

“Já se sabe que é diferente, nós estamos num papel diferente”¹
Análise das interacções verbais em contexto
de supervisão da prática pedagógica

Conceição Rabaçal Fernandes

Escola Superior de Educação de Viana do Castelo

Introdução

As aulas de Língua Portuguesa estão estruturadas em torno da comunicação verbal, não só em termos de objecto, mas também de instrumento, e os sujeitos do processo ensino-aprendizagem possuem diferentes estatutos e diferentes competências comunicativas. No caso da prática pedagógica de Português, o formando utiliza a língua portuguesa como objecto e instrumento de transmissão numa situação de ensino e, numa situação de aprendizagem, analisa esse objecto e esse instrumento através da própria língua, que mais uma vez é objecto e instrumento. Esta dupla vertente advém do duplo papel do formando que, ao mesmo tempo, é professor e aluno. Enquanto aluno, nas reuniões de pós-observação, vai analisar o seu “desempenho”, estando submetido, como qualquer aluno, a relações de poder e estatutos diferenciados. O poder que possui enquanto professor é substituído pela sua “sujeição a outro” que o possui e que avalia. Num quadro em que se perspectiva cada vez mais a autonomia e os procedimentos reflexivos, é de extrema importância que se analisem as concepções de ensino e relações interpessoais dos diferentes intervenientes no processo de formação, pois os diferentes estatutos e papéis podem interferir neste processo. Para tal, e é objecto deste estudo, é necessário que se caracterizem, por um lado as concepções e, por outro os discursos que as verbalizam. Assim, temos como objectivos:

- identificar as marcas, que ao nível dos discursos, apresentam os diferentes interlocutores;
- relacionar os discursos efectuados com os diferentes estilos do supervisor e estagiários;
- caracterizar as concepções dos estagiários e supervisor sobre o ensino de Língua Portuguesa.

¹ Enunciado proferido pela formanda A, na reunião de pós-observação.

Este estudo apenas incidirá na análise das interações verbais da reunião de pós-observação, no entanto, serão também utilizadas as grelhas e dados de observação, o plano de aula e as reflexões escritas.

Discursos e práticas

Pedro define discurso como “conjuntos sistemáticos e organizados que dão expressão aos significados e valores de uma instituição (...) definem, descrevem e delimitam o que é possível e não é possível dizer e, por extensão, o que é e não é possível fazer, no que respeita a área institucional específica” (1992, pp. 20, 21).

O discurso pedagógico é, então, o conjunto de textos produzidos na âmbito do sistema educativo ou no exterior, mas que pretendem regulá-lo. É um discurso complexo e heterogéneo que decorre das várias relações que estabelece com outros discursos. O discurso pedagógico não é meramente reprodutivo, pois é também produtivo.

A geração do discurso pedagógico tem base nas declarações de política educativa, que sofrem uma recontextualização oficial, através dos programas oficiais e uma recontextualização pedagógica, por exemplo, através dos manuais (Castro, 1995) ou das ligações com o campo científico – estamos no campo da produção do discurso. Só posteriormente, se passa à transmissão deste discurso (reprodução), por exemplo, a nível da sala de aula, professor-aluno. A recontextualização pressupõe processos de selecção de conteúdos válidos.

A disciplina de Língua Portuguesa, no 2º ciclo, é a que figura com uma carga horária superior (igual a E.V.T., que surgiu da aglomeração de duas disciplinas Ed. Visual e Trabalhos Manuais), é uma disciplina obrigatória e transdisciplinar, com uma componente mais especializada – conhecimentos, capacidades, atitudes linguísticas – e uma componente menos especializada – valores, crenças, atitudes – (Castro, 1997). Estas características remetem-na para um estatuto especial relativamente às outras disciplinas.

