



Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

Planificação da Produção Escrita
em Salas de Aula Inclusivas

Projecto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação, especialidade Educação Especial

Ana Cristina Ferreira Fernandes

2011



Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

Planificação da Produção Escrita
em Salas de Aula Inclusivas

Projecto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação, especialidade Educação Especial

Sob orientação das Professoras Doutoradas
Teresa Maria Santos Leite e Susana Costa Pereira.

Ana Cristina Ferreira Fernandes

2011

Para a minha avó Maria...

Agradecimentos

Porque na vida é difícil alcançarmos os nossos sonhos sozinhos, se não estivermos rodeados por pessoas que acreditam em nós e nas nossas capacidades, que nos amem e nos mostrem todos os dias o seu carinho e afecto, deixo aqui publicamente os meus sinceros e honestos agradecimentos a todos os que contribuíram para a realização deste projecto.

À Professora Doutora **Teresa Leite** que orientou este trabalho com mestria e conhecimento científico e com muita paciência...

À Professora Doutora **Susana Pereira** pela coordenação, acompanhamento, orientação e contributos para o melhoramento deste estudo... e também com muita paciência...

Às **duas professoras** que colaboraram na experimentação do projecto de intervenção.

Aos **alunos**, porque sem eles nada seria possível.

Ao meu **pai**, a quem amo do fundo do coração, e que sempre me ensinou a ser uma pessoa mais lutadora e fez de mim o que sou hoje...

À minha **mãe**, a quem amo do fundo do coração, e a ela devo tudo o que sou e o que serei. És e serás sempre o meu porto de abrigo...

À minha **irmã** e melhor amiga, aquela que para mim é a melhor pessoa do mundo, e que me faz acreditar todos os dias em mim e nas minhas capacidades...

Ao meu **Kiko** e à minha **Ritinha**, que vieram dar um novo significado à minha vida... os que mais amo, e por vós daria a vida... A minha verdadeira inspiração...

À minha **Luna**, por me fazer sempre companhia durante esta jornada...

A **peçoas amigas**, as quais não podia deixar de referir, pois contribuíram com a sua presença na minha vida: à Tininha, ao Carlos M., à Arminda M., ao Felizardo M., ao João M., ao Marcelo V., à Anabela M., à Catarina D., à Fátima S., à Paula F., ao Rui E., à Maria José M., à Lídia L., à Eloisa B., à Celina A., à Inês L., à Fernanda R., à Margarida P., ao Maurício F., ... e a mais algumas (de certeza). Obrigado por fazerem parte da minha vida...

Ao **homem** da minha vida...

A **mim**... porque, efectivamente mereço.

E a **Deus**, por me guiar no caminho certo e nunca me abandonar.

Resumo

A orientação inclusiva considera a sala de aula o local privilegiado para o ensino de todas as crianças, incluindo as que têm Necessidades Educativas Especiais. A intervenção em salas de aula inclusivas, porém, implica o questionamento das formas tradicionais de trabalho escolar, a reorganização do currículo e um cuidado especial na estrutura e dinâmica dos ambientes educativos.

O presente estudo incide sobre os processos de ensino e os resultados da aprendizagem da produção escrita em salas de aula inclusivas, mais concretamente sobre a planificação textual.

Formulámos duas questões prévias que serviram como fio condutor do estudo a desenvolver: “Como poderá o trabalho desenvolvido no âmbito do PNEP contribuir para o desenvolvimento da competência de escrita e especificamente da planificação textual em alunos de duas turmas do 4º ano?” e “Será que o trabalho desenvolvido com estas duas turmas no âmbito do PNEP contribui para melhorar a competência da escrita e especificamente da planificação textual dos alunos com NEE incluídos nessas turmas?”

Neste sentido, o objectivo principal é contribuir para o desenvolvimento das competências da planificação da escrita nos alunos em geral e nos alunos com NEE em particular, através de um processo de formação contínua desenvolvido com os professores no âmbito do PNEP.

Organizou-se assim um projecto de intervenção, criando um dispositivo de investigação-formação-acção que incluiu um processo formativo com duas professoras visando o planeamento e posterior análise do trabalho a realizar/realizado com os alunos de duas turmas do 1º Ciclo a nível da produção escrita. No início do projecto analisaram-se os produtos escritos dos alunos; durante o processo, recolheram-se dados relativos à intervenção das professoras; no final do processo, voltámos a recolher e analisar as produções escritas dos alunos e entrevistámos as professoras participantes.

Em conclusão, e como resposta às perguntas de partida, foi possível perceber que o trabalho desenvolvido contribuiu para o desenvolvimento da competência de escrita e especificamente da planificação textual, nos alunos das duas turmas do 4º ano. Concluimos ainda, pela análise dos dados recolhidos, que o envolvimento dos alunos com NEE nas actividades de produção escrita realizadas com todos os alunos constituiu um factor de motivação e de aprendizagem para estes alunos.

Palavras-Chave: Ensino da Escrita, Planificação Textual, Necessidades Educativas Especiais, Escola Inclusiva, Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)

Abstract

The inclusive learning environment approach sees the classroom as the most suitable place to teach any child, including those with special needs. Inclusive pedagogy, though, implies not only the questioning of traditional classroom praxis but also curriculum reformulation as well as careful structure and dynamics of instructional environment.

The present dissertation focuses on the teaching methodology and learning results of written expression production in inclusive classrooms, particularly on text planning.

We have chosen two leading- questions for the purpose of the present investigation: to what extent will the PNEP (National Programme for the Teaching of Portuguese) help develop written expression skills, particularly text planning, in learners of two fourth-grade classes? And will special –needs learners in the above mentioned classes benefit from PNEP approach as far as written expression skills and text planning are concerned?

The main purpose of the present investigation is, thus, a contribution to the development of written text planning skills with learners in general and special-needs learners in particular, in teacher training within the scope of PNEP

Written expression production- targeted interventions, with learners from two primary school classes, have been planned, implemented and evaluated as well as in-service training for two teachers has been provided alongside. At the initial stage the written expression production of learners was analysed; in the following stage the on-going intervention of teachers was followed-up and in the last stage the latest written expression production of learners was analysed and participant-teachers interviewed.

Finally, you can draw from the study that while addressing the research questions it became apparent that, through the process, the fourth-grade learners had developed their writing skills and specifically their text planning/ ability. Furthermore, data analysis allowed to understand that motivation and learning had been enhanced in special-needs learners through participation in written production class activities.

Key-Words: Teaching Writing Skills, Text Planning, Special-Needs Learners, Inclusive Learning Environment, National Programme for the Teaching of Portuguese (PNEP)

Índice Geral

| | Página |
|---|-----------|
| Agradecimentos | |
| Resumo / Palavras-Chave | |
| Abstract / Key-Words | |
| Índice Geral | |
| Índice de Quadros | |
| Índice de Gráficos | |
| Siglas | |
| Introdução | 1 |
| Capítulo I – Enquadramento Teórico | 3 |
| 1. Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais | 4 |
| 1.1.O conceito de NEE | 4 |
| 1.2.Da integração à Inclusão | 5 |
| 1.3.A escola inclusiva | 8 |
| 1.4.A formação de professores para a inclusão | 11 |
| 2. A aprendizagem da produção escrita em turmas inclusivas | 15 |
| 2.1.O processo de escrita | 16 |
| 2.1.1. Modelos teóricos | 17 |
| 2.1.2. Operações constitutivas da produção escrita | 19 |
| 2.1.2.1. Planificação | 19 |
| 2.1.2.2. Textualização | 20 |
| 2.1.2.3. Revisão | 20 |
| 2.2.O texto | 21 |
| 2.2.1. Tipos de texto | 22 |
| 2.2.1.1. Texto informativo | 23 |
| 2.3.Para uma efectiva prática da escrita | 24 |
| Capítulo II – Enquadramento Metodológico | 27 |
| 1. Natureza do estudo | 28 |
| 2. Técnicas e instrumentos da recolha e tratamento de dados | 32 |
| 2.1.Análise das produções escritas | 32 |
| 2.2.Observação directa | 33 |
| 2.3.A entrevista | 35 |
| 2.4.A análise de conteúdo | 37 |

| | |
|---|----|
| Capítulo III – Orientações e Contexto do Estudo | 42 |
| 1. Definição do problema | 43 |
| 2. Questões orientadoras e objectivos do estudo | 45 |
| 3. Contextualização do estudo: Programa Nacional do Ensino de Português (PNEP) | 46 |
| 4. Caracterização dos participantes | 48 |
| 4.1. Caracterização das escolas | 49 |
| 4.2. Caracterização das professoras | 49 |
| 4.3. Caracterização dos alunos | 51 |
| 4.3.1. Caracterização da turma A | 51 |
| 4.3.2. Caracterização da turma B | 54 |
| Capítulo IV – Concepção e Implementação do Projecto de Intervenção | 57 |
| 1. Plano de investigação e acção | 58 |
| 1.1. Primeira fase - Preparação do projecto | 59 |
| 1.1.1. Recolha e análise dos produtos escritos dos alunos | 59 |
| 1.1.2. Sessões de formação sobre a escrita | 59 |
| 1.2. Segunda fase - Monitorização do projecto | 62 |
| 1.2.1. Sessões de planeamento e reflexão | 62 |
| 1.2.2. Tutorias e observação de aulas | 62 |
| 1.3. Terceira fase - Avaliação final do projecto | 63 |
| 1.3.1. Análise das sessões de tutoria e observação directa em sala de aula | 63 |
| 1.3.2. Recolha e análise dos produtos escritos dos alunos | 63 |
| 1.3.3. Entrevistas às professoras no final do projecto | 63 |
| 2. Descrição da intervenção | 63 |
| 2.1. Primeira fase - Preparação do projecto | 63 |
| 2.2. Segunda fase - Monitorização do projecto | 64 |
| Capítulo V – Apresentação e discussão dos resultados | 68 |
| 1. Resultados da análise das produções escritas dos alunos no início do projecto | 69 |
| 1.1. Análise das produções escritas da Turma A | 69 |
| 1.2. Análise das produções escritas da Turma B | 71 |
| 1.3. Análise comparativa das produções escritas dos alunos da turma A e B (1ª Fase) | 73 |

| | |
|--|-----|
| 2. Resultados das sessões de tutoria e da observação directa em sala de aula | 75 |
| 2.1.Sala de aula da turma A | 75 |
| 2.2.Sala de aula da turma B | 77 |
| 3. Resultados da análise das produções escritas dos alunos após intervenção | 80 |
| 3.1.Análise das produções escritas da Turma A | 81 |
| 3.2.Análise das produções escritas da Turma B | 83 |
| 3.3.Análise comparativa dos resultados – 2ª Fase - Turma A e B | 86 |
| 3.4.Produtos escritos dos alunos com NEE | 88 |
| 3.4.1. Análise dos produtos escritos do aluno da turma A | 88 |
| 3.4.2. Análise dos produtos escritos dos alunos da turma B | 88 |
| 4. Resultados das entrevistas às professoras participantes | 91 |
| Capítulo VI - Conclusões | 103 |
| Conclusões | 104 |
| Referências Bibliográficas | 108 |
| Anexos | 116 |

Índice de Quadros

| | Página | |
|---------------|---|----|
| Quadro N.º 1 | Princípios da Escola Inclusiva – Fonte Rodrigues (2001) | 11 |
| Quadro N.º 2 | Modelo de classificação de textos – Fonte Marshall (1984) | 22 |
| Quadro N.º 3 | Classificação tipos de texto informativo – Fonte Meyer (1985) | 23 |
| Quadro N.º 4 | Blocos temáticos e objectivos da entrevista | 37 |
| Quadro N.º 5 | Síntese da avaliação diagnóstica dos alunos da turma A | 52 |
| Quadro N.º 6 | Síntese da avaliação diagnóstica dos alunos da turma B | 55 |
| Quadro N.º 7 | Plano de investigação e acção | 58 |
| Quadro N.º 8 | Planificação da oficina temática N.º 4 | 60 |
| Quadro N.º 9 | Planificação da oficina temática N.º 6 | 61 |
| Quadro N.º 10 | Planificação da oficina temática N.º 11 | 62 |
| Quadro N.º 11 | Sequência didáctica N.º1 aplicada nas turmas A e B | 65 |
| Quadro N.º 12 | Sequência didáctica N.º2 aplicada nas turmas A e B | 66 |
| Quadro N.º 13 | Sequência didáctica N.º3 aplicada nas turmas A e B | 67 |
| Quadro N.º 14 | Resultados da observação relativa à planificação de aulas da professora A | 75 |
| Quadro N.º 15 | Resultados da observação relativa à organização da sala de aula da professora A | 75 |
| Quadro N.º 16 | Resultados da observação relativa dinâmica de sala de aula da professora A | 76 |
| Quadro N.º 17 | Resultados da observação relativa à reflexão sobre a acção da professora A | 77 |
| Quadro N.º 18 | Resultados da observação relativa à planificação de aulas da professora B | 78 |
| Quadro N.º 19 | Resultados da observação relativa à organização da sala de aula da professora B | 78 |
| Quadro N.º 20 | Resultados da observação relativa dinâmica de sala de aula da professora B | 79 |
| Quadro N.º 21 | Resultados da observação relativa à reflexão sobre a acção da professora B | 80 |
| Quadro N.º 22 | Totais das Unidades de Registo das entrevistas por temas | 91 |
| Quadro N.º 23 | Percepção sobre a participação no PNEP | 92 |
| Quadro N.º 24 | Implementação das orientações do PNEP na sala de aula | 95 |

| | | |
|---------------|--|-----|
| Quadro N.º 25 | Aplicação das orientações do PNEP aos alunos com NEE | 100 |
| Quadro N.º 26 | Continuidade do PNEP a nível profissional e organizacional | 101 |

Índice de Gráficos

| | Página | |
|----------------|--|----|
| Gráfico N.º 1 | Distribuição dos alunos por género na Turma A | 51 |
| Gráfico N.º 2 | Percentagem de alunos por idade da Turma A | 51 |
| Gráfico N.º 3 | Percentagem de alunos com retenções na Turma A | 51 |
| Gráfico N.º 4 | Distribuição dos alunos por género na Turma B | 54 |
| Gráfico N.º 5 | Percentagem dos alunos por idades da Turma B | 54 |
| Gráfico N.º 6 | Percentagem de retenções dos alunos da Turma B | 54 |
| Gráfico N.º 7 | Resultados na Competência Ortográfica – Turma A | 69 |
| Gráfico N.º 8 | Resultados na Competência Compositiva – Turma A | 70 |
| Gráfico N.º 9 | Resultados na atitude perante a tarefa de escrita – Turma A | 70 |
| Gráfico N.º 10 | Resultados na Competência Gráfica – Turma B | 71 |
| Gráfico N.º 11 | Resultados na Competência Ortográfica – Turma B | 72 |
| Gráfico N.º 12 | Resultados na Competência Compositiva – Turma B | 72 |
| Gráfico N.º 13 | Resultados na atitude perante a tarefa de escrita – Turma B | 73 |
| Gráfico N.º 14 | Resultados comparativos na competência gráfica | 73 |
| Gráfico N.º 15 | Resultados comparativos na competência ortográfica | 74 |
| Gráfico N.º 16 | Resultados comparativos na competência compositiva | 74 |
| Gráfico N.º 17 | Resultados comparativos na atitude perante a tarefa de escrita | 74 |
| Gráfico N.º 18 | Resultados Competência Ortográfica | 81 |
| Gráfico N.º 19 | Resultados Competência Compositiva | 81 |
| Gráfico N.º 20 | Comparação 1ª Fase e 2ª Fase Competência Gráfica | 82 |
| Gráfico N.º 21 | Comparação 1ª Fase e 2ª Fase Competência Ortográfica | 82 |
| Gráfico N.º 22 | Comparação 1ª Fase e 2ª Fase Competência Compositiva | 83 |
| Gráfico N.º 23 | Comparação 1ª Fase e 2ª Fase Atitude perante a tarefa de Escrita | 83 |
| Gráfico N.º 24 | Resultados Competência Ortográfica | 84 |
| Gráfico N.º 25 | Resultados Competência Compositiva | 84 |
| Gráfico N.º 26 | Comparação 1ª Fase e 2ª Fase Competência Gráfica | 85 |
| Gráfico N.º 27 | Comparação 1ª Fase e 2ª Fase Competência Ortográfica | 85 |
| Gráfico N.º 28 | Comparação 1ª Fase e 2ª Fase Competência Compositiva | 85 |
| Gráfico N.º 29 | Comparação 1ª Fase e 2ª Fase Atitude perante a tarefa de Escrita | 85 |
| Gráfico N.º 30 | Comparação Turma A e B – Competência Gráfica | 86 |

| | | |
|----------------|--|----|
| Gráfico N.º 31 | Comparação Turma A e B – Competência Ortográfica | 86 |
| Gráfico N.º 32 | Comparação Turma A e B – Competência Compositiva | 87 |
| Gráfico N.º 33 | Comparação Turma A e B – Atitude perante a tarefa de Escrita | 87 |

Siglas

PNEP – Programa Nacional do Ensino do Português

NPLP – Novo Programa de Língua Portuguesa

NEE – Necessidades Educativas Especiais

EE – Educação Especial

DT – Dicionário Terminológico

LP – Língua Portuguesa

CEL – Conhecimento Explícito da Língua

Explícito da Língua

Introdução

A educação escolar básica, em qualquer sociedade, visa proporcionar a todos os alunos as aprendizagens necessárias ao seu desenvolvimento pleno e a uma integração social adequada. Neste sentido, a abordagem do currículo da educação básica deve contribuir para a aquisição e estruturação das bases do conhecimento científico e cultural, mas também para o desenvolvimento das competências de literacia indispensáveis ao conhecimento do mundo e à expressão e comunicação individualizadas.

Na base de todo este processo, encontram-se os docentes, que terão de fazer uso de todos os recursos, para que possam dar uma efectiva resposta a todas as áreas onde os alunos se desenvolvem, quer sejam áreas disciplinares ou não.

Torna-se, portanto, fundamental que a escola comece a manifestar a preocupação em actualizar as suas práticas, pois se não o fizer será completamente ultrapassada e não poderá corresponder às finalidades de que a sociedade a incumbiu.

A actualização das práticas passa pelo conhecimento, por parte dos docentes, do resultado dos estudos mais recentes relativamente aos processos de aprendizagem das crianças. É nesta perspectiva que se pode colocar a questão do ensino e da aprendizagem da escrita, processo a que a escola portuguesa, durante muito tempo, deu escassa atenção.

Para além da inovação das práticas pedagógicas em campos específicos do saber, a escola actual tem ainda que defrontar-se com novas questões. De entre estas, destaca-se a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, os quais, até há relativamente pouco tempo, estavam afastados das estruturas regulares de ensino. Ultrapassado o período de esquecimento ou de exclusão a que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais estiveram votados, é hoje impensável não tentar proporcionar a estes alunos a possibilidade de acederem ao currículo comum, adquirindo as competências básicas essenciais à sua integração na sociedade. Deste modo, a filosofia que orienta actualmente a maior parte dos sistemas de ensino procura proporcionar igualdade de oportunidades e respeitar as diferenças e características de cada aluno.

O objectivo do presente estudo é contribuir para o desenvolvimento das competências de planificação da escrita nos alunos em geral e nos alunos com NEE em particular, através de um processo de formação contínua desenvolvido com os professores no âmbito do PNEP. Para alcançarmos este objectivo traçamos um plano de acção que se subdivide em 3 fases: (i) preparação, na qual se irão recolher e analisar os produtos escritos dos alunos, antes de qualquer intervenção, e se procederá à formação de professores sobre a escrita; (ii) monitorização do projecto, em que serão realizadas sessões de planeamento e de reflexão

sobre a prática, assim como sessões tutoriais e observação directa em sala de aula; (iii) avaliação do projecto, através da análise das grelhas de observação em sala de aula, comparação dos resultados da análise dos produtos escritos dos alunos antes e após a intervenção e entrevistas finais aos professores participantes.

O estudo encontra-se estruturado em vários capítulos.

No primeiro, apresentamos o enquadramento teórico que é constituído por dois subcapítulos correspondentes às duas grandes áreas que constituem objecto do nosso estudo: as Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a aprendizagem da produção escrita em turmas inclusivas.

No segundo capítulo, que designámos por enquadramento metodológico, abordamos a natureza do estudo, assim como as técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados.

No capítulo III, denominado orientações e contexto do estudo, apresenta-se o enquadramento e a formulação do problema, estabelecem-se as questões orientadoras e definem-se os objectivos do estudo. Neste capítulo, surge também a caracterização dos participantes.

No capítulo seguinte, o capítulo IV, relativo à concepção e elaboração do projecto de intervenção, apresentaremos as fases do projecto de investigação e acção.

No capítulo V apresentamos e discutimos os resultados do projecto, comparando-os com os resultados iniciais.

No capítulo VI, o último, serão apresentadas as conclusões a que foi possível chegar e sugerem-se perspectivas de investigação para futuros trabalhos, uma vez que todo o trabalho de investigação é, por norma, incompleto e inacabado.

Capítulo I

Enquadramento Teórico

1. Inclusão de alunos com NEE

1.1.O conceito de NEE

O termo *necessidades educativas especiais* (NEE) surgiu há mais de trinta anos com o objectivo de contribuir para situar o processo educativo nas necessidades que o aluno apresenta face ao currículo comum. Corresponde a um princípio de progressiva democratização do ensino, reflectindo o postulado na filosofia da integração escolar de todas as crianças e visando a igualdade de direitos, nomeadamente no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas, relativamente a toda a criança e adolescente em idade escolar.

Este termo surge pela primeira vez no *Warnock Report*, em 1978. Segundo este relatório, o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), considera que uma criança necessita de educação especial se tiver alguma necessidade de aprendizagem que exija meios especiais de acesso ao currículo, um currículo especial ou adaptado e/ou ainda uma atenção especial ao ambiente em que decorre a aprendizagem escolar.

Posteriormente, Brennan (1990) apresenta o conceito de necessidades educativas especiais da seguinte forma:

“Há uma necessidade educativa especial quando uma deficiência (física, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas) afecta a aprendizagem até ao ponto de serem necessários alguns ou todos os acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno seja educado adequada e eficazmente.” (p.36).

Ainscow (1995) salienta que, após a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (1994), o pensamento relativo a esta área progrediu, sendo que as necessidades educativas passam a ser o elemento essencial do esforço para atingir a educação para todos.

O conceito de NEE na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca (1994) foi redefinido e alargado a

“ (...) todas as crianças ou jovens cujas necessidades educativas se relacionem com deficiências ou dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais em algum momento da sua escolaridade”, incluindo “crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais”.

Para a OCDE (1995), o conceito de NEE “é tomado, não no sentido de uma incapacidade específica que se atribui à criança mas ligado a tudo o que lhe diz respeito; às suas capacidades; todos os factores que determinam a sua progressão no plano educativo” (p. 14).

Por sua vez, Jiménez (1997) defende que...

“ (...) o conceito de necessidades educativas especiais está relacionado com as ajudas pedagógicas ou serviços educativos que determinados alunos possam precisar ao longo da sua escolarização, para conseguirem o máximo crescimento pessoal e social” (p. 10).

Ainda em relação ao conceito de NEE, Ainscow (1997) salienta que este introduz uma mudança conceptual em relação à noção de deficiência e configura a tomada de consciência sobre as desvantagens da segregação, dando lugar a novas concepções da Educação Especial e da própria escola. Algumas das causas principais que têm conduzido à mudança da perspectiva conceptual dos alunos com algum tipo de deficiência, foram, por um lado, a rejeição das categorias exclusivamente baseadas em critérios médicos e, por outro, a consideração dos aspectos do meio onde a criança se insere.

Neste sentido, é possível afirmar que o conceito de NEE surge na sequência de movimentos sociais, políticos e educacionais que marcaram o século XX e constitui um marco decisivo na mudança de concepções e práticas de atendimento aos alunos diferentes, sendo notória a evolução das respostas que se consideram mais adequadas a alunos com Necessidades Educativas Especiais (Madureira e Leite, 2003), como veremos no ponto seguinte.

1.2. Da integração à inclusão

No início dos anos 60, nos USA e na Europa, começou a falar-se pela primeira vez em integração de jovens deficientes no sistema regular de ensino. Portugal iniciou esta integração escolar no início dos anos 70, mas apenas na década de 80 são formadas Equipas de Educação Especial e regulamentadas, assim como o regime educativo especial para os alunos com NEE.

A integração dos alunos com deficiências no ensino regular, retirou as crianças de instituições de ensino especial, em defesa de uma escolaridade integrativa, que lhes permitisse explorar novos espaços e companheiros, na perspectiva de uma maior socialização, aprendizagem e convivência com os seus pares ditos normais. O movimento pela integração das crianças e jovens diferentes pressupunha também a realização de um programa educativo especial, tendo como base as características do aluno, sendo este elaborado, principalmente pelo professor do ensino especial.

Em 1990, a Declaração Mundial sobre a Educação Para Todos, no artigo 3º ponto 5, determina a necessidade de se criarem medidas destinadas a assegurar a igualdade de oportunidades de acesso à educação de todas as categorias de indivíduos deficientes reconhecendo-lhes o direito fundamental, independentemente do seu grau de diferença, de aprender de acordo com as suas características e potencialidades.

É na sequência deste princípio que surge, em 1994, na Declaração de Salamanca, a noção de Educação Inclusiva. Na conferência mundial realizada em Jomtien, Tailândia, sobre Educação para Todos (1990) e na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais realizada em 1994, em Salamanca, os representantes de mais de noventa países e de algumas organizações internacionais reflectiram sobre a questão da Escola para Todos e da Igualdade de Oportunidades, comprometendo-se com a tomada de medidas concretas que visassem o alcançar dos objectivos da Escola para Todos. Independentemente das condições físicas, sociais e linguísticas ou outra que qualquer criança possa ter, o grande princípio da Declaração de Salamanca, UNESCO (1994) consiste em afirmar que “*as escolas devem ajustar-se a todas as crianças*” (p.6). Na mesma Declaração e nas suas primeiras páginas pode ler-se que:

“(…) como é nosso compromisso em prol da Educação para Todos (…), acreditamos e proclamamos que cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias; os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades.” (p.8).

Segundo Rodrigues (2006), a inclusão não pode ser vista como uma evolução da integração pois esta não fez com que o sucesso ou o abandono escolar se tornassem menores ou que houvesse uma melhor gestão dentro da sala de aula. O que a integração criou foi uma escola à margem da escola regular onde eram integrados os alunos com NEE e onde lhes eram dadas condições especiais de reiteração. Os alunos considerados *deficientes* só se poderiam manter na escola dita integrativa se o seu comportamento e aproveitamento fossem apropriados, pois caso assim não fosse seriam rejeitados e mandados para a escola especial.

Para Rodrigues (2001, p.20), a “*educação inclusiva é pois, a verdadeira alternativa aos valores da escola tradicional, da qual a escola integrativa é uma continuação, dado que lhe permite manter o seu carácter selectivo, monocultural e de exclusão*” acrescentando que:

“(…) na escola tradicional a diferença é proscrita para a escola especial. A escola integrativa procura responder à diferença desde que ela seja legitimada por um parecer médico-psicológico, ou seja, desde que seja uma deficiência no sentido tradicional. A escola inclusiva procura responder de forma apropriada e com alta qualidade, à diferença em todas as formas que ela possa assumir (p.19).

O conceito de educação inclusiva, tal como foi expresso no documento-chave da Conferência de Salamanca, tem sido, desde aí, directamente relacionado com o conceito de Direito à Educação tal como foi expresso na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), na Convenção sobre os Direitos da Criança (UN, 1989) e na Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien (1990):

“A essência da educação inclusiva consiste no direito humano à educação. Uma consequência lógica destes direitos é que todas as crianças têm o direito de receber o tipo de educação que não as discrimine seja por que razão for, tal como casta, etnicidade, religião, situação económica, estatuto de refugiado, língua, género, deficiência, etc, e que cabe aos Estados, tomar as medidas necessárias para implementar estes direitos em todos os ambientes educativos.” (Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All – UNESCO, 2004).

Correia (2003) considera estarem relacionadas com a possibilidade de uma escola para todos, no plano da construção de uma escola democrática, as ideias que referem, primeiramente, o facto de se deixar de falar em integração, uma vez que, de algum modo, a utilização deste termo é uma forma mascarada de segregação. A segunda ideia faz referência à necessidade de assinalar os elementos-chave para a construção da escola para todos, a escola que se reconcilia com os ideais democráticos, sendo para isso necessário, “destruir os velhos esquemas que tendem a patologizar tudo o que não se adapta aos padrões normais de comportamento, mantendo o modelo médico de categorização das deficiências” (p. 62).

A educação inclusiva como um direito humano assume, assim, uma dimensão que ultrapassa o sector educativo, para se alargar a toda a sociedade, contribuindo para que esta seja igualmente inclusiva e solidária.

Ao cruzarmos diferentes perspectivas de diferentes autores, vimos que a inclusão escolar/educação inclusiva assenta em premissas comuns, palavras-chave, tais como: diversidade, direito à diferença, cooperação, responsabilidade colectiva, diferença com um desafio, valorização à diversidade, currículo flexível, contexto, sucesso para todos, inclusão a todos os alunos, recursos, estratégias, potencial e um professor que seja criativo, inovador e acima de tudo, que saiba reflectir acerca das suas práticas. Se todas estas premissas fossem respeitadas e postas em prática, então estaríamos perante uma inclusão de tudo e de todos, e teríamos uma escola verdadeiramente inclusiva.

De acordo com Correia (2008), o movimento da inclusão só poderá atingir o sucesso quando os cidadãos o compreenderem e o aceitarem como algo que só trará benefícios a todos os membros de uma comunidade e que, até atingirmos este patamar de aceitação social em relação à inclusão, a igualdade de oportunidades para todos os alunos é algo que está muito longe.

Para Wilson (2000, cit. in Rodrigues, 2003) a inclusão contém os seguintes elementos: é situada na comunidade, vista como aberta, positiva e diversa; é livre de barreiras físicas, curriculares, de sistemas de apoio e métodos de comunicação; promove a colaboração em lugar da competição e propõe a igualdade e ideais democráticos. A propósito dos valores da inclusão, Wilson (2000, cit. in Rodrigues, 2003) salienta que:

“Vemos o quanto uma “escola idealizada” se encontra nestas considerações. Sabemos quantas vezes as comunidades escolares não são abertas, não são livres de barreiras, usam a competição a todos os níveis e não são estruturas democráticas. Nestas comunidades, é mais difícil – vide impossível -, desenvolver práticas inclusivas.” (p. 96)

Perante tais dificuldades, alguns autores têm-se debruçado sobre quais os factores que podem influenciar o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola. Neste âmbito, Skrtic (1995) propõe um modelo que designa por “*construtivismo social*”, que procura estabelecer os três pilares sobre os quais se pode lançar a educação inclusiva, a saber: um processo centrado e fomentado a autonomia dos alunos; a cooperação e a inclusão.

1.3. A escola inclusiva

Segundo Florian (2003), “A perspectiva de melhoramento da escola sobre a inclusão tem como ponto central expandir a capacidade de uma escola responder a todos os seus alunos.” (p.23). Há uma maior garantia de sucesso quando os alunos se encontram num ambiente de heterogeneidade, pois há um confronto de ideias mais acentuado, proporcionando às crianças diferentes perspectivas acerca dos mesmos assuntos, o que os tornará cidadãos mais conscientes e interventivos numa sociedade que cada vez exigirá mais deles. A ideia de que a educação inclusiva é para alunos deficientes, é uma ideia enganosa, pois parece claro que muitos alunos que não apresentam uma deficiência concreta precisam de métodos e estratégias diferenciadas para ultrapassarem as suas dificuldades. Caso estas adequações não sejam realizadas promove-se a exclusão, pois como afirma Correia (1999):

“ (...) as crianças com NEE tem um largo campo de necessidades pedagógicas com variações de intensidade e duração. Com efeito, estes alunos apresentam diferenças consideráveis face à norma e, têm, na generalidade, mais problemas de aprendizagem.” (p.20).

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994) “ (...) as escolas regulares, seguindo uma orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.” (p.9). Segundo Perrenoud (2000), a escola deverá ser um lugar onde as capacidades de expressão, de escuta, de negociação, de planeamento e de debate são características fundamentais para um ensino inclusivo.

Com efeito, a escola dos dias de hoje confronta-se com uma grande heterogeneidade social e cultural. Esta realidade implica uma outra concepção de organização escolar que ultrapasse a via da uniformidade e que reconheça o direito à diferença considerando, assim, a “diversidade como um aspecto enriquecedor da própria comunidade” (Cadima, 1999, p.13). As escolas terão que reequacionar toda a sua forma de organização, de estruturas, de métodos e práticas pedagógicas, e a sua forma de gerir os espaços e os recursos que têm disponíveis, de

modo a encontrar os caminhos que possibilitem a construção efectiva de uma Escola para Todos, independentemente das diferenças dos seus alunos, quer estas sejam de ordem sócio-económica, familiar, cultural ou outra.

A finalidade das escolas inclusivas centra-se, segundo Arnáiz e Ortiz (1997) na criação de um ambiente que possa responder às necessidades dos alunos, respeitando a sua individualidade. Para tal, é necessário desenvolver uma cultura de colaboração entre os docentes, com base na resolução colectiva de problemas. Neste sentido, a escola inclusiva contribui ainda para aprendizagem profissional de todos os professores. Correia (2003) refere que:

“Hoje em dia, são muitas as vozes que se levantam a favor de uma renovação da escola, de uma mudança na sua própria concepção, de modo a tornar-se mais democrática, mais eficaz, mais compreensiva, que inclua todos os alunos, ainda que, de alguma maneira, sejam diferentes; enfim, uma renovação no sentido da evolução da escola actual para uma escola inclusiva. A construção de uma escola democrática conduzir-nos-á à criação de uma escola para todos, na qual não será preciso nem segregar nem integrar mas apenas estudar os apoios necessários para que todos os alunos possam desempenhar o seu papel de cidadãos.” (p.61-62).

Martins et al. (2000, p.21) referem que se torna fundamental que a escola possa aceitar a responsabilidade do progresso de todos os alunos, pelo que a adopção de um programa inclusivo pressupõe, necessariamente, uma abordagem que substitua o modelo tradicional por um modelo focalizado na classe e na avaliação das condições de ensino e de aprendizagem. Correia (2003) acrescenta:

“São, pois, traços fundamentais de uma escola inclusiva: o sentido de comunidade, a aceitação das diferenças e a resposta às necessidades individuais. A isto deve-se ainda acrescentar as mudanças na filosofia, no currículo, nas estratégias de ensino e na estrutura de organização da escola (p.64).”

As escolas inclusivas caracterizam-se por desenvolver situações de apoio que favorecem a participação de todos os alunos sem qualquer distinção, acima de qualquer intenção de estabelecimento de categorias. Ainda de acordo com Correia (2003), a propósito de escolas inclusivas, este diz-nos que:

“(…) desta forma os apoios não são organizados em classes especiais mas, em vez disso, todo o corpo docente trabalha em equipa no desenho comum de actividades correspondentes ao currículo geral, de forma a adaptá-lo às necessidades e capacidades de todos e de cada um dos alunos, embora seja verdade que a complexidade desta tarefa exige um apoio ao corpo docente e um apoio académico e social ao corpo discente.” (p. 63).

Uma escola inclusiva é, portanto, aquela que educa todos os alunos dentro de um único sistema, com o compromisso de lhes proporcionar programas educativos adequados às suas capacidades e apoios tanto para os professores como para os alunos em função das suas necessidades. Para tal, é necessário ter em conta alguns princípios básicos: diversidade como

melhoria da aprendizagem interactiva; respeito pelas diferenças dentro e fora da escola; adaptação e diversificação do currículo normal; apoio aos alunos dentro da aula; colaboração entre os profissionais da escola e participação dos pais na planificação educativa.

Nesta perspectiva, a construção da comunidade escolar é uma questão central na escola inclusiva: pais, professores, alunos e sociedade em geral. As suas vantagens podem concretizar-se na capacidade que estas escolas têm em proporcionar a todo o corpo discente não só apoio académico, mas também social.

Para Ainscow (2000), as escolas que procuram oferecer modelos educativos com maior inclusão devem investir em seis tipos de mudança: assumir, como ponto de partida, as práticas e conhecimento existentes; ver as diferenças como oportunidades para a aprendizagem; inventariar as barreiras à participação; usar os recursos disponíveis para apoiar a aprendizagem; desenvolver uma linguagem ligada à prática e criar situações que incentivem aceitar riscos.

Booth e Ainscow (2002) editaram um documento que se intitula *“Índice para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a inclusão nas escolas”*. Este documento procura sintetizar as boas práticas de inclusão e serve, ao mesmo tempo de guia para as escolas que procuram aumentar a inclusão nas suas práticas. O referido documento organiza estas mudanças desejáveis em três categorias: políticas, culturas e práticas.

Rodrigues (2003) diz-nos, ainda, que “Em qualquer destas áreas têm sido feitos investimentos e provocadas alterações. Mas, apesar destas mudanças, nem tudo são boas notícias, isto é, medidas que aproximem a escola de práticas mais inclusivas (p.97) e aponta como parte das “boas notícias da inclusão” “os professores – apesar de serem muitas vezes apontados como “os bodes expiatórios” da inclusão – são a esperança da inclusão” (p.100).

Para Rodrigues (2002):

“A educação inclusiva é, pois, uma ruptura com os valores da escola tradicional. Rompe com o conceito de um desenvolvimento curricular único, com o conceito de aluno-padrão estandardizado, com o conceito de aprendizagem como transmissão, de escola como estrutura de reprodução.” (p.100)

O mesmo autor refere, ainda, que a viabilidade da escola inclusiva se baseia numa reestruturação significativa da escola e do currículo que deverá fundamentalmente apoiar-se nos seguintes princípios:

| Princípios da escola inclusiva | |
|--|--|
| Atitudes (profissionais e sociedade em geral) | <ul style="list-style-type: none"> - acreditar na possibilidade de sucesso de todos os alunos; - construir um sistema de confiança entre professores de educação especial, pais e ensino regular; - a escola deve elaborar um conjunto de medidas que reflecta os seus valores e que permita responsabilizar todos os intervenientes; - necessidade de aumentar a flexibilidade da prática curricular e dos métodos de ensino nas salas de aula; - boa liderança da escola; - procedimentos sistemáticos de orientação e avaliação do progresso educativo. |
| Formação (profissionais da educação e pais) | <ul style="list-style-type: none"> - maior investimento na formação inicial de professores; - maior aprofundamento sobre as práticas inclusivas, tanto a nível da formação contínua como da formação especializada. |
| Colaboração | <ul style="list-style-type: none"> - criação de uma comunidade escolar, onde em parceria, possa contribuir para o bem estar académico, social e emocional dos alunos; - maior aproximação entre os profissionais de educação e os pais; - elaboração de estratégias educacionais conjuntas entre professores e pais; - reconhecimento do valor da colaboração entre grupos de professores dentro da escola. |
| Recursos humanos e materiais | <ul style="list-style-type: none"> - a escola, através da sua direcção, deve envidar todos os esforços para assegurar os serviços do pessoal necessário, bem como de equipas que possam dar respostas educativas adequadas; - inventariação de necessidades de recursos materiais adaptados a cada aluno. |

Quadro N.º 1 - Princípios da escola inclusiva - Fonte: Rodrigues (2001, p.128, 129)

Para além destas premissas que, essencialmente, dizem respeito aos alunos com NEE, o autor considera, ainda, um outro conjunto de premissas que se prende com os profissionais da educação, com os pais e com os serviços a prestar, resumindo-os da seguinte forma:

“ Os profissionais, os pais e a comunidade em geral devem trabalhar em colaboração, partilhando decisões recursos e apoios; todos os serviços que os alunos com NEE necessitam devem ser prestados em ambientes regulares; todas as escolas devem envolver as famílias e os membros da comunidade no processo educativo dos alunos.” (p. 21)

Rodrigues (2003) instiga a reflexão “os que dizem que a inclusão implica um processo longo e dispendioso, diríamos que deviam experimentar fazer contas ao preço da exclusão” (p. 100).

1.4. Formação de professores para a inclusão

Como vimos antes, o processo educativo inclusivo traz sérias implicações para os docentes e para as escolas, uma vez que exige a procura de novas concepções e estratégias de ensino, de orientação e de apoio para todos os alunos, a fim de que possam ter as suas necessidades reconhecidas e atendidas, desenvolvendo ao máximo as suas potencialidades (Martins, 2008).

A Declaração de Salamanca (1994, p.11) faz um apelo aos governos para “(...) assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação de professores, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educacionais das escolas.”

Na perspectiva de Madureira e Leite (2007), a formação de professores deverá ter como finalidade última, a preparação e desenvolvimento de profissionais capazes de participar em processos que conduzem à construção de uma escola que educa e ensina todos. Esta preparação inicia-se na formação inicial, mas é continuada durante o exercício da profissão, através de processos de formação contínua assentes na reflexão e na revisão das suas concepções e práticas educativas.

Neste contexto, a formação é condição necessária, ainda que não suficiente, para que o professor do ensino regular esteja disponível e se sinta preparado para trabalhar com crianças procedentes de diferentes contextos sociais e culturais e com diferentes níveis de capacidade e ritmos de aprendizagem a fim de garantirem a participação, a aprendizagem e o sucesso de cada um.

Por outro lado, como a Declaração de Salamanca explicita de forma cabal, a qualidade do ensino e o sucesso da inclusão são responsabilidades colectivas da comunidade escolar. Neste contexto, o corpo docente, e não cada professor, deverá “(...) partilhar a responsabilidade do ensino ministrado às crianças com necessidades especiais.” (p.31).

Partilhar experiências é fundamental, portanto, nos processos de formação contínua em educação. Com efeito, a mudança de práticas de um professor não é suficiente; é a escola, enquanto organização, que terá que se desenvolver para dar resposta às necessidades das crianças. A mudança organizacional e profissional que a inclusão requer exige o empenhamento dos agentes educativos enquanto colectivo e ainda o envolvimento dos órgãos de gestão, uma vez que a liderança é essencial na cultura organizacional da escola e desta depende, em grande parte, a forma como o corpo docente encara o desafio da “escola para todos”.

Numa escola encarada como comunidade aprendente, será mais fácil encarar a formação contínua como um verdadeiro processo de desenvolvimento profissional (Alarcão, 2000). No mesmo sentido, uma escola que defina a inclusão como uma meta a atingir terá mais hipóteses de envolver todos os docentes em processos de formação contínua com vista à melhoria da prática pedagógica em salas inclusivas e à superação das dificuldades que os professores percebem.

Perante estas constatações é preciso compreender que a profissão docente exige um novo perfil, baseado no estudo, na reflexão e no desenvolvimento de competências práticas.

Perrenoud (2000, p. 20) considera que uma condição para a transformação escolar é a “(...) profissionalização do profissional” da educação a para tal, identifica três aspectos fundamentais: a responsabilidade, o investimento e a criatividade.

A responsabilidade começa com a compreensão de que é necessário estar em permanente processo de aprendizagem e interacção com outros profissionais para conseguir desenvolver as competências docentes necessárias às exigências da sociedade actual.

O investimento concretiza-se na dedicação ao trabalho, nas formações, nas leituras realizadas procurando informação que complete e aprofunde conhecimentos, na procura de alternativas pedagógicas que permitam não somente o desenvolvimento dos alunos ditos “regulares” mas igualmente a sua integração e interacção com os alunos com NEE, de modo a que ambos beneficiem e se enriqueçam com a experiência.

Snoek (2007) considera as qualidades dos professores agrupadas em três áreas principais:

- 1) Trabalhar com os outros – “os professores devem... cooperar e colaborar com os seus colegas de modo a fomentar a sua própria aprendizagem e ensino.”
- 2) Trabalhar com conhecimento da tecnologia e informação – “os professores devem... possuir um bom entendimento sobre o conhecimento das matérias e encarar a aprendizagem como um percurso a seguir ao longo da vida.”
- 3) Trabalhar com e na sociedade – “os professores devem... estimular a coesão social e estar aptos a trabalhar eficazmente com a comunidade local e contribuir para a garantia dos sistemas de qualidade.”

O mesmo autor defende ainda que o desenvolvimento profissional dos professores é caracterizado por comunidades profissionais aprendentes nas quais equipas de professores partilham e investigam as respectivas práticas, contribuem para uma base de conhecimento partilhado da comunidade e aplicam essa base de conhecimento de forma a melhorar o ensino e a aprendizagem na escola. Salienta ainda que, para que este cenário seja possível, deve haver envolvimento e responsabilidade de todos os sectores ligados à educação, nomeadamente os professores, que devem:

- Desenvolver as suas capacidades, fomentando a criatividade e a inovação;
- Estar dispostos a tomar a iniciativa em processos de inovação, desenvolvimento profissional e investigação;
- Estar dispostos a partilhar o seu conhecimento e a prestar contas sobre a qualidade e a melhoria do seu trabalho.

De acordo com Canário (2007), a profissão docente deve ser encarada como a de um “analista simbólico”, de um prático-reflexivo, investigador, produtor de sentimento e não de

um mero executante. A formação de professores deve assim considerar o professor como um investigador e atribuir-lhe o papel central da prática profissional. Devemos seguir o exemplo da Finlândia, que é há muito apresentada como um exemplo ao nível da formação de professores. Neste contexto, a formação é baseada na investigação, cujos programas têm como objectivo prepara os profissionais para identificar e analisar problemas, para assumir atitudes de pesquisa (equacionar, diagnosticar e solucionar problemas). O professor deve desenvolver competências que lhe permitam agir como um “profissional reflexivo”, ou seja, capaz de analisar o seu trabalho, melhorar as suas práticas e estratégias, assumir a responsabilidade de produzir novos conhecimentos acerca da educação e da formação.

Shön (1983;1987) refere o termo “prático-reflexivo” e salienta uma reflexão mais metódica e que não seja movida apenas pelas motivações habituais, mas como um motor essencial de autoformação e de inovação e por conseguinte de construção de novas competências e novas práticas, ou seja, por uma vontade de aprender metodicamente com a experiência e de transformar a sua prática sempre que tal se justifique.

A formação dos professores deve, nesta perspectiva, ser continuada, diferenciada e vista como uma cação que vise ampliar as competências, a fim de desenvolver as potencialidades do profissional em todas as dimensões.

Do mesmo modo, Ainscow (1996) chama a atenção para a necessidade de professores analisarem e reflectirem sobre as suas próprias classes, focando a atenção em todos os alunos à medida que interagem com tarefas e processos específicos. À luz desta argumentação é, seu propósito, promover estratégias de formação de professores que os encorajem a assumir a responsabilidade da sua própria aprendizagem profissional. Do seu ponto de vista, as dificuldades de aprendizagem podem ser vistas de forma positiva, como fonte de compreensão sobre os modos como o ensino pode ser melhorado.

Ao encorajar os professores a considerar perspectivas alternativas, estamos a pedir-lhes que vejam os alunos que se debatem com dificuldades de aprendizagem como um instrumento esclarecedor sobre a forma como o ensino e as condições de sala de aula podem ser melhoradas e, este facto, torna-se vantajoso para todos os alunos.

Tomlinson e Allan (2002) defendem que os tempos de mudança exigem que as escolas se tornem contextos de aprendizagem para alunos e professores, acrescentando que nos dias de hoje “(...) os professores devem assumir novos papeis dentro da escola e serem capazes de ensinar jovens de diversos contextos, valendo-se de um largo reportório de disciplinas e competências pedagógicas.”. Afirmam igualmente que os professores devem ter oportunidades de participar em projectos de formação profissional escolhidos por si e direccionados para as suas necessidades particulares.

2. A aprendizagem da produção escrita em turmas inclusivas

A capacidade de produzir textos escritos é hoje uma exigência generalizada da vida em sociedade. Como referem Barbeiro e Pereira (2007, p. 7),

“Longe de ter caminhado no sentido de pedir apenas a alguns a tarefa de produção textual, a sociedade contemporânea reforça cada vez mais a necessidade de os seus membros demonstrarem capacidades de escrita, segundo um leque alargado de géneros.”

Para fazer face a esta exigência, de acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), uma das competências a atingir será “usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de texto. (p.31)”, ou seja, a escola deve tornar os alunos capazes de criar documentos que lhes dêem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade.

Por isso, o domínio da língua portuguesa, particularmente na sua vertente escrita, é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania.

Neste sentido, a acção da escola deve ser norteada pela concepção de educação básica definida na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Resposta às Necessidades de Educação Básica*, cujo primeiro artigo transcrevemos parcialmente:

“1. Todas as pessoas – crianças, jovens e adultos – devem poder beneficiar de oportunidades educativas, orientadas para responder às suas necessidades educativas básicas. Estas necessidades compreendem os instrumentos de aprendizagem essenciais (como a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo e a resolução de problemas) e, também, os conteúdos básicos de aprendizagem (como os conhecimentos, as capacidades, os valores e as atitudes) necessários aos seres humanos para poderem sobreviver, desenvolver plenamente as suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar por inteiro no desenvolvimento, melhorar a qualidade das suas vidas, tomar decisões fundamentadas e prosseguir a sua aprendizagem. [...]”in UNICEF, UNESCO, PNUD, Banco Mundial (1990): *Declaração mundial sobre a Educação para Todos*. Lisboa: Editorial do ME. p. 10-11

A área curricular de Língua Portuguesa desempenha, assim, um papel fundamental no desenvolvimento das competências gerais de transversalidade disciplinar, sendo de uma importância extrema para o desenvolvimento global e harmonioso dos alunos.

