

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

TESIS DOCTORAL

Expressão Escrita: Análise das Percepções dos professores da 6ª classe, do Ensino Primário do Município do Lobito, Província de Benguela (Angola)

Laurinda Chitula Valdez Domingos Viúme

Director: Dr. Juan Manuel Trujillo Torres

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autora: Laurinda Chitula Valdez Domingos Viúme
ISBN: 978-84-9163-492-8
URI: <http://hdl.handle.net/10481/48297>

Agradecimentos

Queremos antes de tudo agradecer aos responsáveis do ISCE, em particular o professor Ricardo Martins, a professora Carla Picado, ao professor Luís Picado, que com toda a dedicação e organização permitiram a que tivéssemos a possibilidade de concretizar a continuidade dos nossos estudos a nível do Doutoramento.

Queremos também agradecer a Universidade de Granada, e em particular ao departamento de Didáctica e organização escolar, que prontamente responderam ao pedido de parceria formulado pelo ISCE e prontamente se mostrar disponível em colaborar, para que, os nossos objectivos pudessem ser alcançados.

Ao meu directores, professores Juan Manuel Trujillo, pela paciência, orientação, força dada, ao longo dessa caminhada trilhada.

A Repartição Municipal da Educação do Lobito e as direcções das Escolas Primárias do Municipio do Lobito Públicas, Privadas e Pública Privadas, que não nos negaram a oportunidade de podermos realizar a nossa investigação e que prontamente nos cederam as informações, que em muito contribuíram nesta pesquisa.

A minha família, em especial a minha mãe, filhos, irmãos e família em geral, por todo apoio que me foi prestado, e que sem eles, esse trabalho não seria alcançado.

Ao meu esposo, com todo o carinho especial, parceria e entendimento. Te Amo Muito.

A Delf, por todo apoio e força “ Irmã de balha”.

Ao Rui, com muito carinho, por nos ter aberto as portas da sua casa.

Aos meus amigos – colaboradores, que me prestaram também, o seu tempo orientando-me;

O meu muito obrigado!

ÍNDICE

Agradecimntos.....	2
Resumen español.....	9
Introdução	32

Parte I – Fundamentação Teórica

Capítulo I - Breve abordagem sobre a aprendizagem da linguagem escrita

Introdução	36
1.1 Breve abordagem sobre o surgimento da escrita.....	36
1.2. Fases de aquisição da leitura e da escrita.....	37
1.3. Competências leitoras,segundo a avaliação do programa para avaliação internacional dos alunos (PISA) em 2015	38
1.4. A aprendizagem da escrita, obstáculos e dificuldades	40
1.5. Técnicas de aprendizagem e seu papel no melhoramento dos problemas de escrita.....	42
1.6. O professor e a identificação das dificuldades de aprendizagem.....	44
1.7. A promoção do gosto pela leitura como estratégia das difiucldades de aprendizagem	45
1.8. Técnicas de aprendizagem e seu papel no melhoramento dos problemas de escrita.....	49

Capítulo II- Expressão escrita: Dimensão conceptual

Introdução	61
2.1. Componentes da produção textual.....	62
2.1.1. Planificação	62
2.1.2. Construção das estruturas sintáticas	65
2.1.3. Sleccção de palavras	66
2.1.4. O processo de Revisão.....	67
2.2. Relacção e diferença entre a expressão escrita e a oral.....	70
2.3. Modelos teóricos da composição escrita.....	73
2.3.1. O modelo de etapas	73
2.3.2. O modelo de processador de textos.....	75
2.3.3. O modelo de Hayes e Flower.....	76
2.3.4. O modelo de Scardamalia e Bereiter	76

Capítulo III –O texto: estrutura e forma	78
--	----

Introdução	78
3.1. O texto.....	78
3.1.1. Estrutura do texto.....	80
3.1.2. Mecanismo de coesão do texto.. ..	81
3.1.3. Forma do texto.....	82
3.1.4. Outros aspectos da forma textual	83
Capítulo IV - Descrição de algumas investigações no âmbito da expressão escrita.....	85
Capítulo V – Disposições legais sobre o ensino e formação de professores do ensino Primário	94
Introdução	94
5.1. Evolução histórica do sistema educativo angolano	94
5.2. Organização do ensino geral em Angola	97
5.3. O subsistema do ensino geral	98
5.4. Plano de estudo do ensino primário	99
5.5. O currículo Nacional do ensino Primário	102
5.6. Dominio que o aluno dev ter nas áreas de L.Prt.....	103
5.7. Proposta metodologica para o ensino Primário.....	105
5.8. Competências a serem desenvolvidas no Ensino Primário.....	105
Parte II – Marco empírico	
Capítulo VI – Metodologia de Investigação	107
6.1. Metodologia	108
6.2. Problema de investigação.....	111
6.3. Objectivos do estudo.....	113
6.3.1. Objectivo geral	113
6.3.2. Objectivos específicos	113
6.4. Justificação do tema	114
6.5. Revisão da bibliografia	118
6.6. Procedimentos para a realização da pesquisa.....	121
6.7. Desenho de Investigação.....	121

6.8. Descrição do Meio	124
6.9. Descrição da População e da amostra	130
6.10. Validação e fiabilidade dos instrumentos	134
6.11. Instrumentos de recolha de dados	135
6.11.1. Questionário dirigido aos professores.....	136
6.11.2. Escrita do texto Narrativo (PROSC) realizados pelos alunos.....	136
6.11.3. Observação	139
6.11.4. Entrevista aplicada aos alunos.....	142
Capítulo VII – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	146
7. Apresentação e análise dos resultados quantitativos	146
7.1. Análise descritiva.....	147
7.1.1. Resultados dos dados sociodemográficos	147
7.2. Resultados das dimensões.....	153
7.2.1. Resultados da dimensão A, Estratégia de planificação.....	153
7.2.2. Resultado da dimensão B, Genésis do Conteúdo.....	154
7.2.3. Resultado da dimensão C, Estruturação do conteúdo.....	155
7.2.4. Resultados da dimensão D, Estratégia de revisão.....	156
7.2.5. Resultado da dimensão E, Escrita de um texto narrativo.....	157
7.2.6. Resultado da dimensão F, Estratégias de auto-regulação.....	158
7.2.7. Resultado da Dimensão G, Dificuldade de expressão escrita.....	159
7.3. Análise Inferencial das dimensões.....	160
7.4. Análise dos resultados dos coeficientes de correlação de Person e de Splarmn	
7.5. Análise dos resultados do teste de independência de Qui Quadrado.....	167
7.6. Apresentação dos resultados qualitativos.....	171
7.6.1. Análise dos resultados dos dados das correcções do texto narrativo.....	171
7.6.2. Análise dos resultados dos dados da observação.....	179

7.6.3. Análise dos resultados das entrevistas.....	180
7.7. Triangulação dos resultados obtidos dos instrumentos aplicados	183
7.8. Análise dos resultados da observação	199
Conclusões	241
Futuras líneas de investigación.....	247
Referências Bibliográficas	250

Anexos

Anexo1. Carta dirigida a Repartição Municipal da Educação, Ciência e Tecnologia

Anexo2. Carta dirigida as Escolas do Ensino Primário

Anexo3. Guião do questionário

Anexo4- Apresentação completa dos resultados do questionário

Anexo5. Carta dirigida aos pais e ou encarregado d educação

Anexo6. Apresentação de algumas redacções

Anexo7. Ficha modelo para correcção do texto Narrativo

Anexo8. Guião da observação

Anexo9. Transcicção da observação

Anexo10. Guião da entrevista

Anexo11. Transcrição quase textual da entevista

Anexo11. Apresentação de fotografias de alguns escolas

Gráficos

Gráfico 1- Representação gráfica dos benefícios da técnica de aprendizagem em grupo

Gráfico 2- Representação gráfica dos benefícios da técnica de aprendizagem individual

Gráfico 3- Representação gráfica dos benefícios da técnica de aprendizagem em pares ..

Gráfico 4- Estratégias de leitura

Gráfico 5- Processo de planificação da escrita

Gráfico 6- Operações de revisão do texto escrito

Gráfico 7- Modelo de processador de texto

Figuras

Figura 1- Componentes do saber segundo Pimenta

Figura 2- Via subsléxica da escrita

Figura 3- Recuperação da forma ortográfica através da via léxica

Figura 4- Modelo de etapa de Rohman y Wlecke (1964)

Figura 5- Desenho de investigação

Quadros

Quadro 1- Currículo do ensino primário

Quadro 2- Domínios de leitura e escrita que os alunos do ensino primário devem ter

Abreviaturas

EP – Escola Pública

Epp- Escola Pública Privada

Ep- Escola Privada

EFPL- Escola de Formação de Professores do Lobito

LP – Língua Portuguesa

LBSE- Lei de Bases do Sistema de Educação

MED- Ministério da Educação

OCDE- Organização para cooperação e o Desenvolvimento Económico

PISA – Programa de Avaliação Internacional de Aluno

PROSC – Prova de Avaliação dos Processos de Escrita

RMEDL- Repartição Municipal da Educação do LObito

ZA- Zona Alta

ZB- Zona Baixa

ZIP- Zona de influência Pedagógica

Resumen de la tesis Doctoral

INTRODUCCIÓN

La sociedad no siempre fue la misma a lo largo de los tiempos. Esta visión en el ámbito del lenguaje escrito, fue considerada como una necesidad crucial para la civilización de los hombres y de sus tratos Gallego (2005). Su dominio se tradujo hasta entonces, en una de las necesidades esenciales del hombre en un contexto social. La adquisición de la competencia de la práctica del lenguaje escrito como instrumento, pasó a favorecer al hombre como ser social.

Con el fin de hacer de este instrumento formal y fomentar el desarrollo de su sociedad asigna esta tarea a la escuela de Luria (1974). La escritura se convierte así en una herramienta de aprendizaje y construir conocimiento en todas las áreas del conocimiento y esenciales para el éxito académico, (campamentos y Milian, 2000; Tolchinsky, 2000; Lea y Francis, 2001; Báez Dina, 2015) .

La escritura es una actividad cognitiva muy compleja. Según Cassany (2009, p.21); Lourdez Díaz y Marta Aymerich (2003), revela nuestra personalidad, es personal y reviste dos ámbitos. Por un lado, la producción de palabras o codificación escrita y por otro lado, la producción de textos o composición escrita.

La expresión escrita es el más alto nivel de aprendizaje de idiomas Guasch (2000). A través de ella, el sujeto pone en acción los más variados elementos, que conforman el sistema lingüístico desde, el fonológico, sintáctico, semántico y pragmático. Además del sistema lingüístico, también, involucra diferentes procesos, en particular, los procesos cognitivos y afectivos, los procesos neuropsicológicos básicos y aspectos relacionados con la psicomotricidad. Estos dos ámbitos de la expresión escrita, por las acciones que las involucra y problemas a ellos afectos, han despertado interés de varios investigadores, tanto a nivel de la psicología, tanto a nivel de la lingüística. De los varios autores referenciamos a Guzmán (2007), Salvador Mata (2005), Rebelo (2013), Camps (1992), Barbero y Brandão (2006).

Estos y otros estudios realizados en el ámbito de la escritura, han despertado el interés de otros investigadores, que estando ante problemas en el ámbito de la escritura, y no sólo, se han sentido motivados a dar su contribución, tanto en la búsqueda de soluciones, El incremento de propuestas de mejoras, a nivel de la comunidad académica, científica de los diferentes campos de investigación.

Y fue en este ámbito, que nos revisamos en la persona de otros investigadores y ante la problemática sobre la expresión escrita, que dirigimos nuestro interés y motivación para la obtención del grado de doctorado, para desarrollar la temática que dio título a nuestra disertación con el tema "Expresión escrita: Un estudio sobre las percepciones de los profesores de la Enseñanza Primaria, del Municipio del Lobito, Provincia de Benguela (Angola), con el objetivo de analizar el impacto de las percepciones de los profesores de la Enseñanza Primaria de la 6ª clase, como las estrategias que Se utilizan en relación con la enseñanza, el aprendizaje y las dificultades de expresión escrita de los alumnos.

Por otro lado, el tema escogido, también surgió de las varias lecturas realizadas de otras tesis, de las conversaciones informales y formales, de la ficha de diagnóstico que tuvimos acceso, a partir de la Oficina Municipal de la educación del Lobito, que traducen el grado de dificultad de los alumnos en este Y por ser un tema de gran relevancia a nivel de la Educación, de la sociedad, del individuo y no sólo, encontramos, entre otras, una investigación pertinente, actual y de un valor, tanto general, como particular, para todos aquellos que en ella Se revisan como curiosos, amantes de la literatura, investigadores y como mas una puerta que se abrió en el campo de la investigación para la continuidad de la investigación.

Por lo tanto, el presente trabajo se encuentra estructurado en dos partes: una teórica y otra empírica, que integran un conjunto de siete capítulos, organizados de la siguiente manera:

Los primeros cinco capítulos forman parte del marco teórico. En ellos describimos los aspectos concernientes a la revisión bibliográfica.

Capítulo I Donde nos tratamos a describir algunos de los aspectos que contribuyen a la lengua escrita. Entre estos destacamos de principio, el nacimiento de la escritura, las fases de adquisición de lectura y escritura, las competencias lectoras, según la evaluación del programa para la evaluación internacional de los alumnos (PISA) en 2015, el aprendizaje de escritura, obstáculos y dificultades, Técnicas de aprendizaje y su papel en la mejora de los problemas de escritura.

Capítulo II, inicialmente hicimos referencia a los elementos afecto a los procesos cognitivos; A los procesos cognitivos de escritura reproductiva: la copia y el dictado; La relación y la diferencia entre la expresión oral y escrita y, por último, los modelos teóricos de composición escrita.

Cabe señalar que los procesos cognitivos son aquí, uno de los fundamentos teóricos que dieron la base para la explicación de algunas dimensiones de nuestro instrumento de recogida de datos aplicado a los profesores ya los alumnos.

Capítulo III, se toma como un punto de partida la temática, la estructura y forma del texto, como un elemento teórico que activa nuestro conocimiento sobre el aspecto lingüístico, análisis de texto, forma, consistencia y estructuras textuales; Y procesos psicolingüísticos implicados en él, como elementos, que de cierta media, concurren para conocer qué características sintácticas revelan a los alumnos de la 6ª clase del Municipio de Lobito.

Capítulo IV, que tratan de describir algunas investigaciones realizadas en el marco de la expresión escrita en los planos internacional y nacional.

Es de nuestro interés comprender cómo se desarrollaron esas investigaciones en contextos y ciudades donde se realizaron; Los resultados de análisis realizados, los sujetos participante y describir algunas de sus conclusiones son nuestro objetivo e interés.

Es una apreciación, nos da, una visión sobre las dificultades reveladas y hasta qué punto, dichas dificultades difieren o no, de los diferentes estudios en cuanto a los sujetos, instituciones y contextos.

No hicimos enfoques exhaustivos, antes sí, describimos aquellos datos, que a priori proporcionaron informaciones relevantes a la fundamentación de nuestra investigación.

Capítulo V, presentamos una panorámica referente al sistema de enseñanza, en cuanto al Nivel Primario, como forma de posibilitar un entendimiento de la disposición legal de la enseñanza en Angola. En este sentido, El profesor y la identificación de las dificultades de aprendizaje; La promoción del gusto por la lectura, como estrategia de las dificultades de aprendizaje.

La segunda parte de este trabajo, es la Empírica, que integra, los capítulos VI y VII.

Capítulo VI - orientado a la metodología de investigación. En él presentamos, la metodología, el problema, los objetivos, la justificación del tema, la revisión de la bibliografía, los procedimientos para la realización de la investigación, el diseño de la investigación, la descripción del medio, la descripción de la

población y de la muestra, los criterios De validación y fiabilidad de los instrumentos y de los instrumentos de recopilación de datos.

Capítulo VII - orientado a la interpretación, y análisis de los resultados. Donde presentamos la interpretación y análisis de los resultados cuantitativos (resultados estadísticos, tablas de contingencia y análisis factorial) y cualitativos (categorización) y la triangulación.

Por último tenemos las conclusiones, las propuestas para futuras líneas de investigación; Las referencias bibliográficas y los anexos.

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo de investigación de acuerdo Carmo y Ferreira (1998) proviene de una pregunta que el principio inquieta que investigará, o incluso parte de una preocupación dejó como líneas de investigación propuestas en algunos estudios que pueden dar continuidad. Tomando como un punto de partida de estas líneas, el investigador busca a definir el campo de juego para el que desea dirigir su estudio o, busca a descubrir algo que no conoce y que, en su opinión, su "descubrimiento" es un pozo sano En el campo de la ciencia y la humanidad, cuyos resultados abren espacio para nuevos estudios (Sousa, 2009, p.11).

Nuestra motivación también se introdujo para que una gran cantidad de términos de referencia citando consultado es problemático, como hemos visto en la primera parte de esta investigación en el Capítulo IV, donde se describen algunos estudios bajo las dificultades de la escritura y la expresión escrita y que las implicaciones resultados, plantearon diferentes situaciones, que de alguna manera sirvieron de base para justificar la elección de nuestro estudio.

Como afirma Bell (1993, pp. 13-15), la "investigación está orientada a resolver problemas y para ampliar conocimientos". En la encuesta lo esencial no es el término en sí mismo, la investigación antes de que sí, el "enfoque sistemático" por el cual se desarrolla.

El tema de la escritura, tuvo su reconocimiento por parte de los años 80 esta vez en la investigación se ha llevado a cabo en diferentes países. El interés se centró en diferentes estudios se han centrado en diferentes áreas. estas áreas, que han buscado a conocer su influencia sobre la base de la edad y el género, su relación con las diferentes construcciones, las diferencias entre grupos culturales y otros.

De los diversos estudios realizados sobre los procesos cognitivos de expresión escrita, y aún sobre la expresión escrita en sí, si se comprueba que, uno de los resultados ha apuntado al poco tiempo dedicado al mejoramiento de la expresión escrita en particular a sus procesos cognitivos, Un esquema sobre lo que se va a escribir, la falta de orden de las palabras (Arroyo y Salvador, 2005, Arroyo y González, 2000, Rodríguez y Herrere, 2000).

Cada vez más, se nota una preocupación por el gobierno y el ministerio de educación en Angola, referente a la mejora de la calidad de la enseñanza. Dentro de la ciudad de Lobito se ha establecido hasta que s Influencia pedagógica Zona (Zipes) como un área de actividad de la coordinación de las Escuelas de Educación Primaria. Estas coordinaciones, se llevaron a cabo reuniones semanales dedicadas a la planificación de los temas a desarrollar. En el período de pausa de cada trimestre, se realizan seminarios de capacitación de los profesores. Sin embargo, los profesores de enseñanza primaria y según la comunicación social se quejan de la mono docencia, de alumnos que no saben leer ni escribir. En la otra, de acuerdo con los datos recogidos la participación municipal- del anexo Educación (c f 3) se puede ver a partir del informe que la educación interesados en el área de la portuguesa (LP)muestra el nivel municipal el grado de dificultad como el Lectura, escritura.

Al reflexionar sobre este tema, optamos por elegir el tema de los problemas del habla escritura, el problema de contexto: es la expresión escrita: un estudio sobre las percepciones de los maestros de sexto grado de la escuela primaria en el municipio de Lobito.

La problemática es actual y relevante, y ha sido el tema de reflexión de diferentes investigaciones a lo largo de los años y en el plano internacional o en el ámbito nacional.

Hacer referencia el contexto anglosajón, tal como se describe por Camps (2003) investigaciones sobre la expresión escrita en las últimas décadas, han cambiado su enfoque en el texto como un producto, para la enseñanza de estrategias de resolución de problema de la composición de escritura y la formación de Los alumnos, para desarrollar un control adecuado sobre los procesos de producción textual. Esta investigación favoreció hasta cierta medida el conocimiento de técnicas específicas para la enseñanza de la escritura referente a cada subproceso que lo envuelve.

Destacamos el estudio de Guzmán (2007: 401) en que como futuras líneas de investigación sugiere que se cuestione, como el profesor influye en el aprendizaje de la composición escrita de sus alumnos desde una perspectiva social, cultural y cognitiva-afectiva.

Otro estudio también hace referencia a Porlán y Rivero (1998, p. 98) en el que el foco de la investigación fue caracterizar el conocimiento de los profesores y sus relaciones con los conceptos específicos especialmente en el área de ciencias. En esta investigación, constan de base fue investigar las concepciones científicas de los profesores, "la enseñanza y el plan de estudios, analizar los obstáculos que tuvieron que ser diseñados y los programas de formación de experiencia" que fomentan el desarrollo de las habilidades de los profesores y éstos a sus estudiantes.

Otra investigación que concurre al área de escritura como proceso y como producto, son las reflexiones de Anna Camps (2003) en que el reconocimiento de la escritura como proceso involucró paradigmas formales y textuales. En este paradigma no sólo consistía en la adquisición de los procesos de expresión escrita, si no, en el desarrollo de la competencia profesional s de los profesores y estudiantes de composición, en términos de lo que se pretende que los estudiantes adquieran este nivel de la educación en el foco principal del proceso de aprendizaje, el perfil académico y el perfil de salida.

A nivel de Angola, destacamos el "proyecto de Acción Nacional de Educación para Todos. Del que surgió el "documento final de consulta pública nacional", de 2014, donde se hace referencia al débil dominio de la lengua vehicular por los alumnos y la lengua nacional por los profesores. Entre algunas recomendaciones dejadas en este documento, se apeló el refuerzo en el aprendizaje del idioma portugués; La creación de áreas de formación y cursos de acuerdo con las necesidades nacionales, sectoriales y revisión de los currículos de formación. Según los datos, presentados por el Ministerio de Educación muchas de estas recomendaciones no se realizaron.

Neves (2016) en su investigación apunta a la "educación como uno de los principales factores de pobreza". Se hace mención de la disparidad que hay en cuanto al acceso a la educación primaria, donde hay mayor acceso como la zona urbana que la zona rural. Refleja el alto índice de abandono escolar en relación a la zona rural y en relación a los alumnos que terminan la enseñanza Primaria y que una buena parte de éstos, no dan continuidad de sus estudios. Neves (2016), también hace referencia a la problemática del retraso escolar que se da en la enseñanza primaria en relación a la zona rural.

La lectura de la pequeña estratos más arriba, como la preocupación por la calidad de la formación docente, la cuestión de los procesos de aprendizaje de la composición escrita, la deserción escolar, la falta de dominio del idioma, despierta la curiosidad y el interés por cualquier académico e investigador, como razón refuerzo para la búsqueda de soluciones a estos problemas o dificultades.

En estudios citados anteriormente y muchos otros, han recibido atención a nivel de los distintos países y las comunidades académicas. Esto revela que muchos esfuerzos se han hecho a nivel de diferente

académico y las comunidades científicas en diferentes áreas y el nivel del mundo en busca de una educación para el desarrollo humano y la calidad de la educación.

Sin embargo, a pesar de todos los esfuerzos ya realizados, aún falta mucho por hacer. Y como resultante a esta preocupación Es en este orden de idea que nos sentimos motivados e interesados en investigar la problemática arriba referenciada en la intención de identificar el problema y proponer acciones de intervención que pueda aliviar en la mejora de los problemas de expresión escrita.

Somos conscientes de que el trabajo de investigación no está acabado, sino que es una puerta que se abre, para la continuidad de otras investigaciones, creemos que es oportuno y actual el presente tema, y que el mismo pueda traer resultados satisfactorios a nivel de la investigación , Ya que la base que determina y orienta nuestra investigación, se centra en el interés y la motivación de analizar las percepciones de los profesores de la 6ª clase en cuanto a la identificación, descripción e impacto de las estrategias que utilizan en la enseñanza de los procesos, estructura sintáctica discursiva Sus alumnos.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Cuando se piensa realizar una investigación, se toma como punto de partida el problema por el cual el investigador espera dar respuesta.

De acuerdo a Deshaies (1997, p. 178) la palabra problema surge de que significa "proballein" que se deriva de pro, "antes" y ballein "liberación" lo que quiere decir, "tirar hacia adelante". Para Lima y Pacheco (2006) la palabra lanzar hacia adelante implica una situación problemática y la elaboración de metas relativas a la trayectoria a seguir.

La clarificación y validez del problema permite que se haga su identificación. Según Tuckman (1994) la identificación del problema es uno de los momentos más laboriosos, por levantar una serie de interrogantes, que el investigador intenta solucionar.

En la formulación del segundo problema Filion y Fortin (2000 p 143); Freixe (2011) tiene en cuenta:

- "La exposición del tema.

- La presentación de los datos de la situación.
- La justificación desde el punto de vista empírico.
- La justificación desde el punto de vista teórico.
- La solución de investigación y la previsión de resultados.

Los cinco elementos anteriores descritos proporcionan una guía para que desarrollen el problema de investigación con claridad, con precisión, el significado y relevancia para la búsqueda.

Así para Almeida y Freire (2000, p.13) el problema obedece a las características propuestas por Fortin y Filion (2000). Este, no sólo pasa por su identificación, como por el procesamiento de su descripción, encadenamiento, experiencia personal, los intereses y los objetivos del investigador, el objetivo teórico, incluyendo las conclusiones y recomendaciones de diferentes estudios para penetrar y organizar la problemática y Proponer una solución.

Según Fortin y Filion (2006, p.144) la aclaración del problema está vinculada a la cuestión de la investigación que sirve de guía orientadora, sugiere el tipo de estudio empírico que debe realizar y determina los "conceptos clave y la población objetivo".

Para Triviños (2009) la formulación del problema puede partir del propio investigador. Siguiendo las ideas de este autor y siendo esta nuestra investigación de carácter exploratorio y mixta, varias son las cuestiones que se plantean en torno a la forma en que los profesores perciben las estrategias y las acciones que posibilitan a los alumnos a aprender y utilizar las operaciones psicológicas que concurren Para el desarrollo de competencias de los procesos cognitivos y compositivos de la expresión escrita. En base a las ideas de Fortin y Filion (2006) y Triviños (2009) planteamos el siguiente problema de investigación:

“¿Qué impacto tienen las percepciones de los profesores de la 6ª clase, del Municipio de Lobito, en cuanto a las estrategias que utilizan en la enseñanza de los procesos, estructuras sintácticas, discursivas y problemas de expresión escrita, en relación a las actividades de sus alumnos?”

