



Pós – Graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

Disciplina: Projecto de Investigação

Formadores:

Dr. João Gouveia

Dr. Laureano Silveira

ANO LECTIVO 2007/2008

Supervisão Pedagógica
de Português Língua Não Materna
em Contexto de Formação Inicial de Professores
do 1º e 2º Ciclos de Ensino Básico

Índice

Introdução

Contexto

Ensino de PLNM

Supervisão Pedagógica

Conclusão

Bibliografia

Introdução

O aumento significativo nas nossas escolas básicas e secundárias de crianças e jovens provenientes do estrangeiro tem vindo a solicitar, nos últimos anos, medidas urgentes relativas ao ensino do português língua não materna (PLNM) para fazer face a necessidades crescentes de uma comunidade escolar linguisticamente heterogénea que desconhece a língua portuguesa e que, por isso, não acede a saberes escolares, não se integra e não acompanha o currículo.

Atento a esta situação, o sistema educativo, de um modo geral, e o Ministério da Educação, em particular, tem procurado dar respostas no sentido de proporcionar condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo.

Sob o ponto de vista documental, veja-se, por exemplo, o “*Documento Orientador – Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*”, de Julho de 2005, que estabelece princípios e linhas orientadoras para a integração dos alunos dos ensinos básico e secundário; bem como o “*Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de Fevereiro*”, que regulamenta o ensino do português língua não materna no ensino básico; ou ainda o “*Despacho Normativo n.º 30/2007, de 10 de Agosto*”, que define princípios de orientação e normas orientadoras para o ensino secundário, estabelecendo que os alunos que forem inseridos no nível de iniciação (A1, A2) ou no nível intermédio (B1) frequentam aulas de Português língua não materna, equivalente à disciplina de Português, com três unidades lectivas semanais, dispondo de orientações programáticas específicas.

Ensinar PLNM a alunos estrangeiros dos ensinos básico ou secundário é significativamente diferente de ensinar língua materna (LM) a alunos que a têm como instrumento de comunicação dentro e fora da escola ou da comunidade em que se insere.

Assim, a preparação dos docentes, sobretudo em formação inicial, pelo menos a que resulta dos novos cursos de Ensino (Básico e Secundário) pós Bolonha, deve já contemplar, na nossa opinião, uma supervisão pedagógica desta abordagem diferenciada (sobretudo a nível de metodologias e de avaliação).

Considerando estas duas vertentes, (a especificidade do ensino do PLNM e a necessidade de supervisionar o trabalho pedagógico nesta área), procuraremos reflectir sobre um tema da actualidade que preocupa os agentes implicados no contexto do ensino básico e secundário.

O contexto

Nos últimos vinte anos, em Portugal, assistimos a um contexto social e educativo em profunda transformação; assistimos a uma transformação que faz deste país de *emigração* num país de *imigração*. As mudanças ocorridas na sociedade portuguesa nas últimas décadas, como consequência de contínuos fluxos migratórios, colocam constantes desafios às escolas.

Em contexto escolar, fazer da diversidade um factor de coesão e de integração, potenciando novas aprendizagens, não é tarefa fácil e exige um esforço acrescido muito considerável.

Quando se fala em “heterogeneidade sociocultural” e em “diversidade linguística”, a primeira ideia que nos ocorre é simpática pelo que dela decorre em termos de colorido, sabores e sonoridades; no entanto as diferenças, só por si, na respectiva população escolar representam uma riqueza singular que pressupõe a criação de condições pedagógicas de ensino/aprendizagem capazes de proporcionar a adequada apropriação da língua portuguesa num significativo conjunto de domínios pertinentes para o indivíduo integrado numa determinada comunidade.

É neste contexto de “sociedade multicultural”, como é efectivamente a sociedade portuguesa, que surge “o reconhecimento e o respeito pelas necessidades individuais de todos os alunos e, em particular, das necessidades específicas dos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional devem ser assumidos como princípio fundamental através da construção de projectos curriculares que assegurem condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo”¹.

O reconhecimento deste princípio é assegurado pela Constituição Portuguesa e pela lei do direito internacional, subscrito pelo Estado Português; no entanto a concretização e o dar efectivamente vida a um conjunto de intencionalidades é assegurado pelas escolas e pelos respectivos agentes de educação e ensino.

Na verdade, não são assim tão poucos os estabelecimentos de ensino que, do Básico ao Secundário são confrontados com este desafio do multiculturalismo e da diversidade linguística.

