

Língua e Literatura Portuguesa: da formação às (boas) práticas

Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra

nazarecoimbra@esplegua.com

CFAE Matosinhos

Agrupamento de Escolas de Padrão da Légua - AEPL

*Ser Professor é coisa de quem ousa fascinar-se.
E quando se é professor...brilha nos olhos.*

CFAE Matosinhos, e-revista Ozarfaxinars (2016)

Resumo

A presente comunicação tem por finalidade suscitar a reflexão e o debate sobre (boas) práticas de Português, de Língua e Literatura. Após a definição do conceito de boas práticas, é analisada a interligação entre formação contínua, currículo e ensino do Português, destacando-se o papel determinante de um professor reflexivo, empenhado no trabalho colaborativo entre pares. Por último, são apresentadas perceções de professores e alunos, do primeiro ciclo ao ensino secundário, sobre (boas) práticas de ensino da Língua e da Literatura.

Palavras-chave: Boas práticas; Ensino do Português; Língua e Literatura; formação; reflexão.

1. Introdução

Atualmente, a profissão docente encontra-se no centro das políticas educativas. Nas escolas e nos meios de comunicação discute-se, recorrentemente, o ensino público e privado, o ensino e a aprendizagem, o papel do professor e o futuro da educação. Os professores encontram-se no cerne desse debate, porquanto a investigação educacional aponta para o papel decisivo dos docentes, no que se refere à concretização de um ensino de qualidade. Como afirmam os especialistas Hargreaves e Fullan (2012), nunca os professores, o ensino e o futuro da educação tiveram tanta importância. De todos os fatores que podem afetar a aprendizagem dos alunos, o mais importante é a influência do professor e das suas práticas.

Assim, estes **Encontros de Boas Práticas**, enquanto jornadas regionais anuais, promovidas e organizadas pelo CFAE Matosinhos, visam a permuta de boas práticas educativas, no âmbito das áreas disciplinares, incluindo de Português, Língua e Literatura. Os Encontros encontram-se abertos à participação e apresentação de comunicações, por todos os docentes em exercício nos agrupamentos e escolas não agrupadas associados, tendo por finalidade contribuir para tornar comum a partilha de boas práticas, entre os profissionais de educação de Matosinhos, enquanto fator de desenvolvimento profissional (CFAE, 2016). Entre os seus objetivos, contam-se: (i) reunir a comunidade de prática dos professores de Português

que lecionam em Matosinhos; (ii) partilhar boas práticas desenvolvidas ao longo do ano; (iii) desenvolver hábitos de publicação de documentos produzidos, associados a experiências pedagógicas implementadas (Idem).

Neste entendimento, é essencial equacionar a qualidade de ensino do Português, atendendo à transversalidade linguística, comum às diferentes disciplinas curriculares. De facto, a proficiência na oralidade, leitura e escrita é condição de acesso dos alunos a uma multiplicidade de conhecimentos e está na base do seu sucesso académico e profissional.

Nos últimos anos, os professores de Português têm sido confrontados com mudanças frequentes dos programas e metas curriculares, no ensino básico e secundário, as quais nem sempre resultaram num efetivo aprofundamento de competências de leitura e escrita, por parte dos alunos. Por isso, é preciso adequar o currículo ao contexto educativo de aplicação, passando do currículo prescrito à gestão diferenciada do mesmo. Nesta passagem da teoria à prática, é importante que os docentes de Português trabalhem em espaços de reflexão e colaboração, tendo por objetivo analisar e avaliar a eficácia das práticas do ensino do Português.

Neste sentido, a presente comunicação enquadra-se nos objetivos do Encontro, anteriormente explicitados, e tem por finalidade suscitar a reflexão e o debate sobre (boas) práticas de Português, de Língua e Literatura, no ensino básico e secundário, numa perspetiva de formação contínua e entre pares.

2. Boas Práticas de ensino

A definição do conceito de boas práticas é consensual, entre educadores e investigadores, apontando para um ensino centrado no estudante, que desenvolva o seu espírito crítico e a sua autonomia e possibilite o sucesso escolar. O professor, enquanto orientador, deverá implementar estratégias diferenciadas de aprendizagem ativa, com *feedback* ao aluno, tendo em conta as particularidades de cada aluno e turma.

