

Procedimentos De Ensino Da Linguagem Escrita De Professores Do 1º Ciclo: A Sua Relação Com As Crenças

Sérgio Gaitas¹ & Margarida Alves Martins¹

¹ Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva, do Desenvolvimento e da Educação.

Parece consolidar-se a evidência que as crenças que os professores possuem influenciam as suas práticas de ensino (Berry, 2006; Pajares, 1992). O objectivo deste estudo é descrever as crenças e as práticas dos professores sobre o ensino da linguagem escrita, estudar eventuais associações, e verificar se existem diferenças em função do tempo de experiência docente. 245 Professores responderam a 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 bem como diferenças nas crenças e práticas em função do tempo de experiência docente, ou seja, professores em início de carreira e os com mais anos de serviço apresentam crenças e práticas mais sociais, por oposição a crenças e práticas mais tradicionais.

Palavras chave: Crenças e práticas dos professores; Linguagem escrita.

1. INTRODUÇÃO

Uma análise 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 quotidiana do trabalho para ensinar a escrever (Alves-Martins & Niza, 1998; Ferreira, 1997; Pontecorvo, 1997; Wells, 2001).

A investigação realizada no âmbito das crenças e práticas dos professores parece realçar que estas se dividem, de uma forma genérica, em duas orientações: uma perspectiva mais tradicional e uma mais social (Berry, 2006; Formisano, 1996; Graham, Harris, MacArthur & Fink, 2002; Poulson, Avramidis, Fox, Medwell & Wray, 2001). A perspectiva tradicional encara a escrita como um conjunto de habilidades de codificar sons em letras (escrever) e letras em sons (ler) (Solé & Teberosky, 2004). A perspectiva social parece realçar 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, parece emergir alguma evidência de que as crenças que os professores possuem influenciam a sua prática (Berry, 2006; Pajares, 1992), contudo esta relação nem sempre é evidente (Vaughn, Moody & Schumm, 1998).

Emergem igualmente determinadas variáveis que parecem influenciar a prática dos professores. Nomeadamente, o tempo de experiência docente, relativamente à qual, Zuccheraglio (2003) destaca alguns aspectos que considera pertinentes. Um primeiro aspecto sugere que a diferença não reside tanto na quantidade ou qualidade dos conhecimentos, mas sim na sua organização. Em segundo lugar, os professores mais experientes recorrem a práticas mais contextualizadas. Por fim, os professores com mais experiência são mais flexíveis nas suas tomadas de decisão/posição do que os professores mais novos.

2. OBJECTIVOS DO ESTUDO

Este estudo pretende (a) descrever as Crenças e as Actividades e Procedimentos dos professores relativamente ao ensino da linguagem escrita, (b) estudar eventuais associações entre Crenças e Actividades e entre Crenças e Procedimentos e, por fim, (c) estudar o efeito do tempo de experiência docente nas Crenças, Actividades e Procedimentos.

3. METODOLOGIA

3.1 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 aleatórios, nomeadamente através de uma amostragem acidental (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 4 mostra a distribuição dos professores pelos grupos constituídos, de acordo com a variável independente considerada: experiência docente em anos.

Quadro 4 - Caracterização dos professores relativamente ao tempo de experiência docente

	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%

Para garantir uma distribuição homogénea e com sentido, na construção dos grupos, atendeu-se, por um lado, ao modelo proposto por Gonçalves (1992) e, por outro, às distribuições percentílicas da amostra. Assim, constituíram-se quatro grupos, de dimensões semelhantes, como se pode constatar no Quadro 4.

3.1 Instrumentos

Na recolha de dados do presente trabalho utilizou-se um questionário constituído por três partes distintas (Crenças, Actividades e Procedimentos) sobre o ensino da linguagem escrita. Este instrumento foi construído através de uma adaptação dos questionários de Graham et al. (2002) e de Poulson et al. (2001). A sua validade foi garantida através da análise da estrutura factorial de cada uma das três partes e o nível de consistência interna das respectivas dimensões obtidas.

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.

O Quadro 1 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 o objectivo de perceber a forma como se agrupam, ou seja, como se associam em factores comuns (Maroco, 2007). Para analisar a validade desta análise utilizou-se o critério KMO com os critérios de classificação definidos em Maroco (2007). 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.

Quadro 1 – 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	

Foi 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 $KMO=0,852$.

