

O(S) EFEITO(S) DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PROMOÇÃO DO SUCESSO DA APRENDIZAGEM NA LÍNGUA MATERNA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

Maria Isolete Sousa

Colégio Novo da Maia, isolete.sousa@colegionovodamaia.pt

Daniela Gonçalves

ESE de Paula Frassinetti, CIPAF/ CEDH da UCP/ Colégio Novo da Maia
Porto, Portugal, daniela@eseptf.pt

Resumo

As mudanças constantes no panorama educacional e na sociedade do século XXI potenciam uma reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores na sala de aula.

Neste sentido, este estudo centra-se na prática letiva dos docentes de Português do Ensino Básico e Secundário e tenta compreender como podem ser superadas as dificuldades apresentadas no domínio da língua materna, quando as gerações de alunos são cada vez mais informadas, por vezes, até hiperestimuladas, mas também mais imaturas e com uma necessidade de respostas e de sucessos imediatos.

A população-alvo deste estudo foi um grupo de professores de Português do Ensino Básico e Secundário de uma Instituição de ensino privada do Grande Porto. Para a concretização deste projeto de carácter exploratório, foram realizadas

entrevistas, dois *focus* de discussão e, ainda, a análise documental de conteúdos considerados relevantes para o estudo.

Este estudo possibilitou aferir quais os domínios que comprometem o sucesso dos alunos na aprendizagem da língua materna, mas também permitiu a sistematização das principais práticas pedagógicas que devem ser implementadas e que poderão promover o sucesso para todos e para cada um dos alunos. Para além disso, foi possível constatar-se a importância da supervisão pedagógica no desenvolvimento da profissionalidade docente e destacar as áreas de possível investimento, como a supervisão colaborativa e a supervisão entre pares.

Palavras-Chave: Práticas pedagógicas, Sucesso, Língua Materna, Supervisão Pedagógica.

Abstract

The constant changes in the educational scenario and in the society of the 21st century enable a reflection on pedagogical practices developed by teachers in the classroom.

This way, this study focuses on the teaching practice of teachers of Portuguese both in primary and secondary education and tries to understand how they can the difficulties within the mother tongue be overcome, when generations of students are increasingly informed, and sometimes even hyper stimulated, but also more immature and with a need for answers and immediate successes.

The target population for this study was the group of teachers of Portuguese in primary and secondary education of a private teaching institution in the area of Oporto. To implement this project of exploratory nature, interviews were held, as well as two focus of discussion and also the documentary analysis of contents considered relevant to the study.

This study allowed us to assess which are areas that compromise the success of the students in learning the mother tongue, but also allowed the systematization of the main pedagogical practices which should be implemented and which can promote the success for each and every one of the students. In addition, it was possible to confirm the importance of pedagogical supervision in the development of teacher's professionalism and highlight areas for possible investment, such as collaborative supervision, and the peer supervision.

Keywords: Pedagogical practices, Success, Mother Tongue, Pedagogical Supervision.

1. Introdução

Os sistemas educativos e as escolas devem estar orientados para a inovação, como forma de responderem aos desafios da sociedade. Estas mudanças profundas têm acentuado as diferenças entre o modelo tradicional de ensino e o ensino desejável para que se possam enfrentar os desafios atuais do século XXI. Neste sentido, a figura do professor e as práticas pedagógicas desenvolvidas têm sido objeto de reflexão de inúmeros estudos, na medida em que o papel do professor encontra-se intimamente associado ao sucesso ou insucesso educativo dos alunos.

Com efeito, este estudo centra-se na prática letiva dos docentes de Português do Ensino Básico e Secundário numa Instituição de Ensino Particular na área do Grande Porto e tenta compreender como podem ser superadas as dificuldades apresentadas no domínio da língua materna, quando as gerações de alunos são cada vez mais exigentes, pela facilidade do acesso à informação, mas, ao mesmo tempo, o imediatismo da informação leva a que a capacidade de resiliência e de motivação perante um eventual insucesso esteja comprometida. Assim, os professores de hoje têm de ter um papel pró-ativo que lhes permita orientar processos de desenvolvimento, em vez de efetuarem meros ajustes às mudanças da sociedade. Só, assim, as alterações serão significativas e os processos de aprendizagem promotores do sucesso educativo. Contudo, as alterações de práticas são processos complexos e associados a múltiplos fatores e condicionantes.