De acordo com Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997, p. 31),

“(…) Na perspectiva da educação básica, é função da escola garantir a aprendizagem das técnicas e das estratégias básicas da escrita (incluindo as de revisão e autocorreção), bem como o domínio pelos alunos das variáveis essenciais nela envolvidas – nomeadamente, o assunto, o interlocutor, a situação e os objectivos do texto a produzir. Dado o papel da linguagem escrita na aprendizagem de todas as disciplinas curriculares, a escola deve igualmente ensinar a usar a expressão escrita como instrumento de apropriação e transmissão do conhecimento.”

Embora o domínio da expressão escrita constitua uma competência que se desenvolve ao longo de toda a vida, a escola assume, desde os primeiros anos, um papel determinante para o seu desenvolvimento, uma vez que, como refere Fonseca (1992, p. 229), “a escola institucional é, hoje, mais do que nunca com carácter único, o lugar não só da iniciação mas também do treino e consolidação de uma aprendizagem de escrita”.

Face ao que foi dito, os actuais níveis de insucesso no desempenho dos alunos ao nível da leitura e da expressão escrita, como nos mostram os resultados de estudos internacionais (*Reading Literacy* – IEA 1992, Pisa 2000,2003, 2006) ou os resultados de exames nacionais (Provas de Aferição), são alarmantes e inquietam toda a comunidade escolar.

Parece, pois, evidente a necessidade de conjugar esforços no sentido da mudança e aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem da expressão escrita, o que implica, desde logo, reconhecer a premência em instituir nas aulas de língua materna uma efectiva didáctica da escrita.

Para que a melhoria do ensino e aprendizagem da competência de escrita se efective será necessário, antes de mais, que as mudanças no campo didáctico sejam fundamentadas pela adopção de marcos teóricos de referência sobre o processo de escrita.

2.1. O processo de escrita

A tentativa de explicar a complexidade de que se reveste o acto de escrita tem levado ao aumento da investigação em torno do ensino e aprendizagem da escrita, enquadrada essencialmente nos domínios dos estudos linguísticos e psicológicos.

Segundo Camps (2005) “O interesse da investigação sobre os processos de redacção resulta da percepção de uma situação de crise na competência de escrita dos estudantes e encontra na Psicologia Cognitiva o seu principal marco de fundamentação teórica.” Neste tipo de abordagem, o enfoque deslocou-se do nível do processo observável da produção escrita para as operações mentais implicadas nesse processo. Neste sentido, “Os modelos cognitivos explicam a complexa rede de inter-relações que se estabelecem entre as diferentes operações que o escrevente actualiza.” (ibidem). Apesar de diferentes entre si, estes modelos coincidem no mesmo pressuposto: a escrita é encarada como uma actividade de resolução de problemas e constitui uma tarefa a desenvolver de um modo faseado.

No que diz respeito ao processo de produção de textos há ainda questões a que a investigação não é capaz de oferecer uma resposta cabal, no entanto, quer os que se dedicam ao estudo da compreensão, quer aqueles que têm como objecto de estudo a produção de textos, são unânimes em reconhecer a necessidade de criar um modelo que decifre os mecanismos e estratégias subjacentes a esses processos.

Estes modelos têm dado inestimáveis contributos para o ensino da escrita, pois o conhecimento da investigação desenvolvida nesta área permitirá que o professor possa fazer, com um maior grau de confiança e consciência, as escolhas didácticas mais adequadas.

2.1.1. Modelos teóricos

Dos inúmeros modelos que surgiram em relação ao processo de escrita, o de Hayes & Flowers (1980) foi o que mereceu maior reconhecimento na sociedade educativa, devido às sugestões que apresenta, uma vez que tem em linha de conta os processos mentais que ocorrem durante o processo de escrita. Neste modelo, é descrita a lógica sequencial do acto de escrever, os processos mentais aí utilizados, assim como o contexto em que se insere e a memória. Distinguem-se, assim, três dimensões na produção de escrita: o sujeito, o contexto e os processos.

De acordo com este modelo, em relação à dimensão processual, propriamente dita, os autores identificam três tipos de operações: a planificação, a textualização (redacção) e a revisão.

Estas operações podem suceder-se, de forma linear, ou ocorrer de uma forma recursiva, ou seja, no momento de textualização pode ter lugar a revisão local ou global, que poderá despoletar uma nova operação de planificação. Como refere Silva (2008, p.112-113),

“Durante a textualização, o sujeito tem de resolver múltiplos problemas. Planifica localmente, pois precisa de pensar no que já escreveu, no que falta escrever e, tendo em conta o que falta escrever, precisa de decidir o que vai escrever imediatamente a seguir. Revê o que vai escrevendo para identificar e corrigir possíveis erros.”

Apesar de este ser reconhecido como um modelo de referência, têm-lhe sido apontadas algumas limitações, razão pela qual já foi sujeito a reformulações. O modelo reformulado e apresentado por Hayes em 2000 apresenta alterações, uma vez que para este autor passou a ser fundamental:

- A importância da memória e do papel que esta desempenha no acto de escrever;
- As representações espaciais e visuais para além das representações linguísticas;
- O interesse e a motivação de quem escreve e a relação com o seu lado afectivo;
- A importância da reorganização dos processos cognitivos do sujeito após abarcar os três últimos factores.

No seguimento desta reformulação, das operações anteriormente indicadas - planificação, textualização e revisão -, Hayes passou apenas a considerar fundamentais duas

delas, embora possamos admitir que continuam a estar presentes as três: a tarefa de planificação foi tida como uma tarefa de carácter mais amplo, uma vez que passou a estar incluída na reflexão, enquanto que as tarefas de textualização e revisão passaram a estar englobadas na mesma tarefa, pois são indissociáveis.

Outro modelo que importa referir, é o modelo de Bereiter & Scardamalia (1987), segundo o qual o processo de escrita está relacionado com os processos de tratamento da informação, o que resulta na proposta de dois modelos de escrita que têm por base a distinção entre escritores iniciantes e escritores com mais experiência: um modelo mais simples e outro mais complexo (de acordo com o tipo de escritor). O mais simples foi designado por “modelo de explicitação de conhecimento” e o mais complexo por “modelo de transformação de conhecimentos” (cit. por Carvalho, 1999, p. 86-87).

Estes dois autores, ao estabelecerem uma clara distinção entre os trabalhos produzidos por escritores iniciantes e por escritores mais experientes, consideram existir diferenças profundas em relação ao objecto escrito: para um escritor iniciante, a tarefa de escrita parte da identificação do tema e tipo textual, o que permite a recuperação da informação armazenada em memória, sendo, no entanto, essa informação escrita, sob forma de relato, sem ser objecto de qualquer transformação; para o escritor experiente o acesso à informação será idêntico, mas o seu tratamento supõe a elaboração, estruturação e adequação ao tema e objectivos da tarefa, o que dará origem a um produto de maior qualidade.

Tendo em conta esta distinção, na didáctica da escrita, é necessário que haja lugar para o ensino formal das operações de planificação, para que os sujeitos pouco experientes nas tarefas de escrita possam adequar a informação recuperada aos objectivos em vista (Silva, 2008).

2.1.2. Operações constitutivas da produção escrita

De acordo com o exposto anteriormente, referente aos modelos de produção textual, durante o processo de escrita efectuem-se três operações: a planificação, a textualização e a revisão. Estas não necessitam obrigatoriamente de se estabelecer por esta ordem. Como já foi referido, é possível durante a textualização realizar parte da revisão do que já foi escrito, assim como é possível, alterar a planificação do que se pretendia escrever, dependendo estas opções essencialmente de quem escreve, como escreve e para que escreve. Outros factores que interferem na forma como se realizam estas operações serão a situação e as indicações fornecidas pelo professor para a tarefa de escrita (cf. Garcia-Debanc, 1996).

Assim, podemos admitir que a produção escrita flui recursivamente através de um conjunto de processos, que passamos a explicitar.

2.1.2.1. Planificação

De acordo com Hayes & Flower (1980), a realização de uma planificação de acordo com o texto que se vai redigir é uma forma de arquitectar e idealizar o texto, o que será uma ajuda fundamental para a textualização e revisão do mesmo.

O processo de planificação, ao partir da informação recuperada da memória e do contexto de realização da tarefa, passa por três sub-processos:

“**geração** (recuperação e selecção das informações guardadas na memória de longo prazo); **organização** (estruturação dessas informações de acordo com um plano cronológico e/ou hierárquico) e **avaliação/controle** (avaliação do plano escrito ou representado, tendo como referência os objectivos inicialmente determinados pelo contexto de produção).” (Silva, 2008, p.112)

Ao planificarmos estamos a trabalhar para que o texto seja coeso e coerente, servindo esta planificação como um plano a seguir.

A realização da planificação textual, pode mesmo ser vista como a diferença entre bons e maus escritores, pois quando planificamos estamos a activar conhecimentos sobre o tópico e género de texto, a programar a forma como se vai realizar a tarefa, a efectuar pesquisas e consultas, a tomar notas para posterior utilização, a seleccionar e organizar a informação, a elaborar planos quer mentalmente quer por escrito e a projectar mentalmente a organização do texto, (ou de unidades como capítulos, secções, parágrafos ou grupos de frases). Daí a sua importância.

2.1.2.2. Textualização

A textualização pode vista como o momento em que se dá forma às ideias expostas na planificação. É aqui que se passa à efectiva redacção, em que a partir de palavras, frases e parágrafos se constitui o texto.

De acordo com Vigner (1990), a textualização é uma etapa que exige do escritor dois tipos de trabalho: primeiro, deve retomar as informações já enunciadas enquanto introduz novas informações, de modo a assegurar a coesão dos enunciados entre si segundo terá de encontrar os elementos lexicais essenciais para a representação dos factos, acontecimentos, informações no seu dicionário mental.

A fase da textualização corresponde à colocação em prática dos planos feitos durante a planificação.

O aluno à medida que vai escrevendo, necessita de explicitar o conteúdo, ter cuidado na apresentação da formulação e articulação linguística, pois um texto é muito mais do que um conjunto de frases, tendo que possuir uma coesão e coerência, que lhe conferem exactamente o seu nome: texto.

2.1.2.3.Revisão

A revisão de um texto é avaliar o que se escreveu, relendo, riscando, apagando, corrigindo, reformulando. É nesta fase que se deve proceder a uma leitura cuidada do que se escreveu, realizando uma avaliação e possível correcção de tudo o que possa não estar de acordo com o esperado.

No modelo de Hayes & Flower (1980), a revisão surge referida como a terceira actividade do processo de escrita. No entanto, a revisão pode e deve actuar ao longo de todo o processo de escrita, nomeadamente, em articulação com a textualização, sem que isso signifique que se exclui do processo de escrita uma revisão final.

Nesta fase o aluno vai auto-analisar o texto produzido, verificando inúmeros aspectos, tais como: a construção frásica, a presença de todos os elementos no texto, possíveis repetições, conteúdo textual não necessário para o contexto, ortografia, verificar a coerência entre o escrito e o plano inicial, etc.

Para Schneuwly (1988) a revisão compreende três fases: a detecção do erro, a identificação da sua natureza e a correcção, já Bereiter & Scardamalia (1983) descrevem o processo de revisão como o resultado da comparação entre o texto efectivamente produzido com o texto ideal, de que resultam duas fases: o diagnóstico do problema e a correcção.

Na operação de revisão, assim como em todas as outras, está subjacente o conhecimento do que é um texto e, mais especificamente, das características textuais que distinguem um

determinado tipo de texto. Na secção seguinte abordaremos, de forma breve, as noções de texto e de tipo de texto, dando maior destaque ao texto informativo.

2.2. O texto

Embora tenha sido utilizado desde sempre no contexto escolar, o termo *texto* assume actualmente um estatuto teórico específico no âmbito da linguística textual e da didáctica (cf. Cassany *et al.* 2000, p. 313), pelo que, no âmbito do presente projecto de investigação, nos parece fundamental definir este conceito.

São inúmeras as definições de texto que podemos encontrar na literatura actual. De acordo com Halliday & Hasan (1976), um texto é qualquer sequência, falada ou escrita, de qualquer extensão que forma um todo unificado. Já, para Adam (1992, p. 28) um texto é uma estrutura hierárquica complexa, compreendendo várias sequências elípticas ou completas do mesmo tipo ou de tipos diferentes.

Por sua vez, Duarte (2003) considera que:

“Quando usam a língua, os falantes não produzem palavras ou frases isoladas, desligadas umas das outras e do contexto situacional e discursivo. Pelo contrário, tanto os produtos resultantes do uso primário da língua na situação básica da conversa como os que resultam do uso da língua escrita em situações não pessoais, tanto os produtos de um só locutor como os que resultam da actividade colaborativa de vários falantes são objectos dotados de sentido e de unidade – ou seja, são produtos coesos internamente e coerentes com o mundo relativamente ao qual devem ser interpretados. A tais produtos chama-se textos”. (p. 87)

Mais recentemente, no *Dicionário Terminológico*, podemos encontrar a seguinte definição de texto:

“O texto é prototipicamente uma sequência autónoma de enunciados, orais ou escritos, de extensão variável - um texto pode ser constituído por um único e curto enunciado ou por um número elevadíssimo de enunciados -, com um princípio e um fim bem delimitados, produzido por um ou vários autores, no âmbito de uma determinada memória textual e de um determinado sistema semiótico, isto é, em conformidade, em tensão criadora ou em ruptura com as regras e as convenções desse sistema, e cuja concretização ou actualização de sentido é realizada por um leitor/intérprete ou por um ouvinte/intérprete (no caso da literatura oral). A coesão, a coerência, a progressão temática, a metatextualidade, a relação tipológica, a intertextualidade e a polifonia são as principais propriedades configuradoras da textualidade. (...)”

Para que um texto possa ser considerado como tal, deve respeitar um conjunto de propriedades, que não coincidem necessariamente nas propostas de diferentes autores. De acordo com Beaugrande (1980) e Beaugrande & Dressler (1981), é fundamental que o texto respeite propriedades, tais como: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade. Das várias

propostas disponíveis na literatura destacam-se dois critérios como sendo determinantes para que um texto seja considerado um bom texto e para os quais os outros critérios referidos parecem concorrer: a coesão e a coerência (cf. Silva 2008).

Numa perspectiva de ensino e de aprendizagem, para o desenvolvimento da competência textual, aos critérios de textualidade acresce o conhecimento dos diferentes tipos de texto.

2.2.1. Tipos de texto

Se entendermos o texto como uma unidade de comunicação, a sua inscrição num determinado tipo está directamente relacionada com o seu contexto de produção e com a intencionalidade, quer de quem o escreve, quer de quem o irá ler. Pode, assim, dizer-se que os textos divergem em função de um conjunto de factores - o tema, o destinatário, o objectivo – e são definidos de acordo com características mais ou menos estáveis, podendo ser agrupados em diferentes tipos.

Assim, no âmbito dos estudos linguísticos do texto, têm surgido diferentes tipologias textuais, nas quais a diversidade de textos considerada e a própria proposta de categorização variam em função da perspectiva teórica assumida pelos autores.

Embora a categorização (ou classificação) seja uma operação científica necessária, a noção de tipo de texto, na sua acepção mais restrita, tem vindo a ser contestada a favor da noção de género (cf. Adam 1999; Miranda 2010).

Não sendo objecto deste estudo posicionar-se face a esta problemática, de entre as diferentes tipologias de texto analisadas, optámos por adoptar a classificação de textos apresentada por Giasson (2000), a partir da proposta de Marshall (1984).

Marshall (1984) citado por Giasson (2000) propõe um modelo de classificação de textos de acordo com a estrutura e as intenções de comunicação, referindo que é necessário combinar estas duas componentes para classificar os diferentes tipos de texto, como se observa no quadro N.º2:

| Funções | Forma | |
|-----------------------------|--------------------------------------|-------------------|
| | Sequência Temporal | Tema |
| Agir sobre as emoções | Texto narrativo | Texto poético |
| Agir sobre o comportamento | Texto directivo | Texto iniciativo |
| Agir sobre os conhecimentos | Texto informativo (com sequência) | Texto informativo |

Quadro N.º 2 – Grelha de classificação de textos (Marshall, 1984 cit Giasson, 2000)

A opção por esta proposta, em detrimento de outras, permite assegurar a congruência do trabalho realizado ao nível das diferentes competências no ensino da língua. Com efeito, os

materiais didácticos de apoio à formação do PNEP, no âmbito da compreensão leitora (cf. Sim-Sim 2007), adoptam a classificação de textos apresentada por Giasson (2000).

De acordo com esta tipologia, o presente estudo abordará mais concretamente o texto informativo, uma vez este será o tipo de texto em que se centra a intervenção didáctica.

A escolha do texto informativo está relacionada com o facto de este tipo de texto ser pouco valorizado nas nossas escolas, não sendo objecto de ensino formal. Com efeito, o domínio do texto narrativo nas actividades de leitura e de escrita relega para segundo plano um tipo de texto com que os alunos têm de lidar diariamente nas diferentes aprendizagens curriculares.

2.2.1.1. Texto Informativo

De entre os autores que propuseram uma categorização de diferentes tipos de textos informativos (ou expositivos), a que reúne mais consenso, é sem dúvida a de Meyer (1985), que os caracteriza de acordo com as relações base que neles estão envolvidas. Esta classificação admite cinco categorias que passamos a explicitar no quadro seguinte:

| | |
|-------------------------|--|
| Descrição | Dá informações sobre um sujeito ou tema, dando informações sobre alguns dos seus atributos ou das suas características. |
| Enumeração | Apresenta uma lista de elementos ligados entre si por um ponto comum. É frequente considerar-se que este tipo de texto forma uma subcategoria. |
| Comparação | Serve para comparar objectos, pessoas ou acontecimentos entre si tendo em conta as suas semelhanças e diferenças. |
| Causa-efeito | Identifica uma relação causal entre as ideias: uma ideia é o antecedente ou a causa e a outra, a consequência ou o efeito. |
| Problema-solução | Comporta intersecção entre o problema e a solução. |

Quadro N.º 3 – Classificação tipos de texto informativo (Meyer, 1985 cit Giasson, 2000)

De acordo com Giasson (2000), os critérios mais pertinentes na classificação de textos no contexto educativo são: a intenção do autor, o género literário, a estrutura do texto e o conteúdo.

Dos critérios acima enunciados, a vertente intencional e os aspectos funcionais parecem ser os aspectos privilegiados na designação ‘texto informativo’. No mesmo sentido, Sim-Sim (2007, p. 24) define os textos informativos como “textos não ficcionais que descrevem, explicam e transmitem informação factual ou opiniões sobre um determinado assunto.”

No entanto, as classificações disponíveis na literatura para o que neste estudo se refere como texto informativo são diversas, podendo privilegiar-se a estrutura do texto em detrimento da vertente comunicativa, como acontece em designações como ‘texto expositivo’, ‘sequência expositiva-explicativa’ (Adam 1990), entre outras.

Embora possamos admitir, na linha de Combettes e Tomassone (1988, p. 6), que o termo ‘expositivo’ seria mais adequado, dado o carácter genérico e pouco preciso do termo ‘informativo’, a opção pela designação ‘texto informativo’ justifica-se por ser mais transparente no contexto educativo, uma vez que é esta a privilegiada no contexto da didáctica da língua.

Assim, dada a proximidade das descrições deste tipo textual, independentemente da etiqueta que lhe é atribuída, a elaboração da grelha para análise das produções textuais teve por base as suas características linguísticas e textuais (cf. Álvarez 1996, pp. 36-38).

2.4. Para uma efectiva didáctica da escrita

A expressão escrita não é uma actividade de aquisição espontânea e natural, exigindo, por isso, ensino explícito e sistematizado e uma prática frequente e supervisionada (cf. Sim-Sim, Duarte e Ferraz 1997).

Como refere Duarte (1996), o acompanhamento do professor é essencial para que o aluno tome consciência de todas as componentes do processo de produção escrita, evitando que a aula de escrita se reduza à avaliação do produto final.

No entanto, parece haver nas nossas escolas, habitualmente, uma maior preocupação com a quantidade de conhecimentos a transmitir do que propriamente com a qualidade das aquisições, atribuindo-se, tradicionalmente, mais relevo aos conteúdos factuais e conceptuais do que aos conteúdos procedimentais. Não sendo a escola a ensinar a escrever e facilitar a apreensão dos processos subjacentes à actividade de escrita, as aprendizagens que permitem aceder ao domínio da escrita ou são feitas de forma autónoma ou não são feitas de todo.

Se a avaliação da expressão escrita acabar por premiar aprendizagens extra-escolares, a escola perde a sua essência democratizante, dando lugar a práticas segregadoras, já que, na maior parte das vezes, só os alunos que beneficiem de melhores condições socioculturais conseguirão apreender autonomamente as regras de jogo em que o processo de escrever se inscreve.

Cabe ao professor, especificar tudo o que é fundamental para o processo de escrita, conduzindo os alunos em todas as tarefas inerentes a este processo, e dando-lhes um feedback constante.

A partir do momento em que os professores forem capazes de motivar os alunos e de lhes criar a consciência da necessidade de um maior envolvimento no processo de escrita, estamos certos de que se aumentará proporcionalmente a oportunidade de melhorar a aprendizagem nas outras áreas curriculares.

Segundo Barbeiro e Pereira (2007, p.10), a acção do professor no ensino da escrita deve ser orientada pelo seguinte conjunto de princípios: (i) ensino precoce da produção textual; (ii) ensino que proporcione uma prática intensiva; (iii) ensino do processo (planificar, pôr em texto, rever); (iv) ensino sobre textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevantes; (v) ensino sequencial das actividades de escrita; (vi) ensino que permita uma regulação externa e interna da produção textual; (vii) ensino que assegure uma gradual complexificação da produção textual.

Dos princípios enunciados, tendo em conta os objectivos do presente trabalho, focaremos essencialmente o ensino do processo de escrita.¹ Assim, de acordo com os mesmos autores, para proporcionar o domínio do processo de escrita, cabe ao professor levar os alunos a realizarem diferentes actividades facilitadoras das tarefas ligadas às componentes de planificação, textualização e revisão, que incluem:

1. Activar conhecimentos sobre o tema e sobre o género de texto, planear a forma como se vai efectuar a tarefa, especialmente se decorrer durante um longo período de tempo, executar pesquisas e consultas, tomar notas para subsequente utilização, escolher e organizar a informação, produzir planos que projectem a estrutura do texto, ou de unidades como capítulos, secções, parágrafos ou grupos de frases;
2. Escrever o texto, analisando as palavras que o formarão e colocando-as no papel ou no ecrã, admitindo as exigências de coesão e de coerência;
3. Avaliar o que se escreveu, relendo, apagando, riscando, censurando e reformulando.

Assim, ensinar a escrever será ensinar explicitamente estratégias para a construção do texto, nas suas diferentes componentes processuais, estratégias essas que irão constituir “ferramentas” a que os alunos saberão acudir propositadamente nas situações de produção escrita.

¹ Na medida em que este trabalho se centra no desenvolvimento da competência compositiva, faz-se abstracção das restantes competências implicadas na produção de um documento escrito (cf. Barbeiro e Pereira 2007). Acresce referir que a automatização das competências gráfica e ortográfica “deve ser alcançada tão cedo quanto possível, para que o aluno dedique a sua capacidade de processamento às tarefas que deverá realizar por meio da competência compositiva. Ao contrário das anteriores, esta nunca será uma competência completamente automatizada, pois cada texto coloca desafios novos e apresenta possibilidades alternativas quanto à sua construção.” (idem: 17).

Sendo os mecanismos de gestão e controlo um dos elementos fundamentais deste tipo de abordagem, constituem igualmente objecto de ensino as estratégias de resolução de problemas de composição e de controlo do processo de produção textual.

Como refere Camps (2005), no contexto anglo-saxónico, o ensino da escrita “viu-se favorecido pela publicação de propostas e materiais destinados à aprendizagem de técnicas específicas para cada um dos sub-processos implicados; por exemplo, actividades para facilitar os processos de representação da situação retórica, a geração de ideias, a organização dos conteúdos; exercícios de textualização respeitantes à coerência e à coesão textuais, à organização do parágrafo, etc.; actividades para facilitar o processo de revisão e correcção dos textos, etc., e, por último, actividades destinadas a desenvolver a capacidade consciencializar e de controlar o próprio processo.”

Seguindo de perto as propostas de Barbeiro e Pereira (2007), do ponto de vista metodológico, o ensino da escrita poderá beneficiar de estratégias e metodologias de ensino que facilitem o desenvolvimento da competência compositiva, mobilizável a diferentes níveis:

- Nível global – nível correspondente à organização das grandes unidades do texto (macroestrutura);
- Nível específico – correspondente à combinação de expressões linguísticas (microestrutura).

Para alcançar esses objectivos, o aluno deve ser chamado, desde cedo, a gerar e a gerir a variedade de possibilidades que é capaz de construir para a produção do texto.

Capítulo II

Enquadramento Metodológico

1. Natureza do estudo

Com base em Bogdan e Biklen (1984) e Patton (1990), Carmo e Ferreira (2008) apresentam algumas das características da metodologia qualitativa em investigação:

- Indutiva, porque depois do investigador desenvolver alguns conceitos, chega, a partir dos dados recolhidos, à compreensão dos fenómenos;
- Holística, porque o investigador tem em conta a realidade global. Os indivíduos e as situações são vistas como um todo, não sendo reduzidas a variáveis.
- Naturalista, porque “ (...) a fonte directa dos dados são as situações consideradas naturais.” (p.180)

Na perspectiva dos autores mencionados, só os contextos explicam as palavras, as acções e os gestos na investigação qualitativa. O investigador não pode distanciar-se do contexto e deve deixar de lado as suas convicções e procurar compreender objectivamente as perspectivas daqueles que estão a ser investigados. Um outro aspecto considerado pelos mesmos autores é que, na investigação qualitativa, é tão importante o processo como os produtos que dele resultam. Outra característica associada aos estudos qualitativos é a flexibilidade, uma vez que, ao contrário dos estudos quantitativos, os planos investigativos qualitativos são abertos, podendo ser alterados e reorientados de acordo com os resultados que se vão obtendo.

Por outro lado, neste tipo de investigações, é importante que se salvaguarde o rigor da descrição, uma vez que a fiabilidade e a validade dependem muito desse rigor. É fundamental que os “dados recolhidos estejam de acordo com o que os indivíduos dizem ou fazem”. (p 181).

Bogdan e Biklen (1994), referidos em Carmo e Ferreira (1998), a propósito da investigação qualitativa, afirmam o seguinte: “...a preocupação central não é a de saber se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a que outros contextos e sujeitos a eles possam ser generalizados” (p. 181).

Relativamente à questão da amostra seleccionada para uma investigação, Patton (1990), referenciado Carmo e Ferreira (2008), afirma que a investigação qualitativa se serve normalmente de amostras pequenas, ou, em muitas situações, de casos únicos seleccionados intencionalmente.

A investigação-acção é um tipo de investigação que a partir das últimas três décadas tem crescido consideravelmente e que “decorre da procura de resposta para o fosso intransponível existente entre o conhecimento teórico, produzido pela investigação tradicional, e as necessidades da prática” (Esteves, 2008, p. 15).

Rapoport (1970), referenciado por Esteves (2008), afirma que a investigação-acção pretende contribuir em simultâneo para a resolução das preocupações dos indivíduos envolvidos numa situação problemática e para as finalidades das ciências sociais. Para este autor, é necessário reunir os temas e os conteúdos da investigação nas ciências sociais com as necessidades concretas de cada pessoa. O autor salienta a colaboração entre os sujeitos da investigação, como forma de articular a teoria e a prática, no sentido de ultrapassar a crítica, frequentemente formulada pelos próprios seguidores da investigação-acção, de que “a teoria e a prática pertencem a mundos com poucos cruzamentos referenciais”. Rapoport defende a necessidade de criar um quadro protocolar e ético que defenda quer as pessoas quer as situações, já que a investigação-acção “não lida apenas com teorias e contextos, mas sobretudo com problemas reais e pessoas concretas.” (Esteves, 2008, p. 19)

Cohen e Manion (1990), citados por Esteves (2008), referem o facto da literatura da especialidade, a partir da década de 80 do século XX, incluir mais publicações orientadas a partir da metodologia de investigação-acção do que orientadas por outras linhas de investigação existentes. Referem ainda que a dificuldade actual, inerente à definição deste conceito, se prende com o facto de esta metodologia variar de acordo com o tempo, o lugar e o cenário.

Altrichter et al. (1996, p. 18), referidos por Esteves (2008), afirmam o seguinte:

“ (...) investigação-acção tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida. Os professores não só contribuem para melhorarem o trabalho nas suas escolas, mas também ampliam o seu conhecimento e a sua competência profissional através da investigação que efectuam.”. (p. 18)

Na opinião de Esteves, é deste pressuposto que “emerge a problemática da investigação-acção como sendo um recurso apropriado para a melhoria da educação e o desenvolvimento dos seus profissionais.” (2008, p. 19)

Para Kemmis e McTaggart (1988), referidos por Esteves (2008), a investigação-acção é uma forma dos participantes em situações sociais e educacionais, de uma forma introspectiva e colectiva, se inteirarem das situações com o objectivo de melhorarem a qualidade das suas práticas sociais e educativas, de uma forma racional e justa e, obviamente, se apropriarem da compreensão dessas práticas e das situações em que as mesmas ocorrem.

Para os referidos autores, a colaboração de todos os intervenientes é fundamental, ou seja, aquilo que se quer melhorar é uma tarefa colectiva que envolve os que nela intervêm, no sentido da compreensão do conhecimento adquirido e da eficácia das acções realizadas. Defendem ainda “a necessidade da colaboração empenhada e da avaliação reflexiva, crítica e sistemática da situação pelos que nela estão envolvidos”. Defendem que a compreensão

daquilo que é realizado, a partir da reflexão colectiva, é uma forma de conciliar a teoria e a prática, o que eles designam de “ideias em acção”, isto é,

“ (...) as ideias, até então circunscritas ao domínio da investigação pura, passam a ser pertença dos práticos, que, simultaneamente, as implementam e as põem à prova mediante a auto-reflexão (estratégia individual) e a colaboração (estratégia grupal).” (2008, p.20)

Elliot (1991) é o responsável por uma das definições mais consistentes de investigação-acção, que define como a forma de estudo de uma situação social com o objectivo de melhorar a qualidade da acção decorrente dessa situação. Subjacentes a esta definição estão duas linhas de força: a vontade de melhorar a qualidade das ocorrências situacionais e a necessidade de investigar essas situações. Ainda segundo Esteves (2008), esta noção aproxima-se do conceito de desenvolvimento pessoal e profissional “para o qual se requer a compreensão dos ambientes e das acções cuja mudança se deseja mediante a prática de investigação dos mesmos”. (p. 18).

Por sua vez, Carmo e Ferreira (2008), referem que a investigação-acção é um método científico cuja finalidade é resolver um determinado problema, para o qual, à partida, não há ainda solução.

Com efeito, a investigação-acção é uma forma de promover mudanças sociais, através da recolha de informação sistemática (Bogdan e Biklen, 1994). Para estes autores, a metodologia difere de acordo com a especificidade de cada prática profissional, mas salientam que a investigação-acção deve ser conduzida de acordo com os procedimentos que conferem validade aos estudos de natureza científica. Por este motivo sustentam, como características fundamentais desta metodologia, o rigor e sistematicidade. Na opinião dos mesmos, desde que as questões metodológicas estejam salvaguardadas, os intervenientes da investigação-acção tornam-se, também eles, investigadores, pois a investigação não é um campo exclusivo dos especialistas com capacidade para investigar.

Também Sá-Chaves (1997) refere que a investigação-acção engloba dois conceitos que devem ser mobilizados de forma interactiva: o conceito de acção e o conceito de investigação. Na prática existem muitas maneiras de relacionar um conceito com o outro. Esta autora define esta metodologia como uma dinâmica cuja componente central é a acção desenvolvida pelo professor. Por um lado, a acção é ponto de partida, dela resultando as questões da investigação, os dados que serão objecto de análise; por outro lado, a acção é também ponto de chegada, porque permite que o professor faça aprendizagens decorrentes da reflexão sobre as situações reais em confronto com perspectivas teóricas.

Mckerman (1998, cit. in Esteves, 2008), procurando a síntese das diferentes linhas apresentadas por vários autores, apresenta duas dimensões que devem estar presentes nesta

forma de investigação: “a da intervenção colaborativa nas áreas problemáticas dos ambientes de pertença e a do rigor metodológico que deve acompanhar todo o processo de investigação-intervenção” (p.20). Para este autor, esta forma de investigação é um processo que implica reflexão sobre determinada área que se pretende melhorar. Neste processo é o prático que conduz, decide e clarifica um plano de acção, não podendo ser excluído o processo de avaliação para verificar a eficácia da acção realizada. De acordo com o autor, é fundamental que os intervenientes reflectam e esclareçam novos acontecimentos e que os comuniquem à comunidade de investigação-acção.

No entanto, como afirma Silva (2000), como qualquer estudo intensivo que analisa em profundidade uma determinada realidade, o investigador, não tendo a pretensão de generalizar os resultados, pode ver esse facto realizado, na medida em que, é possível a generalização quando os outros se revêem nos resultados que a investigação sugere.

Apesar do carácter polissémico que os conceitos fundadores da investigação-acção apresentam, trata-se de uma forma de investigação diferente da convencional, embora exista alguma ligação entre elas (Lincoln, 2001, cit. in Esteves, 2008).

Segundo Esteves (2008), entre os especialistas académicos e entre os utilizadores desta metodologia (especialistas ou não), não é consensual a definição ou explicação da investigação-acção, seja ao nível do campo da conceptualização teórica-filosófica, que implica “diferentes origens, teorias, propósitos e problemas”, quer no campo das vias e processos metodológicos porque, neste campo, “diferem os métodos e formatos de comunicação” (p. 15). Esta realidade pouco consensual à volta da definição do conceito de investigação-acção contribui, por um lado, para gerar maior complexidade à volta desta metodologia de investigação e, por outro, para aumentar a tensão existente entre os defensores desta linha de investigação e os defensores da investigação tradicional. Se os primeiros advogam a ineficácia da investigação tradicional e do conhecimento acumulado, por se mostrar desfasado das situações e problemas concretos, os defensores da investigação tradicional, criticam as características da investigação-acção, alegando que esta é incapaz de produzir conhecimento generalizável e a ausência de fronteira entre os campos teórico e prático, impedindo a validade dos estudos efectuados. No entanto, mesmo sem lhe reconhecerem mérito enquanto método de produção de teoria científica, na lógica do desenvolvimento profissional, admitem que a investigação-acção pode ser um instrumento favorável a esse desenvolvimento. Como defende Mckernan (1998, cit. in Esteves, 2008), a investigação-acção permite “desenvolver competências profissionais do professor-investigador e compreender e melhorar o seu local de trabalho” (p.20).

O presente estudo constitui-se como um projecto de intervenção desenvolvido na lógica da investigação-acção, embora não incorpore todas as características deste tipo de investigação.

Com efeito, o objectivo principal do estudo é uma mudança na prática dos professores através de um processo de formação e de consciencialização de outras formas de abordagem da escrita de textos no 1º Ciclo do ensino Básico. Neste processo, os professores não surgem apenas como “objecto da formação” (Estrela, 2002), mas como sujeitos da formação e, conseqüentemente, como principais intervenientes nas decisões curriculares e no desenvolvimento do projecto de intervenção, associando-se assim ao observador enquanto investigadores das suas próprias práticas. Nesse sentido, os dados recolhidos em cada observação de aulas foram devolvidos e trabalhados com os professores participantes, o que contribuiu para o reinvestimento na acção dos resultados da investigação.

2. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados

2.1. Análise de produções escritas

Foram construídas grelhas de análise (Anexo1) para as produções escritas dos alunos, tendo em conta as características do texto que viria a ser trabalhado, neste caso o texto informativo. Na construção desta grelha, tentámos abranger as 3 competências intrínsecas ao processo de escrita: a competência gráfica, ortográfica e compositiva, assim como a atitude perante a tarefa de escrita. Incluímos estas três competências uma vez que são transversais ao processamento da escrita. No entanto, dar-se-á mais ênfase à competência compositiva, uma vez que vai de encontro ao objectivo geral do presente projecto, assim como das questões orientadoras. A atitude perante a tarefa de escrita, nomeadamente a planificação, textualização e revisão, está incluída na grelha de análise, pois é um dos factores que iremos avaliar com mais interesse, já que se relaciona inteiramente com os objectivos para este trabalho. Os indicadores presentes na grelha de análise estão intimamente ligados com a estrutura do texto informativo.

Partindo dessas relações construímos as grelhas de análise dos produtos escritos onde analisámos 4 vertentes que passamos a explicitar:

- ✓ **Competência Gráfica:** Se o aluno escreve de forma legível
- ✓ **Competência Ortográfica:** se o aluno escreve com correcção ortográfica
- ✓ **Competência Compositiva** (nesta competência analisámos as características relacionadas com a construção do tipo de texto em análise – texto informativo):
 - Respeita a estrutura do texto informativo:

- Dá um título ao texto;
 - Identifica de forma geral o tema;
 - Expõe características/tópicos com ele relacionados;
 - Classifica/organiza os conhecimentos sobre o tema;
 - Seleciona informação pertinente;
 - Sequencia logicamente as ideias;
 - Utiliza de forma adequada os organizadores textuais;
 - Utiliza mecanismos gráficos de destaque;
 - Conclui o texto.
- Escreve com correcção linguística:
 - Estrutura correctamente as frases;
 - Utiliza vocabulário adequado e diversificado;
 - Organiza o texto em parágrafos.
- ✓ **Atitude perante a tarefa de escrita:**
- Faz a planificação/esquema do texto antes da escrita;
 - Recorre à planificação/esquema durante a escrita;
 - Faz a revisão do texto

2.2. Observação Directa

A recolha de dados, na investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.73), consiste nas seguintes técnicas: observação directa (distanciada ou participante), entrevistas aos participantes e inventariação dos documentos. A observação directa é o único método que capta os comportamentos em que eles se produzem, sem a mediação de um documento ou de um testemunho. Segundo Lodi (1989, p.27), " (...) não há método mais importante de colecta de dados do que a observação, onde as informações são percebidas e inferidas."

A validade desta técnica, segundo Quivy e Van Campenhoudt (1992), depende da precisão e do rigor dos registos de observação. Neste sentido, é necessário planear cuidadosamente determinando o quê e o como observar.

Estrela (1990), apresenta diferentes formas de fazer observação: observação ocasional, observação sistemática e observação naturalista.

A observação naturalista caracteriza-se, segundo Estrela (1994), pela descrição do comportamento (verbal e não verbal) dos indivíduos no seu meio natural, sem qualquer selecção prévia dos elementos ou dimensões a observar. Este tipo de observação permite assim uma acumulação de dados não selectivos, que terão depois que ser analisados de

acordo com as suas características, a relação com a situação em que surgem e os objectivos do estudo. A não selectividade dos comportamentos ou acontecimentos a observar exige, portanto, o registo em continuidade dos comportamentos e é a análise desse *continuum* que se pode obter a significação intrínseca dos comportamentos.

A observação sistemática, pelo contrário, implica uma selecção prévia dos aspectos a observar e regra geral, exige um instrumento de recolha elaborado especificamente para o efeito: uma lista de verificação, uma escala de graduação ou uma grelha de registo de categorias ou sinais (Estrela, 1994). Muitas vezes, a elaboração desse instrumento decorre dos resultados da análise das observações naturalistas.

Quanto à observação ocasional, esta incide sobre acontecimentos ou comportamentos que se constituem como significativos face aos objectivos do estudo. Geralmente, a observação ocasional é realizada através da técnica dos incidentes críticos (Flanagan, 1954, cit. in: Estrela, 1994), a qual consiste num conjunto de procedimentos de registo de uma situação-problema.

Neste trabalho, optou-se pela observação sistemática do trabalho desenvolvido em sala de aula pelas professoras. Para tal, elaborámos grelhas de observação, a partir de outras previamente elaboradas pelo PNEP, as quais serviram também para a avaliação contínua do processo.

Estas grelhas foram construídas com base nas finalidades do Programa Nacional do Ensino do Português em relação a cada um dos aspectos trabalhados com as professoras na formação. Embora este trabalho incida sobre a escrita e especificamente sobre a planificação textual, optámos por apresentar aqui a grelha integral uma vez que, por um lado, as várias competências linguísticas não podem ser trabalhadas isoladamente e, por outro, o ensino da língua não deve ser visto de forma desligada das questões pedagógicas gerais (organização do ambiente educativo, gestão das actividades, etc). Assim, a grelha abrange 4 dimensões: planificação da aula, organização da sala de aula, dinâmica da sala de aula e reflexão sobre a acção. Para cada uma destas dimensões foram definidos indicadores que as operacionalizam. Alguns desses indicadores são específicos do ensino da língua; outros são transversais ao ensino de todas as áreas curriculares. (Anexo 2).

O tratamento das observações foi realizado através de quantificação simples. O nível de operacionalização dos indicadores permite, no entanto, apreender as diferenças na actuação pedagógica da 1ª para a última observação.

2.3. A entrevista

Em ciências sociais e humanas, a entrevista é um instrumento muito utilizado na recolha sistemática de dados, susceptíveis de serem posteriormente comparados. A entrevista é um processo de comunicação entre duas ou mais pessoas que consiste, como afirmam Ghiglione & Matalon (1993), em suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los. No fundo, a **entrevista** é uma forma de recolher informação pertinente sobre determinado assunto, segundo a perspectiva dos sujeitos, sendo essa informação depois analisada face aos objectivos definidos para um dado estudo.

De acordo com Carmo e Ferreira (2008, p.126), o objectivo da entrevista é abrir a “área livre” dos sujeitos em interacção, no que diz respeito ao tema, diminuindo a área secreta do entrevistador e a área cega do entrevistado. A entrevista, inicialmente, é marcada pela inexistência de informação sobre o que será perguntado e respondido. Progressivamente, o entrevistador vai dando a conhecer os seus objectivos e o entrevistado vai apresentando os seus estados de alma, os seus julgamentos e opiniões. Os dois contribuem assim para a abertura da reduzida área livre inicial, onde ambos se posicionavam e a área secreta e cega diminuem, na medida em que ambos, no final da entrevista, conhecem os objectivos de um e as percepções do outro.

Na tipologia de Grawitz, citada em Carmo e Ferreira (2008), as entrevistas enquadram-se em três tipos: entrevistas predominantemente informais, entrevistas mistas e as entrevistas predominantemente formais. No primeiro grupo, encaixam-se a entrevista clínica e a entrevista em profundidade; no segundo, a entrevista livre e a entrevista centrada; no terceiro, a entrevista com perguntas abertas e a entrevista com perguntas fechadas.

Em termos mais simples, é possível dizer que o formato de uma entrevista difere de acordo com a situação em que ocorre e com os objectivos para que concorre, variando quanto ao grau de estruturação e de estratégia: estruturadas, não estruturadas ou livres. Cabe ao investigador escolher o que melhor se adequa à sua investigação.

Segundo Carmo e Ferreira (2008), independentemente do tipo de entrevista que se realiza, a experiência de um trabalho de campo exige que o investigador tenha em conta o “antes”, o “durante” e o “depois” da entrevista e um conjunto de padrões de actuação que se tornaram habituais.

Assim, qualquer entrevista exige a definição antecipada de um conjunto de acções, que vão desde a explicitação dos objectivos previstos até à elaboração criteriosa de um guião que, como salienta Carmo (1998), deve articular as questões com os objectivos definidos, de forma a conseguir atingir a meta planeada. O guião é uma forma de operacionalizar os

objectivos, através de diversas variáveis que servem de base à realização da entrevista propriamente dita. É constituído por um conjunto de questões abertas, semi-abertas ou fechadas. No guião, um texto inicial apresenta a entrevista e os seus objectivos, devendo o referido conteúdo ser lido ao entrevistado.

No presente estudo utilizou-se uma entrevista semi-estruturada (Bogdan & Biklen, 1994) de modo a captar as ideias, percepções, perspectivas, sentimentos e opiniões do entrevistado, que de outra forma seriam difíceis de obter. Este tipo de entrevista implica a elaboração prévia de um guião que serve para orientar o desenvolvimento da entrevista. A elaboração do guião permite que os entrevistados respondam ao mesmo tipo de questões sem a obrigatoriedade de seguir rigidamente a ordem das questões, podendo o seu desenvolvimento ser adaptado ao entrevistado.

Procurámos, tal como sugere Estrela (1994), seguir os três pontos orientadores na condução das entrevistas:

– Dar a palavra ao entrevistado, deixando fluir o discurso, dirigindo o menos possível a entrevista e permitindo-lhe a livre expressão durante o tempo que necessitasse.

– Não restringir a temática abordada, de forma que o entrevistador sentisse liberdade para desenvolver o tema com naturalidade e à vontade, respondendo antecipadamente a questões que estavam previstas mais adiante e que voltaram a ser retomadas, mesmo correndo o risco de eventual repetição de dados.

– Esclarecer os quadros de referência utilizados pelo entrevistado, no sentido de clarificar conceitos e situações a que se refere e que de outra forma ficariam pouco claros, processo que não é incompatível com a liberdade sugerida no primeiro ponto, uma vez que contribui para o esclarecimento da ideia do entrevistado.

Para Seidman (2006), referido em Bernardino (2009), não existem receitas para as perguntas certas, sendo o mais importante ouvir com muita atenção o entrevistado e ficar atento às pistas que possam conduzir a entrevista.

Realizaram-se duas entrevistas finais durante o presente estudo.

O Guião da Entrevista (Anexo 3) incluiu cinco blocos designados por A, B, C, D e E. Pretendia-se, no bloco A, legitimar a entrevista e motivar o entrevistado. Os restantes blocos foram organizados, respectivamente, de acordo com os seguintes objectivos, como se pode observar no quadro seguinte.

As entrevistas foram realizadas no final da intervenção às professoras participantes no estudo. Foram gravadas em suporte digital, mediante a autorização das entrevistadas, e transcritas integralmente, respeitando as pausas, os silêncios e as hesitações dos entrevistados (Anexo 4).

| Bloco Temático | | Objectivo Específico |
|----------------|---|--|
| A | Legitimação da Entrevista | Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado |
| B | Participação no PNEP | Conhecer a opinião do professor sobre a formação realizado no âmbito do PNEP |
| | | Conhecer a percepção do professor sobre a influência da participação no PNEP na prática pedagógica |
| C | Implementação das orientações do PNEP na abordagem da escrita | Averiguar os processos de intervenção usados para o desenvolvimento das competências de escrita nos alunos |
| | | Averiguar a relação dos resultados da avaliação dos alunos a nível da escrita com o trabalho realizado no âmbito do PNEP |
| D | Aplicação das orientações do PNEP na intervenção com alunos com Necessidades Educativas Especiais | Conhecer a percepção do professor sobre a contribuição do PNEP para a intervenção com alunos com NEE ao nível da escrita |
| E | Continuidade do PNEP a nível profissional e organizacional | Identificar as formas pelas quais o professor se propõe dar continuidade ao trabalho desenvolvido no âmbito do PNEP |
| | | Identificar possíveis formas de organização do Agrupamento para dar continuidade ao PNEP |

Quadro N.º 4 – Blocos temáticos e objectivos da entrevista

As entrevistas realizadas facilitaram a obtenção de informações que, convertidas em categorias permitiram a confrontação dos dados obtidos, sendo ainda possível confrontar os dados com a análise de outros documentos produzidos no contexto da investigação.

2.4. A análise de conteúdo

Na opinião de Berelson, (1952, cit. In: Carmo e Ferreira; 1998), a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que permite ao investigador realizar uma descrição “objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objectivo a sua interpretação” (p.251). De acordo com o referido autor, a descrição sistemática é fundamental porque ordena a totalidade do conteúdo em categorias seleccionadas pelo investigador de acordo com o que pretende atingir.

Esta definição, de acordo com Berelson e Lazarsfeld (1952), referenciados por Esteves (2006), insere-se no paradigma positivista, predominante na investigação realizada na década de cinquenta, a mesma década em que começam a surgir movimentos de contestação e que advogam a importância da perspectiva qualitativa de análise dos dados.

Em oposição à perspectiva de Berelson, e a comprovar os movimentos críticos à perspectiva positivista, na década de 60 do século passado surge uma nova concepção de análise de conteúdo. Stone (1966, cit. in: Carmo e Ferreira, 2008) define análise de conteúdo como “uma técnica que permite fazer inferências, identificando objectiva e sistematicamente as características específicas da mensagem”. Assim, a análise de conteúdo formaliza a relação entre o tema e permite interpretar a estrutura dos textos.

Na mesma linha, Holsti (1968, cit. In Esteves 2006, p. 108) refere que “a análise de conteúdo é uma técnica para fazer inferências, por identificação sistemática e objectiva das características específicas de uma mensagem”. Holsti salienta, assim, as novas características na técnica, enfatizando as noções de “inferência” e de “conteúdo manifesto”. Por outro lado, o carácter sistemático e objectivo na identificação das características da mensagem torna a quantificação das mesmas numa tarefa não obrigatoriamente necessária. Deste modo, e para este autor, “a análise de conteúdo, mais do que simplesmente descritiva e atenta ao conteúdo manifesto, visa a produção de inferências (...), a interpretação e (...) a explicação dos fenómenos tanto patentes como latentes na comunicação.” (p. 108)

Na opinião de Carmo e Ferreira (1989), a análise de conteúdo, compreende um certo número de etapas:

- Definição dos objectivos e do quadro de referência teórico – implica a definição dos objectivos e, de acordo com os mesmos, a definição de uma teoria que sustente a investigação.

