

Desenvolvimento da competência didáctica – contributos da investigação-acção na formação inicial de professores de Português e Francês

SUSANA MIRA LEAL E MARIA ALICE MARTINS - UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Résumé

L'étude auquel nous nous reportons ici, a été réalisé dans le cadre des Séminaires pédagogiques – didactiques de Portugais et de Français des Maîtrises en Langues et Littératures Modernes option Portugais/Français et Portugais/Anglais (enseignement de) de l'Université des Açores. Elle indique l'importance de l'investigation-action dans la prise de conscience sur les pratiques et sur le rôle que la didactique peut avoir dans son perfectionnement.

Abstract

This text describes a study in the area of Portuguese as mother language and French as foreign language in initial teacher education in the University of Azores. The study was implemented in the Portuguese and French Pedagogy and Methodology Seminars. Its results suggest the success of action research in raising students' awareness of their practices and of the role that didactics play in the improvement of these.

Introdução

O estudo de que este texto dá conta tem a duração de dois anos lectivos, correspondendo cada a uma fase do seu desenvolvimento, e encontra-se actualmente no seu segundo ano de implementação. A 1.ª fase do projecto, já concluída, decorreu entre Outubro de 2000 e Maio de 2001, período a que se reportam os resultados que aqui apresentamos.

O estudo envolveu, nesta 1.ª fase, 15 alunos do 5.º ano das licenciaturas de Português/Inglês e Português/Francês (ensino de) da Universidade dos Açores em estágio integrado em escolas do 3.º Ciclo do Ensino Básico/Secundário da ilha de S. Miguel, e realizou-se no âmbito das disciplinas de Seminário Pedagógico-Didáctico de Português e de Francês.

Esta investigação consiste na análise do desenvolvimento da competência didáctica dos professores-estagiários envolvidos no estudo a partir da realização de projectos de investigação-acção, apresentando como objectivos:

- favorecer a consciencialização sobre as práticas;
- promover a consciência didáctica;
- potenciar o desenvolvimento da competência didáctica.

Os projectos de investigação-acção

Os projectos de investigação-acção em apreço consistem na planificação de unidades de ensino-aprendizagem, na gravação áudio e vídeo de algumas aulas dispersas no tempo ao longo do ano lectivo; na transcrição e análise destas aulas, mediante, por um lado, a aplicação de um instrumento fornecido pelas supervisoras e previamente discutido e estudado com os professores-estagiários envolvidos no estudo (ver fig. 1), e, por outro, a distribuição percentual dos actos de fala produzidos pelo professor e pela turma e dos actos de fala produzidos por cada aluno; na discussão dos resultados obtidos, tendo em conta os objectivos propostos para cada projecto de investigação-acção; culminando todo o processo com a redacção de um relatório crítico-descritivo sobre os projectos desenvolvidos.

Figura 1

AULA X da professora-estagiária Y

Nume- ração	Actos de Fala	Competências por Áreas Relacionais					
		Relação Aluno/Professor - Disciplina de Língua Materna/Estrangeira			Relação Aluno/Professor - Processo de Ensino e Aprendizagem da Língua		Relação Aluno/Professor - Outros
		Comunicativa	Metacomunicativa	Afectiva	de Aprendizagem	Organizacional	Relacional
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
Total:		0	0	0	0	0	0

Como é possível verificar pela fig. 1, o instrumento de análise dos actos de fala incide sobre três áreas relacionais cujo desenvolvimento se pretende favorecer em aula de Língua Materna (LM) ou de Língua Estrangeira (LE): a área respeitante à relação *Aluno/Professor - Disciplina de Língua Materna/Língua Estrangeira*, a área respeitante à relação *Aluno/Professor - Processo de Ensino e Aprendizagem da Língua Materna ou Estrangeira* e, finalmente, a área respeitante à relação *Aluno/Professor - Outros*.