En la base del problema de investigación y dentro de la literatura recogida y los instrumentos de recogida de datos seleccionados para esa investigación, nos proponemos investigar de manera que encontramos un camino que nos pueda orientar, justificar y hacer nuevas propuestas que puedan ayudar y mejorar La utilización de las estrategias de enseñanza de los profesores.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Um dos aspectos centrais de um trabalho de investigação, consiste em traçar metas, que o pesquisador necessita alcançar. Segundo Carmo e Ferreira (1998) a elaboração dos objetivos da pesquisa orientam a escolha do tipo de estudo a desenvolver.

Na perspectiva de clarificarmos o que pretendemos com essa investigação elaboramos os seguintes objetivos:

Uno de los aspectos centrales del trabajo de investigación es establecer metas, el investigador necesita para alcanzar. Según Carmo y Ferreira (1998) la elaboración de los objetivos de la investigación orientan la elección del tipo de estudio a desarrollar.

Desde la perspectiva de clarificarnos lo que se pretende con esta investigación hemos desarrollado los siguientes objetivos:

OBJETIVO GENERAL:

- Analizar el impacto de las estrategias utilizadas por los profesores de la 6ª clase, de la Enseñanza Primaria del Municipio del Lobito, en la enseñanza de los procesos, estructuras sintácticas, discursivas, dificultades de expresión escrita en relación a las actividades de sus alumnos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar percepciones de los profesores, referentes a las estrategias que utilizan en la enseñanza de los procesos implicados en la expresión escrita.
- Describir las diversas acciones de las estrategias utilizadas por los profesores, que permiten el aprendizaje de los procesos implicados en la expresión escrita.

- Describir el impacto de las estrategias utilizadas por los profesores, como las actividades de sus alumnos 6^a clase, referentes a los procesos, estructuras sintácticas, discursivas y dificultades de expresión y escritura.
- Proponer un plan de actividades para la mejora de la utilización de las estrategias por los profesores en la enseñanza de los procesos implicados en la expresión escrita.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio, se inserta en el ámbito de la educación, cuyos fundamentos epistemológicos y metodológicos, que configuran la acción científica de las ciencias sociales, se basan en diferentes paradigmas o enfoques.

Los paradigmas son "esquemas teóricos adaptados por una comunidad científica" como forma de obtener un mismo camino o uniformidad en los tratos científicos, Sola Martínez y López Urquizar (2003); Teixeira Odete (2012)

Para Sola Martínez y López Urquizar, (2003) el positivismo Empírico, Hermenéutico o interpretativo y Normativo Crítico, son paradigmas que conforman la construcción del conocimiento científico.

Estos paradigmas según Sola Martínez, han recibido varias denominaciones e integran determinadas características y fundamentan las opciones de los tipos de estudios o investigaciones.

Al referirse a los dos paradigmas, es de destacar que el primero está fundamentado en los métodos cuantitativos y el segundo en los métodos cualitativos. Cada uno de estos métodos tiene sus características y actuaciones. Hay estudios que, dependiendo de su objeto de estudio, optan por sólo uno de ellos, mientras que otros, optan por asociarlos, pasando a su vez, la designación de metodología ecléctica o mixta. La asociación de estos métodos hasta cierta medida, tras el conocimiento científico, un salto cualitativo en los resultados de la investigación, por favorecer el cruce de los datos recogidos o aún favorecer la realización de la entonces denominada triangulación.

Para Bryman (1998) la metodología cuantitativa, es aquella, cuya relación entre el investigador y el sujeto es externa y distante, en relación al proceso. Los datos recogidos, son mensurables, fiables y se sirven de una estrategia estructurada.

Para Freixo (2011), la metodología cuantitativa es un proceso sistemático, en el que se cuantifican los datos obtenidos.

La metodología cuantitativa se diferencia de la metodología cualitativa, por su "minuciosidad", por permitir "muestras reducidas", ser dependiente del contexto, el investigador formar parte del proceso, permitir hacer interpretaciones y los datos se describen o narran.

En educación, la investigación cualitativa normalmente se llama naturalista. Por este motivo, permite al investigador frecuentar los lugares donde investiga y los hechos en los que está interesado. Por otra parte, los datos recogidos en cuanto a esta investigación, son en forma de palabras o aún como afirma Bogdan y Biklen (2010), premian las descripciones de los sujetos de estudio, como elementos observables, en sus estados naturales, como instrumentos de recogida de datos y posteriormente realizar su análisis.

"Los investigadores cualitativos, por frecuentar los lugares de estudio, se preocupan por el contexto y, a su vez, entienden que sus acciones pueden ser mejor comprendidas, cuando se observan en los entornos donde ocurren." Bogdan y Biklen (1994, pp. 48-67).

En la idea de estos autores, uno de los objetivos de la investigación cualitativa es comprender al individuo, según sus ideas y opiniones de manera que permita la realización de una descripción muy detallada de los acontecimientos y conducir al investigador en la recogida de datos, "construir conocimientos y no sólo de dar opiniones sobre determinados contextos. "

Los dos paradigmas según describe Bogdan y Biklen (2010) presentan ventajas y desventajas. Sin embargo, la aplicación de uno, con sus estrategias hasta cierta medida, se apoya en los resultados de los demás y pueden consolidarse unas en relación a las otras. De acuerdo a Fernandes (1991) esta ayuda puede ocurrir en casos en que por ejemplo, el investigador al utilizar la metodología cuantitativa tenga necesidad de aclarar los resultados y su eficacia recurrir a técnicas como el registro de vídeo o la entrevista.

Por consiguiente, de acuerdo a la revisión bibliográfica realizada, ya lo que pretendemos investigar, el presente estudio, se basa en una metodología descriptiva y mixta. La elección de la metodología adoptada para este estudio fue en función del problema a investigar y los objetivos que nos propusimos alcanzar. Sobre la base de la metodología propuesta, recurrir a la aplicación de métodos cuantitativos, mediante el

cuestionario a los profesores de 6º grado, como un instrumento a través del cual nos vamos a proceder al análisis estadístico, utilizando el programa SPSS, asistido con otras herramientas cualitativas, que nos permite la realización de la redacción, acompañada de la observación no participante y la aplicación de la entrevista, por los alumnos.

Con el uso de estas metodologías y herramientas de recolección de datos, tenemos la intención de recoger información para fundamentar el análisis, la interpretación y los datos de codificación es así, podemos, medir y deducir la realidad de los hechos por la identificación, descripción y el impacto de las percepciones de las estrategias en la enseñanza y el aprendizaje de los procesos que intervienen en la escritura. Una vez adquiridos los datos como una manera válida de entender y clarificarnos nuestro trabajo vamos a utilizar la triangulación de los instrumentos utilizados

DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO Y DE LA MUESTRA

La presente investigación, fue desarrollado en el Municipio de Lobito. Para que se perciba y se comprenda este medio, pasamos aquí a describirlo. El municipio de Lobito, es una ciudad de la provincia de Benguela que tiene diez Municipios y Lobito, es uno de ellos.

Limitado al norte con la provincia del Kwanza Sur, al este con el municipio de Bocóio, al sur con el Municipio de la Catumbela y al oeste con el Océano Atlántico. Se encuentra a 12 ° 29 "y 0,84" de latitud y a 13 ° 35 "y 06" de longitud situándose a 540 km de la Capital del país (Luanda).

Administrativamente el Municipio, cuanto su extensión territorial ocupa 2.700 km², que representa cerca del 7% del territorio de la Provincia.

Los datos relativos a los elementos demográficos, se basaron en datos provisionales del censo realizado en 2014. De estos datos, hay una población estimada en 324.050 habitantes, de los cuales 169.986 mujeres y 154.064 hombres, y cerca de dos tercios están concentrados en la sede municipal. La población de nuestro estudio engloba a todos los profesores de la 6ª clase. La muestra se tomó como una parte de ésta. Por este hecho, tuvimos que recorrer las diversas escuelas del Municipio, lo que dificulta describir aquí de forma particularizada cada escuela. Pero la caracterización de las escuelas que aquí describiremos se hará de manera general, tomando como elementos particulares la descripción de las escuelas agrupadas en Escuelas Públicas (EP) Escuelas Públicas Privadas (Epp) y Escuelas Privadas (Ep).

Según los datos que nos fue suministrado por la Oficina Municipal de Educación del Lobito (RMEDL), el Municipio cuenta con 88 (ochenta y ocho escuelas) Públicas y Públicas Privadas y con 33 (Treinta y tres escuelas) Privadas.

Para el presente año lectivo fueron matriculados de la iniciación a 6ª clase 84254 (ochenta y cuatro mil doscientos cincuenta y cuatro) alumnos. Para más información consultar (anexo 2).

En cuanto a los profesores de la Iniciación a la 6ª clase el Municipio cuenta con un número de 1855 (Mil ochocientos y cincuenta y cinco) profesores. De este número 1440 (Mil cuatrocientos cuarenta) son del género Femenino.

De esta manera presentamos a continuación las características de cada una de ellas.

La población es el grupo mediante el cual se intenta generalizar los resultados o aún puede ser comprendido como el universo por el cual, se hace la elección de la muestra como apunta Bisqueira, (1989); Carmo y Ferreira (2008).

Según Buendía Eisman (1999) descrito por Reche (2007) el concepto de población, puede ser interpretado, tanto en cuanto al universo, como en cuanto a la población. En cuanto universo, se consideran aquellas personas que por sus "características" responden y reúnen las condiciones necesarias para ser participantes de la investigación, (Tavares, 2009). La población, es considerada como un conjunto definido, limitado y que satisfacen o responden a la cuestión de la investigación, Zassala (2008); Durán (2012).

Este estudio se desarrolló en el municipio de Lobito. Como se mencionó anteriormente en el punto de la caracterización del medio. El Municipio, está dividido territorialmente en cuatro Comunas y éstas a su vez, están subdivididas por zonas. De ahí que, las zonas, se configuran por presentar ciertas características que los diferencian unas de otras.

Según el levantamiento de datos presentados por la RMEDL, Ciencia y Tecnología la clase docente del EP de la 6ª clase en el presente año académico 2017, frente al alumno es de 207, de los cuales 106 son del género femenino, que enseña en las más diversas escuelas públicas, privadas Y Públicas y Privadas (véase el Anexo 2) y con un total de 79738 alumnos de los cuales 39739 son del género femenino.

Según la división administrativa, la población seleccionada para esta investigación, en función de las zonas académicas, habilitaciones, condiciones de las escuelas representa una población con características

diferentes por este lado, pero similar, por ser profesores de la 6ª clase, independientemente de las situaciones arriba descritas, Que hasta cierto punto, corrobora con las ideas de Durães (2012, p193) citado por Ferreira José (2017, p.30), que considera la "población como aquella que tiene la misma oportunidad de ser incluida en la muestra". Para responder a las ideas de Durães citado por Ferreira José (2017) tuvimos como criterios para la selección de la población los siguientes elementos:

- Que fueran profesores de la 6ª clase.
- Pertenecientes a las escuelas públicas, privadas.
- Colocados en las diferentes zonas del Municipio.
- Que fueran de ambos sexos, Masculino y Femenino.
- Que fueran profesores frente al alumno.
- Que se mostraran interesados en participar en la investigación.

Para esta investigación contamos con la población constituida por los alumnos de la 6ª clase.

Para la selección de esta población se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

- Tenían que ser estudiantes del sexto grado;
- Los estudiantes de los profesores que participan en la investigación;
- Perteneció a la EP, Epp, Ep;
- Eran estudiantes regulares del régimen;
- Los estudiantes pertenecientes a diferentes zonas del municipio.

Conocido y tenido en cuenta los criterios de selección descritos anteriormente, a partir de nuestra población de estudio fueron elementos claros y comprensibles que facilitaron la elección y selección de la muestra.

Tabla 3 Descripción de la población de estudio

Profesores	Clase	Femenino	Tiempo semanal
207	6ª	106	28
Alumnos	Clase	Femenino	-

9165	6ª	4516	-

Fuente: Investigador

DEFINICIÓN DE MUESTRA

Según Vilelas (2009); Fortin (2009), los sujetos tomados en porciones más pequeñas retiradas de la población, que por sus características, responda a las necesidades de la población, se conocen como muestra.

De acuerdo a Pinto (2012, p.165) por lo que el espectáculo puede tener "utilidad práctica", este tiene que ser "representativa de la población. La representatividad no es un pilar clave de muestreo, que permite evaluar la calidad de una muestra ".

Los criterios de selección de la población, que arriba tomamos como referencia, posibilitan que cualquier sujeto, profesor de la 6ª clase, tomado como población, en nuestro estudio, tenga la posibilidad de ser elegido a participar en la investigación. Este hecho, según Pinto (2012), hace que la muestra sea aleatoria. Además, por el hecho de que entre los criterios, habiendo particularizado la selección para profesores de la 6ª clase, y no profesores del EP de la Iniciación a la 6ª clase, hizo que la muestra fuera, también intencional.

Des esta manera, consideramos como la muestra para el presente estudio, 100 profesores de la 6ª clase, 24 alumnos e la investigadora.

La muestra de estudiantes es de 24 años, por varias razones.

- En primer lugar, el objeto fundamental de la investigación seleccionadas en esta investigación son los maestros.
- En segundo lugar, por razones de tiempo, no pudimos trabajar con un mayor número de estudiantes.
- En tercer lugar, los estudiantes son menores porque las características de investigación utilizando instrumentos, es decir, la entrevista y la escritura.

También, nos incluimos como muestra para nuestro estudio, debido a la aplicación del instrumento de recogida de datos, que es la observación no participante.

Así la muestra de nuestro estudio está constituida por 100 profesores de la 6ª clase, de estos 51 son del género femenino y 44 del género masculino y cinco no se identificaron. Los datos referentes a las habilitaciones, la zona de ubicación de la escuela, consultar (anexo 7)

Alumnos 24 de los cuales 16 son del género femenino y 8 del género masculino. Las edades varían de 10 a 13 años. En cuanto a las escuelas 8 de la EP, 8 de la Epp, y 8 de la Ep.

Investigadora, género femenino, edad 49 años, profesora de la Escuela de Formación de Profesores del Lobito (EFPL).

PRESENTACIÓN DE ANÁLISIS DE DATOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se considera como la piedra angular de nuestra investigación. El bien considerado, como el capítulo destaca y aclara que tienen contacto con nuestro trabajo, lo que nos trataron, analizado e interpretado los resultados de los diversos instrumentos aplicados sobre los datos de los sujetos participantes y los objetivos de nuestra investigación.

Para un marco lógico y comprensible en este capítulo, nos presenta los datos de la cantidad resultante de la aplicación del cuestionario y los datos cualitativos que resulta de la aplicación del texto narrativo, la observación y la entrevista.

Para llevar a cabo el análisis de los datos cuantitativos, que utilizó el programa SPSS. Por SPSS, se creó la base de datos, basado en las respuestas al cuestionario. Creó lo que fue la base de datos y con la ayuda de SPSS, nos dirigimos a los análisis de las estadísticas, lo que permitió la presentación de tablas y gráficos que figuran a continuación y orientados a responder a los objetivos de este estudio otros datos más completa sobre este cuestionario se encuentran en el (anexo 7).

Para el análisis de los datos de observación, se sigue el procedimiento de transcripción textual. Después de transcripción de datos se clasificaron en categorías objetivo, categorías. No siendo una particularidad de datos por el hecho de que estos se tomaron como elementos comunes y generales, excepto uno u otro aspecto que difería entre los participantes.

Para facilitar el análisis y la interpretación de entrevistas, demostraciones de los siguientes pasos:

La transcripción manual de los datos de las entrevistas escritas por los estudiantes; Categorización, tomada por meta categorización dimensiones que implica. Las categorías que se posible realización de las diferentes variables de modo que corresponda al grado de respuestas en términos de similitud; encuestados codificados AP 1 a AP8, App9 la App16 y la AP17 y Ap24 las respectivas frecuencias.

El análisis e interpretación de herramienta cualitativa se realizó teniendo en cuenta, primera dimensión, en referencia a la identificación profesional. A continuación, el análisis de cinco (5) dimensiones relacionadas con los procesos que intervienen en la escritura.

Triangulación

La triangulación es un método que permite a los investigadores para cruzar los resultados de la aplicación de diferentes herramientas de búsqueda.

Es un método que hace posible, el investigador a la descripción de los aspectos relevantes, pero obtuvo la recogida de datos. Aquellos aspectos que pueden ser positivos y así dar una idea de la obra y los aspectos negativos que conducen a que el investigador no sólo ser los instrumentos utilizados y sus resultados, pero proponer líneas futuras (Tazzo, 2016; Flick, 2009).

Los datos descritos en la triangulación son aquellos similitud o surgen discrepancias como resultado. Los resultados obtenidos y recogidos de diferentes instrumentos utilizados, el cuestionario, el texto narrativo, la observación y la entrevista se cruzaron aquí, teniendo en cuenta las dimensiones que están en correspondencia en los instrumentos. Por esa intersección tenido en cuenta las dos partes de la estructura de Instrumentos. Como primer referente a los datos de identificación de los participantes (muestra) y la segunda parte que por su estructura incluida la planificación de estrategias o (estructura textual), la génesis de los contenidos ,, la estructuración del contenido, la estrategia de revisión, la estrategia de escritura del texto narrativo. Autorregulación y problemas de expresión escrita.

Los datos descritos en la triangulación fueron tomados de los resultados de cada instrumento, y tuvo que cuidar que cada uno tuvo relevancia en relación con todos los demás.

CONCLUSIONES

El objetivo general establecido para este estudio fue analizar el impacto de las percepciones de los profesores, sexto grado de educación primaria, la ciudad de Lobito, como las estrategias utilizadas en relación a la enseñanza, el aprendizaje y dificultades de los procesos que intervienen en la escritura.

CONCLUSIONES GENERALES

Toda la investigación se lleva a cabo con un propósito. Como tal, este estudio no fue diferente, de modo que para el alcance de lo que nos propusimos lograr dibujamos el siguiente *objetivo general*: *Para analizar el impacto de percepciones de los maestros de escuelas primarias en la ciudad de Lobito, en relación con las estrategias que utilizan en relación la enseñanza, el aprendizaje y la dificultad en la expresión escrita de los estudiantes.*

Sobre la base de este objetivo se concluye que:

- Se encontraron diferencias significativas en cuanto a las percepciones de los maestros y los estrategias que utilizan. Un total de 64 propuesta en relación con 7 estrategias dimensiones utilizando maestros reveló un impacto mayor que 16. sentido, no es satisfactoria. Para otras estrategias, el uso pero no muy importantes en la enseñanza de la planificación, el Génesis, estructura de contenidos, revisión escrita de texto narrativo y dificultad de la expresión escrita.
- Para la enseñanza de la expresión escrita los profesores trabajan con mayor relevancia dos estrategias de cada variable. Las estrategias que los profesores utilizan para la enseñanza de la expresión escrita se revelaron positivas en cuanto a la enseñanza en las dimensiones de planificación y revisión que por el número de concordancia entre los profesores y los alumnos resultó ser satisfactorio.
- Sin embargo, las estrategias utilizadas por los profesores resultaron ser no apropiadas y pertinentes sobre todo en la escritura de texto narrativo, los aspectos de los elementos que puntúan positivamente en la clasificación No obstante, en el texto sobre la base de la longitud. Donde el mayor número de estudiantes escribir textos cortos. Muchos clasifican en seco por la ausencia de puntuación. Sin embargo, las estrategias revelaron que no son apropiadas para la enseñanza como las oraciones y complejas forma textual en relación con los signos de puntuación.
- En referencia al impacto de las estrategias de dificultades de aprendizaje y se encontró que: las estrategias que contribuyen al aprendizaje utilizado por los profesores influyen en la planificación, revisión y auto-regulación.
- Las estrategias han demostrado no ser satisfactorias para el aprendizaje en los aspectos de la estructuración del contenido.

- Las estrategias utilizadas por los profesores se observan un poco débiles, para ganar los relacionados con el génesis del contenido.
- Los estudiantes revelaron las dificultades de la expresión escrita con respecto a las estrategias utilizadas por los profesores en la escritura de texto narrativo, oraciones coordinadas y oraciones subordinadas, el uso fonológico, descripción y diálogos, textos medios, largos y más largos, y el uso de los signos de puntuación.

CONCLUSIONES ESPECÍFICAS

Teniendo en cuenta el propósito de nuestro estudio, fueron trazados cuatro objetivos espectaculares, con el fin de alcanzar nuestros propósitos: Expresión escrita; Un análisis sobre las percepciones de los profesores de la 6ª clase de la Enseñanza Primaria, del Municipio del Lobito, considerando los aprendizajes de los alumnos.

Las conclusiones que se presentan a continuación son en función de los objetivos.

Objetivo 1- Identificar prisiones de los profetas referentes a las estrategias que utilizan en la enseñanza de los procesos implicados en la escritura.

En el análisis del cuestionario de los profesores se concluye:

- Los maestros identifican las estrategias que utilizan con frecuencia la expresión. Estas expresiones muestran que son las estrategias que utilizan con más frecuencia en la enseñanza de los procesos que intervienen en la escritura. Estos datos se confirmaron mediante el análisis de las diferentes dimensiones del cuestionario.
- Un mayor número de maestros contestan sobre las estrategias, con la expresión "a veces". Lo que significa que no son tan relevantes en las estrategias de sus prácticas de enseñanza.
- Un grupo no mucho menos maestros perciben los estrategias por las expresiones de la historia. Esto revela que estos datos son satisfactorios pero no es relevante para la cantidad de maestros que lo utilizan.
- Otro grupo mucho más pequeño de los profesores utiliza la expresión nunca. Lo que demuestra que ciertas estrategias para este grupo no son utilizados por ellos.
- no se utilizan con frecuencia estrategias que no está incluido entre los relevantes, de acuerdo con las percepciones de los profesores. Lo que revela que los maestros necesitan seminario de formación para aprobar el uso y disfrute de estas estrategias en sus prácticas de enseñanza con más frecuencia.

Objetivo 2: Describir las estrategias utilizadas por los profesores en la enseñanza de los procesos implicados en la escritura:

- Entre las 64 estrategias que constituyen el cuestionario concluye que los profesores sólo se identifican con 14. Estos datos se confirman en los resultados del análisis de cuestionarios para los maestros. Entre estos catorce destacan con mayor relevancia los de estrategias.

- Planificación: los profesores en esta dimensión utilizan las estrategias que posibilitan la valorización del espacio para reflexiones para que los alumnos piensen sobre las personas a quienes van a dirigir el texto; Y animan a los alumnos a escribir un texto por sí solos.

Al analizar esta dimensión, cuanto las estrategias que los profesores utilizan se concluye que referente al espacio que crean para que el alumno pueda pensar sobre lo que va a escribir favorece la enseñanza. Se constató en los datos de la entrevista y de la observación que los alumnos comprueban que piensan antes de escribir algo. En cuanto al incentivo que dan a los alumnos para aprender a escribir un texto estos datos se confirman positivos en la entrevista de los alumnos en que ellos revelan que ya han escrito muchos textos, un texto. Lo que se concluye que son relevantes para la enseñanza.

- Génesis del contenido: animan el uso del diccionario; Orientan a los alumnos a escribir de acuerdo a un sentido coherente;

Que se refiere a estas estrategias se concluye que por uno en los datos de la entrevista los alumnos confirman utilizar. Pero estos datos se contrastan con los resultados de la entrevista. Los alumnos en la realización de la escritura del texto narrativo, y ellos no utilizaron, libros, diccionarios. Lo que se concluye que esa estrategia no sea muy sensata en la enseñanza del conocimiento dominio de las expresiones y vocablos.

- Estructura del contenido: entrenan a los alumnos a escribir frases simples y complejas, trabajan como deben clasificar o ordenar las palabras y las frases; Las estrategias que se utilizan para la enseñanza de las frases simples han correspondido a la enseñanza. Pero las estrategias referentes a las frases simples y la clasificación o ordenación de palabras, no se han revelado satisfactorias para la enseñanza. Los datos a esa conclusión, se confirman con los datos descriptivos, en cuanto a las oraciones simples, en cuanto a los datos A.2.4, con los datos en cuanto a la forma textual. Lo que se concluye que esas estrategias son apuntadas por los profesores como las que favorecen la enseñanza, pero en la realidad del año m relación al texto narrativo no se confirma. Lo que se concluye no es eficaz para la enseñanza.

- Estrategias de revisión: animan a los alumnos a que releven el texto; Se animan a revisar cómo se han escrito los parches en relación con los otros signos de puntuación; La primera estrategia es satisfactoria para la enseñanza. Los datos se confirman con los datos de la entrevista, de la observación en que los alumnos al terminar la escritura del texto algunos leyeron antes de entregar.

Pero la segunda, resulta satisfactoria en cuanto a la entrevista en que los alumnos confirman hacer. Pero en cuanto al texto narrativo, esa estrategia se reveló no satisfacer la enseñanza.