Nos últimos anos, essas estratégias passaram a incluir o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), o que levou à expansão do conceito para “boas práticas com as TIC” (Beetham & Sharpe, 2013; Ricoy & Couto, 2014).

Assim, no que respeita a boas práticas, há que ter em conta duas mudanças, que alteraram, decisivamente, a forma de encarar o ensino e a aprendizagem: o ensino centrado no estudante e a utilização das tecnologias digitais.

Em contraste com um ensino tradicional, expositivo da parte do professor e passivo da parte do aluno, **o ensino centrado no estudante** implica uma mudança de paradigma. O aluno passa a ser o centro do processo de aprendizagem. A orientação da prática pedagógica focaliza a participação ativa do aluno, do que este é capaz de fazer, privilegiando a sua capacidade crítica, criatividade, autonomia e responsabilidade. A pedagogia para a autonomia (Raya & Vieira, 2015) desafia as perceções, teorias e experiência pessoal do estudante, criando ambientes de aprendizagem dialógicos, abertos à reflexão e à discussão. Neste sentido, os estudantes são consumidores críticos e produtores criativos do conhecimento, em espaços de aprendizagem colaborativos, inovadores e democráticos.

As boas práticas implicam rigor e qualidade no processo de planificação, concretização e avaliação, constituindo experiências reconhecidas em comunidade, pela adequação ao contexto, inovação e criatividade, e pelo sucesso educativo alcançado. Uma boa prática não constitui,

normalmente, um ato isolado, mas reflete o clima e a cultura de uma determinada comunidade educativa, variando de contexto para contexto. Embora possa ser replicada, o que configura uma boa prática numa escola pode não ser eficaz em outro contexto educativo, com diferentes características (Coe, Aloisi, Higgins, & Major, 2014). Contudo, a divulgação e reflexão sobre exemplos de boas práticas de escolas públicas ou privadas, constitui uma oportunidade de formação contínua e de auto e heteroformação entre pares.

Os **sete princípios de boas práticas**, sistematizados por Chickering e Gamson (1987), embora tendo por referência o ensino superior, têm sido aplicados a estudos empíricos, em todos os níveis de escolaridade. Esses princípios definem as boas práticas, apontando caminhos de otimização do processo de ensino e aprendizagem (Idem, p. 3):

1. Encorajar os contactos entre estudantes e professores;
2. Desenvolver a interação e a cooperação entre estudantes;
3. Usar técnicas de aprendizagem ativa;
4. Proporcionar *feedback* atempado;
5. Enfatizar o fator temporal das tarefas;
6. Comunicar expectativas elevadas;
7. Respeitar os vários talentos e formas de aprender.

Segundo os autores, a definição dos princípios assenta em “seis forças poderosas na educação: ação; cooperação; diversidade; expectativas; interação; responsabilidade” (Idem, p. 3). A atualidade destes princípios, discutidos e reformulados por sucessivos autores (Biggs & Tang, 2003), continua a influenciar e a sustentar a pesquisa educacional, em diversos níveis de ensino e contextos, do 1º ciclo ao ensino superior. A finalidade é a melhoria da qualidade das práticas e o sucesso educativo, colocando o aluno no centro da aprendizagem.

Em acréscimo, na última década, tem sido frequentemente utilizada a expressão “**boas práticas com as TIC**” (Bates, 2015; Ricoy & Couto, 2014), para responder a uma lacuna educativa, face à emergência da sociedade do conhecimento, num mundo globalizado. As TIC podem impulsionar o bem-fazer didático e metodologias inovadoras, pois suscitam o interesse e a motivação dos alunos. Contudo, as boas práticas com as TIC ainda não são uma realidade, em muitas salas de aula, por diversos condicionalismos (Bates, 2015).

Em primeiro lugar, apesar da crescente integração das novas tecnologias nas escolas, o seu uso continua ligado a usos casuais, em parte devido à falta de competências específicas de muitos professores. No que concerne às competências digitais, é preciso não esquecer que os alunos se destacam como “nativos digitais”, enquanto muitos docentes são “imigrantes digitais”, em contraste com a destreza tecnológica dos seus alunos. Esta dicotomia, estabelecida por Prensky (2001), ainda hoje se mantém atual.

