

Escola Superior de Educação de Castelo Branco



12995

A clareza das instruções no discurso do professor de inglês: uma perspectiva de reflexão sobre a praxis

001.89 ABA Cla

Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes

**A clareza das instruções no discurso do professor de
Inglês - uma perspectiva de reflexão sobre a praxis**

Mestrado em Supervisão

Área de Especialização: Língua Estrangeira / Inglês

UNIVERSIDADE DE AVEIRO

1996

UNIVERSIDADE DE AVEIRO

Mestrado em Supervisão

Área de especialização: Língua Estrangeira/Inglês

**A clareza das instruções no discurso do professor
de Inglês - uma perspectiva de reflexão sobre a
praxis**

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
CASTELO BRANCO

OFERTA

Dissertação apresentada por

12995

Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes para

a obtenção do grau de Mestre em Supervisão

sob a orientação da

Professora Doutora Isabel Alarcão

1996

ERRATA

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
CASTELO BRANCO
OFERTA
12995

Página	Linha	Onde se lê	Deve ler-se
30	17	insctructional	instructional
30	20	practice	practise
74	11	secondes	seconds
81	9	comtemporary	contemporary
91	12	às instruções	as instruções
118	15	interrogar-mo-nos	interrogarmo-nos
124	6	Quadro	quadro
161	16	comparê-mo-lo	comparemo-lo
191	17	interacção-rotina-acção	interacção-rotina-reflexão
195	10	categoria 5	categoria 3
197	16	do professor	da professora
21(anexo2)	7	1t exercise	1st exercise
21(anexo2)	14	secondes	seconds
27(anexo 2)	10	undersatnd	understand
1(anexo 5)	14	shoud	should
1(anexo 9)	24	infor-mações	informações
1(anexo 11)	25	amd	and

Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar à Professora Doutora Isabel Alarcão, pela orientação atenta e crítica deste trabalho e pelas palavras certas que soube dizer nos momentos adequados, contribuindo dessa forma para me ajudar a crescer profissionalmente.

Em seguida, um bem-haja muito especial às colegas que se disponibilizaram com entusiasmo a partir comigo nesta viagem e sem as quais, não teria sido possível alcançar a última estação.

Agradeço à Comissão Instaladora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco as facilidades concedidas e as palavras de incentivo que me dirigiram desde o início.

Ao Conselho Directivo da Escola Preparatória Afonso de Paiva, a abertura incondicional das suas portas.

Aos colegas que, de uma ou outra forma, manifestaram o seu interesse pelo meu trabalho, muito especialmente às colegas Fátima Paixão e Helena Bonifácio pelo apoio e revisão do texto.

Finalmente, mas não menos importante, aos familiares e amigos que souberam estar presentes e compreender as minhas ausências.

Resumo

Com o presente estudo pretendeu-se demonstrar a importância da análise da linguagem da sala de aula, realizada pelos próprios professores, e o seu papel no desenvolvimento profissional dos mesmos.

Procurámos desenvolver, em professores acompanhantes da prática pedagógica, estratégias de auto-observação e reflexão, conducentes a uma melhoria das suas práticas. Para tal, centrámos o nosso estudo na clareza da linguagem utilizada para dar instruções aquando da organização de tarefas.

Foram gravadas aulas de 6 professoras e transcritas pela investigadora 48 instruções, com a finalidade de delas se fazer posteriormente uma análise detalhada. Esta análise foi feita pelas próprias professoras e pela investigadora em momentos distintos do processo.

Os alunos responderam também a um curto questionário sobre a clareza das instruções dadas pela suas professoras.

Realizaram-se três sessões de formação em diferentes momentos do desenvolvimento do projecto, orientadas pela investigadora, mas sempre numa perspectiva de trabalho colaborativo.

Terminado o estudo, estamos convictos de que uma auto-observação crítica dos contextos de sala de aula poderá ser uma componente fundamental na implementação de um ensino reflexivo e no desenvolvimento profissional de professores e formadores reflexivos.

ABSTRACT

The present dissertation focuses on the use of classroom language for critical self-observation in teacher development.

The main purposes were to enable teachers who work as mentors to develop critical self-awareness and gain insights into their classroom verbal behaviours through self-observation and self-reflection.

The classroom language was mainly considered with a focus on the clarity of teachers' instructions relative to the organization of tasks in the classroom.

Lessons taught by 6 teachers were audiotaped and 48 instructions transcribed for further analysis. This analysis was done by the teachers themselves and also by the researcher at different stages.

Students were also involved by answering a short questionnaire about their understanding of the teachers' instructions.

Three meetings were held at different moments of the project for collaborative work between teachers and the researcher.

Additional information and support were added by the researcher whenever necessary.

From the findings of this research it is argued that critical self-observation can be an important component in the development of reflective teachers and teacher trainers.

ÍNDICE

	Pág.
Índice dos quadros	1
Índice das figuras	1
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - Enquadramento teórico	7
1. Supervisão - exemplo de um contexto	7
2. O paradigma reflexivo na formação de professores	13
2.1. O pensamento reflexivo em J. Dewey	17
2.2. Os conceitos centrais em D. Schön	19
2.3. Algumas críticas a D. Schön	22
2.4. Reflexão e desenvolvimento profissional	26
2.5. Supervisão reflexiva	29
2.6. A importância do diálogo no estabelecimento de um clima favorável à supervisão reflexiva	32
3. A linguagem dos professores	34
3.1. Os diferentes papéis dos professores	34
3.2. As instruções	38
3.3. A clareza das instruções e as máximas de conversação de Grice	42
4. Como investigar a linguagem dos professores na sala de aula	46
4.1. O conceito de professor-investigador	50
4.2. Definição de investigação-acção	54
4.3. A investigação-acção e a reflexão	58

	Pág.
CAPÍTULO II - Metodologia do estudo	62
1. Questões de investigação	62
2. Participantes no estudo e instrumentos utilizados	63
3. Procedimentos	65
4. O estudo de caso/s como estratégia de investigação	80
4.1. Características do estudo de caso	82
4.2. Vantagens do estudo de caso/s, instrumentos e estratégias	84
4.3. Crítica aos estudo de caso/s	86
4.4. Tipos de estudo de caso/s	88
CAPÍTULO III - Análise dos casos	90
1. Análise caso a caso	90
1.1. Professora A	92
1.2. Professora B	106
1.3. Professora C	120
1.4. Professora D	132
1.5. Professora E	145
1.6. Professora F	158
2. Análise transversal dos casos	172
* 2.1. Clareza da linguagem utilizada	172
* 2.2. Clareza das instruções e relação com a tarefa	184
2.3. Análise de conteúdo das sessões de formação	186
2.4. Análise comparativa das duas sessões de formação	203
CAPÍTULO IV - Conclusões	209
Referências bibliográficas	216
Anexos	
Quadro 20 - Quadro de respostas dos alunos sobre a clareza das instruções	116
Quadro 21 - Nível de clareza das instruções (professora)	116
Quadro 22 - Nível de clareza das instruções (alunos)	116
Quadro 23 - Comparação das atitudes dos alunos	117

ÍNDICE DE QUADROS

	Pág.
Quadro 1 - Auto-percepção da professora A, 1ª fase	92
Quadro 2 - Análise das respostas abertas	92
Quadro 3 - Quadro de respostas dos alunos sobre a clareza das instruções	96
Quadro 4 - Nível de clareza das instruções (professora A)	97
Quadro 5 - Nível de clareza das instruções (alunos)	98
Quadro 6 - Auto-percepção da professora A, 2ª fase	99
Quadro 7 - Análise das respostas abertas	99
Quadro 8 - Quadro de respostas dos alunos sobre a clareza das instruções	102
Quadro 9 - Nível de clareza das instruções (professora)	102
Quadro 10 - Nível de clareza das instruções (alunos)	102
Quadro 11 - Comparação das atitudes dos alunos	103
Quadro 12 - Tempo gasto a dar instruções	104
Quadro 13 - Auto-percepção da professora B, 1ª fase	106
Quadro 14 - Análise das respostas abertas	106
Quadro 15 - Quadro de respostas dos alunos sobre a clareza das instruções	109
Quadro 16 - Nível de clareza das instruções (professora B)	110
Quadro 17 - Nível de clareza das instruções (alunos)	111
Quadro 18 - Auto-percepção da professora B, 2ª fase	112
Quadro 19 - Análise das respostas abertas	112
Quadro 20 - Quadro de respostas dos alunos sobre a clareza das instruções	115
Quadro 21 - Nível de clareza das instruções (professora)	116
Quadro 22 - Nível de clareza das instruções (alunos)	116
Quadro 23 - Comparação das atitudes dos alunos	117

	Pág.
Quadro 24 - Tempo gasto a dar instruções	118
Quadro 25 - Auto-percepção da professora C, 1ª fase	120
Quadro 26 - Análise das respostas abertas	120
Quadro 27 - Quadro de respostas dos alunos sobre a clareza das instruções	123
Quadro 28 - Nível de clareza das instruções (professora C)	123
Quadro 29 - Nível de clareza das instruções (alunos)	124
Quadro 30 - Auto-percepção da professora C, 2ª fase	125
Quadro 31 - Análise das respostas abertas	125
Quadro 32 - Quadro de respostas dos alunos sobre a clareza das instruções	128
Quadro 33 - Nível de clareza das instruções (professora)	128
Quadro 34 - Nível de clareza das instruções (alunos)	129
Quadro 35 - Comparação das atitudes dos alunos	130
Quadro 36 - Tempo gasto a dar instruções	130
Quadro 37 - Auto-percepção da professora D, 1ª fase	132
Quadro 38 - Análise das respostas abertas	132
Quadro 39 - Quadro de respostas dos alunos sobre a clareza das instruções	135
Quadro 40 - Nível de clareza das instruções (professora D)	136
Quadro 41 - Nível de clareza das instruções (alunos)	136
Quadro 42 - Auto-percepção da professora D, 2ª fase	138
Quadro 43 - Análise das respostas abertas	138
Quadro 44 - Quadro de respostas dos alunos sobre a clareza das instruções	140
Quadro 45 - Nível de clareza das instruções (professora)	141
Quadro 46 - Nível de clareza das instruções (alunos)	141
Quadro 47 - Tempo gasto a dar instruções	142
Quadro 48 - Comparação das atitudes dos alunos	143

	Pág.
Quadro 49 - Auto-percepção da professora E, 1ª fase	145
Quadro 50 - Análise das respostas abertas	145
Quadro 51 - Quadro de respostas dos alunos sobre a clareza das instruções	148
Quadro 52 - Nível de clareza das instruções (professora E)	148
Quadro 53 - Nível de clareza das instruções (alunos)	149
Quadro 54 - Auto-percepção da professora E, 2ª fase	150
Quadro 55 - Análise das respostas abertas	150
Quadro 56 - Quadro de respostas dos alunos sobre a clareza das instruções	153
Quadro 57 - Nível de clareza das instruções (professora)	154
Quadro 58 - Nível de clareza das instruções (alunos)	154
Quadro 59 - Comparação das atitudes dos alunos	155
Quadro 60 - Tempo gasto a dar instruções	155
Quadro 61 - Auto-percepção da professora F, 1ª fase	158
Quadro 62 - Análise das respostas abertas	158
Quadro 63 - Quadro de respostas dos alunos sobre a clareza das instruções	161
Quadro 64 - Nível de clareza das instruções (professora F)	162
Quadro 65 - Nível de clareza das instruções (alunos)	162
Quadro 66 - Auto-percepção da professora F, 2ª fase	163
Quadro 67 - Análise das respostas abertas	164
Quadro 68 - Quadro de respostas dos alunos sobre a clareza das instruções	167
Quadro 69 - Nível de clareza das instruções (professora)	168
Quadro 70 - Nível de clareza das instruções (alunos)	168
Quadro 71 - Comparação das atitudes dos alunos	169
Quadro 72 - Tempo gasto a dar instruções	170
Quadro 73 - Caracterização das instruções	174

Pág.

ÍNDICE DE FIGURAS

Quadro 74 - Consensos Investigadora/Professora/Alunos

177

Quadro 75 - Instruções curtas

178

Figura 1 - Comentários da turma em aula sobre o...

179

Figura 2 - Comentários da turma sobre o trabalho...

180

Figura 3 - Comentários da turma sobre o trabalho...

181

Figura 4 - Comentários da turma sobre o trabalho...

182

Figura 5 - Comentários da turma sobre o trabalho...

183

Figura 6 - Comentários da turma sobre o trabalho...

184

Figura 7 - Comentários da turma sobre o trabalho...

185

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1 - Componentes da tarefa comunicativa	37
Figura 2 - Interdependência reflexão/investigação/acção	59
Figura 3 - Fases do processo de formação	66
Figura 4 - Consenso/Divergência Professores/Alunos	180
Figura 5 - Consenso/Divergência Professora/Investigadora	180
Figura 6 - Consenso/Divergência Investigadora/Alunos	180
Figura 7 - Consenso/Divergência Professora/Investigadora/Alunos	180

INTRODUÇÃO

Este estudo decorre de um conjunto de preocupações de índole profissional que, desde que nos encontramos ligadas à formação de professores, se tem vindo a acentuar. Está entre estas preocupações o desejo de contribuir para melhorar as práticas dos professores de inglês de um modo geral e, em particular, dos que se encontram ligados às instituições de formação.

A nossa experiência de supervisão da prática pedagógica, em formação em serviço e inicial, tem-nos indiciado com alguma frequência que tão importantes como as tarefas implementadas pelos professores na aula de Língua Estrangeira são as instruções dadas aos alunos para a implementação dessas mesmas tarefas. Também a nossa experiência de observação de aulas, nos contextos referidos, nos tem levado a deduções meramente empíricas de que nem sempre o discurso utilizado pelos professores e estagiários nas aulas de Língua Inglesa é suficientemente claro para os alunos. Como diz Barnes:

"Teachers some times act, even unconsciously as if what they say and how they say it have no effect upon pupils' actions; it is as if they delete from conscious awareness the part which they themselves play in the classroom interaction"(1976, citado em Bárrios, 1990: 13).

A reflexão sobre estes aspectos levou-nos a considerar que as Instituições de Formação deveriam chamar a si a formação contínua dos professores cooperantes que com elas colaboram. Tal formação deveria

prioritariamente ser dirigida aos problemas e necessidades sentidos por esses professores.

Foram estas convicções que nos motivaram a estudar "a clareza das instruções do professor de inglês" numa "perspectiva de reflexão sobre a praxis" acreditando, com Stubbs, que "há uma evidente necessidade de prestar grande atenção aos delicados pormenores do que os professores e os alunos realmente dizem" (1987: 123).

Walker e Adelman "vêem as aulas como meios sociais intensos e complexos" (1975 e 1976 citados em Stubbs, 1987: 128).

Também nós estamos conscientes de que é na sala de aula, palco de múltiplas relações interpessoais geradoras de aprendizagens, que grande parte da educação formal acontece. Estamos conscientes de que só a reflexão atenta e pormenorizada sobre a verbalização dessa teia de relações sociais pode conduzir a melhorias significativas do processo de ensino/aprendizagem e acreditamos que

"a investigação formativa surge como um meio de tornar exponencial a formação contínua, através de estruturas de investigação-acção que permitam aos professores assumirem-se como sujeitos reflexivos críticos e participativos, de modo a valorizarem o potencial formativo das escolas e a permitirem a emergência de novos paradigmas de formação" (Simões et al., 1994: 86).

No contexto em que alguma intervenção nos é permitida, a Escola Superior de Educação de Castelo Branco (ESECB), não existe qualquer critério de selecção de professores cooperantes para acompanharem a prática dos estagiários, a não ser o de terem de ser professores profissionalizados (cf.

Portaria nº 336/88 de 28 de Maio) tal como não tem funcionado nenhuma preparação específica para o desempenho dessas funções ao nível da formação contínua, prevista pelo Ministério da Educação.

O projecto que subjaz a esta dissertação pôde assim preencher uma lacuna, ao proporcionar formação (ainda que restrita) a alguns professores cooperantes de inglês.

Pretendemos com a sua implementação atingir os seguintes objectivos:

- Colaborar com os professores de inglês na identificação de situações menos claras no seu discurso de organização de tarefas na sala de aula;
- Consciencializar os professores do nível de clareza do seu discurso;
- Desenvolver nos professores a necessidade de alterarem comportamentos linguísticos, tendo em vista uma maior clareza do discurso;
- Levar os professores de inglês a reconhecer a importância da reflexão sobre a acção.

Esperamos que os resultados deste trabalho venham a reflectir-se positivamente nos estágios da Variante de Português/Inglês da ESECB.

Sabendo que este projecto constituiu uma novidade para os que nele participaram, percebida de forma útil, acreditamos que a multiplicação de projectos de investigação-acção ao nível da formação contínua poderia alterar radicalmente o actual regime de formação em "pacotes" previamente organizados e em relação aos quais os professores algumas vezes têm manifestado a sua discordância.

Com base no que atrás foi referido centrámos o estudo em duas áreas distintas que se completam:

- a clareza da linguagem utilizada pelos professores para dar instruções quando organizam tarefas na sala de aula;
- a reflexão sobre essa linguagem.

A tese organiza-se à volta destes dois blocos temáticos, dividindo-se em quatro capítulos.

O capítulo I, de enquadramento teórico, foi subdividido em 3 pontos aglutinadores, que passamos a explicitar:

Supervisão e supervisores reflexivos;

A linguagem das instruções na aula de língua estrangeira (LE);

O conceito de professor-investigador e de investigação-acção.

Cada um destes pontos procura contribuir para uma clarificação da globalidade do estudo.

No 1º ponto faz-se uma descrição do contexto de supervisão que nos é familiar; apresenta-se em seguida o paradigma reflexivo na formação de professores centrado em D. Schön, sem no entanto deixar de relacionar com as origens em J. Dewey. Apesar de algumas críticas que apresentamos aos conceitos de Schön, justificamos a opção por este paradigma, como objectivo desejável para a actual formação de professores e de supervisores reflexivos.

No 2º ponto damos conta da linguagem que o professor utiliza no desempenho de vários papéis, abordamos as modificações no discurso do professor de língua estrangeira bem como algumas características que a

linguagem utilizada para dar instruções parece ter. Referimo-nos ainda às máximas de Grice, como mais uma abordagem possível para a interpretação da clareza das instruções.

No 3º ponto ocupamo-nos de como investigar a linguagem dos professores na sala de aula e defendemos o conceito de professor-investigador e de investigação-acção como a alternativa que privilegiamos, apesar de algumas dificuldades de implementação. Terminaremos este ponto com uma referência ao círculo investigação-acção-reflexão.

O capítulo II, Metodologia do Estudo está igualmente organizado em partes distintas.

Na 1ª parte apresentam-se as questões de investigação, faz-se uma caracterização dos participantes no estudo e uma descrição dos procedimentos. Na 2ª parte apresentam-se os pressupostos teóricos do estudo de caso/s, uma vez que o projecto se serve desta metodologia investigativa na fase de análise de dados.

O Capítulo III, Análise dos Casos, apresenta a análise de 6 casos de professoras de Inglês, cooperantes da Escola Superior de Educação de Castelo Branco. Os casos serão analisados separadamente numa 1ª fase. Esta análise é feita com base nas instruções de cada uma das professoras participantes no estudo, nos questionários a que responderam e ainda nos questionários aplicados aos alunos, procurando uma triangulação de dados eficaz.

Segue-se, numa 2ª parte, um tratamento transversal dos casos e uma análise de conteúdo de uma parte das reuniões de formação.

Completa este capítulo uma recolha de opiniões das professoras, feita através de uma entrevista semi-estruturada e que serviu para validar os resultados obtidos anteriormente.

Finalmente, no capítulo IV, apresentam-se algumas conclusões possíveis a partir de um trabalho com estas características, bem como algumas recomendações emergentes do estudo.

Em anexo encontram-se os seguintes elementos:

- transcrição das instruções analisadas no corpo da tese;
- planos de 3 reuniões de formação;
- uma parte dos protocolos das duas últimas reuniões de formação¹
- questionário aplicado às professoras;
- questionário aplicado aos alunos;
- guião das entrevistas semi-estruturadas;
- protocolo de colaboração entre a ESE e a EPAP [Escola Superior de Educação e Escola Preparatória Afonso de Paiva];
- materiais utilizados nas sessões de formação.

Os constrangimentos de tempo em que este estudo decorreu, por se tratar de uma investigação conducente a tese de mestrado, criaram algumas limitações que serão referidas na parte final do trabalho.

¹ Não se inclui o protocolo da 1ª reunião, nem a totalidade dos da 2ª e 3ª por não se considerar pertinente.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Supervisão de professores - exemplo de um contexto

Quando nos propusemos investigar a clareza das instruções na aula de inglês numa perspectiva de reflexão sobre a praxis, em colaboração com algumas professoras cooperantes, moveu-nos o objectivo de melhorar as práticas de supervisão que conhecemos de perto e relativamente às quais pensamos poder intervir.

Não nos parece ser importante para este trabalho fazer a história da supervisão em Portugal, mas achámos pertinente enquadrar institucionalmente o projecto que elaborámos, pois a sua pertinência deve-se grandemente ao contexto em que decorre.

Fazer supervisão no nosso país tem sido tarefa difícil para quem de um modo aparentemente fácil e algo arbitrário se vê envolvido nela.

A verdade é que, de acordo com a legislação em vigor [Portaria nº 336/88 de 28 de Maio], apenas é exigido aos docentes acompanhantes da prática colocados nas Escolas Superiores de Educação que sejam professores profissionalizados. Assim, chegam à "profissão" professores com as mais diversas motivações: uns porque gostam de desafios, outros porque a sua própria formação profissionalizante foi marcadamente positiva, outros ainda por motivos opostos a este último.

A Escola Superior de Educação de Castelo Branco pensamos que não constitui excepção relativamente a um panorama nacional genérico.

Quando em 1980 abriu concurso para admissão dos então chamados "apoiantes pedagógicos" surgiram muitos e variados casos que eventualmente se poderiam incluir nas três categorias anteriormente referidas.

Muitos deles regressaram mais tarde às suas escolas de origem [preparatórias e secundárias] devido às alterações introduzidas no processo de formação de professores mas, entre os que ficaram, continuam a existir variados antecedentes, variadas motivações e, logo, diferentes ou mesmo contraditórios modos de exercer a supervisão.

É também sabido que as oportunidades por muitos desejadas de adquirir formação nesta área têm sido reduzidas e, por isso, difíceis de chegar a todos com a urgência necessária.

Eis porque a definição de "supervisor à moda antiga" de Flávia Vieira (1993) nos parece estar ainda bastante actualizada, não por vontade própria dos que exercem a supervisão, mas por falta de oportunidades de melhorarem os seus desempenhos de forma teoricamente fundamentada.

Tem-se procurado que prevaleça a "perspicácia", a "sensatez" e a "simpatia", acrescentando a estes "ingredientes" algumas leituras da especialidade que interagem de forma diferenciada com os diferentes leitores/supervisores.

Neste contexto, o diálogo entre supervisores tem sido difícil, se não impossível. Sendo os pontos de partida tão diferentes como referimos e as concepções que se defendem por vezes opostas, tal diálogo afigura-se nalguns casos como inconsequente.

Parece-nos que até aqui o papel dos supervisores [docentes acompanhantes da prática] na Instituição a que nos vimos referindo tem tido em comum ajudar a planificar, observar e reflectir sobre as aulas observadas; segundo as palavras de Mosher e Purple (1972: 2) "the supervisor is charged with making certain that another person does a good job". Mas o que é um bom trabalho, neste caso, o que é um bom professor? Que desempenhos se pretende que os bons professores atinjam? Que conceitos de planificação, observação e reflexão do processo educativo defendem os diferentes supervisores?

Creemos não faltar à verdade se afirmarmos que a perspectiva dominante na Escola Superior de Educação de Castelo Branco é ainda fortemente behaviorista, bloomiana e tecnicista. Bom professor será aquele que sair da Instituição a saber planificar de acordo com determinados parâmetros, mais ou menos de acordo com a pedagogia por objectivos, também mais ou menos interiorizados consoante o supervisor os interiorizou durante a sua própria formação. Bom professor será o que, de acordo com esses planos, executar correctamente, entenda-se, de forma tecnicamente correcta, as aulas que planificou e que saiba, depois disso, identificar os aspectos menos conseguidos; será ainda necessário que evidencie uma boa relação com os alunos e alguma competência científica.

Esta caracterização não andarà longe daquilo que Zeichner considerou o "velho modelo de practicum" que definiu do seguinte modo:

"o velho modelo de *practicum* no qual o bom ensino era suposto ser apanhado e não ensinado e no qual as coisas boas aconteciam, mais ao

acaso do que com intenção, baseava-se numa visão do ensino como uma ciência aplicada onde a função do aluno-mestre era a de aplicar durante o *practicum* aquilo que tinha aprendido previamente nas universidades. Havia muito poucas novas aprendizagens de tipo teórico - e muito poucas aprendizagens de qualquer tipo - além de se dominarem as rotinas da aula dos professores cooperantes (...). Aprender a ensinar e a melhorar o método de ensino era aprender a tornar a prática de ensino mais parecida ou com as práticas específicas defendidas nas universidades ou com o que era exibido por determinados professores cooperantes." (1993:54,55)

O problema desta Instituição, tal como provavelmente o de outras idênticas, terá sido o de, até aqui, não terem ainda definido e adoptado internamente um conceito de educação e um conceito de supervisão:

"the difficulty of defining supervision in relation to education also stems, in large part, from unsolved theoretical problems about teaching. Our theories of learning are inadequate, the criteria for measuring teaching effectiveness are imprecise and deep disagreement exists about what knowledge - that is what curriculum - is most valuable to teach (when we have achieved more understanding of **what** and **how** to teach and with what special effects on students, we will be much less vague about the supervision of these processes" (Mosher e Purple, 1972:3).

A actualidade destas palavras chega até aos nossos dias.

A ESE de Castelo Branco tem 10 anos de efectiva experiência na formação de professores. Os *curricula* sofreram já algumas alterações desde o início e voltam novamente a questionar-se. O papel da prática pedagógica está, como não podia deixar de ser, também no centro destas indagações curriculares e a formação de alguns supervisores começa a ser uma realidade.

Não obstante estes pequenos avanços, as condições proporcionadas pelo

Ministério da Educação não ajudam em nada a melhoria dos procedimentos supervisivos.

A dificuldade com que a Comissão Instaladora se tem debatido para contratar e requisitar mais docentes obriga os que se encontram em funções a multiplicarem-se por desempenhos vários, dificultando o exercício da profissão de forma ideal.

Em face desta situação, a prática pedagógica que até há um ano tinha atribuídas 12 horas por supervisor e por turma² (o que já era considerado insuficiente por algumas pessoas), viu-se no ano que agora termina (1994-1995) reduzida a 6 horas por supervisor e por turma, situação que nos parece desadequada, dado o conceito de supervisão que defendemos. É certo que esta redução de horas levou a que fosse pedido aos professores cooperantes³ [protocolo de colaboração de 17 de Outubro de 1994 - Anexo 1] uma maior colaboração no trabalho a desenvolver com os alunos estagiários. É nossa convicção que este acréscimo de responsabilidade deveria ter sido acompanhado por facilidades proporcionadas a todos na sua formação contínua, como professores que colaboram com a ESE na formação prática dos alunos que saem desta Instituição. Embora a estes professores tenha sido dada prioridade de acesso aos Cursos de Estudos Superiores Especializados [CESEs], o 1º CESE em Orientação Pedagógica iniciou-se apenas no 2º semestre do ano lectivo de 1993/94 e foi limitado aos professores de Português/Inglês e Ciências/Matemática. No ano lectivo de 1994/95

² turma - grupo organizado de alunos (normalmente entre 20-30) que frequentam as mesmas aulas e fazem a prática pedagógica ao mesmo tempo.

³ Professor cooperante - professor da Escola Preparatória que acompanha os alunos estagiários em actividades de planificação, observação e reflexão das aulas.

iniciaram-se novos CESEs em Orientação Pedagógica, desta vez para Educadores de Infância e professores do 1º ciclo do Ensino Básico.

Como atrás se disse, o panorama evidencia algum avanço e manifesta uma vontade explícita da Instituição em melhorar os cursos nela ministrados. Contudo, o número de professores cooperantes inscritos nos CESEs de Orientação Pedagógica é muito pequeno comparado com a totalidade e, dos supervisores da ESE, apenas 5 se encontram a fazer formação nesta área.

Os objectivos desejáveis estão ainda longe de serem atingidos.

No entanto, assumindo a nossa parte de responsabilidade gostaríamos de contribuir para uma implementação mais eficiente da supervisão. Gostaríamos de ultrapassar os limites da supervisão que descrevemos e que nos "espartilha", reduzindo-nos, de certa forma, a tecnocratas da formação de professores, para alcançarmos outras componentes que julgamos fundamentais no desempenho do papel que nos cabe.

Sentimo-nos em consonância com Alarcão e Tavares quando afirmam:

"entendemos supervisão como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional"
(1987:18)

Vieira define supervisão como "a monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação" (1993:11). Refere-se na mesma obra que "fazer supervisão é fundamentalmente interagir, informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar".

Acreditamos que é este o caminho que nos pode levar do racionalismo técnico à supervisão humanizada. Mas como percorrer este caminho longo e árduo e que se apresenta com tantas encruzilhadas?

Como implementar, antes de mais, um diálogo consequente entre supervisores tão diferentes? Como resolver os problemas institucionais que se nos deparam em termos de disponibilidade de horários e de pessoal? Como transformar uma relação supervisor-formando numa relação adulta se ela não tem tempo para crescer?

Como levar os alunos da formação inicial a acreditar que o seu crescimento pessoal e profissional caminham lado a lado e que é obrigação do supervisor facilitar esse crescimento, quando a maioria dos supervisores se encontra ainda a actuar de acordo com o racionalismo técnico? Cremos que, para ultrapassar a fase inicial de sobrevivência, o aluno estagiário necessita adquirir à-vontade nos aspectos mais rotineiros do processo de ensino/aprendizagem/avaliação; no entanto, a experiência e o optimismo levam-nos a acreditar que o caminho poderá ser percorrido quando os supervisores, em colaboração uns com os outros, começarem a interrogar-se:

Que professores gostaríamos de ajudar a formar?
que não tente a no
quer, tornando sistemática, de pôr em causa a ordem estabelecida?

2. O paradigma reflexivo na formação de professores

arbitrário e anárquico. Elas existem porque os professores de formação de

"Tal como noutros períodos de transição difíceis de entender e de percorrer, é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de se formular perguntas simples, perguntas que como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer

mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade" (Santos, 1987:6).

O período de transição a que o autor se refere entre um "paradigma dominante" e um "paradigma emergente" no que respeita à ciência e ao conhecimento humano, fez-nos pensar uma vez mais na realidade de supervisão que acabamos de descrever.

O desejo de contribuir para que um outro paradigma na formação de professores possa vir a ser uma realidade na Instituição mencionada, levou-nos a um posicionamento teórico pelo qual optámos.

Aconselha-nos Boaventura Sousa Santos (op. cit.) a que tenhamos "capacidade de formular perguntas simples". As que acabamos de verbalizar no ponto anterior têm-nos acompanhado já há algum tempo nas práticas de supervisão em que nos temos envolvido, mas surgem agora de forma mais consciente com uma carga de agressividade positiva para nos inquietar, encaminhando-nos à mudança.

Que outra forma, aliás, seria mais adequada à defesa do paradigma reflexivo na formação e supervisão de professores que não fosse a do questionamento sistemático, do pôr em causa a ordem estabelecida?

No entanto, o levantamento destas dúvidas e perplexidades não é arbitrário e anárquico. Elas existem porque os processos de formação de professores a que temos vindo a assistir e em que temos participado nos deixam um gosto amargo de um serviço de supervisão incompleto e

desarticulado da realidade actual das escolas e ainda em risco de perder o comboio do futuro, caso não se altere a situação presente.

A massificação do ensino trouxe consigo problemas graves ao nível da adequada actuação dos docentes e, logo, desajustes na sua formação, seja ela inicial ou contínua.

A cultura dominante veiculada pela escola não serve todos os alunos da mesma maneira.

Valores de diferentes culturas e subculturas entrecruzam-se num emaranhado de interacções dentro da sala de aula que é preciso saber gerir. E estaremos nós a formar professores capazes de gerir estas situações? Capazes de reflectir sobre estes problemas?

Amiguiño (1992, citado em Sá-Chaves, 1994) "ao interrogar-se sobre os programas de formação dos professores investiga a teia de relações entre a teoria e a prática e os modos como elas se operacionalizam, criticando vivamente os processos formativos fortemente escolarizadas e centrados nas aquisições e no desenvolvimento de competências técnicas" (1994:59).

Urge, pois, alterar os processos de formação de professores ainda enformados de uma "visão instrumental e técnica".

Popkewitz (citado em Gimeno Sacristán) afirma que:

"o conhecimento da prática pedagógica e a possibilidade de a alterar implica a compreensão das interacções entre três níveis ou contextos diferentes:

a) o contexto propriamente pedagógico formado pelas práticas quotidianas da classe, que constituem o que vulgarmente chamamos **prática**.

b) O contexto profissional dos professores, que elaboraram como grupo um modelo de comportamento profissional (ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas, etc) produzindo um saber técnico que legitima as suas práticas e

c) um contexto socio-cultural que proporciona valores e conteúdos considerados importantes"(1986:64).

Concordando com esta posição, parece-nos que o desenvolvimento de programas de formação de professores reflexivos poderá conduzir à desejada alteração das práticas.

Mas para que os professores possam vir a implementar um "ensino reflexivo" é necessário, antes de mais, que aqueles que contribuem para a sua formação saibam desenvolver-lhes capacidades para reflectir. Estas capacidades desenvolvem-se no espaço da prática pedagógica, se a prática for "contextualizada e consequente" (Sá-Chaves, 1994:143), se a prática for "reflexiva".

Segundo Proctor "it is hard to imagine that tutors can promote reflexive practice in student teachers without being reflective themselves" (1993:107).

Esta a razão que nos levou a desenvolver este projecto com professores experientes acompanhantes da prática pedagógica. Cremos que estarão à partida mais aptos a pensar reflexivamente de acordo com o que Dewey entendia por "pensamento reflexivo". Este autor foi, aliás, a mola impulsadora do que a literatura nos dá a conhecer como "paradigma reflexivo" e que tem um dos seus expoentes em Donald Schön.

2.1. O pensamento reflexivo em J. Dewey

O conceito de reflexão não é o mesmo para todas as pessoas e mesmo no que respeita à formação de professores é muitas vezes utilizado superficialmente. Para este facto nos alertam Simões e Ralha-Simões quando afirmam que *"o consenso em torno desta concepção às vezes não traduz mais do que uma mera adopção superficial do termo reflexão, ficando longe de uma nova maneira de encarar o supervisor..."* (1995:109).

É assim necessário clarificar o que se entende por reflexão, no âmbito deste estudo.

Em 1909, John Dewey distinguiu "pensamento" de "pensamento reflexivo". De acordo com as suas palavras o pensamento reflexivo é *"a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva"* (1959:13). Dewey entendia-o como:

"a consecutive ordering in such a way that each determines the next as its proper outcome, while each in turn leans back on its predecessors. The successive portions of the reflective thought grow out of one another and support one another" (1909: 2, 3).

Zeichner, ao citar e interpretar Dewey afirma:

"a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor (...). A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é portanto nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores"(1993:18).

É ainda Dewey (1909, citado em Zeichner, 1993) quem defende que para se ser reflexivo é necessário possuir pelo menos 3 características de personalidade:

- "1) abertura de espírito
- 2) responsabilidade
- 3) sinceridade

(...) A primeira refere-se ao desejo activo de se ouvir mais do que uma única opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro... a segunda implica a ponderação cuidadosa das consequências de uma determinada acção e (...) a terceira, a sinceridade, determina que a abertura de espírito e a responsabilidade devem ser as componentes centrais da vida do professor reflexivo que tem de ser responsável pela sua própria aprendizagem" (1993:18,19).

Esta referência a Dewey impunha-se pela importância que o grande filósofo americano do início do século veio a ter em Schön, nos seus seguidores e, actualmente, na formação de professores.

Ao apoiar o enquadramento teórico da tese de doutoramento em Dewey, Schön não previa o impacto que o seu trabalho viria a ter na educação, até porque as suas publicações são maioritariamente direccionadas noutros sentidos que não visando os "práticos" de educação. No entanto, o saber é cada vez mais multidisciplinar e, numa época em que a ciência pós-moderna tanto se questiona, procurando respostas noutras disciplinas e tentando "dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas" (Santos, 1987: 55), os professores viram nos conceitos defendidos por Schön uma possibilidade de transferência para a sua realidade profissional.

Alarcão explica este interesse da classe docente na actualidade dos temas que Schön propõe:

"por um lado o conceito de profissional que tem de ser eficiente e a quem se pedem contas; por outro, o da relação entre a teoria e a prática; e finalmente a temática da reflexão e da educação para a reflexão"(1991:5).

Vejamos pois quais os conceitos centrais em D. Schön a que têm aderido teóricos e "práticos" de campos diversos.

2.2.Os conceitos centrais em D. Schön

"I have used the term professional artistry to refer to the kinds of competence practitioners sometimes display in unique, uncertain and conflicted situations of practice" (Schön, 1987:22).

É a partir deste "saber-fazer" profissional que Schön denomina de "artistry" que o autor elabora uma epistemologia da prática da qual resultaram os diferentes níveis de reflexão, hoje tão acarinhados por uma parte dos professores que se empenham em melhorar as suas práticas e as daqueles que orientam.

Segundo Schön (1987) os profissionais possuem um determinado tipo de conhecimento (knowing-in-action) que se torna difícil explicitar perante os outros, ou seja, os profissionais sabem actuar de acordo com as diferentes situações que se lhes deparam mesmo que se trate de situações novas e imprevistas, mas ao ser-lhes pedido que expliquem os porquês da sua actuação, decompondo-os analiticamente, têm dificuldade em verbalizá-los.

Parece assim importante saber explicitar estes procedimentos que são exclusivos dos profissionais, se se pretende melhorar o "saber-fazer" dos principiantes. O espaço para que tal acção seja possível é, no caso dos professores, o espaço dedicado às práticas. No dizer de Schön:

"a practicum is a setting designed for the task of learning a practice. In a context that approximates a practice world, students learn by doing, although their doing usually falls short of real world work"(1987:37) .

Este "aprender fazendo" nada tem a ver com a imitação de modelos mais ou menos perfeitos, nem tão pouco com a obediência inquestionável a ordens vindas de orientadores que tudo sabem. É antes um "aprender fazendo" que se constrói a partir de situações dúbias, de imprevistos e momentos de conflito interior que é preciso gerir atempadamente.

No caso dos professores, esta gestão atempada do conflito ou da dúvida pode significar a necessidade de uma "reflexão-na-acção". No exacto momento em que o problema se depara, durante a aula, o professor tem de actuar e para tal reflectir, ainda que demasiado em cima do acontecimento. Esta "reflexão-na-acção" implica nos processos mentais de quem actua um distanciamento momentâneo da acção (time-out), distanciamento este que não é perceptível ao contexto físico exterior. Daí que alguns críticos defendam que, quando surgem duas situações problemáticas ao mesmo tempo, a "reflexão-na-acção" seja impossível por não permitir a manutenção de duas linhas de pensamento em simultâneo.

Schön (1987) vai então recuperar uma vez mais uma ideia de Dewey (1909) segundo a qual é necessária uma certa dose de rotina na actuação dos

professores; seria impossível que eles estivessem sempre a inovar. Esta realidade que é a rotina na vida dos profissionais pode permitir que se "reflecta-na-acção" mesmo que duas situações surjam ao mesmo tempo, desde que uma delas seja rotineira; o pensamento ficará assim livre para se encaminhar numa "conversa reflexiva" com a situação diferente, problemática ou "única", para utilizarmos o termo de Schön.

A "reflexão-sobre-a-acção", tal como o próprio nome indica, tem já implícito o distanciamento necessário; é uma reflexão "*à posteriori*". A aula ou o acontecimento sobre o qual reflectimos passam-nos na mente como um filme; à medida que vamos analisando, decompondo, reorganizando o nosso pensamento, sentimos por vezes necessidade de voltar atrás, de ir mais à frente, como num vídeo, e a "reflexão-sobre-a-acção" resulta assim numa descoberta aprofundada do motivo que inicialmente nos deixou perplexos.

Um terceiro conceito relacionado com estes, "a reflexão sobre a reflexão na acção", completa esta tríade que nos parece conter uma gradação crescente. Segundo Alarcão :

"a reflexão sobre a reflexão na acção é um processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. A reflexão sobre a reflexão na acção ajuda a determinar as nossas acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções (1991:9).

Remete-nos assim para um nível de decisão mais abrangente. Ao falar de "decisão" e "deliberação", noções também implícitas na teoria Schöniana a que nos vimos referindo, impõe-se-nos uma vez mais recordar Dewey: "reflection when directed to practical matters, to determination of what to do, is

called deliberation"(1909:134). Este pesar das alternativas a que Dewey chama "deliberação" é normalmente visto como pré-requisito para a "decisão", consequência de qualquer processo reflexivo.

Schön (1988) rejeita a ideia de que a prática possa ser orientada por uma teoria organizada que nada teve a ver com essa prática; o conhecimento teórico profissional é, sim, gerado na prática pelos "práticos reflexivos".

Podemos afirmar que a ideia que acabámos de expôr terá sido de certo modo revolucionária, por inverter totalmente o paradigma em vigor.

O lugar de destaque que Schön atribui à prática parece fazer oscilar a supremacia da teoria, embora não fosse esse o seu objectivo. O facto é que os mais conservadores temem ver-se destronados por algo que consideram menor - a prática.

2.3. Algumas críticas a D. Schön

Por conservadorismo ou por outros motivos, nem todos reagiram da mesma maneira à epistemologia da prática defendida por Schön.

Uma boa parte das críticas situa-se ao nível dos conceitos por ele utilizados.

Segundo Court (1988) aquilo a que Schön chama "reflexão" não é mais do que a "deliberação" de Dewey, o pesar das alternativas possíveis com vista a uma decisão. É ainda a mesma autora (in Grimmer e Erikson, 1988:145) que considera a designação de "acção presente" desadequada: "this definition of the action-present is unclear and inadequate". E questiona mais adiante "such

double vision undoubtedly does exist, but it is questionable whether it can legitimately be called reflection" (1988:145).

O conceito que esta autora mais critica é, sem dúvida, o de "reflexão-na-acção" apresentando exemplos de situações da vida na escola para argumentar.

A definição que Schön dá de acção parece-lhe muito ambígua, porque nos remete para o momento exacto em que as coisas acontecem, em que o problema se coloca excluindo qualquer outra possibilidade. A autora parece preferir o termo "deliberação" admitindo que de facto os professores têm de tomar decisões dentro da sala de aula. Neste curto artigo comentando Schön, acaba por falar em "reflexão sobre a prática" termo que lhe parece estar mais de acordo com aquilo que pensa ser o trabalho de Schön, uma vez que o conceito de prática parece ser menos efémero que o de acção.

Também Hills e Gibson (in Grimmett e Erikson, 1988) criticam a linguagem utilizada pelo autor. Consideram que se as situações problemáticas de que Schön fala são "únicas", será impossível desenvolver teoria a partir delas e a sua utilidade é nula: "if every problematic situation is unique, one can never know whether the solution applied succeeded or failed" (1988:148).

Criticam também o facto de o autor utilizar metáforas para explicar a sua teoria, o que consideram "sugestivo" mas não particularmente "brilhante".

Consideram que Schön, que tanto se quer distanciar da supremacia do conhecimento dito teórico, apresenta exemplos em que os "práticos" utilizam um sistema linguístico tão elaborado que demonstra que eles possuem um elevado grau de desenvolvimento da linguagem especializada que utilizam.

Acrescentam às suas acusações o facto de a "conversa reflexiva com os materiais do paciente" [metáfora de Schön para designar o processo de improvisação verbal gerado por certas "performances" e conducente a outras "performances" diferentes] não passar de um processo de selecção de significados alternativos.

Também o termo "tácito" não merece as simpatias das autoras. Consideram que o conceito nos pode levar a pensar que temos teorias dispersas e desorganizadas dentro de nós.

O ponto de vista destas duas autoras relativamente a Schön está enformado numa perspectiva linguística bruneriana, da qual não pretendem abdicar. Diferenciando o conceito de análise do de reflexão, sistematizam as suas críticas a Schön da seguinte forma: " Schön's practitioners think analytically, but not reflexively" (1988:172).

Tal constatação leva-as a admitir que os "práticos", para desenvolverem as suas competências, têm de adquirir um sistema linguístico especializado e desenvolver em simultâneo competências analíticas.

McIntyre (1993) refere discordar vagamente de Schön e dos seus seguidores, mas a um nível que parece à primeira vista ser diferente dos apresentados anteriormente. Segundo ele, a reflexão para os principiantes tem funções diferentes das que tem para os professores experientes.

No caso dos principiantes, ela serve num primeiro momento para que percebam a necessidade de recursos externos auxiliares e num 2º momento para criarem hábitos de reflexão úteis para o futuro.

De facto, com esta perspectiva afasta-se de Schön, sobretudo no que diz respeito à necessidade de recursos externos, uma vez que Schön considera que o aprendente construirá as suas teorias a partir das interações com os dilemas que lhe vão surgindo, não negando, contudo, como sabemos, a existência do "coach"⁴, bem como a importância do seu papel na formação de principiantes.

Quando atrás referimos que as discordâncias de Donald McIntyre são aparentemente diferentes das de Hills e Gibson, queríamos explicitar que, de facto, os pressupostos teóricos destes autores, que os levam a discordar da teoria Schöniana, nada têm em comum. No entanto, cremos que transpostos para o campo da prática, ambos têm subjacente a ideia de que um principiante necessita adquirir determinadas competências e experiências que lhe permitam vir a ser reflexivo, quer estas experiências e competências se situem ao nível do código linguístico específico, da capacidade de análise ou simplesmente da identificação de necessidades na sua formação.

A este propósito, Alarcão e Moreira referem que o conhecimento:

"though necessary as a basis, is not the only condition for somebody to become a good professional. Candidates to the teaching profession should also develop skills for interpersonal communication and understanding of students' access to knowledge. They should be able to grasp the situation, to raise hypotheses about their pupils' reactions and think of reasons for those reactions" (1993:34).

⁴ coach - profissional experiente que, segundo Schön, ajudará os principiantes a problematizar situações da prática, conduzindo-os em "conversas reflexivas com os materiais", de forma a poderem formular as suas próprias teorias a partir daí.

2.4. Reflexão e desenvolvimento profissional

Smyth (1989), um dos principais nomes australianos ligado a estas questões, alerta também para o perigo de a "reflexão" se poder tornar um "slogan" vazio de conteúdo e, citando Cruickshank (1985), refere que o conceito pode ser utilizado relativamente apenas a competências pedagógicas e comportamentais dos professores, o que, concordando com o autor, nos parece bastante empobrecedor.

Smyth (1989) pretende ir mais além, analisando a situação dos professores a um nível macro e pretendendo restituir-lhes o "poder" que as recentes alterações sociais lhes têm vindo a retirar.

Esta preocupação de Smyth encontra paralelismo no 3º nível de reflexão de entre aqueles que Van Manen (1977) e Tom (1984) (citados em McIntyre, 1993:44) identificaram, sendo que o 1º nível se refere às competências técnicas, o 2º tem a ver com os pré-requisitos, valores e consequências que se ligam às acções e o 3º, a que acabámos de nos referir, inclui objectivos mais alargados, relacionados com a liberdade de acção dos indivíduos e os valores éticos, sociais e políticos que podem interferir com as suas vidas profissionais.

Carr e Kemmis (1986, citados em McIntyre, 1993: 44) falam em "nível técnico" (technical level) "nível prático" (practical level) e "nível crítico" (critical or emancipatory level).

Encontramos também aspectos possíveis de se identificar com a perspectiva de Smyth(1989) no modelo ecológico de Bronfenbrenner. Embora este autor pareça nada ter a ver com o anterior, a verdade é que, ao aprofundar Bronfenbrenner, Gabriela Portugal refere que o indivíduo se

desenvolve através de um processo interactivo com os contextos em que se movimenta. Afirma a autora que:

"a ecologia do desenvolvimento humano implica o estudo científico da interacção mútua e progressiva entre, por um lado um indivíduo activo, em constante crescimento e, por outro lado as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram"(1992: 37).

Também segundo a mesma autora uma das três ideias principais contidas nesta definição é a **interacção sujeito/mundo** caracterizada pela reciprocidade.

Alarcão e Sá-Chaves utilizam o modelo de Bronfenbrenner como enquadramento conceptual para o estudo do processo de desenvolvimento do professor em formação.

Segundo as autoras :

"na supervisão de professores parece imprescindível compreender as relações que se estabelecem entre os processos de interacção que ocorrem nos micro-sistemas, sobretudo no micro-sistema designado como local de trabalho, e as relações com as variáveis nele introduzidas por influências ou alterações que têm lugar nos outros sistemas" (1994:211).

Voltando a Smyth, ao seu conceito de "empowerment" e às quatro tarefas de formação por ele propostas: "descrever, informar, confrontar e reconstruir", encontramos nesta última a mencionada reciprocidade de **interacção sujeito/mundo**.

São de Smyth as palavras que se seguem :

"being able to locate oneself both personally and professionally in history in order to be clear about the forces that have come to determine one's existence, is the hallmark of a teacher who has been able to harness the reflective process and can begin to act on the world in a way that amounts to changing it" (1989:7).

Esta capacidade de interferir com os contextos em que se situam que Smyth pretende que os professores atinjam através da reflexão, implica necessariamente um grau de desenvolvimento humano e profissional elevados. Este crescimento pessoal e profissional que, na nossa perspectiva, são como linhas que se entrelaçam, tornar-se-á mais evidente, se facilitado por tarefas de formação/reflexão.

Eis porque no contexto deste estudo, trabalhando com professoras experientes, se procurou desenvolver nelas capacidades para reflectirem sobre o seu trabalho.

A situação de professoras cooperantes determina também que estejam mais motivadas para aderir a novas formas de fazer o acompanhamento da prática pedagógica, mesmo que para tal tenham de passar por fases de descrição e análise das suas próprias práticas, fases de confronto consigo e com os seus pares e finalmente fases de reflexão sobre todas as variáveis intervenientes nos contextos em que se situam.

Pretendemos com este trabalho contribuir para ajudar a formar professores cooperantes "reflexivos", "com poder" (empowered) e capazes de vir a desenvolver com os estagiários algumas estratégias de reflexão.

Recordamos uma vez mais Smyth quando afirma:

"by constructing portrayals of their own teaching that are embedded in the particularities of that teaching, they are able to gain a measure of control through self-government, self-regulation and self-responsability that will enable them to trumpet the virtues of what's best in teaching. Adopting this kind of perspective on reflection is to deny the artificially constructed separation of thought from action of theory from practice, of mental from manual labor, and ultimately to jettison the false and oppressive view that people outside the classrooms know what is best about teaching. Put quite simply, the people who do the work of teaching should be the same people who reflect upon it."(1989:7) .

2.5. Supervisão reflexiva

"Accomplishing any type of significant shift in our personal and institutional perspective on Education will require individuals who are prepared to take personal and professional risks." (Schön, 1991: 34)

Traçado no princípio deste capítulo o quadro da supervisão que nos é familiar e pretendendo com este trabalho, sustentado pelo enquadramento teórico que temos vindo a expôr, contribuir para alterar as práticas de supervisão, escolhemos para colaborar connosco neste "salto para a mudança" algumas professoras preparadas para correr riscos pessoais e profissionais.

Parece ser inquestionável o facto de que a escola mudou significativamente nos últimos anos. A necessidade de alterar os modelos de supervisão decorre naturalmente destas mudanças.

Proctor refere que alguns supervisores acreditavam estar a implementar a "supervisão clínica" como algo de inovador quando de facto as suas actuações nada tinham a ver com a filosofia dessa abordagem.

