

In Isabel Alarcão et al (Orgs.). (2005). Supervisão: Investigações em contexto educativo (pp. 233-259). Aveiro: Universidade de Aveiro/ Governo Regional dos Açores – Direcção Regional da Educação/ Universidade dos Açores.

Poder e Linguagem em aula de Língua Materna. Um projecto de investigação-acção com professores-estagiários de Português.

Susana Mira Leal

Departamento de Ciências da Educação
Universidade dos Açores
leal@uac.pt

Maria Helena Araújo e Sá

Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa
Universidade de Aveiro

Resumo

O estudo a que este texto se reporta partiu do pressuposto de que as oportunidades de uso da língua que os alunos têm tido na aula e, particularmente, em aula de Língua Materna (LM), são poucas e pouco diversificadas, factor que condiciona o seu desempenho comunicativo e a sua aprendizagem, pretendendo realçar a importância de abordar, no contexto da formação inicial de professores de línguas, e particularmente de língua materna, a problemática do exercício de poder pela linguagem.

O projecto, desenvolvido com três estagiárias de Português da Universidade dos Açores, de quem éramos supervisoras, elegeu como estratégias de formação a observação, a reflexão, a experimentação e a análise críticas sobre os usos da linguagem verbal em aula de LM, e assentou numa metodologia qualitativa/interpretativa de investigação. Com a recolha e análise dos dados, procurámos descortinar o entendimento que as formandas iam construindo da relação sujeito-língua-poder em aula de LM ao longo da formação e averiguar da evolução nas práticas de linguagem construídas por estas na aula.

Os resultados permitiram-nos concluir que a formação favoreceu a evolução conceptual das formandas no que respeita ao entendimento da relação sujeito-língua-poder na aula de LM e uma progressiva tomada de consciência das suas implicações na aprendizagem da língua, registando-se, no entanto, um menor impacto nas suas práticas, visível na sua dificuldade em promover determinadas competências comunicacionais em língua. Estes resultados, revelando a importância de integrar na formação (inicial e contínua) de professores a reflexão sobre a problemática em análise, sugerem que, dada a dificuldade de os professores reconstruírem as suas práticas de forma concordante com o seu pensamento, qualquer formação a este nível deve ser alargada no tempo, assentar em estratégias

diversificadas e implicar a sua participação activa na concepção e desenvolvimento do projecto de formação.

Abstract

This text resumes an action-investigation study developed in 1999, with three language trainee teachers, from the University of Azores, whom we supervised. The study assumed that the opportunities students have of using language in the classroom, particularly, in mother tongue classes, are scarce and little diversified, factor which limits their communicative performance and their apprenticeship, and intended to analyse the relevance of an observational, reflexive, experimental and analytical process of the use of language in mother tongue classes for the rising of trainee-teachers' attention to the implications that this use has in language teaching and learning process, and to the changing of their ideas and practices as language teachers.

In this project we privileged formative strategies such as the discussion with the colleagues/supervisor; the keeping of a diary; the writing of descriptive and critical reports and the observation and analysis of lessons. We made these strategies coincide with the instruments we used to collect the data, in the context of a qualitative/interpretative methodology of analysis. Thus, in order to find out about trainee teachers' ideas on the existing relation between men, language and power in mother tongue classes, we analysed their contributes to the discussion, their diaries and individual reports. Looking for the evolution in the use of language in their classrooms, we analysed three classes of each.

The results we obtained indicate the impact of the formative process in their thought and practices, though it was more visible in the first than in the last. These results suggest the importance of adopting a supervisional approach that focuses on the exercising of power through language in mother tongue classes in language teachers' training process, pointing out the relevance of using diversified strategies and the need to lengthen this intervention in time and to further involve trainee teachers in its conception and development.

Contexto e problematização

O uso da língua em contexto escolar: o espaço discursivo do professor e do aluno

«*Le langage enseigne la définition même de l'homme*» (Benveniste, 1966: 259), assim sendo, jamais será possível conceber o Homem sem linguagem ou a linguagem sem este. Através desta, o Homem procura interagir com o mundo que o rodeia, compreendê-lo, ordená-lo, reinventá-lo, buscando, nesse processo, o conforto necessário à sua sã e equilibrada sobrevivência. Sem esta, o Homem não conseguiria tornar o caos ordem, posicionar-se nessa ordem, projectar e alargar essa ordem no tempo e no espaço que se lhe afiguram como os reais e naqueles que, com o indispensável auxílio desta, imagina, cria e recria.

Com a linguagem e por esta, o Homem parece constituir-se como Sujeito e aprender a dialogar consigo e com o Outro. No espaço da sua interioridade, debruça-se sobre si, procura compreender-se enquanto indivíduo e enquanto ser social, procurando as razões que o atormentam, os sentimentos que o assolam e os que lhe faltam, buscando o entendimento do seu posicionamento face ao Outro, ao universo, ao transcendente... Na comunicação com o Outro, confirma-se e afirma-se como diferente daquele, muito embora reconhecendo-se semelhante a ele.

Neste sentido, a linguagem tem sido frequentemente entendida como uma ferramenta intelectual construída socialmente e, por isso, portadora de marcas sociais, que um homem utiliza para se integrar na comunidade em que se encontra inserido, aprendendo e compreendendo as regras que a enformam e regulam (Vygotsky, 1986; Bruner, 1983), procurando, a partir daí, firmar e confirmar os laços que o unem aos outros homens, mas sem abdicar de criar o seu próprio espaço no contexto social, que ajudará, por via disso, a recriar, na medida da sua força anímica, da sua perspicácia e da sua capacidade inventiva.

Neste sentido, como afirma Revuz,

«[a]prender a falar é, para a criança, estabelecer um compromisso, é encontrar alguma coisa para dizer do seu próprio desejo, alguma coisa dos valores que adquiriram para ela os objectos e as palavras, em uma linguagem tecida a partir do desejo do Outro, enquanto ela própria é modelada a partir desse desejo.» (1998: 219).

Assim, à medida que esta vai adquirindo a sua língua materna vai também aprendendo a estrutura social em que se move, e a utilização que faz da linguagem reforça essa mesma estrutura social, contribuindo para uma melhor definição dos papéis que é suposto os diferentes agentes sociais desempenharem (Bernstein, 1977; Bautier 1995), num processo de afirmação simultânea da identidade pessoal do sujeito falante e da identidade da comunidade a que pertence.

Conscientes do papel que a escola desempenha neste processo, e das implicações que este tem na qualidade da aprendizagem, muitos têm sido os estudos que elegem como enfoque a compreensão e caracterização do discurso produzido em sala de aula (Morsh, 1956¹; Bellack *et al*, 1966²; Landsheere & Bayer, 1969²; Flanders, 1970²; Sinclair & Coulthard, 1975²; Mehan, 1979²; Pedro, 1982; Stubbs, 1987; Delamont, 1987; Grandcolas, 1989; Alwright & Bailey, 1991; Cicurel, 1992; Maury-Rouan, 1991; Araújo e Sá, 1996).

De uma forma geral, estas investigações têm vindo a revelar que o professor se tem apropriado, quantitativa e qualitativamente, do discurso da aula enquanto instrumento comunicativo, ocupando entre dois terços a três quartos do tempo de fala, assumindo o controlo

¹ Referenciado por Antão.

do discurso pedagógico e dominando o uso da linguagem verbal, pela definição das regras do jogo comunicacional, questionando, parafraseando, recapitulando, encorajando, repetindo, reformulando... e marcando, por via disso, claramente a diferença de estatuto entre professor e aluno.

Pela sua dispersão geográfica e temporal, estes estudos vêm ainda registrar que, longe de ser uma realidade delimitável no tempo e no espaço, esta é uma prática aparentemente alheia às especificidades culturais, políticas, económicas..., dos diferentes países, bem como à evolução do pensamento educacional ao longo da última metade do século passado. Evidência que se torna tanto mais preocupante quanto se verifica que o controlo do discurso da aula pelo professor tem repercussões no processo e na qualidade da aprendizagem ao limitar e empobrecer o espaço discursivo do aluno, cujas intervenções se têm resumido fundamentalmente a respostas breves e lineares às solicitações do professor (cf. Amor, 1996).

