

## *Para que serve a didática? Um estudo no âmbito da didática do português*

**Ana Costa\***, **Sónia Valente Rodrigues\*\***, **Isabel Sebastião\*\*\***

### Resumo

Nesta comunicação, propõe-se uma reflexão sobre a configuração epistemológica da didática do Português enquanto conjunto de estratégias facilitadoras das aprendizagens, disciplina de formação de professores e campo de investigação educacional. Pretende-se contribuir para uma problematização da didática como campo autónomo de saberes, uma vez que a didática da língua e da literatura portuguesas têm aparecido ora como subsidiárias dos estudos linguísticos e literários, ora como campo difuso da aplicação de conhecimento teórico de diversas áreas (Alarcão, 2010). A produção técnica e científica nos últimos anos justifica uma discussão sobre o estado da arte da didática. Esta reflexão permitirá clarificar o papel da didática nas práticas de ensino, na produção de materiais, na formação profissional e na investigação.

Na dimensão das práticas docentes, parte-se de concepções de professores sobre o papel da didática, resultantes de um inquérito aplicado a professores de Português, para a promoção de um desenvolvimento profissional reflexivo, produtor de saber didático. A formação inicial e contínua, enquanto processo de interação de conhecimento teórico e de práticas, entre professores do ensino básico e secundário e formadores/investigadores, terá vantagens em ser concebida como comunidade de aprendizagem, um espaço gerador de reflexão e investigação didática (Nóvoa, 2007).

Palavras-chave: Didática do português, representações, formação, desenvolvimento profissional

*What is the use of didactics? A study in the scope of Portuguese didactics*

### Abstract

In this article, we propose a reflection on the epistemological configuration of Portuguese Didactics, conceived as a set of learning strategies, as a teacher training domain and as an educational research field. In the last years, Portuguese Didactics has been seen as a subsidiary field of linguistic and literary studies, as well as a diffuse field for the application of theoretical knowledge (Alarcão, 2010). Opposing this perspective, we intend to contribute to a definition of Didactics as an autonomous field of knowledge and research, since literature in recent years justifies a discussion about the state of the art of Didactics studies. This reflection will contribute to clarify the role of Didactics in teaching practices, in the production of materials, in professional training and in research.

An exploratory study, based on the conceptions of teachers about didactics, will be presented. This study was based on the analysis of nine interviews to Portuguese teachers, who reflected on their professional relationship with Didactic issues. Teacher training programs, conceived as a

---

\* Escola Superior de Educação de Setúbal. Centro de Linguística da Universidade de Lisboa

\*\* Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Centro de Linguística da Universidade do Porto

\*\*\* Centro de Linguística da Universidade do Porto. Escola Superior de Educação de Lisboa

process of interaction between theories and practices, should be explored as the field – the learning community - for reflection and research on Didactics (Nóvoa, 2007).

Keywords: Didactics of Portuguese, representations, formation, professional development

## 1. Introdução

A didática da língua e da literatura tem tido, nas últimas décadas, um desenvolvimento significativo no âmbito do conhecimento didático explícito com base em investigação (Alarcão 2010).

Tendo em conta a implicação desse conhecimento na prática letiva, assume relevância a averiguação do impacto que a investigação didática tem tido no trabalho docente dos professores de Português. Parte-se, por isso, de uma primeira questão, que consiste em captar as representações que os professores possuem sobre a Didática, uma vez que «aquilo que os professores ou os formadores fazem é um reflexo daquilo que sabem e em que acreditam, constituindo o seu conhecimento ou pensamento a matriz que lhes permite tomar decisões e construir situações educativas (...)» (Andrade, Canha, Martins & Pinho, 2006: 181).

### 1.1. Didática como campo de interseções

O campo de estudo da Didática tem sido objeto de debates epistemológicos (Alarcão, Amor, Puren, Camps, Cassany, e.o. ) que dão conta do conjunto das perspetivas científicas assumidas na investigação das últimas décadas, desde as mais antigas (conceções aplicacionistas) até às mais recentes, como as que a concebem como campo de investigação e conhecimento específico. Tem também sido muito debatido o lugar que a Didática ocupa no conjunto disciplinar da educação, uma vez que são evidentes as múltiplas intersecções entre esta área e muitas outras, como bem evidencia o esquema de Gomes (2000) – Figura 1.

### 1.2. Didática entre o saber e o agir

Não é desconhecido dos profissionais ligados à educação o pensamento dicotómico entre o saber e o agir, que, na conceção de Maria do Céu Roldão (2009, 2013), constituem as duas dimensões fundamentais e indissociáveis da competência profissional do professor. Essa dicotomia acentua, nos discursos correntes, a separação entre “a teoria e a prática”.

É curioso verificar que esse pensamento é muito antigo. Veja-se, a propósito, a passagem que a seguir se transcreve da introdução do livro *Didática Mínima*, de R. Grisi, de 1963:

“(…) coexistem, em nossas escolas, de modo curioso, duas *Didáticas*: uma, a *Didática ideal*, a que se contém nos tratados e se preconiza, teoricamente, através das lições dos professores especialistas; e a outra, a *Didática usual*, a que se pratica nas escolas e,

embora profligada violentamente nos tratados e cursos de Pedagogia, como falsa, rotineira, artificiosa, formal, permanece e vige de fato nos procedimentos docentes do professorado...”

