

A IMPORTÂNCIA DO QUESTIONAMENTO NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA REFLEXIVA EM CONTEXTOS DE SUPERVISÃO

L'IMPORTANCE DU QUESTIONNEMENT DANS LE DEVELOPPEMENT DE LA COMPETENCE REFLEXIVE DANS DES CONTEXTES DE SUPERVISION

JESUS, M^a Helena Pedrosa de (hpedrosa@dte.ua.pt)

Universidade de Aveiro

SÁ-CORREIA, M^a José (mjsacorreia@portugalmail.pt)

Escola Superior de Educação de Viseu

ABRANTES, M^a Manuela (maria.abrantes@mail.ese.ipcb.pt)

Escola Superior de Educação de Castelo Branco

RESUMO

A criação de adequados contextos de supervisão pedagógica requerem encontros de supervisores-cooperantes e estagiários que assentam em trocas discursivas entre os participantes.

Nestes encontros, em que um dos objectivos é reflectir sobre a actuação na aula e fora dela, o discurso entre os vários interlocutores revela aspectos que são de realçar. No nosso estudo foi possível observar que são normalmente os formadores a iniciar os tópicos, a formular a maior parte das questões e a decidir quem deve tomar a palavra. Os estagiários /formandos remetem-se ao papel de respondentes, deixando-se conduzir pelas preferências discursivas dos seus formadores/interlocutores.

Contudo, quando confrontados com a realidade que emana dos dados recolhidos, o discurso do poder ligado à função que desempenham, os supervisores cooperantes reconhecem a necessidade de alterar os seus padrões discursivos, tendo em vista uma distribuição mais equilibrada da palavra, para que aos estagiários seja dada possibilidade e tempo de colocarem questões sobre os conteúdos de reflexão.

É nosso objectivo, nesta comunicação, partilhar uma experiência realizada com supervisores cooperantes e respectivos estagiários, ao longo de três anos lectivos, com recurso à investigação-acção como estratégia de formação na área do questionamento. Deste modo, actuou-se sobre as práticas de supervisão, potenciando uma lógica de reflexão crítica desejável sobre o que é dito, como é dito e para que é dito.

Apresentam-se alguns resultados que apontam para a pertinência da formação dos supervisores através da reflexão sobre os discursos, concretamente sobre as perguntas formuladas, de modo a permitir o desenvolvimento pessoal e profissional de formadores e formandos.

RESUME

La création de contextes appropriés de supervision pédagogique exige des rencontres de superviseurs-coopérants et de stagiaires, basées dans des échanges discursives entre les participants.

Dans ces rencontres, dans lesquelles un des objectifs est de réfléchir sur l'actuation en classe et hors d'elle, le discours entre les interlocuteurs révèle des aspects à ressortir : dans notre étude, il a été possible d'observer

que ce sont normalement les formateurs à initier les sujets, à formuler la plupart des questions et à décider qui doit prendre la parole, les stagiaires se limitant à répondre, se laissant conduire par les préférences discursives de leurs formateurs/interlocuteurs.

Néanmoins, confrontés à la réalité qui émane des données rassemblées, le discours du pouvoir lié à la fonction qu'ils jouent, les superviseurs-coopérants reconnaissent la nécessité de modifier leurs normes discursives, en vue d'une distribution plus équilibrée de la parole, pour qu'aux stagiaires soit donnée la possibilité et aussi le temps de poser des questions sur les contenus de réflexion.

C'est notre objectif, dans cette communication, de partager une expérience réalisée avec des superviseurs-coopérants et respectifs stagiaires, au long de trois années scolaires, ayant recours à l'investigation-action comme stratégie de formation en ce qui concerne le questionnement. Ainsi, avons-nous agi sur les pratiques de supervision, insistant sur une logique de réflexion critique souhaitable sur ce qui est dit, comme est-ce dit et pour qui est-il dit.

Nous présentons quelques résultats qui indiquent la pertinence de la formation des superviseurs par la réflexion sur les discours, plus concrètement sur les questions formulées, afin de permettre le développement personnel et professionnel des formateurs et des stagiaires.

1. Introdução

Os processos de formação de professores têm constituído tema recorrente de debate e investigações ao longo dos tempos, procurando-se a melhor maneira de ajudar os futuros profissionais de educação, ou aqueles que já se encontram em exercício, a enfrentar os problemas que a Escola lhes coloca.