- Estrategia escrita de un texto narrativo: trabajan la introducción en relación al tiempo y lugar; Los alumnos entrenan en los alumnos la estructura sintáctica del texto; Los datos referentes a las primeras estrategias satisfacen la enseñanza. Pero la segunda no resulta satisfactoria. Los datos a esta pregunta se confirman, mediante la descripción tabular en cuanto a la dimensión D1 en que los alumnos casi no puntuaron. Lo que revela no ser una estrategia que satisfaga el aprendizaje.
- Estrategia de autorregulación: los alumnos a percibir por ellos mismos lo que necesitan hacer; Que animan a valorizar lo que escriben; Los datos a estas categorías resultan satisfactorios. Y se confirman a través de los datos de la entrevista y de la observación. En estos datos los alumnos lean con alegría y serenidad. Lo que se concluye es satisfactorio para la enseñanza de la autorregulación.
- Estrategia de dificultad de aprendizaje; Dificultades en pensar sobre lo que van a escribir y hacer borrador, e identificar los errores y corregir. Las dificultades reveladas apuntadas por los profesores se contradicen en cuanto a la estrategia que los profesores identifican utilizar en la enseñanza de la expresión escrita en cuanto a los datos de la planificación. Los profesores en la estrategia de planificación dicen enseñar a los alumnos a apaciguar. Los alumnos en los datos del cuestionario también confirman que no revelan la dificultad de pensar antes de escribir. Por otra parte los datos de la observación también confirman que no tienen dificultad para pensar como elemento de planificación.

Objetivo 3: Describir el impacto de las estrategias utilizadas por los profesores en el aprendizaje y las dificultades de los alumnos.

Al conocerse que están las estrategias utilizadas por los profesores y su impacto en la enseñanza, ahora describiremos las conclusiones referentes al tercer objetivo que siguen:

A partir del análisis de los diferentes instrumentos utilizados se concluye:

- La planificación como las estrategias utilizadas por los profesores se reveló en una herramienta satisfactoria para el aprendizaje. Los datos confirman que los alumnos tienen dominio y conocen esa estrategia. Lo que aquí se revela como un dato positivo para el aprendizaje del alumnado.
- Referente al uso del diccionario y el sentido coherente. Estos datos no resultaron satisfactorios. Los alumnos afirman usar el diccionario. Los profesores afirman incentivar su uso. Pero en la acción práctica esta estrategia revela dificultades para los alumnos. Así como se verificó en los textos de los alumnos, éstos no puntualizaron en cuanto a la cuestión del sentido de coherencia. El que revela que esta estrategia merece ser mejorada en cuanto a su utilización.
- En referencia a las frases simples y complejas y la clasificación y ordenación de las frases, se concluye que los alumnos revelan muchas dificultades en cuanto a la escritura de frases complejas, clasificar y ordenar las oraciones. Lo que se concluye que los profesores deben revisar sus estrategias y mejorar.
- En cuanto a la revisión del texto. Se constató que los alumnos tienen dominio y conocimiento, y se ejecutan en su acción práctica. Pero en cuanto a las señales de puntuación, los alumnos en sus redacciones

reelaboraron muchas dificultades. No revelaron ni tener ni mucho conocimiento ni mucho dominio. Lo que concluye que los profesores deben revisar sus estrategias y mejorar.

- En cuanto a la introducción en relación con el tiempo, esta estrategia resulta ser eficaz. Los alumnos tienen dominio y aplican en sus textos. Lo que demuestra ser bueno. Pero en cuanto a la estructura sintáctica, el texto de los alumnos reveló que los alumnos tienen muchas dificultades en trabajar la estructura sintáctica, lo que se concluye que en cuanto a esta estrategia los profesores deben revisar su aplicabilidad y mejorar.
- Los alumnos revelaron no tener mucho dominio ni conocimiento en cuanto a la estructura sintáctica. Los alumnos revelan tener sentimientos agradables y positivos. Pero revelan dificultad en valorar a los que escriben. Este dato revela que los profesores deben revisar y mejorar esta variable.
- Referente a las dificultades de escritura se ha constatado que los alumnos tienen innumerables dificultades. Lo que se concluye que se debe trabajar esas dificultades que engloban esencia.

Referencias Bibliográficas

Arroyo, R. y Gozáles, A.J. (2000). *La "génesis de contenido" um processo conjunto en la planificación de la expresión escrita*. En E. F. de Haro, J. A. Amezana y otros (Eds). Actas del Symposium de program de Intervenção cognitiva pp (23-30)

Arrojo, R. y Salvador, F. (2005) *El proceso de Planificación em la composición escrita de alumnos de Educación primaria* Revista de educación 336,353-376

Bym, B. (1998). The foundation of literacy. *The Child Of Aquisition of the alfabetica*. Principle. Hovi V. K.

Bell, J. (1993). *Como Realizar Um projecto de Investigação*. Lisboa: Guilherme Valente.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigação educativa*. Guía práctico. Sabadell: CEAC.

Bogdam, R. Biklen, S.(1994). *Investigação Qualitativa em Educação à teoria e a os metodos*, trad. Maria João Alvarez et al. Porto: Porto Editora.

Carmo, H. e Ferreira (1998). *Metodologia da Investigação Giuia Para auto-aprendizagem*. Lisboa Universidade Aberta.

Carneiro, R. (2001) *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem:21 ensios. para o século 21*. Vila nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

Fernandes, D. (1991). Notas sobre os Paradigmas da investigação em Educação. Nesis (18),

- Ferreira José, F. (2017) *Análise da Influência do Contexto Escolar do II Ciclo do Ensino Secundário de Formação Geral da Baía Farta, no Desenvolvimento da Autonomia Motivacional dos alunos*. Tese Docoral. Universidade de Granada
- Freixo, M. (2011). *Metodologia Científica – Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Instituto Piaget.
- Fortin, M.F. Cotê, J. e Fillion, F. (2009) *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Canada: Lusodidacta
- Guzman, A. G. (2007). *Tese doctoral. La expresión escrita de alumnos de etnia Gitana, escolarizados en educación primaria*. ISBN 978-84-338-4659-4. Editor: Editorial de la Universidad de Granada.
- Lima, J. À.Pacheco, J. A. (Orgs). (2006). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Portugal: Porto Editora
- Neves, C. (2016). *Trilhos da Educação e do Português em Angola*. História. Revista da Flup. Porto, IV Série, vol.6, 113-127
- Pinto, R.R (2012) *Introdução a Análise de Dados*. Lisboa 2ª Edição Edições SílaboLda.
- Cáceres Reche, M. P. (2007). *El Liderazgo Estudiantil em La Universidad de Granada desde perspectiva do Genero*.
- Rodriguez, R. y Herrera, Y. (200), *Processos Cognitivos de auto-regulación en la expresión escrita*. Actas del 5Y. mposium
- Sola Martinez, T. y López Urquizar, N. (2003). *Orientación Escolar e Tutoría para las Diferentes Etapas de La Educación*. Granada: Grupo Editorial Universitario
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte
- Triviños, A. N. S. (2009). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Editora Atlas S.A.

INTRODUÇÃO

A sociedade nem sempre foi a mesma ao longo dos tempos. Esta visão no âmbito do domínio da linguagem escrita, foi considerado como necessidade crucial para a civilização dos homens e dos seus tratos Gallego (2005). O seu domínio traduziu-se até então, numa das necessidades essenciais do homem em contexto social. A aquisição da competência da prática da linguagem escrita enquanto instrumento, passou a favorecer o homem enquanto ser social.

Como forma de tornar formal este instrumento e possibilitar o seu desenvolvimento a sociedade atribui esta tarefa à escola Lúria (1974). A escrita torna-se assim numa ferramenta de aprendizagem e de construção de conhecimentos em todas as áreas do saber e essencial para o êxito académico, (Camps e Milian, 2000; Tolchinsky, 2000; Read e Francis,2001; Báez Diña, 2015).

A escrita é uma actividade cognitiva muito complexa . Segundo Cassany (2009, p.21); Lourdez Diaz e Marta Aymerich (2003), ela revela a nossa personalidade, é pessoal e reveste-se de dois âmbitos. Por um lado, a Produção de palavras ou codificação escrita e por outro lado, a produção de textos ou composição escrita.

A expressão escrita é o mais alto nível da aprendizagem linguística Guasch (2000). Através dela, o sujeito põe em acção os mais variados elementos, que conformam o sistema linguístico desde, o fonológico, sintácticaa, semântico e pragmática. Além do sistema linguístico, também, envolve diferentes processos nomeadamente, os processos cognitivos e afectivos, os processos neuropsicológicos básicos e aspectos relacionados com a psicomotricidade. Esses dois âmbitos da expressão escrita, pelas acções que as envolvem e problemas a eles afectos, têm despertado interesse de vários investigadores, quer a nível da psicologia, quer a nível da linguística. Dos vários autores referenciamos Guzmam (2007), Salvador Mata (2005), Rebelo (2013), Camps (1992), Barbeiro e Brandão (2006).

Esses e outros estudos realizados no âmbito da escrita, têm despertado o interesse de outros investigadores, que estando diante de problemas no âmbito da escrita, e não só, têm se sentido motivados a darem o seu contributo, quer na busca de soluções, quer no incremento de propostas de melhorias, a nível da comunidade académica, científica dos diferentes campos de pesquisa.

E foi neste âmbito, que nos revimos na pessoa de outros pesquisadores e diante da problemática sobre a expressão escrita, que direccionamos o nosso interesse e motivação para a obtenção do grau de doutoramento, para desenvolvermos a temática que deu título a nossa dissertação com o tema:” Expressão escrita: Um estudo sobre as percepções dos professores do Ensino Primário, do Município do Lobito, Província de Benguela (Angola), com o objectivo de analisarmos o impacto das percepções dos professores do Ensino Primário da 6ª classe, quanto as estratégias que utilizam em relação ao ensino, aprendizagem e dificuldades de expressão escrita dos alunos.

Por outra, o tema escolhido, também surgiu das várias leituras efectuadas de outras teses, das conversas informais e formais, da ficha de diagnóstico que tivemos acesso, a partir da Repartição Municipal da educação do Lobito, que traduzem o grau de dificuldade dos alunos neste âmbito e por ser um tema de grande relevância a nível da Educação, da sociedade, do indivíduo e não só, achamos ser, entre outras, uma investigação pertinente, actual e de um valor, quer geral, quer particular, para todos aqueles que nela se revêm enquanto curiosos, amantes da literatura, pesquisadores e como mas uma porta que se abri, no campo da investigação para a continuidade da pesquisa.

Portanto, o presente trabalho encontra-se estruturado em duas partes: uma teórica e outra empirica, que integram um conjunto de sete capítulos, organizados da seguinte maneira:

Os primeiros cinco capítulos fazem parte do marco teórico. Nestes descrevemos os aspectos concernentes a revisão bibliográfica.

Capítulo I- Onde procuramos descrever alguns dos aspectos que concorrem para a aprendizagem da linguagem escrita. Entre estes destacamos de princípio, o nascimento da escrita, as fases de aquisição de leitura e escrita, as competências leitoras, segundo a avaliação do programa para a avaliação internacional dos alunos (PISA) em 2015, a aprendizagem de escrita, obstáculos e dificuldades, técnicas de aprendizagem e seu papel no melhoramento dos problemas de escrita.

Capítulo II, inicialmente fizemos referência aos elementos afecto aos processos cognitivos; aos processos cognitivos de escrita reprodutiva: a cópia e o ditado; A relação e diferença entre a expressão oral e escrita e por fim, os modelos teóricos de composição escrita.

De salientar que, os processos cognitivos ,são aqui , um dos fundamentos teóricos que deram a base para a explicação de algumas dimensões do nosso instrumento de recolha de dados aplicado aos professores e aos alunos.

Capítulo III, tomamos como ponto de partida a temática, estrutura e forma do texto, como elemento teórico que activa o nosso conhecimento referente ao aspecto linguístico, análise do texto, forma, coerência e estruturas textuais; e processos psicolinguísticos implicados nele, como elementos, que de certa medida, concorrem para conhecermos que características sintácticas revelam os alunos da 6ª classe do Município do Lobito.

Capítulo IV, procuramos descrever algumas investigações realizadas no âmbito da expressão escrita quer a nível internacional e nacional.

É do nosso interesse compreender como se desenrolaram essas investigações em contextos e cidades onde foram realizadas; apresentar resultados de análises feitas, os sujeitos participante e descrever algumas de suas conclusões é o nosso objectivo ee interesse.

Está apreciação, dar-nos-a, uma visão sobre as dificuldades reveladas e até que ponto, ditas dificuldades diferem ou não, dos diferentes estudos quanto aos sujeitos, instituições e contextos.

Não fizemos abordagens exaustivas, antes sim, descrevemos aqueles dados, que aprior forneceram informações relevantes a fundamentação da nossa pesquisa.

Capítulo V, apresentamos uma panorâmica refernte ao sistema de ensino, quanto ao Nível Primário, como forma de possibilitar um entendimento da disposição legal do ensino em Angola. Apresentamos

ainda o tema sobre, o professor e a identificação das dificuldades de aprendizagem; promoção do gosto pela leitura, como estratégia das dificuldades de aprendizagem.

A segunda parte deste trabalho, é a Empírica, que integra, os capítulosVI e VII.

Capítulo VI - voltado para a metodologia de investigação. Nele apresentamos, a metodologia, o problema, os objectivos, a justificação do tema, a revisão da bibliografia, os procedimentos para a realização da pesquisa, o desenho da investigação, a descrição do meio, a descrição da população e da amostra, os critérios de validação e fiabilidade dos instrumentos e os instrumentos de recolha de dados.

Capítulo VII - voltado para a interpretação, e análise dos resultados. Onde apresentamos a interpretação e análise dos resultados quantitativos (resultados estatísticos, tabelas de contingência e análises factorial) e qualitativos (categorização) e a triangulação.

Por fim temos as conclusões, as propostas para futuras lineas de investigação; a referência bibliografica e os anexos.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I - BREVE ABORDAGEM SOBRE A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA

INTRODUÇÃO

A escrita é uma ferramenta, de aprendizagem e de construção dos conhecimentos. E é essencial para o êxito académico como descrevem (Camps e Milian, 2000; Tolchinsky, 2000; Read e Francis, 2001; Báez Diña, 2015).

Neste capítulo, procuramos descrever alguns dos aspectos que concorrem para a aprendizagem da linguagem escrita. Para o efeito, destaca-se o tema da aprendizagem enquanto conceito, antecedentes históricos, enquanto posicionamento professor aluno, nascimento da escrita, enquanto aprendizagem dos textos entre homens, as fases de aquisição de leitura e escrita, as competências leitoras, segundo a avaliação do programa para a avaliação internacional dos alunos (PISA) em 2015, a aprendizagem da escrita, obstáculos e dificuldades e as técnicas de aprendizagem e seu papel no melhoramento dos problemas de escrita.

1.1. Conceito de aprendizagem

O conceito de aprendizagem é muito vasto e o seu enquadramento depende do contexto, do âmbito para o qual se faz a sua aplicação.

Segundo Gomes (2005) a aprendizagem é algo que antes da criança iniciar a educação formal ela já a tem como forma de sobrevivência, protecção e de sabedoria dos textos sociais. A aprendizagem neste contexto, é aquela que tem início no seio familiar que depois é refinada a base do conhecimento sistematizado e científica, atribuído pela escola enquanto instituição educadora formal.

Olhando para as duas perspectivas de como se dá a aprendizagem, se confirma o pressuposto de que, a aprendizagem é para a sociedade uma faceta de desenvolvimento do homem, para com os

seus tratos sociais e é, para a educação formal, a continuidade e refinamento do que se inicia antes de o indivíduo entrar para a escola.

Segundo Gomes

“A escola tem sua especificidade e que o processo de escolarização transforma as experiências cotidianas, se pensarmos de forma dinâmica essas relações. As aprendizagens na vida cotidiana têm significados inerentes, isto é, elas são significativas em si mesmas, uma vez que decorrem das práticas sociais e culturais, das condições de vida e da organização de cada grupo humano. Já as aprendizagens na escola encontram seu significado na história das idéias e no complexo desenvolvimento da consciência humana, aspectos bem menos evidentes que os das aprendizagens na vida cotidiana. O conhecimento aprendido na escola pode não ter uma aplicabilidade imediata na vida cotidiana, mas a importância de aprender a ler e escrever vai ser percebida pelos alunos se eles sentirem que os conceitos escolares e o processo de construção desses conceitos são pertinentes para o seu desenvolvimento global. E será por essa via – a do desenvolvimento do sujeito – que o aprendizado da leitura e da escrita poderá atingir a vida prática do aluno, na medida em que a forma pela qual ele percebe o cotidiano vai sendo afetada pelo desenvolvimento promovido pelas aprendizagens escolares (LIMA, 1997). Citado (Gomes, 2005,pp-14-15)

1.2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS NO ESTUDO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM.

Não é de hoje que se aborda a temática sobre as estratégias de aprendizagem. Novak (1998) são reconhecidos a nível de estudos científicos realizados na segunda metade do século XX, que no campo da psicologia e da pedagogia revelavam uma preocupação e interesse, em explicar a questão da aprendizagem, É daí, o foco dos estudos realizados por Castanda e Novak, que interessaram-se em buscar compreender como, os alunos podiam manifestar gosto pelo estudo, mediante a habituação e as habilidades.

O interesse pelas várias dimensões no campo da aprendizagem, foram tomando grandes abrangências

nos anos “50 ou mais propriamente nos anos 60”a , nível da psicologia como descreve (Rodrigues (2004). A partir desta data, vários estudos foram desenvolvidos no campo da psicologia “cognitiva”, referenciando, que referente a este âmbito, abordaram as estratégias de aprendizagem em relação aos processos “meta-cognitivos”, com a intenção de encontrarem modelos de aprendizagem em principiantes em função dos seus desempenhos de aprendizagem e em particularmente relevo, destacaram-se no âmbito da aprendizagem significativa.

De destacar que a partir deste período diferentes estudos foram surgindo. Entre esses temos a referenciar, estudos cujo interesse consistia em pesquisar as estratégias de aprendizagem consideradas como instrumento de instrução e orientação, para a promoção de ações atitudinais e de empenho escolar de quem procura aprender. Monereo (2006); Beltrán (1995).

De referir que em Angola, poucos são os estudos já realizados que expressam antecedentes sobre as estratégias de aprendizagem, entretanto citamos Viúme (2014), que descreve no âmbito da supervisão a importância das estratégias de ensino como elementos que favorecem a implementação da remediação para o melhoramento das Estratégias de aprendizagens dos alunos.

1.3. - AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E OS POSICIONAMENTOS DO PROFESSOR E DO ALUNO

O termo “estratégia” foi referenciado com muito impacto no campo militar e foi tomado de empréstimo deste, para a educação, como forma de se justificar e explicar os diferentes procedimentos táticos que se levam a cabo no decorrer da aprendizagem.

De referenciar que a aprendizagem não é um processo linear, como se pensa quando, se elabora um plano de aula, em que, o professor procura traçar as suas táticas de ensino para que o aluno aprenda.

Como reflexo da planificação, muitos são os posicionamentos que o professor reflecte assumir,, no decorrer da execução da aula e que por conseguinte, levam o aluno à também assumir diferentes posicionamentos.

Resultante destes posicionamentos, vão se tomando caminhos entrecruzados , isto é, o cruzamento multidisciplinar e disciplinar, pelos quais se conduzem o ensino e a aprendizagem .

Na visão de Galperin (1973 e Leontiev (1981) os cruzamentos que vão acontecendo no processo ensino aprendizagem possibilitaram a que, se entrecruzem as estratégias de aprendizagem, com as tomadas de decisões, mediante as acções autoplanificadas. Em que, segundo os autoras, tanto o professor como o aluno, se revejam nas suas posições, em função do que, as autoras consideram serem essenciais quanto: “As Bases Orientadoras da Acção (BOA), As Etapas de formação das acções mentais (EFAM) e As características psicológicas das acções (CPA). Para as autoras a BOA é uma imagem que funciona com três modelos a citar:

- Modelo Objecto: indica que conteúdos, conceitos, objectos, leis, teorias são os que se necessitam para a solução da tarefa. (É o que denominam de conhecimentos declarativos).
- Modelo Acção: é a sucessão de passos ou acções necessários para resolver a tarefa. (Que são os denominados conhecimentos procedimentais).
- Modelo Controle: é o que permite saber se a tarefa foi resolvida com a qualidade esperada a partir das condições dadas. (Este conhecimento é tido na literatura como conhecimento condicional)

Na base deste modelos, as autoras, definem o BOA em três parâmetros, relacionando-os com o grau de plenitude (completas e incompletas); o grau de generalização (gerais ou particulares) e o grau de independência (independentes ou preparadas).

Na ideia das autoras, o grau de generalização e de independência, são os mais desenvolvidos, e permitem ao aluno criar, aplicar, produzir e transferir novas situações de aprendizagem de acordo a posição adotada em relação à concepção das estratégias de aprendizagem.

Contudo, o papel protagónico do professor como potenciador do desenvolvimento e agente mediador, deve ser aquele que, proporciona aos alunos, a orientação dos recursos necessários para enfrentarem às tarefas de aprendizagem, que garantem o êxito de cada actividade como forma de desenvolver-se a si mesmo e aos outros numa interacção de cooperação e de interajuda

1.4. BREVE ABORDAGEM SOBRE O NASCIMENTO DA ESCRITA ENQUANTO FACTOR DE APRENDIZAGEM DOS TRATOS ENTRE OS HOMENS

As sociedades nem sempre tiveram a mesma forma de organização. Partindo das mais primitivas, as mais actuais, a medida que os homens iam se desenvolvendo e organizando, foram melhorando os seus tratos, relações, acordos, conquista de autonomia, influenciadas, quer por fenómenos naturais, quer por fenómenos sociais, políticos e económicos, provocando para os efeitos, mudanças nos mais diversos aspectos da vida, entre estes particularmente, na aquisição e demarcação de territórios, de independência uns em relação aos outros. As mudanças ocorridas, nos mais diversos aspectos da vida do homem, não só trouxeram vantagens, até um certo ponto, como também desvantagens, como à exemplo da escravatura e da colonização de países, uns em relação aos outros. Pelo que, a escrita enquanto produção social e instrumento de informação, registo e de comunicação, não ficou à margem de ditas mudanças.

Todas as modificações que já aconteceram e continuam a acontecer, têm trazido para a vida do homem novos estilos de vida, de trabalho, de relações de povos para povos, assim como aconteceu com o nascimento da escrita e o seu progresso até aos dias de hoje.

De referenciar que, para Linuesa (2007) essas modificações, também se fizeram sentir no campo da escrita, referenciando-se por exemplo, quanto a preservação de bens, a selagem de contractos, dos acordos para acções futuras, a nível pessoal, colectiva e não só, em que ,para tal, se realizam registos por escritos, como forma duradora e de testemunho entre os homens ou entre os membros de seus grupos sociais.

Na intenção de melhorar o seu estilo de vida, passar os seus conhecimentos de uma geração a outra e preservar as suas descobertas, o homem desenvolveu a escrita.

Segundo Moulin (2010) os primeiros vestígios de escrita, desenvolvidos pelo homem, datam de aproximadamente “6000” anos atrás. Nesta altura como descreve a autora, a escrita era representada em forma de desenhos pictográficos que simbolizavam as palavras.

O desenvolvimento a que o próprio homem esteve e está sujeito, o tipo de actividades que foi implementando e as trocas comerciais que foi fazendo, o levaram à melhorar as formas de representar os seus registos escritos, Moulin (2010). Reforçando a descrição de Moulin, Linuesa (2010), descreve que, essas formas de registo a que o homem foi usando ao longo do tempo, foram variando de civilizações para civilizações. Civilizações houve, que mantiveram os seus símbolos ainda por decifrar, outras, como a China, os símbolos usados permanecem quase que, na mesma forma de origem, ao passo que no Médio Oriente foi sofrendo alterações, simplificando-se, até ter adequado, a forma que tem hoje, o nosso sistema alfabético.

A partir de “3500 a.C.” como afirma a autora, surge a escrita “cuneiforme”, trazida pelos Sumérios. Este sistema de escrita já com carácter ideográfico, facilitava a comunicação entre as pessoas, que para além de terem idiomas diferentes, bastava que tivessem domínio da mesma, conseguiam se comunicar. Este sistema de escrita não reproduzia foneticamente nenhum idioma. “ Os seus caracteres representavam objectos ou ideias directamente” (Linuesa 2007, p.14)

Segundo Calvet (2001) em 3100^a.C. a escrita surge no Egipto. O sistema de escrita aí desenvolvido, pelas suas características, teve uma criação em forma própria de uma cópia da cuneiforme, devido as relações que se faziam sentir entre os Egípcios e os Sumérios.

Enquanto a escrita se desenvolvia no Egipto, na China, devido a presença do povo “Hua”, e pelo facto destes povos, terem se tornado sedentários, criaram outra língua, que segundo Linuesa (2007, p.14) é também considerada como criação de uma língua escrita.

No entanto a escrita “logográfica”, surge com os povos Maia. O sistema logográfico como afirmam Martins e Niza (1998, p.20) para “ cada palavra passou a corresponder a um único símbolo”.

A escrita quanto ao seu nascimento, inicialmente visava satisfazer as necessidades económica. A medida que os objectivos, iam se modificando, esta também ,passou a ter um outro significado, que a nível do processo de ensino e aprendizagem permitiu fazer mudanças significativas, que tomadas em consideração, desde o ponto de vista, da criação do alfabeto, grandes revoluções, transformações aconteceram para chegar a visão que se tem hoje. Destes avanços se pode destacar a presença da escrita fonética, cuja acção consiste em reproduzir sons, a introdução na grécia das vogais para o alfabeto e a função que dela se tem quanto, a informar, divulgar ideias, registar, comunicar, transformado-se assim, numa verdadeira ferramenta humana que além de comunicar, informar também faz o registo daquilo que pode testemunhar a história, os acontecimentos, os saberes, os acordos de modo doradouro, fededigno e testemunhal para todas as ocaciões de que dela se faz necessário, para o efeito.

1.5.FASES DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

O processamento que se leva acabo para a aquisição do domínio da escrita, como descreve Rebelo (1990, p. 102), não é uma actividade fácil, pelo que, é tido como uma actividade complexa que coloca o aprendiz no momento da leitura, como “processo de descodificação”, como um produto da leitura das “formas gráficas”, e no momento de processar a escrita como “ processo de codificação”.

