



**CULTURAS DE APRENDIZAGEM  
CULTURES FOR LEARNING**

**ACTAS  
PROCEEDINGS**



# Análise do discurso do professor de Língua estrangeira - um contributo para linguagens mais eficazes

Manuela Abrantes - Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Portugal

## 1. INTRODUÇÃO

*“Tal como noutros períodos de transição difíceis de entender e de percorrer, é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de 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, 1986:6)

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 na realidade da supervisão que conhecemos em que muito frequentemente temos dificuldade de encontrar espaços para voltar às coisas simples e para fazer perguntas simples.

Sabemos que 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.

Sabemos que a cultura dominante veiculada pela Escola não serve todos os alunos da mesma maneira.

Sabemos também que valores de diferentes culturas e subculturas se entrecruzam num emaranhado de interacção 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?

É certo que exercer a 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 instituições de formação de professores que sejam 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.

Talvez por isso a definição de “supervisor à moda antiga” de Flávia Vieira (1993) nos pareça ainda bastante actualizada, não por vontade própria dos que exercem a supervisão, mas por falta de oportunidade 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.

Para que nem só de “perspicácia”, “sensatez” e “simpatia” se faça supervisão procurámos encontrar algumas respostas a questões que ao longo do desempenho da profissão nos têm inquietado, impregnadas de uma carga de agressividade positiva a encaminhar-nos à mudança.

## 2. ALGUNS PRESSUPOSTOS

As observações de aulas de inglês, quer ao nível da formação em serviço, quer da formação de alunos estagiários, levaram-nos a uma consciencialização gradual de quanto é importante a linguagem utilizada na sala de aula e da necessidade da máxima clareza nas interações com os alunos. As mesmas observações têm-nos indicado 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 nos contextos referidos, nos tem levado a deduções meramente empíricas de que nem sempre o discurso utilizado pelos professores de língua inglesa é suficientemente claro para os alunos.

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).

## 3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 3.1. O discurso dos professores

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

Apesar dos diferentes apelos da pedagogia às abordagens de ensino/aprendizagem centradas no aluno, parecem manter-se os professores como utilizadores de maior parte do tempo de fala na aula de Língua Estrangeira.

Nunan (1989) refere a este propósito que os professores utilizam ainda dois terços da aula, deixando um terço para os 30 ou 40 alunos dividirem entre si.

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.

É no desempenho dos diferentes papéis relacionados com as tarefas propostas aos alunos, que nos interessa analisar a linguagem 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 podemos perguntar-nos se o facto de se tratar de língua que não é objecto de aprendizagem activa, lhe retirará alguma importância. Consideramos que não e posicionarmo-nos ao lado de Hughes (1981) quando afirma que os professores de Língua Estrangeira que acreditam na sua utilização máxima na sala de aula, deverão utilizá-la, não só como objectivo de ensino, mas também como o primeiro meio de instrução.

Voltando a Gower e Walters e à sua posição sobre as instruções, para estes dois autores elas devem ser curtas, precisas e simples. A economia de tempo a dar instruções é importante, sobretudo defendendo um aumento de tempo de fala dos alunos. Também as atitudes dos professores no momento em que dão instruções deverão ser tidas em conta. Elas indicam o

modo como se exerce o controlo da turma e o grau de directividade do professor. Ser demasiado delicado a dar instruções poderá conduzir o professor de L.E. por caminhos linguisticamente mais complicados.

Investigações feitas por diversos autores dizem-nos que os professores de Língua Estrangeira estão de facto preocupados com a compreensão que os alunos têm dos seus discursos. Tal facto, leva-nos a introduzir no mesmo, determinadas modificações, entre as quais Chaudron (1988) identificou as seguintes: pausas mais frequentes, menor velocidade do discurso, pronúncia exagerada, vocabulário elementar, menos subordinação, repetições frequentes e mais frases declarativas do que interrogativas.

### 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.

Na tentativa de aprofundar o aspecto em estudo de um ponto de vista que, à partida se afigura diferente dos anteriores, procurámos analisar a clareza das instruções utilizando as máximas de conversação de Grice (1975). A teoria de Grice dá-nos conta de que existem quatro "linhagemstras" para uma conversação eficaz e cooperativa:

- I) máxima de qualidade
- ii) máxima de quantidade
- iii) máxima de relevância
- iv) máxima de modo.

