

SER PROFESSOR... DE PORTUGUÊS: ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA

Susana Mira Leal
Departamento de Ciências da Educação
Universidade dos Açores
leal@uac.pt

Resumo

Tem-se intensificado a discussão em torno dos desafios que se colocam ao professor no século XXI, e bem assim do seu perfil, conhecimentos e competências para fazer face a esses desafios. Tem-se relevado a este nível a importância de uma formação inicial e contínua capaz de promover, para além de conhecimentos e competências de natureza científica e pedagógica, a autonomia, a criatividade e a reflexão crítica, o espírito colaborativo, a abertura à pesquisa e à inovação, o empreendedorismo investigativo e a fluência tecnológica.

Partilhando deste entendimento comum relativamente aos objectivos a assumir na formação de professores em geral, procuramos aqui reflectir sobre as singularidades de que se deve revestir a formação dos professores de Português, considerando a especificidade do seu ofício em face da especificidade da aula de Português e dos objectivos formativos que, em nosso entender, aquela deve hoje prosseguir.

Introdução

O direito à educação é reconhecido internacionalmente na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Em Portugal, é garantido na Constituição da República Portuguesa de 1976 e reiterado na Lei de Bases dos Sistema Educativo nacional (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com a redacção da actual Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto).

Traduz-se esse direito, em larga medida, na satisfação de necessidades fundamentais dos cidadãos ao nível da aprendizagem da leitura, da escrita e da comunicação oral, e deriva do reconhecimento de que a aprendizagem da língua da comunidade em que os cidadãos se encontram inseridos, quer se trate ou não da sua língua materna, é determinante no seu processo de socialização e culturalização, permitindo que cada um se reconheça membro efectivo da sua comunidade e que a comunidade o acolha como seu membro. De igual modo, deriva da importância de que a aprendizagem da língua se reveste para o desenvolvimento cognitivo, o aprofundamento da capacidade crítica, o apuramento da sensibilidade e a potenciação da fantasia lúdica e da criatividade individuais (cf. Aguiar e Silva, 1988-89).

A aprendizagem da Português reveste-se assim de um valor individual e social fundamental e a sua promoção cumpre essencialmente à escola, nos seus diversos lugares de ensino-aprendizagem. A aprendizagem da língua constitui-se, de resto, condição do próprio processo de escolarização. Como afirma Philippe Perrenoud (1995), «[...] para além dos 7 ou 8 anos, um aluno que não sabe ler nem escrever não pode desempenhar “correctamente” o seu papel, uma

vez que a parte da comunicação escrita vai crescendo no trabalho escolar. Um aluno de 10 anos que não sabe nem ler nem escrever é um “inadaptado escolar”, mesmo que seja inteiramente dócil, sensato, honesto, arrumado, comunicativo, pacífico.» (p. 63). No mesmo sentido, regista Dolores Abascall (1994) que «[...] en todas as áreas de la Enseñanza Secundaria se exige a los alumnos que comprendan textos orales y escritos con un grado de complejidad superior al que dominan, y que sean capaces de producir textos bastante similares, dando por sentado que sin una comprensión suficiente de esos textos es imposible el aprendizaje» (p. 163).

A legislação nacional em matéria educativa (cf. Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro; Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto; Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro; Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro, Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, Despacho 162/ME/91, de 9 de Setembro; Despacho Normativo n.º 98-A/92; Despacho Normativo n.º 30/2001; Portarias n.º 550-A, B, D e E/2004, de 21 de Maio) tem vindo a atribuir a todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário um papel no desenvolvimento das capacidades e competências dos alunos consideradas de carácter transversal ou de natureza instrumental, nomeadamente no âmbito da educação da compreensão e expressão em língua portuguesa.

Embora todas as áreas disciplinares sejam chamadas a desempenhar um papel nesse processo, a promoção da aprendizagem da língua cumpre, no quadro curricular português actual, especificamente às disciplinas de Língua Portuguesa, na educação básica, e de Português, na escolaridade secundária. E essas disciplinas não são de facto como as outras «nem pela sua natureza, nem pelos efeitos que do seu domínio advêm» (Santos, 1994: 25). E bem assim os professores responsáveis pela sua leccionação, ainda que partilhem com os demais professores características, conhecimentos, competências e necessidades, assumem especificidades que devem ser tidas em linha de conta na sua formação.

Em face das especificidades da área do Português, procuramos aqui traçar o quadro conceptual em que, em nosso entender, se deve mover a formação inicial e contínua dos professores da área do Português.