A realização da actividade de descodificação e codificação é complexa pela sua função e envolve factores referentes à: “ fonética, semântica, relações espaciais e motoras” que até certos casos, divergem quanto a sua ralização. Para Martins e Niza (1998,pp.17-18) e Bautista (1997,p.125) o processamento de descodificação e codificação,considerado como forma para o alcance do domínio da escrita, passa necessariamente pelas seguintes fases de aprendizagem:

- “Fase cognitiva

associada a representação que o aprendiz deve ter sobre a escrita, de modo a interpretar o benefício relativo a aprendizagem. Favorece que se realce a relação estabelecida entre a linguagem escrita e a oral. Pelo que, nesta fase se desenvolve a consciência da tarefa a realizar.

- Fase de domínio

treinamento para a realização de operações de leitura e de escrita. Favorece a realização de actividades de reconhecimento das palavras e utilização das correspondências grafo-fonológicas e de tratamento semântico e conceptual do texto. Pelo que, nesta fase, são criadas as bases, em que, o precipiante da aprendizagem da escrita, adquire conhecimento de como fazer uso dos instrumentos da língua e das suas operações.

- Fase de automatização

Ocorre quando o precipiante, mediante a fase anterior já revela a aquisição do conhecimento da utilização dos diferentes instrumentos da língua e das suas operações e mostra capaz de aplicar mediante a acção de “diferentes estratégias”, em situações diversificadas sem medo de as conseguir.

Pelo que, nesta fase, o precipiante revela e demonstra as suas aquisições. Revela-se a consolidação da aprendizagem. O precipiante, quanto a aprendizagem adquirida é capaz de ler diversos textos e de escrever o que lhe é solicitado pelo professor, por si mesmo e em situações de resolução de problemas do seu dia-a-dia.

Para Martins e Niza (1998,p.19) as fases acima descritas são processadas umas após outras. Referente “ os conceitos, quer em relação as funções da linguagem escrita, quer em relação à natureza da mesmas” não se encontram ainda totalmente desenvolvidos , referente as fases iniciais de aprendizagem. O seu desenvolvimento é de uma aquisição gradual, se vai processando escalonadamente, passando e evoluindo de uma fase de aprendizagem a outra subsquente até que se alcance a fase de automatização.

1.6. COMPETÊNCIAS LEITORAS, SEGUNDO A AVALIAÇÃO DO PROGRAMA PARA AVALIAÇÃO INTERNACIONAL DE ALUNO (PISA) EM 2015 COMO ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

As descrições que aqui apresentamos, foram extraídas do programa de avaliação internacional de aluno (PISA) em 2015, considerado nesta secção como instrumento de avaliação de competências necessárias a aprendizagem da leitura, enquanto estratégias que possibilitam a aprendizagem da escrita.

Nos anos de 2000 referente o 1º ciclo PISA; 2009 para o 4º ciclo PISA e 2015 para o 6º ciclo PISA a competência leitora foi a principal área de conhecimento avaliada.

Em PISA 2015, a “competência leitora” foi avaliada como uma área de conhecimento secundário, permitindo abrir um espaço em que, o rendimento do aluno pudesse ser comparado ao longo do tempo.

Segundo a OCDE (2010), os ciclos de PISA desde 2009 não mudaram o seu marco referente a competência leitora, que os descrevemos:

- “Competência leitora é compreender, utilizar, reflectir e inteirar-se dos textos escritos, para alcançar os próprios objectivos, desenvolver o conhecimento, o potencial pessoal e participar na sociedade.”

Descrevendo assim, a abrangência da competência leitora, se clarifica a extensão da sua utilização para o domínio das diferentes áreas do conhecimento. A sua utilização não é apenas um simples processo de descodificação descritos em suas diferentes modalidades. Antes sim, envolve a aquisição de habilidades cognitivas, que vão desde o conhecimento do processo de descodificação, incluindo o conhecimento de palavras, a gramática, as estruturas e características linguísticas e textuais e o conhecimento do meio que o circunda.

Dos diferentes estudos realizados no âmbito da “competência leitora” descritos pela DECD (2016, p. 56) apontam como objectivos “reflectir a aplicação activa, intencional e funcional da leitura em uma série de situações e com distintos fins”.

Como resultado destes estudos, a Organização para cooperação e o desenvolvimento Económico DECD (2016) referencia Hilloway (1999) que considera as habilidades litoras como instrumentos essenciais para o alcance do “rendimento escolar dos alunos e dos recursos prévios de ditos níveis”:

Segundo a PISA, a avaliação abrange diferentes alunos e com propósitos diferentes, entre estes a citar, a entrada para a universidade; cursos de preparação para o mercado de trabalho em alunos que estão a terminar a educação obrigatória”.

A avaliação feita através deste programa, revela à leitura, como um instrumento para o alcance do rendimento escolar. Este facto, do nosso ponto de vista, consubstancia-se como essencial para a aquisição da escrita. Razão pela qual, à descrevemos aqui, como um elemento a considerar, pelo facto de que, diante das várias pesquisas foi revelado como, um dos requisitos para a aprendizagem em qualquer situação, reconhecido neste documento (PISA) 2015, pelos trabalhos de “(Cunningham e Stanovich,1998; Smith et al. 2000)”que consideram a importância da leitura, não apenas como elemento do rendimento académico, mas também como um “requisito” para todas as esferas do quotidiano, e da aprendizagem eficaz..

1.7. APRENDIZAGEM DA ESCRITA, OBSTÁCULOS E DIFICULDADES

A Língua Portuguesa é uma língua falada em diferentes países de expressão portuguesa.

Referenciando a sua aprendizagem vários são os enfoques que procuram clarificar o seu efeito enquanto processo e enquanto resultado ou produto.

Segundo Gomes (2005,p.35) a aprendizagem da escrita, é vista enquanto aspecto Tradicional e enquanto aspecto Escola Nova,

Essas duas formas de se referir a aprendizagem, possibilitam entende-las, o aluno enquanto sujeito, em que o “ensino da escrita , que a ele é transmitido, afigura-se como produto” e quando o aluno é sujeito e objecto, em que o “ ensino da escrita é tido como processo”. Enquanto sujeito a aprendizagem é aquela, que o erro é considerado como um “desvio”, não há interação entre os dois intervenientes do processo, existe, o que dirige e transmite, enquanto o outro é o mero receptor. O que na visão da autora, a aprendizagem toma a denominação, “fenómeno individual”.

Enquanto, sujeito objecto esta é estabelecida na base de quem orienta, ajuda e em alguns momentos transmite. M Defende a capacidade de aprender do ser humano (entendido como “sujeito epistêmico”) e, portanto, dos alunos. Para essa abordagem, o meio influencia o desenvolvimento dos indivíduos de forma a acelerá-lo ou retardá-lo, mas a ação do sujeito é que é considerada fundamental para a construção do conhecimentoas esse último não elemento central para o ensino, Nesta perspectiva surge o aprender, aprender e o aprender a ser e o aprender a conviver. Nesta perspectiva , o erro tomado como “desvio” na perspectiva tradicional, passa a ser encarado como uma perspectiva de aprendizagem e de construção.Segundo a Unesco, os pilares da educação acima referênciados servem de garante para aprendizagens significativas e de hipótese de construção do erro, o que para Gomes“defende”como sendo :

“A capacidade de aprender do ser humano (entendido como “sujeito (epistêmico”)

e, portanto, dos alunos. Para essa abordagem meio influencia o desenvolvimen dos indivíduos de forma a acelerá-lou retardá-lo, mas a ação do sujeito é que é considerada fundamental para a construção do conhecimento”. (2005,p35)

De acordo as duas visões acima referenciadas, a aprendizagem da escrita será levada a cabo enquanto “modelo convencional sem significado” e “modelo convencional com significado”. O que, para a visão convencional sem significado, o ensino é baseado tendo em conta, o que a escola entende como modelo, norma, e ao ser executado não se tem em atenção a acção do sujeito objecto de aprendizagem. Considerado neste caso como fadónio, não atrente, interessante.

Referindo-se ao “modelo convencional significativo”, terminologias criadas por nós, para fazer compreender a visão de um ensino pautado em regras, que possa ser eficaz, desde que se atenda o sujeito, objecto de aprendizagem, como aquele que pensa, analisa, constrói, desconstrói e reconstrói formulando novas hipóteses para a construção de novos saberes. As ideias de Barbiro e Ferreira (2007) são aqui consideradas, como essenciais, para justificar, “o modelo convencional”, o que em nosso entender, enquanto professores e pesquisadores, trás satisfação e aprendizagem no aluno. O que consideramos ser proveitoso e adaptável para o ensino da escrita enquanto processo e enquanto produto. De acordo a esta visão, apresentamos aqui, textualmente os princípios propostos por esses autores, como base que fundamentam o modelo convencional com significado, criado por nós enquanto procedimento do processo e de produto de aprendizagem da escrita que abaixo se segue:

“Ensino precoce da produção textual A aprendizagem da escri

é reconhecidamente um processo lento e longo. A complexidade

da escrita e a multiplicidade dos seus usos e finalidades tornam

imperiosa que constitua objecto de ensino desde o início da escolaridade.

Ensino que proporcione uma prática intensiva

A aprendizagem da escrita beneficia de uma escrita pessoal frequente, da resolução de exercícios modulares e sistematizados a que se associem momentos de produção inventiva e crítica.

Ensino do processo (planificar, pôr em texto, rever)

A aprendizagem da escrita implica o conhecimento de um repertório alargado de acções associadas às suas componentes de planificação, de textualização e de revisão.

Ensino sobre textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevantes,

A aprendizagem da escrita deve enquadrar o contacto com a diversidade de géneros textuais relevantes, de modo a que os alunos possam apreender a sua especificidade em termos de forma e conteúdo e para que possam aceder à realização de funções por meio dos produtos escritos.

Ensino sequencial das actividades de escrita

A aprendizagem da escrita ganha consistência quando os alunos têm oportunidade de se envolver em actividades sequenciais que lhes permitam ganhar progressiva autonomia na produção textual, a fim de acederem cada vez mais às potencialidades da escrita para expressar sentimentos, ideias e opiniões, para formular conceitos e conhecimentos, para registar vivências e projectos pessoais.

Ensino que permita uma regulação externa e interna da produção textual

A aprendizagem da escrita enriquece-se pelo confronto de interpretações acerca de um mesmo texto, uma vez que esse confronto sustenta a negociação de critérios de avaliação dos textos produzidos e facilita a decisão acerca dos modos de resolução dos problemas detectados.

Ensino que assegure uma gradual complexificação da produção textual

A aprendizagem da escrita exige tempo de maturação que permita uma integração plena do conhecimento e a sua mobilização, face a exigências de gradual complexidade, nos vários anos de um ciclo de ensino e ao longo de toda a escolaridade.” (2007,p8)

Os procedimentos acima descritos, podem ser aplicados a casos específicos em que, a aprendizagem, de certas palavras para se fazer a correspondência fonema-grafia não obedecem a uma regra convencional, mas sim, a sua etimologia. A exemplo destacamos a esAinda crita da letra, **s com (s,c,z,ss,x,ç,xc); z com (z,s,x); g com (j ou g) ; u com (u ou o)** e o **h** no início da palavra.

A escrita enquanto processo complexo para a sua aprendizagem exige que se conheça o que para Siva et al.(2007) denomina de a norma ortográfica. Esta obedece a aspectos regulares, em que a sua aprendizagem exige o conhecimento das regras, e as irregulares, aprendidas mediante o processo de memorização.

A norma ortográfica, refere-se a regularidades directas, que envolve o conhecimento da pronúncia dos grafemas que não entram em choque com outras letras **p; b; t; d; f; v**. As irregulares, referem-se as regras contextuais, em que se considera a posição da som em correspondência com a letra. A exemplo referimos o uso do **r,ou rr**; o uso do **g ou gu**; o uso do **c ou qu**; o uso do **j** formando sílabas com a,o e u); o uso do **z** (em palavras que começam com o som **z**); o uso do **s** (no início das palavras formando sílabas com a,o e u); o uso de **o ou u** (no final e palavras que terminam com o som de u); o uso de **m, n, nh, ou ~** (para grafar todas as formas de nasalização da língua portuguesa).

Por sua vez, as condições geográficas e culturais de cada país são outros influenciadores das variações linguísticas a que a língua está sujeita. As variações, não só influem na linguagem oral como também na linguagem escrita.

Segundo os programas de ensino da Língua Portuguesa do ensino primário, e de acordo a Barbeiro e Pereira (2007), a aprendizagem da escrita, envolve a aquisição do conhecimento referente a grafia correcta das letras que constitui uma palavra, a coerência da frase e paragrafo, como forma de se dar um sentido lógico, a mensagem que se pretende transmitir.

A escrita enquanto sistema é constituída por diferentes unidades linguísticas, que se processa de acordo a utilização de algumas formas linguísticas a nível ortográfico, fónico, morfológico e sintáctico descritos por Bergstrom e reis (2007).

Para Cruz (2009) estas formas linguísticas são realizadas mediante actividades de codificação e de composição que favorecem a aprendizagem dos processos implicados na escrita.

1.8.TÉCNICAS DE APRENDIZAGEM E SEU PAPEL NO MELHORAMENTO DOS PROBLEMAS DE ESCRITA

A aprendizagem segundo Gomes et al (1991) é definida como um conjunto de acções que orientam quem aprende a adquirir conhecimentos, quer por si só, ou por intermédio de alguém mais experiente. A aprendizagem enquanto actividade, envolve a transmissão de conhecimentos e os mecanismos de aquisições. Esses dois elementos, na maior parte das vezes, fazem subentender que, o

processos de aprendizagem são iguais aos processos de ensino. Reflectindo sobre estas ideias, segundo Gomes et al (1991) o ensino e a aprendizagem devem ser entendidos como aqueles processos ou mecanismos, que envolvem acções diferentes quanto a transmissão de conhecimento e quanto aos mecanismos de aprendizagem.

O ensino e a aprendizagem, não são processos iguais, antes sim, processos que se interligam, e mantêm uma relação recíproca, que conduz ao alcance do seu êxito e sucesso. Pelo que, Pimenta (1999), incentiva que se preste uma atenção especial, aos componentes do saber, que intervém numa dada situação de aprendizagem em sala de aula como sendo:

O professor < > o conteúdo < > o aluno

Figura 1- Componentes do saber segundo Pimnta et al (1999) Adaptado pela investigadora

O esquema acima, explicita a relação recíproca do processo ensino/aprendizagem. Esta relação, segundo Pimental et al, é de grande relevância por considerar os seus componentes como::

- O professor enquanto orientador da aprendizagem:
Deve procurar ajudar quem se encontra em processo de aprendizagem e criar condições que favoreçam a mesma. Segundo Gomes quem ensina deve considerar quem aprende como o centro do ensino-aprendizagem, respeitando as suas limitações, interesses e ritmos de aprendizagem.
- O conteúdo, representa os conhecimentos a serem transmitidos.
O conteúdo enquanto elemento pertencente ao programa escolar não se esgota e visa o desenvolvimento de competências, atitudes e valores. Enquanto conjunto de saberes e de técnicas, deve ser aquele que possibilita a aquisição, aquilo que deve ser ensinado-aprendido. A escolha do conteúdo, deve ser aquela que atende ao alcance dos objectivos, a nível de desenvolvimento dos alunos e das particularidades individuais dos mesmos.
- O aluno, tem o direito, a que o professor lhe proporcione uma aprendizagem pessoal e motivante, em que ele goste do que aprende e entenda em que medida aquela aprendizagem é válida para a sua formação como pessoa.

Não tem sido uma tarefa fácil para os entendidos em assunto da aprendizagem, esclarecerm como se processa a aprendizagem. Esta dificuldade, até hoje, como descreve Tavares et al (2007,p.108) tem provocada uma série de mudanças nos enfoques, processos e práticas educativas, o que tem suscitado “interesse de pedagogos, psicólogos, filósofos e biólogos não apenas pelo processo de aprender, mas também, pelos seus respectivos objectos de conhecimento”.

A aprendizagem segundo, Tavares et al (2007) é uma “construção pessoal, que resulta de um processo experiencial, interior a pessoa e que se traduz numa modificação de comportamentos relativamente estáveis.” Enquanto processo, a aprendizagem envolve uma acção de maturidade, crescimento, e desenvolvimento, que quando é interiorizado, modela o comportamento do indivíduo de uma forma duradoura.

Enquanto construção pessoal, segundo Azevedo (2010) a aprendizagem sta em relação a quem aprende. Depende do ritmo de quem aprende e varia de aprendiz para aprendiz.

Arends (2007) ‘corroborar com as ideias de Azevedo, referente a sua definição de aprendizagem enquanto construção social, ao descreve-la como aquela que, não é processada da mesma maneira de uma pessoa para a outra. Arends, fortalece essa ideia ao exemplificar os Gregos da Antiguidade, que se admiravam com essas diferenças de aprendizagem.

Segundo a ideia dos autores acima descritos, as diferença de aprendizagem são algo evidente, e, tratando-se de estarmos a desenvolver um estudo sobre a expressão escrita, vimos ser pertinente descrever neste ponto algumas técnicas de aprendizagem, que se concentram nas diferenças de aprendizagem dos alunos. É evidente que cada forma de organização da aprendizagem tem finalidades diferentes e nenhuma delas é por si só positiva ou negativa. A escolha de uma ou outra técnica de aprendizagem depende do resultado que se pretende obter.

Deste modo, segundo as propostas de organização de David Johnson e Richard Johnson (1999) referenciado por Azevedo (2010) apresentamos as três técnicas de organização da aprendizagem :

- Técnica de aprendizagem de grupo:

Segundo Barbeiro e Pereira (2007,p.10) está técnica é apelidada por “ escrever em conjunto para aprender a escrever”. Enquanto técnica, orienta que os alunos em situação de aprendizagem cooperativa trabalhem juntos, encorajando-se uns aos outros. A “colaboração transforma-se num instrumento de aprendizagem”.

O tipo de aula referente a esta técnica, favorecer o trabalho em equipas para se atingir os objectivos do grupo; favorece a constituição de grupos de alunos com problemas de escrita ou não, (alunos com um rendimento elevado, médio e fraco); favorece a aplicação do sistema de recompensa direccionado ao grupo e ao indivíduo. Favorece a interacção do grupo, favorece a “apresentação de propostas, opiniões, explicações, argumentações, tomada de decisões em conjunto entre outras..”

A técnica visa o melhoramento do desempenho dos alunos em situações de cooperação uns em relação aos outros (em grupo) e um dos seus objectivos, consistem em beneficiar tanto os alunos com bom desempenho como aqueles que apresentam fraco desempenho.

Dos vários estudos feitos sobre as técnicas de aprendizagem cooperativa como descreve Arends (2008) realizados em escolas urbanas, rurais e suburbanas nos EUA, Israel, Nigéria e Alemanha, que tiveram em conta todas as áreas temáticas e todos os níveis de ensino em que, foram sujeitos de análise quarenta e cinco estudos, verificaram não haver efeitos negativos na aplicação da técnica cooperativa e como resultado destas, apontam serem essenciais para a construção e o desenvolvimento das competências de relacionamento social, emocional e a aceitação de alunos com dificuldades e resumidamente as representamos na figura abaixo, como forma de se conhecerem os pontos fortes associados a esta técnica:

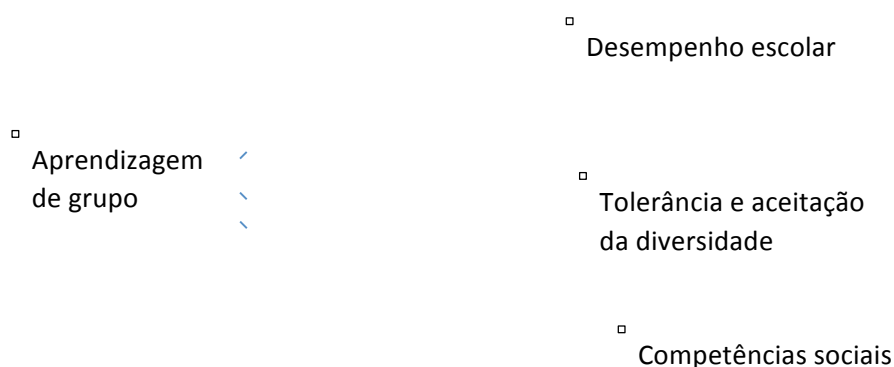


Figura 2- Representação gráfica dos pontos fortes da técnica de grupo: Adaptado pela Pesquisadora

- Técnica de aprendizagem individual:

É uma técnica que responsabiliza o aluno diante das tarefas que lhe são propostas. É aplicada preferencialmente em trabalhos em sala de aula e no trabalho de casa. Favorece ao aluno: uma maior

responsabilidade pessoal; a realização das tarefas que lhe são propostas, segundo o seu ritmo e sem pressões de par ou de grupo; possibilita o desenvolvimento de autoconfiança; tomada de consciência das dificuldades; ajuda a buscar os recursos que melhor se adequam ao aluno.

Com esta técnica, o aluno é chamado a “tomar decisões sobre o conteúdo que deverá incluir no seu texto e sobre a linguagem que deverá utilizar para o expressar”. Barbeiro Luís e Pereira Luísa (2007,p.10)

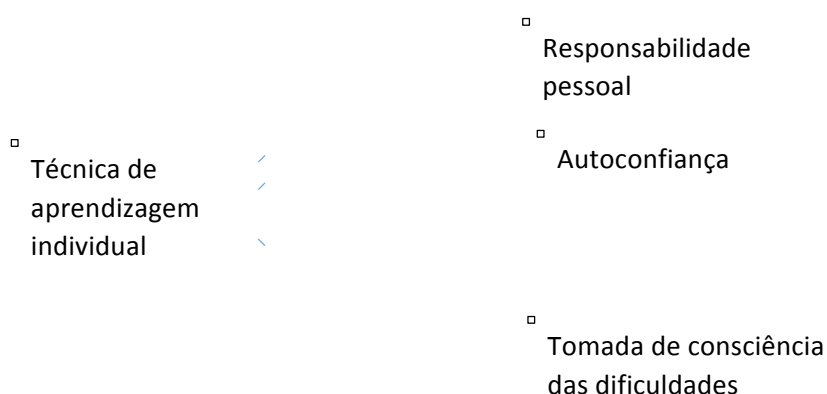


Figura 3- Representação grafica dos pontes fortes da técnica de aprendizagem individual: Adaptado pela investigadora

- Técnica de aprendizagem em pares:

Esta técnica permite que se trabalhe em sala de aulas em pares, para a realização de uma dada tarefa. É uma técnica que visa cumprir diferentes objectivos e por esta razão proporciona: (...) desenvolver a capacidade de interajuda e consequente respeito pelo outro; favorece a socialização; cria uma certa dinâmica de trabalho e aumenta o grau de motivação e de liberdade.

Para a realização desta técnica faz-se necessário: ter um objectivo a que o par possa aderir; ser apropriado ao nível de pares; constituir um todo, mas que pode ser dividido por tarefas e permitir a utilização de materiais com diferentes informações, mas complementares para cada um dos pares.

Para o êxito destas técnicas, é necessário que o professor entenda que a turma é constituída por um conjunto heterogêneos de alunos, que se tenha em atenção as necessidades, aspirações e interesses de cada aluno ou pares.

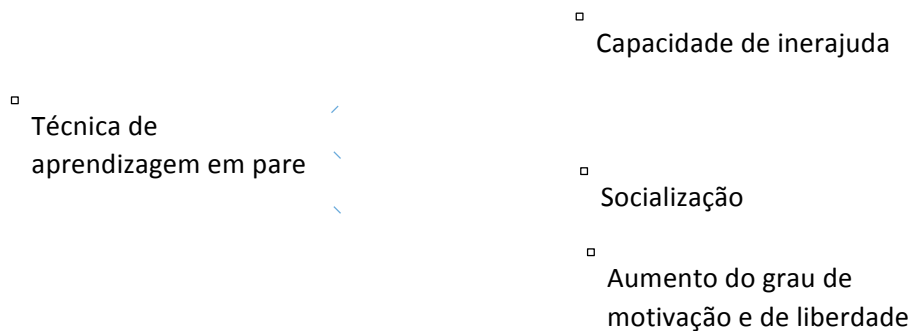


Figura 4 - Representação gráfica dos pontos fortes da técnica da aprendizagem em pares: adaptado pela pesquisadora.

Para assegurar a eficácia das técnicas de aprendizagem, convém variar o seu uso de modo a evitar a monotonia.

Segundo Gomes (1991) a atitude do professor na utilização destas técnicas é de extrema importância para orientar os alunos quanto a realização das tarefas que lhes são propostas e para atender as dificuldades de aprendizagem. Ressalta-se ainda o papel do professor quanto a oportunidade de dar aos alunos para experimentarem e descobrirem por si mesmos a resolução das tarefas propostas.

2. O PROFESSOR E A IDENTIFICAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

O ser humano relativamente à sua realização, tem a capacidade de desenvolver as suas habilidades e aptidões. Porém esse desenvolvimento não se processa de igual modo de um indivíduo para o outro. Querendo assim dizer, que o ser humano independentemente da sua condição física, psicológica e social, não mostra ter as mesmas habilidades para a realização de certas actividades, isto pelo facto de, no momento de sua aprendizagem ele apresentar pontos fortes e fracos.

Para Selikowitz (2010) o professor, por ter um contacto mais directo com os alunos, essencialmente no início da sua escolarização, é uma das pessoas que tende a suspeitar da presença de uma dificuldade de aprendizagem específica que possa manifestar o aluno. Mas afirma também, que esta suspeita muitas das vezes é apresentada pelos pais.

Segundo Smith e Strick (2012) os alunos em sala de aula, embora o conhecimento possa ser orientado de igual modo para todos, a aquisição do mesmo não se procede de igual modo. Alunos há, relativamente ao seu desempenho que ultrapassam a média esperada, ao passo que, outros, se situam abaixo da média esperada.

