

Agradecimentos

Terminado este trabalho de investigação, quero agradecer de modo muito sincero a preciosa colaboração de todos aqueles, que de algum modo, contribuíram e tornaram possível a sua concretização. Assim, expresso um profundo reconhecimento às seguintes pessoas:

À Professora Doutora Luísa Borges de Araújo pela disponibilidade demonstrada, pela orientação concedida, pelo auxílio na resolução de obstáculos, pela prontidão, rigor e profissionalismo que demonstrou e me transmitiu. Muito Obrigada.

À Mestre Célia Folgado por todo o apoio prestado, ainda que em momentos difíceis, pelo incentivo e disponibilidade constante, por todos os seus conselhos sábios, pelo profissionalismo que sempre me transmitiu, pela orientação preciosa e incentivo constante, pela partilha de sabedoria, por tudo o que de bom me transmitiu. Muito, muito Obrigada.

Aos Professores, Alunos e Agrupamentos de Escolas envolvidos neste estudo e que se mostraram disponíveis desde o início. Obrigada.

À minha família por todo o apoio que sempre me deu, em particular à minha mãe.

Ao meu marido pela sua paciência, apoio, disponibilidade, incentivo e pela dedicação aos nossos filhos na minha impossibilidade de o fazer.

Aos meus filhos, muito especialmente, pelo tempo e atenção que eu não lhes dediquei e que apesar disso, sempre me transmitiram força, esperança e coragem.

A todos, MUITO OBRIGADA

ÍNDICE

1- Introdução.....	1
1.1- Nota de Abertura.....	1
1.2- Relevância do Estudo.....	2
1.3- Objectivo e Organização do Estudo.....	4
2- Fundamentação Teórica.....	5
2.1- Definição de Conceitos.....	5
2.1.1- Conceito de Literacia.....	5
2.1.2- Conceito de Leitura.....	6
2.1.3- Conceito de Escrita.....	7
2.2- Desenvolvimento da Compreensão Escrita.....	10
2.2.1- O Papel da Leitura e da Escrita.....	10
2.2.2- O Ensino e a Aprendizagem da Escrita.....	12
2.2.3- Dificuldades de Aprendizagem da Escrita.....	14
2.2.4- O Papel do Professor na Aprendizagem da Escrita.....	16
2.3- Compreensão da Produção Textual.....	17
2.3.1- Compreensão de Textos e a Produção Textual.....	17
2.3.2- Modelos de Escrita.....	20
2.4- Análise das Orientações Curriculares do Sistema Educativo Português.....	24
2.4.1- Currículo Nacional do Ensino Básico.....	24
2.4.2- Programa de Língua Portuguesa – 4º ano.....	26
2.4.3- Os Manuais de Língua Portuguesa do 4º ano.....	28
2.5- Elementos de Produção Textual.....	31
2.5.1- A Planificação.....	32
2.5.2- A Textualização.....	33
2.5.3- A Revisão.....	34
2.6- Tipologias e/ou Géneros Textuais.....	35

2.7- Tipologias de Textos.....	40
2.7.1- Informativo.....	41
2.7.2- Narrativo.....	41
2.7.3- Descritivo.....	42
2.7.4- Argumentativo.....	43
2.7.5- Poético.....	43
2.7.6- Instrucional.....	44
3- Metodologia.....	46
3.1- Introdução.....	46
3.2- Objectivos do Estudo.....	46
3.3- Opções Metodológicas.....	48
3.4- Caracterização do Caso e dos Participantes.....	51
3.5- Caracterização das Turmas envolvidas no Estudo.....	54
3.6- Procedimentos de Recolha e Análise de Dados.....	55
3.6.1- Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	56
3.6.1.1- Pesquisa Documental.....	56
3.6.1.2- Observação de Aulas.....	57
3.6.1.3- Entrevistas.....	58
3.6.1.4- Questionários.....	59
3.5.2- Procedimentos de Análise de Dados	60
4- Apresentação dos Resultados.....	62
4.1- Observação de Aulas.....	62
4.2- Manuais Escolares.....	66
4.3- Entrevistas.....	67
4.4- Questionários.....	77
4.4.1- Caracterização das Turmas a nível nacional.....	77
4.4.2- Tipologias de texto trabalhadas em sala de aula.....	79
4.4.3- Recursos/Materiais utilizados na produção de diferentes tipologias textuais.....	81

4.4.4- Estratégias/Actividades utilizadas na produção de diferentes tipos de texto.....	83
4.4.5- Aspectos que os professores atribuem maior importância na produção de texto.....	86
4.4.6- Actividades desenvolvidas com vista à produção de texto.....	89
4.4.7- Objectivos mais importantes para a produção de texto.....	92
4.4.8- Formação Contínua de Professores como instrumento de suporte e reflexão no ensino da Língua Portuguesa.....	94
5- Discussão dos Resultados e Limitações do Estudo.....	97
5.1- Estratégias e materiais utilizados em sala de aula – Manual escolar e representações dos professores.....	98
5.2- Aspectos considerados importantes pelos professores na produção de vários tipos de texto.....	99
5.3- Dificuldades dos alunos na produção textual e estratégias para atenuar essas dificuldades.....	100
5.4- Actividades propostas para a produção de várias tipologias de texto.....	101
5.5- Tipologias de texto trabalhadas em sala de aula – Os objectivos Intencionais da escrita.....	102
5.6- Opinião dos professores sobre as estratégias e actividades apresentadas no manual relacionando com o Currículo e o Programa.....	105
5.7- Considerações dos professores relativamente à Formação Contínua em Língua Portuguesa.....	106
5.8- Limitações do Estudo.....	107
6- Considerações Finais.....	108
7- Referências Bibliográficas.....	119
Anexos.....	132
Anexo 1- Quadros das Observações de Aulas.....	133
Anexo 2- Análise dos Questionários a Nível Nacional.....	139

Anexo 3- Quadros das Entrevistas aos Professores Envolvidos no Estudo.....	158
Anexo 4- Análise dos Questionários dos Professores Envolvidos no Estudo.....	163
Anexo 5- Quadros dos Manuais Escolares.....	179
Anexo 6- Quadro com itens por ordem crescente do Índice de Dificuldades – Escrita da Prova de Aferição de 2010.....	182
Anexo 7- Tipologias Textuais – Aspectos e Características.....	183
Anexo 8- Questionário.....	185
Anexo 9- Guião de Entrevista.....	196
Anexo 10- Grelha de Observação de Aulas.....	201

Resumo

O presente estudo descreve a forma como a produção textual é trabalhada nos manuais escolares de Língua Portuguesa mais adoptados no quarto ano de escolaridade e as metodologias/estratégias e materiais utilizados em sala de aula para o desenvolvimento de competências por parte dos alunos na produção de diversas tipologias de texto. Para o efeito, realizámos um estudo de caso com seis turmas de quarto ano de escolaridade distribuídas por cinco escolas do distrito de Santarém. Recolhemos dados através de um inquérito por questionário aos professores em estudo e a uma amostra mais alargada de professores e através de observações em sala de aula. Procedemos ainda a uma análise documental de manuais escolares, do programa e do currículo nacional e cruzámos os dados obtidos recorrendo a uma interpretação qualitativa. Os resultados obtidos evidenciam que, de uma forma geral, as estratégias e materiais utilizados na produção de texto em sala de aula não são uniformes sob o ponto de vista da diversidade. Os manuais escolares não fazem alusão às diversas fases da produção de texto, sendo que não são exploradas todas as tipologias de texto. Verifica-se uma predominância da tipologia narrativa nos manuais escolares, bem como no trabalho desenvolvido em sala de aula, concluindo-se que este recurso poderá influenciar as tipologias de texto trabalhadas no quarto ano de escolaridade.

Abstract

This study describes the way in which writing is explored in the most widely used mother tongue Portuguese textbooks at the fourth grade level and the way writing is taught according to different text typologies or genres. For this purpose, we conducted a case study in six fourth grade classes in the district of Santarém. We collected data via a questionnaire directed at the teachers under study and at a larger sample of teachers and by conducting classroom observations. We also gathered data through document analysis of the textbooks, the Portuguese program of study and national curriculum and used qualitative triangulation methods. The results show that, in general, the materials and the strategies used for teaching writing in the classroom are not very diverse. In addition, textbooks make no reference to the different phases of the writing process for text production and not all text types are equally explored. Indeed, the narrative genre predominates in the textbooks and in the work developed in the classroom, which suggests that textbooks may influence the way writing is taught at the fourth grade level.

I – Introdução

Nota de Abertura

Para se ser um leitor competente é necessário exercitar a competência leitora através de leituras continuadas e diversificadas, o que implica desenvolver estruturas linguísticas, cognitivas e culturais (Sardinha, 2000). A escrita, por seu lado, embora esteja ligada pela sua natureza linguística com a leitura, é considerada por Pereira e Azevedo (2005) como “uma actividade muito diferente da leitura, implicando a produção de informação” (p. 20). No entanto, se o desenvolvimento da competência leitora exige aprendizagem sistemática, o mesmo deve acontecer com a escrita, pois o domínio da escrita implica um processo complexo em termos de conjugação de estratégias (Azevedo e Sardinha, 2009). Perante isto, Amor (2004) defende que “a escrita, entendida numa perspectiva alargada, é detentora de todo um potencial que, nas escolas do 1º Ciclo – tradicionalmente mais vocacionadas para a leitura e mais preocupadas com os seus progressos – urge explorar, como embrião de mudanças mais profundas, lentas e difíceis” (p. 51). Deste modo, importa que o universo da leitura e da escrita permita ao aluno, através de experiências exigentes e diversificadas, apropriar-se de competências leitoras e de compreensão textual. Na opinião de Sequeira e Sim-Sim (in Azevedo, 2007) “o leitor competente é autónomo e proficiente. É o tipo de leitor que compreende e interpreta o que lê, consegue relacionar os textos entre si, sintetizando a informação e, de seguida, aplica-a a novas situações” (p. 2). Neste sentido, e conforme afirma Moraes (1997), a finalidade da leitura é a compreensão da mensagem escrita.

Por conseguinte, existe uma estreita ligação entre o processo de leitura, o leitor e, consequentemente, o texto e o próprio contexto. Tal como a leitura, a escrita e a sua compreensão se complementam, também a capacidade de produzir textos, se constitui hoje como uma das principais exigências da nossa sociedade informatizada. Como refere Niza (in Santana, 2007) “sabe-se hoje, que a produção de escrita em contextos de comunicação promove também a compreensão da leitura” (p. 17).

Estudos efectuados a nível internacional, como o Study of Reading Literacy (Elley, 1992), conduzido pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) ou ainda estudos recentes como o PISA - Programme for International Student Assessment (OECD, s/d), apontam para um baixo nível da competência leitora dos alunos portugueses, colocando o nosso país nos últimos lugares da Europa. Por outro lado,

com a realização das Provas de Aferição a nível nacional desde o ano 2000 tem-se vindo a verificar a introdução de diversos tipos de texto – informativos, instrucionais, biográficos, epistolares – constatando-se, de acordo com o Relatório Nacional de 2010 (GAVE, 2010), que os alunos revelam dificuldades ao nível da produção de texto e na compreensão da função dos diversos tipos de texto.

Relevância do Estudo

Ao reflectirmos sobre as orientações educativas preconizadas no Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001) e no Programa de Língua Portuguesa (Ministério da Educação, 2006), importa conhecer e compreender se os documentos referidos são razoavelmente rigorosos face às exigências actuais em termos de conhecimentos e competências. Além disso, importa compreender também se algumas das medidas implementadas pelo Ministério da Educação, como por exemplo, o PNEP (Programa Nacional de Ensino do Português), estão a responder ao desafio que é desenvolver as competências dos alunos, tanto na compreensão textual como na produção de várias tipologias de texto, tendo em conta as diversas funções dos textos utilizados no dia-a-dia.

Alguns estudos nacionais e internacionais, tais como o Study of Reading Literacy (IEA, 1992), o PISA (OECD, s/d), realizados todos os três anos desde o ano 2000, ou, a nível nacional, as Provas de Aferição (GAVE, s/d), realizadas ao nível do quarto e sexto ano de escolaridade, apontam para a necessidade de melhorar o ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica. Neste sentido, têm-se vindo a verificar, com a realização das Provas de Aferição (GAVE, s/d), a introdução de diversas tipologias textuais – textos informativos, instrucionais, biográficos e epistolares. Face a isto, os professores nas escolas têm constatado que os manuais de Língua Portuguesa de 4º ano de escolaridade, embora sigam as orientações do Currículo do Ensino Básico (2001) e do Programa de Língua Portuguesa (2006), não estão a corresponder às novas exigências, verificando-se que há manuais que não apresentam as tipologias que surgem nas Provas de Aferição ou, se apresentam, não as exploram convenientemente.

De acordo com os resultados das Provas de Aferição de Língua Portuguesa do 1.º Ciclo apresentados no Relatório Nacional de 2010 (GAVE, 2010), os alunos revelam dificuldades ao nível da produção de texto e na compreensão da função dos diversos textos. Refere o relatório que a “escrita é a competência que apresenta resultados mais baixos, se se

considerar a análise do número de respostas correctas – 43% dos alunos apresenta um máximo de 4 respostas certas no total dos 12 itens de Escrita incluídos na prova. Esta competência alcança uma percentagem média global de 44,1% de respostas totalmente correctas” (GAVE, 2010, p. 6). Um dos domínios das Provas de Aferição em termos de expressão escrita diz respeito à “Produção de textos diversificados: Uso multifuncional das técnicas básicas de escrita e de organização textual na produção de enunciados escritos adequados a solicitações específicas quer a nível de intencionalidade ou funcionalidade, quer em termos de formato, tema e textualização” (GAVE, 2010, p. 2). Podemos observar através do anexo 6 (GAVE, 2010, p.13) as dificuldades dos alunos na expressão escrita envolvendo também a produção textual. Na opinião de Azevedo (1999) “O manual é um poderoso instrumento auxiliador da prática pedagógica, unanimemente aceite e reconhecido por todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes assumindo o estatuto de livro único...” (p. 91). Neste sentido, tendo em conta que os manuais escolares surgem como mediadores entre os programas e as práticas lectivas dos professores, estes acabam por assumir alguma importância na orientação da disciplina envolvida, adquirindo por isso um estatuto privilegiado em sala de aula. No entanto, e como forma de atenuar as dificuldades sentidas pelos alunos, o Ministério da Educação implementou um programa de formação de professores do 1º Ciclo (PNEP – Programa Nacional de Ensino do Português) iniciado no ano lectivo de 2006/2007. Este programa tem por objectivo melhorar os níveis de compreensão da leitura e da escrita dos alunos, através da modificação das práticas pedagógicas dos professores no ensino da língua materna, tendo por base a supervisão das actividades em sala de aula. É neste contexto, enquanto professores responsáveis pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas diárias, que este estudo pretende compreender e desenvolver a reflexão sobre a escrita e sobre a produção de várias tipologias de texto em sala de aula. Deste modo, a necessidade de mudar práticas impõe-se quando a avaliação das competências de escrita dos alunos revelam níveis baixos no seu desempenho. Assim, este estudo pretende contribuir para o conhecimento e reflexão sobre as práticas lectivas dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, no 4º ano de escolaridade, baseando-se nas estratégias e metodologias usadas na produção de diversas tipologias de texto em sala de aula. Importa conhecer também, para além das estratégias utilizadas e metodologias definidas, que materiais pedagógicos são utilizados nas actividades desenvolvidas e se são usados os manuais adoptados.

Nesta perspectiva, e tendo em conta o contexto educativo actual, é necessário abordar a questão das práticas de escrita, nomeadamente a produção de texto, envolvendo por isso, alguns princípios intervenientes em todo este processo, dos quais se destacam, as várias tipologias de texto, os manuais escolares e as práticas pedagógicas. Por outro lado, consideramos que este estudo poderá servir para traçar novos rumos para as práticas pedagógicas no processo de ensino - aprendizagem neste nível de ensino – 1º Ciclo - nomeadamente a nível da produção de vários tipos de texto. Poderá ainda impulsionar uma tomada de consciência sobre a forma como são construídos os manuais escolares em termos da diversidade de géneros textuais.

Objectivo e Organização do Estudo

As orientações definidas no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) e no Programa de Língua Portuguesa (2006) visam essencialmente o desenvolvimento de competências linguísticas nos alunos para um bom desempenho a nível da leitura e da escrita. Contudo, ao longo dos anos, tem-se vindo a sentir necessidade de mudar as práticas, já que a avaliação das competências dos alunos em leitura e escrita revela níveis muito baixos no seu desempenho (Sousa e Cardoso, 2010). Como forma de reverter esta tendência, têm vindo a ser implementadas diversas iniciativas a nível do Ministério da Educação, como é o caso do PNL (Plano Nacional de Leitura) e do PNEP (Programa Nacional de Ensino do Português), no sentido de incentivar as crianças e os jovens para o acto de leitura e de escrita, melhorando assim os seus resultados. Desta forma, e inserindo-se este estudo na problemática que envolve a escrita, mais propriamente em termos de produção de texto, pretende-se identificar factores relevantes relacionados com o desenvolvimento curricular, a nível das práticas pedagógicas e da formação contínua de professores em língua materna. Ou seja, é nosso objectivo tentar compreender, por um lado, a forma como a produção textual é trabalhada em sala de aula e nos manuais escolares de Língua Portuguesa mais adoptados no quarto ano de escolaridade e, por outro, quais são as metodologias, estratégias e materiais utilizados em sala de aula para o desenvolvimento de competências dos alunos na produção de diversas tipologias de texto. O presente trabalho visa ainda perceber se em todo este processo, os três manuais escolares mais adoptados a nível nacional para o quarto ano de escolaridade são utilizados ou não de forma diária e sistemática, quais as tipologias de texto que apresentam e quais as tipologias de texto trabalhadas em sala de aula. Além disso, procura-se também identificar os elementos de

incidência no processo de escrita de texto (planificação, redacção, revisão e reescrita) e perceber a relação e características entre as modalidades e as tipologias da escrita e se as escolas são efectivamente promotoras da escrita de textos nas suas várias tipologias e funções.

O estudo abrange seis tipologias de texto: narrativo, descritivo, poético, instrucional, argumentativo e informativo. Procuramos analisar a forma como as tipologias dos textos referidas atrás são exploradas nos três manuais mais adoptados no quarto ano em 2010/2011: *Pasta Mágica* da Areal Editores, *Giroflé* da Santillana-Constância e *Amiguinhos* da Texto Editora. Procuramos também observar como são implementadas as práticas lectivas, em contexto de sala de aula, em termos de produção de texto. Além disso, procuramos ainda conhecer, através de entrevistas e questionários, aos professores em estudo e a professores de quarto ano a nível nacional, as representações destes sobre o tipo de dificuldades que revelam os alunos na produção textual e quais os aspectos a que os professores dão maior importância na produção de texto, bem como as actividades, estratégias e materiais utilizados em contexto de sala de aula para o desenvolvimento e produção de vários tipos de texto. Para a prossecução destes objectivos optámos pela realização de um estudo de caso em cinco escolas do primeiro ciclo no distrito de Santarém. Observámos seis turmas de quarto ano, três que utilizavam o manual mais adoptado a nível nacional (*Pasta Mágica*) e três turmas que utilizavam o segundo manual mais adoptado (*Giroflé*).

II - Fundamentação Teórica

Definição de conceitos

Conceito de Literacia

“Literacia – capacidade de cada indivíduo compreender e usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade. Esta definição ultrapassa o conceito tradicional de leitura como simples descodificação e interpretação literal do escrito, alargando-se a tarefas mais específicas e complexas”.

PISA, 2001, OCDE

Desde há alguns anos que Portugal tem vindo a acusar índices de literacia pouco confortáveis, face aos resultados do estudo internacional PISA (OECD, s/d) – os quais, têm revelado que é necessário formar leitores capazes de compreender e interpretar os textos escritos. Este assunto tem suscitado o interesse e a atenção por parte de todos os que, de algum modo, se preocupam com a educação em Portugal.

De acordo com Pinto (in Azevedo, 2007) o conceito de literacia está relacionado com as mudanças constantes que se verificam na sociedade. O autor refere ainda que “a literacia é vista como um processo que, à semelhança da alfabetização enquanto processo individual, se encontra em permanente construção sujeita a uma actualização continuada, em virtude da necessidade de acompanhar as mudanças que se operam incessantemente” (Azevedo, 2007, p. 95). Também a OCDE define literacia como a “capacidade de compreender e usar informação escrita nas actividades do quotidiano, em casa, no trabalho, na sociedade, a habilidade de desenvolver conhecimentos e atingir objectivos (Sanches, 2000, p. 24). Quer isto dizer que, além de ser necessário compreender o que se lê, é necessário ainda recorrer a um conjunto de conhecimentos prévios, que permitam pôr em prática inúmeras situações do quotidiano. Neste sentido, é de extrema importância que o aluno adquira e adapte um conjunto de estratégias de leitura que lhe facilitem o acesso à compreensão do que lê.

Conceito de Leitura

“Ler implica um sistema complexo de operações mentais que permitem estabelecer a correspondência entre a representação gráfica e a respectiva pronúncia. Aprender a ler é um processo moroso e complexo, que exige instrução específica.”

Leite e Bragança, 2010, p. 100

Perante os fracos resultados que se têm vindo a verificar por parte dos nossos alunos ao nível da leitura e compreensão (OECD, s/d; GAVE, 2010), decidiu o Ministério da Educação pôr em prática o Plano Nacional de Leitura (PNL, 2005), visando sobretudo apetrechar as escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico de livros e Bibliotecas, de forma a incentivar os alunos a lerem, numa tentativa de formar alunos leitores. Segundo o Ministério

da Educação (2004) a “leitura é o processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência implica a capacidade de decodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimentos” (p. 32). Assim, para que se formem alunos leitores com competência é necessário que “o jovem leitor tenha o gosto de ler, é necessário que saiba ler sem esforço e esteja motivado para o fazer” (Azevedo e Sardinha, 2009, p. 84). Também para Sequeira e Sim-Sim (1989), o leitor competente é aquele que compreende, consegue interpretar o que lê e consegue relacionar os textos entre si, sintetizando a informação e aplicando-a a novas situações. Também Sim-Sim (2007) afirma que “ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto” (p. 9). Deste modo, a leitura envolve várias competências, desde a compreensão, a interpretação, o reconhecimento das letras, dos sons e das palavras. Na leitura, “a compreensão é primordial no acto de ler, pois sem compreensão não há leitura” (Azevedo e Sardinha, 2009, p. 115).

Para Jolibert (2000) “ler é questionar o escrito tal como ele é (...) numa autêntica situação de vida”. Refere ainda a autora que “ler, é ler escritos autênticos que vão desde o nome de uma rua escrita num canto, a um livro, passando por um anúncio, uma embalagem, um jornal (...)” (p. 20).

Conceito de Escrita

“A escrita exige a capacidade de seleccionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar”.

Barbeiro e Pereira, 2007, p. 17

Tendo em conta que os tempos vão mudando e as exigências da sociedade impostas ao Homem aumentam dia-a-dia, de modo imprevisível, o próprio desenvolvimento social e cultural depende dos níveis de conhecimento e da competência dos cidadãos, assumindo a escola um papel fundamental. Hoje, de acordo com determinadas imposições sociais, são exigidas aos alunos competências ao nível da leitura e da escrita, de maneira a que se desenvolvam outras competências. Deste modo, associado à leitura e à escrita surgiu o conceito de literacia, a qual tem tido uma atenção crescente nos últimos tempos atribuída ao

crescimento da quantidade de informação disponível. Beard (2010) refere que “ actualmente, reconhece-se que lidar eficazmente com a informação é um dos maiores problemas na sociedade moderna” (p. 16). Deste modo, e embora as crianças e os jovens de hoje aprendam em interacção com os outros, passando pela televisão e pela internet (Beard, 2010), é inquestionável que a escola desempenha um papel importante na aprendizagem e na atribuição de competências relativas à escrita. Por isso mesmo, é na escola que se pode proporcionar aos alunos, o acesso a todas as potencialidades da escrita, assim como o domínio das competências exigidas para se ser leitor e escritor.

Tal como a leitura, a relevância da escrita decorre do papel que a mesma assume no desenvolvimento expressivo e cognitivo, fundamentais para a integração do aluno em diversos contextos, tanto na sociedade, como também culturalmente. A escola, tem assim um papel determinante a desempenhar no processo de ensino aos alunos, tanto a facilitar-lhe os códigos linguísticos como outras competências, para que o aluno se assuma como um cidadão independente, autónomo e eficaz no seu desempenho. Araújo (2007) refere mesmo que “só num ambiente que proporciona um envolvimento activo com a leitura, que leva os alunos a ler muito e a ouvir ler e a formular questões e discutir possíveis respostas podemos ajudar os alunos a reflectir sobre o significado de material escrito e a compreender melhor o que lêem” (p.16). Face a isto, Grabe e Kaplan (1996) salientam, que “ a maioria das categorias de trabalho, foram encontrados para ser coerentes com a constatação de que a escrita é básica para a maioria dos tipos de emprego” (p. 153). Deste modo, a escrita, hoje, assume-se como um meio de comunicação, uma forma de participação a nível social. A escrita assume, assim, um papel preponderante na sociedade e no que ela exige da escola e dos próprios alunos. Além desta dimensão social, em que a escrita se insere, também se constitui como uma dimensão para outras áreas e disciplinas, desempenhando um papel importante na organização e desenvolvimento do próprio pensamento, acelerando as aquisições linguísticas.

Muitas são as definições que os autores perspectivam para a escrita. Para Viana, Coquet e Martins (2005), “escrever é a capacidade de produzir uma grafia convencional para uma palavra, com base na codificação de sua sequência de sons em uma sequência de letras. O propósito é a comunicação” (p. 17). Por seu lado, Azevedo (2000) assegura que “a escrita constitui um sistema de símbolos gráficos, pressupondo a intervenção da percepção visual e a utilização de um sistema motor particular, activando zonas do cérebro que não actuam na fala” (p. 42). Olson (1984) afirma que a escrita é um instrumento de aprendizagem que ajuda

a construir e a redefinir o pensamento. Esta ideia de que a função central da escrita ajuda na construção do pensamento, é reforçada por Luria (1987), quando diz:

“A linguagem escrita é o instrumento essencial para os processos de pensamento, incluindo, por um lado, operações conscientes com categorias verbais, transcorre mais lentamente do que a oral; permitindo, por outro lado, retornar ao já escrito, garante o controlo consciente sobre as operações que se realizam. Tudo isto faz da linguagem escrita um poderoso instrumento para precisar e elaborar o processo de pensamento” (p. 171).

O processo de escrita, sempre associado ao processo de leitura, não pode ser considerado uma simples técnica, situada fora do tempo e do espaço. Pelo contrário, a escrita, porque tem funções e finalidades, tanto escolares como sociais, tem de estar em plena conexão com as exigências da sociedade face à escola. Por isso e como referem Barbeiro e Pereira (2007), “são inúmeras as oportunidades para, por meio da escrita, explicar, persuadir, dar a conhecer opiniões, expressar sentimentos e emoções, relatar eventos, reais ou imaginados” (p. 9). Ou seja, socialmente a escrita impõe-se como um processo de integração, para que o aluno a possa usar como “instrumento de reflexão, de trabalho intelectual e meio de expressão pessoal” (Barré-De Miniac, in Azevedo, 2000, p. 83).

A relevância da escrita decorre do papel que a mesma assume no desenvolvimento expressivo e cognitivo, fundamentais para a integração do aluno em diversos contextos, tanto na sociedade como também culturalmente. Para Pereira e Azevedo (2005), a escrita funciona como um instrumento de “análise metalinguística e linguística da língua” (p. 19). As mesmas autoras salientam que a linguagem escrita contribui para facilitar a comunicação, havendo por isso várias vantagens nas formas de comunicar através do “espaço” e do “tempo”. Neste sentido, a escrita tem de ser sempre acompanhada pela leitura, pois a “leitura permitirá a construção de conhecimentos específicos da escrita, ortográficos primeiro e, pouco a pouco, lexicais e sintáticos” (Pereira e Azevedo, 2005, p. 20). A este propósito Amor (2003) refere que “relevam da oralidade muitos enunciados escritos e do padrão da escrita muitos discursos no modo oral” (p.109).

Desenvolvimento da Compreensão Escrita

O Papel da Leitura e da Escrita

“Habitue-o a anotar num caderno, ou mesmo à margem da página, as passagens de que mais gostou ou as personagens e situações que mais o impressionarem. É um método que dá frutos e casa bem a leitura com a escrita”.

J. J. Letria, 2001, p. 20

Nos dias de hoje, constatamos que lidar eficazmente com a informação que nos chega é um dos principais, se não, um dos maiores problemas da sociedade moderna. Vivemos numa sociedade de informação afectada por um novo tipo de analfabetismo. Apesar do aumento das taxas de frequência escolar e dos anos de escolarização, a população evidencia incapacidades de domínio de leitura e de escrita que se podem traduzir numa reduzida capacidade de participação na vida social. Surge então o termo literacia que, segundo Azevedo (2007), é vista como um processo semelhante à alfabetização, estando sempre em permanente construção, procurando acompanhar as mudanças que ocorrem incessantemente na sociedade. Na opinião de Azevedo e Sardinha (2009) o termo literacia:

“Designa não apenas a capacidade para ler e escrever, utilizando a informação escrita de forma contextualmente apropriada, em contextos diversificados de uso, como igualmente a motivação para o fazer. A literacia, potenciando a interacção social e estimulando o raciocínio crítico e a comunicação abstracta, é utilizada para desenvolver o conhecimento e a compreensão e para assegurar a formação efectiva e integral da pessoa”(p.1).

A leitura, em conjunto com a escrita, ocupa um lugar muito importante no processo de ensino-aprendizagem na área da Língua Portuguesa e, consequentemente, em todas as outras áreas. Os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico são responsáveis, em larga medida, tanto pela iniciação à leitura, como pela iniciação à escrita, assim como também pelo aprofundamento do desempenho dos alunos ao longo da escolaridade e consequentemente no desenvolvimento de competências de literacia. Por isso, o professor é uma peça fundamental, pois pode ajudar o aluno a adquirir o gosto pela leitura, pelos livros, pela escrita, pelos textos. O gosto pela leitura e pela escrita deve ser estimulado na escola, mas deve ter uma continuação em casa, com a família, na Biblioteca, nas livrarias, para que o aluno possa fazer

leitura de conhecimento, de compreensão, de construção de sentido, de participação, de escrita, ou seja, a partir daqui ir construindo o “eu próprio”. A leitura de literatura feita por prazer, tem sido, por exemplo, associada ao aumento das “competências literárias” em leitura e escrita, ao aumento da aquisição do vocabulário e ao aumento geral do conhecimento (Guthrie, 2003).

De acordo com vários autores (Moreira, 1988; Teberosky, 1991; Teberosky e Cardoso, 1990); (in Martins e Niza, 1998), a leitura e a escrita desempenham múltiplas funções. Quer isto dizer que a escrita e a leitura podem assumir um papel preponderante, a partir das quais, o aluno pode realizar diversas actividades, as quais assumem variadas funções. Podemos ler por prazer, para obter informações, ler para seguir ordens, ler para aprender tal como podemos escrever por gosto, para comunicar, para estudar, para transmitir e partilhar conhecimentos. Por conseguinte, é neste contexto que a escola tem de prever e valorizar este trabalho, dispondo de meios facilitadores que possam permitir a sua actuação na escola, de modo a que a criança estabeleça uma relação muito restrita com o saber ler e o saber escrever, sendo por isso, capaz de lhe atribuir sentidos. Tal como afirma Pereira (2008), a relação que se estabelece entre a leitura e a escrita potencia condições de sucesso, mostrando assim que o saber ler e o saber escrever promove a aprendizagem dos alunos e o domínio ao nível das competências da língua.

Para Pontes e Barros (2007) para que os alunos sejam bons leitores e activos no processo de leitura, torna-se necessário proceder a três fases no que diz respeito à concretização de actividades de leitura:

- *Pré-Leitura* – A pré-leitura assume-se como a base na exploração e construção de saberes a partir de elementos como a capa de um livro, as ilustrações, o título, motivando os alunos a expressarem-se e favorecendo a linguagem oral. Além disso, permite aos alunos interagirem na turma, alargando assim os seus horizontes a partir dos conhecimentos partilhados. Nesta fase pretende-se motivar os alunos para a leitura, levando-os a questionar os textos e a “construir conhecimento”.

- *Durante a Leitura* – Após a pré-leitura surgem algumas actividades para desenvolver competências, tais como preparar os alunos para utilizar estratégias de compreensão; compreender a estrutura do texto; favorecer a linguagem literária e o vocabulário; facilitar a compreensão sobre os acontecimentos decorrentes da acção e desenvolver a construção de sentido e interpretação.

- *Após a leitura* – Nesta fase, já mais consistente, trabalha-se ao nível da reflexão e da reorganização da informação, tendo como pressuposto alguns objectivos, tais como: i) motivar os alunos para darem respostas pessoais; ii) promover a reflexão, de modo a que os alunos salientem o que é mais importante e significativo para eles; iii) proporcionar momentos para desenvolver a organização, a análise e a síntese de ideias; iv) e também, fomentar momentos de partilha, reflexão e construção de significado com os colegas.

Quer isto dizer que valorizar desde logo as competências e os conhecimentos do aluno/leitor implica desenvolver as capacidades e as aptidões dos alunos para uma boa aquisição de aprendizagens no domínio da escrita. Assim, a vertente pedagógica, incluindo as práticas lectivas, deve incentivar desde muito cedo a criança a ler e a escrever, a compreender e a construir textos. Neste sentido, urge desenvolver competências literárias nos alunos e despertar neles o gosto, o prazer, a motivação e o interesse pela leitura e pela escrita.

O Ensino e a Aprendizagem da Escrita

No que diz respeito à aprendizagem da escrita, Ferreiro e Teberosky (in Azevedo, 2000) referem que “escrever é uma tarefa de ordem conceitual e, se bem que seja necessária a presença de modelos (...), a criança quando começa a escrever, põe em jogo as suas hipóteses acerca do próprio significado da representação gráfica. A aquisição da escrita será produto de uma construção activa, supondo etapas de estruturação do conhecimento” (Ferreiro e Teberosky, in Azevedo, 2000, p. 51). Ou seja, perante o processo da escrita, o aluno realiza uma sucessão de tarefas específicas, construindo saberes e descobrindo novos conhecimentos. A importância da escrita revela-se também no desenvolvimento expressivo e cognitivo, sendo este desenvolvimento fundamental para a inserção dos alunos nos mais variados contextos sociais e na qualidade do pensamento que a escrita permite construir. Significa isto, que “a própria escrita ajuda a pensar e a construir conhecimento (...)” (Pereira e Azevedo, 2005, p. 9). Por sua vez, Contento (in Azevedo e Sardinha, 2009) sugere que os alunos ao desenvolverem hábitos de leitura, desenvolvem ao mesmo tempo percepções de estrutura gráfica e lexical que os podem ajudar a construir textos mais eficazes. Por seu lado, Barbeiro (in Azevedo e Sardinha, 2009) afirma que desenvolver a capacidade de reflectir a língua propicia, “uma maior consciência metalinguística, [o que] implica, pela certa, uma maior facilidade no âmbito das aprendizagens” (p. 99). Neste sentido, a leitura exerce influência na expressão escrita, facilitando todo um processo de competência e desempenho. Tal como

afirma Azevedo (in Azevedo e Sardinha, 2009), “...a leitura fornece aos sujeitos leitores uma competência enciclopédica necessária nas várias situações do quotidiano, bem como modelos de organização textual” (p. 99).

De acordo com Downing e Fijalkow (in Martins e Niza, 1998, p. 18), quando se está a ler e a escrever, passa-se por três fases: i) *Fase cognitiva* correspondente à fase em que a criança estabelece uma representação sobre a leitura e a escrita - para que serve, quais as suas características - relacionando a escrita com a oralidade; ii) *Fase de domínio*, em que a criança aprende a reconhecer as palavras, a estabelecer relações grafo-fonológicas, a questionar, a organizar, a identificar e a compreender o significado do texto; iii) e por último, a *Fase de automatização* em que a criança já lê textos diversos, utilizando várias estratégias de leitura. Assim, a aprendizagem da escrita está dependente de inúmeros factores, sendo a aquisição da leitura um deles. Há muitos anos atrás considerava-se que o ensino da escrita só deveria ter início a partir do momento que a criança tivesse adquirido os pré-requisitos relacionados com a motricidade fina, estruturação espacial e temporal e a lateralização, fazendo actividades conhecidas por propedêuticas – grafismos. Hoje, pelo contrário, e segundo Martins e Niza (1998), considera-se que a escrita não se pode confundir com o domínio de um conjunto de habilidades motoras. De acordo com as referidas autoras, a escrita é uma actividade de comunicação cujas funções dependem da finalidade de quem escreve e de quem lê ou de determinada situação ou necessidade. Neste sentido, a aprendizagem da escrita não pode ser considerada uma aprendizagem separada da linguagem oral. Ou seja, tanto uma como outra são um prolongamento da primeira a partir da segunda. É claro que esta apropriação por parte da criança em relação à oralidade e à escrita é um processo longo. Podemos dizer que enquanto na leitura há o reconhecimento das palavras, ou seja, a descodificação e a compreensão do que se lê, na escrita é necessário assimilar ou codificar palavras. Ou seja, é preciso entender “a codificação escrita como a produção de textos ou composição escrita” (Citoler, 1996). Por outras palavras, escrever, é expressar por meio de uma série de sinais gráficos (codificação escrita), um pensamento (composição escrita).

Também Casas (1988) e Fonseca (1984) parecem concordar quando referem que a escrita é um processo com duas vertentes: a gráfica e a linguística que, de algum modo, se assemelham à codificação e à composição. Duarte (2008) refere que a consciência linguística é uma pré-condição muito importante para a fluência da leitura e para a competência da escrita. Deste modo, quanto à natureza do processo escrito, as crianças têm de perceber quais

são as propriedades da linguagem oral representadas na escrita e quais as regras que orientam a transposição da linguagem oral para a linguagem escrita (Neves e Martins, 2000). Citolier (1996) refere, por seu lado, que compreende a escrita como uma atitude criativa e complexa, pois na sua realização são colocados em funcionamento pelo menos quatro grandes módulos que são o de composição, o sintáctico, o léxico e o motor, bem como os seus respectivos subprocessos.

Na escrita, o ensino-aprendizagem deve ser feito com base na planificação, rigor e competência, resultando um papel interactivo entre os intervenientes – professor e aluno (Pereira, 2000). É importante que os alunos se apercebam da estrutura/forma e do conteúdo dos textos, para que possam desenvolver uma escrita eficaz. Na opinião de Barbeiro (1999), importa também ter capacidade para improvisar e ter criatividade, pois estas desenvolvem a capacidade de organização da expressão linguística. Para além disso, importa ainda que o professor proceda como mediador em todo o processo de escrita, levando os alunos a pensar e a escrever em conjunto consigo, reflectindo e apresentando estratégias diversificadas, de modo a que os alunos adquiram as competências de escrita e, consequentemente, possam fazer boas produções de texto. Claro que o caminho da aprendizagem da escrita nem sempre é fácil e apresenta muitas vezes dificuldades. De acordo com Amor (2001) :

“ A aprendizagem da escrita é um desiderato inesgotável, um projecto de vida. No vasto território aberto à exploração que ela proporciona, há que ir fazendo pequenas viagens, doseando o espaço, o tempo e o esforço da descoberta, ao ritmo de cada um. Não se aprende a escrever por um caminho único e linear, num percurso com hora de partida e de chegada. Parte-se sempre sem saber exactamente quando e onde se chega. E chega-se sem se saber bem se se avançou ou se recuou. Importante é continuar a viagem...” (p. 157).

Dificuldades de Aprendizagem na Escrita

As dificuldades de aprendizagem representam uma das problemáticas mais frequentes na idade escolar. Embora sejam vários os factores que contribuem para as dificuldades de aprendizagem, o certo é que existe alguma discordância entre os autores (Correia, 1991) em relação à etiologia das mesmas. Citolier (1996) e Monedero (1989) defendem cada um a sua perspectiva quanto à etiologia das dificuldades de aprendizagem, salientando que podem ser múltiplos os factores que as causam. Por seu lado, Casas (1994) salienta que o facto da aprendizagem escolar ser complexa e implicar a conjugação de vários factores e domínios,

parece ser um factor que contribui para as dificuldades de aprendizagem. Sabe-se que ter consciência das dificuldades de aprendizagem na escrita dos alunos é importante para que se consiga perceber e compreender as suas dificuldades, e também para que se encontrem estratégias e soluções mais adequadas ao problema. No entanto, é necessário ter em conta que a linguagem escrita constitui uma situação nova e estranha para os alunos (Vygotsky, 1986). A escrita revela-se mais abstracta para os alunos do que a linguagem oral, isto é, constitui uma actividade mais complexa.

Bereiter e Scardamália (1985) salientam que existem duas hipóteses para explicar as dificuldades: uma é a sobrecarga cognitiva e a outra é o desenvolvimento de esquemas discursivos. Os autores referem ainda que a busca de informação na memória, ou conhecimentos prévios, quando os alunos planificam oralmente a partir de objectivos, pode constituir uma dificuldade no processo de escrita, todavia, uma forma de superar essa possível dificuldade é através de rascunho, técnica frequentemente usada pelos alunos mais novos. Bereiter e Scardamália (1985) referem ainda a este propósito que “as crianças fazem pouca distinção entre o planeamento e os géneros de texto, e que na adolescência já os diferenciam suficientemente” (p. 99). Outra área em que os alunos apresentam geralmente dificuldades é a revisão e correcção de textos. Bereiter e Scardamália (1985) referem que a passagem da expressão oral para a expressão escrita revela-se uma dificuldade, já que é um passo primordial para o desenvolvimento do pensamento simbólico.

De acordo com vários autores (Monedero, 1989 e Fonseca, 1984) podem surgir outras dificuldades ao nível da escrita: a disgrafia, que se assume como um problema mais ao nível da execução do que da composição e a disortografia, que se assume como um problema mais ao nível da composição escrita e da formulação. Por conseguinte, muitos são os factores que podem contribuir para as dificuldades de aprendizagem dos alunos no processo de escrita, passando por factores de ordem ambiental, biológica e cognitiva (Frith, in Barbeiro, 2007). No entanto, estas dificuldades espelham a incapacidade por parte dos alunos de seguir a lógica organizacional do texto e criar o sentido global do mesmo. Cabe a cada professor desenvolver estratégias adequadas a cada aluno, tendo em conta as suas dificuldades de aprendizagem, de modo a possibilitar-lhes o acesso e a aprendizagem da escrita. Segundo Azevedo e Sardinha (2009) “o professor deverá agir como mediador do processo, pensando e escrevendo com os alunos, desafiando-os através de estratégias diversificadas, que permitirão

que os seus alunos, mais tarde, adquiram competências de escrita, boas produções de texto, cada vez mais autónomas” (p. 161).

O Papel do Professor na Aprendizagem da Escrita

De acordo com Tavares (in, Azevedo, 2000) não existe “dicotomia” entre professor e aluno. Tavares refere que lhe parece ser mais correcto dizer que há uma “mútua implicação” entre professor e aluno, pois há “os que aprendem ensinando e os que ensinam aprendendo, já que todos se desenvolvem” (p. 28). Ainda segundo o mesmo autor, é necessário que o ensino seja melhor planificado, em que o professor assume um papel mais activo de estimulador da aprendizagem do que propriamente assente no discurso ou nos manuais. É importante a orientação do professor na dinâmica da turma, sendo também uma prioridade e condição necessária. Não quer isto dizer que as interacções tenham de ser centradas no professor, mas é ele o organizador dessas mesmas interacções (Pereira e Azevedo, 2005).

No processo de escrita, o apoio individual por parte do professor aos alunos que revelam mais dificuldades na sua aprendizagem torna-se crucial, constituindo-se como uma estratégia para o aperfeiçoamento da escrita (Ministério da Educação, 2009). Neste sentido, o papel do professor é fundamental no desenvolvimento da escrita dos alunos. Perrenoud (1993) enfatiza também a importância do papel do aluno no seu processo de aprendizagem. Ou seja, o professor, em conjunto com os alunos, deve construir saberes, partilhar conhecimentos e desenvolver estratégias. Seguindo esta linha de pensamento, (Paris e Ayres, in Azevedo, 2000) afirmam que:

“Os alunos deverão tornar-se cada vez mais autónomos. Um aluno autónomo escolherá objectivos adequados, terá expectativas de sucesso (...) terá consciência das suas estratégias de aprendizagem e saberá usá-las com eficácia (...) construirá sentido, fará a sua auto-avaliação (...) será persistente, estratégico (...)” (p. 30).

Develay (1996) reforça o papel do professor na ajuda que este pode dar ao aluno na tomada de consciência dos saberes que adquire na escola. O autor salienta “ensinar, é também permitir ao aluno tomar consciência da sua consciência” (p. 34). O autor sublinha igualmente a importância do professor em tornar os alunos “actores das suas aprendizagens”.

Reforçando a ideia do papel que o professor desempenha no ensino da escrita, o Ministério da Educação (2009) refere que “ao professor compete dar informações rigorosas e sucintas sobre aspectos determinados (...) apresentar alternativas de correcção, sugerir

autocorreção, treino para resolução de determinadas dificuldades, desencadear estratégias de heterocorreção entre os alunos (...)” (p. 93). Assim, os alunos adquirem capacidade para a compreensão dos textos que lêem e produzem textos mais ricos e complexos.

Compreensão da Produção Textual

Compreensão de Textos e a Produção Textual

“Ensinar a compreender é ensinar explicitamente estratégias para abordar um texto. Estratégias de compreensão são “ferramentas” de que os alunos se servem deliberadamente para melhor compreenderem o que lêem, quer se trate de ficção ou de não ficção. Essas estratégias ocorrem antes da leitura de textos, durante a leitura de textos e após a leitura de textos”.