O seu programa aparece dividido em quatro domínios: Ouvir/Falar, Ler, Escrever e Funcionamento da Língua, assumindo, aproximadamente, o funcionamento da Língua 15% e os restantes 25% cada da gestão global apresentada. Nos três primeiros domínios referidos é dada mais importância aos sub-domínios relacionados, mais intimamente, com as vivências e subjectividade dos alunos (expressão verbal em interação, leitura recreativa, escrita expressiva e lúdica), colocando-se então a tónica do aluno, com as suas vivências e conhecimentos, no centro da aprendizagem.

O discurso em análise neste estudo, funciona como um meta-discurso, um discurso sobre um discurso, ou seja, é um discurso pedagógico que tem como base de existência a análise de um outro discurso pedagógico anteriormente produzido, uma vez que nos encontramos num processo de supervisão pedagógica. Alarcão e Tavares definem supervisão como “o processo em que um professor, em princípio, mais

experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional" (1987, p. 18). Flávia Vieira apresenta outra definição "*actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação.*" (1993, p. 28), salientando-se a importância dos conceitos de reflexão e de experimentação, intimamente, ligados à concepção de professor, não como um reproduzidor de teorias, mas sim como um investigador capaz de fundamentar a sua prática. Segundo Flávia Vieira & Maria Alfredo Moreira "*Um professor reflexivo é um professor autónomo, que adopta uma atitude investigativa e experimentalista face à sua profissão.*" (1993). Smyth (1989) defende a necessidade da descrição, interpretação, confronto e reconstrução da actividade, para promover uma reflexão sobre as práticas e teorias que lhe estão subjacentes.

O funcionamento da Prática Pedagógica em causa neste estudo, adapta-se ao cenário clínico e procura a colaboração entre o supervisor e formando tendo em vista o aperfeiçoamento da prática pedagógica, através da observação e análise de situações reais (Alarcão e Tavares, 1987). No encontro de pré-observação, planifica-se, quer a aula, quer a estratégia de observação, com base em resolução de problemas. As estratégias definidas serão aplicadas na observação e levarão a uma análise separada dos dados recolhidos. No encontro de pós-observação o supervisor deve ajudar o estagiário a analisar os dados e a tomar decisões. Este processo finaliza com a sua avaliação. Temos então, por um lado o supervisor e, por outro os formandos. Segundo Glickman (1998), os estilos do supervisor podem ser definidos como: não-directivo "*When a supervisor listens to the teacher, clarifies what the teacher says encourages the teacher to speak more about the concern, and reflects by verifying the teacher's perceptions, then clearly it is the teacher who is in control.*"; colaborativo "*When a supervisor uses nondirective behaviors to understand the teacher's point of view but then participates in the discussion by presenting his or her own ideas, problem solving by asking all parties to propose possible actions, and then negotiating to find a common course of action satisfactory to teacher and supervisor, then the control is shared by all*"; directivo "*when a supervisor directs the teacher in will be done, standardizes the time and criteria of expected results, and reinforces the consequences of action or inaction, then the supervisor has taken responsibility for the decision*" (1998, pp. 121, 122).

Quanto aos papéis que os estagiários podem assumir nas reuniões de pós-observação, Waite caracterizou-os como: passivo "*correlates with a relatively strong supervisory agenda, and with the teacher enacting this role offering little or no resistance. Rather, he or she accepts both the supervisor's authority and suggestions, attempting to align his or her teaching with the supervisor's beliefs*"; colaborativo "*correlates with a much weaker supervisory agenda and allows the teacher enacting this conference role more determination in deciding to which of the supervisor's interpretations and suggestions they respond and how they do so*"; adversativo "*when both teacher and supervisor bring strong agendas to the confe-*

