

## Análise pragmática do comentário crítico em relatórios de observação de aulas. Contributo para uma reflexão sobre a profissionalidade docente

**DUARTE,  
ISABEL MARGARIDA**  
iduarte@letras.up.pt

**RODRIGUES, SÓNIA  
VALENTE**  
srodrigues@letras.up.pt

**PALAVRAS-CHAVE:**  
professor reflexivo;  
observação de aulas;  
relatório;  
atos ilocutórios;  
estratégias de atenuação;  
pragmática.

**KEYWORDS:**  
reflective teacher;  
classroom observation;  
report;  
illocutionary acts;  
mitigation strategies;  
pragmatics.

Professora Associada da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal  
Investigadora e membro do Conselho Científico do Centro de Linguística da Universidade do Porto, Portugal

Professora Auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade do Porto  
Investigadora e membro do Conselho Científico do Centro de Linguística da Universidade do Porto, Portugal

**RESUMO:** A capacidade de reflexão sobre aspetos da prática letiva é uma das dimensões atualmente valorizadas nos modelos de formação inicial de professores. A eficácia dos meios usados para o seu desenvolvimento nos estudantes é uma questão em aberto. O conhecimento relacionado com o efeito que as ferramentas utilizadas na formação inicial de professores têm na capacidade de reflexão pode ser aprofundado mediante a análise de um dos géneros de texto em que esta se objetiva: o relatório de observação de aulas.

Tendo por objeto de estudo a secção do relatório de observação de aulas centrada na elaboração de comentário crítico, a análise visa a descrição linguística e pragmática dos enunciados em que é vazada a reflexão crítica. Os resultados apontam para uma organização discursiva com forte investimento em movimentos de justificação/explicação e de reparação, em conformidade com os princípios de cortesia/delicadeza no discurso (Fonseca 1996), e em estratégias de atenuação de que se revestem os enunciados do segmento discursivo em análise (Briz 2007), nomeadamente os assertivos e apreciativos.

Os dados são relevantes para a regulação dos processos de formação conducentes ao desenvolvimento do pensamento crítico e da reflexão sobre a prática letiva em futuros professores.

**ABSTRACT:** At present, when considering models for initial teachers training the capacity to reflect on different aspects of teaching is valued. The efficiency of the approaches used to develop this capacity in the students is an open question. Knowledge about the results of the tools used in initial teachers training may be enhanced by the analysis of one of the texts types where the reflexion is transcribed, the classroom observation report.

The section of the classroom observation report centred in the critical comment is the object of study. Hence, the analysis looks at the linguistic and pragmatics description of the utterances where the critical reflection takes form.

The results show a discursive organisation with a strong investment in movements of justification/explanation and repair, accordingly to the principles of courtesy/politeness in speech (Fonseca 1996), and in strategies of attenuation commonly present in the utterances of the discursive segment under analysis (Briz 2007), namely the assertive and appreciative ones. Data is relevant for the regulation of formation processes leading to the development of critical thinking and reflection about classroom practice for future teachers.

## 1. INTRODUÇÃO

O conceito de reflexão está associado, desde há algumas décadas, ao de formação de professores. Na base desta associação, têm sido construídos o movimento do professor reflexivo e o da autonomia do aluno, abordagens que, na perspetiva de Isabel Alarcão, na senda de D. Schön e de K. Zeichner (1993), se aproximam, na medida em que «se dá voz ao sujeito em formação», entendido como «pessoa que pensa», com possibilidade de «construir o seu saber» (Alarcão 1996: 175). Assim, o estudante que se prepara para ser professor e/ou o professor experiente que procura o desenvolvimento profissional assumem voz ao produzirem um discurso relacionado com o conhecimento pedagógico, dado que

«reflectem, de uma forma situada, na e sobre a interacção que se gera entre o conhecimento científico (no nosso caso, de natureza linguística) e a sua aquisição pelo aluno, reflectem na e sobre a interacção entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma têm um papel activo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional.» (Alarcão 1996: 176)

Na formação de professores de PLE no Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, a operacionalização pedagógica dos princípios enunciados traduz-se no investimento em processos que conduzam os estudantes à reflexão sobre a ação, mediante a observação de aulas de professores experientes. Neste processo, a observação de aulas constitui a ferramenta de ligação à praxis, para análise de situações contextualizadas de ensino e aprendizagem, a partir das quais os estudantes poderão desenvolver «uma atitude de questionamento», em ordem a interpretar os princípios subjacentes à prática e, eventualmente, a reconstruí-los.