Sim-Sim, 2007, p. 17

Resultados de estudos internacionais como o PISA (OECD, s/d), no qual Portugal tem participado desde o ano 2000, ou o PIRLS (Progress in International Reading Literacy) (Mullis et al., 2011), realizado com alunos de quarto ano, mas no qual Portugal não tem participado, têm revelado baixos índices de literacia em leitura, sugerindo que é necessário formar leitores mais competentes, com melhor desempenho, que sejam capazes e eficientes no acto de compreender e interpretar textos escritos e compreender as suas funções.

Durante muitos anos, a área da Língua Portuguesa baseou-se somente no ensino da gramática, remetendo para segundo plano a produção de texto, outrora chamada “redacção” e hoje designada por “composição” e “expressão escrita” (Santana, 2007, p. 67). Contudo, a “expressão escrita” não se deve basear somente na sua automatização, deve também envolver diversidade de actividades, pois é o desenvolvimento de competências face à diversidade que se impõe na competência textual. Reuter (in Santana, 2007) faz referência à prática da escrita, afirmando que este tipo de situação de comunicação, só por si, não basta, pois é “ambígua e pouco formativa”. Também Cassany (in Santana, 2007) segue esta linha de pensamento ao referir que a escrita só por escrever não motiva o aluno, e “não produz qualquer efeito nas suas aprendizagens” (p.67).

Assim, nos dias de hoje, em pleno século XXI, em que a sociedade nos impõe desafios que passam pela leitura e pela escrita, torna-se importante desenvolver nos alunos as competências necessárias para a produção de texto. Conscientes da importância da capacidade de compreensão e do desenvolvimento da linguagem, cabe a cada professor não só desenvolver estratégias adaptadas a cada aluno, de modo a possibilitar-lhes o acesso à leitura e à decodificação de símbolos gráficos, mas também possibilitar que cada aluno utilize a leitura e a sua capacidade linguística, de forma consciente, para aprender e expressar os seus sentimentos e/ou ideias por escrito. Tal como refere Sim-Sim (2007) “o grande objectivo do ensino da compreensão da leitura é o desenvolvimento da capacidade de ler um texto fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura” (p.11). A autora salienta ainda que para se ter um bom nível de compreensão da leitura são necessários quatro vectores: i) eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras; ii) conhecimento da língua; iii) experiência individual da leitura; iv) experiências e conhecimento do mundo por parte do leitor” (p. 11). Desta forma, os alunos têm de ser intervenientes activos nas tarefas de leitura e de escrita, para que se apropriem do conteúdo do texto através da compreensão e para que possam produzir textos com sentido. Neste sentido, a capacidade para fazer inferências sobre o sentido da informação que não está explícita nos textos é o que distingue um bom leitor. Segundo Yuill e Oakhill (1991), a capacidade de decodificação e de fazer deduções lógicas permite aos bons leitores construir o sentido do texto. Para isso, a compreensão e a produção de texto impõe-se como condição necessária para que os alunos possam adquirir capacidade de gerir, a seu favor, a diversidade de informação que hoje se nos apresenta. Deste modo, a leitura de textos e algumas actividades desenvolvidas durante a leitura devem facilitar a compreensão, levar os alunos a apreender a informação e a reflectirem sobre o que leram, permitindo-lhes que sejam construtores de sentido dos textos que lêem.

Para que a compreensão de textos se faça com sentido é necessário que os alunos tenham conhecimento das várias tipologias de texto, assim como aprendam a trabalhar as competências inerentes a cada tipo de texto. Logo, nos primeiros anos de escolaridade, é fundamental que os alunos usufruam de práticas diárias de leitura e de escrita. É necessário que tenham contacto com diversas actividades relacionadas com vários tipos de texto, o que poderá constituir um pretexto para descobrirem as múltiplas funções que um texto contém.

Para Sim-Sim (2007) “ensinar a compreender, é ensinar explicitamente estratégias para abordar um texto...” (p. 17). Todavia “faltam muitas actividades necessárias à

compreensão de textos” (Beard, Siegal, Leite e Bragança, 2010, p.9). Por seu lado, Sousa e Cardoso (2010), salientam que “quando se trata de ensinar expressão escrita, é necessária a criação de contextos significativos facilitadores da tarefa complexa e multifacetada da abordagem do texto, na dupla vertente da compreensão e da produção” (p. 74).

De facto, o ensino da língua não se baseia somente na leitura, mas também no ensino da escrita, e essa escrita envolve inequivocamente a produção textual. Por isso, é fundamental que o professor promova e incentive os alunos a escreverem através de vários modelos do processo de escrita, envolvendo a planificação, redacção, revisão e reescrita, podendo também incluir aqui a apresentação. A partir deste processo, o percurso feito pelos alunos revela-se crucial para a apropriação do processo de escrita em si e para a consequente produção de textos, que será cada vez mais sólida e metódica. Nesta perspectiva, Sim-Sim (2007) salienta a importância de que:

“O ensino explícito da compreensão de textos tem por objectivo o desenvolvimento de capacidades metacognitivas que permitam ao aluno transferir informação e estratégias aprendidas para novas situações de leitura e facultem a automonitorização da compreensão à medida que se lê um texto” (p. 25).

A produção de texto implica o ensino explícito de normas textuais e de organização da textualização, e é essencial que exista orientação, observação, partilha e reflexão, de modo a favorecer a aprendizagem de estratégias para o sucesso da produção textual. Barbeiro (2007) refere que “o produto escrito é o resultado de um processo que exigiu a acção de diversas competências” (p. 17). Ou seja, quem lê olha o texto como um produto acabado, todavia, para quem escreve, é longo o caminho a percorrer e este representa um percurso complexo e extenso. Esta é uma actividade que compreende duas dimensões: uma relacionada com a linguagem que desencadeia e que faz interagir um conjunto de competências e outra relacionada com os processos mentais (cognitivos) e que permite ao leitor usar todo o conhecimento que possui sobre o mundo, desempenhando este um papel importante.

Tendo em conta as exigências que actualmente preconizam o papel da escola no processo de aprendizagem dos alunos, e face ao processo de escrita, deve aquela facilitar e proporcionar actividades e situações que levem os alunos, desde cedo, a gostar de ler e escrever e a adquirirem capacidades de produzir diversos tipos de texto. Para isso, é necessário fomentar e introduzir textos diversificados, em conexão com outras áreas curriculares, e facultar aos alunos literatura diversificada de modo a formar um horizonte cultural cada vez mais alargado e rico.

Todavia, detectam-se alguns obstáculos no primeiro ciclo, em que as crianças demonstram dificuldades ao nível da produção de texto, nomeadamente na produção e construção de textos com sentido. Segundo Sousa e Cardoso (2010) “os textos são difíceis para as crianças por várias razões: a autonomia, a extensão, o seu modo de gestão e finalidades e a linguagem” (p. 112). Neste sentido, é a escola que deve promover e desenvolver nos alunos de hoje, capacidades de produção de textos que lhes permitam o acesso a muitos documentos com múltiplas funções. De facto, a automatização de competências no processo de escrita envolve a capacidade de combinar todo um culminar de expressões linguísticas que se vão adquirindo na escola. No entanto, com a produção de diversas tipologias de texto, várias são também as exigências que se colocam aos alunos perante a diversidade que se impõe quanto à construção de textos. Quer isto dizer, que o processo de escrita envolve momentos em que se inserem os modelos de escrita.

Modelos de Escrita

Até finais do século XIX a linguagem era considerada como “*expressão do pensamento*” e a essência da própria língua. Neste sentido, a linguagem escrita era considerada a mais importante, no entanto nem todos tinham acesso a ela.

Bakhtine (1929) desenvolveu, no início do século XX, uma teoria de “subjectivismo individualista” que trouxe “à enunciação o lugar ideal de manifestação dos fenómenos linguísticos” (Bortolotto, 1998, p. 4). Por seu lado, Saussure (in Santana, 2007) considerou a língua como um instrumento estruturado de comunicação, a que deu o nome de “estruturalismo”. Assim, ao longo dos anos, a escrita foi evoluindo e foi-se constituindo cada vez mais como um modelo universal (Vigner, 1982; Cassany, 1989). Mais tarde, a perspectiva comunicativa reafirmou o papel da linguagem e, a partir daí, o oral e o escrito tornaram-se processos autónomos, mas com características próprias e passaram a ser colocados no mesmo plano de comunicação e de significações. Face ao interesse por estes elementos reguladores de comunicação, e tendo em conta vários estudos realizados no âmbito da linguística textual (Martins e Niza, 1998), foram delineados alguns modelos de escrita que a seguir se descrevem.

Os primeiros modelos, denominados lineares, caracterizam-se por uma sequência de referenciação. Defendida por vários autores que seguem a mesma linha de pensamento, várias são as denominações que lhe são atribuídas. Rohman e Wleck (1964) defendem uma

sequência de referenciação que passe pela uniformização, temporal e linear, incluindo as operações cognitivas: “pré-escrita, escrita e reescrita”. Britton; Burgess; Martin; Macleod e Rosen (1975) denominam a sequência de referenciação como “concepção, incubação e produção”. Outros autores, como Murray (1978) preferem chamar-lhe previsão, visão e revisão, ou ainda pré-escrita, articulação e pós-escrita no caso de King (1978), (in Carvalho, 1995). Estas fases, embora com denominações diferentes, são muito semelhantes na sua concepção, a primeira fase antecede sempre a escrita, a segunda fase é a escrita propriamente dita e a terceira e última fase corresponde à revisão/correção.

Um outro modelo denominado de não linear ou de processo constitui-se, na perspectiva de Hayes e Flower (1980), como uma nova etapa na construção de uma concepção de escrita (planificação, tradução e revisão). Este modelo vai sofrendo alterações ao longo dos tempos e, nos anos 90, Scardamalia e Bereiter (1992) procederam a uma comparação entre os processos de escrita, comparando os “escritores novíços” com os “escritores experientes”, tendo em conta a compreensão dos conteúdos sobre os quais escreviam. Deste modelo surgiram dois outros modelos:

- *Modelo de dizer o conhecimento*, que consiste na elaboração de um escrito a partir de conhecimentos anteriormente adquiridos, limitando-se a transmiti-los;
- *Modelo de transformar o conhecimento*, que se caracteriza “por um processo complexo de resolução de problemas” (Scardamalia e Bereiter, 1998, p. 45) integrando em parte o modelo anterior, sendo a informação organizada num plano.

Em 1996, Hayes (in Santana, 2007) apresentou um novo modelo que se baseava nas perspectivas anteriores, mas dando relevo à escrita como “uma construção social”. Neste modelo tem-se em conta a representação da tarefa, não esquecendo o tema, a situação, as finalidades do texto e os seus destinatários (Alves Martins e Niza, 1998). Para Hayes (1998), a escrita tem um carácter social, porque para além de se escrever com o objectivo de comunicarmos, escreve-se também perante o contexto “sociocultural, institucional e individual”.

Ao longo dos anos verificaram-se estudos relativos à revisão da escrita, tendo em conta a evolução das suas concepções. As primeiras investigações referem-se a Fayol (in Santana, 2000) que reconhecia uma perspectiva linear de escrita, tendo por base uma sequência de fases, nas quais, a revisão aparecia em último lugar. Por sua vez, Piolat (1988), atribui importância decisiva à revisão. Segundo a autora, para além de planificar e textualizar,

procede-se também à revisão da organização do texto. Bartlett (1982), para além da revisão, apresenta também no envolvimento da escrita, a avaliação e a correcção. Segundo o autor, a revisão “envolve a avaliação e a correcção, sendo esta motivada pela detecção e identificação de uma disfunção ou discrepância existente no texto” (p. 348). Bartlett (1982) distingue assim três processos: i) *Detecção*, consiste em detectar uma incorrecção, mas ainda não o problema; ii) *Identificação*, quando já se percebe o problema; iii) *Avaliação/correcção*, permite corrigir uma incorrecção, mas não garante que essa correcção seja adequada.

Prosseguindo os estudos sobre a revisão, Hayes, Flower, Schriver, Startman e Carey (1987) desenvolveram em conjunto uma nova concepção conferindo-lhe uma “dimensão construtiva”. Ou seja, durante o processo de escrita podem ser identificadas estratégias, mesmo sem a identificação de uma incorrecção. São definidos assim quatro elementos: i) *Definição da tarefa*, corresponde à definição de objectivos e de procedimentos em função do texto, com uma dimensão metacognitiva com vista à melhoria do texto; ii) *Avaliação do texto e detecção de problemas*, consiste em avaliar o texto de forma crítica, de forma a identificar incorrecções e o problema; iii) *Seleção de estratégias*, baseia-se na precisão com que se toma a decisão face aos procedimentos a adoptar perante, por exemplo, a identificação do problema, incorrecções ou a revisão do próprio texto; iv) *Modificação do texto*, há uma intervenção directa no texto tendo em conta a decisão tomada face aos procedimentos.

Por seu lado, Scardamalia e Bereiter (1998) definiram um modelo de revisão da escrita com base em três momentos: i) *Comparar*, fazer comparação entre o texto idealizado e o texto que escreveu; ii) *Diagnosticar*, corresponde à pesquisa, depois de fazer a comparação para perceber as incorrecções; iii) *Operar*, quando se procede a modificações no texto.

Também Butterfield, Hacker e Albertson (1997), prosseguindo as ideias de Hayes, J. ; Flower, L. ; Schriver; Startman; Carey. (1987), apresentaram um outro modelo baseado em dois factores: i) *Uma componente ambiental*, que diz respeito à retórica e à textualidade; ii) *Uma componente cognitiva e metacognitiva*, que corresponde aos aspectos linguísticos e textual, tendo em conta as competências de “pensar, avaliar, prever, comparar e seleccionar estratégias”.

Fayol (1997) baseando-se nos estudos anteriores concebeu um novo modelo, partindo de uma “releitura – revisão”, passando por quatro etapas: i) *Definição da tarefa*, consiste na selecção dos objectivos e definição estratégica, com base nos procedimentos e nos conhecimentos; ii) *Avaliação*, tem por objectivo ler para identificar incorrecções em função

dos objectivos estipulados, mas que pode ser uma dificuldade perante a proximidade de produção do texto, tornando-se mais difícil a detecção de discrepâncias; iii) *Detecção*, permite detectar incorrecções, embora possa não operar na modificação do texto; iv) *Instrução reflexiva*, parte das etapas anteriores e baseia-se na intervenção sobre o texto, procurando resolver os problemas identificados.

Hayes (1998) desenvolveu posteriormente um novo modelo, baseado no anterior (Hayes et al., 1987), que corresponde ao facto de considerar que se a revisão de texto é sustentada pela avaliação, parte-se então do princípio que a compreensão da leitura é a base de todo o processo de revisão. Ou seja, há uma “estrutura de controlo” da revisão, já que a leitura serve para detectar incorrecções, mas também para melhorar o texto. Este modelo apresenta três etapas: i) *Estrutura de controlo*, nesta etapa, não só é necessário identificar todos os procedimentos que estão implicados na tarefa, como também é necessário proceder ao tratamento da estrutura de controlo, determinando decisões, relativas a “objectivos da tarefa; actividades que se prevêem realizarem; objectivos específicos que direccionam a atenção sobre aspectos do texto a rever; critérios de qualidade e modelos e estratégias para solucionar determinados tipos de problemas do texto” (p. X); ii) *Processos fundamentais*, assentam nas operações principais, baseando-se numa leitura crítica em função da reflexão e de tomadas de decisão; iii) *Recursos*, asseguram todo o processo da revisão da escrita, passando a articular todas as componentes anteriores.

Santana (2007) refere algumas características comuns dos modelos anteriormente referidos, que vão desde a representação da tarefa e a avaliação que se faz no processo de revisão, à parte inicial e posterior da redacção, quando o texto já está realizado. Há assim “uma dimensão fundamental da revisão” defendida por vários autores, que opera a três níveis diferentes: i) “*Leitura* para compreender a qualidade do texto; ii) *Leitura* para avaliar o que procura testar as incongruências do texto; *Leitura* para a definição de problemas, através da qual o autor procura fazer um diagnóstico mais preciso do que é necessário fazer” (Santana, 2007, p. 52). Além disso, e ainda segundo Santana (2007), para que o processo de revisão seja eficaz, é necessário ter consciência dos problemas e, para proceder à sua resolução, é preciso dispor de recursos “procedimentais, linguísticos, técnicos e relacionados com a natureza do conteúdo...”. Deste modo, a par com o trabalho dos alunos, ressalta a importância do papel essencial do professor ao intervir nos processos de escrita, assim como ressalta a importância

da interacção com e entre os próprios alunos nos momentos cruciais que compreendem a planificação, a textualização e a revisão.

Análise das Orientações Curriculares do Sistema Educativo Português

A leitura e a escrita fazem parte do sistema de comunicação humano e ambas estão ligadas quer à aprendizagem, quer à utilização da linguagem. Sá (2004) refere a importância da Língua Materna, pelo facto desta “conduzir a aprendizagens que se irão revelar úteis na frequência de qualquer outra disciplina do currículo do aluno e ainda pela vida fora” (p. 7). As aquisições das competências da escrita e da leitura são recomendadas como objectivos fundamentais do sistema educativo, sendo o aluno, um participante activo na sua aprendizagem. Por seu lado, o professor é um orientador do aluno, o qual deve utilizar estratégias de estudo adequadas e ao professor compete facilitar-lhe a aquisição dessas mesmas estratégias, ajudando o aluno a pensar no seu modo de aprender. Deste modo, partindo dos textos normativos que regem a prática pedagógica dos professores e que definem as competências e os níveis de desempenho que os alunos devem atingir por ciclos ao longo do Ensino Básico, são vinculativos os dois documentos ministeriais: o Currículo Nacional do Ensino Básico e o Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Currículo Nacional do Ensino Básico

O Currículo Nacional do Ensino Básico enquadra os programas escolares actualmente em vigor, apresentando-se como um guia para os professores. De acordo com os princípios consignados no Decreto - Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, o Ministério da Educação define um conjunto de competências consideradas fundamentais e estruturantes em termos do desenvolvimento do Currículo para cada ciclo do Ensino Básico. Além disso, é designado também um perfil de competências no fim de cada ciclo, salientando-se ainda o tipo de experiências educativas que devem ser proporcionadas aos alunos. Assim sendo, o Currículo é um conjunto de aprendizagens consideradas desejáveis e necessárias, que a escola tem a responsabilidade de assegurar e operacionalizar em programas de acção (Ministério da Educação, 1999).

O Currículo Nacional constitui-se assim como uma referência para o trabalho a desenvolver nas escolas pelos professores, a nível de projectos curriculares de escola e de

turma. O Currículo permite a tomada de decisões em volta do Projecto Educativo da Escola, ou seja, a passagem à prática das diversas estratégias de aprendizagem implícitas no desenvolvimento e na implementação do currículo, no sentido de obter respostas educativas adaptadas às circunstâncias reais e em função dos alunos e do seu ambiente sociocultural. Os papéis curriculares da escola e do professor cruzam-se e complementam-se, sendo que a escola é a unidade básica de referência para o desenvolvimento do currículo. Para o efeito, esboça as linhas gerais da adaptação do Programa às exigências do contexto social, institucional e pessoal, definindo as prioridades. Cabe também à escola a responsabilidade de ser um espaço de formação e tudo o que nela se passar, tem influência na formação e na realização da vida dos alunos. O português é a língua oficial, ou de escolarização, e institui-se como um importante factor de identidade a nível nacional, cultural e social.

A grande meta do Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001) ao nível da Língua Portuguesa baseia-se fundamentalmente em “desenvolver nos jovens um conhecimento da Língua” que lhes permita atingir algumas vertentes das quais salientamos: i) *“compreender e produzir discursos orais formais e públicos; ii) interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais; iii) ser um leitor fluente e crítico; iv) usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de texto; v) explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita”* (p. 31).

Relativamente à clarificação das competências específicas, é realçado o conceito de leitura, definido como “um processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo”. É referido ainda que “esta competência implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento”. Podemos encontrar igualmente referência ao conceito de expressão escrita definido como um “produto, dotado de significado (...) resultante de um processo que inclui o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado. Esta competência implica processos cognitivos e linguísticos complexos, nomeadamente os envolvidos no planeamento, na formação linguística, na revisão, na correcção e na reformulação do texto” (Ministério da Educação, 2001, p. 32).

No que diz respeito às competências do modo escrito são descritas duas competências:

i) *“criar autonomia e hábitos de leitura, com vista à fluência da leitura e à eficácia na selecção de estratégias adequadas à finalidade em vista; ii) apropriar-se das técnicas fundamentais da escrita, com vista à desenvoltura, naturalidade e correcção no seu uso multifuncional”* (Ministério da Educação, 2001, p. 32).

É referido ainda que “é indispensável estabelecer com clareza metas de desenvolvimento por ciclo de escolaridade (e não por ano de escolaridade) ” para que o desenvolvimento de cada uma das competências específicas se verifique (Ministério da Educação, 2001, p. 33). No entanto, “para esclarecimento dos níveis de desempenho que se propõem para cada ciclo”, e relativamente aos vários domínios – Compreensão do Oral; Expressão Oral; Leitura; Expressão Escrita e Conhecimento Explícito – o Ministério da Educação remete-nos para a obra de Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997).

Em relação à expressão escrita destaca-se, para o primeiro ciclo, “o domínio das técnicas instrumentais da escrita” (Ministério da Educação, 2001, p. 35). Além disso, são descritas experiências de aprendizagem, fundamentais para que os alunos atinjam os objectivos do currículo, das quais destacamos: i) *“actividades que propiciem a participação eficaz e adequada em diversas situações de interacção (debates, exposições, entrevistas, sínteses...)”; ii) actividades de leitura silenciosa e em voz alta de diferentes tipos de texto; iii) actividades de consulta de material escrito com o objectivo de localizar informação e de transformá-la em conhecimento; iv) actividades de escrita usando materiais e suportes variados, com recurso a instrumentos que assegurem a correcção do produto escrito; v) e actividades de elaboração de vários tipos de textos compositivos (...)”* (Ministério da Educação, 2001, p. 36).

Programa de Língua Portuguesa – 4º ano

Dentro do contexto educativo Português, o Programa de Língua Portuguesa do 1º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2006) assume-se como um texto fundamental, uma vez que contém os princípios orientadores da acção dos professores e objectivos gerais e específicos que os alunos devem atingir por ano de escolaridade. Neste documento curricular está exposto um princípio orientador de que “a Língua Materna [deve funcionar] como um elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia” (Ministério da

Educação, 2006, p. 135). Efectivamente, podemos compreender neste grande e importante princípio que é a partir da aquisição da língua que o aluno tem acesso à sua realização pessoal, à comunicação com os outros e à participação activa na sociedade. Contudo, se o aluno não adquirir as competências básicas terá, em parte, o seu sucesso condicionado. É, por essa razão, defendido no Programa o recurso a “estratégias diversificadas”, tendo sempre em atenção as necessidades individuais dos alunos. Neste sentido, é necessário “diversificar os contextos de produção, multiplicar práticas de escrita e encontrar, em grupo, soluções para os problemas que a construção do texto exige”, bem como “mobilizar situações de diálogo”, de “cooperação” e de “confronto de opiniões”. Este tipo de estratégias “permite aprofundar a compreensão da leitura, acelerar aprendizagens e organizar e desenvolver o pensamento”. Ressalta ainda a ideia, com a adopção desta perspectiva pedagógica, de que é necessário que o aluno “construa a sua identidade e a sua relação com o mundo e se afirme como ser afectuoso e interveniente, autónomo e solidário” (Ministério da Educação, p. 146).

No que diz respeito à Comunicação Escrita, o Programa de Língua Portuguesa do 1º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2006) refere dois objectivos gerais: i) *“desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura”* ii) e *“desenvolver as competências de escrita e de leitura”*. Estes dois objectivos subdividem-se em vários objectivos específicos, que passamos a salientar: i) *“Experimentar diferentes tipos de escrita, com intenções comunicativas diversificadas, requeridos pela organização da vida escolar e pela concretização de projectos em curso (avisos, recados, notícias, convites, relatos de visitas de estudo, relatos de experiências, correspondência, jornais de turma, de escola...”*; ii) *Organizar textos próprios e alheios segundo critérios diversificados (temática, prosa, poesia)”*; iii) *“Participar na reescrita do texto, confrontando hipóteses múltiplas, tendo em conta o seu aperfeiçoamento (organização das ideias, supressão de repetições desnecessárias, adequação do vocabulário, adjectivação, formas básicas da ortografia, da acentuação e do discurso directo)”*. Podemos dizer que existe diversidade e várias propostas, embora a sua maioria esteja directamente relacionada com o desenvolvimento cognitivo dos alunos. No entanto, consideramos que o Programa poderia conter, no que diz respeito à leitura e à escrita, propostas essenciais, específicas, informações mais objectivas, claras e exequíveis.

Tendo em conta as orientações e os domínios com vista ao desenvolvimento de competências ao nível da compreensão da leitura e, consequentemente, ao nível da escrita (produção textual), não encontramos explícitos no Programa géneros/tipologias textuais ou

fases de organização textual, nem são referidas estratégias e/ou actividades que possam complementar as competências a adquirir pelos alunos do 4º ano de escolaridade relativamente às tipologias de texto. Neste sentido, consideramos que existe alguma subjectividade, sendo a informação pouco explícita, e permitindo ao professor seguir vários caminhos. Se por um lado este factor permite que o professor explore o Programa da forma que entender ser a mais correcta, por outro, essa exploração pode divergir muito entre professores o que terá, com certeza, repercussões a nível nacional, pois nem todos os alunos serão orientados do mesmo modo.

Os Manuais de Língua Portuguesa no 4º ano de escolaridade

Ao longo de décadas, num contexto educativo formal, os manuais escolares assumiram um papel fundamental e de grande importância na área de Língua Portuguesa no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Os manuais escolares tornaram-se um dos recursos pedagógicos mais utilizados na sala de aula, assumindo a função de mediadores entre os Programas de Língua Portuguesa e as práticas pedagógicas, sendo este um recurso relevante na orientação da disciplina.

Ao longo dos anos, o manual escolar adquiriu um estatuto privilegiado perante toda a comunidade educativa. Segundo Magalhães (1999), o manual escolar remonta a sua história à época das Cartilhas e dos Manuais e Compêndios Escolares do Século XVIII, os quais eram produzidos no interior de corporações ou de estruturas notáveis, como a Corte, a Universidade de Coimbra, as Dioceses, as Ordens Religiosas e os Mestres. Já naquela época os manuais se assumiam como um poderoso instrumento. Com a introdução do ensino obrigatório em Portugal, os programas definidos nessa altura já continham instruções que se baseavam na leitura do livro de “leitura” (Diniz, 1994).

Todavia, apenas na década de setenta passou a haver mais manuais escolares, sendo que anteriormente havia um livro único. Hoje em dia há um número considerado avultado de editoras que elaboram propostas de diversos manuais escolares a ser posteriormente escolhidos pelas escolas e em cuja escolha o professor intervém.

Muitos autores têm efectuado estudos e realizado pesquisas sobre os métodos de ensino, as práticas educativas e os materiais utilizados, entre eles, o manual escolar. No entanto, as opiniões divergem entre os professores e também entre os autores que realizam estudos neste âmbito. Para Rodrigues (1999), “o manual escolar, apesar da existência de

outros suportes tecnológicos e informáticos ou das posições que sobre o seu estatuto e funções se podem adoptar, é ainda o recurso pedagógico por excelência” (p. 423). Neste sentido, os manuais escolares desempenham uma função reguladora e orientadora no ensino em todos os ciclos e anos de escolaridade.

Por sua vez, Dionísio (2000) salienta o facto de que existe “a convicção de que o manual escolar detém uma função social única: a de representar, para cada geração, uma versão oficialmente sancionada e autorizada do conhecimento e da cultura” (p. 14). Este autor evidencia ainda que os “manuais tornam-se lugar de construção não só daquilo que pode ser dito na aula – os conteúdos – como do modo de dizer – a pedagogia – e das formas de comprovar as aquisições realizadas – a avaliação” (p. 82). Também Leite e Bragança (2010) consideram que os “manuais escolares são um dos instrumentos que medeiam a aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que parte do trabalho realizado na sala de aula e em casa são actividades propostas pelos manuais escolares (...)” (p. 101). Os autores referem mesmo que, “no limite, os seus conteúdos podem até influenciar a instrução que é dada aos alunos e as actividades usadas para consolidação dos conhecimentos e competências adquiridas” (Leite e Bragança, 2010, p.101).

Choppin (1992) perspectiva os manuais como “os utilitários da sala de aula: concebidos com a intenção, mais ou menos explícita ou manifesta de acordo com a época, de servir de suporte escrito ao ensino de uma disciplina no seio da instituição escolar” (p.16). Ou seja, os manuais escolares são perspectivados como um símbolo da escola, isto perante a própria escola, perante as famílias e igualmente perante os próprios alunos. Podemos até dizer que é através dos manuais escolares que os alunos estudam, organizam, trabalham, orientam e estruturam os seus conhecimentos, isto tanto na sala de aula como fora dela. Os manuais, de certo modo, acabam por ser um complemento das aulas, das práticas educativas, onde poderão exercitar os conteúdos dados na escola.

Embora os professores recorram também a outros tipos de recursos, os manuais escolares servem de conciliador entre o trabalho da escola e o trabalho de casa, seja trabalho prático ou de estudo. Neste sentido, o manual escolar é um dos recursos que regulam a aprendizagem da leitura, da escrita, assim como assume relativa importância em relação aos textos, análise e interpretação. Ora neste contexto, ao nível do quarto ano de escolaridade, a aquisição e o desenvolvimento das competências de leitura, de escrita e de compreensão está condicionado pelas características dos manuais escolares adoptados nas escolas. Os manuais

podem condicionar a aprendizagem dos alunos, já que de manual para manual divergem os tipos de questões, as tipologias de textos apresentados, a análise feita aos textos e também das propostas de trabalho. (Folgado, 2008).

Para os professores, os manuais assumem um papel de formação constituindo-se como um instrumento de ajuda no processo ensino-aprendizagem, que lhes permite desempenhar o seu papel, fornecendo-lhes informação científica e geral, necessária e adequada ao ano de escolaridade que leccionam. Ora, na era da globalização, em que o acesso ao ensino, ao saber e ao conhecimento passa particularmente pela escola e pelas Orientações Curriculares preconizadas no Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001), torna-se fundamental que haja uma actualização deste recurso pedagógico, partindo do princípio que se pretende fomentar a autonomia do aluno, envolvendo o desenvolvimento de competências, motivação e de aprendizagens diversificadas. Tal como refere Hummel (1988), os manuais escolares devem responder aos desafios com que nos deparamos no século XXI:

“O livro envolve o aluno num processo activo de aprendizagem e não o confina à transmissão de factos. Ensina-o através de uma descoberta guiada. Os textos descritivos são interrompidos por perguntas (assim estimulando discussões progressivas) de preferência a uma localização dessas perguntas no fim do capítulo. São levantados problemas e o aluno é levado a pensar criticamente, de preferência a memorizar simplesmente os factos, desenvolvendo capacidades de resolução de problemas. O livro envolve o aluno numa larga cadeia de investigação” (p. 11).

Deste modo, a actualização dos manuais escolares deverá surgir como uma nova configuração, de modo a torná-los num poderoso instrumento pedagógico e educacional, que favoreça a aprendizagem dos alunos e os leve a reflectir e a desenvolver competências que lhes permitam encarar e compreender a realidade, de modo a desenvolverem a capacidade de fazer convergir aspectos essenciais relacionados com a escola e com a sociedade actual. Assim, a função principal dos manuais escolares deverá consistir em desenvolver competências nos alunos e não simplesmente transmitir conhecimentos. Por outro lado, os manuais escolares devem conceder pistas de trabalho que incidam na actualização e renovação da prática pedagógica. Os autores Gérard e Roegiers (1998) consideram que existem algumas funções essenciais dos manuais: “i) *transmissão* de conhecimentos; ii) *desenvolvimento* de capacidades e competências; iii) *consolidação* das aquisições e aprendizagens; iv) *avaliação* de aquisições; v) *ajuda* na integração de aquisições; vi) *educação* social e cultural” (p.87). Por conseguinte, e segundo Hummel (1988), o aluno actual

deve “aprender a pesquisar, aprender a inovar e criar em vez da mera memorização dos factos e de teorias” (p. 10). O autor refere ainda que é fundamental a mudança, norteadas por princípios gerais de “educação ao longo da vida”, de acordo com alguns princípios: i) “*estimular* o interesse do aluno; ii) *desenvolver* a criatividade e a autonomia; iii) *encorajar* o aluno a ultrapassar as fronteiras do contexto escolar e a desenvolver atitudes abertas em relação à vida; iv) *integrar* os conhecimentos de diferentes disciplinas (relacionar/interdisciplinaridade); v) *iniciar* o aluno nas várias formas de aprendizagem” (Hummel, 1988, p. 12).

Na perspectiva de Dionísio (2000), a existência de “textos transparentes”, isto é, textos que evidenciam claramente a informação que se pretende que os alunos extraiam, não permitem leituras variadas, exercendo um forte controlo nas actividades de interpretar e de compreender, revelando-se demasiado simples. Contudo, cabe ao professor do primeiro ciclo, sendo ele o grande responsável pelo processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, definir a utilização que se faz do manual escolar e de que modo.

Elementos de Produção Textual

Tendo em conta que é na escola que a verdadeira aprendizagem se deve proporcionar e concretizar, é necessário desenvolver práticas que visem, essencialmente, a aquisição de determinadas posturas reflexivas da língua materna, no âmbito dos diferentes parâmetros que configuram as diferentes tipologias textuais. É claro que o processo de escrita não é igual para todos, apresentando algumas variações, nomeadamente em relação à própria pessoa que escreve ou ao domínio que esta tem em relação à escrita. Neste sentido, a escola deve colocar ao dispor dos alunos todas as potencialidades da escrita para que estes realizem actividades diferentes e significativas.

Segundo Pereira (2008) não se pode negar que a “leitura funciona como uma mais-valia no desenvolvimento da escrita”. Refere ainda Pereira “que só consegue verdadeiramente reescrever ou rever o escrito aquele que é capaz de, através da leitura, se aperceber das falhas e das incongruências do seu texto” (p. 48). Pereira (2008) refere que vários autores como Hayes (1995) e Boyer, Dionne e Raymond (1995) evidenciaram a importância que a leitura tem no processo de escrita, referindo três níveis: i) o primeiro consiste no facto de se ler para compreender, o que proporciona ao leitor matéria para escrever; ii) o segundo diz respeito à capacidade de ler para compreender, fazer inferências, interpretar correctamente o que a

escrita nos pretende transmitir, ou seja “descrever, relatar, argumentar, explicar e resumir”; iii) por último, o terceiro nível corresponde a uma leitura avaliativa, a qual é fundamental para a revisão do texto. Também Barbeiro e Pereira (2007) referem a importância de componentes da produção textual, salientando que quem escreve faz actividades diferentes ao longo do processo. Estas diferentes actividades incluem: i) *activar conhecimento* sobre o tópico e sobre o género do texto, programar a forma como se vai realizar a tarefa (...) efectuar pesquisas e consultas, tomar notas para posterior utilização, seleccionar e organizar a informação, elaborar planos que projectem a organização do texto...; ii) *redigir o texto*, procurando as palavras que o formarão e colocando-as no papel ou no ecrã; iii) *Avaliar o que se escreveu*, relendo, riscando, apagando, corrigindo, reformulando. Ora, para que o aluno possa produzir texto, é necessário que tenha compreendido o que se pretende e que tenha conhecimento do sistema de escrita e dos usos da linguagem própria dos diferentes textos. O estudo efectuado por Hayes e Flower (in Azevedo, 2000) despertou o interesse nas fases do processo de escrita defendidas pelos autores. São elas: a planificação, a textualização e a revisão.

A Planificação

Nesta primeira fase da planificação da escrita, em que os alunos procedem à invenção e organização das ideias, há que ter em conta os conhecimentos prévios que os alunos já têm, ajudá-los e estimulá-los a adquirir métodos de composição e de estruturação.

Na planificação são definidos alguns parâmetros ao nível de quem escreve, para quem, porquê, quando, como e o tipo de texto que é mais adequado ao que se pretende escrever. Assim, durante a planificação, os alunos estabelecem objectivos, seleccionam conteúdos, de forma a organizar e estruturar a informação.

Bereiter e Scardamalia (1985) salientam que durante a fase da planificação há um envolvimento na elaboração e reformulação de objectivos e de planos para conseguir chegar aos objectivos pretendidos, fazendo uma análise crítica das decisões anteriores, com base na antecipação das dificuldades. Os autores defendem também o papel que o professor deve ter no processo de escrita de texto, salientando três métodos de ensino: i) *exemplificar* técnicas de escrita; ii) *fazer trabalhos* directamente com os textos dos alunos, de modo a diagnosticar erros e problemas; iii) e em terceiro lugar, o professor deverá *oferecer apoio* ao aluno, quando ele necessitar, para que leve a bom termo a produção do texto.

Barbeiro e Pereira (2007) referem, em relação à planificação, a importância de começar desde logo a trabalhar as competências ligadas a esta fase. Por sua vez, Duarte (1994) salienta que a escrita deve ser antecedida pela análise de textos, a partir dos quais se dá importância a aspectos linguísticos e retóricos, com a finalidade de se promover as aprendizagens. Só assim, a produção de texto surge como uma aplicação dos conhecimentos adquiridos e de um conjunto de vários saberes apreendidos.

Por seu lado Azevedo (2000) recomenda nesta fase da escrita que os alunos recorram ao rascunho, desde que tenham compreendido os objectivos da planificação. A autora refere ainda a importância deste processo de planificação que é “construir uma rede mais rica de objectivos, planos, ideias e possibilidades que estão interligados. O apoiante deve criar um contexto colaborativo que estimule o autor do texto a dar forma aos seus intentos” (p. 95). É ainda nesta fase que Milián, 1991 (in Azevedo, 2000) refere a importância da explicitação dos objectivos, fornecendo os elementos essenciais para a planificação. Por seu lado, os autores Schroder e Lovett (in Azevedo 2000) sugerem ainda durante esta fase, actividades que antecedam a escrita propriamente dita, tais como debates e construção de *brainstorming*.

Outras actividades poderão ser exploradas na fase da planificação ou fase da pré-escrita (Santos, 1994), desde pesquisa, visionamento de filmes, fotos, esquemas, diagramas, tabelas ou listas. As autoras Sousa e Cardoso (2010) referem que “na planificação, é necessário prestar particular atenção à concepção de actividades e tarefas que ajudem e assegurem a compreensão do texto e, por outro lado, atender à selecção dos aspectos próprios da escrita de textos que se converterão em objecto de análise” (p. 100).

A Textualização

Esta etapa da escrita, a textualização, envolve a escolha textual, a selecção do formato, da estrutura, do discurso e da construção formal. Ou seja, a textualização é dedicada exclusivamente à redacção do texto propriamente dito. Surgem nesta fase, as frases, os parágrafos e as expressões linguísticas, dando assim o formato ao texto que o aluno pretende. O papel interventivo do professor é também importante nesta fase (Squire, in Azevedo, 2000). Alguns autores (JoAnne e Meltzer, 1993; Morais e Teberosky, 1993) partilham da mesma opinião, considerando a intervenção do professor como um modo de acompanhar o processo, de maneira a que os alunos procurem formas alternativas, caso aquela que seguem não seja a mais indicada.

Cassany, Luna e Sanz (1993) sugerem mesmo que o professor, nesta fase, deve proceder aos seguintes três passos: i) *diagnóstico*, o aluno explica o que está a fazer, nomeia o seu problema, quais os objectivos do seu texto e quais as dificuldades que está a sentir. Por sua vez, o professor ajuda-o, colocando-lhe questões que o vão ajudar a solucionar os seus problemas e a ultrapassar as suas dificuldades; ii) *leitura*, tanto o professor como o aluno lêem o que está escrito, o professor questiona o aluno e este explica oralmente os seus problemas; iii) *ensino*, neste ponto, o professor detecta os erros ou aspectos menos bons no trabalho do aluno, dá-lhe pistas para o melhorar, sempre na perspectiva de lhe colocar questões para que o aluno consiga sozinho chegar ao que o professor pretende que ele compreenda.

Por sua vez, Garcia-Debanc (1995) salienta a importância para a “actividade reflexiva”, que se deve desenvolver na fase da textualização. O professor poderá propor aos alunos a escrita de textos em pequenos grupos, de modo a favorecer as discussões entre os próprios alunos e também o professor sobre as incongruências encontradas no texto. O facto de o professor e os próprios colegas intervirem nesta fase do processo de escrita contribui para reduzir a sua complexidade.

Em suma, o papel que o professor assume nesta fase é de extrema importância, tendo em conta que a sua intervenção significa atenuar a complexidade que envolve a produção de texto, funcionando como orientador e promovendo a reflexão necessária para a construção dos modos individuais da aprendizagem dos alunos.

A Revisão

A revisão é a fase que é destinada à leitura para o aperfeiçoamento do texto escrito. A revisão consiste num processo que se constitui através da leitura, reflexão e avaliação do que se escreveu, para se proceder à sua correcção e eventual reformulação do que foi escrito. A revisão pode ocorrer durante a textualização, o que não impede uma revisão final.

Squire (1983) refere que esta fase é de partilha, mas também de avaliação. Segundo o autor, o *feedback* que o aluno recebe dos seus colegas e do próprio professor é muito importante para o ajudar a rever o texto. Para Bordeleau (1990) a revisão desempenha um papel extremamente importante desde que o aluno começa a escrever até fazer as últimas correcções, sendo que a intervenção pedagógica do professor se revela essencial neste processo. JoAnne e Meltzer (1993) sugerem o recurso a fichas para a revisão do texto, ou o uso de listas de verificação, as chamadas *editing checklists*. Também Cabral (1994) salienta

que para os alunos analisarem os seus próprios escritos devem-lhes ser fornecidos instrumentos adequados, que facilitem uma leitura crítica, e a detecção de incorrecções e incongruências. Neste sentido, a fase da revisão envolve sobretudo a reflexão, principalmente do aluno em relação ao texto produzido. A reflexão assume assim um papel importante e construtivo, na medida em que ajuda e reforça a descoberta e a consciencialização por parte do aluno, perante outras possibilidades de escrita susceptíveis de serem exploradas e trabalhadas em práticas de leitura, reescrita e na construção de novos textos escritos.

Martins e Niza (1998) consideram também importante que no acto de revisão, após a escrita, o aluno releia o texto para assim o avaliar e corrigir. É claro que não se deverá deixar passar muito tempo entre estas duas tarefas – de escrita e de revisão – uma vez que poderá correr-se o risco dos alunos esquecerem quais os problemas, as dúvidas e os erros que encontraram. Como esclarece Barbeiro (1999), “a revisão acarreta em si a virtualidade de o sujeito retomar todos os subprocessos do processo de escrita” (p.62).

Os autores Martins e Niza (1998) propõem também que, após a revisão deve ocorrer a apresentação. Ou seja, deve apresentar-se o trabalho aos colegas, por se tratar de um registo muito importante de comunicação para com os outros. Para isso, é necessário proceder a uma organização, cuidar do formato e fazer-se a reescrita, tendo em conta as várias tipologias de texto.

Tipologias e/ou Géneros Textuais?

“Os alunos precisam, para além do nível básico da leitura e da escrita, de desenvolver capacidades em vários tipos de texto: textos em prosa, poesia, relatórios, legislação, artigos de jornais, revistas, textos de manuais das diferentes disciplinas, textos literários, documentos, formulários, gráficos, mapas, tabelas, mas também banda desenhada e exercícios de escrita em suportes variados: papel, ecrã de TV ou computador, telas e quadros electrónicos”.

Literacia e Sociedade, 2000, p. 17

Tendo em conta que, hoje em dia, a maior parte do tempo dos alunos é passado na escola, importa realçar que os processos de escrita são procedimentos construtivos, que

resultam da interacção entre os alunos e os materiais que lhes são apresentados. No entanto, para que os alunos possam reflectir sobre a língua materna, e sobre os tipos de comunicação que esta permite, é necessário que leiam, compreendam e façam produção de texto. Isto implica que os alunos conheçam e assimilem os diferentes usos que se faz da escrita na sociedade actual. Assim, torna-se necessário que os alunos sejam familiarizados com diversas tipologias de texto, tendo em conta os esquemas formais a que obedecem os discursos.

No que diz respeito à nomenclatura utilizada, são vastas as referências teóricas e as terminologias usadas, falando-se de “tipologia de discursos, tipologia de textos, tipos de texto, géneros de discurso, géneros textuais...” (Pereira, 2001, p. 21). No entanto, Pereira (2001) refere que a nomenclatura mais frequentemente usada é “tipos de texto” e “tipos de discurso”.

Tavares (2007) também faz alusão a estas diferentes classificações, referindo algumas das nomenclaturas usadas: “tipos de texto, tipos de discurso, tipos de situação comunicativa, modos de organização dos discursos, géneros de textos, tipos de sequência, protótipos textuais...” (p. 54). Segundo a autora, as tipologias textuais são objecto de várias opiniões, não sendo fácil apresentar uma “tipologia discursiva consensual”. A referida autora adoptou a designação de “tipologia do discurso” argumentando uma “questão prática e o peso da tradição escolar”, abrangendo esta terminologia “discursos orais e escritos em suportes tradicionais e digitais” (Tavares, 2007, p. 54).

Muitos são os autores que apresentam variadas terminologias. Kanvat (1996) e Adam (1999) referem a noção de “géneros de discurso”; Bronckart (1996) considera “géneros de texto”, por sua vez, Bernardez (1982) faz referência ao termo como “discurso”, enquanto Adam (1990) prefere “o realismo de uma tipologia textual” (p. 19).