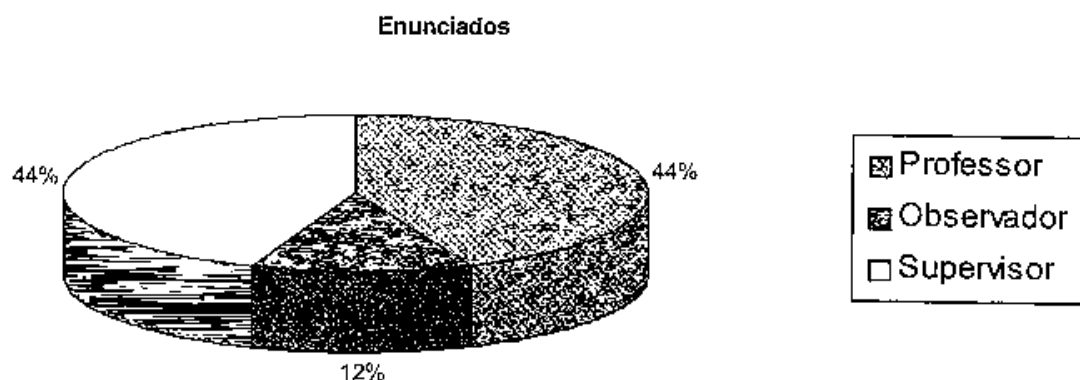
rence and the teacher does not capitulate" (1995, p. 55). Waite desenvolve estes conceitos quando caracteriza o discurso das reuniões (conference) de pós-observação, intimamente ligadas aos dados trazidos pelo supervisor. Assim, este autor caracteriza estas reuniões em três fases: relatório do supervisor (supervisor report phase), resposta do professor (teacher response phase) e fase programática (programmatic phase). Estas fases são dinâmicas, podendo passar-se de umas para as outras rapidamente. Na primeira fase, o supervisor introduz tópicos, sendo as suas intervenções mais longas e limitando-se os estagiários a expressões de aceitação. Na fase seguinte, estes papéis invertem-se, mas não deixam de ser respostas aos tópicos que foram introduzidos pelo supervisor. Geralmente, quando há sobreposição de enunciados é o supervisor que desiste de falar. Na última fase, a distribuição da palavra é equitativa, mas, geralmente, quem inicia os tópicos é o formando.

Reflectindo, então, um pouco sobre as interacções verbais, Castro, Vieira e Sousa definem-nas *"como processo comunicativo realizado verbalmente, normalmente sob forma oral, envolvendo sujeitos com papéis distintos que produzem enunciados com valor discursivo estratégico, os quais recriam um conjunto de valores físicos e simbólicos cuja relevância é estabelecida, para o contexto da aula, quer externa, quer internamente"*. Na análise da gestão da palavra, numa situação de comunicação, o locutor realiza um acto de abertura, seguidamente dá-se um acto de resposta e, por fim, de fechamento. No primeiro caso, o locutor toma a palavra por sua iniciativa e selecciona o locutor seguinte. No segundo caso, o locutor seleccionado dirige-se ao locutor do acto de abertura. No fechamento, o locutor da abertura dirige-se ao alocutário não lhe atribuindo o direito de intervir ou faz um juízo avaliativo. Este esquema não é rígido, podendo haver variantes, por exemplo, não haver logo um fechamento e é de crucial importância se quisermos analisar quem introduz tópicos, quem faz juízos avaliativos.