“Portanto, o que poderá acontecer? Deverão os estudantes nativos digitais aprender à maneira tradicional, ou deverão os seus educadores imigrantes digitais aprender uma nova forma de ensinar? (...) Se os educadores imigrantes digitais quiserem verdadeiramente alcançar e motivar os nativos digitais – i.e. todos os seus estudantes – terão de mudar” (Prensky, 2001, pp. 3-6).

É preciso, então, que os professores desenvolvam competências essenciais, no âmbito do uso das TIC. Esse aperfeiçoamento apenas pode ocorrer com formação contínua e trabalho entre docentes, que confira sentido pedagógico à utilização das TIC, por exemplo na pesquisa bibliográfica de um autor ou no estudo de uma obra literária.

Em segundo lugar, como alertam o próprio Prensky (2010), Bates (2015) e Koutropoulos (2011), as práticas com as TIC não se podem limitar à mera destreza digital. É preciso que os professores tenham consciência de que o simples uso do computador não origina aprendizagens de qualidade. A pesquisa educacional tem vindo a comprovar, por um lado, que o uso de tecnologia em sala de aula motiva e torna os estudantes mais participativos, e, por outro, que o uso ou não da tecnologia não influencia a aprendizagem, mas sim a forma como esta é utilizada. Os resultados confirmam o papel imprescindível do professor na orientação de um ensino centrado no aluno e no desenvolvimento do seu conhecimento significativo, com base numa participação progressivamente mais interativa, autónoma, crítica e responsável. “Assim, é a pedagogia de aplicação da tecnologia na sala de aula que é importante: *o como*, mais do que *o quê*” (Higgins, Xiao & Katsipataki, 2012, p. 3).

As boas práticas com as TIC implicam, então, a definição de objetivos e estratégias, subjacentes à planificação, concretização e avaliação de atividades e projetos, a desenvolver em ensino presencial ou à distância, num modelo socioconstrutivista de aprendizagem, a implementar ao longo da escolaridade, a partir do ensino básico (Flores, Escola & Peres, 2008).

Reforçando o papel central da orientação imprescindível do professor, é preciso conjugar as competências digitais dos alunos com as competências dos professores, ultrapassando e gerindo as diferenças naturais entre docentes e discentes, de diferentes gerações (Bayne & Ross, 2007; Bennett & Maton). Na escola pública, que pode fazer a diferença para tantos alunos, a quem faltam horizontes familiares e culturais, é de valorizar “o capital profissional de um conjunto de professores qualificados, impossíveis de substituir por qualquer tecnologia” (Bates, 2015, s/p). Por isso, as escolas terão de esforçar-se, colaborativamente, para que as novas tecnologias resultem, tanto para alunos como para professores, no que alguns especialistas denominam de **democracia digital** na escola (Brown & Czerniewicz, 2010).

Em terceiro lugar, é essencial que as comunidades educativas definam estratégias comuns, a fim de superar as desigualdades entre alunos, quanto à utilização de recursos tecnológicos (Beetham & Sharpe, 2013). No grupo dos nativos digitais, o fator mais relevante não é a idade, mas o acesso e experiência, quanto às novas tecnologias. Mais preocupante do que o contraste entre nativos e imigrantes digitais é a *e*-exclusão de muitos alunos, com evidentes repercussões no seu futuro escolar e profissional, pelo que é urgente reforçar a *e*-inclusão desses discentes. A inclusão digital, progressivamente assumida nas políticas educativas, deverá constituir uma prioridade das escolas, o que implica mais formação docente e o apetrechamento de equipamentos de TIC, nas salas de aula, e/ou a existência de salas de informática, disponíveis para todos os alunos.

3. Formação contínua e (Boas) Práticas de Ensino do Português

Envolvendo o aluno, centro do ensino e aprendizagem, e o professor, enquanto orientador, o ensino em geral, e o ensino do Português, em particular, revelam um alto grau de complexidade, a exigir formação contínua docente, que prepare cientificamente e pedagogicamente o docente, para os desafios que enfrenta no quotidiano das práticas.