A formação de formadores não tem merecido a mesma atenção. No entanto, sendo “a formação de professores dependente da formação de formadores será necessário um concertado esforço de renovação de quadros conceptuais e de práticas para se atingirem resultados que beneficiem, em última análise, os principais destinatários de todo o sistema educativo – os alunos” (Marques, 2003).

Deste modo, a reflexão sobre os processos de supervisão pedagógica assume para nós particular relevância, uma vez que, no desempenho das nossas funções de supervisoras nos apercebemos que os cooperantes precisam de melhorar as suas *performances* verbais, nomeadamente no que se refere à capacidade de fazer perguntas aos seus estagiários que promovam a emergência de espírito crítico, e os encaminhem na implementação de práticas inovadoras, motivando-os também a questionar a níveis mais desafiadores.

Nesta comunicação daremos conta de um estudo realizado por nós, no contexto das práticas supervisivas, em que se seleccionou para análise uma parte do discurso. Estudaram-se as perguntas entre orientadores e estagiários e entre estes e os alunos do 2º ciclo, procurando ligar o questionamento ao desenvolvimento da competência reflexiva, acreditando-se que a qualidade das perguntas que surgem em ambientes de aprendizagem proporciona informação sobre a reflexividade dos interlocutores.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, que se desenrolou em ciclos de investigação-acção. Os dados foram recolhidos através de vários instrumentos, alguns deles concebidos para o efeito, como a grelha de análise das perguntas.

Foram analisados quatro casos, seguindo uma metodologia de estudo de caso, sendo cada um deles constituído por uma cooperante e o respectivo grupo de estágio.

Considerámos, então, três hipóteses de trabalho:

- 1) Os supervisores cooperantes quando envolvidos num processo de investigação-acção, confrontados com as suas práticas e responsabilizados pela aplicação de estratégias de Supervisão Reflexiva, melhoram o seu desempenho profissional.
- 2) Os estagiários desenvolvem a sua competência de reflexão ao longo do ano de Prática Pedagógica, quando os seus formadores tal lhes proporcionam.
- 3) Os supervisores cooperantes e os estagiários, confrontados com a importância das perguntas formuladas nas sessões de reflexão e nas aulas, desenvolvem a sua competência de questionamento tendo como consequência um maior nível de reflexão.

As questões de investigação foram as seguintes:

- 1) Que oportunidade de intervenção dão os professores cooperantes aos alunos-estagiários nas sessões de reflexão oral?
- 2) Que tipo de perguntas são colocadas pelos cooperantes e pelos estagiários?
- 3) Que implicações tem o desenvolvimento da competência de questionamento no nível de reflexão dos intervenientes?
- 4) Que mudanças nas práticas supervisivas se podem atribuir à formação e ao envolvimento num projecto de investigação-acção?
- 5) As reflexões escritas pelos estagiários melhoram o seu nível quando orientadas pelos supervisores-cooperantes e sujeitas a feedback sistemático?
- 6) Que impacto tem a reflexão nas aulas dos estagiários?

Dos diversos aspectos estudados, esta comunicação centra-se apenas nas perguntas que surgiram nas *conferências de Supervisão* (Waite, 1995) e nas aulas dos estagiários.

2. A Supervisão Pedagógica

O termo supervisão surge pela 1ª vez em Portugal em 1974, na edição de Fevereiro da revista “O Professor”. Tal não significa que não se praticava a supervisão na orientação dos então estágios clássicos, mas que a designação era até aí inexistente, tal como hoje a entendemos.

Mais tarde, na década de 80, o conceito começa a impor-se através de obras que o incluem no título, como por exemplo “A Supervisão da Prática Pedagógica – uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem” de Alarcão e Tavares (1987).

Com efeito, esta é uma obra de referência no panorama nacional. Nela se defende que supervisão é “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro

professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (1987, p.18), perspectiva que partilhamos.

Aderimos de igual modo à opinião de Vieira segundo a qual “fazer supervisão é fundamentalmente interagir, informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar” (1993, p.11) e acentuamos a importância do questionamento na relação dialógica que se estabelece entre cada estagiário e o respectivo formador.