Este artigo tem como principal enfoque compreender de que forma as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes poderão potenciar o sucesso educativo numa área tradicionalmente complexa, como é o ensino da língua materna. Este estudo centrou-se, portanto, nas aulas de Português, desde o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) até ao Ensino Secundário e, para que a sua consecução fosse possível, definiram-se os seguintes objetivos: a) aprofundar o conhecimento sobre as principais estratégias que os docentes utilizam para superar as dificuldades dos alunos na disciplina de Português; b) conhecer as estratégias de diferenciação pedagógica implementadas na Instituição onde a investigação se realizou; c) perceber o impacto dos processos de articulação e sequencialidade na melhoria dos resultados na disciplina de Português; d) compreender o contributo da supervisão pedagógica implementada na melhoria dos resultados da disciplina de Português.

2. Desafios educativos contemporâneos

A sociedade do século XXI é complexa, as tecnologias digitais fizeram despontar um novo paradigma, o qual foi definido por alguns autores, como sociedade do conhecimento (Hargreaves, 2003), sociedade da informação (Castells, 2003) ou sociedade da aprendizagem (Pozo, 2004). Este é um novo universo em que a velocidade da informação é intensa e “onde o conhecimento é um recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança” (Hargreaves, 2003:33).

Assim sendo, é fundamental “[uma] educação continuada ao longo da vida, que permita ao indivíduo não apenas acompanhar as mudanças tecnológicas, mas sobretudo inovar” (Takahashi, 2000:7). Neste sentido, o conhecimento ou o saber têm necessariamente que ser considerados o centro desta nova forma de percepção da realidade envolvente. Aliás, já em 1996 a propósito das Conclusões do Conselho sobre a estratégia da aprendizagem ao longo da vida se defendia que: “com a sociedade da informação atual, o mundo está a entrar num período de mudança generalizada. O ritmo e o âmbito da mudança significam que os passos a dar para atualizar e renovar os conhecimentos e capacidades são mais importantes do que nunca” (Silveira, 2001:7). Laureano Silveira perspetivava, ainda, que só uma pessoa instruída estaria apta a viver nesta sociedade do saber, portanto era necessário mundializar a sua visão para viver num mundo globalizado. O mesmo autor refere também que tendo em conta esta sociedade universal e exigente em que vivemos “são infrutíferas quaisquer tentativas para reduzir essa multidimensionalidade a explicações simplistas, regras rígidas, fórmulas redutoras ou esquemas lineares e fechados de representações de ideias. A complexidade só pode ser entendida por um sistema de pensamento aberto, abrangente e flexível - o pensamento complexo” (Sá-Chaves, 2014:38).

Com efeito, o exercício da profissionalidade docente é, pois, um processo longo e complexo, de natureza pluridimensional, em que a partilha de saberes, a pertença ao grupo, a cultura participativa e a corresponsabilização nas tomadas de decisões devem ser a tônica do professor. Este não tem que estar isolado nesta realidade de mudança e de exigência pela abundância, diversidade e velocidade na construção do saber. Esta noção de conhecimento profissional docente implica a criação de processos formativos, “construindo dispositivos que possibilitem o uso, a construção e a reconstrução de saber pelos e com os professores, nos contextos de

ação educativa que desenvolvem, teorizando-a e fazendo dela o eixo da produção de saber" (Roldão, 2005:17).