O Quadro 2 apresenta a lista dos 13 itens utilizados após a realização de uma análise factorial. O primeiro factor revela pesos factoriais elevados em 9 itens e explica aproximadamente 34% da variância total. O segundo factor, com pesos factoriais elevados em 4 itens 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 ($\alpha =0,657$).

Quadro 2 – 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	

Por último, foi 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. 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 3 fornece a lista dos dezasseis itens utilizados após a realização de uma análise factorial.

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 3, 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 $\alpha=0,796$.

Quadro 3 – 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

3.3 Procedimentos

Procurou-se obter uma lista, através do Ministério da Educação, com todas as escolas do 1º Ciclo do Concelho de Lisboa Para se poder realizar um primeiro contacto. 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.

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).

4. RESULTADOS

Na apresentação dos resultados tentaremos manter a estrutura com que foram formulados os objectivos. Neste sentido, começa-se por apresentar os resultados descritivos para as três variáveis dependentes em análise (Crenças, Actividades e Procedimentos). O Quadro 5 apresenta as estatísticas descritivas obtidas para as duas dimensões que compõem as Crenças dos professores face ao ensino da linguagem escrita.

Quadro 5 – Médias e desvios-padrão das dimensões Social e Tradicional das Crenças

Dimensão – Crenças	<i>M</i>	<i>SD</i>
Social	4,90	0,88
Tradicional	4,05	1,10

Como podemos verificar pelos dados do Quadro 5, a dimensão social apresenta uma pontuação média superior e um menor desvio padrão relativamente à dimensão tradicional. Assim o grau de concordância dos professores participantes é superior e mais homogéneo relativamente à dimensão social. Através da análise estatística verificamos que a diferença encontrada entre as duas dimensões é significativa ($Z=-8,06$; $p < 0,001$). Mostrando os professores participantes uma preferência pelos itens que pertencem à dimensão social.

O Quadro 6 apresenta as estatísticas descritivas obtidas para as duas dimensões que compõem as actividades propostas pelos professores participantes para desenvolver a linguagem escrita (Social e Tradicional).

Quadro 6 – Médias e desvios-padrão das dimensões Social e Tradicional das Actividades

Dimensão – Actividades	<i>M</i>	<i>SD</i>
Social	3,70	0,91
Tradicional	3,48	0,88

Como podemos verificar pelos dados do Quadro 6, a dimensão Social apresenta uma pontuação média superior relativamente à dimensão Tradicional. Através da análise estatística verificamos que a diferença encontrada entre as duas dimensões é significativa ($Z=-8,06$; $p < 0,05$). Assim, os professores parecem mobilizar com maior frequência actividades que pertencem à dimensão Social.

O Quadro 7 apresenta as estatísticas descritivas obtidas para as três modalidades de trabalho que compõem os procedimentos realizados pelos professores participantes para desenvolver a linguagem escrita.

Quadro 7 – Médias e desvios-padrão das diferentes modalidades de trabalho (Procedimentos)

Dimensão – Procedimentos	<i>M</i>	<i>SD</i>
Trabalho com o grupo turma	3,75	0,99
Trabalho a pares ou pequenos grupos	3,73	1,09
Trabalho individual	3,71	0,85

Como podemos verificar pelos dados do Quadro 7, as diferentes modalidades de trabalho parecem obter médias de frequência de utilização bastante próximas contudo, a frequência do “Trabalho com o grupo turma” é ligeiramente superior à frequência do “Trabalho a pares ou pequenos grupos” que, por sua vez, é ligeiramente superior à frequência do “Trabalho individual”. No sentido de determinar a significância estatística

das diferenças apuradas nas três dimensões consideradas realizou-se o Teste de Friedman que permitiu verificar que as diferenças obtidas não são significativas ($X^2=5,638$; $p > 0,05$).

O próximo conjunto de análises teve como objectivo determinar as associações das variáveis em estudo. O Quadro 8 apresenta a matriz de correlações obtida entre os factores que compõem as variáveis Crenças e Actividades, com base no cálculo de coeficientes de correlação Ró de Spearman.

Quadro 8 – Correlações Ró de Spearman entre os factores das Crenças e os factores das Actividades

	Factor – Crenças	Social	Tradicional
Factor – Actividades			
		r_{sa} (p^b)	
Social		0,37 ($p < 0,001$)	-0,24 ($p < 0,001$)
Tradicional		-0,26 ($p < 0,001$)	0,64 ($p < 0,001$)

^aCoefficiente de Correlação Ró de Spearman ^bNível de significância

Estas análises permitiram verificar a existência de associações positivas fortes entre as Actividades Tradicionais e as Crenças Tradicionais. Verificou-se ainda uma associação positiva moderada entre as Actividades Sociais e as Crenças Sociais. Por fim, embora a magnitude seja fraca, as Actividades Tradicionais surgem negativamente associadas às Crenças Sociais, bem como as Actividades Sociais surgem negativamente associadas às Crenças Tradicionais.