Situamo-nos, pois, num cenário reflexivo, longe de qualquer visão tecnicista dos processos de aprender a ensinar e também numa abordagem baseada em relações de poder equilibradas entre formadores e formandos.

Tal como Waite (1995), também nós consideramos que uma relação supervisiva em que é dada voz aos estagiários, partilhando eles o poder da palavra com os seus supervisores, poderá ajudar a construir o “self” desses estagiários de modo equilibrado.

Waite (1995) inspirou-se na teoria dialógica de Bakhtin (1981) que explica o modo como as palavras mediatizam a compreensão dos acontecimentos.

Alarcão (2001), interpretando o cenário proposto por Waite, denominou-o *cenário dialogante* porque “é por meio da verbalização que se estabelecem as ligações entre os vários contextos, funcionando a linguagem como amplificadora da capacidade cognitiva (op.cit. 28).

Duncan Waite defende a supervisão dialógica como propiciadora de reflexão e de crescimento dos que nela se envolvem, devendo os supervisores examinar as suas acções e palavras, pois, também eles, se encontram em desenvolvimento.

Assim, o crescimento dos supervisores pode manifestar-se através de práticas discursivas diferentes, que resultam de uma meta-reflexão, propiciada pelo confronto com os próprios discursos em contexto de supervisão.

O profundo respeito pelo outro e uma dinâmica autêntica na compreensão dos seus pontos de vista são as bases da abordagem supervisiva de Waite, desafiando-se o princípio de uma “solidariedade simétrica” (Scollon e Scollon, in Waite, 1995).

Também Anderson (1982) pensa que o futuro da supervisão depende da capacidade de envolvimento dos que nela participam, bem como da conjugação de esforços para que supervisores e estagiários aprendam uns com os outros.

Tanto Anderson como Sergiovanni (1982) reconhecem que os supervisores devem aperfeiçoar as *skills* de comunicação uma vez que, a linguagem não verbal e as escolhas linguísticas podem determinar a riqueza ou falha dos encontros supervisivos.

Alarcão e Tavares (2003) lembram-nos que num processo de supervisão só são possíveis as estratégias de colaboração “quando existe uma base de real igualdade e de aceitação de ambas as partes; de outro modo a relação de colaboração não passa de uma falsa democracia com sujeição ao poder do mais forte” (op.cit. 79).

Consideramos, pois, que é pela linguagem que passam as marcas de poder que nos permitem interpretar os sentidos subjacentes às relações supervisivas, caracterizando-as como mais ou menos colaborativas, mais ou menos reflexivas, mais ou menos potenciadoras de aprendizagens consequentes.

3. O questionamento

A colocação de perguntas tem sido uma das estratégias utilizadas para promover a reflexão e criar ambientes de aprendizagem estimulantes (Durham, 1997; Pedrosa de Jesus, 1987, 1995). Contudo, nem sempre a qualidade das perguntas dos professores facilita a criação de tais ambientes.

Na verdade, o interesse pelas perguntas, prende-se com o facto de se acreditar que o modo como elas são colocadas pode contribuir para desenvolver os processos cognitivos dos respondentes. Uma vez que as sociedades pretendem desenvolver cidadãos capazes de criar conhecimento e de serem autónomos, a utilização de perguntas é vista como uma estratégia-chave para promover essas capacidades (Aya Duray e Jacobs, 1997). Para tal, os professores e formadores devem ser encorajados a utilizar estratégias que facilitem a reflexão, levando os alunos a participar em discussões através de colocação de perguntas.

Acreditando-se nas vantagens de colocar perguntas de diferentes categorias e níveis cognitivos, considera-se, por isso, da máxima importância habituar os alunos/estagiários a formular e responder a perguntas de elevado nível cognitivo, para que mais tarde possam eles, também, colocar questões que desafiem a competência reflexiva daqueles com quem interagem.

Pedrosa de Jesus (1991) sugere-nos que é fundamental ensinar os alunos a colocarem as suas próprias questões para poderem aperfeiçoar este aspecto. Neste caso, o questionamento dos professores poderá funcionar como modelo, desde que estes o utilizem como tal.

O questionamento pode ser visto a partir de vários ângulos e orientações teóricas, sendo provavelmente os mais comuns os que procuram relacionar perguntas dos professores com respostas dos alunos, uma abordagem que Carlsen (1991) chama de processo-produto.