De acordo com um inquérito aplicado pela DGIDC às Escolas de Ensino Básico e Secundário, já no ano lectivo de 2004/2005, a realidade educativa, neste capítulo, era representada da seguinte forma:

¹ Vide: Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de Fevereiro

Quadro 4. Amostra das escolas por distrito

	Amostra	
	N	%
Aveiro	70	6,1
Beja	20	1,7
Braga	47	4,1
Bragança	11	1,0
Castelo Branco	7	,6
Coimbra	39	3,4
Evora	12	1,0
Faro	82	7,1
Guarda	17	1,5
Ilha das Flores	1	0,1
Ilha de Santa Maria	4	0,3
Ilha de São Jorge	1	0,1
Ilha de São Miguel	17	1,5
Ilha do Faial	2	0,2
Ilha do Pico	2	0,2
Ilha Terceira	3	0,3
Leiria	77	6,7
Lisboa	275	23,9
Portalegre	17	1,5
Porto	149	13,0
Santarém	100	8,7
Setúbal	136	11,8
Viana do Castelo	21	1,8
Vila Real	15	1,3
Viseu	25	2,2
Total	1.150	100,0

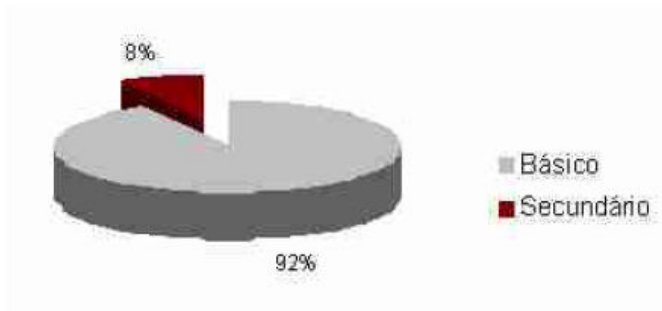
Fonte: GIASE, Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo; e Inquérito às Escolas do Ensino Básico e Secundário, da Rede Pública, 2004/2005; inquérito aplicado pela DGIDC e tratamento e apuramento dos resultados efectuados pelo IESE.

Mapa 1. Amostra das escolas por distrito



Segundo o Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo, em 2007/2008 existem cerca de 30 mil alunos de nacionalidade estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário. A sua distribuição pode ser representada pelos seguintes gráficos:

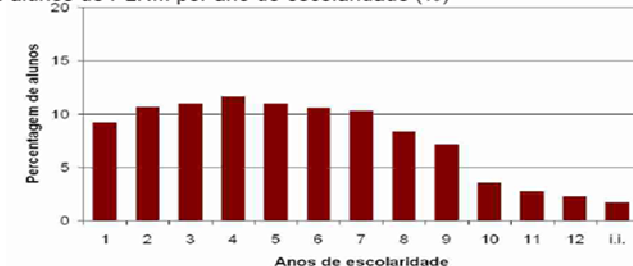
Distribuição dos alunos de PLNM pelos Ensinos Básico e Secundário (%)



Distribuição dos alunos de PLNM pelos vários ciclos de ensino

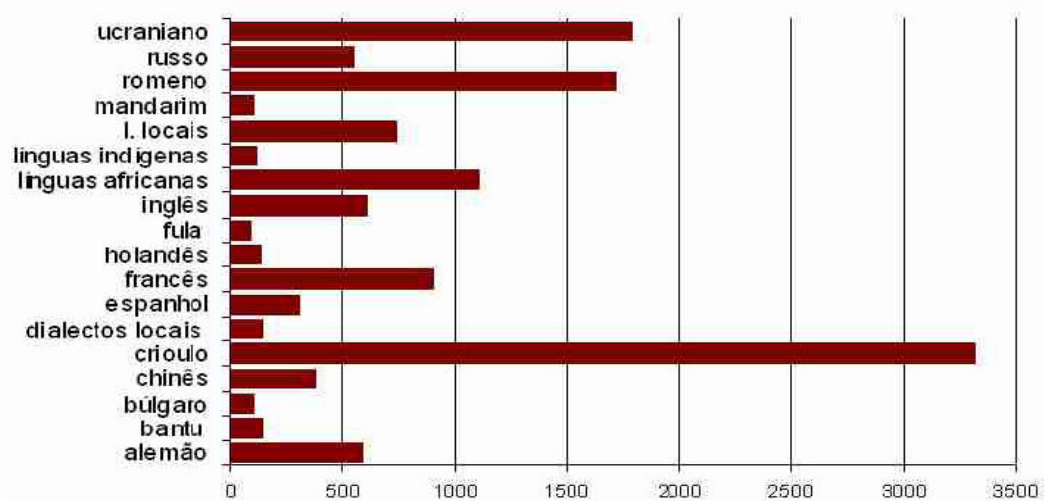


Distribuição dos alunos de PLNM por ano de escolaridade (%)