Os estudos registam igualmente que este controle discursivo determina também a organização da aprendizagem, pois que o professor chama a si as tarefas de seleccionar e gerir recursos, tempos, espaços, conteúdos, actividades, intervenções; de observar, controlar e avaliar o processo de aprendizagem; de socializar atitudes, normas e valores, relegando, assim, o aluno ao papel passivo de integrador de conhecimentos, valores e atitudes.

Esta diferença de papéis discursivos em contexto pedagógico configura uma assimetria nas relações de poder em sala de aula, assimetria que tem sido associada por alguns autores (Bernstein, 1977; Pedro, 1982; Castro, 1989) ao facto de o discurso da aula se apresentar regulado por códigos sociais, linguísticos, institucionais, ideológicos, culturais..., que intenta perpetuar, ao favorecer a implantação, manutenção, reprodução e legitimação das relações sociais. Trata-se, pois, de um discurso que se prende com um tipo de educação que conduz o indivíduo à conformidade com os padrões de poder existentes e à manutenção da estrutura social vigente, favorecendo a existência de uma elite (Freire, 1970³; Widdowson, 1990; Auerbach, 1995), configurando aquilo a que Freire (1970) designou por processo de domesticação.

Neste sentido, o aluno tem assumido quase exclusivamente o papel de ouvinte ou de interlocutor, votando-se frequentemente ao silêncio por não encontrar no universo comunicativo da aula espaço para a sua palavra e por reconhecer que o que dele se espera é a assunção de um papel discursivo passivo (Coñaniz, 1990).

Segundo Pedro (1982), os efeitos desta interacção marcadamente assimétrica não se verificam apenas no plano vertical professor-aluno, instauram-se igualmente ao nível da relação

² Referenciados por Castro, 1989.

³ Referenciado por Auerbach, 1995.

horizontal (aluno-aluno), fazendo-se sentir aí factores de ordem social que condicionam a interacção, já que a realização linguística do discurso da aula está dependente das competências que os alunos têm desenvolvidas. E, se assim é, como postula Bautier (1995), apenas os filhos dos mais favorecidos têm mais probabilidades de tirar algum partido do discurso da aula, pois, por terem maiores possibilidades de desenvolver as competências necessárias a uma comunicação eficaz no próprio contexto social alargado em que se enquadram, intervêm mais facilmente, dominando o tempo de fala da turma, e também mais facilmente descodificam o discurso do professor, assimilando a informação e ampliando o conhecimento.

Os estudos têm, assim, revelado uma Escola que continua a fazer assentar as suas práticas *«no pressuposto epistemológico de que os conhecimentos existem fora de nós; e de que, para os aprender, é suficiente escutar - ouvir com atenção»* (Santos & Praia, 1992: 13), e que não parece evidenciar o reconhecimento de que o uso da língua se encontra ao serviço da aprendizagem, por ser pela sua apropriação e emprego crescentes que o aluno vai construindo significados e saberes e se vai assumindo como um agente activo no processo de ensino e aprendizagem.

Estas práticas limitam, simplificam e tornam artificiais os usos da linguagem verbal na aula; não promovem a comunicação efectiva nem a transacção pedagógica; não abrem espaço para a iniciativa do aluno nem favorecem uma aprendizagem autónoma, consciente e reflectida; não atendem aos conhecimentos do aluno nem desafiam as suas capacidades, a sua intuição, a sua inventividade..., reduzem a sua motivação para a aprendizagem e o empenhamento nesta, registando e perpetuando as desigualdades e a injustiça social, num processo antidemocrático, contrário ao objectivo que a escola assume hoje de *«corrigir assimetrias imputáveis a diferentes condições sócio-culturais de origem a dar a todas as crianças e jovens que a frequentam idênticas oportunidades de desenvolverem as suas capacidades.»* (Sim-Sim, 1997: 33).

Neste sentido, o uso da linguagem na Escola tem estado mais ao serviço dos seus papéis socializador e instrucional do que da aprendizagem. E, como o testemunham alguns estudos da década de 90 (Castro, 1991; Ramos, 1996; Sousa, 1998), esta não é uma realidade a que o ensino em Portugal seja alheio. Impõe-se, pois, a urgência de compreender que

«dans la classe, la parole n'est pas seulement un droit des personnes, plus ou moins réglementé selon la tâche à accomplir. C'est ou se devrait être une occasion d'apprendre, d'argumenter, de faire part de ses questions et de ses doutes, de s'essayer à formuler une observation, une hypothèse, un raisonnement, de prendre une part active à la construction de situations-problèmes ou à leur résolution.» (Perrenoud, 1994: 13).

Se pensarmos na variedade de papéis que os alunos são chamados a desempenhar na aula quando se assumem e actuam como os seus protagonistas, compreenderemos o seu grande

impacto no processo de ensino e aprendizagem e o seu marcado contributo para o sucesso deste. Para além disso, e se, como afirma Cicurel,

«la vie sociale oblige l'individu à tenir des rôles différents au cours d'une même journée (client, usager, parent, enfant, vendeur...), or dans la classe qui se donne pourtant comme but de préparer à l'interaction dans le monde, l'apprenant est enfermé dans un rôle unique: celui d'apprenant.» (1994: 60),

cremos ser necessário, senão urgente, que a Escola, que pretende sempre melhor preparar o indivíduo para uma vida integrada, saudável e consciente em sociedade, deve deixar-se permeiar pelas linguagens que este é chamado a dominar e a articular nos diversos contextos sociais em que tem que comunicar, fazendo do discurso da sala de aula, também ela um espaço social, um discurso real, efectivo, integrado, pertinente e reflexivo.

Neste contexto, cabe ao professor um papel central neste processo, pois,

«ao trazer para o espaço da sala de aula toda a gama de discursos que veiculam o conjunto desses saberes – escolares e extra-escolares –, este] criará um espaço de coexistência de “formas de expressão” muito diversificadas que vão do conto de feição literária ao discurso científico-didáctico do compêndio de Física ou de Geografia, do relatório de experiências laboratoriais à “acta de sessão”, da adivinha ao provérbio, do diálogo da banda desenhada ao excerto de romance ou à receita de cozinha.» (Santos, 1988: 124).

Tal quer dizer que o espaço discursivo da aula deve ser partilhado entre professor e alunos, cujos papéis devem ser entendidos como complementares e permutáveis (cf. Nunan, 1996; Michaud, 1996), e essa complementaridade deve gerar conhecimento, aprendizagem, aspecto para o que concorre, na opinião de Créton, Wubbels & Hooymayers (1993), o incremento da comunicação na sala de aula e a diversificação dos padrões de interacção. A este propósito, os psicólogos que se têm dedicado ao estudo das relações existentes entre a interacção e as funções cognitivas têm realçado a importância de esta comunicação se desenvolver entre pares (Doise *et al*, 1978⁴) e entre a criança e o adulto (Bruner, 1983; Vygotsky, 1986).

Em qualquer dos casos, a utilização da linguagem assume-se como fundamental para a qualidade da interacção, constituindo-se como verdadeiro espaço de apropriação mental do mundo, das coisas, do conhecimento e, nesta medida, pensar o uso da linguagem na Escola é de importância maior, pois, se esta se institui como espaço de aprendizagem por excelência e reclama para si a função principal de fazer aprender, não pode ignorar o papel que a linguagem desempenha nesse processo, nem pode vedar o uso desta àqueles que pretende ensinar e educar. É neste contexto que Giroux & McLaren enfatizam a urgência de uma abordagem educacional que *«leve a sério a questão da produção de conhecimento através da linguagem e da experiência»* (1993: 31) e que reconheça que o processo pedagógico tem uma influência directa

⁴ Referenciados por Bautier, 1995.

na produção do conhecimento, pois que, nele, professores, alunos e textos, interagem, contribuindo cada um com a sua própria mundividência para a construção de leituras diversas, mas complementares, da realidade, e partilhando responsabilidades na produção de conhecimento.

