

A Clareza das Instruções do Professor de Inglês

Maria Manuela Abrantes
(Universidade de Aveiro)

Resumo

Com a presente comunicação pretende-se demonstrar a importância da análise da linguagem de sala de aula, realizada pelos próprios professores, numa perspectiva crítica e de desenvolvimento profissional.

O estudo que se apresenta centra-se na clareza do discurso utilizado para dar instruções quando se organizam tarefas de índole comunicativa.

Foram gravadas aulas e transcritas as instruções, com a finalidade de, delas, se fazer uma análise detalhada.

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

Os resultados obtidos permitem-nos afirmar que uma auto-observação crítica da linguagem de sala de aula poderá ser uma componente fundamental na implementação de um ensino reflexivo e no desenvolvimento profissional de professores e formadores reflexivos.

Introdução

A clareza do discurso do Professor de Inglês, tema desta comunicação, surge como um pretexto para uma reflexão mais abrangente sobre formação contínua de professores, através de projectos de investigação-acção.

A clareza dos nossos discursos assume uma importância redobrada, enquanto profissionais de Educação; sendo preocupação de todos nós, creio, no entanto, que só um estudo aprofundado desse mesmo discurso poderá dar-nos indicações concretas quanto à sua *qualidade*. Será provavelmente uma afirmação de consensos o dizer-se que a clareza do discurso dos professores é fundamental para um processo de ensino-aprendizagem eficaz; se a informação veiculada pela escola for suficientemente clara para os alunos, as possibilidades de sucesso na construção do saber serão maiores; se as interacções que se geram na sala de aula forem interacções com significado para todos, estarão a ser dados passos em frente no domínio das aprendizagens de cada sujeito.

Reconhecida toda esta importância ao discurso dos professores, por que razão tê-lo considerado, no início, apenas um pretexto para uma reflexão mais aprofundada sobre formação contínua?

A experiência que vou apresentar utiliza parte desse discurso pedagógico — as instruções dadas na organização de tarefas — como um meio através do qual qualquer professor pode reflectir sobre as suas práticas e desenvolver-se autonomamente a partir da reflexão feita sobre elas. No entanto, para que os professores criem os seus próprios hábitos de pesquisa e auto-análise, é necessário que os responsáveis pela sua formação colaborem nessa forma de aprendizagem e orientem os primeiros passos no caminho da investigação; ou seja, em minha opinião, compete aos formadores, de um modo geral, ajudar os formandos a procurar respostas para os problemas que enfrentam diariamente e acompanhar este percurso entre o tempo da pergunta e o tempo da resposta; é nestes percursos que se desenvolvem os profissionais de uma forma global e harmoniosa e é nestes tempos intermédios que se constroem, muitas vezes, reflexões consequentes.

Alguns pressupostos do estudo

Como supervisora de prática pedagógica, tenho observado aulas de inglês, quer ao nível da formação em serviço, quer da formação de alunos estagiários, o que me tem levado a uma consciencialização gradual de quanto é importante a linguagem utilizada na sala de aula e da necessidade da máxima clareza nas interacções com os alunos. As mesmas observações têm-me indiciado com alguma frequência que, tão importantes como as tarefas desenvolvidas pelos professores na aula de língua estrangeira, são as

instruções dadas aos alunos para o desenvolvimento dessas mesmas tarefas. Também a experiência nos contextos referidos me 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 me levaram 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).

O discurso dos professores — as instruções

Centrando assim a 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. Considero que não e posiciono-me 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; permito-me acrescentar que, para além disso, é ainda um meio privilegiado de reflexão.

Investigações feitas por diversos autores dizem-nos que os Professores de Língua Estrangeira estão realmente preocupados com a compreensão que os alunos têm dos seus discursos. Tal facto leva-os 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 que interrogativas. Por seu lado, Gower e Walters (1983) consideram que as instruções devem ser curtas, precisas e simples. A economia de tempo a dar instruções é importante, sobretudo se defendemos um aumento do tempo de fala dos alunos. Também as atitudes dos professores no momento em que dão as instruções deverão ser tidas em conta. Ser demasiado delicado a dar instruções poderá conduzir o Professor de Língua Estrangeira por caminhos linguisticamente mais complicados.

