

ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A Influência da Formação PNEP no Ensino da Escrita
no Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova

COIMBRA, 2011

ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A Influência da Formação PNEP no Ensino da Escrita

Tese de Mestrado em Ensino do Português –
Especialidade em Educação na Escola Superior de
Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.
Orientada pelo Prof. Doutor Pedro Balas
Custódio

Cristina do Céu Almeida Queiroz Pinto

“Gastei uma hora pensando um verso
Que a pena não quer escrever
No entanto ele está cá dentro
Inquieto, vivo
Ele está cá dentro
E não quer sair.”

Carlos Drummond de Andrade

AGRADECIMENTOS

Na conclusão do presente trabalho de projecto não posso deixar de agradecer a todos aqueles que, directa ou indirectamente, permitiram e incentivaram a realização deste trabalho.

Ao Professor Doutor Pedro Balau Custódio, pela orientação de todo este meu percurso. Pelos seus ensinamentos no planeamento e execução de uma linha de investigação, pela sua assertividade e verticalidade em todos os momentos, pelos seus constantes incentivos e a firmeza introduzida nos momentos certos, principalmente naqueles em que a minha fragilidade parecia querer vencer as minhas forças e a minha vontade, e acima de tudo pela sua amizade, disponibilidade e atenção.

À Professora Doutora Lucilia Salgado, pela referência profissional, pelo incentivo que representou para mim e que impulsionou a continuação da minha formação académica mas, acima de tudo pelo seu apoio e amizade.

Aos meus amigos de coração que farão sempre parte da minha vida, leve ela o rumo que levar sem eles nada seria a mesma coisa e tudo teria sido bem mais difícil, senão quase impossível. Tó Zé, para mim és fantástico; Anabela, Margarida e Beatriz, o meu *trio maravilha*, Deolinda, minha linda, minha querida amiga, irmã... a tua presença e amizade incondicional foi fundamental em tantos momentos, da minha vida, mais ou menos bons partilhados contigo; Bina, amiga e companheira de outros tantos momentos de boa disposição; Luz, Susana e todos os que pela sua atitude, presença ou ausência, deixaram marcas no trilho desta minha caminhada.

A ti João Paulo que, no decorrer desta etapa me deste a confiança e a segurança necessária para poder continuar a acreditar que tudo iria valer a pena.

Finalmente, um agradecimento dedicado à fonte de todas as inspirações e motivações, a família. Aos meus pais pelo suporte educacional que me proporcionaram, facto que se tem revelado a base estrutural de toda a minha formação humana.

Ao meu filho João, com todo o meu amor, o reconhecimento pelos sacrifícios e ausências ao longo de todos estes anos, não existindo espaço nem forma de expressar o que ele representa.

A todos e, a cada um, em especial, a minha eterna e incondicional gratidão.

Bem – hajam.

Cristina Pinto

Resumo

O fosso entre a teoria a prática, relativamente ao ensino da leitura e da escrita, no 1º CEB é ainda grande. A formação em contexto, tal como foi o PNEP, pode ser um recurso capaz de auxiliar de forma singular os professores na tarefa complexa de promover o sucesso escolar dos seus alunos. Algo essencial e inevitável perante as exigências de uma escola inserida numa sociedade que tem tanto de mutável como de diversa.

Hoje, estão em curso importantes actualizações científicas e curriculares no âmbito do Português, como são os casos da implementação do acordo ortográfico e do lançamento do Novo Programa de Português para o Ensino Básico e reconhecemos a necessidade formativa do corpo docente e a premência do seu refrescamento teórico. Com este projecto pretendemos perceber de que forma a Formação PNEP, influenciou ou não a alteração das práticas pedagógicas, especialmente no que diz respeito ao ensino da escrita, dos professores que fizeram o ciclo de dois anos de formação.

É um trabalho que assumimos possuir uma dose de especulação mas, porque acreditamos que a mudança é possível e necessária, esperamos possa contribuir para perspectivar uma formação ecológica que contribua efectivamente para a cooperação profissional e desenvolvimento de uma pedagogia preventiva como componentes fundamentais do próprio desenvolvimento das escolas e do sucesso do sistema educativo.

Palavras chave: *Formação em contexto (PNEP), Práticas Pedagógicas, Ensino da Escrita*

Abstract

The gap between theory and practice in what concerns the teaching of reading and writing skills is still very wide. Teaching in context, just like PNEP, can be a very capable resource to help teachers in the very complex task of promoting their students' successful school performance. This is something absolutely essential and inevitable before the demands of a school system which is part of a society characterized as being mutable and diverse.

Today, despite being in motion important scientific and curricular updates in terms of the teaching of the Portuguese language, like for example the implementation of the spelling agreement and the launch of the new Portuguese program for elementary school, the need to prepare teachers and to promote their theoretical renew is still recognized. Having this in mind, this study intends to allow the understanding of how PNEP training influenced or not the change of teaching practices on teachers that took the two year training cycle, especially concerning the development of writing skills.

It is a task that we consider to have a certain dose of speculation but because we believe that change is possible and necessary, we hope that this study may contribute to put in perspective an ecological training that will allow effectively the occurrence of professional cooperation and the development of preventive teaching practices as fundamental components of the improvement of schools and of the success of the educational system.

Key words: *teaching in context (PNEP), teaching practices, teaching of writing skills*

INDICE GERAL

CAPITULO I - Introdução	
1.1 Preâmbulo	1
1.1.1 Identificação do problema	2
1.1.2. Objectivo	5
1.1.3 Pertinência	6
1.1.4 Limitações do trabalho	7
1.1.5 Plano do trabalho	7
1.2 Contexto social – O PNEP	10
1.2.1 Análise dos Resultados PISA	16
1.3 O ensino da escrita numa perspectiva funciona - da escola para a vida	19
1.3.1 A Escola promotora de literacia	19
1.3.2 Motivar para a escrita	27
1.3.3 A Escrita numa perspectiva funcional	29
1.3.4 O Ensino da Leitura e da Escrita	32
1.3.5 A Entrada da Linguagem Escrita	33
1.3.6 O Sistema Alfabético de Escrita e a Aprendizagem da Escrita	36
1.3.7 Linguagem Oral e Linguagem Escrita	37
1.3.8 - Aprender a escrever / Ensinar a escrever	39
CAPÍTULO II - Metodologia	48
2.1. Amostra	48
2.2. Recolha de dados	48
3.3. Procedimentos estatísticos	48
CAPÍTULO III - Apresentação dos resultados	50
CAPITULO IV - Discussão dos resultados e conclusões	60
BIBLIOGRAFIA	67
ANEXOS	

INDICE QUADROS

Quadro1	Indicadores socioeducacionais. (Cruz, 2005)	17
Quadro 2	Resultados comparativos dos níveis de literacia (PISA 2006)	17
Quadro 3	Leitura – PISA 2000-2009	18

INDICE TABELAS

Tabela 3.1 Idade dos efectivos da amostra	50
Tabela 3.2. Tempo de serviço (em anos) dos efectivos da	50
Tabela 3.3. Habilitações literárias dos efectivos da amostra	51
Tabela 3.4. Respostas obtidas à questão 4	51
Tabela 3.5. Respostas obtidas à questão 5	51
Tabela 3.6. Respostas obtidas à questão 6	52
Tabela 3.7. Respostas obtidas à questão 7	52
Tabela 3.8. Respostas obtidas à questão 8	53
Tabela 3.9 Respostas obtidas à questão 9	53
Tabela 3.10 Respostas obtidas à questão 10	54
Tabela 3.11 Respostas obtidas à questão 11	54
Tabela 3.12 Respostas obtidas à questão 12	54
Tabela 3.13 Respostas obtidas à questão 13	55
Tabela 3.14 Respostas obtidas à questão 14 por parte do grupo “com PNEP”	55
Tabela 3.15 Respostas obtidas à questão 14 por parte do grupo “sem PNEP”	56
Tabela 3.16 Respostas obtidas à questão 15	57
Tabela 3.17. Respostas obtidas à questão 16	58
Tabela 3.18. Respostas obtidas à questão 17	58
Tabela 3.19. Respostas obtidas à questão 18	58

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1	Despacho nº 546 / 2007
Anexo 2	Edital PNEP
Anexo 3	Despacho 29398 /2008
Anexo 4	PNEP 2008/09 – Formação A e B
Anexo 5	Despacho DIGC – 4/08/10
Anexo 6	Questionário

ABREVIATURAS

APP	Associação Professores de Português
1ºCEB	1º Ciclo do Ensino Básico
CNA	Comissão Nacional de Acompanhamento
DGIDC	Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
EF	Educação e Formação
EUROSTAT	Gabinete de Estatísticas da União Europeia
IEA	International Association for the Evaluation of Educational
ME	Ministério da Educação
NPLP	Novos Programas de Língua Portuguesa
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OEI	Organização de estados Iberoamericanos
PISA	Programme for International Student Assessment
PNEP	Programa Nacional do Ensino de português
PNL	Plano Nacional de Leitura
POPH	Programa Operacional Potencial Humano
UE	União Europeia

CAPITULO I

INTRODUÇÃO

1.1 Preâmbulo

Inserindo-se este trabalho no âmbito do Ensino do Português no 1º CEB, era nossa intenção abordar uma temática que se incluísse nesta área de investigação e que, se possível, trouxesse algum contributo para futuras reflexões, não só a nível da formação contínua mas, também, no seio dos corpos docentes e diferentes comunidades escolares.

As razões subjacentes à elaboração do presente trabalho são, em primeiro lugar, de cariz pessoal, já que sentimos uma necessidade crescente de reflectir e de tentar perceber melhor a razão pela qual ainda hoje existe uma distância considerável entre o discurso teórico, sustentado pelas conclusões da investigação nos múltiplos domínios desta área e o quotidiano da prática pedagógica, no 1ºCEB. Assim, este trabalho promoverá, no mínimo, uma reflexão pessoal, o que contribuirá certamente para que possamos continuar a reformatar as nossas práticas pedagógicas e contribuir para que, pelo menos alguns dos nossos pares, também sintam o impulso de o fazer.

Em segundo lugar, aponto razões de índole profissional. Pois, a nossa experiência de docência tem mostrado que muito mais pode ser feito para que os professores trabalhem efectivamente para a melhoria dos resultados escolares alterando e reformatando algumas das suas práticas pedagógicas mais enraizadas pela força do hábito e da falta de uma formação contínua e continuada, eficaz e eficiente ao longo dos seus anos de docência. Existe, portanto, uma necessidade de actualização constante e de uma formação contínua contextualizada.

Daí que sentimos que um trabalho de investigação nos permitiria aprofundar e alargar horizontes, contribuindo modestamente para um melhor conhecimento de questões relativas à formação contínua no ensino do português e à sua influência na alteração das práticas pedagógicas.

Em terceiro lugar, porque fomos verificando, enquanto formadores residentes do PNEP (*Programa Nacional do Ensino de Português*) que era essencial perceber o que mudou para os professores que usufruíram dessa formação, para além de querer conhecer melhor as diferentes estratégias pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita e, assim, poder reconhecer e valorizar as diferenças das práticas pedagógicas do antes e depois da formação PNEP.

Em quarto lugar, porque, durante a frequência do mestrado, sempre que se falava de todo o processo da aquisição da leitura e da escrita sentíamos que ainda havia um grande fosso entre a teoria e a prática e que a formação em contexto, tal como tinha sido o PNEP, era um recurso capaz de auxiliar de forma singular os professores na tarefa complexa de promover o sucesso escolar dos seus alunos, mas que o primeiro passo teria de ser dado por cada um dos professores no sentido de reconhecer que a mudança das suas práticas era algo essencial e inevitável perante as exigências de uma escola inserida numa sociedade que tem tanto de mutável como de diversa.

Assim, surgiu a ideia e a vontade de trazer algum contributo para a reflexão sobre a formação PNEP, nomeadamente sobre a sua influência nas práticas pedagógicas no que diz respeito ao ensino da escrita.

1.1.2 Identificação do problema

Num momento de mudanças em que se espera a implementação dos Novos Programas de LP, do novo acordo ortográfico e em que a escola, enquanto instituição educativa e formativa, se depara com outros e inúmeros desafios, enfrentando profundas alterações, a educação e a formação ganham um sentido

renovado e vêm reforçado o seu valor estratégico como factores determinantes de inovação, de progresso, de competitividade, de excelência e de bem-estar económico e social.

Em Março de 2002, o Conselho Europeu de Barcelona subscreveu o programa de trabalho — «Educação e Formação para 2010» que, no contexto da Estratégia de Lisboa, instituiu pela primeira vez um quadro sólido para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação. Portugal optou por participar activamente neste programa da União Europeia que define os objectivos comuns para os sistemas de educação e formação europeus no horizonte de 2020 tendo como objectivos a melhoria nos níveis de competências básicas, mensuráveis pelos resultados obtidos pelos jovens de 15 anos nas provas de literacia, matemática e ciências do PISA - *Domínios “Competências básicas em leitura, matemática e ciências” da EF2020 (UE)* e *“Competências básicas dos alunos” das Metas Educativas 2021 (OEI)*, para além da redução das taxas de saída precoce do sistema de ensino - *Domínios “Abandono precoce da educação e da formação” da EF2020 (UE)*

Também, de acordo com o documento Programa Educação, 2015, do Ministério da Educação, Portugal decidiu envolver-se no ***Projecto Metas Educativas 2021***, que decorre no âmbito da Organização de Estados Ibero-americanos, da qual Portugal faz parte. Este programa que assume como objectivo central a melhoria da educação nos países do espaço ibero-americano. O objectivo final é o de conseguir, ao longo da próxima década, uma educação que responda satisfatoriamente às demandas sociais inadiáveis: conseguir que mais alunos estudem, durante mais tempo, com uma oferta de qualidade reconhecida, equitativa e inclusiva e na qual participem a grande maioria das instituições e sectores da sociedade.

Ora, com o envolvimento de Portugal nestes programa, o governo tem como objectivos fundamentais, até 2015, melhorar as competências básicas dos alunos portugueses e assegurar a permanência no sistema de todos os jovens até aos 18 anos, garantindo o cumprimento da escolaridade obrigatória de 12 anos.

Para isso, a metodologia a desenvolver deve estar de acordo com 4 linhas orientadoras: Adopção de indicadores e metas nacionais para as duas áreas nucleares (Melhoria de competências básicas em Língua Portuguesa e Matemática; Redução da desistência escolar); Envolvimento dos agrupamentos e das escolas; Envolvimento das famílias, das organizações da comunidade e das autarquias; Monitorização e avaliação do programa, nos vários níveis de execução: nacional, concelhio, de cada agrupamento e de cada escola.

Foi neste contexto que de acordo com o despacho nº 546/2007 surgiu o PNEP (*Programa Nacional do Ensino de Português*) como sendo um dos contributos fundamentais aos objectivos prioritários da política educativa do XVII Governo Constitucional: A melhoria das condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e a valorização das competências dos professores desta área disciplinar. A necessidade de melhorar o ensino do Português na educação básica estava solidamente fundamentada nos resultados de todos os projectos internacionais em que Portugal tinha participado até à data (Reading Literacy—IEA, 1992, Pisa 2000 e 2003), nos estudos nacionais (A Literacia em Portugal, 1995), nas provas nacionais de aferição (2000 a 2005) e, mais recentemente, nos exames nacionais do 9.º ano (2005). Assim, 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 1º 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 destinado aos professores de 1ª ciclo e educadores de infância.

Porém, em Agosto de 2010, através do ofício S- DGIDC/2010/4456 de 4 de Agosto/10 as Instituições do Ensino Superior que integram este Programa,

tomam conhecimento que o Programa Nacional do Ensino de Português foi abruptamente dado por concluído por se considerar que não é possível assegurar o financiamento do POPH (*Programa Operacional Potencial Humano*) e que os agrupamentos já dispunham de recursos docentes de elevada qualidade resultante do conhecimento profissional produzido ao longo dos 4 anos de existência do PNEP.

Perante esta situação nacional, tendo como base de trabalho a experiência de trabalho realizada ao longo da existência do PNEP, e para que de alguma forma se pudesse dar continuidade às dinâmicas de trabalho já incrementadas enriquecidas com novas iniciativas, ainda que em moldes diferentes, potenciando os recursos formativos no terreno, a ESEC lançou, neste ano lectivo de 2010/11, um plano de formação contínua em *Ensino do Português*, destinado aos Educadores de Infância, docentes de Educação Especial, e aos professores dos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico do distrito de Coimbra.

Ora, enquanto se aguarda o desenvolvimento do Programa de Formação e Ensino do Português, e porque para além de estarem em curso importantes actualizações científicas e curriculares no âmbito do Português, como são os casos da implementação do acordo ortográfico e do lançamento do novo programa de Português para o Ensino Básico, também temos de reconhecer as necessidades formativas do corpo docente e a premência do seu refrescamento teórico, pretendemos com este estudo, perceber de que forma a Formação PNEP, influenciou ou não a alteração das práticas pedagógicas dos professores que fizeram o ciclo de dois anos de formação.

1.1.3 Objectivo

O objectivo geral deste estudo foi perceber de que forma a formação PNEP implicou a reformatação das práticas pedagógicas no que respeita ao ensino da escrita, dos professores que integraram o ciclo de dois anos de formação PNEP.

1.1.4 Pertinência

A importância deste estudo advém, sobretudo, da possibilidade do mesmo levantar questões que promovam a reflexão e a discussão sobre um dos processos que tanta importância tem no ensino, em geral, e no ensino da língua materna, em particular: a reformatação das práticas pedagógicas no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita..

Ora, as aprendizagens da leitura e da escrita são uma das principais conquistas que as crianças realizam no 1º Ciclo do Ensino Básico. Conhecer os processos envolvidos nestas aprendizagens é fundamental para a adequação do ensino e para a prevenção das dificuldades nesta área, assim como da promoção do sucesso escolar, pessoal e social.

É tarefa da escola ensinar e estimular o gosto pela leitura e pela escrita de maneira a que, no futuro, a literacia pessoal seja uma competência em constante desenvolvimento, articulada conforme as situações, como fios condutores para a apropriação da linguagem e do conhecimento.

Mas, é também tarefa da sociedade, em geral, oferecer condições e a possibilidade a cada pessoa de continuar a exercitar e a desenvolver as suas competências de forma a poder desempenhar um papel activo e interventivo ao longo da sua vida usufruindo em pleno dos seus direitos e deveres de cidadão, numa sociedade global.

Ora, o facto de esta questão da literacia e da aprendizagem ao longo da vida, com base nas competências de leitura e da escrita desenvolvidas na escola ser uma preocupação que abrange todos os sectores da sociedade justifica, por si só, a importância deste trabalho.

Por isso, parece imprescindível que se levem a cabo trabalhos e projectos que alertem para a necessidade de se valorizar mais o esforço que cada um dos professores terá de fazer para que possa, desenvolver a sua formação inicial, refrescar os seus conhecimentos teóricos, reformatar as sua práticas pedagógicas

de forma a desenvolver o seu trabalho no sentido de promover com eficiência e eficácia o desenvolvimento integral dos alunos. Desta forma, melhor se promoverá o sucesso escolar, combatendo-se simultaneamente os baixos níveis de literacia e o analfabetismo funcional que tanto condicionam o desenvolvimento de uma sociedade.

1.1.5 Limitações do trabalho

Foi da pertinência da temática deste trabalho e nas questões que o mesmo levanta a qualquer docente, que se empenhe na actualização de conhecimentos e na descoberta de novos caminhos, que surgiu a ideia de levar a cabo este projecto.

É um projecto que apresenta algumas limitações, intrínsecas à natureza da própria tarefa, dado que se trata de um estudo elaborado no âmbito de um mestrado.

A fase inicial foi também a mais complicada. Enquanto fazíamos a reflexão sobre o mesmo, o programa PNEP terminou. Nesse momento, tivemos de repensar o rumo a seguir. Depois da redefinição do percurso a fazer, tudo se tornou mais objectivo e cada dificuldade que surgia era mais um desafio a ultrapassar, em direcção a uma nova descoberta.

É nesta lógica que se insere este trabalho, ou seja reflectir, ponderar, seleccionar e agir.

Claro que não temos a pretensão de inventar nada mas, apenas, queremos contribuir para que de alguma maneira se possa aprofundar certos problemas já levantados neste campo de investigação, e proporcionar e contribuir, desta forma modesta, para uma reflexão partilhada.