Para as autoras, os alunos cujo rendimento situa-se abaixo da média dos estudos por elas realizadas, quando não acompanhados pelo professor e pais, podem provocar algumas fraquezas de aprendizagem. Por sua vez, as fraquezas, tendem a interferir na aquisição de suas habilidades básicas, isto é, de leitura, escrita e matemática, condicionando até certa forma o seu progresso escolar.

O aluno diante destes dilemas, pode sentir-se retraído, com pouca vontade de continuar os estudos, pouco motivado, diminuir a sua autoconfiança, isolar-se e ainda mesmo, enfraquecer o entusiasmo pela escola como apontam Smith e Strick (2012, p.39).

De modo a orientar o aluno que está a viver estes dilemas, as autoras, salientam ser importante a acção do professor na identificação das áreas académicas em que este apresenta maiores dificuldades. O conhecimento logo cedo, das dificuldades do aluno, orientará o professor a “planificar estratégias que possam minimizar as dificuldades reveladas”

As pesquisas realizadas pelas autoras, revelam, que quanto mais tempo o aluno conviver com os seus dilemas de aprendizagem, isto é, com as suas dificuldades, menor é a possibilidade deste, neste caso, ter a possibilidade de ver recuperado o seu desempenho.

Por conseguinte, como descrevem as autoras, o que muitas das vezes os professores fazem, quando estão diante de alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem, é por exemplo,

enviar bilhetes aos pais, a informar que o filho não sabe ler, não faz as tarefas, tem dificuldades em escrever um texto, não presta atenção a aula entre outros.

Para as autoras, estas descrições podem ser indícios de alguma dificuldade de aprendizagem que esteja a ter o aluno. Dai que, como aconselham as autoras, o primordial, não seria apenas o informe que é enviado aos pais, antes sim, a escola mediante a acção dos professores, recorrerem ao processamento da avaliação de difíceis de aprendizagem de modo a explorarem as áreas de dificuldades com alguns detalhes.

Para este efeito, uma das avaliações básicas propostas pelas autoras para a identificação de certas dificuldades de aprendizagem dos alunos passam pelas seguintes questões que abaixo descrevemos:

- (...) Porque gosta mais de matemática e não de Língua portuguesa?
- Porque não gostas de fazer as tarefas?
- O que mais gostas de escrever?

Perguntas como estas, podem ajudar ao professor a compreender, que dificuldades de aprendizagem apresentam os seus alunos. Além do mais, o conhecimento por parte do professor sobre os pontos fortes e fracos de seus alunos, “fará com que logo cedo o aluno tenha apoio do professor e da família e uma ampla oportunidade de ajustar o desempenho”. (Smith e Strick, 2012.p.112).

3. PROMOÇÃO DO GOSTO PELA LEITURA COMO ESTRATÉGIA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Segundo Frias (1992) o acto de ler representa uma interacção e implica da parte de quem lê a procura de uma comunicação.

Para os psicólogos e pedagogos segundo Gonçalves (1996, p.23) a “leitura é um acto puramente mecânico que consiste numa correspondência entre o oral e o escrito”. Enquanto acto de ler, representa uma interacção e implica da parte de quem lê uma comunicação, e desta feita, constitui um input linguístico de suma importância e que deve ser estimulado no sentido do desenvolvimento da competência de recepção.

Segundo o marco de avaliação de PISA 2015, a leitura “ é uma área multidimensional” e os seus componentes se interligam.

Promover o gosto pela leitura é antes de mais uma estratégia, que estimula o desenvolvimento da competência de quem lê. É fazer com que está se torne numa actividade que estimule a aprendizagem e ajude a melhorar os transtornos que o afectam.

Para Santos (2004) o professor a perspectivar a estratégia de leitura como meio para estimular as aprendizagens dos alunos, contrariando a ideia de Gonçalves (1996) em que fundamenta a leitura como um acto puramente mecânico, afirma que, a leitura quando voltada para a compreensão e assimilação da relação que se estabelece entre as diferentes unidades do texto, torna-se num processo cognitivo e de conhecimento.

Desta feita, o professor evita que o aluno recorra a decifração do texto, isto é, a leitura palavra por palavra para que este possa alcançar e reter as informações importantes centradas no texto, como descrito por Charmeux (1985) referenciado por Gonçalves (1996, p.24) que dos diferentes estudos realizados, comprova que a utilização do mecanismo de decifração é considerado como aquele que emergi para o insucesso escolar.

Parafraseando Mialaret (1968-1974) diante da situação de decifração da leitura e concordando com as ideias de Charmeux (1985) referenciado por Gonçalves (1996), cabe ao professor compreender o que é saber ler, saber reflectir sobre os métodos que utiliza e conhecer os componentes indicadores de maturidade que permitem uma aprendizagem eficaz.

Para desenvolver o gosto pela leitura e para que se efective a aprendizagem de um modo eficaz Mialaret (1968-1974) e Santos (2004 p26) propõe algumas estratégias de leitura, que as representamos gráficamente:



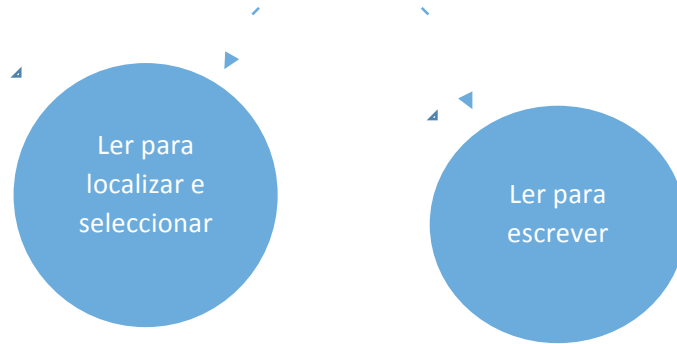


Figura 5 - Estratégias de leitura, Mialaret (1974), Adptado pela pesquisadora

De acordo a figura acima, fizemos um enquadramento quanto a variável “situação” descrita em PISA, que segundo o contexto da avaliação de competências leitoras, visa definir o tipo de texto, que as pessoas lêem, os exercícios a eles associados, assim como o ambiente e uso à que, são determinados ditos textos.

As dimensões de estratégias de leitura acima, concorrem e vão de acordo as variáveis “adaptadas no marco comum de referência (CEFB) em sua sigla em inglês, elaborado pelo conselho da Europa (1996)”, concernente as situações em PISA 2015, que possibilitam um enquadramento versado em quatro variáveis:

- **Pessoal:** Enquadram-se textos de interesse pessoal. Consiste em desenvolver relações pessoais uns em relação a outros.
A estratégia de leitura, neste caso, concorre para a satisfação pessoal, curiosidade, passar o tempo.
Tipos de textos: cartas pessoais, bibliografia, texto informativos. Em formato digital, envolve o envio e recepção de mensagens, blogues e mensagens instantâneas.
Enquadram-se os tipos de leitura: Ler para estabelecer informações; ler para rir /divertir; ler para sonhar; ler para fazer qualquer coisa.
- **Público:** enquadram-se textos de carácter público e de utilidade social. Caracterizam-se por textos que favorecem um contacto directo, menos pessoal.

Citam-se neste contexto, o tipo de textos como anúncios oficiais, quer impressos ou digitais, web de notícias. De acordo as estratégias de leitura enquadram-se as dimensões: ler para se informar/ aprender; Ler para estabelecer informação.

- Textos educativos: caracterizam-se como textos que visam instruir. Tem por objectivo a aquisição de informação como parte da tarefa. Enquadram-se nesta variável os materiais de leitura, livros impressos, programas informativos de aprendizagem interativa. Referente as estratégias de leitura podemos enquadrar todas, pelo facto de serem leituras que advém essencialmente da parte do professor.
- Texto de uso profissional: são textos que se caracterizam pela procura de emprego e de carácter profissional. Entre as estratégias de leitura enquadram-se: ler para procurar e seleccionar; ler para escrever; ler para estabelecer informações/aprender.

O enquadramento feito, quanto as variaveis descritas pela PISA, não tem uma forma linear quanto a sua excussão. Dependendo do contexto e do que se pretende, estes textos na prática podem ter diferentes funções, que podem ser de mera leitura, ou de instrução. A escolha de um texto em relação a outro, em nosso entender, depende das metas ou fins a alcançar.

CAPÍTULO II - EXPRESSÃO ESCRITA: DIMENSÃO CONCEPTUAL

CAPÍTULO II - EXPRESSÃO ESCRITA: DIMENSÃO CONCEPTUAL

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas as investigações sobre a escrita, têm realçado a sua dimensão enquanto processo. Ditos processos, não se dão de “forma linear”, são interiores ao sujeito e orientam a que se tomem decisões”, que até a sua conclusão, possam ser reformulados, como por exemplo o “tipo de texto, letra, ortografia, a construção frásica, as partes” que o constituem, como afirma Barbeiro (2000,p.66) e Hayes y Flower (1980).

A aprendizagem dos processos da escrita, como aponta Barbeiro (2000, p. 64) não se efectua de um dia para o outro. Eles exigem tempo e requerem dos indivíduos, saber escrever, para que possam desenvolver as habilidades de “linguagem escrita”.

Conhecer como se desenrola o processo da escrita, e como esses processos são aprendidos é uma das iniciativas da introdução deste capítulo.

Neste capítulo, inicialmente fizemos referência aos elementos afecto aos processos cognitivos, referenciando a escrita reprodutiva a cópia e o ditado; A relação e diferença entre a expressão oral e escrita e por fim aos modelos teóricos de composição escrita.

De salientar que, os processos cognitivos são aqui um dos fundamentos teóricos que deram uma base para a explicação de algumas dimensões do nosso instrumento de recolha de dados, aplicado aos professores e aos alunos.

2.1. COMPONENTES DA PRODUÇÃO TEXTUAL

2.1.1. PLANIFICAÇÃO

Segundo o modelo de etapa, a planificação é designada como uma operação de preescrita. Enquanto componente da composição escrita, a planificação é tida como um processo de maior complexidade cognitiva como afirma Barbeiro e Pereira (2008).

Para Rebelo (2013).; Barbeiro Luís e Perreira Luísa (2007) a planificação permite que se realize actividades de busca, selecção e organização de informação. A informação é adquirida mediante a actividade de busca processada pela memória. Dita actividade, possibilita a quem escreve, tomar uma posição sobre o tema que lhe é apresentado, reflectir sobre os destinatários ou público alvo a atingir, pensar como se dirigir e dizer a esse público e com que pretensão.

Na ideia de Salvador Mata (1997) o processo de rebusca de informação armazenada na memória favorece ao sujeito a realização de tarefas mentais para gerar ideias. Este subprocesso, por sua vez activa o pensamento criativo, dando origem a formação de novas ideias, partindo de ideias associadas e relacionadas com as anteriores. Desta feita, o sujeito tem uma ideia sobre o que quer escrever e como escrever. Expressando assim, em suas acções, a realização da “planificação de conteúdo e de processo”.

A realização dos dois subprocessos (planificação de conteúdo e de processo) concorre à que seja expressa a intenção pela qual se quer comunicar. Assim sendo, cria-se a base para se saber a quem se vai dirigir e o tipo de texto a escrever. Feito isso, se estabelecem os objectos ou intenções sobre a quem (leitor) é dirigido e com que” finalidade”.

Um outro subprocesso, consiste na selecção e organização das ideias. Estes subprocessos, configuram a organização e estrutura do texto, isto é, o tipo de texto.

Para Salvador Mata (2005) a descrição acima referenciada sobre a planificação e os seus subprocessos resume-se no seguinte gráfico:

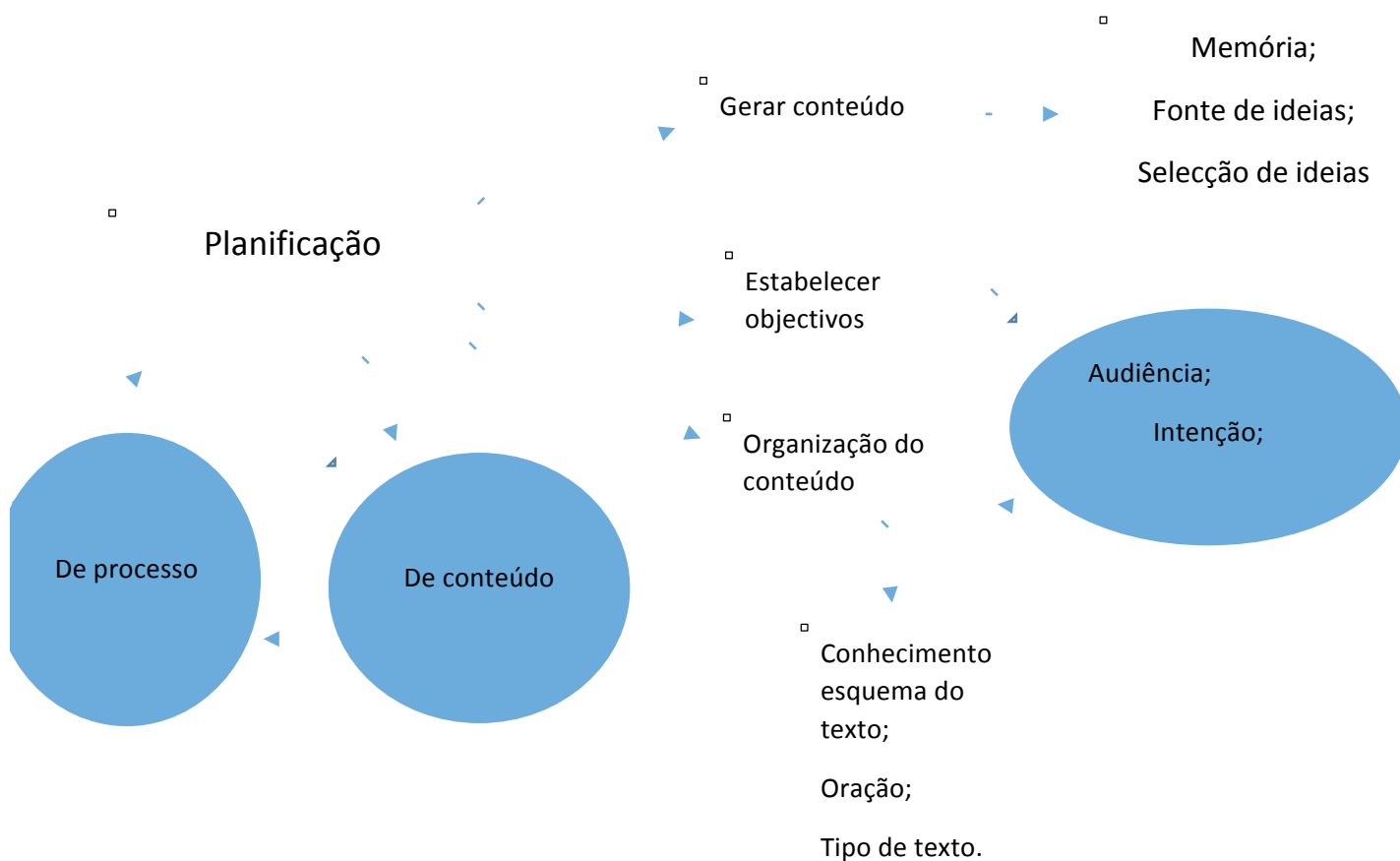


Gráfico 1- Processo de planificação da escrita. Fonte: francisco Salvador Mata (2005) modificado.

Todo esse processamento, acima descrito, é uma antevisão que o escritor constrói, de modo a ter uma representação interna do que irá escrever. Representação essa, que para Carvalho (2003,p.20) recai quer para o “sistema linguístico”, quer para “as sensações, imagens e representações cinésicas.” O desenrolar deste processamento, envolverá variáveis cognitivas, emotivas, sociais e contextuais inerentes a pessoa que escreve (Barbeiro e Pereira,2008).

Para Hayes Y Flower (1980) o processo de planificação ocorre em três etapas:

- Etapa: Referente as pretensões do que se pretende escrever. Processa a recolha de informações anteriormente adquiridas e conservadas na memória. Quando lembradas ou recordadas possibilitam ao indivíduo fazer surgir destas outras ideias de acordo o que se pretende, isto é, a intenção.
- Etapa de busca. Surgidas as novas informações, elabora-se um plano que possa orientar a estrutura do texto a redigir. Nesse plano, deve constar as informações necessárias e essenciais ao assunto. Estas por sua vez, são organizadas de modo a serem compreendidas e interpretadas por outras pessoas a quem se destinará a escrita, ou aos leitores que se pretendem alcançar.
- Etapa da revisão. Após a organização lógica do texto e sua escrita, esta etapa permite que se proceda ao confronto entre o antes e o depois, isto é, confrontar se o que foi escrito está de acordo ao que se pretendia. Caso não questionar-se.

Segundo Rodriguez (2007) estas etapas enquanto processos internos, ocorrem em simultâneo e em contínua interação. A actuação das mesmas depende de quem escreve e de como tem em conta os componentes da planificação.

Por conseguinte, para que o aluno em processo de aprendizagem, aprenda a produzir um texto e possa desenvolver as competências compositivas, ortográficas e gráficas é necessário que o professor enquanto influenciador de dito processo, desenvolva em sala de aula actividades promotoras de tarefas preparatórias para a escrita, mediante a interacção de trabalhos de partilha e colaboração entre alunos e o professor.

Para Amor (1993) as actividades realizadas com tarefas preparatórias para a escrita, possibilitam que aja maior eficácia quanto, ao processamento mental referente a criação de ideias, selecção e organização do assunto a desenvolver. Para que se evidencie todas essas actividades é necessário que se tenha uma

“prática frequente e regular”Guzman (2007). Por conseguinte, para o autor, o desenvolvimento de habilidades na realização deste processo e subprocesso, é visível mediante a “qualidade” da produção do texto.

2.1.2.CONSTRUÇÃO DAS ESTRUTURAS SINTÁCTICAS

A construção das estruturas sintáticas ou ainda a chamada fase de transcrição é basicamente o processo mediante o qual, as ideias ou informações elaboradas no processo de planificação se convertam em linguagem escrita ou textualização, segundo Báez Dina (2015)

A textualização é um processo complexo. Exige que se tenha um domínio da língua escrita por parte de quem escreve. As ideias antes criadas, seleccionadas e organizadas mentalmente, neste processo, são traduzidas em símbolos e em papel escrito e devem reflectir o mais próximo possível o que se tinha idealizado no processo de planificação.

Na textualização, se realiza a converção formal e generica dos âmbitos “globais e locais, sintácticos, semânticos e pragmáticos. Com a conversão o escritor procede a execução gráfica das letras, a eleição léxical, a construção morfológica e sintáctica.

Para que se construa uma estrutura sintáctica é essencial que se tenha presente:

- O tipo de frase que se pretende escrever.
- A colocação das palavras que vão unir as palavras do conteúdo.

Segundo Cuetos (2009) os tipo de frases e a união das palavras, permite ao escritor proceder à construção das estruturas gramaticiais de maneira a expressar a sua mensagem. Na ideia do autor, as regras sintáctias dão forma a mensagem expressa, partindo do tipo de frases e a colocação das palavras, que servem de nexos e união entre as palavras e o conteúdo. A colocação de palavras deve obedecer a regra gramatical e suas funções exigidas, para a construção da frase. Por conseguinte, a

não observância das normas, altera a ordem convencional e como resultado, a mensagem é distorcida, e terá como impacto, dificuldade de se compreender o que se pretende transmitir.

2.1.3. SELECÇÃO DAS PALAVRAS

A selecção das palavras, implica que se tenha um domínio da competência ortográfica e ocorre mediante a utilização das vias de ortografia e a subléxica.

A via léxica, orienta para o significado da mensagem que se pretende transmitir, ou ainda ao significado da mensagem a expressar, e quanto a sua organização, faz-se mediante a correspondência que acontece entre, o som e a letra.

Segundo Cuetos (2009), a selecção das palavras não acontece por acaso, ou como a pessoa quer. Para Cuetos está dependente do contexto e particularmente do tipo ou estilo de texto. A correspondência do som e a letra faz-se, de acordo com o conceito que se pretende expressar como expressa a figura abaixo.

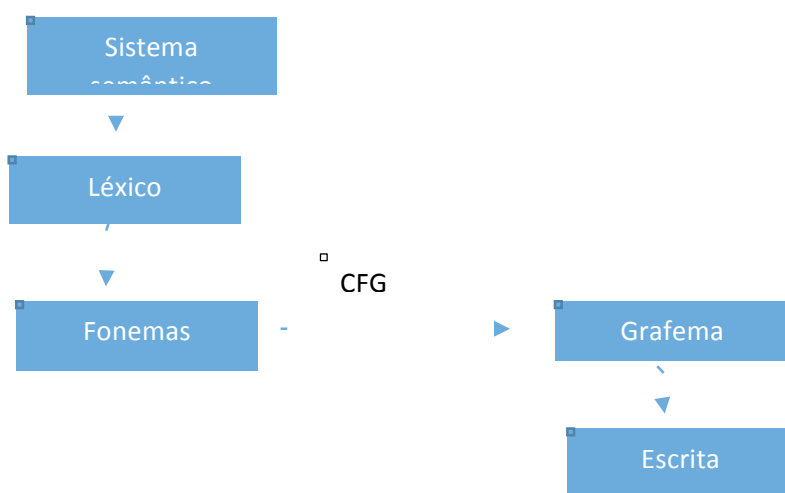


Figura 6: Via subléxica da escrita, adaptado por Cuetos (2009) Fonte: Rebelo (2013)

Para Cuetos (2009), a via subléxica faz-se mediante a aplicação das regras de transformação de sons em letras. Porém na língua portuguesa, pelo facto de existirem palavras homófonas e homógrafas esta via não tem sido a mais utilizada, especificamente no caso da escrita de ortografia arbitrária, para se evitar erros ortográficos como descreve Festas et al (2007). Quando utilizada a via subléxica da ortografia das palavras homófonas e homógrafas, ao realizar-se a “recuperação” das mesmas segue-se como descreve Rebelo (2013, p. 46), o esquema que abaixo se referênciamos:



Figura 7- Recuperação da forma ortográfica através da via léxica, adaptado de Cuetos (2009) Fonte: Rebelo (2013)

2.1.4. O PROCESSO DE REVISÃO

O processo de revisão consiste em avaliar o texto e corrigir os erros ou ajustar o texto de acordo ao planificado. A revisão não é uma fase final do processo de composição escrita. Não é uma fase separada das outras, antes sim, é uma fase que implicitamente ocorre em todas as fases e níveis de organização do texto.

O processo de revisão como aponta Salvador Mata (2005) é um processo que inclui operações como a avaliação de resultado e de produto. Enquanto avaliação de resultado, atende aos objectivos de comunicação, isto é, avaliação da coerência do conteúdo e a estrutura do texto. E este forma de

avaliação da correcção recai ao que é produzido (revisar o que foi escrito). Neste contexto, segundo a avaliação da correcção do que é produzido, de acordo o autor atende-se aos componentes expressos no seguinte gráfico:

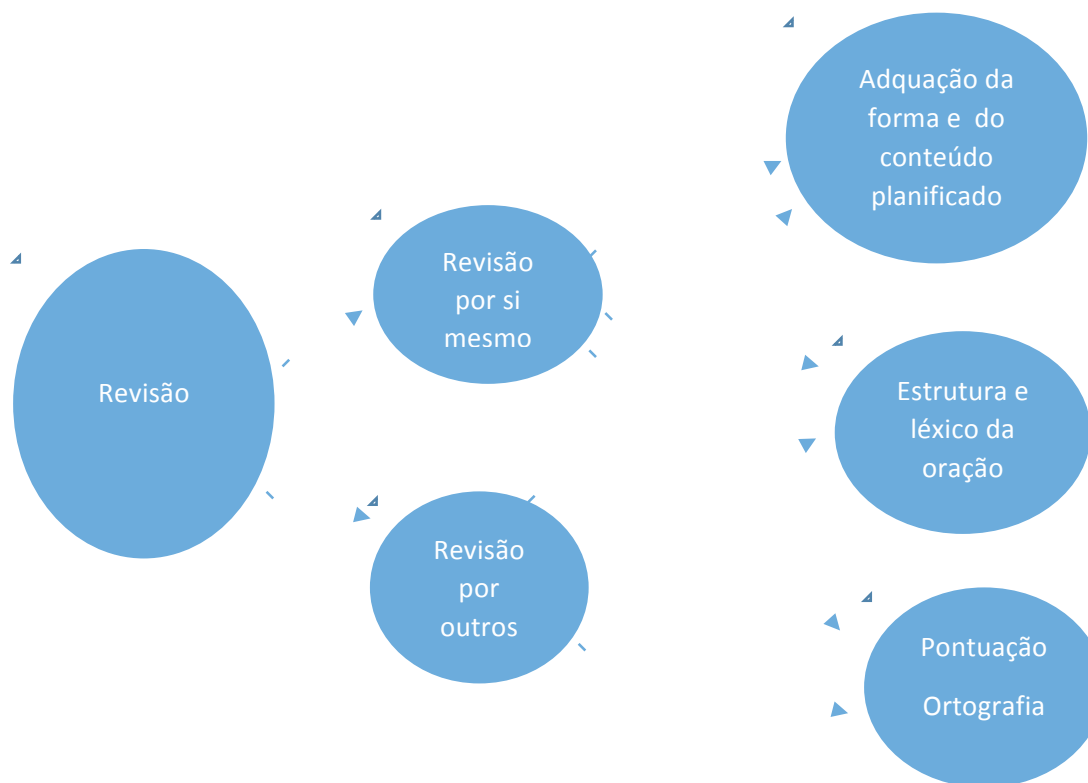


Gráfico 2 - Operações de revisão do texto escrito. Fonte Salvador Mata (2005) Modificado

O gráfico acima, proposto por Salvador Mata (2005) expressa os componentes envolvidos da revisão e da correcção. Ao realizar-se dita correcção, abri-se espaço, para que, possa ser feita quer pelo indivíduo que escreveu, quer pelos outros, isto é, pelo professor, pelos colegas ou outros sujeitos envolvidos. Esta abertura, a nosso ver, possibilita que se crie um espaço de interação, onde se possa evidenciar as estratégias de leitura, bem como as técnicas de aprendizagem também aqui descritas neste estudo. Por outra, a interação em nosso entender facilitará, que aja espírito de interajuda, solidariedade, cooperação e respeito pelo outro. Em sentido geral, possibilitará um espírito de equipas interactivas.