Entre os diversos desafios subjacentes à construção de (boas práticas) de ensino, em especial na disciplina de Português, são de destacar a aplicação curricular, base nuclear da ação pedagógica, bem como a assunção de um professor reflexivo, investigador das suas próprias

práticas, a partir de trabalho colaborativo em comunidade. A relevância destas duas temáticas pode ser comprovada pela quantidade de ações de formação contínua realizadas nos últimos anos, a propósito de novos programas e metas de aprendizagem, numa perspetiva reflexiva, de construção do profissionalismo docente, quer pelo Ministério da Educação, quer por centros de formação, entre os quais se inclui o CFAE Matosinhos.

No que se refere ao primeiro desafio, a finalidade do **currículo escolar** incide na uniformização de conhecimentos e competências a adquirir, segundo um projeto social e cultural, estabelecendo uma fronteira entre uma autoridade administrativa e a prática profissional docente, construída localmente (Pacheco, 2005). Como sublinha Young (2014), um dos maiores especialistas internacionais do currículo, trata-se de um conceito chave, essencial à qualidade do ensino:

“o currículo é o conceito mais importante que emergiu do campo dos estudos educacionais. (...) Todas as instituições educacionais afirmam e presumem dispor de um conhecimento, ao qual outros têm direito de acesso, e empregam gente que é especialista em tornar esse conhecimento acessível (os professores) – obviamente, com graus variados de sucesso.”
(Young, 2014, p. 197)

O currículo apenas se materializa quando é colocado em prática, através de uma planificação concretizada em sala de aula, que deverá conjugar as diretrizes e os conteúdos programáticos, das diferentes áreas e disciplinas, e a especificidade dos alunos e das turmas, a quem se destina (Roldão, 2009). Neste sentido, os docentes devem traduzir, diferenciar e implementar o currículo, de acordo com as particularidades situacionais de cada escola e turma (Leite & Fernandes, 2002). Assim, ao professor compete a diferenciação curricular e pedagógica, que materializa o currículo prescrito, através da seleção de conteúdos programáticos e da adequação às especificidades dos alunos (Roldão, 2009).

Os professores são, assim, corresponsáveis pela definição curricular, através da respetiva implementação pedagógica (Pacheco, 2011). Por isso, o trabalho de reflexão, planificação e avaliação, para cada sequência didática, interligando os domínios da oralidade, leitura e leitura literária, gramática e escrita, deve ser realizado sistematicamente entre pares, em reuniões setoriais, a fim de alcançar boas práticas, conducentes ao sucesso educativo, em Português e, por transversalidade linguística, nas demais disciplinas curriculares.

Quanto ao segundo desafio, **o professor reflexivo e investigador das práticas em comunidade**, este constitui a essência do profissionalismo docente. A singularidade do ensino do Português, envolvendo o aperfeiçoamento de competências transversais de Língua, base da comunicação interpessoal e da aquisição de conhecimentos multidisciplinares, implica um compromisso constante, de auto e heteroformação, por parte do docente.

No que se refere à **Literatura**, o esforço é acrescido, em resultado da complexidade do texto literário e respetivos géneros, e das dificuldades na compreensão leitora, manifestadas por alguns alunos e, frequentemente, não superadas no decurso da escolaridade. Cumulativamente, cresce o problema de turmas heterogéneas e com demasiados de alunos, que reúnem leitores assíduos e competentes e alunos que preferem não ler e/ou leitores incipientes (Duarte, 2008; Giasson 2000).

É função do professor de Português motivar os alunos para a leitura, privilegiando, a partir da análise de textos não literários e obras literárias, uma interpretação humanizadora e crítica do mundo e uma educação para os valores. A orientação do jovem leitor, na compreensão leitora e na construção de uma visão crítica do meio social e do mundo global, em que se insere,

não é fácil nem imediata. Essa responsabilidade apenas poderá ser cumprida, pelo docente de Português, através de atualização pedagógico-didática e de um efetivo aperfeiçoamento da sua profissionalidade docente, a partir da reflexão e de trabalho conjunto docente (Alarcão, 2009; 2007; Coimbra et al., 2014).