Fonte: ME – DGIDC 2007 - Dados recolhidos junto das DRE

Principais línguas maternas dos alunos de PLNM



Destes dados, pela expressividade dos seus números e pela sua actualidade, se depreende que há urgência em considerar novas formas de proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos do ensino Básico e Secundário cuja língua materna não é o português.

Cabe, assim, às escolas e agrupamentos de escolas, no domínio da sua autonomia e no respeito pelos princípios referidos anteriormente, encontrar respostas adequadas para que estes alunos usufruam de actividades que lhes garantam um domínio suficiente da língua portuguesa enquanto veículo dos saberes escolares, permitindo a sua integração no sistema educativo nacional.

Estamos, pois, perante um novo modelo de escola – a escola intercultural, que deve reflectir, desde a sua raiz, isto é, desde a “formação inicial de professores”, uma verdadeira preocupação científica e pedagógica perante a questão cultural e linguística.

No que aqui nos diz respeito, interessa-nos particularmente a preocupação pedagógica, sob o ponto de vista da supervisão e a questão linguística no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de Português como Língua Não Materna.

Ensino de PLNM

O ensino a alunos de PLNM implica uma abordagem específica e diferenciada de forma diferente do trabalho realizado com alunos que têm o português como língua materna (LM). É sobretudo a nível de “o que se faz” e do “como se faz” na sala de aula que reside a diferença essencial.

Como língua segunda, apesar de muitas vezes ser usado pela comunidade em que o aluno se insere, o português é principalmente usado na escola, como veículo de escolarização. Em relação à língua materna, esta é uma diferença fundamental que deve orientar práticas metodológicas e avaliação.

Sob o ponto de vista da prática pedagógica, para o ensino da língua portuguesa em contextos de diversidade linguística, é importante considerar os seguintes princípios²:

O aluno é o sujeito da aprendizagem – como tal, o aluno deve ser considerado como pessoa, ser social, alguém que comunica e que se constitui como o destinatário do plano de aprendizagem, sem nunca perder de vista que é ele que aprende.

A língua de ensino deve ser considerada como objecto de estudo e meio para adquirir e/ou desenvolver a competência comunicativa – assim, os alunos, comunicando, aprendem a língua e desenvolvem a competência comunicativa, na sua função receptiva, produtiva e interactiva (incluindo, globalmente, compreender o que se ouve, compreender o que se lê, falar e escrever).

A língua de escolarização deve ser considerada como meio de aprendizagens curriculares - deste modo, o aluno faz aprendizagens escolares através da língua da escola que assume também outra função – a função transversal (incluindo competências transversais no domínio do trabalho autónomo, do estudo e da pesquisa, como, por exemplo, saber consultar um dicionário ou uma gramática, um livro de estudo de qualquer disciplina, organizar um *dossier* mas também fazer um relatório de uma visita de estudo ou do resultado de uma experiência, fazer uma pesquisa pela *Internet* ou apresentar oralmente um trabalho.)

O erro faz parte da aprendizagem enquanto processo – desta forma, quando o aluno dá erros, o professor deve *saber identificá-los* (saber se são fonológicos, ortográficos, morfológicos, sintácticos ou semânticos); *saber explicá-los* (verificar se o aluno estava apenas distraído mas sabia, ou se não aprendeu de facto e porquê) e *saber agir* em função das questões anteriores.

A compreensão activa deve ser privilegiada – pois com o fornecimento de tarefas concretas para o aluno durante uma actividade de compreensão, oral ou escrita (através de *Guiões* ou *Roteiros* de apoio à compreensão) o professor está a criar segurança nos alunos, ou seja, o está a proporcionar ao aluno a possibilidade de controlar melhor o seu processo de compreensão e a sentir-se mais seguro e autónomo na sua aprendizagem.