Pressupõe-se, portanto, que os estudantes, no ano anterior ao do estágio pedagógico, adquiriram conhecimento sobre prática letiva de PLE, a partir do contacto com a prática observada,

que implica a reconstrução escrita do guião da aula, a análise e subsequente comentário sobre as diversas dimensões captadas. Pretende-se que estes estudantes, ao mesmo tempo que se familiarizam com a utilização da observação de aulas como ferramenta de supervisão, desenvolvam capacidades como observar, descrever, analisar, confrontar, interpretar e avaliar, fundamentais para a formação em estágio (Alarcão 1996).

O processo utilizado, no primeiro ano do curso de formação de professores no Mestrado referido, é o da escrita processual para desenvolvimento da reflexão, associada a uma estratégia de formação baseada no escrever para aprender (a refletir) (Pinto 2014). No final do processo, que respeita um método específico, o produto que dá a ver o percurso e o grau de desenvolvimento das capacidades referidas é o relatório de observação de aulas, produzido individualmente pelos estudantes.

O conjunto de textos produzidos pelos mestrandos, em que se inclui o relatório de observação de aulas, tem vindo a ser submetido a análise, em ordem a verificar a eficácia do método implementado e a detetar aspetos menos conseguidos da formação.

## **2. METODOLOGIA**

O estudo tem uma natureza descritiva, uma vez que se pretende verificar se a observação de aulas e a escrita pós-observação permitem desenvolver a reflexão sobre aspetos específicos da prática letiva por parte dos estudantes.

### **2.1. OS SUJEITOS**

Os autores dos textos são estudantes do 1.º ano do Mestrado em *Português Língua Estrangeira/ Língua segunda*, da FLUP, frequentando a Unidade Curricular Prática Letiva, do 2.º semestre.

Nesta unidade curricular, o trabalho está centrado na mobilização de conhecimento conceptual e processual que os estudantes adquirem nas diversas componentes do curso para o

desenvolvimento de competências instrumentais e metacognitivas relacionadas com a prática letiva enquanto futuros professores de Português Língua Estrangeira.

## 2.2. OS INSTRUMENTOS

O *corpus* é constituído por 37 relatórios correspondentes ao trabalho realizado pelos estudantes de Prática Letiva nos anos letivos 2013/2014 e 2014/2015.

O quadro comunicativo de produção e circulação do relatório de observação de aulas determina alguns dos traços configuracionais do discurso. Do contexto de produção deste relatório fazem parte aspetos como: ser um dos elementos da avaliação dos estudantes que o produzem e ter por conteúdo o resultado da observação de aulas de professores universitários (ou de estagiários, mais raramente). A sua construção faz-se dentro de um quadro comunicativo caracterizado pela relação assimétrica dos interlocutores, num âmbito institucional e avaliativo. O relatório constitui, portanto, uma ferramenta de trabalho no desenvolvimento das aprendizagens previstas para a unidade curricular Prática Letiva.

A elaboração do relatório é feita por etapas, algumas delas em aula. Do seu processo de elaboração fazem parte sessões presenciais de monitorização da escrita por parte do professor da unidade curricular Prática Letiva, no âmbito das quais se integram atividades como discussão em grande grupo de questões relacionadas com a escrita do texto, explicitação de terminologia, aperfeiçoamento de formulações, entre outras.

O texto obedece a uma estrutura previamente definida.

1. Introdução
2. A observação de aulas como instrumento de formação: vantagens e perigos
3. Contextualização das observações realizadas

4. Guiões de aula reconstruídos a partir da visão do observador

5. Comentário reflexivo sobre algumas dimensões de aula observadas (com exemplificação de dimensões passíveis de comentário)

6. Conclusão

Referências bibliográficas

O quinto ponto da estrutura indicada prevê a elaboração de um comentário reflexivo sobre algumas dimensões de aula observadas. Os resultados esperados podem especificar-se deste modo:

- descrição da sequência da aula observada com identificação dos diferentes momentos pedagógico-didáticos que a constituem, tendo em conta as competências de realização, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento da competência comunicativa em língua, e aos conteúdos declarativos (relações socioculturais, o conhecimento do mundo e os conteúdos gramaticais)<sup>1</sup>;

- reflexão (em termos de eficácia, por exemplo) sobre dimensões como a relação pedagógica, padrões de interação verbal, materiais didáticos, estratégias de ensino e de aprendizagem, entre outras, a partir de situações concretas observadas.