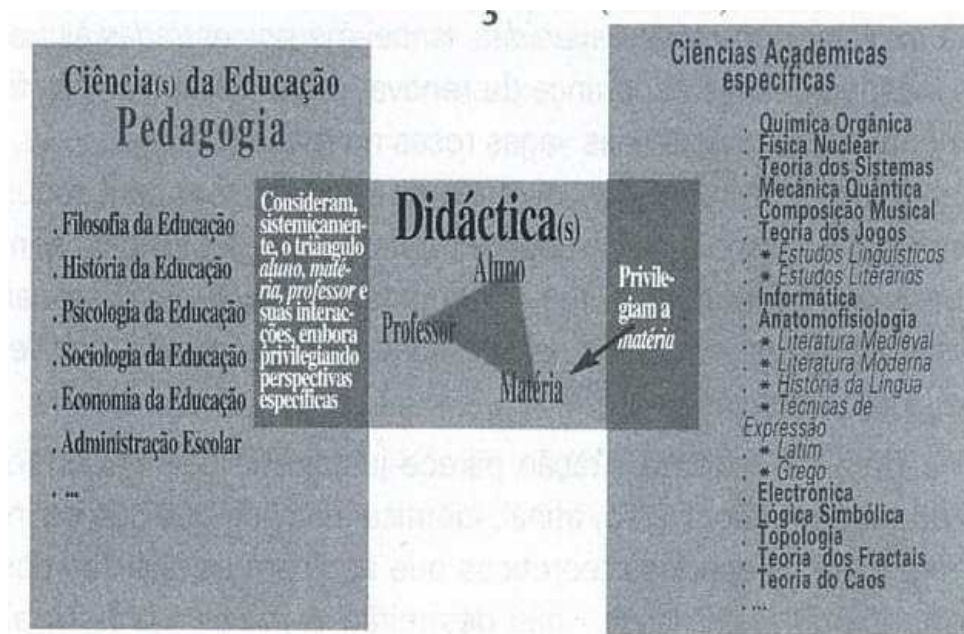


Figura 1. Esquema “A Didática no conjunto disciplinar - Educação (formal)” de Álvaro Gomes (2000)

Seria talvez necessário encontrar, entre êsses extremos, uma posição intermediária, porventura uma *Didática de emergência* ou *de transição*, uma Didática que, partindo da consideração dos fatos observáveis em nossos estabelecimentos de ensino, tais como êstes existem e funcionam (com sua legislação, seu regime de trabalho, suas praxes e, mais, com as “expectativas de comportamento” dos alunos, dos pais, dos administradores, em relação aos docentes), procurasse dar ao magistério o domínio de normas de ensino e técnicas de influenciar, suscetíveis de promoverem uma melhoria imediata (...) do rendimento quantitativo e qualitativo do trabalho escolar.»<sup>1</sup> (Grisi 1963: XII).

### 1.3. Didática como rede de interações entre professor, aluno e aprendizagens

Para este trabalho, centrado na Didática do Português, assumimos a concepção segundo a qual “[...] o objeto próprio da didática da língua é o sistema didático, no qual se interrelacionam o professor, o aluno e o objeto de aprendizagem, no nosso caso a língua, com a particularidade de

<sup>1</sup> Mantivemos a grafia original.

que esta é, simultaneamente, objeto e instrumento”<sup>2</sup> (Camps, 2012, p. 27). É no âmbito desta tríade “professor, aluno e objeto de aprendizagem” que o processo de ensino e de aprendizagem ocorre.

Importa, então, perguntar qual o conceito de Didática? Como se define esta área do saber?

Tradicionalmente definida como «a arte de ensinar» ou «a técnica de ensinar», a Didática passou há muito tempo a significar a orientação da aprendizagem dos alunos. Em 1957, L. Alves de Mattos, em *Sumário de Didática Geral*, formulava o conceito do seguinte modo:

«Definida em relação ao seu conteúdo, Didática é o conjunto sistemático de princípios, normas, recursos e procedimentos específicos para orientar alunos na aprendizagem das matérias programadas, tendo em vista seus objetivos educativos.» (Mattos 1951: 51)

Tendo por base Mattos (1951), Amaral Fontoura, em *Didática Geral*, esclarece:

«O conteúdo da Didática é o mesmo: mas a modificação no seu ângulo de visão, na sua perspectiva, é total. A didática deixa de ser “aquilo que o professor deve fazer para ensinar bem” e passa a ser “aquilo que o professor deve fazer para que os alunos consigam aprender bem”. (Fontoura 1971: 96)<sup>3</sup>.

Cerca de meio século depois, importa saber: qual é a representação que os professores possuem acerca da Didática?