A Escola começa, de facto, a acordar para esta necessidade, fazendo a apologia de um processo de ensino e aprendizagem menos assente na transmissão e mais na (re)construção colaborativa do conhecimento e dos valores sociais, reconhecendo o papel da linguagem neste processo. No nosso país, esta tem enunciado como objectivos de formação dos alunos favorecer o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, do seu raciocínio e da sua memória, do seu espírito crítico e da sua criatividade; fomentar o seu gosto por uma constante actualização de conhecimentos; promover a relação entre o saber e o fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura social; contribuir para o (re)conhecimento da importância das conquistas técnicas e científicas do Homem, e para o desenvolvimento de valores e atitudes que favoreçam a integração do indivíduo na sociedade (DGEBS, 1991).

Neste contexto, os responsáveis pela educação em Portugal têm vindo progressivamente a colocar um maior enfoque numa gestão contextualizada e negociada do currículo, tendo em conta as especificidades locais e os interesses e características específicos dos alunos, e na promoção da sua competência de aprendizagem (saber aprender), assente na construção do seu saber (conhecimento declarativo), projectada no seu saber-fazer (competência de realização) e sustentada pelo seu saber-ser e saber-estar (competência existencial) (GAERI, 2001).

Entendemos, no entanto, que estas preocupações não se têm estendido de forma evidente à formação de professores, que reconhecemos como uma área de intervenção urgente e de relevância maior, se considerarmos que as prioridades curriculares explicitadas no texto da lei assumem os contornos que estes lhes desenham na planificação do processo de ensino e aprendizagem, e que é mais fácil modificar os princípios que as práticas. Neste sentido, temos que reconhecer a necessidade de intervir activamente na formação de professores, quer ao nível inicial quer contínuo, como forma de assegurar a discussão sobre os novos princípios e postulados educacionais entre os docentes e de favorecer a renovação das suas concepções e práticas. Uma formação assente na valorização dos conhecimentos, das capacidades, necessidades e valores dos alunos; proporcionadora da sua intervenção cada vez mais activa no processo de ensino e aprendizagem, facilitadora de uma aprendizagem consciente e reflexiva, apoiada na comunicação interaccional, na negociação de objectivos, conteúdos e estratégias e na partilha de responsabilidades, decisões e poderes, princípios que enformam uma construção

colaborativa do processo de ensino e aprendizagem e sustentam um crescimento global, progressivo e equilibrado do aluno.

Reconceitualização das práticas discursivas em aula de língua materna

Se se afigura importante reflectir sobre o uso da língua na escola e sobre as suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem no seu todo, de relevância maior se reveste pensar este uso no contexto em que a aprendizagem formal da língua ocorre: a aula de língua materna.

Com efeito, a importância da disciplina de língua materna é reconhecida. Esta é normalmente entendida como uma forma de garantir, geração após geração, a divulgação, o conhecimento e o uso da língua, numa perspectiva de defesa e perpetuação das raízes identitárias e da cultura dos povos. No caso que nos é mais próximo, a disciplina de Língua Portuguesa integra, por isso, os currículos escolares de todos os cursos e de todos os níveis de ensino no nosso país. O que quer dizer que, em nove anos de escolaridade básica obrigatória, cada cidadão português tem uma formação mínima de nove anos na língua mãe, iniciando a aprendizagem formal desta por volta dos seis anos de idade e concluindo-a não antes dos quinze.

Ora, acrescida a aprendizagem da língua, que se constitui como conteúdo nuclear de todos os programas de língua, à sua aquisição natural, era de se esperar que as novas gerações registassem um razoável domínio desta, mas tal não parece ser o caso, já que são cada vez mais frequentes os lamentos dos responsáveis educativos pela falta de competência dos alunos no uso da língua materna, lamentos subscritos, de resto, por empregadores e sociedade em geral.

Sinais evidentes de que algo não parece ir bem no que toca ao ensino e à aprendizagem da língua materna, no nosso país, são estudos como o de Ana Benavente (1996), que revelou que em plenos finais do século XX, mais de meio milhão de Portugueses não era capaz de identificar uma palavra sequer; mais de 2 milhões não conseguia associar palavras escritas; e outros tantos eram incapazes de seleccionar e organizar informação, relacionar ideias de um texto ou fundamentar uma conclusão. Panorama preocupante este, que parece manter-se, a julgar pelos resultados do estudo internacional PISA sobre a literacia em leitura, que desvelou o facto de 52% dos alunos portugueses com 15 anos não ser capaz de *«realizar tarefas de complexidade moderada, envolvendo a localização de múltiplos segmentos de informação, o estabelecimento de relações entre as diferentes partes de um texto e o seu relacionamento com o conhecimento familiar e quotidiano.»* (GAVE, 2001:6), sendo que 10% desses alunos não conseguiu sequer atingir o nível mínimo de proficiência na leitura definido no contexto do estudo.

Resultados igualmente pouco animadores são os resultantes dos Censos 2001, que apontam para uma percentagem de analfabetismo nacional na ordem dos 11% (apenas dois pontos percentuais abaixo da registada há dez anos atrás), e para uma taxa de conclusão do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do 3.º Ciclo, respectivamente, na ordem dos 35,1 e dos 10,9% (www.ine.pt).

Efectivamente, se a aprendizagem e o domínio da língua materna são considerados aspectos fundamentais para o sucesso escolar e profissional dos cidadãos, como o regista enfaticamente a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Resposta às Necessidades de Educação Básica*, no seu artigo 1.º, ao declarar que

«todas as pessoas – crianças, jovens e adultos – devem poder beneficiar de oportunidades educativas, orientadas para responder às suas necessidades educativas básicas. Estas necessidades compreendem os instrumentos de aprendizagem essenciais (como a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo e a resolução de problemas) e, também, os conteúdos básicos de aprendizagem (como os conhecimentos, as capacidades, os valores e as atitudes), necessários ao ser humano para poder sobreviver, desenvolver plenamente as suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar por inteiro no desenvolvimento, melhorar a qualidade da sua vida, tomar decisões fundamentadas e prosseguir a sua aprendizagem (...).⁵
(citada por Sim-Sim, 1997: 11),

há motivos para preocupação.

Os programas de Língua Portuguesa para o Ensino Básico no contexto da Reforma Educativa instituída pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, vulgarmente conhecida por Lei de Bases do Sistema Educativo, registam claramente uma ênfase na necessidade premente de se investir no ensino da língua mãe, face às suas implicações, quer no processo de aprendizagem de uma forma global, quer na inserção social e profissional dos cidadãos, quer na sua relação com o mundo, com as coisas, com os outros cidadãos, explicitando, como seus pressupostos: o reconhecimento da *«língua materna como elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia»*; a convicção de que *«a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição de cultura e reduz ou inibe a participação na práxis social»*; e o entendimento de que *«o domínio da língua materna, como factor de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso escolar.»* (DGEBS, 1991: 49).

As orientações curriculares emanadas no contexto da Reorganização Curricular do Ensino Básico instituída pelo Decreto-Lei n.º 6/01, de 18 de Janeiro, enfatizam a importância de em todas as áreas disciplinares se investir na promoção da aprendizagem da língua materna e

⁵ Sublinhado da autora.

concretizam as competências consideradas de desenvolvimento essencial à data da conclusão da escolaridade obrigatória no nosso país.