Segundo estas máximas não devemos fazer afirmações para as quais não temos evidências, não devemos informar demais ou de menos os nossos interlocutores, devemos dizer apenas o que é relevante e ainda ser breves, ordenados e evitar ambiguidades.

Pensamos que estas máximas se aplicam com alguma pertinência ao discurso pedagógico e acreditamos que respeitá-las poderá significar uma melhoria do nível de clareza dos enunciados produzidos para organizar as tarefas.

A clareza que segundo Albuquerque (1992) é condição fundamental para se cumprir o acto comunicativo, deverá na nossa perspectiva, ser o objectivo geral de qualquer discurso pedagógico, nomeadamente o das instruções.

### 3.4. Como investigar a linguagem dos professores?

Sinclair e Brazil (1982) referiram que todos os professores deveriam gravar e estudar a linguagem da sala de aula, para poderem monitorar a sua "performance". Mais tarde, em 1990, Maria Amélia Bárrios completou a ideia anterior acrescentando que a linguagem da sala de aula pode constituir uma boa base para os professores utilizarem na auto-reflexão.

De facto, apenas duas décadas antes, nos anos 60, a investigação sobre o que se passava na sala de aula era realizada por quem nela não estava e a quem ela dificilmente tinha acesso.

A década de 80 parece trazer consigo grandes mudanças em educação, surgindo o conceito de reflexão com frequência ligado à investigação da linguagem de aula. É neste contexto que se situa o presente estudo.

Acredita-se que a "reflexão sobre a acção" pode ajudar os professores a adequarem melhor os seus comportamentos linguísticos aos alunos. Acredita-se que os instrumentos de registo das observações podem fornecer uma preciosa ajuda, para se poder refletir sobre o que aconteceu e posteriormente descrevê-lo, mas fundamentalmente interpretá-lo.

Acredita-se que um novo conceito de professor está a emergir, na tentativa de abandono do paradigma até então dominante.

Falamos do professor que se dispõe a investigar a sua própria actuação.

Falamos de uma nova maneira de entender o ensino, a aprendizagem, a construção dos currícula e de um modo mais geral, a pedagogia.

Falamos de professor-investigador. Certamente que obstáculos variados surgem no percurso de um professor-investigador. Alguns relacionam-se com ameaças à sua auto-estima e são fundamentalmente de ordem psicológica e social; outros prendem-se com os recursos disponíveis e o tempo gasto a implementar os projectos (Nunan, 19980).

Apesar destes obstáculos e de algumas vozes discordantes, investigar a própria prática, neste caso a linguagem utilizada para dar instruções, pode constituir um caminho para o desenvolvimento profissional, viabilizando também a aproximação da teoria à prática e atenuando a distância entre investigadores e professores.

Os professores que têm a coragem de se lançar neste tipo de 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. São estes professores que Stenhouse (1993) denomina de "extended professional"; professores prontos a auto-analisarem-se, a deixarem-se observar, directamente ou através de gravações, para depois discutirem de forma honesta e aberta com os seus pares, outras formas de actuar e de dizer.

### 3.5. A investigação-acção e o paradigma reflexivo

O quadro teórico em que nos movimentamos e que temos vindo a expôr não ficaria completo se não fizéssemos uma referência, ainda que breve, aos conceitos de investigação-acção de Carr (1987) e Kemmis (1993) e ao de reflexão tal como entendido por Schön (1987), a partir da deca inicial de "pensamento reflexivo" de Dewey (1933).

Esta 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.

Utilizando a denominação de Carr e Kemmis (1993) segundo os quais existem 3 tipos de investigação-acção, a técnica, a prática e a emancipatória, inscrevemos este estudo no 1º tipo, que se caracteriza por existir ainda uma certa dependência dos professores envolvidos, relativamente ao investigador. Apesar desta dependência, a relação professor-investigador é perspectivada de modo diferente do que vinha sendo até aqui.

A colaboração entre os elementos da equipa será a palavra de ordem fundamental. Flávia Vieira (1992) fala numa relação professor investigador de carácter "colaborativo, formativo e reflexivo" - A reflexão está pois presente em todo o processo, sendo parte integrante do mesmo, quer se trate de "reflexão-sobre-a-acção", de "reflexão-na-acção" ou de "reflexão-sobre a reflexão na acção", níveis identificados na teoria Schöniana para distinguir as várias formas de pensar.