- Constituição de um *corpus* – nesta etapa, o investigador, procede à escolha dos documentos que irão ser sujeitos à análise. Relativamente aos dados sujeitos à análise de conteúdo para fins de investigação, de acordo com Maren (1995, cit. In: Esteves, 2006), podem ser de natureza diversa e podem agrupar-se em duas tipologias: por um lado, existem **dados invocados** pelo investigador, resultantes da observação directa, registados em protocolos, notas de campo, peças de legislação, documentos de arquivo, biografias, etc. Por outro lado, existem também os **dados suscitados** pelo investigador, como por exemplo os protocolos de entrevistas, semidirectivas ou não directivas, respostas abertas pedidas em questionários, histórias de vida, diários, relatos de práticas, portfolios, entre outros. Qualquer uma destas tipologias reúne documentos passíveis de investigação, desde que, como refere Estrela (1994), esses documentos sejam diferentes daqueles de âmbito linguístico ou literário.

Assim, de acordo com os objectivos da investigação, o *corpus* pode corresponder a uma selecção de documentos produzidos anteriormente ou pode ser constituído por documentos resultantes de uma recolha de dados realizada explicitamente para corresponder aos objectivos do estudo (como é o caso das entrevistas). Em qualquer dos casos, essa escolha

deverá ter em conta a exaustividade, a representatividade, a homogeneidade e a pertinência, regras que Bardin (2008) considera fundamentais num processo de análise de conteúdo.

Na linha de Stone (1966) e de Holsti (1968), Bardin (2008) defende que a análise de conteúdo:

“ (...) não deve ser utilizada apenas para se proceder a uma descrição do conteúdo das mensagens, pois a sua principal finalidade é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, com a ajuda de indicadores (quantitativos ou não)” (p.252).

Neste processo, a descrição, primeira etapa da análise de conteúdo, enumera resumidamente as características do texto. A interpretação, enquanto processo que dá significado a essas características, é a última etapa. Num procedimento intermédio, as inferências feitas pelo investigador, permitem “a passagem explícita e controlada, de uma à outra” (p. 252). Esta técnica é, acima de tudo, a articulação entre o texto e os factores que determinam as características do mesmo.

Para Stemler (2001, cit. In: Esteves 2006: 107) “ (...) a análise de conteúdo é uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseadas em regras explícitas de codificação”.

Esteves (2006) reforça o facto de esta técnica ter evoluído e se ter afirmado de uma forma crescente e poderosa. Para esta autora, a análise de conteúdo “ (...) é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida”. (p.107)

Relativamente ao processo de categorização dos dados recolhidos, de acordo com Grawitz (1993 cit. In: Carmo e Ferreira; 1998) explicita que as categorias são “ (...) rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado” (p. 255). Podem ser definidas *a priori*, ou podem ser definidas *a posteriori*, se o investigador seguiu um procedimento exploratório, não as tendo definido antecipadamente. Em qualquer das situações, as categorias devem ser: exaustivas, exclusivas, objectivas e pertinentes (Bardin, 2008).

Por sua vez, Esteves (2006) define a categorização como o processo através do qual os dados são classificados e reduzidos, após terem sido classificados como pertinentes para a investigação, sendo necessário excluir aqueles que não têm relação com o âmbito da investigação, facto que pode ocorrer, fundamentalmente, nas entrevistas semi-directivas, onde o entrevistado desenvolve livremente o seu discurso a partir das questões que lhe são colocadas. De acordo com a autora, as categorias que agrupam os dados considerados pertinentes, “podem ser criadas segundo dois tipos fundamentais de procedimentos, conhecidos habitualmente como procedimentos fechados e procedimentos abertos” (p.109).

No primeiro caso, o investigador possui uma lista prévia de categorias que usa para agrupar os dados obtidos. Relativamente aos procedimentos abertos, também considerados exploratórios, “as categorias devem emergir fundamentalmente do próprio material” (p.110). Este é um processo essencialmente indutivo, os dados empíricos abrem caminho à formulação de uma classificação. No entanto, no caso das entrevistas, uma primeira formulação das categorias pode ser inspirada “pelos objectivos ou pelos tópicos de questionamento que foram estabelecidos no guião de preparação das mesmas” (p.110).

Ghiglione e Matalon (1997), procurando responder à questão que nos permite descobrir o caminho que nos leva à definição de categorias, referem o seguinte:

“ (...)o mais usual é que o investigador seja artífice de um sistema de categorias, que surge da própria análise ou então que é construído a partir da leitura flutuante no qual inclui três procedimentos: unidade de contexto; unidade de registo; unidade de enumeração”. (p. 24)

Segundo os autores acima referidos, a unidade de contexto é “o mais o mais estreito segmento ao qual nos devemos referir para compreender a unidade de registo...” (p.24), como por exemplo um parágrafo.

Por sua vez, a unidade de registo “é uma afirmação (...) uma frase que, tal como uma proposição lógica, estabelece uma relação entre dois ou mais termos.” (Vala, 2001, cit. in: Lima e Pacheco 2006). Na opinião de Guba e Lincoln, (1994), citados por Gonçalves (2006), as unidades de registo devem fornecer informação importante e relevante para o estudo ser estimulante para o leitor e devem corresponder à mais pequena informação sobre qualquer assunto.

Sobre a unidade de enumeração, Vala (2001), refere ser a unidade “em função da qual se procede à quantificação”(p. 24).

Na presente investigação, após a transcrição das entrevistas, procedemos à leitura flutuante, tal como é sugerido por Bardin (2008). Este procedimento permitiu perceber as linhas orientadoras da análise de conteúdo a efectuar.

Seguidamente, procedemos ao recorte do texto em unidades de registo, correspondendo a frases ou partes de frases, pedaços de texto constantes do material informativo produzido, que correspondiam a ideias claras, objectivas e com significado completo no contexto do estudo. As unidades de registo forneceram os indicadores, através dos quais, como afirma Gonçalves (2006), mediante procedimentos indutivos, tentámos encontrar um padrão que originasse um conjunto de categorias, emanado da exploração do texto e do guião da entrevista.

Assim, a partir dos indicadores foram estabelecidas subcategorias que permitiram clarificar a definição de cada uma das categorias. Estas, por sua vez, foram integradas nos

temas, os quais decorreram dos blocos temáticos definidos no guião da entrevista. A categorização organizou-se, pois, através de procedimentos abertos, correspondendo a um processo permanente de criação de carácter progressivo, em que reflexão e análise de dados se cruzam num vaivém contínuo.

Como unidade de enumeração tomámos a unidade de registo, a qual foi contabilizada tantas vezes quantas as que apareciam no discurso dos entrevistados.

Capítulo III

Orientações e Contexto do Estudo

1. Definição do Problema

Toda a investigação, como referem Lima e Pacheco (2006), se baseia numa questão que se assume enquanto problema, ou situação que suscita dúvidas. É “ (...) o alfa de um processo que será tanto mais válido quanto mais concreta for a sua identificação”. (p.13).

No início do ano lectivo de 2009/2010, a Direcção do Agrupamento ao qual pertencço nomeou-me como Formadora Residente de Agrupamento em Língua Portuguesa, com a principal função de prestar formação aos professores do 1º ciclo do ensino básico, na área de Língua Portuguesa, tendo por base o Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP) e o Novo Programa de Língua Portuguesa (NPLP), em parceria com a Escola Superior de Educação de Lisboa.

De acordo com informações divulgadas pela DGIDC, relativamente a esta área disciplinar, é objectivo central do PNEP melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1º ciclo, através da modificação de práticas docentes do ensino da língua.

No final de Setembro de 2009, estavam inscritos na formação doze professores titulares das turmas do primeiro ao quarto anos, do agrupamento de escolas onde este estudo se realizou. Nenhum dos professores mencionados tinha tido anteriormente qualquer formação no âmbito do NPLP. Os docentes estavam de acordo quanto à implementação do NPLP, mas afigurava-se como uma questão emergente a necessidade de formação naquela área curricular como forma de conhecer antecipadamente, de forma mais profunda, os contornos desse programa. Para além disso, e pela novidade que constituía, seria notoriamente enriquecedora e estratégica a possibilidade de esclarecer dúvidas e de descobrir novas estratégias, novas formas de ensino da Língua Portuguesa.

Foi neste contexto que, enquanto formadora de Língua Portuguesa, enquanto formadora sugeri às duas colegas, professoras titulares de duas turmas do quarto ano de escolaridade, a sua participação activa num estudo mais aprofundado sobre o trabalho a ser realizado com as suas turmas. Assim, teríamos uma melhor perspectiva do papel que esta formação poderia ter na mudança de estratégias dentro da sala de aula, mais propriamente na competência da escrita e no seu trabalho com alunos com NEE.

A escolha desta competência relaciona-se com a importância do desenvolvimento da produção escrita e a necessidade de aprendizagem dos modos e técnicas que auxiliem e a potenciem a capacidade compositiva de textos escritos. Dada toda a complexidade da produção textual, a aprendizagem da escrita revela-se um processo que carece de ser desenvolvido ao ritmo do crescimento e amadurecimento humano naquele que deve constituir um processo de aprendizagem e aperfeiçoamento constantes.

Como vimos antes, a aprendizagem de saberes declarativos e processuais do domínio da expressão escrita, raramente constitui uma preocupação elementar do professor do 1º ciclo. Os professores, preocupados com a necessidade de contemplar todos os conteúdos programáticos, acabam por relegar para segundo plano a planificação de actividades de escrita funcional e os projectos que envolvam os alunos em práticas de escrita verdadeiramente estimulantes. Na verdade, para muitos professores do 1º ciclo, a aprendizagem da escrita pelos alunos é equacionada como um processo que decorre natural e espontaneamente da aprendizagem da leitura, não sendo necessário o seu ensino explícito e sistematizado (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997).

É por isso que se torna imperioso que a escola abandone velhas práticas e inicie um percurso que a leve a equacionar a escrita como um processo que se ensina e que se aprende, que implica a aprendizagem de técnicas e estratégias básicas, incluindo as fases de produção de um texto e o conhecimento das variáveis envolvidas no acto de escrever (domínio do assunto, da situação, dos objectivos do texto...)

Estas constatações são particularmente relevantes no caso dos alunos com NEE. Com efeito, para que os alunos com NEE possam alcançar o sucesso também nas competências de expressão escrita, impõe-se que os professores os envolvam nos processos e actividades de aprendizagem relativos à aprendizagem da produção do texto escrito, não se ficando pelas aprendizagens básicas da caligrafia e da ortografia, como muitas vezes sucede. Se para estes alunos não forem definidos objectivos e estratégias relativos à produção textual, o seu nível de produção escrita manter-se-á baixo e não lhes permitirá a necessária progressão nesta e noutras aprendizagens escolares e profissionais, uma vez que estas últimas, em grande parte, dependem da capacidade de expressão escrita.

Para tal, é necessário que também estes alunos sejam envolvidos nas actividades de produção de escrita, participando na planificação dos textos, elaborando produtos escritos e colaborando na revisão e melhoramento das suas produções e das produções dos colegas. A verdadeira inclusão implica o aumento das expectativas sobre a capacidade de realização destes alunos em todas as áreas curriculares e, por isso, também sobre a sua capacidade de produzir textos. De facto, contribuir para o crescimento linguístico oral e escrito de todos os alunos é uma das principais funções de uma escola que se pretende inclusiva e equitativa.

Assim, o presente estudo aborda a temática do ensino e da aprendizagem da produção de textos escritos no 1º ciclo, com especial realce para o processo de planificação textual. A problemática nuclear do estudo prende-se com as formas pelas quais é possível melhorar os processos de ensino e os resultados de aprendizagem dos alunos em geral e dos alunos com NEE em particular, no que respeita à competência de planificação da escrita.

2. Questões Orientadoras e Objectivos do Estudo

A partir do problema e das premissas formulados anteriormente, duas questões de partida orientaram a concepção do presente projecto:

- **Como poderá o trabalho desenvolvido no âmbito do PNEP contribuir para o desenvolvimento da competência de escrita e especificamente da planificação textual em alunos de duas turmas do 4º ano?**
- **Será que o trabalho desenvolvido com estas duas turmas no âmbito do PNEP contribui para melhorar a competência da escrita e especificamente da planificação textual dos alunos com NEE incluídos nessas turmas?**

Considerou-se ser essencial o trabalho directo com as professoras, através de um processo formativo de reflexão e planificação intencional e sistemática, com fases bem delimitadas e recolha de dados nos momentos-chave do processo.

Organizou-se assim um projecto de intervenção, criando um dispositivo de investigação-formação-acção que incluiu um processo formativo com as professoras das duas turmas para planeamento e posterior análise do trabalho a realizar/realizado com os alunos ao nível da produção escrita e ainda a recolha de dados no início, durante e no final da intervenção das professoras com os seus alunos.

Neste sentido, o objectivo geral deste projecto é **contribuir para o desenvolvimento das competências da planificação da escrita nos alunos em geral e nos alunos com NEE em particular, através de um processo de formação contínua desenvolvido com os professores no âmbito do PNEP.**

Constituem-se como objectivos específicos:

- a) Identificar as competências de escrita dos alunos de duas turmas inclusivas do 4º ano e especificamente dos alunos com NEE que frequentam essas turmas;
- b) Envolver os professores participantes num processo de mudança de estratégias para a competência da escrita, de acordo com a formação PNEP e o Novo Programa de Língua Portuguesa;
- c) Apresentar e aprofundar com os professores participantes novas estratégias para trabalhar a competência da escrita;
- d) Monitorizar o processo de implementação das novas estratégias em sala de aula;
- e) Avaliar as competências de escrita dos alunos após a intervenção, nomeadamente as dos alunos com NEE inseridos nas turmas em estudo;
- f) Conhecer a percepção dos professores sobre o processo desenvolvido e os seus resultados.

3. Contextualização do estudo: O Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)

Segundo o Despacho nº 546/2007 (preâmbulo),

“A necessidade de melhorar o ensino do Português na educação básica está solidamente fundamentada nos resultados de todos os projectos internacionais em que Portugal participou (Reading Literacy - IEA, 1992, Pisa 2000 e 2003), nos estudos nacionais (A Literacia em Portugal, 1995), nas provas nacionais de aferição e, mais recentemente, nos exames nacionais do 9.º ano. Em reforço da premência da tomada de medidas urgentes que melhorem os desempenhos dos alunos em competências referentes ao domínio da língua materna, assinalam-se os objectivos referenciais (benchmarks) estabelecidos para a União Europeia na Cimeira de Estocolmo de 2001, que apontam para a urgência do decréscimo de maus leitores de 15 anos para valores de 15,5% em 2010.

O Ministério da Educação decidiu, para tal, e em articulação com as escolas de 1.º ciclo e os agrupamentos escolares e com os estabelecimentos de ensino superior com responsabilidades na formação inicial de professores, desenvolver um **Programa Nacional de Ensino do Português** (PNEP) destinado aos professores de 1.º ciclo e educadores de infância.”

Assim, “é objectivo central do PNEP melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1º ciclo, através da modificação de práticas docentes do ensino da língua” (Despacho 546/2007, nº3).

O PNEP contempla uma vertente de formação em rede, regida por três grandes princípios:

- “1º) A formação dos professores é centrada na escola e no agrupamento de escolas, exigindo a adesão voluntária de cada agrupamento;
- 2º) A formação de professores visa a utilização de metodologias sistemáticas e estratégias explícitas de ensino da língua na sala de aula;
- 3º) A formação de professores é regulada por processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, ao nível individual, da classe e da escola” (Despacho 546/2007, nº2)

O Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP), iniciado no ano lectivo 2006/07, procurou responder ao desafio e à necessidade de melhorar o ensino da língua portuguesa no 1º ciclo da educação básica.

A formação é dinamizada por formadores que integram os núcleos regionais de formação sediados nas escolas superiores de educação (ESE). A coordenação regional da formação é da responsabilidade de cada núcleo regional que articula com a Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento. A formação para os futuros formadores tem um total de cento e vinte e cinco horas por formando e integra sessões temáticas, organizadas em sessões regionais e sessões de formação em grupo e sessões tutoriais de acompanhamento na sala de aula.

Segundo o nº 8 do mesmo Despacho, as sessões temáticas incluem:

- a) “Sessões regionais (trinta horas anuais), programadas e realizadas pela coordenação de núcleo de formação, destinadas à actualização científica e ao sucessivo aprofundamento dos temas; nelas participam todos os docentes em formação no respectivo núcleo;
- b) Sessões quinzenais de formação em grupo (sessenta horas anuais distribuídas por quinze sessões) orientadas pelo formador da escola superior destinadas a debater temas e a apresentar e explorar materiais didácticos e de avaliação; nelas participam todos os docentes em formação na escola/agrupamento”.

O professor que frequenta a formação utiliza e reflecte sobre metodologias sistemáticas e estratégias de ensino da língua em sala de aula, e, no ano seguinte, replicará junto dos colegas do seu Agrupamento os conhecimentos adquiridos, sendo-lhe atribuído o estatuto de formador residente.

A formação PNEP junto dos agrupamentos e destinada aos professores do 1º ciclo tem um total de cento e quarenta e duas horas que estão distribuídas da seguinte forma:

- a) 12 Oficinas Temáticas com a duração de duas horas e trinta minutos cada onde serão abordados temas ao nível da compreensão e expressão oral, leitura, escrita, conhecimento explícito da língua, Novo Programa da Língua Portuguesa e Tecnologias da Informação e Comunicação;
- b) 12 Sessões de Planificação e Reflexão com a duração de uma hora cada, onde se irão planificar as actividades a desenvolver com as turmas e reflectir sobre as práticas.
- c) 12 Sessões Tutoriais em sala de aula num total de vinte e cinco horas onde serão postas em prática as estratégias apreendidas durante as Oficinas Temáticas e as Sessões de Planificação e Reflexão
- d) Setenta e uma horas de Trabalho Autónomo, que serão utilizadas para efectuar leituras de brochuras, e outros documentos considerados pertinentes, analisem o Novo Programa da Língua Portuguesa, construção de materiais, etc.

As doze oficinas temáticas estão divididas em temas:

- 1) **Competências Nucleares.** Organização do Processo Ensino Aprendizagem na Língua Portuguesa.
- 2) **O Desenvolvimento da Linguagem Oral:** parâmetros de desenvolvimento e relação entre escolarização e a linguagem.
- 3) **O Desenvolvimento da Linguagem Oral:** a relação entre o oral e o escrito numa perspectiva de desenvolvimento. O léxico. A reflexão sobre o conhecimento da língua e os seus efeitos na aprendizagem.

- 4) **O Ensino da Expressão Escrita:** A entrada na aprendizagem formal da escrita e a sua articulação com a aprendizagem da leitura. Iniciação à Escrita e à Leitura. As competências gráfica, ortográfica e de textualização.
- 5) **O Ensino da Leitura:** a emergência da leitura e da escrita e a relação com a educação pré-escolar. O ensino da decifração e o desenvolvimento da consciência fonológica.
- 6) **O Ensino da Expressão Escrita:** o processo de escrita e as suas diferentes componentes. A diversidade de competências envolvidas na produção textual (competência gráfica, ortográfica e de textualização). Os diferentes géneros discursivos.
- 7) **O Ensino da Leitura:** A aprendizagem de estratégias de compreensão. Leitura orientada, leitura recreativa e leitura para informação e estudo. Situações e materiais de leitura.
- 8) **A Utilização do Computador como Recurso da Aprendizagem da Língua:** exploração dos recursos da rede. Produção de materiais em formato electrónico.
- 9) **O Ensino da Leitura:** a leitura em sala de aula e biblioteca. Actividades de animação de leitura e a relação com o Plano Nacional de Leitura. A avaliação da leitura.
- 10) **O Desenvolvimento da Linguagem Oral:** consciência linguística e sistematização do conhecimento linguístico. A importância do ensino explícito do vocabulário na compreensão da leitura e da produção textual.
- 11) **O Ensino da Expressão Escrita:** A avaliação da escrita. A diversidade de competências envolvidas na produção textual.
- 12) **A Utilização do Computador como Recurso da Aprendizagem da Língua:** Dispositivos tecnológicos e comunicativos. Arquitectura de hipertexto. Uso dos suportes e linguagens pelas crianças.

4. Caracterização dos Participantes

Neste estudo participaram duas turmas de 4º ano de duas escolas do ensino básico – 1º ciclo - de um Agrupamento de escolas do Distrito de Lisboa.

4.1. Caracterização das Escolas

A turma A pertence a uma escola do 1º CEB situada num meio semi-urbano. A população escolar provém, na sua maioria, de bairros de classe baixa e média, com condições culturais e económicas que se poderiam classificar como médias, segundo o Projecto Educativo do

Agrupamento. A escola, no ano lectivo 2009/2010, funcionou com 8 turmas (2 por ano de escolaridade), num total de 173 alunos, tendo 8 professores titulares de turma, um professor de Ensino Especial e um professor de apoios educativos. Existe ainda uma coordenadora de estabelecimento que tem como componente lectiva 5 horas de apoio educativo².

A escola a que pertence a turma B situa-se também num meio semi-urbano. Os alunos que a frequentam provêm de famílias da classe baixa, com condições culturais e económicas baixas, segundo o Projecto Educativo do Agrupamento. A escola, no ano lectivo 2009/2010, funcionou com 6 turmas (uma turma de 1º ano, duas turmas de 2º ano, uma turma de 3º ano e duas turmas de 4º ano), num total de 126 alunos, tendo 6 professores titulares de turma, uma professora de Ensino Especial e uma professora de apoios educativos. Existe ainda uma coordenadora de estabelecimento que tem como componente lectiva 5 horas de apoio educativo. O grande desafio desta escola tem sido responder adequadamente à heterogeneidade da população discente. Esta situação obriga a muito trabalho pedagógico diferenciado e cada professor procura encontrar estratégias que respondam aos diferentes níveis de aprendizagem, situação dificultada pelo crescente número de alunos oriundos do continente africano. Estes, apesar de integrados no ambiente escolar, têm uma fraca assiduidade, factor que se repercute negativamente em termos de aprendizagem. Como estratégia de recurso para colmatar este problema, a escola tem criado parcerias com outras instituições, nomeadamente o Centro Social e Paroquial que colabora com os professores, através de projectos pedagógicos e culturais, dinamizados no bairro onde residem estes alunos e que funcionam também como elo de ligação entre as famílias e a instituição escolar³.

4.2. Caracterização das Professoras

A professora da turma A tem 58 anos, 30 anos de serviço, é licenciada em Ensino Básico, pela Escola Superior de Educação de Lisboa. Acompanha a turma há 4 anos. Tem 25 anos de experiência de trabalho em turmas que incluem alunos com NEE.

A professora da turma B tem 29 anos, 7 anos de serviço, é licenciada em Ensino Básico, variante Matemática e Ciências da Natureza, pela Escola Superior de Educação de Lisboa. Acompanha a turma desde o 1º ano. Tem 7 anos de experiência em turmas onde estão incluídos alunos com NEE.

Ambas pertencem ao quadro de agrupamento e participaram no PNEP no ano lectivo 2009/2010. Em comum têm a formação profissional que as habilita para o exercício da

² Dados recolhidos no Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas

³ Idem

profissão docente no grupo 110, e ainda o facto de, durante o referido ano lectivo, leccionarem o mesmo ano de escolaridade (quarto ano do ensino básico) e terem, obrigatoriamente, que implementar nas respectivas turmas o Novo Programa de Língua Portuguesa e o PNEP.

Ambas aderiram ao projecto com curiosidade e interesse, mas, sobretudo, por acreditar que a implementação do NPLP e o PNEP poderia ser um recurso no apoio às dificuldades sentidas por elas e pelos alunos (regulares e NEE) no ensino e na aprendizagem da competência da escrita.

Foi esse o contexto que determinou o convite feito às duas professoras, no sentido de experimentarem e desenvolverem um percurso de formação, o qual poderia constituir uma alternativa à impossibilidade de frequentarem outros modelos de formação. Foi deste modo que criámos estas díades supervisivas (Alarcão, 2008), as quais viriam a constituir parte da amostra de conveniência do presente estudo.

Como afirma Carmo e Ferreira (1998), a escolha de determinada amostra tem a ver com os objectivos da investigação. Para além de se enquadrar nos objectivos planeados, estas docentes reuniam alguns requisitos que correspondiam a critérios que julgámos necessários e que facilitavam a viabilização do projecto: as duas leccionavam o mesmo ano de escolaridade e tinham várias tarefas em comum e uma agenda muito parecida, e em ambas as turmas estavam incluídos alunos com NEE.

As duas docentes aceitaram livremente a proposta de participação no projecto, contrariando um pouco a ideia apresentada por Garcia (1999) de que a cultura profissional dos professores “recusa abrir as portas das suas salas” (p. 166), quando se trata de serem objecto de observação por parte dos seus pares.

4.3. Caracterização dos Alunos

4.3.1. Caracterização da Turma A

A turma A é constituída por 21 alunos, dos quais 20 estão inscritos no 4º ano e 1 aluno está inscrito no 3º ano. O gráfico 1 traduz a distribuição do género nesta turma.

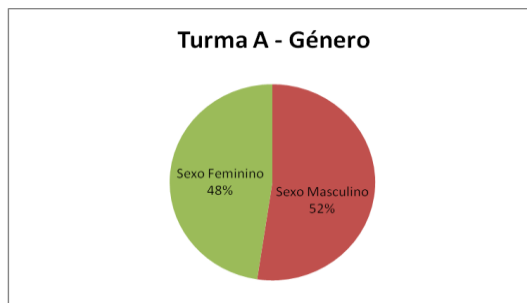


Gráfico N.º 1- Distribuição dos alunos por género na Turma A

Como se pode verificar, há mais alunos do sexo masculino, já que, dos 21 alunos, 10 são do sexo feminino e 11 são do sexo masculino.

No gráfico seguinte, apresenta-se a distribuição dos alunos por idade.

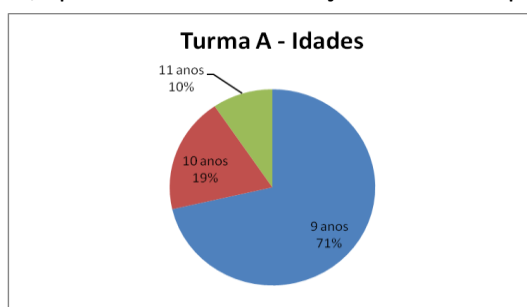


Gráfico N.º 2- Percentagem de alunos por idade na Turma A

A amplitude do valor idade situa-se entre os 9 e os 11 anos, sendo a moda de 9. Com efeito, há 15 alunos com 9 anos, 4 alunos com 10 anos e 2 alunos com 11 anos.

No gráfico 3 é apresentada a percentagem de retenções dos alunos da turma A.

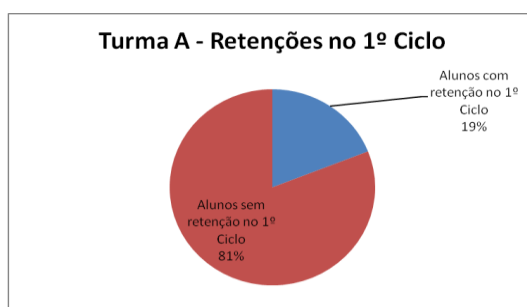


Gráfico N.º 3 - Percentagem de alunos com retenções na Turma A

Dos 21 alunos, 4 já tiveram uma retenção durante o 1º ciclo do Ensino Básico.

Dos 20 alunos inscritos no 4º ano, um aluno apresenta necessidades educativas especiais (NEE) e está abrangido pelo Decreto-Lei 3/2008. Este aluno é do sexo masculino e tem 9 anos de idade. Frequenta a presente escola desde o 1º ano, inserido na mesma turma e com a mesma professora. No 2º ano de escolaridade passou a ser considerado um aluno com NEE pelo tipo e grau de dificuldades de aprendizagem (DA) apresentadas. Assim, foi elaborado um Programa Educativo Individual (PEI) para o aluno, pelo que usufrui de Apoio do Ensino Especial duas vezes por semana, durante 90 minutos. De salientar que o aluno com NEE não apresenta qualquer retenção no 1º ciclo.

Para além dos dados de estrutura, procurámos ainda caracterizar a turma no que respeita ao nível de aprendizagem. Assim, no quadro seguinte, apresenta-se a síntese da avaliação diagnóstica realizada no início do ano, pela professora da turma⁴.

| Competências | 1 3º Ano | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 NEE | 20 | 21 |
|-------------------------|----------------|---|----|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----------|----|----|
| Expressão Oral | I | S | MB | S | S | S | B | S | B | MB | MB | B | S | B | B | B | B | S | S | S | B |
| Compreensão Oral | I | S | B | S | S | S | S | S | B | MB | MB | B | S | B | B | B | B | S | S | I | B |
| Leitura | I | I | MB | S | S | S | B | B | B | MB | MB | B | S | B | B | MB | S | B | S | S | B |
| Escrita | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Competência Gráfica | I | S | B | B | S | S | B | B | B | MB | MB | B | S | MB | B | MB | S | S | I | S | B |
| Competência Ortográfica | I | I | B | S | I | I | I | S | B | MB | MB | S | S | B | S | MB | S | I | S | I | B |
| Competência Compositiva | I | I | B | S | I | I | S | I | S | MB | B | B | S | B | B | MB | S | S | I | I | B |
| CEL | I | I | B | S | I | S | S | S | B | MB | B | B | S | B | B | B | S | I | I | S | B |

Quadro N.º 5 – Síntese da avaliação diagnóstica dos alunos da turma A

No que se refere à Expressão Oral apenas um aluno apresenta aproveitamento Insuficiente, uma vez que é de nacionalidade Guineense e ainda não se expressa correctamente em Língua Portuguesa. Dos restantes, 9 alunos apresentam um aproveitamento Suficiente, 8 de Bom e 3 alunos de Muito Bom. Podemos verificar que a maioria dos alunos apresenta um aproveitamento positivo nesta competência, com incidência na qualificação Suficiente. O aluno com NEE apresenta um aproveitamento Suficiente, pelo que se enquadra no aproveitamento geral da turma.

Relativamente à Compreensão Oral, dois alunos apresentam aproveitamento Insuficiente. Dos restantes, 9 alunos apresentam um aproveitamento de Suficiente, 8 de Bom e 2 alunos de Muito Bom.

Como podemos constatar, a maioria dos alunos apresenta um aproveitamento positivo nesta competência, situando-se nos valores Suficiente e Bom. O aluno com NEE apresenta um

⁴ Dados recolhidos no Projecto Curricular de Turma

aproveitamento de Suficiente, pelo que, também neste domínio, se enquadra no aproveitamento geral da turma.

Quanto à competência da leitura, dois alunos apresentam aproveitamento de Insuficiente. Dos restantes, 7 alunos apresentam um aproveitamento de Suficiente, 8 de Bom e 4 alunos de Muito Bom. Podemos concluir que a maioria dos alunos apresenta resultados bastante positivos, bom, e que apenas uma pequena percentagem revela aproveitamento de insuficiente para esta competência. O aluno com NEE apresenta um aproveitamento de suficiente para a leitura.

No que se refere ao Conhecimento Explícito da Língua (CEL), 5 alunos apresentam aproveitamento de Insuficiente. Dos restantes, 7 alunos apresentam um aproveitamento de Suficiente, 8 de Bom e 1 aluno de Muito Bom.

De acordo com os dados da professora, podemos observar que alguns alunos apresentam um aproveitamento insuficiente nesta competência, inclusive o aluno com NEE. No entanto, a maioria dos alunos continua a apresentar resultados positivos.

Relativamente à competência da Escrita, os alunos na sua maioria apresentam um aproveitamento positivo na competência gráfica, sendo que apenas dois alunos ainda apresentam um aproveitamento de Insuficiente, sendo um deles, o aluno com NEE.

Relativamente à competência ortográfica, os alunos na sua maioria apresentam um aproveitamento positivo, sendo que 7 alunos ainda apresentam um aproveitamento de Insuficiente. O aluno com NEE apresenta um aproveitamento positivo nesta competência.

No que se refere à competência compositiva, cinco alunos apresentam dificuldades, pelo que o seu aproveitamento ainda é negativo, apresentando o aluno com NEE, resultados negativos.

Em síntese, os resultados da avaliação diagnóstica a nível da linguagem escrita, permitem perceber que a maior parte dos alunos da turma A tem resultados positivos na compreensão e expressão oral, na leitura e no conhecimento explícito. Quanto à produção escrita, os resultados a nível da competência gráfica são superiores aos da competência ortográfica e compositiva. O aluno com NEE apresenta um resultado globalmente positivo (suficiente), com excepção da competência gráfica, que é classificada como insuficiente.

4.3.2. Caracterização da Turma B

A turma B é constituída por 22 alunos, todos inscritos no 4º ano de escolaridade. O gráfico seguinte mostra a distribuição dos alunos no que diz respeito ao género.

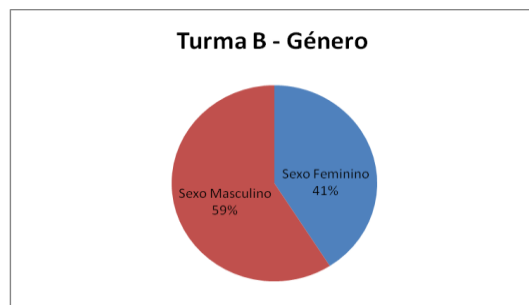


Gráfico N.º 4 – Distribuição dos alunos por género na Turma B

Como o gráfico mostra, existem mais alunos do sexo masculino, uma vez que, dos 22 alunos, 9 são do sexo feminino e 13 são do sexo masculino.

O gráfico seguinte mostra a distribuição dos alunos por idades da turma B.

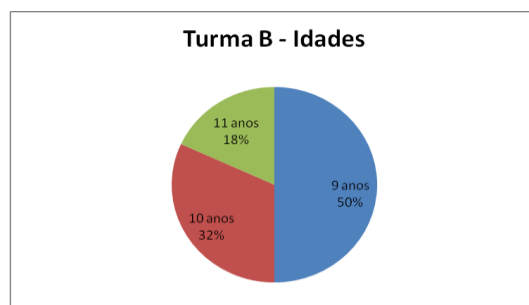


Gráfico N.º 5 – Percentagem dos alunos por idades na turma B

As idades estão compreendidas entre os 9 e os 11 anos, situando-se a moda nos 9 anos.

O seguinte gráfico caracteriza a turma ao nível das retenções no 1º ciclo.

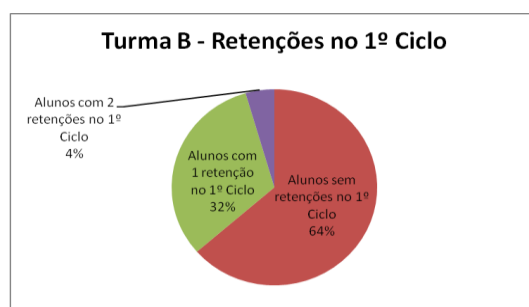


Gráfico N.º 6 – Percentagem de retenções dos alunos da Turma B

Como se pode verificar, 6 alunos desta turma já tiveram uma retenção durante o 1º ciclo do Ensino Básico e 1 aluno teve duas retenções.

Dos 22 alunos da turma antes caracterizada, 4 apresentam NEE e estão abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008. Em termos genéricos, podemos caracterizá-los da seguinte forma:

O aluno A6 é do sexo masculino, tem 9 anos de idade e é de nacionalidade portuguesa. Frequenta a presente escola desde o 1º ano, inserido na mesma turma e com a mesma professora. O aluno vem referenciado desde o jardim-de-infância, onde aos 4 anos foi diagnosticado com Perturbação do Espectro do Autismo.

A11 é um aluno do sexo masculino e tem 11 anos de idade e é de nacionalidade angolana. Frequenta a presente escola desde o 1º ano, inserido na mesma turma e com a mesma professora. O aluno vem referenciado desde o jardim-de-infância, onde aos 3 anos foi diagnosticado com Perturbação do Espectro do Autismo. Apresenta duas retenções no 1º ciclo.

A13 é do sexo feminino e tem 10 anos de idade, sendo de nacionalidade angolana. Frequenta a presente escola desde o 1º ano, inserida na mesma turma e com a mesma professora. No 2º ano de escolaridade passou a ser considerada um aluno com NEE com DA. Apresenta duas retenções no 1º ciclo e iniciou o 1º ano com 7 anos de idade.

Por último, A15 é do sexo feminino e tem 11 anos de idade, sendo de nacionalidade angolana. Frequenta a presente escola desde o 1º ano, inserido na mesma turma e com a mesma professora. No 2º ano de escolaridade passou a ser considerada um aluno com NEE com DA. Apresenta uma retenção no 1º ciclo.

Para uma melhor caracterização dos alunos da turma B, recolhemos ainda os dados da avaliação diagnóstica realizada no início do ano lectivo, na área da Língua Portuguesa. Uma síntese desses dados é apresentada no quadro que se segue.

| Competências | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 NEE | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 NEE | 12 | 13 NEE | 14 | 15 NEE | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 |
|-------------------------|---|---|---|---|---|----------|---|---|---|----|-----------|----|-----------|----|-----------|----|----|----|----|----|----|----|
| Expressão Oral | S | B | B | S | B | S | S | B | S | B | S | B | S | S | S | B | B | S | S | B | S | B |
| Compreensão Oral | S | S | B | S | B | S | S | S | S | S | S | B | S | S | S | S | B | B | S | S | S | S |
| Leitura | S | S | S | S | B | S | S | S | S | S | S | B | S | S | S | S | B | S | S | S | B | B |
| Escrita | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Competência Gráfica | S | S | S | S | S | NO | S | S | S | S | NO | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S |
| Competência Ortográfica | S | I | S | I | S | NO | I | I | S | S | NO | S | I | S | I | S | S | S | I | I | S | S |
| Competência Compositiva | S | S | S | I | S | NO | I | I | S | I | NO | S | I | S | I | S | S | S | I | I | I | I |
| CEL | S | I | S | S | S | NO | I | S | S | S | NO | S | I | S | I | S | S | S | S | S | S | I |

Quadro N.º 6 – Síntese da avaliação diagnóstica dos alunos da turma B

No que se refere à Expressão Oral todos os alunos apresentam uma avaliação positiva. Dos 22 alunos, 12 apresentam um aproveitamento suficiente e 14 de Bom.

Relativamente à Compreensão Oral, todos os alunos apresentam aproveitamento positivo. Dos 22 alunos, 17 alunos apresentam um aproveitamento de Suficiente e 5 de Bom.

Quanto à competência da leitura, também todos os alunos apresentam um aproveitamento positivo. Dos 22 alunos, 17 alunos apresentam um aproveitamento de Suficiente e 5 de Bom.

No que se refere ao Conhecimento Explícito da Língua (CEL) 5 alunos apresentam aproveitamento de Insuficiente, entre os quais, dois alunos com NEE. Dos restantes, 15 alunos apresentam um aproveitamento de Suficiente. Em dois dos alunos da turma (NEE) não foi possível avaliar esta competência.

Relativamente à competência da Escrita os alunos foram avaliados nas competências gráfica, ortográfica e compositiva, uma vez que é nesta competência que se desenvolve o presente estudo. Todos os alunos apresentam um aproveitamento positivo, na competência gráfica, sendo que apenas dois alunos (NEE) não foram avaliados pois não adquiriram a competência da escrita.

Relativamente à competência ortográfica, os alunos na sua maioria apresentam um aproveitamento positivo, sendo que oito alunos ainda apresentam um aproveitamento de Insuficiente, sendo dois deles alunos com NEE. Os outros dois alunos com NEE não foram avaliados nesta competência uma vez que ainda não adquiriram a competência da escrita.

No que se refere à competência compositiva, dez alunos apresentam dificuldades, pelo que o seu aproveitamento ainda é negativo, estando aqui incluídos dois alunos com NEE. Dos restantes, dez apresentam um aproveitamento de Suficiente e dois (alunos com NEE) não foram avaliados, uma vez que ainda não adquiriram a competência da escrita.

Em síntese, os resultados da avaliação da professora a nível da linguagem escrita, permitem perceber que a maior parte dos alunos da turma B tem resultados positivos na compreensão e expressão oral, na leitura e no conhecimento explícito da língua. Quanto à produção escrita, os resultados a nível da competência gráfica são superiores aos da competência ortográfica e compositiva. Os alunos com NEE apresentam resultados globalmente positivos para a expressão e compreensão do oral e a leitura. Nos dois alunos que ainda não desenvolveram a competência da escrita, esta não foi avaliada; os outros dois apresentam resultados positivos na competência gráfica, mas resultados ainda insatisfatórios nas competências ortografia e compositiva, assim como no CEL.

Capítulo IV

Concepção e Implementação do Projecto de Intervenção

1. Plano de Investigação e de Acção

Identificado o problema de partida e seleccionados os intervenientes, iniciámos a construção do projecto de intervenção que viria a ser implementado durante o ano lectivo de 2009/2010, nas duas escolas de 1º ciclo do Ensino Básico. Para a concepção do projecto, partimos do pressuposto defendido por Fullan e Ponfret (1977, cit. In: Garcia, 1999), de que ocorrem sempre mudanças significativas quando os professores se implicam na implementação de uma inovação, já que esta promove sempre uma aprendizagem.

A proposta de trabalho apresentado centrou-se, como foi referido, na falta de formação que as duas professoras identificaram como uma dificuldade para iniciarem um novo programa de língua portuguesa, e no receio de não conseguirem responder eficazmente às propostas inovadoras que o mesmo programa sugeria. Na opinião de Sparks e Loucks-Horsley (1990, cit. In. Garcia 1999), “ (...) os adultos aprendem de forma mais eficaz quando têm necessidade de conhecer ou resolver um problema” (p. 166).

Para o desenvolvimento do presente projecto de intervenção criou-se um dispositivo de investigação e acção que envolveu diferentes fases, como o quadro seguinte sugere.

| Momentos | Fases | Processos | Objectivos |
|---------------------|-----------------|--|--|
| Início do projecto | Preparação | Recolha e análise dos produtos escritos dos alunos | Identificar as competências de escrita dos alunos de duas turmas inclusivas do 4º ano e especificamente dos alunos com NEE que frequentam essas turmas |
| | | Formação aos professores sobre a escrita | Apresentar e aprofundar com os professores participantes novas estratégias para trabalhar a competência da escrita |
| Decurso do projecto | Monitorização | Sessões de planeamento e reflexão sobre a prática | Envolver os professores participantes num processo de mudança de estratégias para a competência da escrita, de acordo com a formação PNEP e o Novo Programa de Língua Portuguesa |
| | | Sessões tutoriais e observação directa em sala de aula | Monitorizar o processo de implementação das novas estratégias em sala de aula |
| Final do projecto | Avaliação final | Análise das grelhas de observação em sala de aula | Identificar eventuais mudanças na prática dos professores |
| | | Recolha e análise dos produtos escritos dos alunos | Avaliar as competências de escrita dos alunos após a intervenção, nomeadamente as dos alunos com NEE inseridos nas turmas em estudo |
| | | Entrevistas aos professores participantes | Conhecer a percepção dos professores sobre o processo desenvolvido e os seus resultados. |

Quadro N.º 7 – Plano de investigação e acção

Descrevemos em seguida os parâmetros essenciais do trabalho a desenvolver em cada uma destas fases.

1.1. Primeira fase - Preparação do projecto

1.1.1. Recolha e análise dos produtos escritos dos alunos

Nesta etapa, procedeu-se à recolha dos produtos escritos pelos alunos antes de qualquer intervenção. Assim, solicitou-se a cada uma das professoras colaborantes que pedisse aos alunos para escreverem um texto informativo sobre um determinado tema, sobre o qual os alunos já possuíssem algum conhecimento. Esclareceu-se que as professoras deveriam propor este trabalho aos alunos da forma como sempre o fizeram, dando as indicações que achassem pertinentes para a escrita do mesmo, utilizando as estratégias para a escrita de textos que sempre utilizaram.

1.1.2. Sessões de formação sobre a escrita

Para o desenvolvimento de mudanças no ensino da escrita em sala de aula, realizaram-se sessões de formação que, no âmbito do PNEP, tomaram a forma de oficinas temáticas. Estas oficinas foram orientadas pela autora deste trabalho e, de entre as 12 oficinas temáticas realizadas, seleccionaram-se para o estudo aquelas que se referem explicitamente ao ensino da escrita.

Assim, na 4ª Oficina Temática abordou-se a competência da escrita, incidindo sobre a entrada na aprendizagem formal da escrita e a sua articulação com a aprendizagem da leitura, a iniciação à Escrita e à Leitura, a competência gráfica e ortográfica.

Apresentamos no quadro seguinte a planificação desta sessão de formação. Em anexo 5 encontra-se o Power Point que foi utilizado como recurso formativo.

| Momentos | Descrição |
|--|---|
| Realização de um jogo de Leitura/Escrita | 1º) A cada uma das formandas é entregue um poema e uma imagem de um quadro de um pintor e autor português, que não podem mostrar as restantes colegas; 2º) É entregue a cada formanda uma folha de registo; 3º) Cada formanda lê o seu poema, que é uma descrição dos quadros, e as restantes associam o poema lido à imagem do quadro, registando na folha de registo; 4º) Comparação dos resultados. |
| Apresentação de um PPT sobre o tema da Oficina Temática | 1º) Questionar as formandas sobre <i>“O que é preciso para aprender a ler e a escrever?”</i> – Debate; 2º) A Entrada na Aprendizagem Formal da Escrita e a sua Articulação com a aprendizagem da Leitura; |

| | |
|---|---|
| | <p>3ª) Iniciação à Leitura e à Escrita;</p> <p>4ª) Concepções Precoces sobre a Linguagem Escrita (Funcionalidade da Linguagem Escrita) onde foram apresentados diferentes diálogos sobre as concepções das crianças sobre a leitura e a escrita;</p> <p>5ª) Momento de reflexão e análise sobre as concepções das crianças;</p> <p>6ª) Como criar escritores e leitores hábeis: dicas e sugestões.</p> <p>7ª) Fases da Linguagem Escrita: Escrita Pré-Silábica, Escrita Silábica, Escrita com Fonetização</p> <p>8ª) Factores que condicionam a aprendizagem da linguagem escrita</p> <p>9ª) Sugestões de actividades para desenvolver na sala de aula.</p> <p>10ª) Competências envolvidas no processo textual: gráfica, ortográfica e compositiva.</p> <p>11ª) Análise de material produzido pelos alunos para identificar formas de melhoramento nas competências gráficas e ortográficas.</p> |
| Momento de Reflexão | Reflexão em conjunto de como trabalhamos na nossa sala de aula as competências gráfica e ortográfica, o que está correcto e o que ainda pode ser melhorado. Sugestões partilhadas pelas formandas, registadas e analisadas. |
| Momento de Análise e Debate | Análise de um texto produzido por um aluno e debate sobre as formas como poderá ser melhorado o texto ao nível gráfico e ortográfico e estratégias para combater os resultados observados. |
| Apresentação de materiais | Apresentação de diversos materiais para aplicar nas salas de aula. |
| Apresentação de fotografias das últimas tutorias | Foram apresentadas as fotografias das tutorias realizadas nas duas últimas semanas e reflexão sobre as mesmas, havendo assim uma partilha entre todas as formandas. |

Quadro N.º 8 – Planificação da Oficina Temática N.º 4

Na oficina de formação n.º 6 incidiu-se sobre: o processo de escrita e as suas diferentes componentes; a diversidade de competências envolvidas na produção textual: competência de textualização; os diferentes géneros discursivos.

Apresentamos de seguida a grelha de planificação da sessão n.º 6, cujo PowerPoint se encontra em anexo 6.

| Momentos | Descrição |
|---|---|
| Realização de um jogo de Escrita “Descobres quem é?” | <p>1ª) Cada uma das formandas retira de um saco, aleatoriamente, o nome de uma colega.</p> <p>2ª) Construção de um pequeno texto sobre a descrição física e psicológica da colega;</p> <p>3ª) Distribuição de uma grelha para todas as colegas preencherem quem descreveu quem;</p> <p>4ª) Leitura dos textos por cada uma das formandas;</p> |

| | |
|--|--|
| | 5º) Comparação dos resultados. |
| Apresentação de um PPT sobre o tema da Oficina Temática | Questionei as formandas acerca de qual a definição de texto, e daí partimos para quais as competências que são activadas na produção textual. Partimos para a competência compositiva, pois a gráfica e ortográfica já tinham sido trabalhadas em sessão anterior. De seguida abordamos os modos de acção no ensino da escrita: a acção sobre o processo de escrita que proporciona o desenvolvimento das competências e dos conhecimentos implicados na escrita e a acção sobre o contexto do escrito que proporciona o contacto com textos diversificados (social e culturalmente) e as suas múltiplas funções. Foi também referido o papel de um conjunto de sub-processos que estão envolvidos na produção textual: planificação, textualização e revisão. Foram observadas e analisadas diferentes grelhas para a revisão de texto. De seguida foram apresentadas e discutidas 3 práticas integradoras já desenvolvidas em salas de aula: caderno de escrita, ciclo de escrita e uma sequência didáctica. |
| Momento de Reflexão | Foi pedido às formandas que reflectissem sobre os tipos de textos que leram nos últimos dias, em que lugares o fizeram e que finalidades procuraram atingir com essas leituras. |
| Momento de Análise e Debate | Leitura e análise do texto <i>“Dos textos do manual a outros tipos de texto: relato de uma prática.</i> |
| Géneros Discursivos e Textuais | Apresentação em PPT dos diferentes géneros discursivos e textuais. |
| Momento de Investigação | Foram realizados grupos de trabalho e foi distribuído um jornal a cada grupo. O objectivo era encontrarem no jornal os diferentes tipos de texto. |
| Momento de Reflexão | Foi pedido às formandas que pensassem nos tipos de texto que teriam trabalhado com mais ou menos regularidade. Espaço para discussão. |
| Trabalho de Casa | Foi sugerido, e tendo em conta cada uma das turmas das formandas, a planificação de actividades relacionadas com o(s) tipo(s) de texto que não têm explorado em contexto de sala de aula para apresentar na próxima sessão de Planificação/Reflexão. |
| Apresentação de materiais | Foram apresentados diferentes materiais potencializadores da escrita em sala de aula como: ficheiros, fábricas de histórias, quantos queres?, inícios e fins de histórias, cartões com títulos de histórias,.. |
| Apresentação de fotografias das últimas tutorias | Foram apresentadas as fotografias das tutorias realizadas nas duas últimas semanas e reflexão sobre as mesmas. |

Quadro N.º 9 – Planificação da Oficina Temática N.º 6

Na oficina de formação n.º 11, abordou-se a avaliação da escrita e a diversidade de competências envolvidas na produção textual.