1.1.6 Plano do trabalho

Não são poucas as vezes em que os professores quando falam, mostram a angústia de quando não conseguem estabelecer a relação entre a prática e a teoria. Sentem um descompasso entre o que falam os defensores da teoria e a realidade

da sua sala de aula e da sua prática pedagógica. Esta fragilidade teórica sentida e reconhecida pelos professores deveria ter na Formação Continuada uma atenção especial, pois, este desequilíbrio faz com que alguns professores se sintam culpados por não dominarem o que está sendo transmitido e outros vão se apercebendo das dificuldades sem compreenderem o que está sendo discutido. São diferentes dificuldades experimentadas que quebram o diálogo, que ocorre numa grande parte dos eventos da formação continuada.

Levar o professor a identificar as concepções que turvam as teorias discutidas e relacioná-las com as suas práticas e a sua acção na escola é diferenciar o “saber” da “ideologia” (Chauí, 1997). O 'saber' ou conhecer pressupõe compreender, analisar e utilizar profissionalmente os novos dados e descobertas cujo acesso lhes é possibilitado.

Actualmente, os desafios que se colocam à escola e aos professores geram permanentes confrontos com o saber e, no caso da formação de docentes, apelam a um questionamento constante do seu profissionalismo. O contexto de trabalho, enquanto local de construção do conhecimento profissional dos professores, assume particular importância pois permite um “vaivém entre uma teoria e uma prática que a interpreta, a desafia, a interroga e, por isso, também a fecunda e faz desenvolver” (Formosinho & Machado, 2007, 77).

Naturalmente, este facto não pode deixar indiferente nenhum professor, dado que a formação é um processo que se reveste de crucial importância pessoal e profissional. O desenvolvimento das competências de lectoescrita, dos seus alunos, e o seu sucesso escolar, em muito dependem da sua prática pedagógica e das estratégias por si utilizadas no seu quotidiano pedagógico.

Partindo deste pressuposto, seleccionámos a bibliografia que permitisse a realização deste trabalho.

Estruturalmente, este projecto encontra-se dividido em quatro capítulos, que melhor facilitarão a sua consecução e posterior leitura.

No primeiro capítulo, designado por introdução, traçamos as razões de ser do trabalho e apresentamos o problema que despertou o interesse para a

realização do mesmo. Na introdução, explanamos ainda os objectivos que norteiam a consecução deste. Expomos, também, a relevância do estudo, tendo-se à partida consciência das limitações do mesmo, que não deverão enfraquecer a vontade de trazer algum contributo para a investigação na área da Formação e ensino da escrita, no 1º CEB.

Fazemos, também a explanação do tema do projecto em contexto social, apresentando o *Programa Nacional do Ensino do Português* como formação em contexto, os resultados de literacia divulgados pelos sucessivos PISA.

Num outro ponto deste capítulo damos importância ao processo de aquisição das competências da lectoescrita e à preparação que a escola deve fazer para que cada um conquiste o poder da escrita e saia da escola preparado para a vida.

No terceiro capítulo apresentaremos os materiais, a metodologia utilizada para a execução deste trabalho e os seus participantes.

Finalmente, no quarto e no quinto capítulos serão apresentados e discutidos os resultados dos inquéritos aplicados aos professores do 1º CEB, do agrupamento de escolas de Condeixa-a-Nova e explanam-se as conclusões, que o trabalho realizado permitiu retirar.

Estes capítulos parecem-nos fundamentais, dado que são dedicados a aspectos cruciais e indissociáveis: a formação de professores no âmbito do ensino do Português, as práticas pedagógicas e o ensino da escrita.

De facto, a formação de professores no ensino do Português é um contributo imprescindível para a reformatação das práticas pedagógicas e a obtenção de melhores resultados nacionais. Para tal, há que contar com o papel fulcral de cada professor, como meio favorável para o incremento de novas estratégias de aprendizagem que contribuam com eficiência e eficácia para o desenvolvimento literário que se reveste de um carácter transversal e que é fundamental para o sucesso escolar, pessoal e social de cada um dos nossos alunos.

1. 2 Contexto social – Formação PNEP

“O ensino deve ser considerado uma profissão: é uma forma de ser-viço público que requer dos professores conhecimento especializado e capacidades específicas, adquiridos e mantidos através de um sen-tido de responsabilidade pessoal e colectiva na educação e bem-estar dos alunos a seu cargo.”
Relatório Mundial de Educação, UNESCO, 1998

Embora a expansão e institucionalização da formação contínua de professores sejam realidades recentes, nos últimos anos a formação contínua de professores tem sido analisada por vários autores e todos eles destacam a necessidade de se atender às exigências de uma sociedade em constante desenvolvimento e à urgência de implementação de práticas pedagógicas inovadoras para a prossecução de um ensino de qualidade.

Em Portugal, a formação contínua começou a ser impulsionada nos anos 60, tendo vindo a adquirir importância crescente. No entanto, foi preciso esperar até 1986 para a ver institucionalizada na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), que a define como um dos vectores fundamentais da nova educação que se pretende para o país.

Desde então, e até ao momento, vários diplomas foram publicados no sentido de incentivar as práticas de formação contínua e os processos de mudança ao nível das escolas. São exemplos disso o Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, o Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril e o Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, que aprofundam a institucionalização da formação contínua, fazendo dela depender a progressão na carreira docente.

Nos últimos anos (1993), a legislação produzida sobre modalidades de formação contínua constituiu uma tentativa, nem sempre conseguida, de alteração de práticas de isolamento profissional e individualismo, uma das características reconhecidas na profissão de professor e, em particular, na de professor do 1º ciclo do Ensino Básico.

Considerando que há uma profissionalidade docente e, consequentemente, um desenvolvimento profissional, ser professor comporta um conjunto de características profissionais específicas, inerentes a uma actividade profissional, a actividade docente, que reflectem um conjunto de conhecimentos/saberes, saber-fazer, valores e atitudes inerentes ao acto educativo, construídos ao longo do tempo e em diferentes espaços de desenvolvimento profissional.

Maria do Céu Roldão, recorrendo a diversos autores (2009), considera que a profissionalidade - entendida como aquilo que caracteriza um profissional - estrutura-se em torno de alguns eixos fundamentais dos quais salienta os seguintes: a *natureza* específica da actividade exercida; o *saber* requerido para o exercer; o *poder* de decisão sobre a acção e ainda o nível de *reflexividade* sobre a acção.

Cientes da “natureza holística, inclusiva e dinâmica do processo de desenvolvimento profissional que inclui todas as actividades, formais e não formais, individuais ou colectivas, nas quais os professores se envolvem ao longo da sua carreira” (Flores; Veiga Simão, 2009: 120) e recordando o M^a do Céu Roldão quanto à natureza, ao saber, ao poder de *decisão* e à *reflexividade* inerentes à profissionalidade, designadamente docente, podemos agora considerar o desenvolvimento de algumas destas dimensões no quadro da formação preconizada no âmbito do Programa Nacional de Português (PNEP), como contributos para o desenvolvimento profissional e consequente reformatação das práticas pedagógicas dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico.

O PNEP surge em 2006 de acordo com o despacho nº 546/2007 do Ministério da Educação.

No ano lectivo de 2006/07, as actividades desenvolvidas no âmbito do PNEP consistiram, fundamentalmente, na formação de formadores quer através do estabelecimento de coordenadas comuns entre as equipas das instituições de ensino superior ligadas ao desenvolvimento do programa (Outubro de 2006 a

Janeiro de 2007), quer através da formação do primeiro grupo de formadores residentes (Acção B) em 4 pólos de formação – Lisboa (Faro, Beja, Setúbal e Lisboa), Santarém (Évora, Portalegre, Leiria e Santarém), Coimbra (Viseu, Guarda, Castelo Branco e Coimbra), e Porto (Viana do Castelo, Braga, Vila Real, Bragança e Porto) num total de 120 formadores. Este primeiro grupo de formadores residentes desenvolveu no ano lectivo de 2007/08, o programa de formação continua nas escolas/agrupamentos do 1º CEB sob supervisão das instituições de ensino superior da sua região.

Neste ano lectivo (2007/08), a dinamização do PNEP coube, fundamentalmente, às instituições de ensino superior, teve lugar em todo o país e foi coordenada localmente pelos núcleos regionais de formação (ESE/ Universidade da região).

Em Setembro de 2007 teve início a formação de 1310 professores (Acção A) e, simultaneamente, o acompanhamento pelos núcleos da formação de 108 formadores residentes (Acção B). As actividades de formação dos 266 novos formadores residentes (Acção C) ocorreram em 16 núcleos regionais e tiveram início durante o mês de Outubro de 2007, com a presença em cada núcleo de um membro da CNA.

Dos 1310 professores das 506 escolas que iniciaram a Acção A, terminaram com aprovação 1260, o que significa que houve uma taxa de insucesso ou abandono de 4%.

No ano lectivo 2008/09, a formação de novos formadores residentes concentrou-se de novo em 6 pólos de formação: Universidade do Minho, ESE de Bragança, ESE do Porto, ESE de Viseu, ESE de Lisboa e ESE de Faro.

Os objectivos centrais desta formação PNEP eram os de: Promover o desenvolvimento profissional dos professores do 1º ciclo; Promover a qualidade do ensino da língua de escolarização (Português); Promover a colaboração entre escolas básicas/agrupamentos e instituições de formação de professores (IES) de cada região; Proporcionar a existência de especialistas em ensino da língua em

todos os agrupamentos de escolas; Criar e disseminar materiais de ensino da língua para este nível de ensino; Contribuir para o desenvolvimento da investigação no ensino da língua na faixa etária visada; Melhorar os níveis de desempenho dos alunos em leitura, escrita e conhecimento da língua portuguesa.

O plano de formação, apresentado pelos Núcleos de formação das diferentes instituições de Ensino Superior contemplavam as três vertentes de formação estabelecidas pela CNA (*Comissão Nacional de Acompanhamento*) do PNEP:

- A . A formação nas escolas /Agrupamentos, dinamizada pelos formadores residentes preparados e supervisionados pelo NRF (*Núcleo Regional de Formação*);
- B. O acompanhamento e aprofundamento da formação das formadoras residentes em exercício, da responsabilidade do núcleo de formação
- C. A Formação de novos formadores residentes igualmente sob responsabilidade do NRF.

Na formação assegurada pelas diferentes instituições de ensino superior o PNEP contou com a participação de membros da CNA, de outros núcleos regionais, professores da própria instituição e especialistas de outras instituições.

A Formação ministrada nos agrupamentos, pelos formadores residentes (formaçãoA1) contemplava, de acordo com o despacho nº29398, do Ministério da Educação:

- 30h anuais de Oficinas temáticas (2h30m x 12 sessões) – As oficinas temáticas (trinta horas anuais), dinamizadas pelo formador residente e programadas no núcleo de formação, destinam-se à actualização científica e ao sucessivo aprofundamento de temas didácticos e à exploração de materiais didácticos e de avaliação; nelas participam todos os docentes em formação na escola/agrupamento As oficinas temáticas (trinta horas anuais),

- Tutoriais na sala de aula do professor formando: 35h anuais (25 horas na sala de aula e 10 h de apoio individual à planificação/reflexão sobre a prática pedagógica), são orientadas pelo formador residente, visam o apoio directo ao docente na actividade lectiva do ensino da língua à respectiva turma.
- Sessão Plenária Regional: 6h (dinamizada pelo núcleo Regional de formação e com todos os formandos que participavam na formação)

No total, a formação A1 do PNEP contemplava 71 horas presenciais por formando, a que acresce o mesmo número de horas de trabalho autónomo e onde se incluía a participação na plataforma informática. No final desta formação, cada formando obtinha 5,7 créditos.

Para a Acção A2, 2º ano de formação, a distribuição de horas presenciais era a seguinte:

- Oficinas temáticas: 12h30m anuais (5 sessões x 2h30m)
- Sessões tutoriais na sala de aula: 12 h anuais
- Sessão Plenária Regional: 6h acrescia o mesmo número de trabalho autónomo e onde se incluía igualmente a participação na plataforma informática. No final, deste segundo ano, cada formando recebia, 2,8 créditos)

Os planos de formação para a organização das acções A1 e A2 eram elaborados pelo formador residente e validados pela equipa coordenadora do NRF. Estes planos de formação seguiam as orientações da CNA e procurava-se que respeitassem, de forma equilibrada, as temáticas e tempos de formação previstas para cada uma dos domínios:

- **Desenvolvimento da Consciência Fonológica e Linguística** (O desenvolvimento da linguagem oral: Parâmetros de desenvolvimento da linguagem oral; A relação interdependente entre escolarização e linguagem; A relação entre o oral e o escrito numa perspectiva de desenvolvimento; A importância do ensino explícito do léxico na compreensão da leitura e na produção textual; A reflexão orientada sobre

o conhecimento da língua e os efeitos da consciência linguística na aprendizagem dos usos secundários da língua e na sistematização desse mesmo conhecimento)

- **Literacia e novas tecnologias:** A utilização do computador como recurso de aprendizagem da língua por adultos e por crianças (Dispositivos tecnológicos e comunicativos (páginas pedagógicas, *blogues*, enciclopédias, ...); Arquitectura do hipertexto (processos de coerência discursiva) e operações cognitivas; Usos dos suportes e linguagens pelas crianças e aprendizagens colaterais; Exploração dos recursos da rede; Produção de materiais em formato electrónico)
- **O Ensino da Leitura: 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; A aprendizagem de estratégias de compreensão e de interpretação textuais; Leitura orientada, leitura recreativa e leitura para informação e estudo; A leitura em sala de aula e na biblioteca; Actividades de animação da leitura e a relação com o Plano Nacional de Leitura; A avaliação da leitura.
- **O Ensino da Escrita: Escrita** (A aprendizagem formal da escrita e a sua articulação com a aprendizagem da leitura; O processo de escrita e as suas diferentes componentes; A diversidade de competências envolvidas na produção textual, em particular as competências gráfica, ortográfica e de textualização; A construção de textos de diferentes géneros discursivos.

Vários estudos referem a importância de perceber como os professores aprendem, de modo a facilitar os processos de mudança e, conseqüentemente, um desenvolvimento profissional desejável, melhor dizendo, com sucesso. A propósito dos processos de aprendizagem dos professores, Christopher Day (2001: 17) salienta que “os professores não podem ser formados passivamente, eles formam-se activamente. É, portanto, vital que participem activamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua aprendizagem.”

E, de acordo com Nóvoa (1992: 9), não é possível existir “ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”.

A este propósito, Day (2001: 16) defende que os professores devem ter “oportunidades para participar numa variedade de actividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua acção e, sobretudo, do seu compromisso profissional”. A investigação tem vindo a demonstrar que o crescimento profissional dos professores aumenta quando é valorizado um trabalho colaborativo, em que existe uma constante interacção que permite a partilha de experiências de sucesso e a aprendizagem com os erros dos seus pares (Lave & Wenger, 1990; Gallagher & Ford, 2002; Boyd, 1992, citados por Glazer & Hannafin, 2006)..

Também um estudo de Lee e Judith Shulman (2004, citados por Roldão, 2007: 26), defende a aprendizagem como processo formativo na actividade de um professor, requer a ancoragem “na reflexão colectiva; na análise e observação conjunta das situações concretas da acção docente; na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional e na realização de acções de ensino em formato partilhado”.

1.2.1 Análise dos Resultados PISA

Em 2001, a taxa de analfabetismo no nosso país era de 9% e ainda continua a ser uma das mais elevadas. No que diz respeito à dimensão educativa e de acordo com os resultados publicados pela OCDE em 2006, Portugal continua posicionado ao lado dos outros países com níveis de escolaridade mais baixos, designadamente para a população com idades situadas entre os 25 e os 64 anos.

De acordo com o quadro 1, verificamos que Portugal é um dos países que revela índices mais frágeis de qualificação escolar e profissional da sua população adulta e, sobretudo, a mais lenta capacidade de recuperação no conjunto dos países europeus. Cerca de 3.500.000 dos actuais activos têm um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário, dos quais 2.600.000 têm um nível de escolaridade inferior ao 9º ano. Mesmo considerando a população mais jovem, cerca de 485.000 jovens adultos entre os 18 e os 24 anos (45% do total) estão a

trabalhar sem terem concluído 12 anos de escolaridade, 266.000 dos quais não chegaram a concluir o 9º ano.

HM	25-64 anos		25-34 anos		35-44 anos		45-54 anos	
PORTUGAL	Sec	Sup	Sec	Sup	Sec	Sup	Sec	Sup
		13,0	11,4	21,2	16,1	13,9	13,9	8,9
UE15 (2000)	43,0	21,7	48,0	26,8	46,4	22,9	40,7	20,2

Quadro I. Indicadores Socioeducativos. (Cruz, 2005)

Na zona da União Europeia, e no período de 2002-2004, Portugal, juntamente com Malta, apresenta as taxas mais baixas de diplomados com o ensino secundário para o segmento etário dos 20-24 anos (abaixo dos 50%), quando a média da Europa dos 25 se situa acima dos 75% (Comissão Europeia, 2005). Também os dados da OCDE (2005) relativos ao número médio de anos de escolarização da população adulta, em 2003, (média da OCDE = 12 anos) vêm confirmar que o nosso país, com uma média de 8,2 anos de escolarização, se encontra ainda distante de recuperar a diferença que o separa dos demais países da OCDE (Pinto-Ferreira, et al., 2006). Todavia, perante estes dados do PISA 2006, em que se comparam os desempenhos globais, a literacia de leitura, nos três ciclos PISA, por nível de proficiência atingido pelos alunos portugueses, Portugal continua com níveis abaixo dos desejados em comparação como os resultados dos outros países do espaço da OCDE.

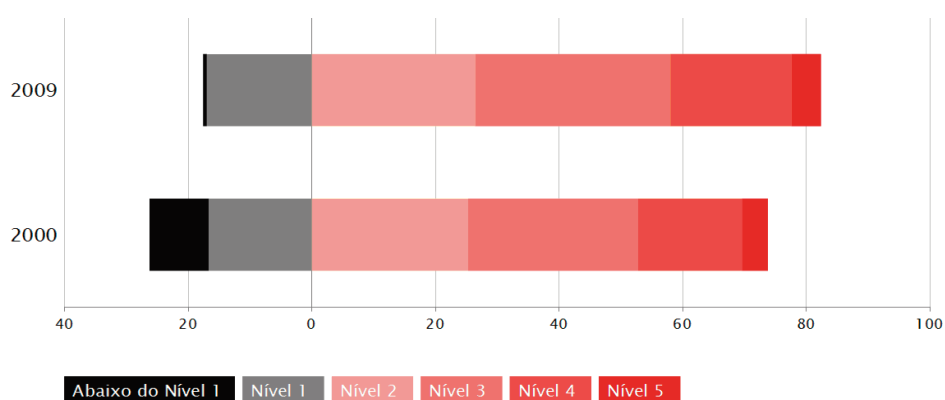
OCDE(2000)		Portugal 2000	Portugal 2006
0%	Abaixo do nível 1	8,3%	5,8%
22%	Nível 3	25,62%	25,62%
29%	Nível 4	11,62%	14,9%
9%	Nível 5	2,1%	2,8%

Quadro 2 – Resultados comparativos dos níveis de literacia (PISA 2006)

Portugal apresenta ainda uma percentagem superior à da OCDE e à da União Europeia, de 22% de Leitores com muito baixo nível de literacia. Leitores que, acredito, estão nesta condição não por convicção, mas porque ao longo do seu percurso académico não tiveram oportunidade de aprender a descobrir o prazer de ler. aprender a descobrir o prazer de ler. Também, nos três ciclos PISA, mais de 50% da população portuguesa abrangida neste estudo se encontra ainda no nível 1 e 2, no que diz respeito aos desempenhos globais na literacia de leitura. Em 2007, a EUROTAST, coloca Portugal em último, dos 27 países que compõe actualmente a União Europeia, quanto à leitura de livros predominando por cá os pequenos leitores, ou seja os que lêem até 5 livros por ano.

No entanto, de acordo com a síntese dos resultados do PISA 2009, Competências dos Alunos Portugueses, Portugal entre 2000 e 2009, no ranking de países da OCDE, passou do lugar 25 (entre 27 países) para o lugar 21 (entre 33 países), em literacia de leitura.