### 1.3. Objetivos de investigação

A fim de investigar as representações dos professores relativamente ao saber e ao fazer didáticos, consideraram-se algumas perguntas recorrentemente emergentes em contextos de formação. São exemplos dessas perguntas:

- I. Como entendem os professores o que é a didática?  
Que traços a definem?  
Que utilidade lhe atribuem?  
Como é situada a didática relativamente à sala de aula?  
Em que situações é sentida a necessidade de aprofundamento do saber didático?
- II. Que procedimentos didáticos são mais valorizados pelos professores?
- III. Que expectativas têm os professores relativamente à didática como área de conhecimento?

A partir destas questões, foram formulados os seguintes objetivos do estudo:

---

<sup>2</sup> Tradução nossa.

<sup>3</sup> Esta transcrição foi extraída da 17.ª edição. A 1.ª edição da obra *Didática Geral*, de Amaral Fontoura, data de 1961.

- I. Identificação dos traços configuradores que as representações sociais da Didática apresentam no discurso dos professores.
- II. Inventariação dos procedimentos que assumem maior valor didático na prática docente.
- III. Especificação das questões da Didática do Português consideradas pelos professores como prioritárias no desenvolvimento profissional.

## **2. Estudo**

### **2.1. Metodologia**

A investigação foi realizada com base na realização de entrevistas semi-estruturadas, que foram gravadas. Posteriormente, procedeu-se à transcrição ortográfica (com intervenções mínimas ao nível da pontuação) do discurso produzido pelas professoras inquiridas.

Dada a complexidade e a riqueza dos discursos produzidos por cada um dos entrevistados, que se serviu «dos seus próprios meios de expressão para descrever acontecimentos, práticas crenças, episódios passados, juízos...» (Bardin 2014: 90), recorreu-se a duas técnicas de análise: em primeiro lugar, foi realizada uma análise transversal com recurso a uma codificação não exclusiva e emergente de categorias, assegurando a identificação «de constâncias, de semelhanças, de regularidades» (idem); em segundo lugar, registaram-se características específicas de cada entrevista consideradas significativas para os objetivos do estudo.

### **2.2. Corpus**

O *corpus* é constituído pelas entrevistas realizadas a nove professoras cuja caracterização inclui dados relativos a: grupo disciplinar, tipo de vinculação, número de anos de serviço docente, instituição de realização da formação inicial e profissional. Assim:

- as três professoras do 1.º ciclo do ensino básico integram o grupo 110, pertencem ao quadro de agrupamento de escolas nos distritos de Faro, de Setúbal e do Porto e possuem, respetivamente, 26, 23 e 30 anos de serviço docente;
- as três professoras do 2.º ciclo do ensino básico integram duas delas o grupo 220 e uma o grupo 200, pertencem ao quadro de agrupamento de escolas nos distritos de Faro e do Porto e possuem, respetivamente, 26, 28 e 33 anos de serviço docente;
- as três professoras do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário integram o grupo 300, duas pertencem ao quadro de escola e uma ao quadro de agrupamento nos distritos de Faro, de Setúbal e do Porto e possuem, respetivamente, 24, 20 e 36 anos de serviço docente.

### 2.3. Categorias de análise

A análise realizada procurou averiguar o modo como se manifestam, nas entrevistas, determinados conceitos relacionados com a Didática do Português. Assim, foram definidas as seguintes categorias:

- A. Representações associadas a Didática
  - A.1. Definição de didática
  - A.2. Lugar relativamente às práticas em sala de aula
  - A.3. Formação em didática
- B. Procedimentos didáticos valorizados (boas práticas)
- C. Expectativas relativas à didática

## 3. Apresentação de resultados

### 3.1. Análise categorial

Numa primeira fase da análise, foram consideradas as categorias já especificadas.

#### Categoria A - Representações associadas a Didática

A tabela seguinte reúne as ocorrências associadas à definição de didática.

Temas	Enunciados
Definição de Didática	«técnica de ensinar» (PA_ciclo1)
	«ensino aliado à prática» (PB_ciclo1)
	«metodologias de trabalho dentro da sala de aula» (PC_ciclo1)
	(não se registou nenhuma ocorrência) (PB_ciclo2)
	«A forma que eles devem “adotar” para dar, para transmitir a matéria aos alunos.» (PC_ciclo2)
	«o como ensinar» (PB_ciclo3)
	«o conjunto de metodologias, de abordagens que o professor define»; pôr em prática um conjunto de comportamentos e fazer um conjunto de adequações para atingir um determinado fim» (PC_ciclo3)

Pelos enunciados registrados na tabela é possível verificar a regularidade que a definição de Didática assume no discurso das professoras, de que se destacam sobretudo dois grupos de termos:

- a) técnica, metodologias, a forma para, o como, abordagens;
- b) ensinar, ensino, prática, aula, transmitir a matéria, ensinar.

Esta representação que emerge do discurso das professoras inquiridas, como veremos de seguida, é coerente com a importância atribuída ao saber didático como conhecimento específico. Na verbalização da conceção de Didática enquanto campo de saber, o discurso produzido expõe dois universos afastados espacial e conceptualmente. Vejamos.