No âmbito da primeira área relacional, incide-se sobre o desenvolvimento das competências comunicativa, metacomunicativa e afectiva. A primeira

«respeita às competências linguística, pragmática, referencial, discursiva e estratégica dos sujeitos falantes definidas por Andrade (1997), congregando os actos de fala que evidenciam o domínio que o sujeito falante tem da estrutura e do funcionamento da língua; que registam a capacidade que tem de adequar o seu discurso às suas intenções comunicativas e ao tipo de enunciado que pretende produzir; que evidenciam a capacidade de nomear os objectos do mundo e as relações que estes estabelecem

entre si, assim como de mobilizar e compreender estratégias de comunicação variadas, tendo em conta os contextos em que ocorrem» (Mira Leal, 2000: 125);

a segunda

«congrega todos os actos de fala que evidenciam a capacidade que o sujeito falante tem de falar ou reflectir sobre a língua nas suas múltiplas dimensões comunicativas» (ibidem);

e a última

«aglutina os actos de fala que registam marcas do relacionamento que se estabelece entre o sujeito falante (professor ou aluno) e a língua, conteúdos, temas, textos, actividades..., ou que suscitam actos de fala que comportam marcas dessa relação» (ibidem).

No âmbito da relação *Aluno/Professor - Processo de Ensino e Aprendizagem da Língua Materna ou Estrangeira* incide-se sobre o desenvolvimento das competências de aprendizagem e organizacional. A primeira corresponde

à competência de aprendizagem definida por Andrade, compreendendo os actos de fala que evidenciam a capacidade que o sujeito tem de *«planificar, executar, avaliar formas de estudo e/ou de aprendizagem verbal que permitem progressos efectivos ao nível da aprendizagem»* (1997: 38), no caso específico, da aprendizagem da LM e/ou da LE; e a segunda *«abrange os actos de fala que registam a capacidade de conceber, organizar e gerir a situação de ensino e aprendizagem da língua (passos da aula, intervenções dos alunos e do professor, materiais utilizados, etc.)»* (Mira Leal, 2000: 126).

Finalmente, no âmbito da relação *Aluno/Professor – Outros*, incide-se sobre o desenvolvimento da competência relacional, que

«respeita aos actos de fala que registam marcas das normas, dos valores e das atitudes subjacentes ao relacionamento que se estabelece entre professor e alunos e entre alunos, na sala de aula, e que indiciam os princípios que informam as relações interpessoais ao nível da aula e que se enquadram no contexto de uma formação cívica do aluno.» (*ibidem*).

Faseamento

Esta primeira fase do estudo, a que nos reportamos, compreendeu, à semelhança do que acontece com a segunda, agora em curso, três ciclos de investigação-acção, precedidos de um período de formação sobre investigação-acção, sobre as diversas dimensões da língua e sobre as competências a desenvolver nos alunos em aula de língua, período que compreendeu o mês de Outubro e parte do mês de Novembro.

A formação foi desenvolvida nas duas horas semanais atribuídas às disciplinas de Seminário Pedagógico-Didáctico de Português e Seminário Pedagógico-Didáctico de Francês, assentando na análise de textos e documentos diversos e na planificação de situações de ensino-aprendizagem diversificadas, favorecedoras do desenvolvimento das competências enunciadas.

A este momento de formação seguiu-se o desenvolvimento dos projectos de investigação-acção. Considerou-se o primeiro ciclo como diagnóstico, dado ter sido a partir deste que cada estagiário delineou os objectivos do seu projecto. Neste primeiro ciclo, que decorreu entre 17 de Novembro e 15 de Dezembro de 2000, os professores-estagiários procederam à gravação vídeo e áudio de uma aula por eles leccionada, numa das duas turmas a seu cargo (de Português ou de Francês).

Nove optaram pela turma de Francês e seis pela de Português, tendo-se invertido esta incidência na 2.ª fase do estudo, agora em curso. Cada professor-estagiário procedeu igualmente à transcrição da aula gravada e à sua análise. Os resultados obtidos foram discutidos tendo em conta o plano da aula gravada, o esquema de distribuição dos alunos na sala de aula e a caracterização da turma, dados previamente solicitados pelas supervisoras, por forma a ampliar a reflexão sobre os resultados e a melhor contextualizá-los e compreendê-los, revestindo-se esta discussão de uma natureza analítica, reflexiva e prospectiva, resultando na definição dos objectivos de cada projecto de investigação-acção e na apresentação de propostas de trabalho com vista à sua consecução.