Daí que, esta autora manifeste a necessidade de formar os supervisores:

"these anomalies suggest something more than the need for better training for tutors. They suggest the need for a better understanding of the way tutors operate when they are supervising and, more importantly, the way they make sense of their practice" (1993: 95).

Este perceber o sentido das práticas que utilizam é já em si formativo e revelador de procedimentos reflexivos.

E é uma vez mais com Schön, cuja perspectiva perpassa através de todo este projecto, que procuramos interiorizar e passar a mensagem da supervisão reflexiva:

"in all its guises, formal or informal instructional supervision in the sense I propose can be usefully understood as a kind of coaching-through advice, criticism, description, demonstration and questioning, one person helps another learn to practice reflective teaching in the context of the doing" (Schön, 1988: 19).

Esta definição do autor remete-nos para os papéis que um supervisor reflexivo deve saber desempenhar.

Segundo Vieira :

"o supervisor surge como um colega com mais saber e experiência, receptivo por excelência ao professor que orienta, co-responsabilizando-se pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia, através da prática sistemática da reflexão e da introspecção" (1993:30).

Não é fácil desempenhar estes papéis com sucesso imediato, tendo herdado paradigmas divergentes que coexistem ainda com enorme força e manifestam mesmo, nalguns casos, alguma resistência institucional à mudança.

É pois urgente que os supervisores comecem a adquirir competências passíveis de enfrentar essas resistências.

Vieira propõe um leque de competências e funções do supervisor neste contexto da supervisão reflexiva. Diz-nos a autora que:

"as competências referem um conjunto de atitudes, saberes e capacidades específicas da tarefa da supervisão, essenciais ao desempenho de papéis ou funções também especializadas" (1993:31/33).

Quanto às competências na área da supervisão, a autora identifica "abertura, disponibilidade, flexibilidade e sentido crítico", que lembram de certa forma as características de personalidade que Dewey considerou essenciais ao "pensador reflexivo".

As funções do supervisor que Vieira (1993) considera necessárias nas três áreas de intervenção (supervisão, observação e didáctica) são as seguintes: "informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar".

Um supervisor que consiga verdadeiramente desempenhar estas funções, será por certo um supervisor reflexivo que ajuda de forma colaborativa o professor a desenvolver-se pessoal e profissionalmente.

Já em 1987 Alarcão e Tavares, ao enumerarem um conjunto de tarefas de supervisão, colocavam em primeiro lugar que

"o supervisor deve ajudar a estabelecer e manter um bom clima afectivo-relacional, ajudar a criar condições para que o professor se desenvolva humana e profissionalmente e ajudar a desenvolver o espírito de reflexão, auto-conhecimento e inovação... (1987:62/63)"

Seleccionámos estas, da longa lista apresentada, por nos parecerem as que vão mais directamente ao encontro das perspectivas que mais tarde Alarcão vem a defender: paradigma reflexivo na formação de professores (in Alarcão, 1991) e modelo ecológico de supervisão (in Alarcão e Sá-Chaves, 1994).

2.6. A importância do diálogo no estabelecimento de um clima favorável à supervisão reflexiva

Implícita nas funções do supervisor enunciadas por Flávia Vieira e com as quais concordamos inteiramente, existe uma interacção supervisor/ /formando.

Para "informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar" é necessário estabelecer um diálogo com determinadas características; não o diálogo do poder, não o diálogo do saber que joga à defesa, mas um diálogo consequente e aberto em que ambos, supervisor e formando, estão conscientes de que se

encontram em crescimento pessoal e profissional e ambos aprendem com as tentativas de solucionar colaborativamente os problemas que se lhes deparam.

Para Oliveira:

"o poder é, de certa forma, partilhado entre os intervenientes na supervisão competindo ao supervisor proporcionar um terreno fértil para o auto-desenvolvimento do professor" (1992:15).

Esta afirmação afigura-se-nos tão pertinente que na tentativa de procurar dar-lhe resposta na nossa experiência de supervisão, algumas vezes nos questionamos se não estaremos a exagerar nesta partilha de poderes pois estabelecer fronteiras em questões humanísticas nem sempre é tarefa linear.

Voltando ao clima favorável para um desenvolvimento harmonioso do formando acreditamos, com Oliveira, que "o diálogo constitui o centro nevrálgico". É através do diálogo que perpassam informações, atitudes, angústias, discordâncias, sentimentos... o diálogo é o principal instrumento de supervisão, seja ela de que modelo for.

"Numa perspectiva reflexiva, o diálogo deverá ser encarado como uma forma de ajudar os formandos a desenvolver o pensamento reflexivo sobre a sua prática, a relacionar conhecimentos teóricos com as situações práticas e a construir um estilo pessoal de actuação (Oliveira, 1992: 15).

A autora apresenta várias dimensões possíveis que o diálogo pode assumir: "dimensão factual, dimensão dos objectivos e resultados da acção pedagógica, dimensão de alternativas e dimensão de auto-avaliação".

Alerta-nos também para a necessidade de organizar previamente o diálogo para evitar cair na tradicional conversa improvisada. Prestando a devida atenção ao diálogo, o clima de empatia necessário surgirá mais fácil e

espontaneamente, diminuirão as angústias e o stress tão vulgares nos processos supervisivos e aumentarão as hipóteses de que se estabeleça um ambiente de confiança, baseado em relações inter-pessoais que poderão perdurar para lá do período de formação.

3. A linguagem dos professores

3.1. Os diferentes papéis dos professores

Apesar dos constantes apelos da pedagogia às abordagens de ensino/aprendizagem centradas no aluno, parece serem ainda os professores quem utiliza a maior parte do tempo de fala, na aula de língua estrangeira. É certo que aos professores compete dar informações, controlar a disciplina, avaliar, organizar o trabalho, enfim, uma multiplicidade de papéis que necessariamente o obrigam, mais nuns casos do que noutros, a deter o poder da palavra.

Moreira (1990) sistematizou a perspectiva de diferentes autores relativamente aos papéis desempenhados pelo professor na aula de língua estrangeira, em 4 categorias: organizador, instrutor, comunicador e recurso.

O professor como organizador deve, segundo a autora, estabelecer regras quanto aos espaços e tempos da aula, organizar as tarefas explicando claramente o que pretende dos alunos. Para Harmer (1983, citado em Moreira, 1990) "this is the most important and difficult of the teacher's roles as the success of the classroom activity will depend on good organization" (1990:26).

No papel de instrutor o professor controla as interacções, corrigindo, avaliando, estabelecendo regras de actuação no diálogo.

Quanto ao terceiro papel, o de comunicador, está mais ligado aos aspectos relacionais com os alunos. Um clima de aprendizagem motivador, agradável, em que existe a possibilidade de se debaterem problemas pessoais, fará parte desta competência: "he must encourage and prompt, he must help out and jolly along where necessary" (Gower e Walters, 1983: 133).

Finalmente, como recurso, o professor é, segundo Harmer (1983, citado em Moreira, 1990) "a kind of walking resource centre". Creio que esta metáfora dispensa qualquer explicação adicional.

É no desempenho dos diferentes papéis relacionados com as tarefas propostas aos alunos, que nos interessa analisar a linguagem do professor. Mas, porque também o conceito de tarefa pode ser demasiado abrangente, julgamos oportuno clarificar a nossa posição no que lhe diz respeito.

Entendendo nós que tarefa é mais do que uma actividade, mais do que simplesmente "fazer qualquer coisa" (Wright, 1987), posicionamo-nos ao lado de Nunan para quem

"the task is a piece of meaning focused work involving learners in comprehending producing and/or interacting in the target language, and tasks are analysed or categorised according to their goals, input data, activities, settings and roles" (1978:11).

Richards, Platt and Weber (1986, citado em Nunan) acrescentam a esta definição de tarefa alguns exemplos concretos para a aula de língua:

"... an activity or action which is carried out as a result of processing or understanding language (i. e. as a response). For example, drawing a map while listening to a tape, listening to an instruction and performing a command, may be referred to as tasks"(1989:6).

Embora os professores com que lidamos pareçam entender frequentemente actividade e tarefa da mesma maneira e utilizar os termos indiscriminadamente na sua linguagem comum, para Prabhu, com quem concordamos, tarefa é um tipo específico de actividade:

"... an activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought and which allowed teachers to control and regulate that process, was regarded as a task" (1987:24).

Pensamos que a abrangência da tarefa ultrapassa os limites, por vezes curtos, de algumas actividades e os conceitos dos autores que apresentamos apontam no sentido de uma pluralidade de dimensões que distinguem a tarefa da actividade.

Sendo a abordagem metodológica em que nos situamos, a abordagem comunicativa, é neste contexto que para nós faz sentido distinguir ambas. Mas para uma melhor clarificação do conceito de tarefa a que aderimos, apresentamos na Fig. 1 o esquema de Nunan:

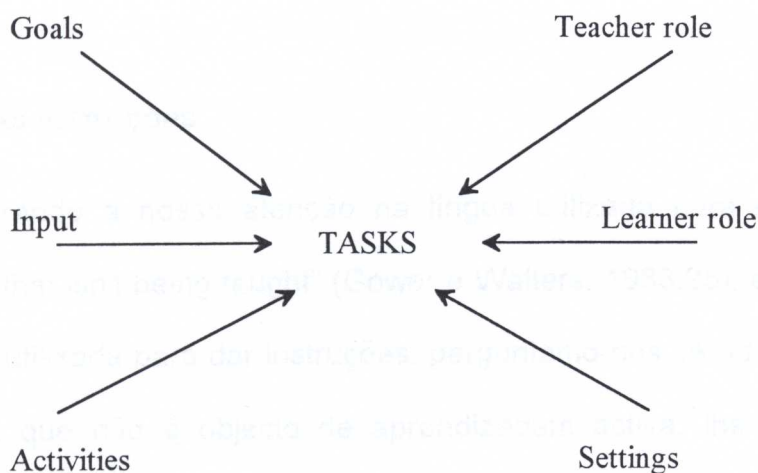


Fig. 1 - Componentes da tarefa comunicativa

Na perspectiva deste autor podemos caracterizar um exemplo de tarefa da seguinte forma:

"Goal: exchanging personal information

Input: questionnaire on sleeping habits

Activity: i) reading questionnaire

ii) asking and answering questions about sleeping habits

Teacher role: monitor and facilitator

Learner role: conventional partner

Setting: classroom/pair-work"(1989:11)

Verificamos assim que o professor assumirá diferentes papéis consoante o tipo de tarefa proposta aos alunos, adequando-os à situação: umas vezes o desempenho do seu papel exige-lhe que utilize a L.E. como conteúdo de ensino, outras vezes como meio através do qual ensina, tornando-se óbvia a

interdependência entre língua utilizada na sala de aula, tarefa dos alunos e papel do professor.

3.2.As instruções

Centrando a nossa atenção na língua utilizada para ensinar "all the language that isn't being taught" (Gower e Walters, 1983:25), e concretamente na língua utilizada para dar instruções, perguntamo-nos se o facto de se tratar de língua que não é objecto de aprendizagem activa, lhe retirará alguma importância.

Consideramos que não, e concordamos com Hughes (1981:5) quando este autor afirma:

"foreign language teachers in particular require linguistic training aimed at the classroom situation. Since, if they believe in the maximum use of the L₂, that is, the language being taught, they are obliged to use it both as the goal of their teaching and as the prime medium of instruction and classroom management"(1981:5).

É na convicção de que os alunos compreendem maior quantidade de informação do que aquela que conseguem verbalizar, que o autor defende que os professores utilizem vocabulário variado:

"in fact, by varying the phrases used in any particular situation, the teacher is giving the pupils a number of free learning bonuses - the pupil is hearing new vocabulary in context and at the same time developing the

important skill of guessing the meaning of new words, on the basis of the context (Hughes, 1981: 7).

No entanto, no que respeita às instruções, Gower e Walters manifestam uma opinião que não sendo totalmente inconciliável com a anterior, é contudo ligeiramente diferente.

Para estes autores, as instruções devem ser curtas, precisas e simples:

"As the teacher's instructions in a class are a means to an end, economy and precision are required, to avoid time-wasting and uncertainty" (Gower e Walters, 1983: 36).

A incerteza que se deve evitar nos alunos ao dar uma instrução é de certa forma contraditória, relativamente à possibilidade de eles poderem adivinhar o significado através do contexto. Esta é também uma estratégia muito mais demorada do que uma instrução em que o professor vai directo ao assunto.

Embora concordando mais com Gower e Walters, não excluimos radicalmente a posição de Hughes. Acreditamos que a economia de tempo a dar instruções é importante, sobretudo defendendo um aumento do tempo de fala dos alunos, mas cremos de igual modo que uma introdução de novas palavras, feita com oportunidade e de forma gradativa, enriquece o nível linguístico dos aprendentes.

Gower e Walters referem-se à importância das atitudes dos professores ao darem instruções. Consideram os autores:

"the way you give instructions indicates the way you exercise control and your attitude to the group, yet, generally, students, even adults would not appreciate you trying to be more polite. It would be time-wasting and

slow things down and would involve you in more complicated language than they can readily understand" (1983: 37).

Ao posicionarem-se deste modo reforçam a necessidade de dar instruções curtas e associam isso à firmeza do professor, atitude que não lhes parece ser impeditiva de um bom relacionamento com os alunos.

Referem-se à necessidade de ir verificando a compreensão do que se diz, bem como à contextualização em certas situações. Afirmam os autores :

"make sure everyone knows what to do before the activity begins. This means giving simple instructions in segments and checking understanding of each segment as you go along, rather than giving out all the instructions in one go. This is particularly important at lower levels. Before a role-play, students will need to know who they are, what the context is..." (Gower e Walters, 1983: 37).

Estes autores defendem a possibilidade de as instruções poderem ser complementadas com imagens e gestos, sempre que possível.

Prabhu (1987) é também a favor da simplificação da linguagem na organização de tarefas. Relativamente ao projecto em que esteve envolvido (The Bangalore/Madras Communicational Teaching Project) diz-nos a determinada altura:

"in the classroom the teacher controlled the complexity of his or her language in more or less the same way as an adult does in speaking to a child - avoiding or paraphrasing what he or she felt might be too difficult, repeating statements and speaking slowly when there seemed to be difficulties of understanding". (1987: 57).

Parecem ser estas algumas das estratégias adoptadas pela maioria dos professores de língua estrangeira para se fazerem entender mais facilmente pelos alunos.

Considerando o facto de a maioria dos alunos portugueses utilizar as línguas estrangeiras exclusivamente dentro da sala de aula, defendendo por isso a utilização da língua materna apenas quando outras estratégias de comunicação não permitirem uma descodificação rápida e eficaz da mensagem, os professores, ao optarem pela abordagem comunicativa em termos metodológicos, estão de uma forma implícita a assumir o compromisso de se desdobrarem em estratégias diversas para que os seus alunos os compreendam e aprendam assim a língua da forma mais motivadora possível.

Chaudron apresenta um resumo das principais modificações no discurso dos professores de língua estrangeira, baseado em investigações feitas e na convicção de que tanto ele, como outros investigadores "have been concerned with the extent of teacher modifications for the primary reason that these are assumed to aid learners' comprehension" (1988: 85).

Estas modificações são por ele condensadas em sete pontos que passamos a apresentar:

- "1) a velocidade do discurso é menor
- 2) as pausas são mais frequentes e longas
- 3) a pronúncia tende a ser exagerada e simplificada
- 4) o vocabulário utilizado é mais elementar
- 5) utiliza-se menos a subordinação
- 6) são utilizadas mais frases declarativas do que interrogativas
- 7) os professores repetem-se mais frequentemente." (1988:85)

Relativamente ao 7º ponto, a repetição é considerada quase como imprescindível por alguns investigadores.

"Several researchers have analysed teachers' self-repetitions quantitatively on the assumption that repetitions may provide the learner with more opportunities to process the information or follow the teachers' model." (1988:84).

Richards e Lockhart concordam com Chaudron quanto à necessidade de modificações no discurso do professor, argumentando:

"these kinds of modifications in teacher's speech can lead to a special type of discourse which has been referred to as teacher-talk - when teachers use teacher-talk they are trying to make themselves as easy to understand as possible, and effective teacher-talk may provide essential support to facilitate both language comprehension and learner production" (1994:184).

3.3. A clareza das instruções e as máximas de conversação de Grice

Os autores que acabámos de mencionar abordam a linguagem dos professores numa perspectiva da máxima clareza desejável perante os alunos, através de estratégias pedagógicas que podem ser interiorizadas e facilmente aplicadas à realidade da sala de aula.

No entanto, o discurso pedagógico, mesmo que parcialmente planificado, inclui momentos de espontaneidade, situações de imprevisibilidade, que escapam a qualquer planificação prévia. Estes momentos são mais propícios a

interacções nem sempre absolutamente pertinentes sendo que muitas vezes os falantes não têm consciência disso.

Para analisar a clareza das instruções procurámos aplicar à globalidade da linguagem utilizada as máximas de conversação de Grice (1975), na tentativa de aprofundar o aspecto em estudo de um ponto de vista que, à partida, se afigura diferente dos anteriores.

Passamos a explicitar os conceitos que, emprestados deste autor, são passíveis de aplicar à análise das instruções.

O princípio de cooperação define-o Grice do seguinte modo:

"make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged" (1975:45).

A definição encaixa perfeitamente neste estudo. O paralelismo que estabelecemos entre qualquer situação de conversação e a interacção na sala de aula deve-se ao facto de pensarmos que também esta interacção é um momento de conversação que apesar da sua especificidade, não deixa de ser autêntica. Revelar-se-á tanto mais eficaz quanto mais os intervenientes cooperaram entre si para que tal aconteça. No caso das instruções, o objectivo dos professores ao produzirem esses enunciados é que eles sejam "pertinentes e adequados" de forma a obterem dos alunos a cooperação desejada, que se traduzirá na execução de tarefas que lhes são propostas.

Mas Grice não se ficou por aqui, a sua teoria dá-nos conta de que existem quatro "linhas mestras" para uma conversação eficaz e cooperativa.

São elas:

- i) a máxima de qualidade
- ii) a máxima de quantidade
- iii) a máxima de relação (tradução de Albuquerque, 1992:138)
- iv) a máxima de modo

Segundo Albuquerque "a máxima de qualidade preconiza a veracidade da intervenção do sujeito" (1992:125). Não devemos pois fazer afirmações falsas ou para as quais não temos evidências (Albuquerque, 1992: 125, Levinson, 1983:101, Grice, 1975:46). Se o fizermos estamos a comprometer a eficácia da comunicação.

A máxima de quantidade que segundo Grice se refere ao número de informações que transmitimos ao conversar com os nossos interlocutores, define-a o autor do seguinte modo:

"relates to the quantity of information to be provided and under it fall the following maxims:

- a) make your contribution as informative as it is required
- b) do not make your contribution more informative than is required "

(1975:47)

A 3ª máxima, a de relação, é apresentada por Levinson (1983) como "be relevant" e segundo Albuquerque (1992: 138) "um enunciado é relevante se for reconhecido como tal pelo receptor".

A última, a máxima de modo, "relates not to what is said but to how what is said to be said" (Albuquerque, 1992: 138, Levinson, 1983:102, Grice,

1975:46). Esta máxima conduz a 4 princípios diferentes, mas igualmente importantes:

"i) avoid obscurity of expression

ii) avoid ambiguity

iii) be brief

iv) be orderly" (Grice, 1975:46)

Se as máximas de Grice fossem sempre cumpridas, não haveria entre os interlocutores margem para interpretações errôneas. Contudo, seja ou não intencionalmente, a verdade é que os falantes desrespeitam-nas com alguma frequência. No caso concreto das instruções dadas pelos professores, as máximas nem sempre são respeitadas, cremos que por descuido, ignorância ou imprevisibilidade das situações.

Apresentada sumariamente uma parte desta teoria de Grice, pensamos que a máxima menos aplicável à realidade em estudo é a da qualidade, por considerarmos que os professores, ao darem instruções para a organização das tarefas, não estão com certeza a fazer afirmações falsas.

As restantes três máximas aplicam-se com alguma pertinência ao discurso pedagógico, sendo que a máxima de modo de alguma forma engloba a de "relação" e "quantidade".

Pensamos que o respeito pelas máximas significará melhoria do nível de clareza dos enunciados produzidos para organizar as tarefas.

Albuquerque(1992), num estudo em que aprofundou a aplicação das máximas de Grice a textos escritos por alunos de 12-13 anos, considera que

"a clareza é condição fundamental para se cumprir o acto comunicativo" e a autora acrescenta que

"normalmente existe uma ligação entre clareza e brevidade, ou melhor entre clareza e necessidade de ir directamente ao assunto, pois a novidade da informação comunicada está dependente do esforço que nos leva a apresentá-la: rodeios, divagações, tornam-se **divergências** e **descontinuidades** do discurso que podem prejudicar o processamento da informação por parte do receptor" (1992: 138).

Para Albuquerque, "ser claro que os alunos parecem entender como ser conciso e ser breve, implica também evitar obscuridade de expressão para que a interacção comunicativa se realize plenamente" (1992:122).

Este deverá ser, na nossa perspectiva, o objectivo geral de qualquer discurso pedagógico, nomeadamente o das instruções.

A teoria de Grice parece não contradizer em nada os aspectos estratégicos apresentados por Gower e Walters (1983) relativamente às instruções.

4. Como investigar a linguagem dos professores na sala de aula?

"Since, we as teachers, do so much talking, it will be useful to ask what our talk is like" (Allwright e Bailey, 1991: 139).

Esta preocupação com o discurso dos professores manifestada por Allwright e Bailey tem já uma tradição relativamente longa nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha.

Os processos investigativos têm vindo a modificar-se, a evoluir noutros sentidos, mas as questões a investigar continuam a ser, entre outras: o que dizem os professores, o que dizem os alunos, que interacções se estabelecem no contexto da sala de aula.

Na década de 60, a investigação sobre o que se passava na sala de aula era feita de fora. Medley e Mitzel (1963, citados em Stubbs e Delamont) referindo-se a essa realidade comentam:

"the research worker limits himself to the manipulation or studying of antecedents and consequents... but never once looks into the classroom to see how the teacher actually teaches or the pupil actually learns."(1976:4)

A obra que Stubbs e Delamont (1976) escreveram uma década depois critica a tradição americana de estudar as interacções da sala de aula através de sistemas como o de Flanders (FIAC), acusando-os de behavioristas.

Referindo-se à introdução dos meios audio-visuais, tendo em vista facilitar a vida dos investigadores, comentam: "we believe that, while an elaborate technology can facilitate **description** of behaviour, it cannot furnish **explanations** for that behaviour" (Stubbs e Delamont, 1976: 14).

Esta afirmação indicia-nos que algo estava a mudar na investigação em Educação.

Allwright, nos finais da década de 80, apresenta alternativas a sistemas como o de Flanders e reafirma:

"the time had come in second language acquisition studies when people were thinking more generally in terms of possible ways of **explaining** second language acquisition phenomena, after a decade of research aimed rather at discovering what the basic phenomena of the field were and how they could be described." (1988:197)

O discurso do professor é certamente um precioso contributo que ajuda a explicar muitos dos fenómenos que se passam dentro da sala de aula.

Nunan (1989) alerta-nos para o facto de os professores utilizarem ainda dois terços da aula, deixando um terço para os 30 ou 40 alunos dividirem entre si. Referindo-se a várias hipóteses de registo das interacções a partir da observação de aulas, apresenta-nos um quadro em que quantifica os totais de interacções de um professor e dos alunos, do qual se conclui que o professor fez 15 intervenções, 6 das quais para dar instruções, enquanto os alunos fizeram apenas sete.

A década de 80 parece trazer consigo grandes mudanças em investigação, surgindo o conceito de reflexão com frequência ligado à investigação da linguagem da aula. São testemunho disso as palavras de Sinclair e Brazil (1982, citados em Bárrios, 1990) argumentando que todos os professores deveriam gravar e estudar a linguagem da sala de aula, para poderem monitorar a sua "performance". E a mesma autora acrescenta "classroom language can provide a good substantive basis that teachers can use in self-reflection" (1990: 49).

Good e Brophy (1984, citados em Bárrios, 1990) referem que a "reflexão sobre a acção" pode ajudar os professores a adequarem melhor os seus comportamentos aos alunos, afirmando:

"so much happens so rapidly in the classroom that it is difficult for teachers to be reflective and explicitly aware of their own classroom verbal interactions. However, the use of adequate observational tools can provide essential information about the kinds of verbal activities they use in classroom - being able to recognize and to label their own classroom verbal behaviours helps teachers to become more aware and think about what they do, and to behave appropriately"(1990:81).

Também estes autores não esquecem a preciosa ajuda que os instrumentos adequados à observação podem fornecer, nomeadamente para se poder reflectir "sobre" o que aconteceu.

Encontram-se na literatura da especialidade muito mais testemunhos passíveis de serem acrescentados a estes, ao lado dos quais nos posicionamos. O que deles está a emergir não é mais do que um novo conceito de professor, na tentativa de, abandonados os paradigmas até agora dominantes, poder este novo professor intervir activamente não só no processo de ensino/aprendizagem/avaliação dos seus alunos mas também, duma forma mais abrangente, poder intervir com consciência na Educação. Um professor "com poder" se quisermos utilizar a terminologia de Smyth.

Este professor novo a que nos referimos, preocupado com a melhoria do sistema educativo, quer aos níveis micro quer macro, não poderá por certo ter a pretensão de se desenvolver individualmente e actuar sozinho. Este tem sido um dos grandes erros que os professores têm cometido: isolarem-se para lá

das paredes das salas de aula, convencidos de que o seu território é inviolável. E não tem sido fácil mudar esta atitude. É necessário, como dizíamos atrás, encontrar pessoas dispostas a correr riscos, mas também disponíveis para acreditar que a melhoria do ensino passa pela reflexão partilhada com os seus pares. Baird refere a este propósito:

"...better teaching requires that teachers reflect on themselves and their practice, that this reflection should be set within a process of systematic enquiry, and that both reflection and enquiry should proceed by collaboration among members of a group." (1992: 34)

4.1. O conceito de professor-investigador

A ideia de um professor novo a que nos vimos referindo pode encontrar as suas raízes históricas em autores tão longínquos quanto Aristóteles. De facto McFarland e Stansell (in Patterson, 1993) vão buscar as origens do conceito de professor investigador a Aristóteles, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Maria Montessori e Francis Parker, não esquecendo Dewey com a "Educação progressista" aplicada na Escola Laboratório da Universidade de Chicago.

Mas quando surge um movimento diferente, logo aparecem vozes que se opõem e as críticas florescem um pouco por toda a parte. Desta forma, as acusações de falta de rigor na investigação feita pelos professores fizeram com que tais estudos tivessem pouco impacto na comunidade de investigadores mais tradicionalistas. O tempo era de positivismo, quantificação e trabalho experimental.

São de Hodgkinson (1957, citado em McFarland e Stansell) as críticas que se seguem: "perhaps it would be better to describe action research as quantified common sense rather than a form of scientific empirical research... research is no place for an amateur" (1975:15).

No entanto, apesar das vozes discordantes, o conceito de professor-investigador reaparece em Inglaterra nos anos 60, no contexto muito específico da reforma curricular (Elliot, 1990 a), e a década de 90 ficará certamente marcada por um enorme movimento nesse sentido, em vários países.

Suportando este conceito de professor-investigador está uma nova maneira de re-entender o ensino, a aprendizagem, a construção dos *curricula* e, dum modo mais geral, a pedagogia. "Pedagogy is a reflective process" (Elliot, 1990 a:8). Está também subjacente a possibilidade de ultrapassar as divergências existentes entre teoria e prática e o seu tradicional afastamento.

Nunan (1990) defende uma aproximação da teoria à prática, viabilizando-a com a investigação feita pelos professores.

Argumenta, citando Carr e Kemmis, que o desenvolvimento profissional pode fazer-se por essa via:

"One way of bridging the gap between theory and practice is to encourage teachers to adopt a research orientation to their own classroom, and to engage in research projects of one sort or another". (Nunan, 1989: 17).

Pegando nas palavras de Beasley e Riordan, Nunan enumera algumas vantagens de iniciar os professores na investigação, de entre as quais destacamos as seguintes:

"a) it sharpens teacher's critical awareness through observation, recording and analysis of classroom events and thus act as a consciousness-raising exercise.

b) it provides teachers with better information than they already have about what is actually happening in the classroom and why.

c) it helps teachers better articulate teaching and learning processes to their colleagues and interested community members.

d) it bridges the gap between theory and practice."(1989:17)

Os professores que têm a coragem de se lançar na investigação entendem a escola como um conjunto de "puzzles", "anomalias" e "injustiças" que é preciso resolver e sentem-se motivados a actuar no sentido de alterar esse estado de coisas.

Stenhouse (1993) fala em "restricted professional" e "extended professional", ideias que vai buscar a Hoyle (1972), para distinguir aquilo que nós chamaríamos um tecnocrata do ensino e um verdadeiro professor. Neste último caso (extended professional) Stenhouse refere como desejável que o professor manifeste

"a readiness to allow other teachers to observe one's work - directly or through recordings - and to discuss it with them on an open and honest basis. In short, the outstanding characteristics of the extended professional is a capacity for autonomous professional self-development through systematic self-study, through the study of the work of other

teachers and through the testing of ideas by classroom research procedures"(1993:224).

Stenhouse (op. cit.) apresenta algumas formas de recolha de dados possíveis de utilizar pelo próprio professor entre as quais, o recurso aos meios tecnológicos. Considera o vídeo um processo caro e que obriga a ter assistência dentro da aula e por isso opta pela gravação audio, por a considerar um meio mais acessível neste contexto: "the most accessible means of gathering data is audiotape." (1993:229)

O professor que se dispõe a investigar a sua própria actuação encontra certamente alguns obstáculos. A maior parte destes obstáculos tem a ver com as ameaças sentidas à sua auto-estima, quando se analisa pormenorizadamente através do vídeo ou da gravação audio. Há uma tendência natural para se ser hiper-crítico nestas circunstâncias, uma vez que se pretende atingir um modelo ideal de desempenho e se é confrontado apenas com uma realidade indesmentível.

Estas ameaças que os professores-investigadores sentem são fundamentalmente de ordem psicológica e social (Stenhouse, 1993, Allwright, 1992, Nunan, 1990).

Existe no entanto outro tipo de problemas que se prendem com os recursos disponíveis e o tempo gasto a implementar os projectos (Nunan, 1990).

4.2. Definição de investigação-acção

Mas quando surge o conceito de investigação-acção e quais os parâmetros que o definem?

Apesar de as origens do professor-investigador recuarem até Aristóteles, a palavra "investigação-acção" é bastante mais recente. É atribuída a Kurt Lewin (1940) e definida como uma forma de investigação que coloca investigadores e práticos juntos a resolver problemas de forma colaborativa. Kurt Lewin pretendeu distinguir esta forma de investigar, da tradicional.

Patterson refere-se à palavra investigação-acção "to describe work that did not separate investigation from the action needed to solve problems" (1993:14).

A investigação-acção é assim um processo através do qual os professores se organizam para aprenderem com a sua experiência, produzirem teoria a partir da prática, com a finalidade de melhorarem as suas actuações e se desenvolverem profissionalmente, utilizando a reflexão de forma sistemática (Atkinson, 1994, McTaggart, 1994, Artrichter, 1993, Elliot, 1990 b) São no entanto os "puzzles" e anomalias da escola e da educação as molas impulsionadoras desse processo.

Parece serem estas as ideias básicas que surgem actualmente na literatura especializada, partindo da definição inicial de Lewin.

Apesar dos pontos comuns, surgem vários modelos diferentes de investigação-acção. A forma como implementá-la na prática não é pacífica e se

os autores se entendem quanto às ideias fundamentais que a teorizam, o mesmo não acontece relativamente aos procedimentos utilizados.

Carr e Kemmis apresentam três tipos que denominam de:

- "i) investigação-acção técnica
- ii) investigação-acção prática
- iii) investigação-acção emancipatória" (1993:241/242/243)

Quer o primeiro, quer o segundo tipo, incluem a participação de um elemento exterior ao contexto dos "práticos"; só o último tipo prescinde desse elemento, aproximando-se mais daquilo que os autores consideram a verdadeira investigação-acção, por preencher os três requisitos essenciais que a caracterizam;

"having strategic action as its subject-matter; proceeding through the spiral of planning, acting, observing and reflecting; and involving participation and collaboration in all phases of the research activity" (Carr and Kemmis, 1993:244/45).

O primeiro tipo, denominado técnico, caracteriza-se por uma certa dependência dos professores envolvidos relativamente ao investigador, uma vez que as questões de investigação não se baseiam em preocupações dos "práticos", mas são-lhes de certo modo impostas. Apesar disso o objectivo da implementação de tais projectos é melhorar o ensino e a educação.

Embora haja uma contribuição para a melhoria das práticas, existe sempre um certo risco de o investigador ser entendido como uma "autoridade".

A investigação-acção prática pode ser desenvolvida entre o investigador e uma só pessoa, ou um grupo de pessoas, mas o objectivo da implementação do projecto é também a melhoria das práticas e a compreensão dos acontecimentos, tendo em vista alterá-los.

O papel do "investigador-moderador" é fazer com que os professores aprendam a utilizar a investigação-acção e a desenvolver processos de auto-reflexão (Carr e Kemmis, 1993). O papel dos práticos passa a ser mais relevante e o investigador posiciona-se noutra nível, assumindo atitudes menos paternalistas.

Na investigação-acção emancipatória os professores investigam sozinhos a partir de problemas que eles próprios detectam.

Seja qual for o tipo implementado, as atitudes dos professores e dos investigadores alteraram-se bastante relativamente aos padrões tradicionais, já que anteriormente a separação entre teoria e prática implicava que o distanciamento entre uns e outros fosse quase óbvio (Patterson e Shannon, 1993, Vieira, 1992).

A relação professor-investigador é agora perspectivada de modo bem diferente. A colaboração entre os elementos da equipa será a palavra de ordem fundamental e o assumir das "teorias públicas"⁵ e das "teorias privadas"⁶ com o mesmo nível de importância, uma base de trabalho imprescindível.

Vieira (1992) fala numa relação investigador-professor de "carácter colaborativo, formativo e reflexivo". Para tornar viável esta relação é

⁵ "teorias públicas" - conhecimento reconhecido e aceite universalmente (Griffiths, M. e Tann, S., 1992).

⁶ "teorias privadas" - conhecimento individual gerado a partir da praxis.

necessário que exista entre todos um "clima de respeito e confiança mútuos" (1992:24).

Continuando com uma caracterização da investigação-acção, Atkinson (1994), pegando nos escritos de Carr e Kemmis (1986), Cohen e Manion (1989) e Elliot (1991), refere-se à natureza cíclica da investigação-acção e sistematiza-a em quatro fases distintas que passamos a apresentar:

- i) diagnóstico/observação
- ii) planificação
- iii) acção/monitorização
- iv) reflexão/avaliação

A autora interroga-se a propósito destas quatro fases se estará correcto falar nelas em termos de sequência, uma vez que nos projectos que implementou sentiu algumas vezes estar a fazer as quatro coisas em simultâneo.

Para além desta, outras críticas são apresentadas a este processo de investigar (Atkinson, 1994; McNiff, 1988; Ebbutt, 1985), entre elas a de que sendo o contexto de sala de aula tão diversificado, a investigação-acção deveria ser capaz de lidar com vários problemas ao mesmo tempo.

Não é esta a visão de Kemmis (1986) e Elliot(1991) segundo a qual cada situação problemática deverá ser investigada de "per si" embora integrada no contexto.

No trabalho que se apresenta, uma vez mais nos posicionamos ao lado de Carr, Kemmis e Elliot. Focaliza-se neste caso a atenção nas instruções

dadas pelos professores para organização das tarefas, deixando para posterior investigação outro tipo de linguagem.

Aderir à investigação-acção não é assunto pacífico. Os diferentes posicionamentos dos autores e a flexibilidade com que pode ser entendida, transformam-na em algo difícil de gerir no terreno. No contexto português, Esteves refere-se à investigação-acção como não fazendo "parte da metodologia oficialmente reconhecida nas ciências sociais, ou constituindo uma inovação metodológica que tenta captar o reconhecimento e a adopção dos promotores da metodologia oficial" (1986:252).

Mas 4 anos depois, Nogueira, Rodrigues e Ferreira consideram que "a investigação-acção é particularmente importante no que se refere à inovação em termos de conteúdos da educação" (1990:26).

Acreditamos nas potencialidades desta abordagem metodológica, embora conscientes de algumas limitações.

Acreditamos com Altrichter, Posch e Someth que "action research is an art of the possible" (1993:175).

4.3.A investigação-acção e a reflexão

A ligação do paradigma reflexivo à investigação-acção parece óbvia. Um investigador tem de saber "pensar reflexivamente" e um professor reflexivo tem de ser capaz de investigar. No entanto Atkinson alerta-nos para o perigo de podermos confundir os dois conceitos:

"it is confusing and unhelpful to confuse action research with reflective teaching - although as I am teaching in my class I would not like to have to distinguish them to an observer"(1994: 392/393).

Não sendo de facto sinónimos, é difícil desligar os conceitos mencionados. A este propósito Allwright pegando nas palavras da equipa do projecto de Bangalore (mencionado num momento anterior deste trabalho), refere "teacher research can be reflective, need not always to be action-oriented" (1992:113).

Altrichter (1993:49) apresenta-nos um diagrama das relações entre a reflexão e a acção (Fig. 2), afirmando que a investigação-acção se caracteriza por interligação e interdependência entre ambas:

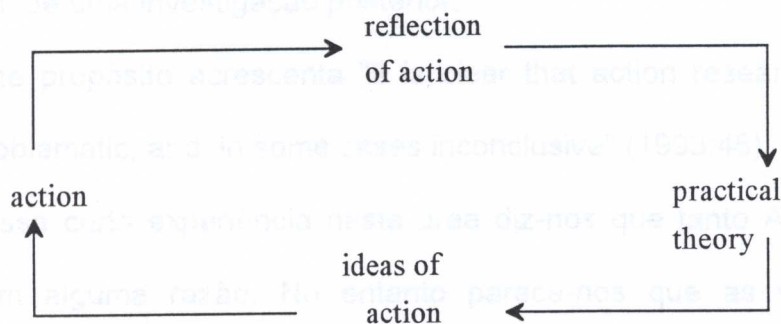


Fig. 2 - Interdependência reflexão/investigação/acção

A figura 2 mostra-nos que existe uma "teoria prática" que surge a partir da observação dos acontecimentos gerando "ideias de acção" que, por sua vez se concretizam na próxima "acção"; a "reflexão sobre esta acção" fecha a

1ª fase de um ciclo de interdependência e inicia uma 2ª fase ao originar novamente uma "teoria prática".

Nunan defende igualmente que um dos mais importantes conceitos subjacentes à investigação-acção é o de reflexão. Posicionando-se ao lado de Wallace (1991), argumenta:

"research of this kind is simply an extension of the normal reflective practice of many teachers, but it is slightly more rigorous and might conceivably lead to more effective outcomes" (1992:40).

Altrichter (1993) afirma que a investigação-acção é uma forma mais sistemática e intensiva de reflectir nas práticas do dia-a-dia. Alerta-nos para o facto de algumas vezes os projectos terem de terminar por razões pragmáticas, mesmo que algumas questões tenham ficado sem resposta e necessitem de uma investigação posterior.

A este propósito acrescenta "it is clear that action research is difficult, messy, problematic, and, in some cases inconclusive" (1993:46).

A nossa curta experiência nesta área diz-nos que tanto Altrichter como Nunan têm alguma razão. No entanto parece-nos que as vantagens da investigação-acção ultrapassam largamente os inconvenientes e ao situarmo-nos numa perspectiva de promover, na classe docente, estratégias conducentes à reflexão, vale a pena correr os riscos que a investigação-acção envolve.

Os professores envolvidos na formação de outros docentes ou candidatos à docência parecem-nos ser um alvo privilegiado para implementar programas desta natureza. A maturidade pessoal e profissional que se supõe

terem atingido permite-lhes terem alguma motivação para enfrentarem novos desafios.

Preconizando um tempo de mudança que se afigura difícil, McTaggart afirma:

"the changes will be far more fundamental than many of us are likely to feel comfortable with. This 21st century reformation involves making western culture less economist, less patriarchal, less individualistic, less exclusively judaico-christian, less ethnocentric and less complacent about the weak role played by western democratic and jurisprudence systems in protecting people and their rights. Further, it requires reversal of the subordination of moral idealism by materialism and a more egalitarian and less environmentally destructive society... action research in its many guises seems an indispensable part of the process".(1994:333)

Posicionando-se de igual modo a favor de uma mudança que se impõe como necessária, Alarcão (1994) refere: "... quem não se sentir atraído pela vontade de mudar e inovar, esse não será autónomo; continuará tendo-se concedido a si mesmo tornar-se uma coisa".

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DO ESTUDO

Terminámos o capítulo anterior com um desafio à mudança dirigido aos professores.

Defendemos a prática da reflexão e da investigação-acção como procedimentos a multiplicar no campo da educação, acreditando que será o sentido da mudança.

1. Questões de investigação

Estas convicções ligadas à necessidade de consciencializar os professores sobre a importância e o nível de clareza do seu discurso, desenvolvendo neles atitudes reflexivas sobre a linguagem da aula, levaram-nos a colocar as seguintes questões como objecto da nossa investigação:

- i) O discurso dos professores cooperantes de inglês será sempre claro?
- ii) Será que os professores têm consciência do nível de clareza do discurso que utilizam?
- iii) Conduzirá a reflexão desses professores sobre o seu discurso a uma maior clareza do mesmo e à consequente alteração de práticas?

2. Participantes no estudo e instrumentos utilizados

Com a finalidade de responder a estas questões tomámos algumas decisões prévias ao desenvolvimento do estudo.

As professoras envolvidas foram 6 professoras cooperantes de Inglês da Escola Superior de Educação, colocadas no ano lectivo de 1994/95 na Escola Preparatória Afonso de Paiva. Esta opção justifica-se pelas razões enunciadas no início deste trabalho e que se prendem com o facto de pensarmos que as Escolas Superiores de Educação devem assumir a formação contínua dos professores que com elas colaboram. Tinham entre 38 e 47 anos de idade e entre 12 e 23 de serviço. A experiência como cooperantes situava-se entre os 2 e os 4 anos, tendo sido sujeitas a diversos processos de profissionalização: estágio clássico, profissionalização em exercício e estágio através da Universidade Aberta.

Para recolher dados relativos ao discurso das professoras na sala de aula, optámos por gravar aulas do 6º ano, uma vez que as professoras cooperantes se encontram a leccionar o 2º Ciclo do Ensino Básico e a opção seria entre 5º e 6º ano. Considerámos que as do 6º, por envolverem uma maior riqueza linguística com menor recurso à língua materna, estavam mais de acordo com os propósitos do nosso estudo.

Decidimos que as gravações seriam feitas em audio, dados os constrangimentos que o vídeo poderia causar às professoras, por ser a 1ª vez que participavam numa experiência desta natureza.

O número de aulas gravadas foi de 15, das quais seleccionámos 48 instruções [Anexo 2] que foram dadas com o objectivo de organizar as tarefas dos alunos.

As gravações foram feitas pelas próprias professoras, tendo-se utilizado dois gravadores por uma questão de segurança e um microfone para captar a linguagem das professoras com maior rigor.

A transcrição das instruções, bem como de algumas interacções entre professoras e alunos, foi feita por nós e devolvida depois às participantes para poderem analisar o seu discurso quer através da audição, quer da transcrição.

Esta análise concretizou-se na resposta a um questionário elaborado por nós e aplicado às professoras com a intenção de facilitar a sistematização da auto-análise das participantes no estudo e ajudar a aprofundar a sua reflexão sobre as instruções dadas.

Este questionário foi previamente testado na Escola C+S de Alcains, tendo-se introduzido pequenas alterações em resultado dessa pré-testagem. Também aos alunos foi aplicado um breve questionário para recolha das suas opiniões quanto à compreensão das instruções dadas pelas professoras e à execução das tarefas.

A simplicidade formal e linguística deste questionário justifica-se pelo nível etário dos alunos [10-13 anos].

3. Procedimentos

A recolha de dados foi organizada em duas fases de gravação idênticas com a intenção de verificar uma possível evolução no discurso das professoras, de uma fase para a outra. Em ambas as fases foram utilizados os mesmos processos:

- i) gravação de aulas e transcrições das instruções [Anexo 2]
- ii) questionário aplicado aos alunos [Anexo 4]
- iii) questionário aplicado às professoras [Anexo 3]

A 1ª fase de gravação das aulas decorreu entre fins de Outubro e Novembro de 1994 e a 2ª fase entre fins de Novembro de 1994 e Janeiro de 1995 [ver anexo 2].

Cada fase de gravação foi precedida de uma sessão de trabalho conjunta [investigador e participantes] tendo-se encerrado o processo com uma reunião final [Anexo 10]. Na figura 3 fazemos a representação gráfica dos diferentes momentos das 2 fases referidas.

Apresentam-se em seguida os objectivos e o desenvolvimento da 1ª sessão, realizada em 7 de Setembro de 1994:

- Informar as professoras do trabalho a desenvolver.
- Consciencializar as professoras da necessidade de auto-analisarem o seu discurso tendo em vista uma maior clareza do mesmo.

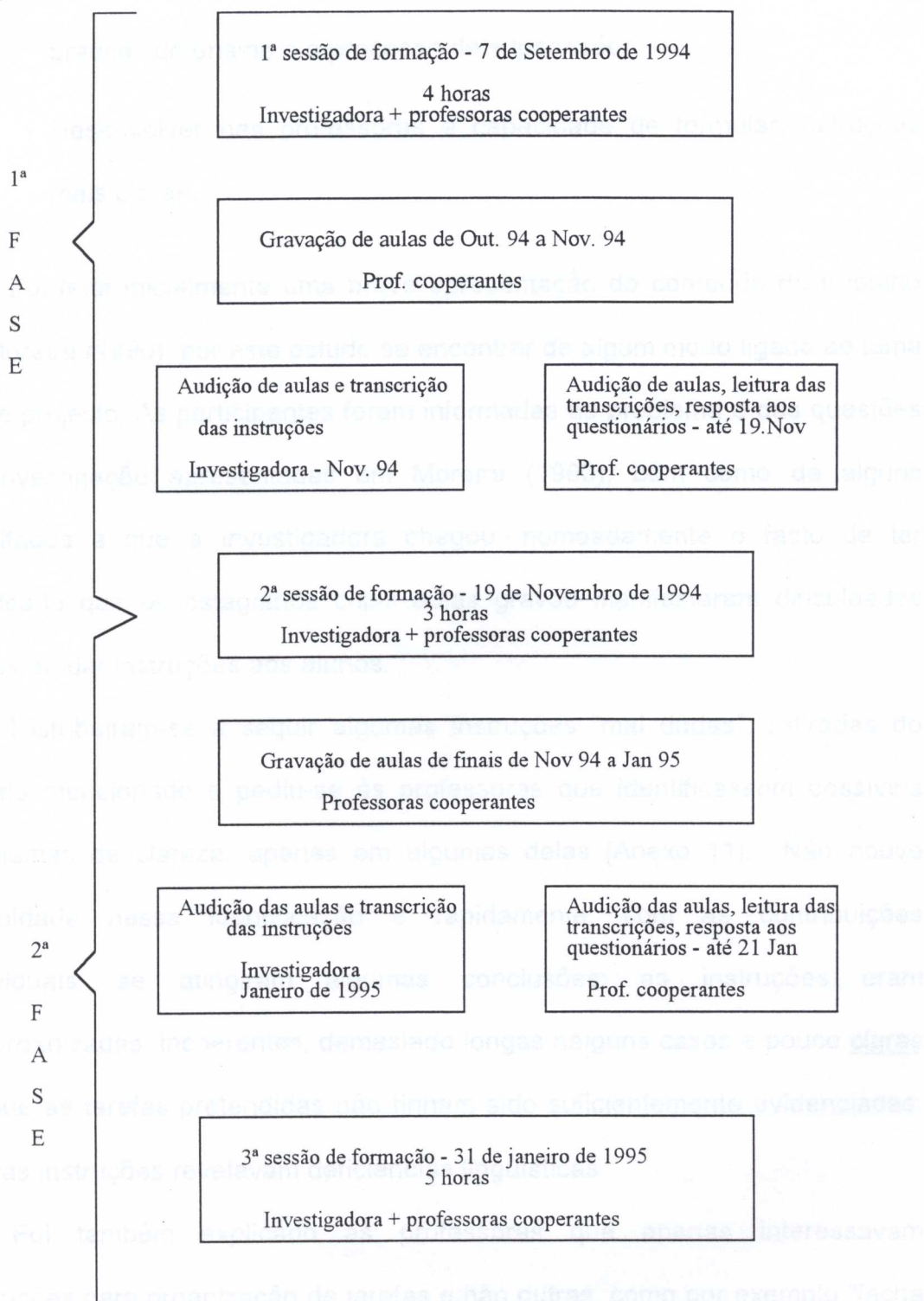


Fig. 3 - Fases do processo de formação

- Promover a compreensão da importância da reflexão sobre as práticas de ensino e o processo de supervisão.
- Desenvolver nas professoras a capacidade de formular instruções mais claras.

Foi feita inicialmente uma breve apresentação do conteúdo do trabalho de Moreira (1990), por este estudo se encontrar de algum modo ligado ao tema deste projecto. As participantes foram informadas do problema e das questões de investigação apresentadas em Moreira (1990), bem como de alguns resultados a que a investigadora chegou, nomeadamente o facto de ter verificado que os estagiários cujas aulas gravou manifestaram dificuldades várias ao dar instruções aos alunos.

Distribuíram-se a seguir algumas instruções "mal dadas", retiradas do estudo mencionado e pediu-se às professoras que identificassem possíveis problemas de clareza, apenas em algumas delas [Anexo 11]. Não houve dificuldade nessa identificação e rapidamente, com as contribuições individuais, se atingiram algumas conclusões: as instruções eram desorganizadas, incoerentes, demasiado longas nalguns casos e pouco claras porque as tarefas pretendidas não tinham sido suficientemente evidenciadas. Outras instruções revelavam deficiências linguísticas.

Foi também explicado às professoras que apenas interessavam instruções para organização de tarefas e não outras, como por exemplo "fecha a porta", "acende a luz", etc.

Distribuíram-se alguns extractos de duas obras: "Teaching Practice Handbook" de Gower/Walters (1993) e "Second Language Pedagogy" de N. S. Prabhu (1987).

Tais extractos apontam para as qualidades que as instruções claras devem ter, que estratégias utilizar para que o professor clarifique melhor o que pretende e ainda causas possíveis da falta de clareza das instruções. A esta última lista as professoras acrescentaram a falta de contextualização das instruções e os problemas de pronúncia, sobretudo quando os alunos mudam de professor e também quando o professor é "native speaker".

Passando ao paradigma reflexivo na formação de professores foi distribuída uma frase de Good e Brophy (1984) que foi comentada [Anexo 5]. Dos comentários feitos emergiram facilmente os conceitos de reflexão na acção e sobre a acção; foi também comentado o facto de por vezes ser muito difícil reflectir na acção, pelo que acabou por se introduzir o conceito de "double vision" de D. Schön.

Os conceitos de reflexão sobre a reflexão na acção de Schön e o de reflexão para a acção de Schulman, foram dados de forma mais informativa.

Esta primeira parte da reunião, de cariz conceptual, terminou com a consciencialização da importância que estes conceitos têm na profissão de supervisor, quer para si, quer para aqueles que orienta, chamando-se a atenção para o facto de muitas vezes se exigir aos alunos-estagiários que reflectam "na acção" quando verificamos que é difícil, mesmo para profissionais experientes.

Uma das professoras referiu que as interacções numa aula são tantas que algumas situações problemáticas que requeriam reflexão imediata, acabam por passar despercebidas ao professor.