Segundo Beacco (in Pereira, 2001) “os critérios de constituição de uma tipologia textual referenciada ao ensino da língua, não devem apenas referir-se à epistemologia das ciências da linguagem, pois os tipos de texto circulam na linguagem natural sob a forma de géneros” (p. 33).

Quando se fala de tipologia textual consideram-se três formas naturais de literatura: narrativa, lírica, e dramática, mas também os tipos de texto narrativo; descritivo; argumentativo; instrucional; informativo e poético.

Halté (in Pereira, 2001) considera o “conceito de discurso mais ajustado à actividade da escrita quando esta é encarada do ponto de vista da produção”, referindo ainda que “a dimensão discursiva engloba a dimensão textual: um discurso concreto é suportado, muitas

vezes, por vários tipos de texto” (p. 21). Por seu lado, Reuter (1996) também salienta que, quando se fala em “discurso” fala-se ao nível da “produção escrita”.

Tendo em conta a diversidade de opiniões, vários autores (Roulet e Schneuwly, 1991; Werlich, s/d; Petitjean, 1989; Pereira, 2001) propuseram “uma tipologia das tipologias” (in Pereira, 2001). Assim, Roulet e Schneuwly (1991) distinguem quatro tipologias de texto: i) *funcionais*, a partir da função que os textos assumem na comunicação; ii) *enunciativas*, baseadas nos interlocutores, lugar e tempo; iii) *situacionais*, relacionadas com as situações de comunicação; iv) e *cognitivas*, que classificam os textos, segundo os procedimentos linguísticos/cognitivos.

Werlich (s/d) fala em cinco tipos de texto: descritivo, narrativo, expositivo, argumentativo e instrutivo. Por seu lado, Petitjean (1989) classifica três tipos em “atitudes classificatórias: classificações homogéneas, classificações intermédias, classificações heterogéneas” entre as quais distingue “tipos e géneros de textos”.

Segundo Pereira (2001) importa reconhecer “*a dupla relação que se estabelece entre géneros e tipos, considerando-a sob o ponto de vista da didáctica (...) e da didáctica da linguagem oral. Assim, se os tipos podem constituir segmentos de um género, também não deixa de ser verdade que os géneros podem ser agrupados em classes superiores, tendo em conta os tipos que os compõem mais regularmente*” (p. 35).

Por sua vez, Adam (1992) afirma que “a complexidade textual é observável e abordável dum ponto de vista tipológico, com a única condição de se adoptar um ponto de vista modular” (p. 16). Assim, o autor adopta alguns tipos sequenciais chamados “sequências prototípicas”, em que refere cinco (protó)tipos, pela seguinte ordem: a dialogal, a narrativa, a descritiva, a argumentativa e a explicativa. Contudo, Reuter (1996) salienta que é necessário lembrar que estes “protótipos são abstracções”, pois na realidade cada protótipo pode conter várias etapas misturadas ou pode até nem seguir a ordem referida.

Brassart (1998) também se tem debruçado sobre as tipologias dos textos escritos, apresentando três pontos de vista que podem complementar a “tipologização” dos documentos escritos. São eles i) *ponto de vista do escrito*, funciona como uma abordagem em função do tipo de escrito; ii) *ponto de vista do texto*, abrange a estrutura interna em termos de tipos de texto; iii) e *ponto de vista de discurso*, que se refere ao que se pretende realizar no acto do discurso. Brassart (1998) salienta ainda que estes três pontos de vista devem, desde cedo, ser considerados como algo muito importante, desde a “escola primária”.

Também Sim-Sim (2007) faz referência ao assunto utilizando a nomenclatura “tipos de textos”, salientando os objectivos intencionais de compreensão da leitura relativamente a esses textos. Apresentamos em baixo um quadro, no qual a autora sugere alguns tipos de texto.

Quadro 1 - Exemplos de textos e respectivos objectivos intencionais de leitura

Tipos de Textos	Objectivos intencionais de leitura
Informativos	Obter informação sobre a vida e sobre o mundo natural ou social
Ficção Narrativa (histórias, textos de teatro...)	Usufruir do prazer da leitura recreativa
Poesia	Alimentar o gosto pela sonoridade e poder da linguagem poética e simbólica
Textos Instrucionais (receitas, instruções para acção...)	Realizar algo de acordo com procedimentos sequenciais enunciados
Biografias	Aprender sobre a vida de alguém
Textos Epistolares (cartas pessoais, recados, emails...)	Estabelecer contacto com alguém, partilhar acontecimentos e emoções
Listagens (texto não compositivo)	Aceder a informação organizada categorialmente

Sim-Sim, 2007, p. 15.

A autora refere também a importância destas tipologias serem trabalhadas desde cedo na escola: “a tipologia dos textos influencia a compreensão obtida, determina objectivos de leitura diversos e requer o uso de estratégias específicas de compreensão (...) a explorar no 1º Ciclo do Ensino Básico” (p. 14). Ainda a propósito da diversidade de opiniões, Adam (in Pereira, 2001) diz que a ideia de “tipos de texto” deve ser questionada no âmbito da didáctica da língua materna. Por seu lado, Schmeuwly (1995) julga mais adequado o termo “género” do que “tipo” de texto. No entanto, como refere também Pereira (2001) o que importa reconhecer é a relação que existe entre “géneros” e “tipos” (p. 35). Deste modo, Dolz e Schmeuwly (in Pereira, 2001) conceberam a seguinte estruturação que se justifica com um cruzar de “géneros e tipos”.

Quadro 2 -Estruturação entre géneros e tipos de texto

Domínios sociais de comunicação Aspectos tipológicos	Exemplos de géneros orais e escritos
Cultura literária ficcional NARRAR	Conto maravilhoso; fábula; lenda; biografia romanceada; romance; novela fantástica; (...)
Documentação e memorização de acções humanas RELATAR	História de vida; relato de viagem; diário; testemunho; autobiografia; curriculum vitae; reportagem; (...)
Discussão de problemas sociais ARGUMENTAR	Texto de opinião; diálogo argumentativo; carta de leitor; carta de reclamação; carta de solicitação; debate regulado; editorial; ensaio; (...)
Transmissão e construção de conhecimentos EXPOR	Texto expositivo; conferência; artigo de enciclopédia; entrevista de especialista; tomada de notas; resumo de textos explicativos; relatório de uma experiência; (...)
Instruções e prescrições DESCREVER	Instrução de montagem; receita; regulamento; regras de jogo; instruções diversas; (...)

Dolz e Schneuwly (in Pereira, 2001, p. 36)

Segundo Dolz e Schmeuwly (in Pereira, 2001), este cruzamento de géneros e tipos justifica-se, considerando, por um lado, que “a própria multiplicidade dos géneros torna impossível o seu tratamento escolar” e, por outro lado, as tipologias discursivas não podem por si só “fornecer uma base suficientemente alargada para elaborar progressões” (p. 36).

Tendo em conta as considerações feitas por vários autores sobre a problemática as tipologias e/ou géneros textuais, importa salientar que, embora estes não tenham uma resolução definitiva, podem ser considerados um instrumento valioso de organização curricular na língua materna. Segundo Pereira (2001), “o domínio de uma tipologia permite uma abertura a uma pluralidade textual e ao conhecimento do modo de funcionamento dos diversos discursos...” (p. 39). Nesta perspectiva, Amor (1991) salienta que:

“ O professor de Português deve, sobretudo, orientar a sua intervenção, de forma a que, as tipologias textuais ou discursivas em didáctica do Português sirvam para recriar e estimular as condições e os mecanismos próprios do processo de classificação ” (p. 133).

Continuando na mesma linha de pensamento, e tendo em conta os diferentes modelos teóricos das tipologias, Adam (1999) e Bronchart (1996) referem que estes são relevantes, porque podem ajudar bastante o professor de Língua Materna a “analisar e caracterizar os textos que propõe aos alunos, pondo em evidência (...) as marcas características de um tipo de discurso (...); detectar a origem de certas dificuldades dos alunos em redigir (...); propor aos alunos exercícios de remediação (...) e fornecer-lhes explicações” (p. 43). Para Pereira (2001) o acesso dos alunos ao modo de funcionamento do discurso de textos escritos, em que as tipologias dos textos se incluem, são assim, aspectos fundamentais ao nível da leitura e da escrita e da produção de texto, embora possam ser importantes também ao nível da oralidade. É efectivamente consensual que o acesso a uma variada série de textos permite “o desenvolvimento de estratégias de leitura específicas” e “uma representação do escrito como prática social e cultural relevante para todos os membros de uma comunidade” (Dionísio, 2000, p. 142).

Em última análise, os termos “tipologias” e “géneros” continuam presentes, face à diversidade de opiniões de alguns autores. Não é fácil apresentar um consenso, pois são várias as classificações e os enquadramentos teóricos, e são vários os critérios adoptados para a elaboração das diferentes categorias tipológicas de textos.

Tipo(logias) de Textos

Tal como a eficiência da aprendizagem da leitura está dependente do ensino da decifração linguística e do ensino explícito de estratégias para a compreensão de textos, também a compreensão e a aprendizagem de diferentes tipos de texto está dependente das estratégias específicas para compreender e produzir cada tipo de texto.

Tendo em conta as inúmeras terminologias usadas para designar os vários textos escritos, adoptamos a designação “tipologia de textos”, partindo da *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*, com a Portaria nº 1488 de 24 de Dezembro de 2004, e de acordo com a Portaria nº 1147 de 8 de Novembro de 2005, em que são referidos alguns protótipos textuais (descritivo, argumentativo, expositivo-explicativo, injuntivo-instrucional e dialogal-conversacional).

O presente estudo incide sobre algumas destas tipologias, mais concretamente, sobre os seguintes tipos de texto: narrativo, poético, informativo, descritivo, instrucional e argumentativo.

Informativo

Os textos informativos (ver anexo 7) têm como função dar a conhecer, transmitir explicações sobre um determinado assunto, ou seja, apresentam um carácter informativo, não são ficcionais, apresentam assuntos reais, do quotidiano, sobre factos específicos e situações ocorridas. Para que os alunos compreendam os textos informativos, o professor deve facilitar-lhes algumas estratégias com vista à compreensão dos aspectos mais importantes. A este propósito, Sim-Sim (2007) refere que o ensino da compreensão de textos informativos envolve ensinar aos alunos estratégias que os ajudem a apropriar-se das questões centrais do texto. A autora refere algumas estratégias fundamentais: i) ter em conta o conhecimento prévio que os alunos já têm sobre o tema a trabalhar; ii) trabalhar vocabulário característico do texto; iii) ensinar estratégias para reconhecer visualmente a estrutura do texto, tendo em conta as ideias expostas, e resumir a informação recolhida.

O texto informativo apresenta informação muito detalhada sobre determinado assunto e os verbos surgem geralmente no presente do indicativo. Podemos encontrar o texto informativo em artigos temáticos; notícias; relatórios; entrevistas; notas; resumos; apresentação de um problema por escrito; anúncios; convites; folhetos; avisos; fichas de registo e cartas.

Narrativo

Os textos narrativos (ver anexo 7) contam ou narram factos ou acontecimentos baseados em experiências ocorridas ou de ficção. A narrativa permite que haja comunicação entre quem escreve e quem lê. A função da narrativa é procurar reproduzir situações, pretendendo provocar emoções e sentimentos de medo, surpresa, curiosidade, felicidade, a quem lê. No texto narrativo localizam-se os acontecimentos no espaço (onde ocorreu) e no tempo (quando aconteceu), apresentam-se as personagens e caracterizam-se, podendo este conter descrições dos lugares e das personagens envolvidas. Neste tipo de texto decorre sempre uma acção que envolve situações problemáticas, conflitos por resolver, havendo geralmente, no final, a resolução das complicações que se foram desenvolvendo ao longo do

texto. As personagens no texto narrativo assumem várias funções, que podem ser de herói, vilão, amigo, inimigo, príncipe, e podem ainda aparecer obstáculos ou objectos que ajudem ou impeçam o desenrolar da acção. Há, neste sentido, uma série de situações que podem ser exploradas, apelando, por isso, à imaginação dos alunos.

O texto narrativo diz respeito a uma sequência de escrita que envolve “situação inicial, complicação, acções, resolução e situação final” (Tavares, 2007, p. 56). Esta sequência designa-se, geralmente no 1º Ciclo, por introdução, desenvolvimento e conclusão. Também Sim-Sim (2007) apresenta algumas estratégias relativas a esta tipologia de texto: i) compreender o texto a partir do seu todo ou por partes (capítulos, parágrafos, frases, palavras, expressões); ii) interpretar o texto, fazer a análise dos acontecimentos, recorrendo à antecipação de ideias, imaginar consequências para a acção decorrida, fazer uma valorização apreciativa do texto; iii) explorar os espaços, o tempo, as personagens, detalhes descritos no texto; iv) e explorar a situação inicial, o desenvolvimento da acção e a situação final.

No texto narrativo, os verbos surgem no pretérito perfeito ou imperfeito, recorrendo-se a advérbios, pronomes e sinónimos. Os textos narrativos aparecem nos contos maravilhosos, histórias de encantar e tradicionais; fábulas; lendas; biografias e adivinhas.

Descritivo

Os textos descritivos (ver anexo 7) apresentam descrições sobre personagens (caracterização física e/ou psicológica), espaços (físicos, sociais), objectos e situações. Neste tipo de texto pode caracterizar-se um lugar, um ambiente, um ser, um acontecimento, uma situação, um espaço ou um objecto, sendo que estas descrições correspondem a momentos de pausa – acção estática. A descrição visa aspectos tais como: propriedades, qualidades, relações com o espaço e com o tempo (Tavares, 2007), e recorre a adjectivos para caracterizar espaços, objectos, personagens e situações, atribuindo-lhe características próprias.

De acordo com Pereira e Azevedo (2005), as estratégias para a compreensão do texto descritivo passam por fazer uma listagem de características de pessoas, objectos e espaços: i) *Pessoas*: características físicas, psicológicas, sociais, comportamentais, de personalidade, as preferências, atitudes, gestos, hábitos e ocupações, qualidades, defeitos, gostos, etc.; ii) *Objectos*: cor, forma, aspecto, material, localização, luz, funções, textura, consistência, cor, propriedades, etc.; iii) *Espaços*: elementos que o limitam, elementos que o compõem, perspectiva, luz, cor, som, odor, formas, etc.

O texto descritivo apresenta características em que os verbos aparecem no pretérito imperfeito e, como já referimos, recorre-se frequentemente a adjetivos. Este tipo de texto surge na descrição de retratos, de imagens, de gravuras, de quadros, de pessoas e de paisagens.

Argumentativo

Os textos argumentativos (ver anexo 7) são caracterizados, em geral, pela expressão de opiniões sobre um determinado assunto, havendo uma apresentação de uma defesa ou de uma contestação. No texto argumentativo alguém defende a sua opinião, usando para isso, argumentos a favor ou contra o assunto em discussão e/ou debate.

Tavares (2007) salienta que a estrutura da argumentação consiste em três fases: a formulação da tese; a fase argumentativa (que é constituída por argumentos); e as conclusões secundárias e contra-argumentos seguidos da conclusão. Verifica-se neste tipo de texto uma tentativa de alguém tentar convencer o outro, justificando a sua opinião com razões e argumentos e com a ajuda de conectores lógicos (Pereira, 2001). Também Tavares (2007) ressalta os conectores lógicos de “causa/consequência, dedução, indução, oposição, hipótese”. Para o escritor exprimir as suas opiniões, são utilizados termos/expressões com verbos de opinião, destacando-se aqui algumas estratégias para o ensino desta tipologia, como: i) trabalhar com os alunos os verbos de opinião (“eu penso que”, “em minha opinião”, “considero”...); ii) trabalhar com os alunos os conectores lógicos (de causa, consequência, oposição, hipótese...); iii) usar argumentos para dar a sua opinião: “portanto é assim” (para exprimir certeza); “talvez possa ser de outro modo” (para exprimir dúvida); iv) usar modalidades apreciativas: “eu adoro, porque” (afectiva); “é extraordinário” (avaliativa) (p. 59). Os textos argumentativos surgem em textos de opinião, reclamações, debates, situações vivenciadas ou ocorridas consigo próprio ou com os outros.

Poético

Os textos poéticos (ver anexo 7) definem-se pelo trabalho criativo da linguagem e pela dimensão literária que é utilizada. Independentemente da forma de escrita (em verso), o texto poético revela-se pela sua natureza estética e artística, pela sua musicalidade e sonoridade ou rima. Nos textos poéticos a linguagem é utilizada com fins estéticos, ou seja, ela retrata algo, dependendo da imaginação do autor da poesia.

Sim-Sim (2007) propõe estratégias para o ensino da poesia: i) escolha de poemas ou quadras com humor, fazendo diálogo, monólogo, leitura em voz alta, individual, a pares ou em grupo; ii) decodificar palavras desconhecidas; iii) identificação (conteúdo e forma) de versos, estrofes, rimas, repetições e quadras; iv) reconhecimento de sentimentos, sensações e emoções. Sim-Sim (2007) defende que “a repetição monitorizada da leitura oral e expressiva de poesia afecta positivamente a compreensão e a fluência” (p. 57).

Nos textos poéticos encontram-se características de aliterações (repetições), onomatopeias e uso de linguagem poética e metafórica (figurada). Podemos encontrar os textos poéticos em poemas, canções, lengalengas, quadras populares.

Instrucional

Segundo Tavares (2007) esta tipologia não é considerada por alguns autores (Adam, 1992 e Blain, 1995). No entanto é mencionada na Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário. Também Oliveira e Sardinha (2006) apresentam esta tipologia na Gramática “*Saber Português Hoje*” direccionada para o 3º Ciclo e Secundário.

O texto instrucional (ver anexo 7) indica pormenorizadamente como realizar as etapas de uma determinada tarefa. Estes textos incitam à acção, impõem regras ou apenas fornecem instruções sobre os procedimentos a seguir, de modo a atingir um determinado fim. Para este tipo de texto é necessário seleccionar a informação, destacar palavras e expressões para a compreensão do que se impõe, já que pode haver informação menos importante nas instruções a seguir.

Para os textos instrucionais Sim-Sim (2007) propõe algumas estratégias para trabalhar com os alunos: i) identificação e reconhecimento do objectivo final da tarefa a realizar; ii) leitura por etapas; iii) seguir sequencialmente as instruções recomendadas; iv) realização por sequência de cada etapa; v) reler novamente cada etapa no caso de haver dúvidas; vi) e verificar se no final o objectivo da tarefa foi cumprido.

Nos textos instrucionais, geralmente os verbos aparecem no modo imperativo (ex. Numa receita: “Verta o leite”, “Mexa com a ajuda de uma colher”), mas podem surgir também no tempo futuro quando se refere por exemplo à previsão do horóscopo (Tavares, 2007). Os textos instrucionais podem ser encontrados nas instruções de medicamentos, nas instruções de montagem de brinquedos, de electrodomésticos, regras de utilização de

máquinas e objectos, nas regras de jogos, nas receitas de culinária, nas regras de trânsito e em regras de comportamento (...).

Metodologia

Introdução

Os resultados de alguns estudos internacionais em que Portugal participou (IEA, 1992), (PISA 2000, 2003, 2006 e 2009), e nacionais, com as provas de aferição ao nível do 4º ano (GAVE, 2007, 2008, 2009) apontam para a necessidade de melhorar o ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica. Também Graça (2010) e Duarte (2008) em estudos realizados apresentaram resultados muito idênticos, a partir dos quais concluíram que a escrita é superada pela leitura em sala de aula e em que a escrita está quase ausente dos sumários. Deste modo, importa fomentar conhecimentos, habilidades e reflexão sobre a escrita, tornando-se necessário o desenvolvimento da escrita e a aquisição de competências específicas (Barbeiro e Pereira, 2007), nomeadamente na produção de diferentes tipologias de texto.

De acordo com Castro (1995), o processo ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa constitui-se como um contexto específico de comunicação que envolve realidades complexas em interacção. A descrição das práticas pedagógicas que aí têm lugar, pressupõe a apreciação dos textos reguladores das acções pedagógicas, entre os quais se encontram os Programas e os manuais escolares. Embora a análise que fazemos nos sirva de fio condutor para a nossa investigação, não pretendemos, contudo, um reconhecimento generalizável em termos da problemática que envolve a produção de diferentes tipologias de texto. Procuramos sim compreender e conhecer os processos através dos quais ocorre a produção escrita nas nossas escolas do 1º Ciclo, mais precisamente no 4º ano de escolaridade.

Objectivos do Estudo

O estudo que nos propomos desenvolver procura aprofundar o conhecimento dos processos de escrita, relativamente à produção de várias tipologias de texto, em contextos comunicativos de aprendizagem da escrita. Assim, constitui-se como objectivo deste estudo identificar factores relevantes, relacionados com o desenvolvimento curricular e com a formação contínua de professores. Importa também compreender, por um lado a forma como a produção textual é trabalhada nos manuais escolares de Língua Portuguesa mais adoptados no quarto ano de escolaridade e, por outro, quais as metodologias, estratégias e materiais utilizados em sala de aula para o desenvolvimento de competências por parte dos alunos na

produção de diversas tipologias de texto, nomeadamente narrativo, poético, informativo, descritivo, instrucional e argumentativo. Tendo em conta o estudo a que nos propomos e para que se possa aprofundar as questões que se nos colocam no decorrer da pesquisa, estabeleceram-se alguns objectivos mais específicos que, no seu conjunto, nos poderão proporcionar dados que permitem responder à problemática em estudo. Deste modo, considerando os aspectos que pretendemos analisar e compreender, foram traçados objectivos específicos com o intuito de estudar algumas questões e reflectir sobre elas.

São, assim, objectivos de estudo:

- Analisar e reflectir sobre as competências, experiências de aprendizagem e metodologias descritas no Currículo Nacional do Ensino Básico e os objectivos no Programa de Língua Portuguesa do 1º Ciclo relacionados com a compreensão da escrita e produção de várias tipologias de texto;

- Identificar os aspectos privilegiados por professores nas suas práticas pedagógicas diárias relacionadas com a promoção e incentivo à produção de diversas tipologias de texto, em termos de estratégias, metodologias e materiais;

- Compreender se o manual de Língua Portuguesa é considerado um recurso privilegiado nas práticas diárias para a escrita e para a produção textual;

- Conhecer quais as tipologias de texto trabalhadas em sala de aula;

- Analisar e caracterizar os manuais escolares mais adoptados no quarto ano em termos de várias tipologias de texto e actividades propostas para a sua produção;

- Compreender se a Formação Contínua de Professores se constitui como um instrumento de suporte e de reflexão no ensino da Língua Portuguesa, nomeadamente, na produção de texto.

- Conhecer as representações de professores sobre a produção de várias tipologias de texto.

- Percepcionar através da opinião dos professores as dificuldades que os alunos revelam na produção de texto, nas várias tipologias.

-Verificar se, as práticas lectivas dos professores em estudo são de facto, promotoras de desenvolvimento de competências em termos de produção de diferentes tipologias de texto.

Opções Metodológicas

Na metodologia, procurámos desenvolver um trabalho empírico com a intenção de compreendermos de que forma os objectivos e os processos que envolvem a compreensão da escrita e a produção de texto estão a responder ao desafio de melhorar as competências da escrita e de desempenho dos alunos na produção de várias tipologias textuais. Procedemos à recolha de informação, ou seja, de dados, cuja metodologia envolveu observação de aulas, entrevistas, questionários e análise dos manuais escolares em estudo. Como afirma Herman (1983), “A metodologia pode ser definida como um conjunto de directrizes que orientam a investigação científica” (p. 5). Também procedemos à observação de aulas com o objectivo de recolher dados perante uma visão qualitativa. Segundo afirma Eisner (1991) citado em Oliveira, Pereira e Santiago (2004), “ (...) os estudos qualitativos tendem a ser feitos no campo. Em educação, a pesquisa é feita em escolas, visitando salas de aula e observando professores” (p. 124). Assim, o presente estudo procura compreender e analisar uma determinada realidade, e por isso, optou-se por se fazer um estudo longitudinal de curta duração que integra duas vertentes de análise: a análise quantitativa e a análise qualitativa (Miles e Huberman, 1984; Bogdan e Biklen, 1994). Com a primeira vertente de natureza quantitativa procuramos analisar os dados recolhidos através dos questionários, em termos de estratégias/actividades/materiais que os professores e alunos operacionalizam aquando da produção de várias tipologias de texto e também proceder a uma análise dos manuais escolares mais adoptados, em termos de tipos de textos e actividades para a produção dos mesmos. Seguindo esta linha de trabalho de vertente quantitativa, procurou-se também perceber, no âmbito de formação contínua em Língua Portuguesa, que formação os professores frequentaram ou frequentam.

Com a vertente qualitativa, na análise de dados foi utilizada a análise de conteúdo. Segundo Oliveira, Pereira e Santiago (2004), “A análise, na investigação qualitativa, tem,

essencialmente, o sentido de construção de significado, a partir de uma gama muito variada de dados obtidos em contextos naturais” (p. 87). Assim, a partir da abordagem qualitativa procuramos conhecer as práticas que ocorrem em sala de aula, partindo da observação de aulas. Com a metodologia qualitativa, procura-se analisar os dados recolhidos a partir das entrevistas realizadas aos professores em estudo e também como decorrem os procedimentos para a produção de diferentes tipologias de texto em sala de aula. Pretendemos ainda procurar indicadores que nos permitam perceber o percurso que os alunos percorrem na produção de texto.

Tendo em conta que se procura “melhor compreender o comportamento e experiências humanos” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 70), o paradigma da investigação qualitativa pareceu-nos útil para responder às perguntas de investigação pois é “rica em dados descritivos, é aberta e flexível e foca a realidade de uma forma complexa e contextualizada” (Ludke e André, 1986, p. 18). Segundo Bogdan e Biklen (1994) “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (p. 49).

Posteriormente, a informação recolhida foi lida, analisada, sistematizando-se as informações e os dados obtidos. A informação recolhida foi objecto de tratamento e foram interpretados e discutidos os resultados. A consecução dos objectivos que concebemos, exigem uma reflexão sobre a metodologia, não só no que diz respeito ao desenho da investigação, como também ao contexto de recolha de dados, procurando deste modo, a consonância entre os meios e os fins, porque sem esta, a consistência deste estudo ficaria afectada. Como afirmam Almeida e Freire (2003), (in Oliveira, Pereira e Santiago, 2004):

“a investigação e o conhecimento científico colocam certas exigências (...) O rigor e a capacidade compreensiva e explicativa dos fenómenos requerem cuidados metodológicos por parte dos investigadores como forma, não apenas de se poder ultrapassar o mero senso comum, como também de se evitar explicações estritamente especulativas, eivadas de forte subjectividade e marcas do próprio investigador” (p. 11).

Assim, fomos nos apercebendo que conhecer e analisar a importância da compreensão da leitura, para a compreensão de textos, numa perspectiva mais abrangente e que envolve o termo literacia também constitui um objectivo deste estudo. Segundo (Sá Chaves, s/d), (in

Tavares, 2007), é uma questão de “(meta)competências” e esta noção é inseparável daquela que nos propusemos investigar - a produção escrita.

Neste estudo, para a recolha de dados recorreremos a questionários enviados por correio a nível nacional, pois pretendíamos obter o maior número possível de respostas de professores do 1º Ciclo, com o objectivo de indagar a sua opinião (Martins, 1996, p. 21). Também efectuámos uma entrevista a cada um dos seis professores participantes no estudo, pois deste modo conseguiríamos obter respostas que consideramos fundamentais e de acordo com os objectivos do estudo (Martins, 1996, p. 21). Além disso, como principal método de recolha de dados (Bogdan e Biklen, 1994), procedemos à observação de aulas, socorrendo-nos de gravadores de áudio, recolhendo elementos e notas de campo. Todo este trabalho de campo decorreu durante cerca de seis meses. Procuramos ainda analisar vários aspectos envolvidos nos objectivos da investigação, como analisar os manuais escolares envolvidos no estudo e apoiarmo-nos nos dados recolhidos, assim como no contributo precioso bibliográfico que consultamos para a compreensão deste estudo. Assim e tendo em conta o tipo de trabalho, pareceu-nos adequado optarmos pelo estudo de caso, pelo facto de ser a metodologia que mais se adequa à análise da realidade em estudo. Merriam (1988) considera que:

“(…) Um estudo de caso é uma descrição analítica intensiva e globalizante de uma entidade bem definida como o programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, uma unidade social. Visa conhecer com os seus «como» e os seus «porquês». É uma investigação com um forte cunho descritivo, que se efectua para descobrir o que existe de essencial, único e característico no respectivo objecto de estudo (p. 20)”.

O estudo de caso corresponde a um modo de investigação que se caracteriza por ser fiel, real e o mais próximo possível da realidade que se pretende investigar. Para De Bruyne et al. (1975) “o estudo de caso caracteriza-se igualmente pelo facto de que reúne informações «tão numerosas e tão pormenorizadas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação” (p. 211). É a razão pela qual, o estudo de caso se auxilia de técnicas variadas de recolha de informação, como observações, entrevistas e outros documentos. Nesta perspectiva de pensamento, há investigadores que partilham da mesma opinião, em que se devem utilizar várias fontes, nomeadamente entrevistas, observações, análise de documentos e artefactos (Goetz e LeCompte, 1984, p. 108; Merriam, 1988, p. 182; Yin, 1989, p. 56). Também Yin (1989) considera que no estudo de caso “a recolha de dados não deve ser uma colecção

sistemática e mecânica de informações. O informador deverá procurar evidências convergentes que lhe permitam fazer inferências sustentadas” (p. 57).

No que diz respeito ao tratamento de dados, começamos por descrevê-los, procurando fazê-lo com “fiabilidade, objectividade e validade” (Martins, 1996, p. 32) para depois passarmos à interpretação dos dados. Deste modo, procedemos à identificação e selecção dos dados considerados mais relevantes, procurando fazer uma exploração de dados, para os conseguir “organizar, integrar e sintetizar”, seguindo assim as recomendações de Goetz e LeCompte (1998, p. 196), com o fim de estabelecer categorias temáticas. Por fim, passamos à “comparação e ordenação dos dados seleccionados, passando à sua categorização” (Bogdan e Bicklen, 1994, p. 205), usando para isso, técnicas analíticas e interpretativas, para chegar a conclusões.

Caracterização do Caso e dos Participantes

Para realizar um estudo desta natureza impõe-se que este seja realizado em contexto real, ou seja a partir da observação em sala de aula, para que seja abordada numa perspectiva funcional e comunicativa. Trata-se de locais onde as pessoas intervenientes observam tarefas diárias, “sendo estes ambientes naturais, por excelência, o objecto de estudo dos investigadores” (Bogdan e Bicklen, 1994, p. 113).

A recolha de dados através da observação de aulas foi realizada em cinco escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, inseridas num meio sociocultural média-baixa, pertencentes ao distrito de Santarém. As turmas eram do 4ºano de escolaridade, embora algumas delas tivessem outros anos de escolaridade integrados e trabalhavam com os manuais que pretendíamos analisar. Neste sentido, recorreremos à análise dos três manuais escolares de Língua Portuguesa mais adoptados no 4º ano de escolaridade, observação de aulas em seis turmas de 4ºano, entrevistas aos professores participantes no estudo em questão e a questionários enviados a nível nacional a professores que leccionam o 4º ano. Pelo facto de se tratar de um estudo de caso essencialmente qualitativo, a amostra foi seleccionada, de maneira a permitir-nos apreender o máximo possível de dados sobre a problemática em estudo. Assim, para realizar este estudo, a definição da amostra fez-se em função dos objectivos de estudo, principalmente com os que enunciámos no presente trabalho. A selecção das turmas fez-se também em função da disponibilidade que os professores demonstraram em participar no estudo, em termos de aulas e de tempo lectivo. Deste modo, a amostra foi seleccionada e

definida por cinco escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e centrou-se em seis turmas de 4º ano de escolaridade, as quais eram constituídas por alunos dos nove aos onze anos de idade. Outra razão, pela qual escolhemos estas seis turmas, foi o facto, destas trabalharem com dois dos manuais mais adoptados – *Pasta Mágica* e o *Giroflé*.

O número total de alunos do 4º ano envolvidos no estudo foi de cento e dez, integrados em seis turmas de 4º ano de escolaridade (ver quadro 3), embora algumas turmas tivessem alunos do 3º ano, num total de cento e vinte e quatro alunos, dos quais cinquenta e sete eram do sexo masculino e sessenta e sete eram do sexo feminino. Por outro lado, a nossa selecção também teve a ver, com a fácil acessibilidade às escolas e por haver professores com experiências distintas, e o meio apresentar características idênticas. Além disso, foi igualmente importante, o facto dos professores participantes disponibilizaram-se de imediato para colaborar no estudo. O quadro 1 apresenta os dados relativos à amostra seleccionada para a observação de aulas, tanto em termos das escolas participantes, dos professores e alunos envolvidos.

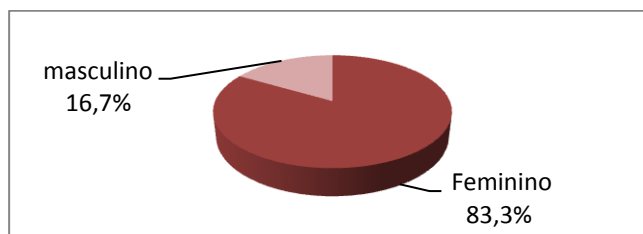
Quadro 3 – Professoras/Turmas participantes no estudo

Escolas	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5		5
Professores	Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F	6
Turmas 4º ano	23 Alunos	18 Alunos	16 Alunos	24 Alunos	24 Alunos	19 Alunos	124
Alunos 4º ano	21 Alunos	17 Alunos	13 Alunos	22 Alunos	22 Alunos	15 Alunos	110
Alunos 3º ano	2 Alunos	1 Aluno	3 Alunos	2 Alunos	2 Alunos	4 Alunos	14
Alíneas 4º ano	0	0	3	2	0	2	7

Com o objectivo de não se proceder à identificação das escolas e dos professores envolvidos no estudo, as escolas serão referidas ao longo do estudo, através dos algarismos (1,2,3,4,5) e os professores serão referidos através das letras (A, B, C, D, E, F). Para este estudo recorreremos também à realização de entrevistas aos seis professores envolvidos no estudo e à aplicação de um questionário.

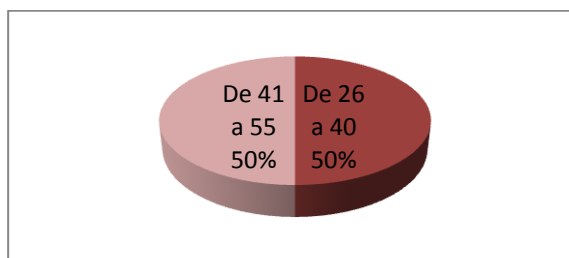
Dos professores envolvidos no estudo podemos observar através do gráfico 1 que 83,3% eram do sexo feminino e cerca de 16,7% eram do sexo masculino.

Gráfico 1 - Sexo dos professores participantes no estudo



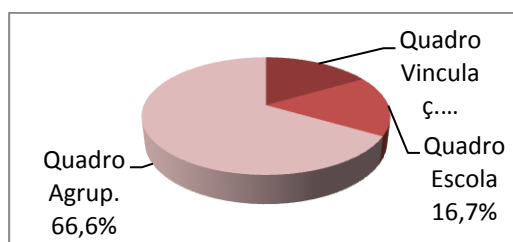
Dos professores participantes no estudo efectuado por nós, 50% têm idades entre os 26 e os 40 anos e os restantes 50% têm idades entre os 41 e os 55 anos. No grupo de idades de 26 a 40 anos incluem-se três mulheres e no outro grupo de 41 a 55 anos são duas mulheres e um homem (ver gráfico 2).

Gráfico 2 - Idade dos professores participantes no estudo



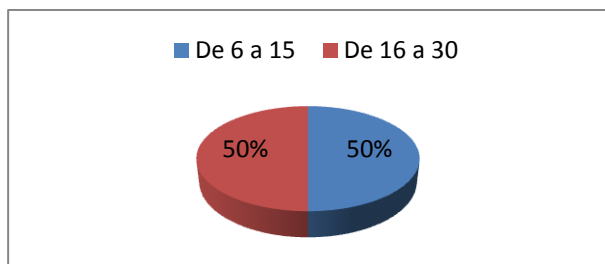
Conforme podemos verificar através do gráfico 3, dos professores envolvidos no estudo, cerca de 66,6% integram os Quadros de Agrupamento, 16,7% pertence ao Quadro de Escola e cerca de 16,7% pertence ao Quadro de Vinculação.

Gráfico 3 - Situação Profissional dos professores participantes no estudo



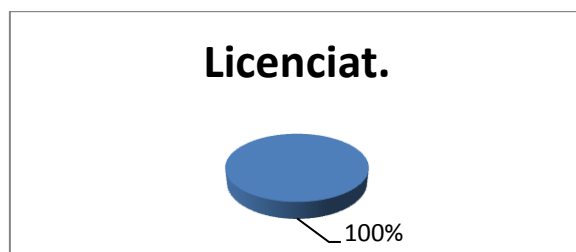
No que diz respeito ao tempo de profissionalização dos professores envolvidos no estudo e como consta do gráfico abaixo apresentado, cerca de metade dos professores têm de 6 a 15 anos de serviço e os restantes têm cerca de 16 a 30 anos de serviço (ver gráfico 4).

Gráfico 4 - Tempo de profissionalização dos professores participantes no estudo



Quanto às habilitações literárias dos professores envolvidos no estudo, podemos observar através do gráfico 5 que todos eles têm licenciatura. Um em Ciências da Educação, outro na variante Matemática/Ciências, e outro no curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Os outros três professores não fazem referência ao curso.

Gráfico 5 - Habilitações Literárias dos professores participantes no estudo



Caracterização das turmas envolvidas no estudo

Os seis professores envolvidos no estudo leccionam turmas do 4ºano de escolaridade, em que algumas integram também alunos do 3º ano, abrangendo um total de cento e vinte e quatro alunos. No entanto, os alunos participantes no estudo (4º ano) totalizaram um total de cento e dez. Assim, as turmas eram constituídas da seguinte forma: Professor A – 21 alunos; Professor B – 17 alunos; Professor C – 13 alunos; Professor D – 22 alunos; Professor E – 22 alunos e Professor F – 15 alunos. Estes professores tinham idades compreendidas entre os 35 e os 52 anos de idade (ver gráfico 2). Quando questionados, os professores referiram que de

um modo geral, os alunos não revelam dificuldades significativas, embora haja alguns alunos com dificuldades de aprendizagem e ainda outros integrados no Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro.

Procedimentos de Recolha e Análise de Dados

De forma a possibilitar a triangulação dos dados recolhidos, tivemos em conta as diversas fontes de recolha de forma sistemática. O cruzamento dos dados recolhidos é defendido por diversos autores, Miles e Huberman (1994) e Merriam (1988), pois só assim é possível validar os resultados, procurando conceder uma maior dimensão e profundidade à investigação. A triangulação dos dados (Ludke e André, 1986) considera-se fundamental, implicando desta forma, a construção de novos saberes e factos consistentes sobre o fenómeno estudado. Neste sentido, os dados recolhidos resultam da consonância entre as abordagens qualitativa e quantitativa, recorrendo à análise de conteúdo (Bardin, 1977) e de documentos e ainda com base na análise de três manuais, na observação de aulas, em questionários realizados a nível nacional e a entrevistas feitas aos professores envolvidos no estudo. O quadro abaixo sintetiza as abordagens e técnicas utilizadas para o estudo efectuado.

Quadro 4 – Abordagens e técnicas utilizadas

Vertente Qualitativa			Vertente Quantitativa	
Recolha dos Dados	De Setembro de 2010 a Março de 2011	Março de 2011	De Outubro de 2010 a Março de 2011	De Setembro a Outubro de 2010
Instrumentos de Recolha de Dados	Observações	Entrevistas	Questionários	Manuais
Participantes do Estudo	Seis professores com turmas de 4ºano	Seis professores de 4º ano	Noventa professores de 4º ano	<i>Pasta Mágica</i> <i>Giroflé</i> <i>Amiguinhos</i>
Objectivos	Descrever quais as tipologias mais trabalhadas em sala de aula.	Conhecer as representações dos professores sobre as metodologias utilizadas na produção de diferentes tipologias de texto.	Identificar as estratégias, actividades, materiais utilizados na produção textual.	Identificar as tipologias de texto e actividades apresentadas nos manuais escolares.
Tipo de Análise	Análise de conteúdo	Análise de conteúdo	Análise estatística	Análise estatística

Técnicas e Instrumentos de Recolha de dados

Para a realização deste estudo efectuamos uma pesquisa documental, por a considerarmos fundamental para a execução deste trabalho. Procedemos igualmente à análise dos três manuais escolares do 4º ano de Língua Portuguesa mais adoptados a nível nacional. Fizemos também observação de aulas, tendo em conta os manuais adoptados nestas turmas. Por o considerarmos relevante para o nosso estudo, efectuámos ainda entrevistas aos seis professores das turmas envolvidas no estudo e questionários a estes mesmos professores e também enviamos questionários a nível nacional, para professores que leccionam o 4º ano de escolaridade no ano lectivo de 2010/2011.

Pesquisa Documental

A pesquisa documental é uma técnica essencial, pois esta é uma prática primordial para efectuar uma pesquisa para um estudo no âmbito do qual este se enquadra. A pesquisa documental é fundamental, na medida que é a partir dela, sejam fontes escritas ou não escritas, que um trabalho se sustenta, ou seja, é a base de qualquer trabalho de investigação. Deste modo, a pesquisa documental, tanto em termos de bibliografia como também em termos de documentos e legislação é muito importante na consecução dos nossos ideais para este trabalho.

Em termos de definição de conceitos e ideias torna-se fulcral para a elaboração do enquadramento teórico procedermos à análise de documentos, pois estes servem de base à nossa investigação, ou seja, a pesquisa documental, permite o acesso às fontes consideradas mais pertinentes. Assim, além da bibliografia consultada e analisada para a realização do trabalho, foram consultados alguns documentos e legislação relacionados com a problemática estudada. É o caso do Despacho nº 546/2007, de 11 de Janeiro, a partir do qual foi criado o PNEP (Programa Nacional de Língua Portuguesa), o qual é reforçado pelo Despacho 29398/2008, de 14 de Novembro e consultámos ainda o Despacho Conjunto nº 1081/2005, de 22 de Dezembro, o qual pôs em prática o PNL (Plano Nacional de Leitura). Também consultámos o Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001) e o Programa de Língua Portuguesa (Ministério da Educação, 2006), documentos considerados essenciais nas práticas pedagógicas. Pelo facto de haver alunos integrados no Decreto – Lei 3/2008, de 7 de Janeiro também observámos este documento.

Observação de Aulas

Tendo em conta que para a realização deste estudo era necessário procedermos à observação de aulas em turmas do 4º ano de escolaridade, com o objectivo de estudar como é que ocorrem os processos de ensino/aprendizagem relacionados com a compreensão da leitura e da escrita e também na produção de textos com base nas várias tipologias, optámos por seleccionar seis turmas. Deste modo, foram realizadas, entre os meses de Setembro de 2010 e Março de 2011, um total de oitenta e quatro observações directas, não – participativas em sala de aula, também designadas por observação naturalista (Alarcão, 1996), sendo realizadas catorze observações por cada turma, as quais seleccionamos todas por considerarmos que todas elas continham dados importantes. Para (Estrela, 1994), a observação naturalista é, em síntese, uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural.

Segundo (Oliveira, Pereira e Santiago, 2004) com a técnica da observação não – participante, o observador não interage com os alunos, no momento em que realiza a observação. Foi esta postura que adoptámos, porque ela “reduz substancialmente a interferência do observador”. Assim, as observações aqui consideradas tiveram um “carácter longitudinal e contínuo” (p. 158), o que de certo modo implicou que o observador estivesse presente no decorrer de todo o processo de observação.

Para as observações em sala de aula foi utilizada uma grelha de registo (ver anexo 10), elaborada por nós, com base em fichas de observação de classes (Estrela, 1994), as quais foram adaptadas à nossa situação de observação. Na grelha construída foram registadas as ocorrências observadas em sala de aula, em termos de práticas pedagógicas, de comportamento, de afectividade, notas importantes, situações de interrupção e outras anotações consideradas importantes, para além dos dados recolhidos que diziam respeito ao estudo a efectuar. As grelhas construídas baseavam-se nos domínios de desenvolvimento: “intelectual, expressão pela linguagem e aspectos de repercussões afectivas das situações” (Oliveira, Pereira e Santiago, 2004). Assim, os aspectos observados durante a observação de aulas relacionam-se com as situações ocorridas, actividades desenvolvidas, comportamentos demonstrados, havendo uma caracterização por categorias. As observações em sala de aula foram também acompanhadas de registo áudio, as quais foram transcritas.

Entrevistas

No âmbito deste estudo, a entrevista, à semelhança do questionário, permite obter dados que complementam os dados recolhidos através da observação. Assim, foram realizadas seis entrevistas aos professores participantes no estudo, entrevistas de carácter individual e conduzidas de forma semi-estruturada (Bogdan e Biklen, 1994), desempenhando o entrevistador um papel crucial na definição e condução do conteúdo da entrevista. Os autores Werner e Schoepfle (1987), (in Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 2005) consideram que a “técnica da entrevista é não só útil e complementar à observação (...) mas também necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre (...) as opiniões e as ideias dos sujeitos observados” (p. 160). Em investigação de natureza qualitativa (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 2005) as entrevistas podem ser utilizadas como uma estratégia dominante na recolha de dados ou podem ser utilizadas em comum com a observação, análise de documentos e outras técnicas consideradas necessárias.