Nos três ciclos anteriores, 2000, 2003 e 2006, os alunos portugueses tiveram desempenhos significativamente inferiores à média. Mas, Portugal, no que diz respeito à leitura foi o quarto país que mais progrediu (entre os ciclos de 2000 e 2009 – passa de 470 para 489) e com este resultado, Portugal situa-se, pela primeira vez, na média da OCDE.



Quadro 3 – Leitura – PISA 2000-2009

A progressão verificada resultou da redução da percentagem de alunos com desempenhos negativos (níveis 1 e abaixo de 1) e do aumento da percentagem de alunos com desempenhos médios a excelentes (níveis 3, 4, 5 e 6).

1.3 O ensino da escrita numa perspectiva funcional da escola para a vida

1.3.1 A Escola promotora de literacia

A escola do 1º ciclo deve constituir-se como contexto favorável ao desenvolvimento de literacias múltiplas, nomeadamente na leitura, na escrita e nas tecnologias de informação e comunicação. (Programas de Português do Ensino Básico, 2009, p.66)

“Os poucos estudos nacionais sobre o modo como a leitura está a ser ensinada nas nossas escolas indicam que o tempo lectivo semanal, que os professores dedicam ao ensino da leitura nos primeiros anos de escolaridade, é superior ao dos nossos parceiros europeus” (Sim-Sim, 1994) - 8 horas semanais de LP e uma hora diária dedicada à leitura (de acordo com as orientações curriculares para o ensino da Língua Portuguesa).

“A questão não parece estar, portanto, no montante do tempo despendido, mas certamente na forma como esse tempo é gerido, quer em termos de organização e gestão da classe, quer quanto ao uso de materiais pedagógicos e práticas lectivas específicas” (APP: 2001). Estas, para além de não reflectirem o que a investigação tem vindo a revelar como determinante na aprendizagem da leitura, surgem como actividades repetitivas e desinteressantes. Os próprios docentes explicitam a necessidade de formação neste domínio e referem as grandes lacunas nos cursos de formação inicial que frequentaram. E, é neste contexto, que surge o *Plano Nacional de Leitura*, com o objectivo primário de motivar para a leitura cabendo aos professores a grande responsabilidade profissional de formar leitores e o *Programa Nacional do Ensino de Português*, do Ministério da Educação, no ano lectivo e 2006, tendo em vista a melhoria das condições de ensino da Língua Portuguesa no 1º Ciclo do Ensino Básico.

É verdade que o domínio da leitura, e o conseqüente desenvolvimento da literacia, implicam um processo de aprendizagem e treino que requer muitas horas

de prática. Mas, acima de tudo, é primordial conseguir que as crianças e os jovens adiram às actividades propostas pela escola e descubram, primeiramente, o prazer de ler. Não há uma via única para ensinar a ler todas as crianças, o que significa que não é o método, mas sim o docente com as estratégias que utiliza, que marca a diferença no sucesso da aprendizagem da leitura.

A importância dada ao ensino da leitura tem estado na base de muitas investigações, infelizmente não tão abundantes quanto necessárias em Portugal, e de muitas recomendações internacionais e directivas governamentais e não governamentais, como é o caso de associações de investigadores e de profissionais. Recentemente, em Agosto de 2001, o governo português aprovou os perfis de desempenho profissional dos professores, o perfil geral (D.L. nº 240/2001) e os perfis específicos para o educador de infância e para o professor do 1º ciclo (D.L. nº 241/2001).

De acordo com os referidos perfis, o professor do 1º ciclo

“promove a aprendizagem de competências de escrita e de leitura, mobilizando conhecimentos científicos acerca dos processos de produção e de compreensão de textos escritos e das suas relações com a comunicação oral” e [...] “incentiva os alunos a utilizar diversas estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura em variados tipos de textos e com diferentes finalidades” .

Por sua vez, o educador de infância *“...favorece o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de actividades de exploração de materiais escritos”*. Mas, ao equacionarmos a qualificação profissional para o ensino da leitura, há que não perder de vista os grandes objectivos desse mesmo ensino ao longo de toda a escolaridade e que poderíamos sintetizar nos seguintes propósitos referidos no Currículo Nacional do Ensino Básico (ME: 2001) no que diz respeito ao desenvolvimento da competência de leitura: promover a automatização do processo de decifração; promover a autonomia e a velocidade de leitura; promover a capacidade para usar a leitura como forma de aprendizagem; promover a capacidade para perseverar na leitura de um texto; promover a capacidade para ler espontaneamente e com

regularidade; promover a eficácia na selecção de estratégias adequadas ao fim de leitura em vista; promover a capacidade para apreciar e fruir textos literários.

Sim-Sim (2001; 52), afirmava que

“ensinar a ler eficazmente implica possuir um nível elevado de conhecimento da língua em que se ensina a ler, no nosso caso do Português, uma sólida compreensão dos conceitos que subjazem ao desenvolvimento de competências que resultam de processos de aquisição natural e espontânea, como são a compreensão e a expressão oral, e dos processos e estratégias pedagógicas que devem enformar a aprendizagem de competências secundárias, como são a leitura e a expressão escrita”.

Mas, na verdade, no que diz respeito à escola, é mais que evidente que se tem centrado no desenvolvimento de competências relacionadas com o código escrito, com um desprezo generalizado pelas competências de oralidade previstas já pelos programas oficiais para o ensino da língua (Programas para o Ensino Básico 1991), e esquecendo que é exactamente a consciência linguística que temos das regras da oralidade, quando devidamente transferida para a leitura e para a escrita, que promove o sucesso escolar. Mas, não. Hoje, teimosamente, ainda se faz, como já se fazia ainda durante a primeira metade do século XX quando *“ensinar era sinónimo de fazer aprender as letras e os números...”*. (Cabral, Maria - A Escola promove o desenvolvimento das competências de Literacia?, pág. 17) por se acreditar que a leitura e a escrita eram capacidades isoladas e não componentes da competência global de literacia como hoje defendemos que são. Mesmo assim, na grande maioria dos casos, os alunos continuam a ter de aprender primeiro a ler, isto é, identificar a correspondência letra/som, depois descodificar os sentidos da palavras, na maioria das vezes completamente descontextualizadas, para posteriormente, poderem iniciar o árduo processo da produção escrita.

Por outro lado, e apesar dos vários conceitos de Literacia existentes, vamos aqui, sumariamente, considerar a literacia, tal como ela é concebida nos Novos Estudos de Literacia (New Literacy Studies) - caracterizados pela integração do trabalho científico dos que adoptaram tanto uma perspectiva social como uma perspectiva analítica discursiva das práticas de construção de sentidos mediadas

por textos tal como Cook-Gumperz, 1986; GEE, 2000; Baynham e Prinsloo, 2001), entre outros:

“como um conjunto flexível de práticas culturais definidas e redefinidas por instituições sociais, classes e interesses públicos em que jogam um papel determinante as relações de poder e de identidade construídas por práticas discursivas que posicionam os sujeitos por relação à forma de aceder, tratar e usar os textos e os artefactos e tecnologias que os veiculam e possibilitam, de acordo com o referenciado.”

Neste sentido, quase se poderia usar o termo “*literacias*” apresentando-se como mais adequado para designar a pluralidade das práticas sócio culturais, nos múltiplos domínios de acção humana. Também já sabemos, porque é consensual entre os diferentes autores, que o desenvolvimento da competência de literacia implica a apropriação do poder das palavras, e implica o desenvolvimento da capacidade de pensar, de reflectir, de criticar e de agir. Ora, pela relação intrínseca que a literacia mantêm com os processos educativos – a escola teria como dever - segundo os investigadores do New London Group (2000; 9) - “*assegurar que todos beneficiem da aprendizagem por meios que os ajudem a participar de direito na vida pública, nos seus grupos, na vida económica*” – mas é exactamente neste contexto que se fazem sentir as consequências do paradigma social destes Novos Estudos de Literacia.

Na verdade, a perspectiva social obriga a colocar um conjunto de questões sobre o que significa ser letrado, hoje, numa sociedade em transformação e caracterizada pela diversidade e multiplicidade, e sobre como se aprende a ser letrado, nestas condições.

Nas respostas, que passam a dizer respeito obviamente à escola mas, também, a todos os que desempenham funções educativas, não limitadas exclusivamente à sala de aula, confrontam-se as novas condições materiais e culturais que caracterizam as actuais sociedades globalizadas e as interacções com as diferentes culturas, subculturas, e diferentes identidades que aquelas formas servem. Para além da confrontação com um mundo em permanente mutação e, em consequência com as crescentes exigências a serem colocadas às pessoas, nas suas mais variadas esferas de actuação: como produtores de sentido, em lugares

de trabalho cada vez menos reconhecíveis; como cidadãos, numa esfera pública também em mudança e nas diversas e emergentes dimensões da vida pessoal, onde a linguagem verbal não é senão um entre os múltiplos modos de representação postos (e impostos) à disposição das pessoas para a produção de sentidos, para a aprendizagem e para a participação.

Assim sendo, entre algumas das respostas com capacidade para ajudar a estruturar a acção pedagógica, tanto em contextos formais como não-formais, encontra-se a que concebe a literacia enquanto: *“o modo como as pessoas e comunidades podem fazer parte, fluentemente, eficazmente e criticamente, nos vários eventos textuais e discursivos que caracterizam as sociedades e economias semióticas contemporâneas...”* (Freebody; Luke, 2003: 53).

Por meio deste enfoque, o envolvimento dos sujeitos com as literacias e o seu desempenho nos múltiplos domínios de prática que as exigem são fortemente influenciados pelas oportunidades de participação social que àqueles são dadas, dentro e fora da sala de aula. Neste contexto, ganha particular relevância o acesso à literacia escolar, na medida em que é evidente que são os níveis de prática certificada que constituem o capital cultural necessário, e quantas vezes suficiente, para que uma pessoa possa entrar na vida pública e institucional.

“O desenvolvimento da competência de literacia em contexto escolar pressupõe que os alunos, para além de serem capazes de ler e compreender diversos géneros, sejam também capazes de produzirem textos escritos que sirvam os seus objectivos de comunicação, nos domínios pessoal, académico e social. ...”.(Cabral, Maria L, 2004)

Daí que a escola tenha como função proporcionar múltiplas e diferenciadas práticas pedagógicas, o uso das tecnologias, e o contacto com a maior diversidade possível de qualidade de textos e linguagens (verbais e não verbais) para que todas crianças e jovens independentemente de serem ou não de ambientes sócio-culturais e económicos empobrecidos terem a possibilidade de se transformarem em sujeitos *“cosmopolitas”* (cf. Dionísio, 2005), cujos horizontes de expectativas pessoais e sociais estão para além dos limites da sua paisagem quotidiana.

Perante o descrito concordo que *“chegou o momento da escola e dos professores assumirem, de facto, que o ensino da leitura é algo mais que o fornecimento da instrução para a abertura do manual numa determinada página e para a indicação dos alunos que por uma ordem arbitrária devem seguir a leitura do texto”X” ou “Y”... Ensinar a ler, no contexto de ensino básico ou secundário, não pode ainda ser apenas a leitura apressada de um texto para a resposta das perguntas de interpretação que se lhe seguem no manual dos alunos:..” ...”.* (Cabral, Maria L., 2004)

O papel da escola em relação às actividades de leitura e de escrita alterou-se nos últimos tempos, exigindo do educador a compreensão do contexto do mundo contemporâneo, onde a palavra escrita amplia os modos de atingir a população, e exige de todos competências para agir com autonomia e espírito crítico frente a ela ou impõe-lhes uma atitude massificada e acrítica.

Relacionando o ler/escrever à condição de poder pensar, interagir a partir do lido e ser capaz de dizer a sua palavra e o seu tempo por escrito, o presente programa valoriza o papel autoral de professores e alunos, capaz de dar um novo significado ao ensinar e ao aprender.

O domínio de diferentes códigos e linguagens, que permitam a interacção do sujeito com múltiplas paisagens e grupos sociais, é um diferencial na educação e na própria constituição da cidadania. Neste sentido, a educação contemporânea destaca a essencialidade da leitura e da escrita como capacidades para interpretar e compreender as diversas manifestações sócio-culturais, no contexto identitário dos sujeitos. Ler e escrever não se instituem como meros instrumentais de codificação e decodificação dos signos alfabéticos, mas são inseridos num universo mais amplo de possibilidades e ultrapassam a tradição escolar.

O principal papel da escola já não é mais o de mera transmissão de informações. Hoje, exige-se que ela desenvolva a capacidade de aprender o que subentende o domínio da leitura e da escrita.

Ler e escrever são competências imprescindíveis à qualidade de vida de cada um. Ler e escrever, portanto, implicam redimensionar as práticas e os espaços escolares. Isto exige uma reflexão sobre a relação pessoal com o desenvolvimento da leitura e da escrita na sala de aula e, no limite, propõe o desencadeamento de novos modos de ser e fazer o ler e o escrever na escola: a

formação de cidadãos e cidadãs para um mundo em permanente mudança nas suas escritas, e cada vez mais exigente quanto à qualidade da leitura.

Será importante, assim, que cada professor na sua sala de aula vincule através da produção escrita conteúdos e/ou conceitos específicos da área em que actua com a vida dos seus alunos, solicitando-lhes que escrevam sobre aspectos das suas vivências socioculturais, propondo que esses textos sejam lidos para os colegas e discutidos. O professor lê esses textos com interesse, pelo que querem expressar e não apenas para corrigir o Português ou verificar o acerto das suas respostas e orienta a reescrita dos mesmos, sempre que necessário, para que digam com mais clareza e mais riqueza o que querem dizer, para que cada aluno perceba que quando se escreve ou quando se fala, é com o fim de comunicar algo.

Portanto, na construção de textos na sala de aula é necessário primeiro que os alunos aprendam a pensar, para depois conseguirem seleccionar e ordenar as ideias para, finalmente, redigirem os seus textos com coesão, coerência e clareza.

A sala de aula é o lugar onde o professor ensina, onde ele mostra, pela sua presença e postura, a importância da leitura: ele traz os livros, apresenta-os faz com que todos participem na selecção do que se vai ler, conhece o interesse que vai emergindo de cada aluno, faz sugestões, discute e aprofunda os assuntos, responde a perguntas e lê com os alunos. Sempre consciente de que não há turmas homogêneas e, por isso, serão tantos projectos os pessoais de leitor quanto o número de alunos.

O professor é aquele que apresenta as diferentes possibilidades de leitura, tudo e mais alguma coisa: livros, poemas, notícias, receitas, paisagens, imagens, partituras, sons, gestos, corpos em movimento, mapas, gráficos, símbolos, o mundo enfim. Ele poderá contribuir para o desenvolvimento da capacidade de interpretar e estabelecer significados dos diferentes textos, criando e promovendo variadas experiências, situações novas, que levem a uma utilização diversificada do ler/escrever. Isso tornará possível a formação de uma geração de leitores capazes de dominar as múltiplas formas de linguagem e de reconhecer os variados

e inovadores recursos tecnológicos, disponíveis para a comunicação humana no dia a dia.

É por tudo isto que a escola ainda é um espaço privilegiado para a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura e da escrita, já que é nela que se dá o encontro decisivo da criança com o ler e o escrever.

Para muitas crianças do nosso país, a escola é mesmo o único lugar onde encontra livros e a sala de aula é o único lugar onde estão sentados sem estarem voltados, apenas, para a televisão.

Cabe ainda à escola a tarefa de levar o aluno a ler e a escrever, a atrever-se a persistir nesta aprendizagem entre a tentativa e o erro, a construir as suas próprias hipóteses a respeito do sentido do que ele lê e do que escreve, a assumir pontos de vista próprios para escrever a respeito do que vê no mundo, inclusive na TV, do que sente, do que viveu, do que leu nos diversos suportes que existem, do que ouviu na aula, promovendo nos seus textos um diálogo entre vida e escola, mediado pelo professor, um leitor mais experiente.

Numa primeira instância, ler e escrever será alfabetizar, levar o aluno ao domínio do código escrito. Mas é preciso ter em atenção que alfabetizar uma criança, não é apenas transpor a língua que já fala para um outro código, mas, sim que está a aprender uma outra linguagem: a escrita. Isto porque a língua que falamos não é a mesma que escrevemos. A criança tem à sua frente uma estrada longa, até chegar à leitura e à escrita da maneira que nós, adultos, a concebemos, percebendo que a cada som corresponde uma determinada forma; que há grupos de letras separadas por espaços em branco, grupos estes que correspondem a cada uma das palavras escritas.

Atendendo que ler é compreender, na abordagem da leitura dever-se-ão implementar estratégias que facilitem a compreensão, tendo sempre em atenção que o vocabulário utilizado no texto tem de ser maioritariamente do conhecimento da criança para que o texto lhe seja perceptível.

Assim, antes de começar a ler é importante: activar-se conhecimentos prévios; antecipar sentidos

Durante a Leitura deve: confirmar-se antecipações; estabelecer novas antecipações; ligar o conteúdo do texto a representações prévias; seleccionar ideias importantes; resumir

Após a leitura devem-se: confirmar as antecipações; resumir o texto; esclarecer todas as dúvidas que surjam

Mas tal como é referido em Azevedo (2007) no livro “*Formar Leitores – das Teorias às Práticas*”, coordenado por si, “*apesar de haver já alguma investigação e divulgação sobre que estratégias são facilitadoras de compreensão na leitura de textos quer narrativos quer informativos, na realidade o que acontece na leitura em sala de aula e nos conteúdos dos manuais constata-se ainda uma enorme distância entre os resultados da investigação e grande parte das práticas pedagógicas.*”

1. 3.2 Motivar para a escrita

“A responsabilidade é de todo o sistema, não apenas do professor.

Quando a escola acredita que a alfabetização se dá em etapas e primeiro ensina as letras e os sons e mais tarde induz à compreensão do texto, faz o processo errado. Se há separação entre ler e dar sentido, fica difícil depois juntar os dois.”

Ana Teberosky (1991)

De acordo com Ferreiro & Teberosky (1991), investigações recentes demonstraram que a aprendizagem da escrita não é uma tarefa simples para a criança, já que requer um processo complexo de construção, em que as suas ideias nem sempre coincidem com as dos adultos.

Soares (2000) afirma que a escrita, na perspectiva da dimensão individual da literacia é também um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, habilidades estas, fundamentalmente diferentes daqueles exigidas pela leitura.

Existe uma mudança na forma de pensar, praticar, e conceber a alfabetização. E, por consequência existe uma nova maneira de considerar os "fracassos" enfrentados pela criança.

Assim, tendo em vista que ensinar a ler e a escrever continua a ser uma das tarefas especificamente escolares, também é devido à escola que um número significativo de crianças fracassa no processo de alfabetização. Na maioria das vezes, por ver desconsiderado a sua forma própria de pensar, ou seja, as suas construções individuais. Ferreiro e Teberosky (1999) ressaltam que, entre as

propostas metodológicas e as concepções infantis, existe uma distância que pode medir-se em termos do que a escola ensina e do que a criança aprende. Pois, o que a escola pretende ensinar nem sempre coincide com o que a criança consegue aprender.

Nas tentativas de desvendar os mistérios do código alfabético, o docente procede passo a passo, do que ele considera simples ao complexo, fragmentando todo o processo de aquisição da língua escrita. Porém, é exactamente este processo e a forma que a escola tem vindo a usar para "ensinar" a escrever que desconsidera todo o processo de construção da criança.

Na verdade, a criança para adquirir o código alfabético, reinventa a escrita, à sua maneira tem dados e esquemas de interpretação muito próprios, como qualquer um de nós em qualquer processo de aprendizagem, que lhe facilitam a compreensão do processo e a construção dos seus conhecimentos acerca da leitura e da escrita.

A escrita é um processo de construção pessoal (processo cognitivo) e não uma mera cópia de um modelo externo e *“As crianças não são recipientes passivos de literacia, ignorando-a até que os professores lhes chamam a atenção, têm curiosidade e constroem hipótese, mesmo de que de um modo não convencional”* (Watson, Douglas, Hodges; McLinden, § Hall, 2004) . *“Elas crescem numa cultura onde a escrita existe, portanto não faz sentido acreditar que ficam à espera de iniciar a aprendizagem formal da leitura para pensarem sobre a escrita presente no seu meio ambiente e para desenvolverem conceptualizações sobre as suas propriedades e sobre o que ela representa (Alves Martins, 2000)”*.