A Actividade que surgiu com maior correlação positiva com o factor Social das Crenças e em simultâneo com a maior correlação negativa com o factor Tradicional das Crenças foi a “6 – Textos livres”. Por sua vez, a Actividade que surgiu com maior correlação positiva com o factor Tradicional das Crenças foi a “3 – Composições com tema” e com maior correlação negativa com o factor Social das Crenças foi a “1 – Cópias”.

O Quadro 9 apresenta a matriz de correlações obtida entre os factores que compõem as variáveis Crenças e Procedimentos, com base no cálculo de coeficientes de correlação Ró de Spearman.

Quadro 9 – Correlações Ró de Spearman entre os factores das Crenças e os factores dos procedimentos

Factor- Procedimentos	Dimensão – Crenças	Social	Tradicional
		r_{sa} (p^b)	
Trabalho a pares ou pequenos grupos		0,45(p <0,001)	-0,25 (p <0,001)
Trabalho individual		-0,01(p > 0,05)	0,36 (p <0,001)
Trabalho com o grupo turma		0,24 (p <0,001)	-0,12 (p > 0,05)

^aCoefficiente de Correlação Spearman ^bNível de significância

Estas análises permitiram verificar que, relativamente às Crenças Sociais, a existência de associações positivas moderadas com a modalidade de “Trabalho a pares ou pequenos grupos” e uma associação positiva fraca com a modalidade de “trabalho com o grupo turma” (ver Quadro 9).

No que diz respeito às Crenças Tradicionais, verifica-se a existência de uma associação positiva moderada com a modalidade de “Trabalho individual” e uma associação negativa fraca com a modalidade de “Trabalho a pares ou pequenos grupos”.

O Procedimento que surgiu com maior correlação positiva com o factor Social das Crenças e em simultâneo com a maior correlação negativa com o factor Tradicional das Crenças foi o “15 – Propõe que, de uma forma autónoma, os alunos façam a pares, a revisão dos textos produzidos”. Por sua vez, o Procedimento que surgiu com maior correlação positiva com o factor Tradicional das Crenças e em simultâneo com a maior correlação negativa com o factor Social das Crenças foi o “7 – Pede aos alunos que redijam composições propondo o tema”.

Apresentam-se no Quadro 10 as estatísticas descritivas considerando o tempo de experiência docente.

Quadro – 10 Médias e desvios padrão das Crenças, Actividades e Procedimentos em função do Tempo de Experiência Docente

		Experiência [anos]	Grupo 1 [1-4]	Grupo 2 [5-7]	Grupo 3 [8-17]	Grupo 4 >18
Crenças	Social	<i>M</i>	4,94	4,82	4,71	5,06
		<i>SD</i>	0,80	0,89	0,95	0,91
	Tradicional	<i>M</i>	4,12	4,33	4,16	3,59
		<i>SD</i>	0,98	0,90	1,00	1,37
Actividades	Social	<i>M</i>	3,74	3,50	3,63	3,90
		<i>SD</i>	0,93	0,93	0,95	0,80
	Tradicional	<i>M</i>	3,49	3,58	3,48	3,34
		<i>SD</i>	0,85	0,89	0,86	0,93
Procedimentos	Pares	<i>M</i>	3,82	3,38	3,75	3,95
		<i>SD</i>	1,06	1,06	1,04	1,16
	Individual	<i>M</i>	3,72	3,73	3,76	3,62
		<i>SD</i>	0,84	0,99	0,70	0,86
	Turma	<i>M</i>	3,93	3,66	3,70	3,63
		<i>SD</i>	0,75	1,01	0,91	1,25