² Vide: ILTEC (s/d): Diversidade Linguística na Escola Portuguesa

A oralidade e a escrita devem ser trabalhadas de forma equitativa, isto é o tempo dedicado na aula ao trabalho da oralidade e da escrita deve ser assumido, por parte do professor, com idêntico tempo e empenho. Para cada competência os alunos devem realizar actividades úteis, adequadas e de complexidade variável, de modo a não descurar a necessária e adequada progressão. Tal prática pode acontecer de forma eficaz, por exemplo, na comunicação oral (tanto a nível da compreensão como da expressão) dando a palavra aos alunos, propondo-lhes situações de comunicação real – recitação, resumo, relato, reconto, discussão, debate, ou de comunicação simulada – representação de textos dialogados, dramatização de textos narrativos, jogos, simulação de situações do quotidiano.

A progressão em espiral deve ser promovida, activando sempre o que os alunos já sabem, pois é importante promover a autonomia dos alunos através da atribuição permanente de tarefas interessantes e úteis e de dificuldade adequada, de modo a permitir o reinvestimento dos conhecimentos já adquiridos e a proporcionar novas aprendizagens.

Este processo interactivo entre o novo e o já adquirido mantém os alunos motivados, implicados nas tarefas e vai contribuir positivamente para o desenvolvimento da sua autonomia. O respeito por este princípio tem ainda a vantagem de permitir a despistagem, o reforço e a consolidação de aprendizagens menos bem sucedidas.

As necessidades, os interesses e as motivações dos alunos devem ser objecto de análise prévia, pois o professor, para além do programa estabelecido, pode organizar o seu trabalho seleccionando os temas a tratar em função dos interesses e das necessidades linguísticas dos alunos e daí privilegiar alguns conteúdos, tendo em vista os objectivos definidos, as estratégias possíveis, as actividades mais adequadas e os materiais disponíveis.

O recurso aos “realia” ou documentos autênticos deve acontecer sempre que for possível e oportuno. Tanto para a oralidade como para a escrita, os documentos autênticos (folhetos de publicidade, pequenas notícias, anúncios dos classificados, cartazes ou desdobráveis de eventos culturais, talões de desconto do supermercado, factura da água ou da electricidade, calendários, rótulos de produtos de consumo, documentários em suporte vídeo, etc.) são excelentes materiais que, não tendo sido feitos com intenções pedagógicas, revelam-se úteis e convenientes para ensinar uma língua segunda.

As formas sociais de trabalho devem ser diversificadas. Para que tal aconteça, é necessário promover o trabalho de pares, de grupo, individual ou colectivo em função dos objectivos comunicativos e pedagógicos, dar lugar à experimentação, à criatividade e à diversidade de práticas permite desempenhar diferentes papéis, estabelecer diferentes contactos linguísticos na sala de aula. A interacção no grupo/classe, em actividades de rotina (como por exemplo: momentos expositivos por parte do professor) ou de excepção (como por exemplo: aproveitamento de factos, celebrações e outras ocasiões festivas em diferentes culturas) deve também ser estimulada e acontecer naturalmente, tendo em vista a comunicação autêntica.

A avaliação deve considerar os princípios anteriores. A avaliação das aprendizagens em PLNM deve estar prevista desde o momento da concepção e planificação da aula, contemplando todos os objectivos e conteúdos seleccionados, acompanhando o processo de aprendizagem (avaliação formativa) e não aparecendo apenas no final da aprendizagem (avaliação sumativa) como um "instrumento de castigo" para os "maus alunos" e de prémio para os "bons alunos". O recurso à auto e hetero-avaliação faz sentido neste contexto em que o ensino está centrado no aluno e visa uma consciencialização da evolução da sua

aprendizagem. Assim, é também de salientar a importância da avaliação da oralidade, que é muitas vezes preterida em detrimento da escrita.

Observados estes princípios de natureza, predominantemente, didáctica e pedagógica, é conveniente reflectir sobre alguns tópicos que norteiam esta questão sob o ponto de vista, principalmente, linguístico.

A primeira questão a considerar tem a ver com as denominações “língua estrangeira” e “língua segunda”. Na verdade, “língua estrangeira” e “língua segunda” não significam o mesmo.

Por “língua estrangeira”, normalmente, entende-se uma língua “estranha” à “língua materna”.

Por “língua segunda”, que nos interessa aqui, entende-se a língua oficial do país de acolhimento usada na escola. No caso português, ficou decidido designar-se “Português Língua Não Materna” (PLNM), para evitar a interpretação depreciativa do termo “de segunda”.