No entanto, Carlsen fala-nos do paradigma sociolinguístico como alternativa às abordagens referidas, considerando-o mais abrangente. Este assenta na crença de que os sentidos negociados são dependentes dos contextos e estes, por sua vez, são construídos e modificados pelos falantes durante as interações. Visto por este prisma, o contexto de uma pergunta inclui o discurso que leva à pergunta, a participação anterior do falante e a relação entre os intervenientes.

Para a abordagem sociolinguística, o conteúdo das perguntas dá-nos os tópicos discursivos, informamos da mudança de tópico e da tentativa de outros interlocutores para o alterarem.

Ainda do ponto de vista dos sociolinguistas, a estrutura de superfície de uma pergunta, ou seja, a escolha lexical e a sintaxe, não são suficientes para determinar uma questão de elevado nível cognitivo. Torna-se necessário conhecer o que surge antes no discurso e que resposta se obtém para que tal possa ser determinado com maior exactidão. É igualmente importante conhecer os processos mentais de quem interage, que são muitas vezes de difícil acesso. Carlsen (op.cit.) acaba por concluir

que, para um estudo mais profundo do que se passa a nível do questionamento, será útil servirmo-nos do que ambas as abordagens têm de melhor, tanto a de processo-produto, como a sociolinguística.

Outros dois autores, que têm estudado o questionamento, são Graesser e Person (1994), dando-nos o testemunho de uma investigação realizada em sessões de tutoria, em que se conclui que os alunos fazem mais perguntas nestas sessões do que nas aulas. Contudo, os tutores colocam mais questões do que os alunos, à semelhança do que se verifica na sala de aula. No entanto, os tutores questionam menos do que os professores. Um outro resultado a ter em conta pelos autores foi o de que os tutores utilizam um grande número de perguntas de verificação, havendo uma manifesta tendência para se limitarem a questões pouco desafiadoras, isto é, de baixo nível cognitivo. Pelo contrário, os alunos colocaram-lhes questões que exigiam respostas longas e aprofundadas, possibilitando-lhes a emergência de pensamento crítico.

Resulta, deste estudo, a necessidade de formação de tutores com elevada competência de questionamento, tal como nos parece acontecer com as cooperantes envolvidas na nossa investigação.

Com efeito, existe algum paralelismo entre um ambiente de tutoria e as conferências de supervisão, estabelecendo-se em ambos os casos relações dialógicas mediadas pela linguagem.

4. Metodologias e Procedimentos

Tal como já referimos, optámos por um estudo qualitativo de índole naturalista ou etnográfica, por investigarmos um fenómeno do quotidiano, de forma holística. Foi implementado em três fases distintas, em que a formação e a investigação se entrecruzaram e envolveu quatro professoras cooperantes de duas escolas EB 2/3 e 37 estagiários.

Para a condução de todo o processo, envolvimento dos sujeitos participantes e procedimentos sequenciais, apoiámo-nos na investigação-acção, uma vez que é uma estratégia que, aplicada à educação, tem em vista melhorá-la, encorajando os professores a consciencializarem-se das suas práticas, a serem críticos e reflexivos e predispostos a alterá-las.

Começámos, então, por diagnosticar uma situação que sendo conhecida, exigia uma caracterização mais consistente, a partir de uma recolha de dados em função de objectivos definidos e que pudessem impulsionar no sentido mais adequado as fases subsequentes. Esta fase de diagnóstico correspondeu ao que designámos por Estudo Piloto, que em termos temporais durou dois semestres, correspondendo a cada semestre um momento distinto; no 1º semestre um diagnóstico puro e no 2º introduziram-se algumas alterações à rotina da Prática Pedagógica procurando tornar os estagiários mais activos e intervenientes e proporcionando leituras, tanto aos formadores-cooperantes como aos seus estagiários.

As 2ª e 3ª fases, que incluíram momentos de Formação, de Intervenção directa e indirecta nas práticas de supervisão, foram orientadas de acordo com algumas das conclusões a que se chegou no Estudo Piloto.

Definiram-se objectivos diferenciados para as distintas fases e a formação revestiu as modalidades de formal e informal.

A formação formal correspondeu a um período de 50 horas, dividido em 25 horas de trabalho conjunto entre professores e formadora/investigadora e 25 horas de trabalho autónomo em subgrupos nas respectivas escolas.

A formação designada por informal aconteceu ao longo de todo o período de recolha de dados, num total de três anos lectivos (2000-03), assumindo a forma de reuniões de trabalho entre os professores participantes e a investigadora/formadora.

Toda a formação se constituiu como intervenção indirecta nas práticas de supervisão, sendo essa uma das suas funções.

A fase de Intervenção Directa nas práticas de supervisão caracterizou-se por uma organização interna em ciclos de investigação-acção, de duração diferente, mas estruturando-se numa espiral de Diagnóstico/Planificação/Acção e Reflexão, embora se tenham frequentemente verificado sobreposições nesta sequência.

Os dados foram recolhidos através de entrevistas semi-estruturadas a cooperantes e estagiários, gravações áudio das sessões de trabalho (algumas em vídeo) e de algumas aulas dos estagiários, reflexões escritas pelos estagiários e outros documentos complementares, como os registos de avaliação da formação e Grelhas de Análise das Reflexões (GARE- instrumento construído pelas cooperantes durante a formação, para registo analítico das reflexões escritas dos estagiários).

Referir-nos-emos, nesta comunicação, aos momentos de interacção entre cooperantes e estagiários nas *conferências de supervisão*, tendo-se para o efeito seleccionado um conjunto de momentos diferentes no tempo. Contabilizaram-se as intervenções das cooperantes e dos estagiários, bem como o número de perguntas de uns e outros, no sentido de verificar de que lado estava o poder da palavra, de que níveis eram as perguntas emergentes e se seria possível verificar alguma tendência evolutiva na forma de questionar dos participantes.

As perguntas foram categorizadas de acordo com um instrumento por nós construído, que considera quatro categorias diferentes. Estas foram encontradas através de um processo dialéctico entre os dados e a teoria, sendo as nossas referências Pedrosa de Jesus, Van Manen e Smyth.

As quatro categorias de perguntas a que se chegou foram as seguintes:

- 1) Perguntas de Confirmação/Cooperação
- 2) Perguntas de Descrição/Eliciação
- 3) Perguntas de Interpretação
- 4) Perguntas de Avaliação

Na 1ª categoria, de Confirmação/Cooperação, incluem-se perguntas de nível cognitivo baixo, em que quem questiona, espera concordância ou discordância do interlocutor e possibilidade de continuação

do discurso. Trata-se de perguntas intuitivas, por vezes próximas da simples retórica. A categoria de Descrição/Eliciação, considerada de segundo nível, é ainda pouco desafiadora em termos cognitivos, pois faz fundamentalmente apelo à memória. As perguntas incluídas nesta categoria referem-se a acontecimentos da sala de aula, ao desenrolar das actividades, ao comportamento dos alunos e do professor, à execução do plano e a alterações imprevistas.

Na categoria de Interpretação (nível 3) estamos perante questões de nível cognitivo mais elevado, em que a intenção de quem as produz é provocar ligações entre a teoria e a prática, mas também inferências baseadas nos dados da observação ou retidos na memória. Estas perguntas pretendem ainda provocar o confronto com a realidade e equacionar acções futuras com base nos acontecimentos do presente. São perguntas direccionadas à compreensão dos acontecimentos e à modificação de comportamentos. Pretendem estimular a criatividade e a análise de alternativas.

As perguntas de nível 4, Avaliação/meta-reflexão, de elevado nível cognitivo, pretendem obter juízos de valor sobre temas e problemas que ocorram. Suscitam análises críticas das situações e pretendem que se defendam posições, demonstrando que se percebe como funciona o conhecimento em acção.

5. Apresentação de Resultados – os 4 casos

Como foi dito anteriormente, estudámos quatro casos, cada um deles incluindo uma professora cooperante e os respectivos estagiários.

Procurou-se intervir, simultaneamente, nas suas competências reflexivas e de questionamento.

Apesar de inseridas num processo de formação, as nossas cooperantes colocaram a maior parte das perguntas durante as conferências de supervisão.