Na interligação entre formação contínua e boas práticas do ensino do Português, a ação pedagógica emerge como uma construção colaborativa, dinâmica e diferenciada, em que o aluno é um construtor crítico do saber e o docente funciona como facilitador da relação entre o aluno e o conhecimento. Neste sentido, é importante que o docente empreenda uma formação contínua centrada na reflexividade prática, que lhe permita a reflexão antes, durante e após a ação (Schön, 1992; 1987; Sá-Chaves, 2002; Martins et al., 2015).

Essa formação, nas escolas ou em centros de formação, somente poderá transformar-se em aprendizagem profissional significativa, quando alicerçada num empenho comum entre pares. Apenas no seio da comunidade educativa se efetiva o aprofundamento do trabalho colaborativo, tendo por base uma postura de reflexividade prática, de indagação dos pontos fortes e fracos e dos condicionalismos da ação docente. Numa perspetiva de investigação-ação, o docente deve assumir o papel de professor-investigador, capaz de avaliar criticamente a sua ação, a fim de a melhorar (Alarcão, 2007; Nóvoa, 2002). Assim, é reiterado o papel decisivo do professor, no processo de ensino e aprendizagem, e a essencialidade do desenvolvimento da reflexividade prática docente, enquanto garante da qualidade, no ensino do Português.

4. Vozes de professores e alunos sobre (Boas) Práticas de Língua e Literatura

Como referido anteriormente, a difusão de (boas) práticas não constitui um formalismo circunstancial. Entre especialistas da educação, é unânime a importância conferida a momentos de difusão das práticas, por exemplo através das vozes escutadas, nas comunicações deste Encontro, ou da leitura de relatos na primeira pessoa, de atividades e projetos, nas páginas de revistas de centros de formação, como a *e*-revista Ozarfaxinars (do CFAE Matosinhos) ou de escolas, como a *Revista Ler Mais e Escrever Melhor* (do Projeto Comunicar, AEPL).

Atendendo ao facto de, nos últimos dois anos, ter tido o privilégio de dinamizar, enquanto formadora da Bolsa de Formadores Internos (BFI) do CFAE Matosinhos, quatro cursos de formação sobre novos programas e metas de Português, do ensino básico e secundário, inclui-se uma breve seleção de **reflexões de professores**, sobre práticas do ensino do Português, no que se refere à Língua e à Literatura. Essas reflexões constam dos Relatórios de Reflexão Crítica elaborados pelos formandos, no final de cada curso de formação.

Assim, apresentam-se alguns excertos, diversos entre si, porém muito próximos na otimização das práticas e na centralidade da reflexão sobre a ação pedagógica, entre pares:

Prof. A (maio 2016): “A verdade é que os livros cada vez se usam menos, as enciclopédias estão em desuso, os dicionários obsoletos. O material que hoje é apresentado às crianças encontra-se mergulhado em interatividade com **as novas tecnologias**, ficando o livro físico muitas vezes esquecido. (...) Considero que as novas tecnologias têm que ser uma ferramenta ao serviço daquilo que pretendemos desenvolver nos nossos alunos, enquanto professores. Precisamos de os pôr **a ler e a falar com crescente correção desde cedo (1º ciclo)**, para estejam integrados no mundo, integrados com sucesso (...) Não podemos desistir, é preciso reinventar o ensino!”

Prof. B (maio 2016): “No essencial, o gosto de ler deve estar associado ao prazer de comunicar e partilhar com o(s) outro(s) as nossas experiências de receção e fruição, fomentando-se nos alunos e na turma o desenvolvimento do espírito crítico, ao mesmo tempo que se amplia o seu conhecimento do mundo e o poder argumentativo sobre os mais diversos pontos de vista. Deste modo, (...) cada aluno vai praticando um discurso cada vez mais formal e correto, ao mesmo tempo que a turma, por sua vez, se dispõe física e psicologicamente a escutar, ativando estratégias de atenção e retenção da informação. Na verdade, **uma pedagogia do oral**, concreta, sistemática, didaticamente organizada, tem feito muita falta no ensino do Português.”