O 2.º ciclo, que decorreu entre Janeiro e Março de 2001, assumiu-se como um espaço de experimentação/verificação, partindo da planificação de unidades de ensino-aprendizagem integradoras das propostas de actuação apresentadas no final do 1.º ciclo, passando pela gravação de duas aulas consecutivas, respectiva transcrição e análise, e culminando num novo momento reflexivo e prospectivo, mobilizador de um novo ciclo de experimentação/verificação, desenvolvido entre 20 de Abril a 25 de Maio 2001.

Concluídos estes ciclos, os estagiários envolvidos no estudo procederam à elaboração de um relatório final sobre o processo de investigação-acção e sobre o seu impacto no desenvolvimento da sua competência pedagógico-didáctica.

A figura da página seguinte representa o esquemasíntese do processo que acabámos de descrever.

Figura 2

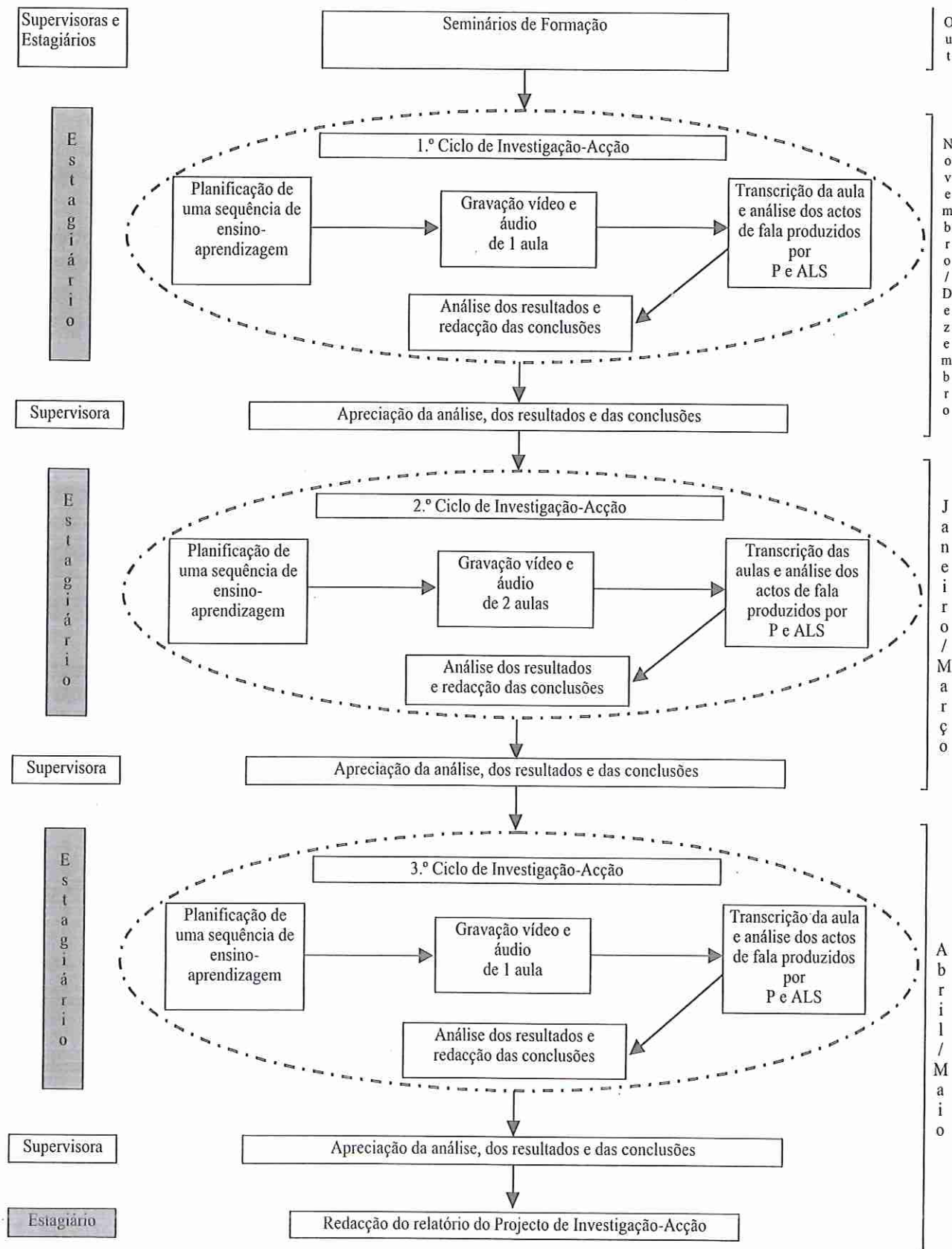