Entretanto o modelo de revisão proposto por Salvador Mata, não é o único. Outros autores que abaixo descrevemos, também fazem referência ao processo de revisão segundo os modelos por eles propostos e as suas concepções quanto ao que entendem por revisão, a saber:

Scardamalia y Bereiter (1986) apresentam um modelo de revisão, constituído em três fases e a interpretam como, estratégias cognitivas. Na ideias destes autores, o processo de revisão permite que se compare o texto escrito em relação ao texto pensado ou planificado. A revisão neste caso, será aquela em que se vai analisar o que pode ter ocorrido entre ambos os textos, que tenha ocasionado a discrepancia. Um segundo momento da revisão, acontece por meio de perguntas que possibilitam analisar quais as causas que estiveram na base desta discrepancia. Um terceiro momento, segundo estes autores, será aquele em que se vai decidir o porquê da mudança do texto.

Outro modelo de revisão, centra-se na ideia de Camps (1992) que adopta dois modelos: “a revisão das estruturas sintácticas e /ou retóricas e a revisão do texto pensado; Revisão das produções orais, pelo facto de constituirem propostas” para o texto a ser escrito.

Destaca-se também o modelo de revisão formal, que avalia o texto e a coerência em função das regras linguísticas convencionais; a revisão de conteúdo, analisa se o que se tinha planificado é o que foi escrito; se reve a estrutura dos parágrafos, a estrutura do texto, os objectivos e se o texto está de acordo as finalidades e leitores desejados.

Tomando como modelo de análise o modelo proposto por Salvador Mata (2005), percebemos-lo como, mais completo. Pois toma a correcção, não apenas como um elemento de correcção individual (correcção realizada pelo próprio aluno) antes sim, inclui a componente o outro. O que nos leva a pensar que a correcção deve ser realizada, não só por quem escreveu o texto, mas também que esta pode ser feita por outras pessoas.

2.2. RELAÇÃO E DIFERENÇA ENTRE A EXPRESSÃO ORAL E ESCRITA

O signo linguístico consiste numa combinação que em muitos dos casos permite, que se associe a palavra a imagem, o som a grafia. Desta combinação, a criança aprenderá a conhecer e a estabelecer as relação que se efectua entre o oral e o escrito.

O significante da linguagem escrita é constituído pelo grafema. Os grafemas têm a ver com “as letras e outros sinais gráficos auxiliares da escrita que lhe dão uma conexão de submissão. Esta distinção do sistema de escrita apresenta-se, quer a nível da representação que predomina (o morfema, sílaba ou fonema); quer pelo conjunto de símbolos existentes), quer pelo grau de acessibilidade, à unidade representada ou ainda pela regularidade das suas regras.

Segundo Ribeiro (2010, p.44) a transformação que têm ocorrido por “alterações fonológicas e por alterações introduzidas por escritores na época do renascimento,” fizeram surgir palavras partindo de uma mesma palavra mãe, mas cuja forma e significado são diferentes. E por outra, fazendo surgir palavras com um étimo diferente, mas com uma forma semelhante. E essas alterações fizeram surgir as denominadas “palavras divergentes e convergentes”.

Apesar dos vários estudos e características da linguagem escrita serem apresentados em oposição a falada, Amor (2003, p. 109) descreve alguns dos resultados que se verificam desta oposição:

- “ não se restringe ao suporte físico da comunicação;
- A escrita não admite ser definida e caracterizada como um conjunto homogéneo de propriedades formais, distintas da linguagem oral;

- As diferentes condições de produção e uso, distinguem-se e determinam-se entre os dois modos comunicativos;
- As variações de cada um dos modos nos seus interiores, são determinadas pelos diferentes objectivos, tipos e géneros discursivos”

Segundo Azeredo et al (1993, p. 49) a distinção entre a língua oral e a escrita, afigura-se pelo facto dos dois modos estarem ligados ao que se denomina por “signo linguístico.

Para Amor (2003, p.110) a escrita é um modo de comunicação, possuindo as seguintes características:

- “Protelada e permanente;
- Susceptível de manobras de planificação e de regulação;
- Autónoma, isto é, menos dependente do contexto situacional;
- Marcada por uma prática mais exigente proposta por um padrão de ordem da língua e do texto”.

Essas características da língua escrita na ideia da autora, possuem marcas bem evidentes quanto ao ritmo temporal e sucessivo dos aspectos fónicos visíveis em toda a estrutura linguística escrita, o que para Azeredo et al (2000:17) & Rebelo (1990) esclarecem a aplicação dos constituintes da língua (“palavras, sons e regras gramaticais”) através da fala.

A associação dos elementos constituintes da língua na ideia dos linguístas e psicólogos como afirma Rebelo (1990, p. 91) promovem até certa medida “a aprendizagem da escrita, mas entendem, que a mensagem escrita em muitos dos casos, não é correspondente, entre o som e a grafia”.

No entender de Smith (1980) referenciado por Rebelo (1990,p. 95), o oral e o escrito, são tidas como, “duas estruturas superficiais da linguagem, ligadas à estrutura profunda, por um sistema hierarquizado de regras. A diferença que se estabelece entre ambas é apresentada a “nível da

superfície. Na escrita distinguem-se palavras que não são possíveis de as distinguir oralmente, fora do contexto”

A falta de correspondência entre o oral e o escrito na visão do autor, tem a ver com as situações de emissão da mensagem, das condições psicológicas, das sociais e intelectuais e também pelo facto de, o oral na criança se apresentar como um dado de acção, ao passo que “a escrita vai gerar um certo distanciamento, entre o sujeito e o objecto real.

Apesar de se afigurar alguma falta de correspondência entre o oral e a escrita, é de salientar em certos casos, a distinção é apresentada pela constituição das palavras homonímia, homofonia, homografia e a paronímia, que possibilitam estabelecer relações quer a nível do som e grafema, quer a nível semântico.

Esta relação verifica-se nas situações que a seguir descrevemos segundo Ribeiro et al (2010, pp.124-125)

- “Homónimas – são um fenómeno linguístico cuja relação entre as palavras têm significados diferentes, porém corroboram a mesma forma grafémica e fonológica. Ex: rio (curso de água); rio (forma do verbo rir)
- Homofonia – fenómeno linguístico cuja relação entre as palavras são expressas por significados diferentes, grafia diferente, mas com uma pronúncia idêntica. Ex: sem (preposição que designa ausência); cem (quantificador numeral).
Conserto (forma do verbo consertar); concerto (espectáculo musical)
- Homografia – a relação entre as palavras encontra-se nas formas iguais usadas pela grafia, mas com significados diferentes e a pronúncia é produzida de forma distinta. Ex: colher (instrumento de cozinha); colher (verbo); Sede (local); sede (vontade de beber).

- Parónima – a correspondência entre as palavras evidenciam-se pela pronúncia e grafia parecidas mas com significados diferentes. Ex: cumprimento (saudação); comprimento (medida); discricção (qualidade de quem é reservado); descrição (enumeração).”

Desta feita, se pode ver que na linguagem oral como aponta Rebelo (1990,p.97) o sentido “é dado em muitos dos casos pela entoação, elemento ausente na escrita. As diferenças que marcam estes dois modos de expressão linguísticas (oral e escrito) são muito próximos, mas que visam “objectivos diferentes e utilizam meios técnicos diferentes”.

2.3. MODELOS TEÓRICOS DE COMPOSIÇÃO ESCRITA

Neste ponto apresentamos a descrição dos modelos teóricos que oferecem uma pista concreta sobre a competência escritora. Entre os vários modelos descrevemos o modelo de plano, modelo de processador de texto, os modelos de Flower y Hahes e de Bereiter y Scardamalia.

Os dois últimos modelos derivam do modelo de solução de problemas apresentados por Newell e Simon (1956) citados por Báez Diña (2015) e são também a base de explicação da “taxonomia sobre o processo de escrita referenciado por Salvador Mata (2005).

Uma vez que, a nossa investigação recai para os problemas de expressão escrita, como fundamento dos instrumentos de recolha de dados, estes modelos foram de um destaque particular quanto aos instrumentos resultados que pretendemos alcançar.

2.3.1. Modelos de etapa

Para este modelo, as actividades de escrita decorrem tendo em conta determinadas fases que acontecem quer de forma linear quer de forma sucessiva caracterizadas como: etapa da planificação, transcrição e da revisão.

Este modelo não explica como são executados os processos acima referenciados, mas são referência quanto ao processo da composição de um texto.

Segundo Guzman (2007, p.37), vários foram os estudos experimentais que concorreram para identificar os processos de composição escrita. Por conseguinte o autor, aponta o modelo de etapa, como um dos estudos mais influentes e difundido neste âmbito realizados por Rohman y Wlecke (1964) e que também tiveram um grande impacto por “parte dos profissionais” neste âmbito.

Para Guzman (2007), estes autores, apresentaram um modelo linear de composição escrita contendo as seguintes etapas: “Pre-escrita, escrita e revisão.

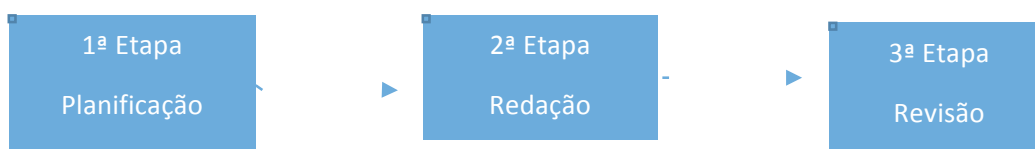


Figura 8. Modelo de etapa de Rohman y Wlecke (1964) Fonte: Guzmán (2007)

Segundo esta representação gráfica, a escrita consiste num conjunto de actividades que se vão realizando umas sucessivamente a outras. Porém na visão de alguns autores, este modelo tem sido objecto de críticas, reafirmando que, os processos que o cercam, não seguem um percurso linear, e quase não são visíveis, por serem processos que acontecem na mente do indivíduo e que no momento da escrita eles podem acontecer de forma recursiva.

Olhando para este processo, a priori parecem ser momentos isolados uns em relação aos outros. Mas na acção prática, eles evidenciam-se como um contínuo de tarefas sucessivas que se vão realizando umas como complementos de outras. No computo externo, parece ocorrerem de forma linear, como se subentende a ilustração deste modelo. Mas que, analisando a realização das tarefas internas em relação as externas, se conclui que há um envolvimento de acções sucessivas de vai e vem para a conclusão do processo.

2.3.2. MODELO DE PROCESSADOR DE TEXTO

É um modelo que explica a codificação e descodificação da língua escrita mediante a descrição das operações mentais e realça algumas particularidades da escrita.

Segundo este modelo, na composição do texto concorrem os seguintes processos mentais:

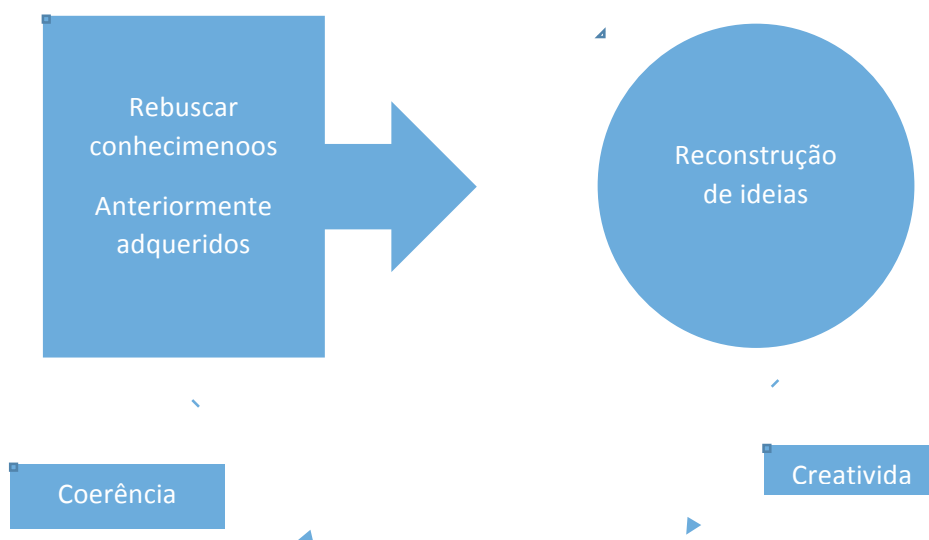
1º “Recuperação das ideias que o indivíduo tem guardada na memória.

2º Reconstrução das ideias, em forma de juízos e conhecimentos que se tem sobre o meio que circunda o indivíduo.

3º Elaboração das ideias de modo a que o indivíduo possa produzir um texto coerente e com criatividade.” (Guzmán, 2007, p. 38)

Através das operações mentais, o indivíduo elabora um esquema mental sobre o que pretende escrever, gerando assim as ideias necessárias para se redigir o texto.

Segundo Guzmán (2007,p.38) a actividade que parte da elaboração do esquema mental até o momento de gerar ideias para redigir o texto tem o nome de” macroestrutura”. Na ideia do autor “as macroestruturas são criadas na mente do indivíduo a partir das macroregras linguísticas de compreensão e produção.”



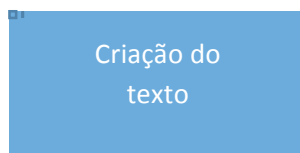


Gráfico 3: Modelo de processador de textos. Adaptado pela Investigadora

2.3.3. O MODELO DE SCARDAMALIA Y BEREITER

Estes autores, diferente de Hayes y Flower, apresentam um modelo que permite compreender que a escrita não é a mesma de um indivíduo para o outro. Um dos objectivos deste modelo, quanto ao processo de ensino /aprendizagem era permitir que o aluno fosse capaz de escrever, partindo do que ele conhece e sabi, isto é, narração dos conhecimentos, e evoluir para a etapa de transformação de conhecimentos.

Referente a narração do conhecimento, caracterizou-se o chamado modelo da memória de armazenamento, que ocorre mediante a associação de conteúdos para os textos. Já a etapa de transformação de conhecimentos, caracterizaram como um modelo complexo, em que ocorre a interação entre a retórica e o conteúdo.

Neste modelo, os autores, procuravam encontrar respostas a várias experiências por eles realizadas referente a quem está a iniciar o processo escritor, das quais reflectiram sobre: Que diferenças são suscetíveis entre quem já tem uma larga experiência no processo de escrita em relação a quem está a iniciar? Como é o processo de escrita de quem está a iniciar?

Além das questões acima referenciadas, eles também, foram incentivadores de várias propostas referente ao ensino da escrita, no âmbito de muitas investigações da década de oitenta a noventa. Como resultado de suas experiências, resultou concluírem que quanto a escrita não há um modelo que por si só seja eficiente e por outra o desenvolvimento de competências ou habilidades escritoras

dependem, do nível de conhecimentos que cada escritor tem e da forma como cada um procura transformar, esses conhecimentos no acto da escrita.

Para esses autores, a forma como uns escrevem em relação ao outros, depende do grau de habilidades ou competências que cada escritor revela. Essas diferenças, segundo Guzman (2007) são marcadas pelo facto, de se estar perante a um escritor novo e um escritor experiente. Na ideia de Guzman, o escritor novato é caracterizado como que estando no primeiro estágio, para escrever, partindo do que já sabe e conhece. O escritor experiente é considerado como estando no segundo estágio e para escrever, não só tem em conta o que conhece e sabe, toma consciência sobre os aspectos que de uma ou de outra maneira o vão facilitar e coadjuvar na escrita, como por exemplo, o que pretende dizer e o tipo de texto que quer escrever.

A ter-se em conta, o escritor novato e o escritor experiente se pode compreender a diferença que ocorre no processo de composição escrita. A diferença ilustra, que nem todos que pensam escrever encontram-se no mesmo nível de desenvolvimento escritor. A quem a exemplo do novato se encontra no modelo ou estágio de “dizer o conhecimento” e a quem possa estar no segundo estágio conhecido como estágio de “transformar o conhecimento” como afirma Guzman (2007,p.45).

CAPÍTULO III- O TEXTO: ESTRUTURA E FORMA DO TEXTO

INTRODUÇÃO

Ao longo dos tempos muitas têm sido as investigações realizadas a volta do ensino/aprendizagem da linguagem escrita. Segundo Camps nestas investigações são introduzidos estudos quer linguísticos como psicológicos. Guzman (2007, p. 70) afirma que estes estudos no âmbito da linguística fazem referência “a estrutura do texto” e no âmbito da psicológica referem-se a “estrutura mental e aos processos cognitivos de compreensão e produção do texto”.

Embora as teorias linguísticas e psicológicas focam elementos particulares referentes ao estudo da composição escrita, eles encontram um ponto de união ao considerarem “o gramatical do texto como um modelo teórico da competência textual”.

Neste capítulo tomamos como ponto de partida a temática estrutura e forma do texto como elemento teórico que activa o nosso conhecimentos referente aos aspectos linguísticos, análise do texto, forma, coerência e estruturas textuais; e processos psicolinguísticos implicados nele, como elementos que, de certa medida, concorrem para conhecermos que características sintácticas revelam os alunos.

3.1. O TEXTO

Segundo Camps (1990, p.2), até a primeira metade do século XX, a visão que se tinha sobre a literatura era de carácter “histórico-filológico”. As escolas e movimntos desta época, focavam-se na “análise do texto em si mesmo”, pondo de parte quem o escreveu e o seu “contexto sociocultural” enquanto produção, pelo que se referenciam a “escola Formalista Russa e o movimento New Criticism” o “New criticism”.

Estas surgiram na década de quarenta, tinham como base da acção pedagógica a metodologia de “leitura minuciosa”. Com esta metodologia o texto passou a ser analisado mas objectivamente em relação a fase da análise em que se procedia apenas da realidade do texto em si mesmo.

Os modelos de análise de textos e do conto” foram tomando espaços, saindo da análise do texto em si mesmo, para os conhecimento dos diferentes elementos que o compõem e as partes que o ligam. Esses elementos a serem analisados favoreceram o conhecimento d texto enquanto unidade literária.

Por ventura na década de quareta também tiveram realçe, as acções da chamada oficina literária. Esta foi desenvolvida pelo movimento formalista. Nestas oficinas, o aluno era proposto a conhecer, a estrutura, a forma do texto e a sua gramatica. Para se adquirir o domínio do texto, era necessário, que se combinassem os elementos anteriores e deste, fazer surgir outros elementos. Além dos jogos de textos, trabalhava-se no aluno, o aprimoramento da leitura e da escrita e mais tarde na “compreensão e produção de textos não literários”.

O aprimoramento do ensino das diferentes tipologias textuais, surgiu das contribuições dadas pela linguística textual, em que os seus objectivos, acentavam nas características estruturais e linguística.

Referente a visão do texto, enquanto unidade, isto é, o texto enquanto instrumento, se entende que este é composto por diferentes partes. O conhecimento das partes que o constituem em articulação com as ideias, o tema ou assunto, e o sucesso, conduz a aquisição do domínio dos processos cognitivos..

Segundo dados extraídos do Marco e provas de avaliação PISA ,2015 o texto é um suporte para a leitura. Enquanto suporte, deve ter “coerência própria”, ser independente e deve ser usado para a realização de actividades concretas e se afirma não existir uma classificação ideal para os mesmos.

Entre várias características, o texto é uma actividade humana de carácter social, com valor semântico, comunicativo e com coerência e intencionalidade comunicativa de quem o escreve.

Nas avaliações da PISA 2009 e PISA 2012, foi incrementada a leitura digital, e os textos eram tidos na base de quatro classificações:

- Meio: impresso e digital.
- Avolta: do autor, baseado em mensagens mistas (só se aplica a um meio digital).
- Formato do texto: contínuo, descontínuo, misto e múltiplo.
- Tipo de texto: descritivo, narrativo, expositivo, argumentativo, instrucional e transacional.

3.1.1. ESTRUTURA DO TEXTO

No contexto escolar várias são as tipologias textuais propostas para a sua aprendizagem.

Dependendo de cada nível de ensino, algumas tipologias são ensinadas desde o ensino primário até ao ensino médio, particularmente naqueles casos, em que no currículo configura a disciplina de Língua Portuguesa, conforme consta nos programas de língua portuguesa do ensino primário e Secundário do 1º e 2º ciclo, caso Angola.

Fazendo uma abordagem do ponto de vista da perspectiva didáctica, os programas de Língua portuguesa do ensino primário incentivam a aprendizagem de diferentes tipologias textuais. De referir, que da 1ª a 6ª classe, assim que inicia o ano lectivo os alunos tomam contacto com o discurso narrativo. É visível esse aspecto até nas planificações realizadas nas coordenações das ZIPs.

Observa-se como orientação constantes dos programas, o incentivo e reforço para o conto de histórias, contos de vida real, imaginária e outros. As orientações advindas dos programas já concorrem para que se trabalhe a estrutura textual. Desta feita, o aluno ao contar uma história ou fazer referência da sua localidade terá que ter um conhecimento que o vai permitir relacionar as ideias, os factos e o seu desenrolar.

Ao desenvolverem-se estes tipos de actividades, seguem-se determinadas regras que são essenciais para o conhecimento dos elementos organizativos de uma narração. Elementos esses, que, segundo Guzmán (2007,p.71) se estabelecem partindo das relações lógicas dos acontecimentos, incluindo o tempo e o espaço, que são descrita em forma de frase ou de oração e por sua vez, conformam a estrutura gramatical de um texto. O texto narrativo, referente aos elementos gramaticais é estruturado de modo a cumprir com as “regras sintácticas e as regras de interpretação semántica relacionadas entre si”.

3.1.2. MECANISMO DE COESÃO DO TEXTO

Um texto tem coesão, quando as partes que o constituem tem uma razão lógica, sentido e significado do que se quer transmitir. A coesão dá um sentido lógico e significativo ao texto.

A coesão é a parte mediante a qual se estabelecem as relações de compreensão entre o assunto, as intenções da mensagem a comunicar e o público leitor. A coesão corresponde a que no interior da frase se realizem, os nexos gramaticias como proposições, conjunções e os artigos.

As proposições, as conjunções e os artigos no interior de uma frase ou oração conectam-se mediante as seguintes relações de Mecanismos de referência; conjuntivos e léxicais.

- Mecanismos de referência: fazem referência aos mecanismos pessoais, demonstrativos e comparativos. Os mecanismos pessoais, referênce a pessoas, acontecimentos, objectos dentro de um texto. Os demonstrativos, identificam o referente, o espaço e o tempo. O mecanismo comparativo como o nome diz, estabelece mecanismos de comparação entre os referentes anteriores e os posteriores.
- Quanto aos mecanismos conjuntivos: esses favorecem a que o texto tenha coerência entre as orações coordenadas e subordinadas.

- Quanto aos mecanismos léxicais a coerência faz-se mediante o estabelecimento dos substantivos.

3.1.3.FORMA DO TEXTO

A sintáxi, o léxico, a ortografia e os sinais de pontuação são aspectos constituintes da gramática e estão presentes em qualquer texto. Neste capítulo, fizemos referência ao texto e com base a ele, procuramos descrever a estrutura do texto bem como a forma textual. Os aspectos gramaticais num texto quando postos de forma lógica e relacionados entre si, dão uma compreensão e coerência ao texto.

A sintáxi, segundo os estudiosos, tem por função principal estudar as relações que se estabelecem entre os diferentes aspectos gramaticais, entre as palavras e o seu posicionamento numa determinada oração.

Segundo Porto Julián y Merino maria (2012) a combinação estabelecida, dá a conhecer a ordem concreta que cada elemento deve ter na frase, concorrendo assim , para o sentido de coerência e coesão do texto.

A sintaxi estabelece regras, quanto a aplicação das proposições, combinação de palavras e regras das formas verbais. Entre os elementos que contextualizam a forma de texto, a sintáxi é de essencial relevância pois é através dela que se culmina a aprendizagem linguística.

3.1.4.DISFUNÇÕES SINTÁCTICAS

Vários são os termos utilizados para designar as disfunção sintáctica. Uns até certo ponto, recebem a designação de erros sintácticos, outros de aplicação incorreta das normas linguísticas ou ainda inexistência das formas verbais.

As disfunções sintácticas podem ser classificadas tendo em conta as proposições e orações. Partindo da análise de um texto referenciando Guzman (2007p94) podemos indentificar as disfunções baseadas em preposições partindo de:

1º Concordancia: (sujeito e verbo; sujeito e atributo; determinante nominal e concordancia com o pronome).

2º Ordem canónica dos elementos da oração.

3º Estrutura do predicado verbal (estrutura do nucleo e estrutura dos níveis complementares verbais).

A nível da oração identifica-se como disfunções sintácticas:

1º Estrutura frasca incompleta.

2º Subordinação substantiva.

3º Subordinação adjectivada.

4º subordinação adverbial.

3.1.4. **OUTROS ASPECTOS DA FORMA TEXTUAL**

O texto, para que tenha um sentido lógico e estrutural é influenciado também pela escolha do vocabulário, da pontuação, da letra maiúscula, e da construção dos paragrafos como afirmam Salvador e Gutierrez (2005). Alguns desse aspectos segundo Veiro (2007) quando não são do domínio dos alunos fazem com que este, apresente dificuldades em usar utilizá-los correctamente. como por exemplo, iniciar a escrita de um paragrafo com letra minúscula, escrever os substantivos próprios com letras minúsculas, alternar a escrita de maiúsculas e minúsculas dentro de uma palavra, não respeitar as margens, não saber diferenciar o inicio de um parágrafo em relação a um período, apresentar letras que não estão de acordo as convenções de traços próprios e muitas das vezes terminar o parágrafo sem no entanto usar o sinal de pontuação que indica o fim do mesmo ou do período.

