

**O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NO 1.º CEB:  
MÉTODOS, CONCEÇÕES E PRÁTICAS**

**Maria Caramelo Cardoso**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico

**2018**

**O ENSINO DA ESCRITA NO 1.º CEB:  
MÉTODOS, CONCEÇÕES E PRÁTICAS  
DOS PROFESSORES**

**Maria Caramelo Cardoso**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Carolina Gonçalves

**2018**

A Meus Pais

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Doutora Carolina Gonçalves, obrigada pelo acompanhamento incansável ao meu trabalho, pela motivação e paciência.

Aos meus gatos:

Mário, que sempre acredita em mim e me “empurra” até onde eu não imagino ser capaz de chegar. Obrigada!

Caramelo, o gato mais letrado que conheço. Obrigada pelas horas infinitas de companhia e por “aquela” energia positiva sempre que te sentaste em cima dos meus textos.

Óscar, amigão, obrigada pelo exemplo de vida de onde tiro inspiração e alento para querer ser melhor.

António, meu querido amigo, obrigada pelo empurrão, que sem querer, me davas de cada vez que me perguntavas “Então, como é que isso vai?”.

À Olga e ao Filipe porque... sim!

A todas as colegas e alunos que permitiram a realização deste trabalho. Obrigada!

Aos Mestres da 307, essa turma de gente corajosa e aventureira, obrigada pela companhia!

Finalmente à Mafalda e à Sandra, minhas companheiras de jornada, obrigada pelas ajudas, pela companhia, pelas risadas e por um delicioso “voltar à escola”.

## RESUMO

A melhoria da qualidade de ensino da linguagem escrita tem sido um ponto fundamental na política educacional de uma grande parte dos países. Deste fator, resulta que os professores se têm tornado numa questão de especial destaque no que diz respeito às práticas que implementam em sala de aula. Importa por isso entender de que forma os professores articulam as suas crenças com as suas práticas na sala de aula Gaitas e Martins (2009).

O presente estudo procura analisar os métodos e as concepções dos professores do 1.º CEB, no que diz respeito ao ensino da escrita, procurando: (i) conhecer o nível de investimento dos professores no enriquecimento e atualização da sua formação base na área do português; ii) identificar as suas crenças relativamente ao ensino da escrita na área do Português, (iii) relacionar as crenças com as suas práticas, de acordo com duas perspetivas: perspetiva social versus perspetiva tradicional; e (iv) comparar o método enunciado com as práticas observadas.

Para tal, realizou-se um estudo de natureza exploratória, inserido no paradigma interpretativo, tendo sido utilizada uma metodologia qualitativa, recorrendo a uma amostra de quatro docentes de quatro turmas de 1.º CEB, do 1.º ao 4.º ano, pertencentes a um agrupamento de escolas do concelho de Cascais. Os dados foram recolhidos ao longo do ano letivo 2017/2018 através das técnicas de inquérito por questionário e observação direta para certificação dos dados.

À semelhança do referido por Fang (1996), concluiu-se que nem sempre crenças dos professores correspondem às suas práticas.

Palavras-chave: ensino da escrita, métodos de ensino da escrita, concepções dos professores, práticas dos professores.

## **ABSTRACT**

The improvement of the quality of written language teaching has become a fundamental point in educational policy in many countries. From this factor, it turns out that teachers have become a matter of special prominence in what concerns the practices they implement in the classroom. It is now important to understand how teachers articulate their beliefs with their practices in the classroom Gaitas & Martins (2009).

The aim of this study is to analyze the methods and concepts of the teachers of the 1st CEB, regarding the teaching of writing, seeking to: (i) know the level of investment of teachers in the enrichment and updating of their basic training in the area of Portuguese, (ii) identify their beliefs regarding the teaching of writing in the Portuguese area, (iii) relate the beliefs with their practices, according to two perspectives: social perspective versus traditional perspective; and (iv) compare the method presented with observed practices.

For this, a study of exploratory nature was performed, inserted in the interpretative paradigm, using a qualitative methodology in a sample of four teachers from four classes of 1st CEB, from the 1st to the 4th year, belonging to a group of schools in the municipality of Cascais. The data were collected during the 2017/2018 school year through the techniques of questionnaire survey and direct observation for data certification.

As it was mentioned by Fang (1996), it was concluded that teachers' beliefs do not always correspond to their practices.

**Keywords:** writing teaching, writing teaching methods, teachers' conceptions, teachers' practices.

## ÍNDICE GERAL

1.	INTRODUÇÃO .....	5
2.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	8
2.1	A Escrita.....	8
2.2	A Aprendizagem da escrita .....	9
2.2.1	Fase inicial da escrita – A linguagem escrita .....	10
2.2.2	A escrita no 1.º CEB .....	12
2.3	Metodologias de ensino da escrita.....	14
2.3.1	Os Métodos Fónicos ou Sintéticos .....	16
2.3.2	Os Métodos Globais ou Analíticos.....	17
2.4	Ensino da Escrita: Métodos Fónicos/Sintéticos ou Globais/Analíticos?.....	19
2.4.1	Ensino da escrita: As boas práticas .....	20
2.5	Ensino da escrita: Concepções e práticas dos professores .....	24
2.5.1	Concepções ou crenças.....	24
2.5.2	Concepções e práticas .....	25
3.	ESTUDO EMPIRICO .....	29
3.1	Metodologia .....	29
3.2	Problema e questões orientadoras .....	29
3.2.1.	O Paradigma .....	32
3.3	Caraterização da amostra .....	34
3.3.1	As Escolas.....	34
3.3.1	As Turmas .....	35
3.3.2.	As Docentes .....	36
3.4	Procedimentos .....	37
3.5	Princípios Éticos.....	38
3.6	Técnicas de Análise de Dados.....	39
3.6.1	O Inquérito por questionário .....	39
3.6.2	Observação Direta .....	40
3.6.3	A Análise de Conteúdo .....	41
4.	APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS .....	43
4.1	As Concepções dos Professores Sobre as Suas Práticas .....	43
4.1.1	Caso 1: Professor 1 - Turma I .....	43
4.1.2	Caso 2: Professor 2 - Turma II.....	45
4.1.3	Caso 3: Professor 3 - Turma III.....	45
4.1.4	Caso 4: Professor 4 - Turma IV .....	46

4.2	As Práticas dos professores .....	47
4.2.1	Caso 1: Professor 1 - Turma I .....	47
4.2.2	Caso 2: Professor 2 - Turma II .....	49
4.2.3	Caso 3: Professor 3 - Turma III .....	51
4.2.4	Caso 4: Professor 4 - Turma IV .....	53
5.	DISCUSSÃO DE RESULTADOS .....	54
5.1	Nível de investimento dos professores na sua formação .....	55
5.2	As crenças dos professores .....	55
5.3	As Crenças e as Práticas dos professores .....	57
5.3.1	Caso 1: Professor 1 - Turma I .....	57
5.3.2	Caso 2: Professor 2 – Turma II .....	59
5.3.3	Caso 3: Professor 3 – Turma III .....	62
5.3.4	Caso 4: Professor 4 – Turma IV .....	63
5.4	O Método e as Práticas .....	65
6.	CONCLUSÕES .....	67
7.	LIMITAÇÕES DO ESTUDO .....	70
	REFERÊNCIAS .....	71
	ANEXOS .....	75

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Caraterização das turmas.....	35
Tabela 2. Caraterização socioprofissional das intervenientes .....	37
Tabela 3. Distribuição dos dados recolhidos nas observações diretas, constantes nas grelhas de observação, organizados segundo as suas caraterísticas entre perspetiva social e perspetiva tradicional e referentes à P1 e TI .....	48
Tabela 4. Distribuição dos dados recolhidos nas observações diretas, constantes nas grelhas de observação, organizados segundo as suas caraterísticas entre perspetiva social e perspetiva tradicional e referentes à P <sub>2</sub> e TII. ....	510
Tabela 5. Distribuição dos dados recolhidos nas observações diretas, constantes nas grelhas de observação, organizados segundo as suas caraterísticas entre perspetiva social e perspetiva tradicional e referentes à P3 e TII. ....	52
Tabela 6. Distribuição dos dados recolhidos nas observações diretas, constantes nas grelhas de observação, organizados segundo as suas caraterísticas entre perspetiva social e perspetiva tradicional e referentes à P4 e TIV .....	544

## **ÍNDICE DE ESQUEMAS**

Esquema 1 – Métodos Fónicos e Globais: breve resumo das características principais.	17
Esquema 2 – Plano de recolha de dados para o estudo .....	33

# 1. INTRODUÇÃO

O propósito de maximizar o ensino nas escolas e melhorar a qualidade do ensino foi tornando o campo educacional num foco de estudos a destacar pelos investigadores ao longo dos anos.

Em termos gerais, os métodos de ensino, as estratégias adotadas e os resultados dos alunos face às escolhas dos professores têm vindo a constituir um ponto de discussão no mundo académico. São diversos os aspetos de relevância quando se pretende estudar os elementos que influenciam as práticas dos professores na sua profissão. Se por um lado Gaitas e Martins (2009) se debruçam sobre a influência das crenças dos professores nas suas práticas, Campos e Roldão (2007) refletem acerca da construção do conhecimento profissional dos professores. Em estudos acerca das profissões, inúmeras correntes dão pertinência ao saber/conhecimento profissional. “Neste sentido é fundamental o reconhecimento da especificidade do saber/conhecimento profissional para a definição da atividade profissional dos professores.”(Campos & Roldão, 2007). Estudos como os de (Tochon, 2000; Nunes, 2001; Borges & Tardiff, 2001; Tardiff, 2004) intensificaram os estudos acerca deste tema a partir dos anos 90.

A partir dos resultados das pesquisas de Shon e Shulman (1983), Schon (1983, 1987, 1992), definiu o conceito de *professor reflexivo*, dotando com capacidade reflexiva estes profissionais, sustentando o conceito na “capacidade analítica, crítica e teorizadora da prática profissional, geradora/produtora de conhecimento profissional.” (Campos & Roldão, 2007, P.2)

Shulman, (1983), por sua vez define o conhecimento profissional dos professores como outro fator fundamental na sua pesquisa. Para o autor, o professor deverá considerar fundamental não só *como* ensinar, mas também *o que* ensinar e *o porquê*.

Colocando o ênfase no ensino da escrita, foi igualmente notória esta preocupação pela melhoria da qualidade de ensino nas escolas, conduzindo a diversos trabalhos.

Os estudos relacionados com a aprendizagem da leitura e da escrita, nos anos iniciais de escola, foram consensuais ao considerarem fundamental que as crianças compreendam e assimilem, acima de tudo, a funcionalidade da escrita (Mata, 2008).

As metodologias do ensino da escrita assentam basicamente em duas grandes vertentes controversas: Métodos Fônicos ou Sintéticos e Métodos Globais ou Analíticos. Se, por um lado, os primeiros preconizam uma aprendizagem dando maior importância à descodificação, os segundos, colocam toda a sua tónica na compreensão. Independentemente da escolha do método, o professor tem sempre um papel central no processo de ensino-aprendizagem.

Os estudos de Pressley, Allington, Baker, Brooks, Collins Block, Cronin et Morrow, Nelson, Tracey, Wharton, McDonald et Woo (1998) revelam que as práticas mais eficazes de ensino da linguagem escrita são aquelas que permitem ao aluno envolver-se mais ativamente em diferentes tarefas de leitura e escrita. A estes professores, Pressley et al (1998) apelidaram de professores exemplares.

Em estudos distintos acerca dos diferentes métodos de ensino da linguagem escrita, foi possível verificar que cada método, apontava para diferentes concepções, diferentes atividades e diferentes procedimentos de organização (Alves-Martins & Niza, 1998; Boscolo, 2003; Ferreira, 1997; Pontecorvo, 1997; Wells, 2001).

Da análise realizada a investigações sobre as práticas e concepções dos professores no que diz respeito ao ensino da escrita, constatou-se que estas se repartem em dois sentidos. Por um lado, uma perspectiva social em que o ensino se centra nas escolhas dos alunos (Berry, 2006; Formisano, 1996; Graham, Harris; MacArthur & Fink, 2002; Poulson, Avramidis, Fox, Medwell & Wray, 2001) e, por outro, uma perspectiva tradicional focada na aprendizagem mecânica da escrita.

A conexão entre as concepções e as práticas dos professores nem sempre é unilateral, pois nem sempre as crenças dos professores se relacionam com as suas práticas (Fang, 1996).

É partindo desta reflexão de Fang (1996) e do exposto anteriormente que decorre o presente estudo. Este tem como objetivo relacionar as concepções dos professores de 1.º CEB com as suas práticas, no que diz respeito ao ensino da escrita. Tomou-se em consideração uma amostra de quatro professoras do 1.º CEB pertencendo cada uma ao 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano de escolaridade. Foi solicitado às docentes intervenientes que preenchessem um inquérito por questionário para que se pudessem traçar algumas características socioprofissionais das professoras. Em seguida, foram realizadas observações diretas às professoras e respetivas turmas. Através da comparação da

informação recolhida e à luz do enquadramento teórico mobilizado, foram analisadas e redigidas as devidas conclusões.

Este trabalho divide-se em quatro partes distintas. Para além da presente introdução, apresenta-se no ponto 2, *o enquadramento teórico*, para o qual, se acionaram os pressupostos teóricos, de forma a fundamentar convenientemente a investigação; no ponto 3, a apresentação do *estudo empírico*, em que se justifica e exploram as opções metodológicas, as técnicas de recolha de dados e respetivas informações e, por último, o ponto 4, a *discussão dos resultados*, com a análise dos dados recolhidos, tecendo conclusões e fazendo algumas sugestões.

## **2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

Neste capítulo mobilizam-se as referências teóricas necessárias para enquadrar o presente estudo. Neste capítulo abordam-se temas como: a escrita e as práticas e concepções dos professores relativamente ao ensino da escrita. A escrita, onde se descrevem breves concepções acerca do que é a escrita. Subdivide-se em: a aprendizagem da escrita onde se dá conta das fases iniciais do ensino/aprendizagem da escrita, nomeadamente no ensino pré-escolar e 1.º CEB; Métodos de ensino da escrita, onde se distinguem duas grandes correntes, os métodos fónicos ou sintéticos e os métodos globais ou analíticos. Em seguida, diferenciam-se os métodos fónicos/sintéticos e os métodos globais/analíticos e continuamente faz-se uma análise acerca do ensino da escrita através destas metodologias.

No que se refere ao grande grupo posterior, referente às práticas e concepções dos professores, faz-se uma breve alusão ao conceito de concepção e crença e em seguida exploram-se as duas orientações dos professores, referentes à metodologia de ensino da escrita que se distinguem em perspetiva tradicional e perspetiva social. O último ponto, diz respeito às concepções e práticas dos professores, onde se faz uma reflexão acerca da relação entre estes dois aspetos.

### **2.1 A Escrita**

“Escrever permite que transformemos o caos em algo bonito.”  
(Calkins, 1989)

A origem da escrita reside na linguagem, que se traduz num conjunto de sons com um determinado significado. Desde sempre o homem sentiu necessidade de se comunicar, de trocar ideias, de se relacionar com o outro e ao longo dos tempos, sentiu necessidade de perpetuar esses sons para além da sua existência, determinando símbolos correspondentes a acontecimentos, gravando-os a fim de eternizar as memórias. Desta forma nasce a escrita.

Segundo Piaget (1967), a linguagem é a condição essencial para a elaboração das estruturas do pensamento, necessárias para desenvolver o conhecimento. Este autor distingue ainda dois tipos de comunicação: a comunicação com o outro, ou seja, a fala

com o intuito de comunicar com o outro e a comunicação consigo próprio, que é uma fala individual.

Com a evolução, a linguagem verbal acabou por se tornar insuficiente e o homem criou a linguagem escrita (Freitas, 2012). Com efeito, para se relacionar, interagir, participar, instruir-se ou até simplesmente divertir-se implica relações complexas entre fatores externos e internos ao indivíduo. Também para Graham, Gillespie e McKeown, (2013), a importância que é atribuída à escrita não diz respeito apenas à sua aprendizagem, mas também às competências pessoais, profissionais e sociais do indivíduo. A escrita foi-se revelando um elemento essencial na vida do homem, tendo-se tornado imprescindível hoje em dia. Pereira e Azevedo (2005) são da opinião de que “escrever não significa exprimir ou representar algo que já exista, mas produzir algo que ainda não exista” (P.9).

O dicionário Lello Universal, define escrita como a “a arte de representar o pensamento por caracteres convencionais.”, (P. 875), mostrando assim a função comunicativa quer com o outro quer com o próprio e faz-se representar por um sistema de representações gráficas que se convencionaram em cada comunidade. No domínio académico, diversos estudos têm surgido no sentido de tornar cada vez mais eficiente o ensino da linguagem escrita nos primeiros tempos de escola, pois este é um fator determinante no sucesso da aprendizagem da escrita em todo o percurso de um indivíduo, desde criança, até adulto.

## **2.2 A Aprendizagem da escrita**

Antes do ensino formal da escrita, as crianças dispõem de conhecimentos sociais acerca da linguagem escrita (Teberosky, 1992). Para esta autora, as crianças são letradas ainda antes de serem alfabetizadas. No entanto, e na idade pré-escolar, não obstante os alunos terem capacidade para reproduzir e identificar a linguagem escrita, não a sabem efetivamente escrever. Em contexto educativo, a aprendizagem da escrita visa o ensino de um código convencional escrito a que os alunos terão acesso à entrada do 1.º CEB.

De acordo com Martins e Niza (1998), o interesse da criança no que diz respeito à linguagem escrita, depende das atividades de escrita que lhes sejam proporcionadas. O aluno vai tomando consciência das múltiplas funções da escrita e passa a perceber que determinado tipo de intencionalidade corresponde a um determinado tipo de texto.

Para estas autoras são várias as funções que a escrita realiza; ler/escrever para comunicar (texto informativo) ; ler/escrever para memorizar e transmitir informação precisa (texto enumerativo); ler/escrever para seguir ou dar instruções (texto prescritivo); ler/escrever por prazer (texto poético entre outros); e ler/escrever para aprender, estudar (texto expositivo).

De igual modo, para Mata (2008), o processo de ensino e aprendizagem da escrita poderá ser facilitado para as crianças se estas (i) atribuírem com eficácia funcionalidade à linguagem escrita, (ii) compreenderem o seu uso e utilidade e (iii) tiverem consciência dos seus benefícios.

O atual currículo para as aprendizagens essenciais do Português no 1.º CEB define as seguintes premissas relativamente à escrita:

No domínio da escrita, é esperado que, no final do 1.º ciclo, os alunos tenham atingido o domínio de técnicas básicas para a escrita de textos com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos (contar histórias, fazer relatos de experiências pessoais, elaborar respostas a perguntas em contexto escolar, escrever cartas/e-mails a amigos e familiares, formular uma opinião), o que implica o desenvolvimento de competências específicas (compor um texto com uma organização discursiva adequada, diversidade vocabular; cumprir as normas, como a ortográfica, e adequar os sinais específicos de representação escrita da língua). No âmbito da gramática, o 1.º ciclo do ensino básico permitirá aos alunos desenvolverem a sua consciência linguística, consolidando gradualmente a capacidade de reflexão e de domínio das regras que estruturam a língua e que regem o seu uso. (Ministério da Educação, 2018, P.3)

Em suma, o Currículo Nacional para as aprendizagens do 1.º CEB, na área do português, define que, no final do ciclo, os alunos devem ter capacidade para comunicar através da escrita, atentando à diversidade de intencionalidades e objetivos comunicativos. Para tal, o aluno deverá apresentar o desenvolvimento das competências específicas, não só na construção do texto, mas também no cumprimento das normas ortográficas e adequação das especificidades da representação escrita do português, assim como o desenvolvimento da consciência linguística através do uso adequado da gramática.

### **2.2.1 Fase inicial da escrita – A linguagem escrita**

Na idade pré-escolar, as crianças identificam funções diversificadas para a linguagem escrita, tal como afirma Mata (2008). Num trabalho desenvolvido pela autora

com um grupo de crianças entre os 5-6 anos, foi possível verificar que, os alunos referiam cerca de mais de 12 funções diferentes para a leitura e escrita. Essas funções variavam desde a escrita de palavras muito simples a estruturas complexas de escrita e mostraram que as crianças revelavam a consciência da funcionalidade da escrita.

No papel de sensibilizar para a funcionalidade da escrita, o professor deve fazer com que a criança seja capaz de mobilizar diversas funções de linguagem escrita quer em situações reais quer em situações lúdicas.

Para desenvolver esta competência, é fundamental ter em conta quatro aspetos importantes: I) demonstrar interesse pela funcionalidade, II) identificar funções da linguagem escrita, III) identificar diferentes características de suporte e IV) adequar a função à situação, que se explicita em seguida:

**I) Demonstrar interesse pela funcionalidade**, ou seja, o professor deve referir as razões pelas quais se vai escrever, incentivar as crianças, reforçando a vertente funcional da escrita, dar continuidade a situações indicadas pelos alunos, valorizando as suas iniciativas de escrita.

**II) Identificar funções da linguagem escrita**, o que significa que em termos graduais a criança se vá consciencializando das diferentes funções que a escrita possa tomar. Para isso, a criança pode fazer-se valer da *observação*, atentando no modo em como os que lhes estão próximos utilizam a leitura e escrita; interagindo com o adulto de modo que este acompanhe passo a passo as realizações das crianças ou proporcionando-lhe situações de escrita individual.

**III) Identificar diferentes características de suporte**, levando a que as crianças distingam as particularidades do suporte da escrita. Perceber que por exemplo uma lista de compras se escreve por tópicos e uma carta não.

**IV) Adequar a função à situação**, é essencial que perante as diversas funções da escrita, o aluno seja capaz de mobilizar a linguagem escrita de forma correta e apropriada.

A associação de fatores como o interesse, a identificação da função, assim como a identificação das características dos suportes e da adequação da função à situação, permite que a criança vá mobilizando as diferentes funções da linguagem escrita com maior frequência, de forma cada vez mais desenvolvida.

