

Rosa BIZARRO & Maria Alfredo MOREIRA (Org.).  
*Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Mangualde: Edições Pedago. 2010.  
170 pp.  
ISBN: 978-972-8980-98-6

## Angelina Rodrigues

angelinafrodrigues@hotmail.com

*Doutoranda de Didática de Línguas*

*Faculdade de Letras da Universidade do Porto*

A obra, publicada em 2010 pelas Edições Pedago, resulta de uma compilação de textos, de vários autores, que trabalham em instituições de ensino superior, e que têm dedicado grande parte da sua vida profissional e académica, senão toda, à investigação e formação, no âmbito da educação em línguas e da supervisão pedagógica, como é o caso das organizadoras desta publicação. A primeira é doutorada em Didática de Línguas pela Universidade do Porto, formadora de formadores e de professores de diferentes níveis de ensino (em Portugal e no estrangeiro) e autora de diversas publicações científicas, em áreas de investigação como o Ensino de Línguas, a Formação de Professores, a Tradução e as questões interculturais ligadas à Educação. É também membro investigador do CITCEM. A segunda é professora auxiliar no Instituto de Educação na Universidade do Minho e doutorada em Supervisão, no âmbito da qual tem publicado diversos trabalhos e participado em diversos projetos de formação e de investigação.

Esta obra, organizada em dez capítulos, inicia-se com um *Prefácio*, de três páginas, da autoria de Maria Helena Peralta que, antes de apresentar os tópicos da obra, faz um breve enquadramento sobre a importância das línguas, da sua missão e das suas finalidades, sem deixar de mencionar a alteração do conceito, ideias que saem reforçadas, através da frase “Hoje educar em línguas é ensinar o mundo”(p. 7).

Os capítulos que compõem esta publicação são os seguintes:

1. *Supervisão pedagógica e educação em línguas: ação, formação e investigação* (da autoria das autoras citadas)
2. *A relevância do feedback no processo supervisiivo* (de Isabel Alarcão)
3. *O ensino das línguas clássicas, matriz da pedagogia humanista* (de Marta Várzeas)
4. *Do ensino e da aprendizagem do Português como L2 a alunos surdos à formação de professores: Algumas (in)certezas* (de Rosa Bizarro)
5. *Formando **para a** intercompreensão **pela** intercompreensão: Desafios de uma comunidade de prática plurilingue* (de Maria Helena Araújo e Sá)

6. *Para uma educação plurilingue: Que possibilidades supervisivas no quadro da formação contínua de professores?* (de Ana Isabel Andrade)
7. *A supervisão pedagógica como espaço de transformação pessoal e profissional na educação em línguas estrangeiras* (de Maria Alfredo Moreira)
8. *A quadratura do círculo: As práticas actuais na observação e avaliação dos professores estagiários de Língua Inglesa na Faculdade de Letras da Universidade do Porto* (de Nicolas Hurst)
9. *Para uma pedagogia da co-responsabilização e do reconhecimento: Elementos para a construção de um referencial na avaliação do desempenho dos professores* (de Fátima Braga)
10. *Formação em supervisão: (Re)produzir a pedagogia no espaço da possibilidade* (de Flávia Vieira)

O primeiro capítulo, da autoria das organizadoras desta obra, funciona como o texto introdutório da mesma. Aqui é feita a apresentação dos textos que a integram e expostos os objetivos: “ 1. *Proporcionar espaços de reflexão sobre discursos e práticas de formação de professores e de supervisão pedagógica em educação em línguas*; 2. *Partilhar experiências de formação de professores e de supervisão pedagógica em educação em línguas*; 3. *Equacionar, definir e caracterizar contextos possíveis de supervisão pedagógica em educação em línguas*; 4. *Viabilizar a compreensão das funções supervisivas e dos seus constrangimentos, nos diferentes níveis e contextos de intervenção*; 5. *Divulgar projectos de investigação e de formação nestes contextos.*” (p. 12)

No ponto um deste capítulo, intitulado “Educação em línguas: Que políticas? Que práticas educativas?”, as autoras reafirmam a importância da educação em línguas, na aceitação da pluralidade e da diversidade e na promoção de ideais/princípios mais igualitários (linguísticos e culturais), considerando, por isso, que a escola pode aproximar-se de uma “comunidade de prática reflexiva, que activamente promove a inclusão de todos.” (p. 13) na qual se destaca o papel dos professores, fundamental na aprendizagem e na abertura ao Outro.