Temas	Enunciados
<p>O lugar da Didática relativamente à sala de aula</p>	<p>«Pronto, também um bocadinho da teoria, mas eu acho que <u>isso já vem da formação inicial</u>, não é?» [4'18] (PB_ciclo1)</p>
	<p>«É assim: ao princípio, <u>nós achávamos muito difícil</u>, estávamos um bocadinho desfasadas... E os teóricos têm uma forma de ver as coisas... E às vezes achávamos que havia ali coisas que nem sempre se adequavam» [6'54]; «Por isso estão <u>lá os teóricos</u> e eu ia-me suportar nos teóricos para fazer um trabalho, um projeto que eu pudesse implementar na <u>minha escola</u>.» [11'26] (PC_ciclo1)</p>
	<p>«a <u>didática da universidade</u> foi útil nalguma medida, tivemos algumas dicas, no entanto, <u>nós somos quase autodidatas na didática</u>» [0'20 - 2.º trecho] (PA_ciclo2)</p>
	<p>«socorriam-se muitas vezes <u>da parte teórica</u> para sustentar, digamos assim, talvez por muita inexperiência ainda, também, porque <u>depois nós no nosso dia a dia nós não nos lembramos desses conceitos teóricos</u>, mas muitos deles sim, socorriam-se muito <u>desses conhecimentos teóricos para aplicar na prática</u>» [2'25] (PC_ciclo2)</p>
	<p>«De qualquer maneira, eu conto sempre com a preparação prévia que eles <u>trazem da faculdade</u>, com <u>as cadeiras de Didática que tiveram</u> e normalmente já - os estagiários que eu tive - já <u>traziam essas ideias</u> bem, bem claras. O <u>meu papel aqui</u> era tentar fazer perceber como é que podiam <u>passar da teoria à prática</u>. (PC_ciclo3)  <u>«aquelas teorias todas da faculdade</u> às vezes têm alguma..., encontram alguma barreira na parte da execução, porque a teoria é sempre interessante e bonita, traz boas bases, mas depois a <u>prática</u> é que <u>nos ajuda</u> a perceber quais são os percursos a adotar, aahh... que estratégias... » (PC_ciclo3)</p>

Deste universo integrador do “nós” fazem parte os professores e os alunos. Há sequências das entrevistas em que ressalta a organização das aprendizagens em função de alunos concretos como a tarefa primordial do professor. Vejamos três excertos representativos desses dos enunciados.

“Penso que temos sempre uma ideia da estrutura da aula e da construção da aula. Penso que isso varia conforme as turmas que temos porque nunca damos aulas iguais aos diferentes alunos, não é? E temos de ir sempre reajustando e pensando nas pessoas que temos à nossa frente.» «Tinha de começar pela parte de planificar a aula, não é? Pensar bem nos momentos que tinha, já tinha de ter uma leitura do programa, das metas, uma articulação e depois pensar como é que poderia colocar em prática” (PA\_ciclo3).

“teria de pegar eehh... primeiro nos programas e depois eehhmm... eu sugeria que pegasse, por exemplo, nos GIPs que foram criados para acompanhamento da implementação dos programas do ensino básico... porque havia um GIP para cada competência, não era? (...) Eu nunca os vi para além daquela fase ainda incipiente, pronto, ainda não eram publicações, mas tinham ali imensas pistas de trabalho, de como transformar o programa em algo que, depois, sejam aaa... aaa... atividades para desenvolver e ahmmmm... poder desenvolver realmente aquele programa de Português. Esse esse é um primeiro caminho.» «Há há mmm determinadas .... atividades que me parece que resultam melhor na aquisição dos dos conhecimentos. E que tem de ser com algo muito aahhh por um lado prático, mas por outro lado que aahh leve os alunos a quererem aprender. Porque tu podes ter uma atividade que achas fenomenal e que que vai achas que vai funcionar e que é aquilo que vai explorar aqueles conteúdos, mas depois chegas à aula e esbarras com alunos eu não estão minimamente interessados naquilo que tens pra lhe propor para fazer. Portanto, tem de ser algo que eles sintam a necessidade de fazer. Aahhmm e isso é sempre muito difícil ... porque há determinados conteúdos que, por mais voltas que dê, se calhar, não sentem essa necessidade. Temos de ir sempre ao contrário: ver que caminho é que levamos para que eles tenham interesse em seguir aahh... eehh em construir aquela atividade, não porque eu quero, como professora, mas porque eles descobriram que havia ali algo interessante para conseguir avançar. É um bocadinho por aí. A experiência foi-me sempre dizendo isso eehh aos poucos” (PB\_ciclo3).



“Porque a prática é feita pela circunstância que temos: cada grupo é diferente, cada escola é diferente. E a forma como se ensina uma determinada matéria a um grupo não tem de ser forçosamente a forma como se ensina a outro e às vezes há um bocadinho de dificuldade da parte dos estagiários em adequar a teoria à prática e falo pela minha experiência, não é?, enquanto estagiária foi a barreira maior que encontrei” (PC\_ciclo3).