Análise da interacção verbal

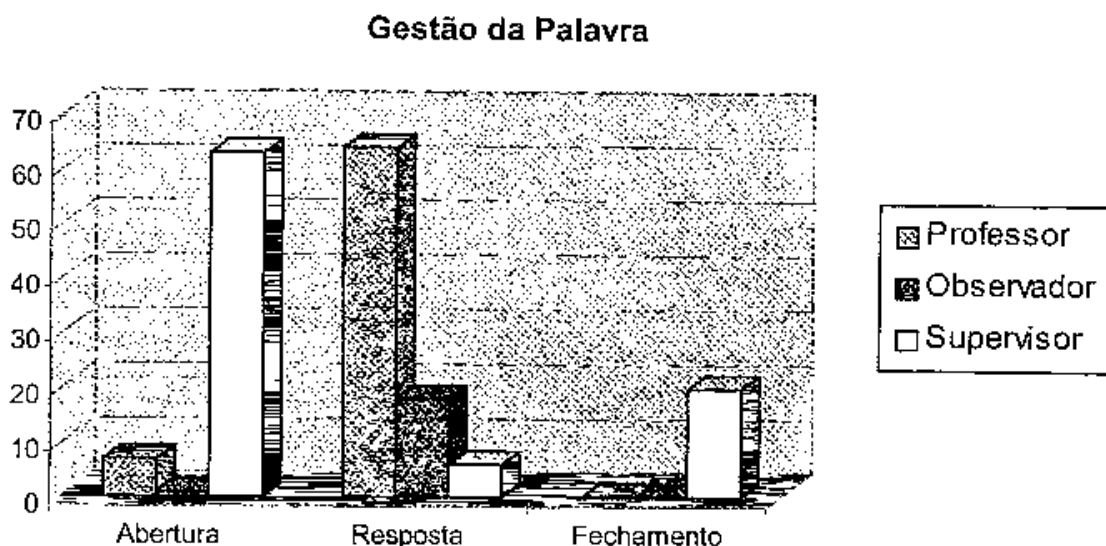
Esta análise das interacções verbais visa apresentar os dados referentes, unicamente, à gestão da palavra e aos actos ilocutórios directivos da reunião de pós-observação.

A reunião em estudo, apesar de ser constituída por três pessoas, está centralizada em duas: o supervisor, com 70 intervenções, e formando que lecciona a aula, que chamaremos professor, com 69, o que corresponde a 88% do total das intervenções. O formando que observa a aula, que denominaremos observador tem apenas 19 intervenções.



Além disso, há poucas seqüências que não se dirigem directamente ao supervisor, podendo verificar-se apenas 7: 3 P-O ou O-P; 3 P-O-P ou O-P-O; 1 O-P-O-P. Além disso, destas 7 seqüências só duas constituem resposta do professor ao observador (P38 e P41), pois as restantes são, de facto, respostas ao supervisor. Os formandos, quando falam do colega, utilizam a 3ª pessoa, em vez da 2ª, ao contrário do que seria de esperar, visto ele ser um elemento integrante da conversa. Isto, mais uma vez, demonstra que se dirigem concretamente ao supervisor, conferindo-lhe poder para organizar todo o processo interactivo.

É ao supervisor que cabe o maior número das aberturas, sendo também o único que procede a fechamentos. Nas respostas a situação inverte-se, cabendo sobretudo ao professor esse papel.



Nas seqüências em que o professor toma a palavra para fazer aberturas, geralmente o supervisor responde com uma nova abertura (S33). Acontece por vezes, dar a resposta e fazer o fechamento (S70).

A reunião iniciou com a abertura do supervisor que marcou claramente qual o alocutário em questão. Esta fase, contrariamente, às fases definidas por Waite (1995) começou pela apresentação dos dados dos formandos e seguidamente passou-se à sua análise. Todavia, dos dados apresentados, o supervisor seleccionou os pontos que lhe interessavam e usou-os nas suas perguntas. Ou seja, os dados de observação/reflexão dos formandos analisados foram os que o supervisor escolheu para tal. Durante esta fase S não tece juízos avaliativos, limitando-se a questionar, clarificar, ou seja assumindo marcas de um estilo não directivo, embora o discurso seja organizado por si.

