

# IMPLICAÇÕES DO NOVO PROGRAMA DE PORTUGUÊS

NO DESENHO CURRICULAR DO CURSO DE  
PROFESSORES DO 1º CEB, NA FORMAÇÃO  
CONTÍNUA E SUA APLICABILIDADE NAS  
ESCOLAS

---

**Cláudia dos Santos Oliveira Barata**

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação,  
área de especialidade em Supervisão Pedagógica

Maio de 2014

---



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS





INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS  
Unidade Científico-Pedagógica de Ciências da Educação

Provas para obtenção de grau de Mestre em Supervisão Pedagógica

### **IMPLICAÇÕES DO NOVO PROGRAMA DE PORTUGUÊS**

No desenho curricular do curso de Professores do 1º CEB, na  
formação contínua e sua aplicabilidade nas escolas

**Autora: Cláudia dos Santos Oliveira Barata**

**Orientadora: Professora Doutora Luísa P. S. Lobo Borges de Araújo**

**Coorientadora: Mestre Rosária Rodrigues Correia**

Maio de 2014



Para os que acreditaram em mim.



## **Agradecimentos**

Dedico este espaço para agradecer a todos os que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta dissertação.

Em primeiro lugar, agradeço à Professora Doutora Luísa Araújo, que aceitou orientar este estudo, pelas suas recomendações sempre pertinentes e pela confiança depositada em mim ao longo de todo o trabalho.

À Mestre Rosária Rodrigues Correia, um agradecimento especial, por todo o apoio, ajuda e confiança que demonstrou ao longo deste estudo. Por todo o saber que me transmitiu e pela pessoa espetacular que é.

Aos meus pais e à minha irmã pelo apoio incondicional e pela ajuda prestada.

Aos meus avós pelo simples facto de existirem e estarem presentes em mais uma etapa da minha vida.

Ao meu tio Rui e à Maria José pela força que me deram sempre ao longo deste percurso.

À minha Rosinha pelo apoio, pela ajuda incondicional, pela confiança, pelo carinho, pela disponibilidade e pelas estadias, um grande obrigado.

Ao Pedro Carneio pelo apoio incondicional, pela amizade e pela preocupação que teve comigo durante este longo percurso. E, claro, pela ajuda na formatação do índice.

À minha querida Vanda Narciso pelas leituras e correcções feitas, pelas perguntas pertinentes, pelo apoio e paciência que teve na reta final deste trabalho.

À Rita Carneiro pelo apoio dado e por toda disponibilidade demonstrada. Pelas horas dispensadas a ler e reler o meu trabalho. Pelo carinho e amizade.

À Cláudia Santos pela força, pela amizade e pela boa disposição.

À Ana Simões pela ajuda que me deu na revisão e formatação.

Às minhas sócias morena e ruiva, Mafalda e Vanessa, pela amizade, carinho e paciência.

A todos aqueles que contribuíram para este estudo e responderam de forma anónima ou direta, pois sem eles este estudo ficaria mais pobre.

E um obrigado a todos aqueles que me apoiaram e não foram aqui citados.



## **Resumo**

O trabalho de investigação que nos propomos desenvolver pretende perceber as implicações que o novo Programa de Português teve no desenho curricular do curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, na formação contínua e a sua aplicabilidade nas escolas.

Trata-se de um estudo exploratório que conta com a participação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico de diferentes agrupamentos de Portugal, com professores supervisores do Ensino Superior do curso de Mestrado de Qualificação para a Docência – Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico e estagiários do referido curso, constituindo estes uma amostra do tipo não probabilístico, pois não foi formada por uma seleção aleatória, mas sim por elementos da população selecionados devido à correspondência entre as suas características e os objetivos do estudo.

Do cruzamento dos dados obtidos através de inquérito por questionário, análise documental e inquérito por entrevistas, verifica-se que tanto os professores de 1º Ciclo do Ensino Básico, como os supervisores e respetivos estagiários desenvolvem as planificações das suas aulas de Português, sejam elas ou não com atividades de escrita, tendo por base o novo programa de Português. Existe, contudo, uma minoria que o faz tendo ainda em conta o antigo programa de Língua Portuguesa.

## **Palavras-chave**

Novo Programa de Português; Escrita; Formação Inicial; Formação Contínua; Supervisão.

## **Abstract**

This study aimed at understanding the implications that the new Portuguese Language program had in the curricular design of the course of the 1st cycle of Basic Education Teachers, in-service training and further training and its applicability in schools.

This is an exploratory study which counts with the participation of 1<sup>st</sup> cycle of basic education teachers from different groups of schools in Portugal, with faculty supervisors of Higher Education of the Master Qualification Program for Teaching - Preschool and 1st cycle of Basic Education and some trainees from the course in question. This is a non-probabilistic sample, since the elements of the population were chosen based on the correspondence between their characteristics and the objectives of the study.

By triangulating data obtained in a questionnaire survey, documental analysis and interviews we conclude that not only 1<sup>st</sup> cycle of Basic Education teachers, but also the supervisors and their trainees, develop their Portuguese Language lessons plans, whether they include writing activities or not, having the new Portuguese Language program as a reference. There is, however, a minority that develops their lessons plans with the older Portuguese Language program as a reference.

## **Keywords**

New Program for Portuguese; Writing; Basic Training; Continuing Education; School Supervision.

# Índice

<b>Capítulo I</b>	<b>1</b>
1. Introdução	2
2. Clarificação de conceitos	5
2.1. Conteúdos e Objetivos	5
2.2. Competências	5
2.3. Descritores de Desempenho	8
2.4. Entrada na linguagem escrita	8
2.5. Escrita	13
2.6. Tipos de escrita	15
3. A escrita à luz dos programas	17
3.1. A escrita no programa antigo	17
3.2. A escrita no novo programa à luz das Metas Curriculares	20
3.3. Escrita à saída do Ensino Básico do 1º Ciclo	24
4. Formação inicial de professores	26
5. Formação contínua	31
5.1. Modalidades de formação	34
6. Supervisão Pedagógica	38
6.1. Modelos de supervisão	41
6.1.1. Científico	43
6.1.2. Clínico	43
6.1.3. Colegial	44
6.1.4. Artístico	44
6.2. Cenários de Supervisão	45
6.2.1. Cenário de Imitação Artesanal	45
6.2.2. Cenário de Aprendizagem pela Descoberta Guiada	46
6.2.3. Cenário Behaviorista	47
6.2.4. Cenário Clínico	48
6.2.5. Cenário Psicopedagógico	50
6.2.6. Cenário Pessoalista	51
6.2.7. Cenário Reflexivo	52
6.2.8. Cenário Ecológico	53

6.2.9.	Cenário Dialógico	54
6.3.	Estrutura de uma planificação segundo Hunter	55
<b>Capítulo II</b>		57
1.	Metodologia	58
1.1.	Contextualização do estudo	58
1.2.	Objetivos do estudo	59
1.3.	Abordagem metodológica	59
1.3.1.	Técnica de recolha de dados	61
1.3.1.1.	Inquérito por questionário	61
1.3.1.2.	Análise documental	63
1.3.1.3.	Inquérito por entrevista	64
1.4.	Tipo e método de amostragem	65
1.4.1.	Amostra	66
<b>Capítulo III</b>		67
1.	Apresentação e interpretação de resultados	68
1.1.	Inquérito	68
1.2.	Análise documental	94
1.3.	Inquérito por Entrevista	102
<b>Capítulo IV</b>		110
	Discussão de resultados	111
	Considerações Finais	115
	Referências Bibliográficas	117
	Legislação consultada	121

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1	Área geográfica dos 109 professores	68
Gráfico 2	Formação realizada para implementação do Novo Programa de Português	69
Gráfico 3	Número de horas de formação realizada pelos docentes	71
Gráfico 4	Responsáveis pela divisão dos conteúdos programáticos	72
Gráfico 5	Divisão dos conteúdos programáticos do Programa de Português	73

Gráfico 6	Elaboração de planificações de aulas	74
Gráfico 7	Operacionalização do Projeto Curricular do Agrupamento com as Metas em relação à Planificação Anual	75
Gráfico 8	Operacionalização do Projeto Curricular do Agrupamento com as Metas em relação à Planificação Trimestral	75
Gráfico 9	Operacionalização do Projeto Curricular do Agrupamento com as Metas em relação à Planificação Mensal	76
Gráfico 10	Operacionalização do Projeto Curricular do Agrupamento com as Metas em relação à Avaliação Intercalar e Trimestral	76
Gráfico 11	Operacionalização do Projeto Curricular do Agrupamento com as Metas em relação a Atividades para persecução dos Objetivos	77
Gráfico 12	Operacionalização do Projeto Curricular do Agrupamento com as Metas em relação a Reunião de Departamento Curricular	79
Gráfico 13	Correlação das variáveis A e B	79
Gráfico 14	Correlação das variáveis B e C	80
Gráfico 15	Correlação das variáveis C e D	81
Gráfico 16	Correlação das variáveis D e E	82
Gráfico 17	Correlação das variáveis E e F	83
Gráfico 18	Correlação das variáveis A e C	84
Gráfico 19	Correlação das variáveis A e D	85
Gráfico 20	Correlação das variáveis A e E	86
Gráfico 21	Correlação das variáveis A e F	87
Gráfico 22	Correlação das variáveis B e D	88
Gráfico 23	Correlação das variáveis B e E	89
Gráfico 24	Correlação das variáveis B e F	90
Gráfico 25	Correlação das variáveis C e E	91
Gráfico 26	Correlação das variáveis C e F	92
Gráfico 27	Correlação das variáveis D e F	93

## Índice de Tabelas

Tabela 1	Formação/Entidade formativa	70
Tabela 2	Matriz de Correlação	94

Tabela 3	Check-list de verificação de planificações	94
Tabela 4	Reformulação de Planificação 1 – Estagiário 1 – Supervisor 1	95
Tabela 5	Reformulação de Planificação 2 – Estagiário 2 – Supervisor 1	96
Tabela 6	Reformulação de Planificação 3 – Estagiário 3 – Supervisor 2	98
Tabela 7	Reformulação de Planificação 4 – Estagiário 4 – Supervisor 2	99
Tabela 8	Entrevistas parciais a Supervisores 1 e 2	102

## **Índice de Anexos**

Anexo 1	Inquérito por questionário a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico
Anexo 2	Interpretação de Coeficiente de Correlação
Anexo 3	Grelha de verificação de planificações
Anexo 4	Tabela de reestruturação uniforme das planificações cedidas pela amostra E
Anexo 5	Planificação original 1 - Estagiária 1 - Supervisora 1
Anexo 6	Planificação original 2 - Estagiária 2 - Supervisora 1
Anexo 7	Planificação original 3 - Estagiária 3 - Supervisora 2
Anexo 8	Planificação original 4 - Estagiária 4 - Supervisora 2
Anexo 9	Guião de entrevista
Anexo 10	Transcrição do inquérito por entrevista aos supervisores
Anexo 11	Mapa de unidades territoriais para fins estatísticos de Portugal - NUTS

# **CAPÍTULO I**

## **1. Introdução**

As Metas Curriculares estabelecem as aprendizagens essenciais a alcançar pelos alunos, em cada ano de escolaridade, fornecendo-lhes as ferramentas indispensáveis para a vida em sociedade. Devem, por isso, ser uma referência para que os professores promovam com os alunos capacidades e competências essenciais necessárias para que estas sejam atingidas.

As Metas Curriculares são uma iniciativa do Ministério da Educação e Ciência (MEC), e com a sua homologação foi revogado o documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (Despacho n.º 17169/2011, de 23/dezembro), encontrando-se estas em articulação com os atuais Programas de cada disciplina. As Metas constituem as referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino, pois clarificam o que nos Programas se deve eleger como prioridade, definem os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos nos diferentes anos de escolaridade (cf. Despacho n.º 5306/2012, de 18/abril). As mesmas identificam os desempenhos que traduzem os conhecimentos a adquirir e as capacidades que se querem ver desenvolvidas, respeitando a ordem de progressão da sua aquisição. Encontram-se enunciadas de forma clara e precisa para que os professores saibam exatamente o que se pretende que cada aluno aprenda.

A fim de melhorar as condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa no 1.º Ciclo, o MEC desenvolveu um programa de formação contínua - Programa Nacional de Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico (PNEP) que contemplou uma vertente de formação centrada na escola ou no agrupamento que visou, de acordo com o Despacho n.º 546/2007 de 11 de janeiro de 2007, a utilização de metodologias sistemáticas e estratégias explícitas de ensino da língua na sala de aula; sendo esta formação regulada por processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, ao nível individual, da classe e da escola; tendo sido dinamizada por formadores que integravam os núcleos regionais de formação sediados nas escolas superiores de educação (ESE) e universidades que à data desenvolviam formação inicial de Professores do 1.º Ciclo.

De acordo com Day (2001), a formação contínua pretende proporcionar uma aprendizagem intensiva, durante um período limitado de tempo, estimulando a aprendizagem de uma forma ativa, com o propósito de ir ao encontro das necessidades dos professores em relação ao seu grau de experiência, à etapa de desenvolvimento da

sua carreira, às exigências do sistema e às necessidades do ciclo de aprendizagem ou do próprio sistema.

Os quatro anos do 1º Ciclo do Ensino Básico deverão, com a reformulação de programa tendo por base as metas curriculares, permitir aos alunos o exercício efetivo da escrita, assim como a contextualização de regras, normas e procedimentos respeitantes à estrutura, à organização e à coerência textuais (Reis et al., 2009). Um dos domínios estabelecidos pelo novo programa de Português é a *Leitura e a Escrita*, onde alguns dos objetivos anteriormente delimitados foram mantidos, outros foram objeto de especificação e, ainda, outros foram considerados como não integrantes dos conteúdos essenciais do atual documento (Buescu, Morais, Rocha, Magalhães, 2012). A *Escrita* é, segundo Rebelo (1990), uma aquisição nova que se desenvolve a par da língua oral, em que o principiante para vencer as dificuldades encontradas vai encarar soluções de acordo com a natureza do fenómeno. A escrita é uma das capacidades que o aluno deverá desenvolver e atingir no 1º Ciclo do Ensino Básico, pois além de transversal a todas as áreas, é necessária ao nosso quotidiano.

Para que os nossos alunos tenham professores capazes e eficazes, é necessário que estes tenham formação inicial, sendo esta adquirida na Licenciatura em Educação Básica e posteriormente, no Mestrado de Qualificação para a Docência – Ensino Básico e 1º Ciclo. Segundo Flores (2004, cit. por Flores, 2010) ensinar implica a aprendizagem de destrezas e de conhecimentos técnicos, pressupondo ainda um processo reflexivo e crítico sobre o que significa ser professor, sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se exerce funções, sendo este um processo de formação complexo. É neste contexto de aprender a ser professores que os supervisores têm um papel fundamental no desenvolvimento tanto pessoal, como profissional dos futuros professores. A supervisão é, portanto, vista como um processo intrapessoal e interpessoal, com o objetivo de melhorar a educação nas escolas. Para Alarcão & Tavares (2003), a supervisão de professores deve ter em conta que o professor é uma pessoa ainda em desenvolvimento, com um futuro de oportunidades e um passado de experiências e que se irá deparar com diversas situações de aprendizagem. O supervisor é também uma pessoa em desenvolvimento, contando com mais experiência e com a missão de ajudar o futuro docente a desenvolver-se, de modo a influenciar e estimular a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, pois o professor é o responsável pelo processo de ensino-aprendizagem. Esta formação inicial deve ser complementada com formação contínua adequada às necessidades dos docentes.

Dado que o programa de Português é muito abrangente optamos por incidir a nossa análise ao conteúdo da escrita. Assim, tendo por base os conceitos referidos anteriormente, é nosso propósito:

*i)* compreender de que forma foi feita a divisão dos conteúdos curriculares, tendo por base o novo programa de Português, em diferentes agrupamentos de escolas;

*ii)* verificar de que forma se operacionaliza a articulação entre as metas de aprendizagem e o desenvolvimento curricular, nos agrupamentos;

*iii)* perceber de que forma o supervisor da Prática Pedagógica orienta os alunos estagiários do Mestrado de Qualificação para a Docência – -Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico – na preparação das aulas de escrita;

*iv)* identificar qual a tipologia de oferta de formação contínua, ministrada por diversas instituições, para o desenvolvimento do novo programa de Português.

Para atingir os objetivos atrás enunciados para além de uma revisão bibliográfica sobre as temáticas em estudo foram analisadas as orientações curriculares e outros documentos do Ministério da Educação e Ciência. Esta revisão bibliográfica foi complementada com inquéritos por entrevista e questionário e consulta de planificações de alunas estagiárias do curso de Mestrado de Qualificação para a Docência – Ensino básico e 1º Ciclo. Pertendeu-se desta forma obter uma visão mais completa e próxima do real sobre a implementação e implicações do novo programa de Português.

Assim, o nosso estudo inclui quatro capítulos: o primeiro que nomeamos de Clarificação de Conceitos, o segundo de Metodologia, o terceiro de Apresentação e Interpretação de Resultados e o quarto de Discussão de Resultados. No primeiro capítulo – Clarificação de Conceitos – pretendemos esclarecer alguns conceitos tais como conteúdos e objectivos, competências, descritores de desempenho, escrita, tipos de escrita, e escrita à luz dos programas nacionais, formação inicial e formação contínua, supervisão pedagógica e modelos de supervisão. No segundo – Metodologia – é feita a descrição da natureza do estudo, os seus objetivos, as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha dos dados. No terceiro – Apresentação e Interpretação de Resultados - encontramos o tratamento de dados do inquérito por questionário, da análise documental e do inquérito por entrevista e a análise descritiva dos mesmos. Por fim, no quarto – Discussão de Resultados – apresentamos a discussão de resultados e as considerações finais que precedem as referências bibliográficas e os anexos.

## **2. Clarificação de conceitos**

### **2.1. Conteúdos e Objetivos**

Os conteúdos, segundo Reis *et al.* (2009), são de natureza declarativa e procedimental, cobrindo assim conceitos relativos às diferentes competências, que são progressivamente elaborados consoante o ano escolaridade dos alunos e sempre tendo em conta as variações socioletais, dialetais e nacionais. Para Wulf e Schave (s.d., cit. por Zabalza, 1992) os conteúdos são a base a partir da qual as atividades de aprendizagem estão unidas entre si. Todas as tarefas didáticas (atividades propostas aos alunos) têm por base o desenvolvimento de conteúdos.

Os objetivos têm como função clarificar um processo, explicitando o que se deseja fazer, o tipo de situações formativas a criar e o tipo de resultados a que se pretende chegar (Zabalza, 1992). Assim, para Zabalza (1992) é fundamental que os objetivos sirvam para o que devem servir, ou seja, deverão ser uma ajuda para o desenvolvimento do processo educativo de qualidade e eficácia. Zabalza (1992) defende ainda que os objetivos contribuem para a clarificação do que pretende fazer e são um marco de referência para organizar o processo formativo educacional.

### **2.2. Competências**

Segundo o Ministério da Educação (2001), o termo competência, definido há mais de uma década no primeiro currículo nacional agora revogado, deve integrar conhecimentos, capacidades e atitudes, ou seja, saber *em ação* ou *em uso*. Assim, as competências devem ser vistas como a promoção do desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que visam a utilização de conhecimentos em diversas situações.

Zarifiam (2001, cit. por Revista Inteligência Empresarial, 2005) considera competência como a capacidade do indivíduo tomar iniciativa, de ir além do que está prescrito, de compreender e dominar novas situações com as quais se depara no quotidiano e de assumir responsabilidade sobre elas. Para o autor, um indivíduo competente possui um entendimento prático de situações, baseado em conhecimentos adquiridos em experiências anteriores e tem ainda a capacidade de mobilizar uma rede de atores e fazer com que eles compartilhem ações e responsabilidades em torno das mesmas situações.

No entanto, para Le Boterf (2003, cit. por Revista Inteligência Empresarial, 2005), a competência não é um estado, mas uma ação que resulta da combinação de recursos pessoais (conhecimentos, habilidades, qualidades, experiências, capacidades cognitivas, recursos emocionais, etc.) e recursos do meio (tecnologia, banco de dados, livros, relacionamentos, etc.). Nos recursos do meio, o indivíduo pode buscar complementos para os seus recursos pessoais, quando não possuir todos os saberes que necessita para realizar sua ação competente. A competência consiste em saber combinar esses recursos para produzir uma ação competente. O autor considera ainda que o saber combinar estes dois tipos de recursos é fulcral para o desenvolvimento das suas competências.

A noção de competências de literacia, na passagem pela educação básica, pressupõe a aquisição de um certo número de conhecimentos, bem como a apropriação de um conjunto de processos fundamentais, onde a compreensão, a interpretação e a resolução de problemas devem estar presentes. Esta aquisição de conhecimentos torna-se relevante quando está integrada num amplo conjunto de aprendizagens e enquadrada numa perspetiva que coloca em primazia o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem (Ministério da Educação, 2001).

As competências não devem estar associadas ao treino de forma a produzir respostas ou executar tarefas previamente determinadas. Pelo contrário, diz respeito ao processo de ativar recursos, como os conhecimentos, capacidades ou estratégias, em diferentes tipos de situações. Deste modo, o desenvolvimento das competências deve estar associado ao desenvolvimento da autonomia do indivíduo em relação ao uso do saber. Para o Ministério da Educação (2001), as competências, como noção introduzida nos documentos oficiais de 2001, não se encontram *terminadas* ou *fechadas*. Estas são apenas uma referência nacional para o trabalho dos docentes, apoiando a escolha das oportunidades e experiências educativas que se proporcionam aos alunos durante o Ensino Básico.

Especificando o termo *competências essenciais*, o Ministério da Educação (2001) defendia que estas são os saberes que se consideram fundamentais para todos os cidadãos, na sociedade atual, tanto a nível geral como nas diversas áreas do currículo. As competências subdividem-se em dois tipos: *gerais* e *específicas*, sendo que as gerais correspondem a um determinado perfil à saída do Ensino Básico, ao contrário das específicas, próprias de cada uma das áreas disciplinares ou disciplinas. No entanto, tanto umas como outras devem ser interpretadas à luz dos princípios e valores subjacentes às orientações curriculares. Deste modo, no Currículo Nacional do Ensino Básico, para cada

competência geral apresentada, existem um conjunto de modos de operacionalização transversal, reforçando-se a necessidade adicional de se proceder a uma operacionalização específica, em união com as ações a desenvolver pelos professores.

As competências a alcançar no final da educação básica tiveram por base os pressupostos da Lei de Bases do Sistema Educativo, sustentando-se num conjunto de valores e princípios. Assim, para que estas competências sejam desenvolvidas é necessário que todas as áreas curriculares atuem em convergência (Ministério da Educação, 2001). Na perspectiva de Perrenoud (2000), competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc...) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações do quotidiano. Para este autor, os seres humanos desenvolvem competências adaptadas à sua realidade. Algumas competências desenvolvem-se em grande parte na escola, outras não.

De modo geral, o Ministério da Educação (2001) considerava que as competências essenciais deveriam ser entendidas de acordo com os princípios de diferenciação pedagógica, adequação curricular e flexibilização do mesmo, os quais estão subjacentes ao processo de reorganização curricular do Ensino Básico. Assim, é de salientar que existem distintas formas de desenvolver as competências necessárias, conforme a diversidade de situações com que os professores do Ensino Básico se possam deparar.

Durante o Ensino Básico aprende-se a ler, a escrever, a contar, mas também a raciocinar, a explicar, a resumir, a observar, a comparar, a desenhar de entre muitas outras capacidades gerais; há a assimilação de conhecimentos disciplinar das várias áreas curriculares mas, nem sempre, a escola tem a preocupação de os ligar a certas situações da vida. Há que entender que a transferência e a integração das capacidades têm de ser trabalhadas e treinadas, exigindo tempo e etapas pedagogicamente bem estruturadas. Na escola não se trabalha suficientemente a transferência e os alunos acumulam saberes, passam nos exames, mas não conseguem mobilizar o que aprenderam em situações reais. Isto é, a escola não treina a mobilização dos saberes para situações complexas (Perrenoud, 2000).

A competência diz respeito ao processo de ativar recursos. Não se pode falar em competência sem lhe associar o desenvolvimento de algum grau de autonomia em relação ao uso do saber. Assim, não podemos falar de competências essenciais sem nos referirmos a competências gerais, nem a competências específicas por áreas disciplinares, sendo por isso necessário definir objetivos gerais e específicos (cognitivos, comportamentais e atitudinais), devendo estes ser centrados no aluno, exequíveis e realistas (Perrenoud,

2000). De acordo com esta perspectiva, o Programa de Português do Ensino Básico (2009) está organizado em cinco competências específicas: a Compreensão Oral, a Expressão Oral, a Leitura, a Expressão Escrita e o Conhecimento Explícito da Língua.

### **2.3.Descritores de Desempenho**

Segundo Reis *et al.* (2009) os descritores de desempenho indicam aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer como resultado de uma aprendizagem conduzida em função do estágio de desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional em que se encontra, assim como das etapas que antecedem esse momento. Os descritores de desempenho não esgotam os domínios das aprendizagens que podem ser desenvolvidos por cada escola e cada professor. Estes devem ser sintéticos, precisos e objetivos. Cada descritor cruza conteúdos programáticos com operações de diversas naturezas.

No Programa de Português do Ensino Básico (2009) para cada competência são desenvolvidos descritores de desempenho que se centram em cada uma das competências visadas.

### **2.4.Entrada na linguagem escrita**

Segundo Mata (2008), as crianças que desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, e que veem outros a ler e a escrever, desenvolvem a sua própria perspectiva do que é a leitura e a escrita, assim como a capacidade e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita. As crianças têm conhecimentos e representações sobre a linguagem escrita, pois sempre foram confrontadas com diversas situações de interação com o escrito que as rodeia.

Naturalmente, com esta atitude, o conhecimento sobre as funções da leitura e escrita vão-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado, descobrindo a criança, assim, quando, como e com que objetivos a linguagem escrita é utilizada. Muitas destas crianças vão-se também apercebendo que os suportes de escrita variam consoante as sua finalidade. Isto é, a estrutura de uma carta é diferente da estrutura de uma história, o tipo de texto utilizado numa embalagem é diferente do tipo de texto utilizado numa notícia de um jornal ou numa lista de compras, e essas diferenças resultam das diferentes funções destes suportes de escrita. Muitas crianças, no final da educação pré-escolar, já possuem um conhecimento diversificado sobre as funções da linguagem escrita, referindo-se a essas funções enquanto utilizadores, futuros utilizadores ou mesmo

como sendo utilizadas por outras pessoas que conhecem (pais, amigos, educador, professor ou outros familiares).

As funções que as crianças identificam com maior regularidade podem ser muito diversificadas, pois surgem associadas a atividades diversas, tanto lúdicas ou de lazer (ler livros, legendas de filmes, ler jornais) como de apoio à gestão das rotinas do dia-a-dia (lista de compras), ou ainda com um carácter de comunicação (cartas, e-mails ou recados) ou informativo (cartazes publicitários, mapas, receitas), de entre muitas outras. Para que esta apropriação ocorra é fundamental que as crianças vejam frequentemente outras pessoas a ler e escrever, com propósitos claros, e que participem também regularmente nessas atividades (Mata, 2008).

Quando se inicia a aprendizagem formal da escrita e da leitura é importante trabalhar as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, assim como os processos que permitem passar de uma para a outra. Devem-se assim criar situações em que a partir da fala se constrói a escrita e a partir da escrita se desenvolve a fala. Deste ponto de vista, segundo Martins & Niza (1998), devem-se criar nas escolas momentos em que as crianças recontem histórias previamente lidas, ditem histórias inventadas, e que o professor as registre. Devem também ser criadas condições para que as crianças façam uma dramatização a partir de um texto lido, organizem uma exposição oral sobre um determinado assunto, tomem notas durante uma entrevista, façam comentários a propósito de alguma notícia ou elaborem histórias em conjunto.

Nicholls *et al.* (1989, cit. por Martins & Niza, 1998) referem que no início da formação inicial da escrita é necessário resolver dois problemas. Em primeiro lugar, decidir o que se quer dizer, ou seja, organizar as ideias numa mensagem. Assim, trata-se de resolver aspetos conceptuais da escrita. Em segundo, tornar a mensagem inteligível para todos os leitores, ou seja, escrever respeitando a orientação da escrita, desenhar as letras e deixar espaços entre as palavras. Nesta perspetiva, os autores denominam a resolução destes problemas como aspetos de realização da escrita.

Quando uma criança inicia a aprendizagem da escrita deve ir resolvendo estes problemas. Por exemplo, se uma criança não conhece todas as letras de uma palavra que quer escrever deve optar por escrever outra com o mesmo significado e que conheça as letras. Nesta fase, as crianças costumam utilizar frases justapostas, e só mais tarde são capazes de utilizar uma construção sintática mais complexa.

Num primeiro contacto com a linguagem escrita (Martins & Niza, 1998), as crianças devem compreender que para além das diversas utilizações funcionais da escrita

e da leitura, há também um sistema alfabético de escrita. Assim, para qualquer aprendizagem da linguagem escrita, há a considerar três fases: *i) a fase cognitiva* que se caracteriza pela construção de uma representação global da tarefa, dos seus objetivos e da sua natureza, *ii) a fase de domínio* que constitui uma fase de treino e de aperfeiçoamento das operações básicas e, por fim, *iii) a fase de automatização* que corresponde ao momento em que deixa de ser preciso um controlo consciente da linguagem escrita para esta se operar com a destreza aprendida.

Quando uma criança está a aprender a ler, a fase cognitiva é a fase de construção, pela criança, de uma representação sobre as funções da linguagem escrita. Já a fase de domínio corresponde ao treino de várias operações necessárias à leitura, ou seja, a criança tem de aprender a tratar o código e a semântica do texto de forma a procurar o seu sentido. Por último, a fase de automatização equivale ao momento em que a criança já é capaz de ler diversos textos, servindo-se de diversas estratégias de leitura aprendidas sem necessidade de pensar nelas conscientemente.

Numa fase inicial de aprendizagem da escrita e da leitura, Downing (1979,1982, 1984, 1987, cit. por Martins & Niza, 1998) afirma que os conceitos relativos às funções e natureza da linguagem escrita estão apenas, em parte, desenvolvidos. Desta forma, as crianças evoluem de uma fase de confusão cognitiva para uma progressiva clareza cognitiva à medida que a escolaridade avança.

Para aprender a ler e a escrever, Martins & Niza (1998) consideram que as crianças devem não só descobrir que a linguagem serve para diversas intenções comunicativas, como também a forma como um dado sistema escrito codifica a linguagem oral. Assim, para uma boa aprendizagem da leitura e da escrita é importante que a fase cognitiva seja ultrapassada sem problemas. Em primeiro lugar, a criança deve adquirir conceitos para depois os transformar em procedimentos automatizados.

O sistema de escrita da língua portuguesa é um sistema alfabético, de tal forma que as unidades da fala são codificadas na escrita por fonemas, ou seja, unidades mínimas de sons, e os fonemas são representados por letras ou grafemas. Desta forma, os sistemas de escrita codificam a linguagem oral. A escrita alfabética requer elevadas capacidades de reflexão sobre o oral.

Segundo Downing (1973, cit. por Martins & Niza, 1998), a simplicidade das formas gráficas utilizadas não facilitam a aprendizagem da linguagem escrita, pois algumas crianças sentem mais dificuldades em distinguir formas simples do que formas gráficas complexas. Para compreender o sistema alfabético de escrita é necessário aprender a

distinguir várias letras, assim como as diferenças relevantes e redundantes dos caracteres utilizados. Por exemplo, o «a» e o «A», apesar de se tratar da mesma letra, do ponto de vista perceptivo há grandes diferenças, já o «p» e o «q» são letras distintas, mas do ponto de vista perceptivo são semelhantes.

Ainda, outro problema do nosso sistema alfabético é a correspondência não linear entre fonemas e grafemas, pois a uma letra podem corresponder vários sons. Normalmente, o nome da letra corresponde apenas a um dos fonemas possíveis dessa, mas não contém os outros. Assim, as crianças precisam de perceber as regras que ligam as unidades da fala às unidades da escrita. No nosso sistema, a ordenação temporal das unidades da fala é representada na escrita por uma ordenação espacial linear, da esquerda para a direita e de cima para baixo, existindo espaços entre as palavras, levando a criança algum tempo até perceber que o grafema não é um pictograma, (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011) assim como a respeitar a orientação esquerda/direita, a linha e a perpendicularidade do grafema face à linha. Para Martins & Niza (1998), aprender a ler e a escrever no nosso sistema alfabético envolve um elevado nível de capacidade para refletir de uma forma consciente sobre a linguagem nos seus aspetos formais: linguagem escrita, linguagem oral e relação entre ambas.

A linguagem escrita implica uma situação de controlo por parte daquele que escreve sobre a sua própria atividade, pois trata-se de uma representação abstrata com uma finalidade geral e com destinatários fictícios ou simulados. Implica também a capacidade de se distanciar do texto enquanto o produz, assim quem escreve vai realizando uma leitura analítica que lhe permite controlar a sua produção em função da sua finalidade e destinatários.

A produção escrita pressupõe uma visão geral e antecipadora do texto no seu conjunto. Aquela que escreve deve ter assim uma atitude independente, voluntária e consciente na construção do discurso. Já na linguagem oral, a planificação daquilo que se vai dizer não é feita necessariamente *à priori*. A linguagem escrita consiste numa sequência de marcas feitas numa determinada superfície e organizadas no espaço pelo que é permanente, espacial e visual, enquanto a linguagem oral é uma sequência de sons que são produzidos ao longo do tempo, é transitória, temporal e utiliza o sistema auditivo.

Assim, para Martins e Niza (1998), a linguagem escrita não pressupõe uma relação direta entre interlocutores, não possui contexto de comunicação partilhado entre quem escreve e quem lê e não é regulada pelo desenrolar da dinâmica entre interlocutores. Enquanto na linguagem oral existe uma relação direta entre interlocutores, o contexto de

comunicação é conhecido e partilhado, sendo regulada pelo desenrolar da dinâmica entre os interlocutores e não exige planificação prévia do que se vai dizer.

Para Nicholls *et al.* (1989, cit. por Martins & Niza, 1998) existem cinco fases de desenvolvimento da escrita, durante as quais devem ser resolvidos os problemas ligados a aspetos conceptuais e a aspetos de realização da escrita. Numa primeira fase, os autores referem que, a nível conceptual, as crianças devem não só compreender que a escrita serve para comunicarem como também perceber o conceito da palavra que escrevem. Ao nível da realização da escrita, as crianças devem distinguir a escrita do desenho, controlar o instrumento de escrita, respeitar a orientação convencional da escrita, começar cada linha debaixo da anterior, desenhar letras e formas parecidas com letras, conhecer algumas palavras e distinguir o som inicial em algumas palavras. A segunda fase caracteriza-se, no aspeto conceptual, pela compreensão de que uma mensagem pode ser escrita. Aspetos importantes a considerar, também nesta fase, são o conceito de letra e de que uma palavra é constituída por um determinado conjunto fixo de letras. Enquanto no aspeto de realização da escrita, a criança deve formar e orientar letras, controlar o tamanho das letras, usar letras para formar palavras, deixar espaços entre as palavras e identificar sons em algumas palavras. O aspeto conceptual na terceira fase distingue-se pela capacidade que a criança tem de escrever mensagens legíveis para outros, iniciar a aquisição do conceito de frase e de texto e compreender a necessidade de domínio da ortografia. Ao nível da realização da escrita, a criança deve organizar palavras em frases, utilizar e distinguir letras maiúsculas e minúsculas, tentar soletrar algumas letras, escrever corretamente algumas palavras conhecidas e controlar a ortografia de determinadas palavras. Numa quarta fase, Nicholls *et al.* (1989, cit. por Martins & Niza, 1998) defendem que a criança deve ter capacidade de estruturar histórias, relatar sequencialmente uma experiência, planificar globalmente um texto e utilizar regras básicas da ortografia. Em contrapartida, tendo em conta os aspetos de realização da escrita, a criança deve utilizar uma maior diversidade de conectores, usar mais corretamente sinais de pontuação e controlar a escrita de um texto de modo a que este corresponda àquilo que se quer dizer.

Por último, na quinta fase do ponto de vista conceptual, a criança deve ser capaz de planificar um texto em função da representação que se constrói acerca de quem o vai ler e do ponto de vista de quem o escreve. Do ponto de vista da realização da escrita, a criança deve controlar a sequência temporal, produzir encadeamento complexo de frases e cuidar da revisão dos textos. Neste modelo, segundo Nicholls *et al.* (1989, cit. por Martins &

Niza, 1998), deve haver cooperação entre o professor e o aluno antes e durante a produção escrita. Assim, o professor não está lá para corrigir o produto final dos seus alunos, mas sim para trabalhar com estes no decorrer da construção dos textos. Além disto, os autores referem ainda a interação entre as crianças na produção de escritos, em pares ou grupos, pois são estratégias necessárias ao desenvolvimento da escrita.

## 2.5. Escrita

A linguagem escrita é a tradução da linguagem falada. Contudo, tanto a linguagem escrita como a linguagem falada utilizam o mesmo léxico e a mesma sintaxe, mas de diferentes maneiras. Para Rebelo (1990), a fala-audição utiliza um sistema fonológico, enquanto a escrita-leitura serve-se de um sistema ortográfico.

Escrever significa, para Rebelo (1990), que o indivíduo é capaz de comunicar pensamentos ou sentimentos com o auxílio de signos visíveis, compreendidos por outros. A produção escrita ao permitir novas produções linguísticas e cognitivas, modifica a fala e a linguagem em objetos de reflexão e análise, pois interiorizamos a linguagem de acordo com as linhas propostas pela nossa escrita. Se para compreendermos o mundo, utilizamos o conhecimento científico e a vida psicológica através da construção e interpretação de textos escritos, se até a consciência da linguagem se estrutura pelo sistema da escrita, importa conceber o ensino da escrita como gerador e construtor de todas as aprendizagens curriculares (Olson, 1998; cit. por Niza, Segura, Mota, 2011).