Prof. C (maio 2016): “Num mundo em que a família vive, em geral, cada vez mais apressada, cada vez mais preocupada com o Ter, **quem ensina as nossas crianças a Ser? A ser mais pessoa, a ser mais respeitadora do trabalho, do outro, de si...? A ser menos só, a ser menos violenta, a ser menos revoltada?** (...)

É uma tarefa quase sobre-humana, mas que acredito possível. Mais do que números de passagens ou reprovações, mais do que grelhas ou papéis, acredito que posso fazer a diferença, porque **me obrigo a ter tempo para estar atenta aos olhares, aos gestos, às palavras ditas ou caladas**... porque me obrigo a ter espaço mental para “Imaginar” maneiras de os fazer aderir a uma matéria ou à escola, enquanto vida real, que não começa daqui a alguns anos, mas é já hoje e aqui.” (Revista LMEM nº 7)

Prof. D (abril 2015): “Considero essencial que um aluno no **ensino secundário** consiga desenvolver “capacidades de compreensão mais elaboradas e robustas” (Buescu & Silva, 2014) e se aproprie de ferramentas histórico-culturais e do valor patrimonial que os textos literários e não literários conferem, numa perspetiva de complexidade crescente (...) Será sugerida aos alunos a leitura de uma obra do **Projeto de Leitura**, entre as seguintes (visando ir ao encontro de alunos com diferentes graus de dificuldade de compreensão/interpretação literária): *As viagens de Gulliver* de Jonathan Swift/ *Viagens de Marco Pólo* ou *As ilhas desconhecidas* de Raul Brandão. A seleção destas obras propiciará **o contacto do aluno com autores portugueses e estrangeiros e obras literárias de diferentes géneros**, mas com um **tema aglutinador** – as viagens por mar e o tema da saudade, sentida por quem parte e por quem fica.”

Prof. E (abril 2015): “Não posso deixar de referir a **importância da leitura no trabalho oficial realizado na sessão final deste curso**, que se revelou de enorme riqueza, quer pela partilha de experiências, quer pela reflexão programática efetuada com o objetivo de esboçar a planificação de uma sequência didática, a implementar já no próximo ano letivo. A escolha do grupo recaiu sobre um conteúdo previsto para o décimo ano de escolaridade, no **domínio da educação literária**: o estudo de Gil Vicente e a opção por uma das obras *Farsa de Inês Pereira* ou *Auto da Feira*. Foi com entusiasmo que se revisitou as suas personagens, a linguagem e estilo do autor, a sua representação do quotidiano e a sua dimensão satírica e simbólica.”

Quanto à vez e à voz dos alunos, remeto para a leitura da Revista Ler Mais e Escrever Melhor (LMEM) deste Agrupamento (AEPL). A publicação de textos individuais ou coletivos, de alunos e professores, sobre atividades desenvolvidas em sala de aula ou em projetos, evidencia a importância do domínio da Língua, enquanto competência transversal. Das Revistas de 2015 e 2016 destacam-se alguns textos, excertos, frases e ilustrações de alunos, que remetem para boas práticas de Português, em transversalidade com projetos e outras atividades.

Aluno 12 (6º ano, 2016) – “Eu frequento o **Clube de Teatro** desde outubro de 2015. Em cada sessão, aprendi a controlar a voz e a fazer gestos! Eu gostei de tudo o que fizemos porque **aprendemos a fazer coisas que em nenhum sítio se aprendem.**”

Aluno 31 (8º ano, 2016) – “O meu primeiro encontro realmente marcante com **a leitura foi ainda na pré-escola**. As aulas em que a educadora lia algum livro eram as minhas preferidas.

(...) Também queria saber ler. Havia estantes com livros da “Anita”, a coleção que mais apreciava. Muitas vezes inventava a minha própria história a partir das imagens do livro. Havia dias em que **uma carrinha-biblioteca nos ia visitar à escolinha**. Aquilo era fascinante, tantos livros juntos, todos prontos a serem pegados e levados por alguém que lhes quisesse dar uso. Parecia que ficavam a olhar para mim, querendo que eu os escolhesse.”