#### 4. OBJECTIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Conscientes de que, pela via da reflexão e da investigação das nossas práticas se conseguem desempenhos linguísticos mais eficazes e por certo também eles geradores de aprendizagens consequentes, envolvemo-nos no estudo que passamos a descrever e com o que pretendemos atingir os seguintes objectivos:

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

Foram 6, as professoras acompanhantes de prática pedagógica que se disponibilizaram a participar, colaborando comigo na procura de respostas científicas ao longo das 2 FASES em que se desenvolveu a 1ª parte do trabalho.

A 1ª fase iniciou com uma sessão de formação em que foram aferidos com os participantes alguns conceitos fundamentais para a realização do estudo e lhes foi explicada a forma como decorreria a sua participação.

Esta reunião foi seguida de gravações de aulas de todas as professoras após as quais se procedeu à análise das instruções por parte da investigadora e das próprias, com base nos registos áudio e nas transcrições feitas a partir deles.

A análise das participantes concretizou-se na resposta a um questionário que lhes foi distribuído.

Esta fase terminou com uma 2ª sessão em que se reflectiu sobre algumas das instruções dadas e se debateu a viabilidade de desenvolver estratégias de investigação-acção nas escolas. Determinou-se ainda o início da 2ª fase de gravações e trabalho subsequente idêntico ao da 1ª fase.

Sempre que necessário foi dada a informação que se julgou oportuna, tanto ao nível do enquadramento teórico como dos procedimentos de investigação.

Com a 3ª reunião culminou este processo, tendo-se procedido a uma avaliação global do mesmo.

Os alunos responderam em todas as aulas e após as tarefas realizadas, a certos questionários em que se manifestaram sobre a clareza das instruções recebidas e com cujos resultados as professoras foram oportunamente confrontadas.

Alguns meses após ter terminado a 2ª fase as participantes foram entrevistadas para se poderem validar as suas opiniões com algum distanciamento no tempo.

Pretendi deste modo encontrar resposta para as seguintes questões de investigação:

- 1) O discurso dos professores de inglês será sempre claro?
- 2) Será que os professores têm consciência do nível de clareza do discurso que utilizam?
- 3) Conduzirá a reflexão desses professores sobre o seu discurso, a uma maior clareza do mesmo e a consequente alteração das práticas?

## 5. METODOLOGIA

Metodologicamente o estudo inscreveu-se no paradigma qualitativo. Podemos considerar dois momentos diferentes: o tempo em que se desenvolveu a experiência de investigação-acção com as participantes e o tempo em que se analisaram os 6 casos detalhadamente, optando-se por uma abordagem de estudo de caso, na sua variante de casos múltiplos.

Nesta análise, os dados recolhidos a partir dos questionários das professoras foram organizados em tabelas de frequências e quadros de análise de conteúdo das respostas abertas.

Quanto ao questionário aplicado aos alunos foram verificadas as frequências de respostas positivas e negativas.

Elaboraram-se também quadros síntese de opinião das professoras e dos alunos e quadros de percentagens das 3 respostas dos alunos consideradas mais relevantes.

Foi feita uma comparação entre os dados recolhidos na 1ª e 2ª fases que, sempre que pertinente, se complementou com extractos das sessões de formação.

Após o estudo dos 6 casos em separado iniciou-se uma análise transversal dos mesmos procurando caracterizar as instruções quanto:

- I) à clareza da linguagem utilizada
- ii) à relação com as diferentes tarefas propostas

As instruções foram então categorizadas de acordo com 3 perspectivas: a da investigadora, a das professoras e a dos alunos.

Partindo desta análise triangular pretendemos interpretar as divergências existentes, mas fundamentalmente encontrar consensos, quanto à clareza ou falta de clareza das instruções, sendo preocupação dominante ao longo do trabalho clarificar o conceito de clareza.

Num momento posterior fez-se a análise de conteúdo de parte da 1ª e 3ª sessões de formação procurando identificar no discurso das professoras, aspectos relacionados com uma possível evolução sua, ao longo do processo, tendo por base a reflexão que fizeram sobre as instruções e os conceitos, textos e bibliografia com que foram apoiadas.