Neste enfoque Moraes (1986), afirma *“é necessário que tanto os professores, como os demais profissionais responsáveis pelo processo, se questionem acerca dos factores que podem contribuir para que a criança não consiga aprender.”*

Acredita-se, então, que a função primordial da escola é a de garantir que os alunos aprendam, de forma consciente e consistente, os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e transformados em saberes escolares. Segundo Soares (2003), a escola tem a função de garantir e proporcionar meios que possibilitem aprender de forma consciente e consistente, com a premissa de formar pessoas que actuem criticamente na sociedade.

Segundo Silva (1994), a escrita é um sistema de representação da língua, cuja aprendizagem significa a apropriação de um novo objecto de conhecimento. Uma questão fundamental no processo de alfabetização é a compreensão da estrutura do sistema alfabético enquanto representação da língua, ou seja, não se trata de considerar a escrita alfabética como uma representação gráfica dos sons da língua.

A escrita é, também, um discurso sem interlocutor imediato, dirigido a uma pessoa ausente ou imaginária ou a ninguém em particular, situação essa que, para a criança, é nova e estranha.

Frequentemente, a aprendizagem feita fora dos limites da instituição escolar é mais motivadora. Isto porque, a linguagem da escola nem sempre é a do aluno. Por vezes, ainda se percebe a existência de uma escola que ainda exclui, reduz, limita ou desconsidera o contexto do aluno ou então, que não avança neste contexto que o aluno traz. Para que tal não aconteça, é importante que o professor tenha uma relação favorável com a leitura e com a escrita como algo que lhe dá prazer, muito embora lhe seja também necessário. Só assim conseguirá reconhecer e experimentar as suas mais diversas funções – informar, emocionar, divertir, fazer reflectir... – E, de certo, esta será uma boa maneira de cativar os seus alunos para este universo literário.

A sala de aula será, então um bom lugar para pensar, fazer uma reflexão compartilhada, participar e de dialogar. Só assim, se criará um ambiente propício à aprendizagem, onde se experienciam múltiplas e variadas actividades relevantes e significativamente válidas para o desenvolvimento de competências da leitura e da escrita.

1. 3.3 A Escrita numa perspectiva funcional

“Uma pessoa só funcionará como adulto independente e contributivo se, em cada momento da sua vida, tiver desempenhado o papel adequado à sua idade. Quer isto dizer que o aluno só se tornará um adulto de pleno direito se na escola, e fora dela, for também considerado como tal.”

(In: Educação, Ministério, Transição Para a vida Adulta, 1998)

A escrita é uma das formas superiores de linguagem. Ela requer que a pessoa seja capaz de conservar a ideia que tem em mente, ordenando-a numa determinada sequência e relação, ou seja, planificar e esquematizar a colocação correcta de palavras ou as ideias no papel. Tarefa difícil esta que Carlos Drummond de Andrade descreve tão bem nestes seus versos:

*“Gastei uma hora pensando um verso
Que a pena não quer escrever
No entanto ele está cá dentro
Inquieto, vivo
Ele está cá dentro
E não quer sair.”*

No entanto, escrever não é apenas uma questão de gramática, de morfologia ou de sintaxe, não é uma questão de executar, certo ou errado, determinados padrões linguísticos. Não é, tão-pouco, formar frases, nem sequer juntá-las, por mais bem formadas que elas estejam.

Condemarín e Medina (2005, :63) afirmam que: *“Escrever ou produzir um texto é um acto fundamentalmente comunicativo, assim, para aprender a escrever é necessário enfrentar a necessidade de comunicar algo numa situação real, a um destinatário real, com propósitos reais.”*

Em outras palavras, é activar sentidos e representações já sedimentados que sejam relevantes num determinado modelo de realidade e para um fim específico. É uma forma a mais de, tipicamente, exteriorizar intenções, de praticar acções, de intervir socialmente, de apenas “fazer”, afinal. É através da leitura e da escrita que a criança terá a possibilidade de conhecer seu desempenho e compreender seu processo de aprendizagem e formação, pois, quando passa a ter consciência deste processo, desenvolve-se intelectual, social e afectivamente. Para Freire (1975), a aprendizagem da leitura e da escrita equivale a uma releitura do mundo, ou seja, deve-se partir do contexto social da criança para se trabalhar no sentido de fazer com que aprendam não apenas a repetir palavras, mas a entender o significado e o valor de cada palavra e do que está a ser comunicado, nos mais variados contextos.

Desta forma, aprender a ler e a escrever é ir além do papel e caneta, é

compreender todo o processo de alfabetização, não no sentido de uma manipulação mecânica de palavras soltas, mas sim numa relação que busca interagir linguagem e realidade. Segundo Ferreiro (1985) para chegar à compreensão da correspondência entre as letras – unidades gráficas mínimas – e os fonemas – unidades sonoras mínimas é preciso realizar uma operação cognitiva complexa.

Nas escritas alfabéticas, é necessário entender que a escrita representa as palavras faladas e como a cria essas representações. Portanto, alfabetizar desenvolvendo as competências literárias é sempre um desafio pois implica reflectir sobre as práticas e as concepções adoptadas. De acordo com Pereira (2001) é um desafio pedagógico diário permanente e criativo. Não pode ser encarada nem como competência confinada, numa fase inicial, a aprender a desenhar, a separar e a juntar letras, a distinguir maiúsculas de minúsculas, nem numa fase mais avançada a como competência síntese das outras competências. Em suma, a escrita não é uma competência ancorada numa lógica cumulativa de “didáctica da ortografia”, mais vocabulário mais gramática de frase, nem tão pouco como competência que só se adquire por via da leitura e da oralidade que os alunos possam adquirir sozinhos fazendo a síntese de todos os saberes que sobretudo a escrita compositiva exige. O professor tem de possuir conhecimentos que se sabe serem determinantes, tantos para identificar e explicitar as dificuldades dos alunos quando escrevem, como para mostrar dispositivos racionais e orientados por princípios objectivados e em que, por isso, as opções tomadas advenham fundamentalmente de um forte conhecimento do funcionamento da língua e dos textos.

De acordo com Pereira (2001), a escrita deve ser considerada uma actividade em evolução e que se exerce através de um constante vaivém no seio do próprio processo redaccional, apelando a estratégias cognitivas e metacognitivas que incidem, ao mesmo tempo, sobre aspectos linguísticos e discursivos da língua.

A criança, ao procurar activamente compreender a linguagem que se fala à sua volta, de acordo com Ferreiro e Taberosky (1986,: 22), ao tentar compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova as suas antecipações e cria a sua própria gramática. Isto é, reconstrói gradualmente, por si mesma, a linguagem retendo selectivamente a informação que lhe provê o meio.

3.4 O Ensino da Leitura e da Escrita

“A Expressão escrita é uma aquisição relativamente recente da humanidade e a última aquisição, no âmbito da hierarquia da linguagem, a ser desenvolvida pela criança. Consiste num processo complexo de produção de comunicação escrita não se tratando, tal como a leitura, de uma actividade de aquisição espontânea e natural exigindo, por isso, um ensino explícito e sistematizado e uma prática frequente e supervisionada” (Sim-Sim, 1999).

De acordo com os mais recentes estudos, a escola de hoje precisa urgentemente de superar algumas concepções que ainda existem sobre a aprendizagem da leitura, sendo que a principal é a de que ler é somente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Em virtude desta equivocada concepção vão-se criando leitores capazes de decodificar um texto, porém com grandes dificuldades para compreenderem o que tentaram ler.

A aprendizagem da leitura constitui uma tarefa permanente, que se vai aprimorando e enriquecendo com novas habilidades à medida que são trabalhados textos diversos de complexividade progressiva. Portanto, para aprender a ler, ou seja, formar leitores competentes, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar o uso que os já leitores fazem deles e participar de actos de leitura de facto. Num trabalho de linguagem onde o texto é a base, o objetivo é buscar informação e o exercício da reflexão. Neste caso, o texto deixa de ser um conjunto de regras a serem aprendidas para se tornar algo que se usa socialmente em efetivas ações de nosso dia-a-dia.

Ora, na tentativa de desvendar os mistérios do código alfabético, ainda hoje muitos docentes procedem passo a passo, do que consideram simples ao complexo, fragmentando todo o processo de aquisição da língua escrita. Porém, é exactamente este processo e a forma que a escola tem vindo a usar para "ensinar" a escrever que desconsidera todo o processo de construção da criança.

Na verdade, a criança para adquirir o código alfabético, reinventa a escrita, à sua maneira tem dados e esquemas de interpretação muito próprios, como qualquer um de nós em qualquer processo de aprendizagem, que lhe facilitam a compreensão do processo e a construção dos seus conhecimentos acerca da leitura e da escrita.

1.3.5 A Entrada da Linguagem Escrita As Fases de Aprendizagem e a Linguagem Escrita

Segundo Fitts (1962), citado por Downing & Leong, (1982), na aprendizagem de qualquer destreza existem três fases distintas: *A fase cognitiva ; a fase domínio e a fase da automatização*. Também, segundo Downing (1982), na aprendizagem da leitura e da escrita, estas fases se podem encontrar, em diferentes momentos desta aprendizagem.

A partir da década de oitenta vários modelos (Ferreiro *et al.*, 1986; Downing, 1988; Chauveau *et al.*, 1997; Hiebert & Raphael, 1998) procuraram, de uma forma mais compreensiva, enquadrar um conjunto de factores cognitivos, sociais e pedagógicos subjacentes à aprendizagem da leitura, tendo em conta as particularidades do código alfabético e os componentes operacionais implicados na tarefa de ler (Silva, 2003).

O modelo da clareza cognitiva proposto por J. Downing é uma abordagem integrativa que considera, simultaneamente, o desenvolvimento da compreensão das finalidades e das funções da leitura, e das características da linguagem falada que são representadas pelos signos escritos. Downing (1972) verificou que o desenvolvimento rápido da clareza cognitiva engloba quatro dimensões: *a*

compreensão das finalidades comunicativas da linguagem escrita; a concepção da função simbólica da escrita; a domínio da terminologia técnica e; a compreensão do processo de descodificação (Viana & Teixeira: 2002).

Assim a classificação da leitura dentro do domínio dos comportamentos do "saber fazer" conduz ao pressuposto de que a sua aprendizagem requer o mesmo tipo de fases que a aquisição de qualquer outra destreza, tendo em conta, contudo, a especificidade cognitiva da tarefa de ler. Partindo deste princípio o modelo postula que a aquisição da literacia acontece ao longo de três fases (Silva, 2003; Viana & Teixeira, 2002).

A primeira fase, *fase cognitiva*, é caracterizada pela procura, por parte do sujeito, de uma representação global da tarefa, com o intuito de perceber a sua finalidade e desenvolver conceitos sobre as suas partes componentes. As crianças deverão apropriar-se das funções e dos aspectos técnicos da actividade de leitura, ou seja, terão de compreender os vários objectivos comunicativos da linguagem escrita e descobrir a natureza das correspondências entre a linguagem oral e escrita. Downing (1972) dá especial atenção a esta fase considerando que as crianças têm necessidade de descobrir dois tipos de conceitos – os conceitos estruturais e os conceitos funcionais. Os primeiros relacionam-se com os conceitos técnicos que empregamos para falar do oral e do escrito, como por exemplo as noções de palavra e letra e as regras direccionais da escrita. Os segundos dizem respeito às finalidades e funções da leitura e da escrita, bem como à sua relação com a fala.

“Na fase cognitiva, é necessário que a criança: possua a capacidade para compreender e responder à linguagem falada, o que inclui seguir instruções orais simples e adquirir um vocabulário básico, designadamente, a linguagem técnica da leitura; tenha desenvolvido a função simbólica, saiba que a série de marcas no papel representa, ao mesmo tempo, o som das palavras faladas e o seu significado, e compreenda as convenções em relação à orientação esquerda-direita e de cima para baixo; tenha uma "consciência" geral da estrutura dos sons e da segmentação da linguagem falada, ou seja, de que as palavras são constituídas por sons; compreenda a relação, numa determinada palavra, entre grafemas específicos e fonemas. Esta "consciência" de como o processo de leitura funciona permite desenvolver um conjunto de estratégias, sem as quais a criança terá dificuldade em resolver as "confusões cognitivas" (Viana & Teixeira, 2002, : 34).

Na segunda fase, ou *fase de domínio*, as crianças terão de exercitar as operações básicas da tarefa de ler até atingirem um nível de automatização em que essas várias operações são activadas sem qualquer controlo consciente (Silva, 2003). Trata-se, portanto de uma fase de treino e aperfeiçoamento das operações básicas exigidas pela tarefa (Viana & Teixeira: 2002). O nível de leitura fluente corresponde à terceira fase, designada de *fase de automatização* (Silva, 2003) requer a prática contínua até ao domínio da tarefa sem esforço consciente (Viana & Teixeira, 2002).

Segundo este modelo, muitas crianças chegam à escola num estado de relativa confusão cognitiva em relação, quer aos objectivos da leitura quer às propriedades formais da linguagem escrita. O sucesso da aprendizagem da leitura está condicionado pela evolução infantil deste estado inicial de confusão cognitiva para uma maior clarificação dos conceitos funcionais e das características alfabéticas da linguagem escrita. A persistência de incertezas e dúvidas em relação às dimensões funcionais e formais da linguagem escrita é, do ponto de vista do modelo, o primeiro factor explicativo das dificuldades de aprendizagem. Até possuírem uma representação precisa da tarefa de ler, as crianças dificilmente progredirão para a fase seguinte (Viana & Teixeira, 2002).

A teoria da clareza cognitiva pode resumir-se da seguinte forma: para aprender a ler, as crianças têm que redescobrir os conceitos funcionais e formais que levaram à invenção do sistema de escrita usado na sua língua, ou seja, têm que descobrir as intenções comunicativas da linguagem escrita e a forma como um dado sistema de escrita codifica a linguagem oral.

Numa fase inicial, os conceitos relativos quer às funções da escrita, quer à natureza do sistema escrito, só estão em parte desenvolvidos, pelo que as crianças evoluem de uma fase de relativa confusão cognitiva para uma progressiva clareza cognitiva à medida que a escolaridade avança.

As dificuldades na aprendizagem da leitura são o resultado da persistência da confusão cognitiva, ou seja, ligam-se a incertezas conceptuais por parte das

crianças quanto aos aspectos funcionais da leitura e quanto à natureza do sistema escrito (Martins, 1996).

Em suma, o modelo da “clareza cognitiva” da aprendizagem da leitura defende que o desenvolvimento da leitura progride através do aumento da “consciência” (*awareness*) e compreensão das funções e das características linguísticas do discurso e da escrita. Este percurso inicia-se na primeira fase em que a criança sabe em que consiste a leitura, passando para a segunda fase onde aprende as regras essenciais da codificação e descodificação e por último, surge a terceira fase, que se intercepta com a segunda, e se caracteriza pelo desenvolvimento das técnicas de fluência (Viana & Teixeira, 2002).

1.3.6 O Sistema Alfabético de Escrita e a Aprendizagem da Escrita e da Leitura

A aprendizagem da leitura e da escrita implica, por parte da criança, a descoberta de conceitos relacionados, quer com as funções da linguagem escrita, quer com a natureza das correspondências entre a linguagem escrita e a linguagem oral. É a construção e a elaboração destes conceitos que vai permitir que a criança evolua de um estágio de relativa confusão cognitiva para uma progressiva compreensão (clareza cognitiva) das utilizações funcionais e das características formais da linguagem escrita (Downing & Leong, 1982). A aquisição destes conceitos por parte da criança é determinante para o sucesso da aprendizagem, na medida em que esta resulta do facto de a criança conseguir transformar estes conceitos em procedimentos de leitura automatizados. Dito por outras palavras, a criança terá que ter uma ideia geral do que fazer para se ler e da estrutura do código escrito, para conseguir praticar, de uma forma integrada, todo o conjunto de operações inerentes à destreza da leitura. No entanto, a construção, por parte da criança, de uma representação alfabética da escrita é uma tarefa conceptual de enorme complexidade, a qual deriva do facto de a criança ter que ser capaz de articular competências relativas à análise explícita das palavras nos seus segmentos fonémicos com conhecimentos relativos aos nomes das letras

(Byrne, 1997, 1998), no quadro de uma compreensão de que a linguagem escrita constituiu um código que representa segmentos do oral..

A imersão das crianças num mundo de referentes escritos e de interações em torno do objecto “escrita”, permite-lhes fazer um conjunto de descobertas sobre a natureza e funções do código alfabético previamente ao ensino formal. Contudo a riqueza desses contactos e a frequência das transacções infantis antes da entrada para a escola é variável, fazendo com que as crianças cheguem à escola em diferentes estádios relativamente à percepção que têm da natureza do código alfabético.

A massificação do ensino reflecte-se em estratégias de ensino uniformes e descentradas das confusões conceptuais infantis em relação ao funcionamento do código escrito. A compreensão do princípio alfabético, ou seja a percepção de que as letras ordenadas no espaço das palavras representam os fonemas orais das unidades lexicais, implica competências de elevada complexidade de abstracção. Concorrem para esta compreensão a consciência fonológica, o conhecimento de letras e uma percepção da escrita enquanto um código que representa unidades linguística. Cada uma das competências e concepções subjacentes poderá constituir-se como um obstáculo à compreensão do princípio alfabético, condicionando o sucesso académico na aprendizagem da leitura.

1.3.7 Linguagem Oral e Linguagem Escrita

Considerando as diferenças (formais, funcionais e da natureza de estímulo) entre a linguagem oral e a linguagem escrita, conclui-se que são duas modalidades distintas. Porém, embora não seja a linguagem escrita a transcrição da linguagem oral, não se pode negar a semelhança de seus produtos, que podem expressar as mesmas intenções, já que a selecção de elementos linguísticos de ambos se dá a partir de um mesmo sistema gramatical.

A linguagem oral caracteriza-se essencialmente por ser falada – natureza do estímulo –, mas o facto da linguagem oral ser produzida pela boca e recebida pelos ouvidos não é e nem pode ser o elemento fundamental para se determinar

distinta da linguagem escrita. Assim, a natureza falada da linguagem oral não basta para distingui-la e isolá-la da linguagem escrita .

Uma outra particularidade da linguagem oral, que é o facto do falante ter o controle da comunicação no momento de sua efectivação, é a eficácia na correcção da informação em caso de incompreensão por parte do interlocutor.

Como o falante ouve junto do seu interlocutor as suas próprias palavras pode controlar os seus efeitos a partir das reacções do outro, pode corrigir com eficácia, por ser momentânea, as eventuais falhas de comunicação quando a informação desejada não se efectiva.

Essa característica, que é uma vantagem da linguagem oral, determina uma outra particularidade da fala: a cooperação dos participantes da comunicação. Normalmente, o conhecimento do que se diz é compartilhado pelo emissor e pelo receptor, que, normalmente coniventes na comunicação, facilitam o processo de produção daquele que por seu turno tem a responsabilidade da produção discursiva. O conhecimento compartilhado dos participantes da interlocução oral também gera uma outra particularidade: a simplicidade sintáctica, à qual se relacionam várias outras características.

A sintaxe da linguagem oral é tipicamente menos bem elaborada que a linguagem escrita, por conter muitas “frases” incompletas, apresentar-se frequentemente com simples sequências de frases e poucas estruturas subordinadas.

A fala não existe para ser escrita, e da mesma forma, muitos textos escritos não são apreciáveis na fala; quando se tenta reproduzir um texto escrito como se fosse conversação, esse texto pode parecer estar mal formado.

Assim, a característica fundamental da linguagem oral é o facto dela ser produzida pela boca e recebida pelos ouvidos, a linguagem escrita caracteriza-se fundamentalmente por ser escrita, ou seja, pelo facto de ser ela produzida pela mão e recebida pelos olhos.

A particularidade de maior importância da escrita é a correcção gramatical, sob a qual estão a objectividade, a clareza e a precisão.

Por ser eminentemente uma forma de comunicação em que emissor e receptor estão distantes e, em muitos casos, desconhecidos um do outro, a objectividade, a clareza e a precisão são essenciais. Na falta de compreensão da informação transmitida, normalmente não tem o emissor outra forma de rectificar a mensagem se não esperar pela resposta, que pode demorar muito tempo, para tentar numa tréplica, que pode não mais surtir efeito. Por isso, a correcção gramatical ser tão importante. Um texto em que o assunto é apresentado de forma objectiva, cujas ideias concisas (sem rodeios e bem organizadas) tornam o texto claro, tem tudo para ser compreendido pelo receptor e nele provocar o efeito desejado. Daí, ser o texto escrito essencialmente normativo, referencial.