Esta preocupação em clarificar o sentido a dar à aprendizagem da língua impõe uma reflexão sobre o que é ensinar uma língua, particularmente a língua materna, e sobre a forma como a aprendizagem desta se deve processar. A este propósito, Fonseca & Fonseca afirmam:

«ensinar uma língua é ensinar a comunicar, isto é, a desenvolver adequadamente e a reconhecer e avaliar numa pluralidade de discursos, percorridos por uma multiplicidade de funções que em cada um se cumulam especificamente, uma pluralidade de actos, nos quais cada homem se define, se assume e assume o mundo, e se integra na práxis social» (1990: 44-45).

Concretizando, Cicurel (1992b) identifica formas diversas de tratar a língua na aula. Assim, dependendo do tipo de comunicação que se adopta, a língua pode constituir-se como objecto, cujos usos e regras são descritos, comentados e analisados, ou pode instituir-se como instrumento de comunicação, suportando o diálogo que se estabelece na aula decorrente da leitura, da experiência pessoal, da expressão de opiniões, ideias..., passando pelo diálogo que se estabelece a propósito da organização do processo de ensino e aprendizagem, nos seus textos, actividades, tempos..., e culminando na reflexão sobre a própria aprendizagem.

Neste sentido, Cicurel, à semelhança de outros autores que se têm debruçado sobre o processo de ensino e aprendizagem das línguas (Fonseca & Fonseca, 1990; Halté, 1994; Santos, 1988; Widdowson, 1990), coloca a tónica na aprendizagem da língua pela comunicação e pela metacomunicação.

Reconhecendo a importância de a aula de língua se assumir como um espaço privilegiado de comunicação e de reflexão sobre a língua, consideramos importante ampliar este entendimento, pelas razões que deixámos já expressas no ponto anterior.

Assim, identificámos neste contexto de ensino e aprendizagem específico três áreas relacionais com que professor e aluno devem interagir pelo uso da língua, áreas que, no seu conjunto, concorrem para a efectiva aprendizagem desta: a área que respeita às relações que se estabelecem entre o aluno ou o professor e a disciplina em causa, nos seus textos, temas, conteúdos, actividades...; a área que se prende com as relações que os sujeitos (professor e aluno) desenvolvem com o processo de ensino e aprendizagem da língua, ele mesmo; e, por fim, a área respeitante à relação que se estabelece pela língua entre os sujeitos.

Creemos ainda ser possível explicitar nessas áreas algumas vertentes onde a palavra do aluno e a do professor se podem desenvolver. Assim, na primeira incluímos o uso comunicativo, metacomunicativo e afectivo da língua.

O primeiro respeita à competência de uso da língua evidenciada pelo aluno, que vai do nível referencial, na amplificação da sua faculdade de *«falar sobre algo, de se referir a um*

determinado domínio da experiência, pela capacidade de nomeação dos objectos do mundo e das relações que entre si estabelecem», ao pragmático, no aperfeiçoamento da capacidade que tem de «adequar os enunciados às intenções comunicativas», e ao estratégico, no aperfeiçoamento da sua habilidade de «gerir, mobilizar, resolver, compreender estratégias de comunicação variadas e diversificadas em função das situações de comunicação que se experimentam» (Andrade, 1997: 30-37).

O segundo compreende os níveis linguístico, ou seja, a aprendizagem de *«tudo aquilo que tem a ver com os elementos da língua e as regras que regem a sua combinação na actualização do sistema linguístico»*; discursivo, a capacidade de *«colocar as categorias linguísticas ao serviço do discurso situado comunicativamente, reconhecendo as actividades de linguagem como acontecimentos expositivos, argumentativos, narrativos ou instrucionais»* (ibidem); e ainda os níveis literário e cultural, respeitantes às competências de interpretação e análise de documentos literários e culturais, e à capacidade de reconhecer, valorizar, preservar e divulgar os valores literários e culturais nacionais e mesmo internacionais.

O terceiro reporta-se à relação que o aluno estabelece com a língua, com os saberes trocados na aula, com as actividades nela desenvolvidas, com os “textos”⁶ nela “lidos”..., e tem sido cada vez mais valorizada, pois, como o próprio programa de Língua Portuguesa do 3.º Ciclo enfatiza,

«considera-se essencial que na aula de Língua Portuguesa se mobilizem atitudes de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões; se fomente o desejo de conhecer; se descubra e desenvolva, nas dimensões cultural, lúdica e estética da língua, o gosto de falar, de ler e de escrever.» (DGEBS, 1991: 50).

Na segunda área, considerámos o uso da língua ao serviço da reflexão sobre o seu processo de ensino e aprendizagem, e da sua organização, pelo papel que deve desempenhar na definição de estratégias, na selecção de conteúdos, temas, textos, recursos, e na gestão de tempos e espaços...

Finalmente, na terceira área, professor e aluno encontram espaço para a promoção de valores e atitudes e para a reflexão sobre a forma como as relações interpessoais se constroem na sala de aula, num processo de desenvolvimento da competência sociocultural.

Neste sentido, a aula de LM assume-se como um espaço particular de uso da língua e de reflexão sobre esta, aparecendo votada primordialmente à comunicação e à metacomunicação, mediadas pela afectividade, mas proporcionadora de um uso tão diversificado quanto possível da língua, por forma a melhor cumprir o seu propósito primordial.

⁶ Entenda-se “textos” num sentido global, como os materiais utilizados na aula e as interacções nela ocorridas.

Neste contexto, cabe ao professor uma tarefa complexa e difícil da qual deve estar consciente e para a qual deve preparar-se. Reconhecendo isto mesmo, alguns autores têm-se preocupado em realçar as especificidades do professor de língua materna, identificando como suas funções específicas

«(...) criar condições de ensino e aprendizagem que favoreçam a transformação do conhecimento empírico da língua, que o aluno naturalmente tem, em conhecimento reflectido, quer dos mecanismos de funcionamento do sistema, quer das regras, convenções e normas de uso aplicáveis em diferentes situações de comunicação.» (Nogueira, 1989: 5);

e propor ao aluno

«(...) comportamentos verbais adequados a cada situação, eficientes para atingir os objectivos de cada momento, capazes de servir a relação interpessoal que se deseje.» (Reis & Adragão, 1990: 15).

Nesta perspectiva, atribui-se ao professor de língua materna a responsabilidade de favorecer a aquisição de um conhecimento organizado e sistemático da língua e do seu uso, a análise crítica da aquisição informal e assistemática da língua, a compreensão de que a língua se institui como vital a vários níveis, na medida em que, embora sendo um «*sistema de elementos e regras*», se institui como «*condição de conhecimento do real*», como «*meio ou instrumento de comunicação*» e como «*expressão de conteúdos*» (Nogueira, 1989: 8-11). Nesta perspectiva também, considera-se que cabe ao professor: proporcionar ao aluno a experimentação das mais diversas actividades de expressão, quer orais, quer escritas; a análise, pela hierarquização, classificação e integração, dos constituintes orgânicos da língua; e a reflexão sobre a estrutura e funcionamento daquela.

É, pois, importante que o professor de LM assuma as especificidades das suas funções e tome consciência das múltiplas dimensões da língua e da necessidade de proporcionar aos alunos um espaço de consciencialização dessas dimensões e de desenvolvimento das suas competências comunicativa, metacomunicativa, afectiva, organizacional, de aprendizagem e relacional, pela compreensão, pela análise, pelo domínio e pela produção de discursos variados, integradores dos diversos discursos sociais, quer de natureza dialógica (debate, mesa-redonda, entrevista, inquérito, trabalho de grupo), quer de natureza não dialógica (narração, descrição, exposição, argumentação), norteado pelo objectivo principal de

«levar o aluno a usar melhor a sua língua – usar melhor não apenas como aperfeiçoamento de tipo estrutural, de correcção de estruturas e aquisição de estruturas novas, mas também e sobretudo como obtenção de plenitude na realização da adequação do acto verbal à situação de comunicação.» (Fonseca & Fonseca, 1990: 99).

Para tal, este deve privilegiar o desenvolvimento de uma competência activa, fundamentada num domínio efectivo da língua como meio de comunicação e acção em situações

reais diversificadas, em detrimento do desenvolvimento de uma competência passiva, centrada principalmente no conhecimento e domínio do seu sistema formal.