Especificidade da aula de Português

A aula de Português¹ assume especificidades relativamente às aulas de outras áreas do saber. Nela, como regista Rui Vieira de Castro (1989: 27), «o fazer é também um dizer sobre o dizer»; o próprio meio de comunicação (a língua) é objecto dessa comunicação (de análise e reflexão). A aula de Português caracteriza-se, assim, por uma relação de circularidade entre o uso que se faz da língua e a sua análise, porque a segunda implica a reflexão sobre o primeiro e visa o

¹ Doravante utilizaremos o termo Português para designar genericamente tanto as disciplinas de Língua Portuguesa como de Português.

aperfeiçoamento daquele e aquele, por sua vez, permite o aprofundamento da segunda (a capacidade de análise do sistema linguístico e dos seus usos). É por isso que o autor afirma que «ensinar uma língua é falar *a* e *sobre* a língua» (Castro, 1987: 151).

Francine Cicurel (1992) identifica três formas de tratar a língua na aula de língua (a autora reporta-se especificamente ao contexto de aprendizagem de uma segunda língua, mas o que reporta é aplicável no contexto da língua materna):

- communiquer à **propos** de la langue par des descriptions, des règles linguistiques, des commentaires sur l'usage, la culture, etc.;
- communiquer **dans** la langue enseignée, dans lequel cas l'apprenant ou l'enseignant se fait **l'énonciateur fictif** de la langue-cible;
- communiquer à propos de la gestion des activités lorsqu'il y a négociation sur un travail à faire ou réflexion sur l'apprentissage. (p. 15).

A primeira configura a dimensão metalinguística da aula de língua, em que a língua se institui ela própria objecto de estudo e análise na aula. A segunda reporta o uso comunicativo da língua na aula, na recepção e construção de enunciados verbais que servem o treino de competências de comunicação oral e escrita diversas. A terceira representa a dimensão didáctica da aula de língua, em que o uso da língua aparece ao serviço da interacção entre alunos e entre estes e o professor no âmbito da organização e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da própria língua.

Acresce, como registam Fernanda Irene Fonseca e Joaquim Fonseca (1990), que a própria aula de língua se individualiza e especializa relativamente às demais por se propor o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, desenvolvimento esse que «não se processa como uma verdadeira transmissão», pelo simples facto de não se poder «transmit[ir] uma técnica como se transmite o conhecimento de dados, de noções, ou mesmo de metodologias» (p. 8).

Embora a aula de Português nem sempre tenha assumido esta singularidade, quer no plano do discurso instituinte, quer no terreno pedagógico, enformando de uma concepção mais normativa e menos desenvolvimentista de educação linguística e de uma deslocação do seu objecto do terreno da língua para o da literatura, em função dos valores vigentes, hoje é visível a sua reorientação no sentido do desenvolvimento metalinguístico e comunicativo dos alunos, e essa reorientação afirma a especificidade do professor de Português.

Especificidade(s) do professor de Português e da sua formação

O professor de Português distingue-se dos seus pares por ser o único que, no processo de ensino-aprendizagem «produz e reproduz os seus próprios meios de produção. Concretamente, produz e reproduz a sua competência de falante, produz e reproduz a sua capacidade de

observar, de descrever e de interpretar [os fenómenos da língua]» (Faria, 1983: 41, *apud* Castro, 1995).

Àquele cumpre criar condições e situações de ensino-aprendizagem que favoreçam a transformação do conhecimento empírico da língua que o aluno traz consigo, da convivência com a família e demais membros da sua comunidade, em conhecimento reflectido dos mecanismos de funcionamento do sistema, das regras, convenções e normas de uso da língua aplicáveis em diferentes contextos comunicativos (cf. Nogueira, 1989: 5). De igual modo, cumpre ao professor de Português «propor [ao aluno] comportamentos verbais adequados a cada situação, eficientes para atingir os objectivos de cada momento, capazes de servir a relação interpessoal que se deseje» (Reis & Adragão, 1990: 15).

Neste contexto, reconhecemos no professor de Português um profissional especializado, necessariamente possuidor de uma sólida e actualizada formação científica no campo da linguística (o conhecimento fonológico, lexical e morfossintáctico), da pragmática (conhecimentos relativos à situação de comunicação – imagem do destinatário/leitor, objectivos comunicacionais, etc.), da semântica (as estratégias de construção de sentido dos discursos nas formas falada e escrita), da psicolinguística (o conhecimento dos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem) e da sociolinguística (os factores culturais que condicionam a produção das mensagens orais e escritas na nossa sociedade).

Do mesmo modo, valorizamos naquele o domínio das ferramentas necessárias à recolha, observação e sistematização de dados linguísticos, à procura de regularidades, à construção de paradigmas relevantes, à identificação de problemas, à formulação de generalizações pertinentes, bem como dos instrumentos (prontuários, dicionários, glossários, gramáticas, enciclopédias...) a que tem de recorrer no seu trabalho diário com os alunos na aula (Duarte, 1995).