As crianças tentam imitar a escrita dos adultos fazendo garatujas – formas parecidas com letras – ou sequências parecidas com letras. Barros (2000) considera que as crianças começam a perceber que a escrita codifica mensagens que comunicam uma ideia. A língua escrita é a produção de alguém que sabe utilizar este instrumento para comunicar ou transmitir um pensamento. Ainda para Rebelo (1990) a linguagem falada facilita a linguagem escrita, contudo a escrita não corresponde exatamente à fala.

Vygotsky (1978; cit por Niza, Segura, Mota, 2011) operacionalizou a metáfora da pré-história da escrita referindo-se às seguintes formas prévias de representação do mundo e da vida: os gestos simbólicos, o jogo ou o brincar, o desenho e a fala. Segundo o autor, a escrita não representa diretamente o mundo e a vida, mas sim uma representação da fala. A escrita é, portanto, o *desenho da fala* ou a *álgebra da linguagem oral*. Ao ser dominada, a linguagem escrita torna-se um novo modo direto de representação, complementar da fala.

Quando uma criança aprende a escrever, toma o primeiro contacto com o sistema logográfico (representação das palavras), posteriormente com o sistema silabário (relação sílaba-som) e finalmente o alfabeto. Segundo Rebelo (1990), a criança tem de associar uma forma gráfica (letra) à emissão de um certo som. Assim, deve-se ensinar a criança a reconhecer uma letra a partir do som, a reproduzir graficamente a letra e, por fim, a associar o som à forma gráfica; sendo que para Piaget (s.d., cit. por Rebelo, 1990) “escrever implica precisamente realizar uma análise mental, pois é necessário reproduzir aquilo que se ouve” (p. 94).

A escrita e a fala possuem diferentes estruturas. Rebelo (1990) afirma que na escrita distinguem-se palavras que é impossível diferenciar oralmente fora do contexto, como as palavras homófonas, mas é na escrita que é possível detetar erros ortográficos. Na linguagem oral, o sentido é dado pela entoação, o que não acontece na escrita. Assim, a aprendizagem destas duas linguagens (oral e escrita) deve ser diferenciada visto que o leitor, para compreender um texto, apenas precisa de retirar informação da redundância da linguagem. Contudo, a redundância da escrita torna mais viável o sentido do texto, pois a palavra escrita pode ser analisada e transcrita em função do valor que a frase pode assumir.

Rebelo (1990) considera que a leitura e a escrita são duas atividades distintas e com características próprias, não podendo afirmar que a escrita é o simples decalque da fala ou que esta é semelhante à escrita. Assim, a oralidade e a escrita apresentam diferentes objetivos e fazem uso de meios técnicos distintos: “a linguagem escrita é uma aquisição nova que se desenvolve a par da língua oral, em que o principiante para vencer as dificuldades encontradas vai encarar soluções de acordo com a natureza do fenómeno.” (Rebelo, 1990, p. 97).

Para Ong (1982, cit por Niza, Segura, Mota, 2011), após a aquisição da escrita, a organização da oralidade altera-se, transformando-se na consciência humana. A aquisição da linguagem escrita não produz uma nova maneira de pensar, mas a posse de um registo escrito pode permitir que se faça algo até aí impossível: reavaliar, estudar, reinterpretar. Para Barbeiro e Pereira (2007), a produção de textos escritos constitui hoje uma exigência generalizada da vida em sociedade. Esta capacidade deve ser demonstrada através dos vários tipos de escrita. Assim, o ensino e a aprendizagem da escrita não podem ser encarados como uma competência confinada em que numa fase inicial os alunos aprendem a desenhar, a separar e a juntar as letras, a distinguir as maiúsculas das minúsculas, nem numa fase mais avançada como competência síntese das competências

anteriores, esperando que os alunos façam sozinhos os exercícios com todos os saberes que a escrita exige (Pereira, 2001).

Pereira (2001) considera a escrita como a produção complexa de textos e que esta terá a sua primeira aprendizagem complexa no 1º Ciclo do Ensino Básico. A escola é o responsável pelo processo de transição das formas orais para a lógica da escrita, mas nunca colocando de parte as experiências vivenciadas, culturais e históricas dos sujeitos em aprendizagem. Deste modo, a autora, considera que a diversificação de textos, estratégias e atitudes por parte do professor são pontos fulcrais no processo de aprendizagem da escrita. Além destes princípios, Pereira (2001) defende que para o sucesso ao longo deste processo de aprendizagem deverá implicar a interação entre os diferentes domínios (oralidade-escrita, leitura e escrita); a implementação na aula de momentos de resolução de problemas verdadeiros de escrita, como em planificação de textos, a sua contextualização e a reescrita; e, ainda, a incorporação de problemas de escrita em dispositivos pedagógicos mais vastos que obedeçam a uma determinada realidade, sistematicidade e instrumentação com o objetivo de prever e antecipar o que os alunos irão aprender através deles.

## **2.6. Tipos de escrita**

A compreensão e a aprendizagem de diferentes tipos de texto dependem das estratégias específicas para compreender e produzir textos de cada tipo. Segundo as Metas Curriculares de Português e o Programa de Português, homologado em 2009, os alunos de 1º Ciclo do Ensino Básico deverão contactar com diversos tipos de textos, tais como, o texto narrativo, o texto poético, o texto informativo, o texto descritivo, o texto instrucional e o texto argumentativo.

Os textos narrativos dizem respeito a uma sequência de escrita que envolve “situação inicial, complicação, ações, resolução e situação final” (Tavares, 2007, p. 56). Sendo, no 1º Ciclo do Ensino Básico, esta sequência designada por introdução, desenvolvimento e conclusão (Programa de Português do Ensino Básico, 2009). Para Sim-Sim (2007), no texto narrativo os acontecimentos localizam-se no espaço e no tempo, apresentam-se as personagens e desenvolvem-se caracterizações. Neste tipo de texto, decorre sempre uma ação que envolve situações problemáticas, conflitos por resolver, havendo, normalmente, no final a resolução dos problemas. Outras características deste tipo de texto são a utilização dos verbos no pretérito perfeito ou imperfeito, o uso de

advérbios, pronomes e sinónimos. Estes textos fazem parte na sua maioria de contos maravilhosos, histórias de encantar e histórias tradicionais.

Os textos poéticos caracterizam-se por aliterações, onomatopeias e uso da linguagem poética e metafórica. Para Sim-Sim (2007), o texto poético é o trabalho criativo da linguagem, revelando-se pela sua natureza estética e artística, pela sua musicalidade e sonoridade ou rima. Neste tipo de texto a linguagem é aplicada com fins estéticos, com o objetivo de retratar algo. Segundo a autora, a repetição monitorizada da leitura oral e expressiva da poesia contribui positivamente para a compreensão e fluência de leitura. Os textos poéticos são encontrados normalmente em poemas, canções, lengalengas e quadras populares.

Os textos informativos têm como principal função dar a conhecer ou transmitir explicações sobre determinados assuntos, apresentam um caráter informativo com assuntos reais do quotidiano. Segundo Sim-Sim (2007), estes textos apresentam informação detalhada sobre determinado assunto e os verbos são colocados maioritariamente no presente do indicativo. Estes tipos de texto são encontrados em artigos temáticos, notícias, relatórios, entrevistas, notas, resumos, anúncios, convites, avisos, etc.

Os textos descritivos apresentam descrições sobre personagens, espaços, objetos e situações. Neste tipo de texto o autor pode descrever diversas coisas, como um lugar, um acontecimento ou um objeto, a estas descrições, como momento de pausa, chamamos-lhe ação estática. Para Tavares (2007), a descrição privilegia aspetos como: propriedades, qualidades, relações com o espaço e com tempo, e recorre a adjetivos para caracterizar todos os aspetos que pretende descrever, atribuindo-lhes características próprias. O texto descritivo apresenta verbos, normalmente, no pretérito imperfeito e surge em descrição de retratos, de imagens, de gravuras, de quadros, de pessoas e de paisagens.

O texto instrucional, segundo Sim-Sim (2007), indica pormenorizadamente como realizar as etapas de uma determinada tarefa. Estes tipos de textos incitam a ação, impõem regras ou fornecem instruções sobre o procedimento a seguir do modo a atingir um determinado objetivo. Para este tipo de texto é necessário selecionar informação, destacar palavras e expressões para compreender do que se impõem. Nestes textos (Tavares, 2007) os verbos surgem normalmente no modo imperativo e são encontrados em instruções de medicamentos, nas instruções de montagens de brinquedos, de eletrodomésticos, regras de utilização de máquinas e objetos, nas regras de jogos, nas receitas de culinário, regras de trânsito, etc.

Os textos argumentativos são caracterizados pela expressão de opiniões sobre um determinado assunto, podendo haver a apresentação de uma defesa ou contestação. Nestes textos, normalmente, alguém defende a sua opinião, para tal, Tavares (2007) considera que a estrutura da argumentação consiste em três fases: a formulação da tese, a fase argumentativa e as conclusões secundárias e contra-argumentos seguidos da conclusão. Verifica-se neste tipo de texto a tentativa de alguém convencer outro, justificando a sua opinião com razões e argumentos e com a ajuda de conectores lógicos. Os textos argumentativos surgem, normalmente, em textos de opinião, reclamações, debates, teses, etc.

### **3. A escrita à luz dos programas**

#### **3.1. A escrita no programa antigo**

O Ministério da Educação (1991) tinha delimitado um conjunto de objetivos para o ensino do português de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo e com o projeto curricular da disciplina. Assim, defendia que o conhecimento da língua materna é um fator fundamental na transição e apropriação dos distintos conteúdos curriculares e, conseqüentemente, é um fator condicionante do sucesso escolar. Deste modo, a utilização do uso da língua contribui para evolução do aluno ao nível transversal, onde a aprendizagem da escrita e da leitura mobilizam situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões, tal como, o gosto pela fala, pela leitura e pela escrita.

Este documento dividia o programa de Língua Portuguesa em três domínios: *Comunicação Oral*, *Comunicação Escrita* e *Funcionamento da Língua*.

No antigo programa, o Ministério da Educação (1991), identificou alguns objetivos gerais na área da *Comunicação Escrita*:

- i)* Praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura;
- ii)* Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentido para a sua produção;
- iii)* Produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas;
- iv)* Aperfeiçoar competências da escrita pela utilização de técnicas de auto e de heterocorreção.

O programa de 1991 designa o Bloco 2 como o da *Comunicação Escrita*, existindo assim objetivos que incorporam a escrita e a leitura. O Ministério da Educação (1991)

considerou que os professores nas salas de aula devem proporcionar aos seus alunos ocasiões de convívio com a escrita e com a leitura, criando situações e projetos diversificados que integrem as produções das crianças em circuitos comunicativos. Isto é, os professores deveriam pegar nos escritos dos seus alunos e partindo desses levá-los à descoberta e redescoberta da língua. Para a aprendizagem de leitura e da escrita é fundamental que estas práticas estejam associadas a momentos de prazer e de reforço da autoconfiança.

O Ministério da Educação (2006) subdividiu o Bloco 2 – *Comunicação Escrita* em três objetivos alargados: *i) Desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura; ii) Desenvolver as competências de escrita e de leitura; iii) Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação.* Esta divisão é igual para os quatro anos de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico. Contudo, no 4º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico, assim sendo, no final do 1º Ciclo do Ensino Básico, o Departamento de Educação Básica (2006) apresenta os seguintes objetivos (p. 154 a 156):

*1. Desenvolver o gosto pela Escrita e pela Leitura:*

- *Experimentar múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita;*
- *Escrever, individualmente e em grupo, a partir de motivações lúdicas;*
- *Experimentar diferentes tipos de escrita, com intenções comunicativas diversificadas, requeridos pela organização da vida escolar e pela concretização de projetos em curso;*
- *Recriar textos em diversas linguagens;*
- *Organizar textos próprios e alheios segundo critérios diversificados;*
- *Selecionar, em livros, textos que correspondam às temáticas das produções por iniciativa própria;*
- *Registar, por escrito, produções do património literário oral para as conservar e para as transmitir;*
- *Praticar a leitura por prazer;*
- *Ler, com frequência regular, textos produzidos por iniciativa própria;*
- *Responder às perguntas dos ouvintes;*
- *Confrontar opiniões próprias com as dos outros;*
- *Ouvir ler e ler narrativas e poemas de extensão e de complexidade progressivamente alargadas;*
- *Manifestar preferências por personagens e situações da história;*

- *Recontar um livro ou um texto que leu individualmente;*
- *Relacionar livros e outros textos com as suas vivências escolares e extraescolares, com os seus gostos e preferências;*
- *Ler na versão integral e por escolha próprios livros e outros textos;*
- *Fazer jogos de pesquisa de sentido;*
- *Descobrir num contexto o sentido de palavras desconhecidas;*
- *Estabelecer a sequência de acontecimentos;*
- *Localizar a ação no espaço e no tempo;*
- *Praticar a leitura dialogada distinguindo as intervenções das personagens;*
- *Apreender o sentido de um texto no qual foram apagadas ou semiapagadas palavras ou frases;*
- *Levantar hipóteses acerca de conteúdos de livros ou de textos, a partir do título, das personagens...;*
- *Comparar as hipóteses levantadas com o conteúdo original;*
- *Assinalar diferenças e semelhanças entre as hipóteses levantadas e o conteúdo original;*
- *Conhecer, em jornais que apresentam programas de televisão, os símbolos que assinalam uma emissão de qualidade, medíocre ou má;*
- *Comparar, em dois jornais diferentes, os símbolos que classificam o mesmo programa.*

2. *Desenvolver as competências de Escrita e de Leitura:*

- *Desenvolver o gosto pela escrita por iniciativa própria;*
- *Praticar o aperfeiçoamento de textos escritos;*
- *Questionando o autor, emitindo opiniões e apresentando críticas e sugestões para o melhorar;*
- *Participar na reescrita do texto, confrontando hipóteses múltiplas, tendo em conta o seu aperfeiçoamento;*
- *Participar na comparação entre o texto original e o texto trabalhado;*
- *Registrar o texto trabalhado, cuidando da sua apresentação gráfica, e integrá-lo em circuitos comunicativos;*
- *Construir livros de leitura com os seus textos, com textos de companheiros e correspondentes, com textos de escritores;*
- *Construir livros de histórias;*

- *Exercitar-se, em momentos de trabalho individual, na superação de dificuldades detetadas, através de fichas autocorretivas ou outras.*
3. *Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação:*
- *Recolher documentação;*
  - *Organizar e classificar a documentação segundo critérios diversos;*
  - *Organizar um índice da documentação;*
  - *Construir materiais de informação, consulta e estudo, listas de palavras, dicionários ilustrados, segundo critérios diversificados;*
  - *Consultar listas de palavras;*
  - *Recorrer à consulta de prontuários para ampliar conhecimentos e para procurar soluções para as dúvidas levantadas nas produções escritas;*
  - *Descobrir critérios de organização de dicionários;*
  - *Treinar a consulta de dicionário, enciclopédias infantis, prontuários...*

### **3.2. A escrita no novo programa à luz das Metas Curriculares**

As Metas Curriculares têm como referência o Programa de Português do Ensino Básico (Reis et al., 2009), homologadas através do Despacho 5308/2012 de 18 de abril de 2012, e pretendem organizar e facilitar o ensino pois destacam com mais objetividade aquilo que se pretende alcançar, sendo, portanto, um instrumento de referência para o ensino e aprendizagem, tal como para a avaliação interna e externa.

Para Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2012), as Metas Curriculares de Português seguem os seguintes princípios: *i) definição dos conteúdos fundamentais que devem ser ensinados aos alunos; ii) definição dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos; iii) estabelecimento de descritores de desempenho dos alunos que permitam avaliar o alcance dos objetivos* (p.4).

. No 1º Ciclo do Ensino Básico o Programa (Ministério da Educação, 2009) encontra-se dividido em quatro domínios: *Expressão Oral, Leitura, Escrita, e Conhecimento Explícito da Língua*. Contudo, a homologação das Metas Curriculares de Português, segundo o Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro de 2011, veio clarificar as prioridades dos conteúdos fundamentais dos programas, apresentando uma outra divisão: *Oralidade, Leitura e Escrita, Iniciação à Educação Literária e Gramática* (Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, 2012).

As Metas Curriculares de Português apresentam objetivos e descritores de desempenho para cada ano de escolaridade, contudo, podem e devem ser mobilizadas em anos subsequentes (Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, 2012). Considera-se, portanto, que o novo programa deve ser trabalhado pelos professores de acordo com as necessidades da turma, visto que a definição das metas por ano de escolaridade teve como objetivo a clarificação dos conteúdos, a responsabilização pelo seu ensino em um momento determinado do percurso escolar e a opção por formas de continuidade e progressão entre os diferentes anos de um ciclo e, também, entre os vários ciclos.

Centrando-nos apenas no domínio da *Leitura e Escrita*, Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2012) defendem que estes domínios surgem associados no 1º Ciclo do Ensino Básico uma vez que têm funções distintas mas apoiam-se em capacidades que lhes são, em grande medida, comuns.

No 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, identificamos dezassete objetivos e em cada um desses objetivos, os respetivos descritores de desempenho (Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, 2012, p. 28 a 31):

1. *Ler em voz alta palavras e textos.*

- *Descodificar com fluência crescente: descodificação altamente eficiente e identificação automática da palavra;*
- *Ler corretamente um mínimo de 95 palavras por minuto de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente;*
- *Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, de 125 palavras por minuto.*

2. *Ler textos diversos.*

- *Ler textos narrativos, descrições, retratos, notícias, cartas, convites, avisos, textos de enciclopédias e de dicionários e banda desenhada.*

3. *Apropriar-se de novo vocábulos.*

- *Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas de interesse dos alunos e conhecimento do mundo.*

4. *Organizar os conhecimentos do texto.*

- *Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente em textos narrativos, informativos e descritivos, de cerca de 400 palavras;*

- *Identificar o tema ou assunto do texto e distinguir os subtemas, relacionando-os, de modo a mostrar que compreendeu a organização interna das informações;*
  - *Realizar ao longo da leitura, oralmente ou por escrito, sínteses parciais.*
5. *Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo.*
- *Escolher, em tempo limitado, entre diferentes frases escritas, a que contempla informação contida num texto de cerca de 150 palavras, lido anteriormente.*
  - *Propor e discutir diferentes interpretações, por exemplo, de um texto narrativo, tendo em conta as informações apresentadas.*
6. *Monitorizar a compreensão.*
- *Identificar segmentos de texto que não compreendeu;*
  - *Verificar a perda da compreensão e ser capaz de verbalizá-la;*
7. *Elaborar e aprofundar ideia e conhecimentos.*
- *Procurar informação em suportes de escrita variados, segundo princípios e objetivos de pesquisa previamente definidos;*
  - *Preencher grelhas de registo, fornecidas pelo professor, tirar notas e identificar palavras-chave que permitam reconstituir a informação.*
8. *Desenvolver o conhecimento da ortografia.*
- *Escrever um texto em situação de ditado sem cometer erros, com especial atenção a homófonas mais comuns.*
9. *Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação.*
- *Utilizar adequadamente os seguintes sinais de pontuação: dois pontos (introdução de enumerações), reticências, vírgula (deslocação de elementos na frase);*
  - *Utilizar os parênteses curvos;*
  - *Fazer a translineação de palavras em consoantes seguidas pertencentes a sílabas diferentes e em palavras com hífen.*
10. *Planificar a escrita de textos.*
- *Registar ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as.*
11. *Redigir corretamente.*
- *Utilizar uma caligrafia legível;*

- *Escrever com correção ortográfica e de pontuação;*
- *Usar vocabulário adequado e específico dos temas tratados no texto;*
- *Escrever frases completas, respeitando relações de concordância entre os seus elementos;*
- *Redigir textos, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados: retomadas nominais e pronominais, adequação dos tempos verbais, conectores discursivos.*

12. *Escrever textos narrativos.*

- *Escrever pequenas narrativas integrando os elementos quem, quando, onde, o quê, como e respeitando uma sequência que contemple: apresentação do cenário e das personagens, ação e conclusão;*
- *Introduzir descrições na narrativa.*

13. *Escrever textos informativos.*

- *Escrever pequenos textos informativos como introdução ao tópico, o desenvolvimento deste, com informação agrupada em parágrafos e uma conclusão.*

14. *Escrever textos dialogais.*

- *Escrever diálogos contendo a fase de abertura, a fase de interação e a fase de fecho, com encadeamento lógico.*

15. *Escrever textos descritivos.*

- *Escrever descrições de pessoas, objetos ou paisagens, referindo características essenciais.*

16. *Escrever textos diversos.*

- *Escrever avisos, convites e cartas;*
- *Escrever falas, diálogos ou legendas para banda desenhada.*

17. *Rever textos escritos.*

- *Verificar se o texto respeita o tema proposto;*
- *Verificar se o texto obedece à tipologia indicada;*
- *Verificar se o texto inclui as partes necessárias e se estas estão devidamente ordenadas;*
- *Verificar se as frases estão completas e se respeitam as relações de concordância entre os seus elementos, proceder às correções necessárias;*

- *Verificar a adequação de vocabulário usado e proceder às reformulações necessárias;*
- *Identificar e corrigir os erros de ortografia e de pontuação.*

### **3.3. Escrita à saída do Ensino Básico do 1º Ciclo**

A língua materna é um importante fator de identidade nacional e cultural. Assim, o Currículo de Língua Portuguesa na Educação Básica (Ministério da Educação, 2001) teve como finalidade desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhe permita: “i) compreender e produzir discurso orais, formais e públicos; ii) interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais; iii) ser leitor fluente e crítico; iv) usar multifuncionalmente a escrita com conexão linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos; v) explicitar aspetos fundamentais da estrutura e do uso da língua através de apropriação de metodologias básicas de análise, e investir este conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita” (p. 31)

A disciplina de Língua Portuguesa, como era denominada no antigo programa, tem um papel fundamental no desenvolvimento de competências transversais disciplinares. Nesta disciplina é necessário garantir que cada aluno desenvolva competência específica no domínio oral (Compreensão e Expressão Oral), do escrito (Leitura e Expressão Escrita) e do Conhecimento Explícito da Língua.

Para o nosso estudo interessa saber o que se entende por *Expressão Escrita*, o que, segundo o Ministério da Educação (2001), é o produto dotado de significado e de acordo com a gramática da língua resultante do conhecimento do sistema de representação gráfica adotado. Isto implica, portanto, processos cognitivos e linguísticos complexos, concretamente o planeamento, a formação linguística, a revisão, a correção e a reformulação de textos.

O Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001) referia, assim, que todos os alunos à saída do 1º Ciclo do Ensino Básico deverão no domínio da *Escrita*: “i) ter a capacidade para produzir textos escritos com diferentes objetivos comunicativos; ii) conhecimentos de técnicas básicas de organização textual” (p.35).

Aquando da reformulação do Programa de Língua Portuguesa em muitos casos, os objetivos anteriormente delimitados foram mantidos, outros foram objeto de especificação e, ainda, outros foram considerados como não integrantes dos conteúdos

essenciais do atual documento (Buescu, Morais, Rocha, Magalhães, 2012). Este documento apresenta o fundamental para que os alunos possam atingir e revelar os desempenhos nele propostos.

Segundo Reis *et al.* (2009), um ciclo é constituído por um período único. No entanto, o Programa de Português do Ensino Básico entende que o 1º Ciclo, devido à sua especificidade, apresenta dois momentos. O primeiro, composto pelos dois anos iniciais, onde as aprendizagens devem desenvolver nos alunos comportamentos verbais e não-verbais adequados a situações de comunicação com diferentes graus de formalidade. É também neste momento que os alunos tomam consciência das relações essenciais entre a língua falada e a língua escrita. O segundo momento do ciclo é desenvolvido no 3º e 4º anos de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico, em que os alunos devem desenvolver aprendizagens de novas conceções sobre o modo como o texto escrito se organiza, o uso correto da pontuação, o alargamento do reportório lexical e o domínio de uma sintaxe mais elaborada. Devem, também, processar uma aprendizagem gradual de procedimentos de compreensão e de interpretação textual, promovendo o desenvolvimento linguístico, a sua formação enquanto leitores e a aplicação dos conhecimentos adquiridos sobre a vida e sobre o mundo.

Os quatro anos do 1º Ciclo do Ensino Básico deverão com esta reformulação de programa permitir aos alunos o exercício efetivo da escrita, assim como a contextualização de regras, normas e procedimentos respeitantes à estrutura, à organização e à coerência textuais (Reis *et al.*, 2009). Esta adequação foi baseada no Currículo Nacional do Ensino Básico de 2001, e tem como princípio fundamental a progressão inerente a cada ciclo, mas, “sobretudo, representado nos sucessivos e mais exigentes estádios de aprendizagem que a passagem de ciclo para ciclo evidencia.” (p. 24).

Na *Escrita*, perante o novo programa de Português do Ensino Básico, ao final do 1º Ciclo, o aluno deverá: *i)* recorrer a técnicas para registar, organizar e transmitir informação; *ii)* utilizar processos de planificação, textualização e revisão, utilizando instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas; *iii)* escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita; *iv)* produzir textos de diferentes tipos em português padrão, com tema de abertura e fecho, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação.

#### **4. Formação inicial de professores**

Desde 1986, ano da aprovação da Lei de Bases da Educação, que em Portugal a formação de Educadores de Infância e de Professores dos Ensinos Básico e Secundário se encontra enquadrada numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, tendo como objetivo atualizar e aprofundar os conhecimentos científicos dos docentes. A sua implantação generalizada tornou-se possível, a partir do início dos anos noventa, através do contributo do Fundo Social Europeu.

A política de formação de docentes ao longo da sua carreira – inicial e em serviço (contínua e especializada) – desenvolveu-se nas últimas duas décadas, tendo em conta a experiência e, sobretudo, o reconhecimento da crescente complexidade do desempenho docente face às prioridades políticas de superação dos défices de qualificação da população portuguesa. Estas prioridades, tendo por horizonte metas adotadas pelo Conselho da União Europeia em 2003, centram-se, atualmente, no combate ao insucesso e ao abandono escolares e na assunção do ensino secundário como referencial mínimo da qualificação da população portuguesa (Ministério da Educação, 2007).

Segundo Estrela (2008, cit. por Leite, C., s.d.), a formação inicial de professores pode ser entendida como o início de um processo de preparação e desenvolvimento do indivíduo, bem como o seu desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade. Reconhece-se assim não só a dimensão social do ato educativo, mas também da complexidade que as situações sociais acarretam de forma a serem profissionalmente competentes para que, em função dos contextos onde exercem a atividade profissional, concebam e desenvolvam projetos educativos e projetos curriculares que proporcionem condições de sucesso para todos os alunos.

Neste sentido, a autora refere que se espera das instituições de formação de professores uma intervenção profissionalizante que assegure novos profissionalismos e novas *profissionalidades* através da oferta de condições e de situações que permitam aos estudantes, futuros professores, o desenvolvimento de competências para intervir de forma autónoma e criativa nos contextos reais.

Não muito diferente é a opinião de Flores (2010). Para este autor, o processo de tornar-se professor é algo complexo, idiossincrático e multidimensional que tem implícito o aprender a ensinar, a socialização profissional e a construção da identidade (Hauge, 2000; Flores, 2001; Day, 2006, cit. por Flores, 2010). Este processo depende do desenvolvimento do conhecimento, do saber-fazer profissional e da evolução das

preocupações docentes e da socialização profissional (Zeichner, Tabachnick, 1985; Borko, Putman, 1996; Wideen, Mayer-Smith, Moon, 1998; Jordeell, 2002, cit. por Flores, 2010).

García (1999) ao referir-se a Clark e Marker (1975) reforça o cariz da vertente social que a formação inicial de professores deve ter. Para além de a formação inicial de professores ser realizada por instituições específicas, com pessoas especializadas e mediante um currículo que estabelece a sequência e o conteúdo instrucional do programa de formação, ela deve cumprir três funções básicas: *i*) a formação e o treino dos futuros professores; *ii*) o controlo da certificação para poder exercer a profissão docente; e *iii*) ser o agente de mudança do sistema educativo contribuindo para a socialização e reprodução da cultura dominante.

No que concerne aos currículos, estes devem ter em conta o modelo da escola, de ensino e de professores. Assim, segundo Landsheere (1987, cit. por García, 1999), qualquer currículo deve ter em consideração quatro questões básicas, de forma a proporcionar uma ampla variedade de situações educativas: *i*) quais são os objetivos da educação?; *ii*) como variam os objetivos em função dos alunos?; *iii*) como podem alcançar os objetivos?; *iv*) como saber se os objetivos foram alcançados?.

Para Edmunson (1990, cit. por García, 1999), a formação inicial de professores deverá contribuir para que os futuros professores se formem enquanto pessoas, compreendam a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquiram uma atitude reflexiva sobre o ensino. Em contrapartida, na opinião de Joyce e Clift (1984, cit. por García, 1999), o objetivo da formação inicial é: *i*) preparar os candidatos para o estudo do mundo, de si mesmos e do conhecimento académico ao longo da carreira; *ii*) para o estudo continuado do ensino; *iii*) para a participação na renovação da escola; e *iv*) para enfrentar os problemas gerais nas escolas.

As metas e as finalidades na formação inicial devem incluir, segundo García (1999), as dimensões de conhecimentos, destrezas, habilidades ou competências e atitudes ou disposições. Os conhecimentos profissionais devem abranger os conhecimentos dos meios, de psicologia, de técnicas de ação educativa, de investigação e avaliação, conhecimentos sobre o ensino eficaz, sobre mudança e inovação, sobre o contexto de ensino e sobre o currículo.

Ao longo da trajetória escolar, os futuros professores adquirem um conjunto de crenças e de ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor, o que lhes permite, segundo Flores (2010), serem dos poucos profissionais que possuem algum conhecimento

prévio sobre o contexto no qual vão exercer a sua atividade, o que lhes afetará a sua prática.

Para Lortie (1975, cit. por Flores, 2010) a *aprendizagem pela observação* decorrida durante a experiência escolar dos alunos (futuros professores) irá persistir durante a formação inicial e no momento da prática profissional. Assim, o autor teoriza que os professores ensinam como viram ensinar. Para contrariar esta predisposição, Lortie (1975, cit. por Flores, 2010) afirma que é fundamental no decorrer da formação inicial potenciar a reflexão e o questionamento sobre o processo de tornar-se professor tendo por base as crenças e teorias que os futuros professores trazem.

Deste modo, os formadores de professores têm a sua tarefa dificultada, pois os futuros professores quando ingressam na formação inicial esperam que lhes sejam dadas *receitas* de como devem ensinar (Loughram, 2009, cit. por Flores, 2010). Para mudar esta perspectiva o mesmo autor sugere que o futuro professor desenvolva um raciocínio pedagógico individual, significativo e deliberado, sendo capaz de experimentar o valor do desenvolvimento das variações e extensões das abordagens e ideias de ensino de outras pessoas.

Segundo Flores (2004, cit. por Flores, 2010) ensinar implica a aprendizagem de destrezas e de conhecimentos técnicos, pressupondo ainda um processo reflexivo e crítico sobre o que significa ser professor, sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se exerce funções.

O processo de formação de professores é complexo. Os futuros professores são influenciados pelos conhecimentos prévios que têm sobre a prática, assim como pelos constrangimentos situacionais e institucionais (Kuzmic, 1994; Marcelo, 1991; Silva, 1997; Cole, 1991; cit. por Flores, 2010). Para Eraut (2001, cit. por Flores, 2010) desta complexidade advêm ainda as concepções de conhecimento e aprendizagem da educação formal, que na ótica de Flores e Day (2006, cit. por Flores, 2010), não são de fácil aplicabilidade em contextos reais de sala de aula.

Para Calderhead e Shorrock (1997, cit. por Flores, 2010), os futuros professores consideram a *prática* como aquilo que acontece na escola e a *teoria* como aquilo que acontece na universidade. Para ultrapassar esta perspectiva, Loughram (2009, cit. por Flores, 2010) sugere que se explicita a filosofia e o modelo do projeto de formação em que os futuros alunos participam, bem como integrar a reflexão e a investigação como elementos estruturais dessa formação. Deste modo, os alunos futuros professores devem assumir-se como professores, alunos e investigadores. O futuro professor deve investigar

a sua própria prática, pois irão ter uma percepção diferente acerca do ensino e da aprendizagem que para eles, ao contrário da perspectiva do formador de professores, será nova e significativa. Segundo Flores (2010), ao iniciar a atividade de docente, de forma autônoma, os professores não se sentem preparados para enfrentar determinadas realidades da sala de aula. Para fazer face a esta dificuldade, os professores evocam recordações da sua experiência enquanto alunos.

Novas investigações aprofundam as necessidades da formação inicial de professores ao nível da aprendizagem profissional e do seu impacto na prática dos professores, valorizando a introdução de novas estratégias, principalmente no que diz respeito à dimensão reflexiva, investigativa e prática (Koetsier e Wubbels, 1995; Wubbels, 1998; Wood, 2000; cit. por Flores, 2010). Uma das finalidades da formação inicial é, segundo Marcelo e Esteve (1994, 2001, cit. por Flores, 2010), preparar os futuros professores para trabalharem em escolas em contextos de mudança, o que implica uma reflexão permanente sobre o papel dos professores, sobre o seu profissionalismo e a forma como este é entendido.

O processo de formação do futuro docente é, muitas vezes, marcado pela descontinuidade e fragmentação entre as escolas e as universidades. Assim, para Flores e Braga (2000, 2001, cit. por Flores, 2010), a tarefa de integrar a teoria e a prática e a componente científica e pedagógica é deixada para o futuro professor. Para contrariar esta situação, Roldão (2001, cit. por Flores, 2010) sugere que se perspetive a formação como um projeto onde existe a interação das diversas componentes, a teorização das práticas formativas e a meta-análise reflexiva do futuro professor sobre o seu próprio processo formativo. Neste contexto, Korthagen (2009, cit. por Flores, 2010) defende uma abordagem realista que articule a teoria e a prática a partir das experiências dos próprios alunos (futuros professores) e das suas preocupações, assumindo a reflexão um papel de destaque. O autor considera que é necessária uma visão mais holística sobre os professores e sobre o ensino, que integre aspetos profissionais e pessoais.

Loughram (2009, cit. por Flores, 2010) realça a importância do papel dos formadores e da sua experiência pedagógica. Isto porque são estes os principais agentes na formação de professores e, conseqüentemente, são eles que exercem uma grande influência na compreensão que o aluno tem da prática pedagógica. Segundo Flores (2010), na formação inicial é necessário valorizar a prática como fonte e local de aprendizagem através da reflexão e da investigação e promover as condições necessárias para a aprendizagem. É também imperativo conceber parcerias eficazes entre as escolas

e as universidades. Um ensino de qualidade exige professores de qualidade, que sejam conhecedores, que mostrem destemor para enfrentar a complexidade e mudança inerentes à docência, mas também que estejam empenhados no ensino e na aprendizagem ao longo da sua carreira.

Uma visão holística e articulada de formação envolve um diálogo colaborativo e eficaz entre a escola e a universidade com o objetivo de potencializar cada uma das instituições (Zeichner, 1995; Day, 1999, cit. por Flores, 2010). Flores (2004, cit. por Flores, 2010) considera que é fundamental em qualquer formação inicial de professores desenvolver espaços para explicitar crenças e representações que os futuros professores possuem com o objetivo de as questionar de forma fundamentada e consistente; enfatizar a problemática do ensino, desenvolvendo a reflexão e investigação sobre a prática e os valores; problematizar o processo de tornar-se professor com o intuito de uma construção pessoal sobre o conhecimento do ensino e as implicações da identidade profissional; reconhecer que a formação inicial é incompleta e que se insere num processo formativo mais longo, integrado e holístico; clarificar a filosofia subjacente a determinados projetos de formação em que a reflexão e investigação sejam parte integrante e fundamental.

Em fevereiro de 2007, uma nova política de formação inicial de docentes foi definida, de forma a contribuir de modo significativo para melhorar a qualidade do seu desempenho, bem como, fazer face aos desafios que a educação e a formação dos nossos dias, surgindo assim Processo de Bolonha (Ministério da Educação, 2007). A nova política de qualificação docente valoriza, de modo especial: os resultados da aprendizagem que a caracterizam; a adequação destes resultados às novas exigências do desempenho docente; a aquisição do conhecimento relativo às disciplinas a ensinar, sobretudo na preparação do professor generalista; a fundamentação da prática de ensino na investigação, e a iniciação à prática profissional em contexto escolar (Ministério da Educação, 2007).

## 5. Formação contínua

A expansão da escola de massas, o desenvolvimento do exercício da docência e a consolidação da conceção da formação como processo ao longo da vida estão, segundo Formosinho (2011), na base da criação em Portugal, a partir dos anos 90, de um sistema de formação contínua de Educadores e Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Este sistema abrange todos os professores dotados de formação inicial profissional, visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional no que respeita a saberes, técnicas e atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor (Formosinho, 2011). Os destinatários são professores profissionalizados, em serviço, inseridos numa carreira docente (Formosinho, 1991, cit. por Formosinho, 2011). A formação contínua tem finalidades individuais – tende o aperfeiçoamento pessoal e social do professor, numa perspetiva de educação permanente – e utilidade social – visa efeitos positivos nas escolas e no sistema educativo com vista a uma melhoria do serviço de educação oferecido às crianças e aos jovens.

A formação contínua é, segundo Day (2001), um contexto de aprendizagem vasto que contribui para o reportório de aprendizagens com o objetivo de promover o crescimento dos indivíduos e das instituições. Estas formações devem ser significativas e relevantes para as necessidades dos professores. Deve ser um acontecimento planeado com um programa amplo de aprendizagens acreditadas ou não acreditadas. A eficácia da formação contínua passa por dois aspetos complementares: a formação, que nos ajuda a decidir o que fazer; e o treino, que nos ajuda a fazer o que é necessário fazer, de forma consistente, eficaz e eficiente (Steadman, Eraut, Fielding e Horton, 1995, cit. por Day, 2001).