Neste processo, o professor deve abrir a aula à pluralidade dos discursos sociais. Deve criar e recriar situações comunicativas, pelo recurso aos próprios comportamentos, atitudes e experiências dos participantes, e a programas institucionais, situações da vida quotidiana e da vida escolar, suportes realistas e autênticos, acontecimentos sociais, institucionais, e outros; deve promover a realização de actividades de reflexão e de objectivação da língua; deve chamar o aluno à construção do próprio processo de ensino e aprendizagem desta, levando-o também a avaliá-lo e a reorganizá-lo.

Para que o professor de língua, e particularmente o de língua materna, possa cumprir estes propósitos, é necessário que a sua formação inclua uma reflexão séria, continuada e sistematizada sobre a língua, as suas dimensões e a sua importância na vida do Homem; sobre o contexto de ensino e aprendizagem específico desta; sobre os papéis e as funções que os intervenientes nesse processo devem desempenhar e sobre os poderes que nele devem exercer pela língua para o tornarem um processo melhor sucedido.

Foi com este pensamento que desenvolvemos um processo de formação com três alunas do 5.º ano da licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante Português/Inglês (ensino de), da Universidade dos Açores, em estágio integrado numa escola básica/secundária da ilha de S. Miguel, de quem éramos supervisoras de Português.

O processo formativo

Posicionando-nos no “modelo reflexivo de formação de professores” preconizado por Schön (1987) e adaptado ao contexto da formação de professores por autores como Alarcão (1982)⁷, Smyth (1987)⁷, McIntire (1993)⁷, Vieira (1993) e Zeichner (1993), eivado dos pressupostos e dos princípios que a “perspectiva ecológica de supervisão” (Alarcão & Sá-Chaves (1994) lhe empresta, delineámos um percurso de formação que, partindo dos conhecimentos, representações e experiências prévias das formandas e da sua análise, procurou enriquecê-los com a análise e discussão de documentos e práticas diversos.

Do processo de formação, na sua globalidade, destacamos o plano de formação focalizado na problemática alvo da nossa investigação: o exercício de poder pela linguagem na aula e suas implicações no ensino e aprendizagem da língua materna. Com este plano de formação pretendemos favorecer uma evolução nas concepções e nas práticas das formandas no

⁷ Referenciados por Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996.

que respeita ao uso da língua em aula de LM, na sequência do que defendemos no ponto anterior.

Como estratégias de formação no âmbito deste plano elegemos: a discussão com os pares/supervisora num conjunto de seminários que planificámos e realizámos; o uso de um diário de formação pelas formandas, orientado por questões pedagógicas; a redacção individual de relatórios crítico-descritivos sobre as práticas; e a observação e análise de aulas (das formandas e outras). A figura 2 pretende auxiliar a compreensão do desenvolvimento destas estratégias e da sua articulação ao longo do período de formação.

Todo o plano de formação foi concebido e desenvolvido numa perspectiva observacional, reflexiva, analítica e experimental. Observacional, porque apostou na observação das próprias práticas das formandas e de outras; reflexiva e analítica, porque assente na problematização e discussão das questões-problema; e experimental, porque procurou aliar teoria e prática, num processo dialógico e dinâmico de construção da aprendizagem, de experimentação de práticas outras e de reflexão.

Ao enveredarmos por um processo de observação, reflexão, análise e experimentação fizemo-lo conscientes da sua complexidade, mas confiantes na sua adequação ao contexto desta formação, pois, como alguns investigadores, teóricos e práticos da Supervisão têm defendido (Alarcão & Tavares, 1987; Vieira, 1993; Lalande & Abrantes, 1996; Alarcão, 1996; Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996; Sá-Chaves, 1997), os docentes poderão ter um cada vez melhor e mais eficaz desempenho se enveredarem por um trilho de observação, de reflexão e de questionamento, das razões e dos resultados das suas práticas e das dos outros, com o objectivo claro de se aperfeiçoarem e de se desenvolverem, compreendendo mecanismos de ensino e aprendizagem que sirvam para clarificar o modo como poderão proporcionar ao aluno o seu desenvolvimento integral.

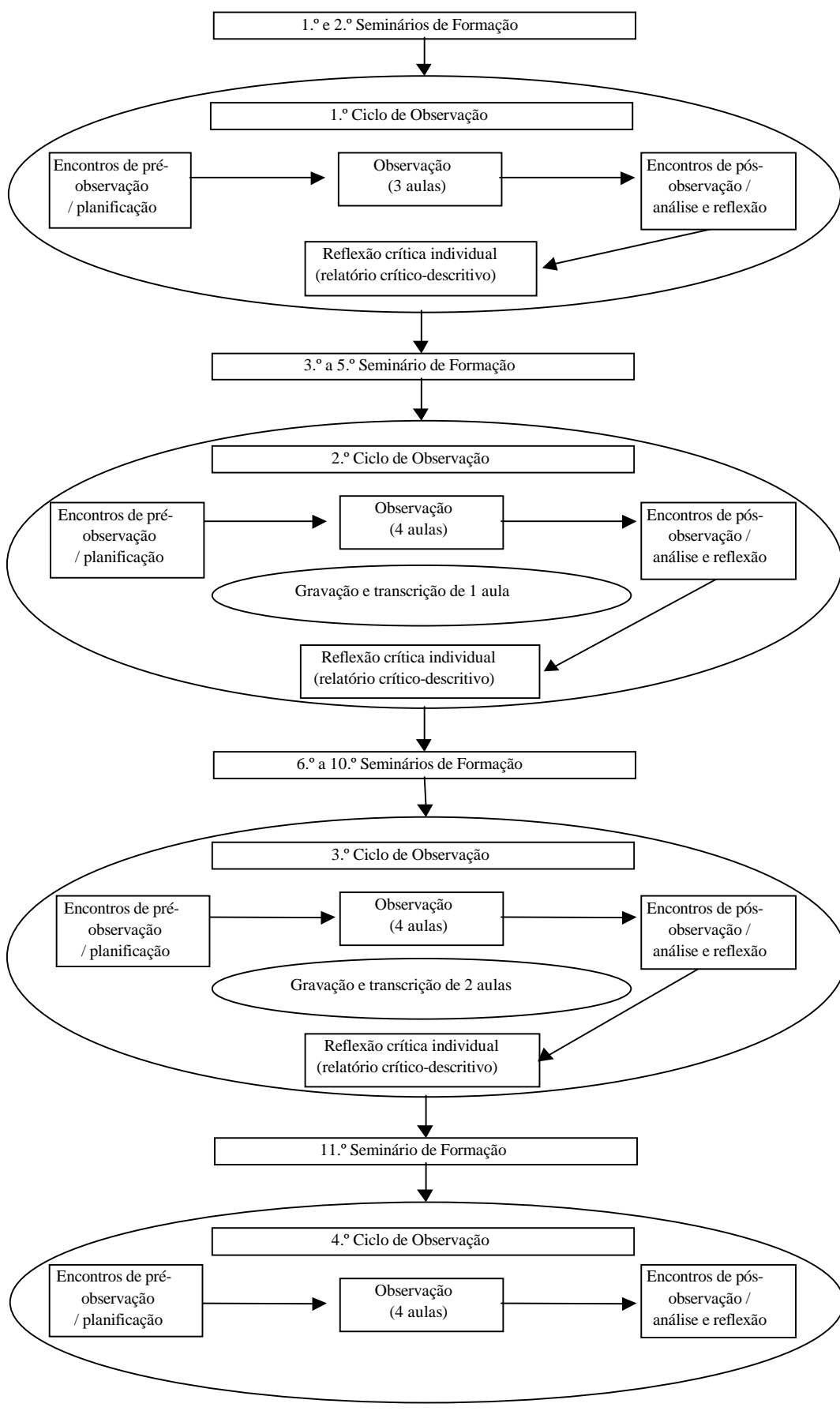


Fig. 2. - Esquema-síntese do processo de formação (Mira Leal, 2000: 84)