Reveste-se esse corpo de conhecimentos e competências de importância fundamental na condução do processo de análise, avaliação, construção e reconstrução dos enunciados dos alunos, «os quais, para ouvidos e olhos treinados, fornecem sempre pistas que nos permitem diagnosticar dificuldades sentidas e áreas problemáticas de desenvolvimento na esfera das competências linguística, comunicativa ou textual» (Duarte, 2001: 121).

Para o efeito, é fundamental que o professor de Português tenha consciência de que uma parte considerável dos saberes envolvidos na compreensão e produção oral e escrita supõe a aprendizagem e o treino de competências muito finas por parte dos alunos, que compreenda que essa responsabilidade lhe cabe primordialmente e seja capaz de a desempenhar com eficácia.

De igual modo, é importante que o professor de Português assuma que o desenvolvimento de uma expressão oral correcta e adequada exige espaços lectivos dedicados a actividades de

dicção, recitação, exposição, dramatização, argumentação, e reconheça o papel da aula de Português na formação de leitores fluentes, competentes e críticos, e que esse papel só pode ser cumprido eficazmente através do treino, exercício e domínio de vários saberes, do ensino de técnicas de leitura visando objectivos distintos e da mobilização dos conhecimentos, experiências, atitudes, valores e criatividade que individualizam os alunos.

De igual modo se afigura necessário que o professor de Português esteja consciente de que o desenvolvimento de competências de expressão escrita determina uma atenção particular ao processo de produção, ao trabalho individual, colectivo e em pequenos grupos, sobre os escritos dos próprios alunos, o ensaio de produções escritas de tipos textuais e géneros discursivos distintos, visando objectivos e leitores igualmente diversos e reais, bem como o aperfeiçoamento de técnicas de melhoramento e revisão de texto que favoreçam a autonomia, a auto-regulação e a eficácia dos alunos na escrita.

Acresce que, porque «o domínio do português padrão alimenta e é alimentado [...] pela tomada de consciência das variedades linguísticas em presença na aula e na comunidade, das suas semelhanças e diferenças, da regularidade de um grande número de processos linguísticos, das diferentes classes de elementos mobilizados no uso que fazemos da nossa língua [...]» (Duarte, 1995: 78-80), o professor de Português deve estar sensível para esse dado e ser capaz de o desenvolver no melhor interesse do aprofundamento da consciência linguística dos seus alunos e do seu desenvolvimento comunicacional.

Para que o processo de ensino-aprendizagem se possa desenvolver nos termos e com os objectivos enunciados, é fundamental que o professor de Português possua um conhecimento pedagógico geral e um conhecimento didáctico da área consistentes, permanentemente revisitados, actualizados e (re)construídos, que lhe permitam ser eficiente e autónomo i) na selecção, programação e desenvolvimento das estratégias e mecanismos adequados/necessários à consecução dos objectivos que se propõe cumprir e aos alunos pelos quais é responsável, ii) na selecção e conciliação relevante das diversas modalidades de trabalho e dos recursos educativos disponíveis, incluindo as novas tecnologias de informação, iii) na adequação da informação exigida pela complexidade dos conteúdos e competências que lhe cumpre fazer aprender na área ao desenvolvimento cognitivo e sócio-afectivo dos seus alunos, procedendo às adaptações ditadas por um processo em que se cruzam diferentes estratégias, ritmos e estilos de aprendizagem (Nogueira, 1989), bem como iv) na selecção e construção dos materiais pedagógicos adequados aos objectivos educacionais, aos contextos em que actua e aos aprendentes.

Para o efeito, impõe-se ao professor de Português um conhecimento aprofundado quanto possível dos seus alunos, no que respeita, quer aos seus saberes, capacidades e saber fazer, quer

às suas características, objectivos, interesses e necessidades específicos, estratégias e ritmos de aprendizagem individuais (cf. Hadji, 1994; Alarcão, 1996; Colaço, 2005 ...), no sentido de proporcionar a todos «a oportunidade de se descobrirem como pessoas, como agentes de uma cultura própria (maioritária ou minoritária), de se situarem relativamente aos outros e de interagirem com o outro, respeitando-o na sua diferença» (Lobo et al., 2002: 45-46), bem como de promover aprendizagens relevantes e significativas para todos e cada um individualmente.

Em Tavares, encontramos uma recriação do modelo de raciocínio e acção pedagógica de Shulman (1987), que se apresenta bastante ilustrativo da complexidade, multidimensionalidade e dinamismo deste processo, e que adaptamos aqui ao caso específico do professor Português (ver Fig. I).