No nosso caso, o inquérito por entrevista consistiu numa conversa, à partida intencional entre duas pessoas, neste caso explicitamente, com o objectivo de obter informação sobre o assunto a estudar. Deste modo, adoptámos a entrevista semi-estruturada, a qual é especialmente adequada e indicada para fazer análise do tipo qualitativo (Goetz e LeCompte, 1984). Efectuámos seis entrevistas através de gravação áudio, realizadas aos seis professores envolvidos neste estudo. Os professores foram previamente informados sobre o objectivo das entrevistas e foi-lhes ainda assegurado confidencialidade sobre os dados recolhidos nas mesmas.

As entrevistas aos professores foram realizadas nas respectivas escolas, onde os respectivos professores leccionam, sem a presença dos alunos, embora houvesse alunos e auxiliares nas escolas, havendo por isso algum barulho e pequenas interferências. Para a realização das entrevistas foi elaborado um guião de entrevistas (ver anexo 9) que foi utilizado de igual modo nas seis entrevistas. O guião de entrevista foi concebido pelo investigador, pré-testado de modo a perceber se as questões são válidas e de teor adequado e foi também validado. Segundo Kirk e Miller (1986), (in Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 2005) “a validade levanta o problema de saber se o investigador «observa realmente aquilo que pensa estar a observar», isto é, se os dados ou medidas obtidas possuem valor de representação e se os fenómenos estão correctamente denominados, ou seja, se as variáveis que os identificam receberam as designações correctas” (p. 68).

As entrevistas, após a sua realização, foram transcritas para posterior utilização na análise de conteúdo, tendo em conta que “as transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 136).

Questionários

O estudo realizado também se apoia, em larga medida, no levantamento de dados através de questionários. Foi elaborado e aplicado um pré-teste com o intuito de, perceber se as questões colocadas eram compreendidas pelos inquiridos, de modo a proceder a revisões, caso fosse necessário (Moreira, 2009). Assim, o questionário elaborado pelo investigador (ver anexo 8), foi aplicado aos seis professores participantes no estudo, que leccionam turmas de 4º ano de escolaridade e também a nível nacional. O questionário constitui-se por questões sucessivas, fechadas e também com algumas abertas, pois estas “permitem às pessoas inquiridas exprimirem-se nas suas próprias palavras” (Moreira, 2009, p. 124). Deste modo, com o objectivo de se proceder à recolha de dados, foram enviados um total de quatrocentos e vinte questionários a professores que leccionavam o 4º ano de escolaridade no ano lectivo de 2010/2011, em escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Segundo Comrey (1978, 1988), (in Moreira, 2009), o número estimado de participantes será “...como número mínimo duzentos participantes, embora considere que só a partir de quatrocentos o investigador se deverá sentir seguro...” (p. 406).

As escolas, cerca de duzentas e três, foram seleccionadas aleatoriamente no Norte, Centro e no Sul do País. Dos questionários que foram enviados a nível nacional, via correio, foram devolvidos ao remetente noventa questionários preenchidos. Apesar do número devolvido ser extremamente inferior ao enviado, consideramos que os noventa questionários recebidos, constitui uma amostra razoável, pois obtivemos um retorno de cerca de 21,4%. Pretende-se com os questionários fazer o “cruzamento de dados ou a triangulação” (Oliveira, Pereira e Santiago, 2004, p. 88) dos dados recolhidos com os dados obtidos das entrevistas e das observações feitas. Ao utilizar este instrumento para a recolha de dados sobre a problemática em estudo, pretendemos com o questionário obter um número mais elevado de respostas de professores, com o objectivo de conhecer as suas opiniões e representações. Podemos observar o quadro 5 relativo aos participantes no estudo a nível nacional.

Quadro 5 - Participantes a nível nacional

Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico	
Nível Nacional	
Questionários Enviados	420
Escolas Envolvidas	203
Professores Envolvidos (que devolveram)	90
Questionários Devolvidos	90

Procedimentos de Análise de Dados

Para o presente estudo realizaram-se observações de aulas com recurso a registo áudio e de uma grelha de registo (ver anexo 10). Os registos áudios obtidos da observação de aulas foram transcritos, procedendo-se à análise dos dados recolhidos, a partir dos indicadores seleccionados, recorrendo-se à análise de conteúdo. Por sua vez, a partir dos manuais mais adoptados no 4º ano de escolaridade (*Pasta Mágica*, *Giroflé* e *Amiguinhos*), fez-se um levantamento das tipologias de texto constantes em cada manual e das propostas de actividades para produção de várias tipologias de texto. Após a recolha desses dados fez-se o seu processamento e análise.

No que diz respeito às entrevistas realizadas aos professores participantes no estudo, estas foram igualmente transcritas, a partir do registo áudio. Procedeu-se à análise de conteúdo. Em relação aos questionários aplicados aos seis professores intervenientes no estudo e aos questionários enviados a nível nacional, procedeu-se à sua contabilização e análise, usando tabelas de frequência e gráficos. Deste modo, num primeiro momento, partindo das observações realizadas classificámos as actividades de escrita, objecto de aprendizagem, em função dos elementos do processo de escrita nela implicados: planificação, redacção e revisão. Procurámos também descrever as estratégias, materiais e actividades desenvolvidas e as tipologias de texto trabalhadas no âmbito de cada uma das turmas observadas. Posteriormente, num segundo momento, face aos manuais adoptados, analisámos cada um deles em termos das tipologias apresentadas e de propostas de actividades para a produção textual e estabelecemos a relação destes com as práticas pedagógicas aquando da produção de texto. Seguidamente, num terceiro momento procedemos à análise das entrevistas, de

modo a percebermos a opinião dos professores em relação a alguns conceitos, estratégias, materiais e actividades utilizadas na produção de texto. Extraímos das entrevistas as ideias dos professores sobre os manuais com que trabalham e identificámos os aspectos aos quais dão mais importância, assim como, a opinião dos professores em relação à formação contínua por eles frequentada. Por último, num quarto momento analisámos os questionários em termos de incidência das estratégias, actividades, materiais usados e tipologias de texto desenvolvidas. Procurámos identificar os objectivos considerados mais importantes no processo de escrita e as opiniões dos professores relativamente aos manuais adoptados.

A figura abaixo apresenta os quatro momentos de análise na apresentação dos resultados do estudo efectuado:

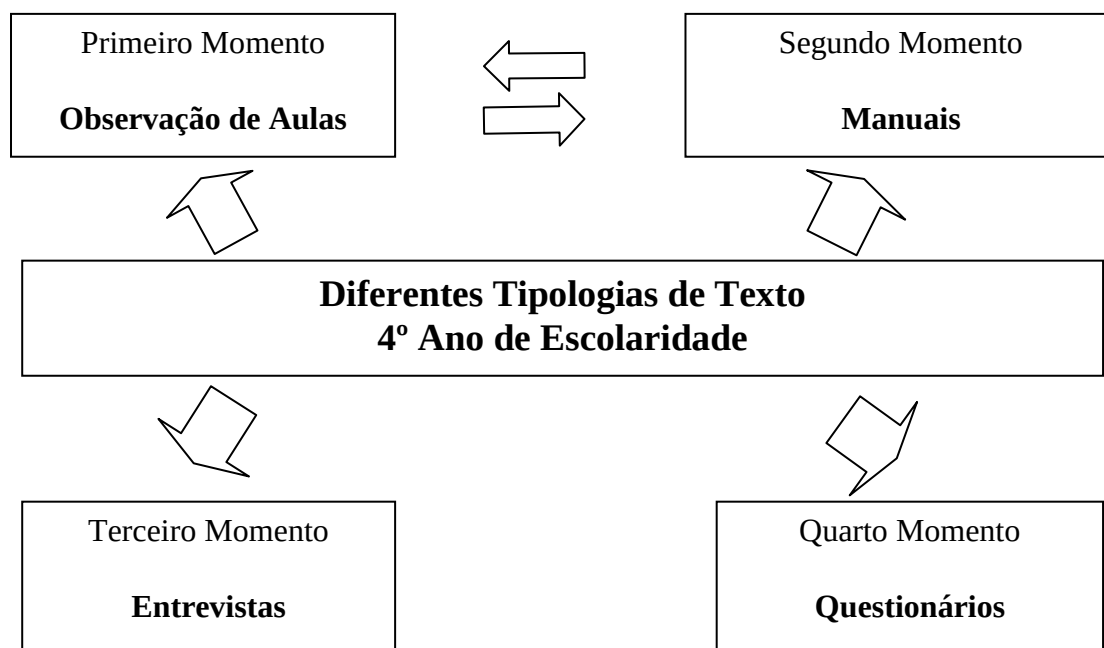


Figura 1 - Esquema dos quatro momentos da apresentação dos dados

Se bem que da análise dos dados recolhidos e estudados não ressalte resultados estatisticamente significativos, esta permite, porém, identificar e perceber um conjunto de aspectos relacionados com o funcionamento de práticas pedagógicas em sala de aula, relativamente à situação de produção textual de diferentes tipologias – narrativo, poético, informativo, descritivo, argumentativo e instrucional.

Apresentação dos Resultados

Observação de Aulas

A observação de aulas incidiu em seis turmas de quarto ano de escolaridade, realizando-se catorze observações em cada turma, num total de oitenta e quatro observações. Ao longo das observações nas seis turmas, aquelas tiveram em linha de conta os manuais mais adoptados a nível nacional – *Pasta Mágica* e *Giroflé*. Das seis turmas, três trabalhavam com a *Pasta Mágica* e as outras três utilizavam o *Giroflé*. Na observação de aulas utilizamos uma grelha de registo, de modo a registarmos todas as notas importantes no decorrer das aulas, passando depois à transcrição das aulas (recolhidas através de registo áudio). Na observação, estas foram as técnicas de recolha de dados consideradas mais adequadas para atingir os objectivos pretendidos.

Ao longo das observações, registamos a leitura feita pelos alunos e professores, a utilização dos manuais e as metodologias utilizadas nas práticas pedagógicas para a produção de texto, conforme se apresenta.

Quadro 6 - Leitura de texto

Número de vezes que os professores utilizaram o manual escolar					
Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F
1	2	0	4	13	8
Tipologias de texto lidas pelos alunos no manual escolar					
Narrativo -1	Narrativo-1 Poético-1		Poético - 1 Narrativo -3	Narrativo- 11 Poético -2	Narrativo - 5 Poético - 2
Número de vezes que os professores utilizaram fotocópias ou outros					
8	12	12	10	0	1
Tipologias de texto lidas pelos alunos em fotocópias					
Poético -1 Narrativo -3 Informativo-2 Instrucional -2	B. D – 2 Informativo-1 Poético-1	Poético -2 Descritivo -1	Narrativo -3	0	0

O quadro acima apresentado caracteriza aquilo que foi trabalhado durante as aulas observadas em termos de utilização dos manuais escolares, de leitura de textos, fotocópias utilizadas e tipos de texto lidos. Deste modo, das catorze aulas observadas, o Professor C não

utilizou o manual escolar. Os restantes utilizaram, embora uns mais que outros, conforme podemos observar através do quadro. O Professor E não utilizou fotocópias durante as observações e foi o que recorreu ao manual escolar a maior parte das aulas observadas.

Os Professores A, B, C, D foram os que utilizaram mais fotocópias. De todas as vezes que os Professores utilizaram o manual ou fotocópia, todos eles pediram aos alunos para fazerem leitura silenciosa, de três a doze vezes. Durante as aulas, os Professores também pediram para os alunos lerem oralmente, de seis a dez vezes, mas os alunos do Professor C não fizeram leitura oral. Quanto à leitura feita pelos Professores antes dos alunos, o Professor B não o fez, enquanto os outros fizeram-no de duas a quatro vezes. Já em relação à leitura após os alunos, não o fizeram os Professores B, C, E e F. O professor A leu após os alunos duas vezes, enquanto o Professor D leu uma vez. De todas as vezes que os alunos fizeram leitura, quer no manual ou em fotocópia, o Professor A foi o que mais explorou diversas tipologias de texto. Relativamente à antecipação de ideias a partir de capas, títulos e imagens, os Professores A (3 aulas), B (1 aula) e E (1 aula) foram os que utilizaram esta técnica antes da leitura dos textos.

Quadro 7 - Produção de diversas tipologias de texto

Número de vezes que os alunos fizeram produção de texto					
Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F
7	12	14	14	1	4
Número de vezes que os alunos produziram diversas tipologias de texto					
Instrucional -1	Informativo - 2	Narrativo – 9	Informativo -2	Narrativo - 1	Narrativo – 4
Poético -1	Poético – 3	Descritivo – 3	Narrativo -10		
B. D – 1	Narrativo – 3	Informativo -1	Poético -1		
Narrativo -2	B. D – 1	Poético - 1	Descritivo -1		
Descritivo – 1	Explicativo – 1				
Informativo -1	Descritivo – 2				

Das catorze aulas observadas, todos os professores fizeram produção de texto com os seus alunos, embora uns mais que outros. Como podemos observar pelo quadro acima apresentado, o professor E fez produção de texto uma única vez. Ainda em relação à produção de diversas tipologias de texto, verifica-se a partir do quadro que os Professores A, B, C e D trabalharam a produção de texto, com base em diversas tipologias textuais. Por sua vez, os

Professores E e F trabalharam menos vezes a produção de texto e quando o fizeram foi somente com o texto narrativo. O Professor F, quando trabalhou a produção textual com os alunos fê-lo sempre em grande grupo, no quadro. Quase sempre era o Professor que escrevia, enquanto os alunos davam ideias sobre o assunto. Estes dois últimos Professores (E e F) ao longo das catorze aulas observadas, incidiram principalmente sobre a interpretação oral e escrita e exercícios de gramática. De um modo geral, aquando da produção de texto predomina a tipologia narrativa, pois foi o texto mais trabalhado por todos os professores.

Quadro 8 - Elementos da produção de texto

Elementos/fases da produção textual						
Professores Actividades	Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F
Planificação/ Rascunho	0	0	0	0	0	0
Textualização/ Produção de Texto	7	12	14	14	1	4
Relêem os textos	6	2	11	13	0	4
Reformulam os textos	0	0	0	0	0	0
Os textos são corrigidos	0	1	10	0	0	0
Reescrevem os textos corrigidos	0	0	3	1	0	0
Apresentam os textos oralmente	6	7	0	13	0	0

Aquando da produção de texto, os alunos seguiam as orientações dadas pelos Professores. Por isso, como constatamos a partir do quadro 8, os alunos não fizeram planificação, nem rascunho, passando logo à parte da textualização. A partir do quadro, observa-se que os Professores E e F foram os que trabalharam menos os elementos textuais na produção de texto. O Professor D quando trabalhou a produção de texto não recorreu à correcção, nem reformulação, passando logo à apresentação oral. Este Professor foi o que mais apresentações fez dos trabalhos produzidos pelos alunos, embora nem todos

apresentassem no mesmo dia. A reescrita dos textos produzidos também não foi uma constante durante as observações, pois só os Professores C e D o fizeram, três e uma vez respectivamente. Durante as observações, quando os alunos produziam textos, o Professor A foi o único que referiu de forma sucinta, numa aula, os objectivos do trabalho que propunha aos alunos. Durante a produção de texto, os alunos revelavam atitudes de interesse e participação sobre o que estavam a fazer, embora isso se verificasse mais nos Professores A e B. Nas turmas dos outros Professores, C, D, E, F, os alunos eram muito faladores e inquietos. Nas turmas C e F havia alunos com dificuldades de aprendizagem e outras problemáticas. Por sua vez, as atitudes dos Professores durante a produção de texto revelou que o papel dos Professores é de orientação, de apoio, ajuda, esclarecendo as dúvidas dos alunos durante a tarefa.

Quadro 9 - Estratégias e Materiais utilizadas na produção de texto

Estratégias que os professores utilizam na produção de texto					
Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F
- Recorre a exemplos, fotocópias - Explicação - Diálogo	- Recorre a cartazes, fotocópias, exemplos - Explicação - Diálogo	- Recorre a esquemas, exemplos, fotocópias - Explicação	- Explicação - Recorre a imagens, fotocópias, exemplos - Dá introdução de textos	- Diálogo	- Diálogo - Recorre ao quadro
Materiais que os professores utilizam na produção de texto					
- Fotocópias - Quadro - Manual escolar	- Fotocópias - Quadro - Cartazes - Manual escolar	- Fotocópias - Manual - Quadro	- Fotocópias - Quadro - Quadro interactivo - Manual	- Manual	- Quadro - Manual

Como se pode verificar no quadro acima, em catorze aulas observadas por cada professor, todos eles, de um modo geral, recorrem às mesmas estratégias para a produção de texto, basicamente o diálogo, o quadro, o manual, as fotocópias. Mesmo trabalhando tipologias diferentes, as estratégias, assim como os materiais eram idênticos em aulas diferentes, não se verificando diferenças entre os materiais utilizados e as estratégias introduzidas. Por sua vez, o Professor E, pelo facto de ter trabalhado sempre a partir do

manual escolar a interpretação de texto e exercícios de gramática e só ter realizado um aula com produção de texto, recorreu só ao manual e ao diálogo com os alunos.

Os alunos, na sua maioria, revelaram compreensão quando os Professores propunham as tarefas de produção de texto, embora houvesse alunos com mais dificuldades, pois necessitavam de ajuda e de mais esclarecimentos adicionais e muitas vezes individuais.

Manuais Escolares

Quadro 10 – Análise dos manuais envolvidos no estudo

Quadro com a análise dos manuais envolvidos no estudo						
Tipos de Textos	Textos Narrativos	Textos Poéticos	Textos Informativos/ Descritivos	Documentos Tabelas Mapas Diagramas Brochuras	Receitas	Banda Desenhada
Manuais						
Pasta Mágica	27	9	9	10	0	1
Giroflé	37	10	3	0	0	0
Amiguinhos	28	19	11	4	1	3

Os manuais escolares analisados para este estudo correspondem aos três manuais mais adoptados a nível nacional, na área curricular de Língua Portuguesa no 4º ano de escolaridade do Ensino Básico no ano lectivo de 2010/2011. Tendo em conta os manuais em estudo – *Pasta Mágica*, da Areal Editores; *Giroflé*, da Santillana-Constância e *Amiguinhos*, da Texto Editores e a partir da análise efectuada aos manuais, verifica-se que nos três, são predominantes os textos de tipologia narrativa. Contudo, evidenciam-se algumas diferenças a nível do tipo de textos incluídos.

Em relação ao manual mais adoptado, *Pasta Mágica* da Areal Editores apresenta em maior número a tipologia narrativa, apresentando também, embora em menor número, textos poéticos, informativos/descritivos. Este manual inclui em número muito reduzido, textos em

banda desenhada, mas não abrange receitas ou textos instrucionais. Em conjunto com o manual existe um livro de fichas (ver quadro 111 em anexo) que apresenta textos para leitura com exercícios de interpretação e de gramática. Há ainda um caderno de actividades – Práticas de Escrita – intitulado “*Como Escrever...*”, aos quais procedemos também a uma análise em termos textuais. Verificamos que o caderno aborda a técnica da escrita, dando sugestões e exemplos de textos descritivos (retrato físico e psicológico), epistolares (carta). Contém ainda textos informativos (aviso, anúncio e entrevista) e texto narrativo (biografia) e dá sugestões como se faz um resumo. Logo no início do caderno há um quadro com conectores, dando sugestões aos alunos para a sua utilização na produção de texto, dá também exemplos dos textos com várias etapas de produção de texto e na página ao lado sugere para os alunos produzirem. Além disso, sugere também a construção de texto, tendo em conta a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

Por sua vez, o segundo manual mais adoptado, *Giroflé* da Santillana-Constância é o que apresenta em maior número textos narrativos, apresentando em número reduzido textos poéticos, informativos/descritivos. Este manual não apresenta tabelas, diagramas, receitas e banda desenhada. Em conjunto com o manual *Giroflé* há também um caderno de actividades, o qual apresenta textos para leitura, com exercícios de interpretação e de gramática e sugere produção de texto (ver quadro 110 em anexo).

Relativamente ao terceiro manual mais adoptado, *Amiguinhos* da Texto Editores verifica-se que é o que apresenta maior diversidade de textos, incluindo textos narrativos, textos poéticos, textos informativos. Embora em número reduzido, apresenta receitas, algumas tabelas, diagramas, brochuras, mapas e alguns textos em banda desenhada. Em conjunto com o manual existe o caderno de fichas, o qual apresenta alguns textos para ler, alguns exercícios de gramática, apresentando também produção de texto (ver quadro 112 em anexo).

Entrevistas

Em relação à informação obtida através das entrevistas realizadas aos seis Professores envolvidos neste estudo, o corpus da análise consiste nos protocolos da entrevista. Ou seja, as categorias identificadas tiveram como base o guião de entrevista e os seus blocos, as quais foram subdivididas em subcategorias. Assim, a partir da análise de conteúdo realizada a cada

uma das questões existentes no guião de entrevista surgiram as seguintes categorias e subcategorias:

Categoria 1- Representações dos professores sobre conceitos.

Subcategorias:

a) Conceito de compreensão escrita

b) Conceito de competência textual

Categoria 2- Tipos de texto que os Professores trabalham no 4º ano e como exploram a produção de diferentes tipologias.

Subcategorias:

c) Tipos de texto trabalhado

d) Com que frequência trabalham os tipos de texto

e) Estratégias/Actividades e materiais utilizados

Categoria 3- Aspectos e considerações a que os Professores atribuem maior importância na produção de diferentes tipos de texto.

Subcategorias:

f) Domínios importantes na produção de texto

g) Objectivos intencionais para a compreensão da escrita

h) Dificuldades dos alunos

Categoria 4- Opinião dos Professores sobre os manuais escolares

Subcategorias:

i) Manual escolar adoptado

j) Apreciação sobre o manual escolar

l) Estratégias e actividades apresentadas no manual

a) Conceito de compreensão na produção Escrita

O primeiro objectivo da entrevista tinha por base perceber qual era a opinião dos seis professores sobre o conceito de compreensão na produção escrita, conforme o quadro seguinte nos apresenta.

Quadro 11 – Opinião dos professores sobre conceito de produção escrita

Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F
-“Se...eles tiverem um texto e lerem o texto e se fizer perguntas sobre o texto, eles têm que ir buscar a informação” -“Ter noção dos vários tipos de escrita”	-“É ser capaz de escrever aquilo que eu quero transmitir aos outros” -“Entendam aquilo que eu lhes quero passar, a mensagem”	-“É expressar as suas ideias” -“Interpretar aquilo que lê”	- “Compreender o que eles lêem”	-“Eles pegam em qualquer coisa, uma imagem e escreverem, não?”	-“Saberem redigir uma composição” -“Redigirem um texto com regras ortográficas” -“Com princípio, meio e fim” - “ Sequência de ideias”

Segundo a opinião dos professores entrevistados o conceito de compreensão da escrita incide na compreensão do que os alunos lêem, naquilo que eles conseguem transmitir, em conseguirem interpretar o que lêem e ir retirar a informação ao texto. O professor F refere que além de saberem escrever, é também redigir um texto com regras ortográficas.

b) Conceito de competência textual

Quadro 12 – Opinião dos professores sobre conceito de competência textual

Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F
-“Eu penso que é assim, toda a gente tem” -“Logo no 1º e no 2º ano, eles começam logo a ter essa competência textual”	-“É ter competência, ser capaz de escrever aquilo...que eu lhes quero transmitir”	-“É uma maneira de relatarmos acontecimentos vividos e expressarmos as ideias”	-“É elaborar um texto com sentido” -“Com princípio, meio e fim” -“As ideias certas”	-“Escrever um texto”	-“As crianças demonstrarem num texto que assimilaram ...e compreendermos como é que eles escrevem”

Conforme podemos observar através do quadro 12, na perspectiva dos professores D, E e F, o conceito de competência textual envolve a elaboração, a escrita de texto, é os alunos assimilarem o que lhes é transmitido e eles demonstrarem-no através dos seus trabalhos. Por sua vez, o professor A considera que a competência textual é algo que toda a gente tem, ou que os alunos, desde logo, no início da escola já têm. Os professores referem ainda que

competência textual é ter competência para escrever, para relatar experiências, acontecimentos.

c)Tipos de texto trabalhado

Quadro 13 – Tipos de texto trabalhados em sala de aula

Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F
-“É todo o tipo de textos...narrativo, descritivo, a poesia, a prosa, carta, recado, avisos”	-“Vários ou todos...fazem parte do Programa”	-“A maior parte das vezes são narrativa, mas trabalho muito a poesia”	-“Texto narrativo, Banda Desenhada, poesia, teatro ainda não”	-“Tão, basicamente é os que tão incluídos no manual, normalmente são sempre prosa”	“Os normais”

Quando se questiona os professores entrevistados sobre quais os tipos de texto que costumam, habitualmente, trabalhar em sala de aula com os seus alunos, os professores A e D referem alguns, tendo em conta o quadro 13: narrativo, descritivo. poético, a carta – recados – avisos, que fazem parte da tipologia informativa, Banda Desenhada e teatro. O professor C refere que quase sempre trabalha o tipo narrativo e o poético. Por seu lado, o professor E salienta que trabalha aqueles que fazem parte do manual (no caso, a *Pasta Mágica*), os quais normalmente são sempre em prosa, enquanto, o professor F considera que trabalha os “normais”, não referindo quais são.

d)Com que frequência trabalham os tipos de texto

Quadro 14 – Frequência dos textos trabalhados

Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F
- “Normalmente aos fins-de-semana, eu mando um textozinho para casa...por isso, uma vez por semana”	-“Uma, duas vezes por semana”	-“Duas a três vezes por semana”	-“Duas a três vezes por semana”	-“Praticamente todos os dias”	- “Diariamente”

Em relação à questão sobre qual a frequência que costumam trabalhar as tipologias referidas – informativo, narrativo, poético, descritivo, argumentativo e instrucional - em sala de aula, constatamos através do quadro 14 que o professor A refere que costuma mandar para casa (TPC) e por isso, é uma vez por semana. O professor B salienta que trabalha uma ou duas vezes por semana, enquanto os professores C e D trabalham duas a três vezes por semana. Os professores E e F referem que trabalham diariamente.

e)Estratégias/actividades e materiais utilizados

Quadro 15 – Estratégias/actividades e materiais utilizados em sala de aula

Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F
Estratégias/Actividades					
-“Trabalhar a pares” - “Dramatização” -“Fazer leitura” -“Eles dizem tudo sobre eles, o que gostam, o que não gostam”	- “Interpretação” -“Texto escrito” -“Antes de ler o texto, pega-se na imagem...o que sugere”	-“Através de imagens” -“Uma notícia” -“Livros”	-“Vêem um filme, depois falamos nisso” -“Temas que trazem de casa” -“Projecto da sala”	-“Fazem produção textual com ajuda de imagens” -“Analisam a imagem”	-“Leitura individual, colectiva” - “Composições”
Materiais Utilizados					
-“Quadro”	-“Livro” -“Manual” -“Fichas” -“Imagens” - “Computador”	-“Livros” -“Cartazes” - “Computador”	-“Livro” -“Manual” -“Quadro interactivo” -“Filmes”	-“Manual” -“Imagens” -“Quadro interactivo”	-“Livro” -“Quadro interactivo” -“Computador” -“Quadro”

No que diz respeito às estratégias /actividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula, aquando da produção de texto, constatamos que estes recorrem ao trabalho em grupo (pares, grupos), fazem leitura individual ou a pares. Utilizam a prática da interpretação e da dramatização entre outras situações de aprendizagem.

No que diz respeito aos materiais utilizados na produção de texto, verificamos que, praticamente, todos eles recorrem ao quadro, ao manual, ao computador.

f) Aspectos importantes na produção de texto

Quadro 16 – Aspectos importantes para os professores

Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F
- “Saber as características de cada um dos textos” - “Saber minimamente o texto que vão fazer” - “Têm de saber minimamente as características de cada texto”	- “Entenderem a mensagem daquilo que eu quero e depois que me seja realmente transmitido através do texto...que eles entenderam”	- “Sequência de ideias” - “Pontuação”	- “As ideias...que não baralhem as ideias” - “Fazer o texto com princípio, meio e fim” - “Ideias organizadas”	- “Fazemos sempre uma espécie de índice, para eles saberem o que temos que trabalhar...o que temos que evidenciar”	- “Começar a escrever com letra maiúscula” - “Respeitar sinais de pontuação” - “Não repetirem as mesmas palavras” - “Texto ter sequência, ter um título, um princípio, meio e fim”

Quando questionados sobre quais os aspectos a que atribuem maior importância no momento de produção textual, os professores salientam que é às características do texto a produzir, ter uma sequência lógica, com princípio, meio e fim. É importante, os alunos perceberem a mensagem e as ideias serem organizadas. O professor C refere a pontuação e o professor F refere também os sinais de pontuação e a letra maiúscula. O professor E menciona que faz sempre um “índice”, ao qual os alunos recorrem para saberem o que é necessário para produzir texto.

g) Objectivos intencionais para a compreensão da escrita

Quadro 17 – Objectivos importantes na compreensão escrita

Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F
- “Eu acho que é importante...quando	- “Acho que sim”	- “Não...sim, mas de uma	- “Não sei, acho...bocadinhos	- “Eu acho que sim,	- “Sim, para evitar que

vou falar...da carta...há sempre aquelas palavras-chave que se põem e eles têm que saber”	-“Eles compreenderem o que estão a fazer” -“Eles próprios se motivarem para fazerem as devidas aprendizagens”	maneira muito geral” -“Sim, sobretudo 3º e 4º ano”	imaturos, por isso...acho que não lhes diz nada”	completamente” -“Para eles terem bem definido como vão fazer uma construção textual” -“Perceber as partes principais”	caiam no erro” -“Evitar que se tornem repetitivos”
---	--	---	--	---	---

Em relação à questão sobre se os objectivos intencionais para a compreensão da escrita devem ser do conhecimento dos alunos do 4º ano de escolaridade, quando estão a trabalhar o processo de escrita, nomeadamente na produção de texto, os professores A, B, E e F são de opinião que sim. Consideram eles que, deste modo, os alunos percebem melhor o que se pretende que eles façam, motiva-os no seu processo de aprendizagem, ajudando-os a evitar os erros, repetições e terem bem definido as questões – chave da actividade proposta. Por seu lado, os professores C e D têm dúvidas, porque consideram, por um lado, os alunos muito imaturos para compreenderem a importância dos objectivos, e por outro, que devem ser transmitidos, mas de uma forma muito geral.

h)Dificuldades dos alunos

Quadro 18 – Dificuldades reveladas pelos alunos

Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F
Tipo de texto onde têm mais dificuldades					
-“Narrativo” -“Poético”	-“Não, de um modo geral, não. É só até ao momento deles começarem a escrever”	-“A parte do diálogo”	-“Poesia, têm muita dificuldade”	-“Prosa”	-“Composições” -“Prosa” -“Poesia”
Tipos de Dificuldades					
-“Parte imaginativa e criativa” -“Erros ortográficos”	-“Falta de criatividade e imaginação”	-“Compreensão do que é para ser escrito”	-“Organização de ideias” -“Erros ortográficos”	-“Na construção frásica” -“Alinhamento de ideias”	-“Pouca riqueza de ideias e de conteúdos nos textos” -“Alguns são

				-“Orientação”	muito sucintos, outros muito repetitivos” -“Vê-se que não há criatividade” - “São muito lineares, muito básicos”
O que costumam fazer para os alunos superarem as dificuldades					
-“Puxar pela auto-estima” -“Ter um reforço positivo” -“Dizerem, não sou capaz, não consigo...não deve existir...toda a gente consegue”	-“Acho que depois de escrever, a maioria da turma até escreve... relativamente bem”	-“Faço composições em turma” -“Em conjunto, no quadro” -“Trabalho a pares”	-“Fazer texto em conjunto na parte das rimas”...e depois fazem individualmente”	-“Fazer mais textos repetidos, mas mais pequenos” - “Identificarem os pontos principais”	-“Emendo-os” -“Faço-os ver e contornar” -“Peço-lhes que leiam”

Tendo em atenção o quadro 18 podemos constatar, que segundo os professores entrevistados, os alunos revelam mais dificuldades a nível do texto narrativo e poético. O professor C refere o “diálogo” como uma dificuldade dos alunos na produção de texto e o professor F salienta a “prosa”, enquanto o professor B refere que os alunos só têm dificuldade no início da escrita, porque depois de começarem, escrevem sem dificuldades. Os professores A, B e F referem que as dificuldades dos alunos resumem-se a falta de imaginação e de criatividade na produção de texto. Os professores A e D salientam também os erros ortográficos. Por sua vez, os professores D, E e F referem que as dificuldades dos alunos centram-se também na organização de ideias e na compreensão do que se pretende. O professor F refere mais ainda, afirmando que os alunos, na produção textual são muito básicos, lineares, construindo textos com pouca riqueza de ideias e conteúdo, frisando também que alguns acabam por ser muito sucintos no que escrevem, enquanto há outros que se tornam repetitivos no que escrevem.

Em relação às dificuldades dos alunos perante a produção textual, verificando ainda o quadro 18, os professores afirmam que o que costumam fazer para que os alunos ultrapassem

essas mesmas dificuldades é primeiramente trabalhar com eles em grupo (grande grupo ou a pares) e só depois passam para o trabalho individual. Os professores salientam ainda que procuram transmitir aos alunos reforço positivo, fazê-los ler e ver onde erraram, procurando assim que eles prossigam o trabalho e façam o que lhes é proposto.

i) Manual escolar adotado

Quadro 19 – Manuais escolares adotados

Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F
-“Giroflé”	-“Giroflé”	-“Giroflé”	-“Pasta Mágica”	-“Pasta Mágica”	-“Pasta Mágica”

Relativamente aos manuais com os quais os professores entrevistados trabalham, verificamos, a partir do quadro 19 que três das turmas trabalham com o manual escolar *Giroflé* e as outras três utilizam o manual escolar *Pasta Mágica*.

j) Apreciação sobre o manual escolar

Quadro 20 – Apreciações dos professores sobre os manuais adotados

Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F
-“É razoável”	-“Acho que é bom”	-“Às vezes é um bocadinho repetitivo”	-“A produção de texto traz temas pouco interessantes”	-“Poderia ser melhor, não está bem completo, especialmente em termos de interpretação de textos”	-“Tá bem concebido, aborda a interpretação de texto, tem textos com riqueza” -“Tá adequado ao 4º ano” -“Trabalha expressão escrita, a parte gramatical” -“Só há um senão, que é o acordo ortográfico”

					-“Os manuais mantêm-se anteriores ao acordo ortográfico”
--	--	--	--	--	--

Quanto à apreciação que cada um dos professores faz do manual com que trabalha, podemos observar no quadro 20 que o professor A limita-se a dizer que é razoável, o professor B que é bom e o professor C que é um pouco repetitivo. Os professores D e E referem, respectivamente, que os temas são pouco interessantes e que os manuais podiam estar melhores em termos de interpretação. No entanto, o professor F é o que se alarga mais, afirmando que considera o manual com que trabalha bem concebido, contém textos ricos, há adequação em termos de 4º ano de escolaridade. Refere ainda o mesmo professor que o manual trabalha a escrita e a gramática. No entanto, tem um senão, que é o facto de não estar adequado ao recém introduzido acordo ortográfico, o que por vezes gera algumas dúvidas nos alunos, pois as novas regras já são trabalhadas em sala de aula.

1) Estratégias e actividades apresentadas no manual

Quadro 21 – Estratégias e actividades dos manuais adoptados

Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F
-“Aparece só alguns tipos de texto...é a deficiência que eu acho” -“Tenho que pesquisar esses tipos de textos noutra lado”	-“Dá-nos sugestões, é mais um instrumento de trabalho” -“Algumas utilizo, outras passo por cima”	-“Repetitivo, acabam sempre por ter parte de interpretação... gramática...e lá está o elabora, o imagina”	-“Está mais ou menos elaborado” -“Podia estar mais desenvolvido” -Comprei a escola virtual...a par com o livro vou utilizar sempre”	-“Poderiam ser um bocadinho melhores” -“ São um bocadinho fracas” -“Em termos de exploração de textos...está bem enquadrada” -“Recorro na outro tipo de material”	-“Podiam estar mais explicitados para fazer um determinado texto” -“Não há uma sequência diária, é esse senão que eu encontro”

Ainda em relação ao manual escolar, questionou-se os professores sobre o que pensam das estratégias/actividades apresentadas nos respectivos manuais com que trabalham diariamente, e aqueles são de opinião que só aparece alguns tipos de texto, tornando-se repetitivo, pois têm sempre a interpretação do texto correspondente, seguindo-se exercícios gramaticais. Os professores A, D e E salientam que recorrem a outro tipo de material. O professor F refere que não se encontra uma sequência diária nas actividades que sugerem no livro.

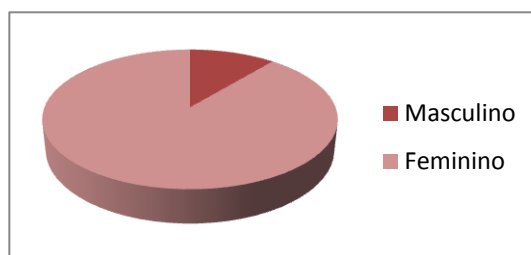
Questionários

O questionário concebido para este estudo visava fundamentalmente conhecer as representações de professores sobre a produção de diferentes tipologias textuais e perceber também, em sala de aula quais as estratégias utilizadas, materiais implementados, actividades realizadas e que aspectos os professores dão maior importância na produção de texto.

Caracterização das turmas a nível nacional

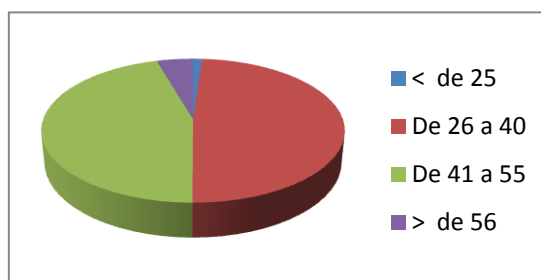
Os professores que responderam ao questionário a nível nacional leccionam turmas de 4º ano, algumas com outros anos de escolaridade integrados. Assim, 55,6% leccionam turmas só com 4º ano e 44,4% leccionam turmas de 4ºano misturadas com outros anos (ver quadro 15 em anexo). Em relação às dificuldades dos alunos, 61,1% dos professores referiu que os seus alunos não têm dificuldades e 38,9% salientaram que os alunos revelam dificuldades (ver quadros 16 e 17 em anexo). Os professores referiram vários problemas, desde dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa e deficiências integradas nas Necessidades Educativas Especiais (Decreto - Lei 3/2008 de 7 de Janeiro). Enviámos cerca de quatrocentos e vinte questionários para duzentas e três escolas e dos questionários enviados recebemos de volta noventa, o que equivale a cerca de 21,4% do total enviado. Dos professores inquiridos a nível nacional, 88,9% são do sexo feminino e 11,1% são do sexo masculino, conforme podemos observar através do gráfico 6.

Gráfico 6 – Sexo dos Inquiridos



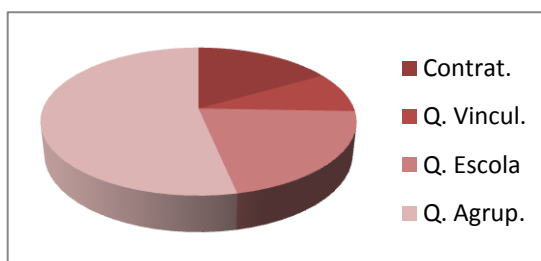
Tendo em conta o gráfico 7, as idades destes professores classificam-se de 1,1% com menos de 25 anos de idade; 47,8% com idade entre os 26 e os 40 anos; 44,4% com idades entre os 41 e os 55 anos; e 4,4% com mais de 56 anos de idade.

Gráfico 7 – Idade dos Inquiridos



Quanto à situação profissional destes professores, conforme indica o gráfico 8, corresponde a 16,7% de contratados, 8,9% do Quadro de Vinculação, 21,1% do Quadro de Escola e 53,3% do Quadro de Agrupamento.

Gráfico 8 – Situação Profissional



Observando o gráfico 9, quanto ao tempo de profissionalização dos professores, podemos verificar que é de 5,6% com menos de 5 anos de serviço; 42,2% de 6 a 15 anos; 43,3% de 16 a 30 anos e 8,9% com mais de 31 anos de serviço. Destes noventa professores, e

observando o gráfico 10, podemos constatar que 85,6% dos professores são licenciados no 1º Ciclo do Ensino Básico e em Variantes de Matemática, Ciências, Desporto e Música; 7,8% possuem bacharelato; 5,6% têm uma pós-graduação e 1,1% têm mestrado.

Gráfico 9 – Tempo de Profissionalização

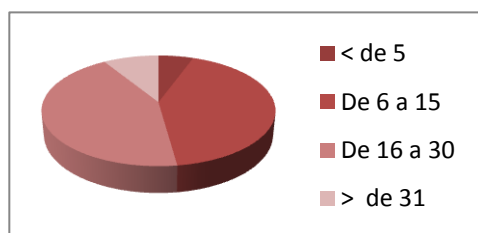
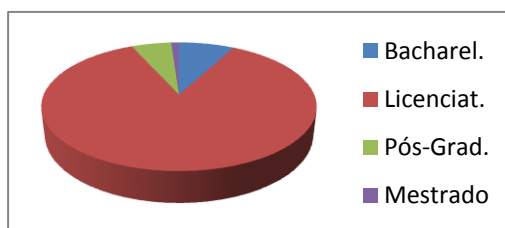


Gráfico 10 – Habilitações Literárias



Tipologias de texto trabalhadas em sala de aula

Quando se questionou os professores como classificam o nível de leitura dos seus alunos, 52,2% respondeu que lêem fluentemente, 42,2% lêem razoavelmente; 1,1% faz leitura pouco fluente e 4,4% não respondeu. Em relação à questão se os alunos têm dificuldade na escrita de textos, 61,1% respondeu que sim; 33,3% respondeu que não e 5,6% não respondeu. Também, quando se pergunta se utilizam manual escolar com os alunos, 100% dos professores respondeu que sim. Ainda em relação aos manuais adoptados nas escolas, questionamos os professores sobre quais os manuais que utilizam.

Quadro 22 – Manuais adoptados a nível nacional

Manuais	Professores	Percentagem
Pasta Mágica	38	42,2%
Giroflé	13	14,4%
Júnior	9	10%
Amiguinhos	6	6,7%
Pirilampo	5	5,6%
As Leituras do João	5	5,6%
Trampolim	4	4,4%
Fio de Prumo	3	3,3%
Despertar	2	2,2%
As Aventuras do João	1	1,1%
Caminhos	1	1,1%
Não respondeu	3	3,3%

Assim, observando o quadro 22, 42,2% dos professores respondeu que o manual adotado nas suas escolas é a *Pasta Mágica*; 14,4% respondeu que é o *Giroflé* e 10% respondeu que é o *Júnior*. Também são referidos outros manuais escolares, embora em menor percentagem.

Quadro 23 – Tipos de texto trabalhados pelos professores a nível nacional

Tipos de texto	Professores	Percentagem
Narrativo	87	96,7%
Poético	62	68,9%
Informativo	51	56,7%
Descritivo	51	56,7%
Instrucional	12	13,3%
Argumentativo	10	11,1%
Não respondeu	1	1,1%

No que diz respeito às tipologias de texto trabalhadas em sala de aula, alguns professores referiram várias, das quais, cerca de 96,7% dos professores referiram ser o narrativo o mais trabalhado, 68,9% refere ser o texto poético o que mais trabalham, seguido dos textos informativos e descritivos, ambos com 56,7%. Depois, com 13,3% é mais trabalhado o instrucional, seguido do argumentativo com cerca de 11,1%.

Em relação aos seis professores, os professores F e C respondem que só trabalham mais em sala de aula o texto narrativo, o professor E trabalha o narrativo e o descritivo. Quanto aos outros professores, o professor A trabalha todos, o B trabalha o narrativo, o informativo e o descritivo e o professor D trabalha mais o narrativo, o poético, o informativo e o descritivo. Ao relacionarmos as opiniões dos seis professores com os inquiridos a nível nacional, podemos verificar que dos seis professores, todos eles respondem que trabalham mais o texto narrativo, tal como acontece com a maioria dos professores a nível nacional. Seguidamente, quatro trabalham mais o texto descritivo, enquanto a nível nacional, dizem os professores ser o poético. Depois, dos seis professores, dois trabalham em igual número dois tipos de texto, o poético e o informativo, enquanto, a nível nacional, os professores trabalham em igual número o descritivo e o informativo. Por fim, dos seis professores só um trabalha o instrucional e outro o argumentativo, verificando-se algumas semelhanças, pois tanto os professores em estudo como os inquiridos a nível nacional trabalham menos os textos instrucionais e os argumentativos.

Quadro 24 – Tipos de texto trabalhados pelos professores do estudo

Tipos de texto	Professores	Percentagem
Narrativo	6	100%
Poético	2	33,3%
Informativo	2	33,3%
Descritivo	4	66,7%
Instrucional	1	16,7%
Argumentativo	1	16,7%

Quando se pergunta com que frequência trabalha os vários tipos de texto (ver quadro 27 em anexo) 56,7% dos professores respondeu que o faz todos os dias; 32,2% trabalham duas ou três vezes por semana e 5,6% trabalha os vários tipos de texto uma vez por semana. Por sua vez quando se questiona se, sempre que trabalha os vários tipos de texto utiliza sempre o manual escolar, 72,2% dos professores respondeu que o faz duas ou três vezes por semana; 14,4% utiliza o manual todos os dias e 11,1% utiliza-o uma vez por semana (ver quadro 28 em anexo).

Em relação ao tempo concedido para trabalhar em actividades de expressão escrita, 32,2% dos professores respondeu que utilizam 3h a 4h30m por semana; 20% utilizam cerca de 5h a 6h30m; 18,9% usam 1h a 2h30m; 16,7% responderam que utilizam 7h a 8h30m e 4,4% usam 9h a 10h30m (ver quadro 35 em anexo).