Na prática pedagógica, considerando os aspectos linguísticos implicados, o ensino da “língua segunda” aproxima-se da “língua estrangeira” na medida em que valoriza a compreensão e a produção de unidades comunicativas, e aproxima-se da “língua materna”, na medida em que se centra na reflexão metalinguística e metadiscursiva sobre produções literárias e não literárias.

A segunda questão que importa considerar relaciona-se com os conteúdos específicos a seleccionar para o ensino do PLNM. Em traços gerais, os conteúdos são provenientes de três áreas: os primeiros, eventualmente os prioritários, integram áreas temáticas da língua de comunicação que têm como domínio centralizador “a inserção social”; os segundos são provenientes da língua de escolarização e têm como domínios de referência transversal “o acesso aos saberes e a integração escolar”; os últimos, mas não menos importantes, são oriundos da área da cultura e incluem domínios como “acesso às obras literárias”.

A terceira questão, na sequência da distinção dos termos anteriormente enunciados e da especificidade dos seus conteúdos, diz respeito aos objectivos preconizados para o ensino de PLNM. Como língua de escolarização, o ensino de PLNM tem dois grandes objectivos: primeiro - facultar o acesso à instrução; e, segundo - levar à conceptualização da língua.

Este último objectivo, de cariz mais linguístico, traduz-se em conhecimento das regras de comunicação e descoberta das práticas transversais de ordem do “saber fazer”, implicando todos os módulos da Gramática (Fonética, Fonologia, Léxico, Morfologia, Sintaxe, Semântica e Pragmática).

No capítulo dos objectivos preconizados para PLNМ, em termos puramente linguísticos, para além da competência comunicativa na língua de escolarização (verbalizar conhecimentos e usar adequadamente os tipos de comunicação de forma ecológica) o aluno estrangeiro deve desenvolver os seguintes tipos de consciência linguística:

. *Desenvolvimento da consciência fonológica* (associação fonema/grafema; segmentação silábica; reconhecimento silábico);

. *Desenvolvimento da consciência lexical* (particularidades da sinonímia; recurso à paráfrase; recurso à tradução para identificação da palavra);

. *Desenvolvimento da consciência sintáctica* (identificação da organização frásica - estrutura SVO; reconhecimento do sistema de concordâncias).

A quarta questão diz respeito às metodologias e estratégias para o ensino do PLNМ. As metodologias reclamadas são as activas, sob a forma de dinâmica oficial e as aprendizagens privilegiadas são as aprendizagens colaborativas. Em termos de estratégias, estas passam muito pela valorização das capacidades receptivas do aluno e pelo aproveitamento pedagógico do *erro*.

Segundo Oxford (1990), a propósito da língua inglesa, as estratégias de aprendizagens podem ser de dois tipos: estratégias directas e estratégias indirectas. As estratégias directas cumprem três funções: *memória* (armazenagem e recuperação de informações novas); *cognição* (compreensão e produção de novos enunciados através da manipulação e da transformação da língua alvo pelo aprendiz) e *compensação* (auxílio na compreensão e produção da nova língua apesar das limitações no conhecimento). As estratégias indirectas cumprem também três funções: *metacognitivas* (planeamento, controle e avaliação da aprendizagem); *afectivas* (regulação de emoção, atitudes, valores e motivação); *sociais* (interacção e cooperação com os outros).

A supervisão pedagógica

No actual contexto socioeconómico do país, tendo em conta os princípios pedagógicos a observar no ensino da língua em contexto de diversidade linguística e tendo presente alguns aspectos específicos do PLNМ anteriormente enunciados, é premente disponibilizar

aos professores formação nesta área específica e pensar o modelo de supervisão pedagógica a implementar.

A formação específica em PLNM, na nossa opinião, deveria acontecer, preferencialmente, na formação inicial dos professores e deveria continuar em exercício, nomeadamente na modalidade de projecto de investigação. A formação em modalidade de projecto, melhor do que outras modalidades (acção de formação, oficina, círculo de estudos, seminário...) permitirá às escolas adequarem a sua intervenção às características do público-alvo, que se sabe diferente nas suas origens linguísticas e culturais, através do envolvimento de todos os professores da escola e da construção de percursos e materiais ajustados a estes alunos.

Na nossa opinião, o modelo de supervisão que melhor serve as exigências decorrentes do que apresentámos anteriormente, deve assentar numa ideologia educacional que radica no desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia, tal como defendia Paulo Freire (1996), num enquadramento reflexivo e crítico da formação de professores e de supervisores.