Como é visível, o discurso das professoras aparece organizado num eixo de oposições a partir de referentes espaciais - o «cá» e o «lá» - e pessoais - o «nós» e os outros, os «teóricos», como se representa em seguida:



Figura 2 – Eixo das oposições na representação de Didática no discurso de professoras

A partir desta organização representativa dos espaços e dos conceitos relacionados com a Didática, surgem as experiências relacionadas com a formação e com o desenvolvimento profissional (Quadro 3).

A forma de desenvolvimento profissional na área da didática mais valorizada pelas professoras é a que se relaciona com o trabalho cooperativo entre pares, designadamente em atividades de supervisão pedagógica e de partilha de recursos didáticos. Ao reconhecimento desta forma de trabalhar, intrínseca à profissão docente, algumas professoras referem a falta de condições, em particular, a falta de tempo para desenvolver encontros e reuniões centrados em questões pedagógicas e didáticas.

A mesma representação conceptual («lá e cá») está na base da reconhecida oposição entre «teoria e prática», que vincula a ideia generalizada de afastamento da Didática das práticas desenvolvidas em sala de aula.

As formações	Nós
<ul style="list-style-type: none"> <li>• «acho que não vêm assim acrescentar grande coisa» [15'19] (PA_ciclo1);</li> <li>• «Formações não, há pouquíssimas formações, poucas formações a esse nível (...)» [8'26]; «Curiosamente, nas ações que são oferecidas pelos centros de formação às vezes não contemplam áreas da didática do português. Eu sinto essa necessidade.» [04'02] (PC_ciclo2)</li> <li>• «Nós <u>procuramos sempre a formação mais prática</u> porque é aquilo que nos faz falta.» [8:09]; «Procuo [formação na área da didática], mas é <u>sempre muito escassa</u>. Quando existe, as condições de concretização para nós são complicadas.» (PC_ciclo3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «mas teriam que trabalhar segundo algumas pedagogias, ou seja, em cada agrupamento poderíamos realizar <u>grupos cooperativos</u>» [4'02] (PA_ciclo1)</li> <li>• «Em trinta e oito anos de serviço, acho que foram os anos que mais me deram e que mais me ensinaram e que eu gostei mais de trabalhar precisamente pela <u>partilha com os colegas</u>» [4'13-4'40] (PC_ciclo1)</li> <li>• «habituo-nos sempre a trabalhar, sempre a <u>trabalhar em conjunto</u>. <u>Trabalhámos juntos, fazemos muita coisa juntos</u>, desde testes, fichas, “experimentei isto numa aula”, “vem cá ver a minha aula”, “posso ir ver a tua porque não sei que fazer isto?” [09'51 - 10'58 - 1.º trecho] (PA_ciclo2)</li> <li>• «Eu acho que <u>ver outros colegas a trabalhar também ajuda muito</u>. Nós temos feito algumas observações de <u>aulas inter pares</u>, temos estado a tentar desconstruir esta questão de <u>observação de aulas associada à avaliação de desempenho e fazê-lo como partilha de boas práticas e tem funcionado muito bem e nós aprendemos coisas extraordinárias com os colegas, pensamos que só nós é que sabemos trabalhar bem, mas não é verdade.</u>» [9'28] (PC_ciclo2)</li> </ul>

Quadro 3.

### **Categoria B - Procedimentos didáticos valorizados (boas práticas)**

Os segmentos das entrevistas centrados na descrição de práticas letivas consideradas pelas professoras como bem-sucedidas ou, por outras palavras, como «boas-práticas» dão relevo a estratégias como o trabalho de projeto e as atividades lúdicas. As referências a práticas bem sucedidas manifestam-se no discurso das professoras do seguinte modo:

- «E trabalhar em projetos e assim dessa forma é um bocadinho mais, mais dinâmico e exige mais trabalho, mais criatividade, produção de materiais... Eu gosto disso (*risos*)» [16'29-16'57] (PB\_ciclo1)

“Exatamente. Trabalho de projeto” [5'17] (PC\_ciclo1).

“Eu, normalmente, dizia sempre para eles levarem aquilo ahhh um bocadinho para a brincadeira, com muito jogos, com muitos jogos, tinha de ser, senão eles a gramática, eles a gramática não, não lhes interessava” [07’41] (PA\_ciclo2).

“e eles a seguir preparavam normalmente dramatizações fantásticas sobre o tema e a seguir faziam uma questão aula. Resultados fantásticos” [08’16] (PB\_ciclo2).

“trabalho muito com o jogo, tornar a aula... às vezes se me apetecer dançar com os alunos na sala de aula também danço com eles. E essas coisas... ou surpreendê-los...» [06’36] (PC\_ciclo2).

“Então, por exemplo, uma das atividades que... que desenvolvi com uma turma foi: propus-lhes que, como turma, tivessem um projeto que lhes permitisse angariar dinheiro para as visitas de estudo e começámos com aquela ‘O que é que podia ser? O que é que não podia ser?’ Havia torneios de futebol e havia vendas de não sei quê. E então passámos para o plano aahh do que é que era preciso fazer. Então, era preciso fazer uma carta para a direção, a pedir autorização para dinamizar a atividade; era preciso fazer um panfleto para aaahh expor na escola para angariar inscrições para o que queriam; era preciso fazer um requerimento na secretaria para poderem movimentar dinheiros e terem um cofre, pronto, havia ali assim uma série de coisas. E eles fizeram tudo. Portanto, demos o modelo da carta, demos o modelo do requerimento, demos o modelo do comunicado sem que eles quase que tenham percebido que estávamos a lecionar conteúdos da disciplina. Pronto. É nesse aspeto. É criar a necessidade e parece que a proposta vem deles para fazem quando nós sabemos perfeitamente o que nós queremos que eles façam” (PB\_ciclo3).

A transversalidade destas práticas faz emergir a hipótese de que a natureza das «boas práticas» está mais associada a características pedagógicas - como a centralidade do envolvimento do aluno no trabalho escolar ou a aproximação a zonas de desenvolvimento próximo, através das linguagens do jogo - do que a questões da didática específica. Fundamentalmente, observa-se que todas as estratégias enunciadas convergem para a «contextualização curricular», prática docente cuja eficácia na melhoria da qualidade e da eficácia na obtenção de sucesso escolar tem vindo a ser confirmada em diversos estudos científicos (Mouraz, Fernandes & Morgado 2012).

### **Categoria C - Expectativas relativas à Didática**

Uma das sequências do discurso das professoras entrevistadas consiste na enunciação de componentes da Didática do Português em que consideram prioritário o aprofundamento. Nesses enunciados, são dominantes as perguntas relacionadas com o *modus operandi* próprio da disciplina de Português de modo a ser possível operacionalizar o currículo em função dos alunos específicos com que cada professor trabalha. Alguns dos enunciados que funcionam como amostra do discurso das professoras estão transcritos no Quadro 4.

Fica clara a preocupação das professoras com a «arte do “como” - opções do ensinar» (Roldão 2013: 134), relacionada com uma «operacionalização necessariamente técnico-didática que, em qualquer circunstância, dá corpo e existência à prática curricular em situação.» (idem). Por outras palavras, com o saber e o fazer da fase de implementação/operacionalização do currículo que integra duas dimensões: «as estratégias de ação docente que correspondem à construção de situações de aprendizagem pensadas em função dos alunos» e «o modo de avaliar se os objectivos de aprendizagem visados foram atingidos.» (idem).

#### **3.2. Análise específica**

Numa segunda fase da análise, atendeu-se a questões emergentes desde que manifestadas por mais do que uma das professoras entrevistadas. Uma das questões de maior relevo prendeu-se com os fatores que condicionam determinadas práticas consideradas relevantes para a obtenção do sucesso escolar. Foram significativas as preocupações manifestadas pelas professoras do 1.º ciclo relativamente ao peso dos conteúdos do Programa e Metas Curriculares de Português, em vigor desde 2015 para este nível de ensino. Vejamos algumas dessas referências:

- «Os programas são extensos, enormes, gigantescos. E depois os miúdos no 1.º ciclo deviam ficar a ler corretamente, saber interpretar de acordo com o nível em que eles estão, não é? E até escrever. Agora temos que dar tantas noções: é de gramática, e não só de português... » [14'49-15-21] (PA\_ciclo1);
- «É o que é mais difícil porque os conteúdos, que estão agora nas Metas, não estão muito adequados à faixa etária que eles têm, porque antes a abordagem era muito mais suave. Agora é muito intensiva e muito agressiva. Eles não têm capacidade de ainda de abstração e de ilação e de tudo para ficar com tudo registado... Sobretudo para ficar com aquilo registado.» [7'16-7'21]; «eles têm de decorar, fixar» [8'45] (PB\_ciclo1).

Temas	Enunciados
<p><b>Clarificação terminológica e conceptual</b></p>	<p>«nós, às vezes, estamos a dizer a usar o mesmo termo mas estamos a dizer coisas completamente diferentes. Portanto, eu acho que <u>clarificar a linguagem e os conceitos seria essencial</u>, seria um ponto de partida para qualquer abordagem à didática. E depois passar mesmo ao concreto.» «<u>clarificar conceitos</u>, para falarmos todos a mesma coisa, quando usamos as mesmas palavras» (PB_ciclo2)</p>
<p><b>Modos de ação estratégica a partir de situações/casos</b></p>	<p>«<u>Situações concretas</u>: perante esta situação como é que nós faríamos? Como é que nós pergariamos numa unidade didática e como é que a trabalharíamos com este grupo de... um grupo com estas características, com este perfil. Isso sim. Eu acho que seria uma mais-valia.» «<u>explorar situações</u>, como é que cada um de nós reagiria perante... <u>Como é que organizaria...</u>» (PB_ciclo2)</p> <p>«um livro desse género devia <u>dar indicações como ens... digamos, como? Como passar...</u>, isto não é ensinar, no fundo não é ensinar, mas <u>como passar os conhecimentos das diversas variantes</u>, portanto, na escrita deviam mesmo abordar formas diferentes» (PC_ciclo2)</p> <p>«Sempre <u>sugestões práticas</u>. Sempre. Porque às vezes o que se lê é um conjunto interessante de propostas que depois, em termos de execução, com tudo o que temos para fazer, com a carga curricular que temos, acaba por ser um conjunto de propostas muito interessante em termos ideológicos; depois, em termos práticos, se retirarmos uma ideia ou duas já é, já é bom, não é, às vezes? Porque muitas vezes o que se nota é que... Os livros de didática que encontramos não partem muito de pessoas que efetivamente trabalhem em escolas. Acho que partem muito de pessoas que trabalham sim no ensino, mas a um nível superior e que se dedicam ao estudo da didática e a propor estratégias, mas <u>a adequação, depois, à prática</u> falha um bocadinho porque o público-alvo que é tido em mente, se calhar, não é aquele que efetivamente existe nas escolas.» (PC_ciclo3)</p>
<p><b>SITUAÇÃO/CASO 1</b></p> <p><b>Motivação para a leitura e para a escrita</b></p>	<p>«Por exemplo, o o nós temos <u>estratégias de motivação</u>, obviamente, mas é sempre complicado fazer o aluno quebrar o gelo em relação a uma página em branco. Por mais sugestões que se faça há sempre ali um entrave, o começar. E, uma vez começado o texto, não é? depois... como fazer <u>a melhor abordagem para não desmotivar o aluno</u> perante um texto que não ... que apresenta logo imensas lacunas de início, não é?, e que... a a a intervenção por parte da professora passa por fazer uma série de recomendações... <u>Como fazer isso sem desmotivar o aluno?</u> Porque <u>às vezes é muito muito difícil</u>. (...)</p> <p>E a leitura também. A mesma coisa, não é? Fazer ler, (risos) pôr os alunos a ler a chamada leitura recreativa e por iniciativa própria <u>é coisa difícilima de pôr em prática</u>, não é?, os alunos têm tendência a escolher um livro para ler pela grossura da obra pela lombada (risos risos) Não é? É verdade.» (PC_ciclo3)</p>

Quadro 4.

O peso dos conteúdos e a inadequação de uma lógica curricular centrada em conhecimentos declarativos, atomizadores das aprendizagens logo desde o 1.º ciclo, surgem como uma

preocupação que exige reflexão, particularmente quando, segundo transparece das palavras destas professoras, condicionam negativamente a forma das crianças se relacionarem com a aprendizagem («muito agressiva», «eles têm de decorar, fixar»).

#### 4. Discussão dos resultados

Os dados extraídos das entrevistas analisadas concorrem para o conhecimento da representação das professoras entrevistadas quanto à natureza e ao âmbito da Didática enquanto área de conhecimento do campo da educação.

Concluimos que a Didática é entendida como área de conhecimento exterior ao fazer pedagógico-didático da sala de aula, como construção conceptual significativamente afastada das questões de ensino e de aprendizagem emergentes durante a interação entre o professor e os alunos. Apesar de lhe ser conferida importância e validade, como conhecimento necessário na formação inicial, a Didática é encarada pelas professoras com experiência como tendo um discurso pouco focado em situações concretas de aprendizagem, sem propostas de ações estratégicas de ensino flexíveis e adaptáveis aos alunos concretos das nossas escolas.

Verificámos ainda que persiste na representação dos professores a existência de duas Didáticas: a que é objeto de discurso científico ou académico (exterior à sala de aula) e a que consiste nas práticas em uso com os alunos em aula.

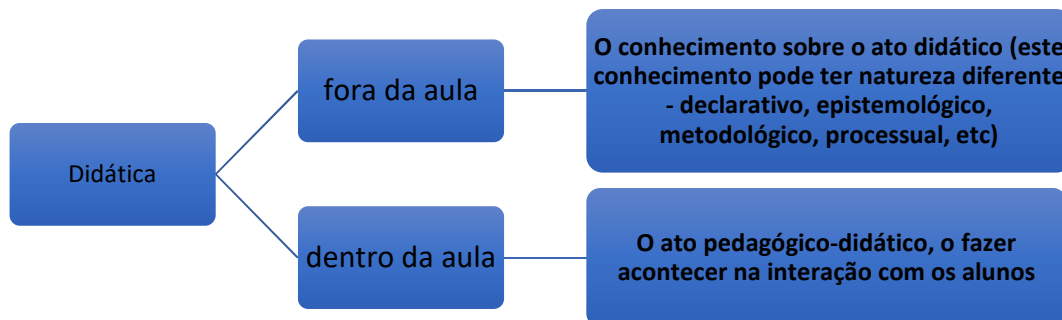


Figura 3 – Duas didáticas nas representações dos professores

Parece também manter-se a distância entre estas “duas didáticas” e um certo vazio de espaços de formação e de desenvolvimento profissional em Didáticas Específicas, o que, por outro lado, fortalece a partilha, a entajuda e a colaboração dos professores na procura de práticas que resultem eficazes, embora este processo seja construído mais em “tentativas e erro” do que em investigação didática ou em divulgação de resultados de pesquisa desta área.

Relativamente aos procedimentos didáticos mais valorizados pelos professores, destacam-se as práticas próximas da contextualização do saber, que apresentam forte potencial de motivação não só para iniciar o processo de aprendizagem, mas também para evitar que o aluno o abandone por resistência ou desistência perante limitações ou dificuldades.

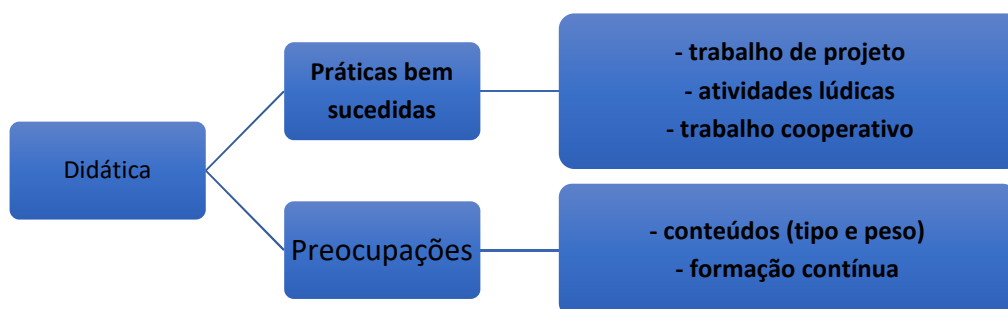


Figura 4 – Práticas e preocupações no discurso dos professores

Sendo a Didática parte integrante do saber e do fazer do professor, é vital o desenvolvimento de áreas integradas de construção de conhecimento didático constituídas pelos professores em articulação com investigadores. A construção de uma Didática a partir da sala de aula, desenvolvida com base em processos científicos validados, com base em grupos integrados de professores e de investigadores, terá de passar da pequena escala (em que se situam atualmente, realizados sobretudo com professores em formação inicial) para a grande escala, integrados no fazer próprio dos professores com larga experiência de ensino. As expectativas das professoras entrevistadas apontam para três dimensões cruciais nesse processo: a clarificação conceptual e terminológica do campo da didática, o estudo de casos/situações, as ações estratégicas de resolução de problemas de aprendizagem específicos, como a motivação.

## 5. Conclusões

A Didática como área de conhecimento profissional específico situa-se no cerne da ação de ensinar, entendido aqui no sentido definido em Roldão (2013: ):

«Conceber o ensino como uma ação continuamente estratégica pressupõe abandonar a crença simplista no maniqueísmo pedagógico – “bons” e “maus” métodos. O que está em jogo é desenvolver a ação de ensinar em cada contexto de modo “apropriado” à situação no sentido de maximizar o sucesso de quem aprende, todos e cada um, face a um conteúdo curricular qualquer. Para isso impõe-se analisar, escolher, ajustar, diferenciar – para que se atinja com mais eficácia e melhor qualidade a aprendizagem curricular pretendida. A acção de ensinar é

pois em si mesma uma acção estratégica, finalizada, orientada e regulada face ao desiderato da consecução da aprendizagem pretendida no outro. Não se trata assim, para o professor, de se perguntar: “Como é que vou organizar a apresentação deste conteúdo de modo a ser claro e perceptível”? – mas sim “Como é que vou conceber e realizar uma linha de actuação (que pode incluir a apresentação do conteúdo, estrategicamente organizada e articulada com outros dispositivos), com que tarefas, com que recursos, com que passos, para conseguir que este !alunos em concreto aprendam o conteúdo que pretendo ensinar? (Roldão, 2009:157).» (Roldão 2013: 136).

Torna-se, portanto, fundamental dois passos estratégicos: por um lado, incrementar a investigação na área da Didática, em geral, e na da Didática do Português, em especial, tendo em conta que se verifica «uma crescente necessidade de investigação em didática da língua para fundamentar as propostas que devem desenvolver-se nas escolas, as quais são cada vez mais diferentes das associadas a um ensino tradicional da língua.» (excerto da entrevista da PA\_ciclo2); por outro lado, «[...] é necessário que dos resultados da investigação na acção e sobre a acção resulte conhecimento que possa ser partilhado [...]» (Camps 2012: 39 [tradução nossa])

### Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2010). A constituição da área disciplinar de didática das línguas em Portugal. *Linguarum arena*. Vol. I. N.º 1, pp. 61-79.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. Edição revista e atualizada. Lisboa: Edições 70.
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista iberoamericana de educación*, n.º 59, pp. 23-41.
- Camps, A. (coord.) (2006). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, Glòria (2003). *Enseñar lengua*. 9.ª edição. Barcelona: Graó.
- Fontoura, A. (1971). *Didática geral*. Rio de Janeiro: Editora Aurora. (1.ª edição: 1961).
- Gomes, A.(2000). *Heúresis. Por uma genealogia/arqueologia das Ciências da Educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Grisi, R. (1963). *Didática mínima*. São Paulo: Companhia Editorial Nacional.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mattos, L. A. (1957). *Sumário de Didática geral*. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora Limitada.



- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. In Portugal 2007 – Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência 'Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida', Lisboa, 27 - 28 de Setembro de 2007, pp. 21 – 28.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2013). Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados. Joaquim Machado & José Matias Alves (org.), *Melhorar a escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (131 - 140). Porto: Universidade Católica Portuguesa. E-book.