Poderia ainda citar autores como Grice (1975) e Albuquerque (1992), entre outros, e continuar a enumerar as qualidades de uma linguagem clara e os defeitos de um discurso pedagógico ambíguo; no entanto, as limitações de tempo a que estamos sujeitos levam-me a optar por passar a referir de imediato uma das possibilidades de como investigar a linguagem dos professores.

Como investigar o discurso 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 Amália 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 a ela dificilmente tinha acesso.

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

Acredita-se que a *reflexão sobre a acção* (Schön:1987) pode ajudar os professores a adequarem melhor os seus comportamentos linguísticos aos alunos. Acredita-se igualmente que os instrumentos de registo das observações podem fornecer uma preciosa ajuda para se poder reflectir sobre o que aconteceu e, posteriormente, descrevê-lo mas, fundamentalmente, interpretá-lo. Acredita-se ainda 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 *curricula* 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: 1989).

Apesar desses e outros obstáculos e de 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.

Objectivos e questões de investigação

Consciente de que, pela via da reflexão e da investigação das práticas, se conseguem desempenhos linguísticos mais eficazes e, por certo, também eles geradores de aprendizagens consequentes, desenvolvi o estudo que passo a descrever e com o qual pretendi 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.

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 1.^a parte do trabalho.

A 1.^a fase iniciou-se com uma sessão de formação em que foram aferidos com as 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 audio 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 2.^a 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 2.^a fase de gravações e trabalho subsequente, idêntico ao da 1.^a 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 3.^a 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 curtos 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 2.^a fase, as participantes foram entrevistadas para se poder validar as suas opiniões com algum distanciamento no tempo.

Com os procedimentos descritos, pretendi encontrar resposta para as seguintes questões de investigação:

- O discurso dos Professores de Inglês será sempre claro?
- Será que os Professores têm consciência do nível de clareza do discurso que utilizam?
- Conduzirá a reflexão desses Professores sobre o seu discurso a uma maior clareza do mesmo e à consequente alteração das práticas?

Procedimentos e análise dos dados

Podem ser considerados dois momentos distintos neste estudo: o tempo em que se desenvolveu a experiência de investigação—acção com as participantes e aquele em que se analisaram os seis casos detalhadamente, optando-se aqui por uma abordagem de estudo de caso, na sua variante de casos múltiplos.

Dos dados recolhidos nas Sessões de Formação foi feita uma análise de conteúdo que conduziu à identificação *a posteriori* das categorias mais significativas emergentes das respostas/opiniões das professoras, bem como dos indicadores correspondentes a cada categoria. Foram quatro as categorias estabelecidas: investigação na sala de aula, confronto, processos de reflexão e avaliação da experiência.

Foi possível verificar alguma evolução nas atitudes das participantes, ainda que não tão significativas quanto o desejável.

Assim, foi visível, com o decorrer da formação, uma maior abertura e apetência face à investigação-acção como prática no futuro da escola; o confronto, quer consigo próprias, quer com os seus pares, evoluiu de um estágio emocional caracterizado por alguma insegurança, para uma situação de objectividade nas análises que faziam e maior à-vontade com as colegas, chegando mesmo a desenvolver-se um espírito de entreajuda significativo. Quanto à categoria *processos de reflexão*, denotaram igualmente um aprofundamento e alargamento dos seus próprios processos mentais. Se, no início, conseguiam apenas identificar dois agentes provocadores de reflexão — a experiência e outros intervenientes — mais tarde apontam a prática de registos escritos e o questionamento interior como fundamentais.

Penso poder afirmar com alguma segurança que as intervenientes neste processo de investigação-acção-formação reagiram gradualmente num sentido positivo quanto:

- à motivação para participar em projectos desta natureza;
- à capacidade de reflectir mais racionalmente sobre o trabalho;
- à capacidade de estabelecer relações colaborativas com os pares;
- à hipótese de transferência de conhecimentos para aplicar aos estagiários da formação inicial.