Tendo como reconhecido consenso a exigência imposta pela sociedade em que vivemos, quer pelas modificações constantes, pela diversidade cultural, pelo aparecimento das novas tecnologias, a escola e os professores têm que encontrar espaço para atualizar o conhecimento científico e, ao mesmo tempo, o conhecimento profissional. Este processo torna-se, por isso, muitas vezes desfasado, pelo que a formação começou a delinear-se *como* "um processo evolutivo e experiencial que congrega oportunidades para desenvolver conhecimentos, destrezas, disposições que conduzem à aprendizagem e ao crescimento profissional" (Craveiro, 2007:6). Na verdade, a docência é um processo complexo, que se realiza durante toda a vida e que tem que se adaptar a diferentes contingências. A importância dada à aprendizagem ao longo do tempo, ou à formação contínua, em Portugal, só ganhou relevo com o processo da reforma educativa, em 1986, através da institucionalização na Lei de Bases do Sistema Educativo. Esta lei reconhece a formação contínua como um direito de todos os profissionais da educação, visando assegurar o aprofundamento e atualização dos conhecimentos e competências profissionais, a mobilidade e progressão na carreira. Na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo, foram regulamentados outros normativos legais que defendiam a importância de uma formação contínua. Contudo, este tipo de formação revelou-se ineficiente, pois nem sempre se conseguia adequar às necessidades do público-alvo, tornando-se numa formação de massas, mas sem uma aplicabilidade direta aos contextos educacionais. Neste sentido, passou-se a entender a formação como um processo permanente e integrado na realidade dos professores, porém é necessário encará-los como profissionais que se formam, num trabalho de equipa, em que as escolas são consideradas espaços em que os professores também são seres aprendentes. Desta forma, como advoga Craveiro (2007:27), a formação dita clássica (escolarizada) é estandardizada e consumista, tendo pouco impacto na mudança das práticas e dos contextos de trabalho, não produzindo mudanças significativas nas organizações. Por outro lado, já a formação em contexto de trabalho suscita novas formas de pensar e de produzir conhecimento, tais como: "trabalhar em equipa, ter em conta a organização no seu todo, desenvolver uma comunidade de aprendizagem permanente, nas e através de situações profissionais, no quadro da

organização. Este modelo pressupõe modos de formação abertos, integrados no trabalho, participativos e que favorecem a autoformação”.

Reconhece-se, portanto, que a função docente é, hoje em dia, muito exigente e complexa devido à enorme heterogeneidade docente, discente e organizacional existente na escola de massas atual (Formosinho, 2002:11).

Na sua obra, Day (2001:34) menciona o trabalho de investigação de Sachs, o qual identifica cinco valores centrais, que constituem os fundamentos de uma abordagem pró-ativa e responsável por parte do professor, tendo em conta a situação atual da educação:

- Aprendizagem – os professores são encarados como aprendentes, em que individualmente estabelecem uma relação de aprendizagem com os seus pares e alunos.
- Participação – os professores são agentes ativos no seu ambiente profissional.
- Colaboração – a colegialidade é exercida dentro e entre comunidades internas e externas.
- Cooperação – os professores desenvolvem uma linguagem comum, servindo-se da tecnologia para documentar e discutir as suas práticas bem como os seus resultados.
- Ativismo – os professores envolvem-se publicamente em questões relacionadas, direta ou indiretamente, com a educação e com a escolaridade, enquanto parte integrante dos seus valores morais.

Este novo conceito de aprendizagem torna necessário um compromisso entre todos os agentes do meio escolar, pressupondo uma reflexão sobre os processos de atuação, na medida em que deve ser entendida “como uma atividade de regulação reflexiva e colaborativa do processo de desenvolvimento profissional (...), orientada para a promoção da autonomia do aluno e do professor” (Moreira, 2004:133). Esta forma de encarar a aprendizagem prevê uma postura questionadora para que se possam (re)construir práticas pedagógicas, (re)pensar modelos de planificação, (re)definir objetivos de ensino-aprendizagem, sem haver o receio de alterar hábitos, rotinas, conceitos, ou até, dogmas.

2.1. O ensino-aprendizagem da língua materna: principais desafios e constrangimentos

A educação em Portugal, nos últimos anos, tem vindo a tentar adaptar-se às contingências da era digital, das alterações sociais vivenciadas e às exigências da própria União Europeia, através do programa PISA (Programme for International Student Assessment), levado a cabo pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Na última avaliação realizada em 2012, os jovens portugueses ficaram aquém da média da OCDE para a literacia em leitura, 488 pontos, quando a média europeia é de 496 pontos. Não obstante, a OCDE sublinha a melhoria do nosso país, na medida em que tem evoluído consideravelmente desde que se submeteu a estes testes. Os resultados apresentados surgem a par de várias alterações no Ensino, em geral, e também no caso específico da disciplina de Português. Desde os currículos às avaliações, os quais interferiram com quase todos os agentes educativos: direções de escolas, professores, alunos e até encarregados de educação. Foram introduzidos os mega agrupamentos, a escolaridade obrigatória passou a ser de 12 anos, o estatuto do aluno sofreu alterações e passou a responsabilizar e a implicar mais os pais no processo de ensino-aprendizagem, houve uma revisão curricular, reforçando os tempos letivos das disciplinas de Português e de Matemática, introduziram-se as metas curriculares e os exames de 4.º e 6.º e, por fim, durante o ano letivo 2015/2016, voltaram-se a retirar os exames de 4.º e 6.º, os quais foram substituídos pelas provas de aferição. Estas alterações têm vindo a gerar alguma instabilidade no ensino e na vida profissional dos professores, porém mostram também uma tentativa de modernizar o ensino em Portugal, tal como menciona David Justino: “difícilmente se poderá negar a evolução positiva da Educação em Portugal nos últimos dez anos. Existem, porém, problemas por resolver que podem travar essa evolução: a profissionalidade docente, as condições de aprendizagem em muitas escolas, a crise social que se projeta no dia a dia da sala de aula, entre tantos outros problemas” (Justino, 2013:6).