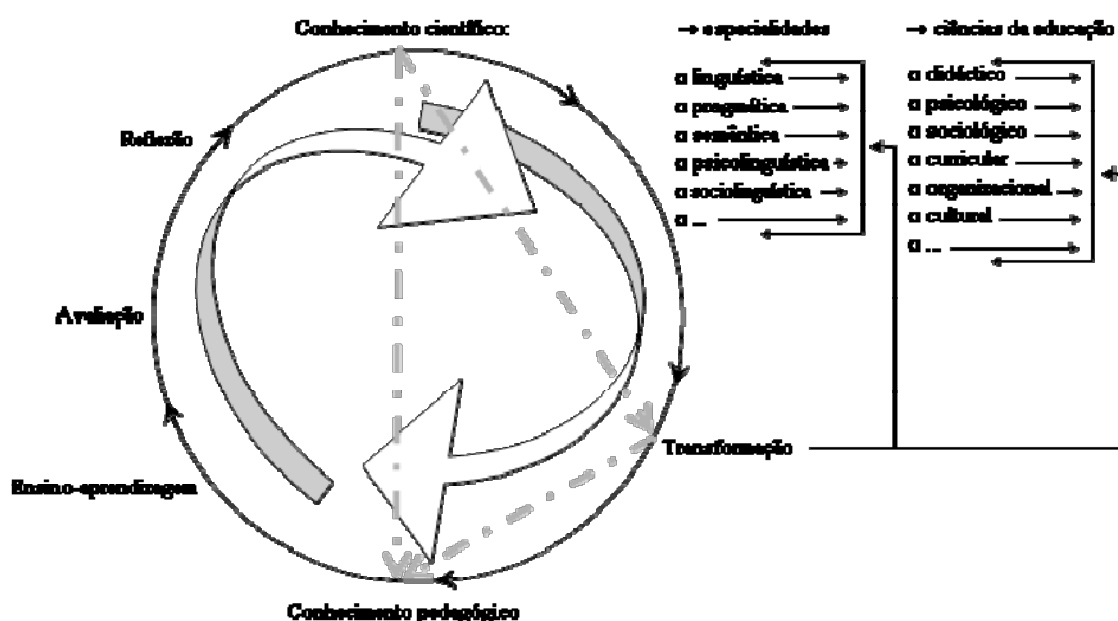


Fig. I – Modelo de raciocínio e acção pedagógica do professor de Português (adaptado de Tavares, 1997)

A centralidade curricular da área, a sua natureza transversal e transdisciplinar, a complexidade do seu objecto, a multiplicidade de objectivos formativos que tem assumido, a sua relação de proximidade com factores de ordem social, económica, política, tecnológica e científica, e as suas implicações no desenvolvimento pessoal, social e profissional dos indivíduos, demandam professores de Português que sejam capazes de reflectir sobre a essência e especificidade da área e sobre as suas práticas, no diálogo com as demandas e valores sociais, as orientações oficiais, os avanços científicos na área, a tradição, as crenças e valores individuais e/ou colectivos da classe, as políticas e culturas das suas escolas, as características dos seus alunos, etc.

Mais demanda que assumam as suas responsabilidades «nas opções, decisões e estratégias relativas ao currículo, na sua avaliação e ajustamento, na selecção crítica e/ou na produção de materiais curriculares» (Roldão, 1999: 19), contrariando as tendências de resistência à mudança que a literatura vem descrevendo e de perpetuação das rotinas e práticas de ensino-aprendizagem a que foram sujeitos enquanto alunos (cf. Bailey et al., 1996; Pacheco, 1995; Kleiman, 2006), manifestando antes abertura aos desafios e solicitações de transformação que o processo educativo lhes vai fazendo.

O facto não pressupõe, contudo, que se lhes rendam de forma incauta e inconsciente, antes que «se assumam como sujeitos das suas escolhas e não como consumidores de produtos talhados no “pronto-a-ensinar” da indústria dos manuais escolares e afins» (Amor, 2002: 15-16), desenvolvendo dinâmicas de reflexão e análise críticas sobre os processos de transformação e sobre os instrumentos pelos quais aqueles se lhes impõem (os programas, os livros escolares e para-escolares, os exames nacionais, etc.), assumindo a tarefa de decidir e discutir/argumentar em matérias de importância maior para o desenvolvimento da sua actividade.