Distribuíram-se fotocópias do artigo de Alarcão sobre o pensamento de Schön (1991), para que as professoras pudessem clarificar melhor os conceitos afluídos na reunião.

Foram distribuídas algumas fotocópias de Gower e Walters, "Giving instructions"(1983) e ainda uma citação de Glyn Hughes [Anexo 5] que contraria os autores anteriores num aspecto.

Discutiram-se os dois pontos de vista tendo-se concordado mais com Hughes, embora se tenha considerado que no início do 1º ano de língua, Gower e Walters não deixam de ter razão. Este aspecto polémico tem a ver com o facto de se dever variar ou não a forma como se dão as instruções aos alunos.

Ainda antes do trabalho prático, foram distribuídas definições de tarefa de vários autores e clarificada a diferença entre tarefa e actividade.

Sobre este conceito havia efectivamente algumas confusões e discordâncias.

Durante o trabalho de grupo, cujo objectivo era verificar a organização sequencial das instruções, houve algumas divergências de opiniões. Uma professora considerou mais importante começar as instruções pelos aspectos que se referem à organização dos alunos em pares ou grupos, enquanto outras preferem iniciar pela contextualização da situação.

Quanto às estratégias para verificar a compreensão das instruções, nem todas utilizavam o mesmo processo, sendo apontadas, no caso do "role-play", a demonstração prévia feita por dois alunos, por exemplo, e as perguntas individualizadas antes do início do "role-play".

A 2ª sessão do trabalho com as professoras participantes na investigação realizou-se no dia 19 de Novembro de 1994, tendo como objectivos:

- Compreender a importância da colaboração entre professores e investigadores, no sentido de melhorar a qualidade do ensino.
- Analisar as instruções recolhidas na 1ª fase de observação de aulas.
- Identificar aspectos menos claros nas instruções, tanto ao nível linguístico como pedagógico.
- Confrontar as conclusões das professoras com os resultados do questionário aplicado aos alunos.
- Propor alterações com a finalidade de tornar algumas instruções mais claras.

Começámos por explicar a estratégia prevista para esta reunião e passámos em seguida à leitura e comentários de um extracto retirado da obra de Brumfit e Mitchel, "Research in the language classroom" que aborda a problemática da investigação-acção. Foram dadas várias opiniões sobre as dificuldades de implementação desses procedimentos no terreno, dificuldades essas que se prendem com a organização do sistema educativo português ao

nível da carga horária dos professores, das condições de trabalho e apoio logístico.

As participantes manifestaram, contudo, alguma abertura para posterior envolvimento em pequenos projectos, caso viessem a verificar-se condições mínimas de exequibilidade.

A propósito da leitura do texto e da participação neste trabalho, reflectiram sobre as gravações das suas aulas, pondo em comum as angústias, dificuldades e stress sentido. A dificuldade em auto-reflectir foi apontada por uma das professoras, tendo afirmado sentir a necessidade de um elemento exterior que a obrigasse a essa reflexão. Outras professoras manifestaram a sua surpresa com a gravação, porque nunca se tinham ouvido nem imaginavam que tivessem tal desempenho. Foi ainda mencionado o facto de a situação de gravação das aulas para a investigação ser algo artificial por exigir um certo número de requisitos, entre os quais o preenchimento de questionários pelos alunos.

Uma das professoras considerou que conseguiria um envolvimento num trabalho destes com menos stress, se não tivesse outras actividades, tendo tido alguns problemas em coordenar esta participação com o restante trabalho do dia-a-dia.

A continuidade da gravação foi um dos aspectos apontados como propiciador de menos stress.

O paralelo com a formação inicial de professores foi estabelecido várias vezes e, no caso concreto de uma das professoras cooperantes, o facto de se

sentir na "pele" da formanda por estar a ser gravada, levou-a a uma maior compreensão dessa realidade.

Uma outra professora considerou que, em teoria, a investigação-acção é capaz de ser o ideal, mas a multiplicidade de tarefas que rodeiam o professor dificultam o percurso da investigação-acção até à prática.

Considerou que pontualmente, durante algum tempo, a investigação-acção poderá ser feita, em colaboração com outros professores, embora concluísse que era sempre um pouco complicado.

Após estes comentários fornecemos o conceito de "exploratory teaching" de D. Allwright (1992), visando acrescentar algo de mais realista e exequível.

Seguiu-se a análise de algumas instruções dadas pelas diferentes professoras, tendo-se-lhes pedido que, de um conjunto por nós seleccionado, dissessem qual a instrução de que tinham gostado mais e qual aquela de que tinham gostado menos. Destas justificações surgiram, obviamente, algumas críticas às instruções analisadas.

Foram apontadas como qualidades de algumas o facto de serem precisas, concisas, pouco ou nada entrecortadas e completas; como defeitos apontaram-se aspectos de imprecisão ao nível da linguagem, o facto de serem longas, muito entrecortadas, com informação irrelevante, confusas, pedirem várias coisas ao mesmo tempo (ex: read, draw, fill in) e exigirem explicação vocabular durante a instrução. Estes mesmos aspectos foram identificados através de um outro conjunto de instruções que lhes pedimos que graduassem por ordem decrescente, considerando a mais clara e a menos clara e explicitando os porquês da ordenação.

Esta actividade tornou-se um pouco mais complicada, sobretudo por causa da gradação, não tendo as participantes conseguido fazer essa gradação sozinhas, embora em grupo alargado acabassem por identificar a mais clara e a menos clara.

Ao longo destas duas tarefas que lhes pedimos foram surgindo algumas propostas de alteração nas instruções analisadas com vista a torná-las mais claras.

Retirar-se-iam de duas delas informações consideradas irrelevantes e acrescentar-se-ia a uma outra, algo que contextualizasse o que se pretendia. A título de exemplo atente-se nas referidas instruções:

Prof. F

Instrução nº 1

Trabalho de pares

[T. and SS. have been asking and answering questions about animals]

T. Now... I'm going... to deliver to you some animals, some pictures, yes? And some animals... and in pairs... you are going to talk about the animals one another, Ok? that's alright? Good! Let me see.

Prof. D

Instrução nº 4

Compreensão da leitura

Now... in a big city like London... live... strange people... in a big city like London live strange people, like Mr. Fox for instance, Mr. and Mrs. Fox and his cubs, do you know... do you know what a fox is? yes? yes, good. So, Mr. Fox is an animal... and he lives with his cubs, do you know what cubs means? yes, baby fox, baby... fox... Mr. Fox... and Mrs. Fox live in London... with... their... cubs, their baby... foxies... you are going

to write... to, sorry, you are going to read that story... here... [T. points to the worksheet] you have... you have Mr. Fox story, er, you're going to read it and then... you draw, you draw here... [T. points again] the hands... of the clocks... according... to what... you... read, you understand? You must read... read... read, you have number 1,2,3,4 till 16, but you please draw... only... the two... 1st... clocks, only number 1 and 2, only number one and number two, you have here 1, here you have... one and... two... and you fill in in... one and two... the others... you are going to do it, to do them at home, do you understand? The others... you'll complete... at... home, did you understand? Only two.

[2 seconds later]

If you have time you can do some other more. If you have time you can do some other more... number 3 and 4 for instance.

Como podemos verificar a instrução da professora F necessitava informação adicional que contextualizasse o que pretendia, enquanto que a professora D foi considerada como incluindo alguns aspectos pouco pertinentes, nomeadamente no que diz respeito aos números dos relógios que os alunos já não tinham tempo de completar na aula.

Foi apontado como necessário o encurtar de algumas instruções, nomeadamente as que se referem a trabalho de pares com "preenchimento de lacunas" sem ter no entanto ficado explícito como fazê-lo.

As professoras foram depois confrontadas com os resultados dos questionários dos alunos, relativamente ao modo como estes avaliaram as instruções dadas, tendo surgido algumas surpresas [Anexo 6]. Uma das professoras manifestou estranheza por tão elevado número de alunos não ter percebido imediatamente as instruções dadas; uma outra, por dois alunos

terem necessitado de olhar para o trabalho dos companheiros, para realizarem as tarefas. Todas consideraram normal o facto de os alunos não terem pedido tradução das instruções, porque não estão habituados a que ela seja feita.

Duas das professoras revelaram interesse em saber concretamente quais os alunos que não tinham percebido as instruções para poderem actuar junto deles em termos de remediação futura.

Na parte final da reunião fez-se uma avaliação formativa do trabalho realizado, tendo todas considerado útil e proveitosa em termos pessoais a sua participação neste estudo, embora lhes venha a exigir um grande esforço. Uma das professoras referiu mesmo o facto de considerar um privilégio poder participar num estudo desta natureza.

A 3ª e última sessão de trabalho com as professoras participantes neste estudo realizou-se no dia 21 de Janeiro de 1995, tendo como objectivos:

- Conhecer os diferentes procedimentos que o "ensino exploratório" (D. Allwright) envolve.
- Conhecer o conceito de "empowerment" de Smyth e as 4 formas de acção por ele propostas.
- Relacionar a investigação da sala de aula feita pelos próprios professores com o conceito de "empowerment".
- Comparar as instruções dadas na 1ª fase de recolha de dados com as instruções da 2ª fase.

- Identificar aspectos menos claros nas instruções tanto ao nível linguístico como pedagógico.
- Confrontar os professores com os resultados do questionário aplicado aos alunos na 2ª fase.
- Avaliar o trabalho realizado.

Começámos por recordar o conceito de "exploratory teaching" que lhes tinha sido dado na 2ª sessão de trabalho e pedimos-lhes em seguida que lessem parte do artigo do mesmo autor "Exploratory Teaching: Bringing Research and Pedagogy Together in the Language Classroom". A partir desta leitura foram discutidos os procedimentos que o artigo sugere para este tipo de investigação, tendo as participantes considerado viável a proposta do autor. Apenas uma delas colocou algumas reticências relativamente à 3ª fase que D. Allwright apresenta e que se refere à discussão do trabalho com os alunos; as reticências prendem-se com o facto de os alunos do 2º ciclo do ensino básico serem muito infantis ainda; no entanto, os outros elementos do grupo contrariaram esta opinião.

Fizémos uma breve abordagem a Smyth ao conceito de "empowered teacher" apresentado por Smyth e às 4 formas de acção por ele referidas. Nesta passagem da teoria de Allwright para a de Smyth foi clarificado que o 1º se situa a nível micro - sala de aula, enquanto o 2º a um nível macro - social, político e sistémico.

Propusémos em seguida um trabalho individual de auto-análise, em que compararam uma instrução da 1ª fase de recolha de dados e uma outra da 2ª fase, tarefa esta que realizaram com base numa ficha que enumera algumas das características possíveis das instruções [Anexo 7].

Fez-se uma breve apresentação oral destes trabalhos, comentada pelos outros elementos quando o consideraram oportuno.

De acordo com o que estava previsto realizou-se depois um trabalho de pares com o apoio da mesma ficha, analisando-se desta vez uma instrução das colegas. A estratégia para este trabalho foi ligeiramente alterada por sugestão de duas professoras. Tencionávamos que analisassem determinadas instruções, mas uma das participantes manifestou interesse em que as colegas vissem a instrução que ela própria tinha "avaliado" como a pior, o que foi respeitado; uma outra colega sugeriu que fossem informadas dos resultados dos questionários aplicados aos alunos e a partir daí se analisassem as instruções que eles consideraram menos claras. Como esta proposta nos pareceu bastante pertinente, seguimo-la embora alterasse o plano inicial.

Foram então informadas dos resultados dos alunos individualmente por tarefa e dos resultados globais, dando-se-lhes também as percentagens encontradas na 1ª fase e na 2ª, percentagens estas que apontam para uma ligeira melhoria na compreensão das instruções.

Realizaram o trabalho de pares no qual, num ambiente de colaboração e crítica construtiva, se confrontaram com as falhas umas das outras.

Uma das professoras pediu ainda que lhe observassem uma outra instrução, que no momento da aula lhe pareceu levantar alguns problemas aos alunos.

Pedimos-lhes também que comparassem duas instruções para "trabalho de pares com preenchimento de lacunas", por este assunto ter ficado pendente no 2º encontro.

Demos como informação a lista de estratégias que, na perspectiva de Chaudron (1988), são características da linguagem dos professores de língua estrangeira.

Foi finalmente feita uma avaliação global do trabalho, a nível oral e escrito.

Aos aspectos apresentados na 2ª reunião 5 participantes acrescentaram que se sentiram menos preocupadas com a 2ª gravação, tendo a outra considerado que o facto de ter tomado consciência do tipo de trabalho, quando leu a transcrição da 1ª aula, a ter deixado mais nervosa para a 2ª. Relativamente aos alunos sentiram que eles aceitaram com mais naturalidade a obrigação de terem de preencher os questionários da 2ª vez, havendo mesmo nalguns casos uma atitude colaborativa.

Foi ainda referido por uma das participantes que o envolvimento neste trabalho e a forma como se desenvolveu propiciou um confronto muito saudável com os seus pares e que nesta última reunião conseguiu distanciar-se das suas "próprias" instruções, como se de outrém se tratasse, o

que enriqueceu a análise que delas fez. Outra colega referiu o facto de, independentemente dos resultados, para ela ter sido muito importante todo o processo.

A colega que na 1ª fase de recolha de dados tinha sentido um "peso" muito grande quando saiu da aula, confessou que agora nada de semelhante se tinha passado, o que leva a crer que a continuidade desdramatizaria a situação.

Outros comentários foram sintetizados numa ficha de avaliação que lhes foi distribuída [Anexo 8].

Para além destas horas dedicadas ao projecto as participantes ouviram as suas aulas gravadas, leram a transcrição das instruções por nós feita e responderam aos questionários de auto-análise em trabalho de casa.

Sempre que necessário foram esclarecidas dúvidas e trocadas impressões sobre o projecto, fora destes momentos planificados.

Por considerarmos que poderia ser enriquecedor saber a opinião dos participantes passado algum tempo, entrevistámo-las individualmente em Maio de 1995 procurando validar os resultados da análise de dados feita. Durante as entrevistas confrontámo-las com as conclusões dos dados recolhidos, pedindo-lhes que reagissem ao que estavam a ler. As entrevistas semi-estruturadas tiveram uma duração média de 30 m [ver guião, anexo 9] e encontram-se gravadas em audio.

Apresentado o desenvolvimento da estratégia de investigação-acção-formação e porque o estudo se situa no âmbito dos paradigmas qualitativos, optou-se por fazer uma abordagem de estudo de caso/s para a análise individual e transversal dos casos.

Embora sendo um trabalho de índole qualitativa, não dispensámos a inclusão de alguns números que nos pareceram contribuir para clarificar situações específicas relativas à análise dos dados recolhidos.

A opção metodológica que fizemos e procurámos que se revestisse do maior rigor não permite no entanto generalizações para outros casos e contextos.

Esta opção ficou a dever-se, não só à natureza do objecto de estudo, como também a algumas razões teóricas que seguidamente explicitamos.

4. O estudo de caso/s como estratégia de investigação

"Case studies are a step to action: they begin in a world of action and contribute to it. Their insights may be directly interpreted and put to use" (Cohen e Manion, 1980: 146).

Cohen e Manion afirmam que os estudos de caso/s são um passo para a acção; nós poderíamos talvez acrescentar que eles estão a um passo da investigação-acção. Daí que o presente estudo reúna características de ambas as abordagens metodológicas, dado que a realidade investigativa permite nos nossos dias uma certa flexibilidade processual.

O estudo de caso/s não é uma estratégia exclusiva da investigação em educação nem tão pouco recente, atribuindo Walker (1983, citado em Marcelo et al., 1991) as suas origens ao campo da sociologia e situando-as na década de 20, nos Estados Unidos.

Desde então muitas definições de estudo de caso têm surgido.

Segundo Yin:

"case studies are the preferred strategy when **how** and **why** questions are being posed, when the investigator has little control over events and when the focus is on a ^{or}contemporary phenomenon within some real-life context."(1989:13).

Denny diz que é

"un examen intensivo o completo de una faceta, una cuestión o quizá los acontecimientos que ocurren en un marco geográfico, a lo largo del tiempo"(1978, citado em Marcelo et al., 1991:12).

Para Walker "es el examen de un ejemplo en acción"(1983, citado em Marcelo et al. 1991:12).

Os autores referidos posicionam-se a favor desta última definição que apesar do seu sintetismo, consegue transmitir-nos o fundamental, dando ainda a ideia de um caso como algo dinâmico, em evolução. Este dinamismo resulta do facto de o caso ser estudado no seu contexto real não sendo por isso desejável manipular variáveis para estabelecer os limites entre o caso e o contexto em que se insere. Isto seria, na opinião de Marcelo et al. "desvirtuar el mismo". (1991: 14). A este propósito, Yin (1989) refere que o investigador tem pouco controlo sobre os acontecimentos, o que nos parece ser uma atitude defensável.

Actualmente as tendências da investigação em educação parecem ser as de perceber e explicar os fenómenos para actuar com vista à sua melhoria ou resolução, logo uma maior interferência do investigador no problema em estudo poderá "desvirtuar el mismo".

4.1. Características do estudo de caso/s

As características fundamentais do estudo de caso/s podem ser condensadas em sete categorias principais (Lüdke e André, 1986 e Marcelo et al. 1991).

Procuraremos fazer uma síntese da opinião destes autores, que não divergem no essencial, embora utilizando a classificação proposta por Marcelo et al., por nos parecer mais prática, uma vez que apresenta as características através das seguintes palavras-chave:

"totalidade, particularidade, realidade, participação, negociação, confidencialidade e acessibilidade" (Marcelo et al., 1991:14/15).

Os estudos de caso/s procuram descobrir o fenómeno de um modo "holístico", não o considerando estático, como atrás referimos.

É assim necessário definir a unidade em estudo, seja ela um indivíduo, uma organização, um grupo ou uma instituição. Estas unidades analisadas como caso/s apresentam traços que as tornam distintas de outras e semelhantes entre si, que permitem integrá-las num conjunto único, conferindo-lhes por isso a "particularidade" de se constituírem como um "caso". Ao evidenciar a inter-relação entre estes traços que compõem o fenómeno,

estão simultaneamente a "retratar a realidade de forma completa e profunda" e a "ênfatizar a sua interpretação" no devido contexto (Lüdke e André, 1986:18/19).

A "negociação" num estudo de caso/s parte do pressuposto de que "uma realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas não havendo uma única que seja a mais verdadeira" (Lüdke e André, 1986:20). Deste modo é necessário negociar entre os participantes no estudo a informação que se obtém e os papéis que cada um desempenha, bem como os diferentes pontos de vista que, nalguns casos, para além de diferentes, são contraditórios.

A questão da "confidencialidade" apresentada por Marcelo et al.(1991) separada da "negociação" é, quanto a nós, também um aspecto negociável e não propriamente exclusivo do estudo de caso/s. Em qualquer tipo de investigação deverá ser preservado o anonimato dos participantes.

Contudo, como o estudo de caso/s envolve

"personas de la vida real y los resultados del estudio pueden afectar a sus vidas, la investigación ha de plantearse en términos que no perjudique a los participantes"(Marcelo et al., 1991:15).

Deve pois negociar-se com os directamente implicados até que ponto os resultados finais poderão tornar-se públicos e faz parte da deontologia do investigador respeitar tais negociações.

Uma das sete características que distingue o estudo de caso/s de outras formas de investigação é a "acessibilidade" da linguagem utilizada. O relatório final deverá ser entendido por qualquer pessoa que não esteja familiarizada com a linguagem dos investigadores.

Segundo Cohen e Manion (1980) a forma como se apresentam os dados é menos hermética, servindo por isso públicos diversificados e contribuindo para uma certa democratização da tomada de decisão e do próprio conhecimento.

Para Lüdke e André "a preocupação aqui é com uma transmissão directa, clara e bem articulada do caso e num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor" (1986:20).

Deixámos intencionalmente para última a característica que diz respeito à "participação", quer dos sujeitos-participantes, quer do investigador por nos parecer que também aqui existe alguma relação com a investigação-acção. Walker afirma que "*la posición de quien trabaja en el estudio de un caso está a mitad de camino entre el mundo de la investigación y el de la práctica educativa*" (1983, citado em Marcelo et al., 1991:15). Esta afirmação remete-nos para o modo como iniciámos este capítulo.

4.2. Vantagens do estudo de caso/s, instrumentos e estratégias

As vantagens que os diferentes autores apresentam interligam-se de certa forma com as próprias características que acabámos de apresentar.

O facto de os estudos de caso estudarem os acontecimentos da vida real, os fenómenos contemporâneos inseridos no seu contexto, funciona como vantagem, embora por vezes vantagem problemática pelas dificuldades de análise que coloca ao investigador.

A dinâmica destes estudos, geradora de ideias que podem levar os intervenientes a agir de acordo com o "feedback" que vão tendo e a acessibilidade da linguagem a públicos não especializados, são outras duas vantagens apontadas (Marcelo et al., 1991).

Os estudos de caso/s, uma vez terminados e considerados como produto, podem formar um arquivo de material descritivo suficientemente rico que admite reinterpretação subsequente (Cohen e Manion, 1980, Marcelo et al., 1991).

Marcelo et al. referem a este propósito:

"Los estudios de caso pueden constituir una base de datos para múltiples propósitos, incluso distintos de aquellos para los que fueron realizados" (1991: 19).

Yin fala-nos da flexibilidade do estudo de caso/s, como uma das suas qualidades:

"In fact, case study plans can change as a result of the initial data collection and investigators are encouraged to consider these flexibilities - if used properly and without bias - to be an advantage of the case study strategy" (1989: 79/80).

Como sabemos, esta possibilidade de alterar o plano inicial não é admitida por outros paradigmas de investigação mais tradicionais.

Podemos também considerar vantajosa a grande diversidade de instrumentos de recolha de dados permitida por estes estudos.

Para além das entrevistas, os estudos de caso/s utilizam como estratégias principais a observação, com as suas vertentes diferenciadas,

observação participante e não participante, os protocolos das observações, as gravações audio e/ou video, a troca de impressões entre o investigador e os participantes, sobre os dados recolhidos e ainda a análise documental (Adelman, Jenkins e Kemmis, citados em Marcelo et al., 1991).

A utilização de várias fontes de evidência é aconselhada por Yin (1989), conselho que seguimos no actual projecto, procurando comparar as opiniões dos professores e dos alunos através de questionários aplicados a ambos, trocando impressões com as professoras participantes durante as sessões de formação a propósito das gravações feitas e, finalmente, utilizando as entrevistas semi-estruturadas, como já referimos.

4.3. Críticas ao estudo de caso/s

Mas apesar das muitas vantagens apresentadas pelos defensores dos estudos de caso/s, algumas críticas têm vindo a lume, recaindo por vezes exactamente sobre os aspectos que são considerados vantajosos para alguns.

Assim, o facto de a linguagem dos relatórios finais dever ser acessível a audiências diversificadas foi apontado pelos mais tradicionalistas como desvantajoso. Justificam a sua discordância afirmando que tais estudos não contribuem para a construção da teoria, se se afastam tanto da sua linguagem especializada.

Contudo Marcelo et al. argumentam:

"sin embargo el estudio de casos puede contribuir a la teoria al permitir explicar como las abstracciones teóricas se relacionam com las

percepciones de sentido común en la vida cotidiana. Puede además generar nuevas ideas e hipótesis que ofrezcan alternativas a las ya existentes" (1991: 21).

Uma outra crítica que se tem feito a este método de investigação é a de não se poderem fazer generalizações científicas a partir dele.

Yin defende a sua posição favorável ao estudo de caso, afirmando:

"what is often forgotten is that bias can also enter into the conduct of experiments and in using other research strategies, such as designing questionnaires for surveys or in conducting historical research"(1989:21).

Mais adiante acrescenta ainda:

"the silent answer is that case studies like experiments, are generalizable to theoretical propositions and not to population or universes".

A este propósito referem Marcelo et al.

"el problema del estudio de caso, no es tanto de generalización como de transferibilidad. (...) Dar muestras de la transferibilidad del caso es una preocupación y exigencia básica en los estudios de caso, pero no su generalización científica."(1991:20)

Marcelo et al. (1991, citando Adelman, Jenkins e Kemmis, 1983) apresentam três hipóteses diferentes de generalização. Referem a possibilidade de generalizar o caso estudado à classe a que pertence, a possibilidade de a partir de características de um caso aplicáveis a vários outros se chegar a um caso típico e, finalmente, a "transferência" de um caso para outros, independentemente de pertencerem ou não à mesma classe.

A este propósito, Lüdke e André falam em "generalização naturalística". Quer dizer que o leitor de um relatório de estudo de caso, quando percebe que existem semelhanças entre esse caso e a sua situação particular, tem tendência a "transferi-lo" para a sua realidade pessoal.

"O estudo de caso parte do princípio de que o leitor vai usar esse "conhecimento tácito" para fazer as generalizações e desenvolver novas ideias, novos significados, novas compreensões"(1986:23).

A verdade é que, em educação, cada situação é única, pois sendo os intervenientes pessoas todas elas diferentes, com personalidades e processos de sociabilização anterior tão diversificados, as suas interacções com os contextos educativos em que se inserem são necessariamente únicas.

Não é por isso possível aplicar a uma população a "generalização científica".

4.4. Tipos de estudo de caso/s

Os estudos de caso/s podem classificar-se de diferentes modos, consoante a intenção com que são feitos, a forma como o projecto é elaborado ou a unidade de análise escolhida.

Dado que este projecto não é um estudo de caso/s puro, ultrapassando os parâmetros desse procedimento investigativo, optámos por distinguir aqui os tipos de estudo de caso/s que são elaborados com base na unidade de análise.

Tomando a unidade de análise como critério podemos classificá-los em estudo de caso/s únicos ou múltiplos (Yin, 1989, Marcelo et al. 1991).

En el primer grupo la unidade de análisis es un único caso, mientras que en el segundo son dos o más (sujetos, marcos, etc), "los estudiados". (Marcelo et al., 1991:16).

Para Yin (1989) o esquema metodológico a utilizar será o mesmo, quer se trate de um ou de outro tipo, no entanto convém ter em atenção que a lógica de um estudo múltiplo não é a lógica da amostragem, mas sim a da replicação. Esta replicação pode ser literal ou teórica. Se investigamos vários casos que se prevêem semelhantes, falamos de replicação literal, se pelo contrário os diferentes casos produzem resultados contraditórios, embora por razões previsíveis, estamos perante uma replicação teórica.

No contexto deste trabalho acreditamos estar perante um estudo de caso múltiplo em que existiu uma replicação literal, apesar de algumas diferenças evidenciadas pelos dados que a seguir se apresentam.

CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS CASOS

1. Análise caso a caso

Para a análise individual dos casos designámos aleatoriamente as participantes por professoras A, B, C, D, E e F.

Recolhidos os dados para análise organizá-mo-los do seguinte modo:

i) No questionário aplicado às professoras [Anexo 3], contabilizámos as frequências de cada resposta, sendo a unidade a instrução dada para cada uma das 4 tarefas.

ii) O mesmo questionário [Anexo 3] contém perguntas de resposta aberta, cujo conteúdo analisámos.

Após várias leituras de todas as respostas dadas, fizemos um levantamento de indicadores (ideias-chave) para os quais definimos posteriormente 3 categorias e 2 subcategorias (categorias: comportamento linguístico comunicativo adequado, comportamento linguístico-comunicativo inadequado e estratégias facilitadoras das instruções; subcategorias desta última categoria: estratégias verbais e não verbais).

Nem sempre foi possível identificar indicadores para todas as categorias e subcategorias por inexistência ou imprecisão de algumas respostas dadas.

Uma das perguntas da 2ª parte do questionário referia-se à instrução considerada mais clara e menos clara por cada uma das professoras, pelo que encontramos na análise que se segue várias referências a esses aspectos.

iii) Quanto ao questionário aplicado aos alunos [Anexo 4] verificamos também as frequências de respostas positivas e negativas (Sim e Não).

Não incluímos nestes quadros as razões pelas quais os alunos não executaram as tarefas, quando isso aconteceu, mas referimo-las no texto sempre que achámos pertinente.

iv) Apresentámos também quadros síntese da opinião das professoras e dos alunos, relativamente às instruções consideradas mais e menos claras por ambos. No caso dos alunos apenas considerámos as respostas que nos pareceram mais pertinentes para o estudo. Nestes quadros as tarefas foram identificadas de acordo com a terminologia utilizada pelas professoras.

v) Na análise comparativa entre a 1ª e a 2ª fases de recolha de dados incluímos a medição dos tempos gastos a dar às instruções, que nos pareceu oportuna, por surgirem com alguma insistência no discurso dos professores as designações de instrução *curta e longa*.

vi) Elaborámos ainda quadros de percentagens das 3 respostas dos alunos consideradas mais relevantes para a triangulação dos dados. Estes quadros referem-se igualmente à 1ª e 2ª fases.

vii) Complementámos a nossa interpretação das instruções com extractos das sessões de formação que nos pareceram ajudar a clarificar alguns aspectos [Anexo 12].

1.1. - Professora A

Os dados que a seguir se apresentam são relativos à 1ª fase da professora A e surgem em dois quadros distintos mas complementares e que por isso explicaremos conjuntamente: uma tabela de frequências [Quadro 1] e um quadro de análise de conteúdo das respostas abertas [Quadro 2], ambos sobre a forma como deram as instruções.

1ª FASE

Perguntas	Frequências (Unidade-instrução)
1 - Fui clara quanto à linguagem utilizada nas instruções?	4
2 - Dei as instruções servindo-me de : quadro ? gestos? exemplificação?	2 1 1
3 - Repeti instruções?	4
4 - Dei instruções entrecortadas?	4
5 - Utilizei a Língua Materna para clarificar melhor o que pretendia?	0 2
6 - Reformulei as instruções para toda a turma?	2
7 - Reformulei as instruções junto dos alunos (individualmente)?	0
8 - Os alunos pediram tradução das instruções?	0
9 - Os alunos pediram exemplos concretos?	4
10 - Os alunos executaram o trabalho?	

Quadro 1 - Auto-percepção da professora A

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Comportamento linguístico-comunicativo adequado		Linguagem simples, necessária e organizada de forma segmentada para verificar a compreensão
Comportamento linguístico-comunicativo inadequado		Em vez de dizer "o que fazer" poderia ter insistido em "como fazer"
Estratégias facilitadoras das instruções	Verbais	Repetição, quadro, apoio individualizado
	Não verbais	

Quadro 2 - Análise das respostas abertas

Ao analisarmos estes dois quadros verificamos que a professora se considera clara em todas as instruções (4), referindo nas respostas abertas que a linguagem simples e organizada de "forma segmentada", caracteriza a instrução que considera mais clara: refere ainda que organiza assim a linguagem para ir verificando a compreensão dos alunos e que, para além disso, a instrução tem que conter o que é necessário. Considerámos pois que estes indicadores reflectem um comportamento linguístico comunicativo adequado à linguagem de gestão que neste momento está em estudo.

Foi considerada menos clara pela professora uma instrução em que, na sua opinião, foram dadas as indicações para a execução da tarefa, tendo esquecido os aspectos estratégicos necessários para que os alunos a entendessem completamente. Desta forma, o "como fazer" deveria constar da instrução e tal não acontece, levando-nos a considerar tal comportamento linguístico-comunicativo como inadequado a este contexto.

Para facilitar a inteligibilidade da mensagem oral a professora recorre a repetições, ao apoio do quadro e ao apoio individualizado, para além de organizar a linguagem de "forma segmentada" (utilizando pausas).

Os gestos foram utilizados apenas numa instrução, não parecendo por isso significativos na globalidade da aula, nem a professora parece atribuir-lhe muita importância, uma vez que os não refere como estratégias adoptadas para ultrapassar a falta de clareza. Já o mesmo não acontece relativamente à utilização do quadro, que embora tivesse sido utilizado só 2 vezes, é considerado pela professora como facilitador da compreensão, conforme

afirma no questionário e reafirma na 2ª sessão de trabalho: "eu estava a escrever... a passar no quadro (...) para ser mais fácil para eles."

A 1ª instrução [compreensão oral] que a professora, depois de a ter considerado clara no questionário, foi solicitada a analisar mais detalhadamente, apresenta em sua opinião várias qualidades, entre as quais, rigor morfo-sintáctico, vocabulário simples, objectividade, organização e sequência lógica.

Para além da simplicidade de vocabulário com a qual concordamos totalmente, verificamos que uma mesma falha linguística [listen the first part/listen the tape] é repetida, sem que tenha sido corrigida ou identificada posteriormente. De facto, a professora parece ter perante o rigor morfo-sintáctico alguma despreocupação, pois ao ser questionada sobre esse tema referiu "penso que ligeiros erros morfo-sintácticos não são impeditivos da comunicação"; acrescenta ainda a propósito que "na oralidade é fácil perder-se o rigor não só na L2 como também na L1"; no entanto, não deixa de acrescentar que se se tratar de "uma estrutura que está a ser treinada, que está a ser apresentada", deve reformular-se o erro "para não ficar no ouvido dos alunos".

A instrução parece-nos também pouco organizada porque, depois de a ter iniciado, dá indicação aos alunos para copiarem uma tabela do quadro que vai registando no momento, terminando a instrução a seguir. Ao terminá-la sistematiza-a de modo um pouco ambíguo [... listen carefully... and find out... information about these dates... ok... about these three boys].

A instrução nº 2 [escrita - Anexo 2], para além de ter rigor morfo-sintáctico, é objectiva [*write a short description*] e está organizada de forma lógica [... *use the information from this chart... and write... a short description for each... one of the three boys*]; a professora repete-a uma vez, acrescentando um exemplo que clarifica o que antes foi dito [*about the boy number 1, for instance, he's from London, he's got dark hair, he's got brown hair...*]. É também feita a verificação da compreensão durante a instrução [... *could you understand?/Have you understood?*] e não só no final.

A instrução nº 3 volta a ser de "compreensão oral"; é curta, mas não tão objectiva e clara quanto o desejável. A professora afirma: "*you have to find out... and note down... the wrong information. I'm going to say about me, I'm going to say eight sentences and three are wrong... you have... to decide which ones...*"; não é dito, contudo, onde vão os alunos fazer o registo, se nos cadernos ou noutra sítio, nem como vão identificar nesse registo as frases que a professora vai dizendo, se por ordem, com números, letras ou de outra forma.

A última instrução [leitura/escrita] volta a apresentar uma [1] falha [after em vez de afterwards] que não foi identificada em nenhum momento; evidencia ainda alguma ambiguidade quanto à forma como os alunos se devem organizar para o trabalho [... *as you want... as you wish... with a pencil... do it in pairs if you want*], no entanto utiliza uma linguagem objectiva e é bem sistematizada [*let's read the sentences, let's compare them with the information in the letter... and if they are false sentences, let's correct them, ok?*].

A professora repete instruções 4 vezes e aponta-as como estratégia verbal facilitadora da comunicação; no entanto, na 2ª sessão de trabalho, parece insegura quanto a esse facto: refere que acha o seu discurso horrível porque se repete muito [*repito-me tanto... que coisa... que discurso horrível*] e quando uma das colegas a interpela, justificando estas repetições como marcas de oralidade, ela chega mesmo a questionar-se [*não sei se às vezes não será uma insegurança nossa*].

Através do questionário aplicado aos alunos [Quadro 3], podemos constatar que existe uma proximidade entre o número de situações em que os alunos perceberam imediatamente as instruções [62] e aquelas em que os alunos não as entenderam [52]. Verifica-se ainda que em 20 casos houve necessidade de a professora explicar outra vez e que no total das situações consideradas [114], resultante da multiplicação do número de alunos pelo número de instruções [27 alunos, 1ª aula x 2 instruções + 30 alunos 2ª aula x 2 instruções = 114 situações] apenas em 83 as tarefas foram executadas, tendo sido 31 [114-83] as situações em que tal não se verificou.

Perguntas	Frequências	
	Sim	Não
1 - Percebi imediatamente o que a professora disse para fazermos	62	52
2 - Pedi para explicar outra vez	20	94
3 - Pedi para traduzir	1	113
4 - Esperei que a colega do lado comesse para ver como ela fazia	3	111
5 - Fiz o que a professora mandou	83	31

Quadro 3 - Questionário aos alunos sobre a clareza das instruções

Os alunos justificaram as suas reacções de várias maneiras, entre as quais: "não entendi muito bem, não percebi o que era para fazer, não percebi o que a stôra disse, não percebi o que dizia a cassette, não percebi o que as vozes diziam, não percebi porque não percebo muito inglês, não percebi como se fazia.". Destes motivos apontados pelos alunos vemos que alguns se prendem directamente com a não compreensão das instruções, enquanto que outros têm a ver com dificuldades linguísticas ligadas à própria tarefa.

Quando na 2ª reunião de trabalho foi confrontada com estes resultados dos alunos, a professora confessou a sua surpresa [olha, eu fiquei surpresa... eu quando fiz isto, sabia que não era nem muito clara nem muita confusa... mas sempre esperei que fosse um bocadinho mais clara, porque, pelos resultados, estás a ver, pelos resultados dos alunos são mais de metade...].

Vamos agora analisar um quadro síntese da opinião da professora relativamente às instruções mais ou menos claras [Quadro 4] e compará-lo com o quadro de respostas dos alunos [Quadro 5].

Tarefa 1 - Compreensão oral 1	Tarefa 2 - Escrita	Tarefa 3 - Compreensão oral 2	Tarefa 4 - Leitura/ Escrita
X	X	X	0

Quadro 4 - Nível de clareza das instruções (professora)

Legenda: Instruções mais claras - 0
Instruções menos claras - X

A professora que inicialmente se considera clara nas 4 instruções, admite na 2ª parte do questionário que as 3 primeiras foram menos claras que a 4ª [leitura/escrita]. Esta instrução foi também aquela em que um menor número

de alunos sentiu dificuldades [apenas 4 não executaram a tarefa]; se tomarmos como referência o número de alunos que executam ou não os trabalhos, o número dos que entendem de imediato, aqueles que pedem explicação novamente e os que precisam de espreitar para o colega do lado antes de fazer os seus trabalhos, teremos a perspectiva que apresentamos no quadro 5.

Tarefas Respostas dos Alunos	Tarefa 1 Compreensão oral 1	Tarefa 2 Escrita	Tarefa 3 Compreensão oral 2	Tarefa 4 Leitura/Escrita
Não compreenderam de imediato	10	17	13	12
Pediram para explicar outra vez	4	5	8	3
Espreitaram para o colega do lado	0	1	0	2
Não executaram	9	10	8	4

Quadro 5 - Nível de clareza das instruções (alunos)

Verificamos que, apesar de 12 alunos não terem entendido de imediato a 4ª instrução, só 4 não executam a tarefa enquanto que as outras 3 tarefas não são realizadas por 8, 9 e 10 alunos, respectivamente.

Parece haver acordo entre professora e alunos quanto à clareza desta instrução e também quanto a uma maior ambiguidade das 3 restantes, que a professora considerou menos claras e maior número de alunos não conseguiu realizar.

Durante as duas reuniões de trabalho feitas após a gravação das aulas, ao ser questionada sobre a clareza das instruções, a professora em análise manifestou várias vezes a seguinte opinião: *"com tarefas mais simples as instruções tornam-se mais claras"*.

A professora considera-se clara nas 4 instruções referindo, no entanto, que a nº 2, nº 3 e nº 4 são mais claras que a nº 1, e têm entre si um grau de clareza semelhante, que resulta da utilização de um vocabulário simples e de uma linguagem objectiva e organizada.

A repetição que ocorreu 2 vezes e o apoio individualizado que, tendo acontecido apenas 1 vez, volta a ser referido como estratégia facilitadora da compreensão, parecem ser os meios mais utilizados para clarificar a linguagem. Os exemplos não são referidos na 2ª parte do questionário, mas foram utilizados 3 vezes, tendo 2 deles sido da exclusiva iniciativa da professora, pois os alunos apenas pediram que o fizesse uma vez.

Verificámos uma total ausência de linguagem gestual e a ocorrência de instruções entrecortadas, 4 vezes.

Penso que a instrução nº 1 [escrita] apresenta uma particularidade original: o ter pedido a um aluno para ir explicando o que a professora vai transmitindo [*what are you expected to do, Artur, explain!*]. Apesar deste aspecto positivo, a instrução não contém toda a informação relevante [onde vão registar as perguntas] e apresenta algumas imprecisões [*S-stôra é para fazer 5 perguntas...? T - Yes, you ask her four questions.*].

Na reunião de trabalho também as colegas consideraram esta instrução desorganizada e com falta de objectividade, apesar de utilizar vocabulário simples e relevante. Recordamos que a professora a considerou a menos clara, por ser menos organizada e conter hesitações.

Parece pois haver alguma concordância de opinião relativamente a esta instrução.

Pensamos que a 2ª instrução [compreensão oral] é mais clara que a anterior, contendo todos os elementos relevantes, à excepção da referência ao livro que os alunos precisam de utilizar, apenas o faz depois de questionada. Existem algumas hesitações de linguagem [*we - you are going.../your... the student's book*] que foram identificadas pela professora num exercício de análise comparativa de duas instruções.

Também a 3ª instrução [compreensão da leitura] evidencia várias hesitações [*Kate li-likes/to complete the letter, 7, 7 or 5, 5 minutes, yes*]. As hesitações parecem ser uma constante no discurso desta professora. Surge também um erro repetido [*Cindy has written em vez de Cindy wrote*] que uma vez mais não foi identificado; só depois de ter completado a instrução reparou que se esquecerá de mencionar um aspecto muito relevante, que acrescenta no fim [*... you can't repeat the words. It's one word for each blank, ok?*].

Finalmente a instrução nº 4 [trabalho de casa escrito] foi curta e objectiva. O facto de ter recorrido ao quadro para registar um possível exemplo e a referência ao modelo do livro [*you can use Cindy's letter (to) as a model yes?*] contribuíram para a economia da linguagem.

Vejamos agora os resultados do questionário [Quadro 8] aplicado aos alunos.

Respostas dos Alunos	Escrita	Compreensão	Compreensão	Trabalho de casa
Não compreenderam	5	4	2	3
Podiam para explicar outra vez	4	2	1	2
Esperavam para o colega do lado	1	2	1	1
Não responderam	3	3	0	3

Quadro 10 - Nível de clareza das instruções (alunos)

Perguntas	Frequências	
	Sim	Não
1 - Percebi imediatamente o que a professora disse para fazermos	101	19
2 - Pedi para explicar outra vez	9	111
3 - Pedi para traduzir	2	118
4 - Esperei que o colega do lado começasse para ver como ele fazia	4	116
5 - Fiz o que a professora mandou	115	5

Quadro 8 - Questionário aos Alunos sobre a clareza das instruções

Num total de 120 situações = 30 alunos x 4 instruções, verifica-se que em 101 perceberam imediatamente o que a professora disse, apenas em 9 pediram para explicar outra vez e em 115 executaram os trabalhos.

Seguem-se os quadros de opinião da professora [Quadro 9] e dos alunos [Quadro 10] onde podemos comparar as atitudes de ambos:

Tarefa 1 - Escrita	Tarefa 2 Compreensão oral 1	Tarefa 3 - Compreensão da leitura	Tarefa 4 - Trabalho de casa escrito
X	0	0	0

Quadro 9 - Nível de clareza das instruções (professora)

Legenda: Instruções mais claras - 0
Instruções menos claras - X

Tarefas Respostas dos Alunos	Tarefa 1 Escrita	Tarefa 2 Compreensão oral 1	Tarefa 3 Compreensão da leitura	Tarefa 4 Trabalho de casa escrito
Não compreenderam de imediato	9	4	3	3
Pediram para explicar outra vez	4	2	1	2
Espreitaram para o colega do lado	1	1	1	-
Não executaram	3	1	0	1

Quadro 10 - Nível de clareza das instruções (alunos)

Constatámos que a professora considerou menos clara a instrução nº 1 [escrita], opinião esta que é coincidente com a dos alunos, se considerarmos que 3 deles não conseguiram executá-la e 9 não entenderam de imediato o que a professora disse, tendo 4 pedido para explicar outra vez. Comparando os restantes números do quadro 10, parece podermos afirmar que a nº 1 foi sem dúvida a mais problemática.

COMPARAÇÃO ENTRE AS INSTRUÇÕES DA 1ª E DA 2ª AULAS

As instruções dadas pela professora na 1ª e na 2ª aulas apresentam algumas diferenças. Do ponto de vista dos alunos os resultados são bastante significativos como podemos visualizar no quadro 11.

FASES	1ª FASE	%	2ª FASE	%
Respostas dos alunos				
Compreensão imediata das instruções	62	54,3	101	84,1
Pedido de repetição	20	17,5	9	7,5
Execução da tarefa	83	72,8	115	95,8

Quadro 11 - Comparação das respostas dos alunos

As 62 situações (54,3%) que na 1ª aula tinham sido percebidas de imediato, aumentam para 101(84,1%) e as 83(72,8%) em que os alunos tinham executado a tarefa sobem para 115(95,8%). Também na 1ª aula tinham pedido para explicar outra vez 20 vezes (17,5%), enquanto que na 2ª só sentiram essa necessidade em 9 (7,5%) situações.

Observemos agora o tempo gasto a dar instruções numa e noutra fase [Quadro 12]:

Instrução	1ª aula	2ª aula
1ª	165s	185s
2ª	100s	105s
3ª	80s	180s
4ª	135s	60s
TOTAL	480s	530s

Quadro 12 - Tempo gasto a dar instruções (medido em segundos)

A diferença de 50 segundos entre uma aula e a outra não nos parece significativa.

São de registrar no entanto as preocupações manifestadas pela professora relativamente à extensão das instruções [*eu peço pelas instruções muito longas... e portanto gosto de quando as instruções são curtas e claras porque eu agora ao analisar-me vejo que faço um grande discurso não sei para quê!...*].

Pensamos dever mencionar a consciencialização que a professora tem da clareza e extensão das suas instruções, pois o acordo de opinião com os alunos e com a investigadora são evidentes.

Ao ser-lhe pedido que fizesse uma breve avaliação do trabalho em que colaborou referiu:

"... da 2ª vez estava muito mais atrapalhada do que da 1ª, porque tinha consciência de que tudo o que eu dissesse ia ser escrito (...)"

Mais adiante acrescentou: *"... agora que isto é enriquecedor para nós isso é (...) eu acho que é muito positivo ouvirmo-nos uns aos outros e ouvirmo-nos a nós próprios também... isso é sempre positivo"*. Acrescentou ainda que "a

reflexão conjunta sobre a prática lectiva" foi a grande vantagem que viu neste trabalho. Professora E

Questionada sobre aspectos que gostaria de modificar no seu discurso registou que gostava de melhorar "as instruções quer ao nível linguístico, quer didáctico".

Depois de analisarmos os dados da professora E (quadros 13 e 14)

1ª FASE

Item	Respostas	Frequências (0 a 10)
1 - Utiliza o mesmo a língua, em todas as suas instruções?		4
2 - Utiliza as instruções com recurso de gestos?		4
3 - Utiliza as instruções com recurso de multiplicação?		2
4 - Repete as instruções?		4
5 - Utiliza a língua adequada ao nível da tarefa?		4
6 - Utiliza a língua Meta e não a língua materna, quer verbalizada?		1
7 - Utiliza as instruções para toda a turma?		2
8 - Orienta os alunos a fazerem perguntas às instruções?		0
9 - Utiliza as instruções para todos os alunos?		0
10 - Utiliza as instruções para todos os alunos?		4

Quadro 13 - Auto-percepção da professora

Categoria	Sub-categoria	Indicador
Comportamento linguístico comunicativo adequado		
Comportamento linguístico comunicativo inadequado		Linguagem adequada
Estratégias facilitadoras das instruções	Verbal	Repetição
	Não verbal	Gestos

Quadro 14 - Análise das respostas abertas

A Professora B começa por se considerar clara nas instruções dadas [4] admitindo, contudo, que essa clareza se ficou a dever ao facto de as tarefas serem simples de executar e os alunos estarem habituados a realizá-las [Questionário- Anexo 3 -resposta B-1]. Não refere nenhuma característica da linguagem, que na sua perspectiva tenha contribuído para essa clareza.

O facto de ter por vezes [2] utilizado uma linguagem entrecortada levou-a a considerar a instrução nº 4 [escrita] menos clara que as outras, indicando-nos os cortes um comportamento linguístico-comunicativo inadequado.

As repetições utilizadas 2 vezes foram referidas como estratégias facilitadoras das instruções, bem como os gestos de que se serviu sempre [4].

A instrução nº 1 [tarefa oral] é muito curta e concisa apresentando, para além disso, a vantagem de introduzir a sequência de uma tarefa anterior que serviu de exemplo aos alunos.

A 2ª instrução [trabalho de pares], embora continuando a dar sequência ao trabalho anterior, parece ter oferecido mais dificuldades à professora e aos alunos, pois o recurso à tradução apenas relativamente a algumas partes, resultou num discurso confuso nada apropriado às situações de aprendizagem. [(...) *if you need help... é isso, só que fazem com as imagens todas, yes?*]

A 3ª instrução [escrita 1] foi considerada pela professora como tendo rigor morfo-sintáctico, vocabulário simples e objectivo e ainda organizada e contextualizada. No entanto verificamos a existência de uma [1] falha linguística que não foi identificada [*We're going on working* em vez de *We go on working*].

Também a inclusão do Português em dois momentos distintos [... *tira um e passa Pedro! Pedro, you can sit (...) over there.../percebeste o que eu disse?*] pode ser considerada como "desvio linguístico" [language deviance- Moreira, 1990], uma vez que surge misturado com o inglês.

A professora considera ainda que esta instrução foi curta, no entanto, foi aquela que lhe levou mais tempo a dar [3m 15s] apresentando pausas que nos parecem desnecessárias.

A este propósito referiu na 3ª reunião de trabalho "... *eu digo muito lentamente, muito lentamente, no gravador chega a fazer-me impressão a lentidão com que eu digo as coisas... (...) se calhar uma das consequências disto é o ser depois muito interrompida por eles (...) pois quer dizer o facto de eu ir arrastando se calhar dá tempo aos alunos para me interromperem (...) digamos que estão mais ansiosos de receber informação...*".

Num momento posterior de reflexão sobre esta instrução acrescentou "*considero-a talvez mais susceptível de ser menos clara, porque houve uma coisa que eu tive que descodificar para os miúdos, eles tinham que fazer perguntas e respostas, era sobre os "likes" e eu tive que os ajudar a descodificar a mensagem (...) para responderem "yes" (...) e para responderem "No" tinha a ver com a interpretação das imagens.*"

Nos diferentes momentos em que é chamada a reflectir sobre esta instrução, a professora vai pormenorizando a sua análise sendo mais exigente quanto ao nível de clareza.

Finalmente a instrução nº 4 [escrita] é dada com interrupções para chamar a atenção dos alunos e estes cortes levaram a professora a

considerá-la menos clara. No entanto, na reunião de trabalho, as colegas consideraram-na curta e objectiva, recaindo sobre ela as preferências de várias pessoas, ao seleccioná-la num conjunto de diversas instruções.

Também a achamos demasiado entrecortada, tal como a anterior, com pausas desnecessárias e com vocabulário muito repetitivo.

Através do questionário aplicado aos alunos e cujos resultados se organizaram no quadro 15, podemos constatar que, na grande maioria das situações [107], os alunos perceberam imediatamente as instruções da professora e em todas [112] executaram as tarefas que lhes foram propostas. Referimo-nos a um total de 112 situações [28 alunos x 4 instruções].

Perguntas	Frequências	
	Sim	Não
1 - Percebi imediatamente o que a professora disse para fazermos	107	5
2 - Pedi para explicar outra vez	3	109
3 - Pedi para traduzir	2	110
4 - Esperei que o colega do lado comesse para ver como ele fazia	3	109
5 - Fiz o que a professora mandou	112	0

Quadro 15 - Questionário aos Alunos sobre a clareza das instruções

Apenas em 3 situações pediram para explicar novamente; em 2 pediram que traduzisse [o que poderá justificar a utilização da L. Materna pela professora, nalgumas situações] e em 3 momentos "espreitaram" para os trabalhos dos colegas antes de começarem.