Quando se pergunta aos professores quais os textos que os alunos revelam mais dificuldade em trabalhar, 61,1% respondeu que é o poético; 55,6% respondeu que é o argumentativo; 25,6% respondeu que é o instrucional e 12,2% respondeu que é o descritivo. Segundo os professores, o menos difícil para os alunos é o informativo e o narrativo com 7,8% e 8,9% respectivamente (ver quadro 32 em anexo).

-Recursos/materiais utilizados na produção de diferentes tipologias textuais

Para se perceber que recursos utilizam os professores quando trabalham a produção de textos, questionaram-se os seis professores, que referem utilizar o manual adoptado, fichas de trabalho, computador, livros de histórias, quadro (preto ou branco) e o quadro interactivo (nas escolas onde existe). Destes professores, o professor A responde que utiliza também folhetos de medicamentos e de brinquedos e receitas. Os professores E e D referem utilizar também folhetos de publicidade e revistas. Por sua vez, o professor C salienta ainda os desenhos dos

próprios alunos. Ainda em relação aos recursos/materiais utilizados verificamos através do quadro apresentado em baixo que, dos professores inquiridos a nível nacional, cerca de 96,7% utiliza fichas de trabalho com texto; 94% dos professores recorre ao manual escolar e 90% recorre a livros infantis de histórias. Os menos utilizados são os folhetos de medicamentos de brinquedos (14,4%) e receitas (26,7%).

Quadro 25 – Recursos utilizados na produção de textos a nível nacional

Recursos utilizados na produção de textos		
Recursos	Professores	Percentagem
Manual adoptado de Língua Portuguesa	85	94,4%
Outros Manuais de Língua Portuguesa	46	51,1%
Fichas de trabalho com texto	87	96,7%
Revistas, jornais, folhetos de publicidade	51	56,7%
Computador	74	82,2%
Livros infantis (histórias, contos,...)	81	90%
Manuais de outras disciplinas	27	30%
Quadro interactivo	22	24,4%
Quadro (com giz, ou com marcadores)	77	85,6%
Objectos (vários)	31	34,4%
Folhetos de medicamentos, de brinquedos, ...	13	14,4%
Livros de receitas	24	26,7%

Quando se pergunta que materiais utilizam os professores na exploração dos vários tipos de texto constatamos (pelo quadro 26) que os livros de histórias compõem 100% das respostas, seguindo-se o computador com 82,2% das respostas e com 74,4% das respostas remetem para o quadro de giz ou o quadro branco. Os menos utilizados são os brinquedos e a televisão com 8,9% e 12,2% respectivamente. Contudo os desenhos dos alunos ocupam 52,2%, as revistas com 47,8% e jornais com 45,6%.

Quadro 26 – Materiais utilizados a nível nacional

Materiais utilizados na exploração de vários tipos de texto		
Materiais	Professores	Percentagem
Livros de histórias	90	100 %
Imagens	56	62,2 %
Quadro da escola (giz, branco)	67	74,4 %
Manuais escolares	60	66,7 %
Quadro interactivo	22	24,4 %
Folhetos de publicidade	27	30 %
Revistas	43	47,8 %
Desenhos dos alunos	47	52,2 %
Vídeos	25	27,8 %
Outros livros (ex. Natureza)	48	53,3 %
Enciclopédias	29	32,2 %
Computador	74	82,2 %
Objectos (vários)	27	30 %
Jornais	41	45,6 %
Fotografias	29	32,2 %
Filmes	30	33,3 %
Televisão	11	12,2 %
Brinquedos	8	8,9 %
Outros (quais?)	- Projector vídeo; textos dos alunos; cartões com imagens; dicionário; visitas de estudo.	

- Estratégias/actividades utilizadas na produção de diferentes tipos de texto

Ao questionarmos os professores inquiridos a nível nacional sobre as actividades e estratégias utilizadas para a produção de várias tipologias de texto, verificamos que são várias e há diversidade nas actividades propostas pelos professores aos alunos (ver quadro 27).

Os seis professores em estudo respondem que propõem aos seus alunos várias actividades. O professor F refere “*seguir as ideias de uma forma sequencial, as orientações estudadas para cada caso*”, o professor C refere “*escrita criativa*”, “*sequência de imagens*”, o professor B salienta “*escrever textos com tema livre, ou sugerido, a pares, colectivamente, grupo*”, a “*partir de um título, de um livro*”, “*aperfeiçoamento de textos*”, o professor A refere “*inventar histórias a partir de imagens*”, “*elaborar banda desenhada*”, “*dramatizar várias situações*”, “*escrever cartas, convites*”, o professor D salienta “*ver filmes*”, “*a partir de imagens*”, “*fazer resumos*” e o professor E refere que propõe “*temas do interesse dos alunos*”, “*assuntos da actualidade*” e ainda “*imagens*”.

Os professores inquiridos a nível nacional referem “*Escrever, continuar, completar, concluir histórias*” (21,1%); “*Com base em objectos, palavras, imagens, frases*” (18,9%); “*textos livres*” (16,7%); “*Trabalho a pares, colectivo*” (16,7%); “*Resumos*” (15,6%); “*Composições, produção de vários tipos de texto*” (12,2%); “*Computador, pesquisa*” (11,1%); “*Relatar acontecimentos vividos, comentar factos ocorridos*” (11,1%); como as mais utilizadas.

Como podemos verificar através do quadro 27, outras propostas são referidas também, embora menos vezes, como por exemplo “*Escrever e comentar notícias*” (2,2%); “*Com base em desenhos*” (2,2%); “*Trabalhos individuais*” (2,2%); “*Histórias partilhadas, ler e seleccionar ideias*” (2,2%); “*Construir diálogo, leitura dialogada*” (2,2%); “*Leitura e escrita de receitas*” (1,1%); “*Transformar um tipo de texto noutro*” (2,2%); “*Concursos de escrita*” (1,1%).

Quadro 27 – Estratégias e actividades propostas pelos professores a nível nacional

Estratégias/Actividades	Professores	Percentagem
Músicas e Canções	3	3,3 %
Textos livres	15	16,7 %
Escrita/Comentários de notícias	2	2,2 %
Com base em objectos, palavras, frases, imagens	17	18,9 %
Com tema sugerido	8	8,9 %
Banda Desenhada	7	7,8 %
Com introdução/desenvolvimento /conclusão	4	4,4 %
Com base em desenhos	2	2,2 %
“Fábrica de histórias”(cartões)	5	5,6 %
Escrever/continuar/completar /concluir histórias	19	21,1 %
Esquemas/guiões/tabelas	5	5,6 %
Aperfeiçoamento de texto	4	4,4 %
Brainstorming (chuva de ideias)	7	7,8 %
Trabalho a pares/colectivo	15	16,7 %
Trabalho individual	2	2,2 %
Histórias partilhadas/ler e seleccionar ideias	2	2,2 %
Com base em títulos/capas	9	10 %
Resumos	14	15,6 %
Recontos	9	10 %

Computador/pesquisa	10	11,1 %
Dramatizar situações	3	3,3 %
Produzir cartas/relatos/convites /entrevistas/anúncios	6	6,7 %
Relatar acontecimentos vividos/comentar factos ocorridos	10	11,1 %
Temas da actualidade/ do interesse dos alunos	4	4,4 %
Filmes/actividades lúdicas	4	4,4 %
Composições/produção de vários tipos de texto	11	12,2 %
Construir diálogos/ Leitura dialogada	2	2,2 %
Leitura e escrita de receitas	1	1,1 %
Jogos/saco de ideias	5	5,6 %
Planeamento de ideias/escrita orientada/por perguntas	5	5,6 %
Ler e analisar artigos/jornal/revistas/rótulos/ medicamentos	6	6,7 %
Ler e construir livros	9	10 %
Interdisciplinaridade	3	3,3 %
Escrita criativa/oficina de escrita	6	6,7 %
Inventar quadras/poemas	9	10 %
Transformar um tipo de texto noutro	2	2,2 %
Concursos de escrita	1	1,1 %
Consultar dicionário	1	1,1 %

De uma forma geral, podemos considerar que tanto os professores inquiridos a nível nacional tanto como os professores em estudo referem com alguma regularidade usar como estratégia/actividade o trabalho a pares e/ou em grupo, utilizar imagens, fazer resumos, escrever textos livres, continuar, terminar histórias. No entanto, os professores a nível nacional fazem referência a algumas estratégias/actividades, que embora pouco implementadas, tendo em conta as respostas dos inquiridos, os professores em estudo não fazem alusão a este tipo de estratégias utilizadas no trabalho com os alunos na produção de várias tipologias de texto. Por exemplo, “*produzir cartas, relatos, convites, entrevistas e anúncios*” (só o professor A refere este tipo de trabalho); “*trabalhar “esquemas, guiões, tabelas”*”; “*Brainstorming (chuva de ideias)*”; “*planeamento de ideias, escrita orientada por perguntas*” e “*ler e analisar artigos de jornal, revistas, rótulos e medicamentos*”.

Analisando de uma forma muito genérica, as estratégias/actividades utilizadas pelos professores, tanto os inquiridos como aqueles em estudo, podemos ponderar que não são de todo uniformes, consistentes, havendo alguma diversidade nas estratégias e actividades trabalhadas, embora com pouca regularidade.

Quadro 28 – Estratégias e actividades utilizadas pelos seis professores em estudo

Professores	Estratégias/Actividades
A	- Inventar histórias a partir de imagens; elaborar banda desenhada com tema sugerido ou não; Saber dramatizar várias situações; escrever cartas, convites; escrever textos a pares ou grupo.
B	-Escrita de textos de criação livre ou com tema sugerido; escrita de textos em grupo, a pares ou colectivamente...no aperfeiçoamento de textos; escrita de textos a partir de uma imagem, sequência de imagens, um título de um livro; completar histórias; escrever resumos e recontos de histórias ouvidas e lidas.
C	-Escrita criativa, sequências de imagens, composição de uma história que está separada.
D	-Tema dado; texto livre; ver um filme e fazer resumos; ver um filme e fazer um texto sobre o tema do filme; textos sobre imagens.
E	-Imagens; temas do interesse dos alunos; assuntos da actualidade.
F	- Lerem o texto; seleccionarem as ideias; seguirem as ideias de uma forma sequencial para não se perder nenhuma delas; de acordo com os diferentes tipos de texto, seguirem as orientações estudadas para cada caso; poesia; banda desenhada, texto dramático ou prosa.

- Aspectos que os professores atribuem maior importância na produção de texto

Relativamente aos aspectos que os professores dão maior importância na produção de texto, os professores A, C e E salientam “*Seleccionarem e organizarem a informação dada*”, “*Fazerem um rascunho do texto que pretendem*”, “*Organizarem o texto com introdução, desenvolvimento e conclusão*”, “*Escreverem com frases correctas e com parágrafos*”, “*Escreverem tendo em conta a parte ortográfica*”. Os professores B, D e F referem os aspectos atrás referidos e outros, tais como: “*Estarem atentos às explicações dadas pelo professor*”, “*Seguirem as orientações dadas relativas ao tipo de texto*”, “*Produzir o tipo de texto que se pretende*”. Só o professor B referiu “*Visualizarem e contactarem com um texto do mesmo tipo*”.

Ao visualizarmos o quadro 29 verificamos, que 84,4% dão uma grande importância à organização do texto com introdução, desenvolvimento e conclusão; 78,9% dos professores referem que é importante seleccionarem e organizarem a informação dada; 71,1% refere escrever com frases correctas e com parágrafos, utilizando pontuação e acentuação; 65,6%

dos professores salientam respeitarem a informação dada com instruções; e com 63,3% salientam a releitura e correcção do que fizeram. Importa salientar que, para os seis professores participantes no estudo (17,8%), os aspectos menos importantes, são a reescrita do texto que escreveram e visualizarem e contactarem com um texto do mesmo tipo.

Quadro 29 – Aspectos importantes que os professores a nível nacional dão importância

Aspectos importantes	Professores	Percentagem
Redigirem o texto	45	50 %
Seleccionarem e organizarem a informação dada	71	78,9 %
Relerem e corrigirem o que fizeram	57	63,3 %
Fazerem um rascunho do texto que pretendem	25	27,8 %
Reescreverem o texto que redigiram	16	17,8 %
Respeitarem as instruções dadas	59	65,6 %
Organizarem o texto com introdução, desenvolvimento e conclusão	76	84,4 %
Produzir o tipo de texto que se pretende	52	57,8 %
Escreverem tendo em conta a parte ortográfica	55	61,1 %
Escreverem o texto com caligrafia bonita	18	20 %
Escreverem com frases correctas e com parágrafos	64	71,1 %
Escreverem o texto utilizando pontuação e acentuação	64	71,1 %
Utilizarem a pontuação adequada ao que lhes é pedido	37	41,1 %
Visualizarem e contactarem com um texto do mesmo tipo	16	17,8 %
Estarem atentos às explicações dadas pelo professor	29	32,2 %
Seguirem as orientações dadas relativas ao tipo de texto	52	57,8 %
Não responde	1	1,1 %

Por seu lado, quando se pergunta aos seis professores, se eles trabalham com os alunos um determinado tipo de texto antes de lhes propor a produção do mesmo, os professores A, B, D, E e F respondem que sim, enquanto o professor C responde que não. Por sua vez, a nível nacional, 76,7% respondem que sim e 18,9% respondem que não trabalham. Procurámos também conhecer as representações dos professores sobre o que pensam do manual com que trabalham, se este explora bem os vários tipos de texto. Cerca de 52,2% respondem que consideram que não exploram e 41,1% respondem que sim. Ainda relativo a esta questão, quando questionamos o porquê de considerarem que o manual explora ou não explora os conteúdos, verificamos que os professores indicam vários motivos. Passamos a designar apenas alguns, conforme o quadro 30 indica:

Quadro 30 – Representações dos professores sobre os manuais escolares adoptados

Positivo	Negativo
- “Existe abordagem de todos os tipos de texto” - “Apresenta vários tipos de texto, oferece a oficina de escrita e oralidade, várias actividades” - “Apresenta grande variedade de tipos de texto” - “Bem estruturado quanto aos tipos de texto, embora se explore mais a prosa e a poesia” - “Porque apresenta variadas situações com diferentes tipos de texto” - “O manual traz sempre questionários adequados ao texto para demonstrar-nos se os alunos entenderam bem o texto. A leitura é fácil e adequada à faixa etária” - “Alunos contactam com vários tipos de texto, faz comparações entre textos” - “Tem todos os tipos de texto para analisar”	- “Pouco desenvolvido e aprofundado” - “Pouca diversidade de textos” - “Porque apresenta poucos tipos de texto” - “Indicações demasiado breves, poucos dados importantes, falta de instruções” - “Está desadequado” - “Muito simples e interpretação fácil” - “Explora poucos tipos de texto” - “Não apresenta alguns tipos de texto” - “Podiam alargá-los, actualizá-los, estruturá-los, seguir novas orientações e metodologias do PNEP” - “Limita-se a textos narrativos e poéticos” - “Explora só textos narrativos e poéticos” - “Muito vago nas actividades propostas, pouco diversificado” - “Pouco objectivo” - “Debruça-se essencialmente na prosa, recorrendo ao texto descritivo”

Em relação aos objectivos intencionais de compreensão da leitura e da escrita, quando questionados se consideram importante os alunos conhecerem-nos, 86,7% respondem que sim e 5,6% referem que não. Dos seis professores, cinco referem que sim, é importante (professores A, B, E, F) e os professores C e D respondem que não, embora depois digam que talvez seja importante (ver quadro 62 no anexo 3).

- Actividades desenvolvidas com vista à produção de texto

Procurando conhecer a opinião dos professores sobre qual a frequência que realizam algumas actividades de Língua Portuguesa com os alunos, os seis professores referem que, praticamente, trabalham algumas das actividades referidas uma vez por semana. No entanto, há actividades que eles referem que quase nunca trabalham, como por exemplo: “*Ler e interpretar folhetos de publicidade e de medicamentos*”, “*Escrever acontecimentos (notícias)*”, “*Escrever receitas de doces e/ou refeições*”, “*Inventar e escrever histórias a partir de imagens ou desenhos*”, “*Escrever cartas e convites*”, “*Ler e interpretar programas de televisão (horários e canais)*”, “*Escrever avisos e/ou recados*”, “*Ler e escrever peças teatrais*”. Também podemos verificar através do quadro 31 abaixo apresentado que 62,2% dos professores refere que quase nunca faz “*Ler e interpretar programas de televisão (horários e canais)*”; 57,8% quase nunca faz “*ler e interpretar horários de transporte*”, assim como 67,8% quase nunca faz “*escrita de receitas*” e 74,4% quase nunca “*lê folhetos de publicidade ou de medicamentos*”. Também, 74,4% quase nunca “*lê ou escreve peças teatrais*”.

Quadro 31 – Actividades desenvolvidas a nível nacional para a produção de texto

Actividades	Quase nunca	%	1 vez por semana	%	2 vezes por semana	%	Todos os dias	%
Escrever textos individualmente	0	0%	25	27,8%	53	58,9%	8	8,9%
Escrever textos a partir de campos semânticos	10	11,1%	40	44,4%	25	27,8%	3	3,3%
Ler e interpretar programas de televisão (horários e canais)	56	62,2%	20	22,2%	5	5,6%	0	0%
Ler e interpretar horários de transportes	52	57,8%	29	32,2%	1	1,1%	0	0%

Ler e escrever peças teatrais	67	74,4%	13	14,4%	1	1,1%	0	0%
Escrever avisos e/ou recados	24	26,7%	51	56,7%	6	6,7%	3	3,3%
Ler textos sem ser os do manual escolar	1	1,1%	30	33,3%	40	44,4%	16	17,8%
Produzir vários tipos de texto (narrativo, poético, informativo, descritivo, instrucional)	1	1,1%	38	42,2%	35	38,9%	9	10%
Fazer resumos orais dos textos lidos	3	3,3%	33	36,7%	22	24,4%	28	31,1%
Fazer resumos escritos dos textos lidos	9	10%	43	47,8%	30	33,3%	2	2,2%
Recontar histórias (tradicionais ou reais) por escrito	12	13,3%	45	50%	23	25,6%	1	1,1%
Escrever vários tipos de texto em grupo e/ou a pares	17	18,9%	50	55,6%	12	13,3%	3	3,3%
Inventar e escrever histórias a partir de imagens ou desenhos	13	14,4%	45	50%	26	28,9%	0	0%
Escrever textos descrevendo imagens ou objectos	19	21,1%	46	51,1%	18	20%	0	0%
Escrever receitas de doces e/ou refeições	61	67,8%	17	18,9%	1	1,1%	0	0%
Escrever poemas e/ou quadras com rima	20	22,2%	47	52,2%	14	15,6%	0	0%
Escrever cartas e convites	37	41,1%	39		5	5,6%	2	2,2%
Relatar acontecimentos (notícias)	15	16,7%	45	50%	15		9	10%
Escrever	34	37,8%	37	41,1%	8	8,9%	4	4,4%

acontecimentos (notícias)								
Ler e interpretar folhetos de publicidade, de medicamentos	67	74,4%	15	16,7%	1	1,1%	0	0%
Ler jornais, revistas de informação, enciclopédias temáticas	36	40%	45	50%	2	2,2%	2	2,2%
Não respondeu	1							

Também se perguntou aos professores que dúvidas costumam revelar os alunos na produção de diferentes tipos de texto, os quais, cerca de 60% respondeu que é “*Reler, corrigir e reformular*”; 52,2% dos professores considera que é “*Na compreensão das instruções dadas*”; 48,9% refere ser “*Na escrita do conteúdo do texto pedido*”. Por sua vez, 8,9% dos professores responde que onde os alunos revelam menos dificuldades é “*Como terminar o tipo de texto*” (ver quadro 46 em anexo 2).

Os professores observados referem que as dificuldades mais frequentes baseiam-se “*Na compreensão das instruções dadas*”, “*Na construção da estrutura do texto solicitado*”,. Os professores A e F referem também as “*Estratégias específicas para abordar cada tipo de texto*”. O professor C é o único que refere também “*Reler, corrigir e reformular*”. Os professores foram questionados também se os seus alunos lêem ou têm contacto na escola com vários materiais que integram diversas tipologias textuais, ao que responderam que sim, na sua maioria.

Quadro 32- Materiais que integram várias tipologias

Tipos de texto	Sim	Não
Fábulas e contos de fadas	87	0
Textos narrativos	87	0
Peças teatrais	78	7
Textos informativos	85	3
Poesia	87	0
Auto-biografias	48	35
Folhetos com instruções sobre o funcionamento ou manuseamento de materiais, objectos, jogos,...	71	15

Cartas, convites	84	2
Receitas de cozinha (doces e refeições)	66	20
Notícias sobre animais e plantas	81	5
Biografias	59	24
Artigos de jornal	77	9
Emails	47	35
Não responde	3	

Dos seis professores, B, C, D, E e F respondem que praticamente contactam com todas elas, excepto com “*auto-biografias, artigos de jornal, emails, folhetos com instruções sobre o funcionamento de materiais, objectos, jogos*”. Por sua vez, o professor A referiu que os seus alunos contactam na escola só com “*notícias sobre animais e plantas e artigos de jornal*”.

- Objectivos mais importantes para a produção de texto

No que diz respeito aos objectivos que consideram mais importantes no 4º ano de escolaridade, em que foi pedido aos professores que os numerassem de 1 a 10, em que o número 1 será o mais importante (ver quadro 33) constata-se que, segundo a classificação dos professores, obtivemos um grupo de, apenas, seis posições, tendo em conta que alguns obtiveram as mesmas pontuações. Assim, em primeiro, com 32,2%, os professores consideram “Experimentar diferentes tipos de escrita, com intenções comunicativas diversificadas”; em segundo, 24,4% consideram que é “Utilizar diferentes recursos expressivos com uma determinada intenção comunicativa (banda desenhada, cartazes publicitários, ...)”; 22,2%, em terceiro referem que é “Participar na reescrita de textos, confrontando opiniões, tendo em conta, o aperfeiçoamento do texto”; em quarto com 18,9%, os professores referem os objectivos “Saber organizar textos próprios, segundo critérios diversificados (prosa, poesia, temática, ...)”; “Saber produzir textos escritos com intenções comunicativas diversas”; “Apropriar-se de um texto lido, recriando-o em diversas linguagens (tipos de texto) ”; em quinto com 16,7% consideram os objectivos “Utilizar a Língua como instrumento de aprendizagem para diversas actividades (debates, leituras, notas, resumos, esquemas) “; “Praticar o aperfeiçoamento de textos escritos a partir de outros já trabalhados”; “Fazer leitura de diversos materiais escritos (jornais, revistas, cartas...) ”; em sexto, com 14,4% estabelecem o objectivo “Exercitar a leitura e fazer inferências”.

Quadro 33 – Objectivos importantes para a construção de texto

Objectivos	Professores	Percentagem
Experimentar diferentes tipos de escrita, com intenções comunicativas diversificadas	29	32,2%
Saber organizar textos próprios, segundo critérios diversificados (prosa, poesia, temática, ...)	17	18,9%
Utilizar a Língua como instrumento de aprendizagem para diversas actividades (debates, leituras, notas, resumos, esquemas)	15	16,7%
Saber produzir textos escritos com intenções comunicativas diversas	17	18,9%
Praticar o aperfeiçoamento de textos escritos a partir de outros já trabalhados	15	16,7%
Fazer leitura de diversos materiais escritos (jornais, revistas, cartas...)	15	16,7%
Exercitar a leitura e fazer inferências	13	14,4%
Participar na reescrita de textos, confrontando opiniões, tendo em conta, o aperfeiçoamento do texto	20	22,2%
Apropriar-se de um texto lido, recriando-o em diversas linguagens (tipos de texto)	17	18,9%
Utilizar diferentes recursos expressivos com uma determinada intenção comunicativa (banda desenhada, cartazes publicitários,...)	22	24,4%

Relativamente à opinião dos seis professores, estes não são uniformes quanto ao objectivo mais importante. Os professores C e D consideram o mais importante “*Experimentar diferentes tipos de escrita, com intenções comunicativas diversificadas*”. O professor A considera o mais importante “*Saber organizar textos próprios, segundo critérios diversificados (prosa, poesia, temática, ...)*”; o professor B e F consideram “*Utilizar a Língua como instrumento de aprendizagem para diversas actividades (debates, leituras, notas,*

resumos, esquemas) ”; o professor E considera “*Saber produzir textos escritos com intenções comunicativas diversas*”.

Quando se questiona os professores sobre qual a sua opinião, se consideram que há adequação em termos de objectivos e princípios orientadores entre o Programa de Língua Portuguesa e o manual escolar que utiliza em relação à expressão escrita, 62,2% responde que sim, há adequação e 30% responde que não há adequação. Por sua vez quando perguntamos aos professores como classificam as competências e as experiências de aprendizagem expressas no Currículo Nacional do Ensino Básico, quanto à produção de diferentes tipos de texto, 47,8% dos professores não respondeu a esta questão, 30% considera “Boas e adequadas”; 10% refere serem “Satisfatórias, suficientes, razoáveis”; 8,9% considera-as “Desajustadas, insuficientes, pouco exploradas”; e 3,3% pensa que são “Muito importantes e enriquecedoras” (ver quadro 48 em anexo).

- Formação Contínua de Professores como instrumento de suporte e reflexão no ensino da Língua Portuguesa

No questionário constava uma questão sobre Formação Contínua de Professores em Língua Portuguesa e procurou-se saber se os professores já tiveram ou têm formação nessa área. Relativamente aos seis professores em estudo, os professores A, B, C e D referem nunca ter frequentado formação na área de Língua Portuguesa, por falta de oportunidade ou por esta área de formação não ter estado disponível nos seus agrupamentos. Destes seis professores, dois deles (F e o E) conhecem a Formação PNEP e frequentaram-na. O professor E caracteriza-a como “*Adequada aos vários temas trabalhados na área de Língua Portuguesa*” Por sua vez, os professores A, B, e C não conhecem a Formação PNEP, enquanto o professor D conhece porque ouviu falar e esteve para frequentá-la, mas foi impossibilitado pelo facto de estar, nesse ano lectivo, no apoio educativo.

Relativamente aos professores a nível nacional, verificamos que dos professores que responderam ao questionário, 41,1% referem já ter frequentado formação na área, enquanto 57,8% diz que não frequentou formação em Língua Portuguesa, conforme se pode observar no quadro 34.

Quadro 34- Formação na área de Língua Portuguesa

	Professores	Percentagem
Sim	37	41,1%
Não	52	57,8%
Não respondeu	1	1,1%

Quanto se pergunta aos professores inquiridos qual a razão pela qual ainda não realizaram formação na área de Língua Portuguesa, são dadas várias razões para ainda não o terem feito, conforme indica o quadro 35.

Quadro 35 – Razões por não realizar formação na área de Língua Portuguesa

Razões de não frequentar formação de Língua Portuguesa
Falta de oportunidade
Horário incompatível
Não foram seleccionados
Não há no Centro de Formação
Fizeram outras formações
Não encontraram formação nesta área
Inscreveram-se e foram excluídos por ter horário duplo da tarde
Frequentaram a formação de Matemática
Vagas limitadas
Não é fácil conciliar cursos de formação com horário escolar e vida pessoal
Não conseguem vaga para formação por serem contratados e terem colocações temporárias

Também se perguntou aos professores inquiridos se conheciam a formação PNEP (Formação Nacional de Ensino do Português), ao que, 87,8% dos professores respondeu que sim, porque ouviram falar através de colegas (ver quadro 36). Dos professores inquiridos, cerca de 11,1% não conhece nem nunca ouviu falar da formação PNEP.

Quadro 36 – Conhecimento dos professores sobre a Formação PNEP

	Professores	Percentagem
Sim	79	87,8%
Não	10	11,1%
Não respondeu	1	1,1%

Ainda em relação à formação PNEP, questionou-se os professores a nível nacional se frequentaram essa mesma formação, respondendo cerca de 22,2% que frequentaram e 74,4% respondeu que não frequentou. Só um dos professores inquiridos referiu que se tinha inscrito e ia iniciá-la, conforme indica o quadro 37.

Quadro 37- Realização da Formação PNEP pelos Professores

	Professores	Percentagem
Sim	20	22,2%
Não	67	74,4%
Vai iniciar	1	1,1%
Não respondeu	2	2,2%

Tendo em conta que cerca de 22,2% dos professores que responderam aos questionários frequentaram a formação PNEP, perguntámos qual era a sua opinião sobre a referida formação. Assim, nas respostas foram referidos pelos inquiridos aspectos positivos e aspectos negativos, conforme podemos observar a partir do quadro 38.

Deste modo, podemos verificar que são várias as opiniões dos professores relativamente à formação frequentada. Os professores atribuem mais aspectos positivos do que negativos, embora estes últimos também sejam referidos.

Quadro 38- Considerações dos professores que frequentaram a formação PNEP

Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
Muito completa	Muito longa e trabalhosa
Muito importante, revê-se estratégias e aprendem-se novas práticas	Devia ser dividida em módulos
Extremamente importante para a formação do professor	Mais uma acção de formação
Boa e devia ter continuidade	Formação bastante exigente em cargas horárias (recensão crítica, ficha de leitura, planificação, preparação de 12 aulas assistidas, reflexão para cada aula).
Boa formação a todos os níveis	Foi negativo, porque estive dois anos para receber certificado
Foi excelente	Com excesso de burocracia
Troca experiências com novos recursos	
Permitiu repensar e adequar estratégias	

Contactar com experiências diferentes	
Temas abordados, partilha de conhecimentos e de materiais	
Bastante útil, positiva, com formação no terreno (in loco)	
Muito positiva	
Muito enriquecedora, abriu muitos horizontes e fez perceber estruturas mecanizadas	
Estratégias novas e interessantes	
Abriu novas perspectivas	
Mais sensibilização para trabalhar outros tipos de texto de forma mais interessante e recorrendo a diferentes estratégias	

Discussão dos Resultados e Limitações do Estudo

Não pretendendo delinear conclusões generalizáveis em torno da problemática em estudo e que assenta sobretudo no objectivo central a que nos propusemos, procurámos identificar e conhecer factores relevantes relacionados com as práticas pedagógicas e com a formação de professores. Procurámos conhecer, por um lado, como é trabalhada a produção textual em sala de aula, envolvendo também os manuais escolares adoptados e por outro lado, compreendermos quais as metodologias, estratégias e materiais utilizados para o desenvolvimento de competências dos alunos na produção de diferentes tipologias de texto. Além disso, procuramos também compreender quais as representações dos professores relacionadas com a formação contínua.

De modo a complementar o estudo, foram utilizadas diversas fontes de recolha de dados, a partir das quais procedemos à triangulação dos dados recolhidos (Yin, 2005; Stake, 2005), de modo a garantir a fiabilidade e o rigor dos resultados e também poder relacioná-los e confrontá-los.

Por conseguinte, e tendo em conta os objectivos deste trabalho, estabelecemos algumas relações entre os pontos que consideramos cruciais nesta investigação. A discussão dos resultados é efectuada seguindo os objectivos que foram delineados para este estudo, Assim sendo, a discussão dos resultados assenta em sete pontos essenciais:

a)Estratégias e materiais; **b)**Aspectos importantes na produção de texto; **c)**Dificuldades dos alunos; **d)**Actividades propostas; **e)**Tipologias de texto; **f)**Estratégias e actividades nos manuais escolares; **g)**Formação contínua de professores.

a) Estratégias e materiais utilizados em sala de aula na produção de vários tipos de texto, tendo em conta também o manual escolar adoptado, relacionando com as representações dos professores em estudo acerca do manual que utilizam.

Os resultados da observação de aulas revelam que a nível de estratégias utilizadas na produção de texto, os seis professores em estudo recorreram quase sempre às mesmas estratégias, diversificaram pouco, mesmo quando diferia a tipologia de texto trabalhada. Nas estratégias utilizadas em sala de aula, os professores recorreram a imagens, cartazes e fotocópias. Todos os professores utilizaram o diálogo e a explicação como estratégia muitas vezes. Quase todos os professores recorreram sempre ao trabalho individual, enquanto só as turmas A e B recorreram também ao trabalho em grupo e/ou a pares. Nas entrevistas a esses professores, os mesmos mencionam que utilizam as estratégias referidas (ver quadro 60 em anexo), embora, em contexto de sala de aula, alguns professores não as tenham utilizado.

Constatamos também que, quando fazem produção de texto, os alunos não recorrem às fases de produção. Ou seja, ao longo das observações, os professores não utilizaram a planificação e/ou rascunho (ver quadro 8 em anexo) passando logo, após a explicação do que pretendiam que os alunos fizessem, à fase da textualização. Apesar dos alunos, após terminarem a fase da textualização, procederem à leitura silenciosa do texto escrito, também não procederam à reformulação e/ou revisão do texto, entregando de seguida o trabalho aos respectivos professores. Nas seis turmas, durante a produção de texto, só um professor corrigiu os textos dos alunos algumas vezes ao mesmo tempo que ia falando com eles, dando-lhes explicações e sugestões. Contudo, após a correcção, os alunos não reescreviam o texto, passando para outro trabalho ou outra área curricular. Noutras duas turmas (Professores C e D) verificamos que os alunos reescreveram os textos produzidos, embora isso só tenha acontecido duas vezes numa turma e três vezes na outra.

Por sua vez, em relação aos materiais utilizados pelos professores na produção de texto, estes consistiram quase sempre em fotocópias, manual escolar, quadro preto ou o branco. Das seis turmas, três tinham quadro interactivo, mas só uma fez uso dele numa aula.

No que diz respeito à apresentação dos trabalhos, só três turmas fizeram a apresentação dos seus textos, após terminarem, sem correcção feita pelo professor. Uma das turmas (Professor D) apresentou os seus trabalhos durante treze aulas observadas, a turma

(Professor B) apresentou sete vezes e a turma (Professor A) apresentou seis vezes. As turmas dos professores C, E e F não fizeram apresentações orais.

Em relação aos manuais escolares, os professores em estudo trabalhavam, três deles, com o manual *Pasta Mágica* e os outros três trabalhavam com o manual *Giroflé*. Os seis professores utilizaram algumas vezes o manual adoptado, embora o professor E o tenha utilizado em treze aulas observadas (ver quadro 6 em anexo). Depois, seguiu-se o professor F que o utilizou durante oito aulas, enquanto os professores A, B e D utilizaram-no uma, duas e quatro vezes, respectivamente. Quanto ao professor C não utilizou o manual em nenhuma aula observada.

Nas entrevistas realizadas, os seis professores referiram que consideram que o manual com que trabalham podia estar melhor elaborado, pois torna-se repetitivo nas actividades e metodologias utilizadas. Em termos de estratégias e actividades apresentadas nos manuais, os seis professores consideram que são pouco sugestivos, pois têm de recorrer a outros materiais para trabalharem com estratégias e actividades diferentes.

Em nenhuma das seis turmas observadas, durante ou após a produção textual ou na realização de outro trabalho relacionado com a escrita, os professores não questionaram, nem dialogaram com os alunos sobre as estratégias que estes utilizaram na realização de uma tarefa. Só uma turma (Professor B) é que durante uma aula, o professor perguntou como é que os alunos tinham feito para realizar o trabalho e alguns alunos explicaram como fizeram para lá chegar. No entanto, nem o professor nem os alunos utilizaram o termo “estratégia”.

b) Aspectos a que os professores, em estudo e os professores a nível nacional, atribuem maior importância na produção de diferentes tipos de texto.

No domínio sobre quais os aspectos a que os professores dão mais importância quando os alunos produzem texto, os professores em estudo atribuíram maior relevância ao facto do texto a produzir ter um princípio, meio e fim, sem fazer, no entanto qualquer alusão às fases de produção - planificação, textualização e revisão. Nas entrevistas, os professores atribuem importância às características relativas a cada tipologia de texto, à sequência – “*Sequência de ideias*”, “*Saber as características de cada um dos textos*” – assim como também em termos de pontuação, frases, parágrafos e letra maiúscula. No entanto, o professor E referiu que costuma utilizar um índice com as ideias base para os alunos se orientarem – “*Fazemos sempre uma espécie de índice, para eles saberem o que temos que trabalhar...o que temos*

que evidenciar”. Ao longo das observações na sala desse mesmo professor e procurando aqui relacionar o que “vimos” com aquilo que os professores “dizem fazer”, constatamos que a prática pedagógica não corresponde à percepção da mesma, porque o professor durante as catorze aulas de observação fez sempre com os alunos trabalho de leitura, interpretação oral e escrita e exercícios gramaticais. O professor numa aula fez texto narrativo com os alunos, mas não recorreu ao índice.

De modo a facilitar o processo de produção de texto, durante as observações, os professores que nas suas aulas trabalharam texto, orientavam os seus alunos através do diálogo, da explicação e expunham aos alunos o que pretendiam que eles fizessem. Os professores davam ideias, sugestões, alguns recorreram a exemplos e solicitavam a atenção dos alunos face às explicações dadas. Ao longo das aulas observadas, na produção textual, os professores atribuem particular importância aos erros ortográficos, construção de frases e parágrafos, contemplando desta forma, os aspectos gramaticais.

A nível nacional, sobressaem três aspectos mais importantes na opinião dos professores: primeiro, tal como os seis professores entrevistados, dão importância à organização do texto, nomeadamente com introdução, desenvolvimento e conclusão, dando também algum relevo em termos de pontuação e acentuação, ressaltando também a ideia que os alunos devem seleccionar e organizar a informação. Segundo aspecto, embora cerca de 63,3% refiram a importância de lerem e corrigirem o que fizeram, só cerca de 27,8% parecem dar importância à elaboração de um rascunho e 17,8% reescreverem o texto produzido após correcção. Por fim, no terceiro aspecto, destaca-se também o facto de um pequeno número de professores (17,8%) destacarem a importância dos alunos visualizarem e contactarem com um texto do tipo do que vão produzir antes de o fazer propriamente (ver quadro 37 em anexo).

c) Dificuldades que os alunos revelam na produção de texto e que estratégias são utilizadas para atenuar essas dificuldades, relacionando a opinião dos professores em estudo com os professores a nível nacional.

No que diz respeito às dificuldades demonstradas pelos alunos na produção textual, os seis professores em estudo referem que, estas são mais visíveis em termos de ideias, imaginação, criatividade, erros ortográficos, sendo por vezes, os alunos muito concisos ou repetitivos nas ideias. Segundo estes professores, as dificuldades dos alunos recaem sobretudo

na produção de textos poéticos, na prosa e no diálogo. O professor B salienta que os alunos não revelam dificuldades, salientando *“É só até ao momento deles começarem a escrever”*. Em termos de estratégias para superarem as dificuldades, alguns professores salientam o trabalho em grupo e a pares, por ser o que ajuda mais os alunos. Os professores salientam também que, como estratégia, insistem na leitura dos textos produzidos e no reforço positivo e a auto-estima dos alunos. Ao ponderarmos, constatamos que por exemplo, há um professor que diz que trabalha o texto a pares e em grupo para os alunos superarem as dificuldades, mas nas aulas observadas, esse professor não trabalhou com os alunos em grupo.

Durante as catorze aulas observadas, verificamos que uma das principais dificuldades em algumas das turmas observadas, é o facto de haver alunos com algumas problemáticas que perturbam constantemente as aulas, enquanto o professor chama constantemente a atenção desses alunos. No entanto, constatamos também que alguns alunos revelam dificuldades quando os professores explicam ou expõem o que pretendem. Esses alunos depois, têm mais dificuldade na concretização das tarefas, em termos de início da produção de texto. Quando os professores solicitavam aos alunos que lessem o trabalho após a sua realização, os alunos liam, mas sem a percepção do que estavam realmente a fazer, porque estavam desconcentrados da tarefa. Estas dificuldades foram mais evidentes nas turmas dos professores C, D e F.

Relativamente aos professores a nível nacional, grande parte dos professores inquiridos salientam nas suas respostas que a maior dificuldade, ou seja, as dúvidas dos alunos são sobretudo na releitura, na correcção e na reformulação dos textos. Outro pormenor que sobressai é o facto de 52,2% referirem que outra das grandes dificuldades dos alunos consiste na compreensão das instruções dadas, sejam elas por escrito ou oralmente (ver quadro 46 em anexo). Estes professores referiram ainda que alguns alunos revelam dificuldades em termos de aprendizagem e devido a outras problemáticas associadas a necessidades educativas especiais.

d)Actividades propostas para a produção de várias tipologias de texto em sala de aula, partindo das observações e segundo os professores entrevistados, relacionando com as representações dos professores a nível nacional.

Relativamente às actividades propostas para a produção de texto, constatamos que os seis professores referem diversas actividades e estratégias para ajudar os alunos na

compreensão do que pretendem. Geralmente, os professores recorrem à leitura, à descrição de imagens, de filmes, havendo também quem saliente que dramatizam e escrevem a partir de notícias. Um dos professores refere que também utiliza para fazer actividades com os alunos, os temas que, às vezes, trazem de casa ou até relacionado com o próprio projecto da sala. Tendo em conta o que observámos em sala de aula, os professores não se afastam muito do que realmente corresponde às suas práticas diárias, tendo em conta as catorze aulas observadas. Os professores observados fazem muitas actividades relacionadas com leitura no manual ou em fotocópia, apresentam uma fotocópia aos alunos, explicam-na e os alunos fazem o que lhes é pedido. Os professores que mais diversificaram as actividades foram os professores A e B. Estes professores, nas actividades que implementavam, exploravam-nas mais com os alunos em termos de procedimentos e pormenores. Os professores C, D, e F expunham o que pretendiam e os alunos faziam, embora o professor D fosse, destes três, o que mais diversificasse. Quanto ao professor E, este praticamente fazia sempre o mesmo tipo de actividade nas aulas observadas, que era fazer leitura no manual escolar adoptado e realizar os exercícios de interpretação e de gramática também no manual. Por vezes utilizava ainda o caderno de actividades. Este professor, embora mencione que descreve e analisa imagens, não o vimos utilizar imagens nem analisá-las para produção de texto durante as observações.

Quanto aos professores inquiridos a nível nacional, estes referem utilizar uma grande diversidade de actividades envolvidas na produção de texto, que vão desde textos livres, com base em imagens, palavras e frases, passando pelo trabalho a pares, fazer resumos e também completar, continuar ou concluir histórias (ver quadro 43 em anexo). Segundo os professores, sobressai o resumo oral feito todos os dias, ler textos sem ser os do manual, produzir vários tipos de texto, relatar acontecimentos e escrever textos individualmente.

Ainda segundo os professores inquiridos, quase nunca fazem leitura e escrita de peças teatrais, ler e interpretar folhetos de publicidade, de medicamentos, escrever receitas de doces e/ou refeições, ler e interpretar programas de televisão (horários e canais) e ler e interpretar horários de transportes (ver quadro 43 em anexo).

e)Tipologias de texto trabalhadas em sala de aula e referências aos objectivos intencionais da escrita, relacionando com a opinião dos professores.

Em relação às tipologias de texto trabalhadas constatamos através das aulas observadas que dois dos professores trabalharam a produção de texto durante as catorze aulas

observadas e um outro trabalhou doze vezes. Os outros professores trabalharam menos vezes a produção de texto, um deles trabalhou uma vez só, pois trabalharam também interpretação, gramática e leitura. Relativamente às tipologias de texto trabalhadas verificamos (ver quadro 7 em anexo) que o texto narrativo, em relação às outras tipologias, foi o mais trabalhado nas seis turmas. Tendo em conta que, dois professores só trabalharam a tipologia narrativa (e um destes uma vez só), enquanto os outros quatro trabalharam diversas tipologias, podemos constatar que a menos trabalhada foi a tipologia instrucional (apenas uma vez num dos professores). Destacam-se os professores A e B por trabalharem textos instrucionais, poéticos, narrativos, descritivos, informativos e banda desenhada. Por sua vez, os professores C e D trabalharam o texto informativo, narrativo, poético e descritivo. O tipo de texto que não foi trabalhado, em nenhuma das turmas, foi a tipologia argumentativa. Isto, tendo em conta, as seis tipologias (narrativo, poético, informativo, descritivo, argumentativo e instrucional) que nos propusemos verificar se eram de facto trabalhadas no 4º ano de escolaridade. Das turmas observadas, duas trabalharam também a Banda Desenhada. Em termos de leitura, só uma das turmas (Professor C) não fez leitura em nenhuma das observações, enquanto a turma que menos trabalhou a produção de texto, foi a que fez mais leitura silenciosa e oral (Professor E). Também pudemos constatar que esta turma que mais leu, foi a única que quando fazia leitura, todos os alunos liam. Por sua vez, as outras turmas, quando faziam leitura, a maioria das vezes só alguns alunos liam. Dentro das turmas que fizeram leitura oral, a tipologia que foi sujeita mais vezes a leitura foi a narrativa (ver quadro 6 em anexo). Na turma do professor E, que fez leitura durante treze aulas observadas, destas, onze foram com textos narrativos e duas com textos poéticos sempre no manual escolar. Esta turma não utilizou fotocópias, assim como a turma do professor F. Os outros professores fizeram leitura, algumas vezes no manual escolar e outras vezes em fotocópia. Também em fotocópia, a tipologia mais lida foi a narrativa.

Quando se entrevistou os seis professores, os professores A e B referiram que trabalham quase todo o tipo de textos e de facto verificou-se isso em sala de aula. O professor C refere que trabalha mais a narrativa e a poesia e o D salienta que o teatro ainda não trabalhou. O professor E diz que *“tão, basicamente é os que tão incluídos no manual, normalmente são sempre prosa”*, enquanto o professor F refere que trabalha *“os normais”*. As opiniões dos professores, de certo modo, correspondem com aquilo que foi observado.

No que diz respeito aos objectivos intencionais na compreensão da leitura e da escrita, dos professores em estudo, quatro referem que sim, que é importante para os alunos ter conhecimento dos objectivos. No entanto, dois professores dizem que não, pois consideram os alunos imaturos e por isso, se os objectivos forem introduzidos devem ser de uma forma muito geral e sucinta.