Porque, como o têm demonstrado alguns estudos (cf. Pacheco, 1995; Kleiman, 2006...) a formação inicial assume particular relevância na construção de entendimentos e opiniões pessoais relativamente aos fins e modos educacionais, em geral, e nas áreas de especialidade, em particular, representando um importante eixo de influência sobre as práticas de ensino-aprendizagem que os professores desenvolvem nas escolas, e porque se reveste de particular importância no aprofundamento de capacidades de partilha e colaboração e no desenvolvimento de uma atitude activa de reflexão, pesquisa, observação, investigação, análise, metacognição e metacomunicação, adaptação criativa e inovação, cumprir-se-á, estamos em crer, de forma mais eficaz, no quadro de um modelo reflexivo de formação (cf. Schön, 1983, 1987; Shulman, 1986; Zeichner, 1993; Vieira, 1993; Sá-Chaves, 1995; Alarcão, 1996, 2001).

Perrenoud (2002) enuncia como objectivos deste modelo de formação: i) trabalhar tendo em vista as finalidades educacionais, reconhecendo, no entanto, as próprias contradições do sistema que dificultam a sua consecução; ii) ajudar à construção de uma identidade profissional, sem impor ou personificar modelos de excelência; iii) trabalhar as dimensões não-reflexivas (atitudes, formas de reagir), promovendo a tomada de consciência daquelas, assim como a sua transformação, sem, no entanto, as desqualificar; iv) trabalhar as dimensões pessoais e interpessoais da formação, sem pretender assumir o papel de terapeuta; v) trabalhar as contradições da profissão e as dimensões não explicitadas das práticas, sem, no entanto, contribuir para um clima de descrédito ou defraudamento ou para atitudes de desistência e abandono; vi) partir das práticas e da experiência para comparar, explicar e teorizar sobre aquelas; vii) ajudar a construir competências a partir da mobilização de saberes declarativos

(que descrevem o real), procedimentais (que prescrevem o caminho a ser seguido) e condicionais (que determinam o momento adequado a uma dada acção); viii) procurar soluções transversais para os problemas sem prejuízo da própria especialidade, numa perspectiva sistémica de resolução dos problemas; ix) combater as resistências à mudança de representações e práticas e à formação, compreendendo-as como sinais de identidades, crenças e competências previamente construídas; x) e trabalhar no sentido da valorização e desenvolvimento de dinâmicas de colaboração no respeito pela individualidade e pela autonomia individual. A figura II apresenta uma possibilidade de desenvolvimento deste processo sugerida por Smyth (1989).

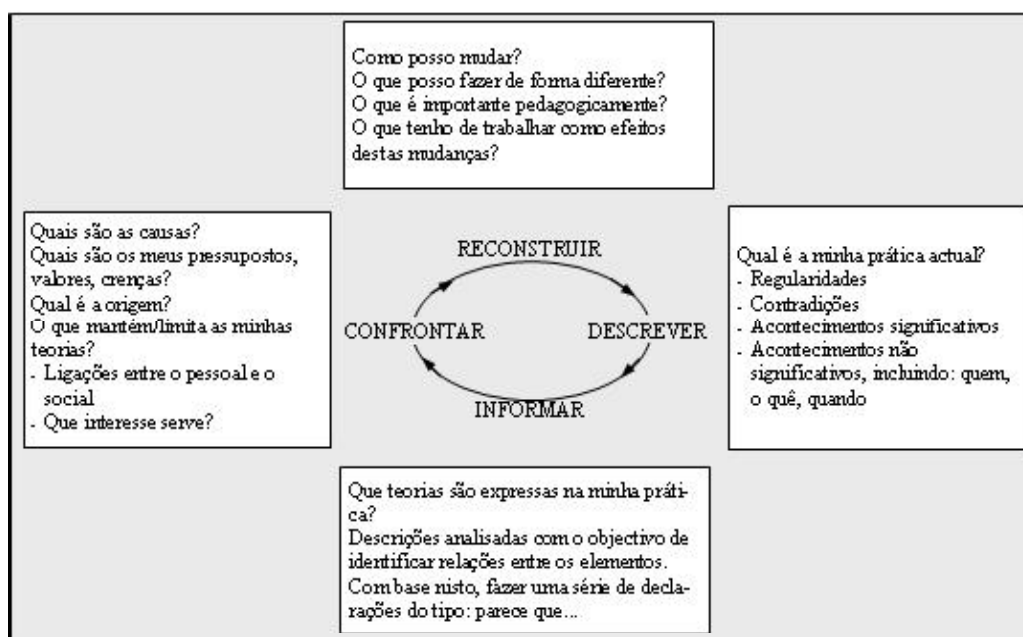


Fig. II – Fases do processo de reflexão (Smyth, 1989, *apud* Garcia, 1999: 46)

Não menos importante do que promover uma formação inicial que facilite a aquisição de determinados conhecimentos, competências e atitudes fundamentais aos professores no exercício da sua profissão, se afigura perspectivar as suas possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional num processo continuado que os coloque no centro, reconhecendo todo «su potencial como académicos y profesionales activos y reflexivos» (Giroux, 1990: 177) e assumindo-os como motores da sua formação, uma formação que estimule a «apropriação [...] dos saberes de que são portadores, no quadro de uma autonomia contextualizada e interactiva que lhes permita reconstruir os sentidos da sua acção profissional» (Fernandes et al., 2001: 53), e contribua para a construção de uma prática profissional consciente, consistente, objectivamente orientada e criticamente fundamentada.