Metodologia

Buscando resposta às seguintes questões: em que medida uma abordagem de natureza reflexivo-crítico-experiencial, como conteúdo de formação, do uso da linguagem em aula de língua materna, articulada com os usos de poder, permite:

- a) favorecer a atenção e a competência interpretativa de professores-estagiários de Português sobre os usos da linguagem/poder em aula de língua materna?
- b) reconfigurar as suas concepções sobre esse mesmo uso?
- c) ter repercussões a nível das práticas discursivas que estes são capazes de construir com os seus alunos na aula?,

elegemos a investigação-acção como metodologia de investigação, por esta se constituir como uma

«forma de questionamento auto-reflexivo levado a cabo por participantes em situações sociais (incluindo as situações educativas), a fim de melhorar a racionalidade e justiça (coerência e satisfação) de (a) as suas próprias práticas sociais ou educacionais, (b) a sua compreensão dessas práticas e (c) as situações/programas institucionais (e em última análise a sociedade) em que essas práticas se inserem.» (Moreira & Alarcão, 1997: 123, reportando-se a Carr, 1983; Carr & Kemmis, 1986; Kemmis, 1988 e 1989; e McTaggart, 1994),

características a que autores, como Cohen & Manion (1989)⁸ e Kemmis (1989), acrescentam o facto de se tratar de um método *«colaborativo, participado, auto-avaliativo.»* (Moreira & Alarcão, 1997: 124).

Buscando informação sobre o impacto do processo formativo nas formandas, fizemos coincidir os nossos instrumentos de recolha de dados com algumas das estratégias formativas que enunciámos. Assim, para recolher evidências das suas concepções sobre os quatro elementos que considerámos fundamentais na definição da relação sujeito-língua-poder no contexto de ensino e aprendizagem da língua materna: a língua, a aula, o professor e o aluno, recorreremos às suas intervenções nos seminários de formação, aos seus registos nos diários individuais e aos relatórios crítico-descritivos escritos periódica e individualmente por cada uma delas.

Para caracterizar as relações de poder estabelecidas nas aulas das formandas e detectar a sua evolução ao longo do tempo, analisámos 3 aulas de cada uma, videogravadas e transcritas, identificando as bases de poder em que assentavam as competências desenvolvidas nestas no contexto das três áreas relacionais que descrevemos anteriormente.

Para o tratamento da informação recolhida, elegemos a análise de conteúdo, por permitir perscrutar no pensamento dos sujeitos comunicativos e interpretá-lo, exigindo, ao investigador,

⁸ Referenciados por Bell, 1997.

um «*esforço de interpretação*» que «*oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade*» (Bardin, 1979: 9).

Para o efeito, construímos dois instrumentos de análise, um para análise das concepções (Quadro 1), outro para análise das práticas (Quadro 2), estabelecendo uma relação entre estes.

Quadro 1: Relação dimensão-categorias no instrumento de análise das concepções.

Dimensão	Categorias
Concepções sobre a relação sujeito-língua-poder em aula de LM	C1- As concepções de língua
	C2- As concepções de aula de LM
	C3- As concepções de professor de LM
	C4- As concepções de aluno de LM

Quadro 2 – Relação dimensões-categorias no instrumento de análise dos actos de fala (Mira Leal, 2000: 123).

Dimensões	Categorias
D1 - Relação Aluno/Professor - Disciplina de Língua Materna	C1.1 - Comunicativa
	C1.2 - Metacomunicativa
	C1.3 - Afectiva
D2 - Relação Aluno/Professor - Processo de Ensino e Aprendizagem da Língua	C2.1 - de Aprendizagem
	C2.2 - Organizacional
D3 - Relação Aluno/Professor - Outros	C3.1 - Relacional

Apresentação e discussão dos resultados

As concepções das formandas

Uma primeira análise das concepções das formandas permitiu-nos descortinar incidências de reflexão sobre determinados tópicos, nomeadamente sobre as concepções de Professor, Aluno e Língua, destacando-se largamente de entre estas a reflexão sobre o Professor de LM.

Esta é uma nota comum nas três formandas e nos dados recolhidos através dos diversos instrumentos, e é reveladora de uma focalização bastante egocêntrica, pois que foi na figura do professor que estas centraram particularmente a sua atenção, facto que se poderá entender num contexto de início de definição de uma identidade profissional e justificar pela necessidade de uma reflexão mais aturada e amadurecida sobre os restantes elementos em análise.

No que respeita a esta concepção, os dados permitiram-nos descortinar alguma evolução ao longo do processo formativo. Aquele que inicialmente surgia como um «*transmissor do conhecimento linguístico e literário*», cedo se afirmou como um promotor do desenvolvimento comunicativo e metacomunicativo do aluno, com responsabilidades ao nível da concepção, gestão e avaliação do processo de ensino e aprendizagem da língua, reconhecedor da necessidade de partilhar essas responsabilidades com os alunos, mas ainda reticente nessa partilha. Um professor também desperto para a importância de contribuir para a construção de uma relação afectiva entre os alunos e a disciplina de língua, nos seus temas, textos, actividades..., mas menos consciente do seu papel no desenvolvimento da autonomia dos alunos e na sua socialização.

Temos, pois, um entendimento, ainda marcadamente centrado nos poderes comunicativo e metacomunicativo do professor, mas aberto ao exercício de outros poderes, particularmente de natureza organizacional e afectiva, e à sua partilha com os alunos.

A este propósito, e no que toca à concepção de aluno de LM, segundo aspecto mais perspectivado pelas formandas, foi visível um aprofundamento da reflexão ao longo da formação. A concepção do aluno como «*ouvinte atento*» era reveladora do papel passivo que as formandas inicialmente lhe reconheciam. A formação parece, no entanto, ter recriado esse entendimento. Os dados permitiram-nos apurar aqui alguma divergência entre as formandas. Se a formanda B passou a conceber o aluno como um «*comunicador motivado e reflexivo*», colocando a tónica nos seus poderes comunicativo, metacomunicativo e afectivo, poderes que o particularizam enquanto aluno de língua, as formandas A e C passaram a relevar o papel daquele na organização e avaliação do processo de ensino e aprendizagem da língua, atribuindo-lhe um poder marcadamente organizacional.

Esta ênfase não deixa de ser curiosa dada a relutância que vimos nas formandas em considerar a partilha do poder organizacional do professor com o aluno. Este enfoque parece fazer ainda menos sentido no caso da formanda A, dado que esta nunca considerou a aula de LM como um «*espaço de construção colaborativa do processo de ensino e aprendizagem*», focalizando antes no seu papel no desenvolvimento dos poderes comunicativo e metacomunicativo do aluno.

A propósito das concepções de aula de LM, importa registar que este foi o aspecto alvo de menor atenção por parte das três formandas, pois que a reflexão que produziram acerca deste contexto de ensino e aprendizagem era ainda bastante generalista e pouco desenvolvida, factor que nos levou a entrever que a formação deveria ter proporcionado uma análise mais aprofundada sobre as especificidades deste contexto e uma comparação mais alargada deste com

outros. Apesar disso, a formação parece igualmente ter tido um impacto positivo na concepção de aula de LM das formandas, ao favorecer um alargamento do entendimento inicial restrito deste contexto como «*espaço de ensino linguístico e literário*».

Reconhecido como redutor, este entendimento não foi, no entanto, posto de lado. Permaneceu bastante latente nas considerações das formandas ao longo de todo o processo, mas foi sendo enriquecido com outros entendimentos.