Para Formosinho (2011), formação contínua é reconhecida como um direito dos professores e determina que ela seja diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, assim como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira. Ainda, segundo Formosinho (2011), a formação contínua constitui um direito e um dever dos educadores e dos professores, com o objetivo de promover a atualização e aperfeiçoamento da atividade profissional, bem como a investigação aplicada e a divulgação da inovação educacional (Art. 25, cit. por Formosinho, 2011) e estabelece ainda a condição de progressão na carreira (Art. 26, n. 4, cit. por Formosinho, 2011). Para Day (2001), a formação contínua tem como objetivo “proporcionar uma aprendizagem intensiva, durante um período limitado de tempo, [...], e estimular a aprendizagem de uma forma ativa” (2001, p. 204),

com o objetivo de ir ao encontro das “necessidades em relação ao seu grau de experiência, à etapa de desenvolvimento da sua carreira, às exigências do sistema e às necessidades do ciclo de aprendizagem ou do próprio sistema [...]” (2001, p. 204). Hawley e Hawley (1997, cit. por Day, 2001) consideram que a formação contínua baseia-se na motivação pessoal de cada um e no seu empenho em termos de progressão na carreira. Em contrapartida, Shimahara (1997, cit. por Day, 2001) refere que a prioridade é dada ao desenvolvimento colegial e colaborativo, visto que o papel dos pares tem uma função determinante na formação e todo o trabalho se baseia em redes.

No entanto, Day (2001) refere que o contexto em que a formação contínua ocorre está relacionado com as reformas governamentais e a participação nelas é um requisito mínimo na carreira dos professores. Assim, apesar dos professores terem mais oportunidades em termos de formação contínua, têm também menos oportunidade de uma aprendizagem ampla, menos escolha em relação àquilo que aprendem, menos apoio para o estudo, exceto se pertencerem a um grupo alvo ou grupo de referência.

A nível local os centros de formação tendem a favorecer modelos de formação contínua que privilegiam apenas o treino, como sugerem Sachs e Logan (1990, cit. por Day, 2001) que consideram que se este modelo persistir então

“em vez de promover o desenvolvimento de práticas reflexivas, capazes de entender, questionar e transformar a sua prática, a formação contínua na sua forma atual, encoraja o desenvolvimento de professores que veem o seu mundo em termos de objetivos instrumentais que podem ser alcançados através de receitas práticas do tipo “experimental e ver”, legitimadas por experiências não analisadas ou pela aceitação acrítica de resultados de investigação.” (2001, p. 207).

Assim sendo, o desenvolvimento profissional tem sido descrito como um «modelo de défice», pois de acordo com esta conceção a formação contínua serve apenas para preencher lacunas no desenvolvimento profissional dos docentes (Day, 2001). Não devendo este o objetivo da formação contínua, Day (2001) considera que esta deve procurar colmatar necessidades de desenvolvimento a longo prazo e não a curto prazo. Uma vez que os contextos em que ocorre representam mudanças a nível pessoal, profissional e organizacional, pois quer as escolas, quer os professores, considerados individualmente, precisam de desenvolver a sua capacidade de renovação no sentido de melhorar a qualidade de serviços, fazendo face a novas exigências.

Todos os professores têm necessidades de desenvolvimento, que se prendem, por um lado, com a relação entre a idade, a experiência, o saber-fazer e o empenho, e por outro, com a capacidade contínua de aplicar a inteligência emocional em situações de ensino e em culturas escolares que exigem o uso de juízos discricionários e de tato pedagógico. Deste modo, quando se pretende planejar a formação contínua é fundamental analisar o modo como esta contribui para o desenvolvimento de tais capacidades (Day, 2001).

As atividades de formação contínua são limitadas no tempo e pontuais, não existindo uma continuidade de conteúdos entre elas, assim, para Day (2001), o desenvolvimento profissional dos professores torna-se restrito e fragmentado, em vez de amplo e coerente. O desenvolvimento profissional passa a estar associado, a eventos esporádicos e isolados, especificamente delineados para implementação imediata e não associado ao desenvolvimento de capacidades para fazer juízos relevantes em situações complexas.

Apesar de tudo, estas formações de curta duração quando bem planeadas e conduzidas, podem responder às necessidades profissionais dos indivíduos e de aprendizagem dos sistemas. Isto, de acordo Day (2001), quando são congruentes com os valores dos participantes, com a sua carreira, com o ciclo de vida e as necessidades intelectuais, cognitivas ou de desenvolvimento de destrezas dos professores em momentos críticos das suas vidas. Deste modo, a formação contínua é uma área necessária e potencialmente rica do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Contudo, as oportunidades para refletir sobre a implementação do currículo e sobre as destrezas do ensino são raras e tendem a ser encaradas como parte do ciclo de planeamento e avaliação do ensino. Os cursos acreditados de formação contínua sejam eles de curta ou longa duração, tem um papel importante no desenvolvimento das capacidades intelectuais e emocionais dos professores, para que estes proporcionem um ensino de alta qualidade (Day, 2001).

Ainda na perspetiva da autora, os professores são potencialmente o trunfo primordial para a realização da visão de uma sociedade de aprendizagem. A sua capacidade de ajudar os alunos a *aprender a aprender* de forma positiva, dependem dos tipos e da qualidade das oportunidades de formação e de desenvolvimento das suas carreiras. Uma perspetiva de aprendizagem permanente requer professores emocionalmente inteligentes, que sejam formados para pensar, refletir, avaliar, procurar

e proporcionar oportunidades de desenvolvimento de realização individual, que desafiem e apoiem cada aluno que esteja aos seus cuidados.

Também na perspetiva de Nóvoa (1992, cit. por Beatriz, 2006), as práticas de formação contínua podem melhorar o ensino se abrangerem perspetivas inovadoras que procurem investir do ponto de vista educativo as situações escolares; valorizarem as atividades de formação participada e mútua; estimularem uma nova cultura profissional; incentivarem à reflexão na prática e sobre a prática através da investigação e dos saberes que os professores possuem; incitarem à participação de todos os professores na conceção, realização e avaliação dos programas de formação contínua; e capitalizarem as experiências inovadoras e as redes de trabalho já existentes do sistema educativo português.

### **5.1.Modalidades de formação**

O modelo organizacional da formação contínua em Portugal, segundo Formosinho e Araújo (2011), percebe-se melhor a partir das entidades formadoras que podem ser certificadas para desenvolver formação contínua de professores. Estas entidades regulamentam o setor em matérias como os critérios de financiamento, as áreas de formação, as modalidades de formação, a avaliação da formação, a certificação dos formandos, a acreditação das entidades formadoras, a acreditação das ações de formação, a formação de formadores, a dispensa de serviço dos professores para frequência das ações e a articulação da formação com a carreira docente.

Formosinho (1991, cit. por Formosinho e Araújo, 2011) descreve seis entidades formadoras possíveis: as instituições de ensino superior de formação profissional de professores; o Estado; as escolas; as associações pedagógicas e/ou profissionais de professores; os sindicatos de professores; e as entidades privadas ou cooperativas, proprietárias de escolas. O autor considera importante que as referidas entidades sejam capazes de desencadear a oferta de ações de formação e de definir os seus objetivos e conteúdos de forma autónoma, tendo em consideração as necessidades e as prioridades dos professores.

Para Formosinho e Araújo (2011), o modelo português distingue-se de um modelo estatista, no qual os papéis de tutela, empregador, administrador e formador estariam destinados diretamente ao Estado, o qual definiria tudo, desde o levantamento de necessidades e prioridades de formação ao modelo de execução concreta, não sendo este

opção, como o não é no modelo liberal. Este modelo, segundo os autores, reduziria o papel do Estado ao de simples tutela da formação, que não administraria, promoveria ou executaria atividades de forma contínua. Os autores consideram ainda que o modelo liberal se afasta também de um modelo centrado apenas na oferta das instituições de formação inicial de professores, incorporando uma vertente de auto-organização dos docentes com o objetivo de promoverem a sua própria formação. Deste modo, abre-se a possibilidade de formação promovida pelos pares e pelas escolas, tais como as unidades organizacionais, os sindicatos dos professores, as associações científicas, pedagógicas e profissionais. O modelo que Formosinho e Araújo (2011) referem como sendo o modelo português é centrado no professor, enquanto sujeito da formação, integrado nos seus grupos profissionais e inserido na escola, enquanto unidade organizacional, mas também centrada nas práticas profissionais o que conduz à sua melhoria.

Por conseguinte, segundo os autores, o modelo português permite a todas as entidades formadoras não só a iniciativa e a execução de ações de formação contínua, procurando igualmente conciliar os diferentes objetivos, a nível organizacional e pedagógico, mas também promover alguma *concertação social* entre os vários parceiros interessados na formação contínua, fazendo emergir a necessidade da sua coordenação, a regulamentação das regras do jogo e a acreditação das entidades formadoras (Formosinho, 1991, cit. por Formosinho e Araújo, 2011). Em contrapartida, a abertura do modelo português à formação centrada na escola, enquanto unidade social e organizacional, permite, no plano político-administrativo, a descentralização territorial da formação e a conseqüente padronização da oferta e da procura da mesma, a nível nacional, permitindo a cobertura de todo o território. Desta forma, os autores consideram que este modelo pode ser o mais eficaz, sobretudo ao nível pedagógico, pois possibilita um maior envolvimento dos professores na sua formação. Assim, estes beneficiam de uma formação centrada nas práticas, permitindo que os conteúdos de formação fiquem mais próximos das suas preocupações e dos seus problemas (Formosinho, 1991, cit. por Formosinho e Araújo, 2011). Contudo, este modelo apresenta algumas fragilidades organizacionais e pedagógicas, tendo em consideração que as escolas não são instituições especializadas em formação de professores, podendo a formação *colar-se* mais às práticas existentes (o que é) do que à sua renovação (o que pode ser), podendo, deste modo, o corporativismo impedir a descolagem de interesses estabelecidos para os conteúdos da formação e a heterogeneidade da capacidade formadora das escolas apresentar desigualdades nas oportunidades de formação qualificada. Para atenuar essas

dificuldades, Formosinho e Araújo (2011) referem que o sistema português criou centros de formação de associação de escolas resultantes do agrupamento de escolas de determinada área geográfica (Decreto-Lei nº 249/92, artºs 18º a 27º), com o objetivo de potenciar os recursos formativos, estimulando protocolos de colaboração com as instituições de formação de professores.

Essa *singularidade portuguesa* (Machado, 2007, cit. por Formosinho e Araújo, 2011) permite que uma ação formativa *não se esgote* em ações de formação creditadas, mas se estenda a uma série de produtos, como livros, revistas e formação não financiada, nem acreditada. Deste modo, o impacto na escola e na sala de aula é mais notório e permite, assim, afirmar a sua especificidade na criação de novas ideias e respostas ao sistema educativo, bem como na indução de mudanças a nível de recursos, de projetos e na consolidação de novas práticas (Machado, 2007, cit. por Formosinho e Araújo, 2011). Mais especificamente, o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC, 1999) considera que as modalidades de formação podem dividir-se em dois grandes grupos: as ações de formação centradas nos conteúdos (cursos, módulos e seminários) e as ações de formação centradas nos contextos escolares e nas práticas profissionais (círculos de estudos, oficinas de formação, projetos e estágios).

Segundo Edufor (2012), os cursos, os módulos e os seminários são, sem dúvida, as modalidades mais generalizadas atualmente no sistema de formação contínua e destinam-se especificamente à aquisição de conhecimentos. Estas modalidades centradas nos conteúdos podem ter alguma utilidade no desenvolvimento de conhecimentos, de capacidades e de competências dos professores, mas não garantem a experimentação e aplicação dessas aquisições pessoais nos espaços de trabalho profissional, as salas de aula, as escolas e os territórios educativos. Assim, para colmatar essa falha existem outras modalidades (os círculos de estudos, as oficinas de formação, os projetos e os estágios), que pretendem dar resposta à formação centrada nos contextos escolares e nas práticas dos professores, orientada para a resolução de problemas nas escolas e tendo como objetivo final a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos. As formações apresentadas atualmente centram-se, assim, na mudança da escola/território, no exercício profissional, nos conteúdos e no seu aprofundamento. As primeiras subdividem-se em formações em Projeto e Círculo de Estudos. As segundas centram-se em Estágios e Oficinas de Formação e a terceira em Seminários e Cursos ou Módulos (Edufor, 2012).

As formações em Projeto têm como principais objetivos: *i*) desenvolver metodologias de investigação/formação centradas na realidade experimental da vida

escolar e/ou comunitária, no território educativo; *ii*) incrementar o trabalho cooperativo em equipa e o diálogo pluri e interdisciplinar; *iii*) favorecer a capacidade para resolver problemas e desenvolver planos de ação; *iv*) aprofundar a capacidade para relacionar o saber e o fazer, a aprendizagem e a produção; *v*) potenciar a integração afetiva, a socialização e a realização de interesses pessoais e grupais (Edufor, 2012).

A formação em Círculo de Estudo pretende: *i*) implicar a formação no questionamento e na mudança das práticas profissionais; *ii*) incrementar a cultura democrática e a colegialidade; *iii*) fortalecer a autoconfiança dos participantes; *iv*) consolidar o espírito de grupo, a capacidade para interagir socialmente e para praticar a interdisciplinaridade (Edufor, 2012).

O Estágio é uma modalidade de formação contínua realizada, sobretudo, segundo componentes de saber fazer prático ou processual, orientada para os seguintes objetivos: *i*) reflexão sobre práticas desenvolvidas; *ii*) tratamento de aspetos específicos da atividade profissional; *iii*) aquisição de novas competências; *iv*) construção de novos saberes, designadamente práticos ou processuais (Edufor, 2012).

Na modalidade de formação de Oficina pretende-se: *i*) delinear ou consolidar procedimentos de ação ou produzir materiais de intervenção, concretos e identificados, definidos pelo conjunto de participantes, como a resposta mais adequada ao aperfeiçoamento das suas intervenções educativas; *ii*) assegurar a funcionalidade (utilidade) dos produtos obtidos na oficina, para a transformação das práticas, *iii*) refletir sobre as práticas desenvolvidas; *iv*) construir novos meios processuais ou técnicos (Edufor, 2012).

No Seminário, enquanto modalidade de formação prevista no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, objetiva-se o desenvolvimento do exercício do estudo autónomo, pelos métodos e processos do trabalho científico; a construção de relatórios e de outras produções escritas, decorrentes do estudo e do trabalho científico, e a abordagem avançada de temas de estudo de áreas específicas da prática profissional ou do domínio das Ciências da Educação (Edufor, 2012).

O Curso de Formação ou Módulos é uma modalidade de formação contínua com uma função global de aquisição de conhecimentos, capacidades e competências por parte dos professores, no sentido de desenvolver a autoformação e a inovação educacional, apresentando os seguintes objetivos: *i*) atualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teóricas e prática; *ii*) aquisição e desenvolvimento de capacidades e de

instrumentos de análise e problematização das experiências dos professores em formação;  
iii) aperfeiçoamento das competências profissionais (Edufor, 2012).

## **6. Supervisão Pedagógica**

A supervisão é vista como um processo intrapessoal e interpessoal, com o objetivo de melhorar a educação das escolas. Para Alarcão & Tavares (2003), o professor ao aprender a ensinar depara-se com uma situação de aprendizagem. Contudo, também o supervisor é uma pessoa em desenvolvimento, apesar da sua vasta experiência, mas com a missão de ajudar o futuro docente a desenvolver-se, de modo a influenciar e estimular a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, pois o professor é o responsável pelo processo de ensino-aprendizagem.

O supervisor para além da ação que exerce sobre o formando deve ter também em conta o processo que este tem sobre os seus alunos. Assim, o supervisor deve ensinar, melhorar e facilitar a aprendizagem do estagiário. Este processo deve de ser feito através de demonstrações, reflexões, apresentação de modelos, análise de conceitos, exploração de atitudes e sentimentos, análise de modelos, jogos de simulação, problemas a resolver e tarefas a executar. Quer isto dizer que o supervisor não dá receitas, mas sim, cria junto do professor, com o professor e no professor um espírito de investigação-ação. Esta forma de definir o supervisor centra-se num modelo integrador defendido por Sá-Chaves (2002, cit. por Alarcão & Tavares, 2003) que sustenta a supervisão não *standart*.

A supervisão orienta a prática pedagógica, e esta incide sobre o processo de ensino-aprendizagem, que pressupõe o desenvolvimento do aluno e do professor em formação. Assim, também o supervisor faz parte deste processo. Para Alarcão & Tavares (2003) “a supervisão implica uma visão de qualidade, inteligência, responsabilidade, livre, experimental, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois.” (p.45).

Para o supervisor estar em condições de orientar de forma eficaz o processo de ensino-aprendizagem e o próprio desenvolvimento do formando, necessita de uma visão simultaneamente abrangente e profunda.

O ato de supervisionar ou orientar a docência situa-se numa estrutura subjacente a qualquer processo de ensino-aprendizagem, em que o desenvolvimento da docência emerge sem se separar no processo de ensino e de aprendizagem. A aprendizagem é um processo de resolução de problemas com o objetivo de envolver os sujeitos de modo a

que estes aprendam a resolver estratégias psicopedagógicas e técnico-didáticas adequadas a um contexto afeto-relacional propício à aprendizagem. Para compreender o processo de ensino-aprendizagem, assim como a supervisão ou orientação da prática pedagógica, Alarcão & Tavares (2003) identificaram quatro elementos essenciais: *i*) o sujeito e o seu estágio de desenvolvimento, assim como a sua personalidade; *ii*) as tarefas a realizar; *iii*) os conhecimentos a adquirir ou a utilizar e *iv*) a atmosfera afeto-relacional envolvente.

A supervisão tem como objetivo a maximização das capacidades do professor como pessoa e profissional. Assim pretende desenvolver no professor capacidades de tomar decisões, para que a relação pedagógica com os seus alunos apresente um melhor grau de desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos. Blumberg (1980, cit. por Alarcão & Tavares, 2003) defende que a atividade supervisiva é “sustentada pelo processo interpessoal com o ambiente para a realização de três tarefas que considera essenciais: fornecimento de informação apropriada à resolução de problemas pedagógicos do formando, promoção do desenvolvimento do professor na tomada de decisões e desenvolvimento da autonomia do professor baseada na liberdade de fazer escolhas.” (p.78).

Um processo de supervisão eficaz deve ter por base a observação de forma a não deixar passar os fenómenos, na sua dimensão observável. Mas também, a reflexão e intuição são necessárias para compreender os fenómenos observáveis e as motivações dos sujeitos. Necessita igualmente, de uma dimensão analítica, de investigação, experimentação, avaliação e formação.

Os objetivos de um supervisor, segundo Alarcão & Tavares (2003), devem aludir para desenvolver nos formandos capacidade e atitudes, tais como: *i*) espírito de autoformação e desenvolvimento; *ii*) capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência; *iii*) capacidade de resolver problemas e tomar decisões; *iv*) capacidade de experimentar e inovar entre a prática e a teoria; *v*) capacidade de refletir, fazer críticas e autocríticas de modo construtivo; *vi*) consciência da responsabilidade; *vii*) entusiasmo pela profissão e empenhamento nas tarefas inerentes; *viii*) capacidade de trabalhar com outros elementos. Para que estes objetivos sejam alcançados com sucesso, o supervisor e o estagiário devem de estabelecer uma relação efetiva trabalhando em cooperação.

Bulmberg (1976, cit. por Alarcão & Tavares, 2003) afirma que os supervisores reais surgem como distantes, de contacto difíceis, estabelecendo com os professores uma relação artificial, inibições e sentimentos de inferioridade. Por outro lado, os supervisores

ideais são indivíduos abertos, de fáceis contactos, humanos, flexíveis, cheios de recursos e capazes de atribuir ao futuro docente um papel ativo na resolução de problemas.

Para Mosher e Purpel (1972, cit. por Alarcão & Tavares) há seis habilidades que o supervisor deve possuir: *i*) sensibilidade, *ii*) capacidade para analisar; *iii*) capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz; *iv*) competência em desenvolvimento curricular, em teoria e prática de ensino; *v*) capacidade de relacionamento interpessoal e *vi*) responsabilidade social. Existem outras capacidades gerais, não menos importantes, tais como a capacidade de prestar atenção e saber escutar, capacidade de compreender, manifestar uma atitude de resposta, de se colocar no lugar do formando, de buscar a clarificação de sentidos e a construção de uma linguagem comum, de cooperar e de interrogar.

Outra perspetiva é a de Glickman (1985, cit. por Alarcão & Tavares, 2003), que refere as capacidades interpessoais, destacando: prestar atenção, clarificar, encorajar, servir de espelho, dar opinião, ajudar a encontrar soluções para os problemas, negociar, orientar, estabelecer critérios e ser condicional. O autor diz que o estilo de supervisão de um supervisor é dado por estas características, podendo ele ser não-diretivo, de colaboração ou diretivo. O supervisor não-diretivo é aquele que revela desejo e capacidade de atender o professor, de o escutar, de esperar que seja este a tomar iniciativas, sabe encorajá-lo, ajuda-o a clarificar as suas ideias e sentimentos. Já o supervisor de colaboração é aquele que valoriza estratégias colaborativas, repetindo o que o estagiário lhe vai dizendo, faz resumos de sugestões e de problemas apresentados ajudando-os na sua resolução. O supervisor diretivo preocupa-se em dar orientações, em estabelecer critérios e condicionar a atitude dos estagiários.

É, também, relevante perceber as perceções que os formandos têm da sua relação com o seu supervisor. Assim, alguns consideram que a sua relação com o supervisor pode ser: *i*) muito direta e muito indireta, *ii*) muito direta e pouco direta, *iii*) pouco direta e pouco indireta ou *iv*) pouco direta e pouco indireta. Glickman (1985, cit. por Alarcão & Tavares, 2003) refere que uma relação muito direta e pouco direta está associada a ideias de controlo, superioridade, estratégias e avaliação por parte dos supervisores. Por outro lado, a ideia de empatia aos supervisores está ligada a relacionamentos poucos diretos e muito indiretos. Os comportamentos dos supervisores considerados muito diretos e muito indiretos, ou muito diretos e pouco indiretos suscitam sentimentos de defesa por parte dos estagiários em relação aos supervisores. O Bulberg (1980, cit. por Alarcão & Tavares, 2003) afirma que os futuros professores avaliam positivamente os supervisores que fazem

afirmações, sugerem, criticam, comentam e pedem informações e opiniões. Contudo, avaliam de modo menos positivo ou negativo os supervisores que têm uma atitude passiva ou os que salientam por falar muito.

Alguns professores, principalmente os da formação inicial, preferem receitas, pois sentem-se perdidos, fora de contexto e novatos. Isto porque, faltam-lhes os conhecimentos necessários para tomar decisões de forma autónoma, bem como a prática, pois sentem falta de confiança em si mesmo. É de referir que a personalidade dos professores e o seu nível de desenvolvimento cognitivo e afetivo são elementos importantes a ter em conta pelo supervisor. Assim, há que ter em conta que os professores não podem ser tratados todos do mesmo modo (Alarcão & Tavares, 2003). Durante o percurso de formação inicial de professores é importante desenvolver nestes atitudes de reflexão, determinação, iniciativa própria e responsabilidade.

Alguns dos atuais supervisores universitários dão assistência a mais que um grupo de estagiários, que podem ser de escolas diferentes, em localidades diferentes e em número elevado. Esta é um condicionante que coloca em risco a falta de qualidade da supervisão. Desta forma, algumas atividades de orientação da prática pedagógica tendem a ser sacrificadas em detrimento de outras (Alarcão & Tavares, 2003).

Em suma, para Alarcão & Tavares (2003), a supervisão é uma ação multifacetada, faseada, continuada e cíclica. Esta passa assim pelas seguintes fases: encontro de pré observação, observação propriamente dita, análise de dados e encontro pós-observação. Subjacente a todas as fases tem de estar presente um diálogo interpretativo e construtivo da lógica de uma supervisão clínica, reflexiva e dialógica.

## **6.1. Modelos de supervisão**

No que diz respeito à classificação de modelo e abordagens na área da supervisão pedagógica não existe unanimidade. Nem mesmo os diversos investigadores, que defendem a ideia de que os modelos têm o objetivo de orientar a reflexão sobre a prática, chegam a um consenso do que são exatamente esses modelos. Assim, a elaboração de um modelo pode, simultaneamente, desenvolver ou obstruir a compreensão da supervisão.

Os investigadores Nuthal e Snook (1973, cit. por Oliveira-Formosinho org., 2002) defendem que o termo modelo sofreu diversas alterações devido ao seu uso corrente. Para Knezevich (1975, cit. por Oliveira-Formosinho org., 2002) o modelo pode ser visto como uma ponte entre o abstrato e a prática, ou seja, é a partir da observação cuidada da prática

pedagógica que se desenrola as abstrações da realidade. Isto é, os modelos permitem a compreensão do modo de como se deve ensinar e supervisionar, ou ainda, de como gerir uma escola. Contudo, Tracy e MacNaughton (1993, cit. por Oliveira-Formosinho org., 2002) defendem que é os modelos são instrumentos práticos que ajudam a entender a sequência do mundo real da supervisão e que classificam os acontecimentos desse mundo, conforme Van Manen (1977, cit. por Oliveira-Formosinho org., 2002) defendia.

Os modelos como abstração da realidade estão relacionados como a teoria de *visualizar* os modelos como estruturas interpretativas. Deste modo, ajudam a organizar e estruturar o modelo, a perceber os malefícios de implementar uma abordagem simples e os benefícios de utilizar os modelos alternativos, de forma a obter diferentes conceções complementares à realidade.

Nuthall e Snook (1973, cit. por Oliveira-Formosinho org., 2002) afirmam que para além de explicarem e descrevem a realidade, os modelos podem ser designados através dos seus objetivos, como estes são constituídos, isto é, modelos como exemplos ou preditores. Os modelos vistos como exemplos fixam uma diretriz ou plano de assunções e atitudes a serem imitados, ou seja, é onde estão incluídos os *workshops* e programas de formação contínua. Os modelos como preditores permitem que haja uma perspetiva inicial dos potenciais da nossa prática educativa, assim sendo, há medida que o usamos para orientar a prática inicial, ele transforma-se num projeto para aprender. Para isso, é necessário que os estagiários de educação aprendam alguns conceitos de supervisão que fazem parte de um padrão usual de atitudes, que se baseiam num grupo consistente de assunções.

Diversos investigadores estruturam as suas apresentações de diferentes modos, quando fazem a descrição dos conjuntos de modelos de supervisão. Joyce e Weil (1980, cit. por Oliveira-Formosinho org., 2002) são autores do estudo mais relevante sobre os modelos e identificam uma série de conceitos úteis na sua estruturação: *i*) objetivos do modelo; *ii*) pressupostos teóricos; *iii*) princípios subjacentes ao modelo; *iv*) sintaxe do modelo; *v*) sistema social; *vi*) princípios de reação e *vii*) sistema de suportes.

Os modelos de supervisão podem tornar mais fácil o entendimento de novas óticas de investigação e da prática sobre a supervisão, como podem limitar as nossas visões sobre o mesmo. Assim, Sergiovanni e Starratt (1993, cit. por Oliveira-Formosinho org., 2002) usam a metáfora das janelas e dos muros, de modo a classificar estes benefícios e malefícios, declarando que

“os modelos no ensino e na supervisão são muito semelhantes a janelas e muros. Como janelas, ajudam a expandir a visão das coisas, a solucionar problemas e a fornecer respostas, dando-nos as bases necessárias para funcionarmos como investigadores e profissionais da prática. Como muros, estes mesmos modelos servem para nos limitar, para nos obstruir a visão de outras concepções da realidade, de outras percepções e de outras alternativas.” (Sergiovanni e Starratt, 1993, cit. por Oliveira-Formosinho org., 2002, p.27).

Segundo Oliveira-Formosinho (org., 2002), é possível classificar e descrever quatro modelos de supervisão na literatura: modelo científico, modelo clínico, modelo cooperativo ou colegial e modelo artístico.

### **6.1.1. Científico**

Para Jonh McNeil (1982, cit. Oliveira-Formosinho org., 2002) o ensino eficaz está subjacente a critérios externos do processo de supervisão, onde o formador e o formando abdicam de algum controlo. Este afirma que os critérios para o ensino eficaz são extrínsecos ao processo de supervisão. McNeil (1982, cit. Oliveira-Formosinho org., 2002) é bastante imparcial sobre as limitações dos critérios que resultam do estudo de abordagens científicas, pois as suas afirmações são mais reduzidas, em relação às decisões tomadas no ensino. Assim, este estudo não produz novos conhecimentos, mas aperfeiçoa os conhecimentos já divulgados. Apesar de este modelo de supervisão ter como base uma explicação de ensino, Sergiovanni (1982, cit. Oliveira-Formosinho org., 2002) defende que este pode ajudar na constatação de acontecimentos que ocorrem no ensino e do que deveria ocorrer, ou seja, este permite avaliar o nível e a qualidade do ensino. McNeil (1982, cit. Oliveira-Formosinho org., 2002) afirma que existem diversos sentidos em que a supervisão científica se pode direccionar. Contudo, independentemente da direcção que siga o que é valorizado é o resultado, e não o processo que se utiliza para atingir os objetivos.

### **6.1.2. Clínico**

Garman (1982, cit. por Oliveira-Formosinho org., 2002) define que na supervisão clínica o ensino eficaz tem como base uma relação colaborativa entre o supervisor e o estagiário, onde não é possível individualmente desenvolver ou interpretar plenamente os acontecimentos. O professor e o supervisor devem de ter bem definido dois valores: a

confiança, pois é com esta que se percebe diferentes perspectivas ou uma perspectiva em concreto; e a utilidade, visto ser esta que define os instrumentos que se deve utilizar, para um determinado objetivo. Estes dois critérios ajudam tanto o supervisor, como o estagiário a extrair os valores dos conceitos operacionais.

Para Garman (1982, cit. por Oliveira-Formosinho org., 2002) o supervisor torna-se supervisor clínico quando a observação e a análise da prática pedagógica são abordagens experienciadas intrínsecas ao serviço qualificado.

### **6.1.3. Colegial**

Nas suas descrições subsequentes, Garman (1982, cit. por Oliveira-Formosinho org., 2002) surge os termos *colaboração*, *colegialidade*, *serviço especialista* e *conduta ética*. O termo colegialidade está diretamente relacionado com a organização de pensamento que transpomos para a relação de supervisão. É nesta relação que se pode alterar entre o crítico estranho e o membro fundamental, ou seja, é onde ocorre uma clara distinção entre o estagiário e o supervisor. No que diz respeito à colaboração, esta é caracterizada por uma relação mútua no trabalho, onde cada um se focaliza de modo a atingir os objetivos a que se propuseram.

### **6.1.4. Artístico**

Eisner (1982, cit. por Oliveira-Formosinho org., 2002) defende a teoria de supervisão numa abordagem artística, ou seja, é aquela que se centra nos conhecimentos e competências de cada ser. Deste modo, valoriza as experiências e saberes do professor e vê-o como um ser único. Sendo um dos seus principais objetivos ajudar o professor a explorar os seus potenciais. Neste modelo, o supervisor assume o papel de assistente ao professor, de forma a auxiliá-lo na consolidação de valores que definem a educação de qualidade.

Eisner (1982, cit. por Oliveira-Formosinho org., 2002) diferencia a abordagem científica da artística. Considera que a primeira abordagem valoriza os comportamentos do professor, já a segunda apoqueta-se com a expressividade dos alunos e professores quando desenvolvem algo e tenta compreender através das experiências e das ações desenvolvidas, se estas foram significativas para o indivíduo. Desta forma, o supervisor é visto como um perito, que avalia os acontecimentos no contexto de sala de aula, e crítico, que através da sua experiência e da sua linguagem artística procura ajudar o

professor. Contudo, este também pode facultar perspectivas através da linguagem, que não tenham sido avaliadas pelo professor. Mesmo assim, Eisner (1982, cit. por Oliveira-Formosinho org., 2002) considera que para a implementação deste modelo é fundamental ter em consideração algumas características chave como:

“capacidade de compreender o que é significativo, porém sutil, a capacidade de estabelecer comunicação ou a confiança entre o supervisor e o professor, de interpretar acontecimentos para aqueles que os viveram e de ser capaz de apreciar a sua importância educacional.” (Oliveira-Formosinho org., 2002, p. 43).

A última característica da abordagem artística realça as características organizativas, sendo a experiência, as virtudes e a sensibilidade os instrumentos fundamentais para que o acontecimento educativo seja traçado e entendido.

## **6.2. Cenários de Supervisão**

A supervisão é um processo em que o professor orienta um outro professor ou um candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional, ou seja, surge para uma orientação profissional. A supervisão é realizada num tempo continuado e apresenta como principal objetivo o desenvolvimento profissional do professor. Alarcão & Tavares (2003) defendem nove cenários de supervisão possíveis e que estes se relacionam com frequência. Os cenários, como os autores os denominam, são tratados por outros autores por modelos de supervisão. Por conseguinte, os cenários apresentados apesar de possuírem características próprias coexistem uns com os outros.

### **6.2.1. Cenário de Imitação Artesanal**

Este cenário coloca os futuros professores a praticar com o mestre, o modelo, o bom professor, o experiente, o prático, ou seja, aquele que sabia como fazer e transmita a sua arte ao seu aprendiz. Neste modelo, o supervisor apresenta-se como autoritário e possuidor do saber, assim o futuro professor aprende a fazer por demonstração e imitação. O modelo de imitação artesanal apresenta-se com estágios clássicos em que há um modelo a imitar. Desta forma, a sua eficácia ou ineficácia está dependente das exigências estabelecidas pelo próprio modelo. Este assenta na ideia da existência de bons modelos e na perpetuação dessas qualidades por imitação.

### 6.2.2. Cenário de Aprendizagem pela Descoberta Guiada

O modelo de imitação anteriormente referido foi substituído pelo conhecimento analítico dos modelos de ensino. Para Stolorow (1965, cit por Alarcão & Tavares, 2003) trata-se da substituição do *model the master teacher* por *master the teaching model*. Este cenário implicava que o futuro professor possuísse conhecimentos de modelos teóricos e que lhe fosse dada a oportunidade de observar diferentes professores em diferentes situações, mesmo antes de iniciar o seu próprio estágio pedagógico. Assim, a formação inicial de estudos seria teórico-prática, onde a teoria deveria de integrar-se na prática.

Dewey (1974, cit. por Alarcão & Tavares, 2003) distingue dois objetivos complementares para a componente prática: *i*) concretizar a componente teórica, torná-la mais viva, mais real; *ii*) permitir que os professores desenvolvam as *ferramentas* necessárias à execução da sua profissão. O mesmo autor (1974, cit. por Alarcão & Tavares, 2003) afirma ainda que os futuros professores deveriam ter um estágio de observação, onde pudessem aprender a partir da observação de diferentes professores em interação com alunos em contexto de sala de aula e como estes reagem um ao outro. Assim, o formando só deveria iniciar a sua prática pedagógica depois de ter feito um estágio de observação. Além disto, Dewey (1974, cit. por Alarcão & Tavares, 2003) refere que também um dos objetivos da supervisão seria tornar o formando num estudante de educação e um profissional reflexivo, capaz de observar, prever e refletir.

Este modelo defende que o futuro professor deve começar pela simples observação, seguindo-se o início de atividades de ensino progressivamente mais complexas e a seleção e organização de algumas unidades curriculares até atingir a responsabilidade total pelo ensino. A prática pedagógica deveria seguir a teoria subjacente à mesma e a supervisão do formando não deveria revelar-se muito rígida, de forma a dar ao professor capacidades para desenvolver a sua imaginação e espírito de autocrítica.

Enquanto o primeiro modelo segue um cenário tradicional de aprendizagem, procurando profissionalizar e socializar o futuro professor consoante o modelo que deve seguir passivamente. O segundo modelo apresentado confere ao formando um papel ativo na sua formação, assim aplica princípios que regem o processo de ensino-aprendizagem, analisa variáveis do seu contexto e inova a prática pedagógica.

### 6.2.3. Cenário Behaviorista

Na fase de formação inicial, o formando revela preocupações relacionadas com o conteúdo a lecionar, o modo como ensiná-lo, a forma de disciplinar os alunos, a necessidade que tem de agradar ao supervisor ou o receio de desconhecer regras da escola.

Segundo Alarcão & Tavares (2003), nos anos 60, investigadores da Universidade de Stanford, na Califórnia, identificaram competências de maior utilidade para futuros professores e apresentaram um treino dessas competências. Assim, o microensino, ou técnica psicopedagógica, determina que os professores realizam diversas tarefas.

Este modelo permite verificar as tarefas dos futuros professores, analisá-las, explicá-las e demonstrá-las aos formandos. Posteriormente, este iria tentar colocá-las em prática numa mini sala que seria gravada em vídeo. Após a aula, o futuro professor iria analisar a sua postura pedagógica em relação às competências que queria treinar, sendo orientado pelos comentários dos próprios alunos, colegas e supervisor. Depois desta análise, o formando daria outra mini aula, utilizando os mesmos recursos, mas com diferentes alunos, de forma a colocar em prática as alterações que aprendeu com a análise de si próprio e dos outros.

Para Alarcão & Tavares, este modelo caracteriza-se pela

“simplicidade da complexidade do ato de ensino através da redução do tempo de aula e da limitação do conteúdo e número de alunos, a variedade e a contiguidade do feedback proveniente de várias fontes [...], a incidência no desenvolvimento de uma só competência, a ausência de avaliação sumativa, o conhecimento dos parâmetros de avaliação formativa quer pelo professor quer pelo supervisor.” (p. 22, 2003).

Desta forma, o modelo behaviorista tem como objetivo preparar o futuro professor para entrar no estágio com conhecimentos que permitissem identificar os bons e maus momentos, assim como enfrentar com mais à vontade a complexidade do ato de ensinar numa situação real. Contudo, a prática do microensino, segundo Alarcão & Tavares (2003), pode apresentar competências que o formando pretende treinar descontextualizadas, sem relação com outras ou mesmo sem ligação com o conteúdo a ensinar e o tipo de aprendizagem que a tarefa exige do formando que aprende e do sujeito que ensina.

Este modelo tem sido implementado de forma a completar outros modelos, como cenários mais pessoalistas ou integrados. Cooper (1980, cit. por Alarcão & Tavares, 2003) apresentou um modelo semelhante, mas considerado uma evolução do microensino, o CBTE (Competency-based teacher education) ou PBTE (Performance-based teacher education). Este refletiu sobre a necessidade de responsabilizar os professores pelos resultados obtidos dos discentes e de implementar nas instituições de formação critérios constantes no julgamento do resultado final. Assim, o professor é visto como técnico de ensino ou executivo.

Este modelo apresenta características fundamentais, como referem Houston e Howsam (1972, cit. por Alarcão & Tavares, 2003): definição operacional dos objetivos, responsabilidade e individualização. Desta forma, o formando deve ser informado das competências a desenvolver e que são transportadas em objetivos operacionais, deve ser responsável pela execução dos objetivos e pode desenvolvê-los ao seu ritmo, a partir dos meios que lhes são apresentados e que considera mais adequados às suas necessidades. O início da prática pedagógica deve ser gradual e acompanhada, desenvolve-se a partir de observações, experiências clínicas e prática real nas escolas.

#### **6.2.4. Cenário Clínico**

O cenário de supervisão clínica surgiu como tentativa de resposta ao *Master of Arts in Teaching*, pois os alunos deste modelo consideravam que não conseguiam aprender com os seus supervisores, ou seja, os supervisores não conseguiam ensiná-los a ensinar. M. Cogan, R. Goldhammer e R. Anderson (1980 e 1973, cit. por Alarcão & Tavares, 2003) apostaram no modelo de supervisão clínica, em que o professor surge como agente dinâmico transpondo para o supervisor a missão de o ajudar a analisar e repensar o seu ato de ensino. Assim, trata-se de um modelo em que a cooperação é fundamental, tanto entre o professor e o supervisor, como entre colegas. Contudo, implica uma atividade contínua com planificação e avaliação conjuntas, para além da observação e análise.

Este modelo pretende melhorar a prática de ensino dos professores. A *clínica* é para os professores a sala de aula, mas deve partir de uma análise conjunta de casos ocorridos pelo professor e supervisor. Goldhammer e Cogan (1980 e 1973, cit. por Alarcão & Tavares, 2003) caracterizam este modelo pela colaboração necessária entre o professor e o supervisor no sentido de aperfeiçoar a prática do docente, tendo em conta a observação e análise de situações de ensino reais. Assim, o futuro professor deve

apresentar uma atitude ativa, pedindo ao supervisor colaboração na análise das situações, de forma a ajudar a ultrapassar dificuldades. O modelo de supervisão clínica é mais apropriado em contexto de formação contínua do que em formação inicial.

Neste modelo é sugerido o ciclo de supervisão, para Goldhammer (1973, cit. por Alarcão & Tavares, 2003) com cinco fases e para Cogan (1973, cit. por Alarcão & Tavares, 2003) com oito fases. Para o primeiro autor, este ciclo dispõe de cinco fases:

1. Encontro pré-observação;
2. Observação;
3. Análise dos dados e planificação da estratégia da discussão;
4. Encontro pós-observação;
5. Análise do ciclo da supervisão.

Enquanto para Cogan o ciclo conta com oito fases:

1. Estabelecimento de relação supervisor/professor;
2. Planificação da aula;
3. Planificação de estratégias de observação;
4. Observação;
5. Análise de dados;
6. Planificação da estratégia da discussão;
7. Encontro pós-observação;
8. Análise do ciclo da supervisão.

Apesar das diferenças encontradas, a primeira fase de Goldhammer (1973, cit. por Alarcão & Tavares, 2003) e as três primeiras fases do ciclo de supervisão referidas por Cogan (1973, cit. por Alarcão & Tavares, 2003) estabelecem um momento de pré-encontro. O encontro de pré-observação serve para resolver problemas e planificar estratégias de observação, visto que a atividade docente é essencialmente uma atividade de resolução de problemas e esta é uma excelente forma de aprendizagem. O futuro professor deve aprender fazendo, perceber o que faz e atuar de forma a ultrapassar problemas com que se depara, para isto, é necessário que o professor e o seu supervisor estabeleçam uma relação de trabalho, desmistificando a avaliação como o ponto importante do processo de supervisão. É desta fase que surgem estratégias para a observação. No seguimento da observação os dois participantes devem analisar separadamente os dados recolhidos durante a aula, sistematizando-os de forma a analisá-los e interpretá-los, posteriormente, em conjunto. Este processo termina com a avaliação do processo de supervisão, que deve ser continuada, fornecendo feedback para o processo

seguinte. Fazer supervisão é, segundo Alarcão & Tavares (2003), uma forma de ensinar e esta, de acordo com este modelo baseia-se em três elementos importantes: a planificação, a interação e a avaliação.

### **6.2.5. Cenário Psicopedagógico**

Para Stones (s.d., cit. por Alarcão & Tavares, 2003) o principal objetivo da supervisão pedagógica é ensinar o futuro professor a ensinar. Este apoiou a sua teoria de ensino em teorias de psicologia do desenvolvimento e de aprendizagem, como a relação de ensino-aprendizagem entre o supervisor e o professor, e esta mesma relação entre o professor e os alunos. O processo de ensino-aprendizagem, para Stones (s.d., cit. por Alarcão & Tavares, 2003), deve resultar na resolução de problemas e tomada de decisões que permitam uma adaptação e acomodação às exigências apresentadas. Os professores desempenham diversas funções no ensino, para isso existe um conjunto de princípios psicopedagógicos descritos em algumas teorias de desenvolvimento e de aprendizagem.

O supervisor deve ensinar conceitos, ajudar o futuro professor a desenvolver capacidades e competências, ensinando-o a explorar conhecimentos prévios no sentido de resolver problemas durante a ação. O processo de ensino-aprendizagem entre o supervisor e o professor deve influenciar diretamente o segundo, sobre a sua aprendizagem e desenvolvimento, através da sua própria prática de ensino. E ainda, indiretamente, entre professor e alunos, sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos discentes. Este modelo aproxima-se do modelo clínico, pois aborda a problemática da prática pedagógica em relação com a teoria da componente psicopedagógica.

Stones (s.d., cit. por Alarcão & Tavares, 2003) afirma que o professor é alguém que já tem adquirido competências, assim, deve desenvolver o *saber - fazer* com base no seu *saber*. Contudo, declara que entre o *saber* e o *saber - fazer* deve existir uma fase de observação para que o futuro professor possa identificar modelos, aprofundando os seus próprios conceitos antes de os colocar em prática. Na formação inicial psicopedagógica, Stones (s.d., cit. por Alarcão & Tavares, 2003) considera que os futuros docentes passam por três fases: conhecimento, observação e aplicação. Desta forma, a supervisão pedagógica só poderá surgir após o conhecimento e a observação, devendo estar relacionadas com a teoria e a prática. Pois a teoria informa a prática pedagógica.

Stones (s.d., cit. por Alarcão & Tavares, 2003) considera que o modelo psicopedagógico consiste num ciclo de supervisão com três etapas:

1. Preparação da aula com o professor ou formando;
2. Discussão da aula;
3. Avaliação do ciclo de supervisão.

Este cenário pretende tornar o professor independente, sendo este autónomo e capaz de tomar decisões e resolver problemas reais. A etapa de preparação da aula do formando é subdividida em duas fases, uma de planificação e outra de interação. Assim, podemos comparar esta primeira etapa à primeira fase de Goldhammer (1973, cit. por Alarcão & Tavares, 2003) e às três primeiras fases de Cogan (1973, cit. por Alarcão & Tavares, 2003) no modelo clínico, como momentos de pré-encontro. A etapa da discussão da aula do formando, também, é subdividida em duas fases, a primeira de planificação da aula e a segunda de interação. Estas podem igualmente ser comparadas à quarta fase de Goldhammer (1980, cit. por Alarcão & Tavares, 2003) e à quinta, sexta e sétimas fases de Cogan (1973, cit. por Alarcão & Tavares, 2003) de encontro pós-observação. A segunda etapa de Stones (s.d., cit. por Alarcão & Tavares, 2003), surge com a pós-observação, pois é nesta altura que é feita a análise dos dados de observação, são delineadas estratégias, realiza-se uma autoavaliação e criam-se momentos de ajuda. Por último, a etapa de avaliação do ciclo de supervisão sugere que o formando deverá dar outra aula com o objetivo de melhorar a sua prática, tendo em conta as sugestões efetuadas na segunda etapa.

### **6.2.6. Cenário Pessoalista**

O modelo pessoalista é influenciado por diversas correntes e tem em atenção o desenvolvimento do professor enquanto pessoa. Desta forma, surgem vários autores que apresentaram programas neste sentido. Combs (1974, cit. por Alarcão & Tavares, 2003) propôs um programa humanista assente no autoconhecimento do professor. Já Fuller (1972 e 1974, cit. por Alarcão & Tavares, 2003) faz o mesmo, baseando-se nas necessidades e preocupações do professor em formação. Glassberg e Sprinthall (1980, cit. por Alarcão & Tavares, 2003) consideram que a formação dos professores deve apresentar um grau de maturidade psicológica e desenvolverem as características dos estádios mais avançados, das teorias de desenvolvimento. Para estes, a supervisão deve ter como objetivo o desenvolvimento humano a partir da reflexão que os futuros professores deveriam fazer posteriormente ao exercício da prática pedagógica.

Para Hunter e Joyce (1967, cit. por Alarcão & Tavares, 2003) os professores que apresentam um elevado nível conceptual utilizam uma maior variedade de modelos de ensino, revelando assim maior facilidade em adaptar a sua planificação às necessidades dos alunos. Também Murphy e Brown (1970, cit. por Alarcão & Tavares, 2003) consideram que os professores com maior grau de desenvolvimento proporcionam aos alunos a aprendizagem pela descoberta, estimulam a divergência de opiniões e expressam ideias próprias. Este modelo considera que a formação de professores deve ter em conta o grau de desenvolvimento do mesmo, as suas perceções, sentimentos e objetivos; deve partir de experiências vividas ajudando o professor a refletir sobre elas e as suas consequências. Desta forma, cada um é o modelo de si próprio.

### **6.2.7. Cenário Reflexivo**

O modelo reflexivo baseia-se na reflexão na ação e sobre a ação com vista à construção do conhecimento profissional defendido por Schön (1983, 1987, cit. por Alarcão & Tavares, 2003). A prática pedagógica apresenta situações inesperadas, assim o professor deve adquirir competências para agir nestas, devendo ter criatividade e sensibilidade artística. Estas competências para agir no imprevisível combinam com um conhecimento tácito, inerente e simultâneo às ações reais do profissional.

O processo formativo do futuro professor deve assentar na ação, experiência e reflexão sobre a ação. O formando deve refletir sobre o observado e o vivido com o objetivo de construir o seu conhecimento a partir da ação e da sua reflexão. Contudo, esta prática deve ser acompanhada pelo supervisor que deve saber orientar, estimular, exigir, apoiar e avaliar. Assim, para ajudar o estagiário, o supervisor deve ajudá-los a compreenderem as situações vividas, estimulando-os para a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a ação na ação.

Segundo Schön (1983, 1987, cit. por Alarcão & Tavares, 2003), a reflexão na ação é quando o professor tem a capacidade de refletir no decorrer real da ação; a reflexão sobre a ação é feita posteriormente à ação, onde o professor pensa e reflete nas ações depois da sua prática; e por último, a reflexão sobre a ação na ação, verifica-se quando o docente tem a capacidade de refletir na ação tendo em conta reflexões passadas de experiências já vividas, podendo adequá-las à ação presente.

Neste modelo, Schön (1983, 1987, cit. por Alarcão & Tavares, 2003) distingue três estratégias para a supervisão: a experimentação conjunta, a demonstração acompanhada

da reflexão e a experiência multifacetada. Estas estratégias devem ser acompanhadas de demonstrações e comentários elucidativos dos processos por parte do supervisor, com o objetivo de melhorar a prática do futuro professor.

Numa prática orientada, como defende Schön (1983, 1987, cit. por Alarcão & Tavares, 2003), o supervisor deve proporcionar ao formando problemas reais de forma a descodificá-los e a serem resolvidos, colocando hipóteses, experimentando e verificando. Assim, o futuro docente deve aprender a fazer fazendo. Logo, o supervisor é responsável por encorajar o formando a explorar as suas capacidades de aprendizagem nas atividades e interações.

### **6.2.8. Cenário Ecológico**

O modelo ecológico é um aprofundamento da supervisão reflexiva e humanista num ambiente interinstitucional interativo. Este modelo tem em consideração dinâmicas sociais e de processo sinérgico que se estabelece entre o formando em desenvolvimento e o meio que o envolve que está em permanente transformação. Assim, estabelecem-se relações dinâmicas, recíprocas e sinérgicas. Neste modelo, a formação do docente deve proporcionar e gerir experiências variadas e em diversos contextos, de forma a possibilitar ao estagiário a execução de novas atividades, novos papéis e interação com pessoas desconhecidas. Estes fatores são determinantes para o desenvolvimento humano e profissional.

O modelo ecológico apresenta três aspetos importantes: a homologia entre o desenvolvimento do próprio formando e das crianças, as condições de articulação interinstitucional, ou seja, entre a formação inicial e contínua; e a articulação entre a instituição da formação inicial e as instituições onde se realiza a prática pedagógica. Este último aspeto é relevante, pois promove o desenvolvimento e a aprendizagem das próprias instituições.

Alarcão (1999, cit. por Alarcão & Tavares, 2003) afirma que a relação interinstitucional parte da articulação entre o conhecimento-ação e a ação-conhecimento. A primeira privilegia as instituições de formação inicial e de ensino secundário, enquanto a segunda é a preferida das escolas onde os formandos iniciam a sua prática profissional.

A formação de professores para Alarcão (1999, cit. por Alarcão & Tavares, 2003) deve ter uma perspetiva ecológica e interativa exigindo

“debates e negociações acerca do projeto de formação, desenvolvimento de atitudes partilhadas, identificação de objetivos comumente assumidos, planificação conjunta, coaprendizagem institucional, questionamento de ideias e de práticas, manutenção de canais de comunicação aberta, avaliação conjunta de produtos e processos, reflexão para, na e sobre a ação, investigação conjunta, tempos e espaços” (2003, p.39).

Desta forma, o modelo ecológico deve apresentar uma atitude reflexiva e sistematizadora das práticas de supervisão, onde é possível verificar o envolvimento ativo do formando, assim como interações múltiplas de compreensão da realidade e de apoio formativo, subjacentes a uma programação supervisiva ecológica. Neste processo, associa-se o desenvolvimento pessoal com a socialização, teorias pessoais e teorias públicas e analisa-se a natureza contextual da realidade. Desenvolve-se interações com o meio de forma a aproximarmo-nos do ideal do desenvolvimento adquirindo uma conceção mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico. Assim, este modelo promove o desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário. Contudo, é um processo ecológico inacabado, dependente das capacidades das pessoas e das potencialidades do meio, construtor do saber e do ser, mas também do saber-fazer profissional e de saber estar, viver e conviver com os outros.

### **6.2.9. Cenário Dialógico**

Waite (1995, cit. por Alarcão & Tavares, 2003) defende a supervisão dialogada, contextualizada em que são postos em relevo os modelos pessoalista e desenvolvimentista. Assim, a linguagem e o diálogo crítico são importantes na construção da cultura e do conhecimento próprios dos professores enquanto profissionais e nas desocultações contextuais que influenciam o exercício da prática. O autor refere que o docente é um agente social, assumindo uma natureza contextualizada e situada do seu conhecimento profissional. Neste modelo, os professores são fundamentais, sendo vistos mais no coletivo do que de forma individual. Assim, esta abordagem situa-se numa linha de consciencialização do coletivo identitário dos professores. Contudo, os supervisores assumem a voz dos professores. O desenvolvimento profissional dos futuros professores é auxiliado pela verbalização do conhecimento reflexivo e a linguagem funciona como ampliadora da capacidade cognitiva. Assim, o supervisor deve promover esta prática com vista ao desenvolvimento do professor na sua formação, inovar e provocar mudanças nos contextos educativos.

O conhecimento, a regulação dos contextos e a adoção de uma estratégia dialógica são pontos fundamentais neste modelo, o qual deve contribuir para a criação de contextos em que a supervisão funciona como instrumento de emancipação individual e coletiva dos professores.

### **6.3. Estrutura de uma planificação segundo Hunter**

Hunter (1984, 1987, cit. por Org. Oliveira-Formosinho, 2002) defende que um plano de aula deve passar por várias etapas. Assim, esta abordagem de Hunter apresenta algumas questões antecipatórias, objetivos da aula, apresentação de conceitos, verificação de compreensão, modelagem, prática guiada e conclusão de aula. Contudo, a autora refere que nem todas as aulas terão de seguir estes elementos, nem esta sequência. Conjuntamente a estes princípios, Hunter (1984, 1987, cit. por Org. Oliveira-Formosinho, 2002) refere que a motivação, a retenção, a transferência de aprendizagem e o reforço estão relacionados. A autora acrescenta ainda estratégias de ensino e descobertas noutras domínios. A sua abordagem de supervisão é sustentada pela assistência e avaliação. Assim, a avaliação deve surgir como sequência da assistência.

As questões antecipatórias devem partir de investigações feitas pelo futuro professor para elaborar a sua aula, ou seja, deve ter ideias prévias daquilo que quer abordar e como o vai fazer para ser discutido na pré-observação. Assim, deve estabelecer objetivos, planeando especificamente aquilo que os alunos deverão ser capazes de compreender ou fazer. Posteriormente, o estagiário deve definir as suas competências, tendo como base observações de aulas que fez em determinadas áreas de atuação eficazes, bem como as competências de desempenho dos alunos e o que é esperado deles. Contudo, os alunos deverão ser sempre informados das competências de desempenho esperadas, visto que o ensino deve ser explícito. Outro elemento importante a ter em conta na elaboração de um plano é a motivação, isto é, o professor deve ter sempre em conta as experiências vivenciadas dos alunos com os objetivos da aula para que a aprendizagem seja significativa. Nesta fase, é relevante que o professor seja capaz de operacionalizar conteúdos abstratos para que os alunos percebam claramente daquilo que se está a falar.

Outro momento que um plano de aula deve abranger é o ensino. Nesta fase, o ensino deve ser visto como transferência de conhecimentos, demonstração da compreensão e verificação desta. Na transferência de conhecimentos, como refere Hunter (1984, 1987, cit. por Org. Oliveira-Formosinho, 2002), o professor deve levar os alunos a descobrirem

os conceitos, mas é ele que tem de ensinar e transmitir o conhecimento. O modelo e o ensino são do professor, assim este deve dar exemplos para facilitar a compreensão do aluno, só depois é que o aluno deve experimentar aquilo que aprendeu. Contudo, é na verificação da compreensão que o professor pode perceber se o aluno percebeu ou não o que foi trabalhado. Esta verificação pode ser feita através de um questionário de conhecimento e não de um questionário de avaliação, onde o professor pode tirar dúvidas acerca da compreensão da turma sobre um conceito e reforçar antes de dar início à prática.

Quando o momento de ensino termina, o professor deve seguir a sua aula para uma prática guiada, dando oportunidade aos alunos de demonstrarem a compreensão dos conteúdos colocando em prática os novos conhecimentos através de atividades e exercícios com a supervisão do professor. O professor deve, então, orientar o trabalho do aluno para que haja uma aprendizagem integradora. Posteriormente, o professor deve explicar e sintetizar os conhecimentos transmitidos durante a aula, verificando se os alunos têm dúvidas. Esta conclusão de aula serve então para ajudar os alunos a organizar a informação mentalmente com a orientação do professor, a tirar dúvidas, a reforçar pontos principais e a clarificar palavras-chave.

Por último, para que os alunos dominem os conteúdos é necessário que exista por parte do professor o reforço da prática. Este reforço pode ser feito através de trabalhos de casa, trabalhos de grupo ou testes individuais. O importante é a repetição dos conteúdos para que a aprendizagem tenha sucesso e para que os conhecimentos adquiridos possam ser transferidos para outros contextos, ou seja, a repetição deve promover a descontextualização.

Para Hunter (1984, 1987, cit. por Org. Oliveira-Formosinho, 2002) este não é um cenário, pois nem sempre todos os momentos têm de ser obrigatoriamente utilizados, mas sim princípios que puderam ser tidos em consideração na construção de uma planificação, para uma instrução eficaz.

## **CAPÍTULO II**

## **1. Metodologia**

Neste capítulo apresentamos a fundamentação da metodologia que serviu de base ao trabalho realizado. Iniciámos com a problemática da investigação tendo em vista a clarificação da natureza do estudo, seguidamente são apresentados os objetivos que nortearam este trabalho, assim como o plano de investigação definido. Posteriormente, apresentaremos e justificaremos os procedimentos utilizados para a recolha de dados e procederemos à caracterização dos participantes deste estudo.

### **1.1.Contextualização do estudo**

Em 2009 foi homologado o novo Programa de Português e com ele estabelecem-se os novos princípios orientadores que devem ser interpretados à luz das disposições constantes no referido documento. Assim, é nosso propósito compreender quais as alterações que a introdução do novo programa de Português teve em diferentes instâncias, nomeadamente na área da escrita, uma vez que, tal como referem Baptista, Viana & Barbeiro “o registo escrito consolidou a sua função enquanto ferramenta alternativa à memória humana, alterou a capacidade do homem de armazenar e gerir a informação e desencadeou alterações na sua relação com as estruturas narrativas de tradição oral” (2011, p.7).

É neste contexto que surge a presente investigação sendo esta por definição “uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (Tuckman, 2000, p.5). É “um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, os desvios e as incertezas que isto implica” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.31). Desta forma, uma vez que a unidade de observação está ao nível da subjetividade dos sujeitos e que as respostas que se procuram se referem a opiniões, perceções e conceções dos indivíduos; fenómenos de difícil observação, porque se situam ao nível da sua interioridade, e que raramente se exprimem de forma espontânea (Ghiglione e Matalon, 1992), compreende-se e justifica-se a pertinência da utilização de uma metodologia suscitadora de respostas individuais. É a partir destas que o investigador procura conhecer as explicações dos sujeitos, relativamente aos fenómenos em estudo e o significado que eles têm para si (Ghiglione e Matalon, 1992).

## **1.2. Objetivos do estudo**

Tendo por base o acima exposto, o trabalho de investigação que nos propomos desenvolver visa:

- i)* Compreender de que forma foi feita a divisão dos conteúdos curriculares, tendo por base o novo programa de Português, em diferentes agrupamentos de escolas;
- ii)* Verificar de que forma se operacionaliza a articulação entre as metas de aprendizagem e o desenvolvimento curricular, nos agrupamentos;
- iii)* Perceber de que forma o supervisor da Prática Pedagógica orienta os alunos estagiários do Mestrado de Qualificação para a Docência – Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico – na preparação das aulas de escrita;
- iv)* Identificar qual a tipologia de oferta de formação contínua, ministrada por diversas instituições, para o desenvolvimento do novo programa de Português.

## **1.3. Abordagem metodológica**

Tendo em conta os objetivos do estudo, considerámos pertinente e indicada a utilização de uma metodologia mista, visto que esta garante o cruzamento de dados tendo sempre em vista a fiabilidade dos resultados através da triangulação metodológica, tal como é defendido por Patton (1990).

Reichardt e Cook (1996) consideram que para resolver melhor um problema em investigação, não se deve aderir rigidamente a um dos paradigmas (qualitativo ou quantitativo), mas sim combinar propriedades de cada um. No entanto, é usual distinguir uma investigação qualitativa de uma quantitativa pela diferença relativamente à colheita e análise dos dados. As investigações qualitativas centram-se principalmente na descrição e análise dos elementos específicos de informação, em contrapartida, as abordagens quantitativas centram-se na agregação de múltiplas informações em unidades substantivas, com o objetivo de gerar frequências, comparações e inferências estatísticas.

Num estudo científico é essencial fazer uma triangulação dos dados oriundos de fontes distintas, pois temos como principal objetivo a recolha de dados que permitam uma interpretação o mais fiel possível da realidade. A triangulação é uma proposta metodológica que confronta dados de diferentes origens para compensar o peso que cada conjunto de dados tem no apuramento final dos resultados (Jensen e Jankowski, 1993). Tal é também defendido por Lee (2003, p.23) quando afirma que a “configuração de diferentes métodos, uma vez que cada um deles é falível de uma maneira específica, dá

maior credibilidade ao problema enunciado do que o excesso de confiança num único método” e por Amado (2009) quando salienta que a utilização de técnicas mistas para a recolha de dados é vantajosa, permitindo a triangulação dos mesmos, tendo em vista o garante de mais fiabilidade nas ilações realizadas sobre os dados.

Assim, partindo de uma aceção de uma investigação baseada no paradigma qualitativo que advoga uma conceção holística, fenomenológica, indutiva e orientada para o processo, associaram-se alguns atributos da metodologia quantitativa a fim de procedermos a uma recolha rigorosa de dados, tal como é defendido por Patton (2002). Deste modo, efetuamos uma triangulação metodológica, ultrapassando os constrangimentos metodológicos inerentes a cada um (Denzin e Lincoln, 1998).

Nesta investigação foram recolhidos, inicialmente, dados através da aplicação de um inquérito por questionário a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. De seguida, procedeu-se a uma análise estatística descritiva e calculou-se o coeficiente de correlação de Pearson ( $r$ ) que é a relação entre variáveis. É portanto possível investigar três relações distintas:

i) Quando a variável  $x$  toma valores maiores (menores) a variável  $y$  também toma valores maiores (menores);

ii) Quando a variável  $x$  toma valores maiores (menores) a variável  $y$  toma valores menores (maiores);

iii) A variável  $x$  toma valores maiores (menores) independentemente dos que a variável  $y$  apresenta.

No primeiro caso diremos que as variáveis estão positivamente (ou diretamente) correlacionadas. No limite, isto é, se a correlação for "perfeita" - como é o caso se considerarmos a correlação da variável  $x$  consigo própria - o coeficiente de correlação será igual a 1. No segundo caso diremos que as variáveis estão negativamente (ou inversamente) correlacionadas. No limite, isto é, se a correlação for "perfeita" o coeficiente de correlação será igual a -1. No terceiro caso diremos que as variáveis não estão correlacionadas. No limite, isto é, em caso de "absoluta independência" o coeficiente de correlação será igual a 0 (Spiegel, 1978). Na prática os valores acima indicados nunca se encontram, mas são estes que deverão tomar-se como referência na interpretação dos parâmetros obtidos. A interpretação dos coeficientes de correlação foi feita de acordo com o Anexo 2.

Numa segunda fase, efetuámos análise documental de planificações cedidas por algumas estagiárias do curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Por fim, aplicámos inquéritos por entrevista semiestruturada a professores supervisores do Ensino Superior, que foram orientadores de estágio dos professores estagiários que nos facultarão as já referidas planificações.

### **1.3.1. Técnica de recolha de dados**

Tendo em consideração o objeto de estudo utilizámos como método de recolha de dados o inquérito por questionário, a análise documental e o inquérito por entrevista. Estes três instrumentos permitiram-nos desenvolver a triangulação dos dados.

#### **1.3.1.1. Inquérito por questionário**

A recolha de informação com inquérito por questionário permite a organização, o controlo e a normalização de dados para que as informações recolhidas sejam rigorosas. Apesar de esta técnica não permitir o aprofundamento de informações, visto que o seu preenchimento não necessita de assistência, permite o controlo de enviesamentos sendo um instrumento que traduz o objetivo do estudo em variáveis mensuráveis (Fortin, 2009). No entanto, esta abordagem não se encontra isenta de subjetividade, pois as respostas dos participantes poderão recair sobre o que consideram que o investigador gostaria que fosse respondido e não sobre aquilo que realmente pensam.

O inquérito por questionário (anexo 1) foi elaborado com o objetivo de compreender de que forma foi feita a divisão dos conteúdos curriculares do novo programa de Português em diferentes agrupamentos, assim como verificar de que forma existe articulação entre as metas de aprendizagem e o desenvolvimento curricular de um agrupamento.

Este instrumento encontra-se dividido em duas secções, A e B, sendo a primeira relativa a elementos respeitantes à situação profissional dos respondentes e a segunda a fatores correspondentes à aplicabilidade do novo programa de Português. Na secção A do inquérito por questionário constam cinco itens, em que 1 e 2 são de resposta fechada e 2.1., 2.2., e 2.3. são de resposta aberta curta. A secção B é constituída por quatro itens, sendo a questão 1 e 2 de escolha múltipla, a 3 está elaborada em *checklist*, e a 4 em escala ordinal do tipo Likert com 5 posições, no qual 1 corresponde à realidade mais próxima e 5 à realidade menos próxima do respondente. Esta última questão foi dividida em seis itens, sendo que cada um deles corresponde a uma variável sobre as quais se irão efetuar correlações.

Antes da aplicação do questionário à amostra foi realizado o seu pré-teste em suporte de papel, tendo em vista a sua validação, o que permitiu aferir os conteúdos dos itens e a sua adequação aos objetivos do estudo, para além de avaliar a sua estrutura formal. No pré-teste participaram cinco professores que, pertencendo à população do estudo, não fizeram parte da amostra. Posteriormente, foi criado e editado no *Google Docs* e disponibilizado pela empresa de serviços *online* e *software Google* no dia 16 de janeiro de 2013, onde esteve disponível durante três meses.

A partir deste instrumento fez-se análise estatística e foram elaborados alguns gráficos com o objetivo de facilitar a leitura dos dados e apresentadas correlações de Pearson (Anexo 2) com seis variáveis: *i*) Variável A – A planificação anual tem em conta as metas curriculares; *ii*) Variável B – A planificação trimestral é elaborada tendo por base uma progressão de conteúdos que permite atingir as metas curriculares no final do ano letivo; *iii*) Variável C – A planificação mensal contempla a articulação com as metas em todos os domínios; *iv*) Variável D – A avaliação intercalar e trimestral tem em vista a persecução das metas; *v*) Variável E – Em reunião de Departamento Curricular é feita a análise dos progressos dos alunos tendo em vista as metas, *vi*) Variável F – Aos alunos que se distanciam das metas curriculares são-lhes proporcionadas atividades para a persecução dos objetivos definidos nas metas curriculares. Na apresentação dos gráficos de correlação as variáveis em estudo encontram-se agrupadas duas a duas com o intuito de verificar a existência de correlação entre estas. Nestes gráficos, os intervalos estão numerados de 1 a 5, correspondendo, tal como no inquérito por questionário, à escala de ordinal de Likert com cinco posições, em que 1 corresponde à realidade mais próxima do participante e 5 à realidade menos próxima.

Numa mesma população podemos definir diferentes variáveis e proceder ao seu estudo estatístico. Essas variáveis podem ser estudadas isoladamente ou podemos procurar estabelecer relação entre elas. Estamos a trabalhar com uma distribuição bidimensional podendo, assim, estabelecer um processo de evidenciar a maior ou menor relação entre as variáveis em estudo e de que tipo de relação se trata. Para realizar este estudo construímos um diagrama de dispersão, que é um gráfico constituído por um conjunto de pontos em que cada ponto representa um elemento de população, correspondendo as suas coordenadas (x, y) às duas variáveis em estudo e cuja relação se pretende conhecer. A este conjunto de ponto chamamos nuvem de pontos. Observando a nuvem de pontos diz-se que há correlação entre as duas variáveis em estudo sempre que existir uma relação entre essas variáveis. No nosso caso, sempre que usarmos o termo correlação estamos a

referirmo-nos a correlação linear. Quando existe correlação pode ser classificada como positiva ou negativa. Esta é positiva quando uma variável aumenta e a outra em geral também aumenta ou negativa quando uma variável aumenta e a outra em geral diminui. No nosso caso, após análise do diagrama de dispersão procuramos uma reta que melhor se ajuste ao conjunto de pontos e designamos essa reta como reta de regressão linear. A correlação é tanto mais forte quanto mais próxima de reta de regressão se situar a nuvem de pontos. Uma reta pode não se identificar de forma total com a distribuição, mas apresentar uma boa aproximação dos seus valores o que nos permite fazer previsões sobre as relações das variáveis. Quando o ajuste não é total, a reta de regressão passa por um ponto que é denominado o ponto médio da nuvem de pontos cuja abcissa é a média da variável representada no eixo do x e cuja coordenada é a média dos valores da variável representada no eixo do y. Este ponto médio representa o centro da gravidade da distribuição e costuma designar-se por G. Para estudar a correção entre duas variáveis existe um coeficiente que nos permite ter uma ideia mais precisa do grau de correlação existente. Este coeficiente representa-se pela letra r e denomina-se Coeficiente de Correlação de Pearson.

### **1.3.1.2. Análise documental**

A análise documental, também designada por pesquisa documental, foi utilizada para perceber de que forma o supervisor de prática pedagógica orienta os alunos estagiários do Mestrado de Qualificação para a Docência na preparação de aulas de escrita. Para esta análise foram utilizadas quatro planificações já implementadas de quatro futuros professores enquanto estagiários, isto é, quatro alunos do 2º ano do Mestrado de Qualificação para a Docência, primeiro e último semestre. É nossa intenção, após esta análise, fazer a comparação destes resultados com o que os supervisores defendem nas entrevistas.

Para Afonso (2005), a análise documental é uma pesquisa arquivística, pois ela utiliza informação existente em documentos anteriormente elaborados. A grande vantagem desta técnica subsiste na possibilidade de ser usada enquanto metodologia não interferente, visto que os dados são obtidos através de processos que não implicam a recolha direta de informação, evitando consequentemente eventuais problemas que possam surgir quando os sujeitos se apercebem que estão a ser alvo de um estudo e acabam por alterar o seu comportamento.

Inicialmente, para esta análise foi elaborada uma grelha de verificação de planificações (Anexo 3), com base em Hunter (1984, 1987 cit. por Org. Oliveira-Formosinho, 2002) com o intuito de listar os itens que cada planificação apresenta. Ao constatar que não existia uniformização de estrutura nas quatro planificações cedidas, elaboramos uma tabela (Anexo 4) a fim de reestruturar e organizar a análise de conteúdos das planificações originais que se encontram em anexo (Anexo 5, 6, 7 e 8).

Mais uma vez, para facilitar a análise das planificações e manter o anonimato dos participantes no estudo, optámos por atribuir a siglas S aos supervisores (S1 e S2), P às planificações (P1, P2, P3 e P4) e E aos estagiários (E1, E2, E3 e E4).

### **1.3.1.3. Inquérito por entrevista**

Tendo em consideração que o inquérito por entrevista pode ser desenvolvido de diversas formas, selecionamos a entrevista semiestruturada visto que este tipo de instrumento ajuda a organizar a problemática da investigação e tem como função principal “compreender o comportamento complexo e os significados construídos pelo sujeito, sem impor uma caracterização exterior que limite excessivamente o campo da investigação” (Afonso, 2005, p.28). Afonso (2005) considera ainda que as entrevistas semiestruturadas podem desenvolver-se numa lógica descritiva com o objetivo de recolher informações sobre factos e podem ser orientadas num sentido interpretativo, onde se recolhem opiniões e representações do entrevistado. Tal como Streubert (2002) sugere, o investigador deve apresentar perguntas abertas, pois o respondente fica apto a mover-se livremente na sua descrição, visto que não existe um conjunto de respostas à partida.

Neste sentido, Estrela (1999) defende que a entrevista consiste na recolha de dados de opinião com o intuito de fornecer pistas de caracterização do processo em estudo, mas também conhecer os quadros conceituais dos participantes, enquanto elementos constituintes desse processo.

O instrumento por nós desenvolvido, cujo guião se encontra no Anexo 8, foi validado por três especialistas e previamente testado. O nosso objetivo ao aplicar este instrumento foi perceber de que forma o supervisor de prática pedagógica orienta os alunos estagiários do Mestrado de Qualificação para a Docência na preparação de aulas de escrita. O nosso inquérito por entrevista é constituído por cinco blocos: *i)* legitimação da entrevista, *ii)* experiência como orientador/supervisor, *iii)* aplicabilidade do novo

programa de Português (em aulas teóricas), *iv*) orientação da prática pedagógica (em estágio), *v*) validação da entrevista.

Este instrumento foi aplicado a dois supervisores do ensino superior da zona de Lisboa, num local adequado para o efeito e em datas previamente acordadas com os entrevistados. Em ambos os casos, explicámos previamente o tema, as finalidades e a forma de tratamento e utilização do material. Garantimos também o anonimato e a reserva de utilização dos dados unicamente nesta investigação. As entrevistas foram gravadas em registo digital e posteriormente procedemos à sua transcrição e análise de conteúdo. A cada entrevistado foi atribuído uma sigla, em que S1 corresponde ao supervisor 1 e S2 ao supervisor 2, encontrando-se a matriz de categorização das entrevistas no Anexo 10.

#### **1.4. Tipo e método de amostragem**

A amostra do tipo não probabilística foi formada por seleção racional (Fortin, 2009), uma vez que foi definida de forma intencional ou por conveniência, em que os elementos da população foram escolhidos tendo em consideração as suas características e os objetivos do estudo, a receptividade dos participantes, a facilidade de acesso às escolas e o número de professores supervisores do Ensino Superior. Considerou-se que a amostra deveria ser suficientemente abrangente para que haja maior aproximação aos parâmetros típicos da população. Contudo, é necessário ponderar alguns aspetos relacionados com a rapidez e os custos do estudo. Assim, os participantes neste estudo são os 109 professores de 1º Ciclo do Ensino Básico de diferentes agrupamentos de Portugal Continental, Arquipélago dos Açores e Arquipélago da Madeira, que participaram neste estudo através do inquérito por questionário disponibilizado através de plataforma *online*.

Participaram ainda quatro estagiários do Mestrado de Qualificação para a Docência – Pré-escolar e 1º Ciclo que se encontravam no 2º ano do curso, no primeiro e último semestre, que nos disponibilizaram cada um deles uma planificação de uma atividade de escrita, já implementada, para efetuarmos análise documental; e dois professores supervisores (do Ensino Superior) dos alunos de Mestrado de Qualificação para a Docência – Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo – a quem foi aplicado o inquérito por entrevista.

Para facilitar o tratamento de dados, estratificámos a amostra (n=109) pelas sete Unidades Territoriais (Anexo 11) para fins estatísticos de Portugal (NUTS), mais concretamente NUTS do nível 2 que divide todo o território nacional em sete NUTS:

Norte, Centro, Lisboa, Alentejo, Algarve, Região Autónoma da Madeira e Região Autónoma dos Açores (IGFSE, s.d.). A utilidade, neste trabalho, desta estratificação destina-se unicamente a para agruparmos os professores respondentes do inquérito por questionário e respectivas formações pelas zonas já referidas.

#### **1.4.1. Amostra**

No nosso estudo podemos identificar três amostras. Em primeiro lugar, considerámos a amostra P, relativa aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (n=109). Outra amostra, que designamos por amostra E, é constituída por estagiários do Mestrado de Qualificação para a Docência – Pré-escolar e 1º Ciclo (n=4). A partir desta amostra surge uma terceira, que nomeamos de amostra S, constituída por professores supervisores do Ensino Superior (n=2) à qual foi aplicado o inquérito por entrevista com o intuito de analisarmos e depois cruzar o seu conteúdo com os resultados obtidos da análise das planificações cedidas pela amostra E.

## **CAPÍTULO III**

# 1. Apresentação e interpretação de resultados

## 1.1. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário realizado no nosso estudo foi aplicado a uma amostra constituída por 109 docentes que lecionam em diferentes agrupamentos de Portugal Continental e Regiões Autónomas dos Açores e Madeira. Desta amostra, a região mais representada dos respondentes pertence a Lisboa e Vale do Tejo com 39% das respostas e a região menos representada, 4%, à região Autónoma dos Açores e à Região Autónoma da Madeira, como podemos observar no gráfico 1. A zona Centro é a segunda com mais respondentes, 20%, seguida do Norte com 15%. Com um número aproximado de participantes temos o Algarve com 10% e o Alentejo com 9% de docentes a participar no estudo.

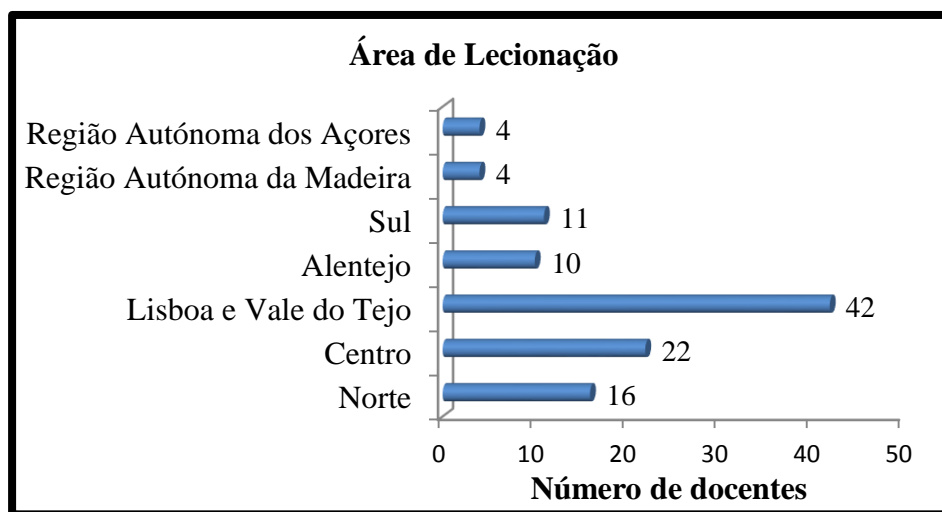


Gráfico 1 – Área geográfica dos 109 professores

Para a aplicação do novo programa de Português do 1º Ciclo do Ensino Básico a participação de docentes em formações é bastante reduzida, verificando-se que apenas 33% dos nossos participantes frequentaram algum tipo do formação e 67% não o fizeram (Gráfico 2).

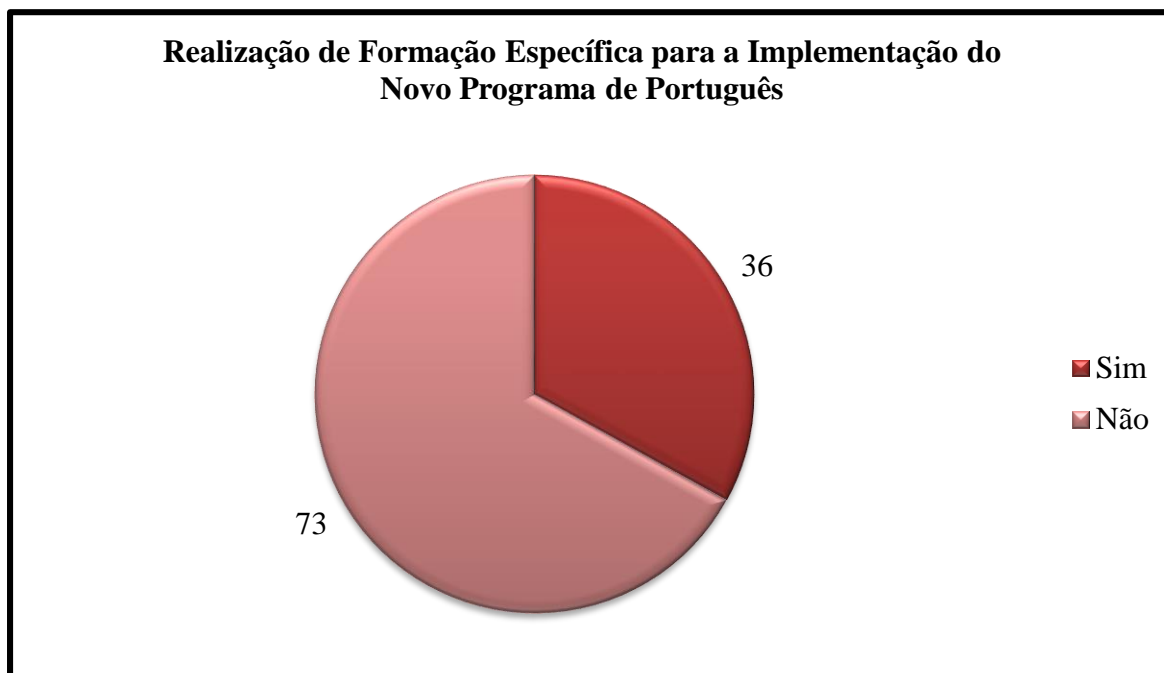


Gráfico 2 – Número de professores com formação para implementação do Novo Programa de Português

De acordo com a Tabela 1 obtiveram-se os dados abaixo detalhados sobre a formação específica para a implementação do novo programa de Português. Dos 33% de docentes que realizaram formação específica tendo em vista a adequação da implementação do novo programa Português verifica-se que 25% o fez em Escolas Superiores de Educação, sendo nestas instituições a sua maioria ministrado o Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP). Esta formação (PNEP) foi também divulgada e aplicada pelo Ministério da Educação e Ciência tendo sido frequentada por 38,9% dos docentes que fizeram formação. Observou-se que 13,9% fez formação específica para a implementação do novo programa de Português em grupos editoriais, 11,1% em centros de formação e 8,3% em sindicatos. Em menor percentagem surgem formações obtidas através da DRE Madeira, verificando-se que apenas 2,8% o fez nesta entidade.

Tabela 1 – Formação/Entidade formativa

<b>Entidade Formadora</b>	<b>Designação da formação realizada</b>	<b>Nº de Docentes que frequentaram</b>	
<i>Centro de Formação</i>	CFAECDL	Programa Nacional de Ensino do Português	1
	Leiria	Novos Programas de Português para o 1º ciclo	1
	Oesta	Uma abordagem ao Novo Programa de Ensino do Português	1
	Guarda-Raia	Novo Acordo Ortográfico	1
<i>Escola Superior de Educação</i>	Bragança	Programa Nacional de Ensino do Português	1
	Castelo Branco	Programa Nacional de Ensino do Português	1
	Ciências Sociais	Programa Nacional de Ensino do Português	1
	Coimbra	Programa Nacional de Ensino do Português Mestrado em Ciências de Educação	2
	Leiria	Programa Nacional de Ensino do Português	1
	Faro	Novo Programa	1
	Lisboa	Programa Nacional de Ensino do Português	2
<i>Grupo Editorial</i>		Programa de Português	1
		Metas de Aprendizagem	1
		Gramática e Educação Literária à Luz das Metas Curriculares	1
		Novos Programas	2
<i>Ministério da Educação e Ciência</i>	Programa Nacional de Ensino do Português	14	
<i>DRE Madeira</i>	8 valores	1	
<i>Sindicato</i>	Acordo Ortográfico Programa Português Dicionário Terminológico	3	
<b>TOTAL</b>		<b>36</b>	

O número de horas de formação dos professores que frequentaram as ações, através de diversas entidades, diverge muito. Há docentes que apenas tiveram 3 horas de formação e outro que teve 897 horas, sendo este um Mestrado em Ciências da Educação, daí apresentar um número tão elevado.

Porém, através da análise do gráfico 3, verificamos que 19,5% dos professores inquiridos realizou 125 horas de formação; 11,1% fez formação de 25 horas; a 8,3% foram-lhe ministradas formações de 50 horas, e com a mesma percentagem surgem formações de 100 horas; 5,5% teve 3 horas de formação e, também, com a mesma percentagem houve professores em formações de 75 horas. Os restantes, sendo respostas únicas, correspondem a 2,7% de formações com horas compreendidas entre as 3,75 horas e as 897 horas. Houve ainda 2,7% que respondeu «Não me recordo» e 5,5% que não responderam a este item do inquérito por questionário.

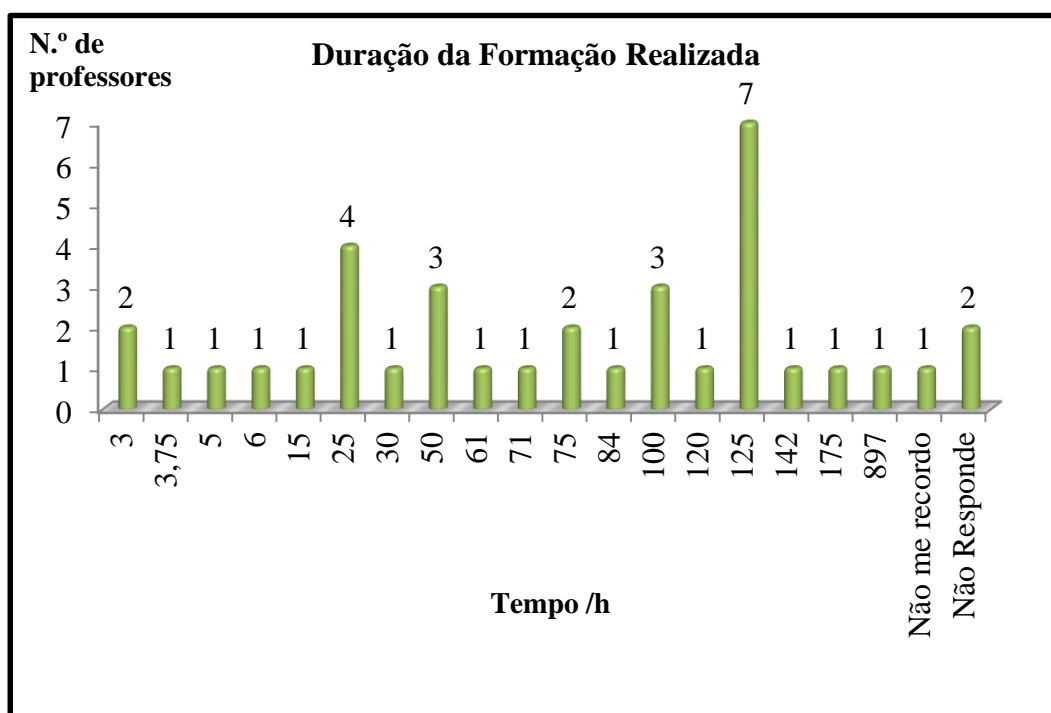


Gráfico 3 – Número de horas de formação realizada pelos docentes

Neste estudo tentámos também perceber sobre quem recaiu a responsabilidade pela divisão dos conteúdos programáticos do novo programa de Português, tendo-se verificado que a maioria dos respondentes, 58%, afirma que esta divisão foi da responsabilidade dos professores do grupo de recrutamento 110 e a minoria, 1%, declara que esta divisão foi elaborada pelo grupo de recrutamento 110 e 910, 920 e 930<sup>1</sup>. Constatamos ainda que 20% dos respondentes atribui esta responsabilidade ao Diretor do Agrupamento, 16% ao Coordenador do Departamento, 3% ao Conselho Pedagógico e, igualmente, 3% identifica os professores do grupo 110 e 200, 210 e 220<sup>1</sup> como responsáveis pela divisão dos conteúdos programáticos, como se mostra no gráfico 4.

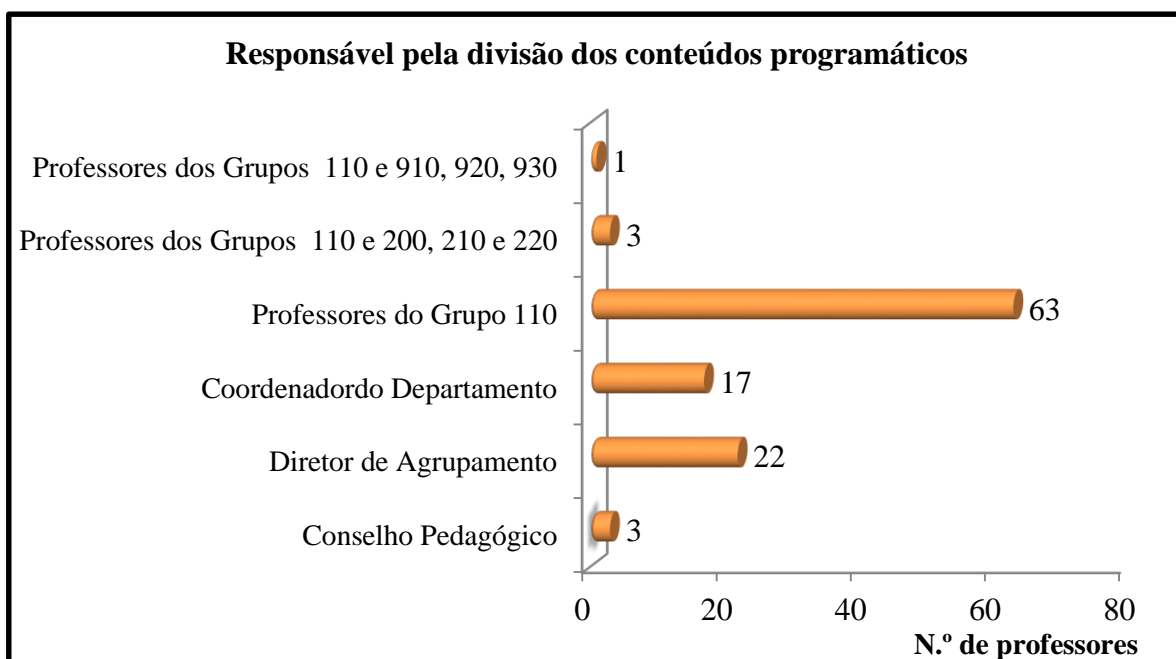


Gráfico 4 – Responsáveis pela divisão dos conteúdos programáticos

<sup>1</sup> Grupo de recrutamento 110 – 1º Ciclo do Ensino Básico; Grupo de recrutamento 200 – Português e Estudos Sociais/História; Grupo de recrutamento 210 – Português e Francês; Grupo de recrutamento 220 – Português e Inglês; Grupo de recrutamento 910 – Educação Especial 1; Grupo de recrutamento 920 – Educação Especial 2; Grupo de recrutamento 930 – Educação Especial 3.

No estudo também foi nossa intenção tentar perceber em que princípios se basearam os responsáveis pela divisão dos conteúdos programáticos aquando da sua elaboração (Gráfico 5).

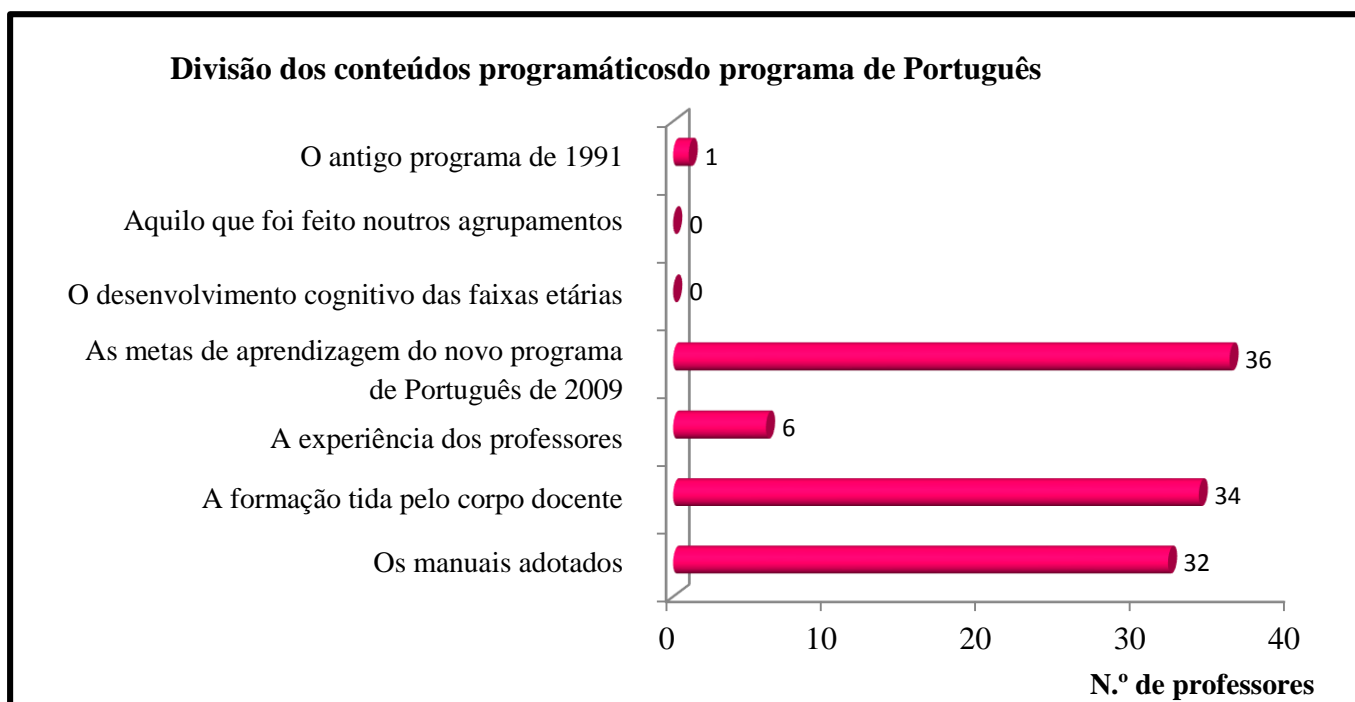


Gráfico 5 – Divisão dos conteúdos programáticos do Programa de Português

Podemos constatar que nenhum dos responsáveis fez a divisão dos conteúdos programáticos tendo por base a divisão feita noutro agrupamento, nem tendo em consideração o desenvolvimento cognitivo das faixas etárias dos alunos. Tiveram como base as metas de aprendizagem (33%), a formação tida pelo corpo docente (31%) ou os manuais adotados (29%). Apurou-se ainda, que apenas 1% fez a divisão dos conteúdos programáticos de Português tendo por base o antigo programa da disciplina.

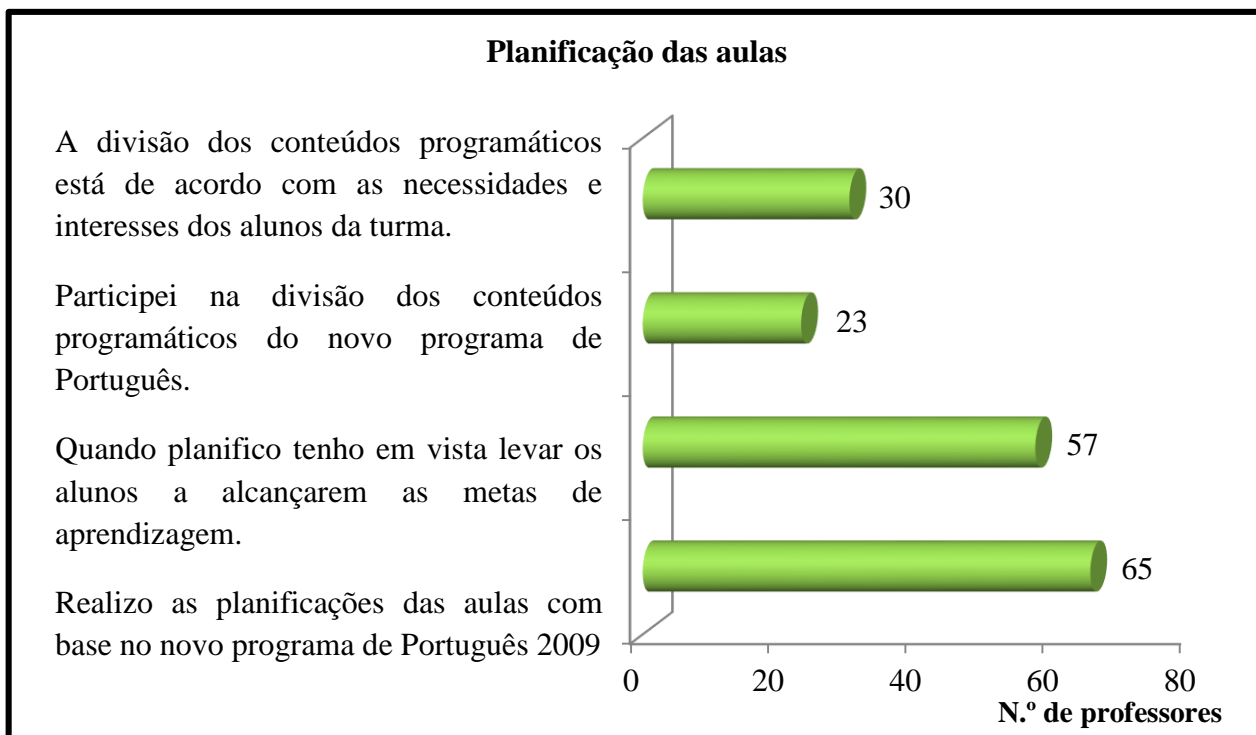


Gráfico 6 – Elaboração de planificações de aulas

O gráfico 6 mostra-nos como os docentes elaboram as planificações das aulas de Português. A sua análise permite-nos aferir que 60% dos docentes planifica as aulas com base no novo programa de Português; 52% planifica tendo em vista a prossecução das metas de aprendizagem; 28% realiza a divisão dos conteúdos das suas planificações de acordo com as necessidades e interesses dos alunos e apenas 21% participou na divisão dos conteúdos programáticos do novo programa de Português no seu agrupamento. É de salientar que as estratégias acima mencionadas não são mutuamente exclusivas, sendo que as duas últimas são mesmo muitas vezes coexistentes.

Nesta investigação foi também nosso propósito perceber de que forma foram operacionalizadas as Metas de Aprendizagem na elaboração do Projeto Curricular do Agrupamento. Para isso, tivemos em consideração seis parâmetros que consideramos relevantes para a operacionalização dessas metas: *i)* Variável A - A planificação anual tem em conta as metas curriculares; *ii)* Variável B - A planificação trimestral é elaborada tendo por base uma progressão de conteúdos que permite atingir as metas curriculares no final do ano letivo; *iii)* Variável C – A planificação mensal contempla a articulação com as metas em todos os domínios; *iv)* Variável D - A avaliação intercalar e trimestral tem em vista a persecução das metas; *v)* Variável E - Em reunião de Departamento Curricular é feita a análise dos progressos dos alunos tendo em vista as metas; *vi)* Variável F - Aos

alunos que se distanciam das metas são-lhes proporcionadas atividades para a persecução dos objetivos definidos nas metas.

Deste modo, no gráfico 7 verifica-se que 60% dos participantes (representados no gráfico por 1 e 2) tiveram em conta, aquando da planificação anual as metas de aprendizagem, enquanto 27% dos docentes participantes (representados no gráfico por 4 e 5), não as consideram na planificação anual.

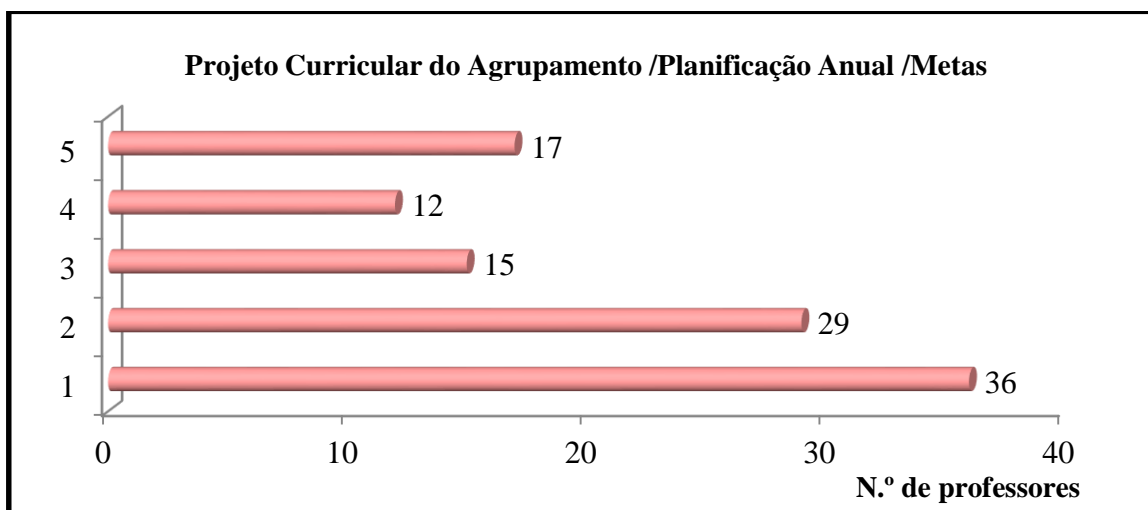


Gráfico 7 – Operacionalização do Projeto Curricular do Agrupamento com as Metas em relação à Planificação Anual

A interpretação do gráfico 8 mostra-nos que 58% dos respondentes (representados no gráfico por 1 e 2) operacionalizam as metas através das planificações trimestrais. Em contrapartida 31% da amostra (representada no gráfico por 4 e 5), não se aproxima desta realidade.

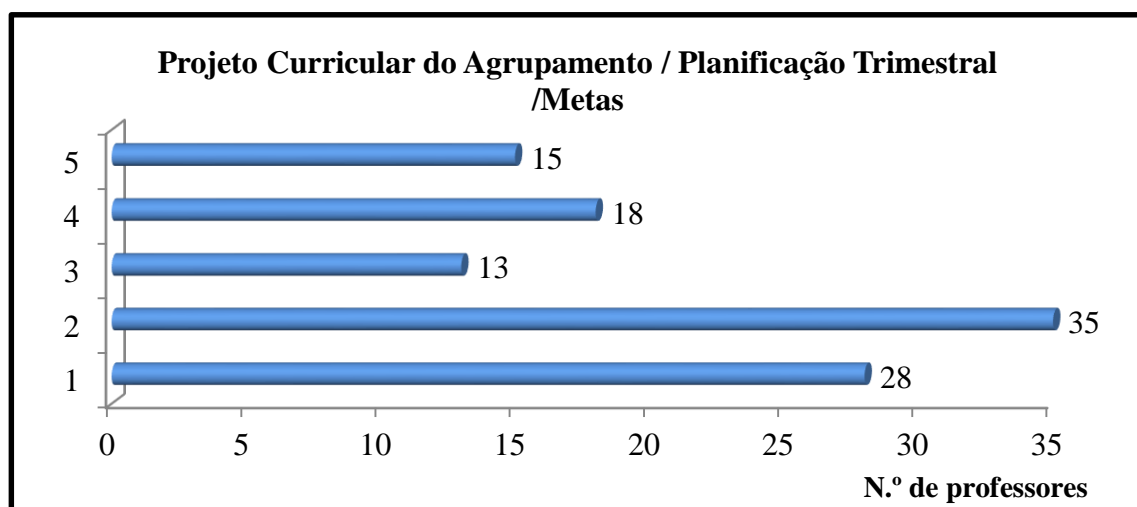


Gráfico 8 - Operacionalização do Projeto Curricular do Agrupamento com as Metas em relação à Planificação Trimestral

A leitura do gráfico 9 revela que 58% dos docentes, referentes a 1 e 2, fazem a operacionalização das metas nas planificações mensais, contrariamente aos representados por 4 e 5, que se revelam longe desta realidade com 29%.

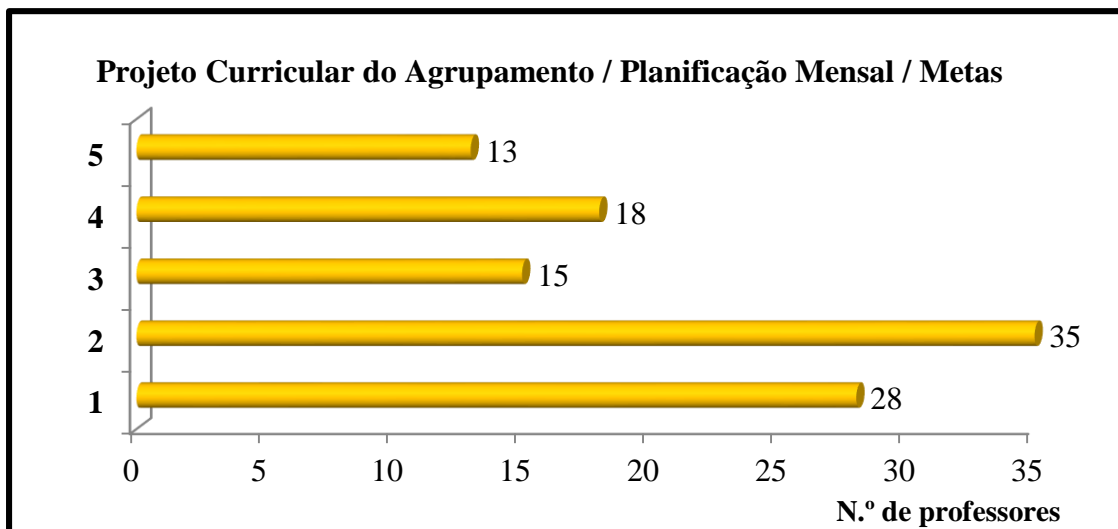


Gráfico 9 - Operacionalização do Projeto Curricular do Agrupamento com as Metas em relação à Planificação Mensal

Verifica-se que 56% dos participantes, representados em 1 e 2, operacionalizam as metas de aprendizagem através das avaliações intercalares e trimestrais. Enquanto, 29% dos docentes, representantes em 4 e 5, consideram que não é este o parâmetro que mais se aproxima da sua realidade (Gráfico 10).

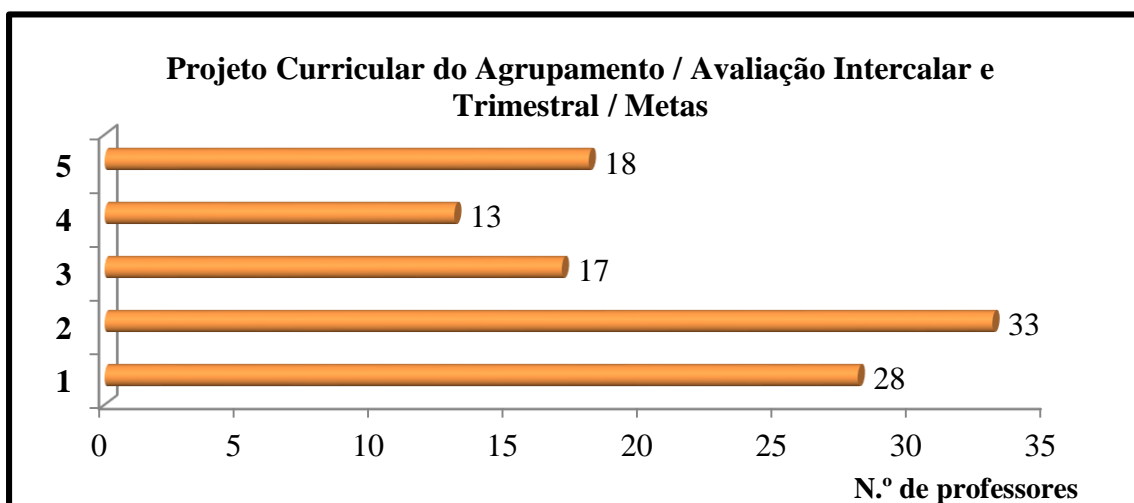


Gráfico 10 - Operacionalização do Projeto Curricular do Agrupamento com as Metas em relação à Avaliação Intercalar e Trimestral

O gráfico 11 permite perceber se os docentes proporcionam atividades para persecução dos objetivos definidos nas metas para os alunos que se distanciam das mesmas. Neste, é possível verificar que 45% dos professores, representado por 1 e 2, o fazem, enquanto 28%, referente a 4 e 5, não se o fazem. É de salientar, no entanto, que 28%, se manifesta num termo intermédio, equivalente ao 3, percentagem igual ao representado entre 4 e 5.

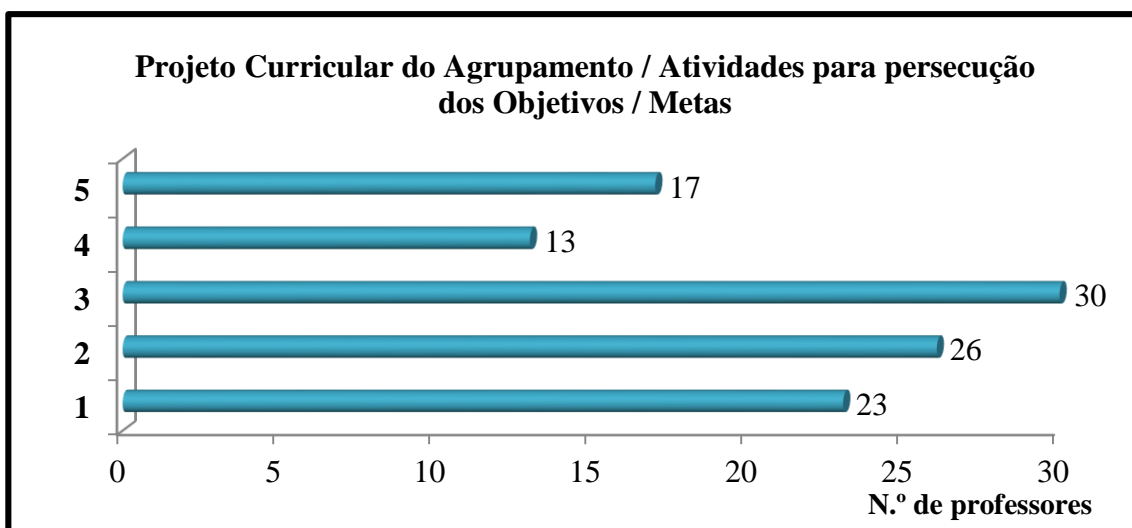


Gráfico 11 - Operacionalização do Projeto Curricular do Agrupamento com as Metas em relação a Atividades para persecução dos Objetivos

No gráfico 12, contata-se que 51% dos respondentes, representação de 1 e 2, avaliam os progressos dos alunos tendo em vista as metas em reuniões de Departamento Curricular, mas que 34%, referente a 4 e 5, não se vê nesta realidade.

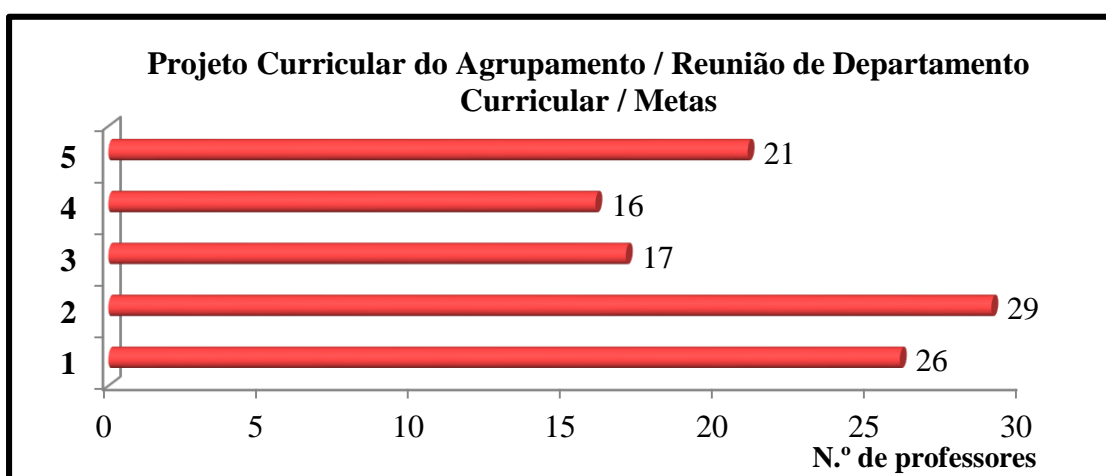


Gráfico 12 - Operacionalização do Projeto Curricular do Agrupamento com as Metas em relação a Reunião de Departamento Curricular

Após esta análise iremos aplicar o Coeficiente de Correlação de Pearson agrupando as variáveis duas a duas para apurar a relação que têm uma com a outra, isto é, se existe ou não uma relação entre elas:

- Variável A – A planificação anual tem em conta as metas curriculares.
- Variável B – A planificação trimestral é elaborada tendo por base uma progressão de conteúdos que permite atingir as metas curriculares no final do ano letivo.
- Variável C – A planificação mensal contempla a articulação com as metas em todos os domínios.
- Variável D - A avaliação intercalar e trimestral tem em vista a persecução das metas.
- Variável E – Em reunião de Departamento Curricular é feita a análise dos progressos dos alunos tendo em vista as metas.
- Variável F – Aos alunos que se distanciam das metas curriculares são-lhes proporcionadas atividades para a persecução dos objetivos definidos nas metas curriculares.

## Correlação das variáveis

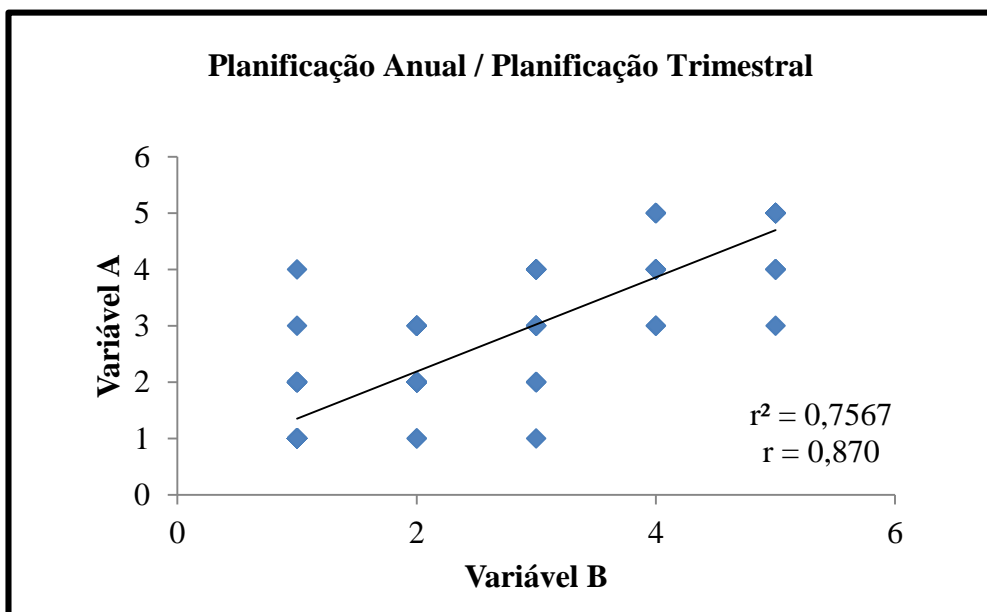


Gráfico 13 – Correlação das variáveis A e B

Neste caso podemos concluir que há uma correlação positiva forte entre a variável A e a variável B. Isto é, o facto de os docentes planificarem anualmente tendo em conta as metas curriculares, está relacionado com a planificação trimestral tendo por base uma progressão de conteúdos que permite atingir as metas curriculares no final do ano letivo.

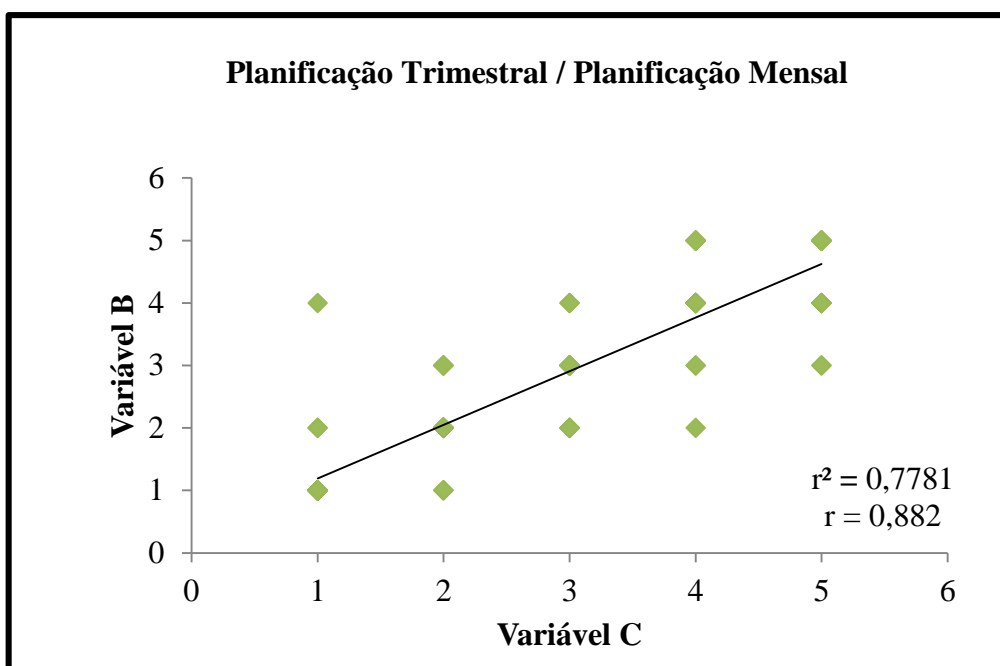


Gráfico 14 – Correlação das variáveis B e C

Neste caso podemos concluir que há uma correlação positiva forte entre a variável B e a variável C. Ou seja, o facto de os docentes planificarem trimestralmente tendo por base uma progressão de conteúdos que permite atingir as metas curriculares no final do ano letivo, relaciona-se com aqueles que planificação mensalmente articulando as metas em todos os domínios.

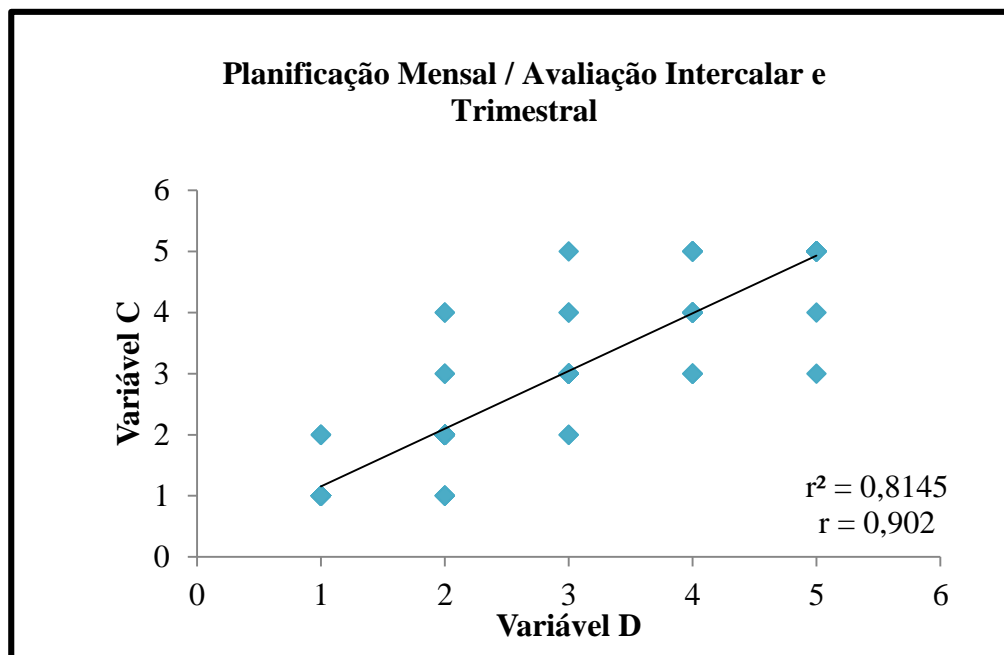


Gráfico 15 – Correlação das variáveis C e D

Neste caso podemos concluir que há correlação positiva forte entre a variável C e a variável D. Assim sendo, o facto de os docentes planificarem mensalmente relaciona-se com aqueles cuja avaliação intercalar e trimestral tem em vista a persecução das metas.

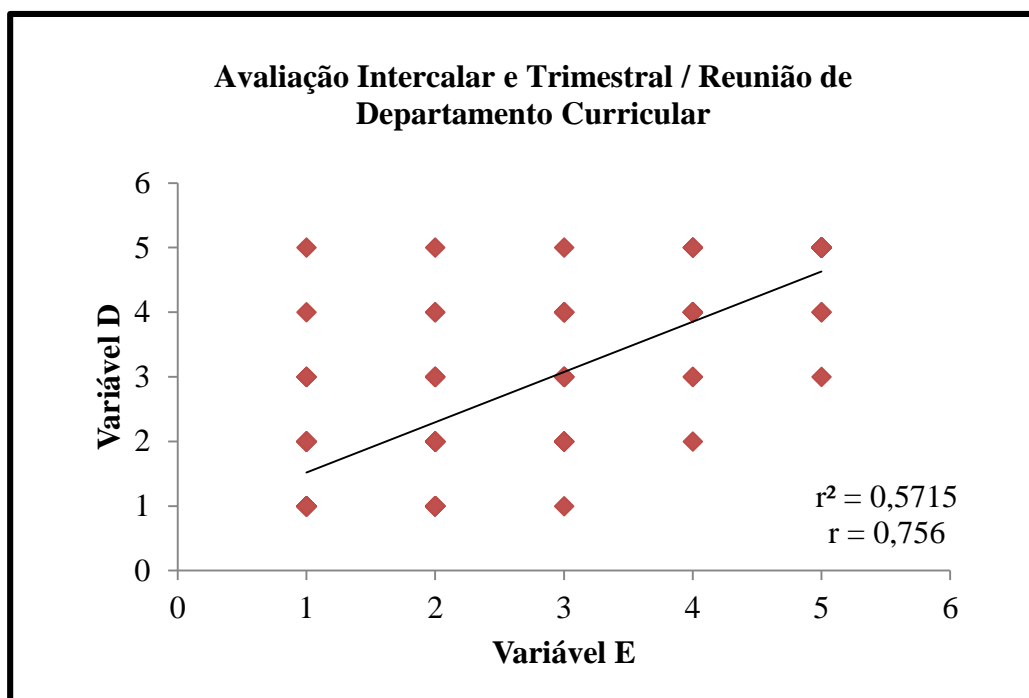


Gráfico 16 – Correlação das variáveis D e E

Neste caso podemos concluir que há correlação positiva forte entre a variável D e a variável E. Deste modo, o facto de os professores utilizarem a avaliação intercalar e trimestral com vista a persecução das metas, relaciona-se com aqueles que decidem em reunião de Departamento Curricular progressos dos alunos tendo em vista as metas.

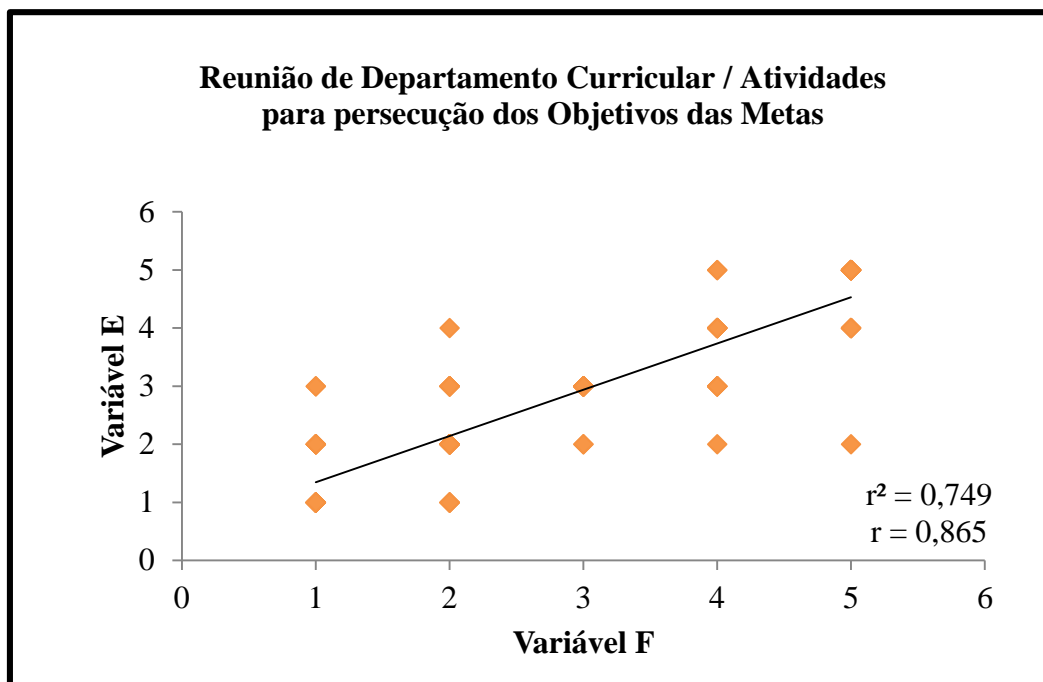


Gráfico 17 – Correlação das variáveis E e F

Neste caso podemos concluir que há correlação positiva forte entre a variável E e a variável F. Assim, o facto de os docentes se reunirem em Departamento Curricular para análise dos progressos dos alunos tendo em vista as metas está relacionado com aqueles que proporcionam atividades para a persecução dos objetivos definidos nas metas curriculares dos alunos que se distanciam das metas curriculares.

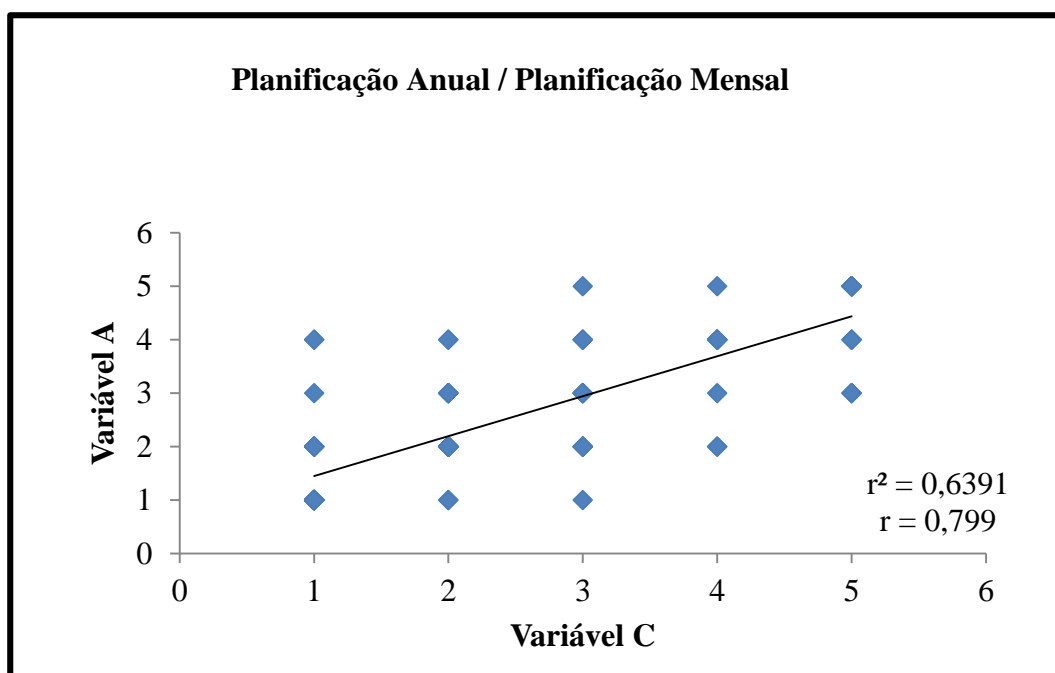


Gráfico 18 – Correlação das variáveis A e C

Neste caso podemos concluir que há correlação positiva forte entre a variável A e a variável C. Isto é, o facto de os docentes planificarem anualmente tendo em conta as metas curriculares relaciona-se com aqueles que planificam mensalmente contemplando a articulação com as metas em todos os domínios.

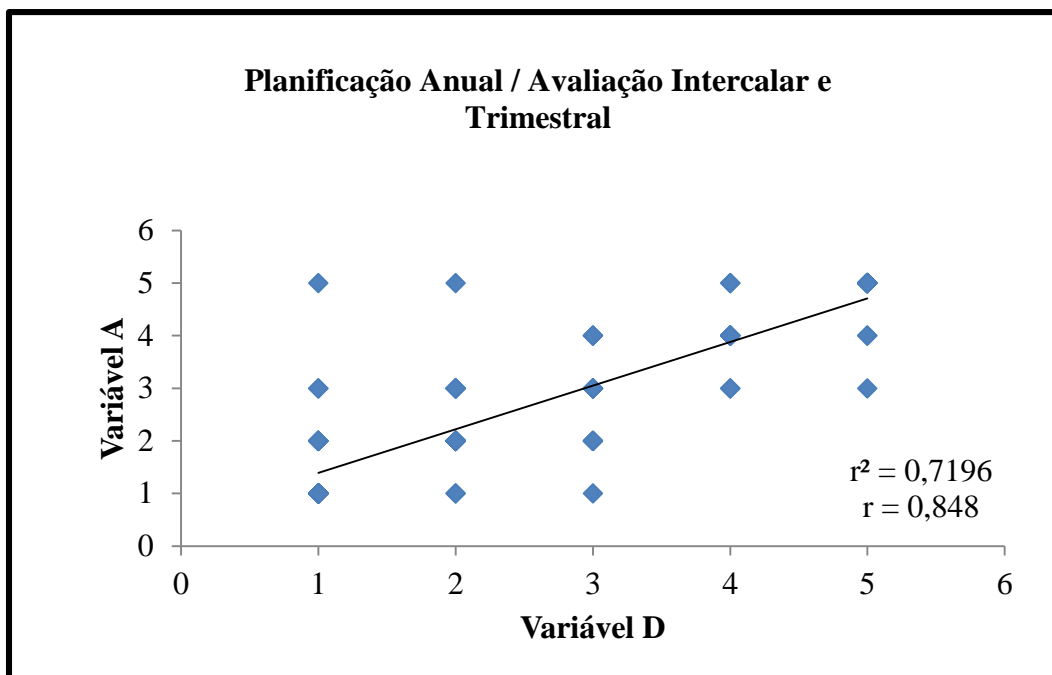


Gráfico 19 – Correlação das variáveis A e D

Neste caso podemos concluir que há correlação positiva forte entre a variável A e a variável D. Assim sendo, o facto de os docentes planificarem anualmente tendo em conta as metas curriculares está relacionado com os que realizam a avaliação intercalar e trimestral tendo em vista a persecução das metas.

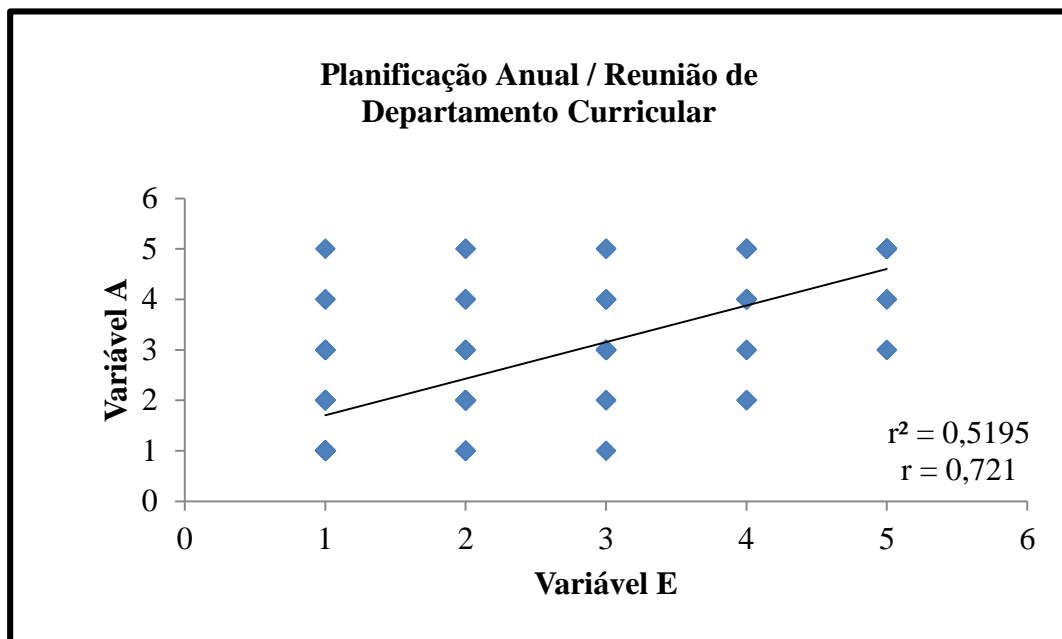


Gráfico 20 – Correlação das variáveis A e E

Neste caso podemos concluir que há correlação positiva entre a variável A e a variável E. Deste modo, o facto de os docentes planificarem anualmente tendo em conta as metas curriculares tem relação com aqueles que analisam os progressos dos alunos tendo em vista as metas, nas reuniões Departamento Curricular.

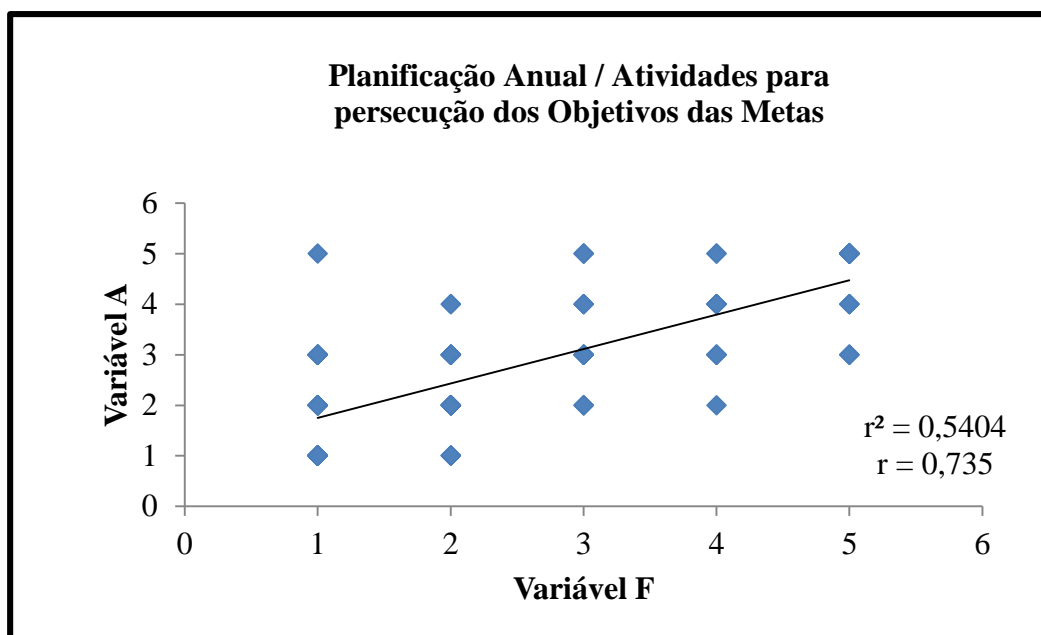


Gráfico 21 – Correlação das variáveis A e F

Neste caso podemos concluir que há correlação positiva entre a variável A e a variável F. Logo, o facto de os docentes planificarem anualmente tendo em conta as metas curriculares relaciona-se com aqueles que proporcionam atividades para a persecução dos objetivos definidos nas metas curriculares, aos alunos que se distanciam destas.

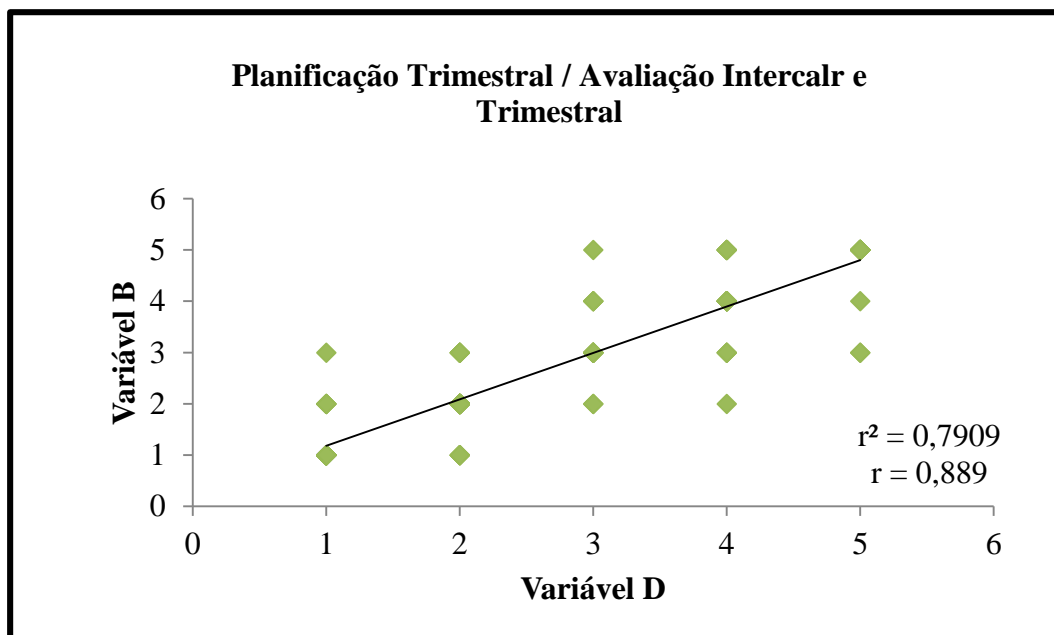


Gráfico 22 – Correlação das variáveis B e D

Neste caso podemos concluir que há correlação positiva forte entre a variável B e a variável D. Isto é, o facto de os docentes realizarem a planificação trimestral tendo por base uma progressão de conteúdos está relacionada com aqueles que o fazem através da avaliação intercalar e trimestral.

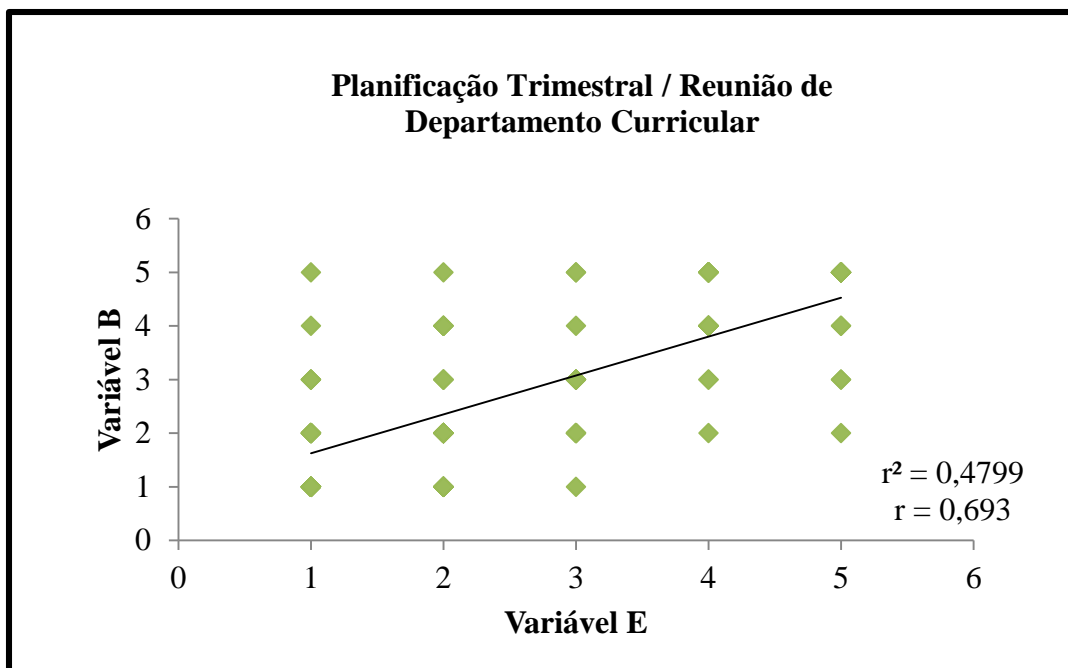


Gráfico 23 – Correlação das variáveis B e E

Neste caso podemos concluir que há correlação positiva fraca entre a variável B e a variável E. Deste modo, o facto de os docentes realizarem a planificação trimestral tendo por base uma progressão de conteúdos apresenta uma relação fraca com aqueles que analisam os progressos dos alunos em reunião de Departamento Curricular.

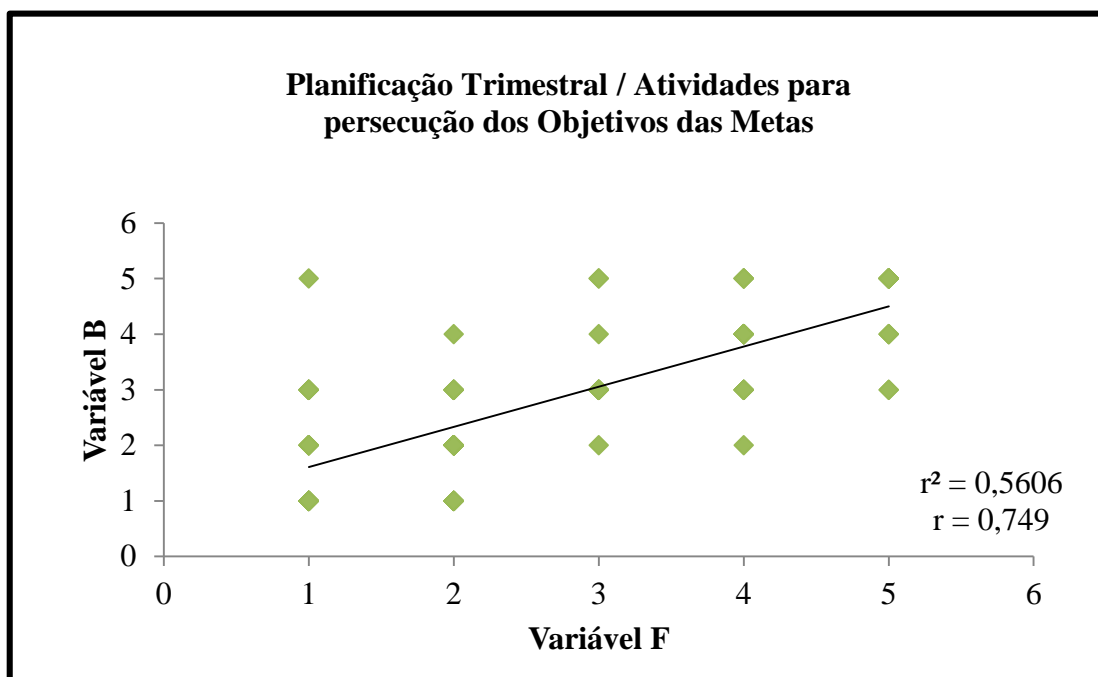


Gráfico 24 – Correlação das variáveis B e F

Neste caso podemos concluir que há correlação positiva entre a variável B e a variável F. Assim, o facto de os docentes realizarem a planificação trimestral tendo por base uma progressão de conteúdos relaciona-se com os que proporcionam atividades para a persecução dos objetivos definidos nas metas curriculares, aos alunos que se distanciam destas.

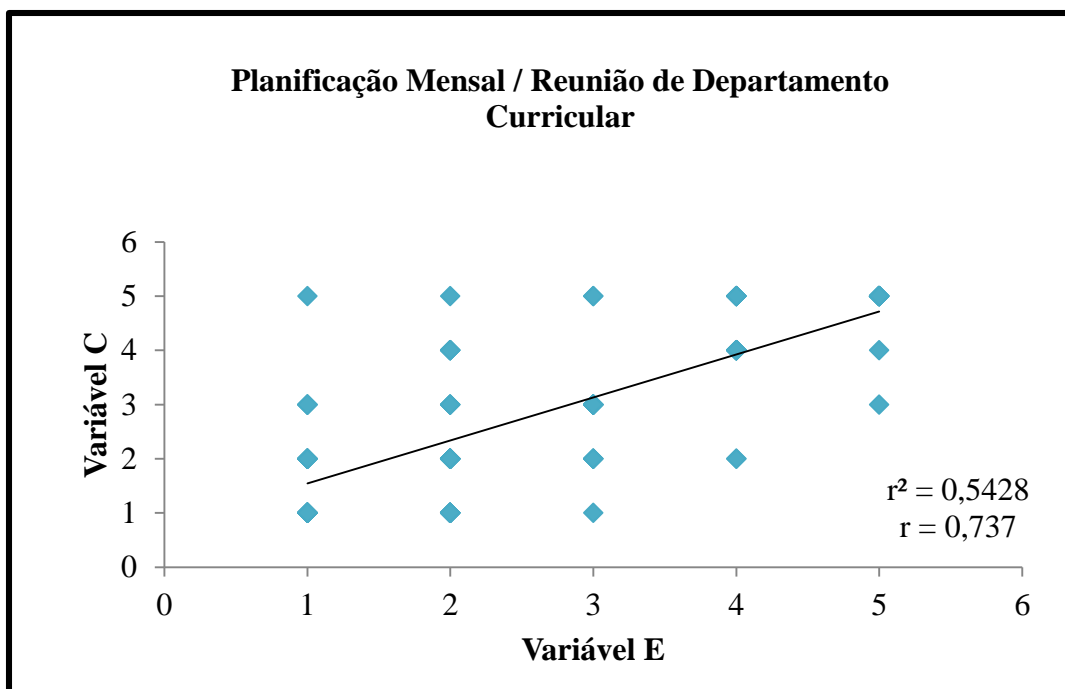


Gráfico 25 – Correlação das variáveis C e E

Neste caso podemos concluir que há correlação positiva entre a variável C e a variável E. O facto de os docentes planificarem mensalmente contemplando a articulação com as metas em todos os domínios está relacionado com os que fazem a análise dos progressos dos alunos em reunião de Departamento Curricular.

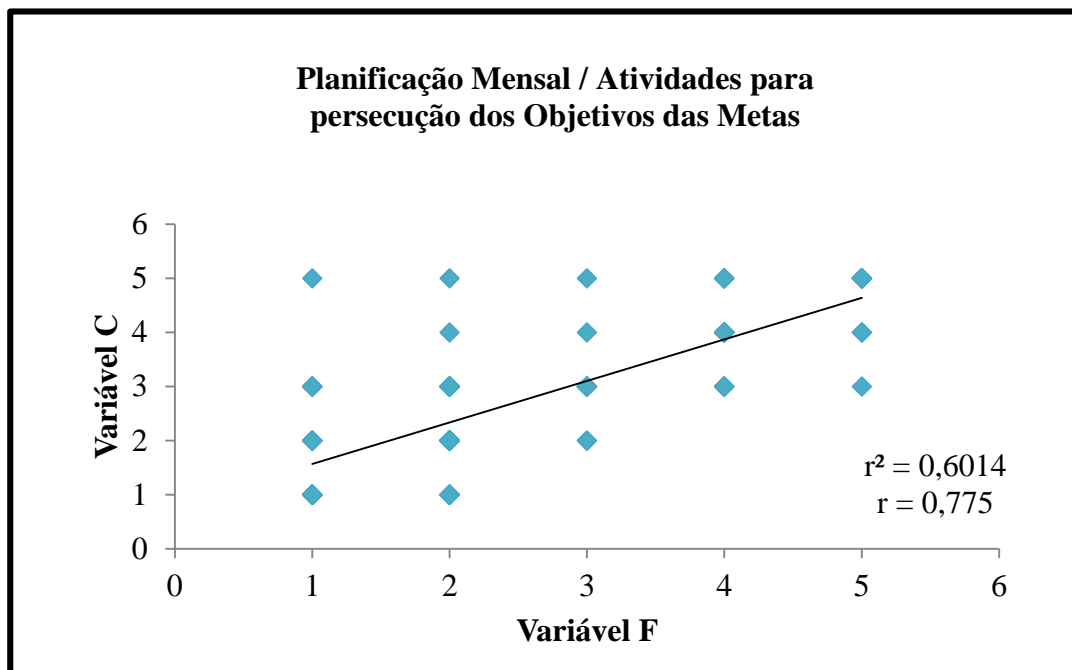


Gráfico 26 – Correlação das variáveis C e F

Neste caso podemos concluir que há correlação positiva entre a variável C e a variável F. O facto de os docentes planificarem mensalmente contemplando a articulação com as metas em todos os domínios relaciona-se com aqueles que proporcionam atividades para a persecução dos objetivos definidos nas metas curriculares, aos alunos que se distanciam destas.

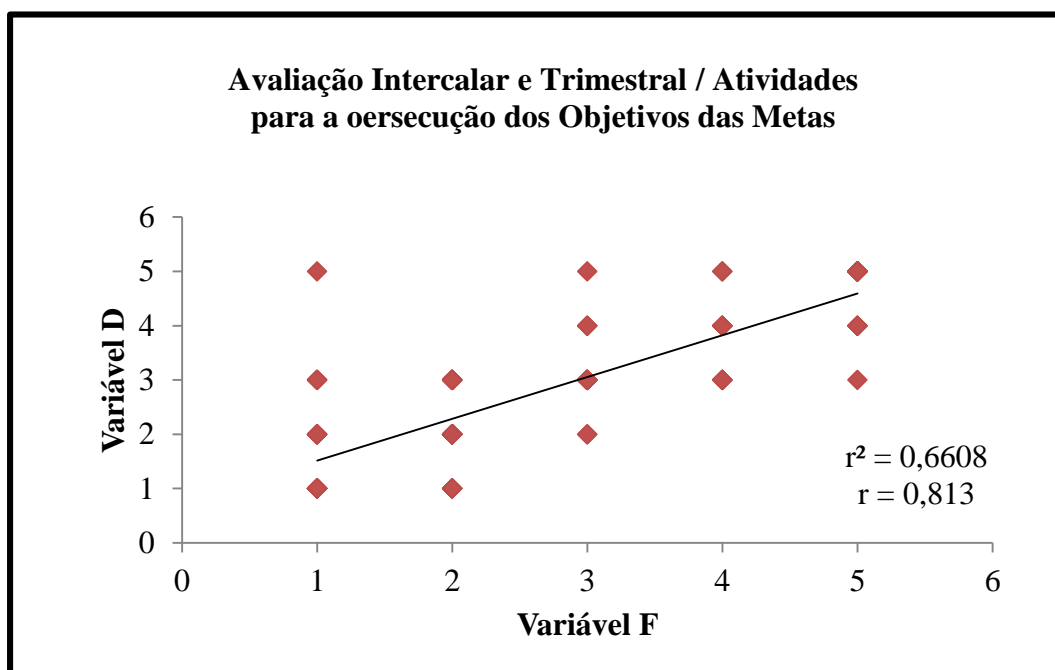


Gráfico 27 – Correlação das variáveis D e F

Neste caso podemos concluir que há correlação positiva forte entre a variável D e a variável F. Assim, o facto de os docentes fazerem a avaliação intercalar e trimestral tendo em vista a perseguição das metas relaciona-se com os que proporcionam atividades para a perseguição dos objetivos definidos nas metas curriculares, aos alunos que se distanciam destas.

Para uma mais fácil leitura e sintetizando os gráficos anteriores apresentamos a seguinte matriz de correlação, onde os valores destacados dizem respeito às correlações positivas fortes entre as variáveis estudadas. Assim, consideramos que as correlações que se encontram entre 0 e 0,75 são correlações positivas fracas, as que se encontram entre 0,75 e 0,80 consideram-se correlações positivas, as limitadas entre os valores 0,80 e 0,99 são correlações positivas fortes e quando uma correlação atinge o valor de 1 trata-se de uma correlação positiva perfeita.

Tabela 2 – Matriz de Correlação

Variáveis	A	B	C	D	E	F
A	X	<b>0,87</b>	0,79	<b>0,84</b>	0,72	0,73
B	X	X	<b>0,88</b>	<b>0,88</b>	0,69	0,74
C	X	X	X	<b>0,90</b>	0,73	0,77
D	X	X	X	X	0,75	<b>0,81</b>
E	X	X	X	X	X	<b>0,86</b>
F	X	X	X	X	X	X

## 1.2. Análise documental

De forma a facilitar a análise das planificações que nos foram cedidas efetuou-se a seguinte *check-list* com a intenção de verificar o que cada aluno e o respetivo supervisor implementam na matriz de uma planificação.

Tabela 3 – Check-list de verificação de planificações

Supervisor/Aluno	Tipo de Planificação	Conteúdos	Competências	Atividades/Estratégias	Descritores	Objetivos	Materiais	Avaliação	Tempo	Dias	Observações
S1-A1-P1	Semanal	X	X	X				X		X	
S1-A2-P2	Semanal	X		X	X		X	X		X	
S2-A3-P3	Semanal	X		X	X			X			
S2-A4-P4	Diária	X	X	X		X	X	X	X		X

Como referido anteriormente, as planificações que nos foram cedidas não se apresentavam uniformes para uma leitura clara e sequencial, o que nos levou a reestruturar as planificações com base no Anexo 4. Apresentamos de seguida, tabela 4, 5, 6 e 7, as planificações com a estrutura que consideramos mais adequada e de fácil interpretação.

Competências comunicativo-linguística: Domínio da Expressão Escrita

Tabela 4 – Reformulação de Planificação 1 – Estagiário 1 – Supervisor 1

Descritores de Desempenho	Conteúdos	Atividade	Tempo	Avaliação
<p><b>- Construir narrativas obedecendo à sua estrutura;</b></p> <p><b>- Elaborar uma descrição (cena, personagens...)</b></p> <p><b>- Planificar a escrita de textos;</b></p> <p><b>- Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento: Identificar erros, acrescentar, apagar, substituir, reorganizar e reconfigurar, reescrever o texto e cuidar da sua apresentação final.</b></p>	<p>- Texto narrativo: Macroestrutura da narrativa; Componentes da narrativa; Informação essencial e acessória.</p> <p>- Registrar ideias relacionadas com o tema e organizá-las antes de escrever;</p> <p>- Revisão de textos;</p> <p>- Tipo de erros.</p>	<p>[...]</p> <p>- Início da construção do livro: decisões ao nível do tema ou temas que irão surgir na história que será desenvolvida, do número de personagens (quais são e o que desempenham), tempo que se desenrolará a história, ação;</p> <p>- Planificação de todos os aspetos em papel de cenário;</p> <p>- Atribuição de funções aos elementos da turma para o desenrolar da atividade (escritores, ilustradores...);</p> <p>- Desenvolvimento do livro;</p> <p>- Escolha de título da história;</p> <p>- Aperfeiçoamento textual.</p>	<p><i>Em falta.</i></p>	<p><i>Em falta.</i></p>

Competências comunicativo-linguística: Domínio da Expressão Escrita

Tabela 5 – Reformulação de Planificação 2 – Estagiário 2 – Supervisor 1

Descritores de Desempenho	Conteúdos	Atividade	Tempo	Avaliação
<p><b>- Escutar para aprender e construir conhecimento;</b></p> <p>[...]</p>	<p>- Texto narrativo: Macroestrutura da narrativa;</p> <p>Componentes da narrativa;</p> <p>Informação essencial e acessória.</p> <p>[...]</p>	<p>[...]</p> <p>- Conto da história “Um bocadinho de inverno”;</p> <p>- Colocação dos diferentes momentos da história no <i>baú dos contos</i>;</p> <p>- Divisão da turma por quatro técnicas diferenciadas de pinturas;</p>	<p><i>Em falta.</i></p>	<p><i>Em falta.</i></p>
<p><b>- Identificar momentos da história e a sua ordem cronológica;</b></p>	<p>- Texto narrativo: Macroestrutura da narrativa;</p> <p>Componentes da narrativa;</p>	<p>- Escolha de cada momento que cada criança quer ilustrar;</p> <p>- Os trabalhos são colocados no quadro pela ordem em que os alunos os vão terminando;</p>		
<p><b>- Planificar a escrita de textos;</b></p>	<p>- Registrar ideias relacionadas com o tema e organizá-las antes de escrever;</p>	<p>[...]</p> <p>- Depois de todas as imagens estarem expostas no quadro, o professor organiza-as</p>		
<p><b>- Redigir texto respeitando as convenções</b></p>	<p>- Textualização.</p>	<p>com pela ordem correta com a ajuda dos alunos;</p>		

<p><b>gráficas, ortográficas e de pontuação;</b></p> <p><b>- Evitar repetições.</b></p> <p><b>- Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento: Identificar erros, acrescentar, apagar, substituir, reorganizar e reconfigurar, expandir o texto, reescrever o texto e cuidar da sua apresentação final.</b></p> <p><b>- Elaborar banda desenhada obedecendo à sua estrutura;</b></p>	<p>- Revisão de textos;</p> <p>- Tipo de erros.</p> <p>- Banda desenhada: Macroestrutura da banda desenhada; Componentes da banda desenhada; Informação essencial e acessória.</p>	<p>- Cada criança escreve a sua parte da história (representada pela sua ilustração);</p> <p>- Aperfeiçoamento textual para elaboração de banda desenhada.</p>		
---	--	--	--	--

Competências comunicativo-linguística: Domínio da Expressão Escrita

Tabela 6 – Reformulação de Planificação 3 – Estagiário 3 – Supervisor 2

Descritores de Desempenho	Conteúdos	Atividade	Tempo	Avaliação
<p><b>- Escutar e ler cartas;</b></p> <p><b>- Utilizar técnicas para registar e reter informação.</b></p> <p><b>- Identificar macroestrutura e componentes da carta.</b></p> <p><b>- Redigir uma carta com intenção específica respeitando a sua estrutura.</b></p>	<p>- Informação essencial e acessória.</p> <p>- Carta: Macroestrutura da carta; Componentes da carta.</p>	<p>[...]</p> <p>- Leitura de cartas recebidas dos alunos suecos;</p> <p>- Registo pelos alunos das informações transmitidas pelos alunos suecos;</p> <p>- Contacto com exemplares de cartas formais e informais e identificação conjunta da turma das suas características;</p> <p>- Elaboração de cartas de resposta aos alunos suecos.</p>	<p><i>Em falta.</i></p>	<p><i>Em falta.</i></p>

## Competências comunicativo-linguística: Domínio da Expressão Escrita

Tabela 7 – Reformulação de Planificação 4 – Estagiário 4 – Supervisor 2

Descritores de Desempenho	Conteúdos	Atividade	Tempo	Avaliação
<p><b>- Construir narrativas obedecendo à sua estrutura;</b></p> <p><b>- Elaborar uma descrição (cena, personagens...)</b></p>	<p>- Texto narrativo:</p> <p>Macroestrutura da narrativa;</p> <p>Componentes da narrativa;</p> <p>Informação essencial e acessória.</p>	<p>- A professora mostra o avental e diz que, em conjunto, vamos ser cozinheiros de histórias e coloca o avental.</p> <p>- A professora explica o procedimento da tarefa.</p> <p>- A história será construída em conjunto, mas só alguns irão tirar os cartões da história.</p> <p>- A professora lê os bolsos do avental e demonstra o que os bolsos têm dentro.</p> <p>- Para registar as ideias da história a professora pede a dois alunos para distribuírem as folhas de registo.</p>	<p>11h/ 12h30m</p>	<p>- Observação de forma individualizada</p> <p>- Registos escritos.</p>
<p><b>- Planificar a escrita de textos;</b></p> <p><b>- Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento:</b></p>	<p>- Registrar ideias relacionadas com o tema e organizá-las antes de escrever;</p>			

<p><b>Identificar erros, acrescentar, apagar, substituir, reorganizar e reconfigurar, reescrever o texto e cuidar da sua apresentação final.</b></p>	<p>- Revisão de textos; - Tipo de erros.</p>	<p>- Dá-se início à tiragem dos cartões e registo no quadro pela professora dos conteúdos dos cartões. Os alunos registaram nas folhas de registo. - A professora seleciona os alunos para tirarem os cartões e um a um vai tirando o cartão, mostra ao grupo e diz o que está escrito. - Depois de tirados os cartões a professora pede aos alunos que preencham o quadro da chuva de ideias com características à sua escolha. - Em seguida deverão preencher a outra folha de registo da introdução, desenvolvimento e</p>		
--	--	---	--	--

conclusão da história para melhor estruturam as ideias para a história.

- Depois de todos terem realizado a sua tarefa individual, será iniciada a construção da história.

- A professora vai pedindo as ideias aos alunos aleatoriamente e vai escrevendo a história no quadro.

- À medida que a professora vai escrevendo, os alunos escrevem no caderno.

- No final será lida a história construída.

### 1.3. Inquérito por entrevista

De seguida iremos apresentar os resultados do inquérito por entrevista realizada a dois supervisores do Ensino Superior, a exercer funções.

O bloco de legitimação foi respondido e aprovado por ambos os entrevistados (Anexo 9), no entanto, optou-se por não efetuar a sua transcrição para esta secção. As questões do segundo bloco da entrevista serão apresentadas numa tabela com o objetivo de facilitar a sua leitura e comparação das respostas obtidas.

Tabela 8 – Entrevistas parciais a Supervisores 1 e 2

Questões	Supervisora 1	Supervisora 2
1. Qual a sua formação académica em supervisão pedagógica?	<i>Bem, eu comecei por tirar o bacharelato de 1º Ciclo do Ensino Básico, ainda na altura do magistério. Uns anos mais tarde fiz a Licenciatura em Ciências da Educação. [...] resolvi fazer uma Pós-graduação na área de Avaliação em Educação... [...] acabei por fazer o Mestrado de especialização em Avaliação em Educação. [...] Neste momento, [...] encontrou-me a terminar o Doutoramento em Ciências da Educação na área de História da Educação, e que o meu estudo incide na aprendizagem da linguagem escrita, [...] Bem, mas a questão era sobre a formação académica em supervisão pedagógica... realmente... a única coisa específica que tive nessa área foi durante o Mestrado em</i>	<i>Mestre.</i>

	<i>Avaliação em Educação na cadeira de avaliação do desempenho docente.</i>	
2. Qual a sua especialização?	<i>[...] as minhas áreas de especialização debruçam-se mais na planificação e avaliação dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, [...] e na aprendizagem da leitura e escrita desde a Educação Pré-escolar até uma proficiente aprendizagem da linguagem escrita no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico. [...]</i>	<i>Supervisão Pedagógica em Ensino do Português.</i>
3. Há quantos anos supervisiona aulas de prática pedagógica?	<i>[...] Tive 10 anos na Escola do Magistério Primário e (pausa)... Há cerca de 21 anos que estou nesta casa.</i>	<i>6 anos.</i>
4. Para além da supervisão da prática pedagógica, na formação inicial e mestrado, leciona outras unidades curriculares? Quais?	<i>[...] leciono as cadeiras de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, Aquisição e Aprendizagem da Linguagem Oral e Escrita e também Intervenção em Contexto Educativo [...].</i>	<i>Sim. Linguística, Didática do 1º Ciclo, Didática do Português.</i>
5. Que enfoques privilegia nos conteúdos dessas unidades curriculares?	<i>Vou-lhe então dizer em cada cadeira o que privilegio mais. [...] Começando por MELP... Adoro transmitir às minhas alunas ideias para desenvolverem com os seus alunos atividades de escrita criativa e conseqüentemente os tipos de textos e as funções da linguagem</i>	<i>Depende. No caso da didática, por exemplo, gosto de apresentar exemplos práticos aos meus alunos de atividades que podem desenvolver em contexto de sala de aula com os seus alunos. [...] Isto, para que os</i>

	<p><i>que devem trabalhar. O texto livro tem para mim também de grande importância para os nossos alunos desenvolverem o gosto pela escrita. Abordo nas minhas aulas de MELP também a leitura e a compreensão textual e, ainda, o conhecimento explícito da língua. [...].</i></p> <p><i>Agora temos... [...] a cadeira de Aquisição e Aprendizagem da Linguagem Oral e Escrita. Nesta centro-me maioritariamente em conteúdos como a compreensão quanto à funcionalidade e convencionalidade que as crianças do Pré-escolar desenvolvem relativamente à escrita e à leitura. [...] Quer isto dizer, o que pensam, o que sabem as crianças do Pré-escolar quanto ao que é, em que consiste e como se organiza o sistema da escrita em português. E claro, o desenvolvimento da oralidade de um código oral elaborado pelas crianças até aos seis anos de idade. [...].</i></p> <p><i>Por último, na disciplina de ICE, [...], privilegio a construção de projetos, a planificação diária de atividades, a aprendizagem diferenciada, a avaliação dessas atividades e também a avaliação</i></p>	<p><i>conteúdos abordados fiquem mais claros para a sua aplicabilidade, pois a compreensão dos alunos de 1º ciclo não é igual à nossa.</i></p>
--	---	--

	<i>dos projetos que as próprias alunas constroem. [...].</i>	
6. Centrando-se agora nas competências de escrita. Considera que o novo programa de língua portuguesa implicou abordar a didatização das aulas de escrita de maneira diferente?	<i>Não. [...] Mesmo com os programas anteriores já desenvolvi com as minhas alunas teorias e práticas desta natureza. São conteúdos e práticas em que acredito e observo resultados em observação de estágios [...].</i>	<i>Houve aspetos que se mantiveram, outros que foram alterados e outros, ainda, que foram didatizados pela primeira vez. [...].</i>
7. Qual ou quais os modelos de supervisão que utiliza?	<i>Como é óbvio não utilizo apenas um cenário, [...]. Procuro potenciar e integrar no acompanhamento de cada aluno os aspetos positivos e com que melhor me identifico de cada cenário. Valorizo bastante o cenário personalista e humanista, pois cada aluno tem as suas características, atitudes e crenças e, claro, as suas opiniões e eu enquanto supervisora gosto de valorizar o saber dos meus alunos. Claro que faço uso de outros como o clínico. Pois valorizo a diferenciação, as pesquisas individuais e coletivas para poderem ser melhores... [...]</i>	<i>O que melhor serve ou os melhores que servirem o propósito tanto do supervisor, como o do colega com o qual se trabalha.</i>
8. De que forma orienta os alunos na	<i>Oriento de acordo com os projetos que têm em mãos, seja os por eles desenvolvidos, seja os das escolas</i>	<i>Bem, sabemos que os documentos reguladores da prática são o eixo que nos</i>

<p>planificação de aulas de escrita?</p>	<p><i>em que se encontram a estagiar. Claro que tento que as alunas coloquem em prática as didáticas e atividades que trabalhamos em aulas teóricas, mas acho que devem ser os alunos a desenvolver a sua planificação, eu apenas tenho o papel de os ajudar nesse processo.</i></p>	<p><i>norteia. Cientes deste conhecimento, procede-se a ajustes que são naturalmente necessários à adequação de cada turma e sempre que necessário a cada aluno, [...].</i></p>
<p>9. Quem seleciona as matrizes e os temas para as planificações?</p>	<p><i>Não sou eu! [...] Cada aluno tem o seu método de trabalho, aquele com que melhor se identifica ou se sente mais à vontade. Por isso, os temas, mais uma vez, dependem dos projetos, como já disse... E as matrizes cada aluno estrutura da forma que mais lhe agrada, claro que sugiro a colocação de alguns itens fundamentais e que para mim são obrigatórios existirem numa planificação, mas a sua organização, fica ao critério de cada um.</i></p>	<p><i>Não concordo que haja uma matriz para selecionar. [...] Óbvio que existem pontos obrigatórios que as planificações devem ter, mas cada aluno deverá fazê-lo da forma que achar melhor, ou que melhor se organiza. Quanto aos temas para as planificações, tenho a dizer que os temas acerca dos quais se produz um escrito decorrem de discussões variadas nos encontros de pré-observação.</i></p>
<p>10. Na supervisão de aulas de escrita que aspetos privilegia na condução das mesmas?</p>	<p><i>Bem, depende do ano de escolaridade, mas o que mais valorizo quando um estagiário meu se propõe a desenvolver uma aula de escrita é que esta esteja contextualizada com as outras áreas. A escrita faz parte do mundo e por isso, mesmo acho que uma aula de escrita não deve cair de paraquedas [...]). Quero eu dizer</i></p>	<p><i>Não é meu entendimento que às aulas de escrita subjaza uma condução supervisiva específica. [...] Isto é, que se faça para o domínio da gramática, por exemplo, e não se faça para a escrita.</i></p>

	<p><i>com isto, por exemplo, se o professor realizou uma atividade experimental, em que existem procedimentos e instruções a seguir, ou mesmo no caso de uma receita, o professor, a meu ver, e considero o mais correto e é isso que incuto aos meus alunos, poderá aproveitar, digamos assim, para trabalhar com os seus alunos o texto instrucional. [...].</i></p>	
<p>11. Para fazer o registo da observação de aula que instrumentos utiliza?</p>	<p><i>Normalmente efetuo registos informais. [...] Pois, como já disse, cada aluno é um aluno e todos trabalham de maneiras diferentes, por isso acabo por levar um folha apenas com cabeçalho, [...] e vou tirando notas dos aspetos positivos e de alguns que deverão ser melhorados.</i></p>	<p><i>Todos os que me permitirem recolher e registar informação do decorrer dos trabalhos.</i></p>
<p>12. No caso de uma aula de escrita, onde um dos alunos omite um passo metodológico ou cometa um outro erro, como atua?</p>	<p><i>Não digo nada! [...] Não digo nada, isto é, não interrompo o estagiário. Ele continua e no final da observação ou posteriormente no entro de pós-observação faço-o perceber onde deve melhorar.</i></p>	<p><i>Não concordo com a designação “cometer erro”. A meu ver os alunos tomam opções que podem, caso seja necessário, ser reajustadas, reformuladas e/ou adaptadas.</i></p>
<p>13. No encontro pós observatório facultas aos alunos as suas notas de observação ou utiliza-as apenas</p>	<p><i>Não entrego as minhas notas aos estagiários. [...] Normalmente lições o que registei durante a observação. Depois em conjunto pegamos nas planificações da aula observada e fazemos uma</i></p>	<p><i>Procedo de ambos os modos.</i></p>

<p>para lhes dar o <i>feedback</i> da aula?</p>	<p><i>apreciação global, onde dou algumas sugestões para melhorar no futuro ou para reformulação da dita planificação.</i></p>	
<p>14. Pense apenas na última aula de escrita que observou. Como conduziu esse encontro pós observatório?</p>	<p><i>Igual aos outros todos... [...].</i></p>	<p><i>Como conduzo os outros, não me esquecendo da especificidade que reveste cada domínio.</i></p>
<p>15. Atendendo aos anos em que exerce a função de supervisora, quais as alterações significativas (na operacionalização das aulas de escrita) que encontra entre os alunos do 3º ano da licenciatura e os do 2º ano de mestrado?</p>	<p><i>Nenhumas! [...]. Claro que os alunos da licenciatura ainda não tiveram algumas cadeiras fundamentais do curso e que só as têm mais tarde no Mestrado. Mas todos os meus alunos antes de irem para estágio têm encontros de pré-observação. Aí, mal ou bem... [...] eu acabo por lhes transmitir alguns conceitos teóricos, assim, como sugestões de atividades práticas, seja para aulas de escrita, seja para outras. [...] Por isso, sinceramente, não vejo diferenças significativas nos meus alunos. [...]</i></p>	<p><i>Os alunos do 3º ano ainda revelam um grau de maturidade que me parece insuficiente, inclusivamente no comportamento que adotam em sala de aula, [...]. Enquanto os do mestrado já são mais maduros e tem outra postura.</i></p>
<p>16. Uma vez que os alunos do 3º ano da licenciatura em Educação Básica não tiveram a cadeira de Metodologia do</p>	<p><i>Como já disse, dou-lhes umas aulas particulares da cadeira... [...] nos nossos encontros de pré-observação. O facto de não terem tido ainda a cadeira, que considero fulcral para o seu desenvolvimento enquanto professores, não os priva</i></p>	<p><i>Primeiro diagnostico, a fim de aferir o grau de conhecimento que, globalmente, os alunos evidenciam. [...] Seguidamente, atuo de acordo com as necessidades</i></p>

<p>Ensino da Língua Portuguesa e estagiaram durante o ano letivo transato, de que forma orientou esses alunos numa aula de escrita?</p>	<p><i>de desenvolverem atividades de escrita tão espetaculares como os alunos que já tenham tido a cadeira. Apenas precisam de um empurrãozinho! [...]</i></p>	<p><i>detetadas, não observando a existência de um padrão nas diferenças de conhecimentos que revelam.</i></p>
---	--	--

## **CAPÍTULO IV**

## **Discussão de resultados**

Para Formosinho (2011), a formação contínua deve ser reconhecida como um direito dos professores e deve ser diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira. No entanto, tal não se verificou na nossa amostra P, onde apenas 33% dos professores de 1º Ciclo do Ensino Básico que participaram no nosso estudo realizou algum tipo de formação específica para a implementação do novo programa de Português, sendo essa formação na maioria dos casos desenvolvida através da formação do Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP). É ainda de relevar que essas formações tiveram duração muito díspar.

Um dos objetivos do nosso estudo foi perceber de que forma os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico aplicam o novo programa de Português nas escolas. Assim, segundo Reis et al. (2009) esta adequação foi baseada no Currículo Nacional do Ensino Básico de 1991, e tem como princípio fundamental a progressão inerente a cada ciclo, mas, sobretudo, a representação nos sucessivos anos e mais exigentes estádios de aprendizagem que a passagem de ciclo para ciclo evidencia. Como se verifica no nosso estudo, apenas 1% dos participantes (amostra P) segue o antigo programa de Língua Portuguesa, mas 33% fá-lo com base no novo programa de Português, 31% com base na formação tida pelo corpo docente para a aplicabilidade do novo programa e, ainda, 29% o faz a partir dos manuais adotados que contemplam o novo programa. Verifica-se também que 58% dos professores participantes são os responsáveis pela divisão dos conteúdos programáticos.

Na outra amostra em estudo, a amostra E, respeitante aos alunos estagiários do Mestrado de Qualificação para a Docência – Ensino Pré-escolar e 1º Ciclo, que nos cedeu planificações já aplicadas em contexto de sala de aula de uma atividade de escrita, os resultados são semelhantes, visto que um dos indivíduos da amostra E apresenta a sua planificação, com base no antigo programa, continuando a fazer uso de competências para desenvolver a atividade de escrita que propõe (Planificação 1 - Estagiário 1 – Supervisor 1). Contudo, verificamos, através de análise documental, que a restante amostra E (P2-E2-S1, P3-E3-S2 e P4-E4-S2) utiliza o novo programa de Português, ao aplicar, nas suas planificações, os conteúdos e os respetivos descritores de desempenho.

Apesar das metas curriculares, definidas para o novo programa de Português através do Despacho 5308/2012, de 18 de abril de 2012, terem revogado as competências

delimitadas pelo antigo Programa Nacional do Ensino Básico (1991), aquelas pretendem organizar e facilitar o ensino pois transparecem com mais objetividade aquilo que se pretende alcançar. São, por isso, um instrumento de referência para o ensino e aprendizagem, tal como para a avaliação interna e externa. Deste modo, as competências eram vistas como a promoção do desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que visam a utilização de conhecimentos em diversas situações (Ministério da Educação, 2001). Já os descritores de desempenho indicam aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer como resultados de uma aprendizagem conduzida em função do estágio de desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional em que ele se encontra, assim como das etapas que antecedem esse momento (Reis et al., 2009). Cada descritor cruza conteúdos programáticos com operações de diversas naturezas. Apesar de serem termos equiparados, o novo programa de Português, homologado em 2009, defende o uso dos descritores de desempenho, devendo ser estes sintéticos, precisos e objetivos do que o aluno deve ser capaz de fazer, em prole das competências estabelecidas no antigo programa.

Apesar das amostras, amostra P e amostra E, não se poderem comparar diretamente devido à sua disparidade, verificamos que ambas as amostras, na sua maioria, fazem a divisão dos conteúdos programáticos baseadas no novo programa de Português.

É também demonstrável, a partir do gráfico 6 (Elaboração de planificações de aulas), que 60% dos docentes (amostra P) realiza as planificações das aulas com base no novo programa de Português e 52% o faz com vista a levar os alunos a alcançarem as metas. Assim, estes docentes fazem o que sugerem Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2012) ao afirmar que as metas curriculares do Ensino Básico devem definir os conteúdos fundamentais a ensinar aos alunos, devem definir os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos e estabelecem os descritores de desempenho dos alunos com vista ao alcance dos objetivos estabelecidos. Ainda na mesma lógica, verificamos que a maioria dos professores contemplam as metas nas planificações anuais (60% da amostra P) e que quem o faz desta maneira, também o faz nas planificações trimestrais (Gráfico 13 – Correlação das variáveis A e B). Concluímos, ainda, que os professores que planificam mensalmente contemplando as metas em todas os domínios, também o fazem através da avaliação intercalar e trimestral, tal como referem Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2012) ao especificar que as metas devem ter uma ordem sequencial e hierárquica dos conteúdos ao longo dos anos de escolaridade, mas que podem e devem ser mobilizadas em anos subsequentes.

Outro dos nossos objetivos neste estudo era perceber de que forma os supervisores do Ensino Superior (amostra S) didatizaram as aulas de escrita, com a entrada em vigor do novo programa de Português. O Programa Nacional de Português do Ensino Básico foi reformulado e homologado em março de 2009 e, em muitos casos, os objetivos anteriormente delimitados foram mantidos, outros foram objeto de especificação e, ainda, outros foram considerados como não integrantes dos conteúdos essenciais do atual documento (Buescu, Morais, Rocha, Magalhães, 2012). Tal como refere S2 no inquérito por entrevista: “Houve aspetos que se mantiveram, outros que foram alterados e outros, ainda, que foram didatizados pela primeira vez.”

Era também nossa intenção perceber de que forma os professores faziam a supervisão de aulas de escrita. A supervisão orienta a prática pedagógica, e esta incide sobre o processo de ensino-aprendizagem, que pressupõe o desenvolvimento do aluno e do professor em formação. Assim, também o supervisor faz parte deste processo. Para Alarcão & Tavares (2003) “a supervisão implica uma visão de qualidade, inteligência, responsabilidade, livre, experimental, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois” (p.45).

Para o supervisor estar em condições de orientar de forma eficaz o processo de ensino-aprendizagem e o próprio desenvolvimento do formando, este necessita de uma visão simultaneamente abrangente e profunda. Ainda para Alarcão & Tavares (2003), cada cenário de supervisão (ou modelo) tem as suas próprias características, contudo, estes coexistem uns com os outros. Os autores consideram fundamental a utilização dos diversos cenários para uma supervisão de qualidade. Assim como refere S1: “Como é óbvio não utilizo apenas um cenário. [...] Procuo potenciar e integrar no acompanhamento de cada aluno os aspetos positivos e com que melhor me identifico em cada cenário” e S2: “Os que melhor servem o propósito tanto do supervisor como o do colega com o que se trabalha.”

Goldhammer e Cogan (1980 e 1973 cit. por Alarcão & Tavares, 2003) caracterizam o cenário clínico pela colaboração necessária entre o professor e o supervisor, no sentido de aperfeiçoar a prática do docente tendo em conta a observação e análise de situações de ensino reais. Assim, o futuro professor deve apresentar uma atitude ativa, pedindo ao supervisor colaboração na análise das situações, de forma a ajudar a ultrapassar dificuldades. Neste sentido, a S1 e S2 têm um papel cooperante com os seus estagiários, pois durante os encontros de pré-observação que servem para resolver problemas e planificar estratégias de observação, segundo Alarcão & Tavares (2003), S1 considera

que “cada aluno tem o seu método de trabalho, aquele com que melhor se identifica ou se sente mais à vontade e na organização das planificações [...] sugiro alguns itens fundamentais e que para mim são obrigatórios existirem numa planificação, mas a sua organização fica ao critério de cada um.”. Também S2 revela que durante os encontros de pré-observação a escolha dos “temas acerca dos quais se produz um escrito decorrem de discussões variadas”. Tal como S1, também S2 clarifica que as planificações desenvolvidas pelos estagiários devem seguir “pontos obrigatórios [...], mas cada aluno deverá fazê-lo da forma que achar melhor, ou que melhor se organiza.” Estas afirmações verificam concordância com as planificações cedidas pela amostra E, pois apesar de possuírem itens em comum a sua estruturação não é uniforme, tal como Hunter (1984, 1987 cit. por Org. Oliveira-Formosinho, 2002) defende quando afirma que um plano de aula deve passar por várias etapas, contudo, nem todas as aulas terão de seguir os elementos que a autora propõe, nem a sequência apresentada.

Para Stones (s.d., cit. por Alarcão & Tavares, 2003), o momento de pós-observação é feito para analisar os dados de observação, são delineadas estratégias, realiza-se uma auto-avaliação e criam-se momentos de ajuda, tal como refere S1 que não entrega as suas notas aos estagiários, mas “leio-lhes o que registei durante a observação. Depois em conjunto pegamos nas planificações da aula observada e fazemos uma apreciação global, onde dou algumas sugestões para melhorarem no futuro ou para reformulação da dita planificação.”

## Considerações Finais

No presente estudo foi nosso propósito: *i)* compreender de que forma foi feita a divisão dos conteúdos curriculares, tendo por base o novo programa de Português, em diferentes agrupamentos de escolas; *ii)* propusemo-nos verificar de que forma se operacionaliza a articulação entre as metas de aprendizagem e o desenvolvimento curricular, nos agrupamentos; *iii)* perceber de que forma o supervisor da Prática Pedagógica orienta os alunos estagiários do Mestrado de Qualificação para a Docência – Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico – na preparação das aulas de escrita e, *iv)* identificar qual a tipologia de oferta de formação contínua, ministrada por diversas instituições, para o desenvolvimento do novo programa de Português.

É um facto que o novo programa de Português foi homologado em 2009 e a sua aplicabilidade foi desejada para o ano letivo posterior à sua aprovação. Para o nosso estudo interessava perceber ainda o que era a escrita, sendo esta, segundo Pereira (2001) a produção complexa de textos, sendo que a sua primeira aprendizagem complexa acontecerá no 1º Ciclo do Ensino Básico. Era também nosso intento identificar de que forma foi aplicado o novo programa de Português nas escolas nacionais, ao nível de Portugal, incluindo o Arquipélago dos Açores e da Madeira. Tal como defende Pereira (2001), a escola é o responsável pelo processo de transição das formas orais para a lógica da escrita, mas nunca colocando de parte as experiências vivenciadas, culturais e históricas, dos sujeitos em aprendizagem. Tentou-se ainda perceber de que forma foi feita essa articulação pelos professores a lecionar (formação contínua) e pelos supervisores, ao orientarem os estagiários (formação inicial).

Para tal, disponibilizámos, em plataforma *on-line*, um inquérito por questionário, por nós desenvolvido, a professores de 1º Ciclo do Ensino Básico, um inquérito por entrevista aos supervisores e solicitámos aos estagiários planificações de atividades de escrita já aplicadas em contexto de sala. Contudo, a recolha de inquéritos por questionário foi uma das nossas limitações. Ainda que disponibilizado em plataforma *on-line*, com o objetivo de obter respostas mais rápidas, a recolha de respostas foi morosa, pois sabemos que o volume de trabalho e os horários relacionados com as atividades letivas dos intervenientes no estudo, nem sempre são compatíveis com atividades extra-curriculares. Outra limitação, foi o agendamento dos inquéritos por entrevista à amostra S, em horário compatível tanto para a investigadora como para os participantes.

Do cruzamento de dados, tendo em consideração os números de amostras (dis pares), tanto os professores de 1º Ciclo do Ensino Básico, como os supervisores e respetivos estagiários desenvolvem as planificações das suas aulas de Português, sejam elas ou não com atividades de escrita, tendo por base o novo programa de Português. Havendo, contudo uma minoria (1%), tanto da amostra P, como da amostra E, que o fazem ainda pelas diretrizes do antigo programa de Língua Portuguesa.

Certo é que a maioria dos professores de diferentes agrupamentos (amostra P) desenvolve as suas planificações, sejam elas anuais, trimestrais ou mensais, atendendo às metas curriculares estabelecidas para a disciplina de Português, tendo como principal objetivo o alcance, por parte dos alunos, dessas metas, não só no final de cada ano letivo, como também na conclusão do 1º Ciclo do Ensino Básico, à semelhança do que os estagiários fazem nas suas planificações semanais.

Era nosso propósito identificar as ofertas de formação contínua para o desenvolvimento do novo programa de Português. Para isso, utilizámos o inquérito por questionário em plataforma *on-line*, onde verificámos que na maioria estas formações foram obtidas através do Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP). Contudo, seria interessante, para um estudo futuro, a recolha detalhada através de análise documental junto de todas as instituições existentes em Portugal, sejam elas privadas ou públicas, que disponibilizam algum tipo de formação nesta área, tendo em consideração que a maioria da nossa amostra P pertence à zona de Lisboa e Vale do Tejo.

Consideramos de grande importância a formação contínua de professores, contudo os resultados revelam o reduzido número de docentes que obtiveram algum tipo de formação para a aplicabilidade do novo programa de Português. Perante os resultados podemos dizer que a aplicação do novo programa de Português está a ser implementado nas escolas da nossa amostra, sendo necessário um estudo mais aprofundado para verificar se o programa está a ser implementado em todas as escolas a nível nacional e quais são as necessidades ou dificuldades sentidas pelos professores.

## Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica* (2ª Edição). Coimbra: Edições Almedina.
- Amado, J. (2009). Introdução à investigação qualitativa em educação. *Relatório de disciplina apresentado nas provas de agregação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Baptista, A., Viana, F., & Barbeiro, L. (2011). *O ensino de escrita: dimensões gráfica e ortográfica (PNEP)*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. e. Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Beatriz, M. F. (2006). *Ensino das TIC - Que práticas de avaliação?* Lisboa: Universidade de Lisboa - Mestrado em Ciências da Educação.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2012). *Metas curriculares de português ensino básico - 1º, 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CCPFC. (2002). *Conselho científico-pedagógico da formação contínua - Relatório de atividades*. Braga: CCPFC.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores - Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Educação, M. d. (2001). *Currículo nacional do ensino básico - competências essenciais*. (Departamento de Educação Básica, Ed.) Lisboa: Ministério da Educação.
- Educação, M. d. (2006). *Organização curricular e programas* (5ª Edição). (Departamento de Educação Básica, Ed.) Lisboa: Ministério da Educação.
- Educação, M. d.- DGRHE. (2007). *Política de formação de professores em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.

Estrela, M. (1999). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.

Flores, M. (2010). *A avaliação de professores numa perspetiva internacional*. Porto: Areal Editores.

Formosinho, J. e Araújo, J. (2011). *Formação contínua de professores em Portugal (1992-2011): Os efeitos de um sistema de formação*. Revista de Educação, VI.

Fortin, M. (2009). *O processo de investigação: da conceção à realização*. Loures: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas.

García, C. M. (1999). *Formação de professores - Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Gestão do conhecimento desenvolvendo competências. (2005). *Revista inteligência empresarial*, XXV, 20-27.

Ghilione, R. e Matatón. (1992). *O inquérito. Teoria e práticas*. Oeiras: Celta Editora.

IGFSE. (s.d.). *Instituto de gestão do fundo social europeu*. Obtido em 14 de maio de 2013, de Instituto de Gestão do Fundo Social Europeu: <http://www.igfse.pt/content.asp?startAt=1&categoryID=264&newsID=1850>

Jensen, K. e Jankowski. (1993). *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*. Barcelona: Bosh.

Lee, R. (2003). *Métodos não interferentes em pesquisa social*. Lisboa: Gardiva.

Leite, C. (s.d.). *A formação de professores de Portugal e a declaração de Bolonha*. 1-8.

Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mata, L. (2008). *À descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guia de implementação do programa de português do ensino básico*. Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2002). *A supervisão na formação dos professores*. Porto: Porto Editora.

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.

Pereira, L. Á. (2001). A formação de professores para o ensino da escrita. In I. Sim-Sim, *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico - Cadernos de formação de professores* (pp. 35-49). Lisboa: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Quivy, R. e Compenhoudt. (1998). *Manuel de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gardiva.

Rebelo, D. (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: F.C. Gulbenkian.

Reichardt, C. e Cook, T. (1979). Beyond qualitative versus quantitative methods. In T. C. (orgs.), *Qualitative and quantitative methods in evaluation research* (pp. 7-30). Londres: Sage.

Reis, C. (coord.), Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., et al. (2009). *Programa de português de ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino de leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Sousa, A. (2009). *Investigação em educação* (2ª Edição). Lisboa: Livros Horizonte.

Spiegel, M. (1978). *Probabilidade e estatística*. São Paulo: McGraw-Hill

Streubert, H. (2002). *Investigação qualitativa em enfermagem: avançado o imperativo humanista*. Loures: Lusociência.

Tavares, C. F. (2007). *Didáctica do português - Língua materna e não materna no ensino básico*. Porto: Porto Editora.

Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zabalza, F. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (1ª Edição). Rio Tinto: Edições ASA.

## **Legislação Consultada**

Decreto- Lei nº 249/92, artºs 18º a 27º

Despacho n.º 546/2007 de 11 de janeiro de 2007

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro de 2011

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril de 2012

Despacho 5308/2012 de 18 de abril de 2012

**ANEXOS**

## **ANEXO 1**

O inquérito por questionário esteve disponível em plataforma on-line através do link:

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?fromEmail=true&formkey=dE9oUTZJb0tQQS1WbGNsUjBaMzJEM2c6MQ>

## INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A PROFESSORES DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Estimado colega:

O presente inquérito insere-se no âmbito de uma pesquisa para a realização de uma dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica subordinada ao tema: “As implicações que o novo programa de língua portuguesa teve no desenho curricular na formação contínua e no Curso de Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico e a sua aplicabilidade nas escolas”.

O inquérito é constituído por duas secções. Na secção A deverá responder a elementos respeitantes à sua situação profissional. A secção B trata fatores correspondentes à aplicabilidade do novo programa de Língua Portuguesa.

### **Instruções de resposta ao questionário:**

- Faça uma cruz na resposta que considera correta;
- Não se trata de um teste, pelo que não há respostas certas ou erradas;
- Seja espontâneo(a) e sincero(a) nas suas respostas;
- No final, verifique se respondeu a todas as questões;
- **NÃO SE IDENTIFIQUE!** Este questionário é anónimo.

As suas respostas serão de grande importância para se compreender melhor esta temática e, conseqüentemente, contribuir para melhorar o processo de avaliação de desempenho dos docentes.

O inquérito é confidencial e visa unicamente o tratamento de dados.

**OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!**

## Secção A

1. A que direção regional de educação pertence?

Norte	
Centro	
Lisboa e Vale do Tejo	
Alentejo	
Sul	
Região Autónoma da Madeira	
Região Autónoma dos Açores	

2. Frequentou alguma formação para a implementação do novo programa de Língua Portuguesa?

Sim	Não

3. Se sim, refira a formação obtida.

---

Qual a entidade formadora?

---

De quantas horas foi essa formação?

---

## Secção B

1. Quem foram os intervenientes na divisão dos conteúdos programáticos?

Conselho Pedagógico	
Diretor do Agrupamento	
Coordenador do Departamento	
Professores do grupo de recrutamento 110	
Professores do grupo 110 e 200, 210 e 220	
Professores do grupo 110 e 910, 920, 930	

2. Os conteúdos programáticos do programa de Língua Portuguesa foram divididos tendo por base:

Os manuais adotados.	
A formação tida pelo corpo.	
A experiência dos professores.	
As metas de aprendizagem.	
O desenvolvimento cognitivo das faixas etárias.	
Aquilo que foi feito noutros agrupamentos.	
O antigo programa.	

3. Planificação de aulas:

	Sim	Não
Realizo as planificações das aulas com base no novo programa de Língua Portuguesa.		
Quando planifico tenho em vista levar os alunos a alcançarem as metas de aprendizagem.		
Participei na divisão dos conteúdos programáticos do novo programa de Língua Portuguesa		

A divisão dos conteúdos programáticos está de acordo com as necessidades e interesses dos alunos da turma.		
--	--	--

4. Enumere de 1 a 5, tendo em conta que 1 corresponde à realidade mais próxima e 5 à realidade menos próxima, a forma como o Projeto Curricular do Agrupamento operacionaliza as metas de aprendizagem?

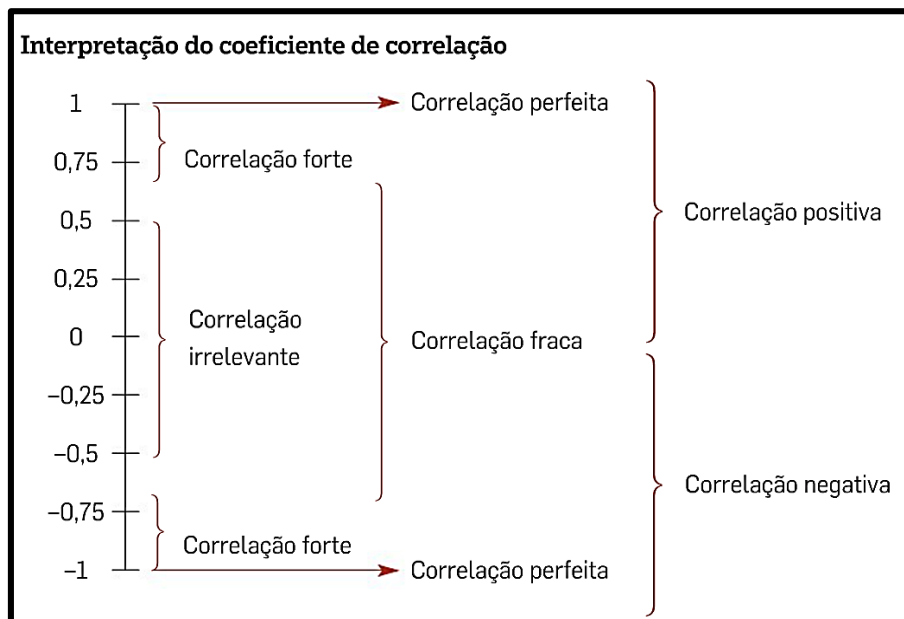
	1	2	3	4	5
A planificação anual tem em conta as metas.					
A planificação trimestral está elaborada tendo por base uma progressão de conteúdos que permite atingir as metas no final do ano letivo.					
A planificação mensal contempla a articulação com as metas em todos os domínios.					
A avaliação intercalar e trimestral tem em vista a persecução das metas.					
Em reunião de Departamento Curricular é feita a análise dos progressos dos alunos tendo em vista as metas.					
Aos alunos que se distanciam das metas são-lhes proporcionadas atividades para a persecução dos objetivos definidos nas metas.					

Obrigada pela colaboração!

## ANEXO 2

### Interpretação do coeficiente de correlação

Em estatística descritiva, o coeficiente de correlação de Pearson, também chamado de "coeficiente de correlação produto-momento" ou simplesmente de " $\rho$  de Pearson" mede o grau da correlação (e a direção dessa correlação - se positiva ou negativa) entre duas variáveis de escala métrica (intervalar ou de rácio/razão). Este coeficiente, normalmente representado por  $\rho$  assume apenas valores entre -1 e 1.





## ANEXO 4

Tabela de reestruturação uniforme das planificações cedidas pela amostra E.

Objetivos	Conteúdos	Atividade	Tempo	Avaliação

## ANEXO 5

Planificação original 1 – Estagiária 1 – Supervisora 1

### Planificação Semanal

**Semana:** 18 a 21 de Outubro

Áreas de Conteúdo	Conteúdos	Competências	Estratégias	Avaliação	Dias
<b>Língua Portuguesa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comunicação oral</li> <li>▪ Comunicação escrita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elaborar os vários aspectos que devem estar contidos num texto;</li> <li>▪ Seleccionar a informação importante para a realização de um livro;</li> <li>▪ Escolher as personagens, tempo,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conversa com os alunos sobre o regulamento do concurso “Pequeno grande”;</li> <li>▪ Esclarecimento de algumas dúvidas;</li> <li>▪ Início da construção do livro, decisões ao nível do tema ou temas que irão surgir na História que será desenvolvida;</li> <li>▪ Aula de Educação Física;</li> <li>▪ Continuação do trabalho do livro:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Decisão do número de personagens, quais são e o que desempenham;</li> <li>- O tempo em que se irá desenrolar;</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comunicação oral;</li> <li>▪ Comunicação escrita;</li> <li>▪ Registo dos tópicos no caderno diário;</li> <li>▪ Registo em papel de cenário que</li> </ul>	3 <sup>a</sup> feira

		<p>acção, em que desenrolará a história;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Compreender as regras do concurso;</li><li>▪ Seleccionar na turma os elementos fundamentais para as diferentes tarefas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- O espaço da acção;</li><li>- O título (que poderá ser alterado ao longo da escrita do livro, se toda a turma estiver de acordo).</li><li>▪ Planificação de todos os aspectos em papel de cenário.</li><li>▪ Discussão em grande grupo sobre quais os elementos da turma que participam em que aspectos: os escritores (todos, mas quem terá maior relevância), os ilustradores...</li></ul>	<p>ficará exposto na sala.</p>	
--	--	--	---	--------------------------------	--

## ANEXO 6

Planificação original 2 – Estagiária 2 – Supervisora 1

### PLANIFICAÇÃO SEMANAL

17 de Janeiro a 20 de Janeiro

Temática: A escrita

Áreas Curriculares:

- Terça-feira – Língua Portuguesa

Conteúdos:

- Terça-feira – Animação de leitura

Estratégias gerais a desenvolver:

- Será contada às crianças a história “Um Bocadinho de Inverno”;
- Cada criança ilustrará uma das partes da história (escolhida por si), encontrando-se divididas por grupos de trabalho seleccionados com base nas técnicas utilizadas;
- Será feita uma organização da história ouvida a partir das ilustrações realizadas pelas crianças;
- Uso de máquina fotográfica para gravar a história contada pelas crianças;
- Será feita uma descrição escrita sobre o que cada uma das crianças ilustrou;
- Realizar-se-á o aperfeiçoamento textual do texto construídos pelas crianças que por fim será transformado em Banda Desenhada.

Instituição Formadora: X

Professora Supervisora: S1

Professora Cooperante: X

Professora Estagiária: E2

Semana: 17 de Janeiro a 20 de Janeiro

Ano de Escolaridade: 2º

Conteúdos	Descritores de Desempenho	Sequencialização de aprendizagem	Estratégias e tarefas de avaliação	Materiais usados	Dias
<p><b><u>Compreensão oral:</u></b></p> <p>- <b>Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais;</b></p> <p>- <b>Prestar atenção ao que ouve.</b></p> <p><b><u>Expressão oral:</u></b></p> <p>- <b>Articular corretamente palavras;</b></p> <p>- <b>Usar vocabulário adequado;</b></p> <p>- <b>Produzir discursos;</b></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Plano semanal;</li><li>- Conto;</li><li>- Baú dos contos;</li><li>- Divisão por grupos;</li><li>- Ilustração de um momento da história (trabalho individual);</li><li>- Organização das ilustrações;</li><li>- Descrição de cada uma das imagens feitas;</li><li>- Aperfeiçoamento textual;</li><li>- Passagem a banda desenhada.</li></ul>	<p><u>Propostas da professora:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- A manhã começa como sempre com a elaboração do plano semanal;</li><li>- Conto da história “Um bocadinho de Inverno”;</li><li>- Colocação dos diferentes momentos da história no baú dos contos;</li><li>- Divisão da turma por quatro técnicas diferenciadas de pintura;</li><li>- Escolha do momento que cada criança quer ilustrar;</li><li>- À medida que as crianças vão terminando, a estagiária vai colocando os seus trabalhos no quadro, pela ordem que os vão entregando.</li><li>- Depois de todas as imagens estarem expostas no quadro, o professor</li></ul>	<p><u>O quê?</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Capacidade de comunicação oral;</li><li>- Capacidade de concentração;</li><li>- Capacidade de adquirir novos conhecimentos;</li></ul> <p><u>Como?</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Observação direta;</li><li>- Diálogo;</li><li>- Lista de verificação.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Livro: “Um bocadinho de Inverno”</li><li>- Folhas de papel manteiga;</li><li>- Guaches;</li><li>- Aguarelas;</li><li>- Lápis de Cera;</li><li>- Canetas de feltro;</li><li>- Papel de cenário;</li><li>- Desenhos das crianças;</li><li>- Marcadores;</li><li>- Balões para a banda desenhada.</li></ul>	Terça-feira

<p>- <b>Adaptar o discurso às situações;</b></p> <p><b><u>Escrita:</u></b></p> <p>- <b>Elaborar pequenos textos;</b></p> <p>- <b>Cuidar da apresentação final dos textos;</b></p>		<p>começa por as organizar com a ajudar dos alunos;</p> <p>- Cada criança escreve a sua parte da história (Representa pela sua ilustração);</p> <p>- De seguida é feito o aperfeiçoamento da história;</p> <p>- Por fim, a história é escrita em banda desenhada e contada pelos alunos enquanto a professora grava.</p> <p><u>Sugestões dos alunos:</u></p> <p>- Durante toda a aula, é dada a oportunidade às crianças de participarem, fazendo sugestões para as seguintes tarefas a realizar.</p>			
---	--	---	--	--	--

## **ANEXO 7**

Planificação original 3 – Estagiária 3 – Supervisora 2

Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Docente Supervisora: S2

Docente Cooperante: X

Discente: E3

Área Curricular	Conteúdos	Propostas de Aprendizagem	Descritores de Desempenho	Avaliação
Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Registos das informações sobre a Suécia;</li> <li>✓ Contacto com cartas formais e informais;</li> <li>✓ Características das cartas;</li> <li>✓ Texto Epistolar: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Carta para os alunos suecos;</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Registo de informações transmitidas pelo aluno sueco;</li> <li>✓ Contacto com cartas formais e informais;</li> <li>✓ Nomeação das características das cartas;</li> <li>✓ Escrita coletiva do texto epistolar: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Realização de carta para os alunos suecos com os quais iremos contactar.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Pedir informações e esclarecimentos para clarificar a informação ouvida.</p> <p>Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ apropriar-se de novos vocábulos;</li> <li>✓ cumprir instruções;</li> <li>✓ responder a questões acerca do que ouviu;</li> <li>✓ esclarecer dúvidas;</li> </ul> <p>Usar vocabulário adequado ao tema e à situação.</p> <p>Construir frases com graus de complexidade crescente.</p> <p>Falar, com progressiva autonomia e clareza, sobre assuntos do seu interesse imediato.</p> <p>Produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas.</p> <p>Ler por iniciativa própria.</p> <p>Escolher autonomamente livros de acordo com os seus interesses pessoais.</p> <p>Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir ao texto.</p> <p>Planificar pequenos textos em colaboração com o professor.</p> <p>Elaborar pequenos textos em colaboração com o professor.</p> <p>Escrever pequenas narrativas.</p>	<p><u>O quê?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aquisição de conhecimentos;</li> <li>✓ Compreensão de conhecimentos adquiridos;</li> <li>✓ Capacidade de interpretação dos conteúdos trabalhados;</li> <li>✓ Capacidade de aplicação de conhecimentos.</li> </ul>

Elaborar um pequeno texto informativo-expositivo.

Escrever pequenos textos instrucionais.

Escrever uma curta mensagem – recado, aviso, nota.

Rever os textos, com apoio do professor.

Escrever pequenos textos por sua iniciativa.

Escrever textos mediante proposta do professor.

## ANEXO 8

Planificação original 4 – Estagiária 4 – Supervisora 2

### Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico

#### Planificação Diária

25 de Novembro

Tempo	Áreas Curriculares	Objetivo	Conteúdos	Descritores de Desempenho	Descrição da atividade / Estratégias	Materiais	Avaliação	Observações
11 h/ 12 h3 0m	Língua Portuguesa		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto narrativo</li> <li>- Personagens</li> <li>- Espaço</li> <li>- Tempo</li> <li>- Ação</li> <li>- Introdução</li> <li>- Desenvolvimento</li> <li>- Conclusão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrever diferentes textos mediante proposta do professor.</li> <li>- Construir narrativas, no plano do real ou da ficção, obedecendo à sua estrutura</li> <li>- Elaborar uma descrição – de uma cena, objecto,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A professora mostra o avental e diz que, em conjunto, vamos ser cozinheiros de histórias e coloca o avental.</li> <li>- A professora explica o procedimento da tarefa.</li> <li>- A história será construída em conjunto, mas só alguns irão tirar os cartões da história.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avental de histórias</li> <li>- Folhas de registo</li> <li>- Quadro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Observação de forma individualizada</li> <li>✓ Registos escritos</li> </ul>	

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão de textos</li> <li>- Tipos de erros</li> <li>- Criatividade</li> </ul>	<p>paisagem, pessoa ou personagem</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento</li> <li>- Identificar erros</li> <li>- Acrescentar, apagar, substituir, condensar, reordenar, reconfigurar</li> <li>- Reescrever o texto</li> <li>- Cuidar da apresentação final dos textos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A professora lê os bolsos do avental e demonstra o que os bolsos têm dentro.</li> <li>- Para registrar as ideias da história a professora pede a dois alunos para distribuírem as folhas de registo.</li> <li>- Dá-se início à tiragem dos cartões e registo no quadro pela professora dos conteúdos dos cartões. Os alunos registaram nas folhas de registo.</li> <li>- A professora seleciona os alunos para tirarem os cartões e um a um vai tirando o cartão, mostra ao grupo e diz o que está escrito.</li> <li>- Depois de tirados os cartões a professora pede aos alunos que preencham o quadro da chuva de ideias com características à sua escolha.</li> <li>- Em seguida deverão preencher a outra folha de registo da introdução, desenvolvimento e conclusão da história para melhor estruturam as ideias para a história.</li> <li>- Depois de todos terem realizado a sua tarefa individual, será iniciada a construção da história.</li> </ul>			
--	--	--	---	---	---	--	--	--

- |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  | <ul style="list-style-type: none"><li>- A professora vai pedindo as ideias aos alunos aleatoriamente e vai escrevendo a história no quadro.</li><li>- À medida que a professora vai escrevendo, os alunos escrevem no caderno.</li><li>- No final será lida a história construída.</li></ul> |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

## **ANEXO 9**

### **Guião de Entrevista**

**Tema:** As implicações que o novo programa de Língua Portuguesa teve no desenho curricular, na formação contínua e no Curso de Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico e a sua aplicabilidade nas escolas.

#### **Objetivo:**

- i. Perceber de que forma o supervisor da Prática Pedagógica orienta os alunos estagiários do 2º semestre do mestrado de qualificação para a docência – educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico – na preparação das aulas de escrita.

#### **Blocos Temáticos**

- Legitimação da entrevista
- Experiência como orientador/supervisor
- Aplicabilidade do novo programa de Língua Portuguesa (em aulas teóricas)
- Orientação da prática pedagógica (em estágio)
- Validação da entrevista

#### **Método de recolha de dados**

- Semiestruturada

#### **Estratégia**

- As temáticas inventariadas dentro de cada bloco servem apenas de referência para o entrevistador
- Levar o sujeito a explicar e clarificar o mais possível os seus pontos de vista, as suas perspetivas, linguagem, termos e conceitos, à medida que for elaborando as respostas e desenvolvendo o discurso

#### **Tática**

- Inicia-se sempre por uma questão (estímulo) pois esta poderá solicitar todas as temáticas.

## Bloco Temático A: Legitimação da entrevista

Objetivos	Tópicos	Exemplos de questões	Observações
Informar sobre o objetivo da entrevista, o seu contexto e motivar o entrevistado	Objetivo da entrevista e do trabalho de investigação.	Deseja saber mais alguma coisa acerca deste trabalho?	Referir que se trata de um estudo sobre a aplicabilidade do novo programa de Língua Portuguesa na formação inicial do Curso de Professores do ensino básico do 1º ciclo e contínua e na formação contínua.
Valorizar o contributo do entrevistado.	Posição, estatuto e papel do entrevistado / entrevistador.	Acerca da entrevista necessita de algum esclarecimento adicional?	O entrevistado poderá ter alguma expectativa (relacionada com o estudo) que requeira clarificação.
Garantir a confidencialidade e o anonimato das respostas do discurso produzido.	Utilização dos resultados.	Existe algum ponto que queira clarificar?  Há alguma questão que deseje colocar?	Colocar-se à disposição para esclarecer eventuais dúvidas.
Solicitar autorização para gravar e posteriormente transcrever a entrevista.	Importância da participação do entrevistado.	Importa-se que a entrevista seja gravada?	A confidencialidade será garantida através da omissão dos nomes dos sujeitos e dos elementos que referirem que não pretendem ver divulgados.
Agradecer a participação no estudo.		Importa-se que tome algumas notas adicionais?	Após a sua transcrição terei todo o gosto em cedê-la. Agradecer antecipadamente a colaboração no estudo.

## Bloco Temático B: Experiência como orientador/supervisor

Objetivos	Tópicos	Exemplos de questões	Observações
Conhecer o percurso académico do entrevistado enquanto orientador de prática pedagógica.	Curso: licenciatura, mestrado, doutoramento, pós-graduações...	Qual a sua formação académica em supervisão pedagógica?  Qual a sua especialização?  Há quantos anos supervisiona aulas de prática pedagógica?	Com interrupção ou consecutivas (total aproximadamente).

**Bloco Temático C: Aplicabilidade do novo programa de Língua Portuguesa (em aulas teóricas)**

Objetivos	Tópicos	Exemplos de questões	Observações
Conhecer as adaptações/alterações na formação inicial do curso de professores do ensino básico de 1º ciclo com a entrada do novo programa de Língua Portuguesa.	Cadeira teórica.	Para além da supervisão da prática pedagógica, na formação inicial e mestrado, leciona outras unidades curriculares? Quais?	Só efetuar as questões seguintes, caso o entrevistado(a) leccione alguma cadeira teórica na instituição em que exerce funções de supervisão.
	Processo de ensino aprendizagem.	Que enfoques privilegia nos conteúdos dessas unidades curriculares?	Na eventualidade do entrevistado lecionar mais que uma cadeira, formular a questão para cada uma das cadeias.
	Adaptações/alterações com o novo programa.	Centrando-se agora nas competências de escrita. Considera que o novo programa de língua portuguesa implicou abordar a didatização das aulas de escrita de maneira diferente?	Pergunta a colocar só na hipótese da resposta à primeira questão deste bloco ser na área da Didática ou da Metodologia da Língua Portuguesa.

## Bloco Temático D: Orientação da prática pedagógica (em estágio)

Objetivos	Tópicos	Exemplos de questões	Observações
Perceber como é feita a orientação e supervisão de aulas de escrita.	Modelos de supervisão.	Qual o modelo de supervisão que utiliza?	Introdução: Passando agora à sua experiência enquanto supervisora.
	Encontro pré observação para orientação de aula	De que forma orienta os alunos na planificação de aulas de escrita?  Quem seleciona as matrizes e os temas para as planificações?	
	Supervisão de aula	Na supervisão de aulas de escrita que aspetos privilegia na condução das mesmas?  Para fazer o registo da observação de aula que instrumentos utiliza?	Grelhas estruturadas, grelhas de observação, registo informais...
		No caso de uma aula de escrita., onde um dos alunos omite um	Intervém, fica passivo, regista...

	<p>Encontro pós observação da aula</p>	<p>passo metodológico ou cometa um outro erro, como atua?</p> <p>No encontro pós observatório faculta aos alunos as suas notas de observação ou utiliza-as apenas para lhes dar o <i>feedback</i> da aula?</p> <p>Pense apenas na última aula de escrita que observou. Como conduziu esse encontro pós observatório?</p>	
	<p>Diferenças significativas (entre alunos de licenciatura e alunos de mestrado) na dinamização das aulas de escrita</p>	<p>Atendendo aos anos em que exerce a função de supervisora, quais as alterações significativas (na operacionalização das aulas de escrita) que encontra entre os alunos do 3º ano da licenciatura e os</p>	

	<p>Orientação de aulas de escrita a alunos do 3º ano da licenciatura em Educação Básica sem a cadeira de MELP.</p>	<p>do 2º ano de mestrado?</p> <p>Uma vez que os alunos do 3º ano da licenciatura em Educação Básica não tiveram a cadeira de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e estagiaram durante o ano letivo transato, de que forma orientou esses alunos numa aula de escrita?</p>	
--	--	--	--

## Bloco Temático E: Validação da entrevista

Objetivos	Tópicos	Exemplos de questões	Observações
<p>Recolher informação não prevista ou não solicitada, mas que se afigure importante para o entrevistado.</p> <p>Apurar a reação à entrevista.</p> <p>Concluir a entrevista.</p>	<p>Aspetos importantes não abordados e que devam ser referidos.</p> <p>Reação à entrevista.</p>	<p>Houve algum tópico que não tivesse sido abordado ou que considere necessário aprofundar?</p> <p>O que achou da entrevista?</p>	<p>Agradecer mais uma vez a participação e disponibilidade do entrevistado e valorizar o seu contributo.</p>

## ANEXO 10

Transcrição do Inquérito por Entrevista aos Supervisores.

Bloco Temático A – Legitimação da Entrevista

<b>Trata-se de um estudo sobre a aplicabilidade do novo programa de Língua Portuguesa na formação inicial do Curso de Professores do ensino básico do 1º ciclo e contínua e na formação contínua. Deseja saber mais alguma coisa acerca deste trabalho?</b>	Supervisor 1 – Não, estou esclarecida.
	Supervisor 2 - Tudo! (Risos) Estou a brincar.
<b>Acerca da entrevista necessita de algum esclarecimento adicional?</b>	Supervisor 1 – Não, podemos começar. (Risos)
	Supervisor 2 - Não.

<p><b>Existe algum ponto que queira clarificar?</b></p>	<p>Supervisor 1 – Não!</p> <p>Supervisor 2 - Não!</p>
<p><b>Há alguma questão que deseje colocar?</b></p>	<p>Supervisor 1 – Não!</p> <p>Supervisor 2 - Não.</p>
<p><b>Importa-se que a entrevista seja gravada?</b></p>	<p>Supervisor 1 – Não, esteja à vontade.</p> <p>Supervisor 2 - Não, esteja à vontade. Tenho uma voz linda. (Risos)</p>
<p><b>Importa-se que tome algumas notas adicionais?</b></p>	<p>Supervisor 1 – Não. Faça como lhe der mais jeito.</p> <p>Supervisor 2 - (Abana a cabeça a dizer que não.)</p>

## Bloco Temático B – Experiência como Supervisor/Orientados

Qual a sua formação académica em supervisão pedagógica?

Supervisor 1 – Bem, eu comecei por tirar o bacharelato de 1º Ciclo do Ensino Básico, ainda na altura do magistério. Uns anos mais tarde fiz a Licenciatura em Ciências da Educação. Depois comecei a orientar alguns estagiários de 1º Ciclo, quando resolvi fazer uma Pós-graduação na área de Avaliação em Educação... (Pausa). Bem, e como isso não me chegou, acabei por fazer o Mestrado de especialização em Avaliação em Educação. (Risos) Neste momento, apesar de já o ter tentado iniciado há anos, encontrou-me a terminar o Doutoramento em Ciências da Educação na área de História da Educação, e que o meu estudo incide na aprendizagem da linguagem escrita, que como sabe é a minha grande paixão. Vamos lá ver se é desta! (Risos) (Pausa) Bem, mas a questão era sobre a formação académica em supervisão pedagógica... realmente... a única coisa específica que tive nessa área foi durante o Mestrado em Avaliação em Educação na cadeira de avaliação do desempenho docente.

Supervisor 2 - Mestre.

Qual a sua especialização?

Supervisor 1 – Acho que já respondi a essa questão na pergunta anterior, mas as minhas áreas de especialização debruçam-se mais na planificação e avaliação dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, como sabe, em todas as áreas... e na aprendizagem da leitura e escrita desde a Educação Pré-escolar até uma proficiente aprendizagem da linguagem escrita no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico. Acho que me fiz entender!

Supervisor 2 - Supervisão Pedagógica em Ensino do Português.

**Há quantos anos  
supervisiona aulas de  
prática pedagógica?**

Supervisor 1 – Bem, deixe-me ver, mas já são alguns... Tive 10 anos na Escola do Magistério Primário e (pausa)... Há cerca de 21 anos que estou nesta casa. (Pensativa)

Supervisor 2 - 6 anos.

Bloco Temático C – Aplicabilidade do novo programa de Língua Portuguesa (em aulas teóricas)

**Para além da supervisão da prática pedagógica, na formação inicial e mestrado, leciona outras unidades curriculares? Quais?**

Supervisor 1 – Sim, como sabe, leciono as cadeiras de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, Aquisição e Aprendizagem da Linguagem Oral e Escrita e também Intervenção em Contexto Educativo que já teve a denominação de Prática Pedagógica, mas eles mudam tudo... (Risos).

Supervisor 2 - Sim. Linguística, Didática do 1º Ciclo, Didática do Português.

**Que enfoques privilegia nos conteúdos dessas unidades curriculares?**

Supervisor 1 – Vou-lhe então dizer em cada cadeira o que privilegio mais. (Pausa) Começando por MELP... Adoro transmitir às minhas alunas ideias para desenvolverem com os seus alunos atividades de escrita criativa e conseqüentemente os tipos de textos e as funções da linguagem que devem trabalhar. O texto livro tem para mim também de grande importância para os nossos alunos desenvolverem o gosto pela escrita. Abordo nas minhas aulas de MELP também a leitura e a compreensão textual e, ainda, o conhecimento explícito da língua. (Pausa, pensativa) Claro que tudo isto não é debitado (Faz sinais com os dedos de aspas) como teoria. Todos estes temas são abordados nas aulas teóricas, mas com exemplos práticos para que as alunas possam transpor o que ali aprendem para a prática ao longo dos estágios.

Agora temos... (Pausa) a cadeira de Aquisição e Aprendizagem da Linguagem Oral e Escrita. Nesta centro-me maioritariamente em conteúdos como a compreensão quanto à funcionalidade e convencionalidade que as crianças do Pré-escolar desenvolvem relativamente à escrita e à leitura. (Pausa) Quer isto dizer, o que

**Centrando-se agora nas competências de escrita. Considera que o novo programa de língua portuguesa implicou abordar a**

pensam, o que sabem as crianças do Pré-escolar quanto ao que é, em que consiste e como se organiza o sistema da escrita em português. E claro, o desenvolvimento da oralidade de um código oral elaborado pelas crianças até aos seis anos de idade. (Respira fundo) Por último, na disciplina de ICE, sendo esta uma cadeira mais teórica, mas claro, tento desenvolver atividades práticas, privilegio a construção de projetos, a planificação diária de atividades, a aprendizagem diferenciada, a avaliação dessas atividades e também a avaliação dos projetos que as próprias alunas constroem. (Pausa) Considero que as alunas avaliarem os seus próprios projetos e trabalhos é a melhor forma de aprenderem... Erram, claro, mas aprendem com os seus erros.

Supervisor 2 - Depende. No caso da didática, por exemplo, gosto de apresentar exemplos práticos aos meus alunos de atividades que podem desenvolver em contexto de sala de aula com os seus alunos. (Pausa) Isto, para que os conteúdos abordados fiquem mais claros para a sua aplicabilidade, pois a compreensão dos alunos de 1º ciclo não é igual à nossa.

Supervisor 1 – Não. (Risos) Mesmo com os programas anteriores já desenvolvi com as minhas alunas teorias e práticas desta natureza. São conteúdos e práticas em que acredito e observo resultados em observação de estágios e que pretendo defender em tese de doutoramento. (Sorriso)

Supervisor 2 - Houve aspetos que se mantiveram, outros que foram alterados e outros, ainda, que foram didatizados pela primeira vez. (Risos).

## Bloco Temático D – Orientação da Prática Pedagógica (em estágio)

**Qual ou quais os modelos de supervisão que utiliza?**

Supervisor 1 – Como é óbvio não utilizo apenas um cenário, como lhe chama Alarcão, que deve ter na sua teoria. (Risos) Procuo potenciar e integrar no acompanhamento de cada aluno os aspetos positivos e que melhor me identifico de cada cenário. Valorizo bastante o cenário personalista e humanista, pois cada aluno tem as suas características, atitudes e crenças e, claro, as suas opiniões e eu enquanto supervisora gosto de valorizar o saber dos meus alunos. Claro que faço uso de outros como o clínico. Pois valorizo a diferenciação, as pesquisas individuais e coletivas para poderem ser melhores... (Pensativa) Próxima... (Risos)

Supervisor 2 - O que melhor serve ou os melhores que servirem o propósito tanto do supervisor, como o do colega com o qual se trabalha.

**De que forma orienta os alunos na planificação de aulas de escrita?**

Supervisor 1 – Oriento de acordo com os projetos que têm em mãos, seja os por eles desenvolvidos, seja os das escolas em que se encontram a estagiar. Claro que tendo que as alunas coloquem em prática as didáticas e atividades que trabalhamos em aulas teóricas, mas acho que devem ser os alunos a desenvolver a sua planificação, eu apenas tenho o papel de os ajudar nesse processo.

Supervisor 2 - Bem, sabemos que os documentos reguladores da prática são o eixo que nos norteia. Cientes deste conhecimento, procede-se a ajustes que são naturalmente necessários à adequação de cada turma e sempre que necessário a cada aluno, e é-o muitas vezes (risos).

Quem seleciona as matrizes e os temas para as planificações?

Supervisor 1 – Não sou eu! (Risos) Cada aluno tem o seu método de trabalho, aquele com que melhor se identifica ou se sente mais à vontade. Por isso, os temas, mais uma vez, dependem dos projetos, como já disse... E as matrizes cada aluno estrutura da forma que mais lhe agrada, claro que sugiro a colocação de alguns itens fundamentais e que para mim são obrigatórios existirem numa planificação, mas a sua organização, fica ao critério de cada um.

Supervisor 2 - Não concordo que haja uma matriz para selecionar. (Pausa) Obvio que existem pontos obrigatórios que as planificações devem ter, mas cada aluno deverá fazê-lo da forma que achar melhor, ou que melhor se organiza. Quanto aos temas para as planificações, tenho a dizer que os temas acerca dos quais se produz um escrito decorrem de discussões variadas nos encontros de pré-observação.

Na supervisão de aulas de escrita que aspetos privilegia na condução das mesmas?

Supervisor 1 – Bem, depende do ano de escolaridade, mas o que mais valorizo quando um estagiário meu se propõem a desenvolver uma aula de escrita é que esta esteja contextualizada com as outras áreas. A escrita faz parte do mundo e por isso, mesmo acho que uma aula de escrita não deve cair de paraquedas (faz sinal com as mãos de asas). Quero eu dizer com isto, por exemplo, se o professor realizou uma atividade experimental, em que existem procedimentos e instruções a seguir, ou mesmo no caso de uma receita, o professor, a meu ver, e considero o mais correto e é isso que incuto aos meus alunos, poderá aproveitar, digamos assim, para trabalhar com os seus alunos o texto instrucional. (Pausa) Sim, é isso o que mais valorizo. (Risos)

Supervisor 2 - Não é meu entendimento que às aulas de escrita subjaza uma condução supervisiva específica. (Pausa, pensativo) Isto é, que se faça para o domínio da gramática, por exemplo, e não se faça para a escrita.

<p><b>Para fazer o registo da observação de aula que instrumentos utiliza?</b></p>	<p>Supervisor 1 – Normalmente efetuo registos informais. Não tenho propriamente uma grelha tipo onde vou colocando cruzinhas (Risos). Pois, como já disse, cada aluno é um aluno e todos trabalham de maneiras diferentes, por isso acabo por levar um folha apenas com cabeçalho, onde coloco o nome do aluno, o ano, a escola em que se encontra a estagiar e o respetivo ano letivo dos alunos com que está e vou tirando notas dos aspetos positivos e de alguns que deverão ser melhorados.</p> <p>Supervisor 2 - Todos os que me permitirem recolher e registar informação do decorrer dos trabalhos.</p>
<p><b>No caso de uma aula de escrita, onde um dos alunos omite um passo metodológico ou cometa um outro erro, como atua?</b></p>	<p>Supervisor 1 – Não digo nada! (Risos) Não digo nada, isto é, não interrompo o estagiário. Ele continua e no final da observação ou posteriormente no entro de pós-observação faço-o perceber onde deve melhorar.</p> <p>Supervisor 2 - Não concordo com a designação “cometer erro”. A meu ver os alunos tomam opções que podem, caso seja necessário, ser reajustadas, reformuladas e/ou adaptadas.</p>
<p><b>No encontro pós observatório faculto aos alunos as suas notas de observação ou utiliza-as</b></p>	<p>Supervisor 1 – Não entrego as minhas notas aos estagiários. (Abana a cabeça a dizer que não) Normalmente leio-lhes o que registei durante a observação. Depois em conjunto pegamos nas planificações da aula observada e fazemos uma apreciação global, onde dou algumas sugestões para melhorar no futuro ou para reformulação da dita planificação.</p> <p>Supervisor 2 - Procedo de ambos os modos.</p>

**Pense apenas na última aula de escrita que observou. Como conduziu esse encontro pós observatório?**

Supervisor 1 – Igual aos outros todos... (Risos) Em todos esses encontros o meu objetivo não é criticar ou desmotivar os alunos. É sim que eles consigam aprender e ser melhores do que no dia anterior. (Risos)

Supervisor 2 - Como conduzo os outros, não me esquecendo da especificidade que reveste cada domínio.

**Atendendo aos anos em que exerce a função de supervisora, quais as alterações significativas (na operacionalização das aulas de escrita) que encontra entre os alunos do 3º ano da licenciatura e os do 2º ano de mestrado?**

Supervisor 1 – Nenhumas! (Risos) Eu já defendo há muito algumas das práticas aplicadas agora no novo programa de Língua Portuguesa. Claro que os alunos da licenciatura ainda não tiveram algumas cadeiras fundamentais do curso e que só as têm mais tarde no Mestrado. Mas todos os meus alunos antes de irem para estágio têm encontros de pré-observação. Aí, mal ou bem... (Risos) eu acabo por lhes transmitir alguns conceitos teóricos, assim, como sugestões de atividades práticas, seja para aulas de escrita, seja para outras. Ou seja, quer eles queiram quer não, acabam por ter ali comigo alguns conteúdos que no ano seguinte lhes dou na cadeira de MELP. Por isso, sinceramente, não vejo diferenças significativas nos meus alunos. Claro que as há... mas não a esse nível!

Supervisor 2 - Os alunos do 3º ano ainda revelam um grau de maturidade que me parece insuficiente, inclusivamente no comportamento que adotam em sala de aula, muitas das vezes, eles próprios, nas minhas aulas, não se calam. (Risos) Enquanto os do mestrado já são mais maduros e tem outra postura.

**Uma vez que os alunos do 3º ano da licenciatura em Educação Básica não tiveram a cadeira de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e estagiaram durante o ano letivo transato, de que forma orientou esses alunos numa aula de escrita?**

Supervisor 1 – (Risos) Como já disse, dou-lhes umas aulas particulares da cadeira... (Risos) nos nossos encontros de pré-observação. O facto de não terem tido ainda a cadeira, que considero fulcral para o seu desenvolvimento enquanto professores, não os priva de desenvolverem atividades de escrita tão espetaculares como os alunos que já tenham tido a cadeira. Apenas precisam de um empurrãozinho! (Risos)

Supervisor 2 - Primeiro diagnostico, a fim de aferir o grau de conhecimento que, globalmente, os alunos evidenciam. (Pausa) Seguidamente, atuo de acordo com as necessidades detetadas, não observando a existência de um padrão nas diferenças de conhecimentos que revelam.

## Bloco Temático E – Validação da Entrevista

**Houve algum tópico que não tivesse sido abordado ou que considere necessário aprofundar?**

Supervisor 1 – Não!

Supervisor 2 – Não!

**O que achou da entrevista?**

Supervisor 1 – Bastante interessante. Acho que consegue atingir os seus objetivos com ela. Claro que se precisar de mais alguma coisa tem o meu número! (Risos)

Supervisor 2 - Interessante, tal como todo o estudo que penso estar a desenvolver.

## ANEXO 11

Mapa das Unidades Territoriais para fins estatísticos de Portugal

NUTS – Nivel II