A acrescentar a este facto, as várias mudanças nos programas das disciplinas têm revelado existir uma dificuldade real de se estabelecer um referencial no processo do ensino-aprendizagem. Há, portanto, a necessidade de se estabelecer um quadro orientador de intervenção pedagógica mais estável, em particular, no ensino da Língua Materna, que será a base da aprendizagem das restantes disciplinas.

Esta dificuldade de se encontrar um normativo na Instituição escolar, nomeadamente, para o ensino da língua Materna, levou a que nos últimos anos se tenham realizado diferentes remodelações nos programas, o que, nos dias de hoje, cria dúvidas e constrangimentos na preparação científica dos docentes. Aos antigos programas de 1991, que contemplavam os domínios, os conteúdos, as finalidades e objetivos, seguiu-se, em 1997, um estudo publicado pelo Ministério da Educação, intitulado “A Língua Materna na Educação Básica: competências nucleares e níveis de desempenho”. Esta publicação teve como objetivo auxiliar, professores e alunos, a articular conteúdos e competências, de modo a demonstrar que o uso da Língua era detentor de um leque de possibilidades aplicáveis a inúmeros contextos. Mais tarde, em 2001, foi publicado o “Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais”, que sistematizava as competências gerais a desenvolver ao longo do ensino básico e as competências específicas na disciplina de Língua Portuguesa. A noção de competência, no referido documento, tinha por objetivo promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizavam a utilização dos conhecimentos em situações diversas. Para além disso, a disciplina de Língua Portuguesa passou a ser entendida como preponderante no desenvolvimento das competências gerais de transversalidade disciplinar. Entretanto, em 2009, foi concebido um novo Programa de Português do Ensino Básico, o qual foi projetado tendo em conta os desenvolvimentos metodológicos que foram existindo, nomeadamente através do Programa Nacional de Ensino do Português, em curso desde 2006 e cujo objetivo era o aprofundamento da formação dos professores de Português, designadamente, do 1.ºCEB. Entretanto, surgiu o Plano Nacional de Leitura (2007); as Atas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português (2008) e, por fim, a publicação do Dicionário Terminológico (2008), documento que fixou os termos a analisar nos diferentes conteúdos do conhecimento explícito da língua. Assim, os programas de 2009 voltam a dar enfoque aos saberes e competências, os quais são considerados essenciais para o ensino de uma língua. Os descritores de desempenho remetem para a capacidade do saber-fazer e os conteúdos enfatizam as diferentes competências a desenvolver. Em 2012, surgem as Metas de Aprendizagem que apresentam objetivos e descritores de desempenho obrigatórios, divididos pelos doze anos da escolaridade, e os quais os alunos deverão dominar de acordo com o pré-definido para cada um dos anos letivos. Não obstante, surge a necessidade de

harmonizar os programas com as metas e em 2015 são lançados os atuais programas e Metas Curriculares do Ensino Básico e Secundário.

É neste contexto de mudanças estruturais que o professor de Português tem de encontrar as principais estratégias para conseguir ir ao encontro dos seus alunos e promover o seu sucesso escolar.

3. Âmbito e Objetivos da Investigação

Ao planificar um projeto que tem como intenção elencar práticas promotoras de sucesso no ensino do Português desde o 1.º CEB até ao Secundário, visando a melhoria dos resultados, através da promoção de atitudes reflexivas e do trabalho colaborativo na docência, a metodologia de investigação qualitativa é aquela que tornará possível a definição das competências gerais e específicas do professor de português na Instituição em causa. Neste sentido, a opção por esta metodologia tem por objetivo o aprofundamento do conhecimento e a atribuição de significados a um contexto e a uma problemática específicos.