No ponto dois, subordinado ao tema “Supervisão pedagógica: Entre o real e o ideal”, as investigadoras chamam a atenção para as alterações do conceito de supervisão que começou por ser entendido como “uma actividade relacional e comunicativa associada a uma determinada ideologia da educação e o supervisor como um profissional que joga com o saber em função das oportunidades que o jogo lhe oferece.”(p. 14), para ter hoje um âmbito mais alargado, pelo facto de poder associar-se “ao estabelecimento de comunidades reflexivas nas escolas e instituições educativas, visando melhorar a qualidade das aprendizagens e do desenvolvimento profissional através de processos de (auto)regulação.”(*ibidem*). Esta última conceção parece suscitar, no entanto, algumas dúvidas, tendo em conta a existência de algumas tensões na atividade de supervisão, ao nível da formação e investigação, num tempo em que não é fácil conciliar “uma visão emancipatória

da supervisão e os ditames da avaliação” (p. 14), questões que levam a questionar, segundo as autoras, as políticas de formação de professores.

No capítulo 2, Isabel Alarcão (a quem se deve a “instituição” dos estudos em supervisão em Portugal e muitos dos trabalhos pioneiros) apresenta, de forma sistematizada, a evolução do conceito, explicando a sua perspetiva atual de supervisão, definindo-a como “uma actividade profissional continuada no tempo, sistemática, cuja finalidade visa a melhoria da qualidade educativa, incluindo o desenvolvimento profissional dos agentes educativos.” (p. 20). Na medida em que neste conceito estão implícitos uma dimensão interpessoal e um caráter dialógico, o *feedback*, entendido como o “diálogo que apoia a aprendizagem tanto em situações formais e informais”(p. 20), parece assumir para a investigadora uma dimensão e interesse particulares, dando origem ao desenvolvimento de um projeto de supervisão (que é dado a conhecer nesta obra) e que constitui também um exemplo de operacionalização dos três campos que, na sua perspetiva, constituem a supervisão: ação, formação e investigação. É de realçar a tipologia de “feedbacks” apresentados (p. 22 e p. 24) pelas possibilidades e potencialidades formativas em contextos de práticas supervisivas.

No capítulo 3, aborda-se uma problemática que subscrevemos, sobretudo no que se refere aos *curricula* do ensino secundário. A autora parte da influência das línguas clássicas no e para o estudo do português para defender que, no que se refere “às línguas antigas, conhecê-las é também, no nosso caso [português], conhecer a história da língua portuguesa e compreender o português actual” (p. 33), pois aquelas, para além dos conhecimentos linguísticos que proporcionam, possibilitam o desenvolvimento de outras capacidades de natureza cognitiva, analítica e reflexiva, com potencialidades e “qualidades pedagógicas”. São exemplo destas a clareza e o rigor, razões que, no seu entender, justificam uma reflexão sobre “o lugar das línguas clássicas nos *curricula* de estudos secundários” (pp. 33-34) e, ao nível da supervisão, sobre o aprofundamento científico dos futuros professores nas áreas referidas.

No capítulo 4, organizado em três pontos, são abordados três temas que se interrelacionam: o ensino e a aprendizagem do Português Língua Segunda (L2) a alunos surdos, os conceitos de cultura e a formação de professores. A autora inicia esta reflexão, chamando a atenção “ para a educação dos surdos portugueses [...] no que ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) diz respeito.” (p. 39), para a qual considera necessária uma formação adequada para dotar estes profissionais de “saberes e competências didáctico-metodológicas, culturais e educacionais específicas” (pp. 39-40). Esses saberes e competências pressupõem a consideração das formas como pode ser encarada a surdez, aspetos que são objeto de reflexão e de questionamento no ponto intitulado “1. Surdez e escola: que entendimento?”. Podendo ser encarada como minoria linguístico-

cultural ou como minoria sócio-cultural, a perspectiva “mista” é aquela que, no entender da autora, melhor serve os ideais de uma sociedade “pluralista” para a qual a escola deve contribuir, no sentido de promover uma socialização que possa conduzir a um “caminho da dignificação e dos valores” (p. 41).