Em nome da correcção, a linguagem escrita apresenta um processo de produção muito lento. A produção do texto escrito acontece de forma coordenada e planificada. A complexidade da sintaxe é, portanto, mais uma característica da linguagem escrita.

Na linguagem escrita, as estruturas tendem a ser completas, já que é a frase o seu traço característico. No que se refere à questão do envolvimento e distanciamento, como já foi visto anteriormente, ao contrário da modalidade oral em que predomina o traço de envolvimento, na escrita predomina o traço de distanciamento. Porém, como ambos os traços são determinados pelo contexto e podem ser anulados pelo conteúdo, o distanciamento não constitui, em si, uma particularidade da linguagem escrita.

Assim, a fala e a escrita são dois modos bem diferentes de podermos representar as nossas experiências.

1.3.8 - Aprender a escrever / Ensinar a escrever

*“Acreditar que o aluno pode aprender é a melhor atitude de um professor.
Só assim o poderá ajudar e conduzir ao sucesso da sua aprendizagem”
Ana Teberosky (1999)*

A Linguagem escrita é um sistema simbólico que surge na sequência do desenvolvimento da linguagem oral, pelo que por sua vez se subdivide num subnível receptivo - a leitura - e num subnível expressivo – a escrita.

Nos sistemas alfabéticos, a escrita de palavras isoladas implica não só o conhecimento das regras de correspondência dos fonemas em grafemas, que permite a conversão de uma cadeia fonológica nos grafemas que a representam, como também o conhecimento das regras ortográficas, que possibilita aceder a uma escrita correcta dessas palavras.

“O conhecimento de componentes ou formatos específicos da linguagem escrita inclui conhecimento fonológico, ortográfico ou de escrita a mão. Existem correlações significativas entre conhecimento fonológico e ortográfico, entre escrita à mão e correcção ortográfica, entre reconhecimento de palavras e competência de escrita e ainda entre compreensão da leitura e diversos aspectos da escrita tais como a correcção ortográfica, a fluência, o formato, a coesão ou a organização do texto” (Shanahan, 2006).

Saber aceder, utilizar e gerar informação durante a leitura/escrita é outro dos conhecimentos partilhado por estas duas actividades embora a acção processual não se assemelhe. Pois, diverge tanto quanto aos objectivos como aos pontos de partida - constrangimentos do texto para o leitor e a folha em branco para o escritor.

A escrita de textos, por seu lado, pressupõe a escrita de frases ajustadas a regras e estruturas gramaticais próprias da língua em que se escreve, ao mesmo tempo que pressupõe o focalizar a atenção em variáveis essenciais, a uma eficiente produção escrita, tais como o assunto, o interlocutor, a situação e os objectivos a atingir.

“Na escrita é preciso ter em consideração quer a produção de palavras (codificação) quer a produção de frases e de textos (composição). A produção de palavras é um requisito necessário, mas não suficiente, para a composição de textos, uma vez que, enquanto na codificação existe uma transformação da linguagem em símbolos, na composição ocorre uma transformação do pensamento em linguagem.”
(Citaler, 1996, cit in Cruz, 1999)

“Ao contrário da linguagem oral que se desenvolve de forma espontânea e universal, a escrita precisa de um ensino formal para que desenvolvam as competências relacionadas com a extracção de significados de cadeias gráficas (leitura) e com a produção de cadeias gráficas dotadas de significado (expressão escrita). Estas competências embora distintas relacionam-se permanentemente com as competências da

linguagem oral, respectivamente, , as competências ao nível da compreensão oral (Atribuição de significado a cadeias fónicas) e da expressão oral (Produção de cadeias fónicas dotadas de significado), bem como com as competências relacionadas com a progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito do uso da língua, denominado conhecimento explícito” (Sim-Sim, 1997).

“A Expressão escrita é uma aquisição relativamente recente da humanidade e a última aquisição, no âmbito da hierarquia da linguagem, a ser desenvolvida pela criança. Consiste num processo complexo de produção de comunicação escrita não se tratando, tal como a leitura, de uma actividade de aquisição espontânea e natural exigindo, por isso, um ensino explícito e sistematizado e uma prática frequente e supervisionada” (Sim-Sim, 1999).

As tarefas de escrita são, habitualmente, tarefas em que os sujeitos se envolvem com um determinado objectivo mas sem saber exactamente quais os passos que terão de dar para o atingir. Com os modelos da escrita de Flower & Hayes (1994) e de Scardamalia & Bereiter (1983), a produção de um texto escrito passou a ser encarada como uma série de tarefas de resolução de problemas onde, para além do conhecimento processual, estão envolvidas diversas estratégias que podem ser ensinadas directamente. A abordagem processual passou a incluir o ensino directo da activação de conhecimentos, de estratégias de auto-regulação, a compreensão dos constrangimentos de género, de técnicas para ajudar os alunos na revisão e edição de erros, o fornecimento de “feedback” estruturado dos pares e do professor ou o desenvolvimento da consciência da audiência e dos seus efeitos no estilo, conteúdo e tom do texto.

Vários estudos concluem que um programa efectivo de escrita, tanto para alunos normais como para alunos com dificuldades, deve incluir o ensino explícito dos passos principais do processo de escrita, o ensino das dimensões críticas, dos vários géneros e ainda estruturas que forneçam “feedback” aos alunos sobre a qualidade do trabalho que produziram (Pritchard & Honeycutt, 2006).

Também a forma como os professores respondem à escrita dos alunos, através de comentários escritos é fundamental. Para que estes sejam efectivos, é necessário que sejam descritivos, específicos, sem juízos de valor e adequados às competências do aluno.

Outros dos momentos importantes, durante o processo da aprendizagem da escrita é a autoavaliação e a revisão dos aspectos mais globais do texto. Esta é favorecida quando é auxiliada pela discussão de ideias proporcionada pelas conferências e contactos directos com o professor e com os pares.

A investigação tem ainda demonstrado que a prática de encorajar o aluno a autocorrigir-se é eficaz mas não dispensa a intervenção, correcção e sugestões do professor (Beach & Friedrich, 2006). Por outro lado, para que se desenvolva a competência ortográfica, é necessário que as crianças sejam expostas a quantidades significativas de leitura e de escrita.

Ao longo do seu desenvolvimento, por volta dos 3, 4 anos de idade quando se anuncia uma literacia emergente, deve-se encorajar a escrita inventada ou melhor recriada pela criança. É neste momento que ela começa a revelar o que já aprendeu no seu ambiente familiar e a fazer as suas primeiras tentativas de abordagem à escrita. *“O que as crianças aprendem acerca da linguagem escrita antes da escola está constrangido pela forma como o impresso é utilizado pelos outros significativos na sua família e comunidade social”* (Purcell-Gates, 2000). A simples presença de material impresso ambiental pode despertar espontaneamente nas crianças ideias sobre a literacia acerca da função representacional da escrita ou das funções de literacia (Leseman & Jong, 2001), o que se confirma, uma vez que à medida que as crianças participam nos episódios de literacia dentro dos seus lares e comunidades, aprendem que o impresso tem significado linguístico, que o impresso corresponde ao código e as convenções de codificação e descodificação do impresso (Purcell-Gates, 2000)

Durante todo o processo de desenvolvimento da aprendizagem da escrita, e à medida que exploram a ortografia de forma regular, devem ser apoiados na procura de padrões e regularidades, estimulando a concepção de que a ortografia tem uma lógica (Adams, 1998; Templeton & Morris, 2000).

A utilização da pontuação representa um desafio complexo para os pequenos escritores. Uma das razões é o uso instável dos sinais ou das múltiplas funções que eles podem ter. Os estudos que analisam o desenvolvimento deste aspecto da escrita são escassos mas sugerem que a aprendizagem que o uso convencional da pontuação é mais difícil do que as aprendizagem das regras ortográficas (Hodges, 2003).

Frequentemente, os textos produzidos por crianças dos primeiros anos de escolaridade revelam muitas marcas da oralidade o que justifica a afirmação de Read (1983) de que é necessário ensinar linguagem escrita em vez de se ensinar a escrever.

A descontextualização física do texto escrito representa outra das dificuldades comuns para o escritor aprendiz que omite introduções, transições e explicações. Mesmo quando o número de palavras escritas aumenta, os escritores mais fracos continuam a fazer abreviações semânticas, a elaborar mais predicados que sujeitos e a usar mais frases com estrutura de superfície.

Hayes (2004) organizou o seu modelo de escrita em duas componentes básicas: o contexto da tarefa e o indivíduo. O contexto da tarefa abrange as condições sociais e físicas da tarefa enquanto no indivíduo se consideram os aspectos referentes a motivação, aos processos cognitivos e a memória a longo e curto prazo.

O contexto social da tarefa de escrita é fundamental porque a escrita é uma actividade eminentemente social: não só pressupõe a comunicação como é um artefacto social produzido em contextos sociais. O que escrevemos, como o escrevemos e para quem o fazemos é influenciado pelo contexto social mais próximo de possíveis colaboradores, pelas convenções sociais mais alargadas e por toda a nossa história de interacções sociais.

Este mesmo modelo estipula como principais funções cognitivas a interpretação do texto, a revisão e a produção.

A interpretação do texto é a construção de uma representação interna dos sinais gráficos e linguísticos do texto realizada através da leitura. A revisão opera

sobre a representação interna usando as competências de resolução de problemas, inferências e tomada de decisão numa tentativa de melhorar o texto encontrando as estratégias adequadas à supressão das dificuldades.

Diversas investigações têm constatado que os escritores mais jovens e inexperientes fazem poucas revisões do texto e, quando as fazem, centram-se apenas em problemas ao nível da palavra ou da frase (Scardamalia, & Bereiter, 1983).

A frequência com que fazem correcções inadequadas sugerem dificuldades em gerir a linguagem escrita. Existem características e diferenças individuais que interferem, também, na organização temporal das actividades cognitivas e que se manifestam na qualidade do texto produzido.

A investigação mais recente tem estudado as relações entre suportes ou meios de escrita e processos de escrita, concluindo que variações no instrumento usado para a composição conduzem a diferenças na facilidade de acesso a alguns processos cognitivos afectando a sua frequência. Assim, escrever à mão, por exemplo, permite o uso de sinais e outros elementos gráficos de ligação de partes de texto menos usados na escrita com processador de texto. Enquanto, neste ultimo meio são mais utilizados os processos de revisão que implicam a deslocação de partes de texto. Mas, o meio usado para a escrita não influencia apenas os processos cognitivos. Estudos recentes têm mostrado claras diferenças na forma como é utilizada a linguagem em correio electrónico ou noutras formas de comunicação electrónica (Daiute, 2003).

O reconhecimento da importância da motivação na escrita passa pela constatação do papel fundamental dos objectivos na definição e prossecução de uma actividade. Tipicamente, a escrita envolve mais que um objectivo e o texto é redigido de forma a equilibrar os diferentes objectivos do escritor.

A coordenação da escrita, quando ultrapassados os constrangimentos da capacidade de processamento, é conseguida através da prática desta competências, da sua automatização e do desenvolvimento de estratégias específicas de gestão de recursos da memória que podem passar pela adopção de

passos estratégicos que reduzam o número de processos que tem de ser coordenados durante a composição, tais como tomar notas ou fazer rascunhos.

Para que a aprendizagem ocorra é necessário que o aluno reconheça e compreenda a sua real função, função esta que é muitas vezes ignorada pelas escolas. Tal como afirma Kaufman (1995, : 51): *“O absurdo da escola tradicional é que se escreve nada para ninguém. Todo o esforço que a escola tradicional pede à criança é o de aprender a escrever para demonstrar que sabe escrever”*.

Uma das formas de se conseguir uma eficiente aprendizagem na escrita, começa na planificação do professor e das estratégias seleccionadas para o efeito. O objectivo desta planificação é o de o educador levar em consideração o que os alunos já sabem e o que eles ainda ignoram e a partir daí formular projectos de escrita que incentivem os alunos a quererem produzir algo com significado.

Nesta perspectiva, criar um projecto de escrita individual e/ou colectivo dependendo dos objectivos, pode ser extremamente motivador. Por exemplo, escrever uma carta ao gerente de uma indústria que se deseja visitar, um cartaz para anunciar uma competição desportiva, um livro de poemas, um jornal da turma ou da escola, um folheto turístico; ou como parte de um projecto mais amplo como a construção de um cd multimédia com textos originais. Pois, os alunos percebem que estão a produzir textos escritos com uma finalidade e que de certeza eles irão ter um receptor conhecido ou desconhecidos, mas leitor em potencial dos textos que serão produzidos. E, esta é sem dúvida uma condição essencial, pois, ninguém, escreve para ninguém. Há sempre um destinatário e um possível leitor.

É importante que o aluno se veja envolvido em leituras e debates ou discussões específicas orientados pelo professor e não se acostume a viver a sós com os seus pensamentos e sensações. Pois, se não aprender a ter um interior com ideias organizadas e concretas, possivelmente, ao se deparar com uma folha em branco, se perderá no emaranhado de suas ideias, pensamentos e sentimentos. O seu mundo interior estará confuso e desorganizado e, conseqüentemente, não saberá qual o caminho a seguir e tão pouco por onde começar, pois, o acto de

escrever é uma actividade individual e solitária. É o momento em que se fecham as portas do exterior e se abrem as portas do mundo interior.

A produção textual em grupo e o uso do rascunho são maneiras eficientes de melhorar o processo de escrita. O primeiro, porque através de debates com os colegas, são activadas as ideias de quem tem dificuldade em produzir texto, para além de ser uma forma de avaliar o texto produzido por outros estimulando a leitura crítica e estabelecendo relações de ajuda recíproca entre os elementos do grupo. Todavia, o professor de Português pode sempre criar uma ficha de avaliação de texto, ou dar algumas pistas para ajudar e orientar os alunos na prática da avaliação e revisão textual.

Esta é uma das formas de educar o aluno para a pertinência da utilização da planificação do texto e utilização de rascunho, durante a produção e antes da sua revisão textual. Este procedimento ajuda a perceber o quão importante é que alguém com olhar crítico proceda à revisão do texto ou então, quando isso não for possível sugerir que o aluno “deixe o texto repousar” e passado algum tempo o volte a ler. Assim, ele ganhará um distanciamento crítico e mais facilmente descobrirá os erros que poderiam passar despercebidos caso dêsse o texto por concluído.

Porém, qualquer estratégia utilizada para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita só surtirá efeito se o professor tiver também o hábito de ler e de escrever, pois, só assim ele estará convicto da sua acção pedagógica, terá um conhecimento mais diverso e variado de textos a utilizar, fará uma melhor selecção dos textos a apresentar e, na hora de avaliar as produções dos seus alunos, terá uma maior capacidade de tolerância e compreensão perante os erros encontrados, sendo capaz de os perceber e encontrar estratégias para os ajudar a superar.

Resumindo, a primeira e última premissa para o sucesso de todo o processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita: É que não se pode ensinar aquilo que se desconhece que não se sente ou não se gosta. Por isso, acreditamos que não se poderá ensinar a ler e a escrever se não formos capazes de

sentir o prazer da leitura e da escrita. Até porque, a escrita é uma competência que por todas as suas características inerentes quando em permanente uso e treino se desenvolve ao longo da vida ou, ao contrário, quando não utilizada se estagna e perde qualidades.

É tarefa da escola ensinar e estimular o gosto pela escrita. É tarefa da sociedade, em geral, oferecer condições e a possibilidade a cada pessoa de continuar a exercitar e a desenvolver as suas competências de forma a desempenhar um papel activo e interventivo na sua vida, na sua comunidade usufruindo em pleno dos seus direitos e deveres de cidadão, numa sociedade global

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

2.1. Amostra

O efectivo da amostra do nosso estudo foi constituído por 29 docentes do 1º ciclo do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova. Após a definição geral do elenco de sujeitos recorreu-se à formação de dois subgrupos amostrais, sendo um deles constituído por 15 docentes que usufruíram da formação PNEP e, um outro, que integrava 14 docentes que não frequentaram o referido programa.

2.2. Recolha de dados

Foi solicitado aos elementos pertencentes à nossa amostra o preenchimento de um questionário (ver anexos) produzido para a compreensão do objecto de estudo.

Por conveniência metodológica promoveu-se o preenchimento do referido questionário numa reunião marcada para o efeito. Esse momento de contacto massivo permitiu o esclarecimento de dúvidas de forma colectiva e, sobretudo, facilitou o alcance de uma mais elevada taxa de retorno dos questionários. Para evitar o efeito perverso desta acção colectiva no que se refere ao efeito de contágio das respostas, solicitou-se aos efectivos da amostra que não trocassem informações ao longo da realização da tarefa.

2.3. Procedimentos estatísticos

Ao longo de todo o trabalho foi utilizada a estatística descritiva na prossecução da apresentação dos resultados. Nesta dimensão utilizou-se,

maioritariamente, a expressão dos dados através de frequências absolutas. As exceções a esta situação resultam nas tabelas 7, 12, 15 e 16 nas quais se estabeleceu o somatório das pontuações obtidas através da seguinte correspondência: Tabela 7 (1 = 8 pontos; 2 = 7 pontos; 3 = 6 pontos; 4 = 5 pontos; 5 = 4 pontos; 6 = 3 pontos; 7 = 2 pontos; 8 = 1 ponto), Tabela 12 (1 = 7 pontos; 2 = 6 pontos; 3 = 5 pontos; 4 = 4 pontos; 5 = 3 pontos; 6 = 2 pontos; 7 = 1 ponto); Tabelas 15 e 16 (1 = 10 pontos; 2 = 9 pontos; 3 = 8 pontos; 4 = 7 pontos; 5 = 6 pontos; 6 = 5 pontos; 7 = 4 pontos; 8 = 3 pontos; 9 = 2 pontos; 10 = 1 ponto).

Foi utilizado o programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 13.

CAPÍTULO III

3.1 Apresentação dos resultados

A nossa amostra fixa-se num espectro etário muito vasto. Como se pode verificar através da Tabela 3.1 todas as categorias etárias se encontram representadas, situando-se a moda da distribuição na faixa entre os 44 e os 53 anos de idade (17 elementos).

Tabela 3.1. Idade dos efectivos da amostra divididos pelos respectivos subgrupos

	Idade	
	Com PNEP	Sem PNEP
Entre 20 e 27 anos	0	0
De 28 e 35 anos	2	3
De 36 a 43 anos	4	2
De 44 a de 53 anos	9	8
Mais de 54 anos	0	1

Para uma melhor compreensão da experiência docente dos professores envolvidos na amostra verificou-se o tempo de serviço que cada um deles já possuía (Tabela 3.2), constatando-se que os professores que não participaram no PNEP se apresentam em maior número na categoria mais próxima do final da carreira.

Tabela 3.2. Tempo de serviço (em anos) dos efectivos da amostra divididos pelos respectivos subgrupos

	Anos de serviço	
	Com PNEP	Sem PNEP
De 1 a 10 anos	1	2
De 11 a 20	3	2
De 21 a 30	10	5
+ de 30 anos	1	5

Quanto o grau académico obtido ou a formações não conferentes de grau (Tabela 3.3) verifica-se que os professores que sentiram necessidade de frequentar o PNEP evidenciam uma formação mais graduada.

Tabela 3.3. Habilitações literárias dos efectivos da amostra divididos pelos respectivos subgrupos

	Habilitações literárias	
	Com PNEP	Sem PNEP
Bacharelato	1	1
Licenciatura	9	13
Pós-graduação	0	0
Especialização	4	0
Mestrado	1	0

As Tabelas 3.4 e 3.5 não apresentam traços diferenciadores nas frequências absolutas obtidas para cada uma das questões envolvidas.

Tabela 3.4. Respostas obtidas à questão 4

Considera que existe uma idade sensível para a iniciação da leitura e da escrita?				
C/PNEP		S/ PNEP		Porquê
Sim	Não	sim	Não	
6	9	6	8	Maturidade (2x) Desenvolvimento mental (1x) Desperta e com vontade, sente essa necessidade

Tabela 3.5. Respostas obtidas à questão 5

Desenvolve actividades preparatórias para a aprendizagem da lectoescrita?				
C/PNEP		S/PNEP		Exemplos
Sim	Não	sim	Não	
14	1	14	0	actividades de propedeutica - Noção de lateralidade, Grafismos.. leitura e exploração de histórias contar e ouvir historias Exploração e Memorização de Lengalengas e rimas contacto com a escrita em vários suportes criar histórias oralmente. desenvolver expressão oral; recontos orais escrever o q dizem os alunos Exploração e legendagem de imagens, desenhos Etiquetagem de mobiliário. escrita de palavras jogos de associação palavra / imagem e vice versa -dramatizações . Ler apontando a direcção da leitura . Descobrir a funcionalidade da leitura e da escrita

A Tabela 3.6 mostra que, independentemente da frequência ou não do PNEP, os indicadores apontados pelos professores, assim como o volume dos mesmos, não diferem substancialmente entre os subgrupos da amostra.

Tabela 3.6. Respostas obtidas à questão 6

O que considera importante, em termos de desenvolvimento da criança, para que ela aprenda a escrever sem dificuldades?	C/PNEP	S/PNEP
Maturidade	10	10
Destreza manual	3	5
Vontade de aprender a ler	13	12
Ambiente familiar	6	6
Pré-concepções sobre a leitura e a escrita	11	8
Outros	1	
Quais	1	
- consciência da correspondência alfabética – som -grafema		

Olhando aos valores obtidos na Tabela 3.7 e referentes ao somatório já apresentado no capítulo anterior, verifica-se que o subgrupo “com PNEP” apresenta sempre uma pontuação superior aos seus pares “sem PNEP” com exceção dos indicadores “Inserção no grupo”, “Desenvolvimento psico-motor” e “Professor”.

Tabela 3.7. Respostas obtidas à questão 7

Percepção da importância de factores para uma boa aprendizagem da escrita	Com PNEP	Sem PNEP
Inserção no grupo	26	32
Desenvolvimento psico-motor	73	93
Perceber a funcionalidade da escrita	96	61
Concepções sobre a escrita	86	61
Nível de Literacia familiar	61	55
Metodologia de ensino/aprendizagem	74	69
Motivação para a lectoescrita	84	78
Professor	20	37

A tabela 3.8 mostra uma maior dispersão da subamostra PNEP pelos diferentes métodos e processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Destaca-se ainda, no sentido oposto, a esmagadora concentração de respostas no subgrupo “sem PNEP” num único método e processo.

Tabela 3.8. Respostas obtidas à questão 8

Processo de ensino da aprendizagem da lectoescrita. Qual o método para o ensino da escrita que utiliza?	Com PNEP	Sem PNEP	
Sintético	Parte da Letra	4	13
	Parte da sílaba		
	Parte do som		
	Parte da letra associada a um gesto		1
Analítico ou Global	Parte de palavras	4	
	Parte de frases	3	
	Parte do texto (<i>Método Natural</i>)	1	
Mistos	Semi-global	3	
	Analítico- sintético		

As diferenças encontradas entre os grupos da amostra são mais notórias na liberdade de escolha (escolha pessoal) e na “Falta de domínio na utilização de outro método”, sendo a primeira a favor do grupo PNEP e a segunda a favor do grupo “sem PNEP”.

Tabela 3.9 Respostas obtidas à questão 9

Escolha todas as razões que possam justificar a opção do método utilizado	C/PNEP	S/PNEP
Escolha pessoal	9	5
Tenta seguir o que já encontrou	1	1
Sente-se segura com a utilização desse método	7	10
Foi o que sempre utilizou desde que começou a leccionar		3
Receio de mudar		1
Falta de domínio na utilização de outro método	1	4
Necessidade de formação para ousar arriscar a mudança	2	2

As Tabelas 3.10 e 3.11 revelam ordens de grandeza semelhantes no preenchimento das categorias por subgrupo amostral. No entanto deve considerar-se a maior proximidade dos resultados obtidos no sub grupo PNEP nas respostas à questão 10 (ver Tabela 3.10).

Tabela 3.10 Respostas obtidas à questão 10

Como escolhe a ordem das letras a ensinar?			
C/ PNEP		S/ PNEP	
Critério pessoal	Ordem do manual	Critério pessoal	Ordem do manual
6	9	2	10

3 – pertinência
1 - parte de textos feitos com as crianças das letras que já identificam

Tabela 3.11 Respostas obtidas à questão 11

Ensina, desde o início, algumas palavras globalmente?			
C/ PNEP		S/ PNEP	
Sim	Não	Sim	Não
15	0	11	2

Tabela 3.12 Respostas obtidas à questão 12

Quais os fragmentos de texto (<i>palavras, frases ou textos</i>) que mais usa para actividades de leitura com os seus alunos? (<i>numere por ordem decrescente de utilização, 1 é o que usa mais</i>)	Com PNEP	Sem PNEP
Expressão oral dos alunos	96	78
Textos do manual	82	57
Frases simples	95	66
Palavras	51	39
Textos escritos pelo professor	66	50
Obras completas	62	26
Textos de autor	68	42

Quando observamos a Tabela 3.13 verificamos que ambos os subgrupos evidenciam uma clara tendência para o reconhecimento da importância no recurso à memória para a escrita. Regista-se ainda a ausência de resposta de 3 elementos do subgrupo “sem PNEP”.

Tabela 3.13 Respostas obtidas à questão 13

Considera importante que, no primeiro ano, os alunos retenham as palavras de modo a que as possam escrever de memória?			
C/PNEP		S/PNEP	
Sim	Não	Sim	Não
14	1	9	3
Sem resposta - 3			

As Tabelas 3.14, 3.15, 3.16, 3.17, 3.18, 3.19, pela sua extensão tornam desaconselhável qualquer apontamento redacional, deixando-se ao critério do leitor a busca pela informação que considere pertinente para a justificação dos pressupostos do nosso trabalho.

Tabela 3.14 Respostas obtidas à questão 14 por parte do grupo “com PNEP”

Actividades	1º e 2º ano				3º e 4º ano			
	Nada Imp.	Pouco Imp.	Importante	Muito Imp.	Nada Imp.	Pouco Imp.	Importante	Muito Imp.
Recontar histórias			3	11		1	2	9
Fazer resumos orais de textos lidos			7	7		1	3	8
Ouvir a leitura de textos feita pelo professor		2	3	9		2	7	1
Fazer cópias	2	9	3		3	6	1	
Produzir textos por iniciativa própria			3	11				13
Inventar histórias a partir de Imagens			1	14			1	11
Escrever listas de palavras, segundo vários critérios			6	9			6	6
Escrever textos em grupo			3	11				12
Fazer o rascunho do texto escrito			6	8			2	11
Ler outros textos que não os do manual			1	13			3	11
Ler livros adequados à sua competência de leitura			4	10			2	11
Registar as presenças e/ou tarefas		3	6	9	1	2	6	3
Dramatizar histórias		2	6	6		2	3	7
Escrever cartas, avisos, convites		1	6	7		1	1	10
Fazer reescrita de textos		1	5	9			2	12
Exposição oral do texto a escrever		1	9	4			6	8
Ouvir ler histórias		1	3	10			9	2
Ilustrar histórias ou textos		2	8	4		4	6	2
Ler silenciosamente		2	4	8		2	5	5
Ouvir a leitura em voz alta dos		1	6	6		2	5	4

colegas					
Construir rimas e cantilenas, oralmente	4	10		5	7
Completar frases escritas com lacunas	3	11		1	7
Escrever relatos de visita	10	3		2	10
Contar histórias	6	9		4	8
Ir à biblioteca	6	9		2	3
Relatar acontecimentos	5	10		1	12
Escrever por iniciativa própria	2	13			13
Fazer a revisão/reformulação do texto escrito individualmente a pares ou em grupo	4	11			12
Escrever textos colectivos	3	12		2	10
Elaborar o plano da construção de um texto	4	11			12

Tabela 3.15 Respostas obtidas à questão 14 por parte do grupo “sem PNEP”

Actividades	1º e 2º ano				3º e 4º ano			
	Nada Imp.	Pouco Imp.	Importante	Muito Imp.	Nada Imp.	Pouco Imp.	Importante	Muito Imp.
Recontar histórias			4	10			4	10
Fazer resumos orais de textos lidos		1	8	5			3	10
Ouvir a leitura de textos feita pelo professor		2	7	4		4	6	3
Fazer cópias	1	5	6	2	5	3	4	1
Produzir textos por iniciativa própria			6	8			3	11
Inventar histórias a partir de imagens			3	11			6	8
Escrever listas de palavras, segundo vários critérios			11	3			11	3
Escrever textos em grupo		1	8	4			8	6
Fazer o rascunho do texto escrito		4	8	2		1	8	5
Ler outros textos que não os do manual			5	8			4	10
Ler livros adequados à sua competência de leitura		1	3	9		1	4	8
Registar as presenças e/ou tarefas		3	8	2		4	5	3
Dramatizar histórias			8	6			10	4
Escrever cartas, avisos, convites		3	3	8			3	10
Faer reescrita de textos		1	9	4		1	7	5
Exposição oral do texto a escrever		1	10	1		1	8	3
Ouvir ler histórias			2	11			8	6
Ilustrar histórias ou textos		3	5	4		4	6	3
Ler silenciosamente			7	4			5	8
Ouvir a leitura em voz alta dos colegas			7	3			9	4
Construir rimas e cantilenas, oralmente	1		5	5			10	3

Completar frases escritas com lacunas			6	5	2	7	5
Escrever relatos de visita	1	2	6	3		6	7
Contar histórias			6	7		5	9
Ir à biblioteca			4	9		5	10
Relatar acontecimentos			6	7		7	7
Escrever por iniciativa própria			4	9		3	11
Fazer a revisão/reformulação do texto escrito individualmente a pares ou em grupo		1	4	8		4	10
Escrever textos colectivos			4	9		7	7
Elaborar o plano da construção de um texto		2	5	7		4	9

Tabela 3.16 Respostas obtidas à questão 15 por parte dos grupo

Dos objectivos referidos seguidamente, indique quais os que considera mais importantes para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita, no 1º e 2º ano de escolaridade.. (*numere-os por ordem decrescente de importância de 1 a 10*)

objectivos	1º ANO		2º ANO	
	Com PNEP	Sem PNEP	Com PNEP	Sem PNEP
Fazer cópias	5	20		9
Ler ou ouvir diferentes tipos de texto	101	73	82	71
Desenvolver actividades de grafismos	32	50	30	7
Efectuar contagens / sequências	11	13	14	21
Escrever por iniciativa própria	66	44	87	70
Fazer o rascunho do texto escrito	18	9	64	28
Ter o controlo grafo-perceptivo	71	74	32	80
Desenvolver conceitos de lateralidade, tamanho, comprimento, peso	47	28	11	40
Desenvolver competências orais (expressão e compreensão oral)	120	78	88	60
Exposição prévia do texto a escrever	22	5	70	20
Contactar com diferentes tipos de material escrito	158	45	70	63
Desenvolver atitudes de auto-estima e auto-confiança	99	83	38	77
Construir bandas desenhadas	8	12	56	26
Elaborar o plano do texto (individualmente, a pares ou colectivo)	12	10	68	38
Recontar histórias, acontecimentos....	49	44	54	48
Fazer a revisão/reformulação do texto individualmente ou a pares	10	10	79	28

Os elementos que frequentaram o programa consideram os contextos teórico, prático e reflexivo como outputs importantes do programa.

Tabela 3.17 Respostas obtidas à questão 16

Para si qual foi a mais valia desta formação?		
Teórica	Aquisição de novos conhecimentos	8
	Consolidação de conhecimentos	9
	Refrescamento teórico	14
	Contextualização das práticas pedagógicas	13
Prática	Incentivo à utilização de novas estratégias	15
	Construção de materiais pedagógicos	10
	Partilha de experiências e materiais	12
Reflexiva	Convite ao aprofundamento dos conteúdos da formação	8
	Justificação pedagógica para a adequação das práticas	9
	Reflexão partilhada sobre as práticas	15

Da Tabela 3.21 destaca-se o facto de não existir qualquer registo nas categorias menos significativas na transformação das práticas pedagógicas dos docentes.

Tabela 3.18. Respostas obtidas à questão 17

Quais as alteração que a formação PNEP provocou nas suas praticas pedagógicas nas diferentes

<i>Nenhumas</i>			<i>Poucas</i>			<i>Algumas</i>			<i>Muitas</i>		
Oral	Leit	Escr	Oral	Leit	Escr	Oral	Leit	Escr	Oral	Leit	Escr
						3	3	1	12	12	14

Tabela 3.19. Respostas obtidas à questão 18

Por favor Justifique apresentando 3 mudanças metodologicas relativamente à :

<i>Oralidade</i>	<i>Leitura</i>	<i>Escrita</i>
-relato de acontecimentos, visitas, fins de semana....com o contributo dos pais (4)	leitura de obras completas fichas de leitura partilha de livros entre os alunos	pistas para a construção de textos construção de pp das obras lidas
-assembleia de turma- mês valorizar mais(2)	dedico-lhe mais tempo leitura colectivo sem	envolvimento da familia em actividades de escrita (PLF)
desenvolver a CF- apelar á sonoridade (4)	medo q os alunos decorem utilização de textos de autor	utilização de novas estratégias mais apelativas e estimulantes
reconto oral de textos lidos (2)	leitura integral de obras completas outro modo de avaliar a	deixar escrever livremente sem medo do erro
exploração de sons a partir de frases ou textos	leitura mais leitura expressiva e	fazer sempre correcção individual sugerindo as

<p>exploração de imagens memorização de lengalengas, rimas, anedotas, poemas alerta para novas problemáticas previlgiar a oralidade + tempo (3) debates temáticos (2) construção oral de textos(29) valorização das pre-concepções - instrumentos de avaliação da oralidade</p>	<p>dramatizada- Contacto mais frequente com o livro na biblioteca descoberta de palavras em textos desconhecidos mais contacto com diferentes tipos de textos e registos de escrit- valorização das lengalengas leitura ludica: anedotas, disparates valorização das obras de literatura infantil leitura dialogada utilizar menos o manual</p>	<p>alterações e dando pistas elaborar o plano do texto(7) revisão do texto / reformulação (4) valorização do método global inventar história a partir de uma imagem exploração de imagens escrita de histórias colectivas escrita criativa planeamento (5) -</p>
---	---	---

(x) entre parêntesis encontra-se o número de vezes que os itens são referenciados.

CAPITULO IV

4.1 Discussão dos resultados e conclusões

PARA QUE NINGUÉM MAIS PENSE COMO MOLIÈRE

” Eu penso que ser professor é a melhor profissão do mundo; pois que se faça bem ou que se faça mal, somos pagos da mesma forma. (...) Um sapateiro, fazendo seus sapatos, não poderia perder um pedaço de couro sem que tivesse que pagar por isso, mas aqui se pode perder um homem sem que isso custe...”, (MOLIÈRE, apud Meirieu, 1998, p.15)

Do grupo de professores que frequentaram o PNEP verificámos que, na sua maior parte, são pessoas com vinte ou mais anos de serviço cuja faixa etária se encontra entre os quarenta e cinquenta três anos (tabela 3.1 e 3.2). Mas também é neste grupo que encontramos professores com outras habilitações literárias que, embora não conferente de grau, vão para além da formação inicial (bacharelato ou licenciatura) (Tabela 3.3). Para justificar esta observação poderemos socorrer-nos do facto de, no grupo sem PNEP, fazerem parte um número superior de professores que já se encontram em final da carreira, situação que poderá evidenciar algum cansaço e desmotivação para apostarem na continuidade e desenvolvimento da sua formação, por um lado, e o sentimento de auto-suficiência das suas práticas ao longo dos seus 30 ou mais anos de serviço.

No que diz respeito à necessidade de desenvolver as competências de escrita, na sala de aula, de uma forma prazenteira e funcional de maneira a promover, nos alunos, o gosto e a vontade de continuar a escrever cada vez mais e melhor com progressiva autonomia, da escola para a vida poderemos afirmar, correndo o risco de ser especulativa, que há questões teóricas que a formação PNEP ainda não conseguiu clarificar. Tal como o afirma Pereira (2001), a normalidade (em momento de iniciação) pauta-se ainda demasiado por valores e

princípios que configuram uma *perspectiva tradicional*: exigência de uma maturidade ao nível de certas aptidões psicológicas – os designados pré-requisitos (lateralização, motricidade fina, estruturação espacial e temporal); a escrita é vista como acto solitário e produzida por via de um certo dom; as actividades propedêuticas – tipo traçado de letras e grafismos – constituem a grande preparação para a escrita (Filipe Reis, 1996), (tabela 3.4; 3.5; 3.11, 3.13).

No entanto, o grupo PNEP demonstra já ter adquirido outro domínio de conhecimento relativamente à psicogénese da leitura e da escrita, pois considera de suma importância para uma boa aprendizagem da escrita a percepção que cada criança já tem sobre a funcionalidade da escrita, as suas próprias concepções sobre a mesma, assim como a motivação e a vontade que cada um já desenvolveu e tem para aprender a ler e a escrever. Em contrapartida, os Professores sem formação PNEP consideram que o factor mais importante é o desenvolvimento psicomotor da criança, a metodologia de ensino e , também, a motivação que ela possa ter para a aprendizagem (tabelas 3.6 e 3.7).

No que diz respeito aos fragmentos de textos usados para promoção da aprendizagem da lectoescrita são as mesmas nos dois grupos de estudo, ou seja, a expressão oral, os textos do manual e a construção de frases simples. Porém, é de salientar que o grupo de professores com PNEP já introduziram nas suas actividades as obras completas e os textos de autor não sendo estes factores tão relevantes nos resultados dos professores sem PNEP (tabela 3.12).

Relativamente às actividades desenvolvidas para a promoção da aprendizagem da leitura e da escrita (tabelas 3.14 e 3.15), é importante que tenham simultaneamente um carácter significativo e lúdico e que incluam uma variedade de jogos e materiais que motivem e cativem. A história e as frases que introduzem a aprendizagem têm de ser interessantes e motivar as crianças, assim como o despertar da curiosidade para manter a sua atenção pela leitura. É muito importante que os alunos saibam para que é que serve a leitura e a escrita, ou seja, a sua funcionalidade. É imprescindível transmitir a função e a importância do acto de ler e escrever, e isto só se consegue através de uma actuação interessante,

significativa e motivadora. No 1º ano de escolaridade as letras já são, em grande parte, conhecidas pelos alunos e por isso podem copiar palavras, frases e textos sem conhecer ainda gráfica e foneticamente as letras. De acordo com (Ribera e Rios, 1998) a escrita tem de ser ensinada de facto em todos os graus de ensino, num processo crescente desde a educação pré-escolar, tendo assim de ser encarada na sua complexidade, ou seja, enquanto lugar de actualização de múltiplos saberes e saberes-fazer (Pereira, 2001)

Após uma análise mais detalhada relativamente aos resultados obtidos e apresentados no capítulo anterior, optamos agora por fazer uma interpretação reflexiva dos dados, consubstanciada na contextualização teórica e nos anos de experiência profissional acumulados.

É inquestionável a pertinência do PNEP e a necessidade de formação dos professores indiciam para que aconteça uma mudança efectiva das práticas pedagógicas, em contexto de sala de aula no que diz respeito ao ensino da escrita. Na certeza, porém, de que alguma coisa já tem vindo a ser feita, principalmente quando já se questiona a formação continua de professores no que diz respeito ao ensino da língua obrigando a uma reflexão para a mudança e para a inovação. Ora, isto exige planeamento, análise, capacidade de correcção de percursos, acompanhamento e reflexão sobre as práticas desenvolvidas. Esta análise, quanto às necessidades de formação dos docentes, poderá ser considerada uma estratégia impulsionadora de mudança. A formação de professores só poderá contribuir para o sucesso dos alunos se procurar encontrar respostas adequadas àqueles e aos contextos concretos em que os professores trabalham, num quadro de flexibilidade.