Quando teve conhecimento destes dados na reunião de trabalho, a professora manifestou interesse em confirmar quem eram os alunos que

"espreitaram" para poder actuar em termos formativos [...eu por acaso interessava-me saber quem eram os alunos, interessava-me confirmar, eu penso que sei quem são (...) isto tem a ver com o grau de autonomia de alguns alunos e eu tenho lá, por exemplo uma miúda (...) que tem necessidade de fazer isto, só queria confirmar...].

Vamos agora analisar um quadro síntese da opinião da professora sobre as instruções que considera mais ou menos claras [Quadro 16] e compará-lo com o quadro de respostas dos alunos [Quadro 17] onde se contabilizam as suas reacções face à clareza das diversas instruções.

Tarefa 1 - Tarefa oral	Tarefa 2 - Trabalho de pares	Tarefa 3 - Escrita 1	Tarefa 4 - Escrita 2
0			X

Quadro 16 - Nível de clareza das instruções (professora)

Legenda: Instruções mais claras - 0
Instruções menos claras - X

A professora, que inicialmente se considerava clara nas 4 instruções, acaba por admitir alguma falta de clareza na 4ª [escrita] pelos motivos já antes apontados.

Tomando como referência os mesmos parâmetros utilizados no caso da Professora A para interpretarmos as reacções dos alunos, faremos a leitura do quadro 17 do seguinte modo: de uma maneira geral os alunos não sentiram dificuldade em compreender as instruções nem em realizar as tarefas, no entanto o caso da instrução nº 4 [escrita 2] parece ter levantado algumas

dúvidas; 4 alunos não entenderam de imediato e 3 pediram para explicar outra vez, mas no final todos executaram a tarefa.

Tarefas	Tarefa 1 Tarefa oral	Tarefa 2 Trabalho de pares	Tarefa 3 Escrita 1	Tarefa 4 Escrita 2
Respostas dos Alunos				
Não compreenderam de imediato	0	0	1	4
Pediram para explicar outra vez	0	0	0	3
Espreitaram para o colega do lado	2	0	1	0
Não executaram	0	0	0	0

Quadro 17 - Nível de clareza das instruções (alunos)

Considerando esta instrução a mais problemática, verifica-se que a opinião dos alunos coincide com a da professora. Também a professora B vê alguma relação entre a dificuldade da instrução e a da tarefa, pois ao ser questionada na 2ª reunião de trabalho afirmou que a maior ou menor clareza das instruções *"depende da tarefa"*.

2ª FASE

Vamos passar agora às instruções desta professora dadas na 2ª aula, utilizando os procedimentos que temos vindo a seguir: interpretaremos em conjunto os quadros 18 e 19 referentes à auto-percepção da professora e à análise de conteúdo das respostas abertas.

Afirma também que os esclarecimentos pedidos pelos alunos não têm a ver com a clareza da instrução, mas com o grau de dificuldade sentido na realização da tarefa.

Embora não faça nenhuma referência aos cortes nas instruções, eles aconteceram 3 vezes como se vê no Quadro 18. Também os gestos não são mencionados como estratégias facilitadoras, mas parece-nos que o facto de eles surgirem em todas as instruções [4] é de realçar. Os esclarecimentos pedidos pelos alunos são a única estratégia facilitadora da comunicação que a professora menciona. Segundo a sua opinião, as tarefas foram sempre executadas [4].

Analizando agora as instruções cada uma de "per si", parece-nos que a 1ª [trabalho de pares com preenchimento de lacunas], para além de longa, tem várias hesitações de linguagem [*I nee__ I need a Volum__*] e falta de rigor morfo-sintáctico [*what does it mean the missing information?/Student B asks the 1st question to student A*]; nenhum destes aspectos foi mencionado pela professora em nenhum momento.

Para além disso a organização da tarefa também se revelou confusa, porque fez em simultâneo duas coisas que deveriam ter sido feitas em momentos distintos, embora sequenciais:

- i) distribuição dos pares
- ii) distribuição das fichas de trabalho

A necessidade de explicar o significado de "missing information" veio dificultar a clareza da instrução. Em vez de ter começado por "missing information" deveria ter utilizado "*the card is not complete*", como fez a seguir,

e alargar então o vocabulário depois de os alunos terem descodificado a mensagem.

Após ter terminado esta instrução, os alunos solicitaram ainda alguns esclarecimentos que a professora deu individualmente, utilizando por vezes "Português" [*yes, por isso ela tem que te perguntar do you understand?*].

A 2ª instrução [compreensão da leitura 1] foi considerada pela professora como tendo uma sequência pouco adequada o que a terá tornado menos correcta "tecnicamente", mas não menos clara.

As colegas, na última reunião de trabalho, consideraram-na curta, repetitiva e entrecortada, apresentando hesitações e falta de organização. Discordamos parcialmente destas opiniões, pois não registámos nesta instrução hesitações de linguagem, mas sim muitas pausas no discurso, algumas desnecessárias e que contribuíram para alargar a instrução.

Quanto à 3ª instrução [compreensão da leitura 2], para além de muitas pausas, evidencia hesitação na palavra [*des__ description/descri__ description*] e ainda uma imprecisão de linguagem [*No, you no, you have to read*].

Relativamente a esta instrução, a professora referiu na última reunião que os alunos poderiam ter dificuldades com o significado de "match" [*eles são capazes de ter dificuldades no significado da palavra "match"*].

A 4ª instrução [escrita] foi considerada pela professora, na última reunião de trabalho, com falta de rigor morfo-sintáctico, com hesitações e longa. De facto, embora não tenha assinalado as falhas, elas existem [*what does it mean the animal/what does it mean a pet*].

As hesitações [*lear__learning/examples of adv__ adjectives or adverbs*] podem ser perturbadoras da inteligibilidade da mensagem.

Pensamos que continuam a existir demasiadas pausas nesta instrução, tal como nas anteriores, o que as torna demoradas. No entanto, o recurso à interacção para verificar até que ponto os alunos vão acompanhando, foi muito utilizado nesta aula e principalmente na instrução de "escrita". A este propósito referiu não se sentir muito segura e se estaria a fazer bem [*Eu aqui desta vez fiz uma coisa (...) eu tenho muito o hábito de fazer isto, mas por acaso da 1ª vez parece que não tinha notado, à medida que fui dando a instrução fui questionando os alunos sobre se estavam a perceber ou não o que eu ia dizendo (...) não sei se isso é relevante, se prejudica...*].

O quadro que se segue [quadro 20 - questionário aos alunos sobre a clareza das instruções] dá-nos uma panorâmica das respostas dos alunos.

Perguntas	Frequências	
	Sim	Não
1 - Percebi imediatamente o que a professora disse para fazermos	104	12
2 - Pedi para explicar outra vez	16	100
3 - Pedi para traduzir	1	115
4 - Esperei que o colega do lado comesse para ver como ele fazia	3	113
5 - Fiz o que a professora mandou	116	0

Quadro 20 - Questionário aos Alunos sobre a clareza das instruções

Na grande maioria das situações, 104 num total de 116 [29 alunos x 4 instruções], os alunos entenderam imediatamente as instruções, tendo apenas pedido para as explicar novamente em 16 casos; todos executaram as tarefas.

Observemos agora o quadro [Quadro 21] de opinião da professora relativamente às instruções.

Tarefa 1 - Trabalho de pares com preenchimento de lacunas	Tarefa 2 Compreensão da leitura 1	Tarefa 3 - Compreensão da leitura 2	Tarefa 4 Escrita
X	0	0	0

Quadro 21 - Nível de clareza das instruções (professora)

Legenda: Instruções mais claras - 0
Instruções menos claras - X

Como atrás referimos, a professora considera-se clara ao dar instruções e, quando relativamente à tarefa 1 refere haver menos clareza, atribui esse facto aos alunos e ao tipo de tarefa e não propriamente à linguagem utilizada. As reacções dos alunos revelaram-se bastante equilibradas nas 4 instruções, tornando-se difícil avaliar se alguma delas terá constituído problema. No entanto, analisemos os números no quadro 22.

Tarefas	Tarefa 1 -T. de Pares c/ preenchimento de lacunas	Tarefa 2 Compreensão da leitura 1	Tarefa 3 Compreensão da leitura 2	Tarefa 4 Escrita
Respostas dos Alunos				
Não compreenderam de imediato	3	5	4	0
Pediram para explicar outra vez	5	5	3	3
Espreitaram para o colega do lado	1	0	2	0
Não executaram	0	0	0	0

Quadro 22 - Nível de clareza das instruções (alunos)

Apesar de todos os alunos terem executado todas as tarefas, a 2 [compreensão da leitura 1] e a 3 [compreensão da leitura 2] evidenciam

algumas dificuldades, pois 5 e 4 alunos respectivamente, não as entenderam de imediato. Esta opinião não é coincidente com a da professora. No entanto a 1 [trabalho de pares com preenchimento de lacunas] que a professora acabou por admitir ser demasiado longa, também não foi entendida de imediato por 3 alunos. Estes números parecem-nos, porém, pouco relevantes, tendo em conta a execução dos trabalhos.

COMPARAÇÃO ENTRE AS INSTRUÇÕES DA 1ª E DA 2ª AULAS

O quadro 23 apresenta os tempos gastos a dar instruções:

Instrução	1ª aula	2ª aula
1ª	55s	300s
2ª	165s	205s
3ª	195s	220s
4ª	95s	260s
Total	510s	985s

Quadro 23 - Tempo gasto a dar instruções (medido em segundos)

Registamos uma subida de 475 segundos utilizados na 2ª aula, que poderá corresponder ao tempo das interações com os alunos para se certificar se estavam a perceber, mas também às hesitações verificadas. Pode ainda relacionar-se com o discurso entrecortado que aconteceu em 3 das instruções, enquanto que na 1ª fase tinha acontecido apenas em 2.

Apesar de a interação com os alunos poder tornar a instrução mais longa, já atrás referimos que a achamos facilitadora da inteligibilidade da mensagem.

O vocabulário utilizado em ambas as aulas é bastante idêntico, de algum modo redutor, utilizando quase sempre a mesma maneira de verificar a compreensão - [*do you understand what I mean?*].

Quanto aos resultados dos questionários dos alunos há algumas diferenças a assinalar como podemos observar no quadro 24.

FASES	1ª FASE	%	2ª FASE	%
Respostas dos alunos				
Compreensão imediata das instruções	107	95,5	104	89,6
Pedido de repetição	3	2,6	16	13,7
Execução da tarefa	112	100	116	100

Quadro 24 - Comparação das respostas dos alunos

Recordemos que na 1ª fase temos um total de 112 situações e na 2ª fase 116 situações, portanto todos os alunos executaram sempre as tarefas (100%); apesar disso elas foram menos claras de imediato na 2ª fase em que apenas em 104 situações (89,6%) foram logo apreendidas, ficando os alunos 12 vezes com algumas dúvidas; na fase 1 apenas tinha acontecido isso 5 vezes (95,5%). Também os pedidos de repetição subiram de 3 (2,6%) para 16 (13,7%) da 1ª para a 2ª fase. Parece-nos legítimo interrogarmo-nos se este aumento de 3 para 16 não estará relacionado com as muitas pausas no discurso que a professora aponta como potenciais geradoras de ansiedade nos alunos, e com as quais ficou "mal impressionada" quando se ouviu.

Admitiu também na última reunião: "eu quando me oiço acho que como pessoa não sou tão clara...!"

Questionada sobre os aspectos do discurso que gostaria de modificar, afirmou que gostaria de "melhorar o ritmo e evitar repetições desnecessárias", o que revela alguma consciência de alguns aspectos menos positivos do seu discurso.

Afirma não ter notado a evolução na forma como deu as instruções da 1ª aula para a 2ª [... eu no meu caso também não sei se me atrevia a dizer evolução, eu penso é que a própria tarefa (...) imprimirá vá lá determinadas características à instrução].

A grande vantagem que viu neste trabalho foi, sem dúvida, a reflexão conjunta.

Quadro 25 - Auto-percepção da professora c

Categoria	Subcategoria	Exemplos
Competência comunicativa adequada	linguística	instrução clara e objetiva
Competência comunicativa inadequada	linguística	
Estratégias facilitadoras das instruções	Verbal	Reformulação Repetição do assunto
	Não verbal	

Quadro 26 - Análise das respostas abertas

A professora C considera-se clara nas 4 instruções e refere que essa clareza está relacionada com o facto de a instrução ser curta, óbvia e habitual. Incluímos estes indicadores na categoria "comportamento linguístico-comunicativo adequado"; não encontramos nas respostas da professora indícios do que considera comportamento linguístico-comunicativo inadequado, apontando como instrução menos clara aquela que é pouco frequente e em que os alunos estavam desatentos [Questionário B2 - Anexo 3]. Estes indicadores remetem-nos para outro nível que não o da linguagem.

Utilizou sempre gestos [4], embora não lhe faça referência nas respostas abertas e serviu-se da repetição e da reformulação 3 vezes, como estratégias facilitadoras das instruções.

A 1ª instrução [tarefa oral] parece-nos utilizar uma linguagem objectiva e que, pelo facto de ser apoiada visualmente, se torna mais clara. Tem rigor morfo-sintáctico e as pausas no discurso parecem-nos ser em número adequado. Os exemplos utilizados pela professora evitam que a instrução se prolongue por muito tempo e ajudam a clarificar o que se pretende.

A 2ª instrução [trabalho de pares com preenchimento de lacunas] começa por estabelecer que vão trabalhar em pares, passando em seguida a especificar os procedimentos. Há a necessidade de uma 2ª explicação, reformulando, mas apesar disso, alguns alunos continuam a pedir explicação individualizada em português. De facto, esta instrução parece ser menos clara que a anterior e a presença de "bordões da fala" [disse 5 vezes "so" num espaço de 4/5 segundos], poderão indiciar alguma insegurança na forma como está a transmitir a mensagem. Não se enfatiza o facto de os pares irem

conversar sobre uma 3ª pessoa, aspecto que nos parece o mais relevante desta instrução.

Ao analisar esta instrução, em pormenor, a professora mencionou que não tinha rigor morfo-sintáctico, que não estava organizada numa sequência lógica e que tinha hesitações. Pediu ainda às colegas, na última reunião de trabalho, que a analisassem e lhe dessem opinião, o que fizeram, tendo apenas considerado as hesitações como menos positivas.

A 3ª instrução [escrita] foi muito curta e concisa, não apresentando quaisquer problemas de compreensão; apesar disto foi várias vezes entrecortada para chamar a atenção dos alunos e o discurso da professora acabou mesmo por ficar incompleto [*you are going to use... Gonçalo! Listen please! I said 3m, do it quickly!*].

A 4ª instrução [compreensão oral] foi de igual modo curta e concisa, tendo ainda como suporte o livro, o quadro e os gestos. A imagem do livro clarifica o contexto da tarefa pedida aos alunos.

Através do questionário aplicado aos alunos e cujos resultados se organizaram no quadro 27, verificamos que na maioria das situações os alunos entenderam imediatamente as instruções da professora [99].

Quadro 27 - Nível de clareza das instruções (professora)

Legenda: Instruções mais claras = 0
Instruções menos claras = X

Perguntas	Frequências	
	Sim	Não
1 - Percebi imediatamente o que a professora disse para fazermos	99	21
2 - Pedi para explicar outra vez	19	101
3 - Pedi para traduzir	2	118
4 - Esperei que o colega do lado começasse para ver como ele fazia	6	114
5 - Fiz o que a professora mandou	120	0

Quadro 27 - Questionário aos Alunos sobre a clareza das instruções

No entanto, o número dos que não entendeu é ainda elevado [21 situações]. Destes, em 19 casos pediram-lhe que explicasse outra vez e em 2 que traduzisse; foram ainda 6 as situações em que antes de executarem a tarefa tiveram necessidade da ajuda dos colegas [120 situações = 30 alunos x 4 instruções].

Analisando agora o quadro 28, de opinião da professora relativamente às instruções mais ou menos claras e comparando-o com o quadro 29, de reacções dos alunos perante as 4 instruções dadas, verificamos que houve alguma coincidência de resultados.

Tarefa 1 - Oral	Tarefa 2 - Trabalho de pares c/ preenchimento de lacunas	Tarefa 3 - Escrita	Tarefa 4 - Compreensão Oral
	X		0

Quadro 28 - Nível de clareza das instruções (professora)

Legenda: Instruções mais claras - 0
Instruções menos claras - X

A professora, que inicialmente se considerou clara em todas as instruções [4], admite na 2ª parte do questionário que houve diferentes níveis de clareza entre elas; assim, considerou mais clara a nº 4 [compreensão oral] pelos motivos já apontados e menos clara a nº 2 [trabalho de pares com preenchimento de lacunas], coincidindo neste último caso a sua opinião com a dos alunos, como podemos constatar no Quadro 29.

Tarefas	Tarefa 1 Tarefa Oral	Tarefa 2 - Trabalho de pares c/preenchimento de lacunas	Tarefa 3 Escrita	Tarefa 4 Compreensão Oral
Respostas dos Alunos				
Não compreenderam de imediato	4	14	0	3
Pediram para explicar outra vez	1	16	0	2
Espreitaram para o colega do lado	1	3	0	2
Não executaram	0	0	0	0

Quadro 29 - Nível de clareza das instruções (alunos)

A instrução menos problemática para os alunos parece ter sido a nº 3 [escrita] em que todos os valores encontrados se situam no [0]. A que ofereceu mais dúvidas foi a nº 2 [trabalho de pares com preenchimento de lacunas], como já referimos. Apesar disso, todos os alunos acabaram por fazer o que lhes era pedido.

Quando na reunião de trabalho analisou esta instrução mais detalhadamente, a professora atribuiu a falta de clareza à ausência de suporte material, afirmando: "tinha um arranjo gráfico sem modelo algum e portanto eles tinham que, digamos, fazer ginástica mental". Por várias referências feitas

Uma vez mais a professora começa por se considerar clara nas 4 instruções, admitindo mais tarde que a 1ª [compreensão da leitura] se tornou mais fácil de descodificar porque era breve e a tarefa era de fácil execução; admite que a 3ª [trabalho de pares com preenchimento de lacunas] foi a menos clara porque este tipo de instrução é "*sempre mais longa e complexa*".

Sobre as estratégias facilitadoras das instruções refere, nas respostas abertas, a repetição e a reformulação que utilizou 3 e 2 vezes respectivamente. No entanto, verificamos no quadro 30 que também utilizou sempre os gestos [4].

A 1ª instrução [compreensão da leitura] é curta e concisa, utilizando vocabulário simples; é repetida utilizando o mesmo vocabulário adequado aos alunos, mas sem ser reducionista, e é sistematizada no fim [... *remember use the pencil, read the text first silently (...) and then complete... the sentences... with the words, right?*].

A 2ª instrução [Compreensão oral] é um pouco mais longa que a anterior porque recorre à interacção para clarificar um conceito [Greenpeace] que é fundamental para que os alunos entendam o que vão ouvir.

Tem algumas hesitações de linguagem [*about animals, specially dang__ animals in danger...*], volta a ser repetida de forma objectiva e sistematizada no fim [... *you can do it with a pen or a pencil as you like, but you have to pay attention and remember, you can't speak, all you have to do is listen*].

A 3ª instrução [trabalho de pares com preenchimento de lacunas] é também curta apesar de várias hesitações na linguagem [... *work__ ing/he is talk__ or she is talking about*]; tem alguma margem de ambiguidade na sua

forma inicial em que apenas se fala numa pergunta e resposta [... *to ask a question to your partner... you listen to the answer...*], quando na repetição se acrescenta que vão fazer 6 perguntas [... *all the students have... a worksheet with 6 questions...*] e mais adiante a informação é aumentada passando a referir as imagens [... *you have 7 animals... in the pictures and you are going to talk about 6.. so one is the odd out ok?*].

Quando na reunião de trabalho foi chamada a debruçar-se mais sobre esta instrução, a professora referiu a falta de rigor morfo-sintáctico [... *you write the answer you guess it you have to write the name of the animal...*], interrogando-se [*eu disse isto assim?*]; mencionou também as hesitações já apontadas, mas globalmente, considerou-a mais clara que a da 1ª fase para o mesmo tipo de tarefa, referindo que "*foi muito apoiada e graficamente muito mais clara*".

Esta instrução foi também analisada pelas colegas que não a consideraram nem curta, nem objectiva.

A última instrução [escrita] é de igual modo curta e objectiva [... *you read these facts about the Kangaroo (...) then you use the information to write about it (...) you have here (...) 5 things about the description of the kangaroo (...) you use it to write a composition with the title called "the kangaroo"*].

Analisemos agora os resultados dos questionários aplicados aos alunos e apresentados no quadro 32.

Perguntas	Frequências	
	Sim	Não
1 - Percebi imediatamente o que a professora disse para fazermos	115	1
2 - Pedi para explicar outra vez	1	115
3 - Pedi para traduzir	0	116
4 - Esperei que o colega do lado comesse para ver como ele fazia	1	115
5 - Fiz o que a professora mandou	115	1

Quadro 32 - Questionário aos alunos sobre a clareza das instruções

(total de 116 situações = 29alunos x 4 instruções)

Na grande maioria das situações [115] os alunos perceberam imediatamente as instruções da professora; apenas 1 não conseguiu entender e depois de esgotadas as possibilidades de uma possível ajuda do colega do lado, acabou mesmo por não executar a tarefa.

Vamos agora analisar o quadro da opinião da professora [Quadro 33] e compará-lo com o Quadro de respostas dos alunos [Quadro 34].

Tarefa 1 - Compreensão da Leitura	Tarefa 2 - Compreensão Oral	Tarefa 3 - Trabalho de pares c/ preenchimento de lacunas	Tarefa 4 - Escrita
0		X	

Quadro 33 - Nível de clareza das instruções (professora)

Legenda: Instruções mais claras - 0
Instruções menos claras - X

Tarefas	Tarefa 1 - Compreensão da Leitura	Tarefa 2 Compreensão Oral	Tarefa 3 - Trabalho de pares c/ preenchimento de lacunas	Tarefa 4 Escrita
Respostas dos Alunos				
Não compreenderam de imediato	0	1	0	0
Pediram para explicar outra vez	0	0	0	1
Espreitaram para o colega do lado	0	1	0	0
Não executaram	0	1	0	0

Quadro 34 - Nível de clareza das instruções (alunos)

A professora considerou menos clara a instrução nº 3 [trabalho de pares com preenchimento de lacunas] e mais clara a nº 1 [compreensão da leitura]; no 1º caso a reacção dos alunos contraria a opinião da professora, pois não evidenciaram qualquer tipo de dificuldade; a que levantou alguns problemas, mas apenas a um aluno, foi a 2ª [compreensão oral], que um aluno não conseguiu mesmo executar.

De salientar os baixos valores deste quadro referente aos alunos que evidenciam uma boa apreensão da mensagem das instruções.

COMPARAÇÃO ENTRE AS INSTRUÇÕES DA 1ª E DA 2ª AULAS

Vejamos as diferenças das instruções dadas na 1ª fase e na 2ª fase, do ponto de vista dos alunos, no quadro 35.

Quadro 36 - Tempo gasto a dar instruções (medido em segundos)

Respostas dos alunos	FASES	1ª FASE	%	2ª FASE	%
Compreensão imediata das instruções		99	82,5	115	99,1
Pedido de repetição		19	15,8	1	0,8
Execução da tarefa		120	100	115	99,1

Quadro 35 - Comparação das respostas dos alunos

Como podemos constatar existe alguma diferença nos valores apresentados; as 99 (82,5%) situações em que na 1ª fase os alunos tinham compreendido de imediato as instruções aumentam para 115 (99,1%), sendo de referir que na 1ª aula o total de situações era de 120, enquanto que na 2ª era de 116, pelo que os números apresentados são ainda mais significativos em termos relativos. As 19 (15,8%) situações em que os alunos fizeram pedidos de repetição na 1ª aula, descem para 1(0.8%) e, finalmente, todos executaram as tarefas na 1ª fase, enquanto que na 2ª um deles não o conseguiu [115 no total de 116].

Observemos agora o quadro 36 em que se confrontam os tempos gastos a dar instruções, numa e noutra fase:

Instrução	1ª aula	2ª aula
1ª	160s	104s
2ª	160s	135s
3ª	80s	115s
4ª	80s	68s
TOTAL	480s	422s

Quadro 36 - Tempo gasto a dar instruções (medido em segundos)

O tempo utilizado pela professora é bastante equilibrado numa e noutra situação, existindo apenas 1 pequena diferença de 58 segundos que não parece estar relacionada com as alterações de conduta dos alunos.

Questionada na reunião de trabalho sobre as vantagens e desvantagens desta experiência em que colaborou, a professora referiu que "teve vantagem ao contribuir para uma tomada de consciência de erros cometidos, no sentido de uma prática melhorada (tanto a auto-reflexão como a realização em conjunto) e teve a desvantagem de exigir muito tempo".

1ª FASE

Perguntas	Respostas (Número de respostas)
1- Os alunos tinham 2 segundos para ler as instruções?	4
2- Para a primeira versão do teste, quanto tempo?	3
3- Quanto tempo para a segunda versão?	3
4- Para as instruções entre os testes?	3
5- Quanto tempo para a leitura das instruções para a segunda versão?	3
6- Quanto tempo para a leitura das instruções para os alunos individualmente?	3
7- Os alunos pediram tradução das instruções?	3
8- Os alunos pediram exemplos concretos?	3
9- Os alunos executaram o trabalho?	4

Quadro 37 - Auto-percepção da professora C

Comportamento	Categoria	Indicadores
Comportamento linguístico inadequado		Linguagem adequada aos conteúdos, menos dos alunos, linguagem adequada aos alunos e/ou dificuldades, linguagem precisa, redução da instrução ao mínimo necessário
Comportamento linguístico adequado		Cortes, continuação da instrução para prolongar a aula
Estratégias metodológicas das instruções	Verbal	Retomada
	Não verbal	Repetição de ações

Quadro 38 - Análise das respostas abertas

Verificamos pela leitura destes quadros que a professora se considera clara em todas as instruções [4], tendo registado que utilizou uma linguagem adequada e precisa e que reduziu a instrução que considera mais clara, ao mínimo necessário. Considerámos assim que estes seriam índices de um comportamento linguístico-comunicativo adequado a esta situação de aula, agora em estudo.

As interrupções que ocorreram 3 vezes foram consideradas negativas pela professora, bem como o facto de ter pedido aos alunos que continuassem a tarefa quando alguns deles se encontravam a meio do trabalho inicialmente proposto. Estas ocorrências parecem assim indiciar um comportamento linguístico-comunicativo inadequado.

Para facilitar a inteligibilidade da mensagem das instruções recorreu a estratégias verbais e não verbais. Os gestos foram utilizados nas 4 instruções, a repetição e a reformulação em 2 delas e o quadro, bem como o recurso a exemplos, apenas numa.

Quanto à 1ª instrução [trabalho de pares com preenchimento de lacunas] que a professora, ao responder ao questionário, considerou clara, não parece tê-lo sido assim tanto, uma vez que dois alunos não entenderam e na reunião de trabalho a professora admitiu que lhe parecia "*complicada*" e interrogou-se "*como é que isto se faz de outra maneira?*"; mais tarde, na mesma reunião, volta a insistir "*estas são aquelas em que eu tenho dificuldades*" e, finalmente, num outro momento da mesma sessão, reforça: "*eu tenho grandes dúvidas relativamente ao trabalho de pares com preenchimento de lacunas... era uma*

coisa que eu gostava de resolver, era a instrução para isto". De facto, 4 alunos não a entenderam de imediato.

Também a consideramos relativamente longa, o que só por si poderia ter dificultado a compreensão; pensamos ainda que teria sido conveniente que o vocabulário desconhecido tivesse sido explicado antes de começar a dar a instrução e do mesmo modo a distribuição dos cartões verdes e amarelos que identificavam os alunos A e B, feita logo no início, poderia ter facilitado a compreensão da mensagem.

Os exemplos que a professora acaba por dar no final desta instrução não são completos, pelo que parece que se o tivessem sido, isso facilitaria o processamento da informação [*when have we got... so and so...*]; em vez disto seria preferível [*when have we got Maths?*], por exemplo.

A instrução nº 3 [escrita], tal como a 1ª [trabalho de pares com preenchimento de lacunas], exigiu explicação do vocabulário [fox, cubs]; a professora enganou-se e começou por pedir aos alunos que escrevessem [*you are going to write*], reformulando logo a seguir para ler [*... sorry, you are going to read that story*], diz-lhes ainda que vão desenhar [*draw*] e mais adiante fala em "fill in"; ora estes dois vocábulos não significam a mesma coisa e os alunos estão familiarizados com "fill in" noutro contexto, pretendendo-se aqui que eles desenhem os ponteiros do relógio [*...but you please draw... only the two... 1st clocks, only number 1 and 2, only number 1 and 2, you have here 1, here you have... one and two... and you fill in in 1 and 2... the others... you are going to do it, to do them at home...*].

Esta instrução, apesar de contextualizada e com sequência lógica, não é tão directa quanto o desejável, pelos motivos atrás apontados.

As instruções nº 2 [compreensão oral] e nº 4 [compreensão da leitura], não nos sugerem quaisquer comentários.

Através dos dados recolhidos com o questionário aplicado aos alunos verificamos que de uma maneira geral perceberam as instruções, tendo apenas em 6 casos pedido à professora que explicasse outra vez, num total de 30 alunos x 4 instruções = 120 situações, como nos mostra o quadro 39.

Perguntas	Frequências	
	Sim	Não
1 - Percebi imediatamente o que a professora disse para fazermos	112	8
2 - Pedi para explicar outra vez	6	114
3 - Pedi para traduzir	0	120
4 - Esperei que o colega do lado comesse para ver como ele fazia	2	118
5 - Fiz o que a professora mandou	118	2

Quadro 39 - Questionário aos Alunos sobre a clareza das instruções

Apenas 2 alunos não executaram uma das tarefas (nº 3) explicando "*não percebi a última resposta*" e outro "*não encontrei as respostas*", o que nos leva a acreditar que as dificuldades sentidas poderiam não estar na compreensão da instrução; destes, um deles tinha pedido para explicar outra vez e outro espreitado para o colega do lado, tentando resolver a situação.

Embora a professora se considere clara em todas as instruções da 1ª aula gravada, principalmente nas 3 primeiras, verificamos que os alunos têm uma opinião diferente, como se pode observar comparando o quadro de tarefas [Quadro 40] onde se apresenta o posicionamento da professora e o

quadro de respostas [Quadro 41] onde se mostram as reacções dos alunos face à clareza das instruções.

Tarefa 1 - Trabalho de pares c/ preenchimento de lacunas	Tarefa 2 Compreensão Oral	Tarefa 3 Escrita	Tarefa 4 Compreensão da Leitura
0	0	0	X

Quadro 40 - Nível de clareza das instruções (professora)

Legenda: Instruções mais claras - 0
Instruções menos claras - X

A instrução para a "compreensão da leitura" [nº 4] foi a que a professora considerou de certa forma menos clara. Inquiridas, também as colegas a consideraram confusa, com informação irrelevante, pedindo várias coisas em simultâneo - read, draw, fill in - e utilizando vocabulário que parece não ser do conhecimento dos alunos.

Tarefas Respostas dos Alunos	Tarefa 1 Trabalho de pares c/ preenchimento de lacunas	Tarefa 2 Compreensão oral	Tarefa 3 Escrita	Tarefa 4 Compreensão da Leitura
Não compreenderam de imediato	4	0	3	1
Pediram para explicar outra vez	2	0	1	3
Espreitaram para o colega do lado	1	0	1	0
Não executaram	0	0	2	0

Quadro 41 - Nível de clareza das instruções (alunos)

A professora considerou menos clara a tarefa nº 4 [compreensão da leitura]; no entanto, a tarefa nº 3 [escrita] não foi executada por 2 alunos, 3

não entenderam imediatamente as instruções, 1 pediu para explicar novamente e outro espreitou para o colega do lado, como já referimos. Juntando todos estes factores parece podermos inferir que terá sido esta a menos clara, do ponto de vista dos alunos.

As opiniões manifestadas pela professora revelam que a reflexão feita sobre o seu próprio discurso foi um processo gradual. Ela partiu de uma situação de certezas em que afirma "*não senti propriamente falta de clareza*" e se considera clara nas 4 instruções, para num outro momento, ainda a sós, em que relativamente à 3ª instrução [escrita] admite ter sido menos clara; chega mais tarde a uma fase de grandes dúvidas relativamente à 1ª instrução [trabalho de pares com preenchimento de lacunas], ao confrontar-se com os seus pares na reunião de trabalho, como documentámos atrás.

Neste exercício de auto-análise que lhe foi proposto na última sessão de trabalho, chegou mesmo ao ponto de questionar o rigor morfo-sintáctico da sua linguagem, identificando duas falhas [*Mr. and Mrs. Fox and his cubs*] e [*do you know what cubs means?*]; sobre o rigor morfo-sintáctico afirmou que "*os erros são até um pouco inevitáveis pelo facto de ser linguagem oral*", mas quando se corre o risco de os alunos poderem interiorizar a forma errada, é importante auto-corriger-se de imediato.

Ainda a propósito das instruções, referiu que "*as instruções são mais fáceis de dar se as tarefas forem mais simples*" e que "*o pensar muito naquilo que vai dizer acaba por tornar o discurso meio esquisito mas, por outro lado, às vezes é necessário*".

Pareceu-lhe menos clara a nº 1 [compreensão da leitura] porque "a sequência da informação não foi bem delimitada" não tendo separado "convenientemente as diferentes partes". Foi dizendo aquilo que lhe foi ocorrendo e a marcação do tempo até surgiu quando já parecia terminada a instrução.

Não faz referência aos cortes na comunicação nas explicações que dá, mas admite que eles existiram nas 4 instruções, como se lê no quadro 42.

Pensa que não houve falta absoluta de clareza, contudo, sentiu necessidade de "reforçar ou clarificar com gestos, exemplos ou apoios do quadro" como podemos verificar no quadro 43.

Recorreu aos gestos 3 vezes, ao quadro 2 e aos exemplos apenas 1.

Pensamos que a 2ª instrução [trabalho de pares], apesar de revelar algumas falhas a nível morfo-sintáctico [each of one] que foram identificadas pela professora quando se confrontou com o seu discurso, utiliza um vocabulário simples e relevante.

O facto de ter exemplificado com um aluno aquilo que pretendia dos pares, levou a que facilmente fosse compreendida.

Quanto à 3ª instrução [compreensão da leitura] parece-nos que apenas a palavra "circle" poderia ter levantado algumas dúvidas; foi uma instrução muito curta e concisa, dada com a ajuda do livro.

A 4ª instrução [leitura/escrita] foi, quanto a nós, pouco precisa. A professora pretendia que fizessem um exercício de palavras cruzadas e, para tal, disse-lhes que tinham de completar com os opostos de determinadas

palavras; no entanto, termina, insistindo "write down... across write down... across or down, d'you understand? Across... down".

Embora a instrução seja acompanhada de gestos e do quadro, há uma certa ênfase nas palavras "across/down" de tal forma que, a determinada altura, parece ser isso que se pretende que os alunos escrevam.

A ênfase não foi dada ao que era de facto relevante: os opostos das palavras dadas.

Quanto aos alunos podemos constatar pelo quadro 44 que, em 115 situações compreenderam as instruções imediatamente; apenas numa pediram que repetisse uma delas e em 119 das 120, executaram as tarefas:

Perguntas	Frequências	
	Sim	Não
1 - Percebi imediatamente o que a professora disse para fazermos	115	5
2 - Pedi para explicar outra vez	1	119
3 - Pedi para traduzir	1	119
4 - Esperei que o colega do lado comesse para ver como ele fazia	1	119
5 - Fiz o que a professora mandou	119	1

Quadro 44 - Questionário aos Alunos sobre a clareza das instruções

Verificamos também que, apesar de um aluno ter pedido à professora que repetisse uma instrução, tal não foi feito, embora o seu desempenho nos leve a acreditar que não terá ouvido, uma vez que noutra situação reformulou junto de um aluno, individualmente.

Nesta 2ª aula apenas 1 aluno não executou a última tarefa [Quadro 46]dizendo que não percebeu. A 1ª instrução não foi entendida imediatamente

por 3 deles, embora todos viessem mais tarde a completar o trabalho que se pretendia. A 3ª e 4ª instruções não foram entendidas de imediato por 1 aluno.

Também nesta aula a opinião dos alunos quanto à clareza das instruções não coincide totalmente com a da professora, chegando mesmo a ser contraditória [Quadros 45 e 46].

De facto, aquela em que a professora se considerou mais clara foi a nº 4 [leitura/escrita], enquanto que para os alunos a que não ofereceu quaisquer problemas foi a de trabalho de pares [nº 2].

Tarefa 1 - Compreensão da Leitura 1	Tarefa 2 Trabalho de pares	Tarefa 3 Compreensão da leitura 2	Tarefa 4 Leitura/Escrita
		X	0

Quadro 45 - Nível de clareza das instruções (professora)

Legenda: Instruções mais claras - 0
Instruções menos claras - X

Tarefas	Tarefa 1 - Compreensão da Leitura 1	Tarefa 2 Trabalho de pares	Tarefa 3 - Compreensão da Leitura 2	Tarefa 4 Leitura/Escrita
Respostas dos Alunos				
Não compreenderam de imediato	3	0	1	1
Pediram para explicar outra vez	1	0	0	0
Espreitaram para o colega do lado	0	0	0	1
Não executaram	0	0	0	1

Quadro 46 - Nível de clareza das instruções (alunos)

Considerando como menos claras para os alunos as instruções a partir das quais alguns não executaram as tarefas, verificamos que neste caso isso aconteceu na tarefa nº 4 ([leitura/escrita], embora apenas com um aluno.

COMPARAÇÃO ENTRE AS INSTRUÇÕES DA 1ª E DA 2ª AULAS

As instruções da 1ª e 2ª fase de recolha de dados apresentam algumas diferenças. Duas das da 1ª fase são mais longas do que qualquer uma das da 2ª fase, como podemos verificar no quadro 47:

Instruções	1ª aula	2ª aula
1ª	360s	155s
2ª	45s	148s
3ª	80s	95s
4ª	156s	55s
TOTAIS	721s	453s

Quadro 47 - Tempo gasto a dar instruções (medido em segundos)

Há, como verificamos, uma diferença de 268 segundos utilizados a mais na 1ª aula, que não significam, contudo, maior compreensão das instruções por parte dos alunos, uma vez que, como já vimos atrás, existe uma ligeira melhoria nos resultados da 2ª fase.

O vocabulário utilizado foi mais acessível aos alunos na 2ª aula, por ser mais objectivo, parecendo-nos que isto teve mais relação com a consciencialização da professora de uma aula para a outra, do que com a

natureza das tarefas, uma vez que em ambas as aulas houve tarefas idênticas de "compreensão da leitura" e de "escrita".

O recurso à interacção para verificar a compreensão foi uma das estratégias utilizadas na 2ª fase, como se ilustra a seguir: [... *you must point to the picture and ask what? what are you going to ask?... er...you! Ask me!*

Ss: What's the matter?

T: It's too easy!

Ss: Easy? Difficult!

T: ... or difficult, yes, it's too...]

Parece-nos poder concluir que este recurso facilitará o processo de inteligibilidade da mensagem oral.

Quanto aos resultados dos questionários dos alunos da 1ª para a 2ª fase, também foram ligeiramente diferentes, como a seguir se documenta através do quadro 48.

Respostas dos alunos	FASES	1ª FASE	%	2ª FASE	%
Compreensão imediata das instruções		112	93,3	115	95,8
Pedido de repetição		6	5	1	0,8
Execução da tarefa		118	98,3	119	99,1

Quadro 48 - Comparação das respostas dos alunos

Através da leitura deste quadro constatamos que na 1ª aula houve um total de 8 alunos que não entenderam imediatamente o que a professora disse, tendo esse número baixado para 5 na 2ª aula; também os pedidos de

repetição baixaram de 6 (5%) para 1(0,8%) e o número de alunos que não executaram os trabalhos de 2 para 1. Houve assim uma ligeira subida na compreensão imediata das instruções (93,3% para 95,8%) da 1ª aula para a 2ª aula e também uma ligeira subida na execução das tarefas, de uma para a outra aula (98,3% para 99,1%).

Interrogada sobre se haveria evolução de uma aula para a outra, a professora manifestou ter receio de falar em evolução num espaço de tempo tão curto, mas considera que talvez tenha havido uma ligeira melhoria.

Questionada também na última sessão de trabalho sobre que aspectos gostaria de modificar no seu discurso, confessou-nos que nalguns casos gostaria de ter sido mais concisa e objectiva.

Como professora consciente e empenhada que julgamos ser apontou como a maior vantagem deste trabalho *"a oportunidade de tomar consciência da forma como dá as instruções e a possibilidade de o analisar em grupo"*.

1.5. Professora E

Continuando com os procedimentos utilizados, apresentamos os dados da Professora E a partir do quadro 49 e até ao 53.

1ª FASE

Perguntas	Frequências (Unidade-instrução)
1 - Fui clara quanto à linguagem utilizada nas instruções?	3
2 - Dei as instruções servindo-me de : quadro ? gestos? exemplificação?	0 0 1
3 - Repeti instruções?	4
4 - Dei instruções entrecortadas?	1
5 - Utilizei a Língua Materna para clarificar melhor o que pretendia?	0
6 - Reformulei as instruções para toda a turma?	2
7 - Reformulei as instruções junto dos alunos (individualmente)?	2
8 - Os alunos pediram tradução das instruções?	0
9 - Os alunos pediram exemplos concretos?	1
10 - Os alunos executaram o trabalho?	4

Quadro 49 - Auto-percepção da professora E

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Comportamento linguístico-comunicativo adequado		Linguagem fácil e concisa Discurso fluente
Comportamento linguístico-comunicativo inadequado		Instrução longa
Estratégias facilitadoras das instruções	Verbais	Reformulação
	Não verbais	

Quadro 50 - Análise das respostas abertas

Esta professora considera-se clara apenas em 3 das 4 instruções, afirmando que uma linguagem fácil, concisa e um discurso fluente facilitam a compreensão do que se pretende; serão assim comportamentos

linguístico-comunicativos adequados, enquanto que com as instruções longas se passa o contrário.

Nas estratégias facilitadoras das instruções refere apenas a reformulação, que, como verificamos, utilizou 4 vezes [perguntas 6 e 7]. Apesar de não referir a repetição na 2ª parte do questionário, vemos que ela assume alguma importância, já que foi utilizada 4 vezes; poderá no entanto a professora valorizar mais a reformulação, uma vez que a refere nos comentários.

A 1ª instrução [compreensão da leitura] é muito curta e concisa, utilizando vocabulário simples e todo do conhecimento dos alunos; apenas de referir alguma indefinição quanto ao material que os alunos devem utilizar [... *do it with your pens... or... better... with your pencils, ok*].

A 2ª instrução [oral activity] não parece ter as qualidades da anterior; é mais longa e ambígua. Evidencia algumas falhas linguísticas [... *ask your partner which one does he or she... prefer/... start please telling me... what... which one do you like?*]. A professora diz que vão informar os colegas do que gostam e perguntar-lhes o que preferem, fala em diálogo, mas não indica o papel do 2º elemento [... *I want you... to... tell... your partners... which one does he or she... prefer... in a dialogue*]; mais adiante refere que o Fernando e o Luís vão começar, mas ela [professora] não resiste a fazer a 1ª pergunta [*can you start please telling me... what... which one do you like?*]; parece-me que não ficaram suficientemente claras as "regras" para o trabalho e, de facto, isto é confirmado por uma intervenção da professora feita a seguir [*No, you must tell me... you... about you...*].

A 3ª instrução [escrita], apesar de terminar com um exemplo, não é tão directa quanto o desejável e levou os alunos a interrogarem a professora várias vezes. As reformulações vão sendo cada vez mais sintéticas e o facto de o exemplo não ser completado torna-o confuso [... *you must say: I like... one of them... but... I prefer...*]. Na última repetição/reformulação acrescenta um elemento que me parece relevante e que ainda não tinha sido mencionado [*Don't forget to say the colour*].

A última instrução [compreensão oral] é dada com vocabulário simples, objectivo e conhecido dos alunos e ainda com suporte gráfico do livro. Existem no entanto duas imprecisões de linguagem [*each one of them likes... each of them... likes/Mr. Johnson/Mr. Jackson*]. Relativamente à primeira [*each one of them/each of them*] a professora interrogou-se na reunião de trabalho qual das formas estaria correcta, revelando por isso alguma insegurança quanto ao rigor morfo-sintáctico desta expressão.

Quanto aos nomes, o facto de, por distração, ter utilizado dois diferentes, poderia ter prejudicado a compreensão, deixando os alunos numa situação de perplexidade.

A propósito do rigor morfo-sintáctico afirmou que, quando se cometem erros "*numa estrutura que pode ser importante e ficar no ouvido, reformula-se*". Referiu ainda que a "*repetição muitas vezes advém até do olhar para as caras deles e ver a dúvida instalada nos olhos... essa repetição advém da necessidade que nós vamos sentindo*".

Apresenta-se no quadro 51 a seguir a leitura dos resultados dos questionários aplicados aos alunos.

Perguntas	Frequências	
	Sim	Não
1 - Percebi imediatamente o que a professora disse para fazermos	82	22
2 - Pedi para explicar outra vez	6	98
3 - Pedi para traduzir	2	102
4 - Esperei que o colega do lado comesse para ver como ele fazia	3	101
5 - Fiz o que a professora mandou	104	104

Quadro 51 - Questionário aos Alunos sobre a clareza das instruções

Na totalidade das situações [104] houve 22 em que as instruções não foram imediatamente apreendidas, tendo-o sido 82 vezes. Os pedidos de explicação foram apenas 6 e os alunos dizem ter sempre realizado os trabalhos [104].

Vamos agora ver o quadro 52 de opinião da professora, relativamente às instruções que ela considera mais ou menos claras e confrontá-lo com o quadro de respostas dos alunos [Quadro 53].

Tarefa 1 - Compreensão da Leitura	Tarefa 2 - Tarefa Oral	Tarefa 3 Escrita	Tarefa 4 Compreensão Oral
	X		0

Quadro 52 - Nível de clareza das instruções (professora)

Legenda: Instruções mais claras - 0
Instruções menos claras - X

A professora considera-se mais clara na instrução nº 4 [Compreensão Oral] e menos clara na nº 2 [Tarefa oral], tendo tido consciência deste facto logo no início da análise que fez, pois ao responder ao questionário considera na 1ª pergunta que não foi clara na tarefa nº 2, indicando mais adiante, nas respostas abertas [B2], que foi uma instrução longa e *"talvez a distribuição dos cartões tenha baralhado e dificultado o que se pretendia"*.

Estas opiniões não diferem da interpretação dos comportamentos dos alunos, como vamos verificar no Quadro 53.

Tarefas	Tarefa 1 Compreensão da Leitura	Tarefa 2 Tarefa oral	Tarefa 3 Escrita	Tarefa 4 Compreensão Oral
Respostas dos Alunos				
Não compreenderam de imediato	8	9	2	3
Pediram para explicar outra vez	4	1	1	0
Espreitaram para o colega do lado	0	3	0	0
Não executaram	0	0	0	0

Quadro 53 - Nível de clareza das instruções (alunos)

A instrução que parece ter levantado menos problemas aos alunos foi a nº 4 [compreensão oral] em que apesar de 3 alunos não terem entendido imediatamente, os restantes valores se situam no [0]. As mais problemáticas parece terem sido a nº 1 [compreensão da leitura] e nº 2 [tarefa oral] com incidência talvez para esta, em que houve 9 alunos que não entenderam de imediato. Um deles pediu à professora que explicasse novamente, mas para que todos completassem o trabalho, 3 precisaram de ajuda dos colegas.

A professora volta a considerar-se clara apenas em 3 das 4 instruções, referindo que a linguagem simples, concisa e objectiva torna as instruções claras. Remetemos estes indicadores para a categoria "Comportamento linguístico-comunicativo adequado". Considerámos a "linguagem confusa" que diz ter utilizado na instrução que não foi clara, como um comportamento linguístico-comunicativo inadequado. Aponta como estratégias verbais facilitadoras das instruções a repetição, a reformulação e os exemplos, que utilizou 4 vezes, 2 vezes e 2 vezes, respectivamente.

Apenas foram realizadas pela maioria dos alunos 3 das tarefas propostas.

A instrução nº 1 [compreensão da leitura], embora não seja muito curta, parece clara e directa. O vocabulário utilizado é do conhecimento dos alunos e foi feita uma contextualização inicial do que se pretendia; para além disso, tem o suporte gráfico do livro. Apresenta uma ligeira indefinição na linguagem [*complete the information... with the information from the text, complete the list with the information from the text*].

A 2ª instrução [escrita/oral], para além de entrecortada e longa, evidencia várias ambiguidades e imprecisões de linguagem [*she gives her... you her note/book... in 4 sentences/3 sentences*]. Também num outro momento nos parece pouco directa [... *3 sentences, if you want to put your age you can put your age, 3, you can join them... in one sentence...*]. Esta junção das 3 frases numa só não volta sequer a ser clarificada em nenhum outro momento. Os alunos terão também que trocar os trabalhos escritos e conversar uns com os outros sobre o que escreveram, mas é dada pouca relevância a esta parte da

instrução. Não existe uma distribuição equilibrada das "regras" no que se refere à linguagem, acabando por esta informação se perder na globalidade.

A 3ª instrução [Compreensão Oral] que a professora analisou mais pormenorizadamente durante a última reunião, foi considerada curta e objectiva, com vocabulário simples e relevante, mas entrecortada [*with your pens your own name of course*] e sem rigor morfo-sintáctico [*Everybody has got a chart? Has everybody got a chart?*], tendo esta falha sido identificada pela professora.

A última instrução [Trabalho de casa escrito] foi sem dúvida a mais problemática.

Durante a reunião de trabalho a professora sugere que ela seja analisada pelas colegas [*... eu tinha imensa curiosidade em ouvir a opinião de outra pessoa sobre aquela instrução esquisitíssima que eu dei... (...) é que não foi conseguida (...) eu tenho plena consciência que esta instrução está mal dada, está complicada, está confusa...*]. De facto, as colegas, ao analisá-la, consideram que apesar de ter rigor morfo-sintáctico e vocabulário simples, este não é relevante, a instrução é longa, desorganizada, sem sequência e não é concisa.

Também nós achamos o discurso ambíguo [*...you are going to write a letter... and this is a little help for you... as you are going to talk... about a few (...) you are going to write a letter... to... er some students you don't know from another school... telling... about yourself... giving information about yourselves... you are going to talk in the name of 4 of you...*].

A utilização do pronome pessoal reflexo ora no singular ora no plural [yourself/yourselfs] poderá induzir os alunos a interpretações erróneas porque não foi devidamente clarificado antes. O discurso chega a ficar suspenso [... *our names are... just, you just have to talk to each other...*].

Quanto ao rigor morfo-sintáctico parece-nos haver uma situação em que ele não foi conseguido [... *just talk to each other what are your favourite sports*]

Passamos à análise dos resultados dos alunos através do quadro 56.

Perguntas	Frequências	
	Sim	Não
1 - Percebi imediatamente o que a professora disse para fazermos	83	13
2 - Pedi para explicar outra vez	6	90
3 - Pedi para traduzir	1	95
4 - Esperei que o colega do lado comesse para ver como ele fazia	0	96
5 - Fiz o que a professora mandou	80	16

Quadro 56 - Questionário aos Alunos sobre a clareza das instruções

[total de 96 situações = 24alunos x 4 instruções]

As instruções foram imediatamente percebidas em 83 situações, tendo apenas sido pedidas novas explicações 6 vezes. De registar que foram 80 os trabalhos realizados, tendo 16 respondido negativamente à pergunta nº 5. Estes 16 alunos que não realizaram uma das tarefas apontam os seguintes motivos: "*não tivemos tempo [11]; não percebi o que era para fazer [4]; julgava que não era para fazer em casa [1]*".