Perspectivado assim, esse processo tem na escola o seu espaço natural e fecundo de desenvolvimento e pressupõe pensá-la como um contexto privilegiado de desenvolvimento

profissional dos professores, capaz «de conceber e procurar percursos de renegociação dos centros de decisão, por forma a contextualizar a realidade escolar para se aprender mais e melhor, numa lógica de procura de eficácia e adequação aos seus públicos» (Morais & Medeiros, 2007: 67). Fullan (1995) defende que esse processo de desenvolvimento do professor tem de coexistir com o próprio processo de desenvolvimento da escola, não podendo um subsistir ou medrar sem o outro.

Na escola, são os espaços de autonomia dos professores e de interacção com os seus pares (o conselho pedagógico, o conselho de turma, o departamento curricular, grupos ou comissões de trabalho disciplinares ou interdisciplinares de professores...) os contextos privilegiados para a construção da identidade profissional do professor e para o desenvolvimento de uma prática reflexiva. Como regista António Nóvoa (1991),

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel do formador e de formando. A construção de dispositivos de (auto)formação assistida e participada, através da diversificação das modalidades de apoio e de consultoria, favorece a elaboração de projectos pessoais de formação. (p. 71).

Tal demanda o desenvolvimento de uma cultura de colaboração na escola nos termos enunciados por Judith Little (1990: 519): um trabalho realizado conjuntamente pelos professores que partilham tarefas e responsabilidades educacionais e pedagógicas, assente em concepções colectivas de autonomia, no apoio à iniciativa individual, na instituição de relações de liderança e na gestação de um sentimento de pertença e união nos grupos de trabalho.

Para que as práticas colaborativas sejam verdadeiramente consequentes e contribuam de forma efectiva para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, Andy Hargreaves (1998) defende que devem ser espontâneas e autênticas, partindo da iniciativa dos próprios docentes, e devem ser geridas por aqueles em função das suas prioridades, interesses e necessidades, ao invés de fabricadas e previsíveis, administrativamente reguladas e calendarizadas ou de natureza compulsiva, e devem visar sobretudo o desenvolvimento dos profissionais e das organizações e não a execução dos discursos reguladores.

Estudos como os de Judith Little (1990), Andy Hargreaves (1993), Inge Bakkenes (1996), Jorge Lima (2000; 2002; 2004), Adolfo Fialho (2003) ou Gabriela Rodrigues (2003), cuja multiplicidade de objectos e ângulos de análise nos proporciona uma ampla visão do fenómeno, têm mostrado a dispersão e parca disseminação de práticas de colaboração nas escolas. Existem ainda assim registos de práticas colaborativas bem sucedidas (cf. Nias, Southworth & Yeomans, 1989; Silva, 2005 e Castro, 2000), que, embora nem sempre floresçam de forma espontânea,

não deixam de oferecer oportunidades de desenvolvimento dos docentes, pois que, como regista Mark Smylie (1995),

The key is to find the optimal mix of individual and organizational processes that will contribute to success in a particular context. In some situations, individual initiative and motivation might be quite high, but organizational structures stand in the way of significant improvement. In others, progressive and supportive organizational structures may be in place, but the lack of personal incentives for collaboration and experimentation inhibits any meaningful change in classroom practice (p. 119).

No sentido de potenciar as práticas de colaboração interpares nas escolas, Jaume Bonafé (2006) propõe uma intervenção a quatro níveis: i) motivar os professores, através da divulgação de boas práticas e experiências de sucesso; ii) apoiar a (re)construção da sua identidade profissional, pela instituição de um sentimento de união e pertença a uma classe com uma missão social reconhecidamente importante e pelo respeito pela individualidade (a história, os interesses, os desejos, os ritmos de cada um); iii) promover a comunicação e o debate no interior da comunidade educativa «sobre el sentido y la posibilidad de un proyecto educativo unitário» (p. 92); iv) e democratizar o processo de tomada de decisões.

No mesmo sentido, Peter Fleming (2000) enuncia como condições para a promoção de práticas colaborativas no meio escolar i) uma maior eficiência no funcionamento dos departamentos curriculares, ii) as qualidades de liderança dos coordenadores de departamento ou de ano, iii) a capacidade daqueles para definirem projectos de desenvolvimento para as equipas que coordenam e iv) a eficiência da sua actuação na organização do trabalho, na coordenação das reuniões, na gestão dos recursos, na avaliação do trabalho individual, no apoio à formação contínua, no encorajamento do espírito de abertura, comunicação e entreajuda, na gestão equilibrada do tempo e do stress na profissão e na sustentação de um equilíbrio entre a vida profissional e pessoal dos professores.

