

A ANÁLISE DO DISCURSO DO PROFESSOR: UM INSTRUMENTO PARA REFLEXÃO

Marco Antônio Brandão LOPES (UFAC - PUC/SP)

ABSTRACT: In this paper we attempt at observing, based on the critical analysis of a LI teacher's classroom discourse, what levels of reflection are used by her, aiming at student's knowledge construction.

Introdução

Diversos estudos (Zeichner,1981&1987; Shön,1987; Wildman & Niles,1987; Bartlett,1990; Magalhães, 1990 &1992; Castro, 1994; Liberali 1994;) ressaltam a importância da reflexão como forma de proporcionar ao professor visualizar sua prática com maior clareza. Uma grande questão, entretanto, permeia esses trabalhos: Como criar condições para a reflexão?

Comstock (apud Magalhães, 1995) propõe que um primeiro momento, em pesquisas dessa natureza, seja a busca dos valores, sentidos, objetivos e motivos que governam os pensamentos e ações dos participantes. Partindo dessa perspectiva, nossa atenção, neste estudo, está direcionada ao exame da natureza da ação do professor, buscando atender dois objetivos:

a) compreender o discurso do professor, em sala de aula, tomando como referencial para a análise as discussões sobre reflexão apontadas por Hatton & Smith (1992) e

uma Teoria Crítica do Discurso, embasada nos trabalhos de Fairclough (1989);

b) utilizar nossa análise como instrumento na condução do processo reflexivo conjunto professor-pesquisador.

1. Metodologia de pesquisa

Os dados analisados, gravados em vídeo e, posteriormente transcritos, são de uma aula ministrada por uma professora, participante de uma pesquisa etnográfica de cunho colaborativo desenvolvida em conjunto com este pesquisador. O objetivo específico desta aula da professora é dar continuidade ao processo de compreensão de um texto iniciado em uma aula anterior.

2. Reflexão: uma breve discussão.

O problema da formação de professores, seja no seu contexto de atuação - sala de aula (*inservice*), seja durante o processo de formação acadêmica (*preservice*), tem sido abordado, nas últimas décadas, a partir de dois modelos, com concepções diferentes de professor e de ensino, a saber: a *racionalidade técnica* e a *racionalidade prática* (Gómez, 1992).

O primeiro modelo, segundo Pérez Gómez (*idem*), tem embasamento na concepção do professor como técnico, cuja atividade é meramente instrumental, “*dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas*”, e em uma concepção de formação de professores centrada em dois grandes componentes: um *componente científico-cultural*,

que pretende assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar; e um *componente psicopedagógico*, que permite ao professor aprender regras e técnicas de como atuar eficazmente em sala de aula.

Shön (1983) apresenta argumentos contrários a esse modelo, justificando que ele tem-se demonstrado inadequado nos momentos de confusão e incertezas vivenciados por professores, bem como por profissionais de outra natureza, na condução de suas atividades. Para esse pesquisador,

“se o modelo da racionalidade técnica é incompleto, uma vez que ignora as práticas requeridas em situações divergentes, tanto pior para ele. Procuremos, em troca, uma nova epistemologia da prática, implícita nos processos intuitivos e artísticos que alguns profissionais, de fato, levam a cabo em situações de incerteza e instabilidade, singularidade e conflito de valores.”

As críticas à racionalidade técnica favoreceram o surgimento de uma “nova” forma de se ver o professor enquanto profissional e “*como prático autônomo, como artista que reflete, que toma decisões e cria durante a sua própria ação*” (Zeichner, 1987). Essa perspectiva de ensino e de professor, denominada **racionalidade prática**, traz para discussão conceitos como: reflexão, reflexão na ação, reflexão sobre a ação, entre outros que passaremos a detalhar a seguir.

O termo reflexão remonta a Dewey, para quem o ensino reflexivo devia ser conduzido mediante “*o exame*

ativo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem” (apud Marcelo García, 1992). Essa abordagem de Dewey já aponta para a necessidade de formação de professores que reflitam sobre sua própria prática, bem como para a utilização da reflexão como instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação.