Fig. 2 - Esquema-síntese do faseamento dos Projectos de Investigação-Ação

Objectivos dos Projectos de Investigação-acção

Dado todos os estagiários terem verificado no final do 1.º ciclo que era o professor quem dominava largamente o discurso nas suas aulas (ver gráfico 1), resultados largamente confirmados pela investigação na

No que respeita ao desenvolvimento das diversas competências, no final do 1.º ciclo, os estagiários verificaram que, como o ilustra o gráfico 2, desenvolviam mais a primeira área relacional do que as restantes, e que mesmo desenvolvendo mais a primeira, não desenvolviam nesta a competência afectiva e alguns desenvolviam muito mais a comunicativa do que a metacomunicativa ou o inverso.

Gráfico 1 - Percentagem de Actos de Fala do Professor e dos Alunos no final do 1º ciclo

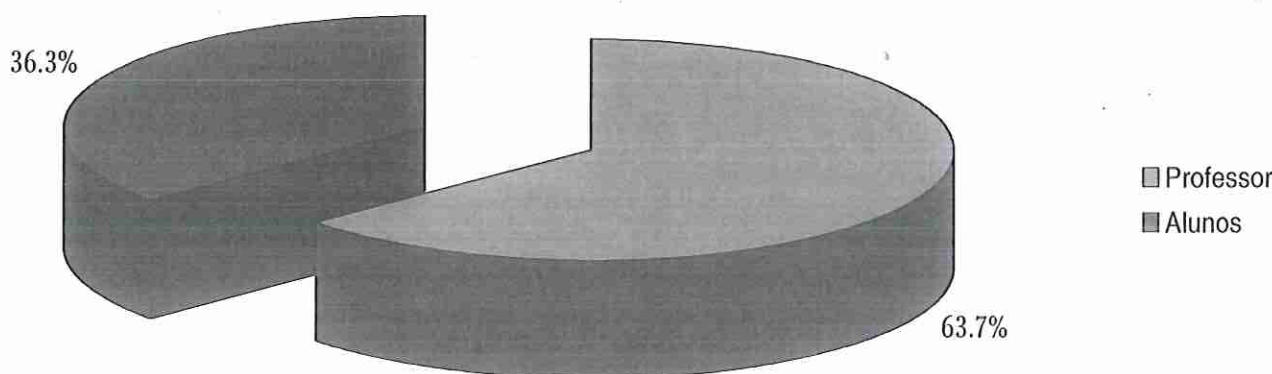
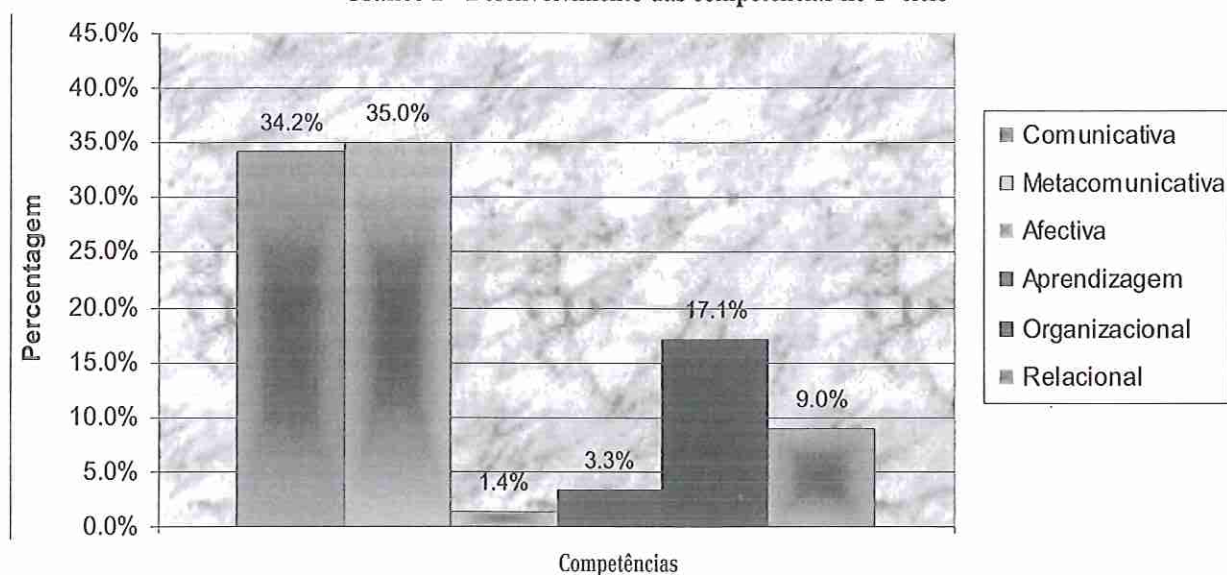