No que concerne à comparação das médias dos grupos constituídos a partir da variável tempo de experiência docente, e relativamente à variável Crenças, nomeadamente o factor Social, existem diferenças significativas quando os professores que pertencem ao Grupo 4 (professores com mais anos de experiência) são comparados com os professores do Grupo 2 ($p < 0,05$) e do Grupo 3 ($p < 0,05$). 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 ($p < 0,05$) o Grupo 2 ($p < 0,05$) e o Grupo 3 ($p < 0,05$). Individualmente, a Crença mais valorizada pelos Grupos 1, 2 e 3 é “2 – É importante ensinar às crianças estratégias para planificar os seus textos de modo a melhorarem a sua escrita” que, neste estudo, ficou associada ao factor Tradicional e, a mais valorizada pelo Grupo 4 é “3 – As etapas sucessivas que os alunos vão percorrendo até alcançarem o produto final da escrita são muito importantes para aprenderem a escrever bem” associada ao factor Social. 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. Mais uma vez os primeiros 3 Grupos realizam com maior frequência a mesma Actividade “5 – Fichas (ortografia, gramática, etc.)” que se encontra associada ao factor Tradicional e, por sua vez, a

Actividade mais realizada pelos professores mais experientes (Grupo 4) é “7 – Relatos do quotidiano (narrativo)” associada ao factor Social. Por fim, analisando os Procedimentos, parecem ser os professores do Grupo 1 e do Grupo 4 (ou seja, os professores com menos anos de experiência e os professores com mais anos de experiência) 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 ($p < 0,05$ em ambas as comparações). Uma análise mais fina revela que o Procedimento mais mobilizado pelo Grupo 1 é “9 – Propõe a realização de textos na sala de aula”, procedimento associado ao factor de Trabalho com o grupo turma, pelo Grupo 2 e 4 é “11 – Apoia individualmente o processo de produção de textos dos alunos”, associado ao factor de Trabalho individual e pelo Grupo 3 é “5 – Propõe actividades de escrita consoante os projectos que os alunos estão envolvidos”, associado ao factor Trabalho a pares ou pequenos grupos.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

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 Tradicionais. Por outro lado, os professores que revelam um maior grau de concordância com as Crenças Sociais tendem a mobilizar práticas também Sociais. As orientações teóricas dos professores parecem guiar a natureza prática do seu ensino (Fitzgerald, 1999),

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).

6. CONCLUSÕES

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.

CONTACTO PARA CORRESPONDÊNCIA

Sérgio Gaitas

Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Rua Jardim do Tabaco, 34, 1149-041 Lisboa
sergiogaitas@hotmail.com

Margarida Alves Martins

Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Rua Jardim do Tabaco, 34, 1149-041 Lisboa
mmartins@ispa.pt

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- Almeida, L., S., & Freire T (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: PsiQuilíbrios.
- Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Berry, R. (2006). Beyond strategies: Teacher beliefs and writing instruction in two primary inclusion classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 39(1), 11-24.
- Boscolo, P. (2003). Escribir textos. In C. Pontecorvo (Coord), *Manual de psicología de la educación* (pp. 180-203). Madrid: Editorial Popular.
- 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.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización: teoría y práctica*. Madrid: Siglo XXI.
- 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.
- 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.
- Gonçalves, A. (1992). A carreira dos professores do ensino primário. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (pp. 141-169). Porto: Porto Editora.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com a utilização do SPSS*. Lisboa: Sílabo.
- Niza, S. (2004, Dezembro). *A escola e o poder discriminatório da escrita*. Comunicação apresentada na Conferência Internacional A Língua Portuguesa: Presente e Futuro. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Pajares, M. (1992). Teachers beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- 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.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Block, C., Morrow, L., Tracey, D. et al. (2001). A study of effective first-grade literacy instruction. *Scientific Studies of Reading*, 5(1), 35-58.
- Rankin-Erikson, J., & Pressley, M. (2000). A survey of instructional practices of special education teachers nominated as effective teachers of literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(4), 206-225.
- Solé, I., & Teberosky, A. (2004). O ensino e a aprendizagem da alfabetização: uma perspectiva psicológica. In C. Coll, J. Palacios, & Marchesi, A. (Org.), *Desenvolvimento psicológico e educação, II, Psicologia da educação escolar* (pp. 311-326). Porto Alegre: Artmed.
- 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.

Zucchermaglio, C. (2003). La práctica de la enseñanza e el aprendizaje de los que enseñan. In C. Pontecorvo (Coord.), *Manual de Psicología de la Educación* (pp. 295-308). Madrid: Editorial Popular.

Zucchermaglio, C. (2005). Compartilhar socialmente a convencionalidade da língua escrita. In C. Pontecorvo, A. Ajelho, & C. Zucchermaglio (Coord.), *Discussindo se aprende: interação social, conhecimento e escola* (pp. 263-280). Porto Alegre: Artmed.