

## Actuação linguística dos formandos, supervisão e reflexão na formação de professores

*Luís Barbeiro*

Escola Superior de Educação de Leiria

### 1. Introdução

A condição ou traço definidor “professor de Português” desdobra-se, retomando a posição de Casanave (2002:10), num conjunto de outros traços ou características definidoras, quer na perspectiva do próprio (interna), quer na perspectiva dos outros, ou seja, do que a comunidade espera do professor de Português (perspectiva externa). As duas perspectivas nem sempre são coincidentes, quanto à consciência de determinados traços ou características e quanto ao relevo que devem assumir. O processo de formação constitui também um processo de construção da identidade enquanto professor de Português, com contributos do próprio e dos outros (designadamente dos que representam a instituição formadora).

Pelo menos na perspectiva externa, entre os traços em que se desdobra ser “professor de Português”, encontram-se traços como ser “**um bom utilizador do Português padrão**, alguém que sabe falar em público, que lê fluente e competentemente, que escreve com clareza e correcção” (Duarte, 1996:83). O traço colocado em relevo por Duarte (1996) pode ser considerado condição para atingir o objectivo estabelecido pela comunidade de “possibilitar a todos o acesso ao Português padrão”, em simultâneo com a promoção do respeito pelas restantes variedades (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997:36). O desafio do acesso ao Português padrão por parte dos alunos deve ser hoje perspectivado nesta dupla vertente: por um lado, facultar o domínio desta variedade, por outro, reconhecer a diversidade linguística. O reconhecimento da diversidade linguística, numa comunidade alargada, assenta no facto de o papel da variedade erigida em padrão não radicar em propriedades intrínsecas dessa variedade, mas em razões históricas, políticas e sociais. Esse reconhecimento assenta também no facto de o próprio sujeito ser palco de *diversidade linguística*, o que pode acontecer pelo domínio de diversas línguas, de diversas variedades de uma língua, e acontece certamente pelo domínio de diversos registos. Nestes, está em causa a utilização da língua segundo especificidades que advêm de factores funcionais e situacionais, ou seja, ligados à função com que é utilizada e à situação contextual (Peres e Mória, 1995:35). A diversidade de registos constitui, assim, uma formatação da própria língua à diversidade de situações em que o sujeito participa.

Ser professor de Português implica a capacidade de gerir estrategicamente a diversidade linguística, decorrente das diferentes variedades e dos diferentes registos, com vista ao alargamento das competências dos alunos quanto à utilização da língua. Os desafios são colocados sobretudo pelo domínio do Português padrão e pela actuação linguística segundo registos de maior formalidade. O Português padrão é aqui entendido como dialecto (variedade central correspondente ao eixo Lisboa-Coimbra) e como sociolecto (variedade das camadas sociais escolarizadas dessa região) (cf. Peres e Mória, 1995; Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997:36), mas também como representação construída a partir dessas variedades e do estabelecido em gramáticas normativas. Esses desafios colocam-se em relação à própria formação inicial dos futuros professores de Português, com vista a poderem desempenhar a sua função (Duarte, 1996; Rio-Torto, 2002; Davies, 2002). Testemunhos diversos e ainda frequentes convergem para um quadro “sombrio” quanto ao domínio da (variedade da) língua que era suposto os alunos apresentarem ao ingressarem no ensino superior. A caracterização apresentada por Rio-Torto (1999) chama a atenção para esse quadro:

Os problemas começam quando (...) a Universidade admite falantes do português que têm esta língua como língua materna e que revelam deficiências, por vezes avultadas, ao nível do seu conhecimento e do seu uso, ainda que a tenham estudado durante pelo menos doze anos. Ou seja, e sem subterfúgios, alunos com uma inexplicável impreparação em língua portuguesa: alunos que ainda dão erros ortográficos, alunos em cuja escrita há inadmissíveis incorrecções morfosintácticas, alunos que revelam deficiências ao nível da concordância intra- e intersintagmática alunos que revelam dificuldades na regência preposicional ou na correcta utilização dos modos verbais (...) (p. 188)

A explicitação alarga-se a outros domínios, designadamente à construção textual, e, embora a autora encontre uma melhoria nos anos mais recentes, a realidade de uma percentagem significativa dos estudantes continua a justificar “um acompanhamento consistente e eficaz dos alunos admitidos que revelem um nível de conhecimentos/de preparação insuficiente” Rio-Torto (1999:189).