A reflexão pode manifestar-se, discursivamente, através de um comentário fundamentado, o que implica um juízo de valor e a explicitação das razões subjacentes a esse juízo. Nessa explicitação cabem crenças, representações, experiências próprias, leitura e conhecimento teórico (da didática, da pedagogia, da linguística, da literatura, da cultura, entre outras possibilidades).

1. Seguimos a nomenclatura do Programa do Curso de Português para Estrangeiros, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, que integra dois domínios de conteúdos temáticos (as relações socioculturais e o conhecimento do mundo) e um outro de conteúdos gramaticais. Este Programa constitui um documento de trabalho cuja circulação comunicativa se restringe aos intervenientes na formação em referência.

### 2.3. A ESTRUTURA DE ANÁLISE

Para a investigação desenhada, optou-se por uma análise do discurso centrada na configuração discursiva e na enunciação, visto que importava destacar sobretudo o modo como cada estudante verbalizou a reflexão sobre as aulas observadas. Os procedimentos de análise centraram-se, portanto, em aspetos linguísticos como os *atos de discurso por natureza sequenciais* e *atos de composição textual/discursiva* (Fonseca 1994) e a atenuação (Briz e Albelda 2013), no âmbito da qual se insere a modalização/modalidade, além de outros aspetos diversificados.

As categorias analisadas foram as seguintes:

- I. presença de apreciação negativa no comentário (reflexão baseada em situações problemáticas);
- II. formato discursivo dos segmentos com apreciação negativa (tendo por base os atos do discurso);
- III. marcas de atenuação no discurso.

Na análise da secção do texto referida, procedeu-se do seguinte modo: em primeiro lugar, realizou-se a segmentação do texto em unidades discursivas. De seguida, descreveu-se a configuração ilocutória dos segmentos com apreciação negativa. Por fim, fez-se o levantamento das marcas de atenuação presentes nos segmentos relativos à apreciação negativa.

A segmentação textual foi realizada com base em critérios pragmáticos, por meio da interpretação dos atos ilocutórios discursivos subjacentes ao encadeamento discursivo, em conformidade com o modelo modular de análise do discurso de Genebra (Roulet et al. 1985). O ato discursivo que constitui o núcleo das unidades segmentadas corresponde ao enunciado em que é vazada uma apreciação, tendo por base a definição de Charaudeau & Maingueneau (2002: p. 52): «L'appréciation recouvre (...) tout ce qui est de l'ordre de la réaction affective ou ou

jugement de valeur.» Num sentido mais restrito, podemos fazer equivaler a apreciação a avaliação, como propõe Kerbrat-Orecchioni (1980). Além do ato diretor, verifica-se existirem outros atos que o podem preceder ou seguir no encadeamento discursivo. Entre esses atos e o ato diretor estabelecem-se determinadas ligações de subordinação, uma vez que esses atos subordinados servem para preparar, introduzir, justificar, exemplificar um ato diretor. Diz-se, portanto, que exercem “funções interativas”, sendo a “interatividade”, neste contexto, um conceito que traduz a relação entre atos numa dada unidade textual (Roulet et al. 1985: 27).

Nessa interpretação, influíram elementos e estruturas de natureza lexical, sintática e semântica (marcadores discursivos, estruturas frásicas, entre outros).

Os enunciados específicos da apreciação crítica foram determinados a partir de traços linguísticos como algumas categorias gramaticais de valoração negativa e/ou positiva como expressões nominais, verbos, adjetivos, entre outras marcas consideradas relevantes nesta organização discursiva num estudo de Silva et al (2015).

### 3. RESULTADOS

Relativamente ao primeiro parâmetro – manifestação de apreciação crítica negativa –, detetou-se a presença de apreciação crítica em 64,9 % (24 em 37) dos relatórios analisados, tendo-se verificado uma ausência nos restantes 35,1 % (13 em 37).

No conjunto dos 64,9 % dos relatórios em que se manifesta uma apreciação crítica, averiguou-se que os juízos de valor negativo são em número muito mais reduzido do que os de valor positivo.