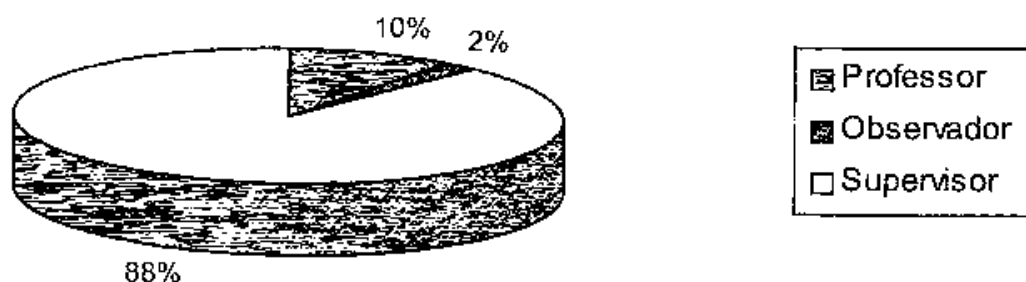
Quando se passa à análise dos dados de observação do supervisor, as suas intervenções começam a ser mais longas e a utilizar enunciados avaliativos nas próprias aberturas (S54). O professor adopta uma atitude justificativa (P48) e pede orientações ao supervisor (P61).

No final da reunião, o observador faz uma abertura, introduzindo um tópico sobre as observações e o supervisor responde e faz o fechamento da reunião. Este é o único verdadeiro tópico introduzido pelos formandos, todas as outras aberturas de apenas se limitavam a pedir esclarecimentos sobre tópicos já introduzidos pelo supervisor.

Assim, cabe quase exclusivamente ao supervisor as aberturas e os fechamentos, a introdução dos tópicos e as avaliações.

Se o supervisor domina o discurso em termos de gestão da palavra, fá-lo através, essencialmente de actos ilocutórios directivos: dos 70 actos que produz, 46 são directivos. Dos AI directivos realizados, o supervisor produz 88%, o professor 10% e o observador 2%.

Actos Ilocutórios Directivos



Nos AI directivos do supervisor nota-se a presença de uma imperatividade muito forte *“Pronto, então vais começar por ler a tua reflexão”* (S1), junto com marcas mais brandas *“Tu se tivesses que fazer a mesma coisa, um aspecto positivo da aula e outro negativo, que dizias?”* (S50), mas que na realidade exigem também uma resposta. Raramente usa formas que também o envolvem *“Como é que nós podemos analisar esse outro aspecto...”* (S5).

De facto, o supervisor é o detentor do poder e do saber, sendo que o professor e o observador estão conscientes deste facto, visível numa afirmação do professor, que deu título a esta comunicação "*Já se sabe que é diferente, nós estamos num papel diferente*" (P40).

As reflexões pertencem ao professor e debruçam-se sobre as aulas por si leccionadas. No entanto, estas reflexões foram pedidas pelo supervisor, daí serem a ele dirigidas, funcionando como um interlocutor mudo "*the confidenciar*", "*voltaremos a encontrar-nos em breve para conversar sobre esta mesma aula*" (R1), mas avaliativo, pois é a ele que cabe a avaliação do professor e, se as reflexões funcionam como processo de formação, são também passíveis de avaliação, tanto mais que não são facultativas, mas sim obrigatórias.

Através das reflexões vemos que o professor assume perante o cooperante um papel passivo, na medida em que não contesta as suas críticas e aparentemente aceita as suas sugestões. No entanto, quando se dirige ao supervisor, revela um papel adversativo relativamente ao cooperante, visto afirmar que se não fosse um formando faria as coisas da mesma forma. Com o supervisor mantém nas reuniões um papel colaborativo, aceita críticas, questiona opções, dá a sua opinião. O supervisor mantém com os formandos um estilo variável: no início, enquanto os formandos apresentam e analisam os dados das suas observações, mantém uma postura mais não-directiva; quando começa a referir os dados da sua própria observação, adopta um estilo mais colaborativo; e, por vezes, directivo.

O supervisor ao mesmo tempo que estabelece a sua relação de poder com actos ilocutórios directivos, reforça-a com juízos avaliativos. Além disso, é o único que utiliza a 2ª pessoa, desvirtuando o que poderia ser uma relação informal, visto que o professor e o observador não utilizam esta mesma forma de tratamento.