No caso das instituições de formação de professores, os reflexos da sua acção tenderão a transmitir-se a outros ciclos, alimentando ou quebrando o ciclo vicioso das deficiências referidas. Um dos factores que contribuirão para a eficácia desse acompanhamento é a tomada de consciência por parte do próprio formando, não apenas do papel que a competência linguística terá para o sucesso no curso (qualquer que seja o curso), mas, de um modo especial, do papel relevante que o domínio do Português padrão terá para a sua actuação profissional, enquanto futuro professor de Português. Essa consciência poderá surgir com maior acuidade, tendo por base a actuação, própria ou de outros, já como “professor de Português”, no âmbito das Práticas Pedagógicas – actuação ainda inserida no processo de formação, mas em que o formando já é confrontado com o que a comunidade espera do professor de Português.

## 2. Finalidades

As instituições de formação devem dinamizar o seu próprio processo de reflexão, em relação à acção que desenvolvem. Com a finalidade de contribuir para essa reflexão, realizámos um estudo que incidiu sobre os registos efectuados pelos professores supervisores, em relação à expressão linguística dos alunos-formandos. De forma específica, os contributos do estudo poderiam advir dos objectivos seguintes: i) efectuar o levantamento de casos considerados problemáticos pelos supervisores na expressão linguística dos formandos; ii) fomentar a tomada de consciência do papel que a actuação linguística do professor, designadamente do professor de Português, detém para o desenvolvimento da competência linguística; iii) identificar componentes de formação linguística a reforçar ao longo do curso; iv) encontrar linhas orientadoras para o processo de supervisão, em relação à expressão linguística.

A tomada de consciência desta vertente de actuação linguística como umas das activadas no processo de supervisão, face ao que se espera do professor, e o conhecimento das realizações que se revelam problemáticas no próprio discurso dos formandos poderão constituir um contributo para a acção a desenvolver na formação inicial de professores. O conhecimento obtido em relação ao próprio processo de supervisão poderá, por sua vez, reverter para promover as potencialidades deste processo.

## 3. Constituição do *corpus*: recolha e tratamento de dados

A análise incidiu sobre os registos efectuados pelos professores supervisores da Prática Pedagógica do Português, de uma instituição de formação de professores, da zona de Leiria, ao longo da última dezena de anos, em relação ao item “Correcção, clareza e adequação da expressão linguística (oral e escrita)”. Esses registos foram inscritos numa *ficha de observação de aulas*, comum a todos os supervisores e adoptada no âmbito da Prática Pedagógica do Português. Essa ficha incluía itens relativos à planificação, à expressão e à actuação por parte do formando. No caso da expressão, a observação é dirigida para os itens “Correcção, clareza e adequação da expressão linguística (oral e escrita)” e “Formulação de questões”. Como referido, a análise incidiu sobre o primeiro destes itens. À frente de cada item, encontrava-se espaço para que o supervisor pudesse explicitar as suas observações.

A disciplina de Prática Pedagógica do Português, no âmbito da qual foram efectuados as observações, ocorre na instituição no quarto ano do curso de Professores do Ensino Básico, nas variantes de Português e Francês e de Português e Inglês. Este curso concede habilitação para leccionar a disciplina de Língua Portuguesa, no segundo ciclo. Anteriormente, para além de práticas pedagógicas de menor duração, nos anos iniciais, os alunos já haviam desenvolvido uma prática pedagógica, no terceiro ano curricular, vocacionada para a docência no primeiro ciclo. Deste modo, pode considerar-se que a situação de actuação docente em sala de aula não era absolutamente nova para os formandos.

Foram analisados registos correspondentes a nove anos lectivos (desde o ano lectivo de 1993-1994 a 2003-2004, com interregno no biénio lectivo de 1995/1997, em que o quarto ano dos cursos referidos não esteve a funcionar na instituição formadora). O número de fichas analisadas foi de 974, correspondentes a 182 alunos e a 11 supervisores.