Apresentamos de seguida a grelha de planificação desta sessão. Para a sua realização foi elaborado um PowerPoint (Anexo 7).

| Momentos | Descrição |
|--|--|
| Realização de um jogo de Escrita/Leitura com o livro “A Verdadeira História do Capuchinho Vermelho” | 1º) Foram distribuídos às formandas diferentes partes do texto e imagens do livro “A Verdadeira história do Capuchinho Vermelho”; 2º) Após a leitura do livro, foi pedido às formandas que em pequenos grupos escrevessem uma carta, uma notícia, um convite e uma receita, todos estes textos relacionados com o texto lido anteriormente. 3º) Os grupos trocaram os trabalhos realizados; 4º) Foi dado a cada grupo uma ficha de correcção para cada um dos tipos de texto; 5º) Cada grupo corrigiu o trabalho do grupo que lhe calhou e posteriormente apresentou o trabalho e as devidas correcções. |
| Apresentação de um PPT sobre o tema da Oficina Temática | 1º) Avaliação da escrita: como deverá ser a acção do professor? 2º) Quando avaliar? O que avaliar? Como avaliar |
| Momento de Reflexão | Questionar as formandas de como avaliam a escrita dos seus alunos. Reflexão e partilha |
| Momento de Análise e Debate | Criação de instrumentos para avaliar a escrita e sua análise. |
| Apresentação de materiais | Apresentação de diversos materiais para aplicar nas salas de aula. |
| Apresentação de fotografias das últimas tutorias | Foram apresentadas as fotografias das tutorias realizadas nas duas últimas semanas e reflexão sobre as mesmas. |

Quadro N.º 10 – Planificação da Oficina Temática N.º 11

1.2. Segunda fase – Monitorização do projecto

1.2.1. Sessões de planeamento e reflexão

Estas sessões estão inseridas no âmbito da formação do PNEP, seleccionando-se para este estudo apenas as respeitantes ao trabalho específico sobre a escrita. Incidem na planificação e reflexão sobre as afectividades a desenvolver/desenvolvidas pelos professores em sala de aula e têm a duração de duas horas cada.

1.2.2. Tutorias e observação de aulas

Tal como as anteriores, estas sessões estão inseridas no âmbito da formação do PNEP, seleccionando-se para este estudo apenas as respeitantes ao trabalho específico sobre a escrita. Consistem na implementação em sala de aula do planeamento elaborado pelas professoras, recorrendo às estratégias aprendidas nas oficinas temáticas e discutidas nas sessões de planeamento. Serão monitorizadas através de uma grelha elaborada para o efeito, no âmbito do PNEP.

1.3. Terceira fase – Avaliação final do projecto

1.3.1. Análise das sessões de tutoria e observação directa em sala de aula

Como referimos no ponto anterior, durante as sessões de tutoria e observação em salas de aula, o formador preencheu as grelhas de observação que, no âmbito do PNEP, serviram para a avaliação das formandas/professoras. No âmbito deste trabalho, as grelhas servem essencialmente para compreender a evolução do processo de planeamento, gestão e reflexão sobre o ensino, incidindo na: planificação da acção pedagógica; a organização da sala de aula; dinâmica da sala de aula e capacidade de reflexão sobre a acção.

1.3.2. Recolha e análise dos produtos escritos dos alunos

Após a intervenção, pedir-se-á aos alunos que elaborem um texto informativo, de acordo com as estratégias utilizadas na sala de aula até ao momento, ou seja, de acordo com as estratégias utilizadas durante o ano para a escrita de textos. Os textos serão redigidos individualmente e analisados pelos mesmos parâmetros que se usaram para a análise dos textos iniciais, de forma a permitir a comparação dos resultados.

1.3.3. Entrevistas aos professores no final do processo

As entrevistas serão realizadas no final do projecto, com a finalidade de conhecer a percepção dos professores sobre o processo de formação e as suas consequências ao nível das práticas pedagógicas e sobre, o trabalho desenvolvido com os alunos e os resultados obtidos a nível geral e pelos alunos com NEE em particular.

2. Descrição da Intervenção

2.1. Primeira Fase - Preparação do Projecto

Para a recolha dos produtos escritos dos alunos, ambas as professoras se limitaram a dar a cada um dos alunos uma folha pautada em branco e de seguida apresentaram o tema sobre o qual os alunos teriam de escrever.

O trabalho foi feito individualmente e, para o realizarem, os alunos de ambas as turmas dispuseram de 45 minutos. Os textos foram recolhidos, tendo a maioria dos alunos terminado, a seu ver, a realização do mesmo. A recolha do texto foi feita às 9 horas e 30 minutos dos dias 5 de Outubro de 2009, para a turma A e 6 de Outubro de 2009, para a turma B.

Quanto à formação sobre a escrita, durante o presente ano lectivo (2009/2010) as professoras participaram assiduamente nas oficinas. A competência da escrita foi trabalhada com as formandas especificamente nas 3 oficinas temáticas anteriormente referidas, embora estivesse sempre presente em articulação com as restantes competências abordadas.

As oficinas de formação revelaram-se momentos importantes de aprofundamento de conhecimentos, partilha de estratégias, ansiedades, dúvidas, materiais e simulação de situações de aprendizagem possíveis de realizar em sala de aula.

Cada uma das três oficinas foi iniciada com um jogo que serviu de motivação às formandas, fazendo-lhes ver que até para nós adultos esta é fundamental. A escrita pode ser feita de forma lúdica e divertida, e se empregarmos esta mesma motivação na nossa sala de aula com os nossos alunos, também eles se sentirão motivados. O momento dos jogos foi considerado um momento de motivação, mas também de descontração e conhecimento das próprias formandas.

Com a realização destas oficinas (assim como em todas as outras) procurámos aliar a teoria com a prática, pois as duas são indissociáveis. Se nas primeiras oficinas realizadas as formandas sentiam que a parte teórica era “dispensável”, com o passar do tempo foram tomando consciência de que essa teoria era fundamental para o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas na sala de aula, pois tornava-se mais fácil colocar em prática as sugestões apresentadas, havendo essa base por trás. Estas oficinas não foram excepção e durante a apresentação dos PPT’s sobre os conteúdos a explorar, fomos apresentando actividades possíveis de colocar em prática em contexto de sala de aula. As sugestões de actividades apresentadas tiveram uma boa aceitação pelas formandas e algumas partilharam oralmente algumas actividades que já realizaram no seu percurso de professoras.

2.2.Segunda fase – Monitorização do projecto

Como referimos antes, os momentos de análise e reflexão presentes nas oficinas foram aceites de muito bom agrado pelas formandas, pois consideram ser um momento de partilha de opiniões e de reflexão onde se traduzem, revelam e se dão a conhecer diferentes perspectivas sobre o mesmo assunto. Penso que só reflectindo acerca do que fazemos e expondo-o perante outras pessoas em que as opiniões podem ser diferenciadas crescemos como profissionais, daí a minha escolha de, em todas as oficinas realizadas haver momentos de reflexão.

A apresentação e explicação do trabalho realizado pelas formandas nas tutorias realizadas, foi sempre um momento muito apreciado. A partilha é a palavra-chave deste momento, as colegas observam o que cada formanda realizou na sua tutoria, têm a possibilidade de explicar

mais detalhadamente o que fizeram e permite o esclarecimento de alguma dúvida que surja na altura. Muitas ideias aparecem, um maior incentivo e empenho de todos é potencializado e senti que, cada uma tinha mais brio no seu trabalho porque sabia que ele seria apresentado às colegas.

De acordo com o presente projecto de intervenção foi fundamental desenvolver o mesmo tipo de trabalho nas duas turmas em estudo. Assim, foram desenvolvidas actividades iguais, com o objectivo central da criação de texto informativo, mudando as estratégias até ai utilizadas. Apresentamos de seguida as planificações de cada uma das sequências didácticas aplicadas na sala de aula de ambas as turmas.

O quadro seguinte refere-se à 1ª sequência planeada pelas professoras para trabalhar com os alunos para a construção de texto informativo.

| Construção de texto informativo | | | Tempo previsto por aula: 2 horas | |
|---|--|---|--|---|
| 1ª Sessão | 2ª Sessão | 3ª Sessão | 4ª Sessão | 5ª Sessão |
| Competências | Competências | Competências | Competências | Competências |
| Expressão Oral | Compreensão Oral Expressão Oral Leitura | Escrita | Escrita | Escrita |
| Objectivos da actividade | Objectivos da actividade | Objectivos da actividade | Objectivos da actividade | Objectivos da actividade |
| - Conhecer os diferentes conhecimentos que os alunos têm sobre as girafas - Efectuar pesquisas | - Apresentar as pesquisas efectuadas pelos alunos - Partilhar a informação recolhida sobre girafas | - Planificar a construção do texto informativo sobre a girafa. - Escrever um texto informativo | - Rever o texto e melhorá-lo em todas as suas vertentes. | - Construir um painel sobre a girafa; |
| Actividades | Actividades | Actividades | Actividades | Actividades |
| Realização de uma chuva de ideias sobre um animal: a girafa; Registo no quadro das ideias dadas pelos alunos; Pesquisa realizada pelos alunos na biblioteca da escola e na internet sobre a girafa. | Cada um dos alunos em tempo determinado apresentou aos restantes alunos o resultado das suas pesquisas. Os alunos registam numa ficha de trabalho as características do animal em estudo | Os alunos com a professora, e de acordo com a ficha de trabalho, planificaram a escrita do texto, atendendo às diferentes características do animal (deslocação, alimentação, reprodução, ...) De seguida passaram à textualização do texto recorrendo sempre à planificação do mesmo, em conjunto, numa folha de papel de cenário. | Rever o texto escrito e identificar erros de grafia, ortografia, coesão, coerência, repetições, etc e melhorá-lo, conversando com os alunos e levando-os a identificar formas correctas de o melhorar. | Foi dado aos alunos um painel onde eles terão de construir um texto informativo sobre o animal trabalhado, recorrendo ao texto escrito anteriormente assim como imagens do animal para expor na escola. |

Quadro N.º 11 – Sequência didáctica N.º1 aplicada nas turmas A e B

O quadro seguinte refere-se à 2ª sequência trabalhada com os alunos para a construção de texto informativo.

| Construção de texto informativo | | | Tempo previsto por aula: 2 horas | |
|--|---|---|----------------------------------|---------------|
| 1ª Sessão | 2ª Sessão | 3ª Sessão | 4ª Sessão | 5ª Sessão |
| Competências | Competências | Competências | Competências | Competências |
| Leitura Compreensão Oral Escrita | Expressão Oral Compreensão Oral Leitura | Compreensão Oral Expressão Oral Leitura | Escrita | Escrita |
| Objectivos da | Objectivos da | Objectivos da | Objectivos da | Objectivos da |

| actividade | actividade | actividade | actividade | actividade |
|--|--|---|--|--|
| - Ler o livro "A Arca de Não É" - Registrar características dos pseudoanimais. | - Conhecer os diferentes conhecimentos que os alunos têm sobre diferentes animais - Efectuar pesquisas | - Apresentar as pesquisas efectuadas pelos alunos - Partilhar a informação recolhida sobre os animais - Planificar a construção do texto informativo. | - Escrever um texto informativo | - Rever o texto e melhorá-lo em todas as suas vertentes. |
| Actividades | Actividades | Actividades | Actividades | Actividades |
| Apresentar o livro que vai ser trabalhado; Identificar os elementos paratextuais e seu registo; Leitura de cada um dos textos do livro por um aluno escolhido aleatoriamente. Registo das principais características de cada um dos pseudoanimais. | Relembrar os alunos sobre o livro lido na última sessão; Elaboração de grupos de trabalho (4), para inventarem o seu pseudoanimal a partir de uma imagem dada (o animal é constituído por dois animais tal como no livro <i>A Arca de Não É</i>) Pesquisa realizada pelos alunos na biblioteca da escola e na internet sobre os dois animais que constituem o seu pseudoanimal. | Cada um dos grupos em tempo determinado apresentou aos restantes alunos o resultado das suas pesquisas. Apresentação de uma grelha que vai servir de apoio à construção do texto sobre o animal (ficha de planificação) e posteriormente à elaboração do texto, que irá ser preenchida de acordo com as informações recolhidas e outras inventadas (pseudonanimais) | Textualização do texto recorrendo à planificação do mesmo, em grupo. | Os textos serão apresentados em acetatos e projectados para toda a turma. Cada grupo apresentará o seu texto, e os colegas e a professora darão sugestões de como os poderão melhorar. Os alunos, de acordo com as sugestões dadas melhorarão os textos, supervisionados pela professora. A compilação de todos os textos dará origem a um livro de turma sobre pseudoanimais intitulado "A Arca de Não é... À nossa Maneira!" |

Quadro N.º 12 – Sequência didáctica N.º2 aplicada nas turmas A e B

O quadro seguinte refere-se à 3ª sequência trabalhada com os alunos para a construção de texto informativo.

| Construção de texto informativo | | | Tempo previsto por aula: 2 horas | |
|--|--|--|---|--|
| 1ª Sessão | 2ª Sessão | 3ª Sessão | 4ª Sessão | 5ª Sessão |
| Competências | Competências | Competências | Competências | Competências |
| Leitura Compreensão Oral Escrita | Expressão Oral Compreensão Oral Leitura | Compreensão Oral Expressão Oral Leitura | Escrita | Escrita |
| Objectivos da actividade | Objectivos da actividade | Objectivos da actividade | Objectivos da actividade | Objectivos da actividade |
| - Ler o livro "Monstros lá de casa II" - Registrar características dos pseudoanimais. | - Efectuar pesquisas sobre o latim | - Apresentar as pesquisas efectuadas pelos alunos - Partilhar a informação recolhida sobre os monstros - Planificar a construção do texto informativo. | - Escrever um texto informativo | - Rever o texto e melhorá-lo em todas as suas vertentes. |
| Actividades | Actividades | Actividades | Actividades | Actividades |
| Apresentar o livro que vai ser trabalhado; Identificar os | Relembrar os alunos sobre o livro lido na última sessão; | Cada um dos pares em tempo determinado apresentou aos | Textualização do texto recorrendo à planificação do | Os textos serão apresentados em acetatos e projectados |

| | | | | |
|---|--|--|-------------------------|--|
| <p>elementos paratextuais e seu registo; Leitura de cada um dos textos do livro por um aluno escolhido aleatoriamente. Registo das principais características de cada um dos monstros</p> | <p>Elaboração pares (4), para inventarem o seu monstro a partir de uma imagem dada Pesquisa realizada pelos alunos na biblioteca da escola e na internet sobre monstros.</p> | <p>restastes alunos o resultado das suas pesquisas. Apresentação de uma grelha que vai servir de apoio à construção do texto sobre o monstro (ficha de planificação) e posteriormente à elaboração do texto, que irá ser preenchida de acordo com as informações recolhidas e outras inventadas.</p> | <p>mesmo, em grupo.</p> | <p>para toda a turma. Cada grupo apresentará o seu texto, e os colegas e a professora darão sugestões de como os poderão melhorar. Os alunos, de acordo com as sugestões dadas melhorarão os textos, supervisionados pela professora. A compilação de todos os textos dará origem a um livro de turma sobre intitulado “Os Monstros cá da escola!”</p> |
|---|--|--|-------------------------|--|

Quadro N.º 13 – Sequência didáctica N.º3 aplicada nas turmas A e B

Estas sequências didácticas foram desenvolvidas pelas professoras nas respectivas salas, com a presença da formadora. Os alunos aderiram bem às actividades propostas.

Capítulo V

Apresentação e Discussão dos Resultados

1. Resultados da Análise dos Produtos Escritos dos Alunos no início do projecto

O que se apresenta em seguida são os resultados globais obtidos nos trabalhos dos alunos, tendo sido analisadas as competências gráfica, ortográfica e compositiva assim como a atitude perante a tarefa de escrita (Quadros em anexo 8).

1.1. Análise dos Produtos Escritos da Turma A

Na turma A foram analisados 21 textos nas competências já acima referidas. De acordo com a análise efectuada, podemos verificar que na competência gráfica todos os alunos obtiveram avaliação positiva, uma vez que escrevem de forma legível e perceptível.

Podemos portanto concluir que esta é uma competência adquirida pelos alunos, pelo que não será necessário desenvolver estratégias de trabalho.

Quanto à competência ortográfica podemos apurar que a maioria dos alunos apresenta um aproveitamento positivo. No entanto, é de realçar que 52% dos alunos escrevem com correcção ortográfica, pelo que 48% dos alunos ainda o fazem com dificuldades, razão pela qual obtiveram resultados negativos.



Gráfico N.º 7 – Resultados na Competência Ortográfica – Turma A

Tendo sido estes os resultados obtidos, concluímos que a competência ortográfica terá de ser trabalhada com os alunos, de forma a melhorar os resultados obtidos.

Relativamente à competência compositiva (Gráfico 8), a maioria dos alunos (52%) apresenta resultados negativos. As maiores dificuldades nesta competência prendem-se com o respeito pela estrutura do texto informativo (52,4%), na sequência lógica de ideias (52,4%), na dificuldade em utilizarem de forma adequada os organizadores textuais (95,2%), na utilização de mecanismos gráficos de destaque (95,2%), na conclusão do texto (85,7%), em escreverem com correcção linguística, nomeadamente na estruturação correcta das frases (52,4%), na utilização de vocabulário adequado e diversificado (61,9%) e na organização do texto em parágrafos (52,4%).



Gráfico N.º 8 – Resultados na Competência Compositiva – Turma A

Como aspectos positivos podemos realçar que todos os alunos deram um título ao texto (100%), a maioria identifica de forma geral o tema (80,1%), expõem características e tópicos relacionados com o assunto (80,1%), classificam e organizam os conhecimentos sobre o tema (61,9%) e seleccionam informação pertinente (52,4%).

De acordo com os dados recolhidos, concluímos que esta será uma competência onde os alunos terão de desenvolver a maioria do trabalho relacionado com a escrita. Os alunos revelaram muitas dificuldades nesta competência, tendo dificuldade em caracterizar os diferentes tipos de texto, sendo este aspecto pouco trabalhado na sala de aula, o que dificulta a estruturação do texto. Outro aspecto considerado como pouco trabalhado é a sequência lógica de ideias. Os alunos escrevem, mas não têm como referência um ponto de partida e um ponto de chegada, pelo que vão escrevendo sem coerência, não iniciando um texto nem o concluindo. Houve alunos que iniciaram a escrita do texto com “Era uma vez...” de tão habituados que estão a apenas escreverem textos narrativos. A correcção linguística terá de ser outro aspecto trabalhado pelo que os alunos revelaram muitas dificuldades na estruturação correcta das frases, na utilização de vocabulário adequado e diversificado e na organização do texto em parágrafos.

No que se refere à atitude perante a tarefa de escrita (Gráfico 9) – planificação, textualização e revisão de texto – os resultados obtidos foram negativos.



Gráfico N.º 9 – Resultados na atitude perante a tarefa de escrita – Turma A

Dos 21 alunos da turma, apenas dois alunos realizaram a planificação ou esquema do texto a redigir, recorrendo à mesma durante a escrita. Da mesma forma, apenas estes dois alunos efectuaram a revisão de texto, sem qualquer auxílio por parte da professora. Podemos concluir que esta é a competência em que os alunos mais precisam de desenvolver um trabalho eficaz. Pelo que foi observado, durante a recolha dos trabalhos escritos dos alunos, a planificação e revisão de texto não é uma estratégia desenvolvida pela professora titular de turma, pelo que muito do trabalho de intervenção terá de ser efectuado na perspectiva de ser elaborada sempre uma planificação do texto a trabalhar, assim como uma eficaz revisão do mesmo.

1.2. Análise dos Produtos Escritos da Turma B

Na turma B foram analisados 20 textos nas competências já acima referidas. De acordo com a análise efectuada, podemos verificar que na competência gráfica a maioria dos alunos escreve de forma legível e perceptível (82%). Dois alunos ainda revelam dificuldades nesta competência pelo que obtiveram resultado negativo (9%), e dois alunos ainda não desenvolveram a competência da escrita, pelo que não foi possível avaliá-los (9%).

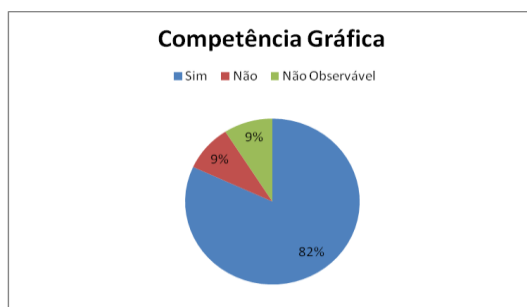


Gráfico N.º 10 – Resultados na Competência Gráfica – Turma B

De acordo com os resultados, esta será uma competência onde terá de ser realizado algum trabalho, para melhorar os resultados obtidos.

Quanto à competência ortográfica (gráfico 11) podemos apurar que a maioria dos alunos apresenta um aproveitamento positivo. No entanto, apenas 55% dos alunos escrevem com correcção ortográfica, pelo que 36% dos alunos ainda o fazem com dificuldades, razão pela qual obtiveram resultados negativos. Dois alunos ainda não desenvolveram a competência da escrita, pelo que não foi possível avaliá-los (9%).

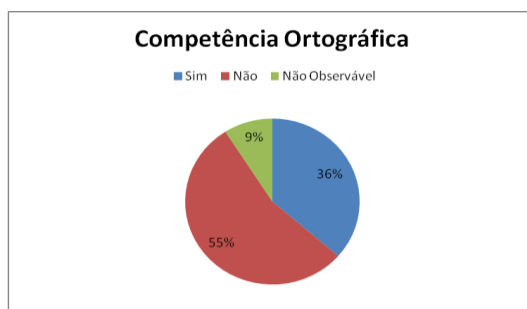


Gráfico N.º 11 – Resultados na Competência Ortográfica – Turma B

Tendo sido estes os resultados obtidos, concluímos que a competência ortográfica terá de ser trabalhada com os alunos, de forma a melhorar os resultados obtidos.

De acordo com o gráfico 12, e relativamente à competência compositiva, a maioria dos alunos apresenta resultados negativos (75%). As maiores dificuldades sentidas são na exposição de características/tópicos relacionados com o tema abordado no texto (68,2%), em classificar e organizar os conhecimentos sobre o tema (90,9%), em seleccionar informação pertinente (86,4%), na sequência lógica de ideias (90,9%), na utilização de organizadores textuais (90,9%), na utilização de mecanismos gráficos de destaque (90,9%), na conclusão do texto (86,4%). Ainda revelaram muitas dificuldades em escrever com correcção linguística, nomeadamente na estruturação correcta das frases (86,4%), na utilização de vocabulário adequado e diversificado (90,9%) e na organização do texto em parágrafos (68,2%).



Gráfico N.º 12 – Resultados na Competência Compositiva – Turma B

De acordo com os dados recolhido concluímos que esta será uma competência onde os alunos terão de desenvolver a maioria do trabalho relacionado com a escrita. Os alunos revelaram muitas dificuldades nesta competência, tendo revelado dificuldade em caracterizar os diferentes tipos de texto, sendo este aspecto pouco trabalhado na sala de aula, o que dificulta a estruturação do texto. Outro aspecto considerado como pouco trabalhado é a sequência lógica de ideias. Os alunos escrevem, mas não têm como referência um ponto de partida e um ponto de chegada, pelo que vão escrevendo sem coerência, não iniciando um texto nem o concluindo. A correcção linguística terá de ser outro aspecto trabalhado pelo que os alunos revelaram muitas dificuldades na estruturação correcta das frases, na utilização de vocabulário adequado e diversificado e na organização do texto em parágrafos.

Como aspectos positivos relacionados com a competência compositiva apenas há a salientar a maioria dos alunos dá um título ao texto (86,4%) e metade dos alunos identifica de forma geral o tema (45,5%). Dois alunos, com NEE, ainda não desenvolveram a competência da escrita, pelo que não foi possível avaliá-los (9%).

O gráfico 13 mostra os resultados obtidos relativamente à atitude perante a tarefa de escrita – planificação, textualização e revisão de texto. Os resultados obtidos foram negativos.

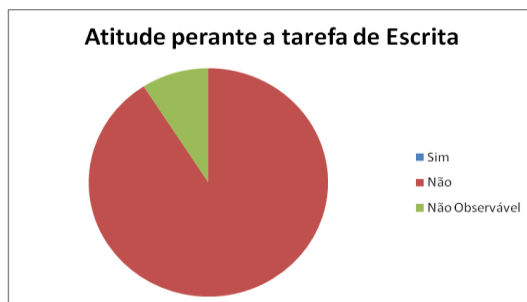


Gráfico N.º 13 – Resultados na atitude perante a tarefa de escrita – Turma B

Dos 20 textos analisados, nenhum aluno realizou a planificação do texto nem efectuou uma revisão final do mesmo. Podemos concluir que esta é a competência onde os alunos mais precisam de desenvolver um trabalho eficaz. Pelo que foi observado, durante a recolha dos trabalhos escritos dos alunos, a planificação e revisão de texto não é uma estratégia desenvolvida pela professora titular de turma, pelo que muito do trabalho de intervenção terá de ser efectuado na perspectiva de ser elaborada sempre uma planificação do texto a trabalhar, assim como uma eficaz revisão do mesmo.

1.3. Análise Comparativa dos Trabalhos Escritos dos Alunos – 1ª Fase (Turma A e B)

De acordo com a análise realizada dos trabalhos escritos produzidos pelos alunos numa primeira fase (antes da intervenção), e comparando as duas turmas, apresentam-se em seguida os resultados obtidos.

Relativamente à competência gráfica, como se pode ver no gráfico 14, as turmas apresentam resultados bastante positivos, embora a turma A apresente 100% de sucesso nesta competência, a turma B apresenta 81,8% de sucesso, pois 1 aluno (4,5%) ainda revela dificuldades em escrever de forma legível e 2 alunos (9%) não desenvolveram a competência da escrita.

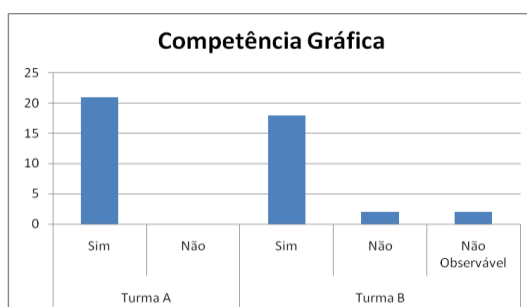


Gráfico N.º 14
Resultados comparativos na competência gráfica

No que diz respeito à competência ortográfica, como o gráfico 15 mostra, a turma A volta a apresentar resultados mais positivos, uma vez que 52,4% dos alunos escreve com correcção ortográfica e 47,6% ainda revela dificuldades. Comparativamente, a turma B apresenta apenas 36,4% de sucesso nesta competência, sendo que a maioria dos alunos, 54,5%, revela ainda dificuldades.

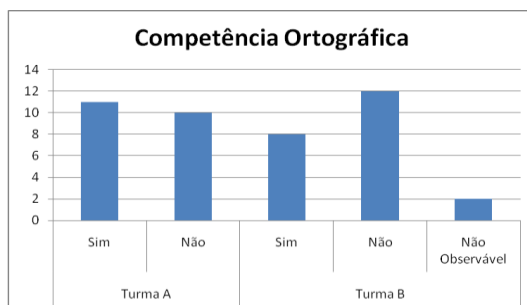


Gráfico N.º 15 – Resultados comparativos na competência ortográfica

Comparativamente, e no que refere à competência compositiva (gráfico 16), as duas turmas apresentam resultados negativos, embora, a turma A apresente mais sucesso, uma vez que 48,3% dos alunos manifesta apreciação positiva e apenas 15,6% dos alunos da turma B revela o mesmo. As taxas de insucesso nesta competência são para a turma A de 51,7% e para a turma B de 75,3%, verificando-se assim uma discrepância entre as duas turmas.

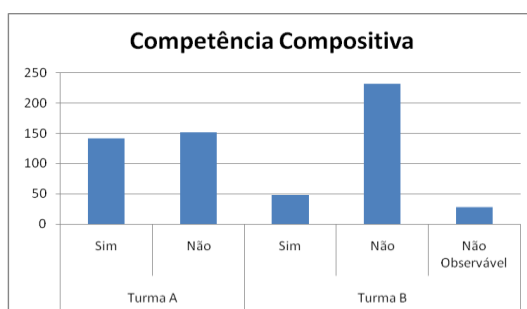


Gráfico N.º 16 – Resultados comparativos na competência compositiva

Na atitude perante a tarefa de escrita (planificação, textualização e revisão de texto) é observável no gráfico 17, que esta não é uma estratégia utilizada pelos alunos das duas turmas. Ambas apresentam resultados negativos: a turma A com 90,5% de insucesso e a turma B com 90,9%.

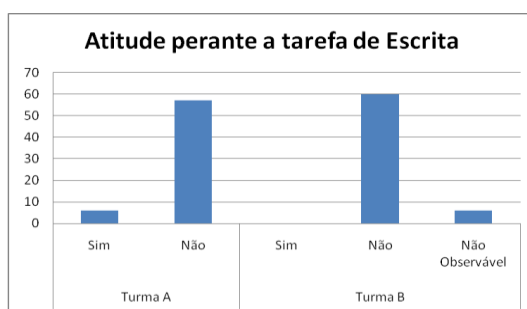


Gráfico N.º 17 – Resultados comparativos na atitude perante a tarefa de escrita

De acordo com estes resultados, podemos concluir que é fundamental um trabalho eficaz no que diz respeito à planificação, textualização e revisão de texto.

2. Resultados das sessões de tutoria e da observação directa em sala de aula

O resultado da análise das grelhas de observação em sala de aula está sintetizado nos quadros seguintes.

2.1. Sala de aula da turma A

O quadro seguinte mostra o resultado das sessões de tutoria e de observação em sala de aula da **professora A**, no que se refere à planificação da acção pedagógica.

| Planificação da Acção - Indicadores | 5ª tutoria | | 7ª tutoria | | 11ª tutoria | | Total | |
|---|------------|---|------------|---|-------------|---|-------|---|
| | S | N | S | N | S | N | S | N |
| <i>Planifica a acção pedagógica tendo em conta:</i> | | | | | | | | |
| a) Os objectivos previamente definidos de acordo com os saberes dos alunos. | x | | x | | x | | 3 | 0 |
| b) Os percursos de aprendizagem a implementar. | | x | x | | x | | 2 | 1 |
| c) A diferenciação pedagógica. | | x | x | | x | | 2 | 1 |
| d) O desenvolvimento integrado das diferentes competências. | x | | x | | x | | 3 | 0 |
| Prepara os materiais necessários à concretização da acção. | x | | x | | x | | 3 | 0 |
| Prevê o que vai ser avaliado. | x | | x | | x | | 3 | 0 |
| Explicita a forma de avaliação. | | x | | x | x | | 1 | 2 |

Quadro N.º 14 – Resultados da observação relativa à planificação de aulas da professora A

Em relação a este aspecto, é possível concluir que houve, durante o processo, uma evolução por parte da professora na planificação da acção. Num primeiro momento houve dificuldade em perceber os percursos de aprendizagem a implementar, realizar uma diferenciação pedagógica e a explicitar a forma de avaliação. Num segundo momento, apenas mostrou dificuldades na forma de explicitar a avaliação para os alunos, tendo estas dificuldades sido totalmente superadas na última tutoria. Concluímos que a professora evoluiu bastante no que diz respeito à planificação da acção pedagógica com os seus alunos.

No quadro seguinte apresentam-se os resultados das tutorias e observações em sala de aula da professora A, relativamente à organização em sala de aula.

| Organização da Sala de Aula - Indicadores | 5ª tutoria | | 7ª tutoria | | 11ª tutoria | | Total | |
|--|------------|---|------------|---|-------------|---|-------|---|
| | S | N | S | N | S | N | S | N |
| Existem espaços com desencadeadores de escrita. | | x | x | | x | | 2 | 1 |
| Existem ficheiros de actividades. | | x | x | | x | | 2 | 1 |
| Existem materiais de apoio ao ensino e aprendizagem da língua (dicionários, prontuários, ficheiros, cartazes...). | | x | x | | x | | 2 | 1 |
| Existe cantinho da leitura. | | x | x | | x | | 2 | 1 |
| Há instrumentos de avaliação e monitorização (grelhas de registo de leitura, grelhas de registo de textos produzidos, grelhas auto-correctivas, ...) | | x | x | | x | | 2 | 1 |
| A disposição da sala é adequada às situações de aprendizagem. | x | | x | | x | | 3 | 0 |
| Há produções dos alunos expostas. | | x | x | | x | | 2 | 1 |

Quadro N.º 15 – Resultados da observação relativa à organização da sala de aula da professora A

Em relação a este aspecto, é possível verificar que num primeiro momento a organização da sala de aula estava desfasada das orientações sugeridas no âmbito do PNEP. No entanto nas tutorias seguintes, já foi possível observar o esforço por parte da professora e dos alunos para obterem uma organização da sala de aula de acordo com as estratégias sugeridas. Esta alteração fez com que os alunos tivessem ao seu dispor mais recursos para desenvolverem melhor todas as competências, o que se traduziu num efectivo melhoramento da sua avaliação na área de Língua Portuguesa. Quando estamos rodeados por um ambiente motivante e cativante que nos faça despertar a curiosidade, o nosso entusiasmo em relação à tarefa também aumenta.

No quadro seguinte apresentam-se os resultados das tutorias e observações em sala de aula da professora A, relativamente à dinâmica de sala de aula.

| Dinâmica de sala de aula - Indicadores | 5ª tutoria | | 7ª tutoria | | 11ª tutoria | | Total | |
|--|---------------|---|---------------|---|----------------|---|-------|---|
| | S | N | S | N | S | N | S | N |
| Dá a conhecer aos alunos o roteiro do dia/aula. | | x | x | | x | | 2 | 1 |
| Promove a utilização dos diferentes materiais disponibilizados. | | x | x | | X | | 2 | 1 |
| Promove diferentes formas de organização do trabalho (em grande grupo, em pequenos grupos, a pares, individualmente, ...). | x | | x | | X | | 3 | 0 |
| Diversifica as situações de aprendizagem de Língua Portuguesa. | x | | x | | X | | 3 | 0 |
| Diversifica os materiais pedagógico-didácticos utilizados na dinamização das actividades. | | x | x | | X | | 2 | 1 |
| Cria situações de diferenciação pedagógica. | | x | x | | X | | 2 | 1 |
| Promove a autonomia na leitura, na escrita e na participação oral. | x | | x | | X | | 3 | 0 |
| Trabalha de forma integrada todas as competências nucleares (compreensão do oral, expressão do oral, leitura, escrita e conhecimento explícito). | | x | | x | | x | 0 | 3 |
| Promove a participação oral de todos os alunos. | | x | x | | X | | 2 | 1 |
| Promove situações formais de comunicação oral, tendo em conta os diferentes momentos (preparação, apresentação e avaliação). | | x | | x | X | | 1 | 2 |
| Orienta de forma adequada as situações de escrita, tendo em conta as diferentes fases de produção do texto escrito (planificação, textualização, revisão, editoriação e divulgação). | x | | x | | X | | 3 | 0 |
| Orienta de forma adequada as situações de leitura, tendo em conta os diferentes momentos (o antes, o durante e o depois). | | x | x | | X | | 2 | 1 |
| Faz uma gestão adequada do tempo. | | x | x | | X | | 2 | 1 |
| Faz uma gestão adequada do espaço. | | x | x | | X | | 2 | 1 |
| Avalia as aprendizagens dos alunos. | | x | x | | X | | 2 | 1 |
| Envolve os alunos na avaliação das aprendizagens. | | x | | x | x | | 1 | 2 |

Quadro N.º 16 – Resultados da observação relativa dinâmica de sala de aula da professora A

Em relação ao aspecto da dinâmica de sala de aula, podemos verificar que num primeiro momento, foram percebidas algumas dificuldades pela docente, pois não deu a conhecer aos alunos o roteiro da aula, não promoveu a utilização dos diferentes materiais disponíveis, houve dificuldade em criar uma diferenciação pedagógica assim como no trabalho integrado todas as competências nucleares, não promoveu a participação oral de todos os alunos, nomeadamente dos alunos com NEE, fez uma desadequada gestão do tempo e do espaço, não conseguindo avaliar as aprendizagens efectuadas pelos alunos nem os implicando

neste processo. Num segundo momento as melhorias foram significativas, havendo no entanto aspectos que ainda ficaram por melhorar, tais como o trabalho integrado de todas as competências nucleares e mais uma vez não envolveu os alunos na avaliação das aprendizagens efectuadas. No final, podemos verificar que a docente responde positivamente a todos os indicadores, sendo aquele em que continuou a revelar dificuldades seja no trabalho integrado todas as competências nucleares. No entanto, a evolução é bastante positiva.

No quadro seguinte apresentam-se os resultados das tutorias e observações em sala de aula da professora A, relativamente à reflexão sobre a acção.

| Reflexão sobre a acção - Indicadores | 5ª tutoria | | 7ª tutoria | | 11ª tutoria | | Total | |
|---|---------------|---|---------------|---|----------------|---|-------|---|
| | S | N | S | N | S | N | S | N |
| Aceita críticas, sugestões e opiniões. | x | | x | | x | | 3 | 0 |
| Aceita críticas argumentando e justificando pontos de vista. | x | | x | | x | | 3 | 0 |
| Explicita as suas práticas identificando e fundamentando os aspectos mais significativos e as dificuldades encontradas. | | x | x | | x | | 2 | 1 |
| Analisa e problematiza situações, identificando dificuldades no que se refere à planificação da acção pedagógica. | | x | x | | x | | 2 | 1 |
| Analisa e problematiza situações, identificando dificuldades na gestão da sua acção. | | x | x | | x | | 2 | 1 |
| Revela capacidade de iniciativa na apresentação de propostas de soluções para responder às dificuldades identificadas. | | x | x | | x | | 2 | 1 |
| Reflecte por escrito. | | x | x | | x | | 2 | 1 |
| Identifica as aprendizagens realizadas pelos alunos. | x | | x | | x | | 3 | 0 |
| Identifica as aprendizagens feitas por si, enquanto formando. | x | | x | | x | | 3 | 0 |

Quadro N.º 17 – Resultados da observação relativa à reflexão sobre a acção da professora A

Em relação à reflexão sobre a acção por parte da professora, houve primeiramente dificuldade em explicitar as suas práticas identificando e fundamentando os aspectos mais significativos e as dificuldades encontradas, assim como na identificação das dificuldades de gestão da sua acção pedagógica, pois não apresentou iniciativa na apresentação de propostas que pudessem solucionar as dificuldades identificadas. No entanto, aceitou críticas, opiniões e sugestões dadas pela formadora, sempre argumentando e explicando o seu ponto de vista. Aspecto bastante positivo é que identificou as aprendizagens realizadas pelos alunos e por si, enquanto formanda. Depois desta tutoria, a docente cumpriu positivamente todos os indicadores, com o que se pode concluir que é capaz de verificar onde errou, ouvir sugestões de melhoria e modificar a sua prática pedagógica.

2.2.Sala de aula da turma B

O quadro seguinte mostra o resultado das sessões de tutoria e de observação em sala de aula da **professora B**, no que se refere à planificação da acção pedagógica.

| Planificação da Acção - Indicadores | 5ª tutoria | | 7ª tutoria | | 11ª tutoria | | Total | |
|---|------------|---|------------|---|-------------|---|-------|---|
| | S | N | S | N | S | N | S | N |
| Planifica a acção pedagógica tendo em conta: | | | | | | | | |
| a) Os objectivos previamente definidos de acordo com os saberes dos alunos. | | x | x | | x | | 2 | 1 |
| b) Os percursos de aprendizagem a implementar. | | x | x | | x | | 2 | 1 |
| c) A diferenciação pedagógica. | | x | x | | x | | 2 | 1 |
| d) O desenvolvimento integrado das diferentes competências. | | x | x | | x | | 2 | 1 |
| Prepara os materiais necessários à concretização da acção. | x | | x | | x | | 3 | 0 |
| Prevê o que vai ser avaliado. | | x | x | | x | | 2 | 1 |
| Explicita a forma de avaliação. | | x | x | | x | | 2 | 1 |

Quadro N.º18 – Resultados da observação relativa à planificação de aulas da professora B

Em relação a este aspecto, é possível concluir que houve, durante o processo, uma evolução, pois num primeiro momento a docente apresentou muitas dificuldades na planificação da sua acção.

No quadro seguinte apresentam-se os resultados das observações em sala de aula da professora B, relativamente à organização em sala de aula.

| Organização da Sala de Aula - Indicadores | 5ª tutoria | | 7ª tutoria | | 11ª tutoria | | Total | |
|--|------------|---|------------|---|-------------|---|-------|---|
| | S | N | S | N | S | N | S | N |
| Existem espaços com desencadeadores de escrita. | | x | x | | x | | 2 | 1 |
| Existem ficheiros de actividades. | | x | x | | x | | 2 | 1 |
| Existem materiais de apoio ao ensino e aprendizagem da língua (dicionários, prontuários, ficheiros, cartazes...). | | x | x | | x | | 2 | 1 |
| Existe cantinho da leitura. | | x | x | | x | | 2 | 1 |
| Há instrumentos de avaliação e monitorização (grelhas de registo de leitura, grelhas de registo de textos produzidos, grelhas auto-correctivas, ...) | | x | x | | x | | 2 | 1 |
| A disposição da sala é adequada às situações de aprendizagem. | | x | x | | x | | 2 | 1 |
| Há produções dos alunos expostas. | | x | x | | x | | 2 | 1 |

Quadro N.º 19 – Resultados da observação relativa à organização da sala de aula da professora B

Em relação a este aspecto da organização de sala de aula, podemos concluir que num primeiro momento a organização da sala de aula estava discrepante das orientações sugeridas pela formação, uma vez que não estava planeada de forma a incentivar e promover a produção escrita. No entanto, nas visitas seguintes, foi possível observar uma organização de sala de aula de acordo com as estratégias sugeridas. Esta mudança fez com que os alunos tivessem ao seu dispor mais meios para desenvolverem melhor todas as competências, o que se revelou num efectivo progresso da sua avaliação na área de Língua Portuguesa.

No quadro seguinte apresentam-se os resultados das tutorias e observações em sala de aula da professora A, relativamente à dinâmica de sala de aula.

Pela observação do presente quadro, podemos concluir que num primeiro momento, e em relação à dinâmica de sala de aula, a professora B revelou algumas dificuldades, nomeadamente no facto de não dar a conhecer o plano de aula aos alunos, da não utilização de todos os recursos disponíveis, na falta de diversificação dos materiais pedagógico-didáticos utilizados na dinamização das actividades, na criação de diferenciação pedagógica,

uma vez que não pediu uma participação oral a todos os alunos, distinguindo-os pelo seu grau de dificuldades apresentadas, a dificuldade em trabalhar de forma integrada todas as competências, não fez uma adequada gestão do tempo e do espaço, não conseguindo avaliar as aprendizagens efectuadas pelos alunos, assim com envolvê-los na avaliação das mesmas.

| Dinâmica de sala de aula - Indicadores | 5ª tutoria | | 7ª tutoria | | 11ª tutoria | | Total | |
|--|---------------|---|---------------|---|----------------|---|-------|---|
| | S | N | S | N | S | N | S | N |
| Dá a conhecer aos alunos o roteiro do dia/aula. | | x | x | | x | | 2 | 1 |
| Promove a utilização dos diferentes materiais disponibilizados. | | x | x | | x | | 2 | 1 |
| Promove diferentes formas de organização do trabalho (em grande grupo, em pequenos grupos, a pares, individualmente, ...). | x | | x | | x | | 3 | 0 |
| Diversifica as situações de aprendizagem de Língua Portuguesa. | x | | x | | x | | 3 | 0 |
| Diversifica os materiais pedagógico-didáticos utilizados na dinamização das actividades. | | x | x | | x | | 2 | 1 |
| Cria situações de diferenciação pedagógica. | | x | x | | x | | 2 | 1 |
| Promove a autonomia na leitura, na escrita e na participação oral. | x | | x | | x | | 3 | 0 |
| Trabalha de forma integrada todas as competências nucleares (compreensão do oral, expressão do oral, leitura, escrita e conhecimento explícito). | | x | | x | x | | 1 | 2 |
| Promove a participação oral de todos os alunos. | | x | | x | x | | 1 | 2 |
| Promove situações formais de comunicação oral, tendo em conta os diferentes momentos (preparação, apresentação e avaliação). | | x | | x | x | | 1 | 2 |
| Orienta de forma adequada as situações de escrita, tendo em conta as diferentes fases de produção do texto escrito (planificação, textualização, revisão, editoriação e divulgação). | x | | x | | x | | 3 | 0 |
| Orienta de forma adequada as situações de leitura, tendo em conta os diferentes momentos (o antes, o durante e o depois). | | x | x | | x | | 2 | 1 |
| Faz uma gestão adequada do tempo. | | x | x | | x | | 2 | 1 |
| Faz uma gestão adequada do espaço. | | x | x | | x | | 2 | 1 |
| Avalia as aprendizagens dos alunos. | | x | x | | x | | 2 | 1 |
| Envolve os alunos na avaliação das aprendizagens. | | x | | x | x | | 1 | 2 |

Quadro N.º 20 – Resultados da observação relativa dinâmica de sala de aula da professora B

Num segundo momento houve bastantes progressos. No entanto, houve indicadores onde a professora continuou a revelar dificuldades, tais como o trabalho integrado todas as competências nucleares, a participação oral de todos os alunos nem promoveu situações formais de comunicação oral, tendo em conta os diferentes momentos e mais uma vez não envolveu os alunos na avaliação das aprendizagens efectuadas. Numa terceira tutoria, é possível verificar que a professora responde positivamente a todos os indicadores, sinal de que ouviu as sugestões/orientações dadas após as outras tutorias e também nas sessões de reflexão sobre a prática.

No quadro seguinte apresentam-se os resultados das tutorias e observações em sala de aula da professora B, relativamente à reflexão sobre a acção.

Relativamente à reflexão sobre a acção da professora B, podemos constatar que num primeiro momento houve alguns obstáculos. A professora revelou pouca explicitação das suas práticas, não identificando nem fundamentando os aspectos mais significativos e as dificuldades encontradas durante a sessão. Teve relutância em analisar e problematizar

situações decorrentes da planificação da sua acção pedagógica, assim como na gestão da sua acção. Revelou pouca capacidade de iniciativa na apresentação de propostas para responder às dificuldades identificadas, e não conseguiu reconhecer as aprendizagens efectuadas pelos alunos. Numa segunda e terceira tutoria, foi possível observar um aumento na sua capacidade de reflexão, revelando assim progressos bastante positivos. No entanto, há que salientar que a professora nunca elaborou reflexões escritas, fazendo-o apenas oralmente.

| Reflexão sobre a acção - Indicadores | 5ª tutoria | | 7ª tutoria | | 11ª tutoria | | Total | |
|---|---------------|---|---------------|---|----------------|---|-------|---|
| | S | N | S | N | S | N | S | N |
| Aceita críticas, sugestões e opiniões. | x | | x | | x | | 3 | 0 |
| Aceita críticas argumentando e justificando pontos de vista. | x | | x | | x | | 3 | 0 |
| Explicita as suas práticas identificando e fundamentando os aspectos mais significativos e as dificuldades encontradas. | | x | x | | x | | 2 | 1 |
| Analisa e problematiza situações, identificando dificuldades no que se refere à planificação da acção pedagógica. | | x | x | | x | | 2 | 1 |
| Analisa e problematiza situações, identificando dificuldades na gestão da sua acção. | | x | x | | x | | 2 | 1 |
| Revela capacidade de iniciativa na apresentação de propostas de soluções para responder às dificuldades identificadas. | | x | x | | x | | 2 | 1 |
| Reflecte por escrito. | | x | | x | | x | 0 | 3 |
| Identifica as aprendizagens realizadas pelos alunos. | | x | x | | x | | 2 | 1 |
| Identifica as aprendizagens feitas por si, enquanto formando. | x | | x | | x | | 3 | 0 |

Quadro N.º 21 – Resultados da observação relativa à reflexão sobre a acção da professora B

Em suma, podemos dizer que ambas as professoras evoluíram bastante desde o início da formação até ao seu final, verificando-se que, de tutoria em tutoria, iam melhorando quer ao nível da planificação, da organização e dinâmica de sala de aula, quer na reflexão sobre a sua acção pedagógica. Ambas estiveram sempre abertas a sugestões e opiniões, questionando frequentemente onde poderiam melhorar a sua prática docente, especialmente ao nível do ensino da escrita, sendo esta uma das competências onde tiveram mais dificuldades. A partir da formação, orientaram as situações de escrita tendo em conta as diferentes fases de produção do texto escrito (planificação, textualização, revisão), estratégia que não utilizavam antes da formação PNEP.