Estes dados levam-nos a considerar duas hipóteses explicativas:

(i) pode não haver, por parte dos estudantes, capacidade de apreciação crítica;

(ii) talvez pensem que não devem apresentar opiniões críticas em relação a aulas de docentes universitários.

A fim de verificarmos a relação dos estudantes com a expressão escrita de apreciações valorativas das aulas observadas, focámos a análise exclusivamente nos segmentos de apreciação crítica existentes nos 24 relatórios em que ela se manifesta. Dessa análise, emergiram os padrões de desenvolvimento pragmático-funcional que a seguir se apresentam.

### A. APRECIÇÃO NEGATIVA + JUSTIFICAÇÃO/EXPLICAÇÃO

Neste caso, o enunciado que contém uma apreciação negativa é imediatamente seguido de uma explicação/justificação, em segmentos como o que se apresenta de seguida.

<i>Apreciação [-]</i>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">Durante a observação da aula de PLE, nível A.1.2, foi notória a resistência que os alunos apresentam, aquando da sua manifestação e participação oral.</div>
	<i>Justificação/ explicação</i> Talvez isto seja compreensível, na medida que estes ainda se encontram num nível de iniciação e chegam a refugiarem-se na própria língua materna, pois ainda possuem um vocabulário muito reduzido, no que concerne à língua meta.
<i>Apreciação [+]</i>	<div style="border-left: 1px solid black; padding-left: 5px;">No entanto, para contrariar este comportamento, aquando da formação dos grupos de trabalho ou ao até mesmo dos pares, houve sempre o cuidado que alunos com a mesma nacionalidade não trabalhassem juntos.</div>

DOC03 |

Ou ainda o caso do segmento textual seguinte:

<i>Topicalização</i>	Em relação às dúvidas sobre o léxico,
<i>Descrição</i>	...várias maneiras de orientar, ajudar o aluno são expostas, a mais direta foi de traduzir diretamente para o inglês,
<i>Apreciação [-]</i>	... mas esse método não é mais eficaz...
<i>Explicação/ justificação</i>	... no sentido em que se torna fácil.
	Para o aluno reter a informação, um método mais pedagógico seria eficaz, tal como desenhar a palavra, pois o facto de desenhar chama a atenção do aluno.
<i>Exemplificação</i>	Ou também mimetizar, porque o aluno fica intrigado e reflete até identificar o que está a ser mimado, desperta um interesse da sua parte, porque associado a um jogo, ele responde o mais rápido possível por exemplo.

DOC11

## B. APRECIÇÃO POSITIVA + APRECIÇÃO NEGATIVA

Um segundo padrão de desenvolvimento textual é introduzido por um ato de topicalização imediatamente seguido de uma descrição não valorativa de um procedimento pedagógico-didático realizado pelo professor da aula observada. A apreciação crítica é desenvolvida após este segmento introdutório: num primeiro enunciado é vazada a apreciação positiva, no enunciado final é projetada a apreciação negativa. O segmento seguinte ilustra este padrão:

<i>Topicalização</i>	Quanto às referências culturais de Portugal,
<i>Descrição</i>	... ao longo das duas observações, foram notórios alguns momentos relacionados com a construção da imagem de Portugal.
<i>Apreciação</i> [+]	<b>Na verdade</b> , no decurso da primeira aula essas referências sentiram-se de forma mais direta, através das pesquisas e das apresentações orais que os alunos fizeram sobre aspetos relevantes (história, monumentos, gastronomia,...) de algumas cidades portuguesas.
<i>Apreciação</i> [-]	<b>Enquanto, que</b> , já na segunda observação, essa abordagem não fora tão explícita, na medida que apenas a única referência cultural de Portugal ficou centrada na ação solidária do Banco Alimentar, se assim o pudermos considerar.

DOC03

Esta sequência – apreciação positiva + apreciação negativa – surge também num enquadramento discursivo como o que se apresenta de seguida:

<i>Apreciação</i> [+]	Em termos fonológicos, houve um cuidado muito grande para situar o aluno quanto às diferenças da pronúncia nortenha e o do desvio padrão.
<i>Justificação</i>	Os alunos estão em contexto de imersão em contacto com a variedade do Porto. <b>Logo</b> , será importante dotar os alunos de competências que os [sic] permitam aceder à norma.
<i>Apreciação</i> [-]	Ainda em relação à pronúncia poderia ser explicado que existem em português palavras que variam de região para região.
<i>Exemplificação</i>	<b>Por exemplo</b> as interjeições. Frases emocionais ou interjeições, pois, traduzem sentimentos súbitos e espontâneos (ver Estrela, 1984:304).