Em função do tempo disponibilizado para trabalhar a produção textual, os professores E e F referiram que trabalham todos os dias e os outros professores disseram que trabalham de uma a duas ou três vezes por semana. Um dos professores referiu que normalmente manda um texto para fazer como TPC ao fim de semana.

Quanto aos professores inquiridos, 86,6% dos professores referem que os objectivos são importantes para os alunos em termos de aprendizagem e motivação.

Das tipologias que nos propusemos investigar, e em relação aos professores inquiridos a nível nacional, estes referem na sua maioria, cerca de 96,7%, que é a tipologia narrativa a que trabalham mais vezes. Segue-se o texto poético, depois em igual número os textos informativo e descritivo, depois o instrucional e por último o texto argumentativo (ver quadro 26 em anexo) Quando se pergunta se os alunos gostam de fazer expressão escrita, os professores (74,4%) respondem na sua maioria que sim (ver quadro 20 em anexo). Contudo quando se pergunta se os alunos revelam dificuldades na escrita de textos, a maioria dos professores (61,1%) respondem que sim.

Também quando se perguntou aos professores com que frequência trabalham os vários tipos de texto, dos quais 56,7% dos professores respondeu que é todos os dias e 32,2% respondeu que trabalha duas ou três vezes por semana.

Ainda em relação às tipologias de texto, questionámos os professores sobre se, quando trabalham as várias tipologias de texto utilizam sempre o manual escolar adoptado e 72,2% dos professores respondeu que utiliza duas ou três vezes por semana, 14,4% respondeu que usa todos os dias e 11,1% que o utiliza uma vez por semana. Em relação aos recursos utilizados na produção de texto, os professores inquiridos (96,7%) referem que utilizam fichas de trabalho com texto, 94,4% utilizam o manual escolar adoptado e 85,6% utilizam o quadro de giz ou marcadores. Os menos utilizados são o quadro interactivo, os folhetos de medicamentos e de brinquedos e também as receitas (ver quadro 29 em anexo).

Na opinião destes professores, o tipo de texto em que os alunos revelam mais dificuldades na sua produção, cerca de 61,1% respondem que é o poético, 55,6% dizem que é

o argumentativo, seguido de 25,6% que dizem ser o texto instrucional, 12,2% referem que é o descritivo, 8,9% dizem que é o narrativo e 7,8% que é o informativo (ver quadro 32 em anexo).

f) Opinião dos professores acerca das estratégias e actividades apresentadas no manual escolar relacionando com as metodologias descritas no Currículo e no Programa.

A opinião dos seis professores sobre se os manuais escolares reflectem as competências expressas no Programa e no Currículo é que, de certo modo, reflectem, embora haja algumas falhas. Como exemplo, um professor refere que o manual explora mais o texto narrativo e outro salienta que o manual demonstra falta de criatividade.

O professor A salienta que os manuais estão desajustados da realidade, uma vez que há uma “*transição*”, o professor B refere que os manuais em comparação com o Programa e o Currículo trabalham os conteúdos de uma forma muito “*leve*”. O professor C, por sua vez, diz que os manuais tornam-se muito repetitivos, o professor D salienta que os manuais apresentam perguntas muito simples e temas sem interesse para os alunos. O professor E diz apenas que os manuais têm algumas lacunas, mas não especifica quais e o professor F refere que os manuais estão de acordo com o Programa e com o Currículo em todos os aspectos, porque apresentam expressão escrita, interpretação e gramática.

Quando questionamos os professores inquiridos a nível nacional acerca do que pensam sobre os objectivos e orientações expressas no Programa de Língua Portuguesa e no manual escolar adoptado, os professores inquiridos (62,2%) respondem que sim, que há adequação, enquanto 30% dizem que não há adequação. Também perguntámos como consideram as competências e as experiências de aprendizagem indicadas no Currículo Nacional relativamente à produção de texto e 30% responderam que consideram-nas boas e adequadas. Cerca de 10% respondeu que são satisfatórias/suficientes/razoáveis, 8,9% dizem que são desajustadas/insuficientes/pouco exploradas e 3,3% dizem que são muito importantes e enriquecedoras. Nesta questão, cerca de 43% dos professores não responderam. Saliente-se que o Currículo apresenta como meta o facto do aluno “*Usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de texto*” (p.31), embora não especifique quais.

Quando analisámos os manuais escolares adoptados - *Pasta Mágica*, *Giroflé e Amiguinhos* - constatámos que nos três manuais predomina o texto narrativo. De certo modo, os manuais seguem as orientações do Programa de Língua Portuguesa em termos de “tipos de escrita” (p. 154), já que no Programa não são referidas de forma concreta as tipologias que hoje surgem em vários contextos, nomeadamente nas provas de aferição. De facto, o Programa de Língua Portuguesa menciona “*Experimentar diferentes tipos de escrita, com intenções comunicativas diversificadas (...) avisos, recados, notícias, convites, relatos de visitas de estudo, relatos de experiências, correspondência, jornais de turma, de escola...*” (p. 154), indicando ainda “*Organizar textos próprios e alheios segundo critérios diversificados (temática, prosa, poesia)*” (p. 154), embora não o faça de forma explícita. Considerando a importância que alguns autores atribuem às tipologias textuais, tendo em conta a revisão da literatura, em que, por exemplo, Sim-Sim (2007) e Dolz e Schneuwly, 1996 (in Pereira, 2001) apresentam modelos relativos aos tipos de texto, estratégias para os trabalhar, assim como eles surgem em contextos de exames nacionais, torna-se evidente que há um baixo grau de exigência nos Programas e até no Currículo Nacional. Sobre este aspecto, Beard (2010) salienta a influência das políticas educativas no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita. Prossegue ainda o autor ressaltando que os currículos devem ser “razoavelmente exigentes e precisos quanto aos objectivos, conteúdos e métodos” (p. 5).

Por sua vez, a partir dos questionários podemos considerar que, a maioria dos professores, de um modo geral, diversificam as estratégias. Aqueles professores que afirmaram ter frequentado a formação PNEP referiram estratégias diversas.

Quando se questiona os professores inquiridos se utilizam o manual escolar, todos os professores (100%) respondem que utilizam (ver quadro 24 em anexo). Também perguntamos qual o manual adoptado nas escolas e 42,2% dos professores respondeu que é a *Pasta Mágica*, seguida do manual *Giroflé*.

g) Considerações dos professores relativamente à formação contínua em Língua Portuguesa.

No que diz respeito à formação contínua em Língua Portuguesa, dos seis professores em estudo, quatro responderam que nunca fizeram formação nesta área. Referem estes professores que não o fizeram por falta de oportunidade, ou por não se ter proporcionado ou

ainda porque fizeram formação na área de Matemática. Os outros dois professores referiram que já fizeram formação em Língua Portuguesa, um dos quais na formação PNEP e outro fez em escrita de textos e ortografia. Quando se perguntou a estes professores se conheciam ou já tinham ouvido falar sobre a formação PNEP, dois respondem que sim, os outros três respondem que não e um diz que sim, porque a frequentou.

Por sua vez, dos professores inquiridos a nível nacional, 57,8% dizem não ter frequentado formação na área de Língua Portuguesa, 41,1% refere já ter frequentado e 1,1% não responde (ver quadro 51). Quando são questionados por que razões não frequentaram formação na área de Língua Portuguesa, os professores referem várias: falta de oportunidade, horários incompatíveis, não foram seleccionados, não encontraram formação nessa área, frequentaram na área de Matemática, fizeram outras formações, vagas limitadas, entre outras razões (ver quadro 52 em anexo). No entanto, quando os professores são questionados sobre se conhecem a formação PNEP, cerca de 87,8% respondem que sim, 11,1% dizem que não e 1,1% não responde. Quando se pergunta se frequentaram a referida formação, 74,4% dizem que não, 22,2% respondem que frequentaram e 1,1% diz que vai iniciar. Dos professores que frequentaram a formação PNEP, perguntamos como a caracterizam, ao que nos responderam com aspectos positivos e alguns negativos. Em relação aos aspectos positivos, salientamos: *“Boa formação a todos os níveis”*; *“Permitiu repensar e adequar estratégias”*; *“Muito enriquecedora, abriu muitos horizontes e fez perceber estruturas mecanizadas”*. Em relação aos aspectos menos bons, saliente-se também alguns: *“Muito longa e trabalhosa”*; *“Foi negativo, dois anos para receber certificado”*; *“Com excesso de burocracia”*. É de salientar que os aspectos positivos são mais referidos do que os aspectos negativos (ver quadro 55 em anexo).

Limitações do Estudo

Reflectindo sobre a complexidade e a multiplicidade de aspectos envolvidos no desenvolvimento deste estudo, torna-se essencial destacar as suas limitações. As opções metodológicas por nós seleccionadas visaram sempre a qualidade, rigor e validade do estudo, tendo sido igualmente nossa preocupação interpretar rigorosamente o que observámos, pois, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) “o objectivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto” (p. 67).

A opção por uma metodologia de estudo de caso apresenta inúmeras vantagens, que se prendem sobretudo com a recolha de dados “ricos em pormenores descritivos” conforme salientam Bogdan e Biklen (1994, p.16). No entanto, e apesar das vantagens que apresenta esta metodologia, apresenta igualmente limitações relacionadas com a complexidade do tratamento dos dados recolhidos, com a subjectividade do investigador perante os factos observados, e também com a validade e o rigor dos resultados, conforme nos elucidam Kirk e Miller (in Lessard-Hébert; Goyette e Boutin, 2005). Os autores referem que surge o problema de saber se o investigador “observa mesmo aquilo que pensa estar a observar” (p.68). Contudo, face a estas limitações, conferimos importância aos vários instrumentos utilizados para a recolha de dados e à triangulação dos mesmos, de modo a assegurar a validade e fiabilidade do estudo. Segundo Ludke e André (1986) a validade da leitura de uma realidade investigada é reforçada pelo cruzamento de dados originários de diversas fontes, conhecido pelo conceito de triangulação.

A opção de observarmos turmas com base nos três manuais mais adoptados no ano lectivo de 2010/2011 - *Pasta Mágica*, *Giroflé* e *Amiguinhos* – poderá constituir também uma limitação do estudo pelo facto de não conseguirmos turmas que leccionassem com o manual escolar *Amiguinhos*, observando apenas turmas que usavam os manuais *Pasta Mágica* e *Giroflé*. Todavia, consideramos que, apesar desta limitação, os dados obtidos a partir das observações feitas apresentam rigor e significância, privilegiando-se a qualidade dos dados obtidos em detrimento da quantidade dos mesmos.

Considerações Finais

Este estudo decorre de uma forte convicção, sustentada pela revisão da literatura, de que os Currículos Nacionais devem ser razoavelmente exigentes e precisos em termos de objectivos, conteúdos e métodos (Beard, 2010); de que os materiais utilizados no processo ensino-aprendizagem devem ser objecto de análise (Beard, Leite e Bragança, 2010); e ainda o facto de os manuais escolares serem “pobres” no reflexo das orientações curriculares. Beard (2010) refere mesmo que faltam aos manuais escolares muitas actividades necessárias à compreensão dos textos, e que estas são pouco variadas, salientando também a necessidade de melhorar o papel da formação de professores.

Partindo assim para uma análise conclusiva do estudo, tendo presente os dados obtidos e de acordo com os objectivos a que nos propusemos, consideramos que os aspectos privilegiados

pelos professores para a promoção e incentivo à produção de diversas tipologias de texto, no que diz respeito a estratégias, metodologias e materiais não foram de todo uniformes, tendo variado a extensão de considerações. Isto é, na observação de aulas verificamos que os professores, de uma forma geral não utilizam estratégias diversificadas, e materiais inovadores para a produção de texto. Regem-se pelo manual ou pedem aos alunos para através de uma frase no quadro ou uma imagem em fotocópia elaborar um texto, apelando à orientação e encadeamento de ideias, apresentando, um título, introdução, desenvolvimento e conclusão. Constatamos que não se procede ao rascunho, a uma planificação do que se pretende para depois passar à fase da textualização. Também não foi evidente a fase da revisão. Embora os alunos leiam o seu trabalho, não é o suficiente para tomarem consciência e aperceberem-se dos erros que possam ter praticado, para assim poderem reformular e reescrever. Além disso algumas respostas de alguns professores entrevistados não estão totalmente de acordo com o que realmente se observou. Por outro lado, se compararmos as aulas observadas com as representações dos professores inquiridos através de questionário a nível nacional, podemos considerar que alguns dos inquiridos vão um pouco mais além do que o Programa e o próprio Currículo sugerem em termos de estratégias e experiências de aprendizagem. Uma boa parte dos professores inquiridos revelam alguma diversidade nas estratégias/actividades e materiais para a produção textual. Um outro aspecto e este coincidente entre os professores observados e os professores inquiridos é o facto do texto que mais usualmente trabalham em sala de aula ser a tipologia narrativa. Alguns estudos realizados Stein e Glenn (in Sim-Sim, 2006) referem que o texto narrativo é de facto o mais trabalhado, pois desde muito cedo as crianças são familiarizadas com as histórias, assumindo uma estrutura narrativa, sendo assim, o tipo de texto mais compreensível e fácil de trabalhar. Por seu lado Pereira (2008) refere ainda um outro aspecto referente à narrativa. É que tendo por base trabalhos de pesquisa já realizados neste âmbito, “no ensino básico, o lugar preponderante acordado ao texto narrativo e a extrema atenção à produção de textos com uma tonalidade afectiva – manifestada através da procura incessante de expressões para «ficar bonito» – não são facilitadores da aprendizagem de recursos escriturais transferíveis para outras situações de produção textual” (p. 21). A autora salienta ainda que as escolas procedem a “actividades redaccionais” em vez de procurar estabelecer uma concepção do acto de escrita promotora de aprendizagem relacionada com a organização textual, com base “numa matriz tipológica adequada” (p. 14). O facto de não se verificar um trabalho profundo, exaustivo, sistemático em torno, por exemplo, da revisão textual e da sua reescrita, invalida a aprendizagem de conhecimentos e de desenvolver uma consciência reflexiva no acto de escrita. Também Sousa e Cardoso (2010) salientam que muitas das dificuldades dos alunos verificam-se ao nível da reconstrução do sentido dos textos ou ainda na

sua própria construção. É claro que, com a ajuda do professor, os alunos conseguem compreender e produzir, tendo o apoio nas tarefas que sozinhas teriam dificuldade em conseguir realizar. De facto, hoje são exigidos na escola textos com finalidades diversas, que podem não ter a ver com o quotidiano dos alunos, como por exemplo: “explicar, definir, argumentar” (p. 113). Referem ainda as autoras, que neste contexto, “há um trabalho longo a desenvolver, precisando a criança, por um lado de um *input* rico e variado de textos e, por outro, de reflexão e de ensino sobre textos” (p. 114). Também Halliday e Hasan (in Sousa e Cardoso, 2010) referem que quando se fala em “coesão textual” importa a essência ligada à organização linguística que assegura a ligação entre os diferentes elementos textuais.

De acordo com Piaget (1969) os métodos de ensino envolvendo estratégias diversificadas podem desempenhar um papel preponderante, tendo em conta que podem aumentar o desempenho dos alunos, o seu rendimento escolar e até acelerar o seu crescimento intelectual. Ora, as estratégias frequentemente usadas pelos professores em estudo incidem basicamente sobre o diálogo e a explicação. No entanto, outras estratégias são utilizadas aquando da produção de texto, pelos professores que frequentaram a formação PNEP (Programa Nacional de Ensino do Português), que segundo eles lhes proporcionou uma experiência rica em diversidade estratégica, metodológica e de materiais. Se tivermos em conta o número de professores que frequentaram a formação PNEP (22,2%) e os que não frequentaram (74,4%) não podemos dizer que os professores que não frequentaram não são de todo inovadores em termos de estratégias e materiais. Contudo, perante as respostas dos professores que frequentaram a referida formação serviu-lhes de referência para novas estratégias e metodologias de ensino, em detrimento das velhas pedagogias, que se resumiam ao “discurso”, ao “quadro” e ao “fazer para fazer”. Barbeiro (1999) refere que as próprias estratégias e as motivações que decorrem da formação são desencadeantes da criação de textos. Quando falamos de estratégias na aprendizagem da produção textual, pensamos também em actividades e materiais diversificados. No entanto, não é por falta de conhecimento dessas actividades e materiais, por parte dos professores, que não se verifica um verdadeiro processo de escrita. O facto é que é necessário atribuir às estratégias significação, para que se possa antever as possibilidades cognitivas e pedagógicas que aquelas confinam (Pereira, 2008).

No que diz respeito aos três manuais escolares mais adoptados no 4º ano a nível nacional verificámos que estes apesar de apresentarem várias tipologias, incidem maioritariamente sobre o texto narrativo. Daí haver também uma correlação entre o trabalho efectuado pelos professores em sala de aula, a partir do manual escolar sobre a tipologia mais trabalhada. Apesar de os manuais apresentarem várias tipologias de texto, estas destinam-se para fazer exercícios de interpretação e

leitura. Os manuais de facto apresentam no final de cada texto e respectiva interpretação uma proposta para produção textual, mas de uma forma muito genérica, não havendo exploração das fases a seguir, indicações precisas do que se pretende que os alunos façam. De um modo geral, os manuais escolares estão mais direccionados para o aperfeiçoamento da leitura e de exercícios de interpretação e gramatical, descurando a produção de texto, não tendo em conta o final de ciclo que o 4º ano encerra. Nos manuais analisados não se encontra referências às fases da produção de texto. É evidente que estes manuais vêm acompanhados de cadernos de actividades e/ou fichas que exploram um pouco mais a produção de texto. Contudo, há dois aspectos a salientar: primeiro, estes cadernos só surgiram após as provas de aferição terem sido implementadas e terem o seu impacto junto da comunidade educativa e seguem de uma forma muito ligeira o que é pedido nas provas; segundo, apesar de procurarem explorar várias tipologias de texto, não o fazem profundamente, não são exaustivos, não há sequencialidade, remete-se simplesmente a uma “amostra”. Também nas aulas observadas e nos professores inquiridos não foram feitas referências às fases da produção de texto, que engloba a planificação que se pode socorrer do rascunho, a fase da textualização e também a revisão, que abrange a reformulação e reescrita. Em sala de aula, os professores trabalham de facto a produção de texto, baseando-se em algumas tipologias mais comuns, sendo mais evidente a narrativa, a poesia e a descrição, mas não se auxiliam de técnicas que podem ajudar os alunos a adquirir competências textuais. Tavares (2007) no que se refere à produção de texto vai mais longe e refere que, quando os alunos passam pelo processo de produção que engloba as três fases (planificação, textualização, revisão), é mais importante ainda, que os alunos percebam que dentro dessas fases se vai construindo “sub-fases”. Isto é, Tavares (2007) ressalta que existem alguns indicadores importantes nas fases que os alunos devem compreender e conhecer, são eles: inclusão num esquema formal, haver materialidade gráfica, usar conectores lógicos, temporais e articuladores, a concordância verbal e a utilização de anafóricos. Tudo isto permitirá ao aluno adquirir as regras de coesão textual.

Não obstante, os manuais escolares são considerados pela maioria dos professores um recurso privilegiado nas suas práticas lectivas diárias, sendo que, em sala de aula, a tipologia de texto mais trabalhada é a narrativa e as menos trabalhadas são as tipologias argumentativa e a instrucional, o mesmo acontecendo a nível dos professores inquiridos. As práticas lectivas dos professores em estudo são, de alguma forma, promotoras de desenvolvimento na produção de texto, embora um dos seis professores só fez uma vez produção de texto. Contudo os professores observados que fizeram produção de texto, fizeram-no, embora de forma pouco explorada e pouco exigente, principalmente em termos de planeamento da tarefa e também na revisão do texto que os alunos produziram. Neste sentido, e tal como a maior parte dos professores responderam, as

dificuldades dos alunos situam-se, principalmente, no início do que têm para fazer e no final, quando não conseguem ver os seus erros. Ou seja, isto remete-nos para as fases da planificação e de revisão, embora haja também alguma dificuldade por parte de alguns alunos, na fase da textualização.

Os procedimentos que dizem respeito à existência dos três elementos essenciais – planificação, textualização e revisão (Pereira, 2008) e aos quais nos referimos, não quer dizer, que estes elementos sigam um modelo estrutural, mas segundo alguns autores (Tavares, 2007) constituem-se como etapas importantes a incrementar na produção de texto. De facto, estas três etapas não se apresentam nos manuais e os professores, aquando da produção textual em sala de aula, também não as seguem de forma precisa, linear e sequencial. Pereira (2008) sustenta que um “bom escrevente, é aquele que planifica, textualiza e revê o seu texto à medida que vai escrevendo” (p. 64). Conforme verificámos, embora os professores tenham referido e não sigam os termos “planificação, textualização e revisão”, ou esta ordem, atribuem importância à organização do texto -introdução, desenvolvimento e conclusão, valorizando estes e outros aspectos no trabalho com os alunos. Verificámos que, de um modo geral, os professores não utilizam o “rascunho” com os seus alunos para planificar o texto pretendido, enveredando logo pela textualização, seguindo-se a releitura dos textos produzidos, sem proceder à sua correcção, reformulação e reescrita. Perante isto, torna-se importante que os professores passem a averiguar se as actividades propostas nos manuais escolares permitem, de algum modo, rever e treinar todas as aprendizagens (Leite e Bragança, 2008), e se o fazem também em proporção adequada, principalmente em termos de qualidade e não só em termos de quantidade. É claro que, se não for este o caso, os professores devem proporcionar outras actividades complementares, recorrendo a outros recursos materiais, de modo a compensar as omissões para que os alunos progridam com êxito.

Deste modo e como não é nosso objectivo avaliar ou destacar as vantagens ou desvantagens dos três manuais em estudo, pretendendo sim analisá-los e tentar compreender de que formas são apresentadas, exploradas e trabalhadas as diversas tipologias textuais. É relevante verificar também se os manuais se encontram em consonância com as orientações curriculares, o que de certa forma consideramos que sim, se tivermos em conta as orientações dos documentos que prevêem uma maior ênfase na leitura, interpretação e domínio gramatical. Por outro lado, pretendemos ainda perceber se de manual para manual há grandes discrepâncias. Neste sentido, ao analisarmos os manuais envolvidos neste estudo são evidentes, algumas diferenças e semelhanças entre eles. Embora nos três manuais, o texto predominante seja o narrativo, ele sobressai pelo número de vezes em é apresentado no manual *Giroflé*. Ainda que todos os manuais apresentem

outras tipologias, é o manual *Amiguinhos* que apresenta maior diversidade. Quando analisamos os três manuais verificámos que nos três, após o texto, é apresentado exercícios de interpretação e de gramática. No fim da página aparece uma nota a sugerir a produção de texto. Em conjunto com estes três manuais existe um caderno de actividades/fichas com propostas de produção de texto. Em qualquer dos cadernos é evidente, as propostas de produção de texto. No entanto, os cadernos *Giroflé* e *Amiguinhos* apresentam mais exemplos e sugestões do que o caderno da *Pasta Mágica*. Este caderno apresenta um espaço muito limitado para escrever. Contudo, a *Pasta Mágica* inclui ainda no conjunto de manuais um outro caderno com propostas de produção de texto, onde exemplifica e sugere. Deste modo, os três, de alguma forma não apresentam discrepâncias significativas, embora o conjunto *Amiguinhos* apresente mais diversidade a nível de tipologias. Parece-nos importante esta apreciação dos manuais em estudo, tendo em conta a sua importância e segundo Leite e Bragança (2010), sustentam que os manuais escolares intervêm na aprendizagem da escrita, já que parte do trabalho realizado em sala de aula e até em casa é realizado nos manuais.

De acordo com os dados obtidos (ver quadro 24 em anexo) podemos constatar que, de facto, o manual escolar é um instrumento ao qual os professores atribuem grande importância, já que a maioria faz uso dele no trabalho pedagógico a maior parte das vezes.

De um modo geral, no contexto dos três manuais analisados, podemos constatar ainda que para a produção de texto as fases de planificação, textualização e revisão não estão contempladas. No caderno de actividades *Amiguinhos* (p. 56), por exemplo, há a sugestão “planeia numa folha de rascunho...”; “...copia-a para uma folha limpa” o que demarca alguma diferença, pois isso não se aplica nos outros dois manuais. Qualquer um dos três manuais não faz alusão à releitura, à reescrita, à reformulação dos textos produzidos. A fase de revisão, não é solicitada nos manuais, sendo esse um processo que os professores fazem, tendo em conta as orientações curriculares, mas de forma muito simples. Quando é solicitado aos alunos para produzirem texto, estes não se vêem confrontados com situações complexas que possam comprometer a elaboração do seu texto, nem apresentam sugestões alternativas. Note-se que, apesar de se constatar que os manuais apresentam um reconhecimento da dimensão do processo que envolve a tarefa de escrita, não correspondem, de todo, a um processo de ensino-aprendizagem mais complexo, em princípio preconizado pelas orientações curriculares. Verificámos ainda que trabalhar sistematicamente as fases do processo de produção de texto, contemplando os seus diversos aspectos, são tarefas que não são consideradas nos manuais.

Por sua vez, os manuais observados (ver anexo 5) mantêm a produção textual com destaque na página do texto propriamente dito, sendo apresentado como um pretexto para desenvolver um tema ou assunto. Os manuais, ainda que de uma forma muito simples, dão maior ênfase à interpretação do que à escrita de texto, e também não proporcionam orientações e estratégias que confirmam autonomia, reflexão e controlo sobre o processo de escrita aos alunos. Contudo, notam-se alguns indícios de mudança nos manuais analisados, ainda que sejam indícios reduzidos e pouco explorados, que podem ser explicados pela introdução de várias tipologias de texto nas provas de aferição. Referimo-nos à apresentação de esquemas, cartazes, pictogramas, artigos de jornal (Caderno de Actividades *Amiguinhos*). Também se verifica a inclusão de exemplos de anúncios, convites, avisos (Caderno de Actividades – “Como Escrever...” - *Pasta Mágica*), (ver anexo 5).

Em relação aos materiais utilizados nas práticas de escrita Costa (1998) salienta o facto de estes serem restritos, destacando-se o facto de que se lêem, recontam-se e contam-se histórias, sempre a propósito dos textos em si, alargando as capacidades de leitura, mas ficando por trabalhar outras áreas relacionadas com a compreensão e produção de texto, sendo estas necessárias quando os alunos são confrontados com outros tipos de texto. Segundo Azevedo (2000), as actividades de escrita podem ser facilitadas pelo recurso a uma diversidade de fontes, dos quais destacamos alguns exemplos: livros, jornais, revistas, publicidade, rádio, gravações áudio, fotografia, vídeo, televisão e cinema. Por seu lado, Sequeira (1996) concorda, mas destaca também o uso de dicionários, gramáticas, enciclopédias, ou seja, sempre materiais ajustados ao nível de escolaridade dos alunos.

No que diz respeito aos documentos ministeriais, os quais foram concebidos para terem um papel fundamental na orientação das práticas pedagógicas, o Currículo Nacional do Ensino Básico e o Programa de Língua Portuguesa constituem-se como dois documentos essenciais. Os professores em estudo, de um modo geral, consideram-nos documentos importantes, no sentido que indicam, orientam, e são um marco das aprendizagens. Contudo, consideram também que o Programa do 1º Ciclo não está completamente de acordo com as novas exigências em Língua Portuguesa, mais concretamente na escrita, embora seja um documento fundamental. No que respeita ao Currículo, os professores afirmam que está mais de acordo, embora contemple os conteúdos numa perspectiva mais geral.

Por sua vez, quanto aos objectivos intencionais perante a escrita, consideram os professores em estudo que é importante, os alunos terem conhecimento dos objectivos relativos aos conteúdos com os quais vão trabalhar. Contudo, ainda se sente alguma renitência por parte de alguns

professores por considerarem os alunos do 1º Ciclo muito pequenos e imaturos. Arends (1999) refere que o professor que pretende motivar os seus alunos para a aprendizagem deve partilhar os objectivos na aula. Salienta ainda o autor (1999) que o facto de os alunos “terem conhecimento do que vão aprender, ajuda-os a estabelecer a ligação entre uma determinada aula e a sua relevância para as suas próprias vidas. Isto motiva os alunos a fazerem um esforço maior” (p. 286).

No que respeita a Formação Contínua de Professores, e segundo os dados recolhidos (ver quadro 51 em anexo), esta não é de todo um instrumento de suporte e de reflexão no ensino da Língua Portuguesa, nomeadamente na produção de texto, tendo em conta que há um número relativo de professores que não frequentaram formação contínua na referida área curricular. Se tivermos em conta que 57,8% dos professores inquiridos não fizeram ainda formação na área de Língua Portuguesa e em especial, em produção de texto e 41,1% fizeram, podemos concluir que a formação contínua não abrange um grande leque de professores. Se atentarmos nas razões dadas pelos professores que não frequentaram podemos, daí compreender que, de algum modo há alguns impedimentos, como é o caso de não haver no agrupamento onde leccionam, ou o número de vagas ser limitado. Contudo deveria haver uma maior abrangência, quer em termos de número de docentes e de oferta, quer no rigor da formação contínua, para que houvesse directrizes consensuais e uniformes para os professores. Moreno (1996), (in Azevedo 2000) refere que a “formação docente significa guiar o professor na descoberta das suas potencialidades como pessoa criativa, reflexiva e crítica (...) A leitura e a escrita são para o professor dois processos essenciais, pois constituem duas ferramentas poderosíssimas de organização, análise e reflexão do conhecimento” (p. 127). E por isso mesmo, a formação em Língua Portuguesa é primordial no ensino da Língua Materna.

De acordo com os dados obtidos verificámos, face às razões alegadas pela maioria dos professores pela não realização de formação na referida área, parece transparecer que, possivelmente, não haja grande oferta de formação em Língua Portuguesa em muitos centros de formação, ou que, embora haja oferta, não é a suficiente face às necessidades dos professores. Perante os sucessivos resultados dos nossos alunos no estudo PISA (Programme for International Student Assessment, 2000, 2003, 2006, 2009) e ainda perante os resultados obtidos pelos alunos do 4º ano nas Provas de Aferição, decidiu o Ministério da Educação pôr em prática um programa nacional destinado aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, conhecido por PNEP (Programa Nacional do Ensino do Português, 2007). Face a esta decisão,

pretendia-se melhorar os níveis de compreensão dos alunos, tanto na leitura como na escrita, proceder à experimentação de materiais pedagógicos elaborados pelos professores, passando pelo trabalho autónomo e reflexivo dos próprios professores, através da modificação das práticas docentes no ensino da Língua Portuguesa. No entanto, parece-nos pouco evidente a passagem da referida formação de carácter nacional pelas escolas, uma vez que 74,4% dos professores inquiridos dizem não ter frequentado e apenas 22,2% referem ter realizado a formação, sendo que 1,1% diz que irá ainda frequentar. Ainda, em relação aos professores inquiridos, 87,8% referem que ouviram falar na formação PNEP e 11,1% não sabem do que se trata (ver quadro 53 em anexo). Consideram os professores que a frequentaram, que foi uma formação muito gratificante em termos de inovação e experimentação pedagógica (ver quadro 55 em anexo). Perante isto, parece-nos evidente que talvez a formação contínua de professores necessite de um redimensionamento. Podemos constatar que a formação contínua, não é de todo, um forte instrumento de reflexão e de suporte às práticas pedagógicas. Esta nossa convicção é sustentada pela opinião de Hargreaves (in Nóvoa, 1995) quando diz que a formação de professores necessita de ser repensada e reestruturada, abrangendo várias dimensões, desde a formação inicial à formação contínua.

Também Nóvoa (1995) faz alusão à formação quando refere que o bom funcionamento para a formação de professores, deve garantir o acompanhamento e uma compreensão adequada dos objectivos e das reformas curriculares que têm vindo a ser colocadas em prática.

Consideramos por isso, que a formação de professores deve também abranger um leque vocacionado para a preparação no âmbito das funções e estatuto dos manuais, de modo a que os professores procedam à sua escolha de forma consciente e reflectida, adequada aos objectivos definidos na área de Língua Portuguesa.

De um modo geral, a observação de aulas, entre outros aspectos já referidos anteriormente, permitiu-nos constatar que de facto há alguma supremacia em relação ao acto de leitura sobre a escrita em si, envolvendo aqui a interpretação de texto e exercícios gramaticais, em detrimento da produção textual, verificando-se a ausência de regras explícitas e sistemáticas envolvendo os elementos de planificação, textualização e revisão dos textos produzidos. Permitiu-nos ainda verificar que as tipologias de texto, tendo em conta as suas diferentes funções, não são trabalhadas de forma categórica por todos os professores e, quando são, não são exploradas em todas as suas potencialidades, de modo a desenvolver nos

alunos competências de escrita de texto e estruturação do pensamento, permitindo-lhes a reflexão perante diversas tipologias.

Por outro lado, verificamos que, em alguns casos, há algumas discrepâncias relativamente ao que os professores dizem em entrevista e ao que realmente se presencia em observação de aulas, isto em relação ao que dizem ser comum nas suas práticas pedagógicas e depois constata-se que se afastam um pouco do que afirmaram.

Concluimos portanto, que há aspectos no processo de aprendizagem em termos de produção textual, nomeadamente das várias tipologias, com alunos do 4ºano que podem e devem ser melhorados se queremos aumentar o nível de competências dos alunos e aproximá-los ou por que não, igualá-los aos níveis da União Europeia, tão necessários à integração na sociedade de conhecimento actual.

A figura do professor concentra enormes potencialidades para a mudança no ensino da produção textual, onde o enfoque seja direccionado para o processo, isto é, para o ensino de estratégias de resolução de problemas de produção escrita, através de estratégias específicas para cada tipologia textual, e para o desenvolvimento das capacidades dos alunos para adquirirem autonomia e reflexão pessoal. Deste modo, cabe ao professor implementar, de forma sistemática e de acordo com as dificuldades dos seus alunos, actividades que explorem a produção textual, que promovam o desenvolvimento de competências de escrita de vários tipos de texto, onde possa intervir como agente auxiliador na busca da resolução de problemas de produção escrita.

Ao reflectirmos, consideramos que quando escolhemos determinados aspectos a investigar no nosso estudo, temos consciência que não os esgotámos, na medida em que outras variáveis poderiam ter sido estudadas e outras análises realizadas. Tal preocupação constitui-se como um ponto essencial do nosso estudo o qual, dada a sua abrangência, se cingiu somente a alguns aspectos relacionados com o ensino da produção escrita. Ao longo do estudo surgiram algumas vertentes que, no nosso entender, merecem atenção futura nomeadamente duas: estudar como se trabalha directamente as várias tipologias de texto com alunos desde o 3º até ao 4º ano de escolaridade (ao longo dos dois anos), de maneira a verificar as dificuldades, as evoluções, as competências adquiridas e desenvolvidas e sobretudo a respectiva avaliação; e contemplar a construção de instrumentos de modo a aferir níveis de escrita, tendo por base as fases da produção de texto: a planificação, a textualização e a revisão das várias tipologias textuais.

São questões que ficam como futuras reflexões, como resultado de um projecto que se considera terminado e, ainda que circunscrito a questões de investigação muito específicas, se inscreve num esforço geral para melhorar o ensino da escrita e consequentemente as aprendizagens dos alunos do 1º Ciclo nesta área. Atendendo aos dados recolhidos e à análise realizada, este estudo traça um panorama sobre práticas de ensino de produção textual que pode informar toda a comunidade educativa; desde os decisores políticos, aos editores de manuais escolares e sobretudo os professores.

Referências Bibliográficas

- Adam, J. M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle, théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège: Pierre Mardaga.
- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Adam, J. M. (1999). *Linguistique Textuelle – Des Genres des Discours aux Textes*. Paris: Nathan
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores-Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (1991). *Sobre a exploração didáctica das tipologias de texto*. Actas do seminário internacional português como língua estrangeira. Macau: Universidade de Macau.
- Amor, E. (2001). Repensar a (didáctica da) escrita. Breves Reflexões. In *Actas do encontro de reflexão sobre o ensino da escrita*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Amor, E. (2003). *Didáctica e fundamentos – Fundamentos e metodologias*. Lisboa: Texto Editora.
- Amor, E. (2004). *LITTERA – Escrita, reescrita, avaliação. Um projecto integrado de ensino e aprendizagem do Português. Para a construção de uma alternativa viável*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Araújo, L. (2007). *A compreensão na leitura: investigação, avaliação e boas práticas*. In F. Azevedo (org.), *Formar leitores. Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Arends, R. I. (1999). *Aprender a ensinar*. New York: Mcgraw-Hill
- Azevedo, F. (1999). Língua materna, mestria linguística e manuais escolares. In *Actas do I encontro internacional sobre manuais escolares*. Braga: Universidade do Minho.

- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever: Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, J. (2002). *O fim de um ciclo? A educação em Portugal no início do século XXI*. Lisboa: Edições Asa.
- Azevedo, F. (2007). *Formar leitores: Das teorias às práticas*. Lisboa: LIDEL.
- Azevedo, F. (2007). O plano nacional de leitura em acção. Caminhos para a formação de leitores voluntários, críticos e comprometidos. In *À Beira*, 7-2, 19-29.
- Azevedo, F., e Sardinha, M. G. (2009). *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: LIDEL.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Jogos de escrita*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita – Consciência meta-linguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Blain, R. (1995). *Discours, genres, types de textes, textes...De quoi parlez-vous?* Québec: Français.
- Barbeiro, L. F., e Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita. A dimensão textual*. Lisboa: DGIDC – Ministério da Educação.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bartlett, E. J. (1982). *Learning to revise: Some component processes*. Orlando: Academic Press.
- Bakhtine, M. (1977). *Le marxismo et la philosophie du langage – Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Beard, R., Siegal, L. S., Leite, I., e Bragança, A. (2010). *Como se aprende a ler?* Porto: Porto Editora.

- Bereiter, C., e Scardamalia, M. (1985). *Children`s difficulties in learning to compose*. In G. Wells, e J. Nicholls, *Language and Learning: An Interactional Perspective*. Sussex: Falmer Press.
- Bereiter, C., e Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernardez, E. (1982). *Introduccion à la linguística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bogdan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bordeleau, P. (1990). L`impact des développements technologiques sur l`enseignement de la langue maternelle. In *Didactiques des langues maternelles*. Bruxelles: Éditions Universitaires.
- Bortolotto, N. (1998). *A interlocução na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes.
- Butterfield, E., Hacker, D., Albertson, L. (1997). Enviromental, cognitive and metacognitive influences on text revising: assessing the evidence. *Educational Psychology Review*, 8(3), 239-298
- Brassart, D. G. (1998). *Argumentation et typologie textuelle/discursive. Pour mieux comprendre la lecture et l`écriture enseignement et apprentissage*. Québec: Éditions logiques.
- Bronckart, J. P. (1996). *Activités langagiere, texts et discours. Pour un interactionisme socio-discoursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Cabral, M. (1994). Avaliação e escrita: Um processo integrado. In *Pedagogia da Escrita - Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

- Carvalho, J. A. B. (1995). *O processo e o percurso de revisão da escrita de alunos do ensino secundário com diferentes processadores de texto*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Casas, A. M. (1988). *Dificultades en el aprendizaje de la lectura, escrita y cálculo*. Valência: Promolibro.
- Casas, A. M. (1994). *Introducción a las dificultades en el aprendizaje*. Valência: Promolibro.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir – Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D., Luna, M., e Sanz, G. (1993). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura – Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Castro, R. V. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico, constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Citoler, S. D. (1996). *Las dificultades de aprendizaje. Un enfoque cognitivo – lectura, escritura, matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Correia, L. M. (1991). *Dificuldades de aprendizagem: Contributos para a clarificação e unificação de conceitos*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Costa, A., Martins, M. R. D., e Ramalho, G. (2000). *Literacia e sociedade – Contribuições pluridisciplinares*. Editorial Caminho.
- Costa, L. M. (2009). *A minha gramática*. Porto: Editora Educação Nacional.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*. Paris: Hachette.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem. Fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- De Bruyne, P., Herman, J., e De Schoutheete, M. (1975). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Vendôme: PUF
- Develay, M. (1996). *Peut-on former les enseignants?* Paris: ESF éditeur.

- Diniz, M. A. S. (1994). *As fadas não foram à escola*. Porto: Asa
- Dionísio, M. L. T. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual de português*. Coimbra: Almedina.
- Dolz, J. e Schneuwly, B. (1996). *Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexion à propos d'une expérience romandé*. Enjeux n° 37/38.
- Duarte, I. (1994). O oral no escrito: abordagem pedagógica. *In pedagogia da escrita. perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read?* Hamburg: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte-psychologie cognitive de la production verbale, oral et écrite*. Paris: PUF.
- Folgado, C. (2008). *A compreensão da leitura: Um estudo de caso no quarto ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Évora – Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Fonseca, V. (1984). *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Garcia-Debanc, C. (1995). *La production d'écrits telle qu'on l'enseigne aujourd'hui*. ÉLA.
- Gérard, F. M., e Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R., e Matalon, B. (1992). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

- Gomes, A., e Teberosky, A. (1993). Escribir com o sin errores de ortografia. In *Cuadernos de Pedagogia*, nº 216, pp. 57-59.
- Goetz, J. P., e Lecompte, M. D. (1998). *Etnografia y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gotez, J. P., e Lecompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press.
- Grabe, W., e Kaplan, R. (1996). *Theory e practice of writing*. London and New York: Longman.
- Graça, M. T. (2010). *A Formação de leitores literários em contexto escolar*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Lisboa: Instituto de Educação.
- Hayes, J., e Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg, e E. Steinberg, (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J., Flower, L., Schriver, K., Stratman, J., e Carey L. (1987). Cognitive process in revision. In S. Rosenberg, (Ed.), *Writing, and language processing*. New York: Cambridge University Press.
- Hayes, J. (1998). Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la redaction. In A. Piolat, e A. Péliissier, *La redaction de texts – approche cognitive*. Paris: Delachaux e Niestlé.
- Herman, J. (1983). *Les Langages de la sociologie*. Paris: P.U.F.
- Hummel, C. (1988). *Schooltexbooks and lifelong education – An analysis schoolbooks from three countries*. Hamburgo: Unesco Institute for Education.
- Joanne, S. G., e Meltzer, E. (1993). *Organic mechanics: Developping skills through literature and student writing*. Newark: IRA.

- Jolibert, J. (2000). *Formar crianças*. Asa.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., e Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Letria, J. J. (2001). *Fazer leitores e escritores*. Editor: Garrido Artes Gráficas.
- Luria, A. (1987). *Pensamento e linguagem – as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ludke, M., e André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Lda.
- Magalhães, J. M. (1999). Um apontamento para a história do manual escolar: entre a produção e a representação. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva, e M. L. de Sousa (Orgs.). *Manuais escolares: estatuto, funções, história. Actas do I encontro internacional sobre manuais Escolares*. Braga: Universidade de Braga.
- Martins, E. (1996). *Sínteses de investigação qualitativa*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Martins, M. A., e Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques, M. J., Santos, M. A., e Gonçalves, A. (2006). *Giroflé – Língua Portuguesa 4º ano*. Lisboa: Santillana Constância.
- Marques, M. J., Santos, M. A., e Gonçalves, A. (2006). *Giroflé – Língua Portuguesa 4º ano – Caderno de Actividades*. Lisboa: Santillana Constância.
- Merriam, B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. e Huberman, M. (1984). Drawing valid meaning from qualitative data: Toward a shared craft. In *Educational researcher*.

- Miles, M., e Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publications.
- Ministério da Educação (1999). *Gestão curricular – Fundamentos e práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). *Resultados do estudo internacional: Programme for international student assessment (PISA 2000)*. Lisboa: GAVE.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). *Reorganização curricular do ensino básico*. Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro.
- Ministério da Educação (2004). *Resultados do estudo internacional: Programme for international student assessment (PISA 2003)*. Lisboa: GAVE.
- Ministério da Educação (2004). *Terminologia linguística para os ensino básico e secundário – Portaria nº 1488 de 24 de Dezembro de 2004, de acordo com Portaria nº 1147 de 8 de Novembro de 2005*.
- Ministério da Educação (2005). *Plano nacional de leitura (PNL)*. Despacho nº 1081/2005 de 22 de Dezembro.
- Ministério da Educação. (2006). *Organização curricular e programas: 1º Ciclo do ensino básico*. (5ªed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2007). *Programa nacional do ensino do português (PNEP)*. Despacho nº 546/2007 de 11 de Janeiro, reforçado pelo Despacho nº 29398/2008 de 14 de Novembro.
- Ministério da Educação (s/d). *Provas de Aferição*. Obtido em Março de 2011, de GAVE:
<http://www.gave.min-edu.pt/np3/7.html>

- Ministério da Educação (2008). *Define o âmbito da Educação Especial no Ensino Básico*. Decreto – Lei 3/2008 de 7 de Janeiro.
- Ministério da Educação. (2009). *Criar o gosto pela escrita: Formação de professores*. Lisboa: DGIDC.
- Ministério da Educação (2010). *Relatório nacional – Provas de aferição do 1º Ciclo de língua portuguesa*. Lisboa: GAVE.
- Monedero, C. (1989). *Dificuldades de aprendizagem escolar – Uma perspectiva neuropsicológica*. Madrid: Ediciones Pirámide, SA.
- Morais, A. e Teberosky, A. (1993). *Escribir com o sin errores de ortografia*. Cuadernos de Pedagogia.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Moreira, J. M. (2009). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Neves, M. C., e Martins, M. A. (2000). *Descobrimos a linguagem escrita: Uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.
- Neves, D., Oliveira, V. M. (2001). *Sobre o texto: contribuições teóricas para práticas textuais*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores II: Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L., Pereira, A., e Santiago, R. (2004). *Investigação em educação: Abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L., e Sardinha, L. (2006). *Saber português hoje. Gramática Pedagógica da Língua Portuguesa – Terminologia Linguística Actual*. Lisboa: Didáctica Editorial.