O vocabulário influencia na selecção de palavras que se ajustam ao texto. Expressa o domínio léxico que tem a pessoa que escreve, pela forma como expressa as suas ideias, sentimentos e acções.

Tendo em atenção a selecção léxica e a dimensão gráfica para se escrever um texto, várias são as dificuldades que o aluno poderá enfrentar.

Enquanto actividade psicomotriz, a escrita envolve movimentos de rotação e de traslação. Esses movimentos exigem um certo grau de maturidade que facilitará o controlo da coordenação visomotora. Além dos movimentos segundo Condemarin y Chadwick (1990) citado por Guzman (2007) na escrita intervem:

- Maturação geral do sistema nervoso.
- Desenvolvimento referente a tonicidade e coordenação dos movimentos.
- Desenvolvimento da motricidade fina a nível dos dedos e das mãos.

CAPÍTULO IV - ANÁLISE DE ALGUMAS INVESTIGAÇÕES NO ÂMBITO DA EXPRESSÃO ESCRITA

INTRODUÇÃO

Neste capítulo descrevemos extratos de algumas das investigações realizadas no âmbito da expressão escrita quer a nível internacional e nacional.

É do nosso interesse compreender como se desenrolaram essas investigações em contextos e cidades onde foram realizadas; apresentar resultados de análises feitas, os sujeitos participante e descrever algumas de suas conclusões.

Está apreciação dar-nos-a uma visão sobre as dificuldades reveladas e até que ponto estas dificuldades diferem ou não, dos diferentes estudos quanto os sujeitos, instituições e contextos.

Não faremos abordagens exaustivas, antes sim, descrevemos aqueles dados, que aprior, forneçam informações relevantes a fundamentação da nossa pesquisa.

6.2. Descrição de alguns estratos de teses desnvolidas no âmbito da eexpressão escrita

- ***RODRIGUEZ, MATEO GEA (2007). LOS PROBLEMAS LECTOESCRITORES DEL ALUMNADO DE CUARTO D PRIMARIA DE LA COMARCA DE LOS VÉLEZ.***

ISBN:978-84-338-4329-6

Nesta investigação o objectivo consistiu em investigar quais os problemas de escrita dos alunos da 4º de Primaria centros da Comarca de Los Vélez, considerando, desde os transtornos como a disgrafia na planificação, disgrafia na estrutura sintáctica e semántica as disgrafias centrais; as dificuldades como omisões e e substituições.

Instrumentos de recolha de dados

Foi utilizada a prova de PROESC (Prova de avaliação dos processos de escrita), (Cuetos, Ramos y Ruano,2002) que revelam as dificuldades que os alunos apresentam nos processos implicados na escrita. A base para a fundamentação desta teste, são as teóricas da psicologia cognitiva. Esta teoria descreve a escrita como uma actividade complexa pelo facto de envolver diferentes aspectos e por intervir nela diferentes processos implicados na escrita

Análise dos resultados

Ao analisar os resultados obtidos das diferentes tarefas constantes na prova de PROSC, constatou-se que a maior dificuldade dos alunos quanto ao ditado de sílabas residiu na questão de escuta, particularmente associado há um bom número de alunos estrangeiros e com pouco domínio do casteliano.

Referindo-se a ortografia de regras em relação as outras tarefas, maior parte dos alunos revelou não ter um domínio adequado.

Referente ao ditado arbitrario os resultados apontam para 5,4% de alunos que adquiriu um nível alto. Para a ortografia de regras 14,9% é que revelou ter domínio adequado. Referente ao ditado de pseudopalavras os dados revelaram um nível baixo. Ainda descrevendo o ditado de regras ortograficas 66,2% dos alunos revelaram um nível baixo no uso adequado da acentuação. Quanto ao uso das letras maiúsculas 60,8% revelaram um nível médio na sua utilização. Ditado de frases a maior parte dos alunos revelou, ter um nível aceitável. Quanto a escrita da redação revelaram ter níveis altos.

Conclusões

Dos resultados obtidos as conclusões tiradas deste estudo revelaram:

Referente ao ditado de sílabas o maior problema consiste na dificuldade de escuta dos sons e particularmente se apontam maiores indices para os alunos estrangeiros ou que não dominam a língua cataliana.

Já na ortografia arbitrária e de regras os erros detectados estão na substituição de uma letra por outra e a omissão de algumas letras como por exemplo: **J** por **g**; o **b** por **v** e **bul** por **blu**; m por n; c por z; r por rr; Omissão a letra h.

A acentuação de palavras não é feita de modo correcto .

Quanto ao uso de letras maiúsculas maior parte usa-as correctamente. No que toca a pontuação os alunos usam mas o ponto final e não o ponto de interrogação e o ponto de exclamação.

Referente a estrutura do conto, a maior dificuldade está em relação ao conteúdo e a coerência.

- *Nogueira, João Manuel Bartolomeu da Silva. (2004/2005). O processamento de texto no desenvolvimento da expressão escrita. Projecto de investigação e intervenção educativa do Instituto Superior de Ciências de Educativas. Algueirão. (Pg:5,31-58)*

A presente investigação parte de uma base de sugestões para futuras investigações com a finalidade de verificar o caso da turma do 7º B, da escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Prof. Armando de Lucena. Na qual a preocupação do estudo centrava-se na questão sobre até que ponto, o processamento de texto poderia ou não contribuir para o desenvolvimento da expressão escrita destes alunos.

O estudo pretendeu verificar o efeito que a utilização do computador, relativamente o processamento de texto teria, na motivação e evolução da expressão escrita dos alunos.

Questões de investigação

Mediante o estudo, pretendia-se responder as seguintes questões de investigações:

- Poderia a informática através da utilização do processador de texto, motivar os alunos para a produção de textos?
- A utilização do processador do texto iria contribuir para a melhoria da expressão escrita dos alunos?

Para responder-se a estas questões tiveram-se em atenção os seguintes objectivos:

Levar o aluno a se sentir motivado para escrever; Modificar a atitude de rejeição pela escrita, através da utilização do computador; Aumentar o stock de vocabulário; Melhorar a competência escrita, pela aplicação dos conteúdos gramaticais; produzir textos que revelem um mínimo de criatividade.

Discussão dos resultados

Da análises de conteúdo efectuada, a síntese das aulas apresentada pela professora, do questionário aplicado à professora e da análise dos resultados do questionário aplicado aos alunos e tendo em atenção as duas perguntas de investigação, neste estudo, conclui-se que, a utilização do processador do texto, permiti abreviar o tempo de algumas correcções, quer por parte do professor, quer por parte dos alunos; permitiu uma autocorreção do próprio trabalho, mediante o corrector ortográfico do word; Deu a oportunidade de o professor estar mas tempo com alguns alunos.

Os alunos mostraram-se estar motivados com a nova estratégia referente ao processador do texto e maior parte dos alunos afirmou ter notado algumas melhorias com a utilização do mesmo, a motivação dos alunos foi uma realidade;

A expressão escrita em geral, e na generalidade da turma, melhorou significativamente. As melhorias revelaram-se nos seguintes aspectos: Aumento da extensão dos textos, da construção das frases, da utilização variada de conectores, do uso mais consciente dos sinais de pontuação e da diminuição do uso do número global de erros cometidos.

- ***Barbeiro, Luís. (2000) «Profundidade do processo de escrita. Conferência Proferida na ESEL em 15 de Março.»***

A aprendizagem dos processos de escrita dão-se ao longo do tempo. As decisões a serem tomadas no decorrer de sua aprendizagem não são lineares e incidem sobre os aspectos de ortografia, textualização, construção frásica, capítulos ou partes que o constituem. A

recursividade e os diferentes aspectos implicados na planificação, transcrição e revisão no decorrer do processo de escrita, actuam uns sobre os outros no decurso da “correção linguística, adequação ao conhecimento do destinatário, a escolha de estratégias para se alcançar os objectivos” (Barbeiro,2000.p.66).

O estudo recaiu sobre o processo de escrita, particularmente sobre as operações levadas a cabo pelo sujeito na construção textual e sobre a fundamentação de saber como evolui a relação com este processo ao longo da escolarização.

Para recolha de dados, foi realizada escrita de texto em grupo. O texto devia ser escrito baseado num relato que envolvia três amigos e havia materiais de apoio (postais ilustrados).

Como conclusão, referenciando-se a complexidade e a exigência do processo verificou-se ao longo da investigação que a relação dos alunos com a escrita corre risco de ficar marcada pelas dificuldades dos erros ortográficos, pouca criatividade na construção de novas ideias, construção de ideias confusas e desorganizadas.

Referente a relação que deve ser estabelecida, concluiu-se que para se desenvolver dita relação tem que se proporcionar a descoberta das potencialidades da forma de expressão escrita, quer em termos comunicativos, quer em termos criativos e expressivos. A relação pode ser estabelecida na base da profundidade, que se encontra nos processos de escrita de maneira a dotar o aluno de habilidades para saber gerar novas relações e decidir sobre elas.

Para o enriquecimento do processo de escrita, concluiu-se que é necessário que se mobilize as seguintes vias: a reformulação, a rescrita de textos, a construção do texto em interação, a participação em projectos comunicativos e o recurso aos instrumentos de escrita.

Jorge, Eunice Jacinto Muenho. (2012). Estratégias para a Melhoria da Aprendizagem na Leitura e na escrita. Odivelas: ISCE (pg25-40)

O referido trabalho centrou-se nas estratégias que visam a melhoria da leitura e da escrita e tem por objectivo geral analisar os possíveis erros de leitura e escrita típica de dislexia cometidos pelos

alunos da 2ª classe da Escola Primária do Tchipiandalo em Benguela e se por outro lado, os professores haviam desenvolvido competências técnicas e comunicativas tendo em conta uma metodologia diferenciada de ensino que poderia superar ou muitas das vezes minimizar dito fenómeno.

Muitos estudos comprovaram as capacidades de segmentação de muitas crianças disléxicas e observaram que os erros que cometem são muito distorcidos pelo facto, de não corresponderem a nada em relação a palavra que escrevem, (Snowlin 1981.; Montgomery 1981. Referenciados por Rodrigues 2007)

Tratando-se de um estudo de investigação acção, participaram da amostra quatro alunos dos quais três do género feminino e um do género masculino.

Para se poder compreender quais os erros típicos de dislexia que apresentavam os alunos da 2ª classe da escola Tchipiandalo, adoptou-se uma escala de comportamento e nesta adoptaram-se critérios que pudessem ajudar na avaliação dos cadernos dos alunos e proceder a análise do plano de aulas usado pelo professor.

Discussão

Ao analisar-se os resultados da aplicação dos diferentes instrumentos observou-se que entre os quatro alunos que participaram do estudo, somente um apresentava letra ilegível, texto desordenado, troca as letras nas palavras, juntar o artigo ao nome e também apresentava erros de formulação e sintaxe, pois não foi capaz de escrever cartas, histórias e dar respostas escritas em provas.

Os outros três, apresentam erros de disortografia e de formulação e sintaxe.

A maior diferença notória a esses alunos, está em que o primeiro em relação aos outros três alunos, apresenta maiores dificuldades, quanto aos erros de disortografia. Não é capaz de escrever uma carta e também apresenta maiores dificuldades de erros de formulação e sintaxe.

Comparativamente aos três outros alunos observou-se apresentarem algumas dificuldades, mas não tão acentuadas quanto a primeira, relativamente aos possíveis erros de disgrafia e de disortografia. No entanto comparativamente a primeira os três são capazes de escrever uma carta ou uma história.

CATARINA NEVES (2016) «TRILHOS DA EDUCAÇÃO E DO PORTUGUÊS EM ANGOLA. HISTÓRIA. REVISTA DA FLUP. PORTO, IV SÉRIE, VOL. 6, 113-127

Este artigo, teve por objectivo por um lado diagnosticar os principais problemas da educação em Angola, e por outro lado, problematizar o estatuto e o ensino do português em Angola, a par das língua nacionais.

As reflexões deste trabalho de pesquisa pretenderam caracterizar a formação de professores de português do 1º ciclo do ensino secundário, na província de Cabinda.

Referenciando a educação, se faz menção de alguns estratos retirados do documento final da Consulta pública Nacional (2004) onde são deixadas recomendações a nível do sistema nacional da Educação, que ainda carecem de uma melhoria nomeadamente:

- (...) Implementação da política de incentivos para a retenção do corpo docente no sistema de educação e ensino, particulmente nas zonas rurais;
- Reforço das capacidades dos centros de formação local para que se possam implementar os diferentes programas e modalidades de formação de professores, formadores e gestores escolares;
- Reforço na aprendizagem da língua portuguesa (...).

- Criação de áreas de formação e cursos de acordo com as necessidades nacionais, sectoriais e revisão dos currículos de formação, no sentido de se atribuir maior carga horária às práticas e às experiências profissionais.

Segundo Neves (2016, p .118) muitas das recomendações deixadas neste documento final da consulta Pública Nacional de 2014, não viram o seu cumprimento por motivos alegados “conjunturais e estruturais”.

De salientar, que muitos outros planos de acções, no campo da educação foram implementados e desenvolvidos, com a anuencia do MED, envolvimento do Ministério da Assistência Social, Ministério do Trabalho e Segurança Social, ministério da Família e Promoção da Mulher e com o apoio da UNICEF, por um lado, identificando os aspectos negativos e constringidores da não execução de determinadas acções propostas pelo PAN-EPT de 2001 a 2015, por outro lado, “redifnindo o PAN-EPT até 2020”.

Ainda Neves (2016) em sua investigações apontou a “educação como um dos principais factores de pobreza”. Faz também menção sobre a disparidade que há, quanto ao acesso à educação, em que as crianças da zona urbana tem maior acesso em comparação com a rural. Faz também referência ao alto índice de abandono escolar notório mais na zona rural. Em relação aos alunos que terminam o ensino Primário maior parte destes não da continuidade a escolaridades nos níveis posteriores. Outro elemento que Neves também faz referência é o caso referente ao atraso escolar que se verifica no ensino primário.

É bem verdade que muitos esforços se tem feito a nível da educação e em prol do seu desenvolvimento. Entretanto segundo a posição quanto ao desenvolvimento humano do programa das Nações Unidas para o desenvolvimento apresentado no relatório do desenvolvimento humano de 2014, Angola ocupa a 149ª referente a 2013 em relação ao ranking de 187 países.

CAPÍTULO V - ABORDAGEM SOBRE O ENQUADRAMENTO LEGAL DO SISTEMA EDUCATIVO DE ANGOLA

CAPÍTULO V - ABORDAGEM SOBRE O ENQUADRAMENTO LEGAL DO SISTEMA EDUCATIVO DE ANGOLA

INTRODUÇÃO

No presente capítulo, procuramos descrever os aspectos que de um modo geral, estão relacionados com a organização, estrutura, plano de estudo, objectivos, o currículo nacional, as propostas metodológicas e as competências a serem desenvolvidas no ensino primário

5.1. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO SISTEMA EDUCATIVO ANGOLANO

Angola é um país que até o ano de 1975, pertencia a colónia de Portugal. Até esta data, o sistema educativo tinha carácter “discriminatório”, apenas um grupo minoritário tinha acesso à educação. Como aponta Neves (2016) o valor percentual de populares sem privilégio à educação era “de 85%”.

As revoluções foram acontecendo e com isto, deu-se a independência. Após a independência surgiram as tendências para novas políticas e objectivos para a educação. Com o novo objectivo proposto, um bom número da população angolana conheceu a oportunidade para a educação. Como forma de cumprir com esse propósito, em 1976 é lançada a campanha de alfabetização pela fundação Agostinho Neto, como uma das tarefas a realizar no cumprimento das acções propostas no Plano Nacional de acção para educação de todos.

Para a realização e implementação das acções previstas neste plano e devido o número reduzido de quadros qualificados, abriu-se o espaço de cooperação com Cuba . Essa cooperação trás para a educação a introdução dos “primeiros programas de ensino angolano.”(Neves, 2016, p.114)

O espaço de cooperação foi mais abrangente. A abrangência deveu-se pelo facto de não só se receber especialistas cubanos em Angola, mas também, abriu-se um novo programa de bolsas de estudos, que abrangiram alunos desde o ensino primário até ao ensino superior a frequentar a escola em Cuba.

A cooperação a nível da educação entre Angola e Cuba, é visível até hoje. No entanto muitas das acções ora propostas no Plano Nacional de Acção para todos, não viram o seu cumprimento por várias razões, como por exemplo a guerra, a falta de infra-estruturas a tensão entre partidos, a política de economia que se fazia sentir e outros.

Em 1978 estas situações deram aços para novas reflexões a nível da educação e daí foram nascendo novas perspectivas para a implementação da segunda reforma educativa (Filipe Zau).

À base destas reflexões, novas perspectivas se abriram para a educação, a exemplo citamos: alguns princípios ratificados que visaram garantir o direito a educação a toda a população angolana; “ o quadro de Acção de Dakar- UNESCO; a declaração Mundial da Educação para todos; os objectivos de desenvolvimnto do Milénio e o protocolo sobre Educação e Formação”

A nível da educação, conforme descrito por Filipe Zau, em 1992 é realizado o “exame Sectorial da Educação” , mediante as acções do “Plano Nacional de Quadro de Reestruturação do Sistema Educativo” que teve como interveniente de cooperação a UNESCO.

Todos estes feitos favoreceram, que fosse possível o cumprimento de um dos maiores propósitos da educação em Angola que, no início da nossa abordagem espelhava 85% de populares sem direito a escolaridade, com a introdução da LBSE (Diário da Republica nº 65,1ª Série) se afirma o incremento da educação como privilégio para todos idenpendetemente da idade, raça, como forma de se elevar o nível de escolaridade a nível nacional.

Desta feita a educação é caracterizada como democrática e com a participação de todos de modo a responder os principais princípios dos sistema de educação propostos ns LBSE.

Peso embora, boas perspectivas já fluíam na educação, é digno de nota, fazermos referência de alguns estratos que se subscontânciam com a abordagm deste estudo, retirados do documento final da Consulta Pública Nacional (2004) onde são deixadas recomendações a nível do sistema nacional da Educação, que ainda carecem de uma melhoria nomeadamente:

- (...) Implementação da política de incentivos para a retenção do corpo docente no sistema de educação e ensino, particulmente nas zonas rurais;
- Reforço das capacidades dos centros de formação local para que se possam implementar os diferentes programas e modalidades de formação de professores, formadores e gestores escolares;
- Reforço na aprendizagem da língua portuguesa (...).
- Criação de áreas de formação e cursos de acordo com as necessidades nacionais, sectoriais e revisão dos currículos de formação, no sentido de se atribuir maior carga horária às práticas e às experiências profissionais.

Segundo Neves (2016 p 118) muitas das recomendações deixadas neste documento final da consulta Pública Nacional de 2014, não viram o seu cumprimento por motivos alegados “conjunturais e estruturais”.

De salientar, que muitos outros planos de acções no campo da educação foram implementados e desenvolvidos, com a anuencia do MED, envolvimento do Ministério da Assistência Social, Ministério do Trabalho e Seguração Social, minist’rio da Família e Promoção da Mulher e com o apoio da UNICEF, por um lado, identificando os aspectos negativos e constringidores da não

execução de determinadas acções propostas pelo PAN-EPT de 2001 a 2015, por outro lado, “redifnindo o PAN-EPT até 2020”.

Ainda segundo Neves (2016) em sua investigações aponta a “educação como um dos principais factores de pobreza”. Faz também mensão a disparidade que há quanto ao acesso a educação onde a maior acesso quanto a zona urbana em relação a rural. Faz também referência ao alto indice de abandono escolar em relação a zona rural. Em relação aos alunos que terminam o ensino Primário maior parte destes não da continuidade a escolaridades nos níveis posteriores. Outro elemento que Neves também faz referência é o caso referente ao atraso escolar que se verifica no ensino primário.

É bem verdade que muitos esforços se tem feito a nível da educação e em prol do seu desenvolvimento. Entretanto segundo a posição quanto ao desenvolvimento humano do programa das Nações Unidas para o desenvolvimento apresentado no relatório do desenvolvimento humano de 2014, Angola ocupa a 149ª referente a 2013 em relação ao ranking de 187 países.

5.2. ORGANIZAÇÃO DO ENSINO GERAL EM ANGOLA

A educação constitui um processo que visa preparar o indivíduo para as diferentes esferas da vida. O sistema de educação em Angola assenta-se na Lei constitucional, no plano nacional e nas experiências acumuladas e adquiridas a nível internacional.

Desenvolve-se em todo território nacional e a definição da sua política é de exclusiva competência do estado, cabendo ao ministério da educação e cultura a sua coordenação.

Contudo, a Lei aceita iniciativas de outras pessoas singulares ou colectivas, publicas ou privadas, competindo ao ministério da educação e cultura a definição, as normas gerais de educação,

nomeadamente nos aspectos pedagógicos, técnicos, de apoio e fiscalização do seu cumprimento e aplicação.

Também o estado Angolano pode mediante processos e mecanismos a estabelecer, integrar no sistema de educação os estabelecimentos escolares sediados nos países onde seja expressiva a comunidade Angolana, respeitando o ordenamento jurídico do país hospedeiro.

A educação em Angola tem um carácter democrático, sem qualquer distinção, todos os cidadãos Angolanos têm iguais direitos no acesso e na frequência dos diversos níveis de ensino, assim como na participação dos seus problemas.

A língua portuguesa é em Angola a Língua oficial, de escolaridade e de comunicação nacional e internacional. É a Língua Veicular através da qual se emitem e recebem mensagens e é a base para a aquisição de conhecimentos técnico-científicos, valores éticos, cívicos e culturais.

O ensino nas escolas é ministrado em Língua portuguesa e a educação realiza-se através de um sistema unificado, constituído pelos seguintes subsistemas de ensino:

- Subsistema de educação pré-escolar
- Subsistema de ensino geral
- Subsistema de ensino técnico-profissional
- Subsistema de formação de professores
- Subsistema de educação de adultos
- Subsistema de ensino superior.

5.2.1. SUBSISTEMA DO ENSINO GERAL

Este subsistema de ensino estrutura-se em:

- Ensino primário
- Ensino Secundário

O Ensino primário, unificado por seis classes, constitui a base do ensino geral tanto para a educação regular como para a educação de adultos e é o ponto de partida para o nível secundário.

5.3. PLANO DE ESTUDO DO ENSINO PRIMÁRIO

Tal com referenciamos, o ensino primário, unificado por seis anos constitui a base do ensino geral, compreendendo as 1^a,2^a,3^a,4^a,5^a e 6^a classes.

São propósitos deste nível de ensino:

- O desenvolvimento e aperfeiçoamento da comunicação e da expressão;
- Aperfeiçoamento dos hábitos e atitudes tendentes a socialização;
- Proporcionar conhecimentos e capacidades de desenvolvimento das faculdades mentais.

No quadro seguinte apresentamos o plano de estudo do Ensino Primário

Disciplinas	Horário semanal						
	1 ^a classe	2 ^a classe	3 ^a classe	4 ^a classe	5 ^a classe	6 ^a classe	ciclo
Língua portuguesa	9	9	9	9	8	8	1560
Matemática	7	7	7	7	6	6	1200
Estudo do meio	3	3	3	3			360
Ciências da Natureza					4	4	240

História					2	2	120
Geografia					2	2	120
Educação Moral e Cívica					2	2	120
Educação moral e plástica	2	2	2	2	2	2	360
Educação musical	1	1	1	1	1	1	180
Educação física	2	2	2	2	2	2	360
Total de T.L. semanal	24	24	24	24	29	29	
Total de T.L. anual	720	720	720	720	870	870	4620
Total de disciplinas	6	6	6	6	9	9	

Quadro 1 Fonte: Currículo do Ensino primário

O quadro acima referenciado apresenta a distribuição das disciplinas e carga horária semanal e anual. Para o seu esclarecimento não procederemos a sua explicação tomando em consideração todas as disciplinas, mas sim apenas a disciplina de Língua portuguesa

Distribuição das disciplinas e carga horária semanal

- Nas quatro, primeiras classes há uma carga horária semanal unificada em 24 tempos lectivos e a existência de 6 disciplinas, para qualquer ano de escolaridade distribuídas por 4 horas e meia diárias incluindo os intervalos
- Nas duas últimas classes existem 9 disciplinas com uma carga horária semanal unificada de 29 tempos lectivos.
- As escolas funcionam em três períodos, manhã, tarde e noite a partir das 8 horas as 12 horas; das 13 horas as 18:15 minutos e das 18 horas 20 minutos as 22 horas.

Disciplinas e carga lectiva anual por classe:

- Língua portuguesa: para as quatro primeiras classes é considerado um ano lectivo regular de 30 semanas lectivas. Esta distribuição faz com que a cada classe se tenha 270 tempos lectivos e para as duas últimas classes um total de 240 tempos lectivos por classe (ciclo= 1560).

A carga lectiva anual por classe se considerar-se um ano lectivo regular de 30 semanas lectivas, nas quatro primeiras classes teremos 720 tempos lectivos respectivamente. Já considerando um ano lectivo regular de 30 semanas lectivas, para as duas últimas classes teremos 870 tempos lectivos respectivamente.

Segundo o currículo do Ensino Primário a carga lectiva ao terminar a formação primária com um ano lectivo de 30 semanas lectivas, o plano de estudo prevê uma carga de 4620 tempos lectivos.

5.4. OBJECTIVOS GERAIS DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO PRIMÁRIO

De acordo a reforma do Sistema educativo em Angola, o ensino primário atendendo a Lei de Bases 13/01 foi unificado por seis anos. A disciplina de Língua portuguesa neste nível deve proporcionar ao aluno os meios pelos quais se possa atingir as metas recomendadas quer a nível pessoal, social e cultural designadamente:

- Conhecer as características principais da língua como meio de comunicação interpessoal e objecto de estudo;
- Compreender a estrutura e o funcionamento da língua em situações de uso;
- Aplicar os métodos de trabalho e de pesquisa, recolha, organização e progressão para a aprendizagem dos conteúdos linguísticos e comunicativos programáticos;
- Compreender assuntos e temas, palavras e frases relacionadas no ensino primário
- Desenvolver na criança o conceito de vida familiar e bem-estar familiar;
- Conhecer conceitos básicos de sexualidade humanizada e responsável.