DOC04

### C. APRECIÇÃO NEGATIVA + POSITIVA + EXPLICAÇÃO/JUSTIFICAÇÃO DA APRECIÇÃO

Um padrão mais complexo encontra-se em segmentos como o seguinte:

<i>Topicalização</i>	A questão a explorar na primeira aula observada prende-se com o facto de o nível de proficiência da turma ser A1.2.
<i>Apreciação [-]</i>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"><p>Em determinado momento da aula, um dos exercícios propostos continha elementos que apresentavam um grau de dificuldade, à partida, superior às competências dos aprendentes, neste caso relativamente à compreensão oral.</p><p>Foi apresentado um vídeo (programa televisivo) contendo discurso oral real, com todas as particularidades que lhe estão implícitas.</p></div>
<i>Apreciação [+]</i>	<b>No entanto, e apesar das possíveis adversidades,</b> o plano desenvolvido pela professora permitiu que essa dificuldade fosse benéfica para o desenvolvimento de competências nos aprendentes.

**Antes da realização da atividade**, a professora chamou a atenção dos alunos em relação às possíveis dificuldades que iriam encontrar no contacto com a oralidade, referindo que não seria importante captar todos os pormenores da informação mas que o foco fosse guiado por uma tabela que havia sido entregue anteriormente a cada um.

*Explicitação*

**Ao seguir-se pelas linhas da tabela**, os alunos têm uma visualização orientada que permite uma procura da informação com objetivos concretos (deteção dentro do discurso de palavras-chave em lugar de um significado global), minimizando ou evitando a possibilidade de o aprendente se sentir desmotivado na realização do exercício devido a um excesso de informação recebida, com a qual ainda não tem competências para lidar.

**Desta forma**, ao elevar a fasquia de um exercício, a professora está a fazer com que o aprendente saia da sua zona de conforto, confrontando-se com novas dificuldades, que o levarão a refletir sobre outro tipo de questões em relação às competências que já adquiriu.

*Explicação da apreciação [-]* É da maior importância uma boa preparação da atividade por parte do professor, tendo a capacidade de avaliar até que ponto pode ir, e que tipo de meios vai utilizar para o fazer, já que aumentar o grau dos exercícios pode facilmente provocar alguma desmotivação se não for abordado da melhor forma.

*Conclusão da apreciação* Neste **caso concreto** o balanço da atividade foi positivo, já que os alunos conseguiram, de uma forma geral, cumprir os objetivos propostos, e demonstraram vontade de estar à altura do desafio proposto.

*Ato discursivo  
resumativo*

Apesar dos comentários que fomos tecendo ao longo da elaboração deste guião de aula parece-nos pertinente salientar alguns pontos:

*Apreciação [-]*

- As pontes entre atividades (bridging) foram, a nosso ver, quase inexistentes ou extremamente débeis;
- Não se verificou qualquer estratégia de promoção da competência intercultural dos alunos (desconhecendo ações passadas, foi, manifestamente, sentida a ausência nesta aula).
- Os materiais (aos quais tivemos acesso nesta aula) pareceram-nos bastante áridos; isto é, tendo em conta a complexidade da preparação e consequente execução de uma aula de LE, pareceu-nos que estes careciam de/e mereciam uma atenção melhorada.
- Mais ainda, pareceu-nos descurado o trabalho e desenvolvimento da competência lexical com este grupo.

DOC12

	Topicalização	Tendo em conta estas observações convir-nos-á ressaltar, ainda:
Enquadramento	Contraste	apesar da aparente superioridade deste grupo no desenvolvimento das suas competências em PLE inicialmente relativamente à aula que tínhamos observado anteriormente,
	Explicação	apercebemo-nos, <i>a posteriori</i> , de um fator sobejamente importante e que poderia induzir qualquer um em erro: os contextos de origem deste grupo.
	Confirmação	De facto, sendo que este grupo era constituído exclusivamente por alunos que dominavam o Espanhol e/ou o Italiano,
Apreciação [-]	o que se observou e que poderia ser erroneamente entendido como progressão no processo de aprendizagem (estariam num nível B do QECRL) era, na verdade, permeabilidade linguística, i.e. não se falava Português, falava-se uma espécie de interlíngua permitida pelas semelhanças existentes entre os dois sistemas linguísticos.	
Conclusão	<b>Todavia</b> , não deixou de ser uma experiência deveras enriquecedora.	