Gráfico 2 - Desenvolvimento das competências no 1º ciclo



área (Morsh, 1956(1); Bellack *et al*, 1966(2); Landsheere & Bayer, 1969(2); Flanders, 1970(2); Sinclair & Coulthard, 1975(2); Mehan, 1979(2); Pedro, 1982; Stubbs, 1987; Delamont, 1987; Grandcolas, 1989; Alwright & Bailey, 1991; Castro, 1991; Cicurel, 1992; Araújo e Sá, 1996), e que havia uma participação pouco distribuída dos alunos na aula, questão analisada também por autores como Pedro (1982) e Bautier (1995), todos definiram como objectivos:

- a) favorecer o aumento do uso da palavra pelos alunos e
- b) facilitar uma maior distribuição da palavra entre estes.

Estes resultados afiguravam-se compreensíveis dada a natureza das disciplinas em causa e reveladores de uma certa consciência da sua especificidade, mas sugeriam também a não valorização do desenvolvimento da relação afectiva do aluno com as disciplinas, seus conteúdos e estratégias, assim como da reflexão sobre o contexto de ensino-aprendizagem da LM e da LE e das estratégias facilitadoras da sua aprendizagem nestas áreas.

Face a estes resultados, alguns professores-estagiários definiram como objectivos dos seus projectos:

a) promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos;

ou

b) desenvolver a sua competência metacomunicativa; e todos definiram como objectivos:

1) fomentar a relação afectiva dos alunos com a língua e com o contexto de ensino-aprendizagem desta;

2) favorecer o desenvolvimento da sua competência de aprendizagem;

3) implicar mais os alunos na organização do processo de ensino-aprendizagem;

e

4) favorecer a sua socialização através do desenvolvimento de valores e atitudes.

Resultados

Os resultados dos projectos de investigação-acção apontam para a consecução de sete dos oito objectivos propostos.

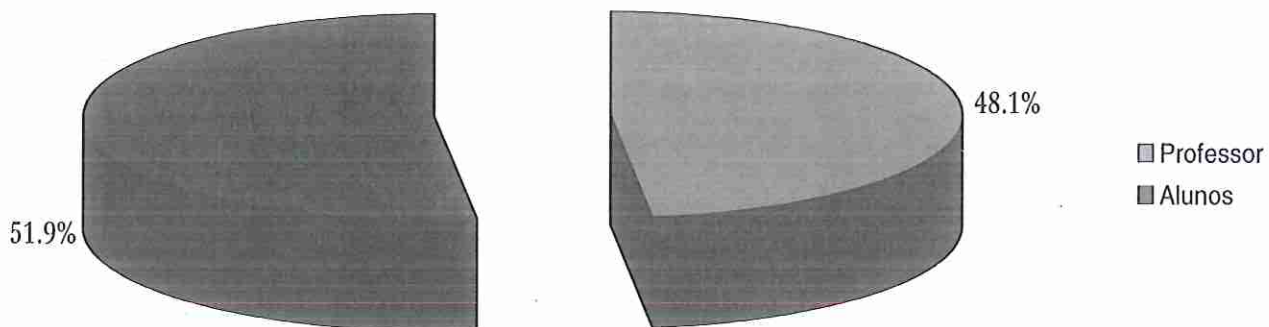
Assim, registou-se um incremento efectivo do espaço de palavra dos alunos (ver gráfico 3), incremento que