O ponto dois deste capítulo centra-se na análise do conceito de língua (“A língua: um fenómeno cultural”), no âmbito do qual a investigadora nos apresenta várias perspectivas sobre a relação língua-cultura: a língua como produto de cultura, a língua como instrumento/instituição/produto social e, por fim, a língua como condição de cultura. Todas elas, no nosso entender, se revelam pertinentes e profícuas para quem se interessa pelo ensino de línguas, em geral, e das línguas estrangeiras e/ou línguas segundas, em particular. No caso do ensino a alunos surdos, uma das questões centrais deste texto é a que diz respeito à sua integração e desenvolvimento educativo que só poderão ser feitos através do bilinguismo - a Língua Materna e a Língua Gestual Portuguesa – sendo, para isso, necessários profissionais preparados para essas funções.

No terceiro e último ponto, e no que refere à formação de professores, a investigadora questiona se as possibilidades de formação que existem são suficientes para fazer face às necessidades emergentes (não só para os alunos surdos, mas também para outras áreas como a do ensino de Português Língua Segunda/Português Língua Estrangeira), lançando alguns reptos no que se refere a legislação necessária e a políticas de língua mais adequadas.

No capítulo 5, Helena Sá contextualiza o conceito de intercompreensão (IC), no âmbito da investigação em didáticas das línguas, definindo-a como “uma capacidade indispensável para participar no diálogo intercultural, a partir do alargamento do repertório dos sujeitos, que toma como base a(s) sua(s) língua(s) de referência.” (p. 51). Após ter discutido a complexidade e as dificuldades da sua delimitação, apresenta alguns princípios que, no seu entender, estruturam a sua base conceitual: a *pluralidade* (relacionado com o plurilinguismo e interculturalismo); a *consciencialização* (dos sujeitos) e o *desenvolvimento* (práticas pedagógicas).

Relacionando aquele conceito com os de educação e formação, a investigadora considera que o mesmo (IC) se integra nos “grandes desafios que hoje se colocam à educação” (p. 55), constituindo, por isso, um espaço de *transformação social*. Neste sentido, apresenta uma proposta de “formação de formadores para a intercompreensão em Línguas Românicas” designada por Galapro, “orientada para uma didáctica da IC”. Neste capítulo, para além de uma extensa lista de referências bibliográficas, são apresentadas algumas ferramentas e formas para a operacionalização desta modalidade de formação.

Sintetizando os princípios - *plurilinguismo, flexibilidade, diversificação, conhecimento profissional e difusão* – que lhe estão subjacentes, a autora termina com um conjunto de interrogações (e possibilidades) sobre o alargamento deste projeto a outros contextos, o seu impacto e a validação institucional deste tipo de formação, considerando-o, também, um desafio para própria comunidade de investigadores.

No capítulo 6, a questão central é a discussão das possibilidades de implementação de uma educação plurilingue na formação contínua dos professores. A investigadora começa por apresentar os objetivos do texto, ao mesmo tempo que adianta algumas informações sobre as finalidades do projeto e os modos da sua operacionalização, a partir do lançamento de “uma comunidade de desenvolvimento profissional (CDP)” (p. 74), tendo por finalidade a construção de conhecimento “sobre os modos de desenvolvimento da competência plurilingue dos sujeitos que frequentam os espaços educativos.” (p. 76).

Reiterando os princípios da defesa da diversidade linguística e cultural, a investigadora reforça a importância da preparação e formação de todos: investigadores, formadores e professores. Da necessidade de compreender e partilhar conhecimento, surgiu o projeto “Línguas e Educação” (de que fazem parte investigadores da área da didática de línguas da Universidade de Aveiro) subordinado aos seguintes objetivos: “caracterizar profissionais da educação em línguas (professores de línguas, professores do 1º ciclo do Ensino Básico (CEB) e investigadores/formadores), relativamente a percepções e motivações sobre formação, investigação e educação em línguas; construir conhecimento sobre comunidades de desenvolvimento profissional em educação em línguas, estudando dinâmicas de trabalho colaborativo (organização, gestão e papéis) e compreendendo trajetórias de desenvolvimento profissional nesses mesmos contextos.” (pp. 77-78).