Encarando o processo de formação de professores, neste contexto, como um questionamento permanente e sistemático sobre metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem do PLNM, conducentes à autonomização do aluno estrangeiro, e concebendo o próprio processo de formação de supervisores como uma articulação entre a teoria e a prática, numa perspectiva de regulação reflexiva e colaborativa do processo de desenvolvimento profissional do supervisor, pensamos que tal só poderá acontecer numa sociedade democrática, de orientação humanista, que consagra princípios de igualdade, racionalidade e justiça social.

As implicações deste enquadramento para o modelo de supervisão aqui proposto são óbvias, na medida em que a intencionalidade, a coerência e o carácter experiencial e reflexivo da construção do conhecimento profissional em educação, em línguas e em supervisão têm, necessariamente, de ser compatíveis com a forma de estar de todos intervenientes implicados na educação.

A supervisão pedagógica de professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico, em contexto de formação inicial, para além de se instituir como um instrumento de transformação dos sujeitos e das suas práticas, prolonga-se no tempo com implicações nos domínios imediatos da acção pedagógica, através do exemplo em questões de questionamento crítico da acção educativa, de posicionamentos de natureza participada, colaborativa, negociada, auto-regulada e responsável.

O processo de supervisão, neste enquadramento reflexivo e crítico, orientado para a promoção da autonomia do aluno, assume-se como um processo dialógico e democrático, visando promover a comunicação (em sentido lato e não apenas em sentido restrito da “interlíngua”), a negociação de decisões e a clarificação de intenções e realizações, entre supervisores, entre estes e os seus estagiários e entre os estagiários e os seus alunos.

Neste modelo de supervisão, em que se valoriza a questão da autonomia, o supervisor deve ser um profissional com competências não apenas na sua área disciplinar (por exemplo linguística), mas também em didáctica (de línguas) e em supervisão (pedagógica).

Em qualquer formação de professores, mas particularmente na formação de professores de PLN, é necessário fomentar uma dimensão construtivista subjacente ao desenvolvimento pessoal, social e profissional. É fundamental que os professores repensem a sua forma de dar aulas e accionem processos de reflexão sobre metodologias e estratégias. O professor reflexivo deve ser capaz de reconstruir o seu percurso de formação, através da adequação de novas práticas adequadas ao contexto social e económico em que se encontram inseridos. Os professores tornam-se, assim, agentes da sua própria formação ao reflectir sobre teorias e práticas conjugadas de forma a produzirem novos materiais conceptuais e metodológicos para os seus alunos.

Assim sendo, impõe-se um novo conceito de escola, aquela a que Alarcão (2000: 13), Tavares (2000: 62) e Roldão (2000: 74), por exemplo, chamam a “escola reflexiva”, isto é, nas palavras da primeira autora, uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo.” Será uma instituição em constante evolução, aberta à aprendizagem permanente, fomentadora do trabalho em equipa, nomeadamente em contextos multiculturais diversificados pelos diferentes caldos culturais e linguísticos proporcionados pelo número significativo de alunos estrangeiros que se encontram, actualmente, nas nossas escolas.

Um professor reflexivo é, antes de mais, dominado pela curiosidade e pela vontade de questionar o diferente, o estranho o extraordinário (no sentido etimológico do termo), ou seja, nas palavras de Alarcão (1996: 175) o professor reflexivo “une cognição e afectividade num acto específico, próprio do ser humano.” Este professor está em constante formação, a sua experiência é determinante enquanto fonte de aprendizagem e a metacognição torna-se essencial para se compreender o modo como se adquire o

conhecimento. Recordamos que a curiosidade, o espanto e a admiração (pelo outro, pelo diferente, entenda-se) relacionam-se com o conhecimento, segundo os filósofos clássicos. Segundo Donald Schön (1992), o professor reflexivo é aquele que constrói o conhecimento na acção, reflecte na acção, num terceiro momento reflecte sobre a acção e, finalmente, reflecte sobre a reflexão na acção. A noção de conhecimento na acção refere-se à forma como uma tarefa é desempenhada. Já a reflexão na acção consiste na avaliação que vamos efectuando à medida que a tarefa é concretizada e que pode levar a alguns acertos de execução, por exemplo. Mais tarde, reflectimos sobre a acção, nomeadamente quando descrevemos o que realizámos, o que nos permite, com um certo distanciamento do momento da realização, a compreensão retrospectiva do que se passou. A reflexão sobre a reflexão na acção permite a progressão do profissional, na medida em que se desenvolve, compreende a sua forma de aprender e constrói a sua forma pessoal de conhecer.