No conjunto dos múltiplos factores e condições de formação inicial e contínua enunciados jogase a capacidade de resposta dos professores de Português às demandas da sua profissão e a eficácia da sua actuação na promoção de falantes linguisticamente atentos e conscientes e comunicativamente eficientes e criativos.

Conclusão

No quadro do enunciado atrás, a formação dos professores de Português deve ser tão alargada e completa quanto as dos professores das outras áreas académicas, assumindo simultaneamente de forma consciente e intencional as especificidades da área, sob pena de se revelar inadequada na prossecução dos objectivos que o ensino do Português se propõe.

Partindo de um domínio sólido e consciente dos conteúdos disciplinares (não pode ensinar uma língua quem não a conheça e domine), e do conhecimento dos princípios e processos psicopedagógicos subjacentes à aprendizagem da língua (não se pode ensinar uma língua quem desconheça como se aprende essa língua), a formação de professores de Português deve promover a análise e reflexão dos professores sobre os objectivos específicos da sua função (não ensinar uma língua quem desconhece os conhecimentos e competências que se pretende fazer aprender ou, melhor, que se devem promover), como sobre a forma de actuação didáctica daí decorrente (uma vez mais não pode ensinar uma língua quem não conheça ou não seja capaz de desenvolver os processos e metodologias de ensino-aprendizagem adequados), facto que demanda «uma correcta concepção do que é uma língua e do que representa para o indivíduo a aquisição da linguagem como forma de aquisição, na sua plenitude, de uma consciência de si mesmo e da sua relação com os outros» (Fonseca & Fonseca, 1990: 145).

No processo assume particular importância o desenvolvimento de atitudes e capacidades de reflexão, pesquisa e investigação, a abertura a práticas de colaboração e a processos de inovação e mudança, bem como o «desenvolvimento e alteração de atitudes e cognições, nomeadamente, no que diz respeito a aspectos relacionais da interacção educativa» (Cardoso, 2002: 54)

A formação inicial cumpre em todo o processo uma função fundamentante do quadro de crenças, valores e atitudes profissionais dos professores e a escola proporciona contextos e facilita processos de desenvolvimento do professor no diálogo entre a sua individualidade e autonomia e as características e especificidades dos contextos e culturas escolares, num percurso alimentado por uma prática de intensa reflexão crítica e continuada actualização científico-pedagógica.

Referências bibliográficas

- Abascal, Dolores. (1994). La lengua oral en la Enseñanza Secundaria. In C. Lomas & A. Osoro (Comps.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 159-179). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Aguiar e Silva, Vítor. (1988-89). Língua materna e sucesso educativo. *Diacrítica*, 3-4, 17-24.
- Alarcão, Isabel. (1996). A construção do conhecimento profissional. In M. R. Delgado-Martins, [et al.] (Org.), *Formar professores de Português, hoje* (pp. 91-95). Lisboa: Edições Colibri.
- Alarcão, Isabel. (2001). Escola reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 15-30). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Amor, Emília. (2002). Didáctica da língua materna. In G. Funk (Org. e Coord.), *(Re)pensar o ensino do Português* (pp. 5-25). Lisboa: Edições Salamandra.