Das atividades realizadas e da análise de alguns resultados deste “dispositivo de formação”, a investigadora conclui que “a formação contínua exige tempo para chegarmos a níveis de aprendizagem/verdadeiramente capazes de transformar as práticas e as culturas de escola” (p. 86) e, para além disso, considera que são necessárias outras modalidades de supervisão “mais horizontais e colaborativas onde formandos e formadores negoceiem papéis e modos de supervisão do seu desenvolvimento profissional” (p. 87).

No capítulo 7, subordinado ao tema da supervisão como espaço de *transformação*, a autora apresenta como objetivo primeiro deste texto a desocultação de “alguns modos de como a investigação em supervisão pedagógica e(m) educação em línguas pode ser usada para compreender limites e potencialidades de transformação do real educativo” (p. 92).

Concebendo a supervisão de uma forma abrangente e integradora, a autora considera que a supervisão é uma “actividade de regulação (planificação, monitorização e avaliação) individual (auto-supervisão) e colaborativa (supervisão interpares ou vertical) dos processos de ensino-aprendizagem e de formação, que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais e dos sujeitos sobre quem incide a sua acção.” (p. 92).

No sentido de operacionalizar aquele conceito, a investigação-acção é, para a investigadora, um referencial teórico e instrumental, por meio do qual se “articula ensino reflexivo e autonomia do professor, com uma pedagogia centrada no aluno e promoção da sua autonomia como aprendiz.” (p. 97). O conceito de autonomia adquire, nesta perspetiva, o valor de uma competência que deve ser desenvolvida, em termos de “*disposições atitudinais, conhecimentos e capacidades* para desenvolver autodeterminação, responsabilidade social e consciência crítica” (p. 95).

Fundamentando estes pontos de vista na experiência desenvolvida na Universidade do Minho, a autora defende a investigação-ação na formação/supervisão, a fim de “levar os professores a sistematizar a reflexão diária, pela identificação e resolução de problemas educativos.” (p. 97).

Apesar das potencialidades desta formação (a reflexão, a construção de conhecimento), há, segundo a autora, algumas tensões e dilemas, associadas ao facto de não haver, por exemplo, *tempo público* para discutir estas questões, cujo impacto tem maior ou menor reflexo na transformação social, designadamente, nos papéis dos intervenientes (supervisores e supervisionados).

O capítulo 8 é dedicado às práticas de observação e avaliação dos professores estagiários de Língua Inglesa na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Neste texto, o autor descreve a experiência de estágios pedagógicos na FLUP, partindo-se do pressuposto que a observação de aulas assume um papel muito importante na formação dos futuros professores, no sentido de que estes “possam exercer o seu papel de professores de um modo mais fundamentado e sustentado” (p. 112). Para além da descrição destas práticas, são apresentadas “categorias de observação” utilizadas, as quais têm finalidades de formação, de avaliação e de investigação. Deste texto fazem ainda parte um conjunto de instrumentos de registo, sobre várias dimensões e etapas das práticas de observação de aulas, que, na nossa perspetiva, para além de muito úteis, assumem um papel relevante, pelas possibilidades de reflexão e aprendizagem que proporcionam.

No capítulo 9, centrado nas problemáticas da supervisão e avaliação docentes, a autora contextualiza a avaliação do desempenho docente no contexto organizacional da escola, discutindo os papéis dos intervenientes “do supervisor,

do avaliador e do avaliado, assim como as finalidades da observação de aulas numa perspectiva dialógica” (p. 136), apresentando o conceito de avaliação associado a uma perspectiva de regulação do desenvolvimento profissional.

Neste âmbito, e depois de refletir sobre a complexidade das práticas de avaliação docente e dos constrangimentos associados às práticas de supervisão, a autora propõe um conceito de supervisão assente numa relação em que seja possível “a reflexão sobre o agir comunicacional e a função mediadora da palavra enquanto expressão do pensar, surgindo o supervisor como um mediador da reconstrução do conhecimento pelo supervisionado.” (p. 142).

Em jeito de síntese, a investigadora apresenta um quadro no qual podem ser confrontadas algumas diferenças entre a avaliação do desempenho, tendo em vista o desenvolvimento profissional e a avaliação do desempenho para a progressão na carreira, tendo como ponto de partida o mesmo “processo de referencialização” (p. 146).