DOC12

Como se conclui, os comentários com apreciação negativa de uma dada dimensão das aulas observadas ativam regularmente um desenvolvimento discursivo complexo, construído com base em enunciados que funcionam como *pré-sequências*, isto é, «segmentos que basicamente preparam, sustentam e sobretudo acautelam a eficácia ou o sucesso de uma dada intervenção, a que se vinculam.» (Fonseca 1996: 118). A estas pré-sequências cabe um papel determinante na gestão das ameaças à face dos interlocutores.

Decorre dos dados obtidos a constatação de que a expressão escrita de uma sequência de apreciação crítica valorativa é configurada, nestes relatórios, por um fortíssimo dispositivo verbal de mitigação da ameaça à face dos interlocutores. A descrição dos recursos linguísticos utilizados nessa estratégia discursiva pode esclarecer-nos acerca da sua função em discursos que fazem parte do processo de formação, centrado no desenvolvimento de competências de reflexão sobre a prática profissional. A questão que se impunha era: quais as marcas de atenuação mais salientes na apreciação crítica negativa nos textos analisados?

Demarcados no texto os enunciados correspondentes à apreciação negativa e correspondente justificação/explicação, a análise incidiu sobre aspetos relacionados com a estratégia de atenuação e com a gestão adequada das faces não só dos interactantes mas também dos professores cujas aulas foram objeto de observação. Essa análise permitiu elencar os aspetos a seguir apresentados.

1. Quantificadores, aproximativos ou difusores significativos: *um pouco, algum, como, algo como, não muito, às vezes, por vezes, nem sempre, etc.*

2. Litotes: *Não foi tão explícita* para comunicar que foi pouco explícita, sentido que decorre de uma implicatura conversacional particularizada, como nos restantes exemplos; *não foi muito preciso*, para comunicar que foi pouco preciso; *Relativamente aos materiais e recursos, não foram muito diversos*, para comunicar que foram pouco variados; *Os professores, por vezes, falam em discurso não pausado* (por “falam demasiado depressa”); *os alunos não colocavam muitas dúvidas* (por “colocavam poucas dúvidas”); *as instruções para a realização de determinadas tarefas nem sempre eram claras* (por “eram confusas”).

3. Usos modalizadores (deslocados) de tempos verbais: verbo *poder* no condicional (*Ainda em relação à pronúncia poderia ser explicado que existem em português palavras que variam de região para região*); outros verbos no condicional (*importaria dinamizar atividades*), configurando uma atenuação do ato diretivo de sugestão.

4. Emprego de verbos, construções verbais, partículas discursivas com valor modal, que expressam opiniões em forma de dúvida ou probabilidade (*parecer, ser possível, talvez, poder, provavelmente*), atenuando, por meio destes mecanismos linguístico-discursivos, a crítica feita: a opção de D8 de ter permanecido no local tradicionalmente consagrado ao professor *pode ter sido desfavorável para se estabelecer uma aproximação entre docente e aprendentes; talvez pudesse ter sido mais flexível; pareceram-nos bastante áridos; essa aprendente pareceu-nos entediada em todo o transcurso da aula; Com D8, pareceu-nos que essa competência não foi priorizada; não parecia haver grande empatia professor-alunos; pareceu ser o melhor aprendente; Esse aspecto pareceu-nos digno de nota; pareceu-nos que D8 optou por um método mais mecanicista; Pareceu haver dois ou três elementos que acompanhavam muito bem o nível de complexidade mas os restantes não.* “Parecer” foi, sem dúvida, o verbo mais usado para modalizar os atos de censura / crítica.