## 6. CONCLUSÕES DO ESTUDO

As conclusões a que se chegou não são generalizáveis dada a natureza do estudo, no entanto, neste contexto específico, foi possível encontrar respostas para as questões que inicialmente foram colocadas.

Verificou-se que nem sempre os professores de inglês são claros nas instruções que dão aos alunos e nem sempre têm consciência dessa clareza, entendida a clareza nas suas múltiplas vertentes, a linguística, a individual e a de contexto.

Contudo, a reflexão sobre o próprio discurso, permite-lhes identificar falhas e consciencializarem-se delas. Estas falhas foram devidas a:

- I) imprecisões de linguagem
- ii) discurso longo
- iii) habituação
- iv) erros linguísticos
- v) omissões na quantidade de informação
- vi) ausência de contextualização

Consideraram-se estes resultados, resultados de produto por se referirem ao objecto de estudo, mas paralelamente foi possível concluir acerca dos processos de reflexão das participantes.

Observaram-se sintomas de evolução nos seus procedimentos e atitudes, que emergiram nas sessões de formação e mais tarde nas entrevistas.

Também a transferência que fizeram para a formação dos estagiários constitui evidência de que foram permeáveis a todo o processo.

O estabelecimento de um clima afectivo-relacional favorável contribuiu bastante para eficácia do trabalho realizado colaborativamente.

Poderíamos sistematizar as conclusões a que chegámos do seguinte modo: por um lado, as conclusões de produto que dizem respeito às instruções e que nos levaram a considerar claras, as instruções sem hesitações, curtas, com vocabulário adequado aos conhecimentos dos alunos, precisas, que utilizavam exemplos e verificavam a compreensão através de interacções com os alunos.

Por outro lado, as conclusões do processo, que dizem respeito ao crescimento profissional dos participantes. Verificámos que houve uma aceitação gradual dos procedimentos investigativos, desenvolveram a capacidade reflexiva através do questionamento, do confronto consigo e com os outros e da auto e hetero-análise.

Fizeram ainda a transferência de conhecimentos e procedimentos para a situação de formadores.

Terminaríamos recordando que este trabalho se filia numa ideia de mudança dos processos supervisivos e concordando inteiramente com Isabel Alarcão (1994) diríamos que *"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"*

### Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1994), *Ser professor reflexivo (no prelo)*
- Albuquerque, M.F. (1992), *A produção de texto escrito criativo no contexto da sala de aula: o caso dos alunos de 12/13 anos, teze de doutoramento - Leniv. Aveiro*
- Allwright, D. e Bailey, K. (1991), *Focus on the Language classeromm, Cambridje: C. P. U.*
- Bárrios, M, A. (1990), *A study in classroom Language for critical self - observation in teacher development, Norwich: England*
- Carr, W. e Kemmis, S. (1993) *Action Research in education. Un Hammer sley, M. (ed.). Controversies in classroom Research, Buckingham: O.U.P.*
- Chaudrom, C. (1988), *Second Language Classrooms - research on Teaching and Learning. Cambridge: C.P.U.*
- Dewey, J. (1933), *How we thins, D.C.*
- Heath e Co. Publishars - Boston, New York, Cluicago.
- Grice, H.P. (1975), *Logie and Conversation in Cole, P. and Morgan, J. Syntax and Semanties, Nova Iorque, Academie Press, vol. 3, 41-58*
- Gower, R. e Walters, S. (1983), *Teaching Praticce Hand book*
- Hughes, G.S. (1981), *A Handbook of Classroom English, O.U.P.*
- Nlenan, D. (1989), *The Teacher as researcher.*
- Dn Brumfit, C. e Meitchell, R. (eds.),
- Esearch in the Language classroom, *Modern English Publications.*
- Santos, B. des. (1990), *Um discurso sobre as ciências, Pronto: Edições Afrontamento*
- Schón. D. (1987), *Educating the Reflective Practioner, S. Francisco: Jossey Bass*

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 (tradução Ersílio Cardoso 1987)

Vieira, F. (1993), Supervisão - Lema prática Reflexiva de Formação de Professores, Rio tinto:  
Edições ASA