O tratamento das fichas que foi efectuado, tendo em conta os objectivos do estudo, visou, num nível mais global, observar a ocorrência de casos relativos à expressão linguística considerados problemáticos pelos professores supervisores e, aprofundando-se a análise, determinar a natureza dos problemas surgidos. Essa determinação revelou-se possível, pois, em muitos casos, os professores supervisores explicitaram nas fichas de observação as realizações em causa. A categorização dos problemas mobilizou vectores de análise como a variedade utilizada, tendo como referência o subsistema representado pela variedade do Português padrão, o registo activado, a conformidade com o código de escrita, a clareza dos enunciados produzidos.

#### 4. Resultados da análise

##### 4.1. A emergência de casos problemáticos

No conjunto das 974 fichas, em relação a 574 (59%) não são registados quaisquer problemas, ou porque a avaliação é explicitamente positiva (439 casos) ou porque não emergiu a necessidade de qualquer observação (135 casos). Em relação às restantes 400 fichas (41%), encontra-se o registo de problemas quanto à expressão linguística. Esses registos correspondem a 740 ocorrências consideradas problemáticas.

Se tomarmos o conjunto dos 182 alunos, encontramos 39 (21%) relativamente aos quais não são registadas ocorrências de casos problemáticos. Os restantes apresentam um número de ocorrências bastante diversificado, conforme se verifica no quadro 1. O número máximo de ocorrências num formando é de 23.

Freq. de casos problem.	N.º de alunos	%
Ø	39	21%
1 – 3	65	36%
4 – 6	38	21%
7 – 9	20	11%
> 9 – 23	20	11%

Quadro 1 – Frequência de casos problemáticos por aluno

Os valores apresentados no quadro 1, ainda sem considerarmos a natureza dos problemas, reflectem um panorama diversificado. A par de alunos em relação aos quais os professores supervisores não apresentam registos de problemas quanto à expressão linguística, existem outros em que esses problemas ocorrem, com uma frequência mais ou menos elevada.

#### 4.2. A variável supervisor

Antes de aprofundarmos a análise em relação à natureza dos problemas encontrados, convém ter em conta a variável *supervisor*, a qual também pode ser fonte de diversidade, por diferença nos critérios activados.

A distribuição dos alunos pelos supervisores pode considerar-se aleatória. No entanto, registam-se diferenças significativas entre estes, quanto à percentagem de fichas de observação, ou seja, de aulas observadas em que se registam ou não problemas de expressão, como se observa no quadro 2.

Superv.	N.º de f. obs.	S/ prob.	%
S 1	36	26	72%
S 2	60	31	52%
S 3	177	34	19%
S 4	153	94	61%
S 5	53	32	60%
S 6	52	38	73%
S 7	182	151	83%
S 8	61	54	89%
S 9	115	57	50%
S 10	56	40	71%
S 11	29	17	59%

Quadro 2: Distribuição das observações sem problemas pelos supervisores

Os valores encontrados oscilam entre 19% (supervisor 3) e 89% (supervisor 8), o que constitui um indicador que aponta para a existência de critérios diversificados, quanto ao que é assinalado como problema de expressão na observação das aulas. Esta divergência é comprovada pelo contacto com as próprias fichas de observação, designadamente pelo tipo de problemas registados e pela ocorrência de casos de observação do mesmo aluno ou da mesma aula, casos em que essas divergências qualitativas e quantitativas vêm ao de cima. O contributo dos vários supervisores é, por conseguinte, diverso para as realizações que são assinaladas como problemáticas.

#### 4.3. Actuação linguística dos formandos: realizações problemáticas

A actuação linguística, a realização de actos de fala (ou de escrita), implica o acto de elocução ou de escrita, isto é, de produção material do suporte físico das unidades linguísticas. As observações dos supervisores não incidem apenas sobre os aspectos relativos ao sistema linguístico, mas também sobre a dimensão da sua realização material no acto de comunicação em causa (dimensão de elocução, na oralidade, e dimensão gráfica, na escrita). A comunicação na sala de aula é, em grande parte, realizada por meio do oral e coloca exigências específicas de utilização da voz, quando é feita do professor para o conjunto alargado dos alunos da turma. O domínio relativo à

elocução adquire algum relevo nos problemas assinalados pelos supervisores, como se pode observar no gráfico 1, embora o maior número de casos problemáticos assinalados diga respeito a problemas de natureza linguística.