Porém, temos de reconhecer que os docentes são os principais responsáveis pelas mudanças qualitativas nas experiências escolares e nas aprendizagens dos alunos, a formação contínua deve servir para focar as discussões com vista à prossecução de um ensino de qualidade e de uma efectiva aprendizagem. A sua luta deve ser pela actualização em face da evolução do conhecimento, quer nas áreas de especialidade, quer ao nível da pedagogia, em

geral, e da didáctica, em particular, e consequentes mudanças curriculares. O seu caminho deve ser o de criar oportunidades para os professores diagnosticarem e encontrarem soluções para os problemas que surgem no contexto educativo e potenciar o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das potencialidades individuais, em colaboração estreita com os colegas, pela análise e reflexão sobre as próprias práticas. Este é, no nosso entender, um dos pontos cruciais para a valorização e eficácia do processo formativo a formação contínua dos professores e deve ser perspectivado como forma de desenvolvimento profissional e pessoal, com carácter evolutivo e continuado. Na opinião de Pacheco e Flores (1999), deve resultar «do equilíbrio entre as necessidades do sistema educativo, as necessidades individuais e profissionais».

Parece-nos também poder afirmar que a melhoria dos resultados advêm das mudanças das práticas pedagógicas, muito mais do que da legislação, da orientação e da vontade política. Ao analisarmos os resultados da tabela 5.8 verificamos que os professores com PNEP evidenciam uma maior dispersão tanto nos métodos como nos processos que os integram. Esta discrepância entre os PNEP e sem PNEP é tão mais evidente que o subgrupo sem PNEP se concentra exclusivamente no mesmo método e dentro deste quais de se exclusivamente no mesmo processo.

Este maior ecletismo pedagógica do grupo PNEP parece constituir-se como uma mais valia do programa visto, parecer munir os docentes formandos de uma maior capacidade para se adaptarem à diversidade contextual encontrada em cada receptor do ensino, isto é cada aluno/turma.

Para Sá-Chaves (2000,: 84), a vontade de mudança é o melhor impulsionador para a reflexão crítico-constructivista e as estratégias de reflexão, mais ou menos estruturadas, promotoras desta mudança que se quer progressiva e desejada, porque não imposta pelos normativos, existem e estão ao alcance de todos.

Mudar é possível, basta querer. Importa que essa mudança seja espontânea e não imposta, emergindo como uma necessidade sentida por uma comunidade

que reflecte sobre a sua acção e ensaia possibilidades de transformação dessa acção. Como afirma Benavente (1996,:50), «nenhuma vontade alheia, nenhuma legislação tem o poder, só por si, de inovar práticas educativas dos outros».

Para que as mudanças se processem cabal e eficazmente, tendo por fim último a inovação e o sucesso educativo dos alunos, os docentes deverão ser capazes de criar e transformar os contextos educativos numa cultura de contínua aprendizagem e colaboração com os seus pares. Só poderá haver mudança e inovação se houver uma confluência de esforços de todos os intervenientes neste processo.

A mudança e a inovação são actos conscientes, reflectidos, voluntários, que procuram uma nova racionalidade na qual é fundamental a participação de cada sujeito. Percorrer o caminho da inovação envolve compromissos, dúvidas, incertezas e resistências; exige coragem, determinação e convicção; requer esforço de reflexão e avaliação permanente por parte dos diversos intervenientes no processo

Perspectiva-se, assim, uma formação centrada na escola, não no sentido de se transferir a formação do espaço académico para o espaço de actividade profissional, mas antes com o intuito de propiciar e valorizar a articulação das práticas de formação com os contextos de trabalho, estando subjacente a ideia de conceber a escola como um contexto no qual trabalhar e formar não são actividades distintas (Nóvoa, 1995).

Amiguinho e Canário (1994,:64), por sua vez, referem que o trabalho centrado na escola «permite um melhor conhecimento dos formandos e dos contextos em que estes actuam, tem melhores condições para ir ao encontro das necessidades intrínsecas dos professores e para promover melhorias nas suas performances profissionais».

Na mesma linha, Fullan (2003,:27) defende que aprender no local de trabalho, ou aprender em contexto é, sem dúvida, a aprendizagem com o maior retorno porque é a mais específica (adaptada à situação) e por ser social (envolve

o grupo). Aprender em contexto está a desenvolver a liderança e a melhorar a organização. Esta aprendizagem muda simultaneamente o indivíduo e o contexto. Assim sendo, a formação em contexto apela a novas maneiras de agir, de pensar e de produzir o saber e de organizar os processos de trabalho. Para tal, afigura-se fundamental trabalhar em equipa, ter em conta a escola no seu todo, fomentar uma comunidade de aprendizagem permanente, nas e através das situações profissionais.

Todavia, Barroso (1997,:75) alerta que para que seja possível pôr em prática modalidades de formação que permitam aos trabalhadores aprender através da organização e das suas situações de trabalho, é preciso que a própria organização “aprenda” a valorizar a experiência dos trabalhadores e a criar as condições para que eles participem na tomada de decisão.

Parece-nos, então que caberá às escolas criar espaços onde os docentes possam partilhar experiências, explicitar dúvidas, trocar ideias, questionar as suas práticas e as dos seus colegas, em momentos de formação ecológica, tirando partido da cooperação profissional. Mas, competirá, por sua vez, aos professores assumir a co-responsabilidade na construção de um projecto de formação que tenha em conta tanto as suas funções e necessidades profissionais, quanto as suas expectativas pessoais e as necessidades dos seus alunos e das suas escolas. Guerra (2000) regista, a este propósito, que é necessário que os professores se questionem constantemente sobre o papel da escola, a sua função na sociedade e a natureza das suas práticas, numa cultura de mudança.

Visando a formação contínua o aperfeiçoamento progressivo de competências relevantes para a prática pedagógica e a adopção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação por parte dos professores, afigura-se fundamental que decorra no local onde aqueles exercem a sua actividade, assuma como objecto as suas práticas e perspetive o seu desenvolvimento e a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem como componentes fundamentais do próprio desenvolvimento das escolas e do sucesso do sistema educativo.

Concluindo, como afirma Guerra (2002:7) *“Não existe formação autêntica sem participação. Se os membros da comunidade educativa estão nela “por empréstimo”, se não a consideram sua, se se sentem nela meros executores das prescrições externas, dificilmente se poderão formar para a cidadania. (...). O que se passa na escola não interessa apenas aos que estão dentro dela, mas sim a todos os cidadãos”*.

Por esta razão, reafirmamos que este tipo de formação em contexto, tal como o PNEP, continua a ser essencial à mudança que se pretende no quotidiano pedagógico e à consequente melhoria de resultados que se deseja. Isto porque, os professores, por uma questão de confiança e segurança de que precisam para ousarem a mudança ou a alteração das suas práticas pedagógicas continuam a sentir necessidade de uma formação que abra caminho à sua própria autoformação permitindo-lhe compreender as mais diversas situações educativas e decidir pela forma de intervenção considerada ajustada às situações problemáticas. Sem dúvida que este tipo de formação permite ao professor desenvolver-se a partir do seu conhecimento acumulado e expandi-lo simultaneamente; centrar-se nos seus problemas imediatos e orientar para a sua resolução e, acima de tudo, aproximar a teoria da prática, permitindo-lhe uma maior interpretação do que se passa na sua sala de aula. Assim, ao mesmo tempo que desenvolve as suas capacidades de observação e análise crítica, promove a tomada de consciência das suas concepções e práticas de ensino e ajuda-o a melhorar e a articular processos de ensino-aprendizagem mais adequados, nas mais diversas situações pedagógicas.

Como súplica de um trabalho que assumimos possuir uma dose de especulação necessária à descoberta de novas aproximações pedagógica assim como à exposição de práticas pedagógicas negligenciais, gostaríamos de reclamar uma abordagem mais ecológica claramente centrada no contexto de sala de aula onde uma pedagogia preventiva norteia o planeamento, execução e posterior análise por parte do professor.

BIBLIOGRAFIA TESE

- Adams, M. J. (1998). *Beginning to read: thinking and learning about print*
- Adams, M. J. (1998). The three-cueing system. In J. Osborn & F. Lehrhaffect in writing. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical and educational perspectives* (pp. 67-96). New York
- Alves, Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.
- Alves Martins, M. (2000). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. (2ª Edição). Lisboa: ISPA
- Azevedo, Fernando (2007); *Formar Leitores - Das Teorias às Práticas* Editora: Lidel
- Azevedo, Flora, *Ensinar e aprender a escrever : através e para além do erro*, Porto. Porto Editora, 2000.
- Barroso, J. (1997). *Formação, projecto e desenvolvimento organizacional*. In Canário, R. (Org.) (1997). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora
- Beach, R., & Friedrich, T. (2006). *Response to writing*. In C. MacArthur,
- Benavente, A. (1996). *Os projectos, Inovar educando/educar inovando*". In B. Campos (Org.), *Investigação e inovação para a qualidade das escolas* (pp. 47-58). Lisboa: Instituto Inovação Educacional.
- Byrne, B. (1997). *The learnability of the alphabetic principle: children's initial hypotheses about how print represents spoken language*. *Applied Psycholinguistics*, 17. Hove: Psychology Press
- Fonseca, Fernanda Irene. et al. (1994). *Pedagogia da escrita. Perspectivas*. Porto, Porto Editora, S. L. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chauí, Marilena. *Cultura e democracia* (1997). *O discurso competente e outras falas*.

- Condemarín, Mabel; Medina, Alejandra. Avaliação Autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação. Tradução de Fátima Murad.
- Cruz, Susana Martins (2005) Portugal, um lugar de fronteira na Europa: a leitura de indicadores socioeducacionais
- Day, Christopher. Desenvolvimento Profissional de Professores: desafios da aprendizagem permanente. Porto/Pt: Porto Editora. 2001
- Daiute, C. (2003). Writing and communication technologies. In R. development. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), diagnostic and remedial capabilities in children's composing. In M. diagnostic and remedial capabilities in children's composing. In M. ed. São Paulo: Cortez, ed., pp. 187-211). Newark: International Reading Association. Handbook of writing research (pp. 171-183). New York
- Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de Novembro. D.R. n.º 259, Suplemento, Série I-A – Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores.
- Dionísio, M. L. (2007). Literacias em contexto de intervenção pedagógica: um exemplo sustentado nos Novos Estudos de Literacia. Santa Maria v. 32 - n. 01, p. 97-108
- Downing, J. (1972). Children's developing concepts of spoken and written: a research report. *Journal of Educational Studies*, 2, 11-31.
- Downing, J. & Leong, C. K. (1982). Psychology of reading. New York: Macmillan
- Duarte, Inês, Ferraz, Maria José e Sim-Sim, Inês. (1997) A Língua Materna na Educação
- Eusébio, Maria Helena de Azevedo (2008); Os professores: percursos, práticas e concepções de literacia
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas
- Ferreiro, E. e Teberosky, A. (1985). Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Ferreiro, Emília & Teberosky, Ana - Psicogênese da Língua Escrita- Ferreiro, Ferreiro, Emília & Teberosky, Ana (1991); Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas - Tradução por Diana Myriam Lichtenstein
- Flores, Maria da Assunção e Veiga Simão, Ana Margarida (Org.) (2009) Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1994). A cognitive process theory of writing.
- Fullan, M. (2003). Liderar numa cultura de mudança. Porto: ASA Editores
- Guerra, M. A. (2000). A escola que aprende. Porto: Edições Asa.
- Guerra, M. A. (2001), Como num Espelho – Avaliação qualitativa das escolas (Conferência proferida no Curso de Verão de 2001, in Azevedo, Joaquim (Org), (2002). Avaliação das escolas – Consensos e Divergências. Porto: ASA, pp. 11 a 31
- Hayes, J. R. (2004). A new framework for understanding cognition and
- Hodges, R. E. (2003). Mental processes and the conventions of writing:
- Kaufman, D. (2003). Setting literacy goals: Shawna as president, Shawna
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de bases do Sistema Educativo.
- Leseman, P. P. M., & Tuijl, C. V. (2006). Cultural diversity in early
- ME, Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro de 1989 Diário da República núm. 234, Outubro 11, 1989 › Serie I › Ministério da Educação
- ME, *Decreto-Lei n.º 75/2010*
- ME; DL n.º 240/2001 de 30 de Agosto
- ME; DL n.º 241/2001 de 30 de Agosto- Perfil do Desempenho Profissional
- ME, Despacho n.º 546/2007 Diário da República, 2.a série—N.o 8—11 de Janeiro de 2007
- ME, Despacho n.º 546/2007, de 11 de Janeiro - Cria o Programa Nacional de Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

ME, Programa Educação, 2015

ME, Departamento da Educação Básica (2001) Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais. Lisboa: DEB-ME

Nóvoa, A. (2002). Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa.

Pereira, Maria Luísa Alvares (2001). Para uma didáctica textual – tipos de texto/tipo de discurso e ensino do Português. Aveiro, Universidade de Aveiro

Pritchard, R. J., & Honeycutt, R. L. (2006). The process approach to

Purcell-Gates, V. (2000). Family literacy. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal,

Read, C. (1983). Orthography. In M. Martlew (Ed.), The psychology of
Relatório Mundial de Educação, UNESCO, 1998

Sá-Chaves, I. (2000). Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1983). The development of evaluative,

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1983). The development of evaluative,

Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading, and writing

Silva, Ana Cristina Conceição, Até à descoberta do princípio alfabético, Lisboa, FCG/ FCT, 2003, ISBN 972-31-1039-3, Col. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humana

Sim-Sim, I. (1994). Os Professores que hoje temos e os que professores que vamos ter amanhã. In Inovação, 7, 145-171.

Sim-Sim, I. (1995). Desenvolver a Linguagem, Aprender a Língua. In Novas Metodologias em Educação. A. de Carvalho (org.). Porto: Porto Editora.

Sim-Sim I. (1997). Porque não aprendem eles? In Actas do 2º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português – Aprendendo a ensinar português. APP, Lisboa: Associação de Professores de Português, pp. 131 – 147.

Sim-Sim, I. (1998). Desenvolvimento da Linguagem. Lisboa: Universidade Aberta.

- Sim-Sim I. (2001). A formação para o ensino da leitura. In *Cadernos da Formação de Professores*. Lisboa: Porto Editora/INAFOP.
- Sim-Sim (2002). Formar leitores: A inversão do círculo. In *Actas do 2º Encontro de Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Fernanda Viana, M. Martins & E. Coquet (orgs.). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Soares, M.B. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- Teberosky, Ana, Teresa Colomer (1999) *Aprender a ler e a escrever: uma proposta cognitiva*, Univ. do Minho, ISBN 972-8098-52-9
- Templeton, S., & Morris, D. (2000). Spelling. In M. Kamil, P. Mosenthal,
- Viana, Fernanda Leopoldina e TEIXEIRA, Maria Margarida (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Coleção "Horizontes da Didáctica", Porto, Edições ASA
- Watson, L., Douglas, G., Hodges, L., McLinden, M. & Hall, N. (2004). Current conceptions of literacy – insights from work with children and older learners with sensory needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4, 82 – 90.

ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA
A Influência da Formação PNEP no Ensino da Escrita no Agrupamento de Condeixa-a-Nova

ANEXOS

EDITAL

A melhoria do ensino, da aprendizagem e dos níveis de sucesso dos alunos são uma prioridade do Governo e do Ministério da Educação, nomeadamente nas áreas da Língua Portuguesa, da Matemática e das Ciências Experimentais. Constituem de igual modo objectivos prioritários da política educativa a valorização das competências dos professores destas áreas.

A necessidade de melhorar o ensino do Português, da Matemática e das Ciências Experimentais na educação básica está solidamente fundamentada nos resultados de todos os projectos internacionais em que Portugal participou, bem como nos estudos nacionais, nas provas nacionais de aferição e, mais recentemente, nos exames nacionais do 9.º ano.

A importância da existência de acompanhamento de professores e de aulas supervisionadas, bem como a quase inexistência destas práticas em Portugal tem sido destacada pelos indicadores da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).

Os princípios da formação contínua estabelecidos no Estatuto da Carreira Docente tornam imperativa a frequência de formação nas áreas específicas de leccionação dos docentes.

Pelo acima exposto, o Ministério da Educação decidiu desenvolver Programas Nacionais de Formação para o Ensino do Português, da Matemática e das Ciências Experimentais, destinado aos professores de 1º ciclo e, também, de 2.º ciclo no caso da Matemática, em articulação com os estabelecimentos de ensino superior com responsabilidades na formação inicial de professores.

Os programas nacionais de formação são regidos pelos seguintes grandes princípios e objectivos:

Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)

- a) A formação dos professores é centrada na escola ou no agrupamento de escolas, exigindo a adesão voluntária da escola/agrupamento;
- b) A formação dos professores visa a utilização de metodologias sistemáticas e estratégias explícitas de ensino da língua na sala de aula;
- c) A formação dos professores é regulada por processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, ao nível individual, da turma e da escola;
- d) A formação desenvolve-se em duas fases distintas: um primeiro ano lectivo, destinado à formação do formador residente; um segundo ano, destinado a todo o grupo de formação designado pelo Agrupamento, mediante o acompanhamento do formador residente.

Programa de Formação Contínua em Matemática (PFCM)

- a) Aprofundar o conhecimento matemático, didáctico e curricular dos professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico tendo em conta as actuais orientações curriculares neste domínio;
- b) Favorecer a realização de experiências de desenvolvimento curricular em Matemática e ao seu ensino que contemplem a planificação de aulas, a sua condução e a reflexão por parte dos professores envolvidos;
- c) Fomentar e desenvolver uma atitude positiva dos professores relativamente à disciplina de Matemática e às capacidades dos alunos;
- d) Criar dinâmicas de trabalho entre os professores, com vista a um investimento continuado no ensino da Matemática ao nível do grupo de professores e professores do agrupamento que funcionem como pólo dinamizador promotor do desenvolvimento curricular nesta área;
- e) Promover a articulação entre professores do 1.º e 2.º ciclos no que diz respeito ao ensino da Matemática, de modo a contribuir para uma continuidade das aprendizagens em Matemática.
- f) Promover o trabalho em rede entre escolas e agrupamentos, em articulação com as instituições de formação inicial de professores.

Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências (PFEEC)

- a) Compreender a relevância de uma adequada educação em Ciências para todos capaz de mobilizar os professores do 1.º do Ensino Básico para desenvolver uma intervenção inovadora no ensino das Ciências nas suas escolas;
- b) Desenvolver uma atitude de interesse, apreciação e gosto pelo conhecimento científico e pelo ensino das Ciências;
- c) Adquirir conhecimento didáctico de conteúdo relativo ao ensino das Ciências nos primeiros anos de escolaridade, tendo em consideração as actuais orientações curriculares para o Ensino Básico das Ciências Físicas e Naturais, da Educação Tecnológica e do Estudo do Meio, bem como a investigação recente em Didáctica das Ciências;
- d) Explorar situações didácticas para o ensino das Ciências no 1.º ciclo do ensino básico;
- e) Conceber, implementar e avaliar actividades práticas, laboratoriais e experimentais para o ensino das Ciências no 1.º ciclo do ensino básico.

Tendo em conta a experiência adquirida nos anos lectivos anteriores, considera-se importante um crescente envolvimento dos agrupamentos de escola. Assim, no ano lectivo de 2007-2008 será desenvolvida a formação dos professores indicados pelos agrupamentos. Esta formação ocorrerá nos anos lectivos seguintes com o objectivo de abranger a totalidade dos agrupamentos de escolas.

O Ministério da Educação decidiu, para tal, lançar uma candidatura aos agrupamentos para a indicação de um conjunto de professores que integrarão os programas de formação seleccionados pelo agrupamento. É da decisão do órgão de gestão e dos professores, a escolha dos programas de formação a priorizar e a distribuição dos docentes por esses programas.

Todos os agrupamentos têm de apresentar resposta ao presente edital, através do preenchimento do formulário de candidatura, ainda que não indiquem nenhum docente para qualquer dos programas de formação.

No caso dos agrupamentos que se candidatam ao PNEP, esclarece-se que, em 2007-2008, apenas inscrevem um docente – o formador residente, sendo que, para 2008-2009, devem organizar o grupo de formação que será acompanhado por esse formador.

As candidaturas devem ser formalizadas junto das Direcções Regionais de Educação da respectiva área de influência, de 28 de Maio a 18 de Junho.

A aceitação das candidaturas, para além das condições enunciadas no regulamento em anexo, está ainda dependentes da capacidade de resposta das instituições de ensino superior e da viabilidade de constituição de uma turma de formação a partir de agrupamentos próximos, no caso dos Planos de Formação da Matemática e das Ciências Experimentais.

Os resultados da selecção das candidaturas são tornados públicos através de lista, divulgada na página de Internet das Direcções Regionais de Educação, da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e das instituições de ensino superior.