Bogdan e Biklen (1994:67) evidenciam precisamente que “o objetivo principal do investigador qualitativo é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto. A utilidade de determinado estudo qualitativo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão.”

Deste modo, esta investigação baseia-se nos princípios estabelecidos por Amado (2013:41), tais como: a visão holística da problemática que deverá ser analisada no seu contexto natural e a procura, através de processos inferenciais e indutivos, de resposta(s) para a questão de partida e objetivos norteadores do estudo, “(...) o que faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados (...)” Nas palavras de Coutinho (2011:89), “o propósito da investigação qualitativa é compreender os fenómenos na sua totalidade e no contexto em que ocorrem. (...) Num estudo qualitativo a amostra é sempre intencional, porque não há qualquer razão para que seja representativa da população”. Tendo por base esse pressuposto, este estudo envolve uma amostra em pequena escala (Bogdan e Biklen, 1994:17) de apenas dez docentes, que lecionam na mesma Instituição a disciplina de Português e que se distribuem pelo Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º CEB) e Secundário. A seleção da amostra não terá como objetivo ser representativa de uma determinada população

ou universo, dada a limitação de tempo para a concretização deste estudo, mas antes auscultar, conhecer e analisar as percepções, crenças, representações, estratégias e práticas desenvolvidas pelos docentes, em particular no que diz respeito ao ensino do Português. Trata-se, portanto, de uma amostra por conveniência, uma vez que serão apenas inquiridos os docentes da Instituição na qual o estudo será desenvolvido.

Assim, partindo do pressuposto de que qualquer metodologia só consegue ganhar consistência se tiver como base instrumentos, técnicas e procedimentos que a suportem e lhe deem um conteúdo próprio, os métodos de recolha de dados privilegiados serão a análise documental, as entrevistas semiestruturadas e exploratórias e o *focus* de discussão.

4. Apresentação e Discussão dos resultados

Após a análise e confrontação dos diferentes resultados obtidos, pode constatar-se que a maior dificuldade dos professores se prende, sobretudo, com a mudança de paradigma do ensino e com a adaptação a uma nova geração que possui características muito próprias. Os alunos que se encontram diariamente nas escolas possuem um aceso imediato à informação, estão sempre à espera do novo, do diferente e demonstram pouca resiliência, principalmente no que diz respeito ao trabalho de aperfeiçoamento das diferentes áreas do saber. É neste ponto que a educação se encontra e os professores também. A forma de transmitir o conhecimento é diferente e, por vezes, com programas tão exigentes e, ao mesmo tempo, voláteis os professores sentem-se numa encruzilhada. Os docentes começam a perceber que a educação manter-se-á na escola, mas o seu papel enquanto agentes da educação está a alterar-se a uma velocidade vertiginosa. Estes terão de ser mediadores e facilitadores da aquisição do saber e não os meros transmissores das épocas passadas.

Na recolha dos dados acima apresentados, já existe, por parte de alguns dos entrevistados, a consciência de que as aulas de Português têm de ser um espaço que potencie a educação de futuros cidadãos com um bom domínio da oralidade e da escrita, com conhecimentos, mas também com capacidade crítica e reflexiva, tal como defende Vieira (2010:27): “Não poderemos formar cidadãos pensantes, críticos e reflexivos, se ministrarmos aulas de língua materna, que usam o texto

apenas como pretexto para o ensino de gramática ou de leitura e interpretações superficiais. É necessário primeiro munir o professor de conhecimento técnico e didático, de consciência crítica e cidadã”.

A corroborar este novo papel da escola, o *World Summit on Teaching* (2016:11) aponta os sete princípios fundamentais da aprendizagem que têm de ser estimulados pelos professores: “Make learners the center and encourage their active engagement and understanding of themselves as learners. Recognize the social nature of learning, and ensure opportunities for collaborative learning. Be attuned to learner motivations and the key role of emotion in achievement. Recognize individual differences among learners and move away from one size fits all. Stretch all students but without excessive overload. Use assessments consistent with learning aims with strong emphasis on formative feedback. Promote horizontal connections across areas of knowledge and between formal learning environments and the wider society”.

Relativamente à preparação das aulas e às estratégias aplicadas, verifica-se que os docentes têm em consideração os conteúdos que irão trabalhar e o seu público-alvo e, portanto, há o cuidado em utilizar recursos pedagógicos diversificados, associados a atividades e estratégias adaptadas às diferentes realidades dos alunos. Há professores que verbalizam que para uma aula têm uma mesma ficha de trabalho, mas com várias versões, isto é, ajustada ao perfil dos alunos. Tal como defende Maria José Ferraz (2007:72): “ensinar é fácil quando se dominam os saberes e as técnicas. O difícil é fazer aprender, especialmente quando os alunos não reconhecem sentido ao que se lhe ensina”. Assim, só através de “materiais diversificados e actividades programadas se pode ajudar os alunos a tirarem deles proveito e a terem autonomia par as pesquisas reclamadas na resolução de problemas que o uso ou a análise da língua sugerem” (Ferraz, 2007:75).

Por outro lado, os docentes continuam a sentir que nem sempre conseguem “seduzir” e despertar o interesse de todos os alunos para a aprendizagem da língua materna, ainda que tentem, sempre que possível, desenvolver atividades mais estimulantes e dinâmicas (como são exemplos algumas das atividades descritas nas entrevistas e nos *focus* de discussão, principalmente no 1.º e 2.º CEB). Este facto agudiza-se a partir do 3.º CEB, o qual se deve, maioritariamente, pelo constrangimento de alguns conteúdos programáticos. Na mesma linha de pensamento, a Associação de Professores de Português (2013:3) divulgou o

seguinte: “Consideramos que este programa apresenta [...] uma imposição de textos e de autores: não só os professores não poderão selecionar muitas obras, como prevalece a ideia de falta de liberdade, por isso a lista é, não apenas de autores, mas também de textos, o que revela ser muito problemático”.

Ainda na gestão das aulas, os professores reconhecem que as atividades de diferenciação pedagógica que realizam se concentram, essencialmente, nos alunos que evidenciam mais dificuldades de aprendizagem, e que, por isso, beneficiam de um PAAP, usufruem de estratégias, recursos e atividades diferenciadas e, dependendo dos casos, poderão, até, usufruir de algumas adaptações nos instrumentos de avaliação. Há, também, a referência nas entrevistas, nos *focus* de discussão, nas planificações e nos PAAP ao reforço positivo destes alunos, à monitorização do seu trabalho e a várias estratégias que promovam um ensino-aprendizagem eficaz dos mesmos. Neste caso, tal como enfatiza Leite (2005:17), é importante que o professor diversifique as estratégias e as atividades, de modo a ir ao encontro da diversidade dos alunos, assim todos encontrarão a sua forma de melhor aprender, o seu próprio sentido para a aprendizagem.

Contudo, alguns docentes, nesta área em concreto, reconheceram a necessidade de investir em estratégias para os alunos que apresentam um ritmo mais rápido.

No que diz respeito aos domínios da língua materna que foram apresentados como mais difíceis de trabalhar, surge a escrita e a interpretação, sabendo que a escrita se destaca por ser, claramente, mais complexa de desenvolver, quer pelas características dos alunos da atualidade, quer pela complexidade do próprio domínio: “para que o aluno domine a escrita, o professor tem que estar presente o tempo necessário para ele não sentir inibição em comunicar, para o ajudar a saber o que dizer, a saber como dizer e a querer escrever” (Ferraz, 2007:35-36).

Neste domínio, várias foram as estratégias apresentadas pelos docentes, mas pela sua complexidade tem de ser continuamente trabalhado e ajustado às necessidades do grupo-turma: “a aquisição das competências de produção e de recepção escrita passa pela convicção de que lê e escreve melhor quem foi ensinado, treinado, apoiado no percurso da aprendizagem por uma avaliação criteriosa” (Ferraz, 2007:38).

No que concerne à articulação e sequencialidade pedagógica, o trabalho de proximidade e de partilha entre os vários professores de português tem de ser

mantido, através de momentos formalizados e, também, pelo trabalho colaborativo entre os pares. Alguns docentes destacaram a importância desta envolvimento profissional que proporcionará um maior sucesso dos alunos pela melhoria das práticas letivas partilhadas entre todos os ciclos de ensino. Assim, esta autoanálise que os professores foram realizando, individualmente ou em conjunto, aponta para uma reflexividade e uma auto-supervisão já enraizada.