Análise das concepções

Para se analisarem as concepções centradas na Prática Pedagógica, optou-se por se criar o seguinte quadro:

Concepções Centradas na Prática Pedagógica

		Professor	Observador	Supervisor
Sujeitos	Estagiário	9	8	9
	Cooperante	2	0	0
	Supervisor	5	0	1
Supervisão	Observação	4	3	1
	Reflexão	1	0	0

Assim, de acordo com o mesmo, cabe ao professor o maior número de concepções neste domínio, especialmente as centradas no próprio formando.

Assim, na reunião de pós-observação, e relativamente ao papel do formando, a grande problemática é a autoridade, a falta de experiência, enquanto professores. O professor refere-se ao seu papel, assumidamente diferente do supervisor e dos próprios professores em geral. O observador refere também o seu problema de não saber qual a sua autoridade *"Já pensei fazer isso, mas pensei até que ponto é que tenho (...) Autoridade, exacto, autoridade para tirar o animalzinho e o animalzinho morrer"* (O11/O12). O supervisor lembra que são eles os professores *"Não és tu que estás a dar a aula?"* (S38).

O professor questiona-se sobre aspectos disciplinares, sendo que os seus problemas são devidos aos outros professores e aos pais que não tomam atitudes *"Sim, sou eu, mas se eles fazem isso na minha aula é porque fazem isso nas aulas todas e se fazem nas aulas todas por que hei-de ser eu a dizer?"* (P34) O supervisor responde que os problemas podem ser exclusivamente seus e o mesmo não acontecer com os outros professores *"Mas podem fazer nas aulas em que os professores deixam que eles façam."* (S39). O professor não consegue dissociar a aula do seu desempenho (P44) e refere como ponto negativo um aspecto que afirmou que se não fosse formanda faria da mesma forma *"Só se forem essas pequenas falhas, na maneira como analiso, essas pequenas falhas do adjectivo."* (P46). Nota-se, portanto, a tentativa de adequar-se ao que pensa ser uma resposta desejável. O supervisor não aceitou essa resposta lembrando-lhe o tinha dito anteriormente *"Tu à boca-do disseste que se fosses fazer, fazias na mesma."* (S53).

Nesta reunião discute-se também a observação como instrumento útil no processo de formação (P7, O19, S70) e a problemática do que é e como observar aulas.

Relativamente às concepções centradas no ensino da Língua Portuguesa, a primeira coisa a referir é que não existem concepções sobre o domínio do escrever, talvez porque esta aula não fosse de escrita.

Concepções Centradas no Ensino Língua Portuguesa

	Professor	Observador	Supervisor
Ler	20	2	13
F. Língua	4	1	2
Atitudes	17	4	3

Na reunião não se foca propriamente o domínio do ouvir/falar, mas sim a organização das interações verbais na sala de aula que pode estar no trabalho de qualquer domínio. Desta forma, estas interações, quando condicionadas a comportamento dos alunos estão na categoria das atitudes, quando relacionadas com outro domínio, estão nele contabilizadas.

Começando pelo plano de aula, assiste-se a uma aula de leitura orientada, com exploração ideológica através de pergunta/resposta, procurando preparar-se a leitura dialogada e rever adjectivos com base no texto.

Relativamente à leitura, o professor afirma que os alunos precisavam de falar mais, mas é sempre ele que faz as questões, o que se traduz em problemas de comportamento “*Quase todas. As perguntas sou eu que as faço sempre. E acho que precisavam de mais, precisam de mais e é por isso.*” (P15). O supervisor pergunta se não poderia utilizar outra estratégia e o observador queixa-se de o ter feito e que os alunos fizeram muito barulho no trabalho de grupo (O8). Para o supervisor é normal que eles façam mais barulho em trabalho de grupo, mas utiliza uma pergunta que exige a concordância dos formandos “*Mas não é normal que eles façam mais barulho em trabalho de grupo?*” (S22).