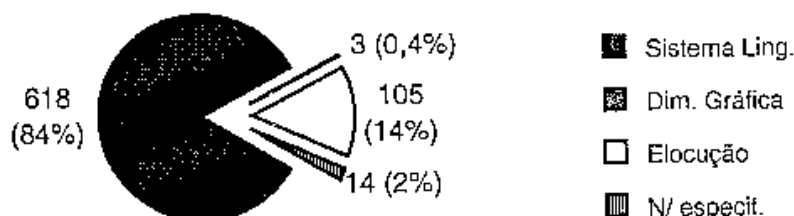


Gráfico 1: Distribuição das realizações problemáticas por domínios

Os problemas de elocução dizem respeito à projecção de voz na sala de aula, ao ritmo de fala, excessivamente rápido ou, pelo contrário, com pausas demasiado prolongadas, à clareza da dicção, ao tom monocórdico, à presença a cada passo de «a...», a preencher as pausas.

Em relação ao domínio do sistema linguístico, os problemas assinalados surgem ligados aos diversos vectores adoptados como instrumentos de análise: problemas ligados à utilização de um registo considerado inadequado; problemas que constituem irregularidades tendo como referência o subsistema representado pela variedade do Português padrão; problemas de clareza dos enunciados produzidos; problemas ligados de modo específico à escrita, designadamente os relativos à ortografia, à pontuação ou à translineação.

No gráfico 2, apresentam-se os resultados encontrados, relativamente ao domínio linguístico, na modalidade do oral (que perfazem 526 ocorrências).

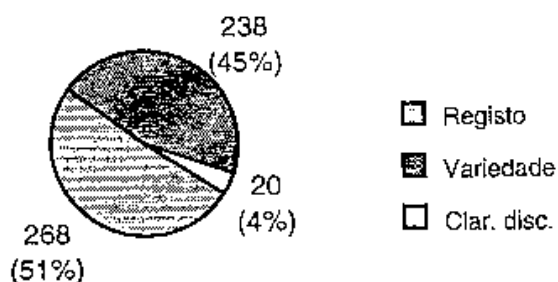


Gráfico 2: Realizações linguísticas problemáticas na modalidades oral

Apresentaremos de seguida uma síntese com os casos mais relevantes, em termos de frequência de ocorrências, para cada um dos aspectos considerados.

*Registo informal* – Uma parte significativa dos problemas linguísticos assinaladas são respeitantes à presença na actuação linguística dos formandos de características de um registo informal, segundo uma fala mais rápida, mais espontânea, menos cuidada. Em termos de frequência, adquirem relevo nas observações efectuadas algumas manifestações deste registo:

- a supressão dos segmentos iniciais [i] das formas do verbo *estar* que passam a ser realizadas como 'tar, 'tá, 'tão, 'tavam, etc. (78 ocorrências entre as observações);
- a realização da preposição *para* como *pa*, ou nas formas contraídas realizadas, como *pó*, *pá* (47 ocorr.);
- a supressão do segmento [i], que se torna mais saliente nas observações em monossílabos como *que* e *se* pela ligação à palavra seguinte quando esta começa por vogal (“*a carta qu’o ...*”, “*qu’ a linha*”, “*Vamos a ver su Diogo*”, etc. (16 ocorr.);
- o recurso a termos do registo familiar como *chatear*, *giro* (16 ocorr.);
- a presença no discurso de termos genéricos como *coisa*, da utilização também com significado genérico dos verbos *pôr* e *meter* (10 ocorr.).

Referimos anteriormente a necessidade de se ter em conta a variável supervisor. A presença do registo informal na actuação linguística dos formandos emerge com relevo muito diferente nas observações/registos efectuadas pelos supervisores. Assim, enquanto nas fichas de alguns supervisores ocupam um lugar substancial, nas de outros a sua presença é muito reduzida. Este facto contribui em larga medida para explicar a discrepância anteriormente encontrada, quanto à proporção de fichas de observação em que são registados problemas.