Todas as cooperantes fizeram um grande número de perguntas de interpretação, que consideramos já desafiadoras dos processos reflexivos, tanto de quem as produz como daqueles a quem se dirigem, aumentando o número destas perguntas com o desenrolar da participação no estudo. Contudo, a grande maioria das perguntas, tanto de cooperantes como de estagiários, foram de baixo nível cognitivo (níveis 1 e 2).

As cooperantes Anabela e Dora, que se mantiveram no Projecto durante 3 anos, atingiram o nível de Avaliação, embora num reduzido número de questões. Quanto aos estagiários, só os da cooperante Dora conseguiram produzir algumas de avaliação.

No entanto, quando comparamos estes resultados com os que se obtiveram no estudo piloto, pode afirmar-se que o processo de questionamento das cooperantes se desenvolveu, uma vez que nessa altura a maioria das perguntas eram de níveis 1 e 2, surgindo apenas algumas de nível 3 e nenhuma de nível 4.

Analisando mais detalhadamente os casos das cooperantes Anabela e Dora, verifica-se que ambas discutiram a importância das estratégias de questionamento com os seus estagiários, a partir de textos distribuídos pela investigadora. Também ajudaram os estagiários na implementação de técnicas de dinamização de aula, para que fosse dada atenção aos procedimentos de

pergunta/resposta, e os estagiários destas duas cooperantes receberam feedback das suas reflexões escritas com regularidade.

As cooperantes reflectiram sobre os seus discursos, nomeadamente sobre as questões que colocavam, ouvindo algumas gravações das sessões de trabalho com os estagiários, tendo como objectivo melhorar os seus discursos supervisivos.

As cooperantes Anabela e Dora mostraram-se empenhadas no seu desenvolvimento profissional, preparando as *conferências de supervisão*, pensando antecipadamente em questões que queriam colocar aos estagiários e lendo a informação (textos) que a investigadora lhes proporcionava. Ambas consideraram que a interacção teoria/prática era bastante relevante.

6. Conclusão

As conclusões a que se chegou com este estudo podem ser consideradas a vários níveis.

Por um lado, podemos salientar as conclusões a nível processual. Estas referem-se ao processo formativo, à implementação da investigação-acção e às mudanças que se verificaram nos procedimentos de supervisão. Pode confirmar-se, com este estudo, que as características de personalidade das participantes, bem como o clima relacional criado, constituem aspectos facilitadores da investigação, enquanto que o tempo se apresenta como um factor inibidor. Nas práticas de supervisão, verificou-se uma valorização progressiva das narrativas dos estagiários, através da orientação de tópicos e de feedback sistemático, proporcionado por uma grelha de análise da reflexão (GARE). As cooperantes confrontaram-se, ainda, com a avaliação que lhes foi feita pelos seus estagiários através de um questionário por eles elaborado, depois de negociada a sua aplicação.

Por outro lado, temos os resultados obtidos através da análise do discurso, em particular das perguntas formuladas nos encontros de supervisão e nas aulas. No que diz respeito aos resultados desta análise, como foi referido anteriormente, as formadoras revelaram flexibilidade de atitudes, abertura de espírito, intuição e afectividade para com os seus estagiários. Todas utilizaram frequentemente a 1ª pessoa do plural, incluindo-se nos problemas dos estagiários e identificando-se com eles. Verifica-se também a presença da função afectiva da linguagem em todas elas. No entanto, a análise da presença da modalidade nos seus discursos, em que a modalidade epistémica e deontica sobressaem, aponta para o predomínio do poder da palavra.

O discurso supervisivo das 4 cooperantes caracteriza-se por uma aproximação à linguagem da sala de aula, mas assume também traços que o identificam com a conversação do dia-a-dia, podendo nós falar de uma dualidade no discurso, em que as “nuances” que o aproximam do da sala de aula lhe conferem um cariz de directividade não realizada nos sentidos que transmitem. Existe, assim, uma estrutura discursiva algumas vezes contraditória da mensagem veiculada, sendo o número de perguntas formuladas pelas cooperantes um dos traços que corroboram este esquema discursivo.

Quanto às perguntas colocadas nas sessões de reflexão oral (conferências de supervisão) é possível estabelecer uma relação entre as de Interpretação e de Avaliação e respostas mais elaboradas da parte dos estagiários, mas não necessariamente mais profundas, ou seja, de elevado nível cognitivo.