- Bailey, Kathleen M. [et al.]. (1996). The language learner's autobiography: examining the apprenticeship of observation. In D. Freeman & J. Richards, *Teacher learning in language teaching* (pp. 11-29). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bakkenes, Inge. (1996). *Professional isolation of primary school teachers: a task specific approach*. The Netherlands: Leiden University, DSWO Press.
- Bonafé, Jaume. M. (2006). El profesorado ante los discursos y las culturas de la participación. *Arquipélago – Ciências da Educação*, 7, 83-94.
- Cardoso, Ana Paula O. (2002). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: o professor e o contexto escolar*. Porto: Edições ASA.
- Castro, Maria Margarida C. (2000). *Investigação e reflexão colaborativas e desenvolvimento profissional. A didáctica da escrita na aula de Inglês* (dissertação de mestrado). Aveiro: Universidade dos Aveiro.
- Castro, Rui V. (1987). *Aspectos da interacção verbal em contexto pedagógico. Objectivos ilocutórios, estruturas da interacção e tomada da palavra*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Castro, Rui V. (1989). A aula de Português: um contexto especializado de comunicação. In F. Sequeira, R. V. Castro & M. L. Sousa (Orgs.), *O ensino-aprendizagem do Português. Teoria e práticas* (pp. 13-29). Braga: Universidade do Minho.
- Castro, Rui V. (1995a). Todos os professores são professores de Português. Para a crítica de uma falácia comum. In J. A. Pacheco & M. Zabalza, *A avaliação dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário* (pp. 97-102). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Cicurel, Francine. (1992). Le canevas didactique de production discursive. *Papiers de Travail*, 8, *Le Cadrage Interactionnel des Discours de la Classe*, 9-21.
- Colaço, Paula A. B. (2005). Concepções de leitura na formação inicial de professores. In M. L. Cabral (Coord.), *Para o ensino da leitura e da escrita: do básico ao superior* (pp. 41-90). Faro: Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- Duarte, Inês. (1995). Duarte, I. (1995). Se a língua materna se tem de ensinar, que professores temos de formar? In M. R. Delgado-Martins, [et al.] (Org.), *Formar professores de Português, hoje* (pp. 75-84). Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, Inês. (2001). Língua: Português. Ano: 2001. *Inovação*, 12(1-2), 215-228.
- Fernandes, Preciosa [et al.] (2001). *Uma formação em círculo. Um sentido no presente... Um sentido no futuro*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fialho, Adolfo. (2003). *Sentidos para uma formação dialogada: o trabalho colaborativo na formação inicial de professores do primeiro ciclo do ensino básico* (dissertação de mestrado). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

- Flemming, Peter. (2000). *The art of middle management in secondary schools: a guide to effective subject and team leadership*. London: David Fulton Publishers.
- Fonseca, Fernanda Irene & Fonseca, Joaquim. (1990). *Pragmática linguística e ensino do Português*. Coimbra: Almedina.
- Fullan, Michael G. (1995). *Successful school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Garcia, Carlos M. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Giroux, Henri. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Hadji, Charles. (1994). *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Kleiman, Ângela B. (2006). Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In M. L. G. Corrêa & F. Boch, *Ensino da língua: representação e letramento* (pp. 75-91). Campinas SP: Mercado de Letras.
- Lima, Jorge A. (2000). Isolamento profissional e colegialidade no ensino. *Arquipélago – Ciências da Educação*, 3, 13-39.
- Lima, Jorge A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, Jorge A. (2004). O currículo construído: da autonomia da escola à colaboração entre os docentes. *Revista de Estudos Curriculares*, 2(1), 57-84.
- Lobo, Aldina. S. [et al.]. (2002). *O ensino e a aprendizagem do Português na transição do milénio*. Lisboa: APP.
- Morais, Filomena & Medeiros, Teresa. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor: a chave do problema?* Ponta Delgada: Universidade dos Açores, Direcção Regional da Ciência e Tecnologia.
- Nias, Jennifer; Southworth, Geoff & Yeomans, Robin. (1989). *Staff relationships in the primary school*. London: Cassell.
- Nogueira, Júlio T. (1989). O ensino da língua materna – tópicos para reflexão. *Palavras*, 8, 5-13.
- Nóvoa, António. (1991). A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola. *Inovação*, 4(1), 63-76.
- Pacheco, José Augusto. (1995). *Formação de Professores*. Braga: Universidade do Minho.
- Perrenoud, Philippe. (1995). *O Ofício do aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

- Perrenoud, Philippe. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor. Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Reis, Carlos. & Adragão, José Vítor. (1990). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, Gabriela. (2003). *EBI: um arquipélago sem comunicações inter-ilhas? Contributo(s) para o estudo das culturas docentes em duas escolas básicas integradas da ilha de São Miguel* (dissertação de mestrado). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Roldão, Maria do Céu. (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Sá-Chaves, Idália. (1995). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis* (tese de doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, Aida. (1994). A escrita no ensino secundário. In F. I. Fonseca (Org.), *Pedagogia da escrita. Perspectivas* (pp. 19-44). Porto: Porto Editora.
- Shön, Donald. (1983). *The reflective practitioner: How professional think in action*. New York: Basic Books.
- Shön, Donald. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Shulman, Lee S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(29), 4-14.
- Silva, Maria da Conceição C. (2005). Da Supervisão colaborativa à didáctica da escrita na língua materna: um estudo de caso(s). In I. Alarcão [et al.] (Orgs.), *Supervisão – investigações em contexto educativo* (pp. 135-158). Ponta Delgada: Universidade de Aveiro/Direcção Regional de Educação/Universidade dos Açores.
- Smylie, Mark A. (1995). Teacher learning in the work place: implications for school reform. In T. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: new paradigms and practices* (pp. 92-113). New York: Teachers College Press.
- Tavares, José. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves, *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 59-73). Porto: Porto Editora.
- Vieira, Flávia. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zeichner, Kenneth M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.