Donald Schön foi um dos pesquisadores contemporâneos que mais retomou a discussão sobre reflexão, buscando a ligação entre **reflexão** e **ação**, sendo que sua principal contribuição reside em sua oposição ao modelo da *racionalidade técnica* e ao destaque dado por ele ao *conhecimento prático*. Esse conhecimento é caracterizado pelos processos de *reflexão-na-ação*, *reflexão sobre a ação* e *reflexão sobre a reflexão-na-ação*, os quais estão relacionados à aprendizagem de um enquadramento e re-enquadramento dos problemas e ambiguidades presentes nas ações dos praticantes, tendo como resultado a testagem de interpretações e a modificação dessas ações (Hatton & Smyth, 1992). Somente no campo da *racionalidade prática*, dessa forma, é que se torna possível falar nos conceitos propostos por Schön.

A *reflexão-na-ação* consiste no processo de pensar sobre ação no mesmo momento em que ela ocorre, enquanto que a *reflexão sobre a ação* e *sobre a reflexão-na-ação* implicam em um distanciamento temporal entre a ação e o momento da reflexão; e consistem numa

“análise que o indivíduo faz a posteriori sobre as características e processos da sua própria ação. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores” (*idem*).

A relação entre reflexão e ação também é objeto de diversos estudos (Wildman & Niles, 1987 e 1988; Magalhães, 1991; Liberali, 1995) que destacam a complexidade do processo de reflexão do professor, uma vez que isso implica em ativar e tornar explícito significados e valores atribuídos pelo professor sobre o que seja ensinar-aprender, através do desenvolvimento de uma análise crítica (do discurso e da ação) , de maneira a garantir ao professor uma maior autonomia e poder de decisão. Esses estudos partem da pressuposição de que uma análise dessa natureza permite estabelecer distinção entre o *julgar*, peculiar aos professores, e o *observar criticamente* (**reflexão crítica**), que possibilita a visualização dos significados e valores que embasam as ações do professor.

O conceito de *reflexão crítica*, tem sido, ainda, a preocupação central nos trabalhos de alguns pesquisadores (Kemmis, Stake, Smyth), cujo embasamento encontra-se numa reutilização feita por Van Manem (1977) dos três níveis de reflexão propostos por Habermas, conforme destacam Hatton & Smyth (1992):

a. reflexão técnica - relaciona-se ao modelo da racionalidade técnica, anteriormente descrito. Está

centrada na eficiência e eficácia para se atingir determinados fins, não permitindo crítica ou modificações.

b. reflexão prática - baseia-se em um exame aberto não só dos meios, mas também dos objetivos, das pressuposições em que estão embasadas e no resultado, propriamente dito.

c. reflexão crítica - engloba os dois tipos anteriores, porém envolve critérios morais e éticos e faz julgamentos sobre quais objetivos educacionais, experiências e atividades conduzem a formas de vida preocupadas com a justiça, igualdade e relações concretas. Além disso, a reflexão crítica focaliza todas as análises de ações pessoais no âmbito de contextos sócio-históricos e político-culturais mais amplos.

3. Análise do discurso

Na perspectiva da ACD, uma análise do discurso deve levar em consideração o fato de que todas as escolhas lingüísticas são socialmente motivadas e pressupõem diferentes tipos de relação, dependentes do contexto em que elas são realizadas e dos significados que o falante ou escritor pretende mobilizar (Kress, 1991).

Segundo Fairclough (1989), a descrição do vocabulário, da gramática e da estrutura textual utilizados, dentro dos três aspectos formais que configuram a linguagem: **valor experiencial** (relacionado ao conteúdo mobilizado), **valor relacional** - (diz respeito às relações sociais desenvolvidas no discurso), e **valor expressivo** (ligado aos sujeitos e papéis sociais ocupados por eles), auxilia na descrição crítica do discurso.

Neste trabalho, nos ateremos à análise, da *estrutura de larga escala que o texto apresenta*, no valor experiencial,

que poderá nos fornecer pistas sobre a perspectiva que o professor de nossa pesquisa tem de como se organiza uma aula; e da gramática, no valor relacional, tratando especificamente dos *modos* utilizados: modo *declarativo*, *imperativo* ou *interrogativo*, que podem nos dar pista do padrão interacional e dos papéis atribuídos pelo professor ao aluno e a si próprio no decorrer de toda a aula analisada.