Para finalizar, em todo este estudo denota-se uma preocupação generalizada com o aluno, ele é o centro de todas as inquietações e da necessidade de alterar procedimentos, de inovar, quer por parte dos professores, quer por parte da Direção/Coordenação da Instituição: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2003:47).

5. Considerações finais

É importante referir que esta análise aprofundada permitiu um conhecimento mais escarpado da realidade do ensino do Português na Instituição em causa. Assim, todas as questões que nortearam e despoletaram este percurso tiveram a sua resposta, enfatizando, uma vez mais, a importância de um trabalho centrado nos alunos e na partilha dos conhecimentos entre docentes, tal como preconizam Alarcão e Canha (2013). Deste modo, a primeira questão prendia-se com o conhecimento das principais estratégias que os docentes utilizam para superar as dificuldades dos alunos na disciplina de Português. Neste domínio, foi perceptível a preocupação central dos docentes: a aprendizagem e a evolução dos alunos na sociedade atual, com todas as exigências que a vivência no século XXI implica. Contudo, esta inovação e as mudanças não ocorrem de um dia para o outro: “A inovação não se decreta. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e de estar na educação (Nóvoa,1998:8). Com efeito, são realizadas planificações prévias com estratégias variadas e adequadas ao perfil dos diferentes alunos. As estratégias de motivação e de superação de algumas dificuldades elencadas na análise das entrevistas e dos *focus* de discussão permitem concluir que a maior preocupação dos docentes é ensinar alunos exigentes que têm ao seu dispor os conhecimentos. Contudo, continuam a considerar essencial haver a adaptação do ensino da língua materna às exigências da sociedade atual, mas, ao mesmo tempo, consideram que a tradição deveria ser

mantida com o uso de algumas estratégias, nomeadamente nos anos iniciais, como a realização das cópias, do “amigo da ortografia”, da leitura em voz alta, entre outras.

A segunda questão pressupunha um maior conhecimento das estratégias de diferenciação pedagógica implementadas na Instituição. Deste modo, percebeu-se que os docentes realizam atividades adaptadas às dificuldades dos alunos e, em alguns casos, produzem materiais mais complexos para aqueles discentes que apresentam um ritmo de aprendizagem mais rápido. A disposição da sala de aula é adaptada às características dos alunos, bem como a avaliação, sempre que se justifica. Por outro lado, há um acompanhamento constante do trabalho efetuado pelos alunos, principalmente os que revelam mais dificuldades. Neste sentido, os professores reconhecem que têm, ainda, de efetuar um maior investimento na diversificação das atividades para os alunos que apresentam um ritmo mais avançado que os restantes. Na verdade, vivemos num tempo em que a escola tem de ser para todos e para cada um. Gardner (1994) com a Teoria das Inteligências Múltiplas ajuda-nos a compreender isso mesmo. Segundo este autor, cada um de nós apresenta capacidades mais desenvolvidas do que outras, e é exatamente isso que nos distingue e nos torna especiais. é essa diferença que tem de ser, cada vez mais, aceite e trabalhada nas escolas.

Relativamente à terceira questão, o objetivo era compreender o trabalho de articulação e sequencialidade efetuado e o impacto no sucesso das aprendizagens dos alunos. No que concerne a este domínio, os docentes já realizam uma partilha de práticas e de estratégias pedagógicas, desde o 1.º CEB até ao Ensino Secundário, quer pela presença de professores do 2.º CEB nas aulas do 1.º CEB, quer pelo facto dos professores do 2.º, 3.º CEB e Ensino Secundário não estarem afetos apenas a um ciclo de ensino, mas terem turmas de vários ciclos. Não obstante, os docentes enfatizam a necessidade de continuar a haver um trabalho de proximidade entre todos os docentes, nomeadamente na partilha de estratégias e de procedimentos entre os professores do 1.º CEB e os restantes, através de momentos formalizados e, também, pelo trabalho colaborativo entre os pares. Há, ainda, a necessidade de um maior conhecimento dos programas e das metas na sua generalidade e não apenas dos ciclos mais próximos. A necessidade de uma cultura colaborativa é fundamental para que se “[criar] e sust[er] ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos. Ao capacitar os professores e reduzir as

incertezas do seu trabalho – que de outro modo teriam de ser enfrentadas em isolamento – estas culturas também aumentam o sucesso dos alunos” (Fullan e Hargreaves, 2001:90).