muito embora fosse ainda tendencialmente estabelecida no sentido vertical (Professor-Aluno(s)).

Ainda no que toca a este aspecto, importa registar a preocupação evidenciada em criar oportunidades de participação para todos os alunos quer pela interpelação directa destes quer pela selecção de estratégias, como o trabalho de pares e de grupo, cuja natureza favorece a distribuição de papéis, responsabilidades, tarefas, entre os alunos.

No que respeita ao desenvolvimento, nos alunos, das diversas competências enunciadas, verificava-se, inicialmente, que as competências mais desenvolvidas pelos professores-estagiários eram as comunicativa e metacomunicativa. No que toca às competências afectiva e de aprendizagem, o seu desenvolvimento era extremamente diminuto, devendo salientar-se que era mesmo inexistente nas aulas de 7 e 8 professores-estagiários, respectivamente. Por sua vez, o desenvolvimento da competência organizacional situava-se à volta dos 17%, valor que não pode ser interpretado como sinal de alguma implicação dos alunos na organização do seu processo de ensino-aprendizagem, dado que as intervenções que estes produziam a este nível se prendiam mais com solicitação de informação sobre o uso de materiais, gestão de tempos e espaços, formas de organização, etc., e a clarificação de instruções, do que com a assunção de um papel organizacional activo.

Gráfico 3 - Percentagem de Actos de Fala do Professor e dos Alunos no 3º ciclo

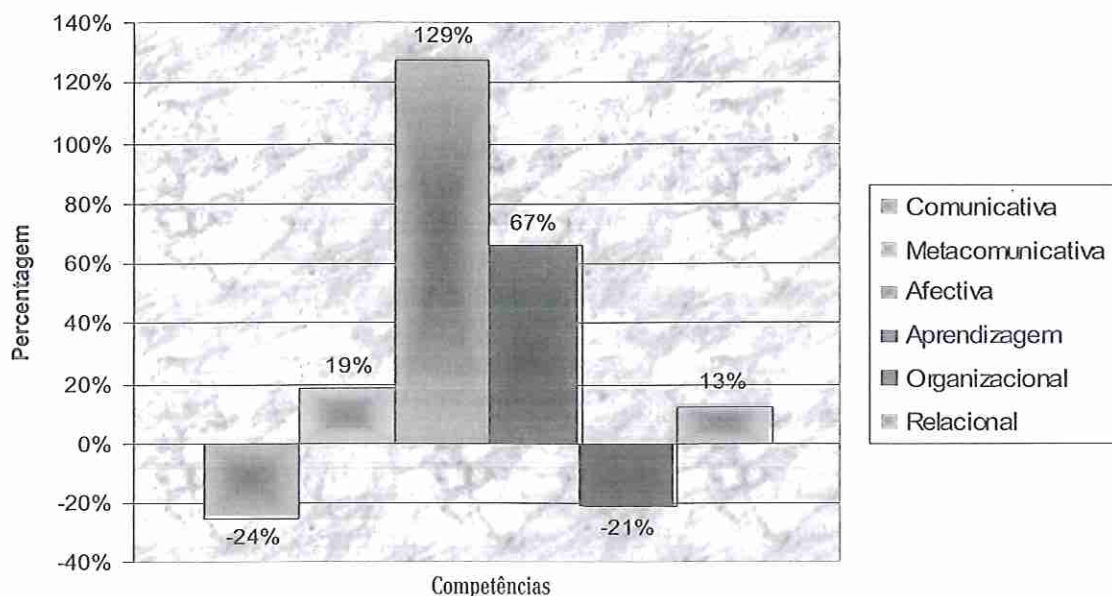


se deveu a um maior investimento em estratégias favorecedoras da interacção e a uma condução mais cuidada e atenta do questionamento por parte do professor, que procurou estimular a participação espontânea dos alunos e aproveitar/integrar de forma mais eficaz as suas respostas/intervenções, favorecendo o desenvolvimento e explicação de raciocínios e a reformulação do discurso. Verificou-se que esta interacção se caracterizava por um crescendo contínuo das intervenções dos alunos, situando-se, no 1.º ciclo, entre 20 e 40% (valor médio de 36,3%), e no 3.º, entre os 45 e os 65% (valor médio de 51,9%),

Do 1.º ciclo para os restantes, foi visível um maior investimento dos professores-estagiários no desenvolvimento das competências metacomunicativa, afectiva, de aprendizagem e relacional, verificando-se, paralelamente um decréscimo no desenvolvimento das competências comunicativa e organizacional (ver gráfico 4).

valores como 10% e 17,1%, centrando-se, em média, nos 5,5%. Este aumento aponta para uma assunção crescente, embora ainda diminuta, da importância de promover a reflexão sobre a aprendizagem e sobre estratégias facilitadoras dessa aprendizagem no contexto das disciplinas de LM e LE.

Gráfico 4 - Taxa de Crescimento entre o 1º ciclo e os restantes



Que leituras se podem fazer desta evolução?

No que respeita às competências comunicativa e metacomunicativa, verificou-se um crescimento da ordem dos 19% no desenvolvimento da segunda e um decréscimo de 24% na primeira. Estes resultados apontam para uma valorização da reflexão sobre a língua, sobre o texto e sobre os contextos de comunicação em aula de LM e LE, em detrimento do seu uso referencial, pragmático e estratégico.

No que toca ao desenvolvimento da competência afectiva, este continua a ter uma visibilidade bastante reduzida, mas assume, mesmo assim, uma taxa de crescimento de 129%, parecendo ter assumido particular importância para os professores-estagiários envolvidos neste estudo. Este resultado revela uma tomada de consciência da importância de investir no desenvolvimento desta competência como forma de favorecer a motivação dos alunos para a aprendizagem da língua e para a interacção com esta, nas diversas formas que ela assume, na sua condição de sujeitos falantes.

Investimento igualmente relevante é aquele que se verifica no desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos, competência cada vez mais valorizada pela importância que assume na qualificação do processo de ensino-aprendizagem. Cifrando-se, no 1.º ciclo, tendencialmente nos 0%, atinge, no final do processo, excepcionalmente

Por sua vez, o desenvolvimento da competência organizacional decresce 21%, situando-se no final do processo nos 13,6%. Tal resultado sugere a dificuldade dos estagiários em descentrar a organização do processo de ensino aprendizagem, favorecendo uma maior implicação dos alunos nesta, mas é revelador de um acréscimo na eficácia organizacional do professor, cujas instruções/indicações se tornaram mais claras e eficazes, dispensando um frequente questionamento por parte dos alunos.

Os resultados vislumbrados no contexto do desenvolvimento da competência relacional revelam um ligeiro crescimento desta competência, sugerindo uma progressiva tomada de consciência do papel socializador que a disciplina de LM e/ou LE deve desempenhar no contexto da formação global do indivíduo, pela promoção de atitudes e valores socialmente defendidos e comumente aceites.

Conclusão

Terminada a 1.^a fase deste estudo, e analisados os resultados dos projectos de investigação-acção desenvolvidos pelos 15 estagiários envolvidos neste processo, que acabámos de apresentar, consideramos que se cumpriram os três objectivos propostos, ainda que não plenamente, como o esperávamos, de resto. Com efeito, os resultados sugerem que este processo se revestiu de uma natureza eminentemente formativa, favorecendo, pela autoscopia, a consciencialização sobre as práticas individuais e sobre a importância que o conhecimento didáctico-pedagógico desempenha na alteração e no aperfeiçoamento dessas práticas, possibilitando ao docente uma actuação mais reflectida e adequada aos mais recentes princípios orientadores do processo de ensino-aprendizagem das línguas.