Aluno 46 (8º ano, 2016) – “O meu primeiro encontro com a leitura foi na escola primária, quando a professora **obrigou a minha turma a ler um excerto de um livro** que se encontrava no manual. Era um excerto da *Fada Oriana*. Comecei a lê-lo muito contrariado porque, naquela altura, eu pensava que a leitura era pura e simplesmente uma grande perda de tempo, até que comecei a gostar. Quando acabou a aula, no caminho para casa, passei o tempo todo em que estava dentro do carro com a minha mãe a contar-lhe tudo o que se passava na história. **E foi assim até o livro acabar.**”

Aluno 26 (7º ano, 2015) - “Quando andava na pré-escola, havia meninos que me batiam. O meu pai, farto da situação, disse-me que se eles me batessem, eu também lhes devia bater para me defender. No dia seguinte, enquanto estava na casa de banho, um menino achava que aquele urinol era só dele e então bateu-me. Fiz nessa altura o que o meu pai me tinha mandado: ferrei-lhe bem! No mesmo dia, os meus pais foram chamados à direção, pois eu tinha-lhe mordido com tanta força que o menino teve de levar vários pontos no braço. **Aí aprendi que a violência só nos traz prejuízo.** “

Aluno 10 (11º ano, 2016) - “(...) **creceu nesta escola um novo "eu"**, mais maduro e quase já sem medo de enfrentar o mundo, permitindo-me, assim, novas experiências e memórias não vivenciadas anteriormente. (...) Apercebi-me de que **estou num mundo gigante** e, para nos destacarmos dos demais, **temos que fazer a diferença e aperfeiçoarmo-nos a cada momento que passa.** “

No que concerne aos alunos mais pequenos, a ilustração caminha a par com a expressão escrita, numa conjugação natural entre formas de comunicar. Incluem-se dois exemplos, da Revista LMEM, das edições de 2015 e 2016.

Como primeiro exemplo, o Diogo do 1º ano, dedicando **um poema à mãe**, Clarisse...

A mãe dá a papa à mana.
A mãe muda a fralda.
A mãe lava a roupa e engoma-a.
A mãe arruma a casa.
A mãe prepara a comida com amor.
A mãe é a Cinderela!
Ela dá mimo e eu adoro a mãe!



O segundo exemplo, “As quatro meninas gotinhas de água”, constitui um dos vários trabalhos de ilustração dos contos vencedores do Concurso Literário de 2014.

As ilustrações foram realizadas por alunos do 2º ciclo, do Projeto “A minha escola é a estrela”, da E. B. de Leça do Balio, tendo sido publicadas na Revista LMEM de 2015.



Concluo, assim, esta comunicação, com as vozes e ilustrações dos alunos mais novos, na primeira pessoa. É por todos os alunos que nos encontramos hoje reunidos, neste 1º Encontro da Comunidade de Prática dos Professores de Português de Matosinhos.

Que esta reflexão em comum abra novos caminhos de (boas) práticas de Língua e Literatura Portuguesa, na sala de aula. Na assunção de que o desenvolvimento da criança e do jovem se encontra inevitavelmente ligado ao desenvolvimento profissional docente, nestes tempos de construção de uma sociedade do conhecimento que se deseja, ao mesmo tempo, mais humanizada, mais equitativa e democrática.

Muito obrigada pela vossa disponibilidade e atenção.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=119>
- Alarcão, I. (2007). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva* (5.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Bates, T. (2015). *Teaching in a Digital Age. Guidelines for designing teaching and learning for a digital age*. Disponível em <http://www.tonybates.ca/2015/04/07/book-teaching-in-a-digital-age-now-ready-and-available/>
- Bayne, S., & Ross, J. (2007). The ‘digital native’ and ‘digital immigrant’: A dangerous opposition. Paper presented at the *Annual Conference of the Society for Research into Higher Education (SRHE)*, Brighton, Sussex, UK. Disponível em http://www.malts.ed.ac.uk/staff/sian/natives_final.pdf
- Beetham, H. & Sharpe, R. (2013) *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing for 21st Century Learning* (2nd ed.). New York: Routledge.