- Olson, C. (1984). Fostering critical thinking skills through writing. *Educational Leadership*, 42, 28-39.
- Pereira, L. A. (2000). *Escrever em português: Didáticas e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Pereira, L. A. (2001). A formação de professores para o ensino da escrita. In I. Sim-Sim (Org.), *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. A. (2001). Viver a Escrita em Português. *Noesis*, 59, 41-44.
- Pereira, L. A. (2001). *Para uma didáctica textual – Tipos de texto/tipos de discurso e ensino do Português*. Edições Universidade de Aveiro.
- Pereira, L. A., e Azevedo, F. (2005). *Como abordar...A escrita no 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, C., Borges, I., Rodrigues, A., e Azevedo, L. (2006). *Pasta Mágica - Língua Portuguesa 4*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças: Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1993). *Vers des démarches didactiques favorisant une regulation individualisée des apprentissages*. Paris. Delachaux et Niestlé.
- Petitjean, A. (1989). Les typologies textuelles. *Pratiques*, 62, 86-125.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et Pédagogie*. Paris: Éditions Gonthier.
- Piolat, A. (1988). Le retour sur le texte dans l'activité rédactionnelle précoce. *European Journal of Psychology of Education*, vol. III, 4, 449-459.
- Pontes, V., e Barros, L. (2007). *Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: O programa da leitura fundamentado na literatura*. Lisboa: Lidel.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF éditeur.

- Rocha, A., Lago, C., e Linhares, M. (2006). *Amiguinhos – Língua Portuguesa 4º ano*. Lisboa: Texto Editores.
- Rocha, A., Lago, C., e Linhares, M. (2006). *Amiguinhos – Língua Portuguesa 4º ano – Caderno de Fichas*. Lisboa: Texto Editores.
- Rodrigues, A. (1999). Das configurações do manual às representações de literatura. In R.V. Castro, J. L. Silva, e M. L. de Sousa (Orgs.), *Manuais escolares: estatuto, funções, história. Actas do encontro internacional sobre manuais escolares*. Braga: Universidade do Minho.
- Rohman, D. G. e Wleck, A. O. (1964). *Pre-writing the Construction and Application of Models for concept Formation in Writing*. U.S. office of education cooperative research. Michigan State University.
- Roulet, E. e Schneuwly, B. (1991). Une approche discursive de l'hétérogénéité du discours . In *Études de Linguistique Appliquée*, 83.
- Sá, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1º ciclo do ensino básico: Algumas sugestões didácticas*. Edições Universidade de Aveiro.
- Sanches, A. (2000). *Iliteracia quase nos 80 por cento*. Lisboa: Público.
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Santos, O. (1994). *Um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna*. In F. Fonseca (Org.), *Pedagogia da Escrita - Perspectivas*, 127-152, Porto: Porto Editora.
- Sequeira, F. e Sim-Sim, I. (1989). *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Universidade do Minho: Instituto de Educação.

- Sequeira, F. (1996). A importância dos materiais curriculares em contextos de ensino – aprendizagem do Português. In *Actas do encontro internacional sobre o ensino do Português*. Lisboa: Faculdade de Letras.
- Scardamalia, M., e Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Scardamalia, M., e Bereiter, C. (1998). *L'expertise en lecture – rédaction*. Paris: Delachaux e Niestlé.
- Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la transposition didactique. In J.L. Chiss, J. David, e Y. Reuter, *Didactique du français: État d'une discipline*. Paris: Nathan.
- Sim-Sim, I., Duarte, I, e Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Sousa, O. C., e Cardoso, A. (2010). *Desenvolver competências em língua: percursos didáticos*. Lisboa: Edições Colibri.
- Squire, J. (1983). Instructional focus and the teaching of writing. In A. Freedman, I. Pringle, e J. Yalden (Orgs.) *Learning to write: first language, second language*. London: Longman.
- Tavares, J. (1992). *A aprendizagem como construção de conhecimento pela via da resolução de problemas e da reflexão*. Aveiro: CIDINE
- Tavares, C. F. (2007). *Didáctica do português – Língua materna e não materna no ensino básico*. Porto: Porto Editora.

- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Viana, F. L., Coquet, E., e Martins, M. (2005). *Leitura, literatura infantil e ilustração*. Coimbra: Almedina.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Editorial la Pléyade.
- Yin, R. (1989). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. London: Sage Publications.
- Yuill, N. e Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension. An experimental investigation*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXOS

ANEXO 1

QUADROS DAS OBSERVAÇÕES DE AULAS

Quadro 1 – Professoras/Turmas participantes no estudo

Escolas	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5		5
Professores	Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F	6
Turmas 4º ano	23 Alunos	18 Alunos	16 Alunos	24 Alunos	24 Alunos	19 Alunos	124
Alunos 4º ano	21 Alunos	17 Alunos	13 Alunos	22 Alunos	22 Alunos	15 Alunos	110
Alunos 3º ano	2 Alunos	1 Aluno	3 Alunos	2 Alunos	2 Alunos	4 Alunos	14
Alíneas 4º ano	0	0	3	2	0	2	7

Gráfico 1 - Sexo dos professores participantes no estudo

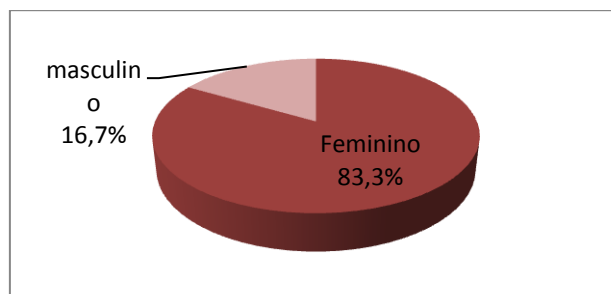


Gráfico 2 - Idade dos professores participantes no estudo

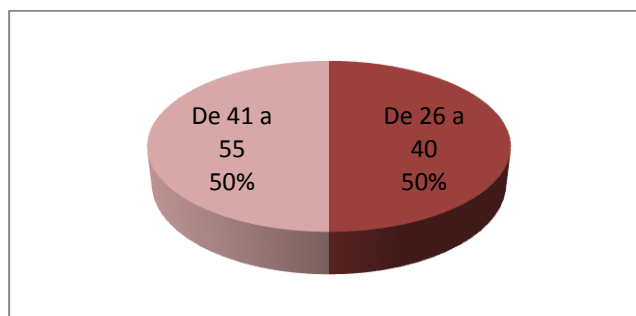


Gráfico 3 - Situação Profissional dos professores participantes no estudo

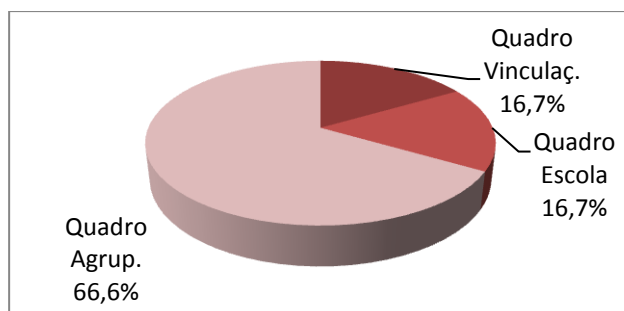


Gráfico 4 - Tempo de profissionalização dos professores participantes no estudo

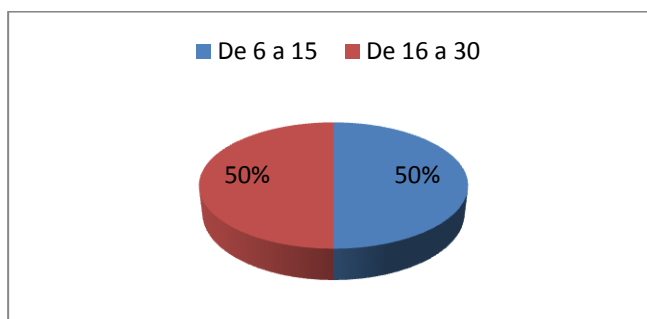
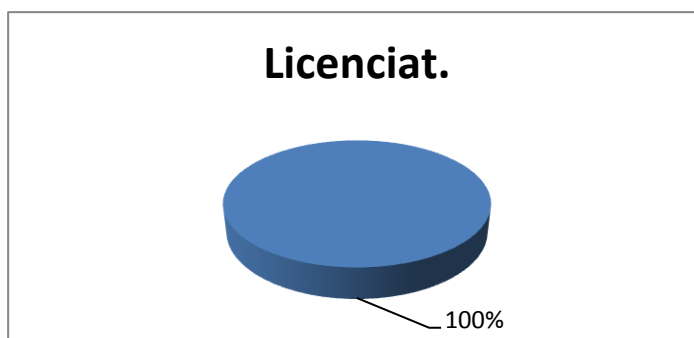


Gráfico 5 - Habilitações Literárias dos professores participantes no estudo



Quadro 2 - Categoria: Leitura

Sub-categorias	Prof. A	Prof. B	Prof. C	Prof. D	Prof. E	Prof. F	Aulas assistidas
Nº vezes que usou o manual	1	2	0	4	13	8	14
Nº vezes que usou fotocópias	8	12	12	10	0	1	14
Nº vezes que interpretou texto	8	2	1	6	11	1	14
Nº de vezes que fizeram leitura oralmente	9	6	0	7	10	6	14
Nº de vezes que fizeram leitura silenciosamente	9	5	3	5	12	3	14

Quadro 3 - Categoria: Leitura

Sub-categorias	Prof. A	Prof. B	Prof. C	Prof. D	Prof. E	Prof. F	Aulas assistidas
Nº vezes que o professor leu antes dos alunos	3	0	2	4	3	2	14
Nº de vezes que o professor leu depois dos alunos	2	0	0	1	0	0	14
Nº de vezes que o professor fez antecipação de ideias com base na capa/título/imagens	3	1	0	0	1	0	14
Nº de vezes que fizeram interpretação/exploração de texto	8	2	1	6	11	1	14

Quadro 4 - Categoria: Fluência da Leitura

Sub-categorias Professores	Leitura Pouco Fluente	Leitura Razoável	Leitura Fluente	Não fizeram Leitura	Aulas Assistidas
Prof. A	0	5	3	6	14
Prof. B	0	2	2	10	14
Prof. C	Os alunos não fizeram leitura oralmente nenhuma vez				14
Prof. D	0	7		7	14
Prof. E	0	5	5	4	14
Prof. F	0	3	2	9	14

Quadro 5 - Categoria: Leitura

Professores	Sub-categoria Nº de vezes que os alunos fizeram leitura (várias tipologias)		Aulas Assistidas
Prof. A	Manual Narrativo - 1	Fotocópias Poético – 1 Narrativo – 3 Informativo – 2 Instrucional – 2	14
Prof. B	Manual Narrativo – 1 Poético - 1	Fotocópias Banda Desenhada – 2 Informativo – 1 Poético – 1	14
Prof. C	Manual	Fotocópias Poético – 2 Descritivo – 1	14
Prof. D	Manual Poético – 1 Narrativo – 3	Fotocópias Narrativo - 3	14
Prof. E	Manual Narrativo – 11 Poético – 2	Fotocópia Narrativo - 1	14
Prof. F	Manual Narrativo – 5 Poético - 2	Fotocópia	14

Quadro 6 - Leitura de texto

Número de vezes que os professores utilizaram o manual escolar					
Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F
1	2	0	4	13	8
Tipologias de texto lidas pelos alunos no manual escolar					
Narrativo -1	Narrativo-1 Poético-1		Poético - 1 Narrativo -3	Narrativo- 11 Poético -2	Narrativo - 5 Poético - 2
Número de vezes que os professores utilizaram fotocópias ou outros					
8	12	12	10	0	1
Tipologias de texto lidas pelos alunos em fotocópias					
Poético -1 Narrativo -3 Informativo-2 Instrucional -2	B. D – 2 Informativo-1 Poético-1	Poético -2 Descritivo -1	Narrativo -3	0	0

Quadro 7 - Produção de diversas tipologias de texto

Número de vezes que os alunos fizeram produção de texto					
Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F
7	12	14	14	1	4
Número de vezes que os alunos produziram diversas tipologias de texto					
Instrucional -1 Poético -1 B. D – 1 Narrativo -2 Descritivo – 1 Informativo -1	Informativo - 2 Poético – 3 Narrativo – 3 B. D – 1 Explicativo – 1 Descritivo – 2	Narrativo – 9 Descritivo – 3 Informativo -1 Poético - 1	Informativo -2 Narrativo -10 Poético -1 Descritivo -1	Narrativo - 1	Narrativo – 4

Quadro 8 - Elementos da produção de texto

Elementos/fases da produção textual						
Professores Actividades	Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F
Planificação/ Rascunho	0	0	0	0	0	0
Textualização/ Produção de Texto	7	12	14	14	1	4
Relêem os textos	6	2	11	13	0	4
Reformulam os textos	0	0	0	0	0	0
Os textos são corrigidos	0	1	10	0	0	0
Reescrevem os textos corrigidos	0	0	3	1	0	0
Apresentam os textos oralmente	6	7	0	13	0	0

Quadro 9 - Estratégias e Materiais utilizadas na produção de texto

Estratégias que os professores utilizam na produção de texto					
Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F
- Recorre a exemplos, fotocópias - Explicação - Diálogo	- Recorre a cartazes, fotocópias, exemplos - Explicação - Diálogo	- Recorre a esquemas, exemplos, fotocópias - Explicação	- Explicação - Recorre a imagens, fotocópias, exemplos - Dá introdução de textos	- Diálogo	- Diálogo - Recorre ao quadro
Materiais que os professores utilizam na produção de texto					
- Fotocópias - Quadro - Manual escolar	- Fotocópias - Quadro - Cartazes - Manual escolar	- Fotocópias - Manual - Quadro	- Fotocópias - Quadro - Quadro interactivo - Manual	- Manual	- Quadro - Manual

ANEXO 2

ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS A NÍVEL NACIONAL

Gráfico 6 – Sexo dos Inquiridos

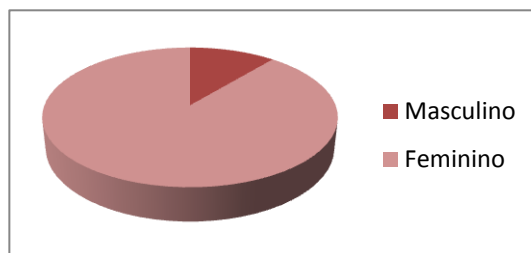


Gráfico 7 – Idade dos Inquiridos

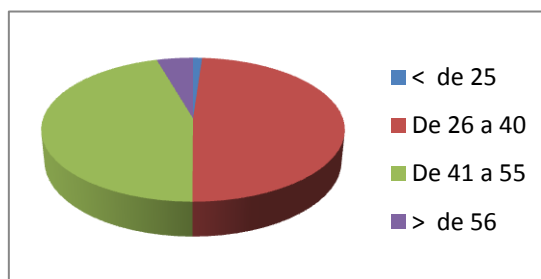


Gráfico 8 – Situação Profissional

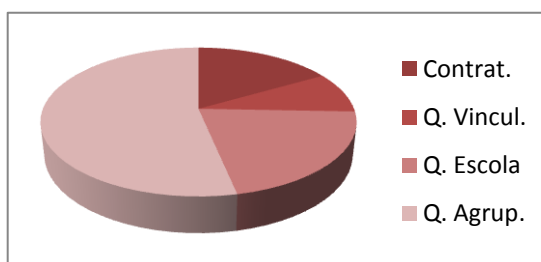


Gráfico 9 – Tempo de Profissionalização

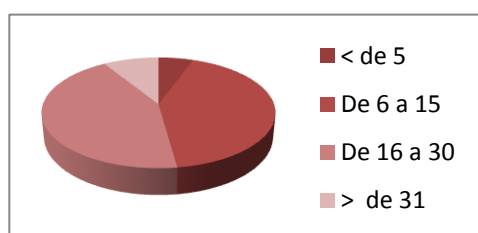
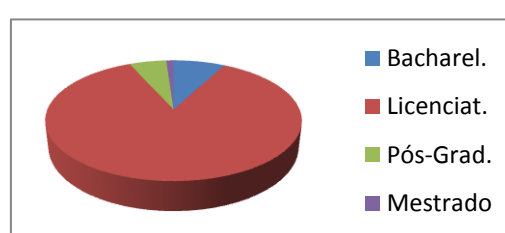


Gráfico 10 – Habilitações Literárias



Quadro 10 – Idade dos Professores

Professores	Idade	Porcentagem
1	25	1,1%
43	26 a 40	47,8%
42	41 a 55	46,7%
4	+ 56	4,4%

Quadro 11 – Sexo dos Professores

	Feminino	Masculino
Professores	80	10%
Porcentagem	88,9%	11,1%

Quadro 12 – Anos de Serviço

Professores	Idade	Porcentagem
5	5	5,6%
38	6 a 15	42,2%
39	16 a 30	43,3%
8	+ 31	8,9%

Quadro 13 – Situação Profissional

Professores	Situação profissional	Porcentagem
15	Contratados	16,7%
8	Quadro de Vinculação	8,9%
19	Quadro de Escola	21,1%
48	Quadro de Agrupamento	53,3%

Quadro 14 – Habilitações Literárias

Professores	Habilitações	Porcentagem
7	Bacharelato	7,7%
77	Licenciatura	85,6%
5	Pós-graduação	5,6%
1	Mestrado	1,1%
0	Doutoramento	0%

Quadro 15 – Constituição de turmas

	Nº de turmas	Percentagem
Turmas só de 4º ano	50	55,6%
Turmas de 4º ano + outros anos	40	44,4%

Quadro 16 – Dificuldades dos alunos

	Nº de turmas	Percentagem
Com dificuldades	35	38,9%
Sem dificuldades	55	61,1%

Quadro 17 – Tipos de dificuldades dos alunos

Razões
Dificuldades de Aprendizagem em Língua Portuguesa
Deficiências
Necessidades Educativas Especiais

Quadro 18 – Gosto pela leitura

	Professores	Percentagem
Sim	84	93,3%
Não	6	6,7%

Quadro 19 – Nível de leitura dos alunos

	Professores	Percentagem
Leitura pouco fluente	1	1,1%
Leitura razoável	38	42,25%
Leitura fluente	47	52,25%
Não respondeu	4	4,4%

Quadro 20 – Gosto pela expressão escrita

	Professores	Percentagem
Sim	67	74,4%
Não	21	23,3%
Não respondeu	2	2,2%

Quadro 21 – Dificuldade na compreensão oral dos textos

	Professores	Percentagem
Sim	18	20%
Não	70	77,8%
Não respondeu	2	2,2%

Quadro 22 – Dificuldade na escrita de textos

	Professores	Percentagem
Sim	55	61,1%
Não	30	33,3%
Não respondeu	5	5,6%

Quadro 23 – Alunos a beneficiar de apoio em Língua Portuguesa

	Professores	Percentagem
Sim	69	76,7%
Não	20	22,2%
Não respondeu	1	1,1%

Nota: Os alunos no 4º ano variam entre os 2 e os 10 por turma, com apoio educativo e/ou especial.

Quadro 24 – Utilização de manual escolar

	Professores	Percentagem
Sim	90	100%
Não	0	0%
Não respondeu	0	0%

Quadro 25 – Manuais adoptados

Manuais	Professores	Percentagem
Pasta Mágica	38	42,2%
Giroflé	13	14,4%
Júnior	9	10%
Amiguinhos	6	6,7%
Pirilampo	5	5,6%
As Leituras do João	5	5,6%
Trampolim	4	4,4%
Fio de Prumo	3	3,3%
Despertar	2	2,2%
As Aventuras do João	1	1,1%
Caminhos	1	1,1%
Não respondeu	3	3,3%

Quadro 26 – Tipos de texto trabalhados com os alunos

Tipos de texto	Professores	Percentagem
Narrativo	87	96,7%
Poético	62	68,9%
Informativo	51	56,7%
Descritivo	51	56,7%
Instrucional	12	13,3%
Argumentativo	10	11,1%
Não respondeu	1	1,1%

Quadro 27 - Frequência com que trabalha os vários tipos de texto com os alunos

Frequência	Professores	Percentagem
Todos os dias	51	56,7%
Uma vez por semana	5	5,6%
Duas ou três vezes por semana	29	32,2%
Outra	3	3,3%
Não respondeu	2	2,2%

Quadro 28 – Uso do manual escolar quando trabalha os tipos de texto

Frequência	Professores	Percentagem
Todos os dias	13	14,4%
Uma vez por semana	10	11,1%
Duas ou três vezes por semana	65	72,2%
Nunca	1	1,1%
Não respondeu	1	1,1%

Quadro 29 – Recursos utilizados na produção de texto com os alunos

Recursos	Professores	Percentagem
Manual adoptado de Língua Portuguesa	85	94,4%
Outros Manuais de Língua Portuguesa	46	51,1%
Fichas de trabalho com texto	87	96,7%
Revistas, jornais, folhetos de publicidade	51	56,7%
Computador	74	82,2%
Livros infantis (histórias, contos, ...)	81	90%
Manuais de outras disciplinas	27	30%
Quadro interactivo	22	24,4%
Quadro (com giz, ou com marcadores)	77	85,6%
Objectos (vários)	31	34,4%
Folhetos de medicamentos, de brinquedos, ...	13	14,4%
Livros de receitas	24	26,7%

Quadro 30 – Frequência da Biblioteca da Escola pelos alunos

	Professores	Percentagem
Sim	73	81,1%
Não	15	16,7%
Não respondeu	2	2,2%

Quadro 31 – Se não frequentam, porquê?

Razões
Não há biblioteca na escola
A Biblioteca fica longe
Desmotivação

Quadro 32 – Tipos de texto em que os alunos têm mais dificuldade

Tipos de texto	Professores	Percentagem
Narrativo	8	8,9%
Poético	55	61,1%
Informativo	7	7,8%
Descritivo	11	12,2%
Instrucional	23	25,6%
Argumentativo	50	55,6%
Não respondeu	1	1,1%

Quadro 33 – Frequência da Biblioteca fora da escola pelos alunos

	Professores	Percentagem
Sim	13	14,4%
Não	40	44,4%
Não sei	36	40%
Não respondeu	1	1,1%

Quadro 34 – Materiais utilizados na exploração dos vários tipos de texto

Materiais	Professores	Percentagem
Livros de histórias	90	100 %
Imagens	56	62,2 %
Quadro da escola (giz, branco)	67	74,4 %
Manuais escolares	60	66,7 %
Quadro interactivo	22	24,4 %
Folhetos de publicidade	27	30 %
Revistas	43	47,8 %
Desenhos dos alunos	47	52,2 %
Vídeos	25	27,8 %
Outros livros (ex. Natureza)	48	53,3 %
Enciclopédias	29	32,2 %
Computador	74	82,2 %
Objectos (vários)	27	30 %
Jornais	41	45,6 %
Fotografias	29	32,2 %
Filmes	30	33,3 %
Televisão	11	12,2 %
Brinquedos	8	8,9 %
Outros (quais?)	- Projector vídeo; textos dos alunos; cartões com imagens; dicionário; visitas de estudo.	

Quadro 35 – Tempo que dispõe para trabalhar expressão escrita

Tempo	Professores	Percentagem
1h – 2h30m	17	18,9 %
3h – 4h30m	29	32,2 %
5h – 6h30m	18	20 %
7h- 8h30m	15	16,7 %
9h – 10h30m	4	4,4 %
11h – 12h	0	0,0 %
Não responde	7	7,8 %

Quadro 36 – Estratégias/actividades para a produção de vários tipos de texto

Estratégias/Actividades	Professores	Percentagem
Músicas e Canções	3	3,3 %
Textos livres	15	16,7 %
Escrita/Comentários de notícias	2	2,2 %
Com base em objectos, palavras, frases, imagens	17	18,9 %
Com tema sugerido	8	8,9 %
Banda Desenhada	7	7,8 %
Com introdução/desenvolvimento /conclusão	4	4,4 %
Com base em desenhos	2	2,2 %
“Fábrica de histórias” (cartões)	5	5,6 %
Escrever/continuar/completar /concluir histórias	19	21,1 %
Esquemas/guiões/tabelas	5	5,6 %
Aperfeiçoamento de texto	4	4,4 %
Brainstorming (chuva de ideias)	7	7,8 %
Trabalho a pares/colectivo	15	16,7 %
Trabalho individual	2	2,2 %
Histórias partilhadas/ler e seleccionar ideias	2	2,2 %
Com base em títulos/capas	9	10 %
Resumos	14	15,6 %
Recontos	9	10 %
Computador/pesquisa	10	11,1 %
Dramatizar situações	3	3,3 %
Produzir cartas/relatos/convites /entrevistas/anúncios	6	6,7 %
Relatar acontecimentos vividos/comentar	10	11,1 %

factos ocorridos		
Temas da actualidade/ do interesse dos alunos	4	4,4 %
Filmes/actividades lúdicas	4	4,4 %
Composições/produção de vários tipos de texto	11	12,2 %
Construir diálogos/ Leitura dialogada	2	2,2 %
Leitura e escrita de receitas	1	1,1 %
Jogos/saco de ideias	5	5,6 %
Planeamento de ideias/escrita orientada/por perguntas	5	5,6 %
Ler e analisar artigos/jornal/revistas/rótulos/ medicamentos	6	6,7 %
Ler e construir livros	9	10 %
Interdisciplinaridade	3	3,3 %
Escrita criativa/oficina de escrita	6	6,7 %
Inventar quadras/poemas	9	10 %
Transformar um tipo de texto noutro	2	2,2 %
Concursos de escrita	1	1,1 %
Consultar dicionário	1	1,1 %

Quadro 37 – Aspectos que os professores dão mais importância na produção de texto

Aspectos importantes	Professores	Percentagem
Redigirem o texto	45	50 %
Seleccionarem e organizarem a informação dada	71	78,9 %
Relerem e corrigirem o que fizeram	57	63,3 %
Fazerem um rascunho do texto que pretendem	25	27,8 %
Reescreverem o texto que redigiram	16	17,8 %
Respeitarem as instruções dadas	59	65,6 %
Organizarem o texto com introdução, desenvolvimento e conclusão	76	84,4 %
Produzir o tipo de texto que se pretende	52	57,8 %
Escreverem tendo em conta a parte ortográfica	55	61,1 %
Escreverem o texto com caligrafia bonita	18	20 %
Escreverem com frases correctas e com parágrafos	64	71,1 %
Escreverem o texto utilizando pontuação e acentuação	64	71,1 %
Utilizarem a pontuação adequada ao que lhes é pedido	37	41,1 %
Visualizarem e contactarem com um texto do mesmo tipo	16	17,8 %
Estarem atentos às explicações dadas pelo professor	29	32,2 %
Seguirem as orientações dadas relativas ao tipo de texto	52	57,8 %
Não responde	1	1,1 %

Quadro 38 – Os textos são trabalhados com os alunos antes de os produzir

	Professores	Percentagem
Sim	69	76,7 %
Não	17	18,9 %
Não respondeu	4	4,4 %

Quadro 39 – Manual explora bem os vários tipos de texto

	Professores	Percentagem
Sim	37	41,1 %
Não	47	52,2 %
Não respondeu	6	6,7 %

Quadro 40 – Os alunos escrevem com erros ortográficos na produção de texto

	Professores	Percentagem
Sim	38	42,2 %
Não	1	1,1 %
Alguns	50	55,6 %
Não respondeu	1	1,1 %

Quadro 41 – Importância dos objectivos intencionais de compreensão da leitura e da escrita

	Professores	Percentagem
Sim	78	86,6 %
Não	5	5,6 %
Não respondeu	7	7,8 %

Quadro 42 – Porquê?

Sim	Não
- “Dá-lhes maior motivação para aprender” - “Pode promover o gosto pela aprendizagem” - “Podem ter opinião crítica, expressar opiniões, interpretar enunciados e exercícios” - “Para melhor motivação” - Para que se apercebam que isso é a base da comunicação e de aquisição de competências” - “Seleccionam os contextos adequados ao que lhes é pedido” - “Para melhor compreensão” - “É fundamental para poderem aplicar as competências básicas” - “Para saberem o que se espera deles e focar a sua atenção em determinados aspectos”	- “São muito imaturos” - “Não considero pertinente” - “Não é muito relevante” - “Só para os alunos do 4º ano” - “

- “O 1º Ciclo é fundamental, como tal é fundamental desenvolver bem as competências” - “Ao compreenderem bem os objectivos interessam-se mais pela leitura e pela escrita” - “Permite perceber o porquê de uma aprendizagem” - “Para compreenderem o que os rodeia e saberem ser críticos em relação a um tema” - “Para que as teorias façam mais sentido” - “É importante conhecer os objectivos a cumprir” - “Porque estão a construir bases do conhecimento” - “Para saber os objectivos a atingir” - “Para saber as metas a atingir” - “Para que sejam adultos informados e conscientes e que tenham ferramentas para o futuro” - “É importante para a sua formação” - “Para atingir com sucesso os objectivos há que conhecer os meios” - “Para poderem evoluir e alcançar os objectivos propostos” - “Os alunos devem saber que competências lhes são exigidas”	
--	--

Quadro 43 – Frequência com que os alunos realizam actividades em Língua Portuguesa

Actividades	Quase nunca	%	1 vez por semana	%	2 vezes por semana	%	Todos os dias	%
Escrever textos individualmente	0	0%	25	27,8%	53	58,9%	8	8,9%
Escrever textos a partir de campos semânticos	10	11,1%	40	44,4%	25	27,8%	3	3,3%
Ler e interpretar programas de televisão (horários e canais)	56	62,2%	20	22,2%	5	5,6%	0	0%
Ler e interpretar horários de transportes	52	57,8%	29	32,2%	1	1,1%	0	0%
Ler e escrever peças teatrais	67	74,4%	13	14,4%	1	1,1%	0	0%
Escrever avisos e/ou recados	24	26,7%	51	56,7%	6	6,7%	3	3,3%
Ler textos sem ser os do manual escolar	1	1,1%	30	33,3%	40	44,4%	16	17,8%

Produzir vários tipos de texto (narrativo, poético, informativo, descritivo, instrucional)	1	1,1%	38	42,2%	35	38,9%	9	10%
Fazer resumos orais dos textos lidos	3	3,3%	33	36,7%	22	24,4%	28	31,1%
Fazer resumos escritos dos textos lidos	9	10%	43	47,8%	30	33,3%	2	2,2%
Recontar histórias (tradicionais ou reais) por escrito	12	13,3%	45	50%	23	25,6%	1	1,1%
Escrever vários tipos de texto em grupo e/ou a pares	17	18,9%	50	55,6%	12	13,3%	3	3,3%
Inventar e escrever histórias a partir de imagens ou desenhos	13	14,4%	45	50%	26	28,9%	0	0%
Escrever textos descrevendo imagens ou objectos	19	21,1%	46	51,1%	18	20%	0	0%
Escrever receitas de doces e/ou refeições	61	67,8%	17	18,9%	1	1,1%	0	0%
Escrever poemas e/ou quadras com rima	20	22,2%	47	52,2%	14	15,6%	0	0%
Escrever cartas e convites	37	41,1%	39		5	5,6%	2	2,2%
Relatar acontecimentos (notícias)	15	16,7%	45	50%	15		9	10%
Escrever acontecimentos (notícias)	34	37,8%	37	41,1%	8	8,9%	4	4,4%
Ler e interpretar folhetos de publicidade, de medicamentos	67	74,4%	15	16,7%	1	1,1%	0	0%
Ler jornais, revistas de informação, enciclopédias temáticas	36	40%	45	50%	2	2,2%	2	2,2%
Não respondeu	1							

Quadro 44 – Adequação dos objectivos e princípios orientadores entre o Programa e o manual do 4º ano em relação à expressão escrita

	Professores	Percentagem
Sim	56	62,2%
Não	27	30%
Não respondeu	7	7,8%

Quadro 45 – Porquê?

	Professores	Percentagem
Há adequação	28	31,1%
Não há adequação	26	28,9%
Não respondeu	35	38,9%

Quadro 46 – Dúvidas colocadas pelos alunos na produção de diferentes tipos de texto

Tipos de dúvidas	Professores	Percentagem
Na compreensão das instruções dadas	47	52,2%
Na escrita do conteúdo do texto pedido	44	48,9%
Na escrita de palavras	41	45,6%
Na escrita de frases e parágrafos	17	18,9%
Na construção da estrutura do texto solicitado	45	50%
Nos conteúdos gramaticais	15	16,7%
Como iniciar o texto	22	24,4%
Como terminar o texto	8	8,9%
Nas estratégias específicas para abordar cada tipo de texto	39	43,3%
Na compreensão global do texto lido	13	14,4%
Rer, corrigir e reformular	54	60%
Não respondeu	2	2,2%

Quadro 47 – Objectivos importantes no 4º ano

Objectivos	Professores	Percentagem
Experimentar diferentes tipos de escrita, com intenções comunicativas diversificadas	29	32,2%
Saber organizar textos próprios, segundo critérios diversificados (prosa, poesia, temática, ...)	17	18,9%
Utilizar a Língua como instrumento de aprendizagem para diversas actividades (debates, leituras, notas, resumos, esquemas)	15	16,7%
Saber produzir textos escritos com intenções comunicativas diversas	17	18,9%
Praticar o aperfeiçoamento de textos escritos a partir de outros já trabalhados	15	16,7%
Fazer leitura de diversos materiais escritos (jornais, revistas, cartas...)	15	16,7%
Exercitar a leitura e fazer inferências	13	14,4%
Participar na reescrita de textos, confrontando opiniões, tendo em conta, o aperfeiçoamento do texto	20	22,2%
Apropriar-se de um texto lido, recriando-o em diversas linguagens (tipos de texto)	17	18,9%
Utilizar diferentes recursos expressivos com uma determinada intenção comunicativa (banda desenhada, cartazes publicitários, ...)	22	24,4%

Quadro 48 – Competências e experiências de aprendizagem expressas no Currículo quanto à produção de diferentes tipos de texto

Competências/experiências de aprendizagem	Professores	Percentagem
Muito importantes/ Enriquecedoras	3	3,3%
Boas e adequadas	27	30%
Satisfatórias/Suficientes/Razoáveis	9	10%
Desajustadas/Insuficientes/Pouco exploradas	8	8,9%
Não respondeu	43	47,8%

Quadro 49 – O que costuma fazer quando trabalha a produção dos tipos de texto

Actividades	Sempre	Às vezes	Quase Nunca	Nunca
Antecipação de ideias com base na capa ou num título de um livro	24	55	5	1
Apresentação de uma lista de palavras ou expressões a utilizar, no quadro	16	56	13	0
A partir de um questionário com as respostas dadas transformá-lo em texto	3	45	30	3
Leitura em grupo e/ou a pares	33	50	3	0
Brainstorming (chuva de ideias) no quadro	14	62	10	2
Esquematiza no quadro o que pretende	21	56	7	1
Leitura individual	50	35	1	0
Campos semânticos sobre um tema e a partir daí elaborar um texto	12	68	8	0
Síntese, à medida que avança na explicação ou exemplificação de um tipo de texto	24	52	8	0
Formulação de questões sobre o que foi explicado ou lido	46	32	7	0
Explicitar o objectivo de um tipo de texto que vai trabalhar	53	31	1	0
Preenchimento de fichas de registo	14	51	20	1
Não respondeu	2			

Quadro 50 – Alunos têm contacto com vários tipos de texto

Tipos de texto	Sim	Não
Fábulas e contos de fadas	87	0
Textos narrativos	87	0
Peças teatrais	78	7
Textos informativos	85	3
Poesia	87	0
Auto-biografias	48	35
Folhetos com instruções sobre o funcionamento ou manuseamento de materiais, objectos, jogos, ...	71	15
Cartas, convites	84	2
Receitas de cozinha (doces e refeições)	66	20
Notícias sobre animais e plantas	81	5
Biografias	59	24
Artigos de jornal	77	9
Emails	47	35
Não responde	3	

Quadro 51 – Frequência de Formação Contínua em Língua Portuguesa

	Professores	Percentagem
Sim	37	41,1%
Não	52	57,8%
Não respondeu	1	1,1%

Quadro 52 – Não, porquê?

Razões
Falta de oportunidade
Horário incompatível
Não foi seleccionada
Não há no Centro de Formação
Fez outras formações
Não encontrou formação nesta área
Inscreveu-se e foi excluída por ter horário duplo da tarde
Frequentou a formação de Matemática
Vagas limitadas
Não é fácil conciliar cursos de formação com horário escolar e vida pessoal
Não consegue vaga para formação por ser contratada e ter colocações temporárias
Não respondeu

Quadro 53 – Professores têm conhecimento da formação PNEP

	Professores	Percentagem
Sim	79	87,8%
Não	10	11,1%
Não respondeu	1	1,1%

Quadro 54 – Frequência da formação PNEP

	Professores	Percentagem
Sim	20	22,2%
Não	67	74,4%
Vai iniciar	1	1,1%
Não respondeu	2	2,2%

Quadro 55 – Caracterização da formação

Aspectos positivos	Aspectos negativos
Muito completa	Muito longa e trabalhosa
Muito importante, revê-se estratégias e aprendem-se novas práticas	Devia ser dividida em módulos
Extremamente importante para a formação do professor	Mais uma acção de formação
Boa e devia ter continuidade	Formação bastante exigente em cargas horárias (recensão crítica, ficha de leitura, planificação, preparação de 12 aulas assistidas, reflexão para cada aula).
Boa formação a todos os níveis	Foi negativo, dois anos para receber certificado
Foi excelente	Com excesso de burocracia
Troca experiências com novos recursos	
Permitiu repensar e adequar estratégias	
Contactar com experiências diferentes	
Temas abordados, partilha de conhecimentos e de materiais	
Bastante útil, positiva, com formação no terreno (in loco)	
Muito positiva	
Muito enriquecedora, abriu muitos horizontes e fez perceber estruturas mecanizadas	
Estratégias novas e interessantes	
Abriu novas perspectivas	
Mais sensibilização para trabalhar outros tipos de texto de forma mais interessante e recorrendo a diferentes estratégias	

ANEXO 3

QUADROS DAS ENTREVISTAS

(Professores observados)

Quadro 56 – Conceito de compreensão escrita

Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F
-“Se...eles tiverem um texto e lerem o texto e se fizer perguntas sobre o texto, eles têm que ir buscar a informação” -“Ter noção dos vários tipos de escrita”	-“É ser capaz de escrever aquilo que eu quero transmitir aos outros” -“Entendam aquilo que eu lhes quero passar, a mensagem”	-“É expressar as suas ideias” -“Interpretar aquilo que lê”	- “Compreender o que eles lêem”	-“Eles pegam em qualquer coisa, uma imagem e escreverem, não?”	-“Saberem redigir uma composição” -“Redigirem um texto com regras ortográficas” -“Com principio, meio e fim” - “ Sequência de ideias”

Quadro 57 - b) Conceito de competência textual

Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F
-“Eu penso que é assim, toda a gente tem” -“Logo no 1º e no 2º ano, eles começam logo a ter essa competência textual”	-“É ter competência, ser capaz de escrever aquilo...que eu lhes quero transmitir”	-“É uma maneira de relatarmos acontecimentos vividos e expressarmos as ideias”	-“É elaborar um texto com sentido” -“Com principio, meio e fim” -“As ideias certas”	-“Escrever um texto”	-“As crianças demonstrarem num texto que assimilaram ...e compreendermos como é que eles escrevem”

Quadro 58 - c)Tipos de texto trabalhado

Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F
-“É todo o tipo de textos...narrativo, descritivo, a poesia, a prosa, carta, recado, avisos”	-“Vários ou todos...fazem parte do Programa”	-“A maior parte das vezes são narrativa, mas trabalho muito a poesia”	-“Texto narrativo, Banda Desenhada, poesia, teatro ainda não”	-“Tão, basicamente é os que tão incluídos no manual, normalmente são sempre prosa”	“Os normais”

Quadro 59 - d)Com que frequência trabalham os tipos de texto

Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F
- “Normalmente aos fins-de-semana, eu mando um textozinho para casa...por isso, uma vez por semana”	-“Uma, duas vezes por semana”	-“Duas a três vezes por semana”	-“Duas a três vezes por semana”	-“Praticamente todos os dias”	- “Diariamente”

Quadro 60 - e)Estratégias/actividades e materiais utilizados

Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F
Estratégias/Actividades					
-“Trabalhar a pares” - “Dramatização” -“Fazer leitura” -“Eles dizem tudo sobre eles, o que gostam, o que não gostam”	- “Interpretação” -“Texto escrito” -“Antes de ler o texto, pega-se na imagem...o que sugere”	-“Através de imagens” -“Uma notícia” -“Livros”	-“Vêem um filme, depois falamos nisso” -“Temas que trazem de casa” -“Projecto da sala”	-“Fazem produção textual com ajuda de imagens” -“Analisam a imagem”	-“Leitura individual, colectiva” - “Composições”
Materiais Utilizados					
-“Quadro”	-“Livro” -“Manual” -“Fichas” -“Imagens” “Computador”	-“Livros” -“Cartazes” - “Computador”	-“Livro” -“Manual” -“Quadro interactivo” -“Filmes”	-“Manual” -“Imagens” -“Quadro interactivo”	-“Livro” -“Quadro interactivo” -“Computador” -“Quadro”

Quadro 61 - f) Aspectos importantes na produção de texto

Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F
- “Saber as características de cada um dos textos” - “Saber minimamente o texto que vão fazer” - “Têm de saber minimamente as características de cada texto”	- “Entenderem a mensagem daquilo que eu quero e depois que me seja realmente transmitido através do texto... que eles entenderam”	- “Sequência de ideias” - “Pontuação”	- “As ideias... que não baralhem as ideias” - “Fazer o texto com princípio, meio e fim” - “Ideias organizadas”	- “Fazemos sempre uma espécie de índice, para eles saberem o que temos que trabalhar... o que temos que evidenciar”	- “Começar a escrever com letra maiúscula” - “Respeitar sinais de pontuação” - “Não repetirem as mesmas palavras” - “Texto ter sequência, ter um título, um princípio, meio e fim”

Quadro 62 - g) Objectivos intencionais para a compreensão da escrita

Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F
- “Eu acho que é importante... quando vou falar... da carta... há sempre aquelas palavras-chave que se põem e eles têm que saber”	- “Acho que sim” - “Eles compreenderem o que estão a fazer” - “Eles próprios se motivarem para fazerem as devidas aprendizagens”	- “Não... sim, mas de uma maneira muito geral” - “Sim, sobretudo 3º e 4º ano”	- “Não sei, acho... bocadinhas imaturos, por isso... acho que não lhes diz nada”	- “Eu acho que sim, completamente” - “Para eles terem bem definido como vão fazer uma construção textual” - “Perceber as partes principais”	- “Sim, para evitar que caiam no erro” - “Evitar que se tornem repetitivos”

Quadro 63 - h) Dificuldades dos alunos

Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F
Tipo de texto onde têm mais dificuldades					
-“Narrativo” -“Poético”	-“Não, de um modo geral, não. É só até ao momento deles começarem a escrever”	-“A parte do diálogo”	-“Poesia, têm muita dificuldade”	-“Prosa”	-“Composições” -“Prosa” -“Poesia”
Tipos de Dificuldades					
-“Parte imaginativa e criativa” -“Erros ortográficos”	-“Falta de criatividade e imaginação”	-“Compreensão do que é para ser escrito”	-“Organização de ideias” -“Erros ortográficos”	-“Na construção frásica” -“Alinhamento de ideias” -“Orientação”	-“Pouca riqueza de ideias e de conteúdos nos textos” -“Alguns são muito sucintos, outros muito repetitivos” -“Vê-se que não há criatividade” -“São muito lineares, muito básicos”
O que costumam fazer para os alunos superarem as dificuldades					
-“Puxar pela auto-estima” -“Ter um reforço positivo” -“Dizerem, não sou capaz, não consigo... não deve existir... toda a gente consegue”	-“Acho que depois de escrever, a maioria da turma até escreve... relativamente bem”	-“Faço composições em turma” -“Em conjunto, no quadro” -“Trabalho a pares”	-“Fazer texto em conjunto na parte das rimas”... e depois fazem individualmente”	-“Fazer mais textos repetidos, mas mais pequenos” -“Identificarem os pontos principais”	-“Emendo-os” -“Faço-os ver e contornar” -“Peço-lhes que leiam”

Quadro 64 - i) Manual escolar adotado

Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F
-“Giroflé”	-“Giroflé”	-“Giroflé”	-“Pasta Mágica”	-“Pasta Mágica”	-“Pasta Mágica”

Quadro 65 - j)Apreciação sobre o manual escolar

Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F
-“É razoável”	-“Acho que é bom”	-“As vezes é um bocadinho repetitivo”	-“A produção de texto traz temas pouco interessantes”	-“Poderia ser melhor, não está bem completo, especialmente em termos de interpretação de textos”	-“Tá bem concebido, aborda a interpretação de texto, tem textos com riqueza” -“Tá adequado ao 4º ano” -“Trabalha expressão escrita, a parte gramatical” -“Só há um senão, que é o acordo ortográfico” -“Os manuais mantêm-se anteriores ao acordo ortográfico”

Quadro 66 - l)Estratégias e actividades apresentadas no manual

Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F
-“Aparece só alguns tipos de texto...é a deficiência que eu acho” -“Tenho que pesquisar esses tipos de textos noutra lado”	-“Dá-nos sugestões, é mais um instrumento de trabalho” -“Algumas utilizo, outras passo por cima”	-“Repetitivo, acabam sempre por ter parte de interpretação... gramática...e lá está o elabora, o imagina”	-“Está mais ou menos elaborado” -“Podia estar mais desenvolvido” -Comprei a escola virtual...a par com o livro vou utilizar sempre”	-“Poderiam ser um bocadinho melhores” -“ São um bocadinho fracas” -“Em termos de exploração de textos...está bem enquadrada” -“Recorro na outro tipo de material”	-“Podiam estar mais explicitados para fazer um determinado texto” -“Não há uma sequência diária, é esse senão que eu encontro”

ANEXO 4

Análise dos questionários dos seis professores envolvidos no estudo

Quadro 67 - Constituição das turmas

	Nº de turmas
Turmas só de 4º ano	0
Turmas de 4º ano + outros anos	6

Quadro 68 - Os alunos do 4º ano estão todos ao nível do 4º ano em Língua Portuguesa?