A este propósito, encontramos níveis de desenvolvimento diferentes entre as formandas. As formandas B e C revelaram uma visão mais alargada da aula LM, entendendo-a nas cinco categorias consideradas, enquanto a formanda A apenas a concebeu em três destas: «*espaço de desenvolvimento comunicativo e metacomunicativo*», «*espaço de afectividades que facilitam a aprendizagem da língua*» e «*espaço de aprendizagem tendencialmente autónoma*». Apesar disso, as três colocaram a ênfase no papel a desempenhar pelo contexto de ensino e aprendizagem da língua na promoção do desenvolvimento das competências comunicativa, metacomunicativa, afectiva e relacional dos alunos, considerando menos a sua participação na promoção das competências organizacional e de aprendizagem. Neste sentido, as formandas colocaram a tónica no desenvolvimento da relação do aluno com a disciplina de língua.

Estes resultados sugeriram-nos que as formandas desenvolveram, ao longo da formação, alguma percepção do que caracteriza especificamente a aula de LM, notando-se, no entanto, a necessidade de a formação ter promovido uma reflexão mais profunda sobre as especificidades desta e sobre a importância de um desenvolvimento insistente e constante dos diversos poderes para a qualidade da aprendizagem da própria língua.

Finalmente, no que toca às concepções de língua das formandas, também verificámos que estas se foram progressivamente alargando e enriquecendo ao longo do processo formativo. Ao entendimento inicial de língua enquanto «*meio ou instrumento de comunicação*» e «*sistema de elementos e de regras*», entendimento congruente com as concepções iniciais de aula de LM («*espaço de ensino linguístico e literário*») e de professor de LM («*transmissor de conhecimento linguístico e literário*»), foi-se acrescentando a consciencialização do papel que a língua desempenha na construção do conhecimento sobre a realidade, na afirmação da identidade do indivíduo e da colectividade em que se integra e no poder que se exerce sobre o outro.

Esta evolução sugeriu que também a este nível a formação tinha favorecido a tomada de consciência das formandas sobre o papel que a língua desempenha na construção do indivíduo aos mais diversos níveis. Esperávamos, no entanto, uma reflexão mais profunda sobre esta problemática, reflexão que poderia ter sido potenciada se o papel da língua na afirmação da

identidade pessoal e social, no acesso ao conhecimento e na sua construção, tivesse sido chamado à discussão de forma mais insistente e recorrente ao longo da formação, e tivesse sido mais ilustrado com excertos de aulas de LM.

As práticas de linguagem em sala de aula

Com a análise do discurso didático das formandas ao nível da aula, procurámos descortinar e compreender as relações de poder tecidas pela linguagem nas aulas videogravadas e verificar da sua relação com as concepções de aula, de professor e de aluno de LM faz formandas.

Os dados recolhidos a este nível deixaram-nos perceber que as formandas colocavam normalmente a ênfase mais no desenvolvimento dos poderes comunicativo e metacomunicativo, respeitantes à relação do aluno/professor com a disciplina de língua, dedicando menos atenção ao poder afectivo, poder a que, como vimos, atribuíam importância, mas cujo desenvolvimento não promoveram.

Um outro poder muito recorrente nas aulas analisadas foi o organizacional, poder predominantemente exercido pela professora, o que deixou entrever a ênfase que as formandas colocavam na organização do processo de ensino e aprendizagem pelo professor, atribuindo ainda pouco protagonismo aos alunos. Sendo este o poder mais exercido no âmbito da relação do aluno e do professor com o processo de ensino e aprendizagem, registou-se um menor investimento das formandas no exercício do poder de aprendizagem, num processo que valorizava o agir do professor em detrimento do agir e do pensar sobre o agir do aluno.

Finalmente, o enfoque colocado na área da relação com o outro na sala de aula, pois que o poder relacional foi, nas aulas das formandas, normalmente mais exercido do que os próprios poderes afectivo e de aprendizagem, deixou-nos entrever que o uso da língua nas mesmas passava proporcionalmente mais pela construção das relações interpessoais, de valores e atitudes, do que pela reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem ou pela construção da relação afectiva com a disciplina.

Neste processo, verificámos que, embora existissem estas semelhanças entre as formandas, o seu crescimento ao nível das práticas não foi idêntico. A formanda A pareceu ter desenvolvido a consciência de que a aula de LM deve assumir-se particularmente como espaço onde o aluno deve cada vez mais aprender a comunicar e a metacomunicar, comunicando e metacomunicando, conforme o defendido, por exemplo, por Santos (1988), Castro (1989), Nogueira (1989) e Fonseca & Fonseca (1990). Talvez por isso tenha feito um investimento maior no desenvolvimento do exercício de poder a este nível nas suas aulas.

Esta pareceu também ter compreendido que, apesar de caber particularmente ao professor a organização das situações de aprendizagem, este deve ir gradualmente envolvendo o aluno nessa organização, por forma a tornar o trabalho mais partilhado e colaborativo e a implicar mais o aluno no processo de construção da sua aprendizagem. No entanto, não parece ter desenvolvido a consciência de que este deve também reflectir sobre as suas próprias dificuldades e sobre como ultrapassá-las, num processo de desenvolvimento da sua autonomia, em tudo favorável à aprendizagem, como o vêm defendendo autores como Nunan (1989) e Vieira (1998).

Já no que respeita ao desenvolvimento da afectividade na sala de aula, factor que a formanda reconhecia como importante para a aprendizagem da língua, não vimos qualquer crescimento a nível das suas práticas, já que não investiu nesta área de desenvolvimento na aula, aspecto que, de resto, foi comum às restantes.

Apesar disso, a evolução visível nas práticas desta formanda não deixa de ser curiosa, já que esta revelou ser a menos reflexiva e também aquela que demonstrou ter um entendimento mais restrito da relação sujeito-língua-poder em aula de LM. Parece-nos que, neste caso, a formação terá actuado mais ao nível das práticas da formanda do que das suas representações.

No que respeita à formanda B, verificámos que, além de esta não ter investido no desenvolvimento da afectividade na aula também não intentou desenvolver a autonomia na aprendizagem dos alunos. Foi visível sim o empenho que colocou no incremento das oportunidades comunicativas e metacomunicativas dos alunos. No que respeita ao envolvimento do aluno na construção do processo de ensino e aprendizagem, a formanda não parece ter desenvolvido esforços na sua promoção.

Na formanda C, vimos igualmente a concepção da aula de LM como um espaço de comunicação e de metacomunicação, organizado predominantemente pelo professor, mas com alguma tendência a ir envolvendo o aluno na sua organização. Não vimos igualmente qualquer empenho no desenvolvimento da afectividade do aluno para com a disciplina de língua materna, nem na ampliação da sua autonomia na aprendizagem. Verificámos, sim, uma certa preocupação com a construção de relações interpessoais positivas e favorecedoras de um clima salutar na aprendizagem na aula.

O crescimento destas duas formandas aproximou-se, ocorrendo mais ao nível do entendimento da relação sujeito-língua-poder que foram desenvolvendo ao longo da formação, do que ao nível da sua acção em sala de aula, muito embora se tenha verificado uma maior reflexividade e uma evolução conceptual mais acentuada na formanda C.

Estes resultados sugerem-nos que a formação desenvolvida teve normalmente mais impacto no pensamento das formandas do que na sua acção, exceptuando-se, como já vimos, o caso da formanda A.

Conclusões

Como dissemos anteriormente, com este projecto pretendíamos verificar até que ponto um processo de observação, reflexão, experimentação e análise críticas sobre os usos da linguagem verbal em aula de LM contribuiria para captar a atenção de futuros professores de Português para a importância de pensar esta problemática no contexto de ensino e aprendizagem da língua, e para favorecer uma evolução no seu entendimento da relação sujeito-língua-poder na aula de LM e nas suas práticas.

No que respeita ao primeiro aspecto, pudemos verificar que a formação desenvolvida parece ter cumprido o nosso propósito, promovendo a consciencialização das formandas e a sua reflexão sobre a relação sujeito-língua-poder e sobre a sua importância para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem da língua materna.