*Presença de outras variedades linguísticas para além do Português padrão* – O afastamento em relação ao sistema do Português padrão ocorre na actuação dos formandos. Os desvios mais frequentes, tendo em conta os registos dos supervisores, são:

- ausência de concordância (48 ocorrências, repartidas por 31 formandos); os casos mais frequentes dizem respeito à concordância entre sujeito e predicado (\*“*Vocês sabem que o racismo e a xenofobia existe muito.*”); \*“*Mas os livros é para trazer para casa*”; \*“*Combinem os adjetivos com os nomes que está aqui.*”; \*“*aqui está as respostas.*”);
- 2.ª pessoa do singular do pretérito perfeito, realizada com a paragoge da fricativa [ʃ]: \**dissestes*, \**percebestes*, etc. (26 ocorrências, repartidas por 14 formandos);
- colocação do pronome clítico: \*“*Alguém lembra-se?*”, \*“*Como é que chama-se?*”, \*“*O que vou-vos dizer...*”, \*“*poderá-se*”, etc. (16 ocorrências, repartidas por 12 formandos);
- regência verbal (30 ocorrências, repartidas por 21 formandos); entre os verbos cujas regências não são respeitadas encontram-se: *gostar* (\*“*a parte que mais gostaste*”), *falar* (\*“*a frase que estamos a falar*”), *dever* (\*“*Não devias de ser tu...*”), *perguntar* (\*“*os alunos que eu perguntei*”), etc.;

- utilização do verbo *haver* como verbo pessoal (4 ocorrências, repartidas por 3 formandos): \**"havam várias expressões"*, \**"É importante que hajam feiras do livro?"*;
- presença de formas populares (36 ocorrências, repartidas por 24 formandos): *"abaixar"*, *"amostrar"*, *"númaro"* (forma que por si só apresenta 12 ocorrências, repartidas por 9 formandos); *"atão" por então*, *"nã" e "na" por não*;
- presença de variantes dialectais (10 ocorrências, repartidas por 7 formandos): realização da fricativa labiodental como [β] (4 ocorrências, por 2 formandos); realização da vogal aberta [a] em palavras como *M[a]risa*, *m[a]iúscula*.

Outras ocorrências dizem respeito ao pronome pessoal oblíquo *lhes*, substituído por *a eles*, à escrita de *porque/por que*; ao plural de palavras (\**tiles por tis*); à utilização do conjuntivo (\**"Para que cada botão corresponde..."*); à conjugação de formas de verbos como *vir* (\**vimos por viemos*, \**intervimos por intervemos*), *poder* (\**póssamos por possamos*), *ver* (\**se verem por se virem*, \**vimos por vemos*); à utilização do infinitivo pessoal em construções com o verbo modal *poder* (\**para vocês poderem verem*; \**poderem dizerem as respostas*); etc.

*Clareza da construção discursiva* – Os problemas relativos à clareza envolvem frequentemente unidades discursivas alargadas, pelo que não surgem transcritas nas fichas. De qualquer modo, a explicitação das tarefas, bem como a explicação de metalinguagem gramatical constituem situações em relação às quais se encontra a referência a problemas.

A modalidade escrita também está presente na actuação dos formandos, quer por meio dos registos no quadro, quer por meio de materiais de apoio à aprendizagem dos alunos (por exemplo, exercícios e registos para sistematização), quer por meio dos planos de aula. No gráfico 3, apresenta-se a distribuição dos problemas relativos à escrita (que na globalidade apresentam 92 ocorrências nas fichas em análise).

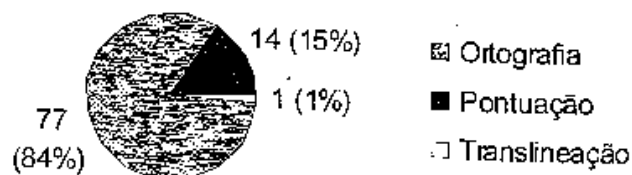


Gráfico 3: Realizações linguísticas problemáticas na modalidade escrita

Os problemas que emergem nos registos dos supervisores dizem predominantemente respeito à ortografia (77 ocorrências), sendo também assinalados problemas de pontuação (14) e de translineação (1). Não estando predominantemente em foco a



escrita compositiva (Grabe e Kaplan, 1996), não vêm à superfície problemas ligados à construção textual segundo propriedades de coesão e coerência (que, no entanto, também se encontram entre os referidos por Rio-Torto, 1998).

Nos problemas de ortografia, surgem em relevo os problemas de acentuação (32): ausências de acento gráfico (\**proximo*, \**constroi*, \**inicio*<sub>N</sub>, \**titulo*<sub>N</sub>, \**caiam-lhe*<sub>p. imperf.</sub>, \**gondola*, etc.), acentuação gráfica de derivados de *pôr* (\**propôr*, \**prôpor*), utilização de acento circunflexo para [ê] em palavras derivadas, relacionadas com outras que o apresentam (\**excelêntissimo*), como que prevalecendo uma memória deste acento em ligação ao valor fonético da vogal; utilização de acento grave por agudo (\**á* por *à*, \**miséria*); acentuação gráfica indevida (\**arcaica*, \**raiz*, \**caiu*), etc.

A incorrecção da forma ortográfica, em relação aos grafemas adoptados (27 ocorrências), mostra a permanência de problemas com a representação nomeadamente de [s], de [z], de [ʒ], de [u], segmentos fónicos que podem ser representados por diversos grafemas, sem que exista sempre uma regra contextual de correspondência fonema-grafema.

Para além do desrespeito de regras do sistema, a utilização de maiúsculas (iniciais) e a pontuação são alvo de observações quanto à sistematicidade da sua utilização em listagens ou esquemas conceptuais, quer se trate de planos de aula ou de registos no quadro.

#### 4.4. A actuação dos formandos face às realizações dos alunos

O *corpus* até agora considerado dizia respeito a produções dos próprios formandos. Para além destas produções, uma outra vertente da actuação que se pode esperar do professor de Português emerge nas observações dos supervisores: a actuação face às realizações linguísticas dos alunos.

Esta componente é objecto quer de observações negativas (presentes em 80 fichas, com 109 registos), quer de observações positivas (42 fichas, com 49 observações). As observações de sentido negativo dizem fundamentalmente respeito ao facto de se ter deixado passar em claro, por corrigir, irregularidades nas realizações linguísticas dos alunos (107 ocorrências), sendo referenciados dois casos de correcções de algo que estava correcto no sentido incorrecto. As observações no sentido positivo assinalam precisamente o facto de o formando se ter preocupado em corrigir as realizações incorrectas ou inadequadas por parte dos alunos.

Os domínios relativos à elocução ou à materialização gráfica estão escassamente representados (4 e 1 ocorrências, respectivamente). No domínio linguístico, as observações recaem sobretudo nos aspectos ortográficos e em irregularidades tendo como referência a variedade do Português padrão. As repetições, designadamente de *depois* ou *e depois*, no relato de histórias ou no relato de acontecimentos, são os aspectos mais salientes a merecerem reparo na construção discursiva. Os aspectos relativos ao registo de linguagem adoptado, contrariamente ao que sucedia com a actuação dos próprios formandos, não surgem tão em evidência nos registos dos supervisores, quando se considera a expressão linguística dos alunos da turma.

O foco da observação era constituído pela actuação linguística dos formandos e só por relação com esta estava em evidência a expressão linguística dos alunos da turma, o que salvaguarda as distâncias em termos de frequências globais. As ocorrências de observações, quer no sentido da omissão de correcção, quer no sentido de assinalar a pertinência dessa correcção, repartem-se por muitos dos aspectos anteriormente considerados. Problemas ortográficos e de acentuação, utilização irregular dos pronomes clíticos, ausências de concordância, irregularidades de conjugação ou de utilização do conjuntivo, aférese dos segmentos iniciais das formas do verbo *estar*, etc. são também referenciados nas observações relativas à expressão dos alunos. Daremos relevo ao facto de os termos da variedade popular, designadamente por junção de *a* protético serem mais recorrentes, e ao aparecimento da forma “*prontos*” que não foi encontrada/assinalada pelos supervisores em relação aos formandos. O lugar preponderante da escrita nestas observações está ligada à sua própria permanência e visibilidade perante todos, designadamente quando se trata de registos no quadro. Do lado da oralidade, como dissemos, surgem sobretudo em foco as irregularidades face à variedade do Português padrão, enquanto as observações relativas à presença do registo informal no discurso dos alunos da turma não é alvo de um grau tão elevado de incidência.

## 5. Conclusão

A análise da actuação linguística dos formandos, a partir dos registos de observação de aulas dos supervisores, revelou a presença nessa actuação de irregularidades tendo como referência o Português padrão, as quais consistem frequentemente na emergência de outras variedades, designadamente sociolectais. Colocou em foco a questão de a aula de Português dever activar realizações linguísticas segundo uma fala mais cuidada e articulada, promovendo o acesso ao registo formal. Estes dois aspectos ligam-se directamente à questão da diversidade linguística. Para além desta, tornaram-se também salientes na análise o aparecimento de deficiências em relação ao domínio da forma escrita e as exigências colocadas pela situação de aula quanto à utilização da voz. Estes aspectos constituem, por conseguinte, domínios relevantes no âmbito da formação inicial de professores.

O acompanhamento referido no início não se resume a colmatar deficiências que subsistiram para além da escolaridade anterior, mas deve ser integrado na formação em ligação à tomada de consciência da actuação linguística que se espera do professor de Português. Dissemos no início que ser professor de Português implica a capacidade de gerir a diversidade linguística. Para além do conhecimento do Português padrão, o professor de Português tem de ser um conhecedor das diferentes variedades. A diversidade, encontrámo-la nas realizações linguísticas dos alunos (encontrámo-la a cada dia e cada vez mais na sala de aula) e nas realizações linguísticas dos próprios formandos. O desafio da formação não é eliminar a diversidade, mas tomar consciência dela, dos traços que caracterizam as variedades em presença, da função atribuída à variedade padrão numa comunidade alargada (que integra mais do que uma variedade),

designadamente nas relações do cidadão com o estado, na escrita, na escolarização, nas situações institucionais de comunicação (Duarte, 2000:58; Peres e Mória, 1995:36; Thomas, 1999; Davies, 2002). Também os diferentes registos constituem um desafio para a tomada de consciência, para a capacidade de descrição das características formais que apresentam e das situações contextuais a que surgem ligados.

Quer em relação às variedades da língua, quer em relação aos diferentes registos, podemos considerar que a formação visa a tomada de consciência dos contornos de cada variedade ou registo, a fim de possibilitar o reconhecimento das suas manifestações e a fim de possibilitar uma activação adequada e, em muitos casos, dotada de intencionalidade. A intencionalidade move-se com agilidade por entre a diversidade linguística, podendo activá-la nos dois sentidos: por meio da adopção da variedade ou do registo adequados a determinada situação comunicativa ou, inversamente, por meio da não observância (intencional) dessa variedade ou registo, por exemplo, para quebrar a formalidade, para servir propósitos lúdicos através da própria língua. Como se pôde observar, nos registos dos supervisores é colocado frequentemente em foco o registo adoptado pelo formando na sua actuação linguística. Este facto institui a sala de aula e o professor como meios de acesso a realizações mais cuidadas, face às que caracterizam o registo informal. Em complemento da espontaneidade do registo informal, presente em tantas situações de interacção, mesmo na aula, o trabalho desenvolvido com os alunos e a própria actuação linguística do professor podem também activar a intencionalidade da presença de outros registos, mais cuidados em relação às realizações linguísticas.

Por meio da tomada de consciência em relação à própria diversidade linguística, a formação dará passos no sentido de uma actuação ou intervenção fundamentada (Duarte, 2000), dotada de capacidade descritiva e explicativa. A existência desta capacidade, para além dos reflexos na própria expressão dos formandos, servindo o propósito de colmatar deficiências, tenderá a estender os seus efeitos também aos alunos. A consciência da diversidade linguística pode ser desenvolvida desde cedo, tendo por base as realizações dos próprios alunos e as realizações com que contactam. Nessa diversidade, ganha relevo para a escola o objectivo de alargamento da competência linguística ligada à variedade padrão ou a registos a que frequentemente não têm acesso directo e participante fora da sala de aula. A aula de Português assumir-se-á, assim, como um contexto de descoberta e de tomada de consciência da diversidade ou variação linguística, função que também lhe deverá caber (Castro, 1994), em ligação com os objectivos de desenvolvimento da competência linguística e de conhecimento da própria língua.

No âmbito da supervisão, as observações efectuadas pelo supervisor desencadeiam a tomada de consciência. No entanto, esse facto poderá surgir demasiado tarde no processo de formação, não dando oportunidade para aprofundar a reflexão, para procurar informação em relação ao problema linguístico em causa. Por conseguinte, a instituição formadora deverá antecipar a formação em relação à tomada de consciência da actuação que se espera do formando. O levantamento das questões/problemas linguísticos surgidos no âmbito das Práticas Pedagógicas constitui um instrumento privilegiado de tomada de consciência e de reflexão em relação à actuação linguística.

Da análise realizada, a questão da variação ou diversidade linguística surge como uma das áreas cujo tratamento deve ser integrado nas disciplinas de formação linguística. A capacidade de reconhecimento dessa variação e a capacidade de descrição podem ser desenvolvidas, a partir do tratamento dos *corpora* encontrados e a partir de *corpora* constituídos pelos alunos-formandos, com base na sua própria observação e registo.

Em relação ao domínio do código escrito, designadamente à forma ortográfica, é tomado como particularmente grave, no âmbito da actuação do professor e ainda mais do professor de Português, apresentar incorrecções perante os alunos. Tenha-se em conta que, em muitos desses casos, a aprendizagem ortográfica deverá ser feita por via lexical, pois a ortografia da palavra não decorre da aplicação directa de regras de correspondência entre fonemas e grafemas. Deste modo, a apresentação de incorrecções por parte do professor contraria a aprendizagem lexical a realizar pelos próprios alunos. No caso dos formandos em que o percurso de escolaridade não resolveu inteiramente o problema ortográfico, a formação inicial deverá mobilizar igualmente a tomada de consciência: em primeiro lugar da sua existência, por relação com a competência ortográfica que se espera do professor de Português, e, em segundo lugar, do que está implicado e das vias que poderão ser seguidas para a aprendizagem da ortografia. Mais uma vez, a análise das incorrecções que emergem de diversos *corpora* (incluindo dos próprios), bem como a concepção e construção de instrumentos de avaliação, de materiais e estratégias pedagógicas poderão servir a tomada de consciência, já a partir da condição de (futuro) professor, e a melhoria de desempenho neste domínio.

Embora a análise tenha incidido sobretudo sobre o domínio linguístico, os resultados mostraram que o domínio da elocução, da utilização da voz, surge como um dos que também necessitam de ser considerados no âmbito da formação, pelas exigências que a comunicação na sala de aula coloca ao professor.

A consciencialização de características definidoras e o confronto com essas características não dizem respeito apenas aos formandos, mas devem ser activados pela própria instituição. A análise de manifestações integradas no processo formativo, tal como aqui se procurou, constitui um instrumento de reflexão, quer sobre o que se espera dos futuros professores de Português, quer sobre a própria supervisão.

### Referências Bibliográficas

- CASNAVE, Christine Pearson (2002) *Writing games*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- CASTRO, Rui Vieira de (1994) Variações escolares sobre a variação linguística. In Associação Portuguesa de Linguística. *Variação linguística no espaço, no tempo e na sociedade*. Lisboa: APL / Edições Colibri, pp. 3-12.
- DAVIES, Alan (2002) The social component of language teacher education. In H. Trappes-Lomax & G. Ferguson (eds.) *Language in Language Teacher Education*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co., pp. 49-65.

- DUARTE, Inês (1996) Se a língua materna se tem de ensinar, que professores temos de formar? In M.<sup>a</sup> R. Delgado-Martins; I. Rocheta & D. R. Pereira (orgs.) *Formar professores de Português, hoje*. Lisboa: Colibri, pp. 75-84.
- DUARTE, Inês (2000) Ensino da língua materna: da repetição de modelos à intervenção educativa cientificamente fundamentada. *Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*. Coimbra: Almedina/ILLP, pp. 49-65.
- GRABE, W. & Kaplan, R (1996) *Theory and practice of writing*. London: Longman.
- PERES, João Andrade & Mória, Telmo (1995) *Áreas críticas da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- RIO-TORTO, Graça Maria (1999) As Faculdades de Letras e o Ensino da Gramática. In Jorge Morais Barbosa [et al.] (Org.) *Gramática e Ensino das Línguas*. Coimbra: Almedina, pp. 187-190.
- SIM-SIM, I.; DUARTE, I. & FERRAZ, M. J. (1997) *A Língua Materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- THOMAS, Linda (1999) The standard English debate. In L. Thomas [et al.]. *Language, society and power*. London: Routledge, pp. 151-171.