Esta consciencialização projectou-se numa selecção tendencialmente mais criteriosa de estratégias de ensino-aprendizagem, mas nem sempre adequadas aos objectivos enunciados, o que se compreenderá em parte pelas concepções prévias dos estagiários envolvidos no estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem das línguas, fruto das suas próprias experiências de aprendizagem; pela sua inexperiência na prática docente; pelo curto espaço de tempo de que dispuseram para o aprofundamento do seu conhecimento didáctico-pedagógico e para o amadurecimento da sua competência a este nível; e pela própria natureza do processo formativo em causa, que impele muitas vezes os professores-estagiários para uma conformidade com as práticas estabelecidas, como forma de integração na classe docente e nas culturas de escola (Widdowson, 1997).

Os resultados obtidos nesta primeira fase apontam, de facto, para a importância do desenvolvimento de projectos de investigação-acção como forma de favorecer a consciencialização sobre as práticas quer a consciencialização sobre o papel que a didáctica pode desempenhar no aperfeiçoamento dessas práticas quer no seu aperfeiçoamento efectivo, ainda que restrito.

Contactos

Susana Mira Leal, Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores – Rua da Mãe de Deus, 9501-801, Ponta Delgada – leal@notes.uac.pt

Maria Alice Martins, Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores – Rua da Mãe de Deus, 9501-801, Ponta Delgada – alicem@notes.uac.pt

Notas

1 Referenciado por Antão, 1997.

2 Referenciados por Castro, 1989.

Referências bibliográficas

ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. M. (1991). *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge, Cambridge University Press.

ANDRADE, A. I. (1997). *Processos de interacção verbal em aula de Francês língua estrangeira: funções e modalidades de recurso ao Português língua materna*. Aveiro, Universidade de Aveiro (tese de doutoramento não publicada).

ANTÃO, J. A. (1997). *Comunicação na sala de aula*. Porto, Edições ASA.

ARAÚJO e SÁ, M. H. (1996). *Processos de interacção em sala de aula de Francês língua estrangeira: contributos para o estudo das actividades dialógicas de adaptação verbal*. Aveiro, Universidade de Aveiro (tese de doutoramento não publicada).

BAUTIER, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris, Editions L'Harmattan.

CASTRO, R. V. de (1989) A aula de Português: um contexto especializado de comunicação. In F. Sequeira, R. V. de Castro & M. de L. Sousa (org.). (1989). *O ensino-aprendizagem do Português: teoria e práticas*. Braga, Universidade do Minho, 13-29.

CASTRO, R. V. de (1991). *Aspectos da interacção verbal em contexto pedagógico: objectivos ilocutórios, estruturas da interacção e tomada da palavra*. Lisboa, Livros Horizonte.

CICUREL, F. (1992). A la recherche de l'équilibre interactionnel en classe de langue... Paris, CEDISCOR, *Papiers de Travail n.º 8, Le Cadre Interactionnel des Discours de la Classe*, 17-38.

DELAMONT, S. (1987). *Interacção na sala de aula*. Lisboa, Livros Horizonte (trad.).

GRANDCOLAS, B. (1989). De la parole du professeur à la parole de l'élève. *Revue Reflet*, n.º 30, 24-25.

MIRA LEAL, S. (2000). *O exercício de poder pela linguagem em aula de Língua materna. Um projecto de investigação-acção com professores-estagiários de português*. Aveiro, Universidade de Aveiro (tese de mestrado não publicada).

PEDRO, E. (1982). *O discurso na aula. Uma análise socio-linguística da prática escolar em Portugal*. Lisboa, Edições Rolim.

STUBBS, M. (1987). *Linguagem, escolas e aulas*. Lisboa, Livros Horizonte (trad.).

WIDDOWSON, H. G. (1997). The roles of teacher and learner. *English Language Teaching Journal*, vol. 41, n.º 2, 83-88.