3. Resultados da análise dos produtos dos alunos após intervenção

O que se apresenta em seguida são os resultados obtidos da análise dos trabalhos dos alunos onde foram analisadas mais uma vez as competências gráfica, ortográfica e compositiva assim como a atitude perante a tarefa de escrita (quadros em anexo 9).

3.1. Análise dos Produtos Escritos da Turma A

Na turma A foram analisados 21 textos nas competências já acima referidas. De acordo com a análise efectuada, podemos verificar que na competência gráfica todos os alunos obtiveram avaliação positiva, uma vez que escrevem de forma legível e perceptível. Os resultados obtidos nesta 2ª fase mantêm o nível obtido durante a 1ª fase, não havendo por isso discrepâncias.

Quanto à competência ortográfica podemos apurar, no gráfico 18, que a maioria dos alunos apresenta um aproveitamento positivo.



Gráfico N.º 18 – Resultados Competência Ortográfica

Os alunos revelaram progressos ao nível da ortografia passando de um sucesso de 52,4% para 90,5%.

Relativamente à competência compositiva, os resultados melhoraram bastante, passando a haver um sucesso de 87,8% (gráfico 19) comparativamente com o resultado no início do estudo, o qual era apenas de 48,3%.



Gráfico N.º 19 – Resultados Competência Compositiva

Estas melhorias significativas são bastante visíveis nomeadamente no que concerne ao respeito pela estrutura do texto (100%), selecção de informação pertinente (100%), na sequência lógica de ideias (80,1%), na utilização de forma adequada dos organizadores textuais (71,4%), na utilização de mecanismos gráficos de destaque (85,7%), na conclusão do texto (95,2%), na estruturação correcta das frases (85,7%) e na organização do texto em parágrafos (100%).

Outros aspectos nos quais alunos também revelaram melhorias, mas não tão significativas foi na identificação do tema do texto de forma geral, onde numa 1ª fase os

alunos tinham obtido resultados de 80,1% e numa 2ª fase obtiveram resultados positivos de 100%, na exposição de características/tópicos relacionados com o tema abordado, onde os resultados foram iguais, na classificação e organização dos conhecimentos sobre o tema (95,2%). Outros aspectos onde as melhorias não foram tão significativas relacionam-se com a utilização de vocabulário adequado e diversificado, onde numa 1ª fase os resultados positivos não tinham ido além de 38,1% e nesta 2ª fase os resultados rondaram os 57%. Considera-se portanto, que apesar de terem melhorado, é ainda uma das dificuldades mais sentidas pelos alunos, nas quais ainda é necessário trabalhar.

No que se refere à atitude perante a tarefa de escrita – planificação, textualização e revisão de texto – os resultados obtidos foram verdadeiramente positivos, tendo os alunos passados de um sucesso de apenas 9,5% para um sucesso de 100%.

Todos os alunos da turma passaram a realizar a planificação do texto, a recorrer à mesma durante a textualização, e a fazer uma revisão de texto. A melhoria sentida na competência compositiva está verdadeiramente interligada com este factor, pois ajuda os alunos a saber o que devem escrever, como escrever e o que deverão melhorar na sua escrita. O professor, através da sua intervenção no processo de produção de texto, não só toma consciência plena das dificuldades dos alunos, como também os ajuda a reflectir sobre o próprio escrito, de modo a que tomem consciência das suas dificuldades, dos seus progressos.

Ao compararmos os resultados obtidos na 1ª e 2ª fase, podemos verificar nos gráficos seguintes que as melhorias são bastante significativas em todas as competências, não havendo melhorias apenas na competência gráfica, uma vez que os resultados se mantiveram (Gráfico 20).

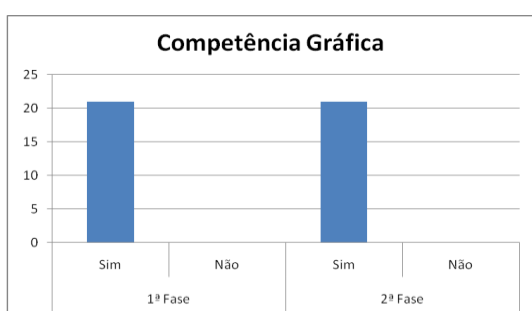


Gráfico N.º 20 – Comparação 1ª Fase e 2ª Fase Competência Gráfica

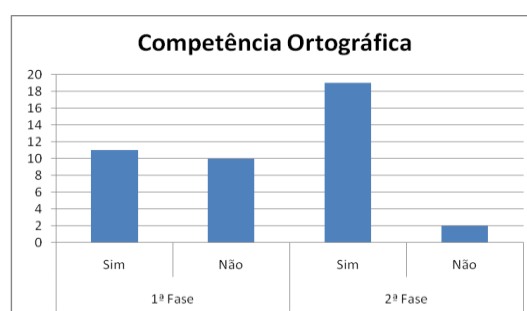


Gráfico N.º 21 – Comparação 1ª Fase e 2ª Fase Competência Ortográfica

Pela observação do gráfico 21, podemos concluir que na competência ortográfica os resultados melhoraram, uma vez que os alunos passaram a escrever com maior rigor ortográfico e a analisar melhor a língua.

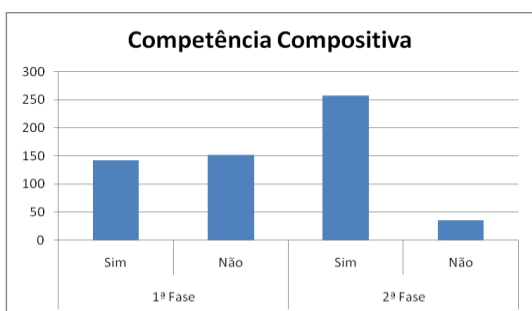


Gráfico N.º 22 – Comparação 1ª Fase e 2ª Fase Competência Compositiva

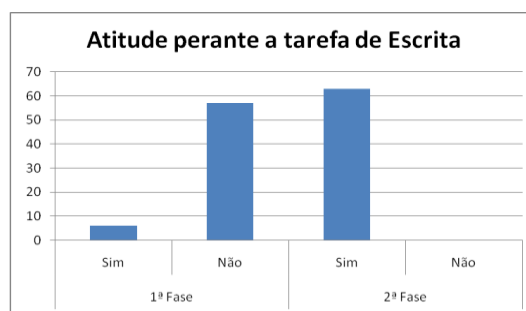


Gráfico N.º 23 – Comparação 1ª Fase e 2ª Fase Atitude perante a tarefa de Escrita

Na competência compositiva (gráfico 22) os alunos mostraram grandes progressos. Da análise do gráfico 23 podemos verificar que todos os alunos da turma passaram a realizar a planificação do texto, a recorrer à mesma durante a textualização, e a fazer uma revisão de texto. A melhoria sentida na competência compositiva está verdadeiramente interligada com este factor, pois ajuda os alunos a saber o que devem escrever, como escrever e o que deverão melhorar na sua escrita.

3.2. Análise dos Produtos Escritos da Turma B

Na turma B, foram analisados 22 textos nas competências já acima referidas. Numa 1ª fase, apenas tinham sido analisados 20 trabalhos escritos, pois dois alunos com NEE ainda não tinham adquirido a competência da escrita. No entanto, e durante o ano lectivo, em conjunto com a professora titular de turma, a professora do ensino especial, a professora dos apoios educativos e a formadora de língua portuguesa criou-se uma estratégia de trabalho com o objectivo destas crianças desenvolverem esta competência. O trabalho realizado foi muito produtivo, uma vez que estes alunos não só desenvolveram a competência da escrita mas também produziram textos autonomamente, que nesta 2ª fase já foram analisados. É de referir que todos os alunos melhoram em todos os parâmetros avaliados.

No que se refere à competência gráfica, os resultados atingidos melhoraram, pois 100% dos alunos escreve de forma legível, comparativamente com os 81,8% obtidos numa 1ª fase.

Relativamente à competência ortográfica, os resultados atingidos nesta 2ª fase foram significativamente melhores.

Numa 1ª fase, os alunos apenas tinham atingido um sucesso de 36,4%, o que não era nada promissor. No entanto, nesta 2ª fase, os alunos desta turma obtiveram resultados positivos na ordem dos 72,7% o que é uma melhoria considerável, embora ainda possam melhorar (gráfico 24).



Gráfico N.º 24 – Resultados Competência Ortográfica

Quanto à competência compositiva, os alunos revelaram melhorias significativas, tendo passado de um sucesso, no geral, de 15,6% para 76,6% (gráfico 25).



Gráfico N.º 25 – Resultados Competência Compositiva

As melhorias sentidas foram a todos os níveis, nomeadamente no que respeita à estrutura do texto informativo (de 18,2% para 95,5%), na identificação do tema abordado (de 45,5% para 100%), na exposição de características e tópicos relacionados com o texto (de 22,7% para 95,5%), na classificação e organização dos conhecimentos sobre o tema (de 0% para 81,8%), na selecção de informação pertinente (de 4,5% para 81,8%), na sequência lógica de ideias (de 0% para 50%) na utilização de mecanismos gráficos de destaque (de 0% para 72,7%), na conclusão do texto (de 4,5% para 90,9%), na estruturação correcta das frases (de 4,5 para 68,2%), na utilização de vocabulário adequado e diversificado (de 0% para 77,3%) e na organização do texto em parágrafos (de 22,7% para 95,5%).

Outro aspecto no qual foram sentidas melhorias, embora os resultados ainda tenham sido, no geral negativos, foi na utilização de forma adequada dos organizadores textuais, tendo-se verificado nesta 2ª fase um sucesso de 31,8% comparativamente com os 0% obtidos na 1ª fase. Embora tenham melhorado, consideramos que ainda é necessário desenvolver estratégias para colmatar esta falha.

No que se refere à atitude perante a tarefa de escrita – planificação, textualização e revisão de texto – os resultados obtidos foram verdadeiramente positivos, tal como na turma A, tendo passado para um sucesso de 100%.

Todos os alunos da turma passaram a realizar a planificação do texto, a recorrer à mesma durante a textualização, e a fazer uma revisão de texto. A melhoria sentida na

competência compositiva está verdadeiramente interligada com este factor, pois ajuda os alunos a saber o que devem escrever, como escrever e o que deverão melhorar na sua escrita.

Ao compararmos os resultados obtidos pela turma B na 1ª fase e na 2ª fase, podemos verificar que as melhorias são bastante significativas em todas as competências.

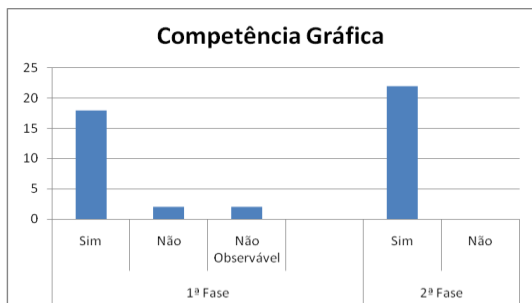


Gráfico N.º 26 – Comparação 1ª Fase e 2ª Fase Competência Gráfica

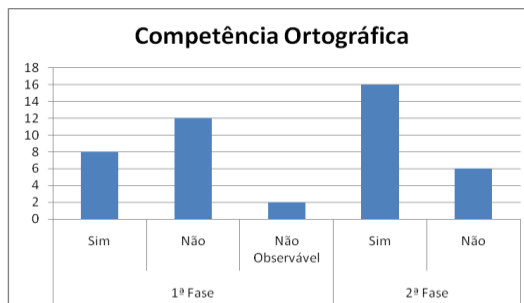


Gráfico N.º 27 – Comparação 1ª Fase e 2ª Fase Competência Ortográfica

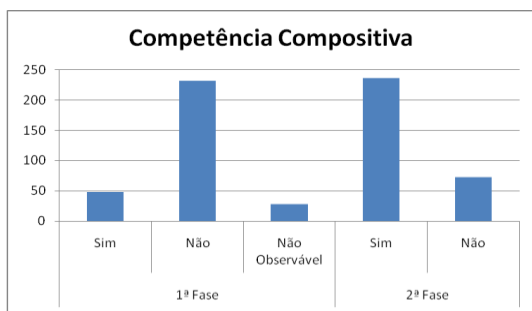


Gráfico N.º 28 – Comparação 1ª Fase e 2ª Fase Competência Compositiva

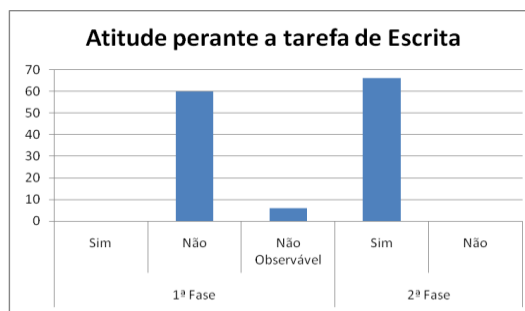


Gráfico N.º 29 – Comparação 1ª Fase e 2ª Fase Atitude perante a tarefa de Escrita

Pela observação do gráfico 27, podemos concluir que na competência ortográfica os resultados melhoraram, uma vez que os alunos passaram a escrever com maior rigor ortográfico e a analisar melhor a língua. Na competência compositiva (gráfico 28) os alunos mostraram grandes progressos. Da análise do gráfico 29 podemos verificar que todos os alunos da turma passaram a realizar a planificação do texto, a recorrer à mesma durante a textualização, e a fazer uma revisão de texto. A melhoria sentida na competência compositiva está verdadeiramente interligada com este factor, pois ajuda os alunos a saber o que devem escrever, como escrever e o que deverão melhorar na sua escrita.

3.3. Análise comparativa dos resultados – 2ª Fase - Turma A e B

Embora o objectivo deste trabalho não seja a comparação entre as duas turmas, as quais têm características diferentes, pareceu-nos interessante analisar a sua evolução de forma comparativa.

Comparando as turmas em termos da competência gráfica (gráfico 30), e analisando a sua evolução, verificamos que ambas obtiveram um sucesso de 100%. Relativamente à turma A os resultados obtidos numa 1ª fase mantiveram-se, enquanto na turma B os resultados foram melhores nesta 2ª fase, pois na 1ª fase o sucesso alcançado tinha sido de 81,8%.

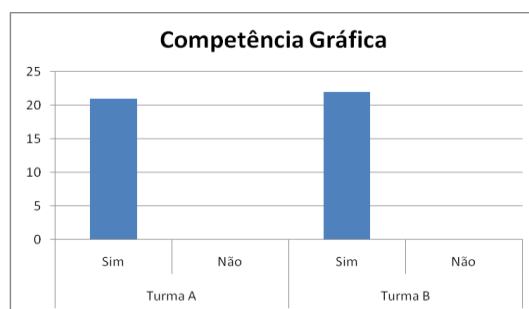


Gráfico N.º 30 – Comparação Turma A e B – Competência Gráfica

Com base nestes resultados, é possível inferir que a intervenção específica neste âmbito desenvolvida pela professora da turma B, a partir das orientações da formação, criou as condições para uma efectiva aprendizagem dos alunos. Assim, parece-nos possível concluir que o ensino direccionado para aprendizagens específicas permite que duas turmas com níveis de sucesso diferentes à partida tenham, à chegada, níveis de sucesso iguais.

Relativamente à competência ortográfica, como se pode ver no gráfico 31, as turmas revelam melhorias, embora a turma A, que apresentara um resultado positivo numa 1ª fase (52,4%), continue a demonstrar melhores resultados nesta 2ª fase, relativamente à turma B.

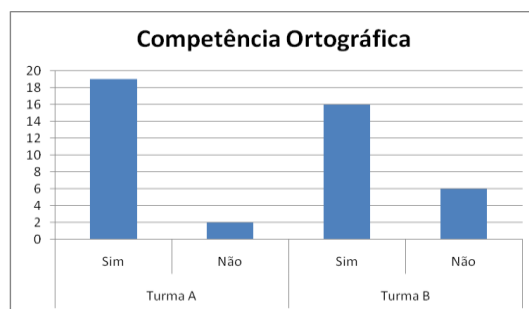


Gráfico N.º 31 – Comparação Turma A e B – Competência Ortográfica

Com efeito, a turma A atingiu um sucesso de 90,5% e a turma B um sucesso de 72,7%. No entanto, é de salientar os excelentes progressos obtidos pela turma B, uma vez que na 1ª fase apenas tinha obtido um sucesso de 36,4%. Tal como no item anterior, o ensino directo neste âmbito parece ter tido efeitos positivos na turma que, à partida, mostrava mais dificuldades.

Quanto à competência compositiva, os resultados melhoram bastante. Mais uma vez a turma A obteve melhores resultados, tendo tido um sucesso de 87,8% sobre um sucesso de 76,7% da turma B (gráfico 32).

No entanto, as turmas progrediram bastante, pois numa 1ª fase tinham obtido resultados bastante diferentes: a turma A apresentou um sucesso de 48,3% e a turma B um sucesso de 15,6%. De notar ainda que a acentuada diferença inicial entre os resultados das duas turmas foi bastante reduzida após a intervenção, apresentando os resultados finais uma diferença bastante menor.

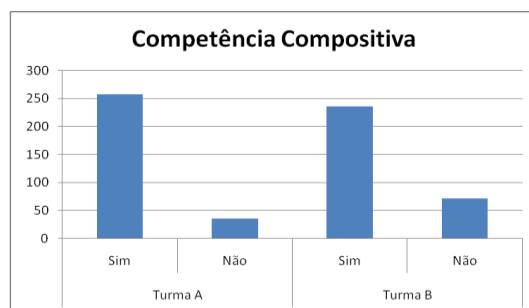


Gráfico N.º 32 – Comparação Turma A e B – Competência Compositiva

No entanto, as turmas progrediram bastante, pois numa 1ª fase tinham obtido resultados bastante diferentes: a turma A apresentou um sucesso de 48,3% e a turma B um sucesso de 15,6%. De notar ainda que a acentuada diferença inicial entre os resultados das duas turmas foi bastante reduzida após a intervenção, apresentando os resultados finais uma diferença bastante menor.

Foi na atitude perante a tarefa de escrita (planificação, textualização e revisão de texto) que os resultados revelaram melhorias mais significativas. Com efeito, como o gráfico 33 mostra, as duas turmas obtiveram um sucesso de 100%, uma vez que todos os alunos passaram a realizar a planificação do texto, a recorrer à mesma durante a textualização e a efectuar uma efectiva revisão do mesmo.

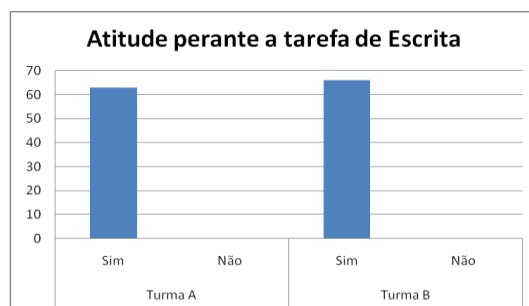


Gráfico N.º 33 – Comparação Turma A e B – Atitude perante a tarefa de Escrita

Comparativamente com os resultados obtidos na 1ª fase, o sucesso alcançado foi significativo, uma vez que na turma A o sucesso tinha sido apenas de 9,5% e na turma B não se tinha sequer registado (0%).

3.4. Produtos Escritos dos Alunos com NEE

3.4.1. Análise dos produtos escritos do aluno da turma A

A avaliação diagnóstica do aluno 19 da turma A (aluno com NEE – Dificuldades de Aprendizagem) situava-se no Suficiente para as competências da expressão e compreensão oral, leitura ortografia, e no insuficiente para a competência gráfica e compositiva. Na 1ª fase do presente projecto, aquando da recolha da primeira produção escrita, pudemos constatar que o aluno revelava dificuldades ao nível da ortografia, na identificação, de forma geral, na identificação do tema sobre o qual estava a escrever, na selecção da informação pertinente de acordo com o assunto, na sequência lógica de ideias, na utilização de organizadores textuais e mecanismos gráficos de destaque, na conclusão do texto, na estruturação correcta das frases, no uso do vocabulário assim como na organização do texto em parágrafos. O aluno não realizava qualquer planificação de texto, pelo que a textualização era uma actividade difusa, já que ia escrevendo à medida que as ideias lhe iam surgindo.

Depois de um ano, a trabalhar sobre as estratégias do PNEP, e depois de envolver o aluno em actividades de escrita em grupo e pares podemos concluir que as mudanças foram bastante positivas. Na verdade, o aluno continua a escrever com alguma incorrecção ortográfica, apresenta ainda dificuldades em sequenciar logicamente as ideias e na utilização de organizadores textuais. Por vezes, a estrutura das frases ainda revela inconsistências e ao nível do vocabulário o aluno ainda poderá melhorar. No entanto, as melhorias identificadas são importantes e significativas. O aluno, de acordo com o tipo de texto, respeita a sua estrutura, identifica de forma geral o tema, expondo características sobre o mesmo, selecciona a informação pertinente a estar dentro do conteúdo do texto, conclui-o e organiza-o em parágrafos. Passou a realizar a planificação do texto e a recorrer à mesma durante a planificação. A revisão de texto passou a ser um momento de trabalho de grupo/pares com a entajuda da professora.

3.4.2. Análise dos produtos escritos dos alunos da turma B

De acordo com a avaliação diagnóstica dos alunos 6 e 11 (aluno com NEE – Perturbação do Espectro do Autismo), a professora situava-os no Suficiente para as competências da expressão e compreensão oral e leitura, não sendo possível avaliá-los na competência da escrita uma vez que os alunos ainda não a tinham adquirido. Na 1ª fase do presente projecto, aquando da recolha da primeira produção escrita, ambos os alunos não a realizaram uma vez que não sabiam escrever. Então iniciou-se um processo de entajuda entre a professora titular de turma, a professora dos apoios educativos, a professora do ensino

especial e a formadora de língua portuguesa. Procurou-se criar condições para que estes dois alunos desenvolvessem a competência da escrita, tendo sempre por base o seu PEI e as estratégias do PNEP.

Depois de um ano, a trabalhar sobre as estratégias do PNEP, e depois de envolver os alunos em múltiplos apoios, os alunos desenvolveram a competência da escrita. Na 2ª fase da recolha das produções escritas, estes já foram capazes de escrever o seu próprio texto, embora com limitações. Os alunos conseguem escrever de forma legível, embora com erros ortográficos. Conseguem respeitar a estrutura do texto, dar-lhe um título, identificar de forma geral o tema, expor características relacionadas com o assunto, classificar e organizar os seus conhecimentos, assim como organizá-lo em parágrafos e concluí-lo. Efectuam sempre uma planificação do texto, recorrendo a esta durante a textualização. Apresentam ainda algumas dificuldades no que diz respeito a: seleccionar apenas a informação pertinente, utilizar de forma adequada os organizadores textuais e na utilização de mecanismos gráficos de destaque. O vocabulário e a estruturação correcta das frases ainda continuam a revelar necessidade de melhoramento.

Quanto aos alunos 13 e 15 desta mesma turma (alunos com NEE – Dificuldades de Aprendizagem) a sua avaliação diagnóstica situava-se no Suficiente para as competências da expressão e compreensão oral e leitura, sendo de insuficiente para a competência gráfica, ortográfica e compositiva, assim como para o CEL. Na 1ª fase do presente projecto, aquando da recolha da primeira produção escrita, pudemos constatar que os alunos revelaram dificuldades em escrever com correcção ortográfica, não respeitavam a estrutura do texto, não classificavam nem organizavam os conhecimentos sobre o tema que estava a ser trabalhado, tinham dificuldade na selecção de informação pertinente, na sequência lógica de ideias, na utilização adequada dos organizadores textuais e mecanismos gráficos de destaque. Outras dificuldades encontradas nesta primeira fase prendiam-se com a estruturação correcta das frases, a utilização de vocabulário adequado e diversificado assim como a organização do texto em parágrafos. Nenhum dos alunos realizava planificação do texto e a revisão também não era feita. No entanto, é de salientar que o aluno 13 mostrou um desempenho um pouco superior ao do aluno 15, uma vez que identificou de forma geral o tema, expôs características e tópicos com ele relacionados e conseguiu concluir o texto, aspectos que o aluno 15 não conseguiu revelar.

Depois de um ano, a trabalhar sobre as estratégias do PNEP, e depois de incluir os alunos em actividades de escrita em grupo e pares, pudemos apurar que as mudanças foram muito positivas. Ambos os alunos, ao produzirem um texto informativo, respeitam a sua estrutura e identificam de forma geral o tema. Conseguem expor características e tópicos

relacionados com o mesmo, concluem o texto e já estruturam correctamente as frases, conseguindo organizar o texto em parágrafos. Os alunos passaram a planificar o texto, a recorrer a essa mesma planificação durante a textualização, sendo bastante participativos durante a revisão do mesmo. Há aspectos onde os alunos ainda revelam dificuldades, tais como na escrita com correcção ortográfica, na classificação e organização dos conhecimentos sobre o tema abordado, na correcta utilização de organizadores textuais e na utilização de vocabulário adequado e diversificado. Também é importante referir que em alguns aspectos os alunos apresentaram diferentes resultados. O aluno 13 consegue seleccionar informação pertinente de acordo com o tema e sequencia logicamente as ideias, aspectos que o aluno 15 ainda não conseguiu ultrapassar de forma a ter uma avaliação positiva nestes indicadores. No entanto, ao textualizar, o aluno 15 aplica e consegue perceber a importância dos mecanismos gráficos de destaque num texto informativo, enquanto que o aluno 13 ainda não consegue produzir nem perceber a importância dos mesmos neste tipo de texto.

Em síntese, é possível concluir que o envolvimento dos alunos com NEE no trabalho geral realizado com a turma ao nível da produção escrita teve consequências positivas. As melhorias observadas são, obviamente, referentes ao ponto de partida, uma vez que o desempenho actual dos alunos que ainda não escreviam não é o mesmo que o dos alunos com NEE que já escreviam ou do que o desempenho médio da turma em que se inserem. No entanto, são melhorias assinaláveis quer ao nível da produção textual, quer ao nível da atitude perante a escrita.

A constatação destas melhorias permite-nos concluir que a inserção dos alunos com NEE em situações e actividades motivantes e bem planeadas de trabalho sobre a escrita pode contribuir eficazmente para a sua aprendizagem a este nível, não descurando, como é evidente, as adequações que é necessário realizar de acordo com as suas características específicas, como ocorreu no caso dos alunos 6 e 11 da turma B. Assim, parece-nos que o trabalho a realizar em turmas inclusivas passa pela adequação de objectivos e estratégias, mas também pela participação dos alunos com NEE nas actividades do grande grupo, pelo que não será aceitável que a estes alunos sejam propostas, quotidiana e sistematicamente, actividades diferenciadas das que os seus pares realizam. Como afirma Porter (1997, p.45),

“ (...) as boas práticas pedagógicas são apropriadas a todos os alunos, uma vez que todos os alunos têm áreas fortes e estilos de aprendizagem individuais. Isto aplica-se a alunos com necessidades educativas especiais e aos outros. Cada vez há maior evidência de que estes alunos não necessitam de um número significativo de estratégias pedagógicas distintas. Podem precisar de mais tempo, mais prática ou de uma abordagem com variações individualizadas, mas não há uma estratégia explicitamente diferente da que é utilizada com os outros alunos.”

4. Resultados das entrevistas aos professores participantes

As entrevistas foram realizadas nos dias 19 e 20 de Julho de 2010, após a implementação do projecto. Os temas nos quais se organizou a análise de conteúdo decorrem dos blocos temáticos do guião da entrevista: participação no PNEP, implementação das orientações do PNEP na abordagem da escrita, aplicação das orientações do PNEP na intervenção com alunos com Necessidades Educativas Especiais, continuidade do PNEP a nível profissional e organizacional. As categorias e sub-categorias são emergentes do discurso dos sujeitos. Para efeitos de quantificação, tivemos em conta todas as unidades de registo relativas a um mesmo indicador. A análise de conteúdo completa apresenta-se completa no anexo 10.

No quadro 24 apresentamos a síntese dos resultados da análise de conteúdo efectuada.

| TEMAS | TOTAL UR |
|---|------------|
| Percepção sobre a participação no PNEP | 48 |
| Implementação das orientações do PNEP na abordagem da escrita | 35 |
| Aplicação das orientações do PNEP na intervenção com alunos com Necessidades Educativas Especiais | 37 |
| Continuidade do PNEP a nível profissional e organizacional | 28 |
| Total de unidades de registo das entrevistas iniciais | 148 |

Quadro N.º 22 – Totais das Unidades de Registo das entrevistas por temas

O quadro 22 permite verificar que o total das unidades de registo resultante das duas entrevistas é de 148. Com maior incidência de registos, surge o tema relativo à percepção sobre a participação no PNEP, seguido da aplicação das orientações do PNEP na intervenção com alunos com NEE, a implementação das orientações do PNEP na abordagem da escrita e continuidade do PNEP a nível profissional e organizacional, este último com menor número de registos. Perante estes resultados, poderíamos pensar que o grande enfoque deste trabalho foi realmente percepção sobre a participação no PNEP. Contudo, este facto poderá também ter sido influenciado pelo próprio guião da entrevista.

O quadro 23 apresenta os dados referentes à percepção sobre a participação no PNEP.

Da análise do quadro 23, relativamente à percepção sobre a participação no PNEP, podemos concluir que este foi o tema que mais registos verificou. No que diz respeito aos aspectos positivos sobre a formação PNEP, ambas as professoras salientam com mais enfoque a contribuição para a inovação pedagógica ao nível da língua portuguesa.

| TEMAS | CATEGORIAS | SUBCATEGORIA | IND/SC |
|--|------------------------|--|--------|
| Percepção sobre a participação no PNEP | Aspectos positivos | Contribuição para a inovação pedagógica no âmbito da LP | 10 |
| | | Relevância do processo de supervisão | 5 |
| | | Relevância do debate entre pares | 5 |
| | | Rigor e inovação na abordagem teórica | 5 |
| | Aspectos negativos | Excesso de trabalho | 8 |
| | | Escassez de tempo para a partilha | 1 |
| | Dificuldades iniciais | Adaptação à planificação de novas competências e conteúdos | 5 |
| | | Adaptação a novas realidades | 4 |
| | Factores facilitadores | Apoio da formadora | 5 |
| | | Trabalho realizado nas oficinas | 2 |

Quadro N.º 23 – Percepção sobre a participação no PNEP

De acordo com a professora A, relativamente às práticas inovadoras, esta salienta que:

“(…) tenho que mencionar as práticas inovadoras que o PNEP trouxe para a minha sala de aula. Ando nisto há muitos anos e sinceramente pareceu-me, antes do PNEP, andar um pouco adormecida para novas práticas na área de Língua Portuguesa (…).”

A professora B refere que houve inúmeros factores positivos com a formação PNEP:

“ (...) partilha de experiências, actividades e estratégias diferentes, o desenvolvimento e aprofundamento de conhecimentos mais teóricos, o contacto com o novo programa de Língua Portuguesa, o conhecimento de novas práticas e metodologias de trabalho, a expansão do meu conhecimento relativamente à literatura infantil, um maior incentivo e motivação para leccionar a Língua Portuguesa e sem qualquer dúvida o trabalho de equipa.”. As professoras salientaram o contacto com práticas inovadoras, novas formas de trabalhar os diferentes tipos de texto, assim como a ampliação de novos conhecimentos sobre a literatura para a infância.”

Outro aspecto positivo mencionado pelas professoras, nas entrevistas, foi a relevância do processo de supervisão. De acordo com a professora A:

“Outro aspecto que considerei muito positivo foi a proximidade e a maior parceria no triângulo formador-aluno-professor. Ter a formadora na sala de aula semana sim, semana não ajudou-me imenso a melhorar a minha prática, pois juntas e aplicando com os alunos podíamos reflectir sobre o que estava bem, o que estava mais ou menos e o que ainda podia melhorar.”.

Segundo a mesma, o facto de estar uma formadora na sala de aula apenas serviu para ajudar a melhorar a sua prática pedagógica com os seus alunos, levando-a a reflectir sobre aspectos da Língua Portuguesa. Neste sentido, tornou-se valiosa a supervisão, através da participação da formadora em sala de aula, a reflexão sobre a prática, assim como as sugestões dadas para a adequação de estratégias.

A relevância do debate entre pares foi considerada pelas professoras também como um aspecto positivo na participação da formação. De acordo com a professora A,

“Esta reflexão feita aula a aula com a formadora era depois transportada para as sessões de planificação e reflexão realizadas quinzenalmente, onde juntamente com as outras formandas partilhávamos as experiências vividas em sala de aula com os alunos, os materiais, etc... Não é

muito comum os professores falarem sobre o que funciona e o que não funciona na sala de aula, mas aqui no PNEP isso tornou-se possível pois a partilha, de tudo, era o factor x.”

A professora B acrescenta ainda que como aspecto positivo a “ (...) partilha de experiências, actividades e estratégias (...)” foi um dos factores mais positivos que retira desta experiência. Ambas salientam que a partilha de experiências e a importância das parcerias na formação são aspectos muito positivos.

Ainda como aspectos positivos da formação, as professoras mencionaram o rigor e a inovação na abordagem teórica, assim como o desenvolvimento de temas interessantes e actualizados, como a tipologia textual.

No entanto, também mencionaram aspectos negativos com a realização desta formação. O excesso de trabalho, foi referido inúmeras vezes durante as entrevistas (8UR), tendo sido um dos aspectos mais mencionado a carga horária excessiva, pois como refere a professora A:

“ (...) aqui vai o aspecto negativo, e único da formação, na minha opinião: a carga horária. É de morte. Entre aulas, reuniões, apoio ao estudo, planificações, etc... ou seja tudo o que um professor tem de fazer, juntarmos-lhe com o PNEP foi de loucos, mas a verdade é que agora, que chegámos ao final, valeu a pena e na verdade tudo se faz.”

A professora B acrescenta ainda que “Devido à excessiva carga horária senti-me um pouco cansada e sobrecarregada de formulários, oficinas, tutorias e trabalho autónomo.”. Relembramos que a formação PNEP tem 142 horas, o que faz com que seja extremamente completa mas, ao mesmo tempo, cansativa para as formandas.

Outro aspecto também referido como negativo foi a exigência na elaboração do portefólio, tal como refere a professora B “(...) a realização e a exigência pedida no portefólio (...)”. Esta professora refere ainda que houve um excesso de transmissão de informação teórica, assim como “(...) excesso de burocracias formais.”.

Ambas as professoras também concordaram, que apesar de haver tempo para reflexão, este poderia ter sido em maior número, pois efectivamente, foi um aspecto muito valorizado por elas, na formação.

Foram referidas, durante as entrevistas algumas das dificuldades iniciais sentidas pelas formandas. Uma das dificuldades com que estas se depararam foi na adaptação à planificação de novas competências e conteúdos, especialmente na parte da planificação das competências orais: compreensão e expressão, pois como refere a professora A,

“(...) a minha maior dificuldade foi sem dúvida a parte oral (compreensão e expressão). Repare... desde sempre trabalho o oral com as minhas crianças mas nunca o tinha feito planificando para tal... Eu sei que parece horrível, mas é a verdade. Nunca me tinha ocorrido da importância que tanto a expressão e a compreensão oral têm para o desenvolvimento adequado de uma criança. É fundamental. Fundamental. É a partir daí que tudo vem.”.

Outra das dificuldades sentidas está relacionada com a planificação de sequências didáticas, pois como refere a professora B “Senti muitas dificuldades, no início, em realizar a planificação de sequências didáticas.”. As professoras não planificavam em sequências, mas sim por actividades, o que tornou, ao início, um pouco complexo a tarefa da planificação por sequências, pois nem havia bem a noção para as formandas do significado deste termo, pois como narra a professora B “ (...) não foi óbvia a noção de sequência didáctica.”. A professora A salienta também que “ (um) aspecto onde me deparei com dificuldades foi na planificação das tutorias de início.”. No entanto, também foi referido por ambas, que esta dificuldade inicial foi ultrapassada com o tempo, tornando-se numa tarefa de realização fácil.

A adaptação a novas realidades foi também uma dificuldade sentida pelas professoras, de entre as quais a presença da formadora na sala de aula. A professora A refere que...

“(...) senti dificuldades ao início nas tutorias, pois ter uma formadora doze vezes na sala de aula, de início, não me pareceu muito boa ideia, talvez porque o professor esteja cada vez mais individualista e não goste de abrir as portas a “estranhos”... mas sem dúvida que se de princípio me pareceu estranho, neste momento considero que o estranho será não ter este acompanhamento para o ano, ou não (...)”.

Uma nova realidade com que as formandas tiveram de se deparar foi com o NPLP, o que a princípio ainda tornou mais complicada a realização das planificações, pois nenhuma tinha qualquer conhecimento sobre este documento. A professora A menciona que “Uma vez que planificámos sempre pelo Novo Programa de Língua Portuguesa, e sendo este um documento ainda não familiar na altura, tive que primeiro ir descodificá-lo para posteriormente saber usá-lo...”. A professora B acrescenta ainda que “Não conhecia o novo programa de Língua Portuguesa (...)”, o que obviamente, de início criou algumas dificuldades no desenrolar da formação, pois tivemos de despende tempo, quer para o conhecimento do NPLP assim como a planificação das sequências didáticas, já mencionadas anteriormente.

As formandas salientam também que durante a formação, houve aspectos facilitadores, tais como o apoio da formadora, quer na apropriação do NPLP como durante todo o processo de implementação. A professora A refere que, e em relação à apropriação de conhecimentos sobre o NPLP, “Mas mais uma vez entrou a formadora que ficava connosco horas e horas, ora presencialmente, ora via e-mail e nos ajudou imenso nesta parte, e mais uma vez o que era uma dificuldade tornou-se numa facilidade.”. A professora B acrescenta ainda que “ (...) com a ajuda da formadora, que foi sempre disponível e prestável tudo se conseguiu.”. Outro aspecto considerado como facilitador pelas formandas foi o trabalho realizado nas oficinas temáticas, considerando que as aprendizagens realizadas foram de enorme importância. Tentámos sempre, nas oficinas temáticas, realizar uma parte teórica para que posteriormente pudesse suportar a parte prática da formação. A professora A refere que

“As oficinas foram sempre um momento de aprendizagem e aprofundamento onde podíamos mais uma vez questionar, reflectir, partilhar...”. O aprofundamento de temas já conhecidos pelas formandas, trouxe-lhes mais compreensão sobre aquilo que era desejável trabalhar nas salas de aula, com o objectivo de desenvolver práticas inovadoras e facilitadoras de aprendizagens para os alunos.

O quadro 26 refere-se à apresentação dos resultados referentes ao tema implementação das orientações do PNEP na sala de aula. Depois da apresentação dos resultados sobre a percepção das professoras sobre a participação na formação PNEP, tornou-se imperativo perceber até onde esta formação as conduziu para a implementação das novas práticas na sala de aula. Este segundo bloco serve portanto, para percebermos até que ponto foram ou não postas em prática as orientações do PNEP.

| TEMAS | CATEGORIAS | SUBCATEGORIA | IND/SC |
|---|-----------------------------------|--|--------|
| Implementação das orientações do PNEP na sala de aula | Mudanças no planeamento das aulas | Novas formas de abordagem da LP | 4 |
| | | Novas aprendizagens relativas à planificação | 5 |
| | Mudanças no ensino da escrita | Importância da escrita | 2 |
| | | Abordagem dos diferentes tipos de texto | 7 |
| | | Planificação textual | 8 |
| | | Revisão de texto | 3 |
| | | Competência compositiva | 7 |

Quadro N.º 24 – Implementação das orientações do PNEP na sala de aula

Relativamente às mudanças no planeamento das aulas foi possível identificar duas subcategorias: as novas formas de abordagem da Língua Portuguesa, assim como as novas aprendizagens relativas à planificação.

A professora B refere que em relação à implementação das orientações do PNEP começou por

“ (...) adaptar a sala ao PNEP, através da criação de cantinhos, organização da biblioteca, elaboração de listas de palavras... enfim, as sugestões dadas pela formadora de como criar um ambiente rico e estimulante para as aulas de Língua Portuguesa.”

De acordo com a professora A, e referindo-se à planificação de acordo com o novo programa, esta refere que...

“ (...) planifiquei sempre de acordo com o novo programa; as primeiras sessões foram planificadas com um apoio directo da formadora. O facto de termos analisado o novo programa e o termos cruzado mensalmente com as nossas programações mensais, ajudou por um lado a desmistificá-lo e por outro a termos a percepção dos pontos de intersecção entre os dois documentos.”.

Outro aspecto referido pelas docentes nas entrevistas foi o facto de uma maior consciencialização para a necessidade da abordagem de todos os tipos de texto na sala de aula, mencionando a professora B que está “ (...) mais desperta para os diversos tipos de texto e tenho uma maior preocupação em abordá-los, explorando as características de cada tipo de

texto e posteriormente a sua produção, segundo as características do texto trabalhado.”. Podemos aferir que o PNEP mostrou às docentes a importância de trabalhar todos os tipos de texto na sala de aula, coisa que não era feita, pois como salienta a professora A “ (...) antes (do PNEP) pouco mais trabalhava sem ser o texto narrativo.”. Também foi referido pelas docentes que a abordagem mais recorrente ao texto narrativo está directamente relacionada com o tipo de textos que vêm nos manuais escolares. Deste facto, podemos aferir, que ambas as professoras reduziam bastante a sua prática pedagógica ao uso do manual.

Também foi referido pelas entrevistadas, que houve uma mudança nas práticas a todos os níveis, mais concretamente no ensino da escrita. A professora A quando questionada acerca das mudanças ocorridas na sua sala de aula, e se esta considera que existem após a formação, refere que “Sim, especialmente na objectividade das actividades a propor aos alunos, o trabalho em sequência, agarrar-me menos aos manuais, explorar outro tipos de texto, obras, etc... Sinto que mudou tanta coisa...”. A professora B acrescenta ainda que “Acho que as mudanças se deram a todos os níveis. Ao adquirir novos conhecimentos teóricos permitiu-me mudar as práticas em sala de aula. E conseqüentemente procurei saber mais e ler sobre o assunto, aprofundando assim os meus conhecimentos.”. Ao analisarmos estas expressões, concluímos que a formação PNEP contribui para a mudança de práticas na sala de aula, assim como para o aprofundamento de conhecimentos por parte das professoras. A formação de professoras torna-se imperativa para uma constante e efectiva reorganização dos conhecimentos sobre as diferentes áreas onde os professores são implicados todos os dias. Tal como tínhamos referido no capítulo um do presente projecto, e em relação à formação de professores, este deve desenvolver competências que lhe permitam agir como um “profissional reflexivo”, ou seja, capaz de analisar o seu trabalho, melhorar as suas práticas e estratégias, assumir a responsabilidade de produzir novos conhecimentos acerca da educação e da formação.

Quando questionada acerca das mudanças ocorridas ao nível do ensino da competência de escrita, a professora A refere que antes do PNEP,

“A escrita de textos surgia de forma dita normal, onde os alunos trabalhavam individualmente, onde lhes era proposto um tema. Por vezes dava-lhes tópicos para a escrita outras vezes não. Não havia planificação, eles escreviam sozinhos e a revisão de texto era uma coisa obsoleta em que o texto era corrigido por mim e posteriormente eles corrigiam os erros, mas só os erros ortográficos. Enfim... sem dúvida que não era a melhor estratégia de ensino da escrita.”

Pela observação feita pela docente, podemos aferir que esta reflectiu e que após um ano de formação PNEP considera que a estratégia usada até então para o ensino da escrita não era uma estratégia que envolvesse os alunos ou os motivasse. Ambas as professoras concluíram a importância que a escrita tem no desenvolvimento da criança enquanto

aprendiz, e tomaram consciência da importância do trabalho que é realizado com os alunos para o desenvolvimento da mesma. Após reflexão, consideraram que as estratégias utilizadas antes da formação PNEP não motivavam as crianças para uma efectiva prática de escrita. A professora B refere que “(...) notava uma grande dificuldade nos alunos, em realizar tarefas de escrita. Os textos não tinham coesão, não havia qualquer preocupação em relacionar factos, tinham muitas lacunas na estrutura e muitos erros ortográficos.”.

Um dos factores que ambas as professoras consideraram que mudou após este ano de formação, prende-se com a consciencialização da importância de trabalhar a escrita de todos os tipos de texto, nomeadamente o texto informativo, que é sobre o qual reside o nosso estudo. A professora A expõe que “O texto informativo normalmente apenas surgia como resposta ao Estudo do Meio e nada mais. Para além disso os alunos apenas liam textos informativos e não os construíam. Há uma grande diferença. Realmente agora, e respondendo a estas questões, vejo com clareza onde errei estes anos todos...”. Pela expressão utilizada, constatamos que a construção de outros tipos de texto, para além do narrativo, era uma prática não utilizada pela docente, o que é agora considerada por ela com uma falha na sua prática. A professora B acrescenta ainda que “Não costumava trabalhar a escrita do texto informativo. Líamos textos informativos, retirávamos a informação necessária, mas raramente trabalhava a escrita desse tipo de textos...Preocupava-me mais com os textos narrativos.”.

Em relação à planificação textual, esta era uma estratégia que não era utilizada pelas docentes, antes da formação PNEP. Como nos diz a professora A “Os alunos começaram a planificar, a colocar as suas ideias no papel antes de escreverem. No caso de ser a escrita de um texto informativo, primeiro investigávamos sobre o tema a escrever, posteriormente planificávamos e só depois passávamos à textualização.” E que após a utilização desta estratégia “O interesse dos alunos pela escrita (...) mudou.”.

Assim, ambas as professoras colocaram em prática as estratégias sugeridas – planificação de texto – o que resultou numa estratégia que revelou resultados bastante positivos. De acordo com a professora A “Foram realizadas inúmeras actividades de produção textual, sendo que as primeiras planificações de texto foram colectivas, depois passaram a pequeno grupo, depois a pares e finalmente individuais. A meu ver fez com que os alunos ganhassem confiança pois apenas trabalharam sozinhos quando já o tinham feito em grupo ou a pares.” Este facto conduziu os alunos a uma maior facilitação e motivação para a escrita a partir da planificação de textos, pois como nos diz a professora B “De início começamos por trabalhar a planificação de um texto em grande grupo. Posteriormente passamos para grupos mais pequenos, a pares e no final individualmente. (...) Os alunos começaram a textualizar recorrendo à planificação do texto, o que torna a tarefa de escrita mais fácil bastante mais

motivadora.” Acrescentando ainda que “Notei, em especial, nas produções escritas dos meus alunos, com a planificação de textos, os alunos reflectem melhor sobre o que pretendem escrever, organizam as ideias e seleccionam as informações mais pertinentes. Ao textualizarem, elaboram textos mais ricos, com imaginação e articulando correctamente as ideias.”. Ambas concluíram que a estratégia de planificação serviu para melhorar os resultados ao nível da escrita, e tal pode ser comprovado pelos resultados obtidos nos produtos escritos dos alunos (2ª fase), já analisados anteriormente.

Em relação à forma como realizavam a revisão de texto, e como já referido anteriormente, esta é agora considerada pelas professoras como algo obsoleta. Não havia uma efectiva revisão de texto antes da formação e após a mesma, as docentes tomaram consciência da importância da revisão textual, pois através da revisão textual, foi constatado que os alunos ao fazerem uma efectiva revisão de texto reflectiam sobre o mesmo e sobre todas as componentes que o constituem. De acordo com a professora A,

“A revisão de texto passou a ser um momento imprescindível, onde eu com o grupo, ou o par ou o aluno revíamos o texto com muita atenção levando assim a um verdadeiro e efectivo melhoramento de texto. De início, como os alunos trabalhavam em grupo projectava os textos no retroprojector em acetato e todos os alunos participavam na revisão de texto. É engraçado ver as sugestões que eles dão e o quanto aprendem quando são chamados a criticar – positivamente e negativamente. Por vezes, quando trabalhavam a pares, trocavam o texto com o colega e um fazia a revisão de texto do outro, supervisionados por mim.”

É observável a realização de diferentes estratégias por esta professora para fazer a revisão de texto, incluindo os alunos na mesma, motivando-os para a escrita. A professora B diz ainda que “Na revisão de texto em vez de dar ênfase apenas à ortografia, comecei a trabalhar com os alunos outros aspectos importantíssimos de um texto, como por exemplo a sua coesão, organização, etc.”, acrescentando ainda que “ (...) estava mais motivada para o ensino da Língua Portuguesa, logo é meio caminho andado para alcançar mais sucesso. E não há dúvida que, as estratégias exploradas nas oficinas temáticas dão resultados significativos. Notei, em especial, nas produções escritas dos meus alunos, com a planificação de textos, os alunos reflectem melhor sobre o que pretendem escrever, organizam as ideias e seleccionam as informações mais pertinentes. Ao textualizarem, elaboram textos mais ricos, com imaginação e articulando correctamente as ideias. Ao realizarem a revisão, estão mais atentos às possíveis lacunas, erros ortográficos e erros de sintaxe. E a produção final é, progressivamente, melhorada. Como já tinha sido referido anteriormente pela mesma, a revisão de texto, ou melhor, a sua correcção, era feita simplesmente pela docente, onde os alunos corrigiam simplesmente os erros ortográficos. Aferimos portanto, que houve mudanças de como trabalhar a revisão de texto na sala de aula, com os alunos, alterando estratégias e

motivando-os para a escrita. E essa motivação foi também sentida pela professora, que ficou mais motivada para trabalhar a escrita com os seus alunos.

As professoras participantes no estudo consideraram importante a consciencialização para a importância de percorrer as várias etapas da construção do texto, assim como a necessidade de graduar a complexidade de abordagem das várias etapas na construção do mesmo. A professora A referiu que:

“Foram realizadas inúmeras actividades de produção textual, sendo que as primeiras planificações de texto foram colectivas, depois passaram a pequeno grupo, depois a pares e finalmente individuais. A meu ver fez com que os alunos ganhassem confiança pois apenas trabalharam sozinhos quando já o tinham feito em grupo ou a pares”.

Esta tomada de consciência por parte da docente, e tendo em conta o que a mesma referiu acerca da escrita antes da realização da formação, leva-nos a concluir que a mesma sente que as mudanças de estratégias beneficiaram em muito os alunos na aprendizagem desta competência. Quando questionada acerca das mudanças e diferenças que sentiu ao nível da escrita nos alunos, depois deste ano de formação, a professora diz:

“Se eu pegar num texto produzido no início do ano e pegar num texto construído no final nem parece que estamos a observar um trabalho feito pelo mesmo aluno. É incrível. A aprendizagem e o desenvolvimento da escrita ganha consistência quando os alunos têm a oportunidade de se envolver em actividades sequenciais que lhes permitem ganhar progressiva autonomia na produção textual, a fim de acederem cada vez mais às potencialidades da escrita.”.

O quadro 25 refere-se à apresentação dos resultados referentes à aplicação das orientações do PNEP aos alunos com NEE. Depois da apresentação dos resultados sobre a percepção das professoras sobre a participação na formação PNEP e a implementação das orientações do PNEP na sala de aula, torna-se, mais uma vez, crucial perceber até onde esta formação as conduziu para a implementação destas mesmas estratégias com os alunos com NEE e os resultados que daí surgiram. Este terceiro bloco serve portanto, para percebermos até que ponto foram ou não postas em prática as orientações do PNEP para com os alunos com NEE, e quais os efeitos produzidos.

Relativamente às mudanças no ensino da escrita para os alunos com NEE foi possível identificar duas subcategorias: maior inclusão dos alunos com NEE nas actividades em sala de aula Portuguesa, assim como a mudança nas estratégias pedagógicas.

De acordo com a professora A, passou a haver uma maior inclusão dos alunos com NEE, uma vez que antes do PNEP, a escrita para os alunos com NEE “ (...) resumia-se ao texto narrativo, através de sequências de imagens e ao texto descritivo – descrição de imagens. Uma vez que são alunos NEE não lhes exigia mais do que isso. Outro erro.” Como a própria professora assume, é um engano trabalhar com os alunos desta forma. Para a professora B,

questionada acerca do seu trabalho com os alunos com NEE antes do PNEP, esta refere que “ (...) (trabalhava) da mesma maneira como trabalhava com os outros, adaptando os trabalhos pedidos às suas capacidades e com mais apoio da minha parte. Infelizmente alguns alunos com NEE da minha sala no início deste ano lectivo ainda não tinham adquirido a competência da escrita totalmente, o que dificultava em muito trabalhar com eles.”.

| TEMAS | CATEGORIAS | SUBCATEGORIA | IND/SC |
|--|--|---|--------|
| Aplicação das orientações do PNEP aos alunos com NEE | Mudanças no ensino da escrita para os alunos com NEE | Maior inclusão dos alunos com NEE nas actividades em sala de aula | 21 |
| | | Mudanças nas estratégias pedagógicas | 12 |
| | Resultados dos alunos com NEE | Melhoria da qualidade da produção escrita | 3 |
| | | Continuação de algumas dificuldades | 1 |

Quadro N.º 25 – Aplicação das orientações do PNEP aos alunos com NEE

Actualmente, as professoras verificam que as estratégias do PNEP resultam não só com os alunos regulares, mas também com os alunos NEE, e que as diferenças sentidas são bastantes. Ambas referem que estes alunos adquiriram uma maior motivação para a escrita, referindo a professora A que “ (...) estes alunos estão muito mais motivados (...) ” acrescentando a professora B os alunos estão “ (...) mais motivados para a escrita.”. Um dos factores que ambas consideram que os motivou foi a integração em grupos de trabalho assim como um maior grau de participação na sala de aula. A Professora B refere que...

“O PNEP trouxe uma nova luz à minha sala de aula também neste campo (trabalho com alunos com NEE). Havia coisas sobre as quais nunca tinha reflectido e agora estou mais desperta para trabalhar de outra maneira com os alunos com NEE. A expressão e compreensão oral, a consciência fonológica, a tipologia textual... tanta coisa que não tinha trabalhado antes. Se calhar por isso é que estes alunos não tinham conseguido desenvolver a competência da escrita. Os alunos ditos normais provavelmente chegam lá com menos exigências, enquanto estes alunos precisam de outro tipo de trabalho. O PNEP despertou-me para esse trabalho que tem de ser feito com mais persistência e que faz toda a diferença.”

Relembramos que no início da apresentação deste projecto de intervenção, e aquando da caracterização dos alunos da turma B, existiam 2 alunos que ainda não tinham desenvolvido a competência da escrita no início do 4º ano. No final deste projecto, ambos desenvolveram essa mesma competência, referindo a docente da turma que “O PNEP foi sem dúvida uma grande ajuda. Com o PNEP e a ajuda da formadora os alunos desenvolveram a competência da escrita embora não se enquadrem ainda num 4º ano. No entanto já escrevem pequenos textos com ajuda.”. A professora A refere que...

“Sendo que a grande limitação se verifica ao nível da escrita, gostam também de colaborar na reescrita dos textos melhorados no computador e até ilustrá-los com o *Paint*. Depois do PNEP, os alunos que são NEE continuaram a ser NEE, ou seja, continuaram a ter mais dificuldades que os outros. No entanto, sinto que mudei as estratégias pois pu-los a trabalhar em grupo (com alunos que não têm NEE) e isso fez com que também eles se sentissem mais motivados para a escrita e

quererem fazer sempre melhor. Passaram a trabalhar todos os tipos de texto e realizaram muitas actividades em tutoria (e não só) com outros colegas. O que o PNEP trouxe a minha sala de aula foi estratégias diferentes daquelas que eu usava no dia-a-dia. Se essas estratégias fizeram com que eu melhorasse o meu desempenho na área de Língua Portuguesa com os alunos com NEE? Sem dúvida. Com eles e com todos.”

Assim podemos aferir que houve realmente mudanças nas estratégias pedagógicas com estes alunos, e que antes do PNEP era muito reduzida a exigência da competência da escrita que lhes era feita. Agora passaram a estar “incluídos” nas actividades de grupo, onde também escrevem e trabalham todos os conteúdos, onde a sua opinião é válida e onde se sentem efectivamente importantes, sendo também a sua opinião levada em conta. No entanto, e como foi referido pelas professoras, continua a verificar-se uma discrepância em relação aos outros alunos, ao nível da aprendizagem.

O quadro 26 refere-se à apresentação dos resultados referentes à continuidade do PNEP a nível profissional e organizacional. Este quarto bloco tem como objectivo percebermos até que ponto as docentes vão dar continuidade ao PNEP na sua prática e a importância deste tipo de formação para a prática docente.

| TEMAS | CATEGORIAS | SUBCATEGORIA | IND/SC |
|--|--------------------------------------|--|--------|
| Continuidade do PNEP a nível profissional e organizacional | Apreciação geral dos efeitos do PNEP | Contributo do PNEP para o desenvolvimento profissional | 8 |
| | | Necessidade de dar continuidade ao PNEP | 7 |
| | Relevância da formação contínua | Procura de formação | 10 |
| | | Organização da formação no agrupamento | 3 |

Quadro N.º 26 – Continuidade do PNEP a nível profissional e organizacional

Relativamente à continuidade do PNEP a nível profissional e organizacional foi possível identificar duas categorias: apreciação geral dos efeitos do PNEP e relevância da formação contínua.

De acordo com a primeira categoria, questionamos as docentes quanto ao contributo do PNEP para o seu desenvolvimento profissional, dizendo a professora A que “O PNEP deu-me muitas sugestões e ideias para continuar a implementar. Contribuiu sem dúvida para não cometer os erros do passado em que as aulas de Língua Portuguesa eram uma monotonia. Sinto que cresci enquanto profissional, e caso haja continuação da formação, sinto que ainda poderei crescer muito mais”, acrescentando a professora B que o PNEP contribuiu “ (...) para ser uma professora melhor, para partilhar e reflectir mais.” Ambas concordaram que houve uma inovação na sua prática pedagógica e que cresceram enquanto profissionais da educação. Quando questionadas acerca da continuação da implementação das estratégias apreendidas no PNEP, a professora B afirma:

“Claro! O que aprendi tornou-se parte do meu dia-a-dia, foram instrumentos importantíssimos para aplicar em todas as áreas, é transversal...Podemos, e devemos, utilizar o que aprendemos na nossa prática.”. A professora A afirma que caso haja formação PNEP no ano seguinte se irá inscrever caso contrário procurará ajuda perto da formadora, uma vez que “ (...) de certeza que estará cá para o ano seguinte.”.

As professoras mencionaram que procuram formações creditadas devido à avaliação de desempenho e que, caso no ano seguinte o PNEP não seja creditado, não se inscreverão na formação, pois como afirma a professora A,

“A exigência para efeitos de progressão e de avaliação obriga-me a procurar acções creditadas, apesar de todo o mérito desta formação. Se a carga horária é um dos “karma” com que os professores se debatem e contra o qual se insurgem, naturalmente a escolha da frequência será de uma formação protocolada. No entanto, se for uma formação reconhecida pelo agrupamento para efeitos de avaliação, se qualquer dúvida que a faria.”.

As professoras salientaram ainda a importância para a necessidade da formação como forma de combater o insucesso escolar, e que este tipo de formações é essencial em turmas cujo insucesso escolar é maior. Ambas também afirmaram que é fundamental para os agrupamentos disporem de créditos horários para os formadores, expressando a professora A que a continuidade da formação é de carácter importantíssimo e que os agrupamentos lhe podem dar continuidade,

“(…) fazendo protocolos com as Escolas Superiores de Educação de forma a gerir a benesse que é um professor formador no agrupamento. A existência de formação é um passo no combate ao insucesso escolar, por isso o dar preferência na formação a turmas de maior índice de insucesso, estamos a trabalhar para o sucesso e numa vertente diferente de apoio, um apoio às turmas. Para isso seria necessário os agrupamentos disporem de um credito de horas onde a formação e todas as outras exigências (substituições, amamentações, apoio,...) com que um agrupamento se depara fossem contempladas. (...) Como se faz? Trabalhamos para números?”.

Capítulo VI

Conclusões

Conclusões

Atingindo esta etapa do estudo, parece tomar relevo a necessidade retornar às questões de investigação expostas no início e confrontá-las, assim, com os resultados obtidos, uma vez que foram elas o seu fio condutor.

No início do presente projecto, uma das questões por nós colocadas foi a de como poderia o trabalho desenvolvido no âmbito do PNEP contribuir para o desenvolvimento da competência de escrita e especificamente da planificação textual em alunos de duas turmas do 4º ano. Actualmente, podemos inferir que este projecto, desenvolvido no âmbito do PNEP, não só contribuiu para um melhor desenvolvimento da competência de escrita, como também para a mudança das estratégias utilizadas pelas professoras na sala de aula. Com o presente estudo, podemos verificar que os resultados obtidos no início, relativamente aos produtos escritos dos alunos, contrastam verdadeiramente com os últimos, após a intervenção. Este contraste é bastante positivo, tendo os alunos evoluído no que diz respeito à competência da escrita e mais concretamente à planificação textual, uma vez que se verificou, através da comparação das duas produções escritas recolhidas, melhores resultados, assim como uma mudança de atitude perante a tarefa de escrita, quer por parte dos alunos, quer por parte das professoras.

Com efeito, verificamos que, no início do projecto, não havia uma efectiva prática de escrita, e que os alunos eram deixados ao “abandono”, quando escreviam. As professoras não tinham uma estratégia para o ensino desta competência, e simplesmente os deixavam à deriva, nesta árdua tarefa que é escrever, como se observou na recolha da primeira produção escrita realizada pelos alunos. Após a implementação das práticas fundamentadas e planeadas no âmbito da formação do PNEP, a planificação textual passou a ser um elemento fundamental nas horas dedicadas à escrita, o que não acontecia anteriormente.

Com efeito, nas entrevistas finais, as professoras referem explicitamente que o PNEP trouxe uma nova luz às suas salas de aula: práticas inovadoras e estratégias funcionais, as quais motivaram os alunos para algo que não estavam anteriormente motivados: a escrita.

Assim sendo, podemos efectivamente concluir que as boas práticas motivam não só os alunos para as tarefas a realizar, como também as professoras na tarefa de ensinar. Não podemos deixar de referir, que estas práticas resultam de um plano de formação, que foi implementado a nível nacional, no sentido de melhorar o desempenho dos alunos na área de Língua Portuguesa. Como observamos, pelo presente projecto, o PNEP motivou não só os alunos como também os docentes.

Deparamo-nos agora em situação de poder defender a premência de hábitos e experiências novas e a necessidade inadiável de uma transformação de atitude por parte dos docentes para que estes possam reflectir sobre as práticas pedagógicas que melhor se adequam aos alunos e que sirvam para os motivar e cativar. Só assim será possível alcançar o sucesso que se espera de todos aqueles que estão envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

No presente trabalho, abordamos também a inclusão de alunos com NEE, pelo que colocámos uma outra questão, a que agora podemos dar resposta: será que o trabalho desenvolvido com estas duas turmas no âmbito do PNEP contribuiu para melhorar a competência da escrita e especificamente da planificação textual dos alunos com NEE incluídos nessas turmas? O presente estudo revela, pelos dados obtidos, que esta formação contribuiu não só para a melhoria dos resultados dos alunos sem problemas específicos, como também para uma efectiva melhoria nos resultados dos alunos com NEE. Com efeito, o trabalho realizado nas salas, pelas professoras, a partir da formação, forneceu aos alunos estratégias de organização para as diferentes competências, nomeadamente a competência da escrita. A conclusão mais interessante deste trabalho, foi que esses instrumentos foram fundamentais para a melhoria dos alunos com NEE, uma vez que uma das maiores dificuldades com que se deparam reside precisamente na auto-organização para as tarefas que lhes são pedidas. Esses instrumentos organizam efectivamente a capacidade de aprendizagem de diversas competências ao nível da Língua Portuguesa, orientando os alunos numa lógica e encadeamento de tarefas. Também podemos concluir que o facto de uma criança apresentar NEE não deve ser entendido como sinónimo de inferior capacidade para a realização de tarefas comuns a todo o grupo turma ou como um indício de que essa criança jamais poderá atingir um percurso escolar normal.

Tendo em conta que o objectivo geral deste projecto visava contribuir para o desenvolvimento das competências da planificação da escrita nos alunos em geral e nos alunos com NEE em particular, através de um processo de formação contínua desenvolvido com os professores no âmbito do PNEP, parece possível concluir que a formação tentou orientar as docentes na realização de práticas inclusivas com todos os seus alunos e o objectivo foi atingido, uma vez que os alunos com NEE incluídos nas turmas onde se desenvolveu o estudo, revelaram reais progressos ao nível da escrita, mais concretamente na planificação textual. Concluimos também, que tal sucesso se deve ao facto de estes alunos passarem a estar incluídos nos grupos de trabalho dos alunos regulares, desenvolvendo as mesmas tarefas, embora por vezes com um grau de exigência diferente. Isto motivou-os para as tarefas que lhes eram propostas, uma vez que, sentindo-se incluídos nas actividades gerais estavam mais

disponíveis para a realização das mesmas. Este envolvimento dos alunos com NEE correspondeu a uma mudança de atitude por parte das professoras, mudança essa que nos parece estar directamente relacionada com as orientações da formação, uma vez que o tema da inclusão foi muitas vezes partilhado pelas docentes, nas sessões de planificação e reflexão, tendo-se concluído que a participação destes alunos nas actividades de grande grupo os motivava e desencadeava neles um maior esforço para a concretização das actividades.

Podemos assim sustentar a presença de hábitos e experiências novas para os docentes, assim como uma necessidade urgente de transformação de atitudes face aos alunos com NEE, acreditando nas suas capacidades e fornecendo-lhes instrumentos que os ajudem a organizar-se na realização das tarefas – instrumentos que, sendo úteis para todos os alunos, são determinantes na aprendizagem das crianças com NEE.

As práticas das professoras orientadas através das oficinas de formação proporcionaram um ambiente benéfico à aprendizagem, desenvolvendo nos alunos o gosto pela escrita, convertendo-se progressivamente em escreventes mais independentes, habilitados e analíticos, capazes de alcançar e ampliar uma efectiva capacidade compositiva, demonstrando outra atitude perante a tarefa de escrita. De acordo com este argumento, é de toda a importância que o trabalho realizado com esses alunos tenha um seguimento de acordo com as mesmas orientações, pois caso não aconteça existe a possibilidade de emergirem novas fragilidades.

Na verdade, todas as orientações e estratégias aconselhadas e usadas não pretendem constituir fórmulas infalíveis, mas visam possibilitar uma diferente forma de encarar a utilização destas nas aulas de Língua Portuguesa.

Sabemos que é de igual importância uma transformação de mentalidades, pois a motivação para a escrita deve ser um desafio permanente, não só para os alunos, como equitativamente para os professores, pois há a urgência de abdicar de antigos costumes e conhecimentos para adoptar uma posição diferente, reflectindo sobre as práticas utilizadas e nos resultados que daí advêm. O que se revela como uma ausência é a criação de uma consciência de trabalho, partilhada por todos os professores, e que encaminhe para a urgência de uma modernização constante daquilo que podemos denominar por uma efectiva prática de escrita, para todos os alunos.

Apesar destas constatações, não podemos deixar de identificar algumas das limitações deste estudo. Uma dessas limitações prende-se com a inexistência de um grupo de controlo, o qual teria a vantagem de permitir comparar os resultados obtidos com o projecto de intervenção e sem ele. Factores relacionados com o tempo disponível para a realização do estudo, porém, dificultaram esse procedimento.

Teria sido ainda vantajoso considerar outros aspectos da intervenção das professoras no âmbito do PNEP, nomeadamente os que dizem respeito à modificação das práticas de ensino da leitura e de trabalho sobre o conhecimento explícito da língua, uma vez que é possível que a intervenção nesses domínios tenha contribuído também para os resultados dos alunos na escrita. A necessidade de delimitar o objecto de estudo, no entanto, obrigou a que nos cingíssemos apenas à produção escrita e, mais precisamente, à planificação.

Por outro lado, este estudo lança algumas hipóteses para estudos futuros.

Ao nível do ensino da língua materna, parece-nos de salientar a necessidade de estudos abarcando outras competências, como por exemplo a compreensão e expressão do oral, aspecto mencionado pelas professoras nas entrevistas como tendo sido outra das grandes contribuições do PNEP.

No âmbito da inclusão de alunos com NEE, parece-nos que os resultados aqui obtidos apontam para a necessidade de aprofundar o nosso conhecimento sobre as práticas de ensino em turmas inclusivas, eventualmente questionando o tipo de diferenciação que se vem realizando.

Em termos mais gerais, parece-nos ainda importante a continuação de estudos que envolvam não apenas as concepções dos professores, mas também as suas práticas em sala de aula e os resultados destas, porque é a triangulação de fontes e processos de informação que nos pode permitir compreender em profundidade as várias dimensões de uma situação pedagógica.

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

- Adam, J M. (1992). *Les Textes: tytes et prototypes*. Paris: Nathan.
- Adam, J.-M. (1990) *Éléments de linguistique textuelle*. Liège: Ed. P. Mardaga.
- Adam, J.-M. (1999) *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan.
- Ainscow, M. (1997). *Educação para todos: torna-la uma realidade*. In M. Ainscow, G. Porter, & G. Wang, *Caminhos para as Escolas Inclusivas* (pp. 11-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1995). *Education For All: Making It Happen*. England.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula. Um guia para formação de professores*. Instituto de Inovação Educacional. UNESCO – 1ª Edição
- Alarcão, I, (2000). *Escola reflexiva e supervisão – uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I; Roldão, M, (2008). *Supervisão – Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pegado, Lda.
- Álvarez, T. (1996) *El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales*, Didáctica 8, Madrid: Servicio de Publicaciones UCM (pp. 29-44).
- Arnáiz, P., Ortiz, C. (1997). *El derecho a una educación inclusiva*. In A. Sanchez e J. A Torres Education Especial. *Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Murcia: Pirámide.
- Barbeiro, L., Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: DGIDC.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beaugrand, R. & Dressler. (1981, 1986). *Introduction to text linguistics*. New York: Longman.

Bereiter, C. e Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Bernardino, E. (2009). *A (re)construção da identidade profissional do professor supervisor*. Tese de Mestrado em Educação. Universidade de Lisboa. Faculdade de Ciências. Departamento de Educação.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Brennan, W.K. (1988). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: Siglo XXI de Espanha.

Booth, T., Ainscow, M., Vaughan, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Cadima, A. (1999). *Diferenciação: no caminho de uma escola para todos*. NOESIS. Outubro/Dezembro, 48-51.

Canário, R. (2007). *Formação e desenvolvimento profissional dos professores*. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa, Parque das Nações – pavilhão Atlântico – Sala Nónio. 27 e 28 de Setembro de 2007.

Camps, A. (2005). *Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão*, in CARVALHO, J. A. B.; BARBEIRO, L. F.; SILVA, A. C. e PIMENTA, J. (Orgs.). *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, p.11-26.

Carmo, H., Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, J. A. B. (1999). *O Ensino da Escrita: da Teoria às Práticas Pedagógicas*. Braga: UM. IEP-CEP.

Cassany, D; M. Luna e G. Sanz (2000) *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó

Combettes, B. e R. Tomassone (1988). *Le texte informatif aspects linguistiques*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

Correia, L. M. e Martins, A. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem. Que São? Como Entendê-las?* Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.

Currículo Nacional do Ensino Básico – *Competências Essenciais* (2001). Lisboa: Ministério da Educação.

Dicionário Terminológico, DGIDC, ME, disponível em <http://dt.dgicd.min-edu.pt>

Duarte, I. (1996). *Algumas ideias básicas para aprender Português no Ensino Básico*. Rumos nº 8, 11.

Duarte, I. (2003). *Aspectos linguísticos da organização textual*. In Mateus et alii, Gramática da Língua Portuguesa (pp. 85-123). Lisboa: Caminho.

Elliot, J. (1991). *Action research in education change*. Milton Keynes: Open University Press.

Esteves, L, (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora

Estrela, Albano (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. 4ª Ed. Porto: Porto Editora.

Estrela, M; Estrela, A, (2002). *IRA – Investigação. Acção, Acção e Formação de Professores – Estudo de caso*. Porto Editora.

Florian, L., Rose, R. e Tilstone, C. (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.

Fonseca, V. (1992). *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.

Gonçalves, J. (2006). *O centro de formação contínua de professores de cascais. A Comissão pedagógica e gestão da formação*. Tese de Mestrado em Educação. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências

Garcia-Debanc, C. (1996). *Taches d'écriture et processus rédactionnels: de l'observation aux implication didactiques*. ÉLA.

Hayes, J. & L. Flower. (1980). *Identifying the Organization of Writing Process*. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.). *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: N. J. Lawrence Erlbaum Associates: 3-30.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Lisboa: Asa.

Halliday, M. A. K. e Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

Hayes, J. R. (2000). *The development of writing*. In R. Indrisano e J. Squire (eds.). *Perspectives on writing-research, theory, and practice*. Newark: International Reading Association, pp. 6-44.

Lima, J; Pacheco, J, (2006). *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto Editora.

Lodi, L. H.(1989). *Ciclo básico: análise de uma proposta alternativa para o ensino de primeiro grau*. São Paulo: Didáctica.

Jiménez, R. B. (1997). *Educação Especial e Reforma Educativa*. In Rafael Bautista, *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro. Colecção Saber Mais.

Madureira, L.; Leite, T. (2007). *Educação inclusiva e formação de professores: uma visão integrada*. In Revista Diversidade, Ano 5, n.º17, p.12-16.

Martins, M. A. & I. Nisa. (1998). *Psicologia Da Aprendizagem Da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Marshall, N. (1984). *Discourse Analysis as a Guide for Informal Assessment of Comprehension*. In J. Flood (Ed.) *Promoting Reading Comprehension*, Newark, Delaware, International Reading Association, p. 79-97.

Martins, M. ; Jesus, S. (2000). *Apoios educativos e práticas pedagógicas. Escola Inclusiva e apoios educativos*. Cadernos CRIAPASA.

Ministério da Educação (1990). *Reforma Educativa – Ensino Básico – Programas do 1º Ciclo*. Lisboa: M.E.

Meyer, B. (1985). *Prose Analysis: Purposes, Procedures, and Problems*. In B. Bitton e J. Black (Eds) *Understanding Expository Text*. Hillsdale, New Jersey; Lawrence Erlbaum.

OCDE (1995). *Escolas e Qualidade do Ensino*. Porto: ASA.

Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: ARTMED.

Quivy, R.; Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (3ª Edição). Lisboa: Gradiva.

Reis, C. (Coord) et all (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação. Lisboa: DGIDC.

Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença - Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2002). *A Educação e a Diferença*. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão-Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2006). *Educação Inclusiva. Estamos A Fazer Progressos?*, in David Rodrigues (Org.) FMH Editora.

Sá-Chaves, I. (1997) (Org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

Scardamalia, M. e Bereiter, C. (1983). *The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing*. In M. Martlew (Ed), *The psychology of written language*. Chichester, New York: John Wiley & Sons.

Schneuwly, B. (1988). *Le Language Écrit Chez L'Enfant: La production des texts informatifs et argumentatifs*. Paris: Delachaux e Niestlé.

Schön, D. (1983). *The reflective Practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Silva, M. (2008). *A escrita de textos: da teoria à prática*. in Sousa, O., Cardoso, A., (eds) (2008) *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*, Lisboa: ESELx., Edições CIED:101-133.

Sim-Sim, I.; I. Duarte, & M. J. Ferraz. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica – Reflexão Participada Sobre Os Currículos Do Ensino Básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: DGIDC.

Snoek, M. (2007). *O Envolvimento das Escolas e dos Professores na aprendizagem dos professores: ao encontro de parcerias e comunidades aprendentes*. *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia*. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa, Parque das Nações – pavilhão Atlântico – Sala Nónio. 27 e 28 de Setembro de 2007.

Tomlinson, C.; Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Asa.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais: Conferência Mundial Sobre NEE: Acesso e qualidade*. Salamanca: UNESCO.

UNESCO. (1998). *Unesco Consultation on Special Education: Final Report*. Paris: UNESCO.

Vigner, G. (1990). *Activité d'exercice et acquisition langagière*. In *Le Français dans le monde*, nº spécial, Fev./Mars. Paris: Hachette-Larousse, pp. 134-146.

Warnok, H. M. (1978). *Special Educational Needs. Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: HMSO.

Legislação consultada

Portugal. Decreto-Lei nº 3/2008

Portugal. Despacho n.º 546/2007, n.º3

Anexos

Anexo 1

Grelha de Análise dos Produtos Escritos

| Alunos | A | | B | | C | | D | | E | | F | | G | | H | | I | | J | | L | | M | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Competências e Descritores de Desempenho | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N |
| Escreve de forma legível | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. Escreve com correcção ortográfica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. Respeita a estrutura do texto informativo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.1. Dá um título ao texto | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.2. Identifica de forma geral o tema | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.3. Expõe características / tópicos com ele relacionados | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.4. Classifica / organiza os conhecimentos sobre o tema | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.5. Selecciona informação pertinente | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.6. Sequencia logicamente as ideias | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.7. Utiliza de forma adequada os organizadores textuais | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.8. Utiliza mecanismos gráficos de destaque | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.9. Conclui o texto | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. Escreve com correcção linguística | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.1. Estrutura correctamente as frases | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.2. Utiliza vocabulário adequado e diversificado | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.3. Organiza o texto em parágrafos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1) Faz a planificação / esquema do texto antes da escrita | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2) Recorre à planificação / esquema durante a escrita | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3) Faz a revisão do texto | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Anexo 2

Grelha de Observação de Sala de Aula

| Planificação da Acção - Indicadores | Sim | Não | Observações |
|---|-----|-----|-------------|
| Planifica a acção pedagógica tendo em conta: | | | |
| a) Os objectivos previamente definidos de acordo com os saberes dos alunos. | | | |
| b) Os percursos de aprendizagem a implementar. | | | |
| c) A diferenciação pedagógica. | | | |
| d) O desenvolvimento integrado das diferentes competências. | | | |
| Prepara os materiais necessários à concretização da acção. | | | |
| Prevê o que vai ser avaliado. | | | |
| Explicita a forma de avaliação. | | | |

| Organização da sala de aula - Indicadores | Sim | Não | Observações |
|--|-----|-----|-------------|
| Existem espaços com desencadeadores de escrita. | | | |
| Existem ficheiros de actividades. | | | |
| Existem materiais de apoio ao ensino e aprendizagem da língua (dicionários, prontuários, ficheiros, cartazes...). | | | |
| Existe cantinho da leitura. | | | |
| Há instrumentos de avaliação e monitorização (grelhas de registo de leitura, grelhas de registo de textos produzidos, grelhas auto-correctivas, ...) | | | |
| A disposição da sala é adequada às situações de aprendizagem. | | | |
| Há produções dos alunos expostas. | | | |

| Dinâmica da sala de aula - Indicadores | Sim | Não | Observações |
|--|-----|-----|-------------|
| Dá a conhecer aos alunos o roteiro do dia/aula. | | | |
| Promove a utilização dos diferentes materiais disponibilizados. | | | |
| Promove diferentes formas de organização do trabalho (em grande grupo, em pequenos grupos, a pares, individualmente, ...). | | | |
| Diversifica as situações de aprendizagem de Língua Portuguesa. | | | |
| Diversifica os materiais pedagógico-didácticos utilizados na dinamização das actividades. | | | |
| Cria situações de diferenciação pedagógica. | | | |
| Promove a autonomia na leitura, na escrita e na participação oral. | | | |
| Trabalha de forma integrada todas as competências nucleares (compreensão do oral, expressão do oral, leitura, escrita e conhecimento explícito). | | | |
| Promove a participação oral de todos os alunos. | | | |
| Promove situações formais de comunicação oral, tendo em conta os diferentes momentos (preparação, apresentação e avaliação). | | | |
| Orienta de forma adequada as situações de escrita, tendo em conta as diferentes fases de produção do texto escrito (planificação, textualização, revisão, editoriação e divulgação). | | | |
| Orienta de forma adequada as situações de leitura, tendo em conta os diferentes momentos (o antes, o durante e o depois). | | | |
| Faz uma gestão adequada do tempo. | | | |
| Faz uma gestão adequada do espaço. | | | |
| Avalia as aprendizagens dos alunos. | | | |
| Envolve os alunos na avaliação das aprendizagens. | | | |

| Reflexão sobre a acção - Indicadores | Sim | Não | Observações |
|---|-----|-----|-------------|
| Aceita críticas, sugestões e opiniões. | | | |
| Aceita críticas argumentando e justificando pontos de vista. | | | |
| Explicita as suas práticas identificando e fundamentando os aspectos mais significativos e as dificuldades encontradas. | | | |
| Analisa e problematiza situações, identificando dificuldades no que se refere à planificação da acção pedagógica. | | | |
| Analisa e problematiza situações, identificando dificuldades na gestão da sua acção. | | | |
| Revela capacidade de iniciativa na apresentação de propostas de soluções para responder às dificuldades identificadas. | | | |
| Reflecte por escrito. | | | |
| Identifica as aprendizagens realizadas pelos alunos. | | | |
| Identifica as aprendizagens feitas por si, enquanto formando. | | | |

Anexo 3

Guião de Entrevista

| Bloco Temático | | Objectivo Específico | Questões |
|----------------|---|--|--|
| A | Legitimação da Entrevista | Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado | <ul style="list-style-type: none"> . Identificar o entrevistador; . Informar e clarificar os objectivos da entrevista e do trabalho a desenvolver; . Solicitar a colaboração; . Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas na entrevista. |
| B | Participação no PNEP | Conhecer a opinião do professor sobre a formação realizado no âmbito do PNEP | Frequentou no presente ano lectivo a formação PNEP. Pode identificar os aspectos positivos e aspectos negativos desta acção de formação? |
| | | | Que dificuldades sentiu durante a formação (carga horária, temas, formadora, sala de aula, tutorias, planificações, oficinas, ...)? |
| | | | Na sua opinião, qual foi o tema abordado que lhe suscitou mais interesse? |
| | | | Pensando na formação de professores, explicita em que considera que este programa de formação foi importante? |
| C | Implementação das orientações do PNEP na abordagem da escrita | Averiguar os processos de intervenção usados para o desenvolvimento das competências de escrita nos alunos | Como foi realizada a implementação do das orientações do PNEP na sua sala de aula? |
| | | | Antes do PNEP como incentivava os seus alunos para a escrita, nomeadamente na escrita de texto informativo? O que sente que mudou neste vertente após a formação PNEP? |
| D | Aplicação das orientações do PNEP na intervenção com alunos com Necessidades Educativas Especiais | Averiguar a relação dos resultados da avaliação dos alunos a nível da escrita com o trabalho realizado no âmbito do PNEP | Como foi trabalhando ao longo do ano estas fases da escrita (planificação, textualização e revisão de texto)? |
| | | | Sentiu mudanças nos seus alunos na competência da escrita, nomeadamente na planificação, textualização e revisão de texto? Atribui a evolução dos seus alunos nesse campo, durante o presente ano lectivo, à implementação do PNEP na sua sala de aula? |
| E | Continuidade do PNEP a nível profissional e organizacional | Conhecer a percepção do professor sobre a contribuição do PNEP para a intervenção com alunos com NEE ao nível da escrita | Relativamente aos alunos com NEE, como trabalhava anteriormente a competência da escrita com estes alunos? |
| | | | A participação no PNEP modificou a sua forma de trabalho com estes alunos ao nível da escrita? Que estratégias mudou (ou não) para trabalhar com estes alunos? |
| E | Continuidade do PNEP a nível profissional e organizacional | Identificar as formas pelas quais o professor se propõe dar continuidade ao trabalho desenvolvido no âmbito do PNEP | Em que vai contribuir o PNEP para a sua vida profissional futura? |
| | | | Considera que uma vez que possa não estar integrada no programa para o ano vai manter as práticas de sala de aula PNEP com os seus alunos? |
| | | | Como pretende fazê-lo (dar continuidade ao processo de formação)? |
| | | | Se o seu agrupamento continuar a oferecer a formação sem protocolo com instituições de ensino superior e sem creditação irá fazê-la? |
| | | Identificar possíveis formas de organização do Agrupamento para dar continuidade ao PNEP | Explicita formas de como o seu agrupamento se poderia organizar para dar continuidade a este tipo de formação, tendo os recursos humanos necessários. |

Anexo 4

Transcrição Entrevista Professora A

Frequentou no presente ano lectivo a Formação PNEP. Identifique aspectos positivos e aspectos negativos da mesma.

Como aspectos positivos tenho a mencionar as práticas inovadoras que o PNEP trouxe para a minha sala de aula. Ando nisto há muitos anos e sinceramente pareceu-me, antes do PNEP, andar um pouco adormecida para novas práticas na área de Língua Portuguesa apesar de procurar constantemente realizar formações com características que pudessem inovar e melhorar a minha prática, o meu trabalho com os alunos. Há aspectos que nunca tinha pensado antes trabalhar na sala de aula, como por exemplo um texto instrucional ou o texto dramático. Quando digo trabalhá-lo digo mesmo trabalhá-lo. Não apenas lê-lo ou dramatizá-lo. O que se aprende com o PNEP é simplesmente a utilizar coisas simples para ter novas ideias. Outro aspecto que considerei muito positivo foi a proximidade e a maior parceria no triângulo formador-aluno-professor. Ter a formadora na sala de aula semana sim, semana não ajudou-me imenso a melhorar a minha prática, pois juntas e aplicando com os alunos podíamos reflectir sobre o que estava bem, o que estava mais ou menos e o que ainda podia melhorar. Esta reflexão feita aula a aula com a formadora era depois transportada para as sessões de planificação e reflexão realizadas quinzenalmente, onde juntamente com as outras formandas partilhávamos as experiências vividas em sala de aula com os alunos, materiais, etc... Não é muito comum os professores falarem sobre o que funciona e o que não funciona na sala de aula, mas aqui no PNEP isso tornou-se possível pois a partilha, de tudo, era o factor x. Era o que não nos fazia desistir. Sim porque pensei desistir várias vezes, e agora aqui vai o aspecto negativo, e único da formação na minha opinião: a carga horária. É de morte (risos). Entre aulas, reuniões, apoio ao estudo, planificações, etc... ou seja tudo o que um professor tem de fazer, juntarmos-lhe com o PNEP foi de loucos, mas a verdade é que agora, que chegámos ao final, valeu a pena e na verdade tudo se faz. E também nunca desisti em respeito à formadora que foi sempre, mas sempre incansável.

Que dificuldades sentiu durante a formação (carga horária, temas, formadora, sala de aula, tutorias, planificações, oficinas, ...).

Algumas... Sem qualquer sombra de dúvida a carga horária da formação, que é um abuso, combinada com o número crescente de burocracias que um professor tem além da responsabilidade de uma turma: planificar, executar, avaliar,... Quanto aos temas abordados a minha maior dificuldade foi sem dúvida a parte oral (compreensão e expressão). Repare... desde sempre trabalho o oral com as minhas crianças mas nunca o tinha feito planificando para tal... Eu sei que parece horrível mas é a verdade. Nunca me tinha ocorrido da importância que tanto a expressão e a compreensão oral têm para o desenvolvimento adequado de uma criança. É fundamental. Fundamental. É a partir daí que tudo vem. Também senti dificuldades ao início nas tutorias pois ter uma formadora doze vezes na sala de aula, de início, não me pareceu muito boa ideia, talvez porque o professor esteja cada vez mais individualista e não goste de abrir as portas a “estranhos”... mas sem dúvida que se de princípio me pareceu estranho, neste momento considero que o estranho será não ter este acompanhamento para o ano, ou não (risos). Outro aspecto onde me deparei com dificuldades foi na planificação das tutorias de início. Uma vez que planificámos sempre pelo Novo Programa de Língua

Portuguesa, e sendo este um documento ainda não familiar na altura, tive que primeiro ir descodificá-lo para posteriormente saber usá-lo. Mas mais uma vez entrou a formadora que ficava connosco horas e horas, ora presencialmente, ora via e-mail e nos ajudou imenso nesta parte, e mais uma vez o que era uma dificuldade tornou-se numa facilidade. As oficinas foram sempre um momento de aprendizagem e aprofundamento onde podíamos mais uma vez questionar, reflectir, partilhar... E os bolos... Ai os bolos.

Como foi realizada a implementação do programa na sua sala de aula?

Ao longo das doze sessões planifiquei sempre de acordo com o novo programa, as primeiras sessões foram planificadas com um apoio directo da formadora. O facto de termos analisado o novo programa e o termos cruzado mensalmente com as nossas programações mensais, ajudou por um lado a desmistificar o novo Programa e por outro a termos a percepção dos pontos de intersecção entre os dois documentos.

Na sua opinião, qual foi o tema abordado que lhe suscitou mais interesse?

A escrita, nomeadamente a tipologia textual.

Das competências abordadas qual a que sentiu mais necessidade de trabalhar na sua sala de aula?

A expressão oral, por ser aquilo que até aqui não era planificado, surgia naturalmente.

Pensando na formação de professores, explicita em que considera que este programa de formação foi importante?

Foi muito importante pela parte da parceria, pela inovação de metodologias e pelo rigor de conhecimentos que foram transmitidos.

Acha que as mudanças foram mais práticas, teóricas ou de aprofundamento?

Mais práticas, mas motivadas por um maior aprofundamento dos conteúdos.

Sentiu mais evolução nos seus alunos durante o presente ano lectivo na área de Língua Portuguesa com a implementação do PNEP na sua sala de aula?

Apenas um ano de PNEP é muito pouco para se poder dizer que os progressos se devem a este programa. Houve evolução, sem dúvida, mas apenas decorridos pelo menos dois anos é que poderíamos comparar turmas PNEP, de turmas sem PNEP. Mas sem dúvida que estamos no bom caminho. O importante será continuar. Mas há uma coisa onde houve uma grande evolução: o interesse que os alunos passaram a demonstrar pelas aulas de Língua Portuguesa, pois sem dúvida foram inovadoras e diferentes das que eles estavam habituados.

A escrita foi uma das competências trabalhadas durante a formação. Sentiu mudanças nos seus alunos na competência da escrita, nomeadamente na planificação, textualização e revisão de texto?

Diferenças abismais. Especialmente ao nível da planificação o que conduziu a tudo o resto: textualização e revisão de texto. Se eu pegar num texto produzido no início do ano e pegar num texto construído no final nem parece que estamos a observar um trabalho feito pelo mesmo aluno. É incrível. A aprendizagem e o desenvolvimento da escrita ganha consistência quando os alunos têm a oportunidade de se envolver em actividades sequenciais que lhes permitem ganhar progressiva autonomia na produção textual, a fim de acederem cada vez mais às potencialidades da escrita.

Como foi trabalhando ao longo do ano estas fases da escrita (planificação, textualização e revisão de texto)?

Foram realizadas inúmeras actividades de produção textual, sendo que as primeiras planificações de texto foram colectivas, depois passaram a pequeno grupo, depois a pares e finalmente individuais. A meu ver fez com que os alunos ganhassem confiança pois apenas trabalharam sozinhos quando já o tinham feito em grupo ou a pares.

Antes do PNEP como incentivava os seus alunos para a escrita, nomeadamente na escrita de texto informativo?

O texto informativo normalmente apenas surgia como resposta ao Estudo do Meio e nada mais. Para além disso os alunos apenas liam textos informativos e não os construíam. Há uma grande diferença. Realmente agora, e respondendo a estas questões, vejo com clareza onde errei estes anos todos... A escrita de textos surgia de forma dita normal (risos), onde os alunos trabalhavam individualmente, onde lhes era proposto um tema. Por vezes dava-lhes tópicos para a escrita outras vezes não. Não havia planificação, eles escreviam sozinhos e revisão de texto era uma coisa obsoleta em que o texto era corrigido por mim e posteriormente eles corrigiriam os erros, mas só os erros ortográficos. Enfim... sem dúvida que não era a melhor estratégia de ensino da escrita.

O que sente que mudou neste vertente após a formação PNEP?

Tudo. Neste aspecto tudo. Os alunos começaram a planificar, a colocar as suas ideias no papel antes de escreverem. No caso de ser a escrita de um texto informativo, primeiro investigávamos sobre o tema a escrever, posteriormente planificávamos e só depois passávamos à textualização. A revisão de texto passou a ser um momento imprescindível, onde eu com o grupo, ou o par ou o aluno revíamos o texto com muita atenção levando assim a um verdadeiro e efectivo melhoramento de texto. De início, como os alunos trabalhavam em grupo projectava os textos no retroprojector em acetato e todos os alunos participavam na revisão de texto. É engraçado ver as sugestões que eles dão e o quanto aprendem quando são chamados a criticar – positivamente e negativamente. Por vezes, quando trabalhavam a pares, trocavam o texto com o colega e um fazia a revisão de texto do outro, supervisionados por mim. Depois deste ano com o PNEP na minha sala de aula sinto que despertei para a necessidade de serem trabalhados todos os tipos de textos. O interesse dos alunos pela escrita foi o que mais mudou.

Relativamente aos alunos com NEE, como trabalhava anteriormente esta competência com estes alunos?

A escrita de textos resumia-se ao texto narrativo, através de sequências de imagens e ao texto descritivo - descrição de imagens. Uma vez que são alunos NEE não lhes exigia mais do que isso. Outro erro.

E depois do PNEP?

Depois do PNEP os alunos que são NEE continuaram a ser NEE, ou seja, continuaram a ter mais dificuldades que os outros. No entanto, sinto que mudei as estratégias pois pu-los a trabalhar em grupo (com alunos que não têm NEE) e isso fez com que também eles se sentissem mais motivados para a escrita e quiserem fazer sempre melhor. Passaram a trabalhar todos os tipos de texto e realizaram muitas actividades em tutoria (e não só) com outros colegas. O que o PNEP trouxe a minha sala de aula foi estratégias diferentes daquelas que eu usava no dia-a-dia. Se essas estratégias fizeram com que eu melhorasse o meu desempenho na área de Língua Portuguesa com os alunos com NEE? Sem dúvida. Com eles e com todos.

Sentiu que o PNEP a ajudou a trabalhar mais eficazmente com alunos com NEE? Se sim, em que aspectos? Se não, porquê?

Muitíssimo, estes alunos estão muito mais motivados, estão sempre ansiosos especialmente pelo melhoramento de texto, com questionamento aos autores e sugestões bastante pertinentes. Sendo que a grande limitação se verifica muito ao nível da escrita, gostam também de colaborar na reescrita dos textos melhorados no computador e até ilustrá-los com o Paint.

Que estratégias mudou (ou não) para trabalhar com estes alunos?

Pela descrição supracitada já se depreendem algumas estratégias, nomeadamente apesar de continuar a haver diferenciação pedagógica estes alunos estão mais interventivos nas actividades de grande grupo.

Com a formação PNEP em que aspectos mudou a sua prática de sala de aula?

Especialmente na objectividade das actividades a propor aos alunos, o trabalho em sequência, agarrar-me menos aos manuais, explorar outros tipos de texto, obras, etc... Sinto que mudou tanta coisa...

Em que vai contribuir o PNEP para a sua vida profissional futura?

O PNEP deu-me muitas sugestões e ideias para continuar a implementar. Contribuiu sem dúvida para não cometer os erros do passado em que as aulas de Língua Portuguesa eram uma monotonia. Sinto que cresci enquanto profissional, e caso haja continuação da formação, sinto que ainda poderei crescer muito mais.

Considera que uma vez que possa não estar integrada no programa para o ano vai manter as práticas de sala de aula PNEP com os seus alunos?

Apesar de ser um pouco mais complicado sem o apoio da formadora, vou tentar continuar a manter estas práticas.

Como pretende fazê-lo (dar continuidade ao processo de formação)?

Se continuar a haver PNEP, inscrever-me na Formação, caso não haja procurarei ajuda junto da formadora uma vez que de certeza que estará cá para o ano seguinte.

Se o seu agrupamento continuar a oferecer a formação sem protocolo com instituições de ensino superior e sem creditação irá fazê-la?

A exigência para efeitos de progressão e de avaliação obriga-me a procurar acções creditadas, apesar de todo o mérito desta formação. Se a carga horária é um dos “Karma” com que os professores se debatem e contra o qual se insurgem, naturalmente a escolha da frequência será de uma formação protocolada. No entanto, se for uma formação reconhecida pelo agrupamento para efeitos de avaliação, sem qualquer dúvida que a faria.

Explicita formas de como o seu agrupamento se poderia organizar para dar continuidade a este tipo de formação, tendo os recursos humanos necessários.

Fazendo protocolos com as ESE’s de forma a gerir da melhor forma a benesse que é um professor formador no agrupamento. A existência de formação é um passo no combate ao insucesso escolar, por isso o dar preferência na formação a turmas de maior índice de insucesso, estamos a trabalhar para o sucesso e numa vertente diferente de apoio, um apoio às turmas. Para isso seria necessário os agrupamentos disporem de um credito de horas onde a formação e todas as outras exigências (substituições, amamentações, apoio,...) com que um agrupamento se depara fossem contempladas. Num agrupamento horizontal não há horários incompletos. Como se faz? Trabalhamos para números?

Qual a sua opinião sobre a formadora PNEP do seu agrupamento? O que pensa do trabalho desenvolvido?

Duas palavras: a formadora foi incansável e o trabalho desenvolvido foi excelente.

Transcrição Entrevista Professora B

Frequentou no presente ano lectivo a formação PNEP. Identifique aspectos positivos e aspectos negativos da mesma.

Como aspectos positivos da formação tenho a mencionar a partilha de experiencias, actividades e estratégias, o desenvolvimento e aprofundamento de conhecimentos mais teóricos, o contacto com o novo programa de Língua Portuguesa, o conhecimento de novas práticas e metodologias de trabalho, a expansão do meu conhecimento relativamente à literatura infantil, um maior incentivo e motivação para leccionar a Língua Portuguesa e sem qualquer dúvida o trabalho de equipa.

Relativamente a aspectos negativos tenho de referir o excesso de horas de formação que acho um exagero, o número elevado de tutorias, a realização e a exigência pedida no portefólio,

muita informação teórica, pouco tempo para dialogarmos sobre as actividades realizadas e o excesso de burocracias formais.

Que dificuldades sentiu durante a formação (carga horária, temas, formadora, sala de aula, tutorias, planificações, oficinas, ...).

Senti muitas dificuldades, no início, em realizar a planificação de sequências didácticas. Não conhecia o novo programa de Língua Portuguesa, as grelhas de planificação eram complexas e não foi óbvia a noção de sequência didáctica. Mas com a ajuda da formadora, que foi sempre disponível e prestável tudo se conseguiu.

Devido à excessiva carga horária senti-me um pouco cansada e sobrecarregada de formulários, oficinas, tutorias e trabalho autónomo.

A temática “Consciência fonológica” também me levantou uma série de questões, como explorar, como trabalhar...

Como foi realizada a implementação do programa na sua sala de aula?