- Bennett, S., & Maton, K. (2010). Beyond the 'digital natives' debate: Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 321-331. Disponível em doi:10.1111/j.1365-2729.2010.00360.x
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does* (3rd ed.). New York: McGraw Hill, Society for Research into Higher Education & Open University Press. Disponível em http://www.umweltbildung-noe.at/upload/files/OEKOLOG%202014/2_49657968-Teaching-for-Quality-Learning-at-University.pdf
- Brown, C., & Czerniewicz, L. (2010). Debunking the 'digital native': beyond digital apartheid, towards digital democracy. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 357-369. Disponível em doi:10.1111/j.1365-2729.2010.00369.x
- CFAE (2016). *Centro de Formação de Associação das Escolas de Matosinhos. Encontros de Boas Práticas*. Disponível em http://www.cfaematosinhos.eu/F_encontros.htm e http://www.cfaematosinhos.eu/EBP_1Encontro_Portugues_2016.pdf
- Chickering, A., & Gamson, Z. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education, *AAHE Bulletin*. 39, 3-7. Disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED282491.pdf>
- Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S. & Major, L. (2014). What makes great teaching? Review of the underpinning research. Durham University. The Sutton Trust. Disponível em <http://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2014/10/What-makes-great-teaching-FINAL-4.11.14.pdf>
- Coimbra, M.N., Martins, A., Pinto, I. & Serradas, R. (2014). Practical reflectivity as a context for teachers' professional development: a mixed-methods study. *Advances in Social Sciences Research Journal (ASSRJ)* 1 (8), 176-187. Disponível em <http://scholarpublishing.org/index.php/ASSRJ/article/view/746>.
- Duarte, I. (2008). Ensino da Língua Portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários. *Língua Portuguesa, Educação e Mudança* (pp. 210-232). Disponível em <http://www.filologia.org.br/ixfelin/trabalhos/pdf/32.pdf>
- Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2008). A Concepção de boas práticas segundo os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, UTAD, 8º Congresso LUSOCOM (pp. 5175-5189). Disponível em <http://conferencias.ulusofona.pt/index.php/lusocom/8lusocom09/paper/viewFile/436/434>
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Coleção: Práticas Pedagógicas. Porto: Edições ASA.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming teaching in Every School*. New York, London: Teachers College Columbia University & Toronto, Canada: Ontario Principals Council.
- Higgins, S. & Xiao, Z. & Katsipatakis, M. (2012). *The Impact of Digital Technology on Learning: A Summary for the Education Endowment Foundation*. Durham University. Disponível em https://v1.educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/The_Impact_of_Digital_Technologies_on_Learning_%282012%29.pdf
- Koutropoulos, A. (2011). Digital Natives: Ten Years After (525-538). *Merlot Journal of Online Learning and Teaching*, 7 (4), 525-538. Disponível em http://jolt.merlot.org/vol7no4/koutropoulos_1211.pdf

- Leite, C., & Fernandes, D. (2002). Potencialidades e limites da gestão local do currículo para (e na) construção de uma escola com sentido para todos. *Gestão flexível do currículo: reflexões de formadores e investigadores* (pp. 41-62). Lisboa: DEB.
- Martins, A., Coimbra, M. N., Pinto, I. & Serradas, R. (2015, July). How Teachers Experience Practical Reflectivity in Schools: A Case Study. *American Journal of Educational Research*, 3 (7), 918-922. Disponível em <http://pubs.sciepub.com/education/3/7/16>. Doi: 10.12691/education-3-7-16
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Pacheco, J. (2011). Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 27 (3), 377-390. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/26410/15402>
- Pacheco, J. (2005). *Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning* (1st ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9, (5), pp. 1-6. Disponível em <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Raya, J. & Vieira, F. (2015). *Enhancing Autonomy in Language Education: A Case-Based Approach to Teacher and Learner Development*. Studies in Second and Foreign Language Education. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Ricoy, M., & Couto, M. (2014). As boas práticas com TIC e a utilidade atribuída pelos alunos recém-integrados à universidade. *Educação e Pesquisa*, 40 (4) 897-912. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201400500000>
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Coleção Desenvolvimento profissional dos professores. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Edições D. Quixote.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Young, M. (2014). Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, 44 (151), 190-202. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n151/10.pdf>