De acordo com o nível de desenvolvimento linguístico em que a criança chega à escola, pode ser-lhe atribuído um dos três seguintes níveis de escrita: pré-silábica; escrita silábica e escrita com fonetização, (Martins e Niza, 1998). No nível de *escrita-pré*

*silábica*, a criança não apresenta ainda critérios linguísticos, usando pseudo-letas, algarismos ou simplesmente desenhos nas representações das sílabas, palavras ou frases que pretende escrever. No que diz respeito ao nível *silábico*, a criança já apresenta uma noção linguística, porém, quando escreve, utiliza as letras arbitrariamente para representar as sílabas e as palavras. Ao nível da escrita com fonetização, esta pode assumir duas vertentes; a primeira, em que a fonetização se reflete numa escrita silábica e a segunda, escrita com fonetização já tem características de uma escrita alfabética. Relativamente à primeira, as crianças representam a sílaba e no que diz respeito à segunda, para além de as crianças conseguirem representar a sílaba, já conseguem reproduzir a totalidade da palavra, elaborando palavras com toda a clareza.

### **2.2.2 A escrita no 1.º CEB**

O ensino da escrita no 1.º CEB deverá efetuar-se de uma forma gradual. De acordo com Pereira e Azevedo (2005), esta deverá realizar tendo em conta alguns princípios orientadores: 1.º - relação escrita-oralidade; 2.º - diversificação dos escritos; 3.º escrita e pensamento; 4.º - escrever é planificar; 5.º - socialização dos escritos; 6.º - escrever é rever o texto; 7.º - aprende-se a escrever, escrevendo; 8.º - Interação leitura-escrita; 9.º - imagem do sujeito escrevente; 10.º - complexidade da tarefa de escrita, que se descrevem sucintamente em seguida:

*Relacionar escrita com oralidade:* apesar da escrita exigir um maior grau de complexidade do que a oralidade, estes dois elementos complementam-se no que diz respeito à construção da comunicação. O escritor deverá planear muito bem a sua comunicação, definindo o vocabulário conveniente, para que a mensagem chegue corretamente ao leitor. Cabe ao professor, através do diálogo, auxiliar a criança para que esta consigo de forma eficaz traduzir na escrita aquilo que proferiu na oralidade.

*Diversificar escritos:* De modo a reforçar perante os alunos que a escrita é um significativo meio comunicacional, o professor deve diferenciar os escritos de acordo com as diferentes intenções de escrita. Mostrar às crianças que a intenção pode ser expressiva, comunicativa ou epistémica é fundamental para que elas percebam que à escrita compete qualquer propósito de comunicação com o outro.

*Escrever pensando:* Escrever e pensar são atos intrínsecos. Desta forma, o professor deverá dar tempo suficiente aos alunos para que estes possam elaborar o seu escrito, mobilizando todas as competências necessárias.

*Escrever é planificar:* Antes de escrever é conveniente que a criança planifique e estruture as ideias que quer incluir no que vai escrever.

*Promover os escritos:* O professor deve trabalhar com os alunos a intencionalidade dos seus escritos para que estes não se cinjam ao mero exercício de escrita. A relevância que os alunos conferem às atividades de leitura e escrita está ligada à importância que lhes é imputada (Mata, 2008).

*Escrever é rever o texto:* Na escrita de um texto não só é importante o momento de o escrever como o momento de o rever. Na revisão do texto, o aluno tem a possibilidade de ter noção das melhorias e aperfeiçoamentos que pode fazer no seu escrito.

*Aprende-se a escrever, escrevendo:* Só se aprende a fazer, fazendo e a escrita não é exceção. Aprende-se a escrever praticando vezes sem conta. Fazer, refazer, alterar, melhorar são comportamentos pertencentes ao processo da aprendizagem da escrita.

*Interação leitura-escrita:* Neste passo, dá-se relevância à relação entre a leitura e a escrita, sendo que não se podem dissociar estas duas competências. Não é obrigatório que a aprendizagem da escrita parta da leitura ou em sua consequência, mas é notório que as leituras que a criança realiza influenciam a aprendizagem da escrita

*Imagem do sujeito escrevente:* Partirá do professor o exemplo de um escrevente, sendo essencial que este se mostre apreciador da escrita, a promova e proporcione com frequência em contexto sala de aula.

*Complexidade da tarefa de escrita:* O professor deverá simplificar a realização da escrita e proporcionar aos alunos um ambiente propício e estimulante à sua aprendizagem.

Por outro lado, para Martins e Niza (1998), a aprendizagem da escrita passa por três fases distintas: I - A fase cognitiva; II - A fase de domínio e III - A fase de automatização, tal como todas as aprendizagens que se fazem em qualquer área.

Na primeira fase, a criança constrói uma representação sobre o objetivo da aprendizagem. Na segunda fase, procede-se ao treino e aperfeiçoamento da tarefa no que diz respeito ao ato da escrita e, por último, na terceira fase, a aprendizagem já está adquirida e o aluno consegue gerir sem dificuldade as estratégias da escrita.

Em qualquer que seja a fase de aprendizagem em que o aluno se encontre, é favorável à sua aprendizagem as constantes propostas de escrita, com diferentes intuitos, tipologias e ambientes. É neste exercício constante que as crianças enraízam os conhecimentos, estratégias ou até mesmo o gosto pela escrita.

Mata (2008) afirma ainda que é com o contato com os escritos e os seus diferentes tipos e em diferentes contextos, que a criança questiona a escrita, coloca hipóteses e interioriza regras.

O ensino da leitura e da escrita de uma língua de ortografia alfabética impõe o domínio das relações entre os fonemas e os grafemas (Dias & Cristin, 1980). A diferença entre ambos reside ao nível do ponto de partida adotado. Existem métodos que consideram o fonema como o seu ponto de partida e ao invés, métodos que o consideram o ponto de chegada.

### **2.3 Metodologias de ensino da escrita**

Ensinar expressa a transmissão de um conhecimento a alguém implicando uma relação interpessoal (Trindade, 1990). A consumação correta deste processo, implica que seja definido um objetivo, um conteúdo e uma forma de transmitir de maneira a garantir a eficácia do ato de ensinar. Ensinar é uma atividade que se apresenta de diferentes formas. Na área da educação, a essas formas correspondem a diferentes métodos, estratégias e atividades a que os professores recorrem a fim de alcançarem os seus objetivos.

No que diz respeito ao ensino da escrita, não o podemos restringir ao seu momento inicial de aprendizagem nem à ideia de que a escrita é apenas o domínio de uma técnica ou mecanização de procedimentos caraterísticos da fase primária da escolarização (Martins e Niza, 1998). O desenvolvimento da competência de escrita, resulta do conjunto de aprendizagens formais em que se pretende o uso multifuncional da escrita. Este processo acompanha toda a escolaridade dos alunos e firma-se como domínio da escrita académica (Menyuk e Brisk, 2005).

De acordo com Galliano (1979), o método é um conjunto de etapas, ordenadamente dispostas, no estudo de uma ciência ou para alcançar determinado fim, ou seja, podemos afirmar que um método se define como um conjunto de ações de maneira a que o objetivo pretendido seja alcançado.

Debruçarmo-nos sobre as diferentes metodologias de ensino de leitura e da escrita requer mais do que uma análise aos métodos de transmissão de conhecimentos. Necessita, acima de tudo, de uma especial atenção relativamente ao papel do professor no processo

de iniciação à leitura e à escrita, na medida em que cabe ao professor encontrar o método adequado para que os alunos tenham o máximo de sucesso nas suas aprendizagens.

O estudo dos processos de ensino e aprendizagem das competências metalinguísticas tem sido uma temática exaustivamente debatida ao longo dos anos no campo da educação.

Se durante algum tempo a leitura foi vista como uma aptidão mecânica de descodificação de signos escritos, que exigia da criança um certo grau de maturidade ao nível das aptidões psicológicas gerais, tais como: a estruturação espacial e temporal, a organização perceptivo-motora, o desenvolvimento intelectual (Mialaret, 1974), a partir dos anos 60/70, torna-se clara a necessidade de se caracterizar a leitura e o aprendiz-leitor. As investigações no campo da leitura provaram que a aprendizagem da linguagem escrita num sistema alfabético, pressupõe não só uma alteração das representações linguísticas, mas também das fonológicas.

Uma análise global dos diversos métodos utilizados pelos professores no ensino da escrita permite verificar que cada um destes métodos sugere diversas concepções, atividades e procedimentos do ensino da escrita (Martins & Niza, 1998; Boscolo, 2003; Ferreiro, 1997; Pontecorvo, 1997; Wells, 2001).

Os estudos efetuados ocuparam-se sobretudo de duas categorias de métodos, com pressupostos completamente opostos no que se refere ao processo de aquisição da linguagem escrita: os métodos fónicos ou sintéticos e os métodos globais ou analíticos.

Os Métodos Fónicos ou Sintéticos caracterizam-se pela instrução direta e explícita das correspondências grafo-fonológicas construindo-se através de sínteses sucessivas e partindo dos elementos mais simples para combinações mais complexas, ou seja, das letras; sílabas; palavras; frases aos textos.

Os Métodos Globais ou Analíticos distinguem-se por considerarem a leitura como um processo de identificação global de frases e de palavras, partindo da memorização de estruturas complexas e significativas para unidades linguísticas mais simples: palavras/frases/textos para sílabas e letras.

De um modo geral, pode dizer-se que os métodos fónicos ou sintéticos são fortemente marcados pela descodificação, sendo que os globais ou analíticos preconizam a compreensão da mensagem. O esquema 1 sintetiza as características principais de ambos os métodos:

## Métodos Fônicos ou Sintéticos



Descodificação



Parte da letra ou sílaba para  
palavras, frases e textos.

## Métodos Globais ou Analíticos



Compreensão



Parte de palavras, frases, textos  
para sílabas e letras.

*Esquema 1: Métodos fônicos e globais: breve resumo das características principais.*

### 2.3.1 Os Métodos Fônicos ou Sintéticos

Segundo (Valente & Martins, 2004), logo desde o início do processo de ensino-aprendizagem, existe uma relação direta e explícita entre as correspondências grafo-fonológicas, favorecendo-se os procedimentos de síntese sucessiva. Para Morais (2013), a unidade mínima é o fonema (fonema – é a menor unidade sonora do sistema fonológico de uma língua) e são escolhidos os mecanismos de síntese sucessiva, partindo dos elementos mais simples para os mais complexos (letras ou sílabas para palavras, frases e textos).

Para o mesmo autor, primeiro ensinam-se as vogais, as suas formas e sons e depois as consoantes. Cada letra é aprendida como um som e este som com outro na combinação consoante/vogal, (CV), de modo a formar sílabas e palavras. O principal objetivo é aprender a relação grafema/fonema, entendendo-se grafema como as letras simples, em que cada letra corresponde a um grafema).

De acordo com Capovilla e Seabra (2007), a complexidade do método fônico deve ser gradual e crescente e sempre destacando a relação fonema/grafema. Para estes autores,

é essencial mostrar aos alunos o nome e o som das letras, solicitando repetições contantes em voz alta. Em primeiro lugar, apresentam-se as vogais e em seguida as consoantes, nas suas várias formas de escrita; maiúscula, minúscula, *script* e cursiva.

A propósito desta última questão, tem sido também um tema controverso, o ensino do tipo de letra e a influência deste fator na aprendizagem da escrita. Saber se a escrita em *script* deve servir de base para a aprendizagem em letra cursiva ou vice-versa, ou se ainda devem ser ensinadas em simultâneo têm sido aspetos debatidos em vários países. Duval (1985) preconiza para o ensino da escrita, a utilização do estilo mais simples como primeira forma de escrita. Ao contrário, Herrick (1960) defende que as crianças que aprendem a caligrafia *script* desenvolvem as suas capacidades de escrita mais rapidamente que outras que aprendam a escrita utilizando a letra cursiva.

Resumidamente, poderá dizer-se que também este é um tema em aberto, pois se, por um lado, a utilização da letra *script* desenvolve as capacidades da escrita, por outro, a sua utilização na aprendizagem da linguagem escrita, pode absorver a atenção do aluno para o ato da escrita, tomando a sua atenção do ato da escrita em si. (Morin, Dominique Labrecque, Nancy Labrecque, Cantin, 2018) afirmam ainda que “Pour automatiser le geste d’écriture, l’élève doit donc devenir habile à se remémorer et tracer la forme des lettres et des mots de façon efficiente, pour que ces actions ne sollicitent plus (ou très peu) son attention.” (P. 10), deixando no ar as vantagens da implementação da letra *Script* sobretudo no ensino da linguagem escrita.

Chall (1967; 1983) distingue dois grupos divergentes relativamente às metodologias do ensino da escrita: os fónicos e os globais. O seu estudo aponta para duas conclusões de relevo, os alunos ensinados através dos métodos fónicos mostram profundos progressos no reconhecimento de palavras. Por sua vez, as turmas ensinadas através dos métodos globais revelam mais sucesso na compreensão precoce da leitura silenciosa, interesse, fluência e expressão oral e escrita.

### **2.3.2 Os Métodos Globais ou Analíticos**

Nos métodos globais ou analíticos, o maior destaque vai para a compreensão. Para Valente e Martins (2004), a aprendizagem é um processo de identificação global de frases e de palavras. Parte-se das estruturas complexas e significativas (palavras, frases, textos ou histórias) para elementos mais simples (sílabas e letras). Desta forma, o início das

aprendizagens requer que as crianças memorizem palavras ou frases e só mais tarde o aluno irá descobrir as unidades linguísticas mais simples.

Morais (2013) refere ainda que estas metodologias partem do todo para as partes. Aqui, a aquisição da escrita faz-se através da identificação visual da palavra, desta forma o conhecimento da relação grafema-fonema é naturalmente aprendido pelo aluno, posteriormente ao reconhecimento total da palavra. Este método pressupõe que é mais simples ensinar a palavra como um todo contrariamente a focalizar a aprendizagem das palavras em unidades menores.

De um modo geral, os métodos globais baseiam-se no ensino de unidades de escrita tais como: palavras; textos; parágrafos, frases, palavras-chave. Partindo destas unidades, o aluno será capaz de chegar à compreensão de unidades menores de um modo natural.

## **2.4 Ensino da Escrita: Métodos Fônicos/Sintéticos ou Globais/Analíticos?**

O estudo das relações entre a aprendizagem da leitura e da linguagem escrita com diferentes métodos de ensino tem-se revelado bastante controversa. Nas suas pesquisas, Alegria, Pignot e Morais (1982, citado por Morais, 1994) observaram que um grupo de alunos alfabetizados de acordo com um método global revelava em média um desempenho mais fraco do que outro grupo alfabetizado através de um método fônico. Contudo, num estudo anterior e com o mesmo objetivo levado a cabo por Bruce (1964, citado por Gombert, 1990), concluiu-se que esta diferença se desvanecia após alguns anos.

Morais (1994) reflete sobre as práticas mais eficazes no ensino da linguagem escrita e, neste âmbito, o autor defende que é o ensino explícito das correspondências grafema-fonema que promove o desenvolvimento da consciência fonética, conduzindo à descoberta do princípio alfabético.

Por sua vez, Ouzoulias e Fischer (2001) contestam a posição de Morais (1994), alegando que os seus estudos não analisam alguns aspetos fundamentais das práticas didáticas não podendo, por esse motivo, ser uma análise conclusiva. Após um estudo desenvolvido, com um grupo de 97 crianças de 5 turmas do 1.º ano de escolaridade, Ouzoulias e Fischer (2001) acrescentam ainda que a consciência fonética pode desenvolver-se sem um ensino direto e explícito dos fonemas.

Neste sentido, Cardoso-Martins (1991) e Rego (1995) reafirmam esta posição. Para pesquisar a relação entre a consciência fonética e a aprendizagem da linguagem escrita em português, Cardoso-Martins (1991) desenvolveu um estudo com uma turma de 1.º ano de escolaridade distinguindo dois grupos, de acordo com diferentes métodos de aprendizagem da linguagem escrita: Grupo 1 aprenderia sob a influência de um método fonémico e o grupo 2 através de um método silábico. No início do ano letivo, avaliou-se a consciência fonémica, não se encontrando diferenças consideráveis entre ambos. Esta capacidade tornou a ser avaliada em mais dois momentos: durante o ano e no final do ano letivo. Os resultados mostraram que a consciência fonémica se destacou, apenas no grupo de crianças que tinham aprendido a linguagem escrita através do método fonémico. Já no

grupo em que se aplicou o método silábico, esta competência não foi relevante, tendo contudo sido verificados melhores desempenhos na leitura e escrita.

Em suma, se, para Morais (1994), os métodos fônicos são os mais eficazes na aprendizagem da linguagem escrita, Ouzoulias e Fischer (2001), Cardoso-Martins (1991), Rego (1995) defendem os métodos globais no sucesso da leitura e escrita.

#### **2.4.1 Ensino da escrita: As boas práticas**

A realização de inúmeros estudos na temática do ensino da leitura e da escrita, mostra a complexidade do ensino da linguagem escrita, tendo-se alguns deles debruçado sobre as ditas práticas exemplares, ou seja, as boas práticas no ensino da escrita, conduzindo os alunos a uma aprendizagem bem sucedida.

O estudo de Pressley, Allington, Baker, Brooks, Collins Block, Cronin e Morrow, Nelson, Tracey, Wharton McDonald e Woo (1998) refere que as práticas mais eficazes no início do ensino básico são aquelas que permitem que os alunos se envolvam ativamente em várias tarefas de leitura e escrita, antecipem o ensino explícito de estratégias e recebam um acompanhamento por etapas. Neste estudo foi observado que estes professores ditos exemplares (Pressley et al., 1998) davam especial atenção à literatura juvenil o que provocava altas expectativas nos seus alunos.

Uma vez que o tema a abordar são as práticas pedagógicas exemplares, importa primeiro que tudo esclarecer o seu significado. À luz da definição da American Speech-Language-Hearing Association (2005) as práticas de ensino exemplares, *evidence-based practices*, podem ser definidas como intervenções efetivas e de qualidade através da integração de conhecimentos práticos. Assim sendo, no contexto da iniciação à leitura e à escrita, as práticas pedagógicas ditas exemplares são aquelas que promovem ao máximo a progressão das aprendizagens dos alunos na leitura e na escrita.

Os autores Collins Block et al. (2002) indicam que os professores eficazes utilizam um vasto leque de estratégias a fim de suscitar a motivação e o interesse dos alunos. São utilizados variados meios para adaptar as suas estratégias em caso de necessidade de as ajustar, tais como: a variação de ritmo de ensino/aprendizagem, variedade de métodos, de contextos ou do grau de individualização de ensino. Estes professores distinguem-se pela sua experiência em aulas individuais, por proporcionarem

um ambiente rico em escritos criados nas suas salas de aula, respeitando os interesses dos alunos e o seu nível de aptidão.

Cada vez mais se tem procurado medir a eficácia das práticas de ensino no que diz respeito ao desenvolvimento das competências de leitura e de escrita. Pressley (2001) levou a cabo um estudo importante nesta área e contribuiu fortemente para enriquecer esta área de pesquisa. Baseando-se em observações repetidas a 30 turmas de 1.º ano de escolaridade e entrevistas aos seus professores, o autor concluiu que as docentes que utilizaram as práticas mais “legítimas”: a) mostraram uma excelente organização da turma; b) criaram um ambiente positivo, incentivando e regulando a cooperação; c) favoreceram o ensino explícito da leitura e escrita; d) utilizaram textos literários e em várias situações; e) propuseram variadas situações de leitura e escrita; f) sugeriram atividades desafiadoras respeitando o nível de proficiência dos alunos, tendo todas estas ações respeitado o currículo nacional.

De igual forma, Hall (2003) evidencia estas características observadas em “professores eficazes” e sublinha que nas turmas destes professores o trabalho dos alunos abrange o reconhecimento das palavras, o vocabulário, a ortografia, e as competências desenvolvidas ao nível da leitura e da escrita no que toca a compreensão. Hall (2003) sublinha também que é importante que os professores instaurem uma exímia gestão da sala de aula dinamizando rotinas de autonomia progressiva dos alunos. Observa também que nestas turmas a leitura e a escrita estão interligadas e os professores aproveitam todas as oportunidades de ensino quer sejam naturais ou acidentais. Estas características de professores exemplares, que aproveitam todos os momentos para incrementar aprendizagem, já tinham sido observadas em estudo anteriores, realizados por Mandel, Morrow, Tracey, Gee Woo e Pressley (1999).

Com o mesmo objetivo de analisar as práticas pedagógicas exemplares, Taylor et al. (2002) conduziram um estudo observando 112 turmas e os seus professores, conjugando aqui a identificação das relações entre as práticas docentes e o desenvolvimento das competências de alfabetização. Os autores concluem que em qualquer que seja o ano de escolaridade, o ensino em grande grupo é mais frequente do que o ensino em pequenos grupos e a natureza das interações privilegiadas pelos professores é mais um comportamento que favorece a transmissão de informações e não um procedimento pedagógico. Contrariamente, parece que o ensino efetivo se caracteriza

pela utilização de práticas que promovam tarefas em pequeno grupo e proporcionem a implementação de estratégias que apoiem o trabalho individual dos alunos.

Os referidos autores mencionam que todos os alunos de todas as turmas observadas se encontram tendencialmente numa situação passiva de aprendizagem. Neste sentido, Pressley et al. (2001) haviam já contrariamente referido que as situações de leitura e escrita favoreciam o desempenho ativo nas salas de aulas dos professores ditos exemplares.

A este respeito Hurry (2004) e Goignoux (2004) têm conceções semelhantes. O primeiro autor vem defender a ideia de que as crianças aprendem melhor se as aprendizagens forem contextualizadas e se estas as ajudarem a captarem os princípios subjacentes à aprendizagem. Goignoux (2004) vem ainda reforçar esta ideia ao afirmar que no ensino da leitura e da escrita, existem quatro componentes que o professor deve utilizar nos diferentes momentos de ensino: I – Identificação de palavras; II – A compreensão de textos; III – A produção de textos e IV – Socialização da escrita.

Goignoux (2004) explica que, na identificação de palavras, o professor deve ensinar o princípio alfabético, assim como a capacidade de analisar as palavras ao nível oral para que se consiga identificar os elementos fonológicos (as sílabas e depois os fonemas. Para além disso, deve trabalhar pelo menos uma dezena de correspondências fonológicas de modo a permitir aos alunos a descodificação das palavras de forma autónoma. Devem fazer-se regularmente exercícios de escrita paralelamente com os de leitura, assim como propor aos alunos a leitura em voz alta com regularidade. O professor deve ainda proporcionar exercícios de análise fonológica e o estudo das correspondências grafema-fonema.

É necessário trabalhar a decomposição das sílabas, identificando as unidades que mais se destaquem na palavra para que gradualmente se isolem os grafemas. Posteriormente, aplicam-se exercícios de manipulação de fonemas, tais como de segmentação, supressão, agregação. A realização constante deste tipo de exercícios, facilita a identificação e proporciona o aperfeiçoamento da escrita. Como tarefa para exercitar a consciência fonológica, o professor poderá sugerir aos alunos que pronunciem as palavras que escrevem.

Na produção e compreensão de textos, o professor deve promover o desenvolvimento do vocabulário e compreensão oral. Ao longo de toda a escolaridade, as atividades do estudo da linguagem devem realizar-se de modo sistemático incidindo no

vocabulário, morfologia, sintaxe, inferências e tipo de texto. Deverá também haver um reforço no ensino explícito da língua ao longo de toda a aprendizagem.

O professor deverá desenvolver a consciência lexical dos alunos, ou seja, a capacidade de reconhecer uma palavra lida ou escrita, torna-se fundamental para o desenvolvimento do vocabulário. O acesso à significação pressupõe uma categorização da palavra e em seguida, a palavra deverá ser memorizada através da sua utilização repetidamente e em diferentes contextos orais ou escritos, dependendo da sua aprendizagem da escrita.

A socialização da escrita diz respeito ao trabalho de apropriação e de familiarização com a escrita, através de obras, códigos linguísticos e práticas sociais. Pretende fazer descobrir aos alunos o poder de ação e de reflexão que lhes confere a mestria da escrita. Será desejável que o professor ensine os alunos a identificar diversos tipos de texto, tais como o poema, o romance, o texto documental e estimule os alunos a refletir sobre as suas práticas e a aula deverá ser um lugar para escutar e para “ter palavra”.

Pressley (2001) e a sua equipa realizaram um dos estudos que mais enriqueceu esta área da investigação. A partir da observação de salas de aula e a utilização de entrevistas, este trabalho veio reafirmar a ideia de que nas classes dos professores que adotavam as práticas mais eficazes, era notória a excelente organização da sala de aula, um ambiente bastante positivo em que se destaca a cooperação e a regulação, que os professores privilegiavam um ensino explícito da leitura e da escrita, que recorriam à literatura de forma regular e variada, propunham numerosas situações de leitura e escrita, suscitavam tarefas exigentes mas que respeitavam o nível de competências dos alunos, oferecendo situações que favoreciam o desenvolvimento da autoregulação, a par de uma forte ligação ao currículo.

No plano pedagógico, Hall (2003) dá extrema importância a estas características dos professores exemplares e sublinha o facto de que, nestas aulas, o trabalho dos alunos incide no reconhecimento de palavras, no vocabulário, na ortografia e nas competências implícitas nas atividades de compreensão da leitura e escrita fazendo destes conteúdos o centro de um ensino explícito em contexto de aplicação.

Em conclusão do estudo realizado por Morin, Nootens e Montésinos-Gelet (2011), que analisa a relação entre as práticas dos professores e as aprendizagens dos alunos, no que diz respeito à sua correlação com os mecanismos de ensino utilizados, as autoras referem que os seus resultados tendem a mostrar que a leitura em conjunto é o

mecanismo que mais contribui para a progressão dos alunos e para o desenvolvimento eficaz da sua performance, seguido pela escrita inventada e a leitura recreativa. Todos estes mecanismos exigem do aluno um papel ativo, facto que Hall (2003) e Pressley et al. (2001) já haviam referido a propósito das características das práticas ditas eficazes na aprendizagem da leitura e escrita.

Para Morin et al. (2011), os resultados deste estudo reforçam conclusões anteriores, tais como Graham et al. (2009), Pressley et al. (2001), Turcotte et al. (2004), que indicam que a variedade de mecanismos explorados e a frequência com que o professor usa atividades ricas e complexas de literacia parecem explicar claramente a diversidade de práticas de ensino da escrita à entrada da escola primária.

Porém, o professor não deverá negligenciar as representações e conhecimentos dos alunos no que diz respeito à linguagem escrita, Freedman (1995) refere mesmo que o diagnóstico do aluno é fundamental antes do início do ensino formal da escrita.

## **2.5 Ensino da escrita: Conceções e práticas dos professores**

Em muitos países a política da melhoria dos padrões de alfabetização tornou-se um ponto essencial. Um dos fatores críticos na tentativa de melhorar a educação tem sido a consistência do ensino, tendo sido atribuído um papel de destaque aos professores. O foco tornou-se não só o que os professores fazem e sabem, mas também naquilo em que acreditam e em como o conhecimento e as crenças dos professores se correlacionam com a prática da sala de aula.

Importa antes de mais esclarecer os conceitos de conceções e crenças para que de seguida se possam relacionar as conceções com as práticas dos professores.

### **2.5.1 Conceções ou crenças**

Para Barcelos (2006), as crenças são “uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenómenos co-

construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação.” (P. 18). Não apenas as crenças podem influenciar aquilo que fazemos, mas apenas as nossas experiências e reflexões sobre as ações podem modificá-las ou formar novas crenças. Lima (2006) refere que as crenças costumam ser decisivas no comportamento e na ação humana, independentemente do conhecimento.

Em estudos considerados percussores na área do pensamento e do conhecimento dos professores, tais como os de Thompson (1982) e Brown, Cooney e Smith (1982), os conceitos de concepção e crença surgem com frequência relacionados. Outros investigadores utilizam o conceito de crença em substituição do conceito de concepção, considerando-os conceitos equivalentes, Brown e Cooney (1982).

Rottava (2004) refere que, em contexto de sala de aula, existe um conjunto de “forças” que se destacam na prática de ensino dos professores e que a essa “força” chamamos de crença.

### **2.5.2 Conceções e práticas**

A investigação na melhoria da qualidade de ensino tem-se revelado uma constante preocupação ao longo dos tempos no campo da educação. Sendo o professor um dos polos essenciais neste processo, importa que recaiam sobre ele algumas reflexões acerca não só das suas práticas, mas também das suas concepções.

Estudos como os de (Berry, 2006; Formisano, 1996; Graham, Harris, Macartur e Fink, 2002; Poulson, Avramidis, Fox, Medwell e Wray, 2001), apontam para duas vertentes distintas na aprendizagem da linguagem escrita no que diz respeito aos modelos de ensino e aprendizagem. Por um lado, uma perspetiva tradicional com características marcadamente centradas no professor; por outro lado, uma perspetiva social virada para o papel do aluno no ensino da linguagem escrita.

A perspetiva tradicional orienta-se por um ensino progressivo de certas habilidades de escrita, em que o professor limita os tópicos e os momentos de escrita. São determinados tempos exclusivos de ensino da gramática e o foco é na mecânica da escrita em etapas sucessivas de aprendizagem.

Para Flower e Hayes (1994), na concepção tradicional o processo da escrita é um procedimento de composição simples que se desenvolve em quatro etapas: a planificação (gera-se o conteúdo, a escolha do seu modo de organização e o objetivo da tarefa de escrita), a escrita (em que se gera o conteúdo, a escolha do seu modo de organização), a textualização (ou seja, a passagem a texto do plano previamente construído) e a revisão (que consiste na análise do texto produzido em termos de língua, mas também de adequação com o plano produzido, ao destinatário). O modelo desvaloriza o “processo” em detrimento do resultado final – o texto escrito.

Os autores (Grabe & Kaplan, 1986, p. 84-112) referem-se ao ensino da escrita como “Essays were written in one draft, and errors were corrected by keying to a writing handbook, these in turn primarily providing answers and exercises on various aspects of surface grammar”. Apesar destes autores descreverem esta situação como sendo do passado, a verdade é que é fácil reconhecerem-se hoje em dia, situações de ensino de escrita em que as produções escritas são justamente exercícios que não passam de uma fase de rascunho precedidos da sua correção.

A perspetiva social, tendo como foco o aluno, traduz-se num tempo de escrita livre, centrada nas escolhas dos alunos. O ensino da gramática surge da sua necessidade aquando a própria escrita. Os alunos trabalham a pares ou em grupos com tempos específicos para apresentação das produções escritas (Berry, 2006; Formisano, 1996; Graham, Harris, Macartur e Fink, 2002; Poulson, Avramidis, Fox, Medwell e Wray, 2001).

A perspetiva social destaca a importância dos conhecimentos adquiridos antes da aprendizagem formal (Rowe, 1994), a interdependência entre escrita-leitura- fala desde tenra idade (Blanche-Benveniste, 1997; Olson 1997; Spivey 1997) e a importância dos contextos culturais e sociais de utilização da linguagem escrita para a sua aprendizagem (Boscolo, 2003; Bruner, 1999; Pontecorvo, 1997).

A relação entre crenças e práticas de professores nem sempre é evidente, pois de acordo com estudos já elaborados, observa-se que as crenças que os professores têm parecem não ser consistentes com as suas práticas. Apesar de referirem que acreditam no ensino da escrita através de uma perspetiva social, o levantamento das suas práticas parece sugerir uma perspetiva tradicional do ensino (Vaughn, Moody e Schumm, 1998).

Esta relação é assim de natureza dialética, uma vez que a prática dos professores nem sempre acompanha as suas orientações teóricas e ocorrem posteriores

transformações nas suas crenças ou em consequência de alterações das suas práticas Fang (1996).

Podem considerar-se diferentes fatores determinantes na relação entre crença e prática. Para Alexander (1992), Gaitas (2006) e Oliveira (2004), existem restrições pelas respostas de conformidade e desejabilidade social, parecendo os professores um grupo estreitamente condicionado. Para Fullan e Hargreaves (1993, 1994) por existirem diversos fatores contextuais que modificam as crenças dos professores

No seu estudo *Relações entre crenças e práticas de linguagem escrita em professores do 1.º ciclo*, Gaitas e Martins (2009) usaram uma amostra de 245 professores do 1.º ciclo do ensino básico do sistema educativo português e observaram as suas relações entre crenças e práticas e entre crenças e procedimentos de ensino da linguagem escrita.

A distinção entre perspectiva tradicional e perspectiva social não é clara no dia-a-dia, pois reforça-se o paradigma que dita que, no domínio específico do ensino da linguagem escrita, se o professor possui uma teoria sobre como se aprende e se ensina Bruner (1996), as tarefas e atividades que mobiliza na sala de aula parecem estar de acordo com essas teorias (Cunningham e Fitzgerald, 1996). As indicações teóricas dos professores parecem guiar as suas práticas (Beery, 2006; Poulson et al., 2001). Os professores que se identificam com o fator tradicional parecem utilizar preferencialmente atividades que se focam com grande evidência na aquisição do código alfabético, tendo como principal objetivo a aquisição do código em si e recorrendo predominantemente ao trabalho individual. Por outro lado, os professores que se situam numa perspectiva social recorrem a atividades de escrita reais com diferentes objetivos, acentuando a escrita livre e a revisão de textos mobilizando normalmente o trabalho a pares ou em pequenos grupos (Curto, Morillo e Teixidó, 2007).

No que se refere à comparação entre as crenças, atividades e procedimentos no que diz respeito aos professores mais experientes, revelam uma abordagem mais contextualizada e mais evoluída do que os professores menos experientes.

Alguns autores defendem que é a experiência que leva os professores a valorizar a perspectiva social e a desvalorizar a tradicional (Poulson et al., 2001). A experiência de cada professor permite desenvolver novos procedimentos assentes em níveis mais altos de autoconfiança, que permitem partilhar a responsabilidade com os alunos (Corrie, 2002; Fullan, Hargreaves, 1993; Niza (1998). No que diz respeito aos anos de escolaridade,

parece existir uma homogeneização das práticas dos professores ao longo dos 4 primeiros anos de escolaridade.

Gaitas e Martins (2009) concluem no seu estudo que é elementar reconsiderar a formação de professores, promovendo a partilha de experiências, em que o modelo dos professores como “práticos reflexivos” vá elaborando a sua conceção de profissão e de boas práticas, num modelo democrático e cooperativo.

### **3. ESTUDO EMPIRICO**

#### **3.1 Metodologia**

No presente capítulo, apresentam-se os procedimentos metodológicos, e indicam-se os objetivos e temas de investigação do estudo assim como a escolha da metodologia, técnicas e instrumentos de investigação. Dar-se-ão também a conhecer as características da amostra, promovendo desta forma a existência de informação pertinente aquando da análise e discussão dos resultados.

#### **3.2 Problema e questões orientadoras**

A seleção de um tema de investigação poderá ser uma árdua tarefa uma vez que não existe uma fórmula correta ou caminho rigoroso a seguir. A este pensamento, Tuckman (2000) acrescenta que é nesta etapa que seremos livres de pensar profundamente acerca daquilo que mais nos desperta interesse e desta forma possamos implementar uma investigação com objetivos, indagações, observar resultados e chegar a conclusões.

Desde sempre a escolha das metodologias de ensino tem sido uma questão frequentemente discutida no meio educacional uma vez que, não obstante os fatores de envolvimento pessoal e social dos alunos, as escolhas dos professores conduzem a diferentes resultados dos alunos. Fatores como a formação inicial, incremento de formação continua dos professores, anos de experiência no ensino, ou outros, poderão ser apontados como aspetos condicionantes das práticas dos professores nas escolas. Contudo, para o presente estudo, considerou-se oportuno centrar a atenção não só nas suas práticas, mas também nas suas conceções no que diz respeito ao ensino da escrita do português no 1.º CEB. Para além de todas as motivações que se atribuem aos professores, as suas práticas vão para além das suas ações e acima de tudo é influenciado por aquilo que aprendeu, e por aquilo em que acredita.

Desta forma, este estudo pretendia compreender a relação existente entre as crenças e as práticas dos professores no ensino da escrita no 1.º CEB, uma vez que o nível de sucesso nesta aprendizagem poderá estar diretamente interligado com a utilização de

um determinado método. Sendo assim, importa conhecer a consistência da dialética crença-prática para que os professores possam melhorar a qualidade de ensino da escrita, fator que se tornou fundamental na política da maioria dos países Gaitas e Martins (2009).

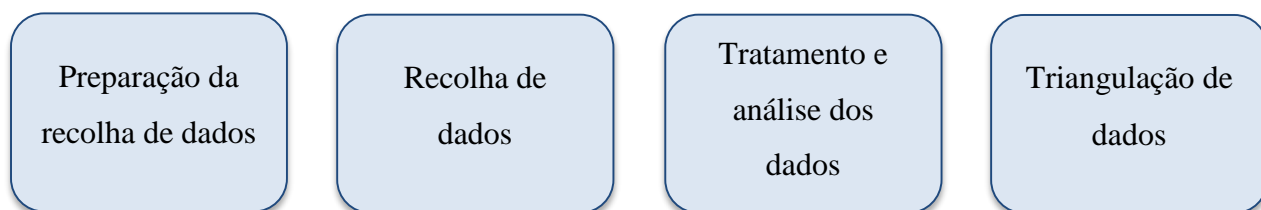
Assim tornou-se determinante: i) Conhecer o nível de investimento dos professores no enriquecimento e atualização da sua formação base na área do português; ii) Identificar as crenças dos professores no ensino da linguagem escrita na área do Português, iii) Relacionar as crenças com as práticas dos professores (perspetiva social versus perspetiva tradicional) e iv) Comparar o método enunciado com as características observadas.

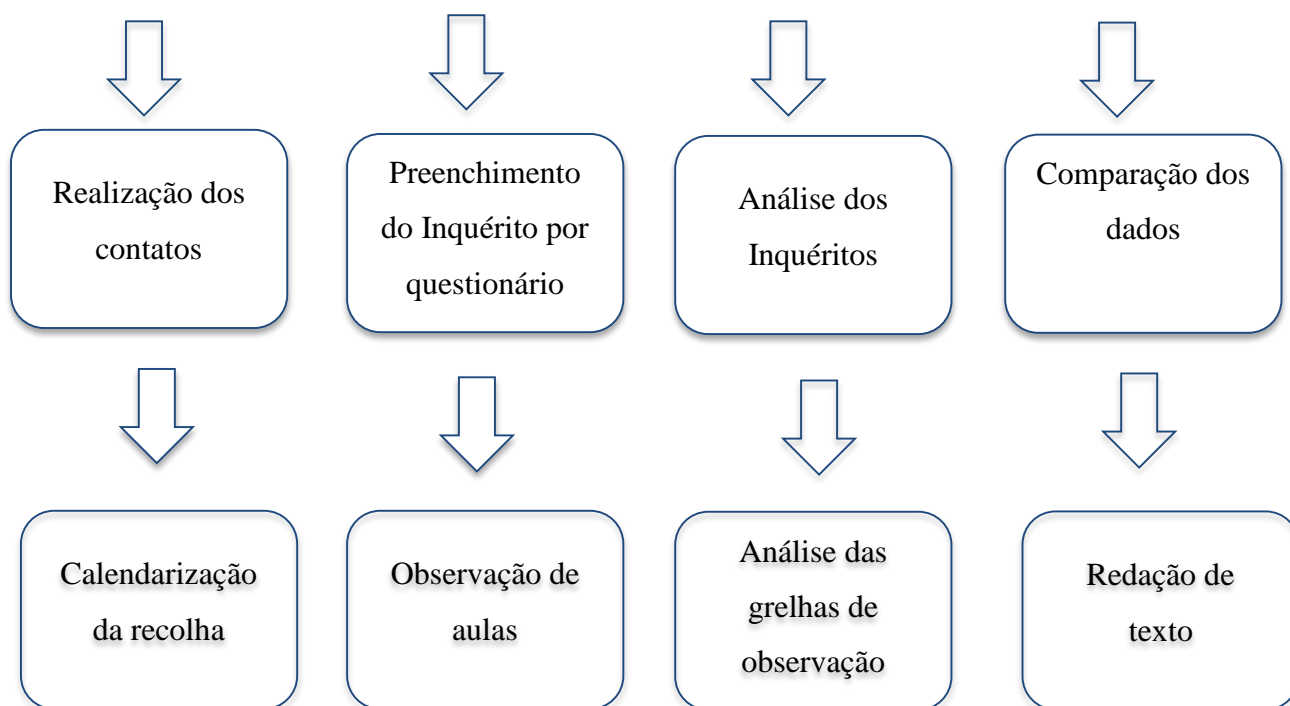
A fim de se poder dar resposta às questões emergentes e refutar a grande problemática inicial “*Serão as práticas dos professores consistentes com as suas crenças*”, desenhou-se um roteiro metodológico, com a realização de um estudo de natureza exploratória, inserido no paradigma interpretativo, tendo por base quatro docentes do 1.º CEB. Por se pretender compreender os fenómenos na sua globalidade e no contexto natural em que ocorriam, pode afirmar-se tratar-se de um estudo qualitativo. Para este estudo multicaseos, foi realizado um inquérito por questionário a cada professor participante, seguido da observação direta de algumas aulas para efeitos de certificação dos dados.

Como técnicas de recolha e validação de dados utilizou-se o inquérito por questionário e a observação direta com registo em grelhas de observação.

A fim de se proceder a este estudo foi solicitada uma autorização formal ao Presidente do Agrupamento, assim como um pedido de colaboração por escrito às docentes em questão.

Por se tratar de um estudo de natureza qualitativa, desenhou-se um plano de estudo ajustável e aberto, sendo alterado/acrescentado/reformulado à medida que a investigação decorreu, no entanto, definiram-se quatro etapas fundamentais para o desenvolvimento do estudo, que se sintetiza no esquema 2 abaixo apresentado:





*Esquema 2- Plano de Recolha de dados para o estudo.*

Na primeira fase preparação da recolha de dados, foram elaborados e definidos os instrumentos de recolha que sofreram várias alterações até à versão final por se procurar encontrar o “modelo” que mais se adequava ao fim a que se destinavam. Seguidamente, fizeram-se os contatos formais com alguns professores, explicando o propósito do estudo e o seu possível envolvimento. De entre os professores contactados, definiu-se a amostra e foi enviada a solicitação para a sua colaboração por escrito via correio eletrónico (ANEXO I). A par deste procedimento, foi solicitado ao Diretor do Agrupamento (ANEXO II) que permitisse a realização do estudo nas suas escolas do 1.º CEB. Realizados os primeiros contatos e formalizadas as questões burocráticas, definiram-se prazos. Foi estabelecido com os intervenientes que o preenchimento do inquérito por entrevista estivesse concluído até à data da primeira observação para que deste modo as professoras não se sentissem constrangidas com o que haviam escrito nos inquéritos aquando da observação das aulas e definidas as datas das observações de acordo com os horários das aulas de português e a disponibilidade das turmas e das professoras (ANEXO III).

Em seguida, na fase da recolha de dados, foi aplicado o inquérito por questionário (ANEXO IV) e procedeu-se à observação direta das aulas recolhendo dados através das

fichas de observação (ANEXO VI) e respetivo preenchimento das grelhas de observação. Esta observação decorreu de 8 de março a 10 de junho de 2018, tendo sido observadas aulas de português das professoras e turmas intervenientes (ANEXO VII).

Num terceiro momento, tratamento e análise de dados, foram organizados os dados recolhidos para posterior análise.

No último momento deste plano, executou-se a triangulação dos dados em que se compararam resultados, se retiraram conclusões, confrontando estes elementos com a fundamentação teórica apresentada no enquadramento teórico.

### **3.2.1. O Paradigma**

Tendo em conta a natureza e finalidade do estudo e pretendendo-se uma análise intensiva de um fenómeno multidimensional, no seu contexto, recorrendo-se a múltiplas fontes de dados e técnicas, (Leite, 2016/2017). Para tal, optou-se por um estudo de natureza exploratória, inserido no paradigma interpretativo, mais propriamente um estudo de caso.

Assim, foi realizada uma pesquisa do tipo qualitativo que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) descrevem cinco características: 1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; 2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; 3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; 4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; 5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências. Miles & Huberman, 1994, reforçam que uma investigação é qualitativa se: a) for conduzida em contato intenso e prolongado com uma situação real, refletindo o dia-a-dia dos indivíduos/grupos/ sociedade; b) o seu objetivo for conseguir uma visão holística do contexto em estudo; c) procurar captar as perspetivas dos próprios atores; d) a análise dos dados não desvirtuar a sua singularidade; e) os instrumentos de recolha de dados forem produzidos especificamente para o estudo (não forem estandardizados); f) os dados tomarem a forma de “palavras” obtidas através de observação direta ou indireta; g) as palavras forem analisadas de forma a permitir ao investigador contrastar, comparar, analisar, encontrar padrões.

O propósito da investigação qualitativa é compreender os fenómenos na sua totalidade e no contexto em que ocorrem, diz-nos Coutinho (2001). Aqui, o problema começa por ser uma descrição do objetivo do estudo que se vai refinando com a construção do estudo em si. Neste sentido Bogdan (1994) sublinha que o estudo de caso se caracteriza pela observação cuidadosa de um contexto ou indivíduo. No decorrer do estudo, o investigador recolhe dados, explora-os e vai demarcando o campo de investigação.

Num estudo de caso, estuda-se o “caso” no seu contexto natural, recorrendo a variados métodos investigativos que se achem adequados. (Yin, 1994; Punch, 1998; Gomez, Flores & Gimenez, 1996).

De acordo com Coutinho (2001), os estudos de caso qualitativos ou “naturalistas” caracterizam-se por:

- a) Ter em vista a descoberta – apesar do investigador ter como ponto de partida uma sustentação teórica, todos os elementos que surjam durante o estudo serão tomados em conta, assim como as técnicas e os processos mais adequados na recolha, tratamento e análise da informação;
- b) Evidenciar a análise em contexto – para compreender todo o estudo é fundamental ter em conta o contexto em que se situa o “caso”;
- c) Retratar a realidade de forma concreta e profunda – no estudo de um caso, o investigador tem em conta todos os aspetos que possam influenciar o resultado do estudo;
- d) Usar várias fontes de informação;
- e) Utilizar uma linguagem clara e acessível.

Tal como referem (Nisbet & Watt, 1978), o estudo de caso processa-se em 3 fases distintas: a fase exploratória, a delimitação do estudo e a análise e elaboração do relatório.

Na fase exploratória, o investigador desenha um plano de estudo inicial e à medida que sente necessidade com o desenrolar do estudo, altera, acrescenta, retira, ajusta, tal como refere (Stake, 1978).

Na fase da delimitação do estudo, o investigador tem já o tema definido, assim como as etapas de investigação e desta forma procede à recolha dos dados que lhe irão permitir chegar às conclusões a que se propôs.

Na análise sistemática e elaboração do relatório o investigador reúne a informação, dando-a a conhecer a quem lê. Seguidamente o investigador redige e melhora os dados expondo as suas conclusões.

### **3.3 Caraterização da amostra**

Uma vez que no estudo qualitativo, a amostra é sempre intencional, utilizou-se uma amostra probabilística de conveniência (Coutinho, 2011) nas seguintes variantes:

- Professores do Concelho de Cascais.
- Professores do 1.º CEB de um Agrupamento de Escolas do concelho de Cascais
- Turmas de 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano de escolaridade.

#### **3.3.1 As Escolas**

O trabalho a realizar teve como campo de estudo quatro turmas do 1.º CEB de um Agrupamento de Escolas do concelho de Cascais, freguesia do Estoril, com alunos do 1.º, ao 4.º ano, sendo que a turma de 1.º ano de escolaridade pertence à Eb1 A e as restantes à Eb1 B.

A escolha destas turmas prendeu-se não só com o fato de considerar importante abranger todos os anos de escolaridade do 1.º CEB, mas também por sentir interesse na resposta às questões propostas por parte dos professores que me são próximos.

A Eb1 A tem cerca de noventa e oito alunos distribuídos por uma turma de cada ano de escolaridade. Aqui funciona também um Jardim de Infância com três salas e um total de cerca de setenta e três crianças entre os três e cinco anos e uma Unidade de Apoio a Alunos com Multideficiência com quatro alunos. A escola está situada num bairro cuja população possui fracos recursos e onde predominam crianças de etnia cigana e de origem africana sendo sua caraterística a enorme diversidade cultural e populacional e o baixo nível sociocultural das famílias.

No que diz respeito à Eb1 B, tem cerca de duzentos alunos distribuídos em duas turmas de cada ano de escolaridade e localiza-se numa aldeia da união de freguesias de Cascais e Estoril. É um meio urbano que se pode classificar de classe média, sendo esta população que carateriza o meio envolvente à escola.

Ambas as escolas referidas pertencem ao mesmo Agrupamento de Escolas, um dos doze Agrupamentos de Escolas do concelho de Cascais que congrega todos os níveis de ensino desde o pré-escolar até ao 12.º ano.

### 3.3.1 As Turmas

Relativamente às turmas observadas serão designadas de acordo com as professoras a que pertencem. Assim, a TI e a P<sub>1</sub> serão a turma I e a Professora 1; a TII e a P<sub>2</sub> correspondem à turma II e professora 2; a TIII e a P<sub>3</sub> dizem respeito à turma III e à Professora 3 e por fim a TIV e a P<sub>4</sub> correspondem à turma IV e à Professora 4.

Apresenta-se abaixo a tabela 1 correspondente a uma caracterização das turmas em questão:

Turma	Professor	Escola	Ano de escolaridade	Idades	Género		Nacionalidade						
					M	F	P	B	U	G	A	R	N
TI	P <sub>1</sub>	A	1.º	6-7 anos	13	12	15	8		1	1		
TII	P <sub>2</sub>	B	2.º	8-9 anos	13	13	21	5					
TIII	P <sub>3</sub>	B	3.º	9-10 anos	12	14	20	4	1				
TIV	P <sub>4</sub>	B	4.º	9-11 anos	15	10	21	2				1	1

*Tabela 1- Caracterização das turmas.*

\* Legenda:

P – Portuguesa

B – Brasileira

U – Ucraniana

G – Guineense

A – Angolana

R – Romena

N – Norueguesa

A TI frequenta o 1.º ano, é constituída por vinte e seis alunos com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. No que diz respeito à nacionalidade, pode dizer-se que este grupo é heterogéneo, pois existem quatro nacionalidades distintas. Dois alunos têm Necessidades Educativas Especiais e vinte e quatro frequentaram o Jardim de Infância. É a única turma de 1.º ano de escolaridade da Eb1A.

A TII frequenta o 2.º ano de escolaridade e é constituída por 26 alunos. A idade destes alunos varia entre os oito e os nove anos. Um dos alunos tem NEE. Todos frequentaram o Jardim de Infância. É uma de duas turmas de 2.º ano de escolaridade da Eb1 B.

A TIII frequenta o 3.º ano de escolaridade é uma de duas turmas deste ano de escolaridade na Eb1 B. É constituída por 25 alunos, sendo que um deles tem NEE. Todos frequentaram o Jardim de Infância.

A TIV é constituída por vinte e cinco alunos, entre os quais 1 com NEE. É também uma das duas turmas do 4.º ano de escolaridade da Eb1 B. De todos os alunos, doze frequentaram a creche, doze, o Jardim de Infância e um dos alunos não frequentou qualquer valência de ensino pré-escolar.

### **3.3.2. As Docentes**

Apresenta-se seguidamente um quadro descritivo de natureza socioprofissional das quatro docentes participantes do estudo. Fazem parte, na sua totalidade, do Agrupamento já referido, pertencendo a P<sub>1</sub> à Eb1 A e a P<sub>2</sub>, P<sub>3</sub>, e P<sub>4</sub> à Eb1 B.

Pretendeu-se na parte I do inquérito por questionário fazer a caracterização pessoal de cada professora nomeadamente sobre a idade, tipo de curso de formação inicial e instituição frequentada, data de conclusão do curso e anos de serviço, formação profissional complementar e âmbito da formação. Estes dados foram fundamentais para se conhecerem um pouco mais as características das participantes.

A análise da tabela 2 permite a realização de uma breve caracterização pessoal e profissional no que diz respeito à formação das docentes envolvidas no estudo. As suas idades estão compreendidas entre os quarenta e um e, cinquenta e oito anos sendo que

uma tem quarenta e um anos, duas têm quarenta e dois anos a restante conta com cinquenta e oito anos.

A sua formação inicial varia entre o bacharelato, licenciatura e curso do Magistério Primário do 1.º CEB tendo sido concluída entre 1984 e 2000, maioritariamente nos finais dos anos 90, início do ano 2000. 50% destas professoras exercem as suas funções há dezoito anos, 25% há 20 e as restantes 25% há vinte e vinte e um anos. As Instituições de Ensino eleitas por estas professoras para a sua formação inicial foram a ESEJoão de Deus – Escola Superior de Educação João de Deus, a ESELX- Escola Superior de Educação de Lisboa, o ISCE – Instituto Superior de Ciências Educativas e a Escola do Magistério Primário de Lisboa.

Destas professoras, duas frequentam cursos de mestrado sendo uma, na área do Português.

Professor	Idade	Formação inicial	Ano conclusão do curso	Tempo de serviço (em anos)	Instituição onde se formou	Formação Contínua	Formação na área de Português
P <sub>1</sub>	41	bacharelato 1.º ciclo	1998	20	ESEJoão de Deus	Não	Não
P <sub>2</sub>	42	Licenciatura em Ensino Básico	2000	18	Escola Superior de Educação de Lisboa	Mestrado em Didática do Português	Frequenta mestrado
P <sub>3</sub>	42	Professores Ensino Básico 1.º Ciclo	1999	18	ISCE- Instituto Superior de Ciências Educativas	Mestrado em Avaliação	Não
P <sub>4</sub>	58	Curso do Magistério Primário de Lisboa	1984	21	Escola do Magistério Primário de Lisboa	Não	Não

**Tabela 2. Caraterização socioprofissional das intervenientes**

### **3.4 Procedimentos**

Numa primeira fase, procedeu-se à construção do pré projeto em que foram definidas as principais linhas orientadoras do estudo aclarando-se a pergunta de partida. Em seguida, procedeu-se à revisão da literatura para que pudesse ser realizado o enquadramento teórico. Nesta fase, desenvolveram-se as seguintes etapas: I) Definição do objeto de estudo; II) Pesquisa de textos, livros e documentos; III) Leitura e elaboração de sínteses e esquemas; IV) Organização de subtemas; V) Construção de um quadro de referências teórico e VI) Escrita do texto.

Numa segunda fase procedeu-se ao trabalho de campo, análise dos dados e devidas conclusões, dando lugar à:

- a) Seleção de técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.
- b) Construção de instrumentos de recolha de dados.
- c) Definição da amostra.
- d) Autorização para recolha de dados.
- e) Recolha de dados.
- f) Análise de dados.
- g) Redação do trabalho.
- h) Revisão do trabalho.

### **3.5 Princípios Éticos**

Para a realização de um trabalho de investigação e aplicabilidade das respetivas técnicas de análise e instrumentos de recolha de dados, é fundamental que se considerem um conjunto de requisitos éticos e deontológicos (Batista, 2014). Segundo o mesmo autor e de acordo com o preconizado na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, os intervenientes foram informados sobre o âmbito e objetivos da investigação, foi respeitada a sua confidencialidade e anonimato assim como todos os princípios éticos.

Desta forma e por se tratar de uma investigação no campo da educação e consequentemente envolvendo crianças, mesmo que de forma indireta, foram consideradas medidas específicas e necessárias ao cumprimento dos princípios éticos num compromisso ao respeito do direito da criança e a preservar a sua identidade (Convenção sobre os direitos da criança-Unicef artigo 8, Adoptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990) tendo sido solicitada autorização específica ao Diretor do Agrupamento em questão.

## 3.6 Técnicas de Análise de Dados

Segundo Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa são associadas diferentes técnicas de investigação com pontos em comum. Os dados obtidos são minuciosos e descritivos, mas dificilmente suscetíveis de serem trabalhados quantitativamente.

Para Bogdan e Biklen (1994), Tuckman (2002) e Quivy e Campenheoudt (2003), existem três grupos de técnicas de recolha de dados a utilizar aquando um estudo qualitativo: observação (direta ou indireta); inquérito (por entrevista ou questionário) ou análise de documentos, sempre com um denominador comum - a sua análise depende sempre das capacidades holísticas e interpretativas do investigador (Coutinho, 2001).

No presente estudo foram considerados o inquérito por questionário e a observação direta, a par da análise de conteúdo.

### 3.6.1 O Inquérito por questionário

De modo a tornar a recolha destes dados da forma mais afável possível para as entrevistadas, optou-se por um inquérito por questionário *online*.

Um questionário compõe-se por um conjunto de questões apresentadas por escrito a alguém que faculte dados de relevo ao investigador. Para Almeida e Pinto (1995), são consideradas algumas vantagens sobre este tipo de recolha de dados: alcança um grande número de pessoas, garante o anonimato do entrevistado, possibilita o seu preenchimento em momentos determinados pelo entrevistador e preserva o entrevistado do entrevistador. A elaboração do questionário requer por parte do investigador um cuidado extremo quer na elaboração das questões quer na sua apresentação. As questões deverão ser adequadas para a pesquisa em evidência e serem apresentadas de forma clara e sucinta, obedecendo a três princípios fundamentais: o Princípio da clareza, ou seja, as questões devem ser claras, concisas e unívocas, Princípio da coerência, devem ser coesas em relação à

intensão e Princípio da Neutralidade dando ao entrevistado a liberdade da resposta sem qualquer tipo de influência.

No inquérito por questionário podem surgir dois tipos de questões. As questões de resposta aberta (questões abertas) possibilitam ao entrevistado elaborar as respostas com a sua própria linguagem ou as questões de resposta fechada em que o entrevistado se limita a selecionar opções de resposta ao encontro da sua opinião. Pode ainda acontecer um inquérito reunir os dois tipos de questões tornando-se num inquérito por questionário misto.

Bell (1993) sugere que os instrumentos de recolha de informação devem ser experimentados, assim e a fim de aperfeiçoar e retificar as questões, o inquérito foi previa e informalmente aplicado a três entrevistados fora do contexto do estudo e daí surgiu a versão final do questionário.

Para o presente estudo, foi aplicado um inquérito de questões mistas (Anexo V), via *online*, às quatro participantes. Este inquérito foi estruturado em duas partes devido ao teor das suas questões. A parte I foi constituída por sete questões do foro socioprofissional e da parte II fizeram parte oito questões principais com sub-questões, respeitantes à área profissional. O inquérito foi o primeiro instrumento de recolha a ser utilizado no estudo. Não tendo sido definida uma data específica para a sua conclusão, foi solicitado às professoras que concluíssem o seu preenchimento até à data das observações para que estes dados não fossem influenciados pela etapa seguinte da investigação.

### **3.6.2 Observação Direta**

Na observação qualitativa o observador passa muito tempo no contexto a observar com o objetivo de compreender melhor o fenómeno em estudo (Moutinho, 2001).

Dada a natureza do estudo, a observação realizada às aulas dos professores cooperantes no estudo, não foi direcionada por um guião rígido de recolha de dados, no entanto, foi sempre preocupação do investigador ser atento a pontos essenciais tais como:

Quem se observa: no caso deste estudo foi fundamental observar a prestação do professor relativamente a:

- a) tipo de abordagem de ensino preconizada,

- b) intervenientes na planificação das aulas
- c) tempo de interposição na sala de aula
- d) frequência e enquadramento do trabalho autónomo
- e) estratégias e atividades utilizadas no ensino da linguagem escrita.

Com base no acima exposto foi elaborada uma grelha de registo livre para a observação de aula (Anexo VI).

### **3.6.3 A Análise de Conteúdo**

Para que se procedesse à análise dos dados recolhidos, utilizou-se a análise de conteúdo como técnica de interpretação da informação. De acordo com Bogdan (1994) e Quiyy (2005) a análise de conteúdo pressupõe a organização sistemática das informações e mensagens recolhidas de modo a facilitar a sua interpretação e apresentação a terceiros.

No presente estudo seguiram-se os passos sugeridos por Carmo (2008) na realização da análise dos dados. Em primeiro lugar definiram-se os objetivos e o devido quadro de referência teórica, em segundo lugar definiram-se as categorias resultantes do processo de apresentação e análise do conteúdo dos inquéritos por entrevista e observações, em terceiro lugar a interpretação dos resultados obtidos.

Desta forma e definidos os objetivos do estudo e encontrados os métodos e técnicas de pesquisa que mais se adequassem à investigação, procedeu-se à recolha dos documentos nomeadamente aos inquéritos por entrevista e às grelhas de observação das aulas das docentes em questão. Após a recolha dos dados, procedeu-se à sua categorização, ou seja, classificou-se o conteúdo tendo como linha condutora os objetivos definidos para este estudo. Esta é uma fase relevante na análise qualitativa em que todo o conteúdo deve pertencer a uma categoria, ou seja, ser uma categorização exclusiva; objetiva sem ambiguidades de classificação e pertinente, estar de acordo com os objetivos do estudo Carmo (2008).

Nesta fase da investigação procedeu-se à elaboração de grelhas referentes aos elementos recolhidos no geral e agruparam-se de acordo com as categorias preconizadas. Nesta fase e através da análise das categorias identificadas, construiu-se um texto

ilustrado com frases das docentes observadas e retirados dos instrumentos de aferição de dados.

Por fim, realizou-se uma triangulação dos dados e procedeu-se à interpretação dos elementos, tendo sido construído um texto onde foram expostas as conclusões da investigação assim como alguns comentários de inferência e à luz do quadro teórico apresentado inicialmente.

## **4. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS**

Neste ponto, apresentam-se os resultados da recolha de dados preconizada para o presente estudo cujos processos foram anteriormente mencionados. Começa-se pela apresentação dos dados sobre as concepções dos professores sobre as suas práticas, seguido das suas práticas, caso a caso.

### **4.1 As Concepções dos Professores Sobre as Suas Práticas**

A análise da parte II do Inquérito *online*, reflete aspetos relacionados com as práticas destas docentes e permite conhecer melhor as diretrizes com que orientam a sua atividade pedagógica. Para tal, definiram-se as seguintes dimensões: (i) abordagens privilegiadas no ensino aprendizagem do português; (ii) argumentos apresentados para a escolha das abordagens referidas, (iii) participantes influentes na elaboração do plano da aula, (iv) tempo de participação dos intervenientes na aula, (v) razões apontadas para o modo de distribuição do tempo de intervenção dos participantes na aula, (vi) regularidade no trabalho autónomo, (vii) relevância do trabalho autónomo para as intervenientes, (viii) estratégias/atividades no ensino/aprendizagem da escrita, (ix) dinamização da biblioteca de turma, (x) importância do uso de textos de literatura para a infância e fundamentos da sua utilização, (xi) momentos de utilização de textos literários, (xii) modo de explorar a consciência fonológica. Esta última questão foi colocada no inquérito e aberta a todas as professoras, no entanto, só se revela existente e conseqüentemente útil no caso da Turma I por esta se tratar de uma turma de 1.º ano de escolaridade.

Estas dimensões são apresentadas em seguida na descrição de cada uma das professoras participantes.

#### **4.1.1 Caso 1: Professor 1 - Turma I**

Relativamente às *abordagens privilegiadas no ensino aprendizagem do português*, a P<sub>1</sub> refere utilizar “A via direta e indireta do acesso ao léxico”, ou seja, utiliza uma abordagem mista, pois considera fundamental dar relevância aos resultados escolares e nível de leitura no ano inicial. “Pelos resultados positivos obtidos e pelo maior número de alunos que termina o 1.º ano de escolaridade a dominar a leitura.” Esta professora refere que os *participantes influentes na elaboração do plano da aula* são os alunos e a professora de forma equitativa sendo, no entanto, os alunos quem detém o maior tempo de participação na aula. As razões apontadas para o modo de distribuição do tempo de intervenção dos participantes na aula segundo a P<sub>1</sub>, são porque dar maior tempo de intervenção aos alunos, permite uma melhor aprendizagem – “Porque a experiência me mostra que os alunos aprendem melhor a partir da exploração dos seus interesses.”

No que diz respeito ao *trabalho autónomo*, esta professora indica que o realiza de forma semanal e considera esta prática importante pois a realização do trabalho autónomo permite aos alunos e professores um processo de análise e redefinição de estratégias conjuntas de superação de dificuldades detetadas – “O trabalho autónomo serve para os alunos se autoavaliarem e para delinarem com a docente, estratégias conjuntas de superação das dificuldades detetadas.”.

Como *estratégias no ensino/aprendizagem da escrita*, a P<sub>1</sub> utiliza o trabalho cooperativo/pares, exploração de jogos ligados à robótica e programação e dinamiza a biblioteca de turma diariamente.

Esta interveniente considera importante o *uso de textos de literatura para a infância* pois estes permitem o progresso da oralidade, da noção temporal e sequencial assim como a perceção geral das palavras – “Porque são a base para melhorar não só a oralidade dos alunos, como também a noção temporal da sequência de acontecimentos, a observação global de palavras.”.

A P<sub>1</sub> explora a *consciência fonológica* através da utilização de materiais e jogos – “Através da visualização de cartazes por mim elaborados onde se destacam os segmentos fónicos em palavras do agrado dos alunos, através de jogos de segmentação e através de jogos utilizando robots na descoberta de palavras e pseudopalavras.”.

#### **4.1.2 Caso 2: Professor 2 - Turma II**

No que diz respeito às *abordagens privilegiadas no ensino aprendizagem do português*, a P<sub>2</sub> afirma considerar as vivências dos alunos para planificar/orientar/definir a sua prática pedagógica – “A partir das experiências dos alunos e a partir desse ponto desenvolver o que pretendo naquela aula”. Os *participantes mais influentes na elaboração do plano da aula* são o professor e o alunos pois esta interveniente enquanto planifica em negociação com a turma, assim como o *tempo de participação dos intervenientes na aula*, pois a P<sub>2</sub> porque considera a sala de aula como um espaço em constante transformação e abrangente e – “a aula é um espaço dinâmico em que todos fazemos parte do processo de ensino aprendizagem.”. Esta professora refere ainda que a *regularidade no trabalho autónomo* é semanal.

A leitura de histórias é indicada como a favorita das *estratégias/atividades no ensino/aprendizagem da escrita* e a *dinamização da biblioteca de turma* ocorre uma vez por semana.

O *uso de textos de literatura para a infância* é considerado importante e os fundamentos da sua utilização, para a P<sub>2</sub>, são que, a literatura para a infância beneficia o incremento do léxico e possibilita o enriquecimento da imaginação e criatividade – “O leque de vocabulário é maior e os alunos aderem muito às histórias. Desenvolve o imaginário nos alunos”. Os *momentos em que a professora privilegia a utilização de textos literários* são na aprendizagem de tipos de texto e algumas situações em particular – “Tipos de texto e identificação de alguns casos em particular”

Nos anos iniciais e de ensino da linguagem escrita, para *explorar a consciência fonológica* a P<sub>2</sub> elege lengalengas e jogos de rima

#### **4.1.3 Caso 3: Professor 3 - Turma III**

As *abordagens privilegiadas no ensino aprendizagem do português* são a abordagem global natural, com recurso a outros tipos de atividades em anos de consolidação – “Na iniciação à leitura e à escrita privilegio o método global natural, no ensino e aprendizagem do português, privilegio atividades de reflexão e aperfeiçoamento.”.

Os *participantes influentes na elaboração do plano da aula* são a professora e as colegas. Já no *tempo de participação dos intervenientes na aula*, a P<sub>3</sub>, por sua vez, menciona que a distribuição democrática do tempo entre ela e os seus alunos nem sempre está garantida – “Tento dividir o tempo por ambos, por vezes nem sempre existe uma completa equidade.

A turma realiza *trabalho autónomo* semanalmente e as *estratégias/atividades no ensino/aprendizagem da escrita*, utilizadas pela P<sub>3</sub> são atividades lúdicas, o manual escolar, trabalho cooperativo e leitura de histórias. A *dinamização da biblioteca de turma* é semanal.

A P<sub>3</sub> considera importante o *uso de textos literários para a infância* porque promove o alargamento do conhecimento literário – “Porque são essenciais na construção da educação literária de cada aluno” e *utiliza-os* em exercícios de compreensão e análise de texto e ensino de gramática – “Tarefas de compreensão e análise de texto e ensino /aprendizagem da gramática.

#### **4.1.4 Caso 4: Professor 4 - Turma IV**

A *abordagem no ensino aprendizagem do português* que esta professora privilegia é a abordagem sociocultural pois salienta ser importante autoavaliar para regular estratégias – “A relação entre professor e aluno é horizontal fazendo uso da autoavaliação para ajustes na prática letiva.”

A *elaboração do plano da aula* é inteiramente da sua responsabilidade e o *tempo de participação dos intervenientes na aula* são distribuídos por ambos; professora e alunos pois a P<sub>4</sub> pretende o desenvolvimento do espírito crítico, “É importante desenvolver nos alunos o sentido crítico.”

Menciona que a *regularidade no trabalho autónomo* é diária pois a *importância de promover o trabalho autónomo* deve-se ao facto de ser fundamental que o aluno seja o mais autossuficiente possível – “O aluno deve desde cedo aprender a ser autónomo e não depender do professor para efetuar os trabalhos e as aprendizagens.”

Como *estratégias/atividades no ensino/aprendizagem da escrita* utiliza o manual escolar e dinamiza a biblioteca de turma semanalmente.

Considera importante o *uso de textos de literatura para a infância e fundamentos da sua utilização* e utiliza-os porque a exploração das obras literárias infantis possibilita o contato com o mundo literário, enriquecendo-o e proporcionando o crescimento emocional, cognitivo e social – “Para além de dar a conhecer aos alunos novas obras literárias, proporciona o desenvolvimento emocional, cognitivo e social”. Recorre à *utilização de textos literários* na “Hora do conto e no reconto e escrita da história”.

Quando aborda o ensino da linguagem escrita, *explora a consciência fonológica* na divisão silábica e jogos silábicos, - “Através da divisão silábica e como jogo na procura de determinadas sílabas/sons.”

## 4.2 As Práticas dos professores

A análise das grelhas de observação, permite não só a inferência de dados relacionados com a prática dos professores em sala de aula, mas também a posterior comparação entre estes e as informações recolhidas através do inquérito por entrevista. Para o estudo das observações realizadas aos professores em sala de aula, estabeleceram-se as seguintes dimensões: I) método de ensino da linguagem escrita, II) Planificação, III) Gestão do tempo em sala de aula, IV) Trabalho autónomo, V) Estratégias/atividades, VI) Biblioteca de turma, VII) Textos de literatura para a infância, VIII) Utilização dos textos em sala de aula, IX) Consciência fonológica, no caso do 1.º Ano de escolaridade.

Para uma melhor análise e posterior comparação de todos os dados recolhidos, as tabelas apresentadas em seguida referem-se a cada professor. A informação obtida através da observação direta foi classificada de acordo com a perspetiva metodológica em que se enquadra.

### 4.2.1 Caso 1: Professor 1 - Turma I

A tabela 3 ilustra a distribuição das informações constantes nas grelhas de observação relativas ao P<sub>1</sub> e TI distinguindo-as entre perspetiva social e perspetiva tradicional.


Dimensões	Perspetiva Social	Perspetiva Tradicional
-----------	-------------------	------------------------

<b>Método de ensino da escrita</b>	A professora promove situações de necessidade das aprendizagens que pretende introduzir, Parte da curiosidade dos alunos.	
<b>Planificação</b>	Os alunos determinam o que necessitam de aprender para realizar determinada tarefa.	
<b>Gestão do tempo em sala de aula</b>	A maior parte de tempo de intervenção é dos alunos, a professora serve apenas de reguladora.	
<b>Trabalho autónomo</b>	Na maior parte das vezes a professora dá as orientações necessárias e os alunos realizam o trabalho autonomamente.	
<b>Biblioteca de turma</b>		
<b>Estratégias/atividades</b>	* Robótica/ programação, * Jogos didáticos, cartazes elaborados pela professora, * Trabalho de grupo, * Histórias orais, * Resumos, * Construção de palavras.	

Textos de literatura para a infância	Lengalengas	
Utilização dos textos de literatura infantil	Utilização de lenga lengas para exploração linguística e textual.	
Consciência fonológica	* Jogos de exploração, * Cartazes elaborados pela professora, * Jogos de palavras.	

*Tabela 3. Distribuição dos dados recolhidos nas observações diretas, constantes nas grelhas de observação, organizados segundo as suas características entre perspetiva social e perspetiva tradicional e referentes à P1 e T1*

\*Legenda:

 Não observado

Através da observação da tabela acima descrita, pode constatar-se que a professora revelou através das observações das aulas, que as suas ações vão ao encontro de uma perspetiva social do ensino.

#### 4.2.2 Caso 2: Professor 2 - Turma II

A tabela 4 distribui as informações constantes nas grelhas de observação relativas ao P<sub>2</sub> e organiza-as de acordo com as suas características no que diz respeito à sua dimensão metodológica.


Dimensões	Perspetiva Social	Perspetiva Tradicional
Método de ensino da escrita		Introduz os conteúdos partindo de contos, textos ou fichas do manual ou de conteúdos ou atividades realizadas em aulas anteriores.

<b>Planificação</b>		Professora ou professora e colegas
<b>Gestão do tempo em sala de aula</b>		Embora a professora incentive a intervenção dos alunos completando as suas frases ou solicitando respostas a questões que vai colocando, é ela quem domina o tempo de intervenção na sala de aula.
<b>Trabalho autónomo</b>		As tarefas de escrita tiveram total suporte na professora.
<b>Biblioteca de turma</b>		
<b>Estratégias/atividades</b>	Revisão de texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Manual escolar,</li> <li>* Ficha de aplicação fornecida pela professora,</li> <li>* Fichas de aplicação do manual,</li> <li>* Textos do manual,</li> <li>* Composições com tema,</li> <li>* Resumos de textos, escritos e orais,</li> <li>* Leitura recreativa sendo os leitores designados pela professora,</li> <li>* Quadro interativo utilizado na versão manual <i>online</i> com computador como suporte para esta função,</li> <li>* Exploração oral de textos pela professora.</li> </ul>

Textos de literatura para a infância		O texto trabalhado numa das aulas observadas foi retirado de uma ficha de aplicação do manual.
Utilização dos textos de literatura		O texto trabalhado serviu para introduzir conteúdos gramaticais.

*Tabela 4. Distribuição dos dados recolhidos nas observações diretas, constantes nas grelhas de observação, organizados segundo as suas características entre perspetiva social e perspetiva tradicional e referentes à P<sub>2</sub> e TII.*

\*Legenda:

 Não observado

Da análise dos dados anteriormente exposto, pode observar-se que a professora revela fortes indicações de adotar uma metodologia tradicional no ensino do português.

#### 4.2.3 Caso 3: Professor 3 - Turma III


A tabela 5 refere-se aos dados recolhidos e constantes nas grelhas de observação que diz respeito às aulas observadas do P<sub>3</sub>.

Dimensões	Perspetiva Social	Perspetiva Tradicional
Método de ensino da escrita		
Planificação		Professora ou professora e colegas.
Gestão do tempo em sala de aula		A Professora domina a gestão do tempo com algumas intervenções dos alunos quando solicitada.

Trabalho autónomo	A professora indica fichas de aplicação do manual que os alunos realizam.	A correção do trabalho autónomo é realizada pela professora.
Biblioteca de turma		
Estratégias/atividades		*Exercícios de gramática no quadro, *Manual escolar, *Fichas de aplicação do manual, *Quadro Interativo utilizado na versão manual <i>online</i> com computador como suporte para esta função.
Textos de literatura para a infância		Para o ensino da gramática a professora recorreu a textos do manual adotado.
Utilização dos textos de literatura		

*Tabela 5. Distribuição dos dados recolhidos nas observações diretas, constantes nas grelhas de observação, organizados segundo as suas características entre perspectiva social e perspectiva tradicional e referentes à P3 e TII.*

\*Legenda:

 Não observado

Da análise da tabela 5 acima descrita, pode concluir-se que apesar de a professora revelar alguns aspetos da perspectiva social na sua metodologia de ensino, ela é maioritariamente tradicional.

#### 4.2.4 Caso 4: Professor 4 - Turma IV


A tabela 6 refere-se à distribuição por dimensões dos dados recolhidos aquando as observações realizadas na turma IV.

Dimensões	Perspetiva Social	Perspetiva Tradicional
Método de ensino da escrita		
Planificação		Professor.
Gestão do tempo em sala de aula		Embora os alunos sejam interventivos e a professora incentive a sua participação, é a professora quem gere e intervém mais tempo nas aulas.
Trabalho autónomo	A professora dá indicação de tarefas individuais, a pares ou em grupos, que os alunos realizam autonomamente dentro dos tempos definidos pela professora. Estas correções são realizadas ou pelos alunos ou pela professora. Trabalho em computador.	
Biblioteca de turma		

Estratégias/atividades	* Jogos de escrita *Leitura silenciosa *Exploração oral *Atividades lúdicas para aplicação de conteúdos *Textos livres.	*Cópia de textos *Composições com tema *Fichas do manual *Leitura silenciosa *Exploração oral *Exercícios de gramática explícita
Textos de literatura para a infância		A professora utilizou o texto de uma ficha do manual.
Utilização dos textos de literatura		Usados para o ensino explícito da gramática.

*Tabela 6. Distribuição dos dados recolhidos nas observações diretas, constantes nas grelhas de observação, organizados segundo as suas características entre perspectiva social e perspectiva tradicional e referentes à P4 e TIV*

\*Legenda:

 Não observado

Pode concluir-se que a professora apresenta fortes indícios de ambas as metodologias, no entanto, as suas estratégias são marcadamente perspectivadas numa metodologia tradicional.

## 5. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Após a apresentação dos resultados do presente estudo, importa, neste ponto, não só a análise dos resultados apurados através das técnicas de investigação utilizadas, mas também uma reflexão à luz dos referenciais teóricos que se consideram pertinentes.

Para encontrar respostas às questões orientadoras definidas, anteriormente já referidas, foram definidos 4 objetivos fundamentais para a realização do trabalho: i) nível de investimento dos professores na sua formação, ii) as crenças dos professores, iii) as crenças e as práticas dos professores, iv) o método e as práticas dos professores. Abaixo,

apresentam-se as discussões dos resultados dos dados e cruzamento de dados obtidos através da análise do inquérito por entrevista e da análise das grelhas de observação direta.

## 5.1 Nível de investimento dos professores na sua formação

Relativamente ao primeiro objetivo do estudo, conhecer o *nível de investimento dos professores no enriquecimento e atualização da sua formação base na área do português* pode concluir-se que as participantes atribuem pouca importância em aprofundar os seus conhecimentos no ensino do português. Ainda que tendo concluído a sua formação inicial há 18, 20 ou 30 anos, a P<sub>3</sub> e a P<sub>4</sub> referiram frequentar formação complementar, mas apenas a P<sub>3</sub> indicou ser na área do português. Consequentemente estes dados revelaram que estas docentes não sentem necessidade de formação complementar relativamente ao método de ensino da linguagem escrita, uma vez que a formação complementar nesta área não se revela prioritária. Gaitas e Martins (2009) referem que a melhoria da qualidade de ensino da linguagem escrita tornou-se num ponto fundamental na política educativa de grande parte dos países.

## 5.2 As crenças dos professores

No que diz respeito à *identificação das crenças dos professores no ensino da escrita na área do Português*, e retomando-se a definição de crença, pôde constatar-se que relativamente à **metodologia**, a P<sub>2</sub> entende que utiliza um método tendo por base as experiências dos alunos e é este fator que serve de ponto de partida para as aprendizagens da linguagem escrita no português, já a P<sub>3</sub> indica trabalhar a área do português através do método global natural na iniciação à leitura dando principal destaque em atividades de reflexão e aperfeiçoamento no ensino do português. A P<sub>4</sub> refere que o seu método de ensino da linguagem escrita é a abordagem sociocultural justificando que faz uso da autoavaliação constante para ajustar as suas práticas e a P<sub>1</sub> sugere utilizar um método misto pela via direta e indireta do léxico.

No que diz respeito à **planificação**, as intervenientes parecem dividir a tendência de metodologias pois se a P<sub>1</sub> e P<sub>2</sub> serem os alunos os maiores intervenientes na planificação, a P<sub>3</sub> indica que planifica conjuntamente com os colegas e a P<sub>4</sub> refere que a

planificação é inteiramente da sua responsabilidade dentro dos programas e recorre preferencialmente ao manual escolar.

No que se refere ao **tempo de intervenção na aula** e relativamente às atividades realizadas na sala de aula, todas as intervenientes referiram fazer uma gestão de tempo entre elas e os alunos destacando-se a P<sub>1</sub> uma vez que indica que os alunos detêm o tempo na sua sala de aula. Esta professora destaca-se de igual forma por utilizar estratégias conjuntas de superação de dificuldades, utilizando o trabalho cooperativo ou a pares utilizando materiais construídos por si e com palavras escolhidas pelos alunos, destacando-se na perspetiva social com a relevância dos conhecimentos prévios à aprendizagem formal Rowe (2004).

No que toca as **estratégias**, todas as professoras reconhecem a importância da utilização de obras literárias infantis no ensino da linguagem escrita reforçando a ideia de que a prática pedagógica deve passar pela fomentação de leituras significativas que permitam ao aluno depreender os diversos significados e interpretações omitidos no texto, e nesse sentido, reafirmando Azevedo (2002) a escola não se deve limitar a reproduzir comportamentos linguísticos mas sim possibilitar ao aluno o exercício de procedimentos verbais alternativos e cada vez mais substanciais. De igual forma todas referem dinamizar a biblioteca de turma com frequência.

Uma das questões primordiais para que os alunos acedam à leitura é que compreendam o princípio alfabético e, tal como Viana (2007) acrescenta ainda a esta sua opinião, antes de a criança aprender a escrever ela tem em primeiro lugar de conseguir identificar na fala os sons representados por essas letras. Quando iniciam o ensino da linguagem escrita, as intervenientes referiram trabalhar a **consciência fonológica** de diversas formas. A P<sub>2</sub> menciona as lengalengas e o trabalho com rimas como forma de trabalhar a consciência fonológica, ao mesmo tempo a P<sub>4</sub> usa a divisão silábica e jogos e a P<sub>1</sub> elabora cartazes destacando os segmentos fónicos e com palavras escolhidas pelos alunos, robótica e jogos de descoberta de palavras e pseudo-palavras. Estes jogos de memorização ajudam a criança neste processo, pois tal como Vellutino (1977) refere, as letras, apesar de serem desenhos, representam sons e dessa forma devem ser processadas através de códigos fonológicos e que conseqüentemente utilizam circuitos fonológicos.

Em suma e reforçando Viana (2007) o melhor método de ensino a adotar será aquele que menos dificuldades de aprendizagem gerar nos alunos.

### **5.3 As Crenças e as Práticas dos professores**

No que diz respeito ao terceiro objetivo do trabalho, conhecer a *relação entre crenças e práticas dos professores (perspetiva social versus perspetiva tradicional)*, pode referir-se como ponto de partida que na área das ciências da educação, a utilização de um método eficaz de ensino na linguagem escrita do português é um fator inquestionável. Cabe a cada professor formar-se e informar-se para que possa optar pela metodologia em que se sinta mais confiante e na qual consiga melhores resultados com os alunos. Ao analisarmos de uma forma geral os métodos de ensino da linguagem escrita, podemos facilmente constatar que cada um deles visa um vasto leque de atividades e mecanismos. Tal como já referido no enquadramento teórico, as crenças dos professores podem distinguir-se em: perspetiva social e perspetiva tradicional.

Cruzando as respostas dos professores à parte II do inquérito por questionário, referentes às suas crenças, com as grelhas de observação de aulas, as suas práticas, pode afirmar-se que existe alguma discrepância entre estes dois pontos.

#### **5.3.1 Caso 1: Professor 1 - Turma I**

A P<sub>1</sub> refere negociar a planificação com os alunos. Na observação das aulas pode constatar-se que efetivamente a planificação é elaborada em conjunto com os alunos e que estes sugerem atividades e/ou projetos, tal como se pode observar nos exemplos seguintes:

Exemplos de marcas de negociação da planificação da professora com os alunos:

Ex<sub>1</sub>: A professora diz: “Tal como combinámos ontem...”

Ex<sub>2</sub>: Os alunos sugerem encadernar as histórias e fazer um livro individual de histórias

Ex<sub>3</sub>: Construção em conjunto do projeto para a festa de final de ano com a exploração das lengalengas e sua dramatização para apresentação aos pais na festa.

Pode afirmar-se que trabalhar lengalengas é uma evidência de que a P<sub>1</sub> dá importância à utilização dos textos de literatura para infância e efetivamente. Tal como refere no questionário, usa-os para explorar a oralidade e a observação global de palavras.

No que diz respeito ao tempo de intervenção a P<sub>1</sub> diz que os alunos detêm a maior parte do tempo de intervenção na sala de aula. Efetivamente observou-se que os alunos representam o grupo com maior protagonismo sendo a professora uma espécie de mediadora e orientadora para as atividades realizadas. A estrutura da aula foi amiúde idêntica: professora indica, orienta e corrige à medida que os alunos desenvolvem os trabalhos.

Segundo Dees (1990), sempre que os alunos trabalham juntos com um único objetivo de aprendizagem e geram um produto final comum, estão a aprender cooperativamente. A P<sub>1</sub> salienta que para o ensino do português privilegia o trabalho cooperativo e a pares, frequentemente observados nas observações de que são exemplos as seguintes situações:

Exemplos de trabalho cooperativo:

Ex<sub>1</sub>: Os alunos constroem palavras em grupo através da bee-bot e elaboram uma lista que posteriormente partilham entre grupos;

Ex<sub>2</sub>: Os alunos compilam as suas produções escritas para construírem o livro de histórias da turma;

Ex<sub>3</sub>: Os alunos trabalham as lengalengas em pequeno grupo para realizarem uma dramatização em grupo turma.

Para além destas estratégias, a P<sub>1</sub> usa a exploração de jogos, alguns ligados à programação e robótica. De fato, esta situação pôde ser observada pelo menos numa das observações em que a turma desenvolveu o “jogo das abelhinhas” para trabalhar os segmentos fônicos e construção de palavras e “puzzles de frases” para explorar as lengalengas.

Para exercitar a consciência fonologia, a P<sub>1</sub> explorou cartazes por ela construídos, que se podiam observar expostos nas paredes da sala e aos quais os alunos recorreram com frequência sem ser necessária a indicação da professora. Este fato indica que esta rotina estava claramente implementada na sala de aula.

Em suma, pode seguramente afirmar-se que as práticas da P<sub>1</sub> correspondem às suas crenças seguindo uma perspectiva social do ensino, recorrendo a atividades de escrita concretas com diferentes objetivos, com maior destaque na escrita livre e revisão de textos, adotando como estratégia recorrente o trabalho a pares ou em pequenos grupos Curto, Morillo e Teixidó (2007).

### **5.3.2 Caso 2: Professor 2 – Turma II**

A P<sub>2</sub> refere negociar a planificação das aulas com os alunos. Na observação das aulas, e pelo contrário pode verificar-se que em nenhum momento a professora planificou aulas ou estratégias com os alunos, limitando-se a dar indicações das tarefas a executar.

Exemplos de introdução aos conteúdos:

Ex<sub>1</sub>: “Abram o manual na página 51.”

Ex<sub>2</sub>: “Vamos ouvir o conto “O Monstro do tempo.”

De igual modo verificou-se que a professora em nenhuma circunstância referiu de antemão os conteúdos a serem trabalhados nessa mesma aula nem na(s) seguinte(s). De igual forma não existiam afixados nas paredes quaisquer indícios de planificação em

conjunto tais como planificações semanais ou mensais, tabelas de conteúdos, grelhas de sugestões de atividades.

Relativamente à distribuição do tempo de intervenção na sala de aula, a professora mostrou dominar a aula. Ao contrário do que refere é a professora que expõe a matéria, indica os exercícios a realizar, indica quem lê, tal como se observa nos exemplos abaixo indicados.

Exemplos de intervenções da professora na aula:

Ex1: A professora mostra uma carta e explora os seus elementos: destinatário, remetente, data, saudação.

Ex2: Oralmente a professora refere-se ao email e às diferenças/semelhanças entre este e a carta.

Ex3: Após esta audição (do conto “O Monstro do Tempo”) a professora faz a atribuição de falas para que os alunos procedam à leitura recreada do referido texto.

Ex4: Em diálogo com os alunos a professora refere os meios de informação nomeadamente a televisão referindo-se ao telejornal como fonte de notícias.

Em exercícios de oralidade, a professora tende a terminar as palavras ou as frases dos alunos.

Apesar desta professora referir que fomenta o trabalho autónomo todas as semanas, nenhuma das observações realizadas contemplaram este tipo de trabalho. O trabalho autónomo permite a existência de um trabalho gerido pelos alunos na sala de aula onde a cada um pertence um plano de trabalho. O professor tem a função de acompanhar a sua realização, explicitando o aluno sempre que necessário. Aqui o ritmo e características do aluno são respeitados de modo a garantir o sucesso a todas as crianças (Filho, A. 2005).

Neste sentido também não foi observada nenhum tipo de organização específica na sala de aula que permita este trabalho nem outro tipo de indícios da existência desta estratégia na sala de aula, como por exemplo Plano Individual de Trabalho, grelhas de registo ou outros.

Para a P<sub>2</sub>, as utilizações de textos de literatura para crianças são importantes não só porque o leque de vocabulário é maior e os alunos gostam de histórias, mas também porque desenvolvem o seu imaginário. Refere ainda utilizar estes textos para trabalhar tipos de textos e identificar alguns casos em particular. Contrariamente, a professora utilizou o manual escolar como recurso para lecionar, para além dos conteúdos que referiu, todos os outros que abordou nas aulas observadas.

Exemplos de abordagem de conteúdos/estratégias:	
Conteúdo	Estratégia
Texto funcional: a notícia	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ficha distribuída pela professora</li> <li>2. Ficha projetada no Quadro Interativo.</li> <li>3. Transcrição de dados no Quadro preto</li> </ol>
Gramática: estudo do verbo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exploração do texto/ficha do manual</li> <li>2. Exploração oral e resumo do texto da ficha</li> <li>3. Construção de uma tabela no quadro preto em grande grupo e sua transcrição para o caderno diário,</li> <li>4. Jogo de cartões.</li> </ol>
Tipos de texto: a carta	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ficha do manual</li> <li>2. Realização de uma ficha juntamente com a professora e sua correção oral.</li> </ol>

Em suma, a prática pedagógica desta interveniente parece estar afastada da sua crença, pois podemos constatar uma prática ao nível da perspetiva tradicional do ensino. Reafirmando esta conclusão e tal como Vaughn, Moody e Schumm (1998) referem, existem estudos em que apesar de os professores acreditarem no ensino da língua através de uma perspetiva social, as suas práticas remetem para uma perspetiva tradicional do ensino. Nas observações diretas parece não se reconhecer o que a P<sub>2</sub> referiu relativamente

ao método utilizado no ensino do português quando indica partir das experiências dos alunos para explorar os conteúdos que pretende.

### 5.3.3 Caso 3: Professor 3 – Turma III

No que diz respeito à gestão do tempo em sala de aula, a P<sub>3</sub> revela que reparte o tempo pelos alunos embora nem sempre o consiga. Contrariamente, e como se pode verificar nos exemplos, observou-se que quem domina este tempo é a professora, sendo ela a protagonista das aulas.

Exemplos de intervenções da professora na aula:

Ex1: A professora reviu oralmente com os alunos as classes de palavras já aprendidas.

Ex2: A professora pede aos alunos que abram o manual escolar de português na página 120.

Ex3: A aula tem início com a apresentação de um teste de compreensão leitora.

Ex4: A docente apresenta o objetivo do teste.

O trabalho autónomo é referido pela P<sub>3</sub> como sendo realizado semanalmente, contudo, o que foi observado foram momentos de trabalho com tempos estipulados para conclusão das tarefas que normalmente coincidiam com o término da aula. Estas tarefas eram individuais e consistiam na finalização de trabalhos previamente atribuídos pela professora, como por exemplo:

- i) poema acerca da mãe;
- ii) texto acerca da mãe;
- iii) correção e transcrição dos textos;
- iv) conclusão de laboratório gramatical.

Para o ensino da linguagem escrita a P<sub>3</sub> referiu utilizar preferencialmente as atividades lúdicas, manual escolar, trabalho cooperativo e leitura de histórias. Contrariamente, o observado foi uma incidência no trabalho baseado no manual escolar

adotado, realização de fichas do manual e fichas fornecidas pela professora. Observem-se os seguintes exemplos:

Exemplos de abordagem de conteúdos/estratégias:

Atividades lúdicas → não observadas.

Utilização do manual escolar → texto e ficha, faixa áudio, audiovisual, laboratório gramatical

Trabalho cooperativo → não observado

Apesar desta professora referir como uma das estratégias as atividades lúdicas, esta situação não foi observada na sala de aula. No entanto, Regina Oneda Mello et al. (2014) reforçam a vantagem da utilização desta estratégia, pois afirmam que as atividades lúdicas são um meio eficiente para envolver os alunos nas atividades da escola, promovendo aprendizagens. Além da motivação, estas atividades dão ao ensino da Língua Portuguesa uma vertente interativa, desenvolvendo as habilidades da leitura e escrita desassociando-se das práticas tradicionais.

Esta professora considera importantes os textos de literatura para crianças e diz utilizá-los em tarefas de compreensão de texto e ensino da gramática. O que se pode constatar através das observações realizadas é que a professora utilizou o manual adotado e fichas para o ensino da gramática assim como para a compreensão de texto utilizando ainda a exploração oral.

Na verdade, o que parece acontecer no caso da P<sub>3</sub> é que as suas crenças são sociais, mas a sua prática parece dirigir-se numa perspetiva tradicional. Efetivamente, esta interveniente adota estratégias que se distanciam do método natural global natural que refere no inquérito, sobretudo na realização de fichas (Formisano, 1996)

#### **5.3.4 Caso 4: Professor 4 – Turma IV**

A P<sub>4</sub> mencionou dividir o tempo de intervenção na sala de aula com os alunos. Na verdade, observou-se que os alunos detêm uma grande parte do tempo de intervenção, sendo os verdadeiros protagonistas. O papel da professora foi basicamente o de mediadora e orientadora nas atividades propostas.

Nas sessões assistidas, pôde observar-se um ambiente de grande dinâmica por parte dos alunos e uma boa autonomia na realização das tarefas propostas pela professora. A P<sub>4</sub> referiu que dinamiza o trabalho autónomo todas as semanas. Tal como se pôde observar nas suas aulas, a forma como a professora introduziu uma grande parte das atividades, proporcionou à turma a realização de atividades adaptadas às necessidades do momento, que se podem verificar nos exemplos seguintes:

Exemplos de estratégias de trabalho:

Ex<sub>1</sub>: Cada fila redigiu cinco perguntas relacionadas com o texto sendo que a primeira fila se centrou no texto entre o 1.º e 3.º parágrafo, a segunda fila entre o 4.º e o 11.º e a terceira fila do 12.º ao 15.º. Seguidamente, cada grupo foi ao centro da sala expor as perguntas elaboradas para que os colegas respondessem. Desta forma toda a turma trabalhou para a exploração oral do texto trabalhado.

Ex<sub>2</sub>: A professora sugeriu a proposta descrita no quadro branco: “Imagina que fazes uma viagem ao Algarve. Escreve um postal a um amigo.” No caderno e individualmente os alunos executaram a proposta. A professora foi corrigindo individualmente os trabalhos, após a finalização desta tarefa, os alunos leram em voz alta para a turma os seus textos. Foi sugerida a elaboração de um livro de histórias da turma.

Tal como a P<sub>4</sub> referiu e como se pôde constatar nas observações, o manual escolar foi frequentemente utilizado na introdução e exploração de conteúdos. Contudo, a P<sub>4</sub> promoveu diversas atividades para além deste instrumento de trabalho, tais como o trabalho de grupo, trabalho a pares, jogos pedagógicos.

No inquérito a professora atribui elevada importância aos textos de literatura para crianças, referindo utilizá-los na aprendizagem na hora do conto e escrita de histórias ainda assim, verificou-se que esta estratégia não foi adotada nas aulas observadas nomeadamente na escrita de histórias, como se pode constatar nos exemplos:

Exemplos de abordagem ao conto à escrita de histórias:

- Escrita de um postal: sugestão transcrita pela professora no quadro;
- Construção de uma história a partir de uma lista de palavras

Em conclusão, pode afirmar-se que as práticas da P<sub>4</sub> não vão totalmente ao encontro com as suas convicções uma vez que utiliza estratégias e atividades diversificadas não constituindo um conjunto de características da abordagem sociocultural que refere utilizar como método no ensino/aprendizagem da linguagem escrita.

Relativamente às quatro intervenientes neste estudo pode concluir-se que a maioria das professoras segue uma via tradicional do ensino recorrendo à diversidade de estratégias e atividades. Contudo e no caso das três últimas professoras, as suas práticas distanciam-se das suas crenças por não se fazerem conduzir pelas suas principais linhas orientadoras. Apesar de considerarem acreditar no ensino da linguagem escrita através de uma perspetiva social, as suas práticas conduzem-nos para uma abordagem tradicional do ensino Vaughn, Moody e Schumm (1998). Como Fang (1996) explica ainda, as práticas dos professores nem sempre acompanham as suas convicções teóricas pois por vezes surgem transformações na sua maneira de pensar ou até mesmo nas suas práticas.

#### **5.4 O Método e as Práticas**

Relativamente ao quarto objetivo deste estudo, relacionar o *método referido e as práticas observadas*, verificou-se que a P<sub>2</sub> refere utilizar uma metodologia que parte das experiências dos alunos, sendo que se possa deduzir que a professora se refira a um método centrado na construção do sentido. Assim sendo, ao negociar a planificação com os alunos, realizar leituras de histórias, considerar importante a utilização de textos literários para a infância e utilizar lengalengas e jogos de rimas para trabalhar a consciência fonológica, a professora utiliza algumas estratégias da metodologia que refere, no entanto, aponta a dinamização da biblioteca de turma como uma atividade semanal, assim como o trabalho autónomo, indicados neste tipo de métodos como atividades preferenciais. A P<sub>3</sub> refere-se ao método global natural como o utilizado no ensino do português. André (1996) sugere que segundo este método a aprendizagem e a sua progressão são respeitadoras da descoberta do aluno. Segundo o autor, ao aluno deve ser dada a possibilidade de desenvolver o seu discurso oral, a oportunidade de contactar em tempo suficiente com recursos variados para que possam tecer as suas opiniões, em suma, este método preconiza a aprendizagem da linguagem escrita através da

apreensão/construção do sentido. A P<sub>3</sub> indica distribuir o tempo de intervenção da aula entre ela e os alunos e fomenta o trabalho autónomo todas as semanas, contrariando em parte aquilo que é preconizado pelo método que indica. Esta professora refere ainda que dinamiza semanalmente a biblioteca de turma. Refere também como instrumentos de trabalho o manual escolar, característico das metodologias centradas na decifração ao mesmo tempo que refere realizar atividades lúdicas, trabalho cooperativo e leitura de histórias.

Acerca da abordagem sociocultural referida pela P<sub>4</sub> como método de abordagem ao ensino da linguagem escrita, Freire (1976) diz-nos que este se processa em 4 fases: i) palavra geradora, em conversas informais, o professor observa as palavras mais usadas pelos alunos e serão estas que servirão de base para o ensino da língua; ii) fase da silabação em que estas palavras são estudadas através da divisão silábica; iii) a construção de palavras novas através das sílabas trabalhadas; iv) a fase da consciencialização em que são debatidos os temas que resultam das palavras geradoras. Podem observar-se algumas destas características nas referências desta professora e que utiliza na aula, como por exemplo quando refere que a relação entre professor e aluno é horizontal e utiliza a autoavaliação para ajustar a prática letiva e quando destaca a importância em desenvolver nos alunos o espírito crítico. Utiliza a divisão silábica como estratégia para trabalhar a consciência fonológica, contudo utiliza também estratégias que não se enquadram na metodologia sociocultural. Diz recorrer habitualmente ao manual escolar para o ensino da linguagem escrita sendo a planificação das aulas da sua inteira responsabilidade.

A P<sub>1</sub> refere utilizar uma metodologia mista de acesso ao léxico, ou seja, aplica um método entre a via direta e a via indireta de aprendizagem da língua. Para Viana, et al (2007) o método fónico, ou via indireta visa a correspondência entre o som e a grafia, partindo dos elementos mais simples, grafemas e sílabas, para estruturas mais complexas, frases e textos. Neste contexto, a P<sub>1</sub> indica utilizar textos de literatura para crianças pois estes são fundamentais para o aperfeiçoamento da oralidade, observação global das palavras e incremento do vocabulário, utilizando uma via indireta percetiva e ortográfica, Sim-Sim (2011). Esta autora distingue ainda uma via de acesso direto ao léxico, ou seja, uma metodologia global, partindo de textos, palavras ou frases. Relativamente a estas duas vias, Sim-Sim (2011) refere ainda que estas são complementares e não independentes pois cada aluno utiliza a via mais eficaz em cada situação. A P<sub>1</sub> utiliza jogos de segmentação e pseudopalavras recorrendo ao trabalho cooperativo e/ou a pares.

Em suma, pode concluir-se que nem todas as professoras intervenientes preconizam na totalidade os métodos que dizem utilizar pois quando se referem às metodologias, estratégias e atividades utilizadas, nem todas as características correspondem aos métodos referenciados. Destaca-se deste grupo a P<sub>1</sub> que parece efetivar na totalidade, a metodologia referida no questionário.

## **6. CONCLUSÕES**

O ensino da escrita tem sido desde sempre um tema de estudos aprofundados nomeadamente no que diz respeito às metodologias adotadas pelos professores. Tem-se feito uma análise comparativa através dos tempos tendo como foco os resultados das turmas de acordo com os métodos adotados. Manifestamente o papel do professor tem

tido um papel de destaque, não só na forma como manifesta os seus conhecimentos na sala de aula mas também naquilo em que acredita, no que conhece e na forma como as suas crenças se relacionam com aquilo que faz na sala de aula (Gaitas & Martins, 2009).

Segundo os autores anteriormente referidos, as crenças dos professores constituem duas grandes dimensões: a perspetiva tradicional e a perspetiva social já aqui desenvolvidas. Não obstante existirem alguns estudos que apontam para a influência das crenças nas práticas dos professores (Berry, 2006; Pajares, 1992), esta associação não é irredutível uma vez que existem também trabalhos que indicam que as crenças dos professores não coincidem com as suas práticas (Vaught, Moody & Schumm, 1998).

O presente estudo propôs-se investigar a relação entre as conceções e práticas de uma amostra de 4 professores do 1.º CEB. Por forma a encontrar resposta à grande questão inicial “*O ensino da escrita no 1.º CEB: métodos, conceções e práticas*”, importa ter particular atenção às conceções dos professores acerca do ensino da escrita e qual a influência dessas conceções nas suas práticas. Torna-se fundamental, estabelecer uma relação entre as *conceções que os professores têm acerca do ensino da escrita no 1.º CEB e a influência das crenças dos professores nas suas práticas*. Apenas fazendo essa análise se pode averiguar se a prática dos professores acompanha ou não as suas crenças.

No que diz respeito à metodologia todas as intervenientes referiram utilizar modos de ensino da escrita, inseridos numa perspetiva social. As metodologias apontadas apresentam como foco o aluno tendo sido referidos métodos como tendo por base as experiências dos alunos, método global, abordagem sociocultural ou método misto. Numa primeira análise, as intervenientes parecem adotar metodologias relativas a uma perspetiva social do ensino, no entanto nem todas as práticas correspondem a esta ideia.

Quando se referiram à planificação das aulas, as intervenientes mencionaram duas inclinações distintas: os alunos são os maiores intervenientes na elaboração da planificação, e planificarem em conjunto com as colegas ou inteiramente sozinhas. Na verdade, nas observações de aula realizadas a estas turmas a P<sub>1</sub> mostrou evidências de que efetivamente os seus alunos têm um forte papel na planificação. Foi também evidente no caso da P<sub>4</sub> que esta professora tem sobre si a responsabilidade da planificação das atividades não sendo, no entanto possível perceber se o faz sozinha ou conjuntamente com as restantes colegas da escola

No que diz respeito ao tempo de intervenção e atividades realizadas na sala de aula, as docentes referiram-se à gestão conjunta ou exclusiva do tempo de intervenção

com os alunos. A P<sub>1</sub> foi a única a referir que os seus alunos detêm a maior parte do tempo de intervenção das suas aulas. Efetivamente, através das observações realizadas, pode constatar-se que os alunos possuem o papel dominante na sala de aula. As restantes docentes, que haviam afirmado repartir este tempo entre elas e os alunos, mostraram que pelo contrário, elas possuem a maior parte do tempo das aulas.

Reconhecendo a importância da literatura infantil as intervenientes foram consensuais ao atribuir importância neste elemento no que diz respeito ao ensino da escrita, indicando trabalhá-los amiúde. As professoras referiram utilizar a literatura infantil para trabalhar os tipos de textos, tarefas de compreensão e análise de texto, na hora do conto e reconto ou escrita de histórias. Não obstante, nas aulas observadas apenas a P<sub>2</sub> recorreu a um texto literário, mas porque recorreu ao manual escolar não se tendo observado intencionalidade na utilização deste tipo de texto.

Um dos pontos considerados aquando do inquérito por entrevista foi o trabalho autónomo. À exceção da P<sub>4</sub> que referiu desenvolver o trabalho autónomo diariamente, todas as intervenientes mencionaram desenvolvê-lo semanalmente. Nos momentos observados pôde constatar-se a existência de tempos estipulados para realização de tarefas indicadas pelos professores, mas não de trabalho autónomo à exceção da P<sub>1</sub>. Esta professora promoveu momentos de trabalho cooperativo ou a pares para um determinado fim, apresentado à turma. Parece ainda haver uma interpretação desadequada de conceitos tal como trabalho autónomo.

Em conclusão do presente trabalho, pode afirmar-se que:

- a) uma das quatro professoras envolvidas faz corresponder as suas práticas às suas crenças, preconizando um ensino da escrita numa perspetiva social,
- b) três das professoras intervenientes adotam metodologias tradicionais de ensino da escrita, revelando diversidade de estratégias,
- c) uma das professoras utiliza uma metodologia social no ensino da linguagem escrita,
- d) a professora mais experiente e com mais idade é quem valoriza mais a abordagem social tal como evidenciam os estudos de Poulson et al, 2001) e é também esta professora que faz corresponder as conceções às suas práticas,
- e) as três professoras menos experientes identificam-se com uma perspetiva social do ensino da escrita, existindo, no entanto, uma discrepância entre as suas conceções e as suas práticas. De um modo geral e à semelhança de estudos referidos anteriormente e

consultados para a realização deste trabalho, não se pode definir uma regra no que diz respeito à influência das crenças dos professores nas suas práticas

Importaria futuramente, perceber se os professores sentem ou não necessidade de formação complementar na área do ensino do português, mais concretamente do ensino da escrita e se sentem ou não motivados para tal. Acresceria ainda perceber de que forma a legislação da DGAE permite ou estimula os professores a realizarem formação complementar.

Em jeito de conclusão, e face às práticas observadas, pode deixar-se como sugestão às intervenientes, um alargamento da sua formação complementar, assim como ao respetivo agrupamento de escolas, a oferta de formação contínua ou complementar dos professores do 1.º CEB no que se refere às metodologias do ensino da escrita na área do português.

## **7. LIMITAÇÕES DO ESTUDO**

A principal limitação sentida aquando a realização do presente estudo foi no sentido de encontrar professores que se mostrassem disponíveis para participar. Primeiro, foi difícil encontrar o universo da amostra que inicialmente pretendia para este estudo pois as professoras mostraram alguma resistência na observação de aulas. Pode afirmar-se que, e na generalidade, as professoras abordadas não estão à vontade na presença de

um observador dentro da sala de aula, facto que se pôde contatar também nos momentos que antecederam as aulas, sendo o observador algumas vezes questionado, por exemplo com comentários “Não sei o que hei-de fazer...”, “O que queres ir ver?” ou até mesmo nos momentos de observação. Com alguma frequência os intervenientes procuraram o olhar do observador para receberem a sua aprovação sobre o que havia sido dito ou feito.

Em segundo lugar, vi-me impossibilitada de prosseguir com todas as observações iniciadas, pois duas das professoras pertencentes à amostra entraram de atestado médico. Desta forma, houve necessidade de um ajuste relativamente às linhas de investigação traçadas inicialmente.

Em terceiro lugar e um constrangimento a nível pessoal foi sentir demasiada proximidade pelas professoras colaborantes, imputando-me um esforço acrescido para em alguns momentos me tivesse conseguido distanciar na análise dos factos observados.

## **REFERÊNCIAS**

Almeida, M. & Balso, A (...) *Implicações das crenças no ensino e aprendizagem da leitura em L1 e L2* (Dissertação de Doutoramento, Universidade Federal de Pelotas, Brasil).

André, A. (1996). *Iniciação da Leitura*. Porto: Porto editora.

Bara, F, & Morin, M-F. (2009). Est-il nécessaire d'enseigner l'écriture *script* en première année? Les effets du style d'écriture sur le lien lecture/écriture, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12 (2).

Barcelos, A. (2007). Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas1. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*. 7 (2). 200

Cnesco (2016). *Lire, comprendre, apprendre: comment soutenir le développement de compétences en lecture? Dossier de synthèse.*, França.

Couto, P. (2016). *Escrita Criativa: Desenvolvimento de Estratégias e de Competências de Escrita com crianças*. Universidade do Minho, Instituto de Educação

Coutinho, C. (2001) *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*, Edições Almedina.

Fernandes, E. (1997). Trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 4 (XV), 563-572.

Ferreira, P. (2012). *Conceções e práticas dos professores de língua portuguesa em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática: um estudo exploratório no 2.º ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.

Filho, A. L. (2005). *Pedagogia Freinet e Direitos Humanos: discutindo o papel da educação escolar na construção de uma sociedade não violenta*. Retirado em 28/12/2005 de [www.ines.org.br/paginas/revista/espaco17/Reflexoes1.pdf](http://www.ines.org.br/paginas/revista/espaco17/Reflexoes1.pdf)

Gaitas, S. & Martins, M. (2009). Relações entre crenças e práticas de linguagem escrita em professores do 1.º ciclo. In B. Silva, L..Almeida, A Lozano,. & Uzquiano, M. (Eds.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1271-1285). Braga: Universidade do Minho.

Gomes, S. (2013) *Concepções e Práticas de Escrita em Alunos com Dificuldades de Aprendizagem* (Dissertação em Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.

Guerra, A. O. (2007). *As Boas Práticas de Ensino da Escrita, Representações de professores de FLE acerca das suas práticas de ensino da escrita* Dissertação de doutoramento não publicada). Universidade do algarve, faculdade de ciências humanas e sociais, Faro.

Guimarães, H. (2010). Concepções, crenças e conhecimento — afinidades e distinções essenciais. Instituto de Educação - Universidade de Lisboa, XIX (2).

Hirst, P. (1971). What is Teaching, *Journal of Curriculum Studies*, 1 (3), 5 -18.

Labrecque, N. & Morin, M-F & Cantin, N. (2018). Graphomotricité – le plaisir d'écrire: ça se prépare!. France: Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES).

Liberal, J. (2010). O plano individual de Trabalho: contributos para a avaliação qualitativa das aprendizagens. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 37 (5), 38-56

Lima, J. & Pacheco, J. (1986). *Fazer Investigação, análise de Conteúdo*, Porto: Porto Editora.

Mata, L. (2008). *À descoberta da escrita, textos de apoio para educadores de infância*. Direção geral de inovação e desenvolvimento curricular, Lisboa.

Matos, D. & Lima, J. (2016). Os conceitos de concepção, perceção e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará*, 1 (3), 20-31.

<http://metodofonico.com.br/metodos-de-alfabetizacao-1>

Mesquita, E. (2013). *O ensino da escrita: diferentes contextos, diferentes métodos?* *SILEL*. 3 (1).

Morin, M.-F., Nootens, P. & Montésinos-Gelet, I. (2011). Pratiques d'enseignement en lecture-écriture et apprentissages des élèves au début du primaire. *Da investigação às práticas* 1(2), 17-37.

Niza, I. & Segura, J. & Mota, I. (2001). Guião de implementação do programa de português do ensino básico. Edição Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Isabel Espinheira Editores.

Pereira, S. (2016). *Promoção da escrita no 1º ciclo do ensino básico: Desafios e estratégias* (Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário, ciências psicológicas, sociais e da vida, Lisboa)

Poulson, L. & Avramidis, E. & Fox, R. & Medwell, J. & Wray D. (2001). The theoretical beliefs of effective teachers of literacy in primary schools: an exploratory study of orientations to Reading and writing. *Research Papers in Education*, 16 (3), 271-292.

Rameh, L. (2005). Método Paulo Freire: uma contribuição para a história da educação brasileira, V Colóquio Internacional Paulo Freire, 1-15

Ribas, A. & Moura, M. (2006), Abordagem sociocultural: algumas vertentes e autores, *Psicologia em Estudo*, 11 (1), 129-138.

Silva, A. (2004). Descobrir o princípio alfabético, *Análise Psicológica*, 23 (1), 187-191.

Prévost, N. & Morin M-F. (2012) Enjeux actuels des premiers apprentissages en lecture et en écriture au Québec. *L'information grammaticale* n°133.

Sim-Sim, I. (2011). *O ensino da decifração, Lisboa: união europeia, fundo social europeu.*

Simões, T. (2012). *A escrita no 1º ciclo do ensino básico: Motivar para escrever* (Dissertação de Mestrado não publicada), Instituto Politécnico de Viseu – Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu.

Valente, F. & Martins, M. A. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1.º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise Psicológica* 1(22), 193-212.

Viana, F. (2007). Aprender a ler: apenas uma questão de método?. *Estratégias eficazes para o ensino da Língua Portuguesa*, 43-59.

Viana, F. & Ribeiro, I. & Santos, V. (2007) Desempenho em leitura em função do método. Um estudo longitudinal. *Psicologia: Teoria e Prática*, 2, 261-270.

## **ANEXOS**

### **ANEXO I**

Pedido de colaboração às docentes

Maria Caramelo Cardoso  
Tlm 912 279 036  
Email: mmcaramelo1972@gmail.com

Exm. Professor do 1.º CEB  
do Agrupamento de Escolas  
de São João do Estoril

Alapraia, 13 de fevereiro de 2018

Assunto: Pedido de colaboração

No âmbito da minha dissertação de mestrado em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º CEB, a apresentar ao Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, sob a orientação da professora doutora Carolina Gonçalves pretende-se realizar um estudo sobre os métodos, conceções e práticas dos professores na área do Português. Para o efeito solicita-se a colaboração dos professores do Departamento do 1.º CEB do Agrupamento de Escolas de São João do Estoril para o preenchimento de um inquérito por questionário *on-line*, assim como a permissão para algumas observações e preenchimento da respetiva grelha por parte da investigadora. Sendo professora do Quadro de Agrupamento do Agrupamento de Escolas de São João do Estoril, do grupo de recrutamento 110 e por considerar uma reflexão importante e frutífera para este grupo, venho solicitar a sua participação no referido estudo, garantindo a confidencialidade dos dados e respeitados todos os princípios éticos.

Este estudo tem como objetivo a possibilidade de ser proposta uma formação para os professores em questão, cujo tema incida sob os métodos de ensino da linguagem escrita no 1.º CEB de forma a ajudar na melhoria e incrementação das suas práticas.

Agradeço desde já a sua colaboração,

## ANEXO II

Pedido de colaboração ao diretor

Maria Caramelo Cardoso  
Jardim Garcia da Orta  
nº 62, 1º dtº  
2765-095 Estoril  
Tlm 912 279 036  
Email: mmcaramelo1972@gmail.com

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas  
de São João do Estoril  
Professor José Loureiro

São João do Estoril, 17 de janeiro de 2018

Assunto: Pedido de autorização para realização de estudo no âmbito de Tese de Mestrado.

Eu, Maria Manuel Campos Caramelo Fernandes Cardoso, professora do Quadro de Agrupamento do Agrupamento de Escolas de São João do Estoril, do grupo de recrutamento 110 e aluna do Curso de Mestrado em Didática do Português na Escola Superior de Educação de Lisboa, venho por este meio solicitar a V. Exa. autorização para a realização de um estudo neste Agrupamento no âmbito da elaboração da Dissertação de Mestrado.

Sob a orientação da Professora Doutora Carolina Gonçalves esta dissertação pretende estudar os métodos, práticas e conceções dos professores do 1.º CEB na área do Português. Para tal, solicito a sua autorização para proceder à aplicação de um inquérito por questionário *on-line* e para fazer observação de algumas sessões e preenchimento da respetiva grelha de observação aos professores do departamento do 1.º CEB deste agrupamento.

Com este estudo gostaria de criar a possibilidade de ser proposta uma formação para os professores em questão, cujo tema incida sob os métodos de ensino da linguagem escrita no 1.º CEB de forma a ajudá-los na melhoria e incrementação das suas práticas constituindo mais uma ferramenta no alcance do sucesso dos alunos deste agrupamento.

Acrescento a minha inteira disponibilidade para dar conta dos resultados finais desta investigação aos docentes envolvidos do Agrupamento que V. Exa. dirige para que possa constituir uma mais valia desta Instituição.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

A mestranda,

---

Maria Caramelo Cardoso

### ANEXO III

#### Horários das escolas

#### **HORÁRIO DA EB1 da Galiza - 2017/2018**

	segunda	terça	quarta	quinta	sexta
9h - 10h	1º ano		1º ano		1º ano
10h - 11h	1º ano		1º ano		1º ano
Intervalo- 30 min					
11h30- 2h30					
ALMOÇO					
14h15- 15h45				1º ano	

**HORÁRIO DA EB1 de São João do Estoril - 2017/2018**

	segunda	terça	quarta	quinta	sexta
9h - 10h	2º A 2º B 3º A 3º B 4º A 4º B				2º A 2º B 3º A 3º B 4º A 4º B
10h - 10h30					
10h30- 11h15	Intervalo				

11h15- 12h15		<b>2°A</b> <b>Marisa</b> <b>3° A</b> <b>3° B</b> <b>4° A</b> <b>4° B</b>	<b>2° B</b> <b>Cristina</b> <b>4° A</b> <b>4° B</b>	<b>2°A</b> <b>2° B</b> <b>3° A</b> <b>3° B</b> <b>Célia</b> <b>4° B</b>	
<b>12h15 - 14h</b>					
14h - 15h	<b>2°A</b>	<b>1°B</b> <b>2° B</b> <b>3° A</b> <b>3° B</b> <b>4° A</b> <b>4° B</b>	<b>2°A</b>	<b>1°B</b> <b>2° B</b> <b>3° A</b> <b>3° B</b> <b>4° A</b> <b>Mafalda</b>	<b>2°A</b>
15h - 16h			<b>3° A</b>		

ANEXO IV  
Check-list

## Check list

Escola	Nome	Ano de Escolaridade	Inquérito		Data de obs.	Data de obs.	Data de obs.	Data de obs.
			Enviado	Preenchido				
Eb1 Galiza	Marta	1º	x	x	3/04	2/05	4/06	
Eb.1 S. João	Marisa	2º	x	x	1/03	7/03	4/05	8/06
Eb.1 S. João	Sandra L.	3º	x	x	1/03	3/05	7/06	
Eb.1 S. João	Célia	4º	x	x	8/03	8/05	6/06	1/06

ANEXO V  
Inquérito por questionário

Inquérito por questionário do **PROFESSOR A**

Pergunta	Resposta
1 – No que diz respeito ao ensino e aprendizagem do português, qual/quais abordagem/abordagens que privilegia?	Partir das experiências dos alunos e a partir desse ponto desenvolver o que pretendo naquela aula.
1.1 – Justifique a opção pela(s) abordagem/abordagens referidas.	Não respondeu.
2 - A planificação dos conteúdos é elaborada:	Em negociação com os alunos.
3 - Quem tem maior tempo de intervenção na sua aula:	Divide o tempo por ambos.
3.1 - Justifique a(s) opção/opções escolhida(s).	a aula é um espaço dinâmico em que todos fazemos parte do processo de ensino aprendizagem.
4 - Com que frequência fomenta o trabalho autónomo na sua sala de aula:	Todas as semanas.
4.1 - Justifique a(s) opção/opções escolhida(s).	Não respondeu.
5 - Para o ensino do português recorre habitualmente a:	Leitura de histórias.
5.1 – Outras. Quais?	Não respondeu.
6 - Incluí no seu plano de aula a dinamização da biblioteca de turma?	Sim.
6.1 - Com que frequência?	Semanalmente.
7 – Considera importante a utilização de textos de literatura para a infância:	Sim.
7.1 - Porquê?	O leque de vocabulário é maior e os alunos aderem muito às histórias. Desenvolve o imaginário nos alunos.

7.2 - Indique, por favor, duas situações em que use textos literários no ensino e aprendizagem da leitura/escrita:	Tipos de texto, e identificação de alguns casos em particular.
8 – De que forma trabalha a consciência fonológica?	Utilizo muitas lengalengas e jogos de rimas.

Inquérito por questionário do **PROFESSOR B**

Pergunta	Resposta
1 – No que diz respeito ao ensino e aprendizagem do português, qual/quais abordagem/abordagens que privilegia?	Na iniciação à leitura e à escrita privilegio o método global natural. No ensino e aprendizagem do português, privilegio atividades de reflexão e aperfeiçoamento.
1.1 – Justifique a opção pela(s) abordagem/abordagens referidas.	Não respondeu.
2 - A planificação dos conteúdos é elaborada:	Em conjunto com outros colegas.
3 - Quem tem maior tempo de intervenção na sua aula:	Divide o tempo por ambos.
3.1 - Justifique a(s) opção/opções escolhida(s).	Tento dividir o tempo por ambos, por vezes nem sempre existe uma completa equidade.
4 - Com que frequência fomenta o trabalho autónomo na sua sala de aula:	Todas as semanas.
4.1 - Justifique a(s) opção/opções escolhida(s).	Não respondeu.
5 - Para o ensino do português recorre habitualmente a:	Atividades lúdicas.
5.1 – Outras. Quais?	Manual escolar, trabalho cooperativo, leitura de histórias e outros.
6 - Inclui no seu plano de aula a dinamização da biblioteca de turma?	Sim.
6.1 - Com que frequência?	Semanalmente.
7 – Considera importante a utilização de textos de literatura para a infância:	Sim.
7.1 - Porquê?	Porque são essenciais na construção da educação literária de cada aluno.

7.2 - Indique, por favor, duas situações em que use textos literários no ensino e aprendizagem da leitura/escrita:	Tarefas de compreensão e análise de texto e ensino /aprendizagem da gramática.
8 – De que forma trabalha a consciência fonológica?	Não respondeu.

Inquérito por questionário do **PROFESSOR C**

Pergunta	Resposta
1 – No que diz respeito ao ensino e aprendizagem do português, qual/quais abordagem/abordagens que privilegia?	Abordagem sociocultural.
1.1 – Justifique a opção pela(s) abordagem/abordagens referidas.	A relação entre professor aluno é horizontal, faz uso da autoavaliação levando a constantes ajustes na prática letiva.
2 - A planificação dos conteúdos é elaborada:	Inteiramente da sua responsabilidade, dentro dos programas.
3 - Quem tem maior tempo de intervenção na sua aula:	Divide o tempo por ambos.
3.1 - Justifique a(s) opção/opções escolhida(s).	É importante desenvolver nos alunos o sentido de crítico.
4 - Com que frequência fomenta o trabalho autónomo na sua sala de aula:	Todos os dias.
4.1 - Justifique a(s) opção/opções escolhida(s).	O aluno deve desde cedo aprender a ser autónomo e não depender do professor para efetuar os trabalhos e as aprendizagens.
5 - Para o ensino do português recorre habitualmente a:	Manual escolar.
5.1 – Outras. Quais?	Não respondeu.
6 - Inclui no seu plano de aula a dinamização da biblioteca de turma?	Sim.
6.1 - Com que frequência?	Semanalmente.
7 – Considera importante a utilização de textos de literatura para a infância:	Sim.
7.1 - Porquê?	Para além de dar a conhecer aos alunos novas obras literárias, proporciona o

	desenvolvimento emocional, cognitivo e social.
7.2 - Indique, por favor, duas situações em que use textos literários no ensino e aprendizagem da leitura/escrita:	Na hora do Conto e para reconto/escrita da história.
8 – De que forma trabalha a consciência fonológica?	Através da divisão silábica e como jogo na procura de determinadas sílabas/sons.

Inquérito por questionário do **PROFESSOR D**

Pergunta	Resposta
1 – No que diz respeito ao ensino e aprendizagem do português, qual/quais abordagem/abordagens que privilegia?	Via direta e via indireta do acesso ao léxico.
1.1 – Justifique a opção pela(s) abordagem/abordagens referidas.	Pelos resultados positivos obtidos e pelo maior número de alunos que termina o 1ºano de escolaridade a dominar a leitura.
2 – A planificação dos conteúdos é elaborada:	Em negociação com os alunos.
3 – Quem tem maior tempo de intervenção na sua aula:	Os alunos.
3.1 – Justifique a(s) opção/opções escolhida(s).	Porque a experiência me mostra que os alunos aprendem melhor a partir da exploração dos seus interesses.
4 – Com que frequência fomenta o trabalho autónomo na sua sala de aula:	Todas as semanas.
4.1 – Justifique a(s) opção/opções escolhida(s).	O trabalho autónomo serve para os alunos se autoavaliarem e para delinearem com a docente, estratégias conjuntas de superação das dificuldades detetadas.
5 – Para o ensino do português recorre habitualmente a:	Trabalho cooperativo/pares.
5.1 – Outras. Quais?	Não respondeu.
6 – Inclui no seu plano de aula a dinamização da biblioteca de turma?	Sim.
6.1 – Com que frequência?	Todos os dias.
7 – Considera importante a utilização de textos de literatura para a infância:	Sim.
7.1 – Porquê?	Porque são a base para melhorar não só a oralidade dos alunos, como também a noção temporal da sequência de

	acontecimentos, a observação global de palavras e o aumento do vocabulário.
7.2 – Indique, por favor, duas situações em que use textos literários no ensino e aprendizagem da leitura/escrita:	Não respondeu.
8 – De que forma trabalha a consciência fonológica?	Através da visualização de cartazes por mim elaborados onde se destacam os segmentos fônicos em palavras do agrado dos alunos, através de jogos de segmentação e através de jogos utilizando robots na descoberta de palavras e pseudopalavras.

ANEXO VI

Modelo de folha de observação

Dia:	Hora:	Conteúdo:

ANEXO VII  
Folhas de observação

Grelha de observação da **PROFESSORA A – Aula 1**

<b>Dia:</b> 13 Abril/2018	<b>Hora:</b> 9.00h às 11h	
<p>Enquadramento da aula:</p> <p>A professora apresentou figuras de animais ao grupo onde explorou as suas características e escreveu os nomes. Desta escrita distinguiram-se os nomes que contêm ar, er, or, or e ur e partindo destas introduziu a exploração dos segmentos fónicos. A professora explora as três áreas em simultâneo.</p> <p>A aula tem início com uma breve explicitação da professora no Quadro Interativo acerca do modo como os alunos devem registar o percurso da abelhinha, utilizando o desenho das setas para baixo, cima, esquerda e direita.</p> <p>Segue-se a organização de grupos de quatro alunos e cada um dos grupos possui um cartaz com segmentos fónicos. Cada grupo elege um “chefe”. A professora distribui uma caneta de feltro de cores diferentes, uma folha de quadriculado maior e uma “bee-bot”. A professora dá indicação para que os alunos formem visualmente palavras com os segmentos fónicos dos cartazes. Os alunos recorrem visualmente aos cartazes de segmentos fónicos expostos nas paredes da sala de aula. A professora incentiva os grupos e estipula 5 minutos para o término da tarefa. Em seguida os alunos procedem aos registos das palavras que descobriram numa folha de papel assim como o registo dos itinerários da formação das palavras. Após estes registos os alunos programam as bee-bot e “escrevem” as palavras unindo os segmentos fónicos que indicaram nas folhas.</p> <p>Depois deste trabalho, os alunos arrumam o material e sentem-se nos lugares. Os chefes dos grupos vão à frente da sala apresentar os trabalhos dos grupos com a ajuda da professora e em grande grupo fazem a correção dos erros.</p>		

Grelha de observação da **PROFESSORA A – Aula 2**

<b>Dia:</b> junho/2018	<b>Hora:</b> 11.30h às 12.30h	
<p>Enquadramento da aula:</p> <p>A professora tem a turma organizada em dois grupos. Um dos grupos trabalha a consolidação dos segmentos fónicos e outro já adquiriu os mecanismos da leitura. Antes do intervalo a professora sugere amiúde aos alunos que “inventem” uma história, que ilustram.</p> <p>A aula tem início com o relato da história de dois dos alunos, que contam oralmente a história à turma mostrando a ilustração que anteriormente haviam feito. Em simultâneo a professora vai pedindo sugestões de melhoramento de texto a todo o grupo e vai registando no Quadro Interativo. Os alunos participam com entusiasmo nesta atividade mostrando-se assertivos nas propostas. Pode observar-se que a turma recorre a frases e ideias já instituídas para determinadas situações como por exemplo o quadro por vezes está “enervado” e não funciona.</p> <p>A professora distribui folhas brancas e os alunos copiam o texto na folha. A professora vai dirigindo reforços positivos aos alunos que mostram maiores dificuldades ou mais distraídos.</p> <p>Esta tarefa demora algum tempo e segue até à hora do almoço.</p> <p>Após esta tarefa e a sucessão desta atividade, os trabalhos serão encadernados pelos alunos de modo a que cada um construa um livro de histórias.</p>		