A finalizar esta obra, surge, no capítulo 10, o texto intitulado “Formação em supervisão: (Re)produzir a pedagogia no espaço da possibilidade”, de Flávia Vieira, que o dedica aos professores que (também) viajam “entre o real e o ideal”, porque, no seu entender, “percorrer o espaço da possibilidade será talvez o propósito central da supervisão pedagógica enquanto prática de regulação crítica de processos de ensino e aprendizagem.” (p. 151).

Baseando-se na sua experiência de docente da disciplina de supervisão na Universidade do Minho, a investigadora contextualiza a questão, que serve de mote ao seu texto, no âmbito de uma visão crítica, mas também de crença na possibilidade de alterar o estado de coisas. Aliando os conceitos de formação e de supervisão, a investigadora defende que “a supervisão e a formação em supervisão deverão instituir-se como campos de questionamento” (p. 150). Neste sentido, e refletindo sobre o processo de integração teoria-prática, propõe um modelo (p. 155) em que é possível visualizar não só as etapas do processo de mudança, mas também as interações que podem ser estabelecidas entre o ponto de partida e o ponto de chegada, a que designa “reconstrução contextualizada de teorias e práticas razoáveis”. Neste processo de “emancipação profissional”, a autora apresenta também um quadro que permite identificar os fatores de “constrangimento à transformação da pedagogia” (p. 156) que podem ajudar àquela reflexão.

Neste âmbito, a autora propõe (um) a pedagogia da experiência, baseada na “indagação e renovação” em que cada experiência é concretizada sob a forma de projeto e apoiada por um guião que orienta a reflexão sobre “dimensões éticas conceptuais e práticas da ação pedagógica”(p. 160) e que, posteriormente, pode

ser apresentada sob a forma de narrativas. Esta *narrativização da experiência*, no entender da autora, proporciona novos olhares sobre a supervisão ao mesmo que o discurso se vai alterando e aquelas experiências se vão reconceptualizando. A terminar, a autora interroga-se sobre as possibilidades de a supervisão e a formação em supervisão poderem contribuir para a reprodução ou transformação da pedagogia.

Em jeito de comentário global, esta é uma obra de leitura obrigatória para todos aqueles que trabalham e se interessam por este universo do ensino, da formação e da investigação nas áreas de referência que dão o título a esta obra – *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. A pertinência e oportunidade desta publicação podem ainda ser aferidas pela afinidade dos assuntos abordados, que têm sido, nos últimos tempos também objeto de estudo e de recomendações, por parte de instâncias internacionais, como a OCDE, que lembram a importância do ensino de línguas (Rivière, 2009) e alertam para os desafios dos professores do séc. XXI (Schleicher, 2012).

Para além das referências bibliográficas que, nesta obra, acompanham quase todos os textos, podemos encontrar estudos, reflexões, instrumentos de trabalho sobre as temáticas em causa, sobretudo sobre a supervisão pedagógica. Os constrangimentos identificados poderão constituir-se como pontos de partida e desafios para outros trabalhos, sejam eles, para contextos de ensino, de formação e/ou investigação.

Em suma, esta obra é um importante contributo para a área da Didática das Línguas (Alarcão, 2010), em geral, e para o desenvolvimento profissional (Ponte, 1999), em particular.

---

Recebido em fevereiro de 2013 ; aceite em abril de 2013.

## Referências

- Alarcão, I. 2010. A constituição da área disciplinar de Didáctica das Línguas em Portugal. *Linguarum Arena*, 1 (1): 61-79.
- Ponte, J. P. 1999. Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional. In J. Tavares, A. Pereira; A. P. Pedro, & H. A. Sá (Eds.). 1999. *Investigar e formar em educação: Actas do IV Congresso da SPCE* (pp. 59-72). Porto: SPCE. Disponível na web em <http://hdl.handle.net/10451/2984>, acedido em 8 de novembro de 2010.
- Schleicher, A. 2012. Ed., *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21<sup>st</sup> Century: Lessons from around the World*, OCDE Publishing. Consultada



versão impressa a partir da versão *online* disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxx-en>, acessado em 15 de março de 2012.

Rivière, F. 2009. Dir., *Relatório Mundial da UNESCO (resumo): Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Disponível na Web em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>, acessado em 24 de fevereiro de 2012.