A propósito desta última situação, gostaria de referir que algumas professoras passaram a utilizar com os estagiários estratégias a que, até então, não tinham dado muita importância, como sejam o questionamento durante as reuniões e o registo escrito das reflexões, verificando, mais tarde, que os próprios estagiários manifestavam ter sido receptivos a estas estratégias e evidenciavam algum desenvolvimento profissional daí resultante.

Sendo minha convicção de que o distanciamento temporal relativamente a tudo o que fazemos nos ajuda a ser mais objectivos nas críticas e mais rigorosos nas análises, foram feitas as entrevistas anteriormente referidas.

As opiniões que deram nessa altura confirmaram a utilidade da experiência e o enriquecimento profissional que daí adveio.

Poderia sistematizar as reacções das intervenientes, face ao processo, da seguinte maneira:

- reacções pessoais interiores;
- reacções face às instruções dadas nas suas aulas;
- reacções face às instruções dadas pelos estagiários;
- reacções face às colegas intervenientes e ao clima de trabalho.

Sobre esta última alínea, enfatizaram a importância do trabalho de grupo e a proximidade criada entre os vários elementos.

Quanto às reacções interiores, emerge das palavras ditas um sentimento de valorização da quebra de rotinas, impulsor de uma melhoria das práticas lectivas.

As instruções dadas aos alunos, quer nas próprias aulas, quer nas dos estagiários, passaram a ser observadas com mais rigor e pormenor e, conseqüentemente, a ser reflectidas de modo mais profundo. Aspectos do discurso pedagógico que antes pareciam claros afiguram-se-lhes pouco claros depois de observados e reflectidos nas suas especificidades.

Algumas das metáforas encontradas para caracterizar o trabalho realizado ilustram só por si as reacções das participantes:

Estivemos empenhadas num trabalho semelhante à feitura de um filme — necessita de coesão, espontaneidade, divisão de tarefas e movimentos sincronizados.

Este trabalho foi como o descascar de uma romã, tomando cuidadosamente cada um dos seus grãos.

Foi um campo a desbravar, plantar e ver florescer.

Conclusões

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 falta de clareza, entendida a clareza nas suas múltiplas vertentes: a linguística, a individual e a de contexto.

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

- imprecisões de linguagem;
- discurso longo;
- hesitações;
- erros linguísticos;
- omissões na quantidade de informação;
- ausência de contextualização.

Poderia sistematizar as conclusões a que cheguei do seguinte modo: por um lado, as conclusões de produto que dizem respeito às instruções e que me 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 interações com os alunos; por outro lado, as conclusões de processo, que dizem respeito ao crescimento profissional das participantes. Verificou-se que houve uma aceitação gradual dos procedimentos investigativos, que desenvolveram a capacidade reflexiva através do questionamento, do confronto consigo e com os outros e da auto e hetero-análise. Como também já foi referido anteriormente, fizeram ainda a transferência de conhecimentos-procedimentos para a situação de formadores.

Terminaria recordando que este trabalho se filia numa ideia de mudança dos processos supervisivos. Concordo inteiramente com Alarcão quando afirma que *quem não se sentir atraído pela*

vontade de mudar e inovar, esse não será autônomo; continuará dependente, tendo-se concedido a si mesmo tornar-se uma coisa (1996:186).

Referências bibliográficas

- ALARCÃO, I. (1996). *Ser professor reflexivo*. Conferência de abertura do 9.º Congresso da APPI. In *Formação Reflexiva de Professores — Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.
- ALBUQUERQUE, M. F. (1992). *A produção de texto escrito criativo no contexto de sala de aula: caso dos alunos de 12/13 anos*, tese de doutoramento — Universidade de Aveiro.
- 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.
- CHAUDRON, C. (1988). *Second language classroom — research on teaching and learning*. Cambridge: C.P.U.
- GOWER, R.; 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.
- HUGHES, G. S. (1981). *A Handbook of classroom English*. Oxford: University Press.
- NUNAN, D. (ed.) (1989). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: C.P.U.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. S. Francisco: Jossey Bass.
- STENHOUSE, L. (1993). *The teacher as researcher*. In Hammersley, M. (ed.) *Controversies in classroom research*. Philadelphia: Milton Keynes.
- STUBBS, M. (1993). *Linguagem, escola e aulas*. Livros Horizonte (trad. Ersílio Cardoso, 1987).