Segue-se o quadro de opinião da professora [Quadro 57] e o de respostas dos alunos [Quadro 58].

Tarefa 1 - Compreensão da Leitura	Tarefa 2 Escrita/Oral	Tarefa 3 - Compreensão Oral	Tarefa 4 -Trabalho de casa escrito
		0	X

Quadro 57 - Nível de clareza das instruções (professora)

Legenda: Instruções mais claras - 0
Instruções menos claras - X

Tarefas	Tarefa 1 - Compreensão da Leitura	Tarefa 2 Escrita/Oral	Tarefa 3 - Compreensão Oral	Tarefa 4 Trabalho de casa escrito
Respostas dos Alunos				
Não compreenderam de imediato	6	3	1	3
Pediram para explicar outra vez	3	2	0	1
Espreitaram para o colega do lado	0	0	0	0
Não executaram	0	0	0	16

Quadro 58 - Nível de clareza das instruções (alunos)

A professora considerou mais clara a instrução nº 3 [Compreensão Oral] sendo esta opinião coincidente com as reacções dos alunos face à mesma instrução. Considerou menos clara a nº 4 [Trabalho de casa escrito] e como podemos observar no quadro 58, 3 dos alunos não a entenderam imediatamente, 1 pediu para explicar outra vez e 16 não executaram a tarefa. Uma vez mais esta coincidência de opinião dos alunos com a percepção que a professora tem da clareza do seu discurso, pareceu evidenciar uma consciência correcta das dificuldades que eles sentem.

COMPARAÇÃO ENTRE AS INSTRUÇÕES DA 1ª E DA 2ª AULAS

No quadro que se segue [Quadro 59] apresentamos a diferença de conduta dos alunos em ambas as fases.

Respostas dos alunos	FASES	1ª FASE	%	2ª FASE	%
Compreensão imediata das instruções		82	78,8	83	86,4
Pedido de repetição		6	5,7	6	6,2
Execução da tarefa		104	100	80	83,3

Quadro 59 - Comparação das respostas dos alunos

Os valores apresentados são bastante idênticos com excepção do último, [execução da tarefa] em que na 1ª fase em 104 situações os alunos cumpriram o que a professora mandou fazer (100%) e na 2ª fase só em 80 o fizeram(83,3%); os motivos foram já explicitados num momento anterior do nosso trabalho. De registar ainda a subida de 78,8% para 86,4% na compreensão imediata das instruções da 1ª para a 2ª aula.

Observemos seguidamente o quadro 60 onde se comparam os tempos utilizados a dar instruções numa e noutra fase.

Instrução	1ª aula	2ª aula
1ª	35s	110s
2ª	110s	150s
3ª	135s	60s
4ª	90s	105s
TOTAL	370s	425s

Quadro 60 - Tempo gasto a dar instruções (medido em segundos)

O tempo utilizado pela professora para dar as instruções é bastante idêntico numa e noutra situação, apenas se registando uma diferença de 55 segundos, o que, no conjunto das 4 instruções, não parece relevante; também não parece depender desta diferença qualquer mudança de conduta dos alunos.

Quando na última reunião de trabalho a professora foi levada a reflectir sobre as suas instruções em termos comparativos, referiu a determinada altura: *"eu sei que conscientemente quando fiz a planificação da 2ª aula, eu tive muito mais preocupação na planificação das instruções, eu tive mais cuidado em dar instruções mais claras, porque estava consciente das falhas que tinha cometido, o espaço tinha sido muito curto e estava muito presente o que eu tinha feito anteriormente."*

Num momento final de avaliação do trabalho realizado, a professora confessou que gostaria de melhorar a clareza e concisão do seu discurso.

Apontou como desvantagens deste trabalho o ter-se sentido extremamente inibida por andar com o microfone, estar a gravar, sentiu-se ainda inibida por ter de executar um determinado número de tarefas em cada aula; sobre as vantagens disse: *"eu senti que tive mais cuidado em evitar alguns erros que tinha cometido da 1ª vez (...) penso que isso me serve, me é muito útil esta reflexão conjunta, eu disse que precisava de um elemento externo para me ajudar a reflectir e eu acho que isto é muito importante, o facto de nós reflectirmos em conjunto (...) e também tivemos muita sorte no grupo, porque se calhar um grupo que tivesse mais inibições em apontar um ao outro determinados problemas, se calhar não funcionava bem e neste grupo isso*

não aconteceu portanto não há ninguém que se sinta nem ofendido nem magoado (...) isso também foi uma vantagem e se calhar aproxima mais o grupo, acho que isso foi importante."

1.6. Professora F

Finalmente apresentamos os dados da Professora F utilizando os mesmos procedimentos dos casos anteriores a partir do quadro 61 e até ao 72.

1ª FASE

Perguntas	Frequências (Unidade-instrução)
1 - Fui clara quanto à linguagem utilizada nas instruções?	3
2 - Dei as instruções servindo-me de : quadro ? gestos? exemplificação?	3 4 1
3 - Repeti instruções?	4
4 - Dei instruções entrecortadas?	3
5 - Utilizei a Língua Materna para clarificar melhor o que pretendia?	0
6 - Reformulei as instruções para toda a turma?	3
7 - Reformulei as instruções junto dos alunos (individualmente)?	2
8 - Os alunos pediram tradução das instruções?	0
9 - Os alunos pediram exemplos concretos?	0
10 - Os alunos executaram o trabalho?	4

Quadro 61 - Auto-percepção da professora F

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Comportamento linguístico-comunicativo adequado		Simplicidade e objectividade da linguagem
Comportamento linguístico-comunicativo inadequado		Requisitos linguísticos complexos e pouco objectivos
Estratégias facilitadoras das instruções	Verbais	Reformulação, quadro, exemplos
	Não verbais	gestos

Quadro 62 - Análise das respostas abertas

Pela leitura dos quadros constatamos que a professora se considera clara em 3 das 4 instruções dadas, referindo nos comentários que o facto de as tarefas serem simples e objectivas está ligado a essas mesmas características na linguagem, pelo que as inserimos na categoria comportamento-linguístico comunicativo adequado. Quando não se considera

clara, atribui esse facto à utilização de "*requisitos mais complexos e pouco objectivos*".

Apresenta como estratégias facilitadoras das instruções a reformulação, o quadro, os exemplos e os gestos e podemos confirmar que foram utilizados com alguma frequência. [quadro - 3 vezes; gestos - 4 vezes; reformulação - 3+2 = 5 vezes; exemplos - 1 vez].

Também durante as sessões de trabalho manifestou dar importância a estas estratégias [... *a repetição das instruções é necessária, é necessária, eu acho necessária/(...) é evidente, a repetição, a reformulação, o desdobrar, o desmontar a 1ª frase que se disse tudo isso advém da reacção que tu tens (dos alunos) e tudo isso tem que ver com o mundo da confusão que (...) falava o texto... (a confusão que é a aula - Allwright)*].

Na 1ª instrução [trabalho de pares] que a professora considerou uma das mais claras, por se referir a uma tarefa objectiva, parece omitir informação relevante para os alunos; [*you are going to talk about the animals*] não lhes é dito quantas perguntas vão ter que fazer, durante quanto tempo, se mudam de papéis, quando mudam... A linguagem parece imprecisa [*some pictures, some animals*] e existe ainda falta de rigor morfo-sintáctico [*you are going to talk one another*]; a instrução é muito curta, mas do nosso ponto de vista demasiado curta, porque não fornece a informação necessária.

A 2ª instrução [Compreensão Oral] foi considerada pela professora menos clara que a anterior; discordamos desta opinião porque pensamos que a instrução contém toda a informação que os alunos precisam ter, dada com vocabulário simples e objectivo; para além disso existiu o suporte do quadro e

da ficha de trabalho que poderiam ser facilitadores da inteligibilidade da mensagem; apenas encontramos uma pequena imprecisão na linguagem [(...) *4 animals and a square...*] que, no entanto, pensamos poder ter sido ultrapassada com o complemento gráfico da ficha de trabalho. De facto não se tratava de um quadrado, mas de 4 como mais adiante reformula [(...) *next... to each animal, next to each one... there's a square*].

A 3ª instrução [compreensão da leitura] que a professora também incluiu no grupo das menos claras, evidencia, de facto, algumas ambiguidades que nos parece foram sendo sentidas e que as reformulações feitas procuravam ultrapassar [(...) *you are going... to read the text (...) about animals... and to match the number... with the letter of the text...*] Mais adiante acrescenta [... *you must... look at the pictures, yes? The pictures in the worksheet... each one of the picture... has a number... from one... to eight*]; e num outro momento mais à frente completa [*Each one of the animals has a number 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 and you have 8 texts*] e chega mesmo a exemplificar escrevendo estes números e as letras do alfabeto no quadro para demonstrar o exercício de correspondência que vão fazer; a instrução acaba por se tornar demasiado longa, o que se evitaria se as ambiguidades iniciais não se tivessem verificado. Existem também falhas linguísticas [*each one of the picture/It's necessary to explain again?/suppose is the animal*].

A 4ª instrução desta 1ª fase [escrita] a professora incluiu-a no grupo das mais claras; de facto, ela é curta e concisa, apresentando apenas duas ambiguidades que não parecem muito relevantes [... *you must write in the blanks... the worksheet/according to the sentence according to the text*]; de

resto o vocabulário parece-nos simples e objectivo e o quadro serviu também de auxiliar.

A propósito do tamanho das instruções a professora manifesta, na 2ª reunião de trabalho, algumas dúvidas [*eu penso, ou pensava que a instrução devia ser curta e objectiva (...) mas se calhar sou capaz de não ter razão porque (...) casos haverá em que ela precisa mesmo de ser longa e prolongada, de ser explicada*].

Vamos verificar através do quadro 63 como reagiram os alunos a estas instruções.

Temos neste caso um total de 96 situações = 24 alunos x 4 instruções.

Perguntas	Frequências	
	Sim	Não
1 - Percebi imediatamente o que a professora disse para fazermos	87	9
2 - Pedi para explicar outra vez	6	90
3 - Pedi para traduzir	0	96
4 - Esperei que o colega do lado comesçasse para ver como ele fazia	1	95
5 - Fiz o que a professora mandou	96	96

Quadro 63 - Questionário aos Alunos sobre a clareza das instruções

Na grande maioria das situações [87] os alunos entenderam imediatamente as instruções da professora, tendo apenas em 6 casos pedido para explicar outra vez; em todas as situações [96] realizaram as tarefas que lhe foram propostas.

Analisemos o quadro síntese da opinião da professora relativamente às instruções que considerou mais e menos claras [quadro 64] e comparamo-lo com um quadro de respostas dos alunos [Quadro 65].

Tarefa 1 - Trabalho de pares	Tarefa 2 - Compreensão Oral	Tarefa 3 Compreensão da Leitura	Tarefa 4 Escrita
0	X	X	0

Quadro 64 - Nível de clareza das instruções (professora)

Legenda: Instruções mais claras - 0
Instruções menos claras - X

A professora, que na 1ª parte do questionário só não se considerava clara na 3ª instrução, admite na 2ª parte não o ter sido também na 2ª.

Tarefas	Tarefa 1 Trabalho de pares	Tarefa 2 Compreensão Oral	Tarefa 3 Compreensão da Leitura	Tarefa 4 Escrita
Respostas dos Alunos				
Não compreenderam de imediato	2	1	3	3
Pediram para explicar outra vez	2	1	3	0
Espreitaram para o colega do lado	0	0	0	1
Não executaram	0	0	0	0

Quadro 65 - Nível de clareza das instruções (alunos)

Qualquer das instruções levantou poucos problemas, pois os números do quadro 65 são como vemos bastante baixos. A 1, 3 e 4 não foram entendidas de imediato por 2 e 3 alunos, respectivamente; esses mesmos alunos pediram à professora que explicasse novamente, tendo as dificuldades sido maioritariamente ultrapassadas, pois só no caso da instrução nº 4 houve 1 aluno que precisou ainda de ajuda do colega para executar a tarefa. Podemos afirmar que no caso da instrução nº 3 [compreensão da leitura] haverá alguma

coincidência de opinião entre professores e alunos, não se passando o mesmo nas restantes.

Chamada no final da 2ª sessão a fazer o balanço desta fase do trabalho, a professora considerou-o útil, enfatizando a questão da reflexão [*eu acho que foi proveitoso, porque nos ouvimos, porque emitimos opiniões, porque afinal acabámos por reflectir sobre alguns dos aspectos que nos levam a actuar desta ou daquela maneira*].

2ª FASE

Vamos terminar esta parte do nosso trabalho com a análise das instruções da professora F, feita na 2ª fase.

Perguntas	Frequências (Unidade-instrução)
1 - Fui clara quanto à linguagem utilizada nas instruções?	4
2 - Dei as instruções servindo-me de : quadro ?	3
gestos?	4
exemplificação?	1
3 - Repeti instruções?	4
4 - Dei instruções entrecortadas?	0
5 - Utilizei a Língua Materna para clarificar melhor o que pretendia?	1
6 - Reformulei as instruções para toda a turma?	3
7 - Reformulei as instruções junto dos alunos (individualmente)?	2
8 - Os alunos pediram tradução das instruções?	1
9 - Os alunos pediram exemplos concretos?	0
10 - Os alunos executaram o trabalho?	4

Quadro 66 - Auto-percepção da professora F

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Comportamento linguístico-comunicativo adequado		Objectividade
Comportamento linguístico-comunicativo inadequado		Informação escrita, diversificada, múltipla
Estratégias facilitadoras das instruções	Verbais	Repetição; reformulação; ajuda individualizada
	Não verbais	

Quadro 67 - Análise das respostas abertas

A professora considera-se agora clara em todas as instruções [4], admitindo na 2ª parte do questionário ter sido mais clara na instrução nº 1 e menos clara na nº 2; aponta como causas desta situação o facto de a 1ª tarefa ser objectiva e de fácil realização e pensa que " *a dificuldade na compreensão da 2ª tarefa esteve relacionada com o material que os alunos tinham que usar - continha em simultâneo informações de vária ordem.*"

Os gestos [4], o quadro [3], as repetições [4] e as reformulações [3+2] foram as estratégias mais utilizadas para facilitar as instruções.

Analisemos as instruções separadamente. A 1ª [compreensão da leitura], que a professora considerou clara, também nos parece conter todos os ingredientes para que o seja; é, na nossa opinião, a melhor das 4 instruções desta aula: é directa, utiliza vocabulário simples e relevante e é dada com a ajuda do quadro; sendo curta, contém a informação necessária.

A 2ª instrução [compreensão da leitura/escrita] parece ter sido bastante problemática; a professora, na 2ª parte do questionário, aponta como principal causa, da dificuldade da mesma, material que utilizou e na reunião de trabalho volta a reforçar esta opinião [(...) *porque a dificuldade em fazer aquilo que eu*

lhes pedia não tem que ver com as instruções, mas tem que ver com o material que eu lhes distribuí.]; mais adiante acrescenta ainda que a forma como o trabalho foi organizado é que lhes prejudicou a compreensão do que se pedia [(...) *depois já nem era para fazer na ficha era para fazer no caderno diário (...) isso fez-lhes ali uma grande confusão e acho que não era o inglês que eu estava a utilizar que eles não percebiam, eles percebiam e não sabiam era como faziam, embora percebessem o que eu queria...*].

Chamadas a manifestar-se sobre esta instrução, as colegas consideraram que, apesar de utilizar vocabulário simples e relevante, ela não tem rigor morfo-sintáctico, é longa e não está organizada nem é objectiva.

Também a consideramos demasiado longa. Foi de todas as instruções estudadas a mais longa. O rigor morfo-sintáctico foi várias vezes comprometido [*that's alright? to make two lists/to do two lists/you are going to read the text and to find out/It's clear now?*]; surge-nos também a utilização do português e do inglês misturados [(...) *não tens que fazer horas nenhuma, agora, no you are going in your notebook, where is your notebook?*]; a professora cria algumas expectativas enganadoras ao começar a falar de uma grelha [*you have here a grid and under this grid*] para a qual não pretende que eles olhem neste momento [(...) *read the text only, don't look at the grid now, don't look at the grid*]; a última reformulação acaba por ser mais uma repetição que outra coisa, porque o vocabulário utilizado é o mesmo, só variando ligeiramente a construção frásica. *lhes diz alunos no quadro 68.*

A 3ª instrução [compreensão da leitura/escrita] é também longa, embora não tanto como a anterior, mas a professora resolveu recorrer à interacção

com os alunos para se ir certificando se eles iam compreendendo [*do you understand? It's necessary to explain again? SS - (chorus) - No!*]. A última reformulação individual que fez ilustrou-a com um exemplo [*So on Tuesday you have "Pet corner" now you are going to find out...*].

A 4ª instrução [escrita] volta a ser bastante curta com um discurso sincopado que deu origem a uma estrutura frásica confusa. A professora, ao analisá-la mais em pormenor na última reunião, considerou que apesar de ter vocabulário relevante, ela não tem rigor morfo-sintáctico, não é objectiva nem organizada. [*So... in this worksheet... you are going... to write... in each column... the names.... according to the preposition... in the correct place.*].

Mencionou ainda o facto de ter dado esta instrução em cima da hora e o facto de estar cansada nesse dia fizeram com que "*saísse assim um pouco mais atabalhoada*".

Na última reunião de trabalho, ao ser questionada sobre o rigor morfo-sintáctico, disse "*depende se a instrução for curta é fácil ter-se esse rigor, se a instrução for longa é fácil também perder-se esse rigor penso eu*" e mais adiante reforça ainda esta opinião [*se for numa instrução mais longa então é mais fácil perder-se esse rigor, porque lá está a pessoa vai direita a outras coisas, quer dizer muitas coisas e vai fazendo algumas economias*]. Confessou que não se sente angustiada por cometer falhas linguísticas, mas "*gostaria mais que não as cometesse*".

Passamos a analisar as opiniões dos alunos no quadro 68.

Perguntas	Frequências	
	Sim	Não
1 - Percebi imediatamente o que a professora disse para fazermos	87	25
2 - Pedi para explicar outra vez	9	103
3 - Pedi para traduzir	0	112
4 - Esperei que o colega do lado comesse para ver como ele fazia	0	112
5 - Fiz o que a professora mandou	108	4

Quadro 68 - Questionário aos Alunos sobre a clareza das instruções

112 situações = 28 alunos x 4 instruções

A leitura do quadro 68 dá-nos a seguinte perspectiva: em 87 situações os alunos perceberam imediatamente a professora, em 9 casos eles pediram à professora que explicasse outra vez e em 108 executaram as tarefas, tendo nas 4 situações em que as não fizeram justificado da seguinte forma: "*não percebi o que a professora disse, estava distraído, percebi mas não consegui fazer e estava desatento*". Penso que estas justificações apresentadas pelos alunos resumem de alguma forma os motivos que os levam a não entender o que se pretende deles. Como constatamos nem sempre as razões que os levam a não executar as tarefas estão directamente ligados com falta de clareza das instruções; por vezes há factores exógenos à própria instrução, que os impedem de realizar as tarefas; são habitualmente factores de ordem contextual ou mesmo individual.

Seguem-se os quadros de opinião da professora [Quadro 69] e dos alunos [Quadro 70] a partir dos quais poderemos comparar as reacções de ambos.

Tarefa 1 - Compreensão da Leitura 1	Tarefa 2 - Compreensão da Leitura 2	Tarefa 3 - Compreensão da Leitura Escrita	Tarefa 4 - Escrita
0	X		

Quadro 69 - Nível de clareza das instruções (professora)

Legenda: Instruções mais claras - 0
Instruções menos claras - X

Tarefas Respostas dos Alunos	Tarefa 1 - Compreensão da Leitura 1	Tarefa 2 - Compreensão da Leitura 2	Tarefa 3 - Compreensão da Leitura / Escrita	Tarefa 4 - Escrita
Não compreenderam de imediato	3	14	4	4
Pediram para explicar outra vez	0	8	1	1
Espreitaram para o colega do lado	0	0	0	0
Não executaram	0	0	2	1

Quadro 70 - Nível de clareza das instruções (alunos)

A professora considerou mais clara a instrução para a tarefa nº 1 e menos clara a da tarefa nº 2. Pelas respostas dos alunos verificamos que há coincidência de opiniões. No caso da 1ª, apesar de 3 alunos não terem entendido imediatamente, não se levantaram mais problemas, tendo todos executado o trabalho.

A 2ª e 3ª foram efectivamente mais problemáticas. Metade dos alunos [50%] não entendeu a 2ª instrução à 1ª vez e apesar das várias reformulações pedidas [8] houve ainda um que não conseguiu fazer. Na 3ª os números são menores no caso dos dois primeiros parâmetros, mas 2 alunos não conseguiram executar a tarefa. Perante as evidências que temos vindo a apresentar parece podermos dizer que a professora teve consciência da falta

de clareza da 2ª instrução, não conseguindo no entanto ultrapassá-la na totalidade.

COMPARAÇÃO ENTRE AS INSTRUÇÕES DA 1ª E DA 2ª AULAS

Analisemos as diferenças entre as duas fases do ponto de vista dos alunos, através do quadro 71.

FASES	1ª FASE	%	2ª FASE	%
Respostas dos alunos				
Compreensão imediata das instruções	87	90,6	87	77,6
Pedido de repetição	6	6,2	9	8,0
Execução da tarefa	96	100	108	96,4

Quadro 71 - Comparação das respostas dos alunos

Recordamos que o total das situações da 1ª fase era de 96 e na 2ª de 112. Face a estes valores verificamos que aumentaram de 6 (6,2%) para 9 (8%) os pedidos de repetição e aumentou de 0 para 4 o número das situações em que os alunos não executaram as tarefas. Mantém-se estável o número das situações [87] em que os alunos compreenderam imediatamente as instruções, embora em termos relativos tenha baixado, uma vez que na 1ª fase a relação é de 87 para 96 (90,6%) e na 2ª fase de 87 para 112 (77,6%).

Observemos o quadro que nos dá a diferença em tempos [Quadro 72].

Instrução	1ª aula	2ª aula
1ª	15s	80s
2ª	120s	375s
3ª	252s	175s
4ª	110s	35s
TOTAL	497s	665s

Quadro 72 - Tempo gasto a dar instruções (medido em segundos)

O tempo gasto pela professora aumentou em 168 segundos da 1ª para a 2ª fase, não parecendo contudo ser favorável à compreensão das instruções pelos alunos. Verificamos também que há bastante desequilíbrio entre os tempos das diferentes instruções, oscilando entre os 15 segundos [1ª instrução - 1ª fase] e os 375 segundos [2ª instrução - 2ª Fase].

Quando na última reunião foi questionada sobre uma possível evolução de uma fase para a outra, a professora pareceu-nos estar consciente de que tal não foi possível quando afirmou: *"não sei se se poderá ver mesmo evolução"*. Confessou também ter sido um período de trabalho difícil *[foi um período terrível, foi no final do 1º período, não tinha tempo, foi uma quantidade de coisas que não me davam disponibilidade para eu pensar convenientemente e melhor em função da 1ª...]*.

Quando lhe perguntámos que aspectos gostaria de modificar no discurso, respondeu que gostaria de *"conseguir maior objectividade"* e o seu balanço final desta experiência foi o seguinte: *"não há dúvida nenhuma que isto é bom, se calhar é óptimo não é, em termos de trabalho e em termos da nossa evolução possível, é muito bom a gente ouvir a aula gravada ou pode ser muito mau se não gostarmos de nos ouvir, mas é bom em função do feedback que*

podemos fazer e é muito bom também para além da gravação, estar escrito, porque a mim até me dá ideia de que tive uma sensação diferente ao ouvir e depois ao ler (...) a mim dá-me uma sensação diferente o ouvir do ler, o ler proporciona-me momentos de reflexão (...) de reflectir mais na situação do que só o ouvir, portanto estas duas coisas complementam-se muito bem (...) acho que isto é óptimo fazer-se periodicamente, fazer-se se calhar com alguma periodicidade (...) e depois aqui assim em conversa com todos pormos isto aqui assim em cima da mesa (...) a reflexão entre pares e assim neste ambiente familiar e honesto que nós estamos a ter aqui uns com os outros".

A professora viu ainda um certo paralelismo entre este trabalho e a perspectiva de D. Allwright que abordámos nas sessões [(...) e isto tem a ver com a nossa sessão lá com esse autor que tu falaste hoje que está dentro dessa linha...].

2.1. Clareza de linguagem utilizada

Para termos uma perceção mais abrangente das diferentes instruções, apresentámos-las num quadro (3) de acordo com várias categorias que estabelecemos.

As categorias surgiram das perspectivas da investigadora, das professoras e dos alunos e definimo-las, por esse motivo, com uma linguagem tanto quanto possível utilizada pelas diferentes participantes.

2. Análise transversal dos casos

Na segunda parte deste capítulo analisamos as instruções na sua globalidade, procurando, numa visão transversal, caracterizá-las quanto a:

- i) clareza da linguagem utilizada
- ii) relação com as diferentes tarefas

No final da secção que agora se inicia faz-se a análise de conteúdo de parte da 2ª e 3ª sessões de formação, procurando identificar no discurso das professoras aspectos relacionados com uma possível evolução ao longo do processo em que estiveram envolvidas.

Tendo por base a reflexão sobre as instruções e alguns conceitos com que as apoiámos, procurámos desencadear procedimentos reflexivos que lhes propiciassem algum desenvolvimento profissional.

2.1. Clareza da linguagem utilizada

Para termos uma perspectiva mais abrangente das diferentes instruções, apresentamo-las num quadro [73] de acordo com várias categorias que estabelecemos.

As categorias emergiram das perspectivas da investigadora, das professoras e dos alunos e definimo-las, por esse motivo, com uma linguagem tanto quanto possível utilizada pelos diferentes participantes.

Uma vez que as categorias foram estabelecidas "à posteriori" não considerámos nas colunas das professoras e dos alunos as longas e curtas, nem as que contêm ou não hesitação, porque não foi pedida aos participantes no estudo essa informação, nos questionários que servem de base a esta análise.

Apesar de surgirem com alguma regularidade no discurso das professoras referências a instruções curtas, longas e com hesitações, não podemos afirmar com segurança que os seus critérios coincidam com os nossos.

Quanto ao facto de as professoras considerarem algumas instruções incorrectas ou pouco claras e os alunos terem tido alguma dificuldade em as perceber, já não nos parece abusivo estabelecer relações com o que definimos como instruções imprecisas.

Parece-nos assim poder afirmar que uma instrução precisa, correcta e fácil de perceber, será muito provavelmente uma instrução clara. A categorização que a seguir apresentamos [Quadro 73] resulta de uma síntese de alguns autores, cujo quadro conceptual procurámos seguir no presente estudo [Grice, 1975; Gower e Walters, 1983; Prabhu, 1987 e Moreira, 1990].

Nas categorias "com hesitações, sem hesitações", assinalou-se a presença ou ausência desses indicadores; nas categorias "longa/curta", considerámos longas todas as instruções que demoraram mais do que 150 segundos e curtas as que foram dadas em 90 segundos ou menos. A opção por este critério prende-se com o facto de pensarmos que o tempo de fala do professor de línguas deverá ser reduzido ao mínimo necessário para

	Perspectiva-Investigadora			Perspectiva professora		Perspectiva alunos	Divergências	Consensos
	Imprecisas (sem clareza)	Longas	Com hesitações	Incorrectas (sem clareza)	Difíceis de perceber			
A	F1-1, 3,4 F2-1,2,3	F1-1 F2-1,3	F2-1,2,3	F1-1,2,3	F1-1,2,3	F1-1,2,3	F1-2,4	F1-1,3
B	F1-2, 3 F2-1,2,3,4	F1-2,3 F2-1,2,3,4	F2-1,3,4	F1-4 F2-1	F1-4	F1-4	F1-4 F2-1	
C	F1-2,3,4 F2-1,2,3	F1-1,2	F1-2 F2-2,3	F1-2 F2-3	F1-2 F2-2	F1-2 F2-2	F2-2,3	F1-2
D	F1-1,3,4 F2-1,2,3,4	F1-1,4 F2-1	F1-1,3,4	F1-4 F2-3	F1-3 F2-4	F1-3 F2-4	F1-3 F2-3,4	
E	F1-1,2,3 F2-2,4	F2-2		F1-2 F2-4	F1-1,2 F2-4	F1-1,2 F2-4	F2-2	F1-2 F2-4
F	F1-1,3,4 F2-2,3,4	F1-3 F2-2,3		F1-2,3 F2-2	F1-1,2,3 F2-4	F1-1,2,3 F2-4	F1-1,2,3 F2-4	F2-2
	Precisas (com clareza)	Curtas	Sem hesitações	Correctas (com clareza)	Fáceis de perceber			
A	F1-2 F2-4	F1-2,3,4 F2-2,4	F1-1,2,3,4 F2-4	F1-1,4 F2-2,3,4	F1-4 F2-2,3,4	F1-4 F2-2,3,4	F1-1,3,4 F2-2,3	F2-4
B	F1-1,4	F1-1,4	F1-1,2,3,4 F2-2	F1-1 F2-2,3,4	F1-1,2,3 F2-1,2,3,4	F1-1,2,3 F2-1,2,3,4		F1-1
C	F1-1 F2-4	F1-3,4 F2-1,2,3,4	F1-1,3,4 F2-1,4	F1-1,4 F2-1	F1-3 F2-1,3,4	F1-1,3,4 F2-1,3,4	F1-1,3,4 F2-1,3,4	
D	F1-2 F2-1,3	F1-2,3 F2-2,3,4	F1-2 F2-1,2,3,4	F1-1,2,3 F2-4	F1-1,2,4 F2-1,2,3	F1-1,2,4 F2-1,2,3	F1-3,4 F2-1,2,3,4	F1-2
E	F1-4 F2-1,3	F1-1,2,3,4 F2-1,3,4	F1-1,2,3,4 F2-1,2,3,4	F1-4 F2-3	F1-4 F2-3	F1-4 F2-3	F2-1	F1-4 F2-3
F	F1-2 F2-1	F1-1,2,4 F2-1,4	F1-1,2,3,4 F2-1,2,3,4	F1-1,4 F2-1	F1-1,2,3,4 F2-1	F1-1,2,3,4 F2-1	F1-1,2,3,4	F2-1

Quadro 73 - Caracterização das instruções

Legenda: de F1-1: fase nº 1, instrução nº 1 a F2-4: fase nº 2, instrução nº 4

poder aumentar o tempo de fala dos alunos. Prende-se ainda com o facto de acreditarmos que os alunos desta faixa etária se dispersam facilmente com instruções muito longas. Para além disso, também o baixo nível da língua em que ainda se situam, não lhes permite processar muita informação em simultâneo. Finalmente as características "imprecisas" e "precisas" foram determinadas pela ausência ou presença de informação relevante e necessária aos alunos, considerando-se relevantes e necessárias as "palavras-chave" para a concretização da tarefa [ex.: verbos, advérbios de modo...].

As colunas "perspectivas das professoras" e "perspectivas dos alunos" preencheram-se de acordo com os dados dos quadros: "Nível de clareza das instruções (professor)" e "Nível de clareza das instruções (alunos)".

Apresentamos o quadro geral já mencionado a partir do qual procurámos fazer uma análise triangular que pudesse conduzir-nos à interpretação de algumas divergências, mas principalmente nos elucidasse quanto à possibilidade de estabelecer consensos.

As colunas "divergências" e "consensos" resultam assim da comparação das colunas dos alunos, das professoras e a da "imprecisas/precisas", da investigadora.

Pela leitura deste quadro síntese verificamos que determinadas características das instruções andam normalmente associadas. Assim, as instruções precisas são muitas vezes curtas [F2-4 (A), F1-1 (B), F2-4 (C), F1-4 (E) e F2-1 (F)].

De igual modo, os aspectos problemáticos raramente surgem isolados conforme exemplificamos: instruções imprecisas e com hesitações [F2-3 (C)]; longas e imprecisas [F1-3 (F), F2-2 (F)].

Continuando com a leitura das colunas "perspectivas das professoras" e "perspectivas dos alunos" e comparando-as com a perspectiva da investigadora, verificamos que há divergências de opinião quer quanto ao que consideram instruções claras [A-F1, 2, 4, C-F1-1, 3, 4 e F2-1, 4, D-F1, 3 e F2-1, 2, 3, 4, E-F2-1, e F-F1-1, 2, 3, 4], quer quanto ao que consideram instruções sem clareza [C, F2-2, 3, D-F1-3, F2-3, 4, E-F2-2, F-F1-1, 2, 3, F2, 4]. No primeiro caso encontramos instruções curtas [ex.: D-F1-3], instruções sem hesitações [ex: A-F1-1] e instruções curtas e sem hesitações [ex: C-F1-4].

No segundo caso também as divergências nos remetem para categorias diversificadas: longas sem hesitações [ex: F-F1-3], curtas sem hesitações [ex: F-F2-4], apenas sem hesitações [ex: E-F2-2], apenas curtas [ex: D-F1-3] e longas com hesitações [ex: C-F1-2].

Das 48 instruções estudadas apresentam:

- imprecisões - 36
- são longas - 18
- têm hesitações - 12

Nas características positivas contabilizámos:

- precisas - 12
- curtas - 30
- sem hesitações - 36

A característica positiva mais encontrada foi "sem hesitações" [36 casos] e, nos aspectos negativos, a "imprecisão" foi a que apresentou um número mais elevado [36 casos].

A coincidência de opinião entre os vários elementos [investigadora/professora/alunos] foi de 12 instruções, pertencendo 6 delas ao grupo das que foram consideradas curtas e sem hesitações, como se observa no quadro 74 que a seguir apresentamos.

Profs.	Precisas/correctas/fáceis de perceber/curtas/sem hesitações	Imprecisas/incorrectas/difíceis de perceber
A	F2-4	F1-1, 3
B	F1-1	
C		F1-2
D	F1-2	
E	F1-4 F2-3	F1-2 F2-4
F	F2-1	F2-2

Quadro 74 - Consensos Investigadora/Professoras/Alunos

Analisámos comparativamente estas 6 instruções consideradas claras por todos e chegámos às seguintes conclusões:

- 3 são instruções para tarefas de compreensão oral
- 1 para trabalho de casa
- 1 para trabalho oral
- 1 para compreensão da leitura
- 4 das 6 utilizaram exemplos quer escritos no quadro, quer dados oralmente
- 2 apresentaram contextualização das situações

- 5 verificaram a compreensão dos alunos antes do início da tarefa através de expressões como:

"May I start?"

"Can I start?"

"Do you understand?"

"I think you're ready now!"

- O modo mais utilizado foi o imperativo
- O vocabulário é adequado ao nível dos alunos: "listen, write, complete, fill in, ask, repeat, look".

Podemos assim inferir que as instruções menos problemáticas parecem ser as que são dadas para tarefas de compreensão oral. Para além de curtas, sem hesitações, se utilizam exemplos, verificam a compreensão através de processos interactivos e contêm vocabulário adequado aos conhecimentos dos alunos, facilmente atingem um nível de clareza considerado razoável.

Verificámos ainda quantas das 48 instruções dadas eram curtas, de acordo com o critério por nós estabelecido e obtivemos os resultados que passamos a apresentar no quadro 75.

Fases Prof.	1ª Fase	2ª fase
A	2ª, 3ª e 4ª	2ª e 4ª
B	1ª e 4ª	-
C	3ª e 4ª	1ª, 2ª, 3ª e 4ª
D	2ª e 3ª	2ª, 3ª e 4ª
E	1ª, 2ª, 3ª e 4ª	1ª, 3ª e 4ª
F	1ª, 2ª e 4ª	1ª e 4ª

Quadro 75 - Instruções curtas

Na totalidade das 48 instruções, 30 são manifestamente curtas. Destas 30, 10 foram as últimas instruções (4ª) a ser dadas em cada aula.

Se por um lado nos parece que o facto de surgirem no final da aula, quando as professoras estão já mais preocupadas com a gestão do tempo, poderá ter alguma relação com esse facto, por outro lado essa situação poderá estar relacionada com a consciencialização das professoras relativamente à necessidade de dar instruções mais curtas.

Apresentamos a seguir os gráficos de percentagens em que é feito o tratamento dicotómico e triangular dos dados que temos vindo a analisar (figs. 4 a 7).

Lembramos que o total das instruções é de 48 e que os alunos e as professoras têm opiniões coincidentes relativamente a 24 (50%), as professoras e a investigadora concordam entre si em 18 casos (37,5%) e a investigadora e os alunos concordam em 19 situações (39,5%). O consenso total é, como dissémos, de 12 instruções (25%).

Parece-nos poder concluir, face aos resultados obtidos, que um discurso longo dá frequentemente origem a imprecisões e hesitações, enquanto que um discurso curto é muitas vezes preciso e firme.

Há que referir, no entanto, que pode acontecer as instruções serem demasiado curtas e por isso imprecisas [F1-1 (F), F2-4 (F), F1-3 (A), F1-3 e F2-4 (D)]; nalguns casos, apesar de longas, conseguem ser precisas [F1-1 (C)], daí que existam divergências que podem relacionar-se com formas subjectivas de avaliar cada uma das categorias.

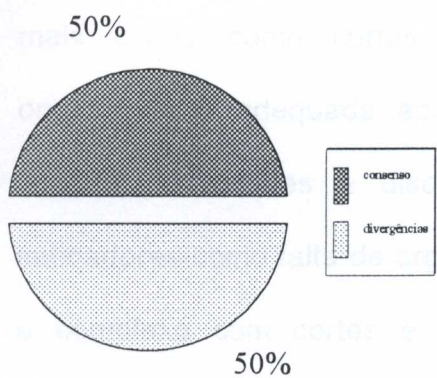


Fig. 4 - Divergências/Consenso Prof./Alunos

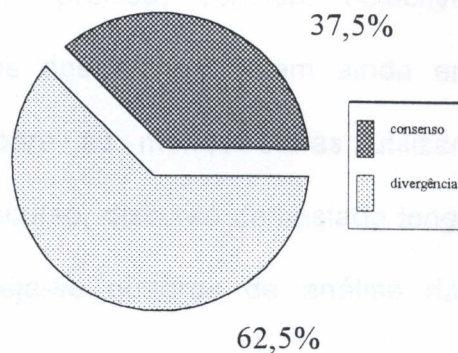


Fig. 5 - Divergências/Consenso Prof./Investigadora

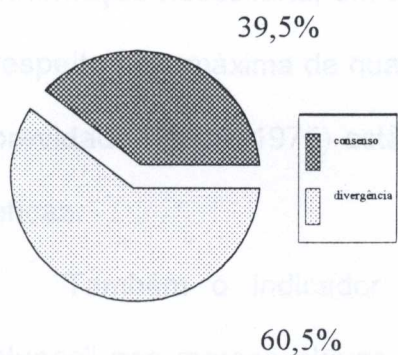


Fig. 6 - Divergências/Consenso Inv./Alunos

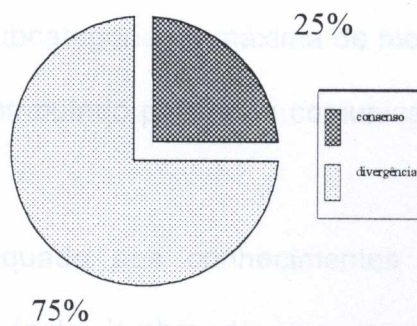


Fig. 7 - Divergências/Consenso Prof./Inv./Alunos

Recordamos que as professoras qualificam as instruções que consideram mais claras como curtas, com linguagem precisa, concisa, objectiva, organizada e adequada aos conhecimentos dos alunos; falam ainda em vocabulário simples e discurso fluente; para as menos claras utilizam indicadores como falta de organização do discurso, discurso demasiado longo e complexo com cortes e interrupções [veja-se quadros de análise das respostas abertas].

Verificamos assim que nos aparecem com alguma insistência na linguagem das participantes os indicadores instrução precisa e objectiva quando pretendem classificar uma instrução que consideram bem dada; parece podermos inferir que tal qualificação corresponde ao que consideramos uma instrução que vai directa ao que pretende sem desvios, dando toda a informação necessária, em suma, uma instrução curta e informativa em que o respeito pela máxima de quantidade e pela subcategoria da máxima de modo - brevidade (Grice, 1975) estão presentes, contribuindo para uma comunicação eficaz.

Também o indicador "linguagem adequada aos conhecimentos dos alunos" nos merece alguns comentários. De facto, lembrando uma vez mais Grice, os falantes têm de tornar os seus contributos pertinentes e adequados aos momentos da sua produção (Grice, 1975). Se assim não for cria-se uma situação de desigualdade entre os interlocutores que, por desrespeitar o princípio geral da cooperação, poderá ameaçar a eficácia da comunicação (Grice, 1975).

Também à organização do discurso, factor influente na clareza das instruções apontado por várias professoras, se pode fazer corresponder a submáxima mais importante do modo - ser ordenado (Grice, 1975, Levinson, 1983).

Apesar de, como acabamos de ver, o discurso empírico das professoras sobre as instruções apontar para o cumprimento das máximas de Grice, nem sempre elas foram respeitadas.

A máxima de quantidade, segundo a qual a informação não deverá ser nem demais nem de menos, apenas a necessária, foi algumas vezes violada. Decorrente dessa situação a máxima de relevância e uma sub-categoria da máxima de modo, foram igualmente ignoradas. A criação de situações de desrespeito pelas máximas poderá levar às implicaturas denominadas por Grice de "interpretações abusivas". Os ouvintes, neste caso, os alunos, poderão assim ser forçados a fazer inferências tais que os levem a uma descodificação da mensagem em desacordo com as intenções de comunicação.

Parece-nos poder afirmar que tal se verificou na 4ª instrução da 2ª fase [Prof. D] quando, como atrás referimos, a relevância não foi dada ao que era importante, mas se insistiu nas palavras "across/down":

T: Write down... across, write down across... or down... d'you understand?

Across... down..."

Sobre o que era o objectivo da tarefa apenas foi dito:

unde T: ... you must complete... er... the crosswords... with the opposites... of these words here...".

A instrução que se segue evidencia maior objectividade de linguagem, logo, menos hipótese de se verificarem "interpretações abusivas"

T: You must answer... using your note book... you must answer if these statements... are true or false, you write like this... (...).

If the sentences, if the statements are false... you correct them...

Constatámos que das estratégias utilizadas para facilitar a compreensão das instruções houve duas [repetição e reformulação] que foram utilizadas por todas as professoras num ou noutra momento, o que implicou mais tempo gasto a dar essas instruções. Esta necessidade demonstra no entanto, que a instrução inicial evidenciava falta de clareza sentida muitas vezes a partir da reacção dos alunos, como nos é dito por algumas professoras.

Confirma-se também a utilização de pausas no discurso, características do "discurso pedagógico" [teacher talk] do professor de língua estrangeira [Chaudron, 1988, Richards e Lockart, 1994], que ocorrem quer consciente quer inconscientemente, para facilitar a compreensão do que é dito.

De referir igualmente os aspectos linguístico-comunicativos presentes em todos os casos, indiciadores de interações professora-alunos, conducentes a uma compreensão mais eficaz. Encontrámos aqui aspectos de comunicação verbal e não verbal como exemplificamos [*do you understand? Do you*

understand what I mean?/ "essa repetição advém até de olhar para a cara deles..."].

2.2. Clareza das instruções e relação com a tarefa

Para finalizar esta análise recordamos dois aspectos que mereceram por parte das professoras algumas referências.

Todas elas percebem uma relação directa entre o grau de dificuldade da tarefa e o nível de clareza das instruções; as tarefas mais simples dizem corresponder instruções mais fáceis de dar e para tarefas mais complicadas [ex.: trabalho de pares com preenchimento de lacunas] pensam ter dado instruções com mais defeitos [F2-1 (B)]. Nalguns casos associaram também a frequência com que os alunos fazem as tarefas à facilidade com que entendem as instruções, vendo de igual modo uma relação de causa-efeito:

tarefas habituais - instruções mais fáceis de dar

tarefas não habituais - instruções mais difíceis de dar

Listamos a seguir as instruções que evidenciam mais e menos clareza com base no quadro 73 e na tipologia definida quanto à natureza da tarefa:

a) instruções mais claras

F2-4 (A) - trabalho de casa escrito

F1-1 (B) - tarefa oral

F1-3 (C) - tarefa escrita

F2-4 (C) - tarefa escrita

F1-1 (C) - tarefa oral

F1-4 (C) - tarefa compreensão oral

F1-2 (D) - tarefa compreensão oral

F1-1 (E) - tarefa compreensão da leitura

F2-1 (F) - tarefa compreensão da leitura

b) instruções menos claras

F2-1 (A) - tarefa escrita

F2-3 (A) - tarefa compreensão da leitura

F2-4 (B) - tarefa escrita

F2-1 (B) - trabalho de pares com preenchimento de lacunas

F2-3 (B) - tarefa compreensão da leitura

F1-3 (B) - tarefa escrita

F1-3 (F) - tarefa compreensão da leitura

F2-2 (F) - tarefa compreensão da leitura e actividade escrita

Do que atrás foi dito parece podermos afirmar que as instruções para organização de tarefas são tanto mais claras, quanto mais respeitado for o princípio da cooperação de Grice e as suas máximas.

A questão que se levanta é saber se os professores de inglês, de um modo geral, terão suficiente fluência na língua para poderem respeitar integralmente as máximas, ou se, pequenas falhas no seu esquema mental de falantes de uma língua estrangeira, não contribuirão algumas vezes involuntariamente para que elas não sejam respeitadas.

Um outro aspecto prende-se com o facto de, com alunos principiantes, se tornar por vezes mais difícil para o professor clarificar aquilo que se diz de uma outra maneira, uma vez que o vocabulário dos alunos é ainda muito

reduzido. Reformular a instrução inicial de forma não redutora é uma tarefa que exige um domínio exemplar de uma língua que não é a dos professores, daí que eles se socorram com alguma frequência de estratégias complementares [gestos, quadro, outros materiais], para ajudar a clarificação da linguagem verbal.

A clareza das instruções parece assim caracterizar-se por um dinamismo interno resultante da interacção entre os factores que as constituem: os de ordem individual (prof. e alunos), os de ordem contextual e linguística.

2. 3. Análise de conteúdo das sessões de formação

Para a análise de conteúdo das sessões de trabalho utilizou-se a técnica da análise de entrevistas (Bardin, 1977, Vala, 1986, Ghiglione e Matalon, 1992).

Após várias leituras dos protocolos⁷ [Anexo 12] identificaram-se "a posteriori" as categorias mais significativas emergentes das respostas das professoras; para efectuar os cortes⁸ optou-se pela unidade de contexto "que é o segmento mais largo do conteúdo que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registo" (Vala, 1986, p. 114), por nos parecer que diminui o nível das inferências, aumentando assim a fidelidade de análise. Identificaram-se em seguida, pelo mesmo procedimento inferencial, os indicadores contidos nas unidades de contexto, que se fizeram corresponder às categorias previamente definidas.

⁷ protocolos - transcrição escrita dos registos audiogravados.

⁸ cortes - recorte de ordem semântica efectuado no discurso para obter as unidades de contexto (Bardin, 1977).

Não se consideraram na análise aspectos de tipo fonético (risos, pausas) por não nos parecerem importantes, apenas se incluíram nos protocolos escritos para dar ao leitor uma ideia mais aproximada da situação real.

Foi necessário recorrer algumas vezes aos parênteses rectos para incluir elementos que completassem o sentido.

Segue-se a grelha de análise de parte da 2ª sessão de formação em que foi debatida a problemática da investigação-acção a partir de informações dadas às professoras participantes no estudo; foi feita uma reflexão sobre as primeiras aulas gravadas e a avaliação da 1ª parte da experiência em que participaram.

Mais adiante, na 2ª grelha de análise referente à 3ª reunião de formação, aparecem novamente questões ligadas à investigação-acção, mas mais centradas em D. Allwright.

A reflexão surge desta vez mais focalizada nas instruções dadas e é feita uma avaliação global do processo.

As categorias estabelecidas para a análise - **investigação na sala de aula, confronto, processos de reflexão e avaliação da experiência** possibilitaram-nos complementar os dados já apresentados num momento anterior do nosso trabalho.

O debate gerado à volta da **investigação na sala de aula** permitiu que percecionassem este procedimento como facilitador de maior eficácia do ensino.

A partir do **confronto** que as participantes tiveram consigo e com os pares, foi possível consciencializá-las mais profundamente do **nível de clareza**

do discurso que utilizam, verificando que nem sempre foram suficientemente claras.

O que foi dito relativamente às categorias processos de reflexão e avaliação da experiência, leva-nos a concluir que a reflexão sobre o discurso ou mesmo sobre outros aspectos do contexto educativo, poderá conduzir a uma alteração de práticas.