5. Construções delimitadoras (*hedge*) da opinião do locutor: *Na nossa opinião, na minha opinião, a nosso ver, segundo nossa opinião, Em nossa percepção.*

6. Ocultação do eu e do tu (indeterminação, despersonalização, desagentivização). Formas impessoais, expressões genéricas, construções que escondem o agente, como passivas sem agente e nominalizações são usadas para desresponsabilizar o docente de cuja atuação pedagógica, negativa, segundo o locutor, se fala. Diz-se *é urgente propor soluções* em vez de dizer “a professora devia ter proposto soluções”; escreve-se *poder-se-ia ter explicado* e não “a professora poderia ter explicado”; diz-se *É da maior importância uma boa preparação da atividade por parte do professor* e não “o professor deveria ter preparado bem a atividade”. Também as passivas, quase sempre sem agente, têm o mesmo efeito de o apagar: *várias maneiras de orientar, ajudar o aluno são expostas.*

Além dos aspetos referidos, importa ainda anotar a presença de sequências que procuram mitigar a crítica, «em ordem a evitar (ou a remediar) *ruídos* na relação interpessoal (ou colapsos comunicativos que daí podem derivar).» (Fonseca 1996: 120). Vejamos:

- «Não se pretende com esta reflexão efetuar qualquer juízo de valor, apenas notar alguns traços que fazem parte do processo natural na formação e evolução de um professor.» (DOC 08);

- «É necessário ter em conta que uma aula é somente uma parte de um trabalho contínuo, e não define de forma alguma o trabalho de um professor. É possível que essa situação só se tenha verificado nessa aula em particular.» (DOC 09);

- «Contudo, apenas destacaria um aspeto negativo, sem querer desvalorizar todo o trabalho do professor, que diz respeito à (...).» (DOC 26);

- «Evidentemente que a observação que realizamos não permite inferir que isso não ocorra noutras aulas, contudo (...).» (DOC 32);

- «É, todavia, difícil ajuizar em relação à eficácia de ambas as metodologias pedagógicas observadas para o ensino-aprendizagem da gramática, na medida em que o entendemos como um processo moroso, complexo e multifacetado que talvez não admita uma abordagem unívoca.» (DOC 32).

#### 4. DISCUSSÃO

Os resultados apresentados permitem constatar a regularidade de procedimentos discursivos como os que se referem de seguida:

- a construção da crítica (apreciação negativa) é realizada num complexo quadro ilocutório emoldurado por atos de apreciação positiva, de justificação e de explicação, em pré-sequências ou pós-sequências;

- a crítica é vazada em enunciados em que se torna evidente a estratégia da atenuação, com especial destaque para a modalização epistémica, com valor de possibilidade, nos segmentos de justificação/explicação ou com valor de incerteza nos segmentos de crítica / censura.

O investimento fortemente atenuador da face de todos os envolvidos no processo de observação de aulas e de comentário crítico poderá encontrar explicação numa motivação pragmática da construção do discurso: a de produzir um discurso polido e cortês. Se tivermos em consideração o princípio da cortesia, de acordo com a formulação de G. Leech (1983), poderemos compreender o esforço de minimização da crítica (máxima da aprovação) e/ou de maximização do acordo (máxima do acordo), verificado na análise dos relatórios.

Aliás, em géneros formais em contextos académico-profissionais, a verbalização da crítica conta com um forte investimento em estratégias de atenuação e cortesia, como referem Briz e Albelda (2013: 296):

«(...) la atenuación aparece en mayor grado cuando el tono es más formal y, asimismo, cuando el discurso está más planificado. (...) Los géneros formales (por ejemplo, académico-profesionales: conferencias, ponencias en congresos, artículos de investigación) presentan estadísticamente mayor presencia de esta estrategia atenuadora. Y dentro de estos, el género discursivo determina, de entrada, el tipo de atenuación, más propiamente de hablante, para curarse en salud, autoprotegerse, o más propiamente cortés, para prevenir o, en su caso, reparar los efectos negativos en el otro.»

A estratégia da atenuação é tão intensificada que poderá, eventualmente, criar uma representação de aula distante da realidade observada ou não facultar aos estudantes matéria para uma reflexão produtiva em termos de formação para a docência.

Este constrangimento pragmático da construção do texto constitui uma real limitação, na medida em que possibilita apenas a obtenção de dados parciais sobre o potencial reflexivo da metodologia implementada no processo de consciencialização profissional (pedagógico-didática) dos estudantes, que serão futuros professores de PLE.

Será, por isso, necessário aprofundar o estudo de modo a obtermos resultados mais pormenorizados sobre a capacidade de observar, de delimitar situações/sequências nucleares da

prática letiva de PLE e de refletir sobre elas (quanto ao processo de implementação, à gestão, à eficácia, por exemplo).