Mais tarde o supervisor introduz o tópico de análise das interacções verbais aquando da exploração do texto. Debate-se então o facto do formando falar muito (P54) e as estratégias que utiliza quando os alunos não sabem a resposta. O supervisor defende a necessidade de se explicar aos alunos as suas falhas “*E explicaste ao aluno porquê? Este aluno explicou-te por que deu esta resposta?*” (S66) e confronta-se a ideia da imposição de apenas uma leitura possível que o formando utilizou “*Estavas a tentar encaminhá-los para responderem aquilo que tu pretendias. Mas a leitura também não é pessoal?*” (S65).

Os formandos dão mais ênfase à estratégia de atribuição de papéis para a leitura, devido ao comportamento dos alunos, do que à actividade em si “*A tua afirmação: fizeste o sorteio senão a aula era um caos*”. (S29), visível também na grelha de observação 3, onde o observador apresenta como o aspecto mais positivo da aula. O supervisor valoriza o trabalho feito na preparação da leitura (S54) e critica a revisão do funcionamento da língua, separado da exploração ideológica do texto (S55). Nenhum dos formandos tinha referido estes aspectos, donde se depreende que não lhes tinham atribuído importância.

O professor manifesta-se contra o facilitismo do ensino actual “*Em relação ao adjectivo viva que eu usei, pode não ter sido a melhor escolha, mas se calhar se fosse eu agora dar a aula sem estar na condição de estagiária eu voltava a pegar no viva, porque afinal é uma adjectivo e eles têm de saber que é um adjectivo e pode não ser o melhor exemplo, mas é um exemplo de um adjectivo e eu voltava a pegar.*” (P21), perspectiva defendida pelo cooperante. O supervisor não dá a sua opinião relativamente a este assunto e introduz um tópico diferente.

Conclusões

O formando enquanto professor de uma turma, não deixa de ser “aluno” de um cooperante sempre presente, esse, efectivamente, reconhecido como professor dessa turma. Por outro lado, de cada aula que lecciona tem de fazer uma reflexão escrita e semanalmente tem de reunir com o supervisor para analisar o que se passou durante a semana. O supervisor vai assistir a algumas das suas aulas e analisa outras vídeo-gravadas. Nesta em causa, além do cooperante presente tratou-se de uma aula vídeo-gravada. Perante tudo isto e, apesar de se analisar um processo formativo, a

verdade é que há toda uma envolvimento avaliativa, que condiciona os formandos nos seus discursos. Procuram adequar (ou omitem) as suas concepções ao sujeito em causa, sendo por ele sempre limitados.

Neste estudo, o supervisor organiza todo o processo interactivo, seleccionando os tópicos e fazendo avaliações. Manifesta ainda a sua autoridade através AI directivos. No entanto, esconde, também, as suas concepções, visto omitir a sua opinião relativamente a alguns tópicos retirados das observações/reflexões dos formandos. Outras vezes orienta mesmo os formandos no sentido das suas concepções. Os formandos não sentem ainda autoridade como professores, mesmo quando estão em fase de leccionação.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (1996). org. *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Castro, R. (1997). "Acerca da educação linguística – objectivos, conteúdos e contextos de realização". In Stoer, S. *Educação Sociedade & Culturas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Glickman, C. et al. (1998 – 4ª edição). *Supervision of Instruction. A Developmental Approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ministério da Educação – Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário. (1991). *Programa de Língua Portuguesa. Plano de organização do ensino-aprendizagem*. (vol. II). Lisboa.
- Smyth, J. (1989). "Developing and sustaining Critical Reflection in Teacher Education". In *Journal of Teacher Education*, Vol. XXXX.
- Sousa, M. (1993). *A interpretação de textos nas aulas de Português*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F. (1994). "Alunos Autónomos e Professores Reflexivos" in *Para Intervir em Educação. Contributos dos Colóquios CIDInE*.
- Vieira, F. & Moreira, M. (1993). *Para além dos testes*. Braga: Universidade do Minho.
- Waite, D. (1995). *Rethinking Instructional Supervision – Notes on its Language and Culture*. London: The Falmer Press.