Grelha de observação da **PROFESSORA A – Aula 3 e 4**

<b>Dia:</b> junho/2018	<b>Hora:</b> 09.30h às 12.30h	
<p>A professora começa o dia :</p> <p>A professora apresenta várias lenga lengas e os alunos elegem 5 favoritas. (“Rei Capitão”, Um, dois, três, quatro”, ”Lagarto Pintado”, “Caracol, caracol”). A aula vem na sequência dos preparativos para a festa de final de ano para a qual a professora referiu que combinou com os alunos fazerem uma dramatização. A professora exhibe no Quadro Interativo as cinco lengas, lengas e em grande grupo faz a leitura em voz alta. Cada aluno é designado pela professora para ler um verso para a turma. Em seguida, toda a turma lê em uníssono. Verifico que quando os alunos têm dúvidas na leitura dos casos especiais de leitura, recorrem autonomamente aos cartazes afixados e elaborados pela professora onde constam a especificidade dos casos. Nota-se que é um hábito adquirido.</p> <p>Tal como no início das observações, a turma encontra-se estruturada em grupos por nível, no entanto a professora uniformiza a tarefa prestando ajuda nos casos em que se impõe necessário e reforça positivamente estas leituras e encoraja os alunos a progredir.</p> <p>Após este momento de leitura, a professora indica aos alunos que copiem uma das lenga lengas para o caderno diário. Entretanto a professora recorta fotocópias com os textos e cola com fita-cola numa parede. Os alunos escolhem “um papelinho” com uma lenga lenga e formam grupos. Cada grupo possui uma fotocopia com a lenga lenga escolhida. Os alunos assinalam as sílabas, recortam e descobrem novas palavras e pseudo palavras com estas sílabas. Em seguida, elaboram um cartaz com as novas palavras e colam a lenga lenga original encontrando um título: “Os filhos da lenga lenga.”</p> <p>Apresentam à turma lendo as novas palavras descobertas.</p> <p>Estas lenga lengas serão utilizadas para a festa de final de ano, fazendo os alunos a sua dramatização.</p>		

## PROFESSOR B

### Grelha de observação da **PROFESSORA B – Aula 1**

<b>Dia:</b> 1 março/2018	<b>Hora:</b> 11.15h às 12.15h	
<p>A professora inicia a aula solicitando aos alunos responsáveis pela distribuição do material que distribuam os manuais de fichas de português, pedindo à turma que abram o referido manual na página 51.</p> <p>A aula decorre dando continuidade à anterior. Alguns alunos relatam oralmente os trabalhos realizados na aula precedente. O tema é o correio eletrónico e a internet a propósito do texto trabalhado na aula anterior “Carta anónima”. Oralmente a turma faz o resumo do texto com a ajuda da professora. É promovido um diálogo aberto à turma cujo tema são os meios de comunicação social, suas características e onde se salienta o papel da carta como meio de comunicação pessoal. A professora mostra uma carta e explora os seus elementos: destinatário, remetente, data, saudação. No quadro, a professora desenha um retângulo e chama alguns alunos para identificar o lugar do destinatário, selo, remetente e seus constituintes.</p> <p>Oralmente a professora refere-se ao email e diferenças/semelhanças entre este e a carta.</p> <p>A professora abre a sua conta de email no Quadro Interativo explorando com os alunos os elementos que o constituem. Em seguida, a professora introduz a ficha do manual utilizando o suporte informático da ficha e explora oralmente as partes constituintes do email constante na ficha de trabalho. Os alunos leem alternadamente o texto em voz alta. Em conjunto com a professora, a turma realiza e corrige a ficha de trabalho indicada.</p>		

Grelha de observação da **PROFESSORA B – Aula 2**

<b>Dia:</b> 14 maio/2018	<b>Hora:</b> 11.15h às 12.15h	
<p>A aula tem início com a audição do áudio do conto “O Monstro do tempo”, do manual adotado. Após esta audição a professora faz a atribuição de falas para que os alunos procedam à leitura recreada do referido texto. Os alunos leem. Ao longo desta leitura, a professora vai corrigindo e auxiliando os alunos na leitura à medida que surgem dificuldades. O texto permanece exposto no Quadro Interativo enquanto a leitura é realizada. A turma mantém-se silenciosa e atenta. Todos os alunos realizam esta leitura. Os alunos com maior dificuldade e que não acompanham o resto da turma, realizam uma ficha para trabalharem a letra “l”.</p> <p>Terminada a leitura a professora propõe que os alunos façam um resumo oral do texto relembando ao grupo o que é o resumo. Os alunos pedem a vez para falar levantando o dedo e em grande grupo resumem oralmente o texto com o auxílio da professora. A professora aproveita esta ocasião para fazer a exploração oral do conto.</p> <p>No quadro preto a professora escreve a frase “O Monstro do Tempo fazia chover.” Em conversa com os alunos salienta a palavra “fazia” reportando-os à matéria aprendida na semana anterior. Os alunos referem tratar-se de um verbo e recordam o que é um verbo e as suas variações em número, pessoa e tempo. A professora constrói uma tabela no quadro preto com 3 colunas que preenche com as indicações dos alunos e no que diz respeito às variações do verbo no tempo: Pretérito/Presente/Futuro.</p> <p>A professora entrega um cartão a um dos alunos onde está inscrito um verbo e em grande grupo os alunos decidem em que tempo está e o referido aluno coloca o cartão na coluna correta da tabela construída pela professora no quadro. A professora distribui vários cartões aos alunos para que trabalhem a pares e indiquem em que tempo está, coloquem o cartão na tabela do quadro e cada par constrói uma frase com a palavra inscrita no cartão. Cada par vai à frente da turma, mostra a palavra inscrita e procede ao trabalho. No final a tabela apresenta-se do seguinte modo:</p>		
Pretérito	Presente	Futuro
tocaram	pergunta	chegará

disse	come	levará
chegou		comerá
comia		cantará
sorriu		
cantou		
vivia		

Terminada esta tarefa, a professora propõe aos alunos que transcrevam o quadro para o caderno diário e após este exercício a aula termina.

Grelha de observação da **PROFESSORA B – Aula 3**

<b>Dia:</b> 7 junho/2018	<b>Hora:</b> 11.15h às 12.15h	
<p>A aula tem início com a revisão oral da aula anterior. Na aula do dia anterior os alunos trabalharam os cetáceos analisando textos informativos, fator que a professora salienta. Em diálogo com os alunos a professora refere os meios de informação nomeadamente a televisão referindo-se ao telejornal como fonte de notícias. Os alunos colaboram neste diálogo e referem a rádio e os jornais fazendo a distinção entre via oral e escrita. Em conjunto com as intervenções da turma, os alunos chegam também à internet como fonte de notícias.</p> <p>A professora distribui uma ficha acerca do “texto funcional – a notícia”, que alguns alunos leem em voz alta e todos podem observar no Quadro Interativo e no suporte de papel que cada um possui.</p> <p>Em conjunto com a turma a professora explora oralmente os elementos de uma notícia, os tipos de notícias, que informações são dadas nas notícias: Quando? Quem? Onde? O quê? Como? Porquê?</p> <p>Um dos alunos questiona a professora acerca do porquê da existência de vários canais se todos dão notícias e à mesma hora. A professora explica que todos os canais têm interesse em dar notícias para que todos os espetadores as vejam e que se esforçam para que os espetadores as prefiram, as chamadas audiências. Os alunos relatam as suas experiências com as suas famílias referindo que os pais gostam de ver notícias, chegando a referir-se a notícias da atualidade. A título de curiosidade a professora refere-se à hora em que os desenhos animados são transmitidos na televisão e todos chegam à conclusão que passam aos fins de semana de manhã porque é nessa altura que as crianças estão acordadas.</p> <p>Após este momento de partilha e diálogo a atenção volta a centrar-se na ficha previamente distribuída pela professora e alguns alunos leem em voz alta a notícia constante neste documento. A professora vai procedendo às correções necessárias ao longo desta leitura. Procede-se à exploração oral após esta leitura e a professora vai realizando curtas questões para que os alunos refiram os elementos fundamentais do texto.</p> <p>No quadro preto a professora escreve:</p>		

Quando?

Quem?

Onde?

Em grande grupo e seguindo algumas indicações da professora os alunos respondem a estas questões oralmente e a professora escreve-as no quadro:

Quando? No sábado passado

Quem? Sr Joaquim

Onde? Praça de Vila Nova

O quê? Foi atropelado

Como? Por um carro

Porquê? Atravessou descuidadamente fora da passadeira

Os alunos transcrevem estas informações para a ficha.

Após este trabalho a professora faz aos alunos a proposta de escrita constante na ficha previamente distribuída, seguindo as orientações quando?, quem? onde?, o quê?, como?.

Os alunos realizam o trabalho e a professora circula na sala auxiliando as crianças nas dúvidas que transparecem ou nas questões expostas pelos alunos. Esta tarefa dura até final da aula.

Grelha de observação da **PROFESSORA B – Aula 4**

<b>Dia:</b> 8 junho/2018	<b>Hora:</b> 11.15h às 12.15h	
<p>A aula tem início no seguimento da aula e da atividade anteriores: escrever uma notícia respondendo aos parâmetros: quando?, quem?, onde?, o quê?, como?, porquê? Uma vez que a tarefa não tinha ficado concluída, a professora dá à turma mais dez minutos para a sua conclusão. A professora circula na sala auxiliando os alunos e dando sugestões de melhoramento dos textos.</p> <p>Depois de todos terem terminado os alunos procedem um a um à leitura em voz alta para a turma. Após cada uma destas leituras, o grupo turma identifica todos os elementos fundamentais que devem constar do texto: quando?, quem?, onde?, o quê?, como?, porquê? Esta tarefa decorre oralmente e em grande grupo sempre com a intervenção e ajuda da professora. Por vezes e nos casos de alguns alunos, ao lerem o texto em voz alta detetam erros nomeadamente de sentido e nestas ocasiões, os próprios alunos verbalizam a necessidade de melhorar os seus próprios trabalhos.</p> <p>Após esta tarefa a professora questiona os alunos se a partir deste momento eles seriam capazes de ser repórteres por um dia e redigir notícias. A professora faz um resumo das características da notícia e dos elementos necessários para a redigir dando assim por terminada a aula de português. Pede a uma aluna para recolher todos os trabalhos ficando com eles na sua posse verbalizando que os irá corrigir individualmente.</p>		

## PROFESSOR C

### Grelha de observação da **PROFESSORA C – Aula 1**

<b>Dia:</b> 1 março/2018	<b>Hora:</b> 11.15h às 12.15h	
<p>A professora começou a aula referindo-se ao plano diário registado no Quadro Interativo.</p> <p>Em seguida reviu oralmente com os alunos as classes de palavras já aprendidas, registando no quadro as palavras dadas pelos alunos. A professora questiona os alunos relativamente às classes de palavras referidas pelos alunos. Através dos seus exemplos, a professora solícita que a turma classifica em classes as palavras referidas, distinguindo-os com diferentes sinaléticas a canetas de cor no quadro. Oralmente os alunos distinguem a classe dos verbos, dos adjetivos, dos nomes e dos determinantes. Uma vez que o tema da aula são os verbos, a professora apaga do quadro todas as outras palavras deixando os verbos. A professora pede aos alunos que abram o manual escolar de português na página 120, leiam o texto e sublinhem as palavras que indicam ação. A professora sugere a leitura deste texto poético, em voz alta permitindo que alguns alunos leiam algumas frases. A correção do exercício proposto é realizada pela professora de acordo com a intervenção oral de alguns alunos. A professora faz a sistematização do conteúdo exibindo a faixa áudio do manual.</p> <p>A aula continua com a realização do resto da ficha, interpretação de texto em que a professora explicita oralmente e lê as instruções. Após alguns minutos, a ficha é corrigida no Quadro Interativo através da ficha em formato digital. A professora solícita oralmente aos alunos exemplos de verbos fazendo oralmente a distinção entre as 3 conjugações. Através do quadro sugerido pelo manual online, a professora distingue o que é o radical nas palavras.</p> <p>A aula termina com indicações referentes à aula seguinte e os alunos saem para almoçar.</p>		

Grelha de observação da **PROFESSORA C – Aula 2**

<b>Dia:</b> 3 maio/2018	<b>Hora:</b> 11.15h às 12.15h	
<b>Enquadramento da aula:</b>  A aula observada surge no seguimento da aula anterior em que os alunos realizaram o laboratório gramatical da página 154 do manual adotado - “Português3”, 3º ano da Porto Editora. Este exercício serve para trabalhar os determinantes. De igual forma em aulas anteriores a professora sugeriu a realização de uma poesia acerca da Mãe e a propósito do texto poético. Também na aula anterior foi sugerido aos alunos a realização de um texto com o mesmo tema.  A aula consiste na continuidade das tarefas realizadas e iniciadas em aulas anteriores. Os alunos terminam as tarefas que tinham em mãos sendo elas a transcrição dos textos acerca da mãe após correção da professora e a conclusão do laboratório gramatical. À medida que surge necessidade, os alunos dirigem-se à professora que individualmente corrige os textos ou apoia os alunos nas tarefas quando estes solicitam a sua ajuda. Enquanto isso, a turma permanece no seu lugar continuando e/ou concluindo o trabalho. O texto acerca da mãe será incluído no presente a oferecer às mães a propósito do dia da Mãe que se aproxima.  A aula decorre em ambiente bastante tranquilo onde transparece o conhecimento e respeito das regras pelos alunos, levantando-se do lugar um a um e de forma silenciosa. A professora dirige-se regularmente a um e outro aluno de modo a averiguar o ponto de situação do seu trabalho e dar-lhes novas instruções.  Até ao final a aula decorre desta forma e quase todos os alunos terminam as suas tarefas.		

Grelha de observação da **PROFESSORA C – Aula 3**

<b>Dia:</b> 6 junho/2018	<b>Hora:</b> 11.15h às 12.15h	
<p>A aula tem início com a apresentação de um teste de compreensão leitora onde o grupo de alunos é desafiado a responder a vinte e sete questões de escolha múltipla relacionadas com a leitura silenciosa e autónoma de quatro textos elaborados especificamente para alunos do 3.º ano de escolaridade. A docente apresenta o objetivo do teste referido, relacionando-o com a necessidade de quantificar a qualidade da leitura de cada aluno, bem como a forma como esta se encontra relacionada com os hábitos de leitura. Na explicação da tarefa, foram apresentados os vários passos de forma clara, recorrendo a exemplos. Depois de explicitada a tarefa, os alunos deram início à leitura silenciosa e iniciaram a resolução do questionário.</p>		

## PROFESSOR D

### Grelha de observação da **PROFESSORA D – Aula 1**

<b>Dia:</b> 8 março/2018	<b>Hora:</b> 11.15h às 12.15h	
<p>A aula tem início com a transcrição no quadro da data e do alfabeto para toda a turma. O 3º ano realiza exercícios de gramática, expostos no Quadro Interativo pela professora e o 4º ano procede à correção dos trabalhos de casa através da leitura em voz alta.</p> <p>A professora explora em grande grupo as características de um postal escrevendo-as no quadro branco. A professora esboça um postal no quadro indicando e explicando os seus elementos. Os alunos copiam para o caderno o que a professora escreveu. A professora circula na sala prestando apoio individualizado aos alunos do 3º ano. A aula de 4º ano prossegue com uma proposta descrita no quadro branco: “Imagina que fazes uma viagem ao Algarve. Escreve um postal a um amigo.” No caderno e individualmente os alunos executam a proposta. A professora vai corrigindo individualmente os trabalhos, após a finalização desta tarefa, os alunos leem em voz alta para a turma os seus textos. É sugerida a elaboração de um livro de histórias da turma.</p>		

Grelha de observação da **PROFESSORA D – Aula 2**

<b>Dia:</b> 8 maio/2018	<b>Hora:</b> 11.15h às 12.15h	
<p>Para iniciar a aula a professora propõe a constituição de pares. A professora dá a indicação para que os alunos abram o manual adotado “Português 4”, Alfa. Porto Editora na página 168 no texto “No século XXVII, na cidade de Alcochete” de Luísa Ducla Soares.</p> <p>Oralmente a professora faz uma breve exploração do texto incidindo nas suas características: tipo, número de parágrafos, autor, editora. Em seguida a professora indica aos alunos para que façam uma leitura silenciosa. Após esta leitura, os alunos realizam a leitura em voz alta de algumas frases/parágrafos do texto. A professora vai fazendo as correções necessárias aquando esta leitura. Em seguida, a turma faz uma exploração oral do tema do texto motivada por algumas perguntas colocadas pela professora que vai orientando esta exploração.</p> <p>A professora pede que os alunos numerem os parágrafos no texto, circulando pela sala para ajudar quem revela dificuldades em distinguir os parágrafos. A professora dá instrução do trabalho de grupo aos alunos: distribui uma folha em branco na qual os pares têm que escrever os seus nomes. Cada fila irá redigir cinco perguntas relacionadas com o texto sendo que a primeira fila irá centrar-se no texto entre o 1.º e 3.º parágrafo, a segunda fila entre o 4.º e o 11.º e a terceira fila do 12.º ao 15.º. Após estas instruções a turma trabalha de forma tranquila e ordeira respeitando o silêncio necessário ao trabalho dos colegas. A professora circula na sala ajudando as dificuldades que vão surgindo.</p> <p>Após o tempo estipulado a professora explica o “jogo”. Cada grupo vai ao centro da sala expor as perguntas elaboradas para que os colegas respondam. Não podem responder os pares da fila que estiver a colocar as questões à turma. Cada resposta correta vale 1 ponto por fila e a professora vai registando no quadro as pontuações dos pares. A professora clarifica que os pares podem consultar o texto para responder às questões. No final vencerá a fila com maior número de pontos. Após esta explicitação, sob orientação da professora a turma faz o jogo num ambiente animado, entusiasta e ordeiro, saindo vencedora a fila 3.</p>		

Grelha de observação da **PROFESSORA D – Aula 3**

<b>Dia:</b> 6 junho/2018	<b>Hora:</b> 11.15h às 12.15h	
<p>A aula tem início com a explicitação da professora acerca do que é um anagrama dando exemplos e pedindo exemplos aos alunos.</p> <p>A turma é organizada em grupos pela ordem em que os alunos estão sentados nas carteiras. A professora propõe um jogo: a professora dá 8 letras, ARTOP e com elas os alunos terão que construir o maior número de palavras possível, sem recorrer a letras fora desta lista e trocando a ordem das letras fornecidas. É distribuída uma folha a cada grupo onde os elementos construirão essas palavras.</p> <p>Os alunos constroem animadamente as palavras mostrando um bom espírito de equipa e competitividade entre os grupos, cumprindo as regras de cordialidade. A professora circula pela sala, auxiliando os grupos nas dúvidas que vão surgindo e incentivando os alunos a que descubram mais palavras. Terminado o tempo para a tarefa, a professora regista no quadro o número de palavras construídas por cada grupo:</p> <p>Grupo do Rodrigo: 7 Grupo do Daniel: 7 Grupo do Pedro: 8 Grupo da Inês: 7 Grupo da Sara: 5 Grupo da Matilde: 6</p> <p>Em seguida cada grupo lê as palavras que construiu e a professora escreve no quadro para que cada grupo verifique se descobriu todas as possibilidades e quais falhou.</p> <p>A professora escreve a lista de palavras possíveis no quadro:</p> <p>PORTA TROPA PARTO OPTAR PRATO</p>		

RAPTO

TRAPO

Partindo desta lista, a professora sugere que cada grupo escreva uma história utilizando todas as palavras da lista, podendo recorrer a outras palavras fora da lista e usando as da lista as vezes que entender. Cada grupo executa esta tarefa e a professora circula na sala auxiliando os alunos à medida do necessário.

Quando todos terminam a redação da história um elemento de cada grupo lê em voz alta para que todos oiçam e a turma aplaude. Os restantes alunos estão atentos e vão verificando se o grupo que apresenta o seu trabalho usou todas as palavras obrigatórias. Em toda a atividade a professora usou um “sistema de pontos” imaginário usando-o para controlar o comportamento da turma, referindo por vezes que iria retirar x pontos ao grupo “y” em consequência do barulho. Esta atitude foi bastante eficaz pois o ambiente foi sendo controlado com esta “artimanha”.

A aula termina e os alunos saem da sala.

Grelha de observação da **PROFESSORA C – Aula 4**

<b>Dia:</b> 11 junho/2018	<b>Hora:</b> 11.15h às 12.15h	
<p>A aula realiza-se na sala de informática da escola e desenrola-se em seguimento da aula anterior onde os alunos construíram histórias incluindo as palavras descobertas através do jogo que realizaram.</p> <p>Os alunos entram na sala e distribuem-se pelos computadores existentes ficando esta distribuição ao critério dos alunos. Depois de instalados a professora dá a instrução da tarefa para o grupo. É necessário que copiem para o computador em word o texto construído na aula anterior e que utilizem o corretor ortográfico para corrigir os erros ortográficos cometidos. A professora faz uma breve explicitação de como abrir e escrever textos neste programa e alguns alunos colocam questões práticas às quais a professora responde. Estas questões prendem-se sobretudo com a abertura de um documento em branco, escrever em letra maiúscula, deixar um espaço após um sinal de pontuação. Uma parte das crianças sente-se totalmente à vontade nesta tarefa e procede autonomamente à realização do trabalho.</p> <p>A professora vai circulando pelos grupos dando algumas orientações mais precisas ou sugestões que considera necessárias. A agitação aumenta na sala e com ela faz-se sentir algum burburinho ao que a professora intervém reforçando as regras de comportamento na sala de aula.</p> <p>Os grupos organizam-se entre quem dita e quem escreve. À medida que surgem erros ortográficos assinalados pelo word com a palavra sublinhada a vermelho, a professora questiona o aluno acerca do erro e como corrigi-lo ativando os mecanismos e conhecimentos adquiridos para que consiga corrigi-lo sozinho. Em casos de maior dificuldade a professora permite que o aluno utilize a sugestão do word debatendo posteriormente o modo de correção.</p> <p>Após a conclusão deste trabalho a professora imprime os textos que distribui pelos alunos. A professora refere que estes documentos servirão para a aula seguinte para que os grupos possam compará-los com os originais e tomarem consciência dos erros que cometeram, sua correção e tornar a lê-los aos colegas.</p>		