Análise da 1ª parte da 2ª sessão (continuação)

Categorias	Iniciativas	Quilómetros
<p>1 - Início do discurso</p> <p>2 - Início do discurso</p> <p>3 - Início do discurso</p>	<p>1 - Início do discurso</p> <p>2 - Início do discurso</p> <p>3 - Início do discurso</p>	<p>1 - Início do discurso</p> <p>2 - Início do discurso</p> <p>3 - Início do discurso</p>
<p>4 - Início do discurso</p> <p>5 - Início do discurso</p> <p>6 - Início do discurso</p>	<p>4 - Início do discurso</p> <p>5 - Início do discurso</p> <p>6 - Início do discurso</p>	<p>4 - Início do discurso</p> <p>5 - Início do discurso</p> <p>6 - Início do discurso</p>
<p>7 - Início do discurso</p> <p>8 - Início do discurso</p> <p>9 - Início do discurso</p>	<p>7 - Início do discurso</p> <p>8 - Início do discurso</p> <p>9 - Início do discurso</p>	<p>7 - Início do discurso</p> <p>8 - Início do discurso</p> <p>9 - Início do discurso</p>
<p>10 - Início do discurso</p> <p>11 - Início do discurso</p> <p>12 - Início do discurso</p>	<p>10 - Início do discurso</p> <p>11 - Início do discurso</p> <p>12 - Início do discurso</p>	<p>10 - Início do discurso</p> <p>11 - Início do discurso</p> <p>12 - Início do discurso</p>

Análise da 1ª parte da 2ª sessão de formação

Categorias	Indicadores	Unidades de contexto
1 - Investição na sala de aula	Opiniões sobre a sua implementação	<p>E:... [a investigação] tem mesmo que ser feita pelos professores, porque os que estão de fora muitas vezes perdem perspectivas que nós temos (...) agora a distância relativamente àquilo que nós fazemos é para mim aquilo que é mais difícil (...) porque nós temos uma certa dificuldade em reflectir naquilo que fizemos e distanciarmo-nos daquilo que fizemos...</p> <p>A: ... eu vejo muita dificuldade para ter essa iniciativa (...) a gente acomoda-se à rotina...</p> <p>B: ... eu acho que não é só uma questão de acomodação, penso que é sobretudo uma questão de condições de trabalho...</p> <p>D: ... eu ponho dúvidas relativamente ao facto de isto ser possível, ser praticável, embora ache que em teoria é capaz de ser o ideal, portanto o professor investigaria a sua prática e teorizar sobre a sua prática...</p>
	Formas de ultrapassar dificuldades	<p>F:... se calhar se formos gravando mais vezes essa ansiedade é capaz de se ir perdendo...</p> <p>B:... o que se tornou mais difícil foi conjugar este trabalho com o trabalho habitual (...) penso que essa carga só deixava de existir se isto fosse um trabalho que eu fizesse com uma certa continuidade (...) em determinadas condições não me repugnaria fazer um tipo de trabalho destes com uma certa continuidade...</p> <p>D: ... se formos para aquela questão dos ciclos de observação (...) isso é possível (...) volta e meia haver um ciclo de observação era capaz de não ser muito mau (...) quando as pessoas começam a sentir que lhes falta...</p>

Categorias	Indicadores	Unidades de contexto
3 - Processos de avaliação	Relação formador-formando	<p>D:... com a amizade crítica que se pode ir por aí, mas acho que é sempre bom ter uma confiança mínima na outra pessoa que está a observar, o de sentir que pode saber um pouco mais que nós!</p> <p>F:... que sabe um pouco mais , que tem um pouco mais de preparação...</p> <p>D:... que somos capaz de lhe colocar uma questão que é capaz depois de nos ajudar a despistar aquilo (...) que nos oferece alguma garantia de ter mais dados e de poder ir mais além...</p>
2 - Confronto	Consigno próprio	<p>F:... à 1ª audição fiquei horrorizada, eu sei que falo alto, mas ali exagerei, até porque não estou habituada a gravar aulas nem a gravar discursos.</p> <p>B:... preferi trabalhar com uma unidade do livro, com uma aula normal, até para ter esse confronto que depois tive...</p> <p>F:... a aula não foi uma aula que eu tivesse gostado</p> <p>E:... eu também não gostei (...) a mim sobrou-me tempo e fiquei danada</p> <p>A:... quando me ouvi eu disse assim: ai que horror!</p> <p>A:... porque quando eu li aquilo [as instruções] repito-me tanto, ai que horror!</p> <p>A:... eu senti-me desgradaçadinha lá em casa a ler aquilo [as instruções] (...) que discurso horrível, que desconsolo...</p> <p>A:... eu peço pelas instruções muito longas (...) gosto das instruções curtas e claras porque eu ao analisar-me vejo que faço um grande discurso não sei para quê</p>
	Com os outros	<p>A:... estou a chegar à conclusão que nós temos um estilo muito parecido...</p> <p>A:... afinal não sou só eu que faço certas coisas...</p> <p>A:... agora quando vi o das outras [o discurso] afinal o das outras é quase igual ao meu</p>

Categorias	Indicadores	Unidades de contexto
3 - Processos de reflexão	Elementos exteriores	<p>E:... sabes quando é que eu às vezes percebo (...) porque é que determinada coisa resulta, porque é que outra coisa não resulta, é quando as formandas me vêm com determinadas estratégias e eu lhes digo que não funciona (...) tenho que pensar porquê e aí é que eu me obrigo a mim mesma a reflectir...</p> <p>E:... tanto podia ser o estagiário como (...) outra pessoa, o que eu queria dizer é que às vezes preciso de uma pessoa de fora para despoletar essa reflexão (...) para me ajudar a exteriorizar determinadas reflexões... pode ser uma questão de feito (...) às vezes fico muito aflita quando começo a ouvir falar de reflexão e penso, mas eu nunca paro para reflectir? Se calhar até paro, mas não dou conta que o faço.</p> <p>A:... isso depende da personalidade de cada um, há aqueles que sabem analisar-se e conseguem ver e outros não. Com uma gravação ou com um video a gente consegue, pelos meios técnicos</p> <p>D:... em relação aos estagiários quando tu dizes que eles te vêm pôr questões e que lhes dizes, isto não vai resultar assim (...) isso tem a ver com o conhecimento que tu tens da experiência...</p>
	Organização verbal da reflexão	<p>E:... porque é que a reflexão só me surge em determinados momentos em que eu tenho que a explicar eu se calhar até já pensei não tomei consciência desse pensamento e só quando preciso de o expressar (...) é que eu percebo que já tinha pensado nele, portanto a reflexão às vezes não é consciente</p>
	Interacção rotina-acção <i>reflexão</i>	<p>B:... esses hábitos [do professor experiente] já foram construídos (...) fruto de reflexões anteriores...</p> <p>D:... há dúvidas que nos surgem é quando nos surge o imprevisto e aí (...) é que muitas vezes tomamos uma decisão no momento e a seguir somos capazes de pensar, será que esta decisão foi a melhor ou não foi a melhor? e esses são os momentos em que nos surgem as dúvidas...</p>
		<p>F:... o professor sem experiência (...) de início pelo menos, pensa pouco no papel dos alunos, no produto que vai ter, pensa fundamentalmente no seu desempenho enquanto o professor experiente (...) interessa-lhe o seu desempenho mas sempre (...) reflectido no produto que vai ter em relação aos alunos...</p>

Categorias	Indicadores	Unidades de contexto
<p>4 - Avaliação desta experiência</p>	<p>Percepção positiva da reflexão</p>	<p>F:... eu acho que foi proveitoso porque nos ouvimos, porque emitimos opiniões, porque afinal acabámos por reflectir sobre alguns aspectos que nos levam a actuar desta ou daquela maneira...</p> <p>A:... eu acho que é muito positivo ouvirmo-nos uns aos outros e ouvirmo-nos a nós próprios também...</p> <p>E:... acho que traz sempre proveito...</p> <p>B:... eu pessoalmente é da forma que eu gosto mais de trabalhar é assim (...) eu penso que estes trabalhos acabam por nos fazer ultrapassar um bocado determinadas dúvidas e determinadas dificuldades, portanto nesse aspecto acho que são extremamente úteis e apesar (...) de todo o trabalho e de todo o stress e de toda a sobrecarga (...) eu penso que é uma experiência muito positiva (...) e de certo modo um privilégio podermos fazer de vez em quando um trabalho assim (...) como há uma reflexão mais conduzida, mais guiada, mais apoiada em determinadas leituras é mais fácil processar-se o tal avanço.</p>

Um Pela leitura desta grelha e do protocolo da 2ª reunião de trabalho verificamos que as professoras consideram que a investigação deve ser feita pelos próprios professores, mas apontam uma série de problemas que vêm na aplicação de projectos de investigação nas escolas, entre os quais, a dificuldade de o professor se distanciar do seu próprio trabalho, de forma a observá-lo como investigador. Apontam ainda como entraves a rotina e as condições de trabalho.

Um Referindo-se à experiência em que participaram e relativamente à qual sentiram algumas dificuldades (ansiedade, excesso de trabalho), pensam que elas poderão ser ultrapassadas com uma certa continuidade deste tipo de experiências.

Uma Enumeram também outras formas possíveis de ultrapassar os problemas: a colaboração de elementos que tenham mais conhecimentos teóricos em quem possam confiar. Perspectivam assim a necessidade da presença de alguém que pode ser o formador e/ou investigador e a quem reconheçam que, embora possuindo mais conhecimentos, tal facto não constitui "ameaça" às relações interpessoais da equipa. Os investigadores e/ou formadores são frequentemente vistos como "alguém de fora", que por ter um saber académico mais aprofundado tem mais poder, o que o faz distanciar-se dos "práticos". Parece-nos que o clima de confiança mútua a estabelecer entre todos é indispensável num processo investigativo de colaboração; para que tudo se encaminhe nesse sentido, é importante que a iniciativa parta dos formadores a quem compete uma mudança de atitude, no sentido de aprenderem a valorizar o conhecimento/construção teórica a partir da prática. O desenvolvimento de

um clima afectivo-relacional positivo facilita grandemente o trabalho de investigação desta natureza.

Quando confrontadas com a gravação e a transcrição das instruções que deram, reagiram bastante emocionalmente, percepcionando os seus discursos de forma negativa.

Verificamos que esta experiência assumiu o carácter de novidade e de confronto consigo [veja-se, a título de exemplo, o indicador "consigo próprio" da categoria 3, prof. F].

As instruções dadas foram vistas algumas vezes como demasiado repetidas, o que nos indicia ainda um certo desconhecimento da necessidade dessa repetição. De facto, a repetição é apontada por vários autores [Chaudron, Gower/Walters, Prabhu] como necessária e característica do professor de língua estrangeira: a questão está em verificar quando é que essa repetição serve para clarificar a linguagem, neste caso as instruções, ou quando é que a repetição se verificou apenas por falta de fluência ou falta de outras competências do professor que lhe permitam reformular para explicar o que pretende de forma diferente.

Quanto à extensão das instruções há uma ideia de que elas não devem ser muito longas [veja-se o indicador "consigo próprio", categoria 3, Prof. A].

O confronto com o discurso dos pares parece ajudar a ultrapassar algum desconforto inicial, gerado pelo confronto consigo próprias.

Ressalta também desta análise a importância da intervenção de factores exteriores nos processos reflexivos dos professores. Apontam como

contribuindo para desenvolver a reflexão, os estagiários, outras pessoas e os meios técnicos [gravações, áudio e vídeo].

É ainda referido que muitas das decisões que é necessário tomar durante os actos educativos, geram dúvidas subsequentes ao reflectir sobre a acção.

Finalmente, a necessidade de verbalizar perante outras pessoas justificações para os procedimentos pedagógicos contribui para uma sistematização da reflexão.

A experiência é outro conceito que emerge como interagindo com a reflexão: a experiência gera rotinas "consequentes" que são construídas a partir de reflexões [veja-se o indicador "interacção rotina/reflexão categoria 5³].

A experiência do professor aparece como determinante da forma como ele percepção o processo de ensino-aprendizagem: o professor inexperiente tem uma perspectiva egocêntrica do acto educativo, enquanto que o professor experiente o analisa em função dos alunos, com uma visão mais abrangente das interacções entre os vários intervenientes no contexto sócio-pedagógico.

As professoras perceberam esta 1ª parte da experiência de forma positiva, por ter havido uma reflexão conjunta "mais conduzida (...) mais apoiada em determinadas leituras".

Este tipo de reflexão parece ser entendido como facilitador do seu desenvolvimento profissional.

Análise da 1ª parte da 3ª sessão de formação

Categorias	Indicadores	Unidades de contexto
1 - Investigaçãõ na sala de aula	Apropriação de conhecimentos	<p>A: ... ele [Allwright] tenta amenizar aquilo que nós chamamos investigação ou problemas de investigação (...) e começa por também não chamar problema e chamar puzzle (...)</p> <p>A:... para levar os professores a reflectir sobre a sua prática...</p> <p>F:... esta sequência que ele [Allwright] nos dá aqui é também qualquer coisa de mais funcional e familiar (...) porque a pessoa (...) pode fazer isto tudo (...) conversando com as colegas...</p> <p>D:... sim, sim</p> <p>F:... o que facilita e motiva...</p> <p>A:... [utilizando] estratégias que já conhece e que se têm revelado eficazes...</p> <p>F: ... o que de certo modo leva as pessoas a fazer isto com alguma facilidade, eu acho que até nem é difícil fazer (...) não precisamos de muitas coisas extra...</p> <p>E:... eu (...) acho complicado concretizar esta 3ª fase (...) quando os alunos entram para discutir, porque se calhar ao nosso nível eles ainda não conseguem...</p> <p>D:... eu acho que há momentos que nós temos que integrar nas aulas para falar em português com eles se quisermos trabalhar nesse sentido (...) tentar perceber o que lhes vai na cabeça...</p> <p>A:... sim, sim...</p> <p>D:... eu acho que é perfeitamente possível...</p> <p>E:... eu não digo que é impossível, eu digo é que nós estamos sempre pressionados por outros condicionalismos (...) como seja (...) o programa...</p> <p>D:... só estamos pressionados por outros condicionalismos se quisermos estar...</p> <p>E:... eu penso que por aqui nós podemos caminhar no sentido da eficácia do ensino...</p>
	Opiniões sobre a sua implementação	

Categorias	Indicadores	Unidades de contexto
2- Confronto	Com o próprio	<p>C:... eu disse isto assim...</p> <p>B:... eu digo muito lentamente (...) chega a fazer-me impressão...</p> <p>F:... eu também uso muitas [pausas]</p> <p>C:... e isso torna-me menos clara?</p> <p>B:... eu (...) quando me oiço acho que (...) não sou tão clara...</p> <p>B:... eu fiquei muito mal impressionada comigo...</p> <p>B:... eu penso que (...) uma das consequências disto [muitas pausas] é ser depois muito interrompida por eles [alunos]</p> <p>B:... digamos que estão mais ansiosos de receber a informação e que não lhes dou aquilo que eles estão à espera...</p> <p>D:... aqui há uma coisa que eu digo (...) mas que (...) agora me soa mal...</p> <p>D:... só quando vi escrito é que comecei a pensar nisto...</p>
	Com os outros	<p>E:... eu tinha imensa curiosidade em ouvir a opinião de outra pessoa sobre aquela instrução esquisitíssima que eu dei...</p> <p>D:... [uma instrução do prof. A] não é concisa nem objectiva.</p> <p>A:... diz porquê...</p> <p>D:... porque não vais directa ao assunto, andas aqui às voltas...</p> <p>D:... [acerca da prof. E] a instrução não foi curta, não foi concisa, não foi organizada, nem teve sequência lógica...</p> <p>C:... [acerca da prof. D] a instrução (...) é muito curta (...) é concisa, é objectiva, é organizada (...) não está contextualizada...</p> <p>C:... [acerca da prof. F] a instrução é longa, não é objectiva...</p>

Unidades de contexto		
Categorias	Indicadores	
2-Confronto (cont.)	Com os outros	<p>E:... [acerca da prof. B] o vocabulário é simples e relevante, é curta, mas não é muito concisa, nem objectiva nem muito organizada</p> <p>E:... [acerca da prof. C] a instrução é curta e concisa e objectiva (...) o único senão que eu poderia apontar aqui é que na última reformulação limita muito bem quem são os As quem são os Bs coisa que ela não fez na 1ª.</p>
3 - Processos de reflexão	Responsabilização	<p>C:... é a Renova que funciona assim [à base de programas de reflexão]</p> <p>C:... funciona muito nesses termos, é muito à base da reflexão, por isso o objectivo, o sentido é responsabilizar os vários níveis de actuação e isso é feito por etapas (...) em pirâmide (...) há uma responsabilização dos quadros superiores que responsabilizam os inferiores nesta linha até chegar ao operário (...) que (...) mexe na máquina...</p> <p>C:... tem sido conseguido que não façam uma coisa que (...) faziam antigamente (...) porque interiorizaram que não podem fazê-lo.</p> <p>F:... mas o que está lá em cima a teorizar isso foi observando este problema que levou à feita de tudo isso...</p> <p>C:... isto vem de cima há sessões (...) adaptadas às pessoas, mas a linha de actuação é sempre a mesma e tem funcionado.</p> <p>E:... isso vem tudo no sentido de dar maior eficácia.</p> <p>C:... neste caso até é aumento da produção mas através da reflexão.</p> <p>C:... ninguém chega ao ponto de dizer isto tem que ser assim porque sim.</p> <p>E:... é um esquema muito mais humanista...</p> <p>F:... quando se põem os miúdos a discutir é precisamente para eles interiorizarem que... serem capazes...</p>

Categorias	Indicadores	Unidades de contexto
3 - Processos de reflexão (cont.)	Responsabilização	<p>A:... levar à metacognição para ultrapassar...</p> <p>F:... acaba por estar implicada a transformação do professor, do "modus faciendi" do professor e alunos, porque se eles interiorizarem <u>que</u> e <u>se</u> também eles próprios são levados a mudar...</p> <p>D:... eu penso que a questão está em que, nós ainda não tornamos isto uma prática para nós e por isso é que temos dificuldade em fazer isto com os outros, porque de resto acho que é possível quem tiver (...) já isto bem interiorizado e use este procedimento como prática penso que é possível e acho que é a coisa mesmo que vale a pena fazer...</p> <p>F:... eu também acho...</p> <p>D:... eu às vezes tento fazer em coisas muito simples</p> <p>B:... mas tem que haver treino e tem que haver uma determinada base da prática para se poder ser reflexivo sobre essa prática...</p>
	Questionamento	<p>D:... mas pode fazer-se com coisas simples...</p> <p>D:... se perguntares a um estagiário por exemplo por que é que deu a aula toda de pé e nunca se sentou isso é uma maneira de o podes a pensar por que é que ele faz isso.</p> <p>D:... vai-se ver bem atrapalhado e isso vai ter que o fazer pensar...</p> <p>D:... quando eu estava a dizer que com a formação inicial era muito importante, embora fosse mais difícil, a questão do pensamento reflexivo, tem a ver (...) com essas receitas que eles trazem na cabeça e que trazem na cabeça das mais variadas maneiras...</p> <p>D:... eles [estagiários] têm que pensar naquilo que estão a fazer, por isso em coisas muito simples pode-se fazê-los pensar e eu acho muito importante que se faça pensar...</p> <p>F:... é verdade, isso é verdade...</p> <p>D:... o início (...) cria-lhes [aos estagiários] uma insegurança tal que se eles não tiverem qualquer verdade a que se agarrar... depois é preciso ir começando a desconstruir essa verdade (...) se calhar também não é no princípio que se vai começar a criar as intranquilidades...</p>

Categorias	Indicadores	Unidades de contexto
3 - Processos de reflexão (cont.)	Escrita	<p>E:... descrevem a aula, dizem aquilo que correu bem ou que correu mal, mas não traduz mais nada...</p> <p>A:... isso é acreditar no poder da escrita, mas uma pessoa pode reflectir sem escrever...</p> <p>A:... pois a escrita tem aquilo que a oralidade não tem</p> <p>E:... é que eu tenho pedido à minhas [estagiárias] que façam isso no próprio plano, embora não peça para ver o que elas escrevem (...) pelo menos 2 estão a fazer isso sistematicamente, mas dá-me a sensação que aquilo que elas põem não traduz as angústias delas... traduz aquilo que fizeram...</p>
	Auto e hetero-análise	<p>E:... com determinadas coisas [precisa ser confrontada] porque eu sou perfeitamente capaz de reflectir sobre a minha aula neste aspecto, correu-me mal não volto a repetir esta estratégia...</p> <p>A:... eu isso não [precisar ser confrontada para reflectir]</p> <p>A:... eu isso não (...) por isso é que eu te digo que depende da capacidade de cada um...</p> <p>E:... se calhar é verdade, se calhar pessoas mais superficiais deverão ter mais dificuldade em reflectir pessoas que estão habituadas a analisar-se sistematicamente deverão ter mais facilidade em fazer isso... eu por exemplo não me analiso muito profundamente.</p> <p>F:... quando eu saí [da aula] com a sensação e fiz a reflexão (...) esta unidade correu bem, eles gostaram (...) está ótimo (...) depois o "espelho" dá-me o contrário e aí começa "o puzzle" (...) aí começo eu então a interrogar-me...</p> <p>F:... a ideia de que a aula correu bem (...) não é suficiente...</p>
4 - Avaliação desta experiência	Comparação entre as duas fases	<p>D:... eu acho que da 1ª vez que estivemos aqui a falar estávamos mais inibidas (...) acho que foi mais difícil da 1ª vez em termos de reflexão ver as coisas de uma forma mais distante... agora estive mais à vontade, mais desligada.</p> <p>A:... a 2ª vez estava muito mais atrapalhada [com a gravação da aula] do que na 1ª porque tomei consciência.</p> <p>B:... eu senti um maior peso, uma maior preocupação da 1ª vez [que gravei a aula]</p>

Categorias	Indicadores	Unidades de contexto
<p>4 - Avaliação desta experiência</p>	<p>Comparação entre as duas fases</p>	<p>D:... eu acho que gravar a aula dá-nos a noção de coisas que não tínhamos D:... em termos de melhorar a nossa prática não sei se isto é suficiente para a melhorar muito A:... eu acho isto proveitoso (...) isto é enriquecedor B:... eu gosto realmente de reflectir com as pessoas (...) acho que é proveitoso para nós... E:... eu senti-me extremamente inibida por entrar com o microfone (...) e por causa do número de tarefas que tinha que fazer, senti que tive mais cuidado em evitar alguns erros que tinha cometido da 1ª vez (...) continuo a dizer que é muito útil esta reflexão conjunta... C:... eu acho que só traz vantagens [a gravação das aulas] conseguem-se evitar [falhas] se a pessoa tomar consciência que as cometeu... C:... a reflexão penso que é igualmente vantajosa (...) várias cabeças pensam melhor... F:... é bom [gravar aulas] em função do "feedback" que podemos fazer e é muito bom também além da gravação estar escrito F:... acho que isto era óptimo fazer-se com alguma periodicidade... F:... o mais importante para mim é o processo...</p>

Pela leitura deste quadro e do protocolo da 3ª reunião de trabalho verificamos que as professoras interiorizaram alguns conhecimentos relativamente aos procedimentos de investigação teorizados por D. Allwright, percepcionando-os maioritariamente como aplicáveis à sua realidade; apenas a professora E levanta algumas questões no que respeita à participação dos alunos em projectos de investigação.

Confrontadas uma vez mais com o seu discurso, identificam nele aspectos concretos que lhes desagradam, chegando mesmo nalguns casos a apontar justificações de determinados comportamentos dos alunos, provocados por esse discurso [veja-se indicador "consigo próprio" categoria 2, prof. B].

O confronto com os outros foi entendido de forma positiva, tendo inclusivamente sido solicitado nalguns casos [veja-se indicador "com os outros" categoria 2, prof. E].

Quanto aos processos de reflexão emergentes das respostas, consideram a responsabilização [exemplificada através de um caso concreto - a Renova - ver grelha de análise - Prof. C] necessária a uma transformação de atitudes. Apontam o questionamento da prática habitual e o registo escrito das reflexões sobre a prática, como facilitadoras dos processos reflexivos, bem como uma auto e/ou hetero-análises profundas.

Ao avaliarem esta experiência em que participaram fizeram algumas comparações entre a 1ª e a 2ª fase de aulas gravadas, demonstrando atitudes diferentes: enquanto que para as professoras B e D a inibição inicial se foi atenuando, a professora A sentiu o inverso, o que vem reforçar-nos a ideia de

que os contextos pedagógicos da sala de aula são únicos [veja-se indicador "comparação entre as duas fases", categoria 4].

As intervenientes viram esta experiência como enriquecedora, sobretudo por poderem tomar consciência das falhas cometidas nas instruções que dão e poderem reflectir sobre elas num trabalho colaborativo.

Foi ainda enfatizada pela professora F a importância do processo, mais do que o produto final.

2.4. Análise comparativa das duas sessões de formação

Ao analisarmos comparativamente os resultados das 2 últimas sessões de formação, parece podermos concluir que houve alguma evolução nas atitudes das intervenientes.

Assim, enquanto que na 2ª sessão apontavam várias dificuldades impeditivas da prática de investigação-acção, na 3ª parece terem já uma maior abertura e apetência para poderem pô-la em prática futuramente [veja-se o indicador "opiniões sobre a sua implementação", categoria 1, professoras D, E, F].

Quanto ao confronto consigo próprias, identificamos na 2ª sessão reacções quase exclusivamente emocionais, enquanto que na 3ª lidam com os aspectos concretos em que o discurso não lhes parece o melhor, apontando interpretações possíveis. Ilustramos esta afirmação com as seguintes unidades de contexto:

- Prof. A: ... quando me ouvi eu disse assim: ai que horror! (2ª sessão)

- Prof. B:... eu penso que (...) uma das consequências disto [muitas pausas] é ser depois muito interrompida por eles (...) digamos que estão mais ansiosos de receber a informação e que eu não lhes dou aquilo que eles estão à espera (3ª sessão).

O confronto com os seus pares, sempre entendido numa perspectiva construtiva, foi na 3ª sessão solicitado por algumas professoras, relativamente a casos concretos de instruções em que sentiam dificuldade, o que denota já um maior à-vontade e espírito de entre-ajuda que se desenvolveu ao longo dos trabalhos.

Na categoria "processos de reflexão" verificamos na 2ª sessão que percepcionavam a experiência, outros intervenientes e os meios técnicos como facilitadores desses processos e que agora vão mais além, acrescentando o questionamento, a prática de registos escritos e a mudança de atitude dos sujeitos como muito importantes.

Acresce ainda que a professora D está a transferir elementos destas sessões de formação em que participou para situações em que é formadora, procurando, em situações pontuais, utilizar o questionamento com os seus estagiários e a professora E lhes propôs que registassem as reflexões por escrito.

As alterações mencionadas indiciam-nos que o facto de serem intervenientes neste processo de investigação-acção-formação fez alguma diferença:

- a) quanto à motivação para participar em projectos desta natureza;
- b) quanto à capacidade de reflectir mais racionalmente sobre o trabalho;

c) quanto à capacidade de estabelecer relações colaborativas com os pares;

d) quanto à hipótese de transferência de conhecimentos para aplicar aos estagiários da formação inicial.

Pudemos mais tarde validar estas inferências quando entrevistámos as professoras. Passados 3 meses e meio foram unânimes em afirmar que continuavam a sentir que a participação na experiência tinha sido bastante útil e enriquecedora, por ter ajudado a observar com atenção aspectos da sala de aula a que normalmente não davam importância.

A título de exemplo atente-se nas seguintes afirmações:

- Prof. E: "... comecei a tomar mais consciência da importância de dar uma informação correcta para gerir um bom ritmo de aula e para a execução dos trabalhos".
- Prof. C: "... é uma espécie de abanão, acho que estou mais atenta agora".
- Prof. A: "... este trabalho ajudou-me a focalizar a atenção num aspecto a que eu não dava grande importância, agora estou mais atenta a esse problema e mesmo em português também e agora querendo desenvolver a autonomia do alunos, pô-los a trabalhar sózinhos, temos que ser claras para eles saberem o que vão fazer".

Constatamos também que as suas atitudes perante as instruções que os estagiários dão se alteraram: dizem observá-las agora com mais pormenor, identificar com mais rigor os aspectos menos claros e reflectir com eles sobre esses aspectos.

A Prof. C afirmou que nota nalgumas estagiárias reflexos desse seu trabalho. *[... acho que a observar algumas aulas eu vejo-me nas instruções que elas dão, ai vejo, vejo...].*

A prof. E referiu que, em 2 das 3 estagiárias que acompanha, nota evolução na forma como dão as instruções. *[... elas conseguem ver mais rapidamente quando é que um exercício falhou e se foi por causa das instruções ou de outro aspecto qualquer.].*

A prof. D pôs a tónica do impacto deste trabalho, muito em especial na transferência que fez para os estagiários. *[é evidente que estou mais alerta à forma como eles constroem as instruções (...) se calhar acabou por me ajudar mais a ser mais precisa naquilo que vou observar neles e depois falar na reflexão, ajudou-me a clarificar ideias, onde é que reside a imprecisão, eu tenho a impressão que antes as dava claras, mas nunca tinha pensado bem porque é que eram claras, era uma coisa intuitiva, agora se calhar tenho uma ideia mais segura de quais são os pontos em que elas não são claras.].*

A Prof. F, embora não sendo tão segura, afirma, contudo: *"eu tive a intenção, não sei se consegui já trabalhar nesse sentido, acabo por dar mais importância à forma como dão as instruções, fiquei mais motivada agora e mais predisposta para esse campo que às vezes passa um pouquinho ao lado, sinto-me mais alertada e predisposta, porque vejo que é importante."*

Também a prof. B manifestou uma opinião concordante com as anteriores. *[...foi um aspecto bastante trabalhado com elas, houve inclusivamente uma altura em que uma estagiária que não se sentia tão bem a dar instruções me vinha mostrar um papel (não era o plano) com maneiras de*

dar instruções, às vezes até duas propostas diferentes para eu dizer qual era a melhor, acho que isto teve impacto nelas...)].

Pensamos dever referir que duas das entrevistadas se manifestaram, uma vez mais, favoráveis à implementação de projectos de investigação-acção nas escolas. Consideram que se se tornasse uma prática corrente, os professores só teriam a ganhar. [Prof. B:*eu penso que é importante para os professores, cada um situa-se na sua sala de aula, sabe muito do que se passa ali dentro, mas não sabe nada do que se passa na sala dos colegas e isso é uma coisa que eu acho que de alguma forma devia ser uma realidade na vida das escolas e dos professores (...) tornar-se uma prática assumida nas escolas, como algo que é necessário fazer-se...*] [Prof. F:*... eu penso que se quer enveredar por este tipo de trabalho a nível de formação contínua, isto se calhar é uma das maneiras óptimas, em vez de andarmos por aí a fazer coisas soltas...].*

Foi ainda abordada espontaneamente, por duas delas, a problemática do clima de trabalho, assunto que já tinha sido mencionado na última reunião.

A Prof. E refere: *"eu acho que foi muito importante ser em grupo, porque se calhar se fosse só feito contigo e comigo não tinha sido tão enriquecedor".*

A Prof. F analisa o facto de ser em grupo, mas numa outra vertente. [*... se eu estivesse a fazer isto com pessoas que não conhecia, se calhar não estava com o mesmo à-vontade com que estive (...) se calhar isto tem que ser feito com algum cuidado (...) as pessoas têm que estar "abertas" e cientes do que estão a fazer e saber que resulta para seu benefício].*

Concordamos inteiramente quanto à necessidade de antes da implementação do projecto de investigação-acção se estabelecerem relações de proximidade entre os vários elementos que neles vão participar, pois não é fácil vencer os obstáculos que as portas das salas de aula constituem para os investigadores, num país onde as tradições ainda não são muitas. Para além disso, cremos que a transparência em processos como este se consegue se se estabelecerem esses laços, de contrário, é grande o risco de que os trabalhos enfermem do "paradoxo do observador" [reactivity: observer's paradox⁹, Labov, 1972, citado em Allwright and Bailey, 1991:71].

Claro que neste projecto que descrevemos, o ponto de partida em termos de relacionamento entre as pessoas foi já bastante favorável, mas apesar disso houve evolução nesse domínio.

⁹ "an alteration in the normal behaviour of a subject under observation due to the observation itself"

Capítulo IV - Conclusões

Neste último capítulo do nosso estudo apresentamos algumas conclusões, bem como pistas que nos foram surgindo à medida que íamos avançando.

Antes disso, porém, gostaríamos de fazer o balanço dos aspectos que considerámos mais e menos positivos ao longo do processo, o que de certa forma constitui também uma conclusão.

Sentimos que a implementação de um projecto com estas características deveria dispor de prazos mais dilatados, o que não aconteceu, dados os constrangimentos a que já aludimos no início.

Assim, esta corrida contra o tempo, com um número limitado de aulas para gravar, cada uma delas, preferencialmente, com um determinado número e tipo de tarefas, obrigou a que tanto nós, como as professoras envolvidas, sentíssemos alguma pressão. Consideramos que, libertas destes condicionamentos, teríamos por certo um trabalho diferente. Não pretendemos com isto desculpabilizar quaisquer falhas que cometemos, mas simplesmente alertar para a necessidade de no futuro se re-equacionar a questão do tempo limite em projectos que se sirvam de determinadas metodologias de investigação.

Apesar disso, pensamos que foram muitas as vantagens e muito o que aprendemos.

Quanto às questões a que nos propusémos responder a propósito do discurso dos professores de inglês, encontramos evidências que nos permitem concluir que nem sempre os professores são suficientemente claros quando

dão instruções aos alunos. Se se tratasse de um trabalho meramente estatístico, os números apresentados seriam pouco significativos. No entanto, sendo um estudo qualitativo, a interpretação dos contextos estudados diz-nos que, para além de nem sempre serem claras nas instruções que dão, nem sempre têm consciência do nível de clareza do seu discurso. Nas respostas ao questionário começaram maioritariamente por se considerar claras em todas as instruções. Progressivamente, ao longo dos processos reflexivos que lhes foram sendo propostos, foram identificando falhas que são prova dessa falta de consciência. Estes resultados permitem-nos assim responder à 2ª questão de investigação que nos colocámos no início.

A 3ª questão é talvez a mais difícil porque os dados não nos oferecem evidências tão óbvias. Contudo, a consciencialização que as professoras foram adquirindo sobre as falhas que cometeram, partindo da identificação minuciosa das instruções, principalmente durante as sessões de trabalho, conduzirá, por certo, a uma maior clareza do seu discurso de gestão. Trata-se, no entanto, de um processo lento a exigir gravações mais continuadas.

A falta de clareza que encontramos nas instruções para a organização de tarefas, inibidora de uma interacção mais eficaz, teve origem em factores diversificados, dos quais destacamos:

- a) imprecisões de linguagem
- b) discurso demasiado longo
- c) hesitações
- d) erros linguísticos
- e) omissões na quantidade de informação

f) ausência de contextualização.

Pelo contrário, as instruções em que foi possível considerar um nível de clareza razoável e relativamente às quais houve consenso entre a investigadora, professoras e alunos, tinham as seguintes características:

a) sem hesitações (todas)

b) curtas (todas)

c) vocabulário adequado aos conhecimentos dos alunos (algumas)

d) precisas (algumas)

e) utilização de exemplos (algumas)

f) verificação da compreensão através de interacção com os alunos (algumas).

De entre as que apresentavam estas características, a maioria foram instruções para tarefas de compreensão oral, como atrás referimos.

O respeito pelas máximas de conversação de Grice, que nos pareceu em sintonia com a clareza estratégica defendida por Gower, Walters e Prabhu, como acentuámos no capítulo I, conduz de igual modo a uma maior clareza da linguagem de gestão.

Concluimos assim que a clareza não é um conceito linear, mas o resultado de interacções contextuais, linguísticas e individuais.

No início deste trabalho existiam da nossa parte convicções de que, ao trabalharmos com professoras experientes, poderíamos desenvolver nelas capacidades reflexivas que as ajudassem a um crescimento profissional. Terminado o estudo, e perante as evidências que as sessões de formação e as

entrevistas nos apresentam, pensamos ter passado das convicções às certezas.

A aceitação de processos investigativos imbuídos de uma forte componente de reflexão foi progressiva, tal como foram emergindo progressivamente diferentes procedimentos conducentes a essa reflexão: o questionamento, a escrita, a auto e hetero-análise.

A evolução confirmada deveu-se em parte ao desenvolvimento de um clima afectivo-relacional favorável, aspecto por nós mencionado no capítulo I.

Pensamos poder afirmar que críticas que aconteceram com base num exercício de hetero-análise que lhes foi proposto, foram feitas de forma construtiva e percebidas como tal, quer fossem dos seus pares quer da investigadora.

Assim, e embora as participantes considerassem nas entrevistas o processo e o produto dessa experiência igualmente importantes, do nosso ponto de vista, cremos ter sido o processo que teve maior impacto. O produto, ou seja a evolução verificada na forma de dar instruções, não apresentou resultados tão óbvios, devido aos constrangimentos de tempo já referidos. Quanto ao processo, pensamos poder afirmar com base nas evidências, que marcou positivamente os elementos envolvidos.

A este propósito merece-nos ainda algum destaque a interiorização que a Prof. F diz conseguir fazer com a audição das aulas e a leitura quase simultânea das transcrições. A transcrição do discurso, com que as participantes no estudo "lidaram" pela 1ª vez, ajudou a completar os aspectos que só a audição dos registos audio poderia ter deixado passar

despercebidos. Por outro lado, acreditamos que a audição as fez aperceber-se melhor da quantidade de pausas, hesitações, alguns erros de pronúncia e mesmo da forma como colocavam a voz [alguns destes aspectos não faziam parte do nosso estudo].

Apesar dos inconvenientes técnicos apontados pela Prof. E, quando classificou o microfone como inibidor, pensamos que as vantagens se sobrepuseram às desvantagens.

Também a evidência recolhida através das entrevistas permite afirmar que, relativamente às práticas de supervisão, alteraram as suas atitudes. Passaram a prestar mais atenção às instruções dadas pelos estagiários e à reflexão feita sobre elas.

Parece-nos que as metáforas que encontraram para caracterizar este trabalho traduzem bem aquilo que ele foi e a forma como o sentiram:

Prof. B: *"para mim este trabalho foi o início de uma viagem na profundidade do oceano"*

Prof. C: *"Estivemos empenhadas num trabalho semelhante à feitura de um filme - necessita de coesão, espontaneidade, divisão de tarefas e movimentos sincronizados"*.

Prof. D: *"Este trabalho decorreu como um encontro de amigos que não se vêem há muito tempo. A vida separou-os, os percursos foram diferentes, mas o encontro foi agradável e serviu para pôr os assuntos em dia. Descobriu-se novamente a cumplicidade"*.

Prof. E: *"doze olhos e 12 ouvidos vêem e ouvem melhor que dois"*

Prof. F: *"Este trabalho foi como descascar uma romã, tomando cuidadosamente cada um do seus grãos, tentando ver a razão do seu sabor".*

Prof. A: *"... foi um campo a desbravar... plantar e ver florescer..."*

No entanto, a natureza limitada do estudo inviabiliza conclusões mais consistentes e definitivas. Ainda assim, as que foram possíveis, parecem-nos constituir um ponto de partida para o desenvolvimento de futuras investigações que alargando o seu âmbito de pesquisa, possam, de acordo com as exigências da metodologia científica, confirmar ou infirmar os pontos a que chegámos.

Desta forma pensamos poder constituir pistas de desenvolvimentos futuros:

- a aplicação de projectos idênticos na língua materna;
- a replicação deste estudo com professores estagiários para uma possível análise comparativa dos processos reflexivos de professores experientes e não experientes;
- a realização de projectos semelhantes relativos a outros aspectos da linguagem na sala de aula;
- o desenvolvimento de estudos similares relativamente a outras questões que se levantam nos contextos pedagógicos, por exemplo, a indisciplina.

Ao terminar, gostaríamos de enfatizar uma vez mais a certeza que nos ficou de que experiências desta natureza constituem uma via credível para a optimização do ensino/aprendizagem e constituem também uma hipótese de perspectivar a supervisão de acordo com as mudanças que se adivinham no futuro. São finalmente, em nosso entender, a ponte entre este final de século

e o início de uma nova Era que, em Educação, tal como noutras áreas, se pretende mais humanizada.

Alarcão, J. (1991), Reflexão crítica sobre o desempenho de um serviço e os procedimentos de formação de professores" *J. Supervisão e Formação do Pessoal Docente* (Ano 1), 6-22.

Alarcão, J. (1994), *Um professor reflexivo (em prelo)*.

Alarcão, J. e T. Viana, J. (1987), *A Supervisão de Outra Pedagogia: Uma nova abordagem ao desenvolvimento e Aprendizagem*. Livaria Alameda, Coimbra.

Alarcão, J. e T. Viana, J. (1990), Technical rationality and learning by reflecting on action in teacher education: dichotomy or complement? In *Journal of Pedagogical Research*, vol. 10, nº 1, 31-40.

Alarcão, J. e G. Craveiro, G. (1994), Supervisão de Professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In *Partes de um todo em educação* (Ano 1), Feições CíDinE, 201-232.

Albuquerque, M. P. (1993), *A Produção de texto escrito criativo no contexto da sala de aula: o caso dos alunos de 12/13 anos*, tese de doutoramento - Univ. Aveiro.

Allwright, D. (1988), *Observation in the Language Classroom*. London: Longman.

Allwright, D. (1992), *Exploratory Teaching, Bringing Research and Practice Together in the Language Classroom*. In *Revue de Linguistique Appliquée*, 101-117.

Allwright, D. e Bailey, K. (1991), *Focus on the Language classroom*. Cambridge: C.P.U.

Altrichter, H., Posch, P. e Schmack, B. (1985), *Teachers investigate their work: an Introduction to the methods of action-research*. London: Routledge.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1991), Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores". In *Supervisão e formação de Professores, Cadernos CiDinE* (1), 5-22.
- Alarcão, I. (1994), *Ser professor reflexivo* (no prelo).
- Alarcão, I. e Tavares, J. (1987), *A Supervisão da Prática Pedagógica - Uma perspectiva de desenvolvimento e Aprendizagem*. Livraria Almedina, Coimbra.
- Alarcão, I. e Moreira, A., (1993), Technical rationality and learning by reflecting on action in teacher education: dichotomy or complement? In *Journal of Education for Teaching*, vol. 19, nº 1, 31-40.
- Alarcão, I. e Sá-Chaves, I. (1994), Supervisão de Professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In *Para intervir em educação*, Aveiro. Edições CiDinE: 201-232.
- Albuquerque, M. F. (1992), *A Produção de texto escrito criativo no contexto da sala de aula: o caso dos alunos de 12/13 anos*, tese de doutoramento - Univ. Aveiro.
- Allwright, D. (1988), *Observation in the Language Classroom*, London: Longman.
- Allwright, D. (1992), *Exploratory Teaching: Bringing Research and Pedagogy Together in the Language Classroom*. In *Révue de Phonetique Appliquée*, 101-117.
- Allwright, D. e Bailey, K. (1991), *Focus on the Language classroom*, Cambridge: C.P.U.
- Altrichter, H., Posch, P. e Somekh, B. (1993), *Teachers investigate their work: an introduction to the methods of action research*, London: Routledge.

- Andrade, A. I. e Araújo e Sá, M. H. (1992), *Didáctica da Língua Estrangeira*, Rio Tinto: Edições ASA.
- Atkinson, S. (1994), Rethinking the Principles and Practice of Action Research: the tensions for the teacher - researcher. In *Educational Action Research*, vol. 2, no. 3, 383-401.
- Baird, J. (1992), Collaborative reflection, Systematic Enquiry, Better Teaching. In Russel e Munby (eds.) *Teachers and teaching: from classroom to reflection*. London: the Palmer Press.
- Bardin, L. (1977), *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70.
- Bárrios, M. A. (1990), *A study in classroom Language for critical self-observation in Teacher development*, (a thesis for the degree of Doctor of Philosophy), Norwich: England.
- Brumfit, C. e Mitchell, R. (eds.) (1989), *Research in the Language Classroom*, Modern English Publications. Centre for Language in Education. University of Southampton.
- Carr, W. e Kemmis, S. (1993) Action research in education. In Hammersley, M. (ed.), *Controversies in classroom Research*, Buckingham: Open University Press.
- Chaudron, C. (1988), *Second language classrooms - research on Teaching and Learning*, Cambridge: C.P.U.
- Cogan, M. (1973), *Clinical Supervision*, Houghton Mifflin Company, Boston.
- Cohen, L. e Manion, L. (1980), *Research Methods in Education*, Croom Helm. Dover, New Hampshire
- Dewey, J. (1933), *How we think*, D. C. Heath e e Co. Publishers - Boston, New York, Chicago.
- Dewey, J. (1959), *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

- Elliott, J. (1990 a), Teachers as researchers: implications for supervision and for teacher education, *Teaching and Teacher Education*, vol. 6, No. 1, 1-26.
- Elliott, J. (1990 b), *La investigación - acción en education*, Madrid: Ediciones Morata, S.A..
- Elliott, J. (1991), *Action Research for Educational Change*, Open University Press.
- Esteves, J. A. (1986), A investigação-acção. In *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Edições Afrontamento.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1992), *O Inquérito*, (trad. de Conceição Lemos Pires), Oeiras: Celta Editora.
- Gower, R. e Walters, S. (1983), *Teaching Practice Handbook - a reference book for EFL teachers in training*, Londres: Heinemann.
- Grice, H. P. (1975), Logic and conversation. In Cole, P. and Morgan, J. *Syntax and Semantics*, Nova Iorque, Academic Press, vol. 3, 41-58.
- Griffiths, M. e Tann, S. (1992), Using Reflective practice to link personal and public theories. In *Journal of Education for Teaching*, vol. 18, nº 1, 69-84.
- Grimmett, P. e Erikson, G. (eds.) (1988), *Reflection in Teacher Education*, New York: Teachers College.
- Hammersley, M. (ed.) (1986), *Controversies in classroom research*. Philadelphia: Milton Keynes
- Huberman, A. M. e Miles, M. B. (1991), *Analyse des données qualitatives - Recueil de nouvelles méthodes*, De Boeck Université.
- Hughes, G. S. (1981), *A Handbook of Classroom English*, Oxford University Press.

- Levinson, S. C. (1983), *Pragmatics*, Cambridge Textbooks in Linguistics, C.U.P.
- Lüdke, M. e André, M. (1986), *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*, São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Lda..
- Marcelo, C. et al. (1991), *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*, Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones - Espanha.
- McTaggart, R. (1994), Participatory Action Research: issues in theory and practice. In *Educational Action Research*, vol. 2, no. 3, 313-337.
- Moreira, G.G. (1990), *English for teachers - a study in Language needs of future teachers of English*, Tese de Mestrado - Universidade de Aveiro.
- Mosher, R. e Purpel, D. (1972), *Supervision the reluctant profession*, Boston: Houghton Mifflin Company.
- Nogueira, A., Rodrigues, C. e Ferreira, J. (1990), *Formar hoje Educar amanhã*. Livraria Almedina. Coimbra.
- Nunan, D. (1989), The teacher as researcher. In Brumfit, C. e Mitchell, R. (eds.), *Research in the Language Classroom*, Modern English Publications.
- Nunan, D. (1993), Action research in language Education. In Edge, J. e Richards, K. (eds.), *Teachers Develop Teachers Research*, Oxford: Heinemann.
- Nunan, D. (1989), *Understanding Language Classrooms*, Sydney: English Language Reading.
- Nunan, D. (1987), *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge: C.U.P.

- Nunan, D. (ed.)(1989), *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge: C.P.U.
- Oliveira, L. (1992). O clima e o diálogo na Supervisão de professores. In *Cadernos CiDinE*, (5), 13-22.
- Patterson, L. et al. (1993) (eds.) *Teachers are Researchers: reflection and action*. Newark: IRA.
- Portaria 336/88 de 28 de Maio.
- Prabhu, N. S. (1987), *Second Language Pedagogy*, Oxford University Press.
- Richards, J. e Lockhart, C. (1994), *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*, Cambridge: C.P.U.
- Russell, T. e Munby, H. (ed.) (1992), *Teachers and Teaching: from classroom to reflection*, London: The Palmer Press.
- Sá-Chaves, I. (1994), *A Construção de Conhecimento pela análise reflexiva da Praxis*. Tese de Doutoramento - Universidade de Aveiro.
- Sacristán, J. Gimeno (1991), Consciência e Acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In Nóvoa (org.), *Profissão Professor*, Porto Editora.
- Santos, B. de S. (1990), *Um discurso sobre as Ciências*, Porto: Edições Afrontamento.
- Schön, D. (1988), *Coaching Reflective Teaching*. In Grimmett, P. e Erikson, G. (eds.), 1988, 19-29.
- Schön, D. (1991), *The Reflective Turn - Case studies IN and ON Educational Practice*, Teachers College, Columbia University - New York/London.
- Schön, D. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: Jossey Bass.

- Simões, C. e Ralha Simões, H. (1995), Nível do ego e processos metacognitivos no contexto da formação em supervisão. In Alarcão, I. (ed.), *Supervisão de professores e inovação educacional*, Aveiro: CiDinE.
- Smyth, J. (1989), Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. In *Journal of Teacher Education*, vol. XXX, nº 2, 2-9.
- Stenhouse, L. (1993), The teacher as researcher. In Hammersley, M. (ed.). *Controversies in classroom research*, Philadelphia: Milton Keynes.
- Stubbs, M. (1983), *Linguagem, escola e aulas*, Livros Horizonte (trad. Ersílio Cardoso 1987).
- Stubbs, M. e Delamont, S. (ed.) (1976), *Explorations in classroom observation*, Cardiff: University College.
- Tavares, J. e Alarcão, I. (1990), *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*, Coimbra: Almedina (1ª ed. 1985).
- Vala, J. (1986), A análise de conteúdo. In *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Edições Afrontamento.
- Van Lier, L. (1988), *The classroom and the Language Learner*, Longman.
- Vieira, F. (1993), *Supervisão - Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*, Rio Tinto: Edições ASA.
- Vieira, F. (1994), Alunos autónomos e professores reflexivos. In Tavares, J. (ed.) *Para intervir em Educação*, Contributos dos Colóquios CiDinE. Aveiro: CiDinE.
- Willis, J. (1981), *Teaching English through English - A course in classroom Language and Techniques*, Longman.
- Wright, T. (1987), *Roles of Teachers and Learners*. Oxford University Press.

- Wright, T. (1987), Instructional task and discorsal outcome in the L2 classroom. In Candlin e Murphy (eds.) *Language learning tasks*, vol. 7, 47-68.
- Yin, R. (1989), *Case study research, Design and Methods*, Applied Social research Methods Series, vol. 5: Sage Publications.
- Zeichner, K. (1993), *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*, Lisboa: Educa.

ANEXOS

PROTOCOLO DE COLABORAÇÃO

A Portaria nº 336/88 de 28 de Maio, veio regulamentar a prática pedagógica dos cursos de formação de educadores e professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico, realizados pelas Escolas Superiores de Educação e Universidades. Determina a citada Portaria que a forma de concretização dessa Prática Pedagógica, no respeitante às actividades a realizar nas escolas seja estabelecida através de protocolo de colaboração entre as partes.

Tendo em conta a experiência de funcionamento desde 1988/89 até 1993/94 do protocolo de colaboração entre a Escola Superior de Educação de Castelo Branco, adiante designada por ESECB e a Escola do Ensino Básico nº 8, adiante designada por EB1Nº8 é o mesmo agora revisto e acordado nos termos seguintes:

I (Dos objectivos e organização)

1º

O presente protocolo tem como objectivo a definição das condições concretas de realização das actividades de prática pedagógica dos alunos dos cursos da ESECB, na EB1Nº8, nos termos do nº 2 do nº 11º da Portaria nº 336/88 de 28 de Maio e de acordo com as restantes disposições fixadas pela mesma.

2º

O protocolo é válido por três anos, renováveis por iguais períodos, e vigora a partir do ano escolar de 1994/95, podendo ser denunciado pelas partes com um mínimo de um ano de antecedência.

3º

Anualmente a Comissão Instaladora da ESECB, ou representante credenciado e o Conselho Directivo da EB1Nº8, ou representante credenciado, reunirão para análise do funcionamento das acções previstas no presente protocolo e planeamento relativo ao ano escolar seguinte.

II

(Das actividades de Prática Pedagógica)

1º

As actividades da Prática Pedagógica a realizar pelos alunos-estagiários da ESECB incluem nos termos do nº 3º e 11º da Portaria 336/88:

- a) Assistência a aulas e outras actividades lectivas realizadas pelo professor-cooperante;
- b) Cooperação no planeamento das actividades das turmas do professor-cooperante;
- c) Intervenção docente nas aulas em cooperação com outros e/ou com o professor-cooperante, segundo formas previamente planeadas com este e com o Supervisor;
- d) Responsabilização total ou parcial pela docência de uma turma, sendo, no entanto, acompanhada pelo professor-cooperante e eventualmente pelo Supervisor;

- e) Participação com a devida orientação do professor-cooperante nas reuniões de grupo ou disciplina, conselhos de turma, incluindo os dedicados à avaliação e outras reuniões de docentes da EB1Nº8, bem como em reuniões com os pais;
- f) Consulta de registos e "dossiers" administrativos nas mesmas condições que os professores da EB1Nº8 ficando sujeitos ao dever de sigilo, quando sejam caso disso, conforme o nº 12º da Portaria;
- g) Registo de som e imagem das actividades lectivas, e outras, segundo planeamento previamente elaborado pelo Supervisor.

2º

Preferencialmente, a cada dois alunos do 4º ano caberá a responsabilidade de docência de uma das turmas do professor-cooperante na área disciplinar ou disciplinas do grupo a que respeita o curso.

3º

Esta docência será acompanhada pelo professor-cooperante a quem foi distribuída a turma, o qual deverá estar presente nas aulas, orientar o planeamento de actividades dos alunos estagiários em concordância com o Supervisor, assinar conjuntamente com eles o livro de sumários, bem como todos os documentos respeitantes à turma, designadamente os respeitantes a reuniões de avaliação.

4º

O professor-cooperante estará presente em reuniões de Conselho de Turma ou outras que respeitem a alunos ou turmas que lhe estejam distribuídas e cuja docência esteja a cargo de alunos estagiários que ele acompanhe.

5º

1. Ao supervisor indicado pela ESECB compete a coordenação das actividades da Prática Pedagógica para cada grupo, assistindo a um número mínimo de aulas, com especial relevância nos casos referidos nos nºs 6 e 7.

2. No início do ano escolar terá lugar uma reunião entre o Supervisor e os respectivos professores-cooperantes, na qual serão clarificadas as competências e metodologias de trabalho e estabelecido o plano e a calendarização da realização das actividades e de avaliação de estagiários.

2.1. As regras de actuação e funcionamento do grupo ou disciplina, nomeadamente quanto à planificação de Actividades, Observação de Aulas e Momentos de Avaliação (semanal e semestral) serão registadas na Acta da Reunião

3. No decurso do ano escolar serão realizadas reuniões mensais tendo em vista analisar o decurso das actividades e decidir estratégias de trabalho.