Os termos desta candidatura encontram-se no Regulamento em anexo a este edital.

REGULAMENTO

CAPÍTULO I Âmbito de aplicação

Artigo 1.º Objecto

1 - O presente Regulamento define as condições de candidatura dos agrupamentos ao Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), ao Programa de Formação Contínua em Matemática (PFCM) e ao Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências (PFEEC).

Artigo 2.º Destinatários

1 – São destinatários desta candidatura os agrupamentos de escolas, devendo os Presidentes dos Conselhos Executivos, após a adequada divulgação do Edital, indicar os professores de 1.º ciclo e, também, de 2.º ciclo no caso do PFCM, a integrar os programas de formação.

CAPÍTULO II

Artigo 3.º Apresentação da Propostas

1 – As candidaturas são submetidas, em suporte electrónico, às Direcções Regionais de Educação da respectiva área de influência.

2 – De cada candidatura deverá constar:

- a) Identificação do agrupamento/escola;
- b) Identificação do número escolas de 1.º ciclo do agrupamento, do número previsível de turmas e de alunos no ano lectivo de 2007-08;
- c) Identificação do número total de professores do 1.º ciclo e, também, do 2.º ciclo no caso da Matemática, por escola;
- d) Identificação do número de professores das escolas do agrupamento candidatos a cada um dos programas;
- e) Preenchimento do formulário anexo a este Regulamento;
- f) No caso do PNEP, identificação do professor candidato a formador residente.

Artigo 4.º

Condições de participação

1 - É da responsabilidade do agrupamento a criação de condições de participação dos docentes na formação, sem prejuízo do bom funcionamento das escolas do agrupamento.

2 – O órgão de gestão deve viabilizar a existência de um período no horário não lectivo do docente, comum a todos os professores que inscreve para cada programa.

3 – No caso do PNEP, para além dos requisitos acima referidos serão considerados como critérios de ordenação:

- a) A identificação de um formador que preencha os requisitos deste edital, devendo o agrupamento garantir a sua permanência;
- b) O formador indicado pelo agrupamento deverá ser professor do 1º ciclo em exercício, titular do grau de licenciatura ou equivalente, sendo as pós-graduações, especializações, mestrados e doutoramentos considerados para efeito de ordenação, bem como ter experiência na formação inicial de professores do 1º ciclo em Língua Portuguesa. Serão considerados ainda outros elementos curriculares relevantes para as funções a desempenhar;
- c) Garantia de substituição do formador na sua turma durante as sessões de formação a realizar no ano lectivo de 2007-08;
- d) Envolvimento em parcerias com instituições de ensino superior no âmbito da prática pedagógica;
- e) Envolvimento em parcerias para a realização de projectos relevantes no âmbito da leitura;
- f) Escola(s) no Plano Nacional de Leitura.

Artigo 5.º

Processo de apreciação

1 – A apreciação de cada candidatura será efectuada por um Grupo de Trabalho constituído por elementos das Direcções Regionais de Educação, da DGIDC e das instituições de ensino superior.

2 – A lista de seleccionados é comunicada aos agrupamentos e tornada pública nas páginas de Internet das Direcções Regionais de Educação, da DGIDC e das respectivas instituições de ensino superior.

Artigo 6.º
Prazos

- 1 – As candidaturas devem ser submetidas até dia 18 de Junho de 2007.
- 2 – O Ministério da Educação divulga a lista de agrupamentos seleccionados por programa até dia 2 de Julho de 2007.

Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)

1.º Ciclo do Ensino Básico

2008/2009 (Formação A e B)

Durante o ano lectivo de 2007/2008 decorreu o primeiro ano de formação nos agrupamentos e, simultaneamente, a formação de novos formadores residentes em 16 instituições de ensino superior.

A Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento acompanhou a formação através dos Relatórios de Progresso de cada núcleo e das visitas institucionais em que também participaram elementos da DGIDC. Dessa monitorização resultaram propostas que visam contribuir para uma melhor adequação da formação às condições de implementação da formação nas escolas.

Desenvolvimento da formação em 2008/2009

Na continuação do ano lectivo em curso, a formação a desenvolver em 2008/2009 terá lugar em todo o país e será coordenada regionalmente pelos núcleos regionais de formação (ESE/Universidade da região), contemplando:

- A.** A formação nas escolas/agrupamentos, dinamizada pelos formadores residentes (Acção A);
- B.** O acompanhamento e aprofundamento da formação dos formadores residentes em exercício (Acção B);
- C.** A formação de novos formadores residentes (Acção C).

As três acções de formação (A, B e C) serão objecto de financiamento por parte do QREN.

A. A formação nas Escolas/Agrupamentos

1 - Princípios organizadores

- A responsabilidade da formação é do núcleo regional de formação (ESE/Universidade da região) que coordenará o grupo de formadores residentes da sua área de influência, através de procedimentos presenciais e virtuais.
- Cada formador residente dinamizará um grupo de professores da sua escola/agrupamento, pelo que não terá turma; em circunstâncias especiais, o formador residente de um agrupamento poderá incluir no seu grupo de formação docentes de um agrupamento geograficamente próximo.
- A formação decorrerá entre Setembro de 2008 e Junho de 2009.
- A prioridade na frequência da formação será dada aos docentes dos quadros de zona ou de escola que no ano de 2007/2008 não integraram a formação do PNEP.

2 - Estrutura da formação da Acção A1 (formandos novos)

Os formadores residentes, em estreita colaboração e sob a supervisão do núcleo regional de formação da ESE/Universidade da região, implementarão a formação contínua dos docentes nas suas escolas de pertença. A formação incluirá as seguintes actividades:

(a) oficinas temáticas e espaços reflexão conjunta sobre os temas abordados, os materiais construídos, as actividades desenvolvidas e os resultados obtidos nas salas de aula;

(b) acompanhamento tutorial dos docentes na sala de aula e o apoio individualizado na planificação e avaliação das actividades, na construção de materiais e na reflexão sobre a prática;

(c) sessões plenárias regionais, dinamizadas pela ESE/Universidade, visando a partilha e reflexão conjunta entre agrupamentos; dado o número de formandos, a organização destas sessões poderá contemplar o desdobramento por associação de agrupamentos.

A distribuição da formação presencial será a seguinte:

- oficinas temáticas 30h anuais (2h30mx12 sessões);
- sessões tutoriais na sala do professor/formando - 35h anuais (25h na sala de aula e 10h de apoio individual à planificação e reflexão sobre a prática);
- sessões plenárias regionais, dinamizadas pela ESE/Universidade com todos os formandos do núcleo – 6h anuais.

Total de horas presenciais: 71h. A estas horas acresce o trabalho autónomo, onde se inclui a participação na plataforma informática.

Domínios e conteúdos da formação

Pretende-se com os conteúdos desta formação actualizar e aprofundar os conhecimentos científicos e metodológicos dos formandos no que respeita ao ensino da Língua Materna no 1.º ciclo. A finalidade central é proporcionar a reflexão sobre as práticas de cada formando e o aprofundamento de conhecimentos à luz dos resultados da investigação sobre o desenvolvimento linguístico da criança e sobre as aprendizagens da língua neste ciclo escolar. Os princípios orientadores da formação ancoram no *Currículo Nacional do Ensino Básico*, particularmente no desenvolvimento das competências específicas aí enunciadas.

Para além das competências referentes ao ensino da língua (nos seus modos oral e escrito), considerou-se pertinente contemplar nesta formação o uso da tecnologia ao serviço da aprendizagem da língua, em virtude das potencialidades que encerra.

Os domínios de formação cobrirão as temáticas:

(i) O desenvolvimento da linguagem oral, onde se incluem as seguintes dimensões:

Parâmetros de desenvolvimento da linguagem oral. Determinantes de desenvolvimento. A relação interdependente entre escolarização e linguagem. A relação entre o oral e o escrito numa perspectiva de desenvolvimento. A importância do ensino explícito do léxico na compreensão da leitura e na produção textual. A reflexão orientada sobre o conhecimento da língua e os efeitos da consciência linguística na aprendizagem dos usos secundários da língua e na sistematização desse mesmo conhecimento.

(ii) O ensino da leitura, onde se incluem as seguintes dimensões:

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. A aprendizagem de estratégias de compreensão e de interpretação textuais. Leitura orientada, leitura recreativa e leitura para informação e estudo. A leitura em sala de aula e na biblioteca. Actividades de animação da leitura e a relação com o Plano Nacional de Leitura. A avaliação da leitura.

(iii) O ensino da expressão escrita, onde se incluem as seguintes dimensões:

A aprendizagem formal da escrita e a sua articulação com a aprendizagem da leitura. O processo de escrita e as suas diferentes componentes. A diversidade de competências envolvidas na produção textual, em particular as competências gráfica, ortográfica e de textualização. A construção de textos de diferentes géneros discursivos.

(iv) A utilização do computador como recurso de aprendizagem da língua por adultos e por crianças, onde se incluem as seguintes dimensões:

Dispositivos tecnológicos e comunicativos (páginas pedagógicas, *blogues*, enciclopédias, ...). Arquitectura do hipertexto (processos de coerência discursiva) e operações cognitivas. Usos dos suportes e linguagens pelas crianças e aprendizagens colaterais. Exploração dos recursos da rede. Produção de materiais em formato electrónico.

Materiais de apoio: As plataformas nacional e regionais, as brochuras já publicadas e a publicar no âmbito do PNEP e toda a bibliografia e materiais pedagógicos disponibilizados por cada núcleo regional.

A avaliação da formação será realizada através da apreciação de um portefólio construído durante a formação e que deverá incluir os sumários executivos das acções presenciais efectuadas.

No final da formação, e após avaliação, será atribuído um Diploma de formação em ensino do Português no 1º ciclo, convertível em ECTS, capitalizáveis em formação pós-graduada.

Nota: A documentação oficial estará disponível na plataforma informática da DGIDC. Cada núcleo regional (ESE ou Universidade) deverá integrar na sua plataforma um espaço destinado ao PNEP.

3 - Estrutura da formação da Acção A2 (formandos em 2º ano de formação)

Por solicitação de formandos e formadores residentes que frequentaram e dinamizaram a formação em 2007/2008, foi criada a possibilidade de um segundo ano de formação para os formandos que o desejarem, quando reunidas as condições para a sua realização. A formação será dinamizada pelo formador residente e terá carácter de aprofundamento, devendo

contemplar a abordagem das temáticas consideradas mais pertinentes para o grupo específico de formandos. O plano de formação será supervisionado e sancionado pelo núcleo regional (ESE ou Universidade da região) e integrará:

(a) oficinas temáticas e espaços de discussão para aprofundamento de temas, construção de materiais e partilha de experiências (5 sessões¹ x 2,5 horas) num total anual de 12,5h;

(b) sessões de apoio tutorial na sala de aula do formando e apoio individualizado na planificação e avaliação das actividades, na construção de materiais e na reflexão sobre a prática 12h;

(c) sessões plenárias regionais², dinamizadas pela ESE/Universidade, visando a partilha e reflexão conjunta entre agrupamentos num total de 6h presenciais.

Total de horas presenciais: 30,5h. A estas horas acresce o trabalho autónomo, onde se inclui a participação na plataforma informática.

B. Acompanhamento e aprofundamento da formação dos formadores residentes

Os formadores residentes serão acompanhados pela ESE/Universidade do Núcleo a que pertencem. O acompanhamento contemplará o aprofundamento de temas julgado necessário, sessões de apoio à formação no terreno (presenciais e *on line*) e sessões plenárias regionais.

A formação, na modalidade de Círculo de Estudos, terá a seguinte distribuição:

- (i) Sessões de aprofundamento
 - regionais (15h anuais).
 - nacionais (12 horas anuais).
- (ii) Sessões de apoio à formação no terreno, presenciais e *on line*, (20h anuais por formador residente).

¹ algumas poderão ser partilhadas com os formandos do 1º ano

² partilhadas com os formandos da acção A1

(iv) Sessões plenárias regionais (6h anuais) na ESE/Universidade com todos os formandos do núcleo e dinamizadas pela ESE/Universidade.

Total de horas presenciais: 53h. A estas horas presenciais acresce o trabalho autónomo, onde se inclui a participação na plataforma.

A avaliação, através da construção de um portefólio, incidirá no trabalho realizado com os formandos nas Escolas/Agrupamentos de pertença.

Lisboa, Maio de 2008

Pela Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento

Inês Sim-Sim

C/c
Gabinete ME
SEAE

Exmo(a). Senhor(a)
Professor Doutor Rui Mendes
Escola Superior de Educação de Coimbra -
Instituto Politécnico de Coimbra
Praça Heróis do Ultramar - Solum,
3030-329 Coimbra

Sua referência:

Nossa referência: S-DGIDC/ 2010/4456 de 04-08-2010
GD

Assunto: Formação de professores nas áreas de Português, Matemática e Ensino Experimental das Ciências⁶

No quadro da colaboração com as instituições de ensino superior em matéria de formação de professores, designadamente, nos programas nacionais de Português, Matemática e Ensino Experimental das Ciências, venho por este meio informar que, no ano lectivo 2010/2011, será dada continuidade somente às acções no âmbito da Matemática, no quadro do trabalho coordenado pela Doutora Lurdes Serrazina.

Oportunamente será enviada informação a V. Ex.^a sobre as condições e procedimentos a seguir para a organização de acções neste âmbito, as quais correspondem a uma redução do orçamento global disponível para a sua execução.

Considerando que não é possível assegurar financiamento do POPH e que as escolas já dispõem de recursos docentes com elevada qualidade, resultante do conhecimento profissional produzido ao longo destes anos, os Programas de Formação do *Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)* e do *Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências* estão concluídos.

O primeiro respondeu ao desafio e à necessidade de melhorar o ensino da Língua Portuguesa no 1.º ciclo do ensino básico, particularmente nos níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita, através de uma articulação estreita entre os agrupamentos de escolas e os estabelecimentos de ensino superior com responsabilidades na formação inicial de professores.

⁶ Original de mensagem de correio electrónico enviada a 04 de Agosto.

Cy ver colaboração aprofundada no texto de tempo indolgent - 2010/11

Instituto Politécnico de Coimbra ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO	
ENTRADA Nº	4565
DATA	2010 / 08 / 06
Av. 24 de Julho, 140 - 1399-025 Lisboa - PORTUGAL Telef.: +(351) 21 393 45 00 - Fax: +(351) 21 393 45 95 Email: dgidc@dgidc.min-edu.pt Internet: www.dgidc.min-edu.pt	

Questionário aos professores

Caro colega:

Os dados apurados nesta ficha irão servir para um melhor conhecimento das condições pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita nas escolas do 1º Ciclo, de rede pública, existentes no Concelho de Condeixa. Contarão apenas para fins estatísticos no âmbito de um trabalho de investigação que se pretende realizar nesta área.

Pedimos apenas que responda da forma mais simples e sincera.

Obrigado pela sua colaboração.

1. Idade:

a) Entre 20 e 27 anos	
b) De 28 e 35 anos	
c) De 36 a 43 anos	
d) De 44 a de 53 anos	
e) Mais de 54 anos	

2. Tempo de serviço:

De 1 a 10 anos	
De 11 a 20	
De 21 a 30	
+ de 30 anos	

3. Habilitações académicas

Bacharelato _____ Licenciatura _____

Pós-graduação _____ em _____

Especialização _____ em _____

Mestrado _____ em _____

4. Considera que existe uma idade particularmente sensível para a iniciação formal da aprendizagem da leitura e da escrita? Sim _____ Não _____

Se sim, porquê? _____

5. Desenvolve actividades preparatórias para a aprendizagem da leitura?

Sim ____ Não ____

Se sim, dê 3 exemplos das que considera mais importantes:

6. Assinale apenas o que considera mais importante, em termos de desenvolvimento da criança, para que ela aprenda a escrever sem dificuldades?

Maturidade	
Destreza manual	
Vontade de aprender a ler	
Ambiente Familiar	
Pré-concepções sobre a leitura e a escrita	
Outros	
Quais?	

7. Que outros factores considera importantes para uma boa aprendizagem da escrita?

(numere por ordem decrescente de importância, sendo o número 1 o mais importante)

Inserção no grupo	
Desenvolvimento psico-motor	
Perceber a funcionalidade da escrita	
Concepções sobre a escrita	
Nível de Literacia Familiar	
Metodologia de ensino/aprendizagem	
Motivação para a lectoescrita	
Professor	
Outros	
Quais?	

8. Processo de ensino da aprendizagem da escrita

Qual o método para o ensino da escrita que utiliza		
Sintético	Parte da Letra	
	Parte da sílaba	
	Parte do som	
	Parte da letra associada a um gesto	
Analítico ou Global	Parte de palavras	
	Parte de frases	
	Parte do texto (<i>Método Natural</i>)	
Mistos	Semi-global	
	Analítico- sintético	

9. Escolha todas as razões que possam justificar a opção do método utilizado	
a)Escolha pessoal	
b)Tenta seguir o que já encontrou	
c) Sente-se segura com a utilização desse método	
d)Foi o que sempre utilizou desde que começou a leccionar	
e) Receio de mudar	
f) Falta de domínio na utilização de outro método	
g)Necessidade de formação para ousar arriscar a mudança	

Escrever listas de palavras, segundo vários critérios								
Escrever textos em grupo								
Fazer o rascunho do texto escrito								
Ler outros textos que não os do manua								
Ler livros adequados à sua competência de leitura								
Registrar as presenças e/ou tarefas								
Dramatizar histórias								
Escrever cartas, avisos, convites...								
Fazer a reescrita de textos								
Actividades	Nada Imp.	Pouco Imp.	Importante	Muito Imp.	Nada Imp.	Pouco Imp.	Importante	Muito Imp.
Exposição oral prévia do texto a escrever								
Ouvir ler histórias								
Ilustrar histórias ou textos								
Ler silenciosamente								
Ouvir a leitura em voz alta dos colegas								
Construir rimas e cantilenas, oralmente								
Completar frases escritas com lacunas								
Escrever relatos de visitas								
Contar histórias								
Ir à biblioteca								
Relatar acontecimentos								
Escrever por iniciativa própria								
Fazer a revisão / reformulação do texto individualmente, a pares ou em grupo								
Escrever textos colectivos								
Elaborar o plano da construção de um texto								

15. Dos objectivos referidos seguidamente, indique quais os que considera mais importantes para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita, no 1º e 2º ano de escolaridade.

(numere-os por ordem decrescente de importância de 1 a 10)

objectivos	1ºano	2ºano
Fazer cópias		
Ler ou ouvir diferentes tipos de texto		
Desenvolver actividades de grafismos		
Efectuar contagens / sequências		
Escrever por iniciativa própria		
Fazer o rascunho do texto escrito		
Ter o controlo grafo-perceptivo		
Desenvolver conceitos de lateralidade, tamanho, comprimento, peso		
Desenvolver competências orais (expressão e compreensão oral)		
Exposição prévia do texto a escrever		
Contactar com diferentes tipos de material escrito		
Desenvolver atitudes de auto-estima e auto-confiança		
Construir bandas desenhadas		
Elaborar o plano do texto (individualmente, a pares ou em grupo)		
Recontar histórias, acontecimentos...		
Fazer a revisão/reformulação do texto individualmente a pares ou em grupo		

**A partir de agora responda apenas se fez a Formação PNEP.
OBRIGADA!**

Completo os dois anos de formação? Sim _____ Não _____

17. Para si qual foi a mais valia desta formação?		
Teórica	Aquisição de novos conhecimentos	
	Consolidação de conhecimentos	
	Refrescamento teórico	
	Contextualização das práticas pedagógicas	
Prática	Incentivo à utilização de novas estratégias	
	Construção de materiais pedagógicos	
	Partilha de experiências e materiais	

Reflexiva	Convite ao aprofundamento dos conteúdos da formação											
	Justificação pedagógica para a adequação das práticas											
	Reflexão partilhada sobre as práticas											
18. Quais as alterações que a formação PNEP provocou nas suas práticas pedagógicas nas diferentes												
Nenhumas			Poucas			Algumas			Muitas			
O	L	E	O	L	E	O	L	E	O	L	E	

26. Por favor Justifique apresentando 3 mudanças metodológicas relativamente à :

Oralidade	Leitura	Escrita

Data de Recolha da Informação: _____ / _____ / _____

OBRIGADA!