## **5. NOTAS CONCLUSIVAS**

A observação de aulas e a escrita de um relatório, no qual se inclui um comentário reflexivo, sobre as aulas observadas constitui um método adequado para a formação inicial de professores de PLE, na medida em que implementa a ligação entre a teoria e a prática. Os estudantes, através da observação das aulas de professores experientes, podem contactar com as metodologias, as atividades, os recursos ou materiais didáticos, os procedimentos, que são objeto de estudo em unidades curriculares como Didática da Língua Não Materna, a partir de um contexto autêntico, de natureza ecológica. Ao elaborarem o relatório com base nas observações de aula por eles realizadas, colocam os conhecimentos adquiridos em perspetiva, vivenciando a sua contextualização em aula. A formação para a profissão constrói-se, assim, de modo realista, articulando teoria e prática, em convergência com tendências atuais de formação de professores (Korthagen, 1985; 2001; 2010).

No entanto, verificamos, pelos resultados do estudo aqui apresentados, que existem limitações relativas ao modo como os estudantes manifestam, no texto escrito, a reflexão sobre o decurso de uma aula, sobretudo quando parte de situações problemáticas ou de crítica.

Este estudo tem, por isso, claras consequências metodológicas, na medida em que torna evidente a urgência de modificar a instrução subjacente à elaboração do comentário reflexivo (ponto 5. da estrutura do relatório), de modo a potenciar a apreciação crítica devidamente problematizada. Será ainda de sugerir que se evitem, na elaboração escrita, movimentos discursivos como a desculpabilização.

#### REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. (organizado por I. Alarcão). Porto: Porto Editora, pp. 171-189.
- Briz, A., & Albelda, M. (2013). Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués. La base de un proyecto en común (ES.POR.ATENUACIÓN). *Onomazein: Revista de Lingüística, Filología y Traducción*, 28 (diciembre de 2013), 288–319. Acedido a 4 de janeiro de 2015 em <https://doaj.org/article/27abe3b4891f40a5a97ac23cf9657dc5>
- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- Duarte, I. M., & Rodrigues, S. V. (2014). Modalisation et distance énonciative dans des rapports d'évaluation d'activités de formation de professeurs. *REDIS: Revista de Estudos do Discurso*. Porto, vol. 3 (2014). Acedido a 2 de janeiro de 2015 em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12952.pdf>
- Fonseca, J. (1994). Dimensão acional da linguagem e construção do discurso. *Pragmática Linguística: introdução, teoria e descrição do Português*. Porto: Porto Editora. (col. "Linguística"), pp. 105 – 131.
- Korthagen, F. A. J. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 11–15.
- Korthagen, F. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, 98–106.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). L'énonciation. De la subjectivité dans le langage. Paris: Armand Colin.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pinto, A. & Duarte, I. M. (2015). La construction de l'éthos scientifique: stratégies d'effacement et d'inscription de soi dans des dissertations académiques, *REDIS*, 4, 95-115. Acedido a 3 de março de 2015 em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13902.pdf>
- Pinto, G. (2014). *A escrita. O papel da universidade na sua otimização*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto/Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Rodrigues, S. V. (2014). A escrita argumentativa à saída do ensino secundário: análise de produções textuais. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 10, 397-411. CLUNL, Colibri.
- Rodrigues, S. V., & Silvano, P. (2014). O conhecimento linguístico na organização discursiva da escrita argumentativa no final do ensino secundário. *XXX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, de 22 a 24 de outubro de 2014.

Silva, F., Ferreira, I., Leal, A., Silvano, M., & Oliveira, F. (2015). Marcas linguísticas no texto de apreciação crítica. *Literatura e gramática: um diálogo infinito: 11º Encontro Nacional da APP: Atas.* (p. 22). Associação de Professores de Português.

Silva, F.; Rodrigues, S. V., & Carvalho, A. (2015). A fundamentação pedagógica como género de escrita académica. *REDIS*, 4, 229 – 253. Acedido a 5 de janeiro de 2015 em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13860.pdf>

Silvano, P., & Rodrigues, S. V. (2015). A expressão linguística de relações retóricas na escrita argumentativa: estudo comparativo entre estudantes do ensino secundário e do ensino superior”. *Colloque International de Linguistique Ibéro-romane*, Rouen, 3-5/06/2015.