Um professor reflexivo é, ainda nas palavras de Schön (1992: 82), o que se esforça “por ir de encontro ao aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento na acção com o saber escolar”.

Se o que se acaba de enunciar é válido para qualquer área disciplinar científica, didáctica e pedagógica, no domínio da supervisão do ensino de PLNM torna-se ainda mais pertinente e aplicável, uma vez que, na perspectiva da aprendizagem o que se constitui como principal barreira para a comunicação não é só de natureza puramente linguística, mas também de natureza conceptual. Isto porque em determinadas culturas, pontos de partida ou de chega) existem realidades que não encontram “homólogos”, porque pura e simplesmente não têm correspondentes. Por exemplo, em alemão não existe um verbo equivalente ao verbo português “desbotar” com significado de *retirar a cor por acção do Sol*, porque a realidade do clima germânico não o justifica.

Ainda a propósito do carácter reflexivo necessário ao modelo de supervisão aqui defendido, na mesma linha, Garcia (1992: 62-63) refere as atitudes características de um professor reflexivo, como sendo: uma mentalidade aberta que leva à valorização de diferentes perspectivas, o sentido de responsabilidade, intelectual e ética, e o entusiasmo que transporta em si a curiosidade, a energia e a procura da renovação.

Como qualquer outro profissional ninguém se torna reflexivo sem as condições próprias e a formação ideal que lhe permitam desenvolver esta capacidade. A valorização da prática do professor é essencial na formação dos professores reflexivos, tal como é apontado por Schön. Como afirma Alarcão (1996: 17-18), a prática tem um valor epistemológico, e, desde que seja reflectida, é fonte de conhecimento. É através da prática

que se podem “dar resposta a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas produzidas no aqui e no agora que caracteriza um determinado problema.”

Por seu lado, a utilização da prática como fonte de conhecimento pressupõe orientação do professor nesse sentido. Zeichner (1992: 120) sublinha que “um dos problemas mais importantes da formação de professores é o nosso isolamento em pequenas comunidades compostas por colegas que partilham orientações idênticas, o que empobrece o debate e as interações.” Esta situação não se coaduna com o papel do professor que pretende implementar uma prática reflexiva, ou seja, que é interventivo relativamente ao currículo porque emite juízos de valor e decide, mas sim com o perfil do professor como técnico que se limita a pôr em prática, de forma eficiente e eficaz, as políticas educativas, sem qualquer tipo de questionamento.

Então, quando falamos na necessidade de formação, referimo-nos, não só à formação individual, mas também a um acompanhamento regular, na medida em que é através do diálogo e do confronto de ideias que a prática da reflexão se instala.

Zeichner (1992: 121) refere as recentes inovações no *practicum*, que se inserem no campo mais vasto da reestruturação da formação de professores, “de modo a proporcionar uma formação mais sistemática ao nível do conhecimento, das competências e das estratégias de tomadas de decisão.”

Alarcão (1996: 18) retoma o conceito de *practicum* e de *coaching* presentes em Schön e onde se sublinha a importância de se aprender com um profissional. Reforça-se assim a importância do estágio orientado por um profissional que possa organizar “situações em que o aluno possa praticar e confrontar-se com problemas reais cuja resolução implique reflexão, levantamento e verificação de hipóteses, experiência de ter cometido erros, consciência da necessidade e do valor da ajuda dos outros assim como do aperfeiçoamento constante”.

Ora, o acompanhamento dos professores na formação inicial e no seu dia-a-dia, no treino das suas capacidades e da sua prática reflexiva cabe dentro das funções do supervisor.

Nóvoa (1999: 210-211) refere-se ao supervisor como um professor de professores, logo a sua acção desenrola-se em três domínios, o da supervisão operativa, ou seja da prática, o da supervisão curricular e o da investigação em supervisão. O supervisor é, então, quem vai ajudar o supervisionado, pela prática da reflexão e interpretação das experiências de cada um, a conhecer-se a si próprio enquanto pessoa e enquanto profissional, tomando

consciência dos seus conhecimentos e capacidades profissionais, integrando a subjectividade em todo este processo.