	Nº de turmas
Com dificuldades	3
Sem dificuldades	3

Quadro 69 - Por que não estão ao mesmo nível?

Razões	Professores
Necessidades Educativas Especiais	3

Quadro 70 - Os alunos do 4º ano gostam de fazer leitura?

	Professores
Sim	6
Não	0

Quadro 71 - Qual o nível de leitura dos alunos do 4º ano?

	Professores
Leitura pouco fluente	0
Leitura razoável	4
Leitura fluente	2

Quadro 72 - Os alunos do 4º ano gostam de fazer expressão escrita?

	Professores
Sim	5
Não	1

Quadro 73 - Os alunos têm dificuldade na compreensão oral dos textos trabalhados?

	Professores
Sim	0
Não	6

Quadro 74 - Os alunos têm dificuldade na escrita de textos?

	Professores
Sim	5
Não	1

Quadro 75 - Há alunos do 4º ano a beneficiar de apoio educativo e/ou especial na área de Língua Portuguesa?

	Professores
Sim	4
Não	2

Nota: Os alunos no 4º ano variam entre 1 a 5 por turma, com apoio educativo e/ou especial.

Quadro 76 - Utiliza manual escolar com os seus alunos?

	Professores
Sim	6
Não	0

Quadro 77 - Qual é o manual adoptado?

Manuais	Professores
Pasta Mágica	3
Giroflé	3

Quadro 78 - Qual dos tipos de texto costuma trabalhar mais com os seus alunos?

Tipos de texto	Professores
Narrativo	6
Poético	2
Informativo	3
Descritivo	4
Instrucional	1
Argumentativo	1

Quadro 79 - Com que frequência trabalha os vários tipos de texto com os alunos?

Frequência	Professores
Todos os dias	2
Uma vez por semana	1
Duas ou três vezes por semana	3

Quadro 80 - Quando trabalha, com os alunos, os vários tipos de texto, usa sempre manual escolar?

Frequência	Professores
Todos os dias	2
Uma vez por semana	1
Duas ou três vezes por semana	2
Nunca	1

Quadro 81 - Quando trabalha a produção de texto com os alunos, costuma utilizar os seguintes recursos?

Recursos	Professores
Manual adoptado de Língua Portuguesa	5
Outros Manuais de Língua Portuguesa	4
Fichas de trabalho com texto	5
Revistas, jornais, folhetos de publicidade	2
Computador	6
Livros infantis (histórias, contos, ...)	4
Manuais de outras disciplinas	2
Quadro interactivo	3
Quadro (com giz, ou com marcadores)	3

Objectos (vários)	0
Folhetos de medicamentos, de brinquedos, ...	1
Livros de receitas	1

Quadro 82 - Os seus alunos costumam frequentar a Biblioteca da Escola?

	Professores
Sim	5
Não	1

Quadro 83 - Se não, porquê?

Razões	Professores
A Biblioteca fica longe	1

Quadro 84 - Qual o(s) tipo(s) de texto (s) que os alunos têm mais dificuldade em trabalhar?

Tipos de texto	Professores
Narrativo	1
Poético	3
Informativo	0
Descritivo	1
Instrucional	3
Argumentativo	4

Quadro 85 - Os alunos têm por hábito ir a outra Biblioteca (fora do horário escolar)?

	Professores
Sim	2
Não	3
Não sei	1

Quadro 86 - Que materiais utiliza na exploração dos vários tipos de texto?

Materiais	Professores
Livros de histórias	6
Imagens	5
Quadro da escola (giz, branco)	4
Manuais escolares	5
Quadro interactivo	3
Folhetos de publicidade	2
Revistas	2
Desenhos dos alunos	1
Vídeos	1
Outros livros (ex. Natureza)	2
Enciclopédias	0
Computador	5
Objectos (vários)	1
Jornais	2
Fotografias	2
Filmes	2
Televisão	2
Brinquedos	0

Quadro 87 - Durante a semana, quanto tempo dispõe para trabalhar em actividades de expressão escrita com os seus alunos?

Tempo	Professores
1h – 2h30m	1
3h – 4h30m	2
5h – 6h30m	1
7h- 8h30m	2

Quadro 88 - Que estratégias/actividades propõe aos seus alunos para a produção de diferentes tipos de texto?

Estratégias/Actividades	Professores
Textos livres e/ou sugerido	3
Com base em imagens	5
Banda Desenhada	2
Completar histórias	2
Aperfeiçoamento de texto	1

Trabalho a pares/colectivo	2
Com base em títulos/capas	1
Resumos	2
Recontos	1
Dramatizar situações	2
Produzir cartas/convites	1
Temas da actualidade/ do interesse dos alunos	1
Filmes	1
Escrita criativa	1
Seleccionar ideias	1
Haver sequência de ideias	1
Seguir as orientações para cada tipo de texto	1

Quadro 89 - Quais os aspectos a que atribui mais importância quando trabalha com os seus alunos a produção de texto?

Aspectos importantes	Professores
Redigirem o texto	2
Seleccionarem e organizarem a informação dada	5
Relerem e corrigirem o que fizeram	4
Fazerem um rascunho do texto que pretendem	1
Reescreverem o texto que redigiram	0
Respeitarem as instruções dadas	3
Organizarem o texto com introdução, desenvolvimento e conclusão	5
Produzir o tipo de texto que se	2

pretende	
Escreverem tendo em conta a parte ortográfica	5
Escreverem o texto com caligrafia bonita	1
Escreverem com frases correctas e com parágrafos	4
Escreverem o texto utilizando pontuação e acentuação	3
Utilizarem a pontuação adequada ao que lhes é pedido	1
Visualizarem e contactarem com um texto do mesmo tipo	1
Estarem atentos às explicações dadas pelo professor	2
Seguirem as orientações dadas relativas ao tipo de texto	4

Quadro 90 - Sempre que os alunos vão produzir um tipo, trabalha com ele antes esse tipo de texto?

	Professores
Sim	5
Não	1

Quadro 91 - Considera que o manual escolar de Língua Portuguesa com que trabalha explora bem os vários tipos de texto?

	Professores
Sim	2
Não	4

Quadro 92 - Porquê?

Não	Sim
O manual debruça-se essencialmente no texto em prosa, recorrendo a textos descritivos.	Apresenta vários tipos de texto
Questões muito simples.	Oferece sugestões na oficina da escrita.
Deveria utilizar os termos que aparecem nas provas de aferição.	Traz sempre um questionário adequado aos textos estudados, de modo a mostrar se os alunos entenderam bem o texto.
Dá pouca importância à parte gramatical.	Os textos são de leitura fácil e adequada à faixa etária dos alunos.
A maioria são narrativos e o tipo de exploração acaba por ser repetitivo.	
Explora apenas alguns tipos de texto: poesia, prosa, B.D, teatro.	
Não faz referência a outros tipos de texto.	

Quadro 93 - Quando fazem produção de texto, os alunos costumam escrever com erros ortográficos?

	Professores
Sim	2
Não	0
Alguns	4
Não respondeu	1

Quadro 94 - Considera que é importante, os alunos no 1º Ciclo terem conhecimento sobre os objectivos intencionais de compreensão da leitura e da escrita?

	Professores
Sim	4
Não	2

Quadro 95 - Porquê?

Sim	Não
Pode promover o gosto pelas aprendizagens	Acho que são muito imaturos
Para de futuro saberem interpretar qualquer tipo de texto	A nível do 1º Ciclo não é muito relevante
Influencia todo o processo de ensino-aprendizagem futuro	
Poderão ficar mais motivados	

Quadro 96 - Com que frequência, na escola, os alunos realizam as seguintes actividades de Língua Portuguesa?

Actividades	Quase nunca	1 vez por semana	2 vezes por semana	Todos os dias
Escrever textos individualmente	1	1	4	0
Escrever textos a partir de campos semânticos	2	3	0	0
Ler e interpretar programas de televisão (horários e canais)	6	0	0	0
Ler e interpretar horários de transportes	5	1	0	0
Ler e escrever peças teatrais	5	0	0	0
Escrever avisos e/ou recados	3	3	0	0
Ler textos sem ser os do manual escolar	0	3	3	0
Produzir vários tipos de texto (narrativo, poético, informativo, descritivo, instrucional)	0	6	1	0
Fazer resumos orais dos textos lidos	0	5	1	0

Fazer resumos escritos dos textos lidos	0	5	0	0
Recontar histórias (tradicionais ou reais) por escrito	1	4	1	0
Escrever vários tipos de texto em grupo e/ou a pares	3	3	0	0
Inventar e escrever histórias a partir de imagens ou desenhos	0	4	1	0
Escrever textos descrevendo imagens ou objectos	1	5	0	0
Escrever receitas de doces e/ou refeições	4	2	0	0
Escrever poemas e/ou quadras com rima	1	4	0	0
Escrever cartas e convites	1	5	0	0
Relatar acontecimentos (notícias)	1	4	1	0
Escrever acontecimentos (notícias)	3	3	0	0
Ler e interpretar folhetos de publicidade, de medicamentos	3	2	0	0
Ler jornais, revistas de informação, enciclopédias temáticas	2	4	0	0

Quadro 97 - Considera que há adequação em termos de objectivos e princípios orientadores, entre o Programa de Língua Portuguesa e o manual do 4º ano que utiliza, em relação à expressão escrita?

	Professores
Sim	4
Não	2

Quadro 98 - Porquê?

Sim	Não
Não respondeu	Porque os dicionários que os alunos têm já vem com o acordo ortográfico e os textos não. A parte gramatical, por vezes, é pouco explorada nas fichas de trabalho dos textos.
O manual respeita os vários temas abordados, embora nalgumas situações isso não se proporciona.	As opções apresentadas no manual são muito restritas.
Apresenta propostas para aperfeiçoar o modo como se pensa, ouve e fala, como se dá uma opinião, podemos exercitar a interpretação e análise de textos.	
Valoriza o conhecimento e o prazer, de modo a dotar os alunos de competências que os tornam mais autónomos e sabedores.	

Quadro 99 - Que tipo de dúvidas costumam colocar os alunos na produção de diferentes tipos de texto?

Tipos de dúvidas	Professores
Na compreensão das instruções dadas	5
Na escrita do conteúdo do texto pedido	4
Na escrita de palavras	5
Na escrita de frases e parágrafos	1
Na construção da estrutura do texto solicitado	4
Nos conteúdos gramaticais	1
Como iniciar o texto	2
Como terminar o texto	1
Nas estratégias específicas para abordar cada tipo de texto	3
Na compreensão global do texto lido	0
Rerler, corrigir e reformular	1

Quadro 100 - Dos objectivos seguintes, quais considera mais importantes no 4º ano?

Objectivos	Professores
Experimentar diferentes tipos de escrita, com intenções comunicativas diversificadas	2 Professores consideram-no o 1º 2 Professores consideram-no o 3º
Saber organizar textos próprios, segundo critérios diversificados (prosa, poesia, temática, ...)	Não houve unanimidade
Utilizar a Língua como instrumento de aprendizagem para diversas actividades (debates, leituras, notas, resumos, esquemas)	2 Professores consideram-no o 1º
Saber produzir textos escritos com intenções comunicativas diversas	Não houve unanimidade
Praticar o aperfeiçoamento de textos escritos a partir de outros já trabalhados	3 Professores consideram-no o 9º
Fazer leitura de diversos materiais escritos (jornais, revistas, cartas...)	2 Professores consideram-no o 7º
Exercitar a leitura e fazer inferências	2 Professores consideram-no o 4º 2 Professores consideram-no o 5º
Participar na reescrita de textos, confrontando opiniões, tendo em conta, o aperfeiçoamento do texto	2 Professores consideram-no o 8º
Apropriar-se de um texto lido, recriando-o em diversas linguagens (tipos de texto)	2 Professores consideram-no o 6º
Utilizar diferentes recursos expressivos com uma determinada intenção comunicativa (banda desenhada, cartazes publicitários, ...)	3 Professores consideram-no o 9º

Quadro 101 - Como classifica as competências e as experiências de aprendizagem expressas no Currículo Nacional quanto à produção de diferentes tipos textos?

Competências/experiências de aprendizagem	Professores
De acordo	1
Bastante diversidade/abrangentes	1
Um pouco desajustadas	1
Dão mais importância à escrita – evidencia o texto narrativo	1
No final do 1º Ciclo, os alunos devem conhecer vários tipos de texto, ter capacidade de síntese e correção ortográfica.	1
Não respondeu	1

Quadro 102 - Sempre que trabalha a produção de um tipo de texto, costuma fazer com os alunos?

Actividades	Sempre	Às vezes	Quase Nunca	Nunca
Antecipação de ideias com base na capa ou num título de um livro	2	3	0	2
Apresentação de uma lista de palavras ou expressões a utilizar, no quadro	0	3	2	0
A partir de um questionário com as respostas dadas transformá-lo em texto	0	4	2	0
Leitura em grupo e/ou a pares	2	4	0	0
Brainstorming (chuva de ideias) no quadro	0	5	1	0
Esquematiza no quadro o que pretende	1	4	1	0
Leitura individual	4	2	0	0
Campos semânticos sobre um tema e a partir daí elaborar um texto	1	4	1	0
Síntese, à medida que avança na explicação ou exemplificação de um	1	3	2	0

tipo de texto				
Formulação de questões sobre o que foi explicado ou lido	4	2	1	0
Explicitar o objectivo de um tipo de texto que vai trabalhar	5	1	0	0
Preenchimento de fichas de registo	1	2	3	0

Quadro 103 - Os alunos lêem ou têm contacto na escola com os seguintes tipos de texto?

Tipos de texto	Sim	Não
Fábulas e contos de fadas	5	0
Textos narrativos	5	0
Peças teatrais	5	0
Textos informativos	5	0
Poesia	5	0
Auto-biografias	1	5
Folhetos com instruções sobre o funcionamento ou manuseamento de materiais, objectos, jogos, ...	4	1
Cartas, convites	5	0
Receitas de cozinha (doces e refeições)	4	1
Notícias sobre animais e plantas	6	0
Biografias	2	2
Artigos de jornal	4	1
Emails	3	2

Quadro 104 - Já fez formação contínua na área de Língua Portuguesa na qual trabalhasse a produção textual?

	Professores
Sim	2
Não	4

Quadro 105 - Não, porquê?

Razões	Professores
Falta de oportunidade	2
Não há no Centro de Formação	1
Não respondeu	3

Quadro 106 - Conhece a Formação PNEP (Programa Nacional de Ensino do Português)?

	Professores
Sim	3
Não	3

Quadro 107 - Frequentou a Formação PNEP?

	Professores
Sim	1
Não	5

Quadro 108 - Se frequentou, como a caracteriza?

Aspectos bons	Aspectos menos bons
Adequada aos vários temas trabalhados na área da Língua Portuguesa	

ANEXO 5

QUADROS DOS MANUAIS ESCOLARES

Quadro 109 – Análise dos manuais do estudo

Análise dos manuais envolvidos no estudo						
Tipos de Textos Manuais	Textos Narrativos	Textos Poéticos	Textos Informativos/ Descritivos	Documentos Tabelas Mapas Diagramas Brochuras	Receitas	Banda Desenhada
<i>Pasta Mágica</i>	27	9	9	10	0	1
<i>Giroflé</i>	37	10	3	0	0	0
<i>Amiguinhos</i>	28	19	11	4	1	3

Quadro 110 – Análise das propostas de produção de texto no manual e no caderno de actividades

Análise das propostas de produção de texto nos manuais Manual Giroflé		Análise das propostas de produção de texto Caderno de Actividades Giroflé	
45 Propostas de produção de texto (No final da página)	- Descritivo – 5 - Poético – 6 - Narrativo – 21 - Explicativo – 1 - Banda Desenhada – 4 - Informativo – 14 - Argumentativo – 5	10 Propostas de produção de texto	- Retrato físico - Retrato psicológico - Relato informativo - Texto descritivo - Reconto - Texto narrativo - Biografia - Poema - Debate (acta) - Pesquisa
Observações	- Nas propostas de produção de texto solicita-se aos alunos a escrita de resumos, recontos, cartas, anúncio, email, entrevistas, artigo de jornal, elaboração de cartazes, biografia, diálogo e anedotas.	Observações	- Nas propostas de produção de texto, estas são exemplificadas com exemplos e na página ao lado os alunos fazem o trabalho.

Quadro 111 - Análise das propostas de produção de texto no manual e no livro de fichas

Análise das propostas de produção de texto nos manuais		Análise das propostas de produção de texto		Análise das propostas de produção de texto
Manual <i>Pasta Mágica</i>		Livro de Fichas <i>Pasta Mágica</i>		Actividades: <i>Como Escrever...</i>
39 Propostas de produção de texto (No final da página).	- Descritivo – 5 - Poético – 3 - Narrativo – 10 - Explicativo – 2 - Banda Desenhada – 3 - Informativo – 9 - Argumentativo – 2	16 Propostas de produção de texto	- Descritivo – 3 - Narrativo – 10 - Explicativo – 1 - Informativo – 1 - Argumentativo – 1	- Texto com introdução, desenvolvimento e conclusão - Resumo - Retrato físico e psicológico - Carta - Aviso e Anúncio - Entrevista - Biografia
Observações	- Nas propostas de produção de texto solicita-se aos alunos a escrita de cartazes, recontos, resumo, diálogo, biografia, mensagens e convite.	Observações	Nas propostas de produção de texto solicita-se aos alunos o reconto, resumo, carta. O espaço para a produção de texto vai de 4 a 10 linhas.	Observações: Apresenta na 1ª página um quadro com conectores. Explica como se faz o texto e remete para a página ao lado.

Quadro 112 - Análise das propostas de produção de texto no manual e no caderno de fichas

Análise das propostas de produção de texto nos manuais		Análise das propostas de produção de texto nos manuais	
Manual <i>Amiguinhos</i>		Caderno de Fichas <i>Amiguinhos</i>	
36 Propostas de produção de texto (No final da página).	- Descritivo – 3 - Narrativo – 17 - Explicativo – 1 - Banda Desenhada – 1 - Informativo – 7 - Argumentativo – 4	18 Propostas de produção de texto	- Poema - Texto poético - O Retrato - O auto - retrato - Cartaz - A descrição - O diálogo - A carta - O reconto - A entrevista - A notícia - O convite - O aviso - A fábula - Banda Desenhada - Rótulos e embalagens - Ficha de Leitura

			- A acta
Observações	- Nas propostas de produção de texto solicita-se aos alunos a escrita de diálogo, reconto, entrevista e debate.	Observações	- Nas propostas de produção de texto, estas são exemplificadas com exemplos e na página ao lado os alunos fazem o trabalho.

ANEXO 6

Quadro 113 - Itens por ordem crescente do Índice de Dificuldade – Escrita

Itens por ordem crescente do Índice de Dificuldade – Escrita		
Item	Domínio	Descrição Sumária
T2-A	Escrita	Produzir um texto de extensão igual ou superior a 15 linhas.
T1-B	Escrita	Escrever com clareza e correcção, ao redigir um bilhete.
T2-B	Escrita	Respeitar integralmente as instruções do texto narrativo, no que diz respeito à modalidade do texto.
6B	Escrita	Escrever com clareza e correcção ao referir sentimento (s) e descrever impressões suscitadas no decurso de uma situação dada
T2-C	Escrita	Abordar o tema indicado (história entre o Homem e a Lua), atribuindo-lhe um título e respeitando os vários aspectos sugeridos nas instruções.
T2-H	Escrita	Escrever com correcção ortográfica ou com eventual ocorrência de erro, sobretudo, em palavras pouco frequentes ou em formas instáveis.
T2-D	Escrita	Desenvolver de forma coerente a continuação da história. Organizar o texto, respeitando a ordem das imagens.
6ª	Escrita	Referir sentimento (s) e descrever impressões suscitadas no decurso de uma situação dada.
T2-E	Escrita	Redigir um texto com estrutura bem definida, segmentando as unidades maiores do discurso (demarcação das falas e das sequências narrativas/descritivas) por recurso a uma utilização adequada dos sinais de pontuação, na delimitação das unidades maiores do discurso (parágrafos) e das suas partes constituintes.
T2-F	Escrita	Manter as coordenadas de enunciação (tempo, espaço, pessoa) adoptadas inicialmente. Usar processos variados de articulação interfrásica (uso adequado de conectores, substituições nominais/pronominais). Usar vocabulário adequado e variado.
T2-G	Escrita	Construir frases assegurando as regras de concordância, selecção, flexão e ordem. Utilizar, correctamente, a pontuação, no interior da frase.
T1-A	Escrita	Redigir um bilhete, integrando todas as informações necessárias: momento da chegada, motivo da visita e saudação de despedida.
	Escrita	

Fonte: GAVE – Provas de Aferição 2010

ANEXO 7

TIPOLOGIAS TEXTUAIS

Aspectos e Características

Quadro 114 – Aspectos e características das tipologias textuais

Tipo de Texto	Domínios Sociais de comunicação	Finalidade /objectivo	Competências a desenvolver	Estratégias a Utilizar	Características	Materiais/ Exemplos
Informativo (informar)	- Transmissão e construção de saberes - Apresentação de diferentes formas dos saberes	- Obter informação sobre algo do mundo social e natural. - Aprender a escrever um texto para fornecer informações.	- Reconhecer num texto determinadas informações sobre o tema. - Identificar vocabulário específico sobre o tema.	- Diálogo sobre o tema para conhecimento prévio. - Ensino de vocabulário específico sobre o tema.	- Verbos no presente do indicativo. - Apresenta informação detalhada sobre o tema.	- Artigos temáticos; notícias; relatórios; entrevistas; tirar notas; resumo; apresentar um problema por escrito; anúncios; convites; folhetos; avisos; etc.
Narrativo (narrar)	- Utilização da cultura literária ficcional - Momentos de acção através da criação/invenção de algo real ou imaginário	- Conhecer a cultura literária ficcional - Aprender a escrever, contando.	- Reconhecer a estrutura de uma narrativa (com princípio, meio e fim).	- Compreensão da parte global do texto (capítulos, parágrafos, frases, palavras). - Explorar personagens principais.	- Conta factos e acontecimentos; - Localiza no espaço (onde) e no tempo (quando) e apresenta as personagens; verbos no pretérito perfeito ou imperfeito; apresenta um desenlace (introdução, desenvolvimento e conclusão); advérbios; pronomes; sinónimos.	- Contos maravilhosos, histórias de encantar e tradicionais; fábulas; lendas; Biografias; adivinhas, etc.

Descritivo (descrever)	-Caracterização de espaços, objectos, personagens e situações. - Regulação mútua de comportamentos.	-Aprender a descrever situações, objectos, lugares, personagens.	- Reconhecer as características; nomear características	- Diálogo sobre qualidades, defeitos, propriedades, gostos, preferências, desejos, etc.	-Recorre frequentemente a adjetivos para caracterizar; verbos no pretérito imperfeito (ser, ter, parecer estar, fazer, etc.); utiliza expressões para se situar (aqui, acolá, etc.).	- Descrever retratos, imagens, gravuras, quadros, guias turísticos; etc.
Argumentativo (argumentar)	-Discussão de situações, problemas sociais, da actualidade. - Sustentação, contestação, refutação, tomada de posição	- Aprender a argumentar e a emitir opiniões orais e escritas.	- Emitir opiniões, argumentar contra e/ou a favor.	- Diálogos sobre temas, assuntos para os alunos argumentarem apresentando argumentos, razões.	- Verbos de opinião (eu penso que, eu creio que, em minha opinião, primeiro porque, depois, finalmente, etc.)	- Textos de opinião, reclamações, debates, situações vivenciadas ou ocorridas.
Poético (recitar)	- Declamação de poesia, quadras... - Utilização de sonoridade, musicalidade, rima	- Adquirir o gosto pela poesia, pela linguagem poética. - Desenvolver o raciocínio metafórico e pela estética.	- Explorar o ritmo e as sonoridades da poesia.	- Leitura individual e em grupo de poesias com e sem rima, interiorizar sentimentos, emoções, memorização.	- Tem versos, estrofes, quadras, rima, sonoridade, musicalidade.	- Poemas, canções, lengalengas, quadras populares
Instrucional (seguir instruções, normas, regras)	- Realização de tarefas a partir de vários procedimentos.	- Obedecer a determinadas instruções, regras.	- Compreender listagens, procedimentos, instruções e aplicá-las.	- Leitura por etapas, reler se houver dúvidas, visualização de exemplos, escrita de receitas	- Indica etapas pormenorizadas de como realizar uma tarefa, verbos no imperativo (ex. faça, mexa, etc), tem frases do tipo imperativo (ex. Deite o leite na panela).	- Instruções de uso de medicamentos, de montagem de brinquedos, de electrodomésticos, regras de utilização de máquinas e objectos regras de jogos, receitas de culinária, regras de trânsito, regras de comportamento...

Adaptado de Dolz e Schneuwly, 1996, p. 64-66 & de Tavares, 2007, p. 54-60

ANEXO 8



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica

QUESTIONÁRIO

Caro(a) Colega

Estou a frequentar um Curso de Mestrado em Ciências da Educação, na área da Supervisão Pedagógica e no âmbito da minha dissertação de Mestrado estou a realizar um estudo sobre a Compreensão da Escrita.

O presente questionário tem como finalidade recolher dados, através das representações dos Professores, sobre a produção de texto ao nível do 4º ano de escolaridade no 1º Ciclo do Ensino Básico.

O questionário é de simples preenchimento e todos os dados recolhidos serão tratados de forma confidencial.

A realização e a qualidade do estudo dependerão do grau de sinceridade e do total preenchimento do questionário.

É de realçar que o questionário é anónimo.

Desde já agradeço a sua valiosa colaboração e o tempo que irá dedicar a responder a este questionário.

Assinale com um (X) as suas opções.

1- Que idade tem?

≤ de 25

De 26 a 40

De 41 a 55

+ de 56

☐
☐
☐
☐

2- É do sexo:

Feminino

☐

Masculino

☐

3- Quantos anos tem de serviço?

≤ de 5

De 6 a 15

De 16 a 30

+ de 31

4- Qual a sua situação profissional actual?

Contratado

Quadro Vinculação

Quadro de Escola

Quadro de Agrupamento

Outra: _____

5- Habilitações Literárias (especifique a área de formação):

Bacharelato

Licenciatura

Pós-graduação

Mestrado

Doutoramento

6- A turma que lecciona é constituída por quantos alunos? _____

7- Quantos alunos são do 4º ano? _____

8- Os alunos de 4º ano estão todos ao nível do 4º ano em Língua Portuguesa?

Sim

☐

Não

☐

Se não, porquê? _____

9- Os alunos do 4º ano, na sua maioria, gostam de fazer leitura?

Sim

☐

Não

☐

10- Qual o nível de leitura dos alunos do 4º ano?

Leitura pouco Fluente ☐

Leitura Razoável ☐

Leitura Fluente ☐

11- Os alunos do 4º ano, na sua maioria gostam de fazer expressão escrita?

Sim ☐

Não ☐

12- Os alunos têm dificuldade na compreensão oral dos textos trabalhados?

Sim ☐

Não ☐

13- Os alunos têm dificuldade na escrita de textos?

Sim ☐

Não ☐

14- Há alunos do 4º ano a beneficiar de apoio educativo e/ou especial na área de Língua Portuguesa?

Sim ☐

Não ☐

Se sim, quantos? _____

15- Utiliza manual escolar com os seus alunos?

Sim ☐

Não ☐

16- Se respondeu sim, qual é o manual adoptado?

17- Qual dos tipos de texto costuma trabalhar mais com os seus alunos?

Narrativo

Poético

Informativo

Descritivo

Instrucional

Argumentativo

☐
☐
☐
☐
☐
☐

18- Com que frequência trabalha os vários tipos de texto com os alunos?

Todos os dias

☐

Uma vez por semana

☐

Duas ou três vezes por semana

☐

Outra

☐

Qual? _____

19- Quando trabalha, com os alunos, os vários tipos de texto, usa sempre manual escolar?

Todos os dias

☐

Uma vez por semana

☐

Duas ou três vezes por semana

☐

Nunca

☐

20- Quando trabalha a produção de texto com os alunos, costuma utilizar os seguintes recursos? (Assinale com um X as suas opções).

Manual adoptado de Língua Portuguesa	
Outros manuais de Língua Portuguesa	
Fichas de trabalho com texto	
Revistas, jornais, folhetos de publicidade	
Computador	
Livros infantis (histórias, contos, ...)	
Manuais de outras disciplinas	
Quadro interactivo	
Quadro (com giz ou com marcadores)	
Objectos (vários)	
Folhetos de medicamentos, de brinquedos	
Livros de Receitas	

21- Os seus alunos costumam frequentar a Biblioteca da Escola?

Sim

☐

Não

☐

Se não, porque? _____

22- Qual o(s) tipo(s) de texto(s) que os alunos têm mais dificuldade em trabalhar?

Narrativo	☐
Poético	☐
Informativo	☐
Descritivo	☐
Instrucional	☐
Argumentativo	☐

23- Os alunos têm por hábito ir a outra Biblioteca (fora do horário escolar)?

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

24- Que materiais utiliza na exploração dos vários tipos de texto?

(Assinale com um X as suas opções).

Livros de histórias	☐	Outros livros (ex: natureza)	☐
Imagens	☐	Enciclopédias	☐
Quadro da escola (giz, branco)	☐	Computador	☐
Manuais escolares	☐	Objectos (vários)	☐
Quadro interactivo	☐	Jornais	☐
Folhetos de publicidade	☐	Fotografias	☐
Revistas	☐	Filmes	☐
Desenhos dos alunos	☐	Televisão	☐
Vídeos	☐	Brinquedos	☐
Outros			
Quais? _____			

25- Durante a semana, quanto tempo dispõe para trabalhar em actividades de expressão escrita com os seus alunos?

Cerca de _____ horas e _____ minutos por semana.

26- Que estratégias/actividades propõe aos seus alunos para a produção de diferentes tipos de texto?

27- Quais os aspectos a que atribui mais importância quando trabalha com os seus alunos a produção de texto? (pode assinalar mais do que uma opção).

Redigirem o texto	☐
Seleccionarem e organizarem a informação dada	☐
Relerem e corrigirem o que fizeram	☐
Fazerem um rascunho do texto que pretendem	☐
Reescreverem o texto que redigiram	☐
Respeitarem as instruções dadas	☐
Organizarem o texto com introdução, desenvolvimento e conclusão	☐
Produzir o tipo de texto que se pretende	☐
Escreverem tendo em conta a parte ortográfica	☐
Escreverem o texto com caligrafia bonita	☐
Escreverem com frases correctas e com parágrafos	☐
Escreverem o texto utilizando pontuação e acentuação	☐
Utilizaram a pontuação adequada ao que lhes é pedido	☐
Visualizarem e contactarem com um texto do mesmo tipo	☐
Estarem atentos às explicações dadas pelo professor	☐
Seguirem as orientações dadas relativas ao tipo de texto	☐

28- Sempre que os alunos vão produzir um tipo de texto, trabalha com eles antes esse tipo de texto?

Sim

☐

Não

☐

29 - Considera que o manual escolar de Língua Portuguesa com que trabalha explora bem os vários tipos de texto?

Sim ☐

Não ☐

Porquê?

30- Quando fazem produção de texto, os alunos costumam escrever com erros ortográficos?

Sim ☐

Não ☐

Alguns ☐

31- Considera que é importante, os alunos no 1º Ciclo terem conhecimento sobre os objectivos intencionais de compreensão da leitura e da escrita?

Sim ☐

Não ☐

Porquê? _____

32- Com que frequência, na escola, os alunos realizam as actividades de Língua Portuguesa que se seguem?

Actividades \ Frequência	Quase nunca	1vez por semana	2vezes por semana	Todos os dias
Escrever textos individualmente				
Escrever textos a partir de campos semânticos				
Ler e interpretar programas de televisão (horários e canais)				
Ler e interpretar horários de transportes				
Ler e escrever peças teatrais				
Escrever avisos e/ou recados				
Ler textos sem ser os do manual escolar				

Produzir vários tipos de texto (narrativo, poético, informativo, descritivo, instrucional)				
Fazer resumos orais dos textos lidos				
Fazer resumos escritos dos textos lidos				
Recontar histórias (tradicionais ou reais) por escrito				
Escrever vários tipos de texto em grupo e/ou a pares				
Inventar e escrever histórias a partir de imagens ou desenhos				
Escrever textos descrevendo imagens ou objectos				
Escrever receitas de doces e/ou refeições				
Escrever poemas e/ou quadras com rima				
Escrever cartas e convites				
Relatar acontecimentos (notícias)				
Escrever acontecimentos (notícias)				
Ler e interpretar folhetos de publicidade, de medicamentos				
Ler jornais, revistas de informação, enciclopédias temáticas				

33- Considera que há adequação em termos de objectivos e princípios orientadores, entre o Programa de Língua Portuguesa e o manual do 4º ano que utiliza, em relação à expressão escrita?

Sim ☐

Não ☐

Porquê?

34-Que tipos de dúvidas costumam colocar os alunos na produção de diferentes tipos de texto?
(Assinale com um X as suas escolhas).

Na compreensão das instruções dadas	
Na escrita do conteúdo do texto pedido	
Na escrita de palavras	
Na escrita de frases e parágrafos	
Na construção da estrutura do texto solicitado	
Nos conteúdos gramaticais	
Como iniciar o tipo de texto	
Como terminar o tipo de texto	
Nas estratégias específicas para abordar cada tipo de texto	
Na compreensão global do texto lido	
Rerler, corrigir e reformular	

35 - Dos objectivos referidos seguidamente, indique quais considera mais importantes no 4º ano, numerando-os de 1 a 10 (o número 1 será o mais importante):

Experimentar diferentes tipos de escrita, com intenções comunicativas diversificadas	
Saber organizar textos próprios, segundo critérios diversificados (prosa, poesia, temática...)	
Utilizar a Língua como instrumento de aprendizagem para diversas actividades (debates, leituras, notas, resumos, esquemas)	
Saber produzir textos escritos com intenções comunicativas diversas	
Praticar o aperfeiçoamento de textos escritos a partir de outros já trabalhados	
Fazer leitura de diversos materiais escritos (jornais, revistas, cartas, ...)	
Exercitar a leitura e fazer inferências	
Participar na reescrita de textos, confrontando opiniões, tendo em conta, o aperfeiçoamento do texto	
Apropriar-se de um texto lido, recriando-o em diversas linguagens (tipos de texto)	
Utilizar diferentes recursos expressivos com uma determinada intenção comunicativa (banda desenhada, cartazes publicitários, ...)	

36- Como classifica as competências e as experiências de aprendizagem expressas no Currículo Nacional quanto à produção de diferentes tipos de texto?

37- Sempre que trabalha a produção de um tipo de texto, costuma fazer com os alunos:

	Sempre	Às vezes	Quase nunca	Nunca
Antecipação de ideias com base na capa ou num título de um livro				
Apresentação de uma lista de palavras ou expressões a utilizar, no quadro				
A partir de um questionário com as respostas dadas transformá-lo em texto.				
Leitura em grupo e/ou a pares				
Brainstorming (chuva de ideias) no quadro				
Esquematiza no quadro o que pretende				
Leitura individual				
Campos semânticos sobre um tema e a partir daí elaborar um texto				
Síntese, à medida que avança na explicação ou exemplificação de um tipo de texto				
Formulação de questões sobre o que foi explicado ou lido				
Explicitar o objectivo de um tipo de texto que vai trabalhar				
Preenchimento de fichas de registo				

38- Os seus alunos lêem ou têm contacto na escola com os seguintes tipos de texto?

	Sim	Não
Fábulas e Contos de Fadas		
Textos narrativos		
Peças Teatrais		
Textos informativos		
Poesia		
Auto-biografias		
Folhetos com instruções sobre o funcionamento ou manuseamento de materiais, objectos, jogos, ...		
Cartas, convites		
Receitas de cozinha (doces e refeições)		
Notícias sobre animais e plantas		
Biografias		
Artigos de jornal		
Emails		

39- Já fez formação contínua na área de Língua Portuguesa na qual trabalhasse a produção textual?

Sim ☐ Não ☐

Se não, porquê? _____

40- Conhece a Formação PNEP (Programa Nacional de Ensino do Português)?

Sim ☐ Não ☐

41- Frequentou a Formação PNEP?

Sim ☐ Não ☐

42- Se respondeu sim, como a caracteriza?

ANEXO 9

GUIÃO DE ENTREVISTA

Tema: “*A Produção textual no quarto ano*”

Entrevistados: Seis professores de quarto ano, docentes em escolas do 1º ciclo do distrito de Santarém.

Objectivo Geral: Conhecer as concepções, estratégias e aspectos a que os professores com turmas de quarto ano atribuem maior importância no que se refere à produção textual.

Blocos Temáticos	Objectivos Específicos	Questões
Legitimação da Entrevista	○ Explicar quais os principais objectivos e a finalidade da entrevista. ○ Garantir a confidencialidade das informações e o anonimato. ○ Colocar à disposição os resultados da investigação. ○ Agradecer a ajuda e a colaboração.	○ Solicitar autorização para a gravação áudio da entrevista. ○ Qual a razão que o(a) levou a escolher a profissão de professor? ○ Há quantos anos é professor (a)? ○ Gosta de ser professor(a)? Porquê? ○ Qual o ano de escolaridade com que já trabalhou mais vezes?

Definição dos Conceitos de Compreensão Escrita e Competência Textual	○ Conhecer as representações dos professores acerca do conceito de compreensão escrita.	○ O que é para si a compreensão escrita? ○ E competência textual, como é que a define?
Relevância do Currículo Nacional e do Programa de Língua Portuguesa	○ Conhecer a opinião dos professores sobre as competências específicas que integram o Currículo Nacional do Ensino Básico e o Programa de Língua Portuguesa quanto à expressão escrita. ○ Conhecer a opinião dos professores sobre a aplicabilidade do Currículo Nacional do Ensino Básico e do Programa de Língua Portuguesa nos manuais escolares do 4º ano.	○ Está familiarizado, ou seja, conhece as competências específicas definidas no Currículo Nacional do Ensino Básico e os objectivos no Programa de Língua Portuguesa quanto à expressão escrita? ○ Considera que as competências específicas definidas no Currículo Nacional do Ensino Básico quanto à expressão escrita são elucidativas, isto é, exploram bem o trabalho que deve ser desenvolvido quanto à produção de diferentes tipos de texto? Porquê? ○ E em relação aos objectivos no Programa de Língua Portuguesa? ○ Considera que os manuais escolares do 4º ano reflectem as competências específicas definidas no Currículo Nacional do Ensino Básico e os objectivos definidos no Programa de Língua Portuguesa? Em que aspectos?

Formação Contínua de Professores	○ Conhecer o tipo de formação contínua desenvolvida pelos professores. ○ Verificar se a produção de diferentes tipos de textos foi trabalhada na formação contínua que os professores frequentaram. ○ Averiguar se os professores participaram na formação PNEP e como a caracterizam em termos de conteúdos desenvolvidos.	○ Já fez formação contínua na área de Língua Portuguesa? ○ Se não, porquê? ○ Que tipo de formação? ○ Na (s) formação (ões) que realizou trabalhou a expressão escrita? ○ Se sim, de que forma? ○ Conhece a Formação PNEP? ○ Participou na Formação PNEP? ○ Se sim, como a caracteriza em termos dos conteúdos trabalhados?
Tipos de texto	○ Conhecer quais os tipos de texto que os professores trabalham com os alunos do 4º ano de escolaridade e a frequência com que o fazem.	○ Que tipos de texto explora com os seus alunos de 4º ano? ○ Qual o tipo de texto que trabalha mais frequentemente com os seus alunos? ○ Com que frequência?

Actividades/estratégias e materiais utilizados na produção de diferentes tipos de texto	○ Conhecer a forma como os professores exploram a produção de diferentes tipos de texto	○ Que estratégias/actividades propõe aos seus alunos de 4º ano para a produção de diferentes tipos de texto? ○ Que material costuma utilizar quando explora/trabalha diferentes tipos de texto?
Aspectos importantes na produção de texto.	○ Conhecer quais os aspectos a que os professores atribuem maior importância na produção de diferentes tipos de texto.	○ Quais os aspectos a que atribui maior importância na produção de diferentes tipos de texto com os seus alunos de 4º ano? ○ Considera importante, os alunos do 1º Ciclo - 4º ano conhecerem os objectivos intencionais para a compreensão de leitura e escrita/produção de vários tipos de texto? ○ Porquê?
Tipos de dificuldades dos alunos	○ Identificar que tipos de dificuldades apresentam os alunos aquando da produção de texto.	○ Que tipos de dificuldades apresentam os alunos na produção de diferentes tipos de texto? ○ Há algum tipo de texto onde sejam mais evidentes as dificuldades dos alunos? Qual? ○ O que costuma fazer para que os alunos superem essas dificuldades?

Manuais de Língua Portuguesa	○ Conhecer a opinião dos professores sobre o manual de Língua Portuguesa com que trabalham.	○ Qual é o manual adoptado na sua escola, para o 4º ano? ○ Costuma utilizar o manual escolar adoptado na sua escola para o 4º ano de escolaridade? ○ Se sim, qual a sua opinião sobre o manual escolar de Língua Portuguesa com que trabalha? ○ O que pensa das actividades/estratégias apresentadas no manual de Língua Portuguesa de 4º ano para a produção de vários tipos de texto? ○ Se não utiliza o manual, como explora/trabalha os vários tipos de texto?
--	---	--

ANEXO 10

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Escola: _____	Data: ____/____/____	Ano de Escolaridade: _____	Observação nº: _____
Professor(a): _____		Hora/Tempo: _____	Nº alunos presentes: _____
Categorias		Observações	Tempo
Leitura -Manual: _____ pág. _____ Tipo de texto: _____ - Fotocópia: Sim ☐ Não ☐ Tipo de texto: _____ - Outro tipo de material utilizado com textos: _____ -Leitura de texto: Sim ☐ Não ☐ -Título do texto: _____ -O Professor faz antecipação de ideias com base na capa/título/imagens? Sim ☐ Não ☐ - O Professor lê? Sim ☐ Não ☐ - Antes dos alunos ☐ Depois dos alunos ☐ -Os alunos lêem oralmente? Sim ☐ Não ☐ _____ - Os alunos lêem silenciosamente? Sim ☐ Não ☐ - Em grupo? Sim ☐ Não ☐ - Individualmente? Sim ☐ Não ☐			

Fluência da Leitura -Leitura dos alunos: Pouco Fluente ☐ Razoável ☐ Fluente ☐ _____		
Interpretação/Exploração do texto -O Professor interpreta/explora o texto? Sim ☐ Não ☐ - De que forma é feita a interpretação/exploração do texto? _____ _____ - Os alunos participam? Sim ☐ Não ☐ -Os alunos colocam questões/dúvidas? Sim ☐ Não ☐		
Produção de Texto - Há proposta de tarefa? Sim ☐ - Qual? _____ Não ☐ -Há apresentação da tarefa? Sim ☐ - Como _____ Não ☐ - Há planificação/rascunho da tarefa? Sim ☐ Não ☐ - Há apresentação de objectivos da tarefa? Sim ☐ Não ☐ - Tipo de texto proposto: _____		

- Exemplifica o tipo de texto proposto com outro já elaborado? Sim ☐ Não ☐ - Estratégias utilizadas pelo professor: _____ - Materiais utilizados pelo professor: _____ - Materiais utilizados pelos alunos: _____ - Como estão organizados os alunos no trabalho: _____		
Outra Proposta de tarefa Qual? _____ _____ _____		
Procedimento dos alunos face à produção de texto -Os alunos demonstram envolvimento na tarefa? Sim ☐ Não ☐ - Os alunos revelam compreensão da tarefa proposta ? Sim ☐ Não ☐ -Os alunos colocam dúvidas durante a tarefa? Sim ☐ Não ☐ - Atitude dos alunos face à produção de texto: _____		

- Trabalham em grupos/pares: Sim ☐ Não ☐ - Trabalham individualmente: Sim ☐ Não ☐ - Relêem os textos produzidos? Sim ☐ Não ☐ - Reformulam os textos? Sim ☐ Não ☐ - Reescrevem os textos corrigidos? Sim ☐ Não ☐ - Apresentam os textos aos colegas fazendo leitura em voz alta? Sim ☐ Não ☐		
Procedimento do professor face à produção de texto - Acompanha os alunos na realização da tarefa? Sim ☐ Não ☐ - Atitude face às dificuldades apresentadas pelos alunos? _____ _____ - Como actua face às dúvidas e dificuldades colocadas pelos alunos? _____ _____ - Coloca questões e dá esclarecimentos aos alunos durante a tarefa? Sim ☐ Não ☐ - Corrige os textos dos alunos? Sim ☐ Não ☐ - Individualmente? Sim ☐ Não ☐ - Quando corrige os textos dá sugestões para melhorarem? Sim ☐ Não ☐		

- Coloca questões que levem os alunos a explicar as ¹estratégias utilizadas para produzir o tipo de texto proposto? Sim ☐ Não ☐ ¹Estratégias utilizadas pelos alunos: _____ _____ _____ - Como é finalizada a tarefa? _____ _____ _____ _____		
--	--	--

¹Técnicas concretas de organização do trabalho utilizadas pelos alunos, baseadas por exemplo em listas de ideias, esquemas, palavras-chave, brainstorming (chuva de ideias), área vocabular, etc.

NOTAS:
