

RELAÇÕES ENTRE CRENÇAS E PRÁTICAS DE LINGUAGEM ESCRITA EM PROFESSORES DO 1º CICLO ¹

Sérgio Gaitas
Margarida Alves Martins

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva, do Desenvolvimento e da Educação
mmartins@ispa.pt

Resumo

Os trabalhos que estudam as relações entre crenças e práticas dos professores não têm sido esclarecedores. Se existem trabalhos em que esta relação é consistente (Berry, 2006), outros trabalhos têm realçado a sua baixa consistência (Vaughn, Moody & Schumm, 1998). O objectivo deste estudo é o de analisar as associações entre crenças e práticas de ensino da linguagem escrita de professores do 1º ciclo e verificar as diferenças existentes em função do tempo de experiência docente, ano de escolaridade leccionado e função desempenhada. Participaram 245 professores do 1º ciclo. Os instrumentos de recolha de dados foram questionários adaptados e validados a partir dos de Graham, Harris, MacArthur e Fink (2002) e Poulson, Avramidis, Fox, Medwell e Wray (2001). Verificaram-se associações significativas entre crenças e práticas de sala de aula; verificaram-se diferenças nas crenças e práticas em função do tempo de serviço docente, sendo os professores com mais anos de serviço seguidos pelos em início de carreira os que apresentam crenças e práticas mais sociais, por oposição a crenças e práticas mais tradicionais; verificaram-se diferenças em função da função desempenhada sendo os professores dos apoios educativos a terem práticas mais tradicionais, diferenças que não surgiram nas crenças. Não houve diferenças no que respeita ao ano de escolaridade.

Introdução

Melhorar a qualidade de ensino da linguagem escrita tornou-se uma questão fundamental para a política educativa da maioria dos países. Um factor crítico, em qualquer tentativa de melhorar a qualidade da educação, é a consistência do próprio ensino. Assim, parece natural o interesse crescente nos próprios professores. Isto inclui o que os professores fazem, aquilo que conhecem e em que acreditam, bem como a forma como estes conhecimentos e crenças se relacionam com a prática de sala de aula.

Uma análise global sobre os diferentes modelos do ensino da linguagem escrita permite constatar que cada um deles preconiza diferentes concepções e, naturalmente, diferentes actividades e procedimentos de organização do trabalho para ensinar a escrever (Alves-Martins & Niza, 1998; Boscolo, 2003; Ferreiro, 1997; Pontecorvo, 1997; Wells, 2001).

A investigação realizada no âmbito das crenças dos professores parece confirmar que estas se dividem, de uma forma genérica, em duas orientações. Por um lado, uma abordagem dominada

¹ Investigação subsidiada pelo financiamento plurianual de unidades de investigação da FCT.

pelo ensino progressivo de certas habilidades, onde os professores limitam os tópicos e os tempos de escrita dos alunos, definem tempos específicos para ensinar gramática, focando-se na mecânica da escrita e guiando os alunos pelas etapas sucessivas da aprendizagem da escrita (perspectiva tradicional). Por outro, um ensino centrado nas escolhas dos alunos, caracterizado por um tempo de escrita livre, onde as lições de gramática emergem da própria escrita dos alunos, que é realizada regularmente em pares e pequenos grupos, e onde se contemplam também tempos específicos para apresentação das suas produções escritas (perspectiva social) (Berry, 2006; Formisano, 1996; Graham, Harris, MacArthur & Fink, 2002; Poulson, Avramidis, Fox, Medwell & Wray, 2001).

A perspectiva social realça deste modo (a) a relevância dos conhecimentos adquiridos antes da aprendizagem formal (Rowe, 1994), (b) a interdependência entre escrita, leitura e fala desde as idades mais precoces (Blanche-Benveniste, 1997; Olson, 1997; Spivey, 1997) e, por fim, (c) a importância que adquirem os contextos sociais e culturais de utilização da linguagem escrita para a sua aprendizagem (Boscolo, 2003; Bruner, 1999; Pontecorvo, 1997).

Neste contexto, apesar de existir já alguma evidência que as crenças que os professores possuem influenciam a sua prática (Berry, 2006; Pajares, 1992), esta relação nem sempre é evidente, tendo em conta resultados de trabalhos anteriores que mostram que as crenças que os professores possuem parecem não ser consistentes com a sua prática, uma vez que, apesar de manifestarem que acreditam no ensino da escrita através de uma perspectiva social, o levantamento das suas práticas parece remeter para uma perspectiva tradicional do ensino (Vaughn, Moody & Schumm, 1998).

A relação entre crenças e práticas tende assim a configurar-se como uma relação dialéctica em detrimento de uma relação unilateral: a prática dos professores nem sempre acompanha as suas orientações teóricas e, por vezes, transformações na sua forma de pensar (crenças) ocorrem posteriormente ou, em consequência, de mudanças na prática (Fang, 1996).

Esta área de investigação tem realçado que a abordagem a esta dimensão nem sempre é unânime, existindo diversos factores que a podem comprometer: (a) as diferentes definições de crenças e a sua relação com o conhecimento prático e formal (Tirri, Husu & Kansanen, 1999), (b) a dificuldade em aceder às crenças dos professores, pois são implícitas e não acessíveis directamente (Alexander, 1992; Garcia, 1987), (c) o condicionamento por respostas de conformidade e de desejabilidade social, onde os professores parecem ser um grupo fortemente condicionado (Alexander, 1992; Gaitas, 2006; Oliveira, 2004) e, por fim, (d) os diferentes factores contextuais que parecem ajudar a moldar/modificar as crenças dos professores (Fullan & Hargreaves, 1993, 1994).

A mobilização de estudos qualitativos altamente contextualizados é apontada por diversos autores como um meio privilegiado para atenuar os efeitos destas limitações (Fang, 1996; Kagan, 1990; Pajares, 1992).

Objectivos

O objectivo do presente trabalho consistiu no estudo de eventuais relações entre Crenças e Actividades e entre Crenças e Procedimentos de ensino da linguagem escrita, ou seja, a consistência entre crenças e práticas. Considerando o desenvolvimento da investigação sobre o corpo docente bem como a centralidade do seu papel no objectivo de melhorar a qualidade do ensino, considerámos igualmente como objectivo estudar a o efeito de variáveis relativas aos professores (tempo de experiência docente, ano de escolaridade leccionado e função desempenhada) nas Crenças, Actividades e Procedimentos.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 245 Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico do Sistema Educativo Português. O processo de amostragem foi orientado por princípios não probabilísticos ou não aleatórios, nomeadamente através de uma amostragem acidental, casual ou conveniente. Neste tipo de amostra os elementos são seleccionados pela sua conveniência, por voluntariado, ou ainda acidentalmente (Almeida & Freire, 2007; Maroco, 2007). A média de idades dos professores situa-se nos 35 anos, sendo que 214 pertencem ao género feminino e 31 ao género masculino. O Quadro 1 mostra a distribuição dos professores pelos grupos constituídos, de acordo com as variáveis independentes consideradas: experiência docente, ano de escolaridade e função desempenhada.

Quadro 1: Caracterização dos professores relativamente ao tempo de experiência docente, ano de escolaridade a leccionar e função desempenhada.

Professores		
	N	%
Experiência docente		
Grupo 1 [1-4] Anos	76	31%
Grupo 2 [5-7] Anos	59	24,1%
Grupo 3 [8-17] Anos	52	21,2%
Grupo 4 > 18 Anos	58	23,7%
Total	245	100%
Ano de escolaridade		
Grupo 1 [1º Ano]	53	31,5%
Grupo 2 [2º Ano]	47	28%
Grupo 3 [3º Ano]	30	17,9%
Grupo 4 [4º Ano]	38	22,6%
Total	168	100%
Função desempenhada		
Ensino regular	205	83,7%
Apoios educativos	40	16,3%
Total	245	100%

Como é possível constatar pela análise do Quadro 1, a constituição dos diferentes Grupos parece ser equilibrada, à excepção da variável Função desempenhada, o que é naturalmente entendido pelo número de professores nesta função em cada escola.

Instrumento

Na recolha de dados do presente trabalho utilizou-se um questionário constituído por três partes distintas, nomeadamente uma parte dirigida às Crenças que os professores possuem sobre o ensino da linguagem escrita, outra às Actividades que desenvolvem no trabalho de escrita com os alunos e uma última dirigida aos Procedimentos de organização do trabalho sobre a linguagem escrita. Este instrumento foi construído através de uma adaptação dos questionários de Graham et al. (2002) e de Poulson et al. (2001), orientada por uma análise de literatura sobre teorias e modelos de escrita, fundamentalmente centrada nos primeiros anos de escolaridade, reportando-se às duas orientações referidas anteriormente: orientação tradicional e orientação social. A validade do instrumento foi avaliada através da análise da estrutura factorial de cada uma das três partes e o nível de consistência interna das respectivas dimensões obtidas.

Crenças

Deste modo, a escala que permite avaliar as crenças dos professores é organizada em duas subescalas: a subescala que reenvia para uma abordagem social e a subescala que remete para

uma abordagem tradicional. Ambas as escalas incluíam 12 itens avaliados numa escala de 6 pontos, todos eles com descritores associados (1= Discordo Totalmente, 2= Discordo, 3=Discordo ligeiramente, 4=Concordo ligeiramente, 5= Concordo, 6=Concordo totalmente). Na construção dos itens, tentou assegurar-se que estes fossem opostos.

Quadro 2: Descrição dos itens que avaliam as Crenças dos professores

I - Dimensão SOCIAL	II - Dimensão TRADICIONAL
20 – Em vez de aulas específicas sobre gramática é melhor ensiná-la quando essa necessidade emerge da própria escrita dos alunos	12 – Para escrever bem é necessário que existam aulas específicas de gramáticos em tempos determinados
3 – As etapas sucessivas que os alunos vão percorrendo até alcançarem o produto final da escrita são muito importantes para aprenderem a escrever bem	
5 – É uma boa prática deixar os alunos escrever espontaneamente sem ter a preocupação de que toda a sua escrita seja logo correcta	10 – Antes de iniciarem uma actividade de expressão escrita o professor deve preparar os alunos para escreverem correctamente
7 – Numa sessão de escrita, em vez de dizer aos alunos como as palavras se escrevem, o professor deve encorajá-las a tentarem fazê-lo sozinhos	14 – É importante, numa sessão de escrita, que o professor explique aos alunos como se escrevem as palavras
9 – Um ambiente onde circulem verdadeiros materiais escritos, incluindo as produções dos próprios alunos, facilita o desenvolvimento de capacidades de expressão escrita sem a necessidade constante de instrução formal	16 – A instrução formal e sistemática sobre a escrita é fundamental para assegurar o desenvolvimento adequado de todas as capacidades necessárias para escrever
11 – A escrita em interacção, a pares ou em pequenos grupos, é fundamental para que os alunos ultrapassem, pela interajuda, certos obstáculos de escrita e sejam capazes de escrever cada vez melhor	6 – A escrita individual, como permite uma maior concentração, é a melhor forma de desenvolver a expressão escrita
13 – Para aprender a escrever bem é muito importante que os alunos aprendam a rever os seus escritos individualmente, a pares ou em pequenos grupos	18 – É importante o professor corrigir individualmente os escritos dos alunos para que estes possam aprender a escrever correctamente
15 – Praticando a expressão escrita os alunos vão, progressivamente, aprendendo as convenções da linguagem escrita	22 – Antes de iniciarem uma actividade de expressão escrita os alunos devem aprender as convenções da linguagem escrita
	4 – Copiar letras e sílabas é essencial para posteriormente escrever um bom texto
19 – É importante que as estratégias de planificação para melhorar a escrita vão emergindo do trabalho regular sobre o texto	2 – É importante ensinar às crianças estratégias para planificar os seus textos de modo a melhorarem a sua escrita
21 – Os alunos devem escolher os seus próprios temas de escrita	1 – É importantes que os professores digam aos alunos os temas sobre os quais devem escrever
23 – É importante incentivar os alunos a corrigir e modificar os seus rascunhos até chegarem à versão final dos escritos	

O Quadro 2 apresenta a lista dos 21 itens utilizados, após a realização de uma análise factorial. Realizou-se uma análise factorial exploratória sobre a matriz das correlações das Crenças, com

extracção dos factores pelo método das componentes principais, seguida de uma rotação *varimax*, com o objectivo de perceber a forma como se agrupam, ou seja, como se associam em factores comuns (Maroco, 2007; Pestana & Gageiro, 2005). Os factores comuns retidos foram aqueles que apresentavam um *eigenvalue* superior a 1, em consonância com o *scree-plot* e a percentagem de variância retida uma vez que, de acordo com Maroco (2007), a utilização de um único critério pode levar à retenção de mais ou menos factores do que aqueles relevantes. Para analisar a validade desta análise utilizou-se o critério KMO com os critérios de classificação definidos em Maroco (2007) e Pestana e Gageiro (2005). Observou-se um $KMO=0,942$.

O primeiro factor apresenta pesos factoriais elevados em onze itens e explica 43,3% da variância total. O segundo factor, com pesos factoriais em dez itens, explica 17,5% da variância total (no global, os dois factores explicam 60,8% da variância total). O primeiro factor foi designado como “Social” enquanto o segundo factor foi designado por “Tradicional”. Foram retirados três itens por não apresentarem pesos factoriais significativos em nenhum dos dois factores. O factor Social reúne onze itens, apresentando um $\alpha=0,939$. Por sua vez, o factor Tradicional reúne dez itens e apresenta um $\alpha=0,923$. Através desta análise garantiu-se a consistência de cada factor.

Actividades

De forma adicional foi ainda pedido aos professores inquiridos para nos indicarem com que frequência propõem aos seus alunos as actividades consideradas. Este levantamento, objecto de depurações teóricas e práticas sucessivas, traduziu-se no apuramento de 15 actividades avaliadas numa escala de 6 pontos com dois descritores (1=Nunca e 6=Diariamente).

Foi realizada uma análise factorial exploratória às Actividades, com os mesmos parâmetros e objectivos já descritos na análise factorial exploratória às Crenças, observando-se neste caso um $KMO=0,852$.

Quadro 3: Itens constituintes das dimensões das Actividades (Social e Tradicional)

I - Dimensão SOCIAL	II - Dimensão TRADICIONAL
6 – Textos livres	1 – Cópias
7 – Relatos do quotidiano (narrativo)	2 – Ditados
8 – Textos informativos	3 – Composições com tema
9 – Avisos/cartas/notícias/recados	5 – Fichas (ortografia, gramática, etc.)
10 – Histórias	
11 – Relatos de passeio/visitas de estudo (descritivos)	
13 – Receitas/instruções/regras	
14 – Revisão de textos	
15 – Planificação de textos	

O Quadro 3 apresenta a lista dos 13 itens utilizados após a realização de uma análise factorial. O primeiro factor revela pesos factoriais elevados nas actividades 6 «Textos livres», 7 «Relatos do quotidiano (narrativo)», 8 «Textos informativos», 9 «Avisos/cartas/ notícias/recados», 10 «Histórias», 11 «Relatos de passeio/visitas de estudo (descritivos)», 13 «Receitas/instruções/regras», 14 «Revisão de textos» e 15 «Planificação de textos» e explica aproximadamente 34% da variância total. O segundo factor, com pesos factoriais elevados nas actividades 1 «Cópias», 2 «Ditados», 3 «Composições com tema» e 5 «Fichas (ortografia, gramática, etc.)» explica aproximadamente 14% da variância total. Assim, o primeiro factor é designado por “Social” enquanto o segundo factor é designado por “Tradicional”. Foram retirados dois itens por não saturarem em nenhum dos factores considerados. Assim, tal como podemos verificar no Quadro 3, o factor Social agrupa nove itens e apresenta um $\alpha=0,885$. O factor Tradicional, talvez por ser apenas constituído por quatro itens, apresenta um valor de consistência interna menos satisfatório ($\alpha=0,657$).

Procedimentos

Por último, foi ainda pedido aos professores para indicarem a frequência com que realizam os procedimentos considerados.

A escala que nos permitiu avaliar a frequência de utilização dos procedimentos considerados integrava 20 itens, distribuídos por três grandes dimensões organizadoras (Planeamento/Produção/Revisão) que se subdividem. Para cada procedimento os professores tinham que indicar a frequência com que o realizam numa escala de 6 pontos com dois descritores (1=Nunca, 6=Diariamente).

No que diz respeito aos procedimentos de organização do trabalho em sala de aula, considerou-se igualmente importante realizar uma análise factorial exploratória no mesmo formato e com os mesmos objectivos descritos anteriormente (Crenças e Actividades). Observou-se um critério KMO=0,834. O Quadro 4 fornece a lista dos dezasseis itens utilizados, após a realização de uma análise factorial.

Quadro 4: Procedimentos agrupados em cada factor (Pares; Individual; Turma)

FACTOR I - Trabalho a pares ou pequenos grupos
4 – Organiza e planeia o trabalho de escrita com os alunos a pares ou em pequenos grupos
6 – Trabalha com pares ou com pequenos grupos de alunos, para a revisão dos textos produzidos
12 – Propõe aos alunos que escrevam a pares (com diferentes níveis de competência)
15 – Propõe que, de uma forma autónoma, os alunos façam a pares, a revisão dos textos produzidos
5 – Propõe actividades de escrita consoante os projectos que os alunos estão envolvidos
FACTOR II – Trabalho individual
7 – Pede aos alunos que redijam composições propondo o tema
8 – Organiza e planeia o trabalho de escrita para ensinar a escrever de modo individualizado
19 – Propõe aos alunos que revejam os seus textos individualmente
11 – Apoia individualmente o processo de produção de textos dos alunos
3 – Trabalha com os alunos individualmente, para a revisão dos textos produzidos
14 – Pede aos alunos que redijam composições com temas à sua escolha
Factor III – Trabalho com o grupo turma
1 – Organiza e planeia o trabalho de escrita com o grupo turma
9 – Propõe a realização de textos na sala de aula
10 – Faz revisão dos textos com a participação dos alunos, em sessões colectivas, para aperfeiçoamento das suas produções
13 – Organiza e planeia o trabalho de escrita com o grupo turma, assumindo a direcção do trabalho para facilitar e economizar tempo
17 – Organiza e planeia o trabalho de escrita com o grupo turma, com a participação activa e constante dos alunos

O primeiro factor apresenta pesos factoriais elevados em cinco itens e explica 28,4% da variância total. O segundo factor, com pesos factoriais elevados em seis itens, explica 12,9% da variância total. O terceiro factor, com pesos factoriais elevados em cinco itens, explica 11,3% da variância total (no global, os três factores explicam 52,6% da variância total). Assim, o primeiro factor é designado como “Trabalho a pares ou em pequenos grupos”, o segundo factor é designado por “Trabalho individual” e o terceiro factor é designado por “Trabalho com o grupo turma”. Quatro itens foram retirados por não saturarem em nenhuma das dimensões consideradas.

Assim, tal como se pode verificar no Quadro, o factor “Trabalho a pares ou pequenos grupos” reúne cinco itens. Este factor apresenta um $\alpha=0,881$. O factor “Trabalho individual” é constituído por seis itens e apresentou um $\alpha=0,731$. Por último, o terceiro factor, “Trabalho com o grupo turma”, agrupa cinco itens e apresenta um $\alpha=0,796$.

Procedimento

Devido à particularidade do instrumento de recolha de dados (questionário), não foi considerada a necessidade de existir um contacto próximo com os estabelecimentos onde se efectuasse a recolha. Como tal, procurou-se obter uma lista, através do Ministério da Educação, com todas as escolas do 1º Ciclo do Concelho de Lisboa. Uma vez conseguida essa lista contactou-se com todas as sedes de agrupamento e com todas as escolas no sentido de ser concedida autorização

para se poder desenvolver o presente trabalho. Foi realizado um pedido formal de apresentação onde se explicava genericamente a importância, os objectivos e a participação pretendida. Os questionários foram entregues nas escolas que aceitaram participar, para que fossem posteriormente distribuídos pelos professores, e recolhidos mais tarde, oportunamente.

Simultaneamente, uma vez que era importante que existissem representações, conhecimentos e práticas pedagógicas sobre linguagem escrita diferentes, foram distribuídos questionários no XXIX Congresso do Movimento da Escola Moderna, realizado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Como o número de questionários recolhidos foi considerado insuficiente, recorremos a um site na internet (www.hi5.com) onde se identificaram os professores. Nesse site as pessoas agrupam-se por interesses. Assim, foi fácil identificar os professores de 1º Ciclo. Existiam dois grupos de professores do 1º ciclo. Num primeiro momento era enviada uma mensagem pessoal, explicando genericamente os objectivos do trabalho. No caso de os professores se mostrarem disponíveis era então enviado o questionário por correio electrónico que seria respondido directamente no documento e reenviado para o remetente.

Antes de constituirmos uma única base de dados, começou por se verificar a existência de diferenças atendendo ao suporte de recolha de dados (papel e internet). Através do teste Mann-Whitney verificámos que não existem diferenças para nenhuma das variáveis dependentes consideradas (Crenças, Actividades e Procedimentos).

Resultados

Relativamente ao estudo de eventuais associações entre Crenças e práticas, com base no cálculo de coeficientes de correlação Ró de Spearman entre os factores das Crenças e os factores das Actividades, foi possível verificar a existência de associações positivas fortes entre as Actividades Tradicionais e as Crenças Tradicionais ($r_s=0,643$, $p < 0,001$). Verificou-se ainda uma associação positiva moderada entre as Actividades Sociais e as Crenças Sociais ($r_s=0,373$, $p < 0,001$). Por fim, embora a magnitude seja fraca, as Actividades Tradicionais surgem negativamente associadas às Crenças Sociais ($r_s=-0,267$, $p < 0,001$), bem como as Actividades Sociais surgem negativamente associadas às Crenças Tradicionais ($r_s=-0,235$, $p < 0,001$). Com base no cálculo de coeficientes de correlação Ró de Spearman entre os factores das Crenças e os factores dos Procedimentos foi possível verificar, relativamente às Crenças Sociais, a existência de associações positivas moderadas com a modalidade de “Trabalho a pares ou pequenos grupos” ($r_s=0,446$, $p < 0,001$) e de uma associação positiva fraca com a modalidade de “Trabalho com o grupo turma” ($r_s=0,238$, $p < 0,001$). No que diz respeito às Crenças Tradicionais, verifica-se a existência de uma associação positiva moderada com a modalidade de “Trabalho

individual” ($r_s=0,363$, p 0,001), e uma associação negativa fraca com a modalidade de “Trabalho a pares ou pequenos grupos” ($r_s=-0,253$, p 0,001).

Quadro 5: Médias e desvios padrão das crenças, actividades e procedimentos em função do tempo de experiência docente, ano de escolaridade a leccionar e função desempenhada.

	Crenças				Actividades				Procedimentos					
	Social		Tradic.		Social		Tradic.		Pares		Individ.		Turma	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Exp.														
[1-4]	4,9	0,8	4,1	1	3,7	0,9	3,4	0,8	3,8	1	3,7	0,8	3,9	0,7
[5-7]	4,8	0,9	4,3	0,9	3,5	0,9	3,5	0,8	3,3	1	3,7	0,9	3,6	1
[8-17]	4,7	0,9	4,1	1	3,6	0,9	3,4	0,8	3,7	1	3,7	0,7	3,7	0,9
> 18	5	0,9	3,6	1,4	3,9	0,8	3,3	0,9	3,9	1	3,6	0,8	3,6	1,2
Ano														
1º	4,9	0,8	3,9	1	3,6	1,2	3,4	0,9	3,6	1,2	3,3	0,9	3,7	1,1
2º	4,8	1	3,9	1	3,5	0,9	3,4	0,8	3,7	1,3	3,6	0,7	3,7	0,6
3º	4,9	0,4	3,9	0,9	3,6	0,8	3,3	0,7	3,8	0,8	3,7	0,6	3,9	0,5
4º	4,9	0,8	4,2	1	3,8	0,6	3,4	0,8	4,0	0,9	3,9	0,8	4,1	0,6
Função														
Regular	4,8	0,9	4,0	1,1	3,6	0,9	3,4	0,8	3,7	1,1	3,6	0,8	3,8	0,7
Apoios	4,9	0,7	4,1	1	3,9	0,7	3,7	1	3,8	0,9	4	0,9	3,1	1,5

No que concerne à comparação das médias dos grupos constituídos a partir das variáveis independentes consideradas, foi possível verificar que, no que diz respeito ao tempo de serviço docente e à variável Crenças, nomeadamente o factor Social, existem diferenças significativas quando os professores que pertencem ao Grupo 4 são comparados com os professores do Grupo 2 ($p=0,028$) e do Grupo 3 ($p=0,006$). De acordo com os resultados obtidos, foram os professores mais experientes (Grupo 4), que revelaram um maior grau de concordância com este factor. No factor Tradicional das Crenças existem diferenças significativas quando o Grupo 4 é comparado com os restantes, isto é, com o Grupo 1 ($p=0,044$), o Grupo 2 ($p=0,002$) e o Grupo 3 ($p=0,042$). Tendo em conta as Actividades, não se verificaram diferenças significativas. Contudo existe uma tendência digna de registo, são os professores mais velhos que revelam, simultaneamente, a frequência mais alta de utilização de Actividades do tipo Social e a frequência mais baixa do tipo Tradicional. Por fim, analisando os Procedimentos, parecem ser os professores do Grupo 1 e do Grupo 4 que mobilizam com maior frequência “Trabalho a pares ou em pequenos grupos”

sendo que existem diferenças significativas quando estes Grupos são comparados com o Grupo 3 ($p=0,022$ e $p=0,005$, respectivamente).

Relativamente à variável independente Ano de Escolaridade, não existem diferenças significativas, nem tendências dignas de registo nas variáveis Crenças e Actividades. Apenas nos Procedimentos de organização do trabalho de ensino da linguagem escrita é de realçar que a frequência média de utilização dos procedimentos tende a aumentar com o avanço na escolaridade, em qualquer um dos três procedimentos considerados. Por fim, considerando a Função Desempenhada, não se verificaram diferenças significativas relativamente às Crenças. Nas Actividades, são os professores dos apoios educativos que mobilizam com maior frequência Actividades em ambas as dimensões, contudo esta diferença só é significativa para a dimensão Social ($p=0,039$). No que diz respeito aos Procedimentos, a única dimensão onde se registaram diferenças foi no “Trabalho individual” sendo os professores dos apoios educativos a mobilizarem esta modalidade com maior frequência do que os professores do ensino regular ($p=0,002$).

Conclusões

As análises realizadas permitiram verificar que existem nos participantes crenças e práticas diferenciadas, contudo consistentes entre si, ou seja, os professores que revelam um maior grau de concordância com as Crenças Tradicionais tendem a mobilizar práticas também elas Tradicionais. Por outro lado, os professores que revelam um maior grau de concordância com as Crenças Sociais tendem a mobilizar práticas também elas Sociais. As perspectivas consideradas (Tradicional e Social) dificilmente são conjugáveis no dia-a-dia do ensino e aprendizagem, reforçando-se o paradigma de acordo com o qual, no domínio específico do ensino da linguagem escrita, se o professor possui uma teoria sobre como se aprende e, conseqüentemente, se ensina, (Bruner, 1996), os procedimentos e actividades que mobiliza na vida da sala de aula parecem estar de acordo com essas teorias (Cunningham & Fitzgerald, 1996). As orientações teóricas dos professores parecem guiar a natureza prática do seu ensino (Baumann & Ivey, 1997; Fitzgerald, 1993, 1999), fazendo com que exista uma consistência entre crenças e práticas. Assim, à semelhança de outros estudos (Berry, 2006; Poulson, et al., 2001), os professores que se identificam mais com o factor Tradicional parecem sugerir, como propostas dominantes, actividades que se focam excessivamente na aquisição do código alfabético, vendo o principal objectivo reduzido à aquisição do código em si próprio (e.g. cópias, fichas e ditados) (Formisano, 1996) e recorrendo com maior frequência à modalidade de Trabalho individual. Já os professores que se situam dentro de uma perspectiva social recorrem a actividades de escrita reais com diferentes objectivos (e.g. Receitas, textos informativos), nomeadamente de

comunicação, acentuando a escrita livre e a revisão de textos, mobilizando com maior frequência o Trabalho a pares ou em pequenos grupos (Curto, Morillo & Teixidó, 2007).

Por último, destacam-se as conclusões mais relevantes decorrentes da análise comparativa, considerando o conjunto das variáveis estudadas (Crenças, Actividades e Procedimentos). Relativamente ao Tempo de Experiência Docente, parece verificar-se que os professores menos experientes (Grupo 1) identificam-se com uma abordagem mais social, que parece ser desvalorizada nas etapas seguintes (Grupo 2 e 3), no entanto os professores mais experientes parecem reconhecer e retomar a sua importância (Grupo 4). Foi possível verificar que parecem ser os professores mais experientes que revelam uma abordagem mais contextualizada e, naturalmente, mais evoluída. Parece importante reforçar que alguns autores preconizam que é a experiência que leva os professores a valorizar a perspectiva Social e a desvalorizar a Tradicional (Poulson et al., 2001). A experiência que se possui permite desenvolver novos procedimentos, assentes em níveis mais altos de auto-confiança, que permitem partilhar a responsabilidade com os alunos (Corrie, 2002; Fullan & Hargreaves, 1993; Niza, 1998). Considerando o ano de escolaridade, não existem diferenças em nenhuma das variáveis dependentes consideradas, parecendo existir uma homogeneização das práticas dos professores ao longo dos primeiros quatro anos de escolaridade. Por fim, de acordo com os resultados obtidos, os professores dos apoios educativos parecem multiplicar o trabalho realizado pelo professor do ensino regular (mobilizando mais das mesmas actividades), adoptando o modelo individual como modo preferencial de trabalho. Estes professores são provavelmente guiados pela natureza do seu trabalho, reproduzindo o modelo de intervenção informado por um paradigma «diagnóstico-prescrição-intervenção individualizada em espaço próprio» elevando o risco de estigmatização dos alunos (Ainscow, 1991)

Alguma investigação tem evidenciado o facto de as concepções no âmbito do ensino da escrita causarem um menor impacto nos professores (Poulson et al., 2001). De acordo com os autores, tal poderá dever-se ao facto da escrita assumir um papel secundário, quer nos cursos de formação inicial, quer em programas de desenvolvimento profissional.

Torna-se assim fundamental repensar a formação dos professores, quer a inicial, quer a contínua, favorecendo uma comunidade de partilha de experiências, onde o modelo dos "professores como práticos reflexivos", os quais são envolvidos num processo de construção e desconstrução de saberes, vão elaborando a sua própria concepção de profissão e de boas práticas, num modelo naturalmente democrático e em cooperação, favorecendo, logicamente, o processo de acompanhamento aos professores mais novos por professores com maior experiência. No final do presente trabalho, existe a consciência de um conjunto de limitações que se tentam abordar em seguida. Uma vez que o objectivo último deste estudo foi contrastar

duas formas de pensar e desenvolver o ensino da linguagem escrita, realça-se a primeira limitação que se relaciona com generalização dos resultados obtidos. A amostra, bem como a forma como foi seleccionada, circunscreve as interpretações destes resultados aos seus participantes. Investigações futuras com amostras representativas da classe dos professores, ajudará a aprofundar os resultados aqui obtidos. É importante também referir que o número de itens, bem como os próprios itens considerados, constituintes de cada dimensão, nomeadamente na parte das actividades, poderá ter condicionado as interpretações realizadas. Por fim, a própria metodologia de recolha de dados utilizada introduz limitações à interpretação dos resultados. O facto de Crenças e Práticas serem caracterizadas através de um questionário, sem outras medidas adicionais, fragiliza os dados recolhidos.

Referências

- Ainscow, M. (1991). Towards effective schools for all: Some problems and possibilities. In M. Ainscow (Ed.), *Effective schools for all* (pp. 215-228). London: David Fulton.
- Alexander, R. (1992). *Policy and Practice in Primary Education*. London: Routledge.
- Almeida, L., S., & Freire T (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: PsiQuilibrios.
- Alves-Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Baumann, J., & Ivey, G. (1997). Delicate balances: Striving for curricular and instructional equilibrium in a second-grade, literature/strategy-based classroom. *Reading Research Quarterly*, 32, 244-275.
- Berry, R. (2006). Beyond strategies: Teacher beliefs and writing instruction in two primary inclusion classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 39(1), 11-24.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). The Unit of Written and Oral Language. In C. Pontecorvo (Ed.), *Writing Development: An interdisciplinary view* (pp. 21-46). America: John Benjamins Publishing Co.
- Boscolo, P. (2003). Escribir textos. In C. Pontecorvo (Coord), *Manual de psicología de la educación* (pp. 180-203). Madrid: Editorial Popular.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Corrie, L. (2002). *Investigating Troublesome Classroom Behaviour. Practical Tools for Teachers*. London: Routledge.
- Cunningham, J., & Fitzgerald, J. (1996). Epistemology and reading. *Reading Research Quarterly*, 31, 36-60.

- Curto, L., Morillo, M., & Teixidó, M. (2007). *Escrever e ler: Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Porto Alegre: Artmed.
- Fang, Z. (1996). A review of research of teacher beliefs and practices. *Educational Research, 38* (1), 47-65.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización: teoría y práctica*. Madrid: Siglo XXI.
- Fitzgerald, J. (1993). Teachers knowing about knowledge: Its significance for classroom writing instruction. *Language Arts, 70*, 282-289.
- Fitzgerald, J. (1999). What is this thing called balance? *The Reading Teacher, 53*, 100-107.
- Formisano, M. (1996). Literacy in first grade: Traditional and experimental situations. In C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge, & L. Resnick (Eds.), *Children's Early Text Construction* (pp. 287-302). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1993). Teacher development and educational change. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp.1-9). London: Falmer Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1994). The teacher as a person. In A. Pollard, & J. Bourne (Eds.), *Teaching and Learning in the Primary School* (pp.67-72).London: Routledge.
- Gaitas, S. (2006). *Qualidade Educativa de Escola: A visão de professores e alunos* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional (não publicada). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Garcia, C. M. (1987). *El Pensamiento del Professor*. Barcelona: Ceac Ediciones.
- Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C. A., & Fink, B. (2002). Primary grade teachers theoretical orientations concerning writing instruction: Construct validation and a nationwide survey. *Contemporary Educational Psychology, 27*, 147-166.
- Kagan, D. M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks Principle. *Review of Educational Research, 60*(3), 419-469.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com a utilização do SPSS*. Lisboa: Sílabo.
- Niza, S. (1998b). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação, 11*, 77-98.
- Oliveira, J. B. (2004) - Desejabilidade Social: Um constructo de difícil avaliação. *Psicologica, 35*, 333-247.
- Olson, D. (1997). On relations between speech and writing. In C. Pontecorvo (Ed.), *Writing Development: An interdisciplinary view* (pp. 3-20). America: John Benjamins Publishing Co.
- Pajares, M. (1992). Teachers beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*, 307-332.

- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais – a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pontecorvo, C. (Ed.). (1997). *Writing development: An interdisciplinary view*. America: John Benjamins Publishing Co.
- Poulson, L., Avramidis, E., Fox, R., Medwell, J., & Wray, D. (2001). The theoretical beliefs of effective teachers of literacy in primary schools: an exploratory study of orientations to reading and writing. *Research Papers in Education, 16*(3), 271-292.
- Rowe, D. (1994). *Preschoolers as authors – Literacy learning in the social world of the classroom*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- Spivey, N. (1997). *The constructivist metaphor: Reading, writing, and the making of meaning*. California: Academic Press.
- Tirri, K., Husu, J., & Kansanen, P. (1999). The epistemological stance between the knower and the known. *Teaching and Teacher Education, 15*, 911-922.
- Vaughn, S., Moody, W., & Shumm, S. (1998). Broken promises: Reading instruction in the resource room. *Exceptional Children, 64*, 211-225.
- Wells, G. (2001). *Indagación Dialógica*. Barcelona: Editorial Paidós.