Comecei por adaptar a sala ao PNEP, através da criação de cantinhos, organização da biblioteca, elaboração de listas de palavras... enfim as sugestões dadas pela formadora de como criar um ambiente rico e estimulante para as aulas de LP.

Fui colocando em prática, gradualmente, as estratégias, materiais e conhecimentos adquiridos ao longo da formação. Comecei a dar mais importância à expressão oral e à planificação das actividades de expressão oral e escrita. A planificação e revisão textual, foi algo que nunca tinha feito, gostei muito de a fazer e verifiquei a sua pertinência na melhoria dos textos dos meus alunos.

Na sua opinião, qual foi o tema abordado que lhe suscitou mais interesse?

O tema que me suscitou mais interesse, foi sem dúvida a escrita. Reflecti sobre os vários processos de escrita e as diversas competências envolvidas neste processo. Aprendi muitas actividades interessantes para motivar os alunos para a escrita, coloquei-as em prática e comprovei os bons resultados adquiridos. A tipologia textual foi o grande tema de interesse para mim nesta formação, pois antes pouco mais trabalhava sem ser o texto narrativo.

Das competências abordadas qual a que sentiu mais necessidade de trabalhar na sua sala de aula?

Senti a necessidade de trabalhar a escrita. Como tenho uma turma de 4º ano, noto a grande dificuldade nos alunos, em realizar tarefas de escrita. Os textos não tinham coesão, não havia qualquer preocupação em relacionar factos, tinham muitas lacunas na estrutura e muitos erros ortográficos.

Pensando na formação de professores, explicita em que considera que este programa de formação foi importante?

Este programa é muito importante porque fomenta a mudança de práticas dos professores, permite um maior contacto com o Novo Programa e proporciona momentos de partilha e reflexão sobre as práticas.

Acha que as mudanças foram mais práticas, teóricas ou de aprofundamento?

Acho que as mudanças se deram a todos os níveis. Ao adquirir novos conhecimentos teóricos permitiu-me mudar as práticas em sala de aula. E conseqüentemente procurei saber mais e ler sobre o assunto, aprofundando assim os meus conhecimentos.

Sentiu mais evolução nos seus alunos durante o presente ano lectivo na área de Língua Portuguesa com a implementação do PNEP na sua sala de aula?

Sem dúvida! Para já, estava mais motivada para o ensino da Língua Portuguesa, logo é meio caminho andado para alcançar mais sucesso. E não há dúvida que, as estratégias exploradas nas oficinas temáticas, dão resultados significativos. Notei, em especial, nas produções escritas dos meus alunos, com a planificação de textos, os alunos reflectem melhor sobre o que pretendem escrever, organizam as ideias e seleccionam as informações mais pertinentes. Ao textualizarem, elaboram textos mais ricos, com imaginação e articulando correctamente as ideias. Ao realizarem a revisão, estão mais atentos às possíveis lacunas, erros ortográficos e erros de sintaxe. E a produção final é, progressivamente, melhorada.

A escrita foi uma das competências trabalhadas durante a formação. Sentiu mudanças nos seus alunos na escrita, nomeadamente na planificação, textualização e revisão de texto?

Considero que já respondi a esta questão, na pergunta anterior.

Como foi trabalhando ao longo do ano estas fases da escrita (planificação, textualização e revisão de texto)?

Antes do PNEP como incentivava os seus alunos para a escrita, nomeadamente na escrita de texto informativo?

Não costumava trabalhar a escrita do texto informativo. Líamos textos informativos, retirávamos a informação necessária, mas raramente trabalhava a escrita desse tipo de textos...Preocupava-me mais com os textos narrativos.

O que sente que mudou nesta vertente após a formação PNEP?

Estou mais desperta para os diversos tipos de texto e tenho uma maior preocupação em abordá-los, explorando as características de cada tipo de texto e posteriormente a produção de texto segundo as características do texto trabalhado.

Relativamente aos alunos com NEE, como trabalhava anteriormente esta competência com estes alunos?

Da mesma maneira como trabalhava com os outros, adaptando os trabalhos pedidos às suas capacidades e com mais apoio da minha parte. Infelizmente alguns alunos com NEE da minha

sala no início deste ano lectivo ainda não tinham adquirido a competência da escrita totalmente, o que dificultava em muito trabalhar com eles.

E depois do PNEP?

Com o PNEP e a ajuda da formadora os alunos desenvolveram a competência da escrita embora não se enquadrem ainda num 4º ano. No entanto já escrevem pequenos textos com ajuda. Uma vez que os pus a trabalhar em grupo, sentiram-se mais motivados para a escrita.

Sentiu que o PNEP a ajudou a trabalhar mais eficazmente com alunos com NEE? Se sim, em que aspectos? Se não, porquê?

Sim... bastante. Aprendi novas estratégias seja na escrita seja noutras competências. O PNEP trouxe uma nova luz à minha sala de aula. Havia coisas sobre as quais nunca tinha reflectido e agora estou mais desperta para trabalhar de outra maneira com os alunos com NEE. A expressão e compreensão oral, a consciência fonológica, a tipologia textual... tanta coisa que não tinha trabalhado antes. Se calhar por isso é que estes alunos não tinham conseguido desenvolver a competência da escrita. Os alunos ditos normais provavelmente chegam lá com menos exigências enquanto que estes alunos precisam de outro tipo de trabalho. O PNEP despertou-me para esse trabalho que tem de ser feito com mais persistência e que faz toda a diferença. Onde é que eu alguma vez tinha trabalhado a consciência fonológica? Nunca. Se calhar foi por isso que estes alunos não desenvolviam... por isso e por muito mais coisas... O PNEP foi sem dúvida uma grande ajuda.

Que estratégias mudou (ou não) para trabalhar com estes alunos?

Pelo que disse anteriormente: trabalhar a consciência fonológica, partir do global para o particular e não o contrário como fazia. Quando ensinamos uma letra à criança fora de um contexto a criança fica apenas a saber que aquela letra é por exemplo a letra i. Mas se pegarmos num texto e seguirmos o seu contexto, as suas frases, as palavras e depois finalmente a letra aí sim a criança aprende. Foi isto que o PNEP mudou na minha sala de aula. A maneira de ensinar.

Com a formação PNEP em que aspectos mudou a sua prática de sala de aula?

Em que vai contribuir o PNEP para a sua vida profissional futura?

Vai contribuir para ser uma professora melhor, para partilhar e reflectir mais.

Considera que uma vez que possa não estar integrada no programa para o ano vai manter as práticas de sala de aula PNEP com os seus alunos?

Claro! O que aprendi tornou-se parte do meu dia-a-dia, foram instrumentos importantíssimos para aplicar em todas as áreas, é transversal...Podemos, e devemos, utilizar o que aprendemos na nossa prática.

Como pretende fazê-lo (dar continuidade ao processo de formação)?

Vou criar na sala os diversos espaços (de escrita e de leitura), vou promover com frequência momentos de leitura e de escrita. E vou continuar a trabalhar as diversas etapas da escrita. Tudo.

Se o seu agrupamento continuar a oferecer a formação sem protocolo com instituições de ensino superior e sem creditação irá fazê-la?

Não sei...Acho que é uma situação de grande insegurança...Provavelmente nessas condições não farei...

Explicitite formas de como o seu agrupamento se poderia organizar para dar continuidade a este tipo de formação, tendo os recursos humanos necessários.

Considero que o Agrupamento tem condições para continuar o Programa, como o fará não tenho muitas certezas, mas decerto, cada um encontrará a resolução que melhor se adequa ao seu caso específico.

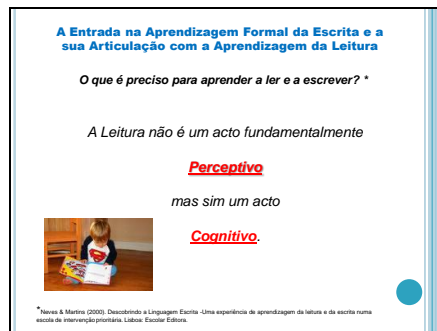
Anexo 5

PowerPoint apresentado na sessão de formação N.º 4 sobre a escrita

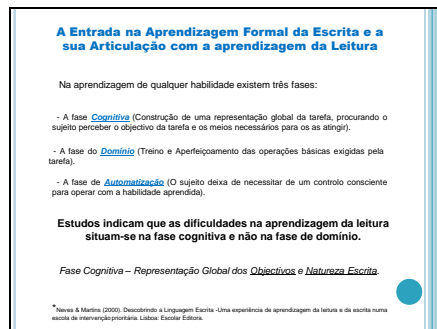
Diapositivo 1



Diapositivo 2



Diapositivo 3




Diapositivo 4

Iniciação à Leitura e à Escrita

As crianças, desde muito cedo, têm representações e conhecimentos relativos à escrita, através da interacção que estabelecem com o meio que as rodeia.

Se a distância entre a forma como as crianças pensam e o que lhes é ensinado for grande, é natural que estas não sejam capazes de integrar nos seus esquemas de pensamento os conhecimentos que lhes são transmitidos.

Martins & Niza (1998, p.28)



Se, pelo contrário, a distância for pequena, ser-lhes-á mais fácil assimilarem-se, construtivamente, dos novos saberes.

Martins & Niza (1998, p.29)

Assim, urge a necessidade de se caracterizarem as concepções das crianças, a fim de se adequarem as práticas pedagógicas.


*Martins & Niza (1998). Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita. Lisboa: Universidade Aberta

Diapositivo 5

Concepções Precoces sobre a Linguagem Escrita (Funcionalidade da Linguagem Escrita)

A descoberta da funcionalidade da linguagem escrita é fundamental para a alfabetização.

É nesta descoberta, que as crianças constroem os sentidos e as razões da aprendizagem da leitura e da escrita, que são a base do [Projecto Pessoal de Leitor/Escritor](#).



Diapositivo 6

Concepções Precoces sobre a Linguagem Escrita (Funcionalidade da Linguagem Escrita)

Momentos de Sala de Aula

Joana

Entrevistador: Então tu conheces pessoas que saibam ler e escrever?

Joana: Conheço a minha mãe, o meu pai, os meus irmãos, a minha prima, os meus vizinhos...

Entrevistador: E o que é que eles lêem?

Joana: A minha mãe lê livros antes de dormir, O meu pai lê o Jornal e lê coisas de trabalho. Os meus irmãos lêem livros da escola e fazem os trabalhos de casa. A minha prima escreve histórias e a minha vizinha escreve listas de compras e cartas ao filho.

Esta criança chega à escola com um grande desejo de poder vir a ler e a escrever.

Diapositivo 7

**Concepções Precoces sobre a Linguagem Escrita
(Funcionalidade da Linguagem Escrita)**

Momentos de Sala de Aula

António

Entrevistador: Então tu conheces pessoas que saibam ler e escrever?

António: Não.

Entrevistador: Então lá na tua casa, nunca viste ninguém ler?


António: Não.

Entrevistador: Nunca viste a tua professora ler?

António: Não, a minha professora sabe ensinar a ler, não sei se ela sabe ler.

Para esta criança a linguagem escrita é qualquer coisa que ainda não faz parte do seu universo afectivo e cognitivo – não tem sentido.

O contacto precoce com utilizadores de escrita, permite também a compreensão de que a **diversos tipos de suporte**, correspondem **diferentes conteúdos de escrita**.



Diapositivo 8

**Concepções Precoces sobre a Linguagem Escrita
(Funcionalidade da Linguagem Escrita)**

Um experimentador, mostra a crianças de idade pré-escolar diferentes documentos escritos, fazendo-lhes várias perguntas.

Patrícia

Exp: Sabes o que é isto?

Patrícia: Um Jornal.

Exp: E o que é que achas que está aqui escrito?


Patrícia: Está aqui a dizer que o Mário Soares está a passar férias no Algarve.

Exp: E mais o quê?

Patrícia: Notícias de política e das guerras.

A alfabetização transforma-se num processo que se inicia muito antes da criança ser efectivamente capaz de ler e escrever convencionalmente.

O importante é motivar a criança para a Leitura e Escrita para entrar na aventura de Ler e Escrever.



Diapositivo 9

**Concepções Precoces sobre a Linguagem Escrita
(Funcionalidade da Linguagem Escrita)**

Sentidos e razões para a aprendizagem da Leitura e da Escrita.

Exp: Então para que querem aprender a ler e a escrever?

João: "Para passar de classe";

Tânia: "Para poder fazer os trabalhos da escola";

António: "Para poder trabalhar";

Elias: "Para poder tirar a carta";

Ermelinda: "Para ler os avisos da policia. Lá na minha casa, quando chega os avisos da policia, como ninguém sabe ler, é preciso irmos a correr à casa da minha prima que é muito longe. A minha mãe disse-me que quando fosse para a escola tinha que aprender a ler, porque assim ficávamos logo a saber o que é que a policia queria."

A aquisição da linguagem escrita poderá surgir:

- Como imposição externa, como actividade sem sentido dissociada da comunicação;
- Como projecto significativo, como instrumento potencializador do desenvolvimento.

Diapositivo

10

Reflectindo...



A descoberta e reconhecimento das letras é importante, mas deve ser feita de modo contextualizado.
Se uma criança se centra demasiado na letra, perde a noção da escrita enquanto forma de Linguagem com funções e utilizações muito diversificadas.
Centra-se na forma e afasta-se do significado, do sentido.

Diapositivo


11

LER E COMPREENDER

MAS EM QUE CONSISTE A LEITURA?

É claro que a leitura não é só reconhecer formas gráficas em sequência pré-determinada.

A leitura propriamente dita refere-se ao processo de extrair uma representação fonológica a partir do material impresso.




A compreensão transcende a leitura e faz-se graças a processos mentais gerais que não estão estritamente dependentes da leitura.

Diapositivo

12

LENDO...



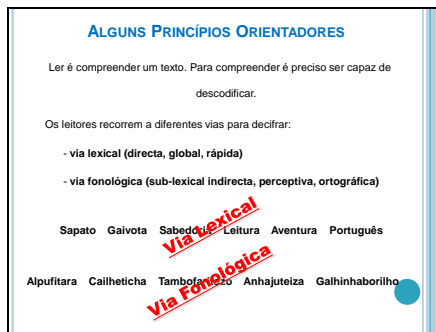
«Apresentamos aqui interpretações simbólicas de tarefas em que estão implicados processos inibitórios, incluindo a tarefa A-não-B, indicadora de desenvolvimento pré-frontal; e a tarefa anti-sacada, um teste de controlo volitivo sobre os movimentos oculares reflexos.»

[(Kimberland e Farah 1998, trad. de São Luis Castro e Inês Gomes)]

Diapositivo
13



Diapositivo
14



Diapositivo
15



Diapositivo
16

Iniciação à Leitura e à Escrita
Fases da Linguagem Escrita

Escrita Pré-Silábica

- ✓ Utilizam letras, pseudo-letas ou algarismos para escrever;
- ✓ Recorrem a um número fixo de grafemas para a escrita das diversas palavras e fazem-nos variar de palavra para palavra, ou trocando-lhe posições;
- ✓ Pode representar alguns aspectos do referente;
- ✓ A mesma palavra nunca se escreve da mesma forma;
- ✓ Não há verbalizações, antes ou durante a escrita

Diapositivo
17

Iniciação à Leitura e à Escrita
Fases da Linguagem Escrita

Escrita Silábica

- ✓ Utilizam letras variadas para a escrita de cada palavra, geralmente uma letra para representar a sílaba;
- ✓ Variam as letras no interior de cada palavra e de palavra para palavra;
- ✓ A mesma palavra nunca se escreve da mesma forma, numa fase inicial;
- ✓ Existem verbalizações, antes ou durante a escrita

Diapositivo
18

Iniciação à Leitura e à Escrita
Fases da Linguagem Escrita

Escrita com Fonetização

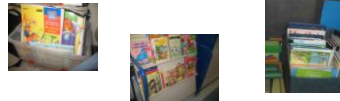
É orientada por critérios linguísticos, onde a escolha das letras para representar os sons já não é arbitrária;

Síntese: Nem todas as crianças "pensam" de igual forma sobre a natureza da Linguagem Escrita.

Diapositivo
19

Factores que condicionam a aprendizagem da linguagem escrita

- Competência linguística na língua de escolarização (riqueza lexical, conhecimento de estruturas sintáticas com alguma complexidade)
- Conhecimento prévio dos princípios que regulam a linguagem escrita (organização, funcionamento e funcionalidade, princípio alfabético, relação oral/escrito)




Diapositivo
20

Factores que favorecem a aprendizagem da linguagem escrita

Desenvolvimento das consciências:

- Fonológica (sons, ritmos, segmentação/reconstrução);
- Lexical (as palavras: significado dos constituintes, actividades de segmentação e reconstrução);
- Sintáctica (a frase: elementos fundamentais, expansões, concordância);

Existência de rituais diários de leitura.




Diapositivo
21

Para garantir o sucesso na aprendizagem da linguagem escrita

↓

Não separar as actividades de decifração do verdadeiro sentido da leitura

Compreensão do Texto



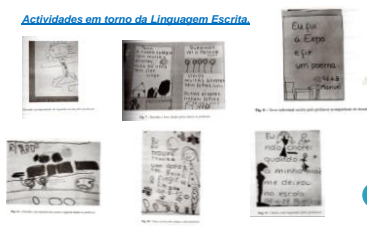
Diapositivo

22

Iniciação à Leitura e à Escrita

Contextos, Estratégias e Actividades potencializadoras da aprendizagem da Linguagem Escrita – Papel do Professor

Actividades em torno da Linguagem Escrita.



The slide features six small images arranged in two rows of three. The top row shows a diagram of a human head with text, a page of handwritten text, and a page with a drawing and text. The bottom row shows a classroom scene with students at desks, a page of handwritten text, and a page with a drawing and text. A blue circle is located in the bottom right corner of the slide.

Diapositivo

23

Iniciação à Leitura e à Escrita

Princípios Orientadores

- Desenvolver o trabalho de sala de aula a partir de experiências significativas para as crianças, de forma a que estas possam comunicar o que sabem, pensam e sentem;
- Respeitar a linguagem das crianças como ponto de partida para o trabalho sobre a Linguagem Escrita;
- Valorizar as descobertas das crianças, ajudando-as a explorar a linguagem oral e escrita;
- Encorajar tentativas de leitura e escrita, entendendo os erros como formas naturais de aprendizagem e de desenvolvimento;

A blue circle is located in the bottom right corner of the slide.

Diapositivo

24

Iniciação à Leitura e à Escrita

Princípios Orientadores

- Apresentar-se como modelo, usando uma linguagem apropriada, escrevendo e lendo para as crianças;
- Diversificar os materiais e os tipos de textos lidos e escritos;
- Planificar o tempo e as actividades de modo a que as crianças possam ter experiências de leitura e escrita, individuais, em pequeno grupo e colectivas;
- Envolver a família e a comunidade nas aprendizagens das crianças.

A blue circle is located in the bottom right corner of the slide.

Diapositivo

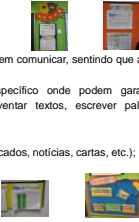
25

Iniciação à Leitura e à Escrita

Sugestões de actividades que podem contribuir para o desenvolvimento das concepções das crianças sobre aspectos funcionais, figurativos e conceptuais da Linguagem Escrita.

Planificar um tempo para ...

- Falar com as crianças (As crianças devem comunicar, sentindo que aquilo que dizem é valorizado).
- A escrita das crianças (Caderno específico onde podem garatujar, escrever letras, inventar palavras, inventar textos, escrever palavras conhecidas, etc.);
- A escrita em pequeno grupo;
- Escrever diante das crianças (avisos, recados, notícias, cartas, etc.);
- A leitura autónoma de cada criança;
- A leitura em pequeno grupo;
- A ligação escola/meio.




Diapositivo

26

Mais Sugestões...

- o Escrever cartas (apresentar o modo de fazer uma carta, treinar, sistematizar);
- o Fazer convites;
- o Transformar a colectânea de cartas numa narrativa;
- o Fazer listagem de livros/ou outros suportes de acordo com alguns critérios (livros que falam de bruxas, que falam de gatos, que têm receitas, que têm cartas, de leitura funcional);
- o Dramatizar a história com "dedoches" (fantocho de dedo);
- o Mobilizar competências do conhecimento explícito, para a realização de actividades diversificadas;
- o Mapa da história.

Dedoches
Finger Puppet



Diapositivo

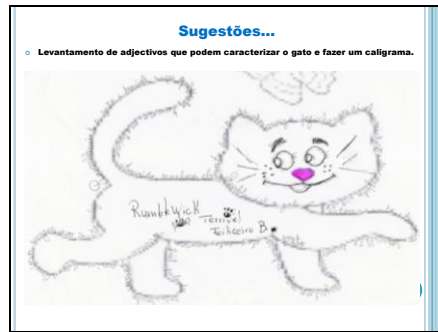
27

Em suma...

- Qualidade do material linguístico;
- Quantidade / diversidade;
- Selecção e organização dos materiais de referência e de apoio;
- Existência de espaços de leitura;
- Ambiente rico em escritos;
- Existência de rituais diários de leitura;
- Bem falar para bem escrever;
- Transformar as situações de leitura em situações significativas, desafiantes, de descoberta e sistematização;



Diapositivo
28



Diapositivo
29



Diapositivo
30



Diapositivo
31

Competências Envolvidas no Processo Textual

1. Competência Gráfica: capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita (maiúsculas/minúsculas, espaçamento entre palavras, tamanho, pontuação e sinais auxiliares da escrita).

2. Competência Ortográfica: normas que estabelecem a representação escrita das palavras na língua (correspondência fonema/grafema).

3. Competência Compositiva: forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto, respeitando os princípios da coesão e da coerência.

Diapositivo
32

1. Competência Gráfica

Competência relativa à capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita.

| | |
|--------------------------------|--|
| Características Intrinsecas | Alfabeto dual (maiúsculas minúsculas) |
| | Estilos de letra (negros, bálcos, segunda cor) |
| | Espaçamento de palavras |
| | Formas da letra (inglesa, redonda...) |
| | Tamanho |
| Características extrínsecas | Sablinhados |
| | Cor |
| | Linha interrompida |
| | Lista |
| | Quadros |
| | Pontuação |

Diapositivo
33

2. Competência Ortográfica

A competência relativa às normas que estabelecem a representação escrita das palavras da língua.

- ▶ A ortografia dentro de uma comunidade linguística, assume uma função unificadora, do ponto vista social e político, ou seja, há uma única maneira de escrever a palavra, face à existência de várias formas de pronunciar a palavra nas produções orais.
- ▶ Perante os "erros" de ortografia apresentados por um aluno, é necessário analisar a que tipo de problemas correspondem.

Diapositivo

37

EXEMPLO DE REGISTO

Nome: _____ Ano Escolaridade: _____

| Data | Escreveu | Devia ter escrito | Data | Escreveu | Devia ter escrito |
|-----------|------------|-------------------|-----------|-----------|-------------------|
| 3/05/2008 | paíto | peito | 6/05/2008 | ospital | Hospital |
| | quemar | queimar | | derepente | de repente |
| | cidade | cidade | | gentileza | gentileza |
| | asseguir | a seguir | 8/05/2008 | lubinho | lobinho |
| 4/05/2008 | caicha | caixa | | Come-mos | comemos |
| | comprão | compram | | | |
| | fo-mos | fomos | | | |
| | eisposição | exposição | | | |
| | professore | professor | | | |

Diapositivo

38

2. Competência Ortográfica

Actividades Tradicionais

A Cópia

A leitura não é processada palavra a palavra, sendo que a criança activa a via que domina (fonológica ou lexical) para escrever - pode produzir um texto com vários erros ortográficos.

Estratégia: recorrer a técnicas que obriguem o aluno a confrontar frequentemente a palavra no original.

Exemplos: Cópia Funcional (escrever para os outros); Uso do Corrector Ortográfico do Computador; Cópia e Reescrita (escrever com intervenções previamente combinadas).

Diapositivo

39

2. Competência Ortográfica

Actividades Tradicionais

O Ditado

É frequentemente utilizado como forma de avaliar a competência ortográfica porque incide sobre os reais conhecimentos das regras ortográficas; por outro lado, é uma tarefa sem qualquer outra função que não presta apoio ao aluno quando ele se depara com a dificuldade.

Estratégia: conjugar o ditado com outra actividade, atribuindo uma função significativa.

Exemplos: ditado ao computador (a pares); leitura/ditado (palavras retiradas de texto, corrigidas pela leitura); ditado de palavras difíceis (onde as crianças apresentem maiores dificuldades); ditado a pares (textos fragmentados, completados com o do colega); ditado cantado (letras de canções); auto-ditado.

Diapositivo

40

Conclusões sobre o “erro”

“Os erros são instrumentos de trabalho, fonte de informação para o professor, que irá nortear a sua acção junto de cada aluno, para o ajudar a dominar a escrita.”

(Ferreira, 1990; Fernandes, 2003; Soares, 1997; Soares, 2003)

“O erro faz parte da aprendizagem. Fenómeno de integração de novos conhecimentos, e passagem obrigatória para o saber.”

(Assis, p.65)

Diapositivo

41

Actividades

Escrita Alfabética

Letra imposta ... A

A Anabela, ao acordar, aprecia avidamente o álbum dos ABBA.
 Ao almoço, alimenta-se com arroz aromatizado, anchovas, atum e ananás.
 A Anabela adora ananás.
 A amiga Adalina, atrevida, avisou-a da arrogância do Álvaro.
 Álvaro argumenta da alcunha.

Escrita em quadrado

Diapositivo

42

Mais Actividades

Ementas

Cartões

ESCRITA SIGNIFICATIVA E CRIATIVA

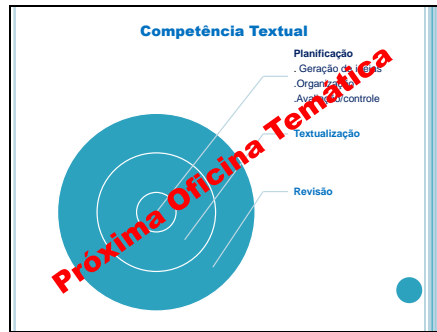
Critico de obras de arte

Escrita em harmonio

Cartas

Diapositivo

43



Diapositivo

44

Dez Conselhos ao Professor

(Cassany,1993, citado por Azevedo,2003)

- Corrige somente o que o aluno pode aprender.
- Corrige no momento exacto do erro.
- Não faças todo o trabalho de correcção.
- Dá instruções concretas e práticas.
- Dá tempo para que os alunos possam ler e comentar as correcções.
- Se puderes, fala individualmente com cada aluno.
- Dá instrumentos para que os alunos possam auto-corrigir-se.
- Não tenhas pressa em corrigir tudo.
- Utiliza a correcção como um recurso didáctico.

Diapositivo

45

Considerações Finais

- **Somente ler, não Chegar**
- **O ensino da ortografia tem de ser sistemático e orientado.**
- **Tem de haver tempo no horário curricular para a aprendizagem da ortografia.**
- **Os alunos têm de ser implicados na aprendizagem da ortografia.**

Diapositivo

46

Para Reflectirmos...

SER PROFESSOR

Ser professor é ser artista
malabarista,
pintor, escultor, doutor,
musicólogo, psicólogo...

É ser mãe, pai, irmã, avó,
é ser paião, baço...
É ser ciência e paciência...
É ser infamação.

É ser ação é ser bússola, é ser farol.
É ser luz, é ser sol.
Incompreendido? ...Muito.
Defendido? Nunca.

O seu filho passou?...
Claro, é um génio.
Não passou?
O professor não ensinou.

Ser professor
é um vício ou vocação?
É outra coisa...
É ter nas mãos o mundo de amanhã.

Amanhã,
Os alunos vão-se...
E ele, o mestre, de mãos vazias,
fica com o coração partido.

Recebe nova turmas,
novos olhares ávidos de cultura
e ele, o professor, vai despejado
com toda a ternura, o saber, e orientação
nas sabedorias novas que amanhã
lutarão no firmamento da pátria

Fica a saudade
A amizade.
O pagamento real?
Só na eternidade.

(Andrino)

Diapositivo

47

Pneumoultramicroscopicossilicovulcano

Que define uma pessoa acometida por uma doença pulmonar causada pela aspiração de cinzas vulcânicas, chamada pneumoultramicroscopicossilicovulcanocon... ou pneumoconiose. O vocábulo de 46 letras ganhou seu primeiro registro no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (página 2242) em 2001.

Hipopotomonstrosesquipedaliofobia

É uma doença psicológica que se caracteriza pelo medo irracional (ou fobia) de pronunciar-se palavras grandes ou complicadas.

Diapositivo

48

Sorriam...

O QUE VÓCE ESTÁ RECORDANDO DO JORNAL, MAMMÊ?

UMA RECEITA

SE COISA GOSTOSA?

SOPA DE PEIXE!

ABAIXO A LIBERDADE DE IMPRENSA!

Diapositivo

49

Bibliografia

- AZEVEDO, Flora (2000), *Ensinar e Aprender a Escrever – Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora
- BAPTISTA, A.; VIANA, L.; BARBEIRO, L. (2008), *O Ensino da Escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação (documento policopiado)
- CASTRO, São Luís, Gomes, Inês (2000), *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta
- SILVA, M.E. . A escrita de textos da teoria à prática. In Sousa, O. & A. Cardoso (ed), *Desenvolver competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: Cied; 1-32
- SIM-SIM, I. *Dificuldades na Linguagem* (1998). Lisboa: Universidade Aberta.

Diapositivo

50

A receita do nosso bolo...

Ingredientes:
6 ovos inteiros
2 chávenas de açúcar
2 chávenas de farinha
1 chávena de chocolate em pó (+ um pouco de cacau)
1 chávena de óleo
1 chávena de água a ferver
1 colher de chá de fermento

Instruções:
Juntar os ingredientes na seguinte ordem:
1º) Ovos + açúcar a ferver
2º) Ovos + açúcar a ferver (batendo sempre)
3º) Farinha + fermento + chocolate + cacau (batedeira na velocidade mínima)
4º) Levar ao forno à temperatura de 180º num tabuleiro untado com manteiga e farinha.

Diapositivo

51

Dúvidas?

Obrigado pela atenção.

Anexo 6

PowerPoint apresentado na sessão de formação N.º 6 sobre a escrita

Diapositivo 1

PROGRAMA NACIONAL DE ENSINO DO PORTUGUÊS

Oficina Temática N.º 6

O Ensino da Expressão Escrita:

O processo de escrita e as suas diferentes componentes

A diversidade de competências envolvidas na produção textual
(competência gráfica, ortográfica e de textualização.)


Os diferentes géneros discursivos.

Formadora: Ana Cristina Ferreira Fernandes


Diapositivo 2

O que é um texto?

"...qualquer sequência, falada ou escrita, de qualquer extensão que forma um todo unificado."
(Halliday & Hassan 1976)



"Um texto é uma estrutura hierárquica complexa, compreendendo várias sequências elípticas ou completas do mesmo tipo ou de tipos diferentes."
(Adam 1992; TLEBS)



Diapositivo 3

Que competências são activadas na produção de um documento escrito?

- ✓ Competência gráfica
- ✓ Competência ortográfica
- ✓ Competência compositiva / textual

Diapositivo 4

Modos de acção no ensino da Escrita

Ação sobre o processo de escrita
.Proporciona o desenvolvimento das competências e dos conhecimentos implicados na escrita.

Ação sobre o contexto dos escritos
.Proporciona o contacto com textos diversificados (social e culturalmente) e as suas múltiplas funções.

Diapositivo 5



Diapositivo 6

Modos de acção no ensino da Escrita

Ação sobre o processo

- * **Facilitação processual** - ensinar a planificar e a pensar sobre o conteúdo do texto.
- * **Escrita colaborativa** - escrever em conjunto para aprender a escrever.
- * **Reflexão sobre a escrita** - falar ou escrever sobre a escrita.

Ação sobre o contexto

- * **Integração de saberes** - construir e expressar o conhecimento.
- * **Realização de funções** - conquistar o poder da escrita; saber qual a função do texto escrito

Diapositivo 7

A escrita flui recursivamente através de um conjunto de sub-processos:

- ✓ **Planificação:** gerar ideias, estabelecer objectivos e organizar informação.
- ✓ **Composição / Textualização:** transformar planos em textos.
- ✓ **Revisão:** avaliar e rever.

Diapositivo 8

Ao desencadear actividades de escrita o professor deverá ter em conta os seguintes aspectos:

- ✓ quem escreve?
- ✓ para quem escreve?
- ✓ sobre o que escreve?
- ✓ com que objectivos?
- ✓ como escreve?
- ✓ em que meios ou suportes permanecerá o escrito?
- ✓ que resposta pode obter?

Diapositivo 9

Complexidade no processo de Escrita

"A escrita encontra no texto a forma mais relevante de representação do conhecimento"

| | |
|---|---|
| Competência gráfica Competência ortográfica | Competência Textual |
| ↓ | ↓ |
| são automatizadas | nunca será uma competência completamente automatizada |

Diapositivo
10

Planificação

- ✓ activar conhecimentos sobre o tópico e género de texto,
- ✓ programar a forma como se vai realizar a tarefa,
- ✓ efectuar pesquisas e consultas;
- ✓ tomar notas para posterior utilização;
- ✓ seleccionar e organizar a informação;
- ✓ elaborar planos quer mentalmente quer por escrito;
- ✓ projectar mentalmente a organização do texto, (ou de unidades como capítulos, secções, parágrafos ou grupos de frases).

Diapositivo
11

Planificação

Planificar distingue bons de maus escritores

Geração ou activação de conteúdo

- ✓ registar no papel as ideias *brainstorming*, a realização de pesquisas;

Seleção de conteúdo

- ✓ sublinhar
- ✓ seleccionar;

Organização de conteúdo

- ✓ organizar os elementos
- ✓ agrupar por categorias
- ✓ organizar esquemas e mapas de ideias,
- ✓ elaborar o plano de um texto.

Diapositivo
12

Textualização

Redigir o texto, procurando as palavras que o formarão e colocando-as no papel ou no ecrã.

Redigir o texto com...

- ✓ Formulação linguística;
- ✓ Procurando ajuda de outros (professor/pares);
- ✓ Reflectindo sobre a tarefa (o já feito e o a fazer);
- ✓ Apresentar e discutir pré-texto (à turma/professor).

Diapositivo
13

Textualização

À medida que vai escrevendo, o aluno tem de dar resposta às tarefas ou exigências de:

- ✓ a) **explicitação de conteúdo** (mesmo quando houve uma planificação inicial cuidada, muitas ideias foram activadas e registadas de forma genérica, devendo ser explicitadas para permitirem ao leitor aceder ao conhecimento);
- ✓ b) **formulação linguística** (a explicitação de conteúdo deverá ser feita em ligação à sua expressão, tal como deverá figurar no texto);
- ✓ c) **articulação linguística** (um texto não é constituído por uma mera adição de frases ou proposições autónomas, mas constitui uma unidade em que essas frases se interligam entre si, estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica).

Diapositivo
14

Analisemos...

| | |
|--|---|
| <p>Filipa R. R. 2º ano (6/9 anos) recolha feita a 26 de Outubro</p> <p>O Sapo Apaixonado</p> <p>O Sapo apaixonado O sapo está muito triste porque tem o coração muito a bater. O sapo está a encontrar a pata amarela. A pata amarela está a ajudar a viver o Sapo casa. O Sapo está apaixonado por a pata amarela. O Sapo então porque está muito alijado muito! Sapo disse-lhe uma diz (corripça) o porquinho. O Sapo tem uma constipação O Sapo e a pata amarela vão ter um bebé. O Sapo e a pata amarela vão ser felizes. O Sapo estava muito contente da pata amarela. A pata e o sapo vão muitos felizes bonicos. O Sapo gosta muito da pata amarela A pata amarela gosta muito do Sapo</p> | <p>Filipa R. R. 2º ano (6/9 anos) recolha feita 22de Maio</p> <p>O sapo e a pata</p> <p>L1 Era uma vez um sapo que estava com o coração L2 a bater muito. L3 o sapo encontrou o porco e disse-lhe que ele estava L4 apaixonado porque o sapo tinha muito frio. L5 ele foi a casa da pata e não teve coragem L6 de entrar. Ele desenhou um desenho e o sapo pintou-o L7 de cor verde. Ele deu à pata. L8 Depois o sapo deu-lhe um ramo de flores, mas L9 deixou o ramo de flores debaixo da porta da Pata L10 E casaram-se e ficaram muito felizes.</p> |
|--|---|

Diapositivo
15

Revisão

Avaliar o que se escreveu, relendo, riscando, apagando, corrigindo, reformulando

Atenção: Esta componente pode actuar ao longo de todo o processo (por exemplo, em articulação com a textualização), sem prejuízo da revisão final.

- revisão durante o processo (confronto com plano)
- Revisão distanciada

Diapositivo
16

Por exemplo...

Vou reler...

- ... para ver se as frases estão bem construídas.
- ... para verificar se me esqueci de alguma coisa importante.
- ... para verificar se estou a repetir.
- ... para verificar se estou a dizer coisas que não são importantes.
- ... para verificar a ortografia.

Vou fazer uma pequena pausa...

- ... para consultar o plano.
- ... para pensar no que devo escrever a seguir.
- ... para pensar no que ainda devo escrever até ao final.

Diapositivo
17

Exemplos de grelhas para revisão de texto

| Aspectos que devo verificar | Sim | Não | A melhorar |
|--|--------------------|-----|------------|
| A minha história tem princípio, meio e fim? | | | |
| No primeiro parágrafo apresento | Tempo (quando) | | |
| | Espaço (onde) | | |
| | Personagens (quem) | | |
| Há um problema que justifique a história? | | | |
| As acções do herói são para resolver o problema? | | | |
| As acções estão bem ordenadas? | | | |
| A minha história tem lógica? | | | |
| As personagens que apresento fazem alguma coisa? | | | |
| O herói resolve o problema? | | | |
| Escolhi um título para o texto? | | | |
| O título resume bem o texto? | | | |
| A minha letra lê-se facilmente? | | | |
| Servi-me dos sinais de pontuação? | | | |

Diapositivo
18

Exemplos de grelhas para revisão de texto

| Aspectos a verificar | Sim | Não |
|---|-----|-----|
| A minha relação com o destinatário é formal | | |
| A carta respeita a qualidade da minha relação | | |
| A redacção está de acordo com a natureza do assunto | | |
| Indico a data e o local de origem da carta | | |
| Escrevo fórmula de abertura | | |
| Escrevo fórmula de fechamento | | |
| corpo da carta está distribuído em parágrafos | | |
| Assino a carta | | |
| Uso sinais de pontuação | | |
| As minhas frases são muito compridas | | |
| Disse tudo o que tinha a dizer | | |

Diapositivo

19

O corvo e o jarro

Num dia quente, um corvo cheio de sede dedicava à terra à procura de qualquer coisa para beber. A terra tinha enfiado e todas as nascentes tinham secado, não havia água em lado nenhum.

Ao longe viu um jarro no peitoril da janela de uma casinha. Voou para lá e viu o que era.

"Ah, tem água lá no fundo", gritou espantado. Mas não conseguia chegar-lhe. O corvo estava cada vez com mais sede.

Picou o jarro com força mas não conseguiu partir. "Vou atirá-lo ao chão", disse para si próprio, mas o jarro era tão pesado que nem se moveu.

Depois teve uma ideia. Voou até um monte de pedras e agarrou umas com o bico. Voou outra vez até ao jarro, deixou cair lá dentro as pedras e depois foi buscar água.

O corvo pôs tantas pedras dentro do jarro que a água começou a subir e chegou ao cimo.

Por fim bebeu um grande gole fresco. "Valeu a pena todo o trabalho que fiz", pensou ele.

© Centro de Estudos (Instituto de Gestão Adaptativa), Dezembro 1999

| | |
|-----------|--------------------------------|
| Quando | Num dia quente |
| Quem | um corvo cheio de sede |
| Onde | Numa terra sem água |
| Problema | o corvo tem sede e não há água |
| 1º passo | Viu um jarro, voou para lá |
| 2º passo | Vê que tem água |
| 3º passo | Não consegue chegar-lhe |
| | Consegue beber |
| Resolução | |

Diapositivo

20

Lisboa, 4 de Dezembro de 2007

Querida Marta,

Como podes ver a paisagem é magnífica e aproveito o sol para poder passear.

Espero que a escola esteja a correr bem e que os novos colegas sejam simpáticos.

Beijinhos e até ao Natal.

A tia que te adora

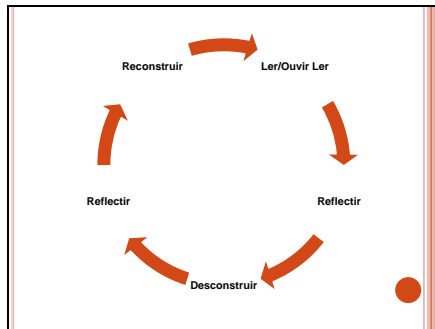
| |
|-------------------------|
| Quem escreve e para quê |
| No cabeçalho indica-se |
| No 1º parágrafo diz-se |
| No 2º parágrafo diz-se |
| No final encontra-se |

Responde à tia da Marta, indicando:

Lugar e data, novidades tuas no 1º parágrafo, perguntar novidades da tia no 2º, encontrar uma fórmula para acabar, assinar.

Diapositivo

21



Diapositivo
22

| Práticas Integradoras | | |
|--|--------------------------|---|
| Funções da Escrita | Modos de Acção Didáctica | Finalidade Geral |
| Escrever para produzir diferentes textos | Seqüência Didáctica | Apropriação de critérios de construção de diferentes géneros textuais |
| Escrever para aprender | Ciclo de Escrita | Autonomia na construção de um texto a partir de um tema |
| Escrever para criar | Caderno de Escrita | Desenvolvimento de uma relação positiva e pessoal com a escrita |

Diapositivo
23



Diapositivo
24

Ciclo de Escrita

Objectivo: Trabalhar a produção de um texto, assegurando a mobilização de conhecimentos prévios e a sua articulação com novos saberes.

Estrutura: 3 sessões
Ano de Escolaridade: 2º ano

Mobilização do conhecimento

Neste exemplo, cada aluno utilizou o conhecimento de que dispunha sobre o tema em estudo: Os Animais. Durante um período de tempo inicial, registou numa folha o que lhe ocorreu (chuva de ideias) sobre o tema. A estratégia foi desencadeada pela instrução: escreve o que sabes sobre...

Os alunos pensam no assunto e fazem um discurso. Os alunos estão adaptados ao ambiente de que vivem, não fazem discurso, não sabem como se relacionar, não sabem como se relacionar e não sabem como se relacionar.

Os alunos sabem sobre o assunto, sabem como se relacionar, sabem como se relacionar, sabem como se relacionar.

Os alunos sabem sobre o assunto, sabem como se relacionar, sabem como se relacionar, sabem como se relacionar.


Os alunos sabem sobre o assunto, sabem como se relacionar, sabem como se relacionar, sabem como se relacionar.

Diapositivo
25

Ciclo de Escrita

Recolha e selecção de informação

A partir da análise de um texto, distribuído pelo professor, com informação sobre o tema, cada aluno identificou os conceitos presentes nesse texto, sublinhando a vermelho os conceitos conhecidos e a verde os novos conceitos.



Diapositivo
26

Ciclo de Escrita

Organização da informação

Em seguida, o professor escreveu as categorias no quadro em forma de questões (Onde vivem? Como se deslocam? Como se alimentam?), cabendo aos alunos a tarefa de as relacionar com as palavras registadas inicialmente (chuva de ideias) e as sublinhadas no texto distribuído.

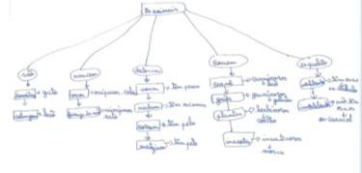
Redacção do texto

A produção do texto iniciou-se pela construção do mapa semântico que reúne todas as palavras/expressões recolhidas. Este mapa permitiu antever a relação que cada aluno foi estabelecendo entre os conceitos que registou.

A configuração inicial do mapa permitiu que os alunos observassem diferentes soluções alcançadas na colocação das palavras-chave e no estabelecimento das respectivas relações/associações.

Diapositivo
27

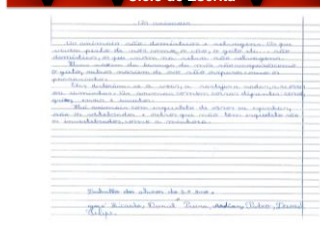
Ciclo de Escrita



Foi a partir deste mapa que redigiram um texto. Inicialmente, muitos textos correspondiam à junção de frases resultantes directamente da combinação das palavras apresentadas no mapa semântico.

Diapositivo
28

Ciclo de Escrita



Revisão do texto

Posteriormente, e de acordo com o diário em visita — neste exemplo, cartas — mas que poderia ser folha individual, livro temático, ou outro, o texto foi objecto de um processo de aperfeiçoamento através da sua reescrita em grupo.

Diapositivo
29

Sequência Didáctica

Objectivo: Trabalhar o texto de divulgação científica para compreender a selecção e organização de conteúdos a integrar, considerando aspectos discursivos e linguísticos

Estrutura: 4 sessões de 2 horas, organizando a turma em grupos de 2 elementos

Ano de Escolaridade: 4º ano

Este exemplo de sequência didáctica integrou-se num projecto de língua, numa turma de 4.º, em que, a partir do estudo dos animais existentes na Ria de Aveiro, região dos alunos, se propunha a construção de um livro de dupla face. Esta natureza "dupla" resultava desse livro ter, numa das faces, as fotografias das espécies existentes e os respectivos textos expositivos de carácter científico e, na outra, os desenhos dos mesmos animais, elaborados pelos próprios alunos, acompanhados de textos narrativos de carácter literário.

Diapositivo
30

Sequência Didáctica

Sessão 1

Inicia-se a sequência com a apresentação de fotografias de animais existentes na Ria de Aveiro e de mapas com a localização das zonas habitadas por cada uma das espécies. Cada grupo escolhe um dos animais por que ficaria responsável ao longo do trabalho. A partir das imagens observadas, cada um dos grupos lista as características que identifica no seu animal, a partir, sobretudo, das imagens observadas, se bem que também possam partir de conhecimentos prévios.

Com a leitura em voz alta de alguns dos textos produzidos e decorrente diálogo, é possível levar os alunos a identificar não só eventuais falhas nos seus textos, como também a diferença entre os textos "que já eram textos" e os textos que se assemelhavam muito a uma "colagem" das informações incluídas na lista inicial com características identificadas em cada animal. A identificação pelo professor das principais dificuldades evidenciadas pela turma permite que se selecione quais os aspectos a serem trabalhados nas sessões seguintes.

Diapositivo
31

Sequência Didáctica

Sessão 1

| Lista de características | Pré-texto |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Vi que os pardais andam sempre em grupo - Os pardais gostam de bagos de uvas - O vinho é feito de uvas e penas - No Verão come banha e bebe água - Há muitos pardais em Portugal - Os pardais são pequenos e são pretos, cinzentos, castanhos e brancos. | <p>Os pardais andam sempre em grupo, quando um se aleija o grupo ajuda.</p> <p>Os pardais gostam de bagos de uvas e amores.</p> <p>O vinho dos pardais são feitos de mungo e penas e os filhotes esperam que a mamá paridat venha dar bagos de uvas.</p> <p>No Verão os pardais tomam uma bela banha e bebem água.</p> <p>Há muitos pardais em Portugal na ria de Aveiro.</p> <p>Os pardais são pequenos e são brancos, pretos, castanhos e cinzentos.</p> <p>É um animal selvagem e é da família das aves.</p> |

Diapositivo
32

Sequência Didáctica

Sessão 2

Numa segunda sessão, os alunos recebem um texto que funciona como modelo, ou seja, semelhante ao que se pretende que venham a produzir. Neste caso recorrem-se de um texto expositivo de natureza científica sobre a gaivota argêntea, animal da Ria de Aveiro que nenhum grupo seleccionara. De seguida, procedeu-se à exploração do vocabulário desconhecido pela turma e à identificação da natureza das informações expostas, preenchendo-se também uma ficha com os seguintes elementos: nome do animal em causa, classe, habitat, caracterização física, alimentação, reprodução e comportamentos. Os alunos podem assim treinar não só a categorização das informações apresentadas, como também a diversidade de aspectos a serem seleccionados para integrar um texto do género considerado¹.

Diapositivo
33

| |
|--|
| <p>NOME: A gaivota-argêntea</p> <p>Classe: das aves</p> <p>Família: Laridae</p> <p>Habitat: Noruega, América do Norte, ilhas do Atlântico</p> <p>Descrição física: tem a cabeça, a zona ventral e a cauda brancas e a zona dorsal cinzenta. O bico é brilhante e as patas rosas</p> <p>Alimentação: Comem tudo que encontram</p> <p>Reprodução:</p> <p>Comportamentos:</p> |
|--|

É possível então trabalhar o vocabulário técnico, solicitando-se aos alunos que estabeleçam a correspondência entre determinados conceitos teóricos (como, por exemplo, "colónia") e as respectivas definições. A terminar esta sessão, apela-se para que os alunos continuem a pesquisa sobre as espécies seleccionadas, através da consulta dos livros existentes na biblioteca. Esta pesquisa deve levar ao preenchimento de uma ficha de leitura por obra consultada¹.

Diapositivo

37

Caderno de Escrita

A minha ida ao magusto na igreja

No dia 11 de Novembro, fui com a minha madrinha, o meu irmão e a minha amiga Vanessa Alexandra ao magusto da Igreja de São Domingos de Benfica.

Quando lá chegámos, encontrei o meu primo. A minha madrinha teve de pagar mas nós os três não pagámos porque era grátis até aos 15 anos. Descemos e fomos brincar para o recreio.