Era, ainda, intuito deste projeto compreender de que forma a supervisão pedagógica implementada contribuía para a melhoria dos resultados da disciplina de Português. Os docentes demonstraram ter representações e uma perspetiva mais alargada do conceito de supervisão associado ao desenvolvimento da profissionalidade docente, nomeadamente ao qual associam o melhoramento da capacidade crítica e reflexiva de cada docente (auto-supervisão). Contudo, demonstraram a importância e também a necessidade da realização da supervisão entre pares, com o intuito de poderem melhorar procedimentos pedagógicos e, portanto, trabalharem em conjunto para o sucesso escolar dos seus alunos. A este respeito, Perrenoud (2002:57) refere que a prática reflexiva, ainda que não seja suficiente, é uma “condição necessária para enfrentar a complexidade” que caracteriza a escola na atualidade, tendo em conta que permite transformar as dificuldades em soluções encontradas de forma conjunta.

De salientar que houve uma consciência maior por parte destes professores envolvidos no estudo que terá de haver um trabalho conjunto dos docentes na busca de novas estratégias e atividades que vão, por um lado, ao encontro dos interesses dos alunos, mas também que desenvolvam os conteúdos dos programas atualmente estabelecidos. A consciência da “sedução” dos alunos para a aprendizagem foi a maior preocupação apresentada e tornou os professores mais conscientes para a necessidade de se atenuar as clivagens entre professores e alunos nas aulas de Português.

6. Referências bibliográficas

- Alarcão, I. e Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração – Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (2013). (coord). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Associação de Professores de Português (2013). *Parecer sobre o programa e metas curriculares de português do Ensino Secundário*.

- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. e Lisbôa, E. (2011). Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem: *Desafios para a Educação no Século XXI*. In Revista de Educação, Vol. XVIII, nº 1 (5-22).
- Craveiro, C. (2007). *Formação em contexto - um estudo de caso no âmbito da Pedagogia da Infância* - Tese de doutoramento. IEC - Universidade do Minho.
- Ferraz, M. J. (2007). *Ensino da Língua Materna*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente. A teoria das inteligências mútuas*. Porto Alegre: Artmed.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Justino, D. (2013). Magazine da Educação N.º 16, Entrevista. Porto: Porto Editora.
- Learning and Growth: creating the conditions to achieve quality teaching for excellent learning outcomes, International Summit in the Teaching Profession, 2016.
- Leite, T. (2005). Diferenciação Curricular e NEE. In SIM-SIM, I. (Coord. e Int.). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da escola?* Lisboa: Texto Editores (9-25).
- Moreira, M. A. (2004). O papel da Supervisão numa Pedagogia para a Autonomia, in *Pedagogia para a autonomia: resistir e agir estrategicamente*. Braga: Universidade do Minho (133 -141).
- Nóvoa, A. (1998). Inovação para o sucesso educativo escolar. *Aprender. Revista n.º 6* da Escola Superior de Educação de Portalegre (5-9).
- Péres, J.F.B. (2009). *Coaching para docentes*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Ph. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Pozo, J. I. (2004). *A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento*. In Revista Pátio. Ano VIII– Nº 31-Educação ao Longo da Vida - Agosto a Outubro de 2004 (111-113).

Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico.

Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário.

Roldão, M. (2005). Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. In *Revista Nuances*, São Paulo, ano 11, n.º 13, jan./dez. (108-126).

Sá-Chaves, I. (coord.) (2014). *Educar, Investigar e Formar. Novos Saberes*. Universidade de Aveiro.

Silveira, L. (2001). *Detecção, Identificação e Análise de Necessidades de Formação e Aprendizagem*. Matosinhos: Contemporânea Editores.

Takahashi, T. (Org.) (2000). Sociedade da informação no Brasil: Livro Verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia.

Vieira, A. *et al* (2010). A prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa em uma perspectiva de transversalidade e desenvolvimento de competências comunicativas. In *Revista F@pciência*, Paraná, v.7, n.º 3 (26-40).