Fairclough (1989), ao descrever os principais modos, leva em consideração tanto a construção linguística peculiar a cada um deles, quanto o papel atribuído aos participantes de uma dada interação:

- **declarativo** (formado pelo sujeito e verbo): o falante ou escritor assume o papel daquele que dá a informação e o ouvinte/leitor, o de receptor;

- **imperativo** (iniciado geralmente pelo verbo): o falante/escritor está em posição de pedir uma ação do ouvinte/leitor que por sua vez será idealmente um ator obediente.

- **interrogativo** (marcado pelo pronome interrogativo ou pela entonação): o falante/escritor está na posição daquele que pede uma informação, enquanto o ouvinte/leitor é aquele que fornece a informação.

A análise dos modos deve levar em conta, ainda, o fato de que a relação entre os modos e a posição ocupada pelos sujeitos na interação pode ter significado diferente do que normalmente possui. Por exemplo, a utilização de uma

frase interrogativa com valor de demanda de ação (imperativa): **Você poderia fazer silêncio?**, ou ainda uma declarativa com valor de interrogativa: **você deve ser o João.**

O padrão relacional (relações interpessoais) também pode ser marcado no discurso pelo uso de pronominalização (**eu, nós, vocês, a gente**), através da inclusão ou exclusão em determinado grupo, permitindo-nos inferir, por exemplo, os papéis que os participantes do discurso atribuem a si e ao outro, ou as expectativas dos participantes em relação à estrutura das interações sociais em que estão inseridos (Liberali, 1994).

4. Análise e discussão dos dados

A aula analisada, do ponto de vista da organização textual, pode ser dividida em três grandes momentos, a saber:

a. Resgate de experiência prévia (do turno 01 ao 25) - a professora procura retomar atividades e conteúdos iniciados na aula anterior:

Ex - P: “(...) *Nós estávamos falando de terminar de falar do texto que que a gente tava estudando não foi? Não foi isso? Então... então nós tínhamos parado na outra aula (?) sobre (?). Nós estávamos falando...do texto e tentando contar mais ou menos o que que esse texto quis dizer. Não foi isso que nós távamos fazendo? Não foi?*”

b. Fala transitória (do turno 28 ao 47) - caracterizada pela existência, ainda, de estruturas que retomam o que foi feito anteriormente, em conjunto com estruturas que visam a negociação e desenvolvimento da agenda.

Ex - P: “(...) *Então é o seguinte, vejam, vocês disseram que o texto fala de um trem...*”

Ex - P: “*Ah! Fizeram uma lista? E o que vocês fizeram? É isso (?) Como é que é? Então passou por onde?*”

c. Determinação e desenvolvimento da agenda (do turno 49 em diante) - esse é o momento que a professora explicita o que vai ser feito na aula e procede ao desenvolvimento da agenda:

Ex - P: “*Não! Eu estou observando e nós vamos discutir se era pra colocar tudo isso aí. Era pra colocar tudo isso aí?*”

A primeira parte da aula é marcadamente caracterizada pela *reflexão técnica*, na medida em que a professora apenas conduz os alunos à reflexão sobre aspectos relacionadas à eficiência e efetividade dos meios utilizados para a execução da tarefa proposta, no caso a interpretação de um texto. Nesse momento inicial da aula, a professora não faz nem um tipo de questionamento sobre a utilidade da tarefa e do conteúdo, nem de sua possível transferência para outras situações que possam vir a ser vivenciadas pelos alunos.

A fala da professora, nos turnos que caracterizam o início da aula, estrutura-se basicamente no modo

interrogativo. As interrogativas observadas são de níveis e tipos diferentes. Em decorrência disso, buscamos classificá-las quanto ao tipo de estratégia que elas requerem dos alunos.

As interrogativas presentes nos turnos iniciais da fala da professora estão direcionados, predominantemente, para:

a. retomada de atividades executadas/experiências vividas anteriormente:

Ex - P: *“Não era isso que nós estávamos fazendo?”*

Ex - P: *“Fizeram uma lista? É o que vocês fizeram? É isso? Como é que é? Então passou por onde?”*

Esse tipo de interrogativa é bem mais marcante na parte inicial da aula, quando a professora busca recuperar atividades e conteúdos trabalhados na aula anterior, mas também figura no decorrer de toda a aula analisada, sobretudo para fazer referência a elementos do vocabulário, ou para retomar discussões anteriores necessárias para a compreensão e exploração do contexto proposto no texto:

Ex - P: *“O que que era mesmo mangue?”*

Ex - P: *“Qual a época do ciclo do açúcar? Então, esses canaviais estão aí no texto?”*

b. verificação do conhecimento já internalizado pelos alunos:

Ex - P: *“como é que ficou na sua cabeça?”*

Ex - P: *“Como é que tinha ficado? Como é que tinha ficado? Vamos retomar.”*

c. observar se os alunos tem clareza quanto a tarefa executada:

Ex - P: *“O que que nós estávamos anotando?”*

Ex - P: *“Não foi isso que nós estávamos fazendo?”*

d. repreender os alunos:

Ex - P: *“Por que que tem um monte de gente que escreve com o caderno guardado?”* (com valor de imperativa: *abram o caderno*)

Mesmo as estruturas declarativas e imperativas que figuram no texto aparecem sempre seguidas de interrogativas desenvolvidas ou de “*question tags*”. Tais estruturas figuram, no discurso da professora, com função análoga à das interrogativas:

a. para recuperar atividades e conteúdos mobilizados na aula anterior:

Ex - P: *“Nós estávamos falando de contar mais ou menos que esse texto quis dizer. Não foi isso que nós távamos fazendo? Não foi?”*

:

b. para dar sugestão de procedimento ou instrução direta aos alunos:

Ex - P: *“Não é um ditado, mas era importante nós estarmos anotando o que mesmo quê mesmo*

que o texto fala, não é?, o que que o texto passou pra nós, não foi isso?"

Ex - P: "Quem não estava vai começar agora a anotar o que que o texto estava contando pra gente, não foi?"

Essas interrogativas e *question tags* foram utilizadas pela professora, a nosso ver, como uma estratégia de organização do discurso: elas funcionam (junto às frases declarativas e imperativas) tanto como **marcadores conversacionais**, buscando garantir o fluxo do diálogo e o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem em sala de aula (o que implicaria uma transmissão ou alternância de turnos); como **adjuntos modalizadores** de sua fala, na busca de solidariedade e de uma menor assimetria, situação típica deste tipo de interação.

O processo de dissimetrização da relação professor-aluno e de busca do envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem é reforçado, na estrutura do discurso, pelo uso da pronominalização: ao mesmo tempo que eles acentuam a participação da professora enquanto parte integrante do processo (**nós, a gente**); - em alguns momentos da aula ela executa a tarefa juntamente com os alunos -, marcam o papel ocupado por ela na condução do processo: o de mediadora, responsável pela transmissão dos turnos (através das interrogativas e *question tags* e pelo uso do pronome **vocês**); bem como pela avaliação de conteúdos, da execução das tarefas, e do resultado delas derivados (**eu** em oposição a **vocês**):

Ex - P: “*Aí é que está! Será que na hora de escrever tudo isso **nós** estamos contando o que que o texto dizia? (...) Ora o que que **vocês** colocaram aí? Ele passa por onde?*”

Ex - P: “*Não! **Eu** estou observando e **nós** vamos discutir se era pra colocar tudo isso aí. Era pra colocar tudo isso aí?*”

É recorrente, em todo o texto, a utilização das mesmas estratégias de estruturação do discurso utilizadas, pela professora, no momento inicial da aula. Entretanto, os conteúdos veiculados por essas estruturas, a partir da segunda parte, são de natureza diferente das anteriormente apresentadas.

A utilização dessas estruturas enfatizam, a partir de então, um processo de reflexão mais complexo do que o que fora suscitado aos alunos anteriormente: uma *reflexão prática*, buscando não só enfatizar os meios utilizados para execução da ação, mas também conscientizar os alunos dos objetivos, processos e resultados que ela envolve e dela derivam e da possibilidade de transferência desse conhecimento para outras situações que eles venham a vivenciar:

Ex - P: “*Olha, eu quero deixar uma coisa bem discutida com vocês... Quando você for fazer... resumir uma coisa, não é isso? (...) Como é que nós vamos saber o que é mais significativo?*”

Ex - P: “*(...) quando você pega um texto... sei lá! de geografia, de história, de ciências, de português,*

não interessa... pega e entrega o texto pra você... qualquer texto, é isso? Aí você vai contar o que que o texto disse... num é?"

É nesse sentido, ainda, que a professora retoma os questionamentos, os quais visam:

a. checar os processos mentais executados pelos alunos e/ou suscitar reflexão sobre a proposta de trabalho (agenda):

Ex - P: *"Aí é que está! Será que na hora de escrever tudo isso nós estamos contando o que o texto dizia? Será que precisava colocar todas... todas essas coisas?"*

Ex - P: *"E aí... você achou que eles se destacam mais? E o que que é pra você se destaca mais? Como assim?"*

Em alguns momentos da aula, esse tipo de interrogativa é utilizado com a finalidade de explicitar para a classe os processos mentais executados por um aluno específico, como uma forma de exemplificação do que se espera que eles façam:

Ex - P: *Bom, que que o Claudinei falou mesmo?*

C: Eu coloquei só os mais importantes.

P: O que que você colocou?

C: Eu coloquei canaviais o...a...os mocambos e...

.....

P: E... e a classe acha o que? Será que esses são os mais importantes? Será que era pra colocar todos ou é pra colocar os mais importantes?

Ex - P: “*E aí... você acha que eles se destacam mais? O que é que pra você se destaca mais?*”

A utilização desse procedimento é repetido por diversas vezes, no decorrer da aula, o que nos dá indícios de que a professora refletiu durante a ação. Essa perspectiva também pode ser confirmada em outros momentos da aula quer seja pela presença de hesitações, quer seja pela explicitação de processos mentais:

Ex - P: “*É isso que quer dizer aquele miserável que tava lá no dicionário? Era isso, né? No sentido de... de miséria mesmo, de coisa muito pouca.*”

Ex - P: “*Eu **tou observando** e nós vamos discutir se era pra colocar tudo isso aí?*”

b. focalizar o produto:

Ex - P: “*Ora, o que que vocês colocaram aí? Ele passa por onde?*”

Ex - P: “*Será que é mais importante eu... eu citar os canaviais ou eu posso citar os cajueiros que faz o mesmo efeito?*”

c. suscitar explicitação e/ou ampliação de idéias:

Ex - P: “*Só por isso?*”

Ex - P: “*Que que tem?*”

Através do uso de questionamentos dessa natureza, a professora além de conduzir os alunos a refletirem sobre os seus processos mentais, evita que, em alguns momentos da aula os alunos se fundamentem tão somente no conhecimento vicário/tácito para o desenvolvimento da

agenda - a compreensão da leitura, como se pode perceber na fala de um aluno: “Ah, a gente sabe, né?”.

5. Considerações finais

A análise do discurso da professora nos permitiu visualizar, com maior clareza, alguns aspectos do discurso da professora ligados à organização textual da aula e ligados a padrões interacionais utilizados pela professora, na condução das atividades propostas na aula. Os resultados dessa análise, e essa é a justificativa deste estudo, servem de subsídios para o pesquisador propor uma discussão sobre os procedimentos utilizados por ela, nessa aula, que dão forma à sua prática, bem como para uma confrontação com o seu conhecimento declarativo: as teorias (conscientes ou não) que embasam as suas ações.

É, partindo desse pressuposto, que sugerimos a utilização deste tipo de análise como ferramenta, no sentido marxista, na construção do processo de reflexão do professor, em pesquisas que enfatizem a (trans)formação do professor, no seu contexto de atuação (*inservice*) ou no contexto de formação acadêmica (*preservice*).