4. A avaliação da prática pedagógica dos estagiários incidirá sobre as actividades por estes realizadas nos parâmetros definidos pela ESECB para o efeito.

5. Compete ao professor-cooperante realizar a avaliação nos parâmetros definidos e no final de cada semestre, propor a classificação final do estagiário, a qual está sujeita aos critérios de aferição estabelecidos pelo respectivo Supervisor no âmbito da orientação estabelecida pelo órgão competente da ESECB.

6. Nos casos em que a progressão do estagiário se revele insuficiente, deverá, o professor cooperante informar desse facto o Supervisor, para que o mesmo venha a observar mais actividades do estagiário e em conjunto com o professor-cooperante venham a tomar decisões que se mostrem adequadas.

7. O anteriormente disposto aplica-se igualmente nos casos de progressão positiva de carácter excepcional do estagiário.

III

(Dos professores-cooperantes)

1º

Os professores-cooperantes são professores profissionalizados da EB1Nº8 que, nos termos do nº 14º da portaria 336/88, sejam escolhidos pela ESECB e dêem a sua anuência ao exercício dessas funções e não mereçam objecções por parte do Conselho Pedagógico da EB1Nº8.

2º

Os professores-cooperantes realizarão as funções respectivas previstas no capítulo "Das actividades da Prática Pedagógica" deste protocolo, com o objectivo de acompanhar, orientar e avaliar, nas condições estabelecidas anteriormente, as actividades realizadas pelos alunos-estagiários da ESECB na EB1Nº8.

3º

Cada professor-cooperante acompanhará:

- a) Quatro alunos estagiários nos grupos monodisciplinares;
- b) Três alunos estagiários nos grupos bidisciplinares se acompanhados às duas disciplinas do grupo;
- c) Seis alunos estagiários nos grupos bidisciplinares se acompanhados unicamente a uma das disciplinas do grupo.

IV

2. A solicitação da ESE e com a concordância do professor-cooperante o número de estagiários a acompanhar poderá ser alterado.

Os alunos estagiários, na realização da Prática Pedagógica, na permanência na EB1Nº8, devem cumprimento às regras administrativas e de gestão emarcadas

4º

1. A ESECB pagará a cada professor-cooperante uma gratificação de valor e forma prevista no nº 15 da Portaria nº 336/88 de 28 de Maio, a qual tem o valor anual de 181.000\$00 no presente ano de 1994 e é actualizável nos termos legais para as gratificações na função pública.

2. Respeitadas as condições anteriores a ESECB pagará ainda um suplemento anual no valor de 90.000\$00 a cada professor-cooperante.

3. Quando o número de estagiários for superior ao previsto, o suplemento referido no nº anterior será acrescido de 40 mil escudos anuais por cada estagiário excedente.

5º

Os professores cooperantes poderão utilizar a Biblioteca e outros recursos da ESECB, no apoio ao desempenho das suas funções, de acordo com a disponibilidades e regras de funcionamento existentes.

6º

Conforme a alínea a) do nº 18º da Portaria nº 336/88 a ESECB organizará anualmente acções de formação especialmente dirigidas, ou com prioridade de frequência, aos professores-cooperantes, incidindo nas áreas pedagógicas ou nas áreas disciplinares específicas, de acordo com as necessidades destes e as disponibilidades existentes.

3º

IV

(Da organização de horários, recursos e actividades de gestão)

1º

Os alunos estagiários, na realização da Prática Pedagógica, na permanência na EB1Nº8, devem cumprimento às regras administrativas e de gestão emanadas

dos respectivos órgãos, excepto quando especialmente previsto por acordo entre a ESECB e aquela.

2º

A realização das actividades da prática pedagógica, faz-se em respeito pelas normas de aplicabilidade obrigatória emanadas do Ministério da Educação.

3º

Os horários dos professores-cooperantes e no âmbito dos quais serão realizadas as actividades de prática pedagógica, serão decididos anualmente por acordo entre a EB1Nº8 e a ESECB, de forma a compatibilizar no tempo a realização das actividades de prática prevista no Capítulo II do presente protocolo e a realização das restantes actividades curriculares dos alunos-estagiários.

V

1º

A EB1Nº8 permitirá aos alunos-estagiários o uso de materiais correntemente utilizados pelos seus professores.

2º

A ESECB pagará à EB1Nº8 materiais de consumo corrente para fins didácticos e para utilização nas actividades de prática pedagógica a importância de 1.000\$00 por aluno e por semestre.

3º

A ESECB facultará aos professores da EB1Nº8 o uso de equipamentos que a EB1Nº8 não possua, de acordo com as disponibilidades existentes.

4º

A ESECB apoiará a realização de projectos educativos da EB1Nº8, especialmente nas áreas de formação, investigação e dinamização educativa, através de:

- a) Acções de formação a realizar pelos docentes da ESECB;
- b) Realização conjunta de projectos de investigação com interesse para as duas instituições;
- c) Apoio à criação e difusão de documentação e material didáctico diverso;
- d) Outras formas que sejam acordadas especificamente entre as duas instituições.

Castelo Branco, 17 de Outubro de 1994

O Presidente da Comissão Instaladora
da Escola Superior de Educação

O Director da Escola do 1º ciclo
do Ensino Básico nº 8

Atividade de leitura e interpretação de texto

Instruções

- 1. Leia o texto com atenção.
- 2. Responda as questões.
- 3. Marque a alternativa correta.
- 4. Justifique suas respostas.
- 5. O texto trata da importância da leitura.
- 6. A leitura é essencial para o desenvolvimento pessoal.
- 7. A leitura nos ajuda a entender o mundo ao nosso redor.
- 8. A leitura é uma atividade que pode ser feita em qualquer lugar.
- 9. A leitura nos dá acesso a novas ideias e conhecimentos.
- 10. A leitura é uma atividade que pode ser feita em qualquer idade.

ANEXO 2

Atividade de interpretação de texto

Símbolos utilizados na transcrição das Pr instruções

19 de Outubro de 1994

T - professora (teacher)

S - aluno (student)

SS - alunos (students)

... - pausa no discurso

(()) - comentários e elementos paralinguísticos

uhm - hesitação de linguagem

... uhm... - hesitação de linguagem e pausa

? - subida de entoação ou pergunta

_ - palavra inacabada

sublinhado - ênfase na entoação

er - breve transição entre duas palavras

instrução 17?

T - Now in pairs again you are going to discuss which boy which boy which boy you are going to decide which boy. Any will choose (7) understand me - Schuyler? OK groups of 2. OK with your partner or ok decide which boy. At or will choose and give reasons. don't put the fingers up down!

Now have you understood?

Now what are you going to do?

Listen to me carefully please. Now you are going to pay attention to my instructions you are going to be taking information from the information from the table you are going to use the information from the table. uhm from this chart. yes and write a description of what you see in the chart of the three boys could you understand? you are going to use the information from the chart and

Professor A

19 de Outubro de 1994

Instrução nº 1

T - Pay attention... you are... going to listen... the first part... of a tape and you are going to find out... her name and what's happening, ok?... Have you understood?... you are going... to listen to the first part of the tape and find out that woman's name and what's happening - why is she phoning? So what's her name... what's... happening. So let's listen.

T - Now... you are going... to listen again... you are going to listen the tape again... and find out information about those three boys... Do you understand? you are going... to find information about... their birth place... please copy this, copy this table into your exercise-book - their birth place... hair, their eyes and job... job and... favourite pop star. So copy that table into your exercise-book, please! Have you finished? Are you ready? So be silent... listen carefully... and find out... information about these dates... ok... about these three boys.

((Ss listen to the tape again))

T - Now... pay attention, you are going... to check... each other's works in pairs, ok? You are going to check each other's work in pairs... you are going to look at your... fellow's work you haven't, so look at... look at him for instance or look... look at Ricardo... at Ricardo's work no... now, yes... but deixa estar isso aí, ok, compare your notes with your friend ok... with your friend's note... no... no... don't correct, look... look...

Instrução nº 2

T - Now in pairs... again you are going to choose... which boy... which boy... Angy(?)... you are... you are going to decide which boy... Angy will choose (?) understand me - Schiu!!! Decide in groups in... in... with your partner ok, decide which boy Angy will choose... and give reasons, and give reasons... don't put the fingers up, down!

Now... have you decided?

Now, what are you going to do?

Listen to me carefully please. Now, you are going... pay attention, probably you'll do this at home, pay attention to my instructions, you are going... be silent, please! you are going to use the information from the table, you are going to use the information from the table, from... uhm... from this chart... yes, and write a description a short description for each for each of the three boys, could you understand? you are going... to use the information from this chart... and

write... a short description for each... one of the three boys. Have you understood now? I'm going to repeat. You are going to use the information... from the the... from this... uhm... chart you completed and write a short description about the boy number one, for instance, he's from London, he's got dark hair, he's got brown hair... ok... schiu!!

No, you are going to write about the three, to write three descriptions.

Instrução nº 3

T - Last lessons... pay attention, last lessons... we have been talking... about two... your (?) special people...uhm... about Angy's dates, can you remember? Today... this time... I'm going to tell you about me... about me, my family... and my belongings, ok? You're going to listen carefully... because you have... to find out, Emília, pay attention, you have to find out... and note down... uhm... the wrong information I'm going to say about me, I'm going to say eight sentences and three are wrong... you have... to decide.... which ones are false and which ones are false and which ones are right. Did you understand? yes? So, I'm going to tell about me.

Instrução nº 4

((Teacher delivers a letter))

T - Ok, Ok, now I want you... to read the letter, please read the letter. Now you're going to read... ((teacher goes on delivering the letters)) Well, schiu!! Stop talking and read silently! Emílio! Read the letter, please! Schiu!!

((teacher asks some questions to check understanding))

Now... you are going... pay attention to my instructions now and try to understand what I'm going to say... please! You are going to read the 7 sentences... under... the letter. There are 7 sentences under the letter, aren't there? Read the 7 sentences and compare them... with the information given... in the letter. Read... the 7 sentences and compare them... with the information given in the letter... and after... you are going to decide if the... those sentences are true or false according to the... letter, if they are false... you're going to correct those sentences.

Have you understood?

Yes? Ok, so, let's read the sentences, let's compare them with the information in the letter and... and if they are false sentences, let's correct them ok? Do it now in class, you have 10 minutes to do that.

((St-stôra, lápis ou caneta?))

Uhm... as you want... as you wish... with a pencil, pencil, yes, yes, yes. Do it in pairs if you want.

Professor B

20 de Outubro de 1994

Instrução nº 1

T - So... now... what I want you to do... is... to ask questions... and... give answers... to your colleagues... ok, as we... have been doing... as you have been doing with me, ok?

So... Cláudia, can you ask Rita... about the first picture? Can you ask Rita... about... the first picture?

((Students ask and teacher corrects))

So, repeat the question again, please! Come on!

About the second picture, Rita, ask Ricardo. Go on Ricardo, ask Tania about salt and pepper, please!

((This task goes on for several minutes))

Instrução nº 2

T - Ok, now... what I want you to do... is... is... to work in pairs, in pairs... you are going to do the same, you understand?

Now... you do the same... in pairs, you look... listen to me... carefully, ok, ok, you look at the pictures... on your book and then... student A asks student B "do you like tomato soup?" Student B gives the answer and then - Student B asks... student A "do you like fish and chips?".

Student A gives the answer and so on and so on, every picture... ok?

No, you just speak... you just ask... and answer... ask and answer... you understand what I mean? ok, Rodrigo uhm... ok Rodrigo, you can work with Vasco, Ricar... Pedro, come here please, bring your book with you and work with Ricardo, bring your book please... ok you can start.. you have 5 minutes to ask... all the questions and give all the answers, ok? yes, I'm going, ok, you understand? 5 minutes, 5 minutes. Todas! Todas! ok, you can start.

No, orally! Speak! Mas fazem todas uma pergunta sobre a 1ª, a outra dá a resposta, a outra pergunta sobre a 2ª, a outra dá a resposta, têm aqui a ajuda e têm a ajuda no quadro - ok! If you need... wait a moment, if you need help... é isso, só que fazem com as imagens todas, yes!!

((Two or three minutes later))

Vão respondendo **sim** e **não** para haver de tudo. Olha aqui Ricardo, tens a ajuda no quadro!

Instrução nº 3

T - So now... we're going on working... but now... we are going... to write... the questions and the answers of course, it's the same, you are going to ask if... the things you like eating and the things you don't like eating... no so... tira um e passa! Pedro, Pedro, you can sit over there. Ok.Wait a moment. Ok. Ok wait a moment.

Wait a moment, ok! Can I sit in my place? Uhm... Pedro, give Sandra and Cristina one worksheet and then give the others to me, please. Wait... wait! Thank you. Ok, now... wait a moment, wait a moment...wait a moment... please, ok. First of all... Pedro! First of all... you are going to look at the pictures... ok, all you have to do... is... to write... the question and the answer according to the picture but... you have to write... with a pencil... and look at me you ask the question, listen, you ask the question according to the picture... you give the answer according to the face, this is "no", this is "yes". You understand what I mean? Yes? Ok, now, you have... 5 minutes to write every question and every answer, 5 minutes. Rodrigo, you have 5 minutes... to write the questions... and... the correspondent answer.

((Some minutes later))

T- Percebeste o que eu disse?

S- Percebi.

Instrução nº 4

T - Now... what you have to do... is... look at me and listen, is... to change lists... with your partner, change lists with your partner, you understand what I mean? What you have to do is to... change... lists... with your partner.

What for? What for? For telling me... two things, Sérgio! Two things, schiu! So... for telling me... two... things... your partner likes... Bruno and ... two things... your partner... doesn't like. Schiu! Interrupt, don't interrupt. Ok! Sérgio! Sérgio! Listen to me again, Sérgio!

Now... you are going to write... two things your partner likes and... two things your partner doesn't like - you understand what I mean? you understand what I mean? Yes? Ok, thank you, so you can start now.

((Two seconds later))

Now I'll explain better... all of you there on the left are student A and the others are student B, ok? Now here... you have to make about this (T points to the worksheet) and the worksheet is about you ask about... for example you "ask he likes soup. Must ask "does he like soup?" and the answer is here right? Yes or no? "Yes he does."

You can start now?

Now this one is the opposite, you the A's answer to what the B's ask and you know what the doesn't like. Hurry 5 minutes

Professor C

28 de Outubro e 2 de Novembro de 1994

Instrução nº 1

T - Alright, now... now... attention, I'm, going to give you some pictures, not these ones... and I want... your opinion about them, alright? But... you have to look at me first, ok? To understand this exercise. So, for example... you know... I like apple pie... but...I... don't like mustard. Alright now... I want to hear you... saying... if you like or if you don't and then I want two other students... ask and answer... about... that kind of food or drink, alright? Now, let's do it this way: I'm going to give you... Zé Carlos, I'm going to give you this one, ok? and... I want to hear your opinion ok? Tell me if you like it or not.

((one student asks the teacher for some more information))

T - No, don't ask, just say if you like it or not. No, no, no. Say if you like it, like I did, I said: "I like apple pie, I don't like mustard", you have to listen... first or you won't give the answer yes? This is what you're going to do, I'm going to give you some of the things to eat and drink, one says... if he likes or not and two more ask and answer about about it. Thank you, let's do it this way.

((T. gives an example))

Instrução nº 2

T - Alright, now... let's go on... with the same questions, but... working in pairs alright? Now pay attention. You're going to work in pairs... look at this worksheet... by asking your partner... the questions you need... to get the missing information, ok?

Now, please write the missing questions and answers and you have 5 minutes for that. So, one... you have... student A is one of you... could be this side, thank you, so... you know... what he likes, but student B doesn't know, so this one has to ask and answer and... writes ok? So, let's do it and you have 5 minutes to do it. Work in 5 minutes.

((Two seconds later))

Now, I'll explain better... all of you there on the left are student A and the others are student B, ok? Now, here... you want to know about this ((T. points to the worksheet and the students)) so you ask about... for example you know he likes soup. Must ask "does he like soup?" and the answer is here, right? Yes or no? "Yes, he does."

You understand now?

Now, this one is the opposite, you, the As answer to what she likes and you know what she doesn't like. Hurry, 5 minutes.

((T. gives some individual help. Some SS ask for more information in Portuguese))

Instrução nº 3

T - Alright, please pay attention to what you have to do. you have... to make... a list... of things... you like... and things you don't like. Just make a list alright? And you have 3 minutes to do it. Food, drinks, and things to go with food. Hurry up! Three minutes. Hurry up! Listen Gonçalo! You have to do it quickly, attention! You are going to use... Gonçalo listen please! I said 3 minutes, do it quickly!

Instrução nº 4

T - Now... as I told you... we're going to a restaurant... ask for food and drink, ok? Let me explain the context... I need... I need you to open your students' book, page 49 please! Hurry! Page 49. I'd like you to look at the picture here... and tell me please... this is a restaurant... a kind of a restaurant it's a hamburger house. Now... tell me, looking at the picture, who are they?

((T. asks some questions to give the context of the next task))

Now... now that you know where they are... this is what you're going to do... I'm going to put there (T. points to the board) two questions about... their conversation, you're going to listen... to the dialogue and after that... you answer the questions alright?

Professor D

3 de Outubro de 1994

Instrução nº 1

T - Ok, now, imagine, imagine, all of you... imagine you are in England... er in a Summer School, do you know what a Summer school means? Summer! July, August and Sep-September. So... a school... of... holidays during the period of your holidays, do you understand? Ok. Imagine you are in a Summer School... and you've got... some subjects there... not Portuguese, Science and Physical Education but other subjects, imagine... in the Summer School... imagine you've got Project, Computer Studies... C-o-m-p-u-t-e-r S-t-u-d-i-e-s ((teacher writes on the board)) er, for ins- for instance Drama er, Games er Games... and English of course, if you are in England er, you're studying English probably... in England you must study Fren - English probably, ok, now... er... one of you... decide er, is going to be St. A. the other is going to be student B, A and B, A and B ((teacher points)) A and B did you understand? Er... and you're going to have... some cards; student A... the yellow... cards, student B... the green ones, did you understand? Ok, you, take one... and give the others... to your partners... you, take one... like this and give the others to your partners, take one and give the others, please,

take one and give the others and the same... to you. Er... you don't look! Ok! you are... in a Summer school... you are in a Summer school and... you are copying... you are filling in... your timetable... and you must fill in... the timetable... and you must fill in... the timetable, look... student A... has already filled, student A... has already, you can look now, er, has already filled... one subject, student A has already fi- filled one subject, the other one... has already fillid-filled... another subject, a different one, do you understand? you must... you must talk... in pairs... and... fill in... your timetable... according to the information... your partner... gives you... er student A... starts asking, student A starts asking, student then... is student B who is going to ask, do you want me to explain again?

Ok, er I'm going to explain again. Student A... for instance... here [points] er, er, er student A here... has written... Project... ok? Here is written Project, so student A... must ask about... Project, student B... must ask about... Computer studies... you understand? you ask about Project... you ask about... Computer Studies... when student A asks, student B gives the answer... you must ask for instance "when... have we got... so and so...?", do you understand? And the other answer and then "what time... does... start?" for instance... and you write... you must use a pencil, you must use a pencil and write here ((points)) what the information... he or she gives... you, you understand? start doing it, you have 5 minutes! 5 minutes from now!

Professor E

Instrução 2

T - Ok, now... you are going... you listen to me... you listen to me... and then fill in... complete your timetable...with the other subjects: Drama... Games... and English... according to what I'm going to say... did you understand? Listen please! Complete your timetable... ((Nuno, pay attention)) with this... according to what I'm going to say... again. May I start?

Instrução 3

T - What about a tour in London? Imagine you are going... in a tour... in London... you please, look at these photos... here... ((t. pointst them)) Renato, pay attention! Not here, don't write please, pay attention now Nuno! Task three, ok?

Look at the photos... look at these photos... Nuno! Look at these photos... get the information, read this information here... ((t. points again)) get the information from these, from the advertisements and write in... answers to these questions... you have 4 questions... so you must write... 4 answer... according to this information here, did you understand? Start doing it please: 5 or 7 minutes... you have here the information... you look at the information and... you please... answer these questions.

Instrução nº 4

T - Now... in a big city like London... live... strange people... in a big city like London live strange people, like Mr. Fox for instance, Mr. and Mrs. Fox and his cubs, do you know... do you know what a fox is? yes? yes, good. So, Mr. Fox is an animal... and he lives with his cubs, do you

know what cubs means? yes, baby fox, baby... fox.... Mr. Fox... and Mrs. Fox live in London... with.... their... cubs, their baby... foxies... you are going to write... to, sorry, you are going to read that story... here... ((t. points to the worksheet)) you have... you have Mr. Fox' story, er, you're going to read it and then... you draw, you draw here... ((t. points again)) the hands... of the clocks... according... to what... you... read, you understand? You must read... read... read, you have number 1, 2, 3, 4 till 16, but you please draw... only... the two... 1st.... clocks, only number 1 and 2, only number one and number two, you have here 1, here you have... one and... two... and you fill in in... one and two... the others... you are going to do it, to do them at home, do you understand? The others... you'll complete... at... home, did you understand? Only two.

((2 minutes later))

If you have time you can do some other more. If you have time you can do some other more... number 3 and 4 for instance.

Professor E

5 de Novembro de 1994

Instrução nº 1

T - You are going to read this text... read this text... and then... complete... the information... complete the sentences... with the information from the text, do you understand? Read the text... complete the sentences... with the information from the text, Ok? You've got... exactly... 5 minutes to do it, ok? Er, you can do it with your pens... or... better... with your pencils ok?

((T. repeats this instruction to one of the students))

Instrução nº 2

T - Now... I want you... to imagine that you are going shopping... with your partners... so... do you understand? You are going shopping with your partners... this is what you are going shopping ((T. starts delivering cards)) this is for you... both of you... this is for you... and for you... and here you are... no, this can't be for you... you can't go shopping dresses, can you? Boys don't shop dresses ((T. laughs)) don't buy dresses... Ok, not for you... God... these... are very good for you and these are good for you, you can go and have these and... jeans are good for boys and girls, Ok, that's it, so... you are going shopping... with your partners, now... I want you... to... tell... your partners... which one you like... and ask your partner... which one does he or she... prefer... in a dialogue... and I want to hear... from you outloud so... can we please start... with Fernando and Luis, did you understand? Ok. Do you need an-any help... with the questions? Can you start please telling me... what... which one do you like?

((S - which one...))

T - No, you must tell me... you.... about you...

Instrução nº3

T - Now... I'm going to ask you... to choose... one of these... you please... choose one of these... this one; ok, choose one of these, one of these for you, one of these... one of these... Come on, hurry up, never mind, now... one of these for you... er, have you got one? No? Dresses for you? Ok. One of these for you... now...one of these for you... shorts... trousers...Ok. One of these for you... and... this one for you, ok. One of these for you... and... this one for you, ok. No choice for you!

Now... look... look at your cards, you choose them so... look at your cards and write... a sentence, each one of you is going to write a sentence... saying... what... you like... and which one... you prefer, if you don't remember the names of the clothes... just... turn them back... and look at the back... of your cards, ok, if you can't remember... and you are going to write a sentence saying what you like... and... what you prefer, for instance "I like... the green jumper but... I prefer the blue one", do you understand? Ok everybody! Just a sentence, it's very easy!

Yes, on your copy books please! Write on your copy books!

((one student asks in Portuguese))

T - Do you want me to translate? you say, you are going to write a sentence saying... "I like... one of them... but I prefer..." Ok? Do you understand, Rita?

((students ask again))

T - On English? Can I explain in English? Yes? Ok, you must say "I like... one of them... but... I prefer..."

((T. repeats and adds))

T - Don't forget to say the colour.

Instrução nº 4

T - Now... we are talking about clothes, we are talking about likes, dislikes, things we like, things we don't like, I want you to open your activity book on page 40, now... activity books on page 40, hurry up, please hurry up, page 40, please hurry!

Now... listen... to this conversation between Mr. Johnson, Peter and Jane... they are talking about what they like... and what they don't like... you are going to listen very carefully... I'm going to... pass the tape twice... two times... you are going to listen carefully... and then you are going to write... on the... correct places... what... they like... each one of them likes... do you understand? What each of them... likes... what Mr. Jackson likes, so pay attention and listen very carefully.

Professor F

7 de Novembro de 1994

Instrução nº 1

((T. and Ss. have been asking and answering questions about animals))

T - Now... I'm going... to deliver to you some animals, some pictures, yes? And some animals... and in pairs... you are going to talk about the animals one another, Ok? that's alright? Good! Let me see.

Instrução nº 2

T - Ok, let's go on... now pay attention again you are going... to pay attention... I'm going to read 4 texts now... 4 small texts, text A... text B... text C... and text D, 4 texts ((T writes letters on the board)). Each one of these texts is about... one animal and you have this animal... in this worksheet I'm going to give you, yes? So you have here 4 animals too and a square... next... to each animal, next to each one... there's a square... and you must... write... the correct letter.... according... to the text.... I'm going to read.... and the picture, the animal you have in the picture, do you understand? you must write A... or B... or C... or D... next to... the right picture, the right animal, according to the text I'm going to read... that's alright, I think it's not difficult... so don't say anything ok? Be quiet and pay attention so... I'm going to read text A.

Instrução nº 3

T - So... I've got here... a worksheet... with lots of animals... many animals... so... you are going... to read the text.... about the animals.... and.... to match the number.... with the letter of the text.... it's not difficult. So pay attention again... and listen attentively... to what you must do now.

So... you must... look at the pictures yes? the pictures in the worksheet.... each one of the picture... has a number... from one... to eight.... there are 8 animals here... and.... under the pictures.... under the animals... you have.... 8 texts.... with letters.... each one.... has a letter.... A, B, C, D and so on, so each one of these texts, accords.... is according with.... the picture with the animal... so you must read the text... and then choose which is the animal the text is talking about... and then you must put the number in the square, in the right square... do you understand? you don't understand? It's necessary to.... explain again? Well... but I'm going... to explain in English again ok? So you have... 8 animals here, yes? Each one of the animals has a number, 1 2 3 4 5 6 7 8 and you have 8 texts... yes? From A till H yes? 8 texts A B C D E F G H ((T. writes letters and numbers on the board)).

Now you must match... the letter... of the text... with the number of the animal... it's talking about d'... you understand now? So, text A... you're going to read the text... and then choose the animal... Suppose is the animal with number 2 or 3... you must write in the square... the

number... of the animal yes? Ok Let's go! Do it attentively. You have 8 minutes, 8 minutes to find out all the animals.

Instrução nº 4

T - To finish our lesson today... to finish our lesson today, you are going to fill in another worksheet... and...now...you only you'nly have to write you'nly have to write... these words ((T. writes the words on the board)) or it... or it is... or... it has got... pay attention you must write in the blanks... the worksheet.

I'm going to give you, this one... you must write in the spaces... in the blanks... you must write... or it or it is or it has got ok? According to the sentence... according to the text.

((Some minutes later))

But pay attention... you are going to complete...only... sentence.... 2 and sentence 3... the other ones... you must do them at home. Here... you are going to complete only... number 2 and number 3 yes? Number 2 and number 3 and after that you are going to fill in another of these forms Ok? Who hasn't understood?

Professor A

17 de Janeiro de 1995

Instrução nº 1

((T. has been asking questions about Cindy))

T - You are going now ((T. interrupts because of a student's answer))

T - She's a student, ok... well, now you are going... to decide... to decide... what questions... you would like to ask... Could you understand?

SS ((chorus)) - Yes, very well.

T - You are going to imagine the questions you would like to ask Cindy... you have 5 minutes to thi__ of of questions...

SS - 5 m?

T - Yes? No 8 minutes, 8 m to think of the questions... you must ask... at least 4 questions to Cindy, ok? Could you understand what I've said?

SS - Yes.

T - What are you expected to do, Arthur? explain!

Artur - ... er... we are expected...

T - ... to ask

Artur - yes, to ask...

((T. helps Arthur to explain))

T - So you have 8 m. Start doing that.

S - Where?

T - ...er... in your note-book, ok? Write ((something inaudible)) in your note book, ok 8 m to do that... ask 4 questions to... Cindy, to know about her.

((T. gives some individual help in English))

T - What do you want Ricardo? What's the matter with you... of you...

S - Stôra é para fazer 5 perguntas sobre a Cindy?

T - Yes, you ask her four questions.

S - Four?

T - Yes, four.

S - Dizer se ela é prima da da Kate e do Andy?

T - Probably you ask about... her nationality her occupation... er... what else where she's from... er... well think of... some questions ok?

((Later T. gives some more individual help in Portuguese))

S - Stôra, diga lá em português o que é para fazermos!

((T. smiles))

T - Tens de tens de perguntar directamente à Cindy... 4 coisas... acerca da vida dela, o que é que pode ser? que idade ela tem... o que tu sabes, as perguntinhas que tu sabes fazer, uhm, que idade é que ela tem, donde é que ela é... essas coisinhas que tu sabes ((one S. says something inaudible)).

T - Oh yes, if you want ((T. now to the class)) the name of the school... the name if she's got any brother... er... or sister... there are so many questions you can ask her... er what she likes doing in her spare time... there are so many things you can...

((SS ask for more possibilities))

Instrução nº 2

T - You are now... pay attention... we___ you are going ... to get... more information... to get... information about Cindy... in a short text... that you are going... to listen... ok? Let's listen... and at the same time... you are going to try to complete... a Cindy... a Cindy's form... and that form... is... on page 2 of your book, so, first of all open your book on page 2...

SS - Activity book or students' book?

T - Your... the students' book open the students' book on page 2...! Look at the top left... ok? At the top left... here.... (T. points to the book) you can see... Cindy's form... and ((T. waits for the SS)) you are going to listen... and try to complete... Cindy's form... yes... you are going to get information about these Cindy's dates ok? about her name, her nationality, hometown, age, occupation and interests... are you ready? ((T. waits some moments)) do you know what you are expected to do? Everyone knows? Ok, so let's listen.

Instrução nº 3

T - Ok... now listen to me please. pay attention now ((T. waits for the SS)) now as you know... kate li__ likes exciting... sports, yes? like water rafting is an exciting sport ye__ but she likes quieter hobbies too, quieter hobbies, yes, yes, she likes writing for instance.

SS - Tennis.

T - Oh no, tennis yes, but she likes writing too she likes writing let__ on page 1 of your activity book, please open your activity book on page 1... on page 1 of your activity book you have a letter Cindy has written... on page 1, on page 1, you have a letter Cindy has written to a penfriend to introduce herself... to talk about her to tell about her... but the letter pay attention, there is... a problem the letter is not complete... some words are missing... yes, I'd like you... to read that letter carefully and try to complete it... yes, in just 7 minutes because it's too easy, the missing words are above the letter... yes, the missing words are above the letter so it's very easy, ok? Do you know what you are going to do João Pedro, do you know? Can you could you understand? you are going to complete... Cindy's letters, Cindy's letter... with these words, ok?... it's easy, isn't it? So, you have...I'm in a he__ 7 minutes to complete the letter, 7, 7 or 5, 5 minutes yes, yes.

((2 seconds later))

T - Yes, you can't repeat the words. It's one word for each blank ok?

Instrução nº 4

T - Now to finish... at home... for homework... because it's time... pay attention to my instructions as you are going to do at home, you are going... to write a letter to Cindy.... to introduce yourself... you can use.... this letter.... you can use Cindy's letter to (?) as a model yes? you start like this:

Dear Cindy

This a qui__ a quick letter to introduce myself... my name's Helena... er... I am... from Argentina, C. Branco, ok? But you aren't going to write to Robin you are going to write to Cindy ok? At home. Does everyone know what to do at home? Yes?

((T. writes some of these instructions on the board))

Professor B

9 de Janeiro de 1995

Instrução nº 1

T - Today...er... we have a lot of things to do... so... please... pay attention... to what I am going to tell you ok? So... the first thing you are going to do is... a... pair-work...you understand what I mean? You are going to work in pairs, ok? Pschiu! I am going... I'll get someone to work with you... don't... er... worry, ok? So... er... this worksheet... Carlos, is only for you, Catarina, Raquel, Bruno and Pedro Luís you understand? You are a student A so take one... this one... is for student B so you take one, Álvaro takes one, Helena takes one, and so on, you understand what I mean? Ok.

((One S. does something))

T - No, you don't... look... at your colleagues... you don't look at your colleagues' worksheet ok? Ok give it... to... no, no, no, no, give it to Vasco, give it to Bruno, come on... take one... take one... one... don't show it to her ok? It's only for you...

S - Não podemos mostrar não é stôra?

T - Yes, you know why, don't you... Ok... good... everybody has got one... no, you don't have... er... take one for you, for Tania, for Nuno... er... I need one of you... to work with ... er... Rodrigo. who wants to work with Rodrigo?

I need __, I need a volu__ Pschiu!! Pschiu!! I need a volunteer today pschiu!! thank you! So you are student? Which paper do you have Rodrigo?

Rodrigo - Student A!

T - Ok, so you are student B

((T. says to another student - only afterwards, ok?))

So pschiu! pschiu! Luciana, are you student A or Student B?

Luciana - Student A

T - Student A. Ok. So, please, listen to me, all you have to do... is... to work in pairs... so... you have to ask your partner... the questions you need... to get... the missing information... on your card, do you understand, what I mean? What does it mean "the missing information?" that is ... ((S. answers)) yes, that is... the card is not complete... how are you going to complete it? Asking the questions you need... to your partner, for instance... student B... on Student B's card... there is no name... so... student B asks the 1st question to student A, then student A gives the answer because he has the answer on his card... and student B writes the answer on his card, you understand what I mean? and so on, and so on and so on, write with a pencil

please and you have... er... 5 minutes to do it... write... you have 5 m. to complete your card ok?

S - ... a gente é para fazer sózinho, stôra?

T - ... é para fazerem... there is missing information...

S - ... o que ela não tem, eu tenho, eu isso entendo stôra...

T - ...there is missing information... she doesn't have the name so, and you have the name... so she asks you the name and you answer... and she writes.

S - ... eu tenho o nome...

T - Yes, por isso ela tem que te perguntar do you understand? Depois tu tens a idade e ela não tem...

S - ... não, eu é que tenho a idade, ela não tem...

T - ... pois, então ela tem que te perguntar, estás a perceber? Perguntem para obterem a informação que necessitam

((2 or 3 seconds later))

T - Diz lá Vasco! Perguntas - what's his não, não é your, what's his, what's his name, sim, e tu só escreves o nome.

((S. asks something))

T - Não, tu só perguntas as coisas que não tens, tu perguntas isto, ela pergunta isto que é isto que ela não tem, do you understand?

S - como é que ela pergunta a "situation"

T - Where's it. Não foi isso que aprenderam?

((Ss ask some more questions about things they have on their cards and T. explains)).

Instrução nº 2

T - Now... now... listen to me again... attentively... try to understand... what I am going to tell you... at the first time ok?

Ok. Now... I am going... to deliver you... a text... the text that tells you... about... Alberto, you understand what I mean?

SS ((chorus)) - yes!

T - Now... you are going to read the text... about Alberto... but... you are going... to read it... but not only... read it... first... you are going to change your cards with your partner... change your cards... with your partner yes, change with your partner and now you are going to read... the text... you are going to read... the text... you are going to read... you are going... don't interrupt

please, you are going to read the text and then... you are going to check... your partner's answer... did you understand what I said? Ok. You change pschiu!! You change cards... have you changed? have you changed? All of you?

Ss((chorus)) - Yes!

T - Ok... you read the text... take it please, you read the text... and then... you check... your partner's... answers... according to the text, ok?... do you understand what I mean? You check... you see if they are correct... or not... , ok?... er... 7 minutes for this task... it's the second one, this is the second task... 7 minutes to do it, 7 minutes, read the text... and... check the answers, your partner's answers, good, good, you understand what I mean? 7 minutes no more...

Instrução nº 3

T - Can I go on? So... now you are going to do... task number 3... ok you are going... you are going... to... now... you are going... to work in pairs... you are going... to work alone... and... what you have to do is the following, Nuno! Nuno pay attention now! Marco's friends... Marco's friends... love animals, you understand what I mean?

SS ((chorus)) - yes!

T - So... I am going... to deliver you... a worksheet... in which pschiu! Marco's friend's... describe... their favourite animals... you understand what I mean? yes, so... what you have to do is... to match, pschiu!! What you have to do is to match... the description... of the animal with the animal itself... so... you have to write the number... of the animal... by the side of its des____ description you understand what I mean? So... all you have to do... is to match... the description... of the animal... by writing its number.... alone... now you read and write the number of the animal... but you do the exercise alone ok? It's a reading comprehension exercise... you have to decide not me, you have to decide not me, now that's up to you. Read all the texts and then you understand?

S _... stôra que animal é este, este aqui?

T - No, you no, you have to read... pschiu! pschiu! Ok never mind what animal it is in Portuguese... what you have to do is to read the descrip____ description of the animal and write the number... that corresponds to each description... never mind... what it is in Portuguese you understand? Yes? Ok. So... do... your work... and... don't ask... any questions... yes?

((one S. asks something))

T - Yes?... yes, you write the number under the letter... you understand?

SS ((chorus)) - Yes.

T - Yes... so it's very easy!

Instrução nº 4

T - Ok, you have been... reading some texts... in which... Marcos's friends... told you about their... favourite animals, wasn't it? wasn't it?

SS ((chorus)) - Yes.

T - Yes. Now... what I want you to do... pschui! now... what I want you to do... is... of course... to... tell me... which... your favourite animal is... what I want you to do is... to write... about the animal... you like... best... what does it mean the animal you like best, Patrícia?

SS ((chorus)) - Gostar.

T - ... in English, please! the animal...

SS ((chorus)) - our favourite animals.

T - ... our favourite animal of course... So, listen to me I have not yet finished, what does it mean "a pet"?

((SS answer)) or ... a wild... animal.... so you can write that is your favourite animal can be a pet or can be a wild animal... you write this... on... a... sheet of paper... with your name... on it... you understand what I mean? Yes? And... and... only one more thing... only one more information... don't forget... don't forget pschui!... using... don't forget using... the adjectives... and the adverbs... you have been lear___ learning ... during the previous lessons... you understand what I mean? Don't forget using... in your composition... the adjectives and adverbs we have been learning... such as what? give me some examples... please. Such as what? Give me some examples of adv___ adjectives or adverbs we can use to describe animals...

SA - Beautiful

T - Beautiful, another

SB - Clever

T - Clever, another...

((SS gives some more examples))

T - You understand what I mean don't you? Ok, you are going to start your description, your composition like this ((T. writes on the board)) - the animal I like best... best... is... ok. Now please do your work... you have 10 minutes to do it but... we haven't

S - É uma associação

T - It's an association. In English, please!

S - To protect the animals

T - Very good! S - Greenpeace is a movement... is an association of people from different countries... and they care... they care about animals, specially ding... animals in danger of

Professor C

20 de Janeiro

Instrução nº 1

((T. gives the context of the lesson - Ss are going to get some information about the Kangaroo. T. writes some questions about the Kangaroo on the board and tell Ss they will be able to answer all of them at the end of the lesson))

T - Let's start with task 1, first of all you are going to read it... a text about the Kangaroo... you're going to read it... silently... very carefully and then, you are going to complete some sentences in a worksheet according to the information of the text, right? It's not difficult ok?... do you want me to repeat maybe it's better, so read the text silently and I'll give you a worksheet... to fill in with words with information you take from the text right? So maybe... Rui will you please move on? Quickly! er... I guess it's better if you use a pencil... when you correct... you can er clean it and put it right if you... have something wrong... Gonçalo, I'd like you to... give worksheet 1.

((2 minutes later))

Hurry up please... alright, remember use the pencil, read the text first silently if you have any problem put your arm up and then... complete... the sentences... with the words, right?

((2 seconds later when all the Ss have the worksheet))

T - For this task you have 5 minutes, ok?

Instrução nº 2

T - You have another worksheet on your tables, it's worksheet 2, I hope everybody has got one. Alright, this time... we're going to know some more facts... about the Kangaroo... you're going to listen to an interview with a member of Greenpeace... now I'd like to know if you have an idea... of... what Greenpeace is, anybody knows? What's Greenpeace? Ok, try please!

S - É uma associação

T - It's an association, try in English, please.

S - To protect the animals...

T - Very good! So Greenpeace... is a movement... is an association of people from different countries... and they care... they care about animals, specially dang__ animals in danger of

extinction they care about that and... they do what they can to protect nature... so... this time you're going to listen to an interview with a member of Greenpeace... and you're going to listen very carefully, they are talking about Kangaroos... and you're going to listen twice so you have one and then another, I'll repeat it, ok? Two times and you can mark you have the worksheet here ((T. points)) and you have to mark it as true or false, I'll repeat, you have 8 statements here, some are true, according to the interview, some are false so you have to listen, you listen... once and you try to fill in as true or false, make a T or an F it's enough ok? And then you listen again and you complete what you haven't got for the 1st time alright?... Ready? Ok, you can do it with a pen or pencil as you like, but you have to pay attention and remember, you can't speak, all you have to do is listen.

Instrução nº 3

T - Now let's go on work__ing and speaking about animals not exactly just the Kangaroo, now, I'd like your attention... er... to do a guessing game... about other animal, right? So, this time you're going to work in pairs... you have worksheet 3 on your tables and please pay attention... er... your teacher Célia explained this yesterday, so it's more or less the same but I think it's easy so you are the As you are Bs, As and Bs, As and Bs, ok? So, all you have to do... is you are going to ask a question to your partner... you listen to the answer, it's there, complete, and then you write question and then the answer because you have to guess... what animal he is talk__ or she is talking about ok? Now I'll repeat, all the students have... a worksheet with 6 questions... you have to ask... about the animal use the question I wrote there "what's that animal like", remember? your partner describes the animal... and you write the answer you guess it you have to write, the name of the animal, there are... er... there's a model, I mean er in question 1 you have some help... and you have some pictures too, but pay attention you have 7 animals... in the pictures and you are going to talk about 6... so one is the odd out ok? Do you understand what I mean? It's necessary to repeat?

Ss - No.

T - No? Alright you can start now and you have 5 m to do it.

((T. gives some individual help))

Instrução nº 4

T - Now, to finish our lesson, you have a task number 4 that goes for homework, we have no time here... so, I'm going to explain it, you do it at home, but you can fill in the questionnaire if you understand what I mean, ok? So, worksheet 4... is for... a composition, so you're going back to the Kangaroo... you read these facts about the Kangaroo ((T. wrote them on the board)) and then you use the information to write about it, so you have here... 5 facts, 5 descrip__ 5 things about the description of the kangaroo... home, it means where they live, right (), fun, food and life, how many years they live, so you have here this information you use it to write a composition with a titte called "The Kangaroo" ok?

So this is your homework.

Professor D

4 de Janeiro de 1995

Instrução nº 1

((Teacher asks SS to open their student's book on page 59 and asks some questions about the picture and the dialogue they studied last lesson))

T - Now...er... you're going... to read the dialogue again... in silence... silently... er... you read the dialogue and then... look at the 1st exercise.... you must answer... using your note-book... you must answer if these statements... are true or false, you write like this ((teacher writes on the board)) number 1 and here... you write T or F.

If the sentences, if the statements are false... you correct them... according to the dialogue d'you understand? You read the dialogue did you understand, all of you?

SS ((chorus)) - Yes

T - Ok. Now do it please.

((two seconds later))

T - Try not to forget... say if the sentences are true or false... and then if they are false you correct them... according to the dialogue... you have 3 minutes to do it.

((T to one of the students))

T - You read the dialogue... and then... but... if they are false you are going to correct them, d'you understand... you don't need to write false... you write only an F, d'you understand?

((S. says something))

T - It's false? Now you write the correct statement... write the correct statement ok? If you think it's false you write the correct statement... go ahead.

It's false isn't it? So you must write the correct... you must correct the sentence... d'you understand? ((T. reads - the dog next door is a nice dog - false))

Write the statement which can be true... the true... d'you understand?

No! False... is ok and now write - the dog next door is a

((S. answer "nasty"))

T - Yes, go ahead.

Instrução nº 2

T - Now... pay attention now... ((one S. says something))

T - ... it doesn't matter. Keep it. Ok. Now... imagine you've also got a problem... and someone... is asking you... about it... you are going to ask "What's the matter?" yes, ok. Now... look at exercise number 2, exercise number 2... and now... you have here several pictures, six pictures... with each of one, António Rafael... what's happening?

S - Ela "tá" a dizer que eu mandei aquilo ao chão...

S - Mandaste.

T - May we go on?... We have here 6 pictures each of one... with each of one we can use... er... a right word... you choose the word... from this list... d'you understand? Now... in pairs, in pairs... you are going to ask like in the example... you are going to ask... each other... about each one of the pict__ pictures, you must point, you must point to the picture and ask what? What are you going to ask?... er... you! Ask me!

S - What's the matter?

T - It's too easy!

SS ((chorus)) - Easy? Difficult!

T - ... or difficult, yes, it's too (?) it can be easy it can be difficult as you wish, d'you understand? Jorge! Did you understand what you're going to do? But in pairs... this pair... this student starts... and then you change turns d'you understand? Ok 3 minutes to do the dialogue, go ahead.

Instrução nº 3

T - Now, you open your activity book on page 46... and this is task 3.

S - We may close the students' book?

T - Yes, you may close it, yes you may close your student's book... and please... open... your activity book page 4 - page 46... Nuno, get ready! Ok. Now... you have here... pay attention, now, let me explain... 46, yes! this page! ((T. points to her book)) Ready? May I start explaining?

Exercise number 1... you must... read the sentences, you have 6 sentences... you read them... and you choose... you settle?, the correct word... to complete them... according to the sentences, d'you understand? Ok 2 minutes, 2 minutes, try to think, try to think.

Instrução nº 4

((T. delivers a worksheet))

T - Ok. Now... be silent please... be silent, schiu! Be silent, wait a moment Pedro!... er.... exercise 1... you must, you must complete... look, look at your worksheet, please, now you must complete... er... the crosswords... with the opposites... of these words here ((T. points to the worksheet)) d'you understand? Write down... across, write down across... or down... d'you understand? Across...Down... ((T. writes on the board)) you have 3 minutes to do it.

Professor E

24 de Novembro de 1994

Instrução nº 1

T - Now... do you remember about Tareta? We've been talking about Tareta. She's got a lot of friends at school and one of her friends is Tina... they're having a picnic... at school... and Tina has to buy everything for that picnic, all the food for the picnic so... she has to make a list... a shopping list... with everything she needs, please open your activity books... on page... 43, 43... and complete the list... on exercise 6... page 43... you are going to complete the list... on exercise 6 it's very easy... it's vey easy, pay attention please.

Read the text and complete the shopping list... with the missing information... do you understand? there is a text... read the text... and there is a shopping list... some things are missing... complete... the information... with the information from the text, complete the list with the information from the text ok? you can start, you've got 10 minutes, exercise 6, page 43. Do it with your pencils please, it's very easy.

((T. gives some individual help later))

Instrução nº 2

T- Now... er... we're getting to know a lot about Tareta but... we don't know... enough about each other; please Luis could you pay attention.

((One S. asks something))

T - Yes of course as soon as you finish your questionnaire put it aside and just go on, yes, Fernando?

Put what? No, just fill with the crosses, if you want to put the date, put the date but please hurry up we haven't got all the time, yes? Oh yes, you must put your number of the class your

own number, yes, thank you very much, now please hurry up, please hurry, this is not a big deal, just to put a few crosses.

Now can't you go on... can we Luis? And Fernando? Can we go on? So as I am saying... we are getting to know a little more about yourselves... about each other... so... you are going to write... 3 sentences... about yourselves... about what you like... and what you don't like... your best subjects... your favourite sports and hobbies... er... something else you want... for instance... your age... write 3 sentences... with information about yourselves... what's your best subject, your favourite sports... what... are your hobbies... 3 sentences, if you want to put your age you can put your age, 3, you can join them... in one sentence... er... and... you've got 5 minutes to write these sentences... now... pay attention I haven't finished... then... you are going to change... your sheet of paper... sheet of paper... with your partner... and... you are going to talk about your partner... ok? Beginning... with... he... is 10 years old or 11 years old... er... his name is... or his favourite sports are... do you understand? His or her of course... his or her of course. Yes Fernando? First... first... you are going to write 3 sentences about yourselves... that's the first part... then... you are going to change that information with your partners... and... each one of you is going to talk... loud... outloud... about... your partner... do you understand? Ok... you can start... 5 minutes to write the sentences and then 10 minutes more to talk about you... each other.

((one S. asks something))

T - Yes? (?) no, you can write over here first and then you take off your sheet of paper... and give her and she gives her... you her note-book do you understand? Ok, Yes, go on.

((2 minutes later))

T - I want 4 sentences... if you can join... all that... in four sentences thank you very much, if you can't forget it.

SS - ((Chorus)) - Four?

T - Four ((later)) Sorry! I asked you 3 sentences. Sorry, I'm sorry. It's... 3 I want.

Instrução nº 3

T - Now... take one for yourself and pass the others, take one and pass the others, hurry up please.

Do you still remember about Tareta's family? Yes or no? yes, a little bit so... er... with your books closed... with your student's books closed... you are going to complete the chart I gave you... I'm giving you. Everybody has got a chart? has everybody has everybody got a chart? Yes? Ok. Can I start? With your pens your own name of course; now listen carefully, I'm going to read this paragraph... about Tareta's family just... listen carefully... and complete the chart, I'll read slowly.

Instrução nº 4

T - Take one and pass the others, take one and pass the others, take one and pass the others, hurry up, thank you.

Has everybody got a sheet of paper? Now... yesterday, you wrote a letter to Tareta, today... We're going to invite some students from other school to be your penfriends... and we are really going to... write a letter... and this is a little help for you... as you are going to talk... about... a few... you are going to talk... about a few... you are going to write a letter... to... er... some students you don't know... from another school... telling... about yourself... giving information about yourselves... you are going to talk... in the name of 4 of you so... it's... it's... mainly a group work only you haven't got the time so... that's right... so... this group writes about Joana, Ana, Filipa, Liliana and Vera... our names are... just, you just have to talk to each other... and then... decide what are your main interests... your favourite sports... and... write it as your homework please... ok? Talk to each other in groups of 4, groups of 4, just talk to each other what are your favourite sports, if everybody likes football just put football... at home ok?

Professor F

9 de Dezembro de 1994

Instrução nº 1

((Students look at a grid on their books about the times for the T.V. programmes and teacher asks questions about it))

T - So you are going... to look attentively... at this grid, look attentively at this grid, ok? very attentively and... you are going... to write... in your notebooks... the names... of two programmes in the morning... and the names... of two programmes in the morning and the names of two programmes in the afternoon... ok? Write in your notebooks, only the names of the programmes, you only write the names of the programmes, two in the morning, two in the afternoon... like this.

((Teacher writes some help on the board))

((Later)) Three minutes to do this, it's very easy.

T - Are you ready, Maria João? I think you are ready now.

TEL POSTAL

Instrução nº 2

T - Ok so you have a worksheet now... and... you have here... a grid and under this grid you have a small text... you have a small text here... so you are going... to read... the text... only the text do you understand? you are going to read... the text... and you are going to write in your notebook... two lists ((teacher writes something on the board)) So pay attention... you read the

text... and you are going to find out... the names... of the days of the week in this text and the names of T.V. programmes in this text and you are going to write... two lists... with the days of the week and with the T.V. programmes in your notebooks, that's alright? You have 5 minutes to do this.

((Later)) I'm going to repeat. Did you understand, Frederico? Did you understand? Yes or no? You know what you are going to do? you know what you are going to do? So pay attention you are going to read only the text, this small text... yes? And... with the information in the text make two lists with the days of the week and with the names of the T.V. programmes

((Teacher talks to some students))

The text... you are going to read the text only, don't look at the grid now, don't look at the grid, now look only at the text, it's very easy, read only the text, read the text and find out... the names of the days of the week and write them in your notebook and find out write them in your notebook and find out the names of the T.V. programmes and write them in your notebooks too, ok? Good, let's go!