5.6. O CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO PRIMÁRIO

Segundo o decreto Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro o currículo referenciado por Farinho (:64) é definido “ como um conjunto de aprendizagens consagradas na Lei de Bases do Sistema educativo, para um determinado nível de ensino aprovado pelo Ministério da educação”.

A lei de Bases do sistema educativo fixa um quadro de referências que definem as finalidades educacionais e as orientações básicas para configuração da estrutura e organização escolar.

Na escolaridade obrigatória o currículo engloba diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social das necessidades vitais dos indivíduos para se desenvolverem em sociedade, destrezas

e habilidades consideradas essenciais. E nos quatro primeiros anos neste nível de escolaridade criam-se condições para oferecer aos alunos:

- A aquisição progressiva de que são capazes de aprender;
- A aquisição dos conhecimentos básicos que lhes permitam, quer a continuação dos estudos;
- Uma aprendizagem globalizadora em que os conteúdos das diversas disciplinas se organizam à volta de eixos ou núcleos de globalização.
- O uso de metodologia e estratégias que permitam um ensino global.

5.7. DOMÍNIO QUE O ALUNO DEVE TER NAS ÁREAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO PRIMÁRIO

A leitura é uma actividade complexa. Dita complexidade, reside no facto de intervirem um conjunto de processos psicologicos que actuam mediante o processo de reconhecimento das palavras escritas e compreensão do suporte escrito mediante uma palavra, frase ou texto como afirma Cruz (2007).

Na acção de reconhecimento das palavras, a leitura consiste numa actividade em que ocorre a transformação dos sinais gráficos em significado. Realizando-se assim, o processo de dicifração que possibilita a análise e identificação dos padrões visuais de modo a serem transformados em sons. Por outra ocorre

Habilidades a nível da leitura e da escrita que os alunos do ensino primário devem desenvolver			
COMPREENSÃO ORAL	EXPRESSÃO ORAL	COMPREENSÃO ESCRITA	EXPRESSÃO ESCRITA

<ul style="list-style-type: none"> - Compreender enunciados de natureza diversificada (recados, conversas, avisos, instruções ...) - Identificar acontecimentos vividos ou imaginados; -Compreender o sentido de diversas entoações; -Desenvolver a capacidade de síntese através de relatos orais 	<ul style="list-style-type: none"> - Responder a perguntas, recitar pequenos poemas; - Formular pedidos, avisos e instruções; - Recontar o que observou, ouviu ou leu, desenvolvendo a capacidade de observação de gravuras, objectos, paisagens; - Desenvolver a capacidade de expressão oral e de criatividade através da narração de vivências, acontecimentos, contos, provérbios, notícias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ter oportunidade de entrar em contacto com diversos tipos de registos e suportes de escrita (produções de outros alunos, jornais, revistas, notícias, correspondências) - Relacionar o que lê com as suas vivências escolares e extra-escolares, com os seus gostos e preferências; - Consultar o dicionário e outros meios auxiliares da compreensão escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Responder por escrito as perguntas sobre textos lidos ou ouvidos; - Resumir textos orais ou escritos; - Desenvolver a capacidade de observação através de análise e redacção de factos vividos, lidos contados e da dramatização; - Produzir pequenos textos escritos sob orientação do professor ou iniciativa própria; - Desenvolver progressivamente a escrita através de exercícios de ortografia, redacção, elaboração de legendas, composição e resumos.

Quadro 1- Domínios a serem desenvolvidos nos alunos do ensino primário.

5.8. PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO PRIMÁRIO

- Compete ao professor adoptar metodologias de trabalho activo, centradas nos alunos de modo a proporcionar uma aprendizagem que estimule o desenvolvimento das diferentes habilidades;
- Cabe ao professor segundo o material escolar e didáctico perspectivar actividades que permitam a utilização de diferentes formas de trabalho (individual, pares, grupo e colectivos);
- O professor deve criar condições que ajudem o aluno a ler correctamente, acompanhando a pontuação do texto de modo a perceber o sentido do texto. Deve incluir em cada texto a exploração vocabular e a exploração ideológica ou interpretação.
- Deve orientar a ortografia ou a escrita correcta de palavras. Orientar os alunos o quanto mais cedo possível a desenvolver uma letra perfeita;
- Os conteúdos gramaticais devem ser dados em conformidade com os textos e frases simples e não em exercícios de fixação de regras;
- Cabe o professor a tarefa de corrigir defeitos da língua que os alunos trazem da família e do ambiente social e enriquecer constantemente palavras e expressões, de acordo com a norma comum.

5.9. COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS NO ENSINO PRIMÁRIO

O conceito de competências não tem apenas uma visão geral. Ela depende muito do contexto e do autor que o apresenta.

- Ouvir, compreender e falar,
- Ler, compreender e escrever.

CAPÍTULO VI – DESENHO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO VI –METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

INTRODUÇÃO

Este capítulo é dedicado a parte Empírica deste estudo.

Para o desenvolvimento desta parte, caracterizada como parte empírica , teremos em conta a justificação da nossa investigação, o desenho e o problema de investigação, bem como os objectivos que pretendemos alcançar. Também descrevemos, a metodologia a implementar, a população-alvo e os procedimentos de como foram recolhidos os dados. investigados

1.1. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

O presente estudo, insere-se na área da educação, cujos fundamentos epistemológicos e metodológicos, que configuram a acção científica das ciências sociais, assentam em diferentes paradigmas ou abordagens.

Paradigmas são “esquemas teóricos adaptados por uma comunidade científica” como forma de se obter um mesmo caminho ou uniformidade nos tratos científicos, Sola Martinez y López Urquizar (2003); Teixeira Odete (2012)

Para Sola Martinez y López Urquizar, (2003) o positivismo Empírico, Hermenéutico ou interpretativo e Normativo Crítico, são paradigmas que conformam a construção do conhecimento científico.

Estes paradigmas segundo Sola Martinez, têm recebido várias denominações e integram determinadas características e fundamentam as escolhas dos tipos de estudos ou pesquisas.

Referenciando-se aos dois paradigmas, é de realçar que, o primeiro está fundamentado nos métodos quantitativos e o segundo nos métodos qualitativos. Cada um destes métodos tem as suas características e actuações. Estudos há, que dependendo do seu objecto de estudo, optam por apenas um deles, ao passo que outros, optam em associá-los, passando por sua vez, a designação de metodologia ecléctica ou mista. A associação destes métodos até certa medida, trás ao conhecimento científico um salto qualittivo nos resultados da pesquisa, por favorecerem o cruzamento dos dados recolhidos ou ainda favorecerem a realização da então denominada triangulação.

Para Bryman (1998) a metodologia quantitativa, é aquela, cuja relação entre o pesquisador e o sujeito é externa e distante, relativamente ao processo. Os dados recolhidos, são mensuráveis, fiáveis e servem-se de uma estratégia estruturada.

Para Freixo (2011), a metodologia quantitativa é um processo sistemático, em que os dados obtidos são quantificados.

Já para Bogdan e Biklen (1994, p.17) a metodologia quantitativa difere-se da metodologia qualitativa, pela sua “ minuciosidade”, por permitir “amostras reduzidas”, ser dependente do contexto, o pesquisador fazer parte do processo, permitir fazer interpretações e os dados serem descritos ou narrados.

Em educação, a pesquisa qualitativa normalmente é chamada naturalista. Por este facto, ela permiti ao investigador frequentar os lugares onde investiga e os factos nos quais está interessado. Por outra, os dados recolhidos quanto a esta pesquisa, são em forma de palavras ou ainda como afirma Bogdan e Birklen (2010) , premeiam as descrições dos sujeitos de estudo, enquanto elementos observáveis, em seus estados naturais, como instrumentos de recolha dos dados e posteriormente realizarem a sua análise.

“Os investigadores qualitativos, por frequentarem os locais de estudo, preocupam-se com o contexto e por sua vez, entendem que, as suas acções podem ser melhor compreendidas, quando observadas nos seus meios de ocorrência.” Bogdan e Biklen (1994, pp. 48-67).

Na ideia desses autores, um dos objectivos da investigação qualitativa é compreender o indivíduo, segundo as suas ideias e opiniões de maneira à permitir que a realização de uma descrição muito mas detalhada dos acontecimentos e conduzir o investigador na recolha de dados, “construir conhecimentos e não apenas de dar opiniões sobre determinados contextos.”

Os dois paradigmas conforme descreve Bogdan e Biklen (2010) apresentam vantagens e desvantagens. Porém, a aplicação de um, com suas estratégias até certa medida, auxiliam nos resultados dos outros e podem consolidarem-se umas em relação as outras. De acordo a Fernandes (1991) este auxílio pode acontecer em casos em que por exemplo, o pesquisador ao utilizar a metodologia quantitativa tenha necessidade para clarificar os resultados e a sua eficácia recorrer a técnicas como, o registo de video ou ainda da entrevista.

Por conseguinte, de acordo a revisão bibliografica realizada, e ao que pretendemos pesquisar, o presente estudo, baseia-se numa metodologia descritiva e mista. A eleição da metodologia adoptada para este estudo foi em “função do problema à investigar e os objectivos que nos propoemos a alcançar. Com base a metodologia proposta, recorreremos a aplicação de metodos quantitativos, utilizando o questionário aos professores da 6ª classe, como instrumento, através do qual, procederemos ao tratamento estatístico, com a utilização do programa SPSS, coadjuvado com outros instrumentos qualitativos, que permirtir-nos-ao a realização da redação, acompanhada da observação não participante e a aplicação da entrevista, pelos alunos.

Com a utilização destas metodologias e instrumentos de recolha de dados, pretendemos recolher informações que substânciem a análise, interpretação e codificação dos dados, de forma, podermos, aferir e inferir na realidade dos factos, mediante a identificação, descrição e impacto das

percepções das estratégias no ensino e na aprendizagem dos processos implicados na expressão escrita. Uma vez adquiridos os dados, como forma de clarificarmos e tornarmos compreensivo e válido o nosso trabalho recorreremos a triangulação dos instrumentos utilizados.

1.2. O PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

Quando se pensa realizar uma dada investigação, toma-se como ponto de partida o problema pelo qual o investigador espera dar resposta.

Segundo Deshaies (1997,p. 178) a palavra problema emerge do significado “proballein” que deriva do pro, “perante” e de ballein “lançar” o que quer dizer, “lançar para frente”. Para Lima e Pacheco (2006) a palavra lançar para frente envolve uma situação problemática e a elaboração de metas relativas a trajectória a seguir.

A clarificação e validade do problema permite que se faça a sua identificação. Segundo Tuckman (1994) a identificação do problema é um dos momentos mais trabalhosos, por levantar uma série de interrogações, que o investigador procura solucionar.

Na formulação do problema segundo Fortin e Filion (2000 p 143); Freixe (2011) tem-se em conta:

- “A exposição do tema;
- A apresentação dos dados da situação;
- A justificação do ponto de vista empírico;
- A justificação do ponto de vista teórico;
- A solução de investigação e a previsão dos resultados.”

Os cinco elementos acima descritos servem de orientação para que se elabore o problema de investigação com clareza, precisão, significado e relevância para a pesquisa.

Assim para Almeida e Freire (2000, p.13) o problema obedece as características propostas por Fortin e Fillion (2000). Este, não só passa pela sua identificação, como pelo processamento da sua descrição, encadeamento, experiência pessoal, os interesses e os objectivos do investigador, o alvo teórico, incluindo as conclusões e recomendações de diferentes estudos de modo a penetrar e organizar a problemática e propor uma solução.

Segundo Fortin e Fillion (2006,p.144) a clarificação do problema está ligado a questão de investigação que serve de guia orientador, sugere o tipo de estudo empírico a realizar e determina os “conceitos- chave e a população alvo”.

Para Triviños (2009) a formulação do problema pode partir do próprio investigador. Seguindo as ideias deste autor e sendo esta nossa pesquisa de carácter exploratória e mista, várias são as questões que se levantam em torno da forma como os professores percebem as estratégias e as acções que possibilitam os alunos à aprenderem e a utilizarem as operações psicológicas que concorrem para o desenvolvimento de competências dos processos cognitivos e compositivos da expressão escrita. Com base as ideias de Fortin e Fillion (2006) e Triviños (2009) levantamos o seguinte problema de investigação:

Que impacto têm as percepções dos professores da 6ª classe, do Município do Lobito, quanto as estratégias que utilizam no ensino dos processos implicados na expressão escrita em relação as aprendizagens e os problemas dos alunos?

Na base do problema de pesquisa e dentro da literatura recolhida e os instrumentos de recolha de dados seleccionados para essa investigação, propomo-nos a investigar de maneira a encontramos um caminho que nos possa orientar, justificar e fazer novas propostas que possam ajudar e melhorar a utilização das estratégias de ensino dos professores.

6.3. Objectivos de investigação

Um dos aspectos centrais de um trabalho de investigação, consiste em traçar metas, que o pesquisador necessita alcançar. Segundo Carmo e Ferreira (1998) a elaboração dos objectivos da pesquisa orientam a escolha do tipo de estudo a desenvolver.

Na perspectiva de clarificarmos o que pretendemos com essa investigação elaboramos os seguintes objectivos:

6.3.1. OBJECTIVO GERAL:

- Analisar o impacto das percepções dos professores da 6ª classe, do Ensino Primário do Município do Lobito, quanto as estratégias que utilizam em relação, o ensino, a aprendizagem e os problemas de expressão escrita dos alunos.

6.3.2. OBJECTIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar percepções dos professores, referente as estratégias que utilizam no ensino dos processos implicados na expressão escrita;
- Descrever as estratégias utilizadas pelos professores no ensino dos processos implicados na expressão escrita;
- Descrever o impacto das estratégias utilizadas pelos professores da 6ª classe, no ensino, nas aprendizagens e dificuldades de expressão escrita dos alunos.
- Propor um plano de actividades que vise, a melhoria da utilização das estratégias pelos professores, no ensino e na aprendizagem dos processos implicados na expressão escrita.

6.4. JUSTIFICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

O trabalho de investigação segundo Carmo e Ferreira (1998) procede de uma questão que a princípio inquieta quem vai investigar, ou ainda, parte de uma preocupação deixada como linhas de investigação propostas em alguns estudos, em que se pode dar uma continuidade. Tomando como ponto de partida uma dessas linhas, o investigador, procura delimitar o campo de acção, pelo qual pretende direccionar o seu estudo ou ainda, procura descobrir algo que não conhece e que em seu entender, à sua “descoberta “ é um bem salutar no campo da ciência e da humanidade, cujos resultados abrem espaço para novos estudos (Sousa,2009, p.11).

Na Parte- I desta investigação, particularmente no capítulo IV, descrevemos alguns estudos realizados no âmbito das dificuldades de escrita e de expressão escrita, que pelas suas implicações e resultados, levantaram diferentes situações, que de certo modo servem de base para legitimar a escolha do nosso estudo.

Como afirma Bell (1993, pp. 13 -15) a “ pesquisa é orientada para resolver problemas e para alargar conhecimentos”. Na pesquisa o essencial não é o termo em si, **pesquisa** antes sim, a “abordagem sistemática” pela qual é desenvolvida.

A temática sobre a expressão escrita, viu o seu reconhecimento a partir da década de 80. Desta época em diante muitas pesquisas têm sido realizadas em diferentes países. O interesse centrado nos diferentes estudos tem incidido sobre diferentes âmbitos. Âmbitos estes, que têm procurado conhecer

a sua influência em função da idade e do género, a sua relação com os diferentes construtos, diferenças entre grupos culturais e outros.

Dos vários estudos realizados sobre os processos cognitivos de expressão escrita, e ainda sobre a expressão escrita em si, se verificar que, um dos resultados têm apontado para o pouco tempo dedicado ao melhoramento da expressão escrita em particular ao seus processos cognitivos, a falta de um esquema sobre o que se vai escrever, a falta de ordem das palavras (Arroyo e Salvador, 2005; Arroyo e González, 2000; Rodriguez e Herrere ,2000).

Cada vez mais, nota-se uma preocupação a nível do governo e do ministério da educação em Angola, referente a melhoria da qualidade de ensino. A nível do Município do Lobito, foi criado as Zona de Influência pedagógica (ZIPs), como uma área de coordenação de actividades das Escolas do Ensino Primário. Nessas coordenações, realizam-se encontros semanais dedicados a planificação das tematicas a serem desenvolvidas. No período de pausa de cada trimestre, realizam-se seminários de capacitação dos professores. Ainda assim, os professores do ensino primário e segundo a comunicação social reclamam sobre a monodocência, de alunos que não sabem ler nem escrever. Por outra, de acordo os dados recolhidos na Reparticipação Municipal da Educação Anexo (Cif 3) se pode constatat o relatório em que a educação preocupada com a área de Língua Portuguesa (L.P) apresenta a nível do Município o grau de dificuldade quanto a leitura, a escrita.

Reflectindo sobre esta problemática, optamos por escolher, o tema sobre os problemas de expressão escrita,

O contexto da problemática: é a expressão escrita : um estudo sobre as percepções dos professores da 6ª classe do ensino primário do Município do Lobito.

Está problemática é actual e pertinente, e tem sido objecto de reflexão de diferentes pesquisas ao longo dos anos, quer a nível internacional, quer a nível nacional.

Referenciando o contexto anglo-saxónico, conforme descrito por Camps as investigações sobre a expressão escrita nas últimas décadas, têm deslocado o seu enfoque do texto enquanto produto, para o ensino das estratégias de resolução de problemas de composição escrita e da capacitação dos alunos, de modo a desenvolverem um controlo adequado referente aos processos de produção textual. Esta pesquisa favoreceu até certa medida o conhecimento de técnicas específicas para o ensino da escrita referente a cada subprocesso que o envolve.

Destacamos o estudo de Guzman (2007, p. 401) em que como futuras linhas de investigação sugere que se questione, como o professor influi na aprendizagem da composição escrita de seus alunos desde uma perspectiva social, cultural e cognitiva-afectiva.

Outro estudo também de referência, é o de Porlán y Rivero (1998, p. 98) em que o foco da investigação, consistiu em caracterizar o conhecimento dos professores e suas relações, com as concepções especialmente na área das ciências. Nesta investigação, a base consistia em investigar as concepções científicas dos professores, “didácticas e currículos, analisar os obstáculos que apresentavam de modo a se desenhar e experimentar programas de formação” que favorecessem o desenvolvimento de competências aos professores e destes aos seus alunos.

Outra investigação que concorre para a área de escrita como processo e como produto, são as reflexões de Anna Camps (2003) em que o reconhecimento da escrita como processo envolveu paradigmas formais e textuais. Neste paradigma o foco principal do processo de aprendizagem não consistiu apenas na aquisição dos processos de expressão escrita, se não, no desenvolvimento de competências profissionais dos professores e compositivas dos alunos em função do que se pretende que o aluno adquirirá neste nível de ensino em relação o perfil académico e o perfil de saída.

A nível de Angola, destacamos o “projecto de Acção Nacional de Educação para Todos. Do qual, surgiu o “documento final de consulta Pública Nacional”, de 2014, onde se faz referência ao fraco domínio da língua veicular pelos alunos e da língua nacional pelos professores. Entre algumas

recomendações deixadas neste documento, apelou-se o reforço na aprendizagem da língua portuguesa; A Criação de áreas de formação e cursos de acordo com as necessidades nacionais, sectoriais e revisão dos currículos de formação. Segundo dados, apresentados pelo Ministério da educação muitas destas recomendações não foram realizadas.

Neves (2016) em sua investigação aponta a “educação como um dos principais factores de pobreza”. Faz menção da disparidade que há quanto ao acesso a educação primária, onde há maior acesso quanto a zona urbana do que a zona rural. Referencia o alto índice de abandono escolar em relação a zona rural e em relação aos alunos que terminam o ensino Primário e que uma boa parte destes, não da continuidade dos seus estudos. Neves (2016), faz também referência a problemática do atraso escolar que se verifica no ensino primário em relação a zona rural.

Lendo os pequenos estratos acima descritos, quanto a preocupação com a qualidade da formação do professor, da problemática da aprendizagem dos processos de composição escrita, do abandono escolar, da falta de domínio da língua, suscita curiosidade e interesse em qualquer académico e pesquisador, como motivo impulsionador para a busca de soluções a estes problemas ou dificuldades.

Os estudos acima referenciados e muitos outros, têm merecido atenção a nível de vários países e comunidades académicas. O que revela, que muitos esforços têm sido feitos a nível das diferentes comunidades académicas e científicas em diferentes âmbitos e a nível do mundo em busca de uma educação em prol do desenvolvimento humano e de qualidade de ensino.

Entretanto apesar de todos os esforços já realizados, ainda assim muito falta por ser feito. E como resultante a esta preocupação é nesta ordem de ideia que nos sentimos motivados e interessados em pesquisar a problemática acima referenciada na intenção de identificar o problema e propor acções de intervenção que possa aludar na melhoria dos problemas de expressão escrita.

Cientes de que um trabalho de investigação não é um trabalho acabado, antes assim, uma porta que se abre, para à continuidade de outras investigações, achamos ser oportuno e actual o presente tema, e

que o mesmo possa trazer resultados satisfatórios a nível da pesquisa, uma vez que, a base que determina e orienta a nossa investigação, acenta no interesse e na motivação de analisarmos o impacto das estratégias utilizadas pelos professores da 6ª classe do Município do Lobito quanto a identificação, descrição e impacto das estratégias que utilizam no ensino dos processos, estrutura sintáctica, discursiva dos seus alunos.

6.5. REVISÃO DA BIBLIOGRAFIA

Neste ponto fizemos referência alguns estudos realizados e publicados, que estão em harmonia com o assunto a pesquisar. que estão em correspondência com o nosso realizadas.

- Barbeiro, L.; y Brandão, J. A. (2006). Ensinar e aprender a escribir en la escuela: algunas lineas de investigación. En A. Camps (coord.). *Diálogo e investigaciones en las aulas*. Barcelona: GRAÓ.
- Guzmán, Antonio Garcia. (2007) *La Expresión Escrita de Alumnos De Etnia Gitana, Escolarizados En Educación Primaria*. Editor: Editorial de La Universidad de Granada.
- Camps , A. (1992). Algunas observaciones sobre la capacidade de revisão de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*.
- Hayes, J. R. y Flower, L.S. (1980). Identifying the organization of writing process. En L. W. Gregg. Y E. R. Steinberg (Eds) *Cognitive process in writing*.
- Rebelo, M. da C. A. (2013). Tese doutoral. *Estudo sobre as dificuldades na leitura e escrita dos alunos que terminam o primeiro ciclo do ensino básico no concelho de Vila Verde*. ISBN: 978-84-9083-010-9. Editor: Editoriaal de la Universidade de granada.

- Salvador Mata (2005). *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos*. Archidona: Aljibe.

6.6. Procedimentos para a realização da pesquisa

- No começo da elaboração da investigação, procuramos organizar algumas temáticas que através das várias leituras nos pudessem dar o suporte referente ao domínio do tema a que nos propunhamos a investigar.
- De seguida, delimitamos o tema, formulamos o problema de pesquisa, elaboramos os objectivos. Com base aos objectivos foi possível conhecermos que instrumentos para recolha de dados seriam utilizados de modo a responderem aos objectivos e ao problema de pesquisa.
- Tinham sido dados os passos para começarmos a caminhar. Assim começamos a elaborar os instrumentos de recolha de dados. É bem verdade que a parte talvez mais difícil de uma pesquisa possa ser essa. Não foi fácil. Levamos anos. E ainda assim os instrumentos elaborados não são de nossa autoria. Recorremos aos instrumentos utilizados por Guzmán (2007) e também de alguns estratos do projecto elaborado por Salvador Mata e Garcia (2005).
- Visitamos a Repartição Municipal da Educação do Município para, junto deles, obtermos informações sobre a cobertura da docência no Município, respeitante ao

Ano Lectivo 2017. Para o efeito, levamos uma carta conforme (Anexo 1) que foi respondida com todos os dados que precisamos, conforme (Anexo 2);

- Seleccionamos a população e a amostra;
- Seguidamente, iniciamos a visita às escolas do Ensino Primário, (Públicas, Privadas e Públicas Privadas). Fomos bem recebidas pelas direcções das escolas. Mas o tempo já era curto para o que pretendíamos fazer. a partir Foi daí que seleccionamos os sujeitos participantes ao nosso estudo.
- Com a autorização dada pelas direcções das escolas e a aceitação dos professores a participarem na investigação, iniciamos o processo de aplicação dos instrumentos para a recolha de dados.
- Aplicamos primeiramente os questionário aos professores da 6ª classe;
- Foram seleccionados os 24 alunos das diferentes escolas;
- Foi enviada a carta para os encarregados de educação a solicitarmos a autorização dos seus educandos a participarem na realização desta pesquisa;
- Autorizadas que fomos pelos encarregados de educação os alunos realizaram a redação, no mesmo momento eles estavam a ser observados pela pesquisador(Observação), depois de terminarem as redacções os alunos, responderam as entrevistas.
- Os professores corrigiram as redacções;
- Aplicados os instrumentos entramos na fase de tratamento e análise dos resultados. Utilizou-se o programa SPSS para os dados quantitativos, a

transcrição textual, da entrevista, e da observação e posteriormente, a esses instrumentos qualitativos fez-se a categorização, igualmente a categorização das redacções corrigidas pelos professores a correcção;

- Concluído que estava a fase de análise dos resultados quantitativos e qualitativos, cruzamos os dados, fazendo a triangulação. Com os dados cruzados, elaboramos as conclusões, sugestões, linhas para futuras linhas de investigação. Terminando assim uma etapa da pesquisa.