No que respeita ao segundo aspecto, parece visível que o processo de formação favoreceu a reconstrução do entendimento inicial das formandas sobre a relação sujeito-língua-poder em aula de língua materna, numa progressiva tomada de consciência da especificidade deste contexto de ensino e aprendizagem. No entanto, essa reconstrução não integrou de forma visível o reconhecimento da importância da afectividade e do desenvolvimento da autonomia para a promoção da aprendizagem da língua.

No que toca às práticas das formandas, verificámos que, muito embora se tenha notado evolução a este nível, esta não se revelou muito marcante, resultado que, de resto, não nos surpreendeu, por estarmos conscientes de que as alterações nas práticas ocorrem normalmente de forma lenta e gradual, tanto mais num período de iniciação profissional.

Assim, o estudo parece confirmar a importância de se abordar como conteúdo de formação de professores de português o exercício de poder pela linguagem em aula de LM, revelando que essa abordagem pode promover um pensamento e uma prática mais favorecedoras da aprendizagem da língua materna, embora actuando por vezes mais a um nível do que a outro. No entanto, remete-nos para a necessidade de estender no tempo projectos formativos com estas características, por forma a prolongar o acompanhamento dos formandos e a favorecer um maior crescimento profissional.

Esta investigação parece sugerir que os projectos de formação, inicial, neste caso, devem implicar os professores na sua concepção e implementação e privilegiar práticas de

experimentação e análise da experimentação, por forma a favorecer as suas competências de planificação e de execução. Este estudo parece igualmente apontar no sentido de estes projectos assentarem em estratégias formativas diversificadas, por forma a proporcionarem espaços e formas de crescimento diversos e mais adequados a cada sujeito, pois, se a discussão com os pares/supervisora se constituiu como o espaço mais favorável à reflexão para a formanda A, o inverso terá, por ventura, ocorrido no caso da formanda C, para quem o diário se parece ter constituído como terreno mais fértil para crescer pela reflexão.

E porque falar de formação de professores só faz sentido quando se elege como primeira e última prioridade a promoção de aprendizagem, reconhecemos que este estudo em muito teria ganho se se tivesse estendido a uma avaliação da evolução nas aprendizagens dos alunos que permitisse confirmar a relação que procurámos estabelecer entre as práticas comunicativas potenciadas pelo professor na sala de aula e o desenvolvimento das competências de comunicação em língua dos alunos, aspecto que se constituiu como um dos nossos pressupostos. Fica aqui, no entanto, aberta aqui uma janela para outras investigações na área.

Bibliografia

- Allwright, D., & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alarcão, I. (org.). (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In I. Alarcão (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 89-150). Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (1996). *Didáctica do Português: Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- 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).
- Auerbach, E. R. (1995). The politics of the ESL classroom: issues of power in pedagogical choices. In J. Tollefson (ed.), *Power and inequality in language education* (pp. 9-33). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bautier, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva Publicações Lda.
- Benavente, A. (coord.). (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control – theoretical studies towards a sociology of language* (Vols. 1; 2., 2.^a ed.). London: Routledge & Kegan Paul.

- Bruner, J. (1983). *Le développement de l' enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Cachapuz, F. (org.). (1992). *Ensino das ciências e formação de professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- 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.). *O ensino-aprendizagem do Português: teoria e práticas*, (pp. 13-29). Braga: Universidade do Minho.
- Castro, R. V. de & Sousa, M. de L. (1998). *Entre linhas paralelas: estudos sobre o Português nas escolas*. Braga: Angelus Novus Editora.
- Cicurel, F. (1992a). A la recherche de l'équilibre interactionnel en classe de langue.... *Papiers de Travail*, 8, 17-38.
- Cicurel, F. (1992b). Le canevas didactique de production discursive. *Papiers de Travail*, 8, 9-21.
- Cicurel, F. (1994). D'un apprenant a l'autre: pour une approche ethnographique des discours de la classe. *Papiers de Travail*, 8, 53-82.
- Coñaniz, A. (1990). La communication en milieu scolaire: problèmes et représentations. *Travaux de Didactique du F.L.E.*, 24, 59-91.
- Créton, H., Wubbels, T., & Hooymayers, H. (1993). A systems perspective on classroom communication. In T. Wubbels, & J. Levy (ed.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (pp. 1-12). London: The Falmer Press.
- Delamont, S. (1987). *Interação na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DGEBS. (1991). *Organização curricular e programas. Ensino Básico – 3.º Ciclo* (vol.1). Lisboa: Ministério da Educação.
- Fonseca, F. I., & Fonseca, J. (1990). *Pragmática linguística e ensino do português*. Coimbra: Almedina.
- GAERI. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.
- GAVE. (2001). *Resultados do estudo internacional PISA 2000. Programme for international student assessment*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Giroux, H. A., & McLaren, P. (1993). Linguagem, escola e subjectividade: elementos para um discurso pedagógico crítico. *Educação e Realidade*, 18, 21-35.
- Grandcolas, B. (1989). De la parole du professeur à la parole de l'élève. *Revue Reffet*, 30, 24-25.
- Halté, J.-F. (1994). Interaction et apprentissage. *Cahiers Pédagogiques*, 326, 9-22.
- Lalanda, M. C., & Abrantes, M. M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 41-62). Porto: Porto Editora.
- Maury-Rouan, C. (1991). Féminin – masculin: rôles, places et pouvoirs dans l'interaction. *Construction de la Signification et de la Relation Sociale*, 1-22.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Michaud, D. (1996). *La communication formative: vers une nouvelle didactique des langues secondes*. Montréal: Les Presses de L'Université de Montréal.
- 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).
- Moreira, M. A., & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp.119-138). Porto: Porto Editora.
- Nogueira, J. T. (1989). O ensino da língua materna – tópicos para reflexão. *Palavras*, 8, 5-12.
- Nunan, D. (1989). *Understanding language classrooms: a guide for a teacher-initiated action*. Hertfordshire: Prentice Hall International Ltd..

- Nunan, D. (1996). *Research methods in language learning* (5.^a ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pedro, E. (1982). *O discurso na aula. Uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal*. Lisboa: Edições Rolim.
- Perrenoud, P. (1994). La communication en classe: onze dilemmes. *Cahiers Pédagogiques*, 326, 13-18.
- Portugal. INE (Instituto Nacional de Estatística). Censos 2001. [Em linha]. <http://www.ine.pt/prodserv/destaque/d021021/d021021.html> (Página consultada a 25 de Dezembro de 2002).
- Ramos, M. A. (1996). *O discurso pragmático do professor de Inglês. A expressão linguística do controlo*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de mestrado não publicada).
- Reis, C., & Adragão, J. V. (1990). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Revuz, C. (1998). A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In I. Signorini (org.). *Língua(agem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado* (pp. 213-230). São Paulo: Mercado de Letras.
- Sá-Chaves, I. (org.). (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Santos, O. (1988). *O português na escola, hoje*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Santos, E., & Praia, J. (1992). Percurso de mudança na didáctica das ciências: sua fundamentação epistemológica. In F. Cachapuz (org.). *Ensino das ciências e formação de professores* (pp. 7-34). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sequeira, F., Castro, R. V. de, & Sousa, M. de L. (org.). (1989). *O ensino-aprendizagem do Português: teoria e práticas*. Braga: Universidade do Minho.
- Signorini, I. (org.). (1998). *Língua(agem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: Mercado de Letras.
- Sim-Sim, I. et al. (1997). *A língua materna na educação básica*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Sousa, M. L. (1998). Contributos para a caracterização do discurso pedagógico na aula de Português. In R. V. de Castro & M. L. Sousa (org.). *Entre linhas paralelas: estudos sobre o Português nas escolas* (pp. 223-241). Braga: Angelus Novus Editora.
- Tollefson, J. (ed.). (1995). *Power and inequality in language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Massachusetts: The Mit Press.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wubbels, T., & Levy, J. (ed.). (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London: The Falmer Press.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira: uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: Universidade do Minho (tese de doutoramento publicada).
- Zeichner, K. (1993). *A Formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.