Fui às rifas e salu-me o livro "Uma Aventura entre Douro e Minho". Depois vi o Sérgio e brincámos à apanhada e à luta a brincar. Passado pouco tempo fomos jantar.

A minha madrinha foi buscar o meu padrinho e ele esteve a conversar com o chefe da minha prima nos escuteiros.

Logo depois fomos para casa. Vi televisão e fui para a cama.

Texto Final

Diapositivo

38

Os diferentes géneros discursivos

Para reflectir e registar...

Tome, como referência, os últimos três dias. Pense durante uns segundos e registe numa folha de papel:

- ✓ que tipos de textos leu;
- ✓ em que lugares o fez;
- ✓ que finalidades procurou atingir com essas leituras.

Diapositivo

39

Vamos analisar para reflectir...

- Leitura do texto:
"Dos textos do manual a outros tipos de texto: relato de uma prática."
- Sublinhe no texto:
- As afirmações que correspondem à determinação da mudança de estratégia da professora;
- As frases relativas à conclusão que a professora retirou do trabalho realizado.
- Debate

Diapositivo

40

Géneros Discursivos/Textuais

✓ **Narrativo**
 Texto de acção (imaginário, ficcional ou real, histórico ou actual) que se inscreve num desenvolvimento simultaneamente temporal e causal.
 Exemplos: reportagem, notícia, romance, novela, conto, relato histórico, anedota, adivinhas, etc.

✓ **Descritivo**
 Texto de estado (por oposição ao precedente) que certos leitores 'saltam' de boa vontade.
 Exemplos: descrição literária integrada num romance, guia turístico, inventário, etc.



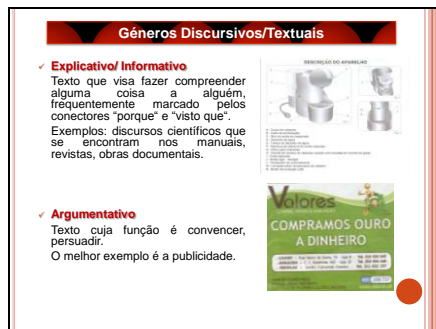
Diapositivo

41

Géneros Discursivos/Textuais

✓ **Explicativo/ Informativo**
 Texto que visa fazer compreender alguma coisa a alguém, frequentemente marcado pelos conectores "porque" e "visto que".
 Exemplos: discursos científicos que se encontram nos manuais, revistas, obras documentais.

✓ **Argumentativo**
 Texto cuja função é convencer, persuadir.
 O melhor exemplo é a publicidade.



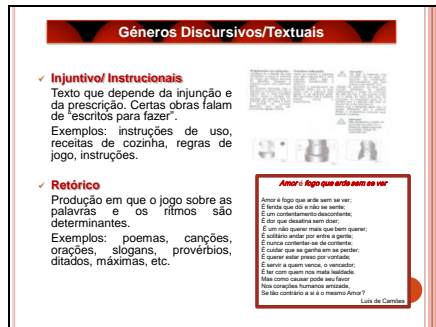
Diapositivo

42

Géneros Discursivos/Textuais

✓ **Injuntivo/ Instrucionais**
 Texto que depende da injunção e da prescrição. Certas obras falam de "escritos para fazer".
 Exemplos: instruções de uso, receitas de cozinha, regras de jogo, instruções.

✓ **Retórico**
 Produção em que o jogo sobre as palavras e os ritmos são determinantes.
 Exemplos: poemas, canções, orações, slogans, provérbios, ditados, máximas, etc.




Diapositivo

43

Géneros Discursivos/Textuais

- ✓ **Preditivo**
Texto que desenvolve o acto de discurso "predizer".
Exemplos: profecia, horóscopo, boletim meteorológico.
- ✓ **Conversacional/ dialogal**
Texto com propriedades estruturais particulares como a entrevista ou o diálogo de tipo teatral, cartas.



Diapositivo

44

Para Reflectir...

Agora pense nos tipos de texto que tem trabalhado com a sua turma.


Quais tem trabalhado mais? Quais tem trabalhado menos?

Diapositivo

45

É muito importante ter em conta...

Produção escrita de diferentes tipos de texto



Produção oral de diferentes tipos de texto

Diapositivo
46

Sugestão...

Tendo em conta a sua turma, sugiro a planificação de actividades relacionadas com o(s) tipo(s) de texto que tem trabalhado menos para apresentar na próxima sessão de Planificação/Reflexão.

Diapositivo
47

Bibliografia

- ✓ Niza, Sérgio (coord.); Rosa, Clarisse; Niza, Ivone; Santana, Inácia; Soares, Júlia; Martins, Margarida Alves; Neves, Manuela Castro (1998). *Criar o Gosto pela Escrita. Formação de Professores*. Lisboa: DEB. p. 207-209
- ✓ Silva, Maria Encarnação; Costa e Sousa, Otília (s.d.). *Diferentes Dimensões da Escrita*. Escola Superior de Educação de Lisboa. PPT
- ✓ Gonçalves, Fernanda; Freitas, Maria João; Guerreiro, Paula. (s.d.). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Escola Superior de Educação de Lisboa
- ✓ *Desenvolvimento Discursivo*. Escola Superior de Educação de Lisboa

Diapositivo
48

Dúvidas?

Obrigado pela atenção.

Anexo 7

PowerPoint apresentado na sessão de formação N.º 11 sobre a escrita

Diapositivo 1

PROGRAMA NACIONAL DE ENSINO DO PORTUGUÊS

Oficina Temática N.º 11

O Ensino da Expressão Escrita

A avaliação da escrita.

A diversidade de competências envolvidas na produção textual.

Diapositivo 2


Ouve a história com muita atenção e quando aparecer a frase ou a imagem que te calhou põe o dedo no ar.

Diapositivo 3

TRABALHO DE GRUPO

| Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 |
|---|---|------------------------------|--|
| Sandra Sofia Inês Rossana | Celina Ángela M.ª Cardoso | Ana Celeste Filomena | M.ª Palma Teresa Isabel |
| Carta | Convite | Notícia | Receita |
| Carta do Capuchinho para o Lobo após este ter sido expulso da cidade. | Convite para uma festa que o lobo vai dar para apanhar o Capuchinho | “O Lobo voltou a ser mau...” | Receita vegetariana que o Capuchinho fez para o Lobo |

Diapositivo 4

AVALIAÇÃO DA ESCRITA 

✓ No que se refere ao papel do professor face à aprendizagem da leitura e da escrita, a sua acção deverá orientar-se para três finalidades:

Conhecer o ponto de partida de cada aluno


➔

Intervir para facilitar as aprendizagens

➔

Avaliar para melhorar a prática pedagógica

Diapositivo 5


AVALIAÇÃO DA ESCRITA 

A avaliação tem uma função pedagógica, pois visa a melhoria do aluno fornecendo informações relativas à progressão da sua aprendizagem.

É um instrumento de reconhecimento das mudanças que se devem ir produzindo no processo, para que cada aluno aprenda de modo significativo.

- ✓ Quando avaliar?
- ✓ O que avaliar?
- ✓ Como avaliar?

Diapositivo 6

QUANDO AVALIAR? 

Diagnose inicial (global)

• Identificar competências; estabelecer metas a atingir

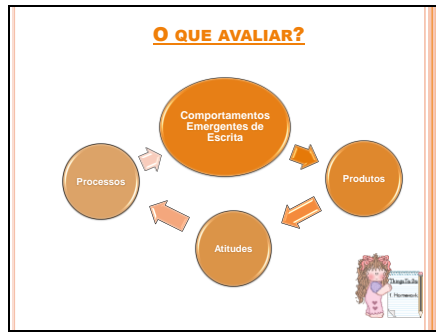
Momentos Intermediários de avaliação

• Avaliação de competências parcelares

Avaliação final

• Confronto entre as metas estabelecidas inicialmente e o desempenho atingido

Diapositivo 7



Diapositivo 8

O QUE AVALIAR?

Produtos

- Escreve de forma legível
- Gere adequadamente o espaço da página
- Escreve palavras
- Escreve frases
- Constrói texto
- Respeita a instrução
- Respeita o tipo de texto
- Adequa o texto à finalidade
- Adequa o texto ao leitor
- Estrutura correctamente as frases
- Usa vocabulário rico e diversificado
- Utiliza a pontuação adequada
- Escreve com correcção ortográfica
- Organiza os parágrafos
- Concilia progressão com continuidade temática
- Produz textos coerentes
- Selecciona informação pertinente
- Utiliza mecanismos de coesão

Diapositivo 9

O QUE AVALIAR?

Atitudes

- Empenha-se na realização da tarefa
- Cumpre a tarefa até ao fim
- Cuida da apresentação
- Colabora com pares
- Pede ajuda

Diapositivo
10

O QUE AVALIAR?

Processos

- Clarifica: o que é que vou escrever? Para quem? Porquê? Como?)
- Planifica
- Pesquisa e selecciona informação
- Mobiliza conhecimentos de outros textos
- Textualiza
- Revê
- Resolve problemas
- Utiliza materiais de apoio (dicionário, prontuário, listas de palavras,...)
- Reflecte sobre a língua

Diapositivo
11

COMO AVALIAR?

Após a avaliação devem realizar-se registos para que posteriormente se possam comparar os dados recolhidos no momento inicial com os dados posteriores e assim poder avaliar os progressos do aluno.

Ao identificar as dificuldades do aluno, deve delinear-se um conjunto de estratégias para o ajudar a vencer essas dificuldades.

O aluno deve ter conhecimento das suas dificuldades e do que tem para aprender, para poder elaborar em conjunto com o professor o seu projecto pessoal de escrita ou de aprendiz de escritor. Este projecto deve ser avaliado, analisado e ajustado periodicamente.

Diapositivo
12

BIBLIOGRAFIA

- ✓ Pereira e Azevedo (2005). *Como abordar... a escrita no 1º ciclo do ensino básico*. Areal Editores: Porto.
- ✓ Cassany, D. (2004). *Reparar la escritura*. Editorial Graó: Barcelona

Diapositivo

13



Anexo 8

Grelha de Análise dos trabalhos realizados pelos alunos – 1ª Fase - Turma A

| Alunos | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | | 6 | | 7 | | 8 | | 9 | | 10 | | 11 | | 12 | | OBS. * |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|---|----|---|----|---|-----------|
| Competências e Descritores de Desempenho | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | |
| I. Competência gráfica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Escreve de forma legível | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |
| II. Competência ortográfica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. Escreve com correcção ortográfica | | X | | X | X | | X | | | X | | X | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |
| III. Competência compositiva | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. Respeita a estrutura do texto informativo | | X | | X | X | | | X | | X | | X | X | | | X | | X | X | | | X | | X | |
| 1.1. Dá um título ao texto | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |
| 1.2. Identifica de forma geral o tema | | X | | X | X | | X | | | X | X | | X | | X | | X | X | | X | | X | | X | |
| 1.3. Expõe características / tópicos com ele relacionados | | X | X | | X | | X | | X | | X | X | | X | | X | X | | X | | X | | X | | |
| 1.4. Classifica / organiza os conhecimentos sobre o tema | | X | | X | X | | X | | | X | | X | | X | X | | | X | X | | X | | X | | |
| 1.5. Selecciona informação pertinente | | X | | X | X | | X | | | X | | X | | X | X | | | X | | X | X | | X | | |
| 1.6. Sequencia logicamente as ideias | | X | | X | X | | | X | | X | | X | | X | X | | | X | | X | X | | X | | |
| 1.7. Utiliza de forma adequada os organizadores textuais | | X | | X | X | | | X | | X | | X | | X | X | | X | | | X | X | | X | | |
| 1.8. Utiliza mecanismos gráficos de destaque | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | X | | | X | |
| 1.9. Conclui o texto | | X | | X | X | | X | | | X | | X | | X | | X | | X | | X | X | | | X | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|---|--|---|---|--|--|---|---|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2. Escreve com correcção linguística | | X | | X | X | | | X | | X | | X | X | | X | | X | | X | | | |
| 2.1. Estrutura correctamente as frases | | X | | X | X | | | X | X | X | | | X | X | | X | | X | | X | | |
| 2.2. Utiliza vocabulário adequado e diversificado | | X | | X | X | | | X | | X | | X | X | | X | | X | X | | | X | |
| 2.3. Organiza o texto em parágrafos | | X | | X | X | | | X | | X | | X | X | | X | X | | X | | | X | |
| IV. Atitude perante a tarefa de escrita | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1) Faz a planificação / esquema do texto antes da escrita | | X | | X | X | | | X | | X | | X | | X | | X | | X | X | | | X |
| 2) Recorre à planificação / esquema durante a escrita | | X | | X | X | | | X | | X | | X | | X | | X | | X | X | | | X |
| 3) Faz a revisão do texto | | X | | X | X | | | X | | X | | X | | X | | X | | X | X | | | X |

| OBSERVAÇÕES* | |
|--------------|---|
| 1 | O aluno não consegue escrever. Está matriculado no 3º ano mas a desenvolver programa de 1º ano. O que escreve é escrito de forma legível. |
| 2 | O aluno é de origem romena. Apresenta bastantes dificuldades na escrita. O texto produzido não respeita quaisquer características do texto informativo. Não planifica nem faz revisão do texto. |
| 3 | Esporadicamente dá alguns erros ortográficos. A estrutura do texto é respeitada na sua maioria, mas ainda precisa melhorar alguns aspectos. Conclui o texto mas não da melhor forma. |
| 4 | Ainda escreve com erros ortográficos. A organização do texto precisa ser melhorada. Nem sempre selecciona de forma adequada a informação pertinente. A conclusão do texto pode melhorar. Estrutura frásica e vocabulário pobre. |
| 5 | Texto muito pobre sem qualquer característica do texto informativo. Muita dificuldade em sequenciar ideias e estrutura de frases. Escreve com muitos erros ortográficos. |
| 6 | Muitos erros ortográficos. Dificuldade em expor características do assunto do texto. Vocabulário pobre e pouco diversificado. |
| 7 | Toda a informação dada é muito confusa, não respeitando uma organização coerente. Muito repetitivo. |
| 8 | Precisa melhorar na organização das ideias e no vocabulário. Boa organização do texto em parágrafos. |
| 9 | O aluno não possui conhecimentos suficientes para escrever o texto pedido. O texto não vai de encontro ao que foi pedido. |
| 10 | Dificuldade em seleccionar informação pertinente e em sequenciá-la. |
| 11 | Perfeito. Excelente organização. |
| 12 | Precisa melhorar a caligrafia e a organização em parágrafos. Falta muita informação. |

| Alunos | 13 | | 14 | | 15 | | 16 | | 17 | | 18 | | 19 NEE | | 20 | | 21 | | OBS.* |
|---|----|---|----|---|----|---|----|---|----|---|----|---|--------|---|----|---|----|---|-------|
| Competências e Descritores de Desempenho | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | |
| I. Competência gráfica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Escreve de forma legível | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |
| II. Competência ortográfica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. Escreve com correcção ortográfica | | X | | X | X | | | X | X | | | X | | X | X | | | | X |
| III. Competência compositiva | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. Respeita a estrutura do texto informativo | X | | | X | X | | X | | X | | | X | | X | X | | | X | |
| 1.1. Dá um título ao texto | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | | X | |
| 1.2. Identifica de forma geral o tema | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | X | | | | X | |
| 1.3. Expõe características / tópicos com ele relacionados | X | | | X | X | | X | | X | | X | | X | | X | | | X | |
| 1.4. Classifica / organiza os conhecimentos sobre o tema | X | | | X | | X | X | | X | | X | | X | | X | | | X | |
| 1.5. Selecciona informação pertinente | X | | | X | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | X | |
| 1.6. Sequencia logicamente as ideias | | X | | X | | X | | X | X | | | X | | X | | X | | X | |
| 1.7. Utiliza de forma adequada os organizadores textuais | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | |
| 1.8. Utiliza mecanismos gráficos de destaque | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | |
| 1.9. Conclui o texto | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | |
| 2. Escreve com correcção linguística | X | | | X | X | | | X | X | | | X | | X | X | | | | X |
| 2.1. Estrutura correctamente as frases | | X | | X | X | | X | | X | | | X | | X | | X | | X | |
| 2.2. Utiliza vocabulário adequado e diversificado | X | | | X | X | | | X | X | | | X | | X | X | | | | X |
| 2.3. Organiza o texto em parágrafos | X | | | X | X | | | X | X | | | X | X | | X | | | X | |
| IV. Atitude perante a tarefa de escrita | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1) Faz a planificação / | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|---|--|---|--|---|--|---|--|---|--|---|--|---|--|---|--|--|
| esquema do texto antes da escrita | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2) Recorre à planificação / esquema durante a escrita | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |
| 3) Faz a revisão do texto | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |

| OBSERVAÇÕES* | |
|---------------|---|
| 13 | Muitos erros ortográficos. Expõe características e tópicos mas com alguma dificuldade e confusão. Dificuldade em sequenciar ideias. |
| 14 | Dificuldade na organização das ideias. Falta de parágrafos e conectores frásicos. Muitos erros ortográficos. |
| 15 | Organiza o conhecimento sobre o tema com dificuldade e não aprofunda ao nível pedido. Podia seleccionar mais informação pertinente. A sequência de ideias é fraca. |
| 16 | Dificuldades na concordância. Muitas incongruências na escrita. Conectores frásicos ausentes. Muitos erros ortográficos. Fraca capacidade de organização de ideias. |
| 17 | Fraca utilização de conectores. Não conclui o texto. |
| 18 | Muitos erros ortográficos. Fraca organização textual e organização de ideias. |
| 19 NEE | Muita dificuldade em organizar e classificar os conhecimentos sobre o tema. Má selecção de informação pertinente. Não utilização de organizadores textuais. |
| 20 | Muita confusão e repetição. Fraca sequência de ideias do texto. Precisa melhorar a caligrafia. |
| 21 | Muitos erros de concordância. Dificuldades em textualizar. |

Grelha de Análise dos trabalhos realizados pelos alunos - Turma B

| Alunos | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | | 6 NEE | | 7 | | 8 | | 9 | | 10 | | 11 NEE | | 12 | | OBS.* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----------|---|---|---|---|---|---|---|----|---|-----------|---|----|---|-------|
| Competências e Descritores de Desempenho | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | |
| I. Competência gráfica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Escreve de forma legível | X | | X | | X | | X | | X | | | | X | X | | | X | | X | | | | X | | |
| II. Competência ortográfica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. Escreve com correcção ortográfica | X | | | X | X | | | X | | X | | | | X | | X | X | | | X | | | | X | |
| III. Competência compositiva | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. Respeita a estrutura do texto informativo | | X | | X | X | | | X | | X | | | | X | | X | | X | | X | | | | X | |
| 1.1. Dá um título ao texto | X | | X | | X | | | X | X | | | | | X | | X | | X | | X | | | | X | |
| 1.2. Identifica de forma geral o tema | X | | | X | X | | | X | X | | | | | X | | X | | X | | X | | | | X | |
| 1.3. Expõe características / tópicos com ele relacionados | X | | | X | X | | | X | X | | | | | X | | X | | X | | X | | | | X | |
| 1.4. Classifica / organiza os conhecimentos sobre o tema | | X | | X | | X | | X | | X | | | | X | | X | | X | | X | | | | X | |
| 1.5. Selecciona informação pertinente | | X | | X | | X | | X | | X | | | | X | | X | | X | | X | | | | X | |
| 1.6. Sequencia logicamente as ideias | | X | | X | | X | | X | | X | | | | X | | X | | X | | X | | | | X | |
| 1.7. Utiliza de forma adequada os organizadores textuais | | X | | X | | X | | X | | X | | | | X | | X | | X | | X | | | | X | |
| 1.8. Utiliza mecanismos gráficos de destaque | | X | | X | | X | | X | | X | | | | X | | X | | X | | X | | | | X | |
| 1.9. Conclui o texto | | X | | X | | X | | X | | X | | | | X | | X | | X | | X | | | | X | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| 2. Escreve com correcção linguística | | X | | X | X | | | X | | X | | | X | | X | | | X | |
| 2.1. Estrutura correctamente as frases | | X | | X | X | | | X | | X | | | X | | X | | | X | |
| 2.2. Utiliza vocabulário adequado e diversificado | | X | | X | | X | | X | | X | | | X | | X | | | X | |
| 2.3. Organiza o texto em parágrafos | | X | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |
| IV. Atitude perante a tarefa de escrita | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1) Faz a planificação / esquema do texto antes da escrita | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | |
| 2) Recorre à planificação / esquema durante a escrita | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | |
| 3) Faz a revisão do texto | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | |

| OBSERVAÇÕES* | |
|---------------|--|
| 1 | Sem observações. |
| 2 | Muitos erros ortográficos. Falta de organização de ideias e da informação. Má selecção de informação |
| 3 | Texto muito curto e com dificuldades em sequenciar ideias e em seleccionar informação pertinente. Precisa melhorar. |
| 4 | Sem observações. |
| 5 | Escreve sobre o tema mas sem uma sequência lógica ou seleccionando a informação pertinente. Letra pouco legível e muitos erros ortográficos. |
| 6 NEE | Não adquiriu a competência da escrita. |
| 7 | Sem observações. |
| 8 | Sem observações. |
| 9 | Sem observações. |
| 10 | Sem observações. |
| 11 NEE | Não adquiriu a competência da escrita. |
| 12 | Sem observações. |

| Alunos | 13 NEE | | 14 | | 15 NEE | | 16 | | 17 | | 18 | | 19 | | 20 | | 21 | | 22 | | OBS.* |
|---|-----------|---|----|---|-----------|---|----|---|----|---|----|---|----|---|----|---|----|---|----|---|-------|
| Competências e Descritores de Desempenho | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | |
| I. Competência gráfica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Escreve de forma legível | X | | X | | X | | X | X | | X | | X | | X | | X | | X | | | |
| II. Competência ortográfica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. Escreve com correcção ortográfica | | X | X | | | X | | X | X | | X | | | X | | X | X | | | | X |
| III. Competência compositiva | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. Respeita a estrutura do texto informativo | | X | | X | | X | | X | | X | | X | X | | X | | | | | | X |
| 1.1. Dá um título ao texto | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | | | X |
| 1.2. Identifica de forma geral o tema | X | | X | | | X | | X | X | | X | | X | | X | | X | | | | X |
| 1.3. Expõe características / tópicos com ele relacionados | X | | | X | | X | | X | | X | | X | X | | | | X | | | | X |
| 1.4. Classifica / organiza os conhecimentos sobre o tema | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | | X |
| 1.5. Selecciona informação pertinente | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | | X |
| 1.6. Sequencia logicamente as ideias | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | | X |
| 1.7. Utiliza de forma adequada os organizadores textuais | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | | X |
| 1.8. Utiliza mecanismos gráficos de destaque | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | | X |
| 1.9. Conclui o texto | X | | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | | X |
| 2. Escreve com correcção linguística | | X | | X | | X | | X | X | | X | | | X | | X | | X | | | X |
| 2.1. Estrutura correctamente as | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | | X |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|---|--|---|--|---|--|---|--|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| frases | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.2. Utiliza vocabulário adequado e diversificado | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X |
| 2.3. Organiza o texto em parágrafos | | X | | X | | X | | X | | X | | X | X | | X | | X | | X | |
| IV. Atitude perante a tarefa de escrita | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1) Faz a planificação / esquema do texto antes da escrita | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X |
| 2) Recorre à planificação / esquema durante a escrita | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X |
| 3) Faz a revisão do texto | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X |

| OBSERVAÇÕES* | |
|---------------|---|
| 13 NEE | Escreve sobre o tema, mas tem muita dificuldade em organizar e sequenciar as ideias logicamente. Escreve com erros ortográficos e frases sem concordância. |
| 14 | Não classifica nem organiza o conhecimento sobre o tema nem faz uma selecção pertinente da informação. |
| 15 NEE | Não adquiriu a competência da escrita. |
| 16 | Sem observações. |
| 17 | Texto muito curto no qual não desenvolve o tema. Não respeita a estrutura do texto informativo. |
| 18 | Não respeita a estrutura. |
| 19 | Escreve de forma aleatória não organizando a informação. Tem dificuldade em escrever frases bem estruturadas. Alguns erros ortográficos. |
| 20 | Estrutura o texto mas ainda tem dificuldades. Alguns erros na construção frásica. Confusão com o tema. Dificuldades na selecção da informação e na sequência de ideias. |
| 21 | Não organizou os conhecimentos sobre o tema. Erros de concordância em número. Muita confusão na escrita. |
| 22 | Sem observações. |

Resultados Globais da Análise dos Produtos Escritos dos Alunos – 1ª Fase

| Turmas | Turma A | | | | | | Turma B | | | | | |
|--|--------------------------|-----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|-----------------------|
| | Sim | | Não | | Não Observável | | Sim | | Não | | Não Observável | |
| | Valores Absolutos(N .ºs) | Valores Relativos (%) | Valores Absolutos(N .ºs) | Valores Relativos (%) | Valores Absolutos(N .ºs) | Valores Relativos (%) | Valores Absolutos(N .ºs) | Valores Relativos (%) | Valores Absolutos(N .ºs) | Valores Relativos (%) | Valores Absolutos(N .ºs) | Valores Relativos (%) |
| Competência Gráfica | | | | | | | | | | | | |
| Escreve de forma legível | 21 | 100% | 0 | 0% | 0 | 0% | 18 | 81.8% | 2 | 9.1% | 2 | 9.1% |
| Competência Ortográfica | | | | | | | | | | | | |
| Escreve com correcção ortográfica | 11 | 52.4% | 10 | 47.6% | 0 | 0% | 8 | 36.4% | 12 | 54.5% | 2 | 9.1% |
| Competência Compositiva | | | | | | | | | | | | |
| Respeita a estrutura do texto informativo | 10 | 47.6% | 11 | 52.4% | 0 | 0% | 4 | 18.2% | 16 | 72.7% | 2 | 9.1% |
| Dá um título ao texto | 21 | 100% | 0 | 0% | 0 | 0% | 19 | 86.4% | 1 | 4.5% | 2 | 9.1% |
| Identifica de forma geral o tema | 17 | 80.1% | 4 | 19.9% | 0 | 0% | 10 | 45.5% | 10 | 45.5% | 2 | 9.1% |
| Expõe característica/tópicos com ele relacionados | 17 | 80.1% | 4 | 19.9% | 0 | 0% | 5 | 22.7% | 15 | 68.2% | 2 | 9.1% |
| Classifica/organiza os conhecimentos sobre o tema | 13 | 61.9% | 8 | 38.1% | 0 | 0% | 0 | 0% | 20 | 90.9% | 2 | 9.1% |
| Selecciona informação pertinente | 11 | 52.4% | 10 | 47.6% | 0 | 0% | 1 | 4.5% | 19 | 86.4% | 2 | 9.1% |
| Sequência logicamente ideias | 10 | 47.6% | 11 | 52.4% | 0 | 0% | 0 | 0% | 20 | 90.9% | 2 | 9.1% |
| Utiliza de forma adequada os organizadores textuais | 1 | 4.8% | 20 | 95.2% | 0 | 0% | 0 | 0% | 20 | 90.9% | 2 | 9.1% |
| Utiliza mecanismos gráficos de destaque | 1 | 4.8% | 20 | 95.2% | 0 | 0% | 0 | 0% | 20 | 90.9% | 2 | 9.1% |
| Conclui o texto | 3 | | 18 | | 0 | 0% | 1 | 4.5% | 19 | 86.4% | 2 | 9.1% |
| Escreve com correcção linguística | 10 | 47.6% | 11 | 52.4% | 0 | 0% | 2 | 9.1% | 18 | 81.8% | 2 | 9.1% |
| Estrutura correctamente as frases | 10 | 47.6% | 11 | 52.4% | 0 | 0% | 1 | 4.5% | 19 | 86.4% | 2 | 9.1% |
| Utiliza vocabulário adequado e diversificado | 8 | 38.1% | 13 | 61.9% | 0 | 0% | 0 | 0% | 20 | 90.9% | 2 | 9.1% |
| Organiza o texto em parágrafos | 10 | 47.6% | 11 | 52.4% | 0 | 0% | 5 | 22.7% | 15 | 68.2% | 2 | 9.1% |
| Atitude perante a tarefa de escrita | | | | | | | | | | | | |
| Faz a planificação/esquema do texto antes da escrita | 2 | 9.5% | 19 | 90.5% | 0 | 0% | 0 | 0% | 20 | 90.9% | 2 | 9.1% |
| Recorre à planificação/esquema durante a escrita | 2 | 9.5% | 19 | 90.5% | 0 | 0% | 0 | 0% | 20 | 90.9% | 2 | 9.1% |
| Faz a revisão do texto | 2 | 9.5% | 19 | 90.5% | 0 | 0% | 0 | 0% | 20 | 90.9% | 2 | 9.1% |

Anexo 9

Grelha de Análise dos trabalhos realizados pelos alunos - Turma A – 2ª Fase

| Alunos | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | | 6 | | 7 | | 8 | | 9 | | 10 | | 11 | | 12 | | OBS.* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|---|----|---|----|---|-------|
| Competências e Descritores de Desempenho | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | |
| I. Competência gráfica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Escreve de forma legível | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |
| II. Competência ortográfica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. Escreve com correcção ortográfica | | X | X | | X | | | X | | X | | | X | X | | X | | X | | | X | | X | | |
| III. Competência compositiva | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. Respeita a estrutura do texto informativo | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |
| 1.1. Dá um título ao texto | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |
| 1.2. Identifica de forma geral o tema | X | X | X | | X | | | X | | X | | | X | | X | | | X | | X | | | X | | |
| 1.3. Expõe características / tópicos com ele relacionados | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |
| 1.4. Classifica / organiza os conhecimentos sobre o tema | | X | X | | X | | | X | | X | | | X | | X | | | X | | X | | | X | | |
| 1.5. Selecciona informação pertinente | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |
| 1.6. Sequencia logicamente as ideias | | X | X | | X | | | X | | X | | | X | X | | X | | | X | | | X | | | X |
| 1.7. Utiliza de forma adequada os organizadores textuais | | X | X | | X | | | X | | X | | | X | X | | X | | | X | | | X | | | X |
| 1.8. Utiliza mecanismos gráficos de destaque | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | X | | X | | X | | X | |
| 1.9. Conclui o texto | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|--|---|---|--|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2. Escreve com correcção linguística | | X | X | | X | | | X | | X | | X | X | | X | | X | | X | | |
| 2.1. Estrutura correctamente as frases | | X | X | | X | | | X | | X | | X | X | | X | | X | | X | | |
| 2.2. Utiliza vocabulário adequado e diversificado | | X | | X | X | | X | | | X | | X | X | | X | | | X | X | | X |
| 2.3. Organiza o texto em parágrafos | X | | X | | X | | | X | | X | | X | X | | X | | X | | X | | |
| IV. Atitude perante a tarefa de escrita | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1) Faz a planificação / esquema do texto antes da escrita | X | | X | | X | | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | |
| 2) Recorre à planificação / esquema durante a escrita | X | | X | | X | | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | |
| 3) Faz a revisão do texto | X | | X | | X | | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | |

| OBSERVAÇÕES* | |
|--------------|---|
| 1 | Revelou grandes progressos ao longo do ano. Ainda precisa melhorar, mas o que já atingiu merece destaque. |
| 2 | Sem observações. |
| 3 | Sem observações. |
| 4 | Sem observações. |
| 5 | Sem observações. |
| 6 | Sem observações. |
| 7 | Sem observações. |
| 8 | Sem observações. |
| 9 | Sem observações. |
| 10 | Sem observações. |
| 11 | Sem observações. |
| 12 | Sem observações. |

| Alunos | 13 | | 14 | | 15 | | 16 | | 17 | | 18 | | 19 NEE | | 20 | | 21 | | OBS.* |
|---|----|---|----|---|----|---|----|---|----|---|----|---|--------|---|----|---|----|---|-------|
| Competências e Descritores de Desempenho | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | |
| I. Competência gráfica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Escreve de forma legível | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |
| II. Competência ortográfica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. Escreve com correcção ortográfica | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | X | | X | | | |
| III. Competência compositiva | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. Respeita a estrutura do texto informativo | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |
| 1.1. Dá um título ao texto | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |
| 1.2. Identifica de forma geral o tema | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |
| 1.3. Expõe características / tópicos com ele relacionados | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |
| 1.4. Classifica / organiza os conhecimentos sobre o tema | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |
| 1.5. Selecciona informação pertinente | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |
| 1.6. Sequencia logicamente as ideias | X | | X | | X | | X | X | | X | | X | | X | X | | X | | |
| 1.7. Utiliza de forma adequada os organizadores textuais | | X | | X | X | | X | | X | X | | X | | X | X | | | | X |
| 1.8. Utiliza mecanismos gráficos de destaque | X | | | X | X | | X | | X | X | | X | | X | | X | | X | |
| 1.9. Conclui o texto | X | | X | | X | | X | X | | X | | X | | X | | X | | X | |
| 2. Escreve com correcção linguística | X | | X | | X | | X | X | | X | | X | | X | X | | | | X |
| 2.1. Estrutura correctamente as frases | X | | | X | X | | X | | X | | X | | X | | X | X | | | |
| 2.2. Utiliza vocabulário adequado e diversificado | X | | | X | X | | X | X | | X | | X | | X | X | | | | X |
| 2.3. Organiza o texto em parágrafos | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |
| IV. Atitude perante a tarefa de escrita | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1) Faz a planificação / esquema do texto antes | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|--|---|--|---|--|---|--|---|--|---|--|---|--|---|--|---|--|
| da escrita | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2) Recorre à planificação / esquema durante a escrita | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | |
| 3) Faz a revisão do texto | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | |

| OBSERVAÇÕES* | |
|--------------|--|
| 13 | Sem observações. |
| 14 | Sem observações. |
| 15 | Sem observações. |
| 16 | Sem observações. |
| 17 | Sem observações. |
| 18 | Sem observações. |
| 19 NEE | Efectuou alguns progressos mas ainda revela algumas dificuldades na escrita de textos. |
| 20 | Sem observações. |
| 21 | Sem observações. |

Grelha de Análise dos trabalhos realizados pelos alunos - Turma B – 2ª Fase

| Alunos | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | | 6 NEE | | 7 | | 8 | | 9 | | 10 | | 11 NEE | | 12 | | OB S.* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----------|---|---|---|---|---|---|---|----|---|-----------|---|----|---|-----------|
| Competências e Descritores de Desempenho | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | |
| I. Competência gráfica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Escreve de forma legível | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |
| II. Competência ortográfica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. Escreve com correcção ortográfica | X | | X | | X | | X | X | | | X | X | | | X | X | | | X | | | | X | X | |
| III. Competência compositiva | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. Respeita a estrutura do texto informativo | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | X | | | X | | |
| 1.1. Dá um título ao texto | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |
| 1.2. Identifica de forma geral o tema | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |
| 1.3. Expõe características / tópicos com ele relacionados | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |
| 1.4. Classifica / organiza os conhecimentos sobre o tema | X | | | X | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |
| 1.5. Selecciona informação pertinente | X | | X | | X | | X | | X | | | X | X | | X | | X | | X | | | X | X | | |
| 1.6. Sequencia logicamente as ideias | X | | | X | X | | X | | X | | | X | X | | X | X | | | X | | X | X | | | |
| 1.7. Utiliza de forma adequada os organizadores textuais | X | | X | | X | | | X | X | | | X | X | | X | | X | | X | | X | | X | X | |
| 1.8. Utiliza mecanismos gráficos de | | X | X | | X | | X | | | X | | X | X | | X | | X | | | X | | X | | | |

| | |
|--------|--|
| 8 | Sem observações. |
| 9 | Sem observações. |
| 10 | Sem observações. |
| 11 NEE | O aluno ao longo do ano revelou grandes progressos ao nível da escrita. Já escreve embora com muitas dificuldades. Consegue construir pequenos textos informativos recorrendo sempre à planificação do mesmo e guiando-se literalmente por esta na textualização. Revela ainda muitas dificuldades, mas os progressos forma imensos. Este aluno trabalhou sempre da mesma forma que o aluno F e os progressos foram muito semelhantes. |
| 12 | Sem observações. |

| Alunos | 13 NEE | | 14 | | 15 NEE | | 16 | | 17 | | 18 | | 19 | | 20 | | 21 | | 22 | | OBS.* |
|---|-----------|---|----|---|-----------|---|----|---|----|---|----|---|----|---|----|---|----|---|----|--|-------|
| | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | S | N | | | |
| I. Competência gráfica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Escreve de forma legível | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |
| II. Competência ortográfica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. Escreve com correcção ortográfica | | X | X | | | X | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |
| III. Competência compositiva | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. Respeita a estrutura do texto informativo | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |
| 1.1. Dá um título ao texto | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |
| 1.2. Identifica de forma geral o tema | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |
| 1.3. Expõe características / tópicos com ele relacionados | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |
| 1.4. Classifica / organiza os conhecimentos sobre o tema | X | X | X | | | X | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |
| 1.5. Selecciona informação pertinente | X | | X | | | X | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |
| 1.6. Sequencia logicamente as ideias | X | | X | | | X | | X | | X | X | | X | | X | | X | | X | | |
| 1.7. Utiliza de forma adequada os organizadores textuais | | X | | X | | X | X | | | X | X | | X | | X | | X | | X | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| 1.8. Utiliza mecanismos gráficos de destaque | | X | X | | X | | X | | X | | X | X | | X | | X | X | | |
| 1.9. Conclui o texto | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | X | |
| 2. Escreve com correcção linguística | | X | X | | | X | | X | X | | X | | X | | X | | X | X | |
| 2.1. Estrutura correctamente as frases | X | | X | | X | | X | | X | | | X | X | | | X | | X | |
| 2.2. Utiliza vocabulário adequado e diversificado | | X | | X | | X | | X | X | | | X | X | | X | | X | X | |
| 2.3. Organiza o texto em parágrafos | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |
| IV. Atitude perante a tarefa de escrita | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1) Faz a planificação / esquema do texto antes da escrita | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |
| 2) Recorre à planificação / esquema durante a escrita | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |
| 3) Faz a revisão do texto | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |

| OBSERVAÇÕES* | |
|---------------|---|
| 13 NEE | Revelou grandes progressos na escrita, nomeadamente na construção de texto. |
| 14 | Não classifica nem organiza o conhecimento sobre o tema nem faz uma selecção pertinente da informação. |
| 15 NEE | O aluno ao longo do ano revelou progressos ao nível da escrita. Já escreve embora com muitas dificuldades. Consegue construir pequenos textos informativos recorrendo sempre à planificação do mesmo e guiando-se literalmente por esta na textualização. Revela ainda muitas dificuldades. |
| 16 | Sem observações. |
| 17 | Progressos ainda que possa melhorar muito mais. |
| 18 | Sem observações. |
| 19 | Sem observações. |
| 20 | Sem observações. |
| 21 | Sem observações. |
| 22 | Sem observações. |

Resultados Globais da Análise dos Produtos Escritos dos Alunos – 2ª Fase

| | Turma A | | | | | | Turma B | | | | | |
|--|--------------------------|-----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|-----------------------|
| | Sim | | Não | | Não Observável | | Sim | | Não | | Não Observável | |
| | Valores Absolutos(N .ºs) | Valores Relativos (%) | Valores Absolutos(N .ºs) | Valores Relativos (%) | Valores Absolutos(N .ºs) | Valores Relativos (%) | Valores Absolutos(N .ºs) | Valores Relativos (%) | Valores Absolutos(N .ºs) | Valores Relativos (%) | Valores Absolutos(N .ºs) | Valores Relativos (%) |
| Competência Gráfica | | | | | | | | | | | | |
| Escreve de forma legível | 21 | 100% | 0 | 0% | 0 | 0% | 22 | 100% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Competência Ortográfica | | | | | | | | | | | | |
| Escreve com correcção ortográfica | 19 | 90.5% | 2 | 9.5% | 0 | 0% | 16 | 72.7% | 6 | 27.3% | 0 | 0% |
| Competência Compositiva | | | | | | | | | | | | |
| Respeita a estrutura do texto informativo | 21 | 100% | 0 | 0% | 0 | 0% | 21 | 95.5% | 1 | 4.5% | 0 | 0% |
| Dá um título ao texto | 21 | 100% | 0 | 0% | 0 | 0% | 22 | 100% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Identifica de forma geral o tema | 21 | 100% | 0 | 0% | 0 | 0% | 22 | 100% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Expõe característica/tópicos com ele relacionados | 21 | 100% | 0 | 0% | 0 | 0% | 21 | 95.5% | 1 | 4.5% | 0 | 0% |
| Classifica/organiza os conhecimentos sobre o tema | 20 | 95.2% | 1 | 4.8% | 0 | 0% | 18 | 81.8% | 4 | 18.2% | 0 | 0% |
| Selecciona informação pertinente | 21 | 100% | 0 | 0% | 0 | 0% | 18 | 81.8% | 4 | 18.2% | 0 | 0% |
| Sequência logicamente ideias | 17 | 80.1% | 4 | 19.9% | 0 | 0% | 11 | 50% | 11 | 50% | 0 | 0% |
| Utiliza de forma adequada os organizadores textuais | 15 | 71.4% | 6 | 28.6% | 0 | 0% | 7 | 31.8% | 15 | 68.2% | 0 | 0% |
| Utiliza mecanismos gráficos de destaque | 18 | 85.7% | 3 | 14.3% | 0 | 0% | 16 | 72.7% | 6 | 27.3% | 0 | 0% |
| Conclui o texto | 20 | 95.2% | 1 | 4.8% | 0 | 0% | 20 | 90.9% | 2 | 9.1% | 0 | 0% |
| Escreve com correcção linguística | 12 | 57.1% | 9 | 42.9% | 0 | 0% | 7 | 31.8% | 15 | 68.2% | 0 | 0% |
| Estrutura correctamente as frases | 18 | 85.7% | 3 | 14.3% | 0 | 0% | 15 | 68.2% | 7 | 31.8% | 0 | 0% |
| Utiliza vocabulário adequado e diversificado | 12 | 57.1% | 9 | 42.9% | 0 | 0% | 17 | 77.3% | 5 | 22.7% | 0 | 0% |
| Organiza o texto em parágrafos | 21 | 100% | 0 | 0% | 0 | 0% | 21 | 95.5% | 1 | 4.5% | 0 | 0% |
| Atitude perante a tarefa de escrita | | | | | | | | | | | | |
| Faz a planificação/esquema do texto antes da escrita | 21 | 100% | 0 | 0% | 0 | 0% | 22 | 100% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Recorre à planificação/esquema durante a escrita | 21 | 100% | 0 | 0% | 0 | 0% | 22 | 100% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Faz a revisão do texto | 21 | 100% | 0 | 0% | 0 | 0% | 22 | 100% | 0 | 0% | 0 | 0% |

Anexo 10

Análise de Conteúdo das Entrevistas

| TEMAS | CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UR/I |
|--|---|--|--|---|
| Percepção sobre a participação no PNEP | Aspectos positivos | Contribuição para a inovação pedagógica no âmbito da LP | Contacto com práticas inovadoras | 3 P1 4P2 |
| | | | Novas formas de trabalhar diversos tipos de texto | 1 P1 1P2 |
| | | | Novos conhecimentos sobre literatura para a infância | 1 P2 |
| | | Relevância do processo de supervisão | Participação da formadora em sala de aula | 1 P1 |
| | | | Reflexão sobre a prática com a formadora | 1 P1 2 P2 |
| | | | Sugestões da formadora para a adequação da sala de aula | 1 P2 |
| | | Relevância do debate entre pares | Partilha de experiências | 1 P1 2 P2 |
| | | | Importância das parcerias na formação | 1 P1 1 P2 |
| | | Rigor e inovação na abordagem teórica | Rigor na abordagem da informação teórica | 2 P1 1P2 |
| | | | Temas interessantes e actualizados como a tipologia textual | 1 P1 1 P2 |
| | Aspectos negativos | Excesso de trabalho | Carga horária excessiva | 3 P1 2 P2 |
| | | | Exigência excessiva na elaboração do portefólio | 1 P2 |
| | | | Excesso de informação teórica | 1 P2 |
| | | | Excesso de trabalho escrito | 1 P2 |
| | | Escassez de tempo para a partilha | Falta de tempo para a partilha de experiências | 1 P2 |
| | Dificuldades iniciais | Adaptação à planificação de novas competências e conteúdos | Planificação para o desenvolvimento de competências orais | 2 P1 1 P2 |
| | | | Planificação de sequências didácticas | 2 P2 |
| | | Adaptação a novas realidades | Presença da formadora na sala de aula | 2 P1 |
| | | | Novo programa de LP | 1 P1 1 P2 |
| | Factores facilitadores | Apoio da formadora | Apoio na apropriação no novo programa de LP | 1 P1 |
| | | | Apoio durante todo o processo de implementação | 2 P1 1 P2 |
| | | Trabalho realizado nas oficinas | Aprendizagens realizadas durante as oficinas | 1 P1 1 P2 |
| | Implementação das orientações do PNEP na sala de aula | Mudanças no planeamento de aulas | Novas formas de abordagem da LP | Planificações de acordo com o novo programa |
| Partilha de planificações de acordo com o novo programa | | | | 1 P1 |
| Consciencialização da necessidade de abordar todos os tipos de texto | | | | 1 P2 |
| Mudança nas práticas do ensino da escrita fundamentada teoricamente | | | | 1 P1 |
| Novas aprendizagens relativas à planificação | | | Melhoria na definição dos objectivos de cada actividade | 1 P1 |
| | | | Melhoria na organização de sequências de actividades | 1 P1 |
| | | | Autonomia em relação aos manuais | 3 P1 |
| Mudanças no ensino da escrita | | Importância da escrita | Consciencialização da importância do trabalho sobre a escrita | 1 P2 |
| | | | Reflexão sobre as formas de ensino da escrita | 1 P2 |
| | | Abordagem dos diversos tipos de texto | Consciencialização da importância de trabalhar a escrita de textos informativos | 2 P1 3 P2 |
| | | | Consciencialização da necessidade de ensinar a escrita de textos | 2 P1 |
| | | | Planificação textual | Ausência de trabalho de planificação da escrita, antes do PNEP |
| | | Revisão do texto | Conhecimento de formas de ensino da planificação de textos | 2 P1 1 P2 |
| | | | Facilitação e motivação para a escrita a partir da planificação de textos | 2 P2 |
| | | | Ausência de trabalho de revisão da escrita, antes do PNEP | 1 P2 |
| | | Competência compositiva | Consciencialização da importância da revisão textual | 1 P1 |
| | | | Necessidade da revisão textual para os alunos reflectirem sobre as outras componentes do texto | 1 P2 |
| | | | Consciencialização da importância de percorrer as várias etapas da construção de um texto | 1 P1 2 P2 |
| | | | | Necessidade de graduar a complexidade da abordagem das várias etapas da construção do texto |

| | | | | |
|---|---|---|--|--------------|
| Aplicação das orientações do PNEP na intervenção com alunos com Necessidades Educativas Especiais | Mudanças no ensino da escrita para os alunos com NEE | Maior inclusão dos alunos com NEE nas actividades em sala de aula | Colaboração na revisão dos textos actualmente | 1 P1 3 P2 |
| | | | Maior motivação para a escrita | 2 P1 6 P2 |
| | | | Integração nos trabalhos de grupo | 2 P1 2 P2 |
| | | | Maior grau de participação na aula | 1 P1 1 P2 |
| | | | Maior inserção nas actividades do grande grupo | 1 P1 2 P2 |
| | Mudanças nas estratégias pedagógicas | Melhoria das estratégias de ensino de LP para estes alunos | 2 P1 3 P2 | |
| | | Apoio da formadora no trabalho específico a realizar com estes alunos | 1 P2 | |
| | | Reduzida exigência na escrita antes do PNEP | 1 P1 2 P2 | |
| | | Abordagem dos diversos tipos de texto | 1 P1 2 P2 | |
| | Resultados dos alunos com NEE | Melhoria da qualidade da produção escrita | Diferenças na qualidade dos trabalhos escritos dos alunos após o PNEP | 1 P1 2 P2 |
| Continuação de algumas dificuldades | | Manutenção de algumas dificuldades | 1 P1 | |
| Continuidade do PNEP a nível profissional e organizacional | Apreciação geral dos efeitos do PNEP | Contributo do PNEP para o desenvolvimento profissional | Inovação nas aulas de LP | 1 P1 1 P2 |
| | | | Inovação na prática pedagógica | 1 P1 3 P2 |
| | | | Crescimento profissional | 2 P1 |
| | | Necessidade de dar continuidade ao PNEP | Necessidade de dar continuidade à progressão dos alunos em LP | 1 P1 |
| | | | Necessidade de dar continuidade ao apoio às turmas | 1 P1 2 P2 |
| | | | Continuação da implementação das práticas PNEP sem formação e apoio da formadora | 1 P1 2 P2 |
| | Relevância da formação contínua | Procura de formação | Procura de formas de colaboração informais | 1 P1 |
| | | | Procura de mais formação no âmbito do PNEP, se reconhecida para avaliação | 2 P1 2 P2 |
| | | | Procurar formações que sejam creditadas devido à avaliação de progressão | 1 P1 1 P2 |
| | | | Procura de formação creditada devido à avaliação de progressão | 1 P1 1 P2 |
| | | | Necessidade de formação para combater o insucesso escolar | 2 P1 |
| | | A formação é mais importante em turmas com mais insucesso escolar | 1 P1 | |
| | | Organização da formação no agrupamento | Organização da continuidade da formação pelo Agrupamento | 1 P1 |
| | Necessidade de os agrupamentos disporem de créditos horários para formadores e outras exigências. | | 1 P1 1 P2 | |