Alguns dos conteúdos sobre os quais se reflecte determinam, também, a emergência de questões de interpretação, por parte das cooperantes, como sejam os que se relacionam com problemas socio-económicos dos alunos e disfunções do sistema educativo. Tanto as perguntas de Interpretação como de Avaliação aumentaram progressivamente de número à medida que o projecto se foi desenvolvendo.

Quanto às perguntas que ocorreram na sala de aula, entre estagiários e alunos do 2º ciclo, foi possível concluir que as dos alunos assumem características diferentes quando são colocadas oralmente, ou seja, neste caso trata-se de perguntas de clarificação e confirmação na maior parte das vezes, enquanto que se motivados a colocá-las por escrito, se relacionam com os conteúdos leccionados, exprimindo as suas dúvidas. Os estagiários, por outro lado, colocaram sempre perguntas de baixo nível cognitivo, tendo nalguns casos melhorado o tempo de espera pelas respostas dos alunos.

Embora a competência de questionamento seja difícil de melhorar num determinado limite temporal, devido a factores inibidores, como as rotinas instaladas, ausência de exposição a modelos socráticos e as baixas expectativas sobre os interlocutores, é possível afirmar que a formação actual nos discursos de fora para dentro, isto é, tanto as cooperantes como os estagiários interiorizam o que lêem e ouvem, reflectindo-se este *input* nas práticas discursivas e alterando-as ao nível comportamental.

Com efeito, a reflexão sobre a forma como se questiona pode alterar hábitos linguísticos acerca dos quais não havia uma consciencialização prévia, mas só uma insistência duradoira nestes processos pode interferir de modo endógeno na competência de questionamento.

Referências bibliográficas

- ALARCÃO e TAVARES (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- ALARCÃO e TAVARES (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia. Coimbra: Almedina.
- ALARCÃO, I. (2001). Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In Rangel, M. (org.) *Supervisão Pedagógica – Princípios e Práticas*. Brasil: Papirus Editora.
- ANDERSON, R. (1982). Creating a Future for Supervision. In Olson and Brandt (eds.) *Supervision of teaching*. USA.: Yearbook on Supervision in Schools.
- AYA DURAY, J. e JACOBS, G. (1997). Can Learner strategy instruction succeed? the case of higher order questions and elaborated responses. *System*, vol. 25, nº 4, 561-570.
- BAKTIN, M.M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin.TX:University of Texas Press.

- CARLSEN, W. (1991). Questioning in classroom: a Sociolinguistic perspective. *Review of Educational Research*, Summer 1991, vol. 61, nº 2, 157-178.
- DURHAM, M. E. (1997). Secondary Science Teachers' Responses to Student Questions. *Journal of Science teacher Education*, 8(4), 257 – 267.
- GRAESSER, A. e PERSON, N. (1994). Question Asking During Tutoring. *American Educational Research Journal*, Spring 1994, vol. 31, nº 1, 104-137.
- MARQUES, I. B. (2003). O Papel do Discurso do Supervisor na Compreensão das Práticas de Formação de Profs. Estagiários de Inglês. In *A Formação do Professor à Luz da Investigação* (Actas do XII Colóquio da AFIRSE). Lisboa.
- PEDROSA DE JESUS, M.H. (1987). *A Descriptive Study of some science teachers questioning practices*. Dissertação de mestrado, não publicada. UK: Universidade de East Anglia.
- PEDROSA DE JESUS, M.H. (1995). As perguntas dos alunos como meio auxiliar de ensino/aprendizagem: Contributos para uma prática auto-reflexiva. In Alarcão, I. (ed.). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: CiDinE.
- SERGIOVANNI, T. (1982). The Context for Supervision. In Olson and Brandt (eds.) *Supervision of teaching*. USA: Yearbook on Supervision in Schools.
- SMYTH, J. (1989). Developing and sustaining critical Reflection in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. Vol. XXXX, nr. 2, 2-9.
- VAN MANEN, M. (1977). Linking Ways of Knowing with ways of Being Pratical. *Curriculum Inquiry*, 6 (3), 205-228.
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão –Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- WAITE, D. (1995). *Rethinking Instructional Supervision – Notes on its Language and Culture*. London: the Falmer Press.