((Teacher to one student))

T - É para fazeres aqui no caderno, in your notebook. It's on the board.

S - Stôra, eu não percebi, stôra olhe aqui, não "tá" aqui as horas.

T - Não te falei nas horas, não tens que fazer horas nenhuma agora, no you are going in your notebook, where is your notebook? Here! So you are going to do... two lists with the days of the week and with the T. V. programmes, ok? And reading the text... you are going to find.. names of T. V. programmes and names of the days of the week, so you are going to write them in your notebook, did you understand now? Not very well... no? this is the text ok? ((T. points to the worksheet)) this is the text you... are... going to read... the text... and find out... names of the days of the week... names of T. V. programmes and write them in two lists in your notebooks. It's clear now?

((SS ah, já percebi!))

It is clear now? So you don't write anything in the worksheet, you don't write anything in the worksheet, you must write in your notebooks.

What's the matter with you João?

((T. explains again to one S))

S - Ó Stôra... explique-me lá... eu não sei aqui...

T - You didn't understand? I'm going to explain you again, so you have a text here, ok?... this a text, a small text, you are going to read this text, read the text... do you know what is to read, to read? you are going to read the text... and find out... days of week... T. V. programmes in this text you have days of the week and you have the names of T.V. programmes... you put two lists in your note-books and write the days of the week and the names of T. V. programmes... don't write anything here, Luis! ((T. points to the worksheet))

S - O que é que significa isto aqui em português?

T - Now you must understand by yourself ok ? Try to understand, read again, read again...

((two minutes later))

T - Any problem? Do you want some help?

Instrução nº 3

T - Let's go on with this sheet, with this worksheet. Pay attention now. At the top of the page... there is a grid, there's a table... that's a T. V. guide... this a T.V. guide... but the T.V. guide... is not complete do you understand? So... you are going... to complete the T.V. guide... with the information... you have... in the text... do you understand? According to the information in the text... you are going now to fill in... the T.V. guide with the programmes according to the correct time, do you understand? It's necessary to explain again?

SS ((chorus)) - No

T - So... this is not very easy, pay attention, this is not very easy now, because it's necessary to read the text again attentively and... then... fill in... complete... the T. V. guide. That's alright? Ok go on and you have 5 minutes.

((T. to one S.))

T - You didn't understand? So, you have here a text with names of the programmes, you have the names of the programmes on your notebooks and on the board ok? Now you are going to fill... the T.V. guide with the programmes and the correct times. So this exercise you must do it in the worksheet... in the worksheet, now completing this grid.

((T. to one S. again))

T - You have a text here... with the names of the programmes... with the time of the programmes and the days... they are on T. V.; now... fill in... the table... using the information in the text ok?

So on Tuesday you have "Pet Corner" now you are going to find out what is here... and here... and here... ((T. points)) it's necessary to think, it's not very easy, this exercise is not very easy.

Instrução nº 4

((T. remembers about last lesson - they have been studying some prepositions - in, on, at))

T - So... in this worksheet... you are going... to write... in each column... the names... according to the preposition so the names... in the correct place... according to the preposition... the words... you have here... write them according to the preposition... in the correct place.

ESCOLA PREPARATÓRIA AFONSO DE PAIVA

Nome do Professor _____

Auto nº _____

Data _____

A Classe das Instruções na aula de Inglês

Após o trabalho efectuado na aula de Inglês, a turma de 1.º ano realizou as seguintes perguntas e respostas às seguintes questões:

	Tarefa 1	Tarefa 2	Tarefa 3	Tarefa 4
1 - Foi claro quanto à linguagem utilizada nas instruções?	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>
2 - Das instruções serviram-se no momento das perguntas?	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>
3 - Repetiu instruções?	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>
4 - Das instruções foram feitas perguntas?	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>
5 - Utilizei a Língua Materna para explicar melhor o que pediram?	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>
6 - Reformulei as instruções para toda a turma?	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>
7 - Reformulei as instruções para dois alunos (ou três) da turma?	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>
8 - Os alunos pediram tradução das instruções?	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>
9 - Os alunos pediram exemplos concretos?	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>
10 - Os alunos executaram o trabalho?	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>

ANEXO 3

ESCOLA PREPARATÓRIA AFONSO DE PAIVA

Nome do Professor : _____

Aula nº _____ Ano _____ Turma _____

Data _____

A Clareza das instruções na aula de inglês

Após a audição atenta da aula gravada que a ajudará a uma análise retrospectiva da sua "performance" na sala de aula, tente responder às seguintes questões

	Tarefa 1	Tarefa 2	Tarefa 3	Tarefa 4
1 - Fui clara quanto à linguagem utilizada nas instruções?	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>
2 - Dei as instruções servindo-me de: quadro? gestos? exemplificação?	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>
3 - Repeti instruções?	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>
4 - Dei instruções entrecortadas?	Quantas vezes _____ S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	Quantas vezes _____ S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	Quantas vezes _____ S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	Quantas vezes _____ S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>
5 - Utilizei a Língua Materna para clarificar melhor o que pretendia?	Quantas vezes _____ S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	Quantas vezes _____ S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	Quantas vezes _____ S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	Quantas vezes _____ S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>
6 - Reformulei as instruções para toda a turma?	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>
7 - Reformulei as instruções junto dos alunos (individualmente)?	Quantas vezes _____ S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	Quantas vezes _____ S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	Quantas vezes _____ S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	Quantas vezes _____ S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>
8 - Os alunos pediram tradução das instruções?	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>
9 - Os alunos pediram exemplos concretos?	Quantas vezes _____ S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	Quantas vezes _____ S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	Quantas vezes _____ S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	Quantas vezes _____ S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>
10 - Os alunos executaram o trabalho?	Quantas vezes _____ S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	Quantas vezes _____ S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	Quantas vezes _____ S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	Quantas vezes _____ S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>

A - Releia a coluna das respostas negativas e indique de forma sucinta as razões que a levaram a responder "não". Refira o número da pergunta correspondente.

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

B. 1 -Relativamente a qual das tarefas acha que deu instruções **mais claras**? Porquê?

2 - E **menos claras**? Porquê?

3 - Que "estratégias" adoptou para ultrapassar a falta de clareza de algumas instruções (se existiu)?

4 - Refira algum aspecto acerca da clareza do discurso, que não tenha sido contemplado.

Exame Preparatório de Admissão ao Curso

Nome do Candidato: _____
Número: _____
Data: _____

Que dirão a seus Alunos sobre a atuação dos professores?

- 1- Não dá imediatamente a entender o que o professor deve fazer para fazer bem.
- 2- Não dá para explicar o que é ser professor.
- 3- Não dá para entender.
- 4- Espera que o professor seja um modelo de classe para ser como ele.
- 5- Não dá para o professor ensinar.

ANEXO 4

(Se responder Não à pergunta de 5, explicar por quê)

Não dá porque _____

Escola Preparatória de Afonso de Paiva

Nome do Professor: _____

Matrícula n° _____ Ano: _____ Turma: _____

Data ____/____/____ Tarefa: _____ Aluno n° _____

Questionário aos Alunos sobre a clareza das instruções

- | | SIM | NÃO |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1 - Percebi imediatamente o que a professora disse para fazermos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 - Pedi para explicar outra vez. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 - Pedi para traduzir. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 - Esperei que o meu colega do lado comesse para ver como ele fazia. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 - Fiz o que a professora mandou. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

(Se responderes Não à pergunta n° 5, explica porquê.)

Não fiz porque _____

It might suggest the necessity of a classroom that is difficult for members to be reflective and a place where students will naturally verbalize their own experience. The use of students' observations and feelings can provide a richer understanding of the kinds of verbal activities that are in the classroom. Being able to understand and be aware of their own discourse will help them to be more aware of someone else's experience and think about it in a way that is not too "otherworldly."

Another important word is "praise" which is generally quite positive. It is clear that this is a classroom where some praise has to be given. This fact could allow the teacher to play the form of the discourse given as part of the learning process. For example, when a specific content is mentioned after the story which is related to the points, the teacher could be given an "I like" form "All together", "The whole class", "I enjoyed", "I liked this part", "I like as well", "In class", or "Why don't you join in?" and the pupils should be able to react spontaneously. In fact, by varying the phrases used in any particular situation, giving the pupils a number of key learning focuses. This could be hearing new vocabulary is defined and at the same time developing the important skill of guessing the meaning of new words on the basis of the context. Similarly, the teacher can deliberately use a structure that is going to be taught, simply in the normal lessons and so "pre-expose" the pupils to it. For example, the future tense might be pre-exposed by choosing "now we shall listen to a story" instead of "let's listen". Systematic variation is then a valuable pedagogic tool.

(Hughes, 1981)

Questionar a partir da afirmação de Good & Brophy, 1984:

"So much happens so rapidly in the classroom that is difficult for teachers to be reflective and explicitly aware of their own classroom verbal interactions. However, the use of adequate observational tools can provide essential information about the kinds of verbal activities they use in classroom - Being able to recognise and to label their own classroom verbal behaviours helps teachers to become more aware and think about what they do, and to behave appropriately."

Classrooms situations and procedures are generally quite concrete, which means that most classrooms phrases have a very clear situational link. This fact should allow the teacher to vary the form of the instructions given as part of the learning process. For example, given a specific context (repetition after the tape) which is familiar to the pupils, the teacher should be able to choose from "*All together*", "*The whole class*", "*Everybody*", "*Not just this row*", "*Boys as well*", "*In chorus*", or "*Why don't you join in?*" and the pupils should be able to react appropriately. In fact, by varying the phrases used in any particular situation, the teacher is giving the pupils a number of free learning bonuses. The pupil is hearing new vocabulary in context and at the same time developing the important skill of guessing the meaning of new words on the basis of the context. Similarly, the teacher can deliberately use a structure that is going to be taught actively in the coming lessons and so "pre-expose" the pupils to it. For example, the future tense might be pre-exposed by choosing "now we shall listen to a story" instead of "let's listen". Systematic variation is then a valuable pedagogic tool.

(Hughes, 1981)

Resposta para a pergunta: "Por que não fez isso em algum momento?"

Professores de Inglês com a Instrução 1

Participantes n. 171-185, 197

19/10/1952

Resposta - Sim	Não
1	10
2	24
3	27
4	37
5	5

Porque não fez isso mesmo, não conhecia o verbo arregar, deu as respostas que era para fazer porque não sabia inglês. Eu não percebi o que estava fazendo, porque não percebi a realização do verbo, eu não sabia o que estava fazendo. Não percebi o que estava fazendo, não percebi não perceber, porque não percebi que as vezes dizem.

ANEXO 6

Professores 2

Instrução 2

Resposta - Sim	Não
1	17
2	19
3	27
4	26
5	10

Porque não é certo, os verbos que era para fazer, porque não sabia, não percebi o que eu não percebi fazer porque não percebo inglês, não percebi, porque eu não percebo muito inglês. 3 disseram porque não percebi, não percebi muito bem.

Resultados do questionário aplicado aos alunos (exemplo)

2ª Sessão de Trabalho com as Professoras

Participantes na Investigação

19/10/1994

Professora A

Instrução 1

Pergunta	Sim	Não
1	17	10
2	4	23
3	0	27
4	0	27
5	18	9

Porque: Não entendi muito; não consegui perceber algumas coisas; não percebi o que era para fazer porque não percebo inglês; Eu não percebi o que a stôra disse; porque não percebi o que dizia a cassette; só fiz algumas porque não apanhei as palavras que diziam; não percebi; não percebia; porque não percebi o que às vezes diziam.

Professora A

Instrução 2

Pergunta	Sim	Não
1	10	17
2	5	22
3	0	27
4	1	26
5	17	10

Porque: não percebi os trabalhos que era para fazer; porque não estive cá; não percebi o que era para fazer porque não percebo inglês; não percebi; porque eu não percebo muito inglês; 3 disseram porque não percebi; não percebi muito bem.

Professora A**Instrução 3**

Pergunta	Sim	Não
1	17	13
2	8	22
3	0	30
4	0	30
5	20	8

Porque: não percebi bem o que disse; não entendo nada; não entendi; não percebi o que a professora disse; não percebo inglês; porque não percebi; não percebi o que a professora disse; não percebi.

Pergunta	Sim	Não
1	18	12
2	3	27
3	1	29
4	2	28
5	26	4

Porque: não percebi como se fazia; não percebi bem; não percebo muito inglês mas compreendo algumas coisas.

... para análise de conteúdo de caráter comunicativo

	sim	não
1 - Coerência sintática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 - Adequação lexical		
a) Vocabulário simples	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Verbo no 3.ª pessoa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 - Intencionalidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 - Coesão/Coherência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 - Organização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 - Coerência lógica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 - Coesão gramatical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 - Coerência de tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 - Coerência de espaço	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 - Outros aspectos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO 7

Nome: _____

Matrícula: _____

Fase: _____

Tarefa: _____

Comportamento Linguístico-Comunicativo

	SIM	NÃO
1 - Rigor morfo-sintático.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 - Adequação lexical:		
a) Vocabulário simples.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Vocabulário relevante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 - Instrução curta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 - Concisa/Objectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 - Organizada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 - Com sequência lógica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 - Contextualizada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 - Com marcação de tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 - Com hesitações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 - Outros aspectos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Prof: _____

Inst. N° _____

Fase: _____

Tarefa: _____

Avaliação Global do Trabalho

1 - Considera que o teu trabalho foi realizado de uma forma a cumprir os requisitos necessários ao trabalho?

Se não, quais foram as razões e o que precisas de fazer para melhorar?

2 - De acordo com os objetivos que pretendias alcançar, consideras que o teu trabalho foi realizado de uma forma satisfatória?

3 - Quais as vantagens **ANEXO 8** que este trabalho teve para ti?

4 - Se is pudesse p-va descrever este trabalho através de uma palavra como o farias?

Avaliação global do trabalho

- 1 - Pensas que o teu discurso foi natural, isto é, com ritmo e entoação normais e sem excessiva lentidão?
- 2 - Foste capaz de simplificar a linguagem sem deixar de ser natural?
- 3 - Há alguns aspectos que gostarias de modificar? Se sim, quais?
- 4 - Quais as vantagens e desvantagens que este trabalho teve para ti?
- 5 - Se te pedisse para descreveres este trabalho através de uma metáfora como o farias?

Título da entrevista

I - Tema: Opiniões dos professores sobre o curso de investigação-ação-formação em que participam

II - Objectivos gerais

1. Conhecer a opinião dos professores sobre o curso de investigação-ação-formação em que participam e a sua importância para a melhoria da prática pedagógica.

2. Conhecer a opinião dos professores sobre a importância da investigação-ação-formação para a melhoria da prática pedagógica.

III - Objectivos específicos e estratégias (objectos de análise)

ANEXO 9

Alguns temas de interesse	Objectivos específicos	Partes correspondentes do questionário	Exemplos
Legitimidade da investigação-ação-formação	Conhecer a opinião dos professores sobre a importância da investigação-ação-formação para a melhoria da prática pedagógica.	Esta pesquisa é importante para a melhoria da prática pedagógica?	Importante para a melhoria da prática pedagógica.
Importância da investigação-ação-formação	Conhecer a opinião dos professores sobre a importância da investigação-ação-formação para a melhoria da prática pedagógica.	Esta pesquisa é importante para a melhoria da prática pedagógica?	Importante para a melhoria da prática pedagógica.
Conhecimento da investigação-ação-formação	Conhecer a opinião dos professores sobre a importância da investigação-ação-formação para a melhoria da prática pedagógica.	Esta pesquisa é importante para a melhoria da prática pedagógica?	Importante para a melhoria da prática pedagógica.
Participação na investigação-ação-formação	Conhecer a opinião dos professores sobre a importância da investigação-ação-formação para a melhoria da prática pedagógica.	Esta pesquisa é importante para a melhoria da prática pedagógica?	Importante para a melhoria da prática pedagógica.
Impacto da investigação-ação-formação	Conhecer a opinião dos professores sobre a importância da investigação-ação-formação para a melhoria da prática pedagógica.	Esta pesquisa é importante para a melhoria da prática pedagógica?	Importante para a melhoria da prática pedagógica.

Guião da entrevista

I - Tema: Opiniões dos professores sobre projecto de investigação-acção-formação em que participaram.

II - Objectivos gerais:

- 1 - Recolher dados para uma caracterização da opinião dos professores sobre o projecto em que estiveram envolvidas
- 2 - Recolher dados que permitam confirmar opiniões manifestadas anteriormente

III - Objectivos específicos e estratégias (tópicos para um guião, orientação geral)

Blocos temáticos	Objectivos específicos	Para um formulário de questões	Tópicos
Legitimação da entrevista e motivação	Legitimar a entrevista e motivar a entrevistada	1 - Estás disposta a dar o teu contributo para o êxito deste trabalho?	<ul style="list-style-type: none">• Informar os professores das linhas gerais desta parte do trabalho• Pedir a sua ajuda pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho• Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas

<p>A clareza das instruções</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ajudar as professoras a definir os seus pontos de vista relativamente à clareza do discurso do professor de inglês • Confrontar as professoras com os resultados da investigação do seu próprio discurso 	<p>1 - Pensas que seria importante os professores de inglês debruçarem-se sobre o seu discurso? 2 - Se te pedisse que fizesses um comentário aos resultados encontrados nas tuas instruções, o que dirias? 3 - As dúvidas evidenciadas durante o processo foram dissipadas? Como?</p>	<p>Discurso de instrução do professor de inglês</p>
<p>O processo de investigação-acção-formação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ajudar as professoras a explicitar as suas opiniões sobre o projecto • Reconhecer possíveis implicações desta experiência na vida profissional 	<p>1 - Se tivesses que falar a um colega sobre este projecto em que estiveste envolvida o que lhe dirias? 2 - Consideras que foi mais importante o resultado sobre as instruções ou todo o processo, independentemente do produto final? 3 - Pensando agora à distância em tudo o que se passou, achas que esta experiência teve impacto na tua vida profissional?</p>	<p>Impacto da experiência no "crescimento profissional"</p>

Trabalho com os professores participantes na investigação

Duração: 4 horas

12 de Novembro de 2004

I. Breve apresentação da experiência do trabalho de Dina, Célia e Helena, incluindo as dificuldades e os pontos de partida para os alunos

II. O trabalho de investigação com os alunos e a exploração deste trabalho em conjunto com os professores

III. O trabalho reflexivo na formação de docentes

- Os desafios
- Reflexão sobre a prática
- Reflexão sobre a investigação
- Reflexão sobre a formação
- Reflexão sobre a investigação
- Reflexão sobre a prática reflexiva
- Reflexão sobre a supervisão reflexiva

ANEXO 10

IV. Trabalho prático

- Trabalho de grupo

V. O papel da investigação na recolha de dados

1ª Sessão de trabalho com as professoras participantes na Investigação

Duração: 4 horas

7 de Setembro de 1994

- I. Breve apresentação da tese de mestrado da Dra. Gill Moreira
Identificação de desvios a nível das instruções dadas aos alunos

- II. Ligação desta tese com o meu projecto e explicação deste
Os conceitos de instrução e clareza

- III. O paradigma reflexivo na formação de professores
Os conceitos de
 - Reflexão na acção
 - Reflexão sobre a acção
 - Reflexão sobre a reflexão na acção
 - Reflexão para a acçãoO Professor como práctico reflexivo
As duas vertentes da supervisão reflexiva

- IV. Trabalho práctico
Conceito de tarefa

- V. Operacionalização da recolha de dados

2ª Sessão de Trabalho com as professores participantes na Investigação

Duração: 3 horas

19 de Novembro de 1994

I. O Professor como co-investigador

- O conceito de "exploratory teaching" (D. Allwright)

II. Análise de algumas instruções e identificação de aspectos menos claros ao nível linguístico e pedagógico

III. Apresentação dos quadros síntese relativos ao tratamento dos dados do questionário aplicado aos alunos

IV. Interpretação dos quadros síntese

V. Comparação das instruções dadas com os referentes teóricos (Gower/Walters, Prabhu, Hughes e Grice)

VI. Operacionalização da 2ª fase de recolha de dados

3ª sessão de trabalho com as professoras participantes na investigação

Duração: 5 horas

21 de Janeiro de 1995

- I. As diferentes fases do "ensino exploratório" (D. Allwright)
- II. O conceito de "empowerment" de Smyth e as 4 formas de acção que ele envolve
- III. Análise comparativa de algumas instruções dadas na 1ª fase de recolha de dados com outras dadas na 2ª fase (trabalho individual)
- IV. Identificação dos aspectos menos claros das instruções segundo critérios previamente definidos (trabalho de pares)
- V. Apresentação dos quadros-síntese relativos ao tratamento dos dados do questionário aplicado aos alunos
- VI. Avaliação oral e escrita do trabalho desenvolvido

2ª Sessão de Trabalho com as professores participantes na Investigação

Tarefa 4 - A

((Teacher delivers a letter))

Ok

Ok, now I want you... to read the letter, please read the letter. Now, you're going to read... ((teacher goes on delivering the letter)) Well, Schiu! Stop talking and read silently! Emílio! Read the letter, please! Schiu!!

((Teacher asks some questions to check understanding))

Now... you are going... pay attention to my instructions now and try to understand what I'm going to say... please! You are going to read the 7 sentences... under... the letter. There are 7 sentences under the letter, aren't there? Read the 7 sentences and compare them... with the information given... in the letter. Read... the 7 sentences and compare them... with the information given in the letter... and after... you are going to decide if the... those sentences are true or false according to the... letter, if they are false... you're going to correct those sentences.

Have you understood?

Yes? Ok, so, let's read the sentences, let's compare them with the information in the letter and... and if they are false sentences, let's correct them ok? Do it now in class, you have 10 minutes to do that.

((St-stôra, lápis ou caneta?))

Uhm... as you want... as you wish... with a pencil, pencil, yes, yes, yes. Do it in pairs if you want.

Tarefa 4-D

Now... in a big city like London... live... strange people... in a big city like London live strange people, like Mr. Fox for instance, Mr. and Mrs. Fox and his cubs, do you know... do you know what a fox is? yes? yes, good. So, Mr. Fox is an animal... and he lives with his cubs, do you know what cubs means? yes, baby fox, baby... fox... Mr. Fox... and Mrs. Fox live in London... with... their... cubs, their baby... foxies... you are going to write... to, sorry, you are going to read that story... here.... ((t. points to the worksheet)) you have... you have Mr. Fox' story, er, you're going to read it and then... you draw, you draw here... ((t. points again)) the hands... of the clocks... according...

to what... you... read, you understand? You must read... read... read, you have number 1, 2, 3,4 till 16, but you please draw... only... the two... 1st.... clocks, only number 1 and 2, only number one and number two, you have here 1, here you have... one and... two... and you fill in in... one and two... the others... you are going to do it, to do them at home, do you understand? The others... you'll complete... at... home, did you understand? Only two.

If you have time you can do some other more. If you have time you can do some other more... number 3 and 4 for instance.

Tarefa 1-F

((T. and SS. have been asking and answering questions about animals))

T - Now... I'm going... to deliver to you some animals, some pictures, yes? And some animals... and in pairs... you are going to talk about the animals one another, Ok? that's alright? Good! Let me see.

Tarefa 2-E

Now... I want you... to imagine that you are going shopping... with your partners... so... do you understand? You are going shopping with your partners... this is what you are going shopping ((T. starts delivering cards)) this is for you... both of you... this is for you... and for you... and here you are...no, this can't be for you... you can't go shopping dresses, can you? Boys don't shop dresses ((T. laughs)) don't buy dresses... Ok, not for you... God... these... are very good for you and these are good for you, you can go and have these and... jeans are good for boys and girls. Ok, that's it, so... you are going shopping... with your partners, now... I want you... to... tell... your partners... which one you like... and ask your partner... which one does he or she... prefer... in a dialogue... and I want to hear... from you outloud so... can we please start... with Fernando and Luis, did you understand? Ok. Do you need an-any help... with the questions? Can you start please telling me... what... which one do you like?

((L. - which one...))

Tarefa 3 - A

Last lessons... pay attention, last lessons... we have been talking... about two... your (?) special people... uhm... about Angy's dates, can you remember? Today... this time... I'm going to tell you about me... about me, my family... and my belongings, ok? You're going to listen carefully... because you have... to find out, Emilia, pay attention, you have to find out... and note down... uhm... the wrong information I'm going to say about me, I'm going to say eight sentences and three are wrong... you have... to decide... which ones are false and which ones are right. Did you understand? yes? So, I'm going to tell about me.

Tarefa 4-B

Now... what you have to do... is... look at me and listen, is... to change lists... with your partner, change lists with your partner, you understand what I mean? What you have to do is to... change... lists... with your partner.

What for? What for? For telling me... two things, Sérgio! Two things, schiu! So... for telling me... two... things... your partner likes... Bruno and... two things... your partner... doesn't like. Schiu! Interrupt, don't interrupt. Ok! Sérgio! Sérgio! Listen to me again, Sérgio!

Now... you are going to write... two things your partner likes and... two things your partner doesn't like - you understand what I mean? You understand what I mean? Yes? Ok, thank you, so you can start now.

T - ... So, let's give you, you are going to know more precise information about them in a little text that we are going to study and I want you to answer some questions. [Il.1/4-6]

T - Now I won't explain any of the, of these words, words to you. You should go to the dictionary. You had your opportunity now. I hope you know the words. Let's see something else. First I'm going to clean the board. May I clean it? May I clean it? [E.7:4; Il.1-4]

Episode 8:3

T- ... But now what I am tell you to do is [E.8:3; 1-2]

T - Now, turn your page to page 58, 58. "Match..." Now you are going to do this exercise on your own, Ok. Do this exercise. Do this exercise.

Episode 8:2

T - Now you're going to listen to a tape and they're talking there about the disadvantages of television and I want you to take notes of the disadvantages mentioned there and you're going to compare them with the ones we talked about here, Ok? It's a man reading a letter written to the editor of a newspaper and that letter was written by a mother complaining about TV bad influence, the same subject we're dealing with.

Episode 8:3 [Il.5-17]

T - ... What I'm trying to say is you could think of priest, teacher, student and try to feel the way they would react to this problem [on this blackboard]. Some time ago on a magazine there was a title that went like this: There's no better solution [writing on board] to get rid of television... of your television set. Um. You are going to be, for instance, you four are going to be teachers, try to think as teachers. How would you react to this as teachers. Try to think as teachers. You could try to think as priests... you could think as teenagers and you could think as lonely people. Er, you, at the back, yes, are a viewer that gave up television a month ago. Ok. You have 3 or 4 minutes to think of your point of view. Not, it's not your own. Try to think as these people.

Episode 9:4[Il.1-9]

T - Now I want you to do a work group. I have here some brochures... I have here one for each group and they are different brochures so they are different

cities and I want you to persuade each other to visit your own city. So each group has a different city. You are going to read the characteristics and so on and then you, you have to persuade the other groups to visit the city you are working with.

Episode 13:5[11.1-6]

T - ... Now, I would like you to go through, read, the first paragraph and try to explain in your own words, um, what is the main idea in this paragraph. But before that I would like you to do something else. Can you recognise here in this text, er, several parts, er, do you think this text is a whole, or, er, could you divide it into some parts? How many parts can you recognise here?

Still others reveal linguistic deficiencies:

Episode 6:8 [11.54-58]

T - And ok, come on. Match. Just two minutes because it's too easy. Match now the vocabulary according to the departments.

Episode 9:5

T - ... So I am going to point the group is the group who is going to start and then you start, Ok?

Episode):6

T - ... Sssh. As you know, brochures say marvellous things about cities, about countries, about everything, right? But sometimes when you go on holiday according to a brochure, we are disappointed because things are not so alike it, isn't it? So, I want you to write a letter to a friend telling him about your last holiday and in fact awful holiday, everything was the opposite of what has been said in the brochure, brochure.

P - What city? Any city?

T - Any city you want. You mention the situation. That you saw a, a brochure and you, you went there and you saw the place announced but you were disappointed [in] the end.

Episode 10:4

T - Ok. We are just going to, um, have here a debate and I'm going to give you some topics. You can work in groups of three, some topics and you have to defend your point of view. Ok? [distributes cue cards] Just work out your arguments and you can, you can study these topics.

Episode 10:8 [Il.38-42]

T - ... To homework, for homework, you are going to do exercise A and you are going to write the answers on a sheet of paper, Ok? and you bring it next class. And I forget to tell you about a work, a homework about the Pearl and it was to, you have to imagine what is going to happen on the fifth chapter. Ok? Try to imagine.

Episode 10:9 [Il.54-59]

T - ... You are going to imagine you are a psychologist that visits a park on Java, and you are going to try to, um, persuade these parents, or the parents to give their children some time to play or, er, to walk, or some opportunities for them to be real children, Ok? You are going to have a short dialogue using these, this expressions here, Ok?

In Moreira (1990) "English for teachers - a study in language needs of future teachers of English".

Símbolos utilizados na transcrição das reuniões de formação

I - Investigadora

PA - Professora A

... - pausa no discurso

[] - comentários e elementos paralinguísticos

uhm - hesitação de linguagem

... uhm... - hesitação de linguagem e pausa

{ - vozes simultâneas

? - subida de entoação ou pergunta

_ - palavra inacabada

sublinhado - ênfase na entoação

Protocolo da reunião de 19 de Novembro de 1994

I.1: Vamos lá então começar a reunião... uhm... isto assim em casa é um bocadinho mais complicado dar um ambiente de trabalho, do que... numa sala de aula em que já estamos habituadas ao enquadramento. Pronto... à semelhança daquilo que fiz na 1ª reunião... na 1ª sessão... à semelhança daquilo que foi feito na 1ª reunião... defini uns objectivos e fiz um esquema de trabalho... portanto vocês vão ler... e vejam se concordam com os objectivos e com o esquema de trabalho que ao fim e ao cabo decorre dos objectivos... e... praticamente vai ser aquilo que nós vamos fazer... 1º lêem a 1ª folha e depois lêem a 2ª... se houver logo questões a levantar... ou qualquer coisa que queiram perguntar... façam favor.

[as participantes lêem o material que lhes foi entregue]

[Mais tarde]

I.2: A análise das instruções... ah... e... relativamente às instruções e ao trabalho que vamos fazer eu fiz o seguinte... eu fiz... pronto... organizei várias tarefas... uhm... e as instruções estão codificadas... com uma letra que... corresponde a cada professor e... pronto com o 1, 2, 3, 4 as tarefas podem-se desenrolar todas sem ninguém ficar a saber quem é o prof. A, B, C, ou D isto para quê... para funcionar um bocadinho como jogo ao fim ao cabo e por outro lado também... sei lá... nós podemos estar mais à vontade para criticar o... a instrução 1-B ou 2-B ou não sei quês em saber exactamente quem é o visado, então depois no fim se as pessoas quiserem pronto... abrir o jogo tudo bem... se não quiserem tudo bem na mesma portanto... digamos que em termos de... quem está na posse dos dados sou eu e o respectivo que sabe o que disse, de resto mais ninguém... de resto... estão pensadas as actividades para serem assim, dessa forma...

P.A.3: mas a versão escrita é horrível, comparada... comparada com a oral... quer dizer... aquilo parece uma coisa... que está a falar uma gaga ou qualquer coisa [risos] ai que coisa tão esquisita meu Deus!

P.D.4: qualquer transcrição é assim...

P.F.5: por muito fiel que se seja nunca se consegue... retratar como deve ser aquilo que se está a dizer.

P.A.6 e P.F.7: quer dizer... retrata... mas distorce

P.F.8:... a ler... porque nós depois estamos a ler não

I. 9: e há a questão do "stress" e "intonation"... que se perde... e que eu aqui não posso estar a... verificar não é [já agora esperamos um bocadinho que a P.E. deve estar

P.A. a chegar] Olha P.E.... uhm... elas estiveram a ler os objectivos e o esquema de trabalho e estávamos precisamente aqui a começar

P.10: Tens aí, não tens, outra cópia [entrega a cassette gravada]

I.11: tenho, tenho, eu tenho duas cópias de toda a gente à excepção da P.B. em que um dos gravadores não gravou. Pronto, bom... eu espero agora conseguir motivar-vos com este texto que aqui tenho...

P.E. 12: Parece que não conseguiste até agora...

I.13: Estou a tentar mas isto num sábado à tarde é complicado

P.F.14: Ainda estamos em fim de semana

I.15: O texto... uhm... tem mais a finalidade mesmo de pôr as pessoas a pensar um bocadinho... ver se estas coisas são possíveis... se não são, se é tudo utopia... pronto gostava que vocês lessem o texto... também para "engrenarmos" no trabalho e depois... e depois vamos então... uhm... às instruções propriamente ditas.

P.F.16: o texto é muito grande.

I.17: ...uhm... é mas é fácil de entender.

P.F. 18: Quantos minutos?

I.19: five minutes, five minutes!

[as participantes fazem a leitura do texto durante cerca de 10 minutos]

I.20: Eu esqueci-me de pôr a indicação bibliográfica por isso se vocês quiserem escrevam aí: "Focus on the language classroom", Brumfit and Mitchell... se precisarem já sabem que eu tenho isto. Brumfit and Mitchell... Brum... m... eu enganei-me desculpem lá, é do Brumfit e Mitchell é, o título é que é "Research on the language classroom", são os livros em que eu ando a mexer agora, é de 90 este.

Bem... vamos lá então ver... isto... diz-vos alguma coisa... pronto... querem "bater" no texto... isto é um bocado para... aquecer.

P.E.21: é preciso "bater" no texto?

I.22: não necessariamente... não... é preciso dares a tua opinião... se concordas com isto que aqui está... eu não disse... esta 1ª parte... isto é do mesmo livro... esta "conclusion" é numa parte mais adiante do mesmo livro.... uhm... trouxe-a para aqui porque de facto tinha aqui dois aspectos que me parecem... se calhar... importantes que é "what teachers do" e "why do you do it" foi um pouco por causa disto que eu... transpôs para aqui esta conclusão. Então quem é que quer começar? Vá lá P.E.!

P.E.23: Porquê a P.E.

P.A. 24: Porque foste a última a chegar?

I.25: Pode ser um critério, diz lá P.E., então vá lá...

P.E.26 [risos] não, não aceito esse critério, desculpa. Vamos a votos.

I.27: Acho que não é preciso, isto é só para darem a vossa opinião eu comecei por dizer que isto era só para despoletar digamos que... a discussão, para não entrarmos assim... abruptamente nas instruções, vá...

P.A.28: aliás não temos nada que discordar.

P.E. 29: realmente... eu concordo basicamente com o que aqui diz relativamente à questão da investigação feita pelos professores porque... tem mesmo que ser feita pelos professores porque os que estão de fora muitas vezes perdem perspectivas que são... que nós temos enquanto professores... uhm... agora que realmente... a distanciação... relativamente àquilo que nós fazemos é... para mim pelo menos, aquilo que é mais difícil... uhm... isso... isso é... porque nós não conseguimos... temos uma certa dificuldade... uhm... em reflectir... naquilo que fizemos e dizer e apontar por que é que fizemos isto... ou porque é que fizemos aquilo e qual foi a razão da nossa opção... sabemos-lo... intuitivamente... uhm... na nossa prática mas depois... pondo-nos de fora é muito mais fácil olhar para uma aula da P.A., da P.F. e dizer... uhm... pronto de fora... foi assim, foi assado... do que olhar para uma minha e se calhar até temos... mais dificuldade...

P.A. 30: Eu acho que não.

P.E.31: P'ra mim é, p'ra mim é. Como investigadora.

P.A.32: Com uma gravação ou com vídeo a gente consegue... pelos meios técnicos como aqui é referido não é? vais ver que consegues. [refere-se ao texto lido]

I.33: Através da autoscopia, não é?

[vozes simultâneas: sim, sim]

P.A. 34: Ah isso é autoscopia?

P.E.35: Com muito mais "self-complacência" [risos] para connosco do que para os outros...

P.A.36: Olha que não... às vezes depende, depende da característica da pessoa...

P.E. 37: Talvez... acredito...

P.A.38: Eu por exemplo... eu lembro-me...

I.39: Pois, o problema da autoscopia é que começou muita gente a ficar "tontinha" por se auto-analisar tão profundamente... a auto-análise depende das pessoas, depende um pouco da personalidade das pessoas...

P. A. 40: Eu lembro-me... eu por exemplo no ano de estágio, eu via sempre mais do que a orientadora...

P.F. 41: Pois, acho que pode ser o contrário.

P. A. 42: ... as críticas que me fazia eram sempre "não, não é nada disso, pronto... a tentar...."

P.A. 44: Não, não, mas isso depende das... da personalidade de cada um... quer dizer... porque eu.... há aqueles... há aqueles que na realidade sabem analisar-se...

P.F. 45: Penso que sim.

P.A. 46:... e conseguem ver e outros não, não conseguem pronto... agora... por exemplo, eu com uma gravação, agora... nunca me tinha ouvido juro-te... e eu não sabia que tinha aquele "speed" [risos]

P.F. 47: Eu também não.

I.48: E o que é que vos pareceu? Acharam que valeu a pena ouvirem-se?

P.F. 49: Eu... a primeira vez fiquei horrorizada à 1ª audição fiquei horrorizada, que horror, berrei que me fartei ai credo tão alto que eu falo.

P.A.50: Berraste? Eu não... eu achei...

I.51: Mas tu falas alto normalmente.

P. F. 52: Eu sei que falo alto mas ali exagerei, até porque não estou habituada a gravar aulas nem a gravar discursos não é... não tenho a noção exacta de... da... do tom em que o gravador ia captar e portanto preocupada que aquilo não ficasse como deve ser elevei ainda mais o tom de voz... e por isso achei horrível... quer dizer... o tom de voz em que falei...

[P.D. e P.E. trocam impressões entre si mas inaudíveis]

I.53: Mas... em termos... eu estava a perguntar o que é que... sentiram agora... depois de se ouvir, não em termos de terem gostado ou não terem gostado, de terem mais ou menos "speed" mas... sei lá... depois disso... valeu a pena terem-se ouvido sei lá... para darem aulas diferentes... por exemplo no teu caso... controlares o tom de voz?

P.A. 54: Ah, sim!

P.F. 55: Olha, eu acho que sim, acho que vale a pena, mas também acho que... tem que haver... quer dizer... à medida... eu estava um bocadinho preocupada...

[vozes simultâneas: pois...]

P.F. 56: e estava um bocadinho nervosa estava um bocadinho ansiosa em saber se aquilo ia ficar bem, em saber se aquilo ia ter sequência, em saber se era capaz de cumprir aquilo tudo que tinha para fazer durante aquele tempo... pronto estava ansiosa e como estava ansiosa possivelmente aquela aula... também por isso...

P.B. 57: não é representativa...

P.F.58: Evidentemente não é significativa sozinha, não é? Pronto, para um trabalho que se pretende fazer. Penso que à medida... e se calhar... se formos gravando mais vezes... essa ansiedade é capaz de se ir perdendo e portanto a aula fica mais real...

P.D. 59: E sobretudo se não tiveres a preocupação de ter... [inaudível]

P.E. 60: Não. E de ter de fazer... de ter de completar X actividades...

[vozes simultâneas: sim, sim]

P.E. 61: ... porque eu a mim serviu-me para pensar "não volto a dar uma aula assim" [risos]

I.62: Voltas que tens que me fazer outra.

Protocolo da reunião de 21 de Janeiro de 1995

I - 1 : Vamos lá então começar e à semelhança e à semelhança daquilo que fizemos nas outras sessões vou começar por vos distribuir os objectivos e... os pontos essenciais que nós vamos tentar aqui... cumprir.

[São distribuídas duas folhas que as participantes lêem em silêncio]

I.2: Os parâmetros são para cada objectivo, mas um pouco mais específicos... na última sessão nós estávamos aqui a ver qual era o conceito que Allwright tinha de professor "explorador"... eu...

[é distribuído o capítulo]

não cheguei muito bem à conclusão, se hei-de chamar-lhe assim... a Carmo achou que o professor "explorador" lhe lembrava o Indiana Jones [risos] é capaz de ter alguma coisa a ver com isso... de qualquer forma eu arranjei este artigo... que vem digamos que... de alguma forma complementar o conceito que nós tínhamos visto no outro dia; vocês lembram-se qual era o conceito? Revisão da matéria dada [silêncio]. O conceito de professor explorador e... quem é que se lembra?

P.D.3: Eu já não me lembro de nada!

P.A.4: não é... aquele que... deixa-me cá ver... que investiga a sua prática não é?

P.C.5: digam lá para eu saber, que eu precisava...

I. 6: pois que investiga a sua própria prática, pois mas na outra reunião eu fiz-vos a oposição entre uhm investigação-acção e uhm investigação exploratória uhm portanto havia uma diferença... entre os dois tipos...

P.D.7: a investigação exploratória era mais fácil...

P.D.9:... era mais fácil mas agora já não me lembro porquê.

I.10: porque o prof. investiga, digamos que não tem que ter um problema de investigação, enquanto que na investigação-acção tem que ter um problema claramente definido em termos de... pronto dos conceitos que a própria investigação define e como o nome indica, investigação-acção implica que depois de tentar uhm pronto resolver, que tente depois resolver este problema, aqui este conceito é diferente... basta ter um "puzzle" e ele distingue "puzzle" de problema de investigação, um "puzzle" é qualquer coisa que preocupa o professor ou o que ele acha estranho até pode nem ser propriamente uma preocupação profunda mas qualquer coisa que ele acha que é diferente uhm vai tentar perceber porquê e pode ficar-se por aí pura e simplesmente não tem depois que passar à acção, aí a

distinção entre investigação-acção e este tipo. Mas nós... eu dei só aqui o conceito, estivemos a ver que era mais simples, era uma forma de investigação mais acessível ao professor comum... digamos assim... prescindir de alguma forma do investigador não é? enquanto que na investigação-acção o investigador é essencial, aqui o investigador ficava... uhm... pronto no seu lugar na Universidade, na Escola Superior, no sítio em que ele trabalha e o professor eventualmente se quisesse ia lá ter para que ele tirasse algumas dúvidas ou para que ele acrescentasse alguns conhecimentos que facilitavam a investigação que estava a fazer... mas não passámos daqui e como agora este artigo uhm vem... digamos que acrescentar... este artigo é posterior àquele livro do Allwright que eu aqui tinha falado e vem acrescentar alguma coisa a esse conceito que uhm são os procedimentos para... portanto nós demos o conceito, vimos o que era, agora aqui acrescenta como é que de facto isso se faz e eu achei interessante dar-vos pronto, em princípio para vocês lerem em casa, mas acho que podíamos ver aqui na página 107, 108... 107, 108 e 109, da 107 à 109 a forma como ele apresenta estes tais procedimentos e penso que nos convence ainda mais, pelo menos a mim, não sei se a vocês o vão sentir da mesma maneira, de facto isto não é nada difícil e pode-se integrar perfeitamente naquilo que o professor faz no dia-a-dia... portanto eu o que vos pedia era que lessem estas 3 páginazinhas e depois conversávamos um bocadinho sobre isso para ver se o vosso "feeling", relativamente a esta leitura é idêntico àquele que eu tive quando li... não sei se vêem problemas... se estarei a ver isto muito fácil e posso de facto estar a ser influenciada...

[as participantes lêem durante cerca de 10 minutos]

P.A. 11: puzzle, puzzle é um problema não é?

I.12: não é bem um problema... puzzle é uma coisa que encaixa não é. Que tem várias peças e quando tem que se resolver é porque não encaixam as peças...

P.F.13: ... há várias peças... pode não ser um problema isolado, pode resultar de outras peças que não estão no sítio e que a gente pensa às vezes que estão.

I.14: nem sempre se conseguem resolver os puzzles...

P.E.15: ... e isso constitui um problema...

P.A.16:... mas a literatura que há para aí não identifica essa situação como problema?

Não trata isso como problema... em vez de puzzle?

I.17: se quiseres utilizar a terminologia da investigação falas em problemas, mas este afasta-se um pouco disso... daí este conceito dele se afastar do de investigação-acção, exactamente nessa perspectiva, por isso é que ele lhe chama

- P.D. "puzzle" é para... se demarcar da restante literatura sobre investigação e é para...
P.E. tentar dar aos professores a ideia de que de facto é mais simples do que fazer
investigação "a sério" uhm... aliás...
- P.E.18: em sentido lato pode definir-se como problema...
- I.19: mas vamos lá, em termos conceptuais... é diferente...
- P.A.20: em termos conceptuais é que eu não vejo diferença nenhuma...
- I.21:... não... se tu queres... se tu queres distinguir o que é investigação e o que é ter um problema de investigação, da perspectiva de Allwright tens que fazer essa distinção em termos... quando falas do Allwright não falas em problemas de investigação, falas em "puzzle" porque se identifica com ele... se estiveres a falar de outro autor falas em problema de investigação... porque se não ficamos sem saber onde é que ele se situa...
- P.E. 22: sem saber onde é que ele se situa... mas o sentido do "puzzle" em inglês, "something puzzles me" qualquer coisa que me deixe na dúvida...
- I. 23: sim e agora porque é que ele lhe chama "puzzle" e não lhe chama problema?
- P.E.24: então posso pôr entre aspas, tá bem?
- I. 25: ... sim podes pôr... agora se "estás" a falar de linguagem própria deste autor, se calhar é mais adequado falares de puzzle... por algum motivo ele se distancia dos outros...
- P.E.26: até a própria forma como ele, que ele aponta para fazer isto.
- I.27: Exactamente... exactamente, ele tenta chegar mais perto dos professores portanto estar mais perto dos professores...
- P.D. 28: "something that puzzles you" um problema apesar de tudo é uma coisa mais complicada, formular um problema é uma coisa mais complicada do que isto do "puzzle", bastante mais elaborado...
- I.29: ... e a investigação-acção e o outro tipo de investigação implica sempre formular um problema...
- P.D.30: ... quando tens um problema tens qualquer coisa já mais segura do que qualquer coisa que "puzzles you", não é?
- P.E. 31: já pus entre aspas... pronto eu sei o que é que quer dizer com isso...
- I.32: Para fazeres investigação tens que ter um, problema e isso que a P.D. disse, depois elaborares um projecto a partir desse problema...
- P.D.33: é uma questão organizada, aqui tens qualquer coisa que te aflige, qualquer coisa que não te calha bem, mas que não está assim organizada... em forma de problema.
- I.34:... até pode nem ser bem "afligir" pode preocupar, pode... estar menos bem...

P.D. 35: ... isto aqui parece-me que não bate certo...

P.E. 36... que intriga, não é?

[falam várias ao mesmo tempo]

I. 37: ___ diz lá P.D.! Espera lá, eu quero que tu digas também.

P.D. 38: esta fase de puzzle pode levar depois uma pessoa a formular um problema posteriormente

P.A. 39: e pode recorrer a investigadores até, não é

I.40: e pode levar até à acção, pode levar à investigação-acção, mas não tem que ser isso...

P.E.41: ... mas o exemplo que aqui é apontado eu senti-o muito profundamente com os adultos [refere-se ao texto do Allwright] que são muito mais obstinados em compreender

P.C.42: todas as palavras de um texto... eu penso que ao nosso nível isso não os confunde muito...

P.E.43: ... não, mas nos adultos, no ensino dos adultos isso já confunde, não sei se tu deste conta quando estavas a dar aulas à noite...

P.C.44: nos dois anos... nunca reparei que eles tenham preocupação de compreender... pode haver um ou outro aluno...

P.E.45... mas os adultos têm...

P.D.46: ... têm mais necessidade da comparação com a língua materna

I. 47: exacto... e ensina-se inglês a adultos de uma maneira diferente daquela que nós ensinamos aos miúdos...

P.F.48: eu então penso que os alunos fracos e em turmas fracas esse problema às vezes também se põe... como vocês o estão a por aí

P.D.49: sim, sim, sim senhora, esse problema às vezes também se põe...

P.C.50: porquê, tu achas que eles tentam apreender qualquer palavrinha... aí eu nunca notei...

P.D. 51: em miúdos que não estejam muito ligados à televisão, que sejam de um meio um bocado fechado para quem o inglês não seja muito familiar, que não estejam nada habituados, sabes?

P.F. 52: sim, sim, sim... que têm mais necessidade de mais estímulos

P.D. 53: ... isso também já tenho notado, têm mais necessidade do recurso à L. M. do que os outros miúdos

P.F. 54: à L.M. e ao querer... toda a palavrinha que existe... eles querem saber o significado...

- P. D. 55: porque tudo o que lhes faz confusão eles querem... eles acham que não sabem inglês porque não sabem o significado das palavras
- P.C. 56:... o aprender o sentido para eles....
- I. 58: é engraçado, eu nunca tinha pensado nisso mas agora estava aqui a lembrar-me e se calhar isso tem a ver com o conceito que eles têm de uma língua estrangeira enquanto que os nossos miúdos....
- P.F.59: sim, sim, sim, sim
- I. 60: os nossos miúdos estão mais familiarizados com a língua estrangeira estão habituados a ouvir falar numa língua estrangeira, os do meio rural, não...
- P.F. 61: do meio rural... às vezes poderá nem ser do meio rural... do meio com algumas deficiências...
- P. D. 62: um meio onde não haja contacto com a língua estrangeira...
- P. E. 63: Eu por acaso achava giro fazer uma comparação entre os alunos que estudam inglês e os que estudam francês... porque os que estudam francês também não tem contacto com a Língua, se vocês forem ver... na Televisão é raríssimo aparecer uma série em francês...
- P.D. 64: mas têm a proximidade gramatical
- P.C. 65: mas como é que é a reacção a este problema no francês, nunca pensei nisso...
- P.F. 66: há uma proximidade lexical
- P.A. 67: aproximam-se mais tanto a nível estrutural como sonoro...
- P.D.68: e resolvem mais depressa aquele erro de arranjar uma palavra... afrancesada...
- P.F. 69: pensam que são capazes de arranjar uma palavra mais facilmente tanto de português para o francês, como do francês para o português...
- P.A. 70: conseguem...
- P.F. 71: eu noto isso...
- I. 72: por exemplo os teus filhos gostam de francês?
- P.F. 73: não, não!
- P. E. 74: mas eu tenho um exemplo contrário
- P. D. 75: a Raquel gosta e estuda e o inglês acha que já sabe tudo...
- P. F. 76: mas eu penso que a abordagem da língua é diferente...
- P. D. 77: a Raquel acha que tem muita gramática, acha que é de mais estudo...
- I. 78: mas estávamos aqui a conversar e não deixámos a P. C. terminar a leitura...
- P. C. 79: ficou só aqui um bocadinho...
- P.D. 80: mas em Vila Velha, que também não é assim um meio tão urbano notava-se perfeitamente a diferença entre os alunos que eram mesmo de Vila velha e os

que vinham de Vilas Ruivas... esses é que eram mesmo... um isolamento total, e era uma dificuldade enorme para entrar na Língua...

I. 81: eu estive lá só uma semana e meia e estava a ficar desesperada, ainda por cima foi no ano a seguir ao meu estágio

P.D. 82: deu-te para ver

I. 83: e eu a pensar... agora é que eu vou mostrar aquilo que valho com miúdos tão fraquinhos

P.D. 84: muito, muito

I. 85: estava a entrar em desespero quando depois fui destacada...

P.F. 86: mas há dentro da cidade grupos desses, há na cidade grupos desses

P.A. 87: isso até revela quando vocês dão as instruções, quem vos pede para traduzir são os que são fraquinhos...

P.F. 88: há na cidade grupos desses

I. 89: daí a haver uma grande percentagem de alunos que não pedem tradução

P. F. 90: mas os fraquinhos, os fraquinhos pedem tradução

P.F. 91: os meus não é bem para traduzir que pedem, engraçado pedem para explicar, explique lá outra vez... porque o problema ali acho que é outro, e nesta aula agora... passaram-se coisas engraçadas, porque a dificuldade em fazer aquilo que eu lhes pedia não tem que ver com as instruções mas tem a ver com o material

Escola Superior de Educação
de Castelo Branco
BIBLIOTECA