Por uma questão de coerência, a prática deste modelo de supervisão deve ter origem na formação inicial de professores e prosseguir ao longo da sua vida profissional, numa lógica de colaboração entre formador e formando, de acordo com o “*modelo interactivo-reflexivo* – os professores mobilizam apoios técnicos para a elaboração colectiva de saberes profissionais”. [Chantraine-Demilly, 1992: 145]

O mesmo preconiza Alarcão (2000: 18), quando refere a necessidade de pensar a supervisão como sinónimo de melhoria de qualidade relativamente a toda a escola e aos professores, colectivamente. O incentivo das interacções entre professores implica uma maior responsabilização colectiva pelo ensino e ambiente da escola, isto é, pela qualidade da escola.

Conclusão

A realidade do nosso país, nas últimas décadas, alterou-se radicalmente sob o ponto da presença de crianças e jovens estrangeiros nas nossas escolas básicas e secundárias. Passámos de uma realidade cinzenta e monótona para cores, ritmos e “fonias” nunca antes imaginados.

Com as novas realidades, surgiram dificuldades linguísticas e culturais, mas apareceram também novos desafios: como fazer da dificuldade de integração da diferença uma oportunidade de enriquecimento?

Pensar o português como língua não materna e estruturar todo o seu processo de ensino - aprendizagem como um domínio de escolarização fulcral para o sucesso e a realização individual do aluno estrangeiro, foi o que procurou regulamentar a recente legislação.

Reflectir sobre os princípios orientadores do ensino de PLNМ em contexto de diversidade linguística e tentar identificar alguns aspectos específicos da linguística e da pedagogia nesta área de saber, foi o que entendemos fazer como relevante para propor o modelo de supervisão que melhor respondesse às necessidades dos professores do 1º e 2º ciclos.

A proposta do modelo de supervisão aqui apresentada implicou uma reflexão difusa sobre ideologia educativa humanista; noção de pedagogia da autonomia; modelo e conceito de escola; papel de professor e supervisor reflexivo e crítico; etc., porque o todo deve ser visto por partes, mas as várias partes também devem ser vistas no seu todo. Isto é, os desafios que o ensino de PLNМ nos lançam são parte dos vários desafios com que somos confrontados todos os dias; no entanto implicam reflexões e sugestões de resposta sobejamente conhecidas. A diferença pode residir no modo como encaramos os desafios.

Bibliografia sobre supervisão

ALARCÃO, I. (1996), Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores; Ser professor reflexivo in *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão* (9-40 e 171-187), Porto, Porto Editora.

ALARCÃO, I. (2000), Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem, in *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp 11-24), Porto, Porto Editora.

ALARCÃO & TAVARES (2003), *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*, 2ª edição, Coimbra.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. (1992), Modelos de formação contínua e estratégias de mudança, in *Os professores e a sua formação* (pp139-158), Lisboa, Publicações D. Quixote.

FREIRE, P. (1996) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Paz e Terra.

GARCÍA, C. M. (1992), A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor, in *Os professores e a sua formação* (pp 51-76) Lisboa, Publicações D. Quixote.

NÓVOA, A. (1999), Seis apontamentos sobre supervisão na formação, in *Supervisão na Formação – contributos inovadores. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão* (pp 209-214).

ROLDÃO, M. C. (2000), A escola como instância de decisão curricular, in *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp 67-78), Porto, Porto Editora.

SCHÖN, D. (1992), Formar professores como profissionais reflexivos, in *Os professores e a sua formação* (pp 77-92), Lisboa, Publicações D. Quixote.

TAVARES, J. (2000), Contributos psicológicos e sociológicos para uma escola reflexiva, in *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp 55-66), Porto, Porto Editora.

ZEICHNER, K. (1992), Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90, in *Os professores e a sua formação* (pp115-138), Lisboa, Publicações D. Quixote.

Bibliografia sobre PLN

Oxford, R.L. (1990) *Language Learner Strategies: What Every Teacher Should Know*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

Documentação de referência sobre PLN

- Orientações Programáticas para o ensino do PLNM - Ensino Secundário – ME-DGIDC
Abril de 2008.

- Documento orientador – Português Língua Não materna no Currículo Nacional – ME-
DGIDC Julho de 2007.

- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e Portfólio Europeu de Línguas
Conselho da Europa 2001.

Legislação recente sobre PLNM

- Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de Fevereiro.
- Despacho Normativo n.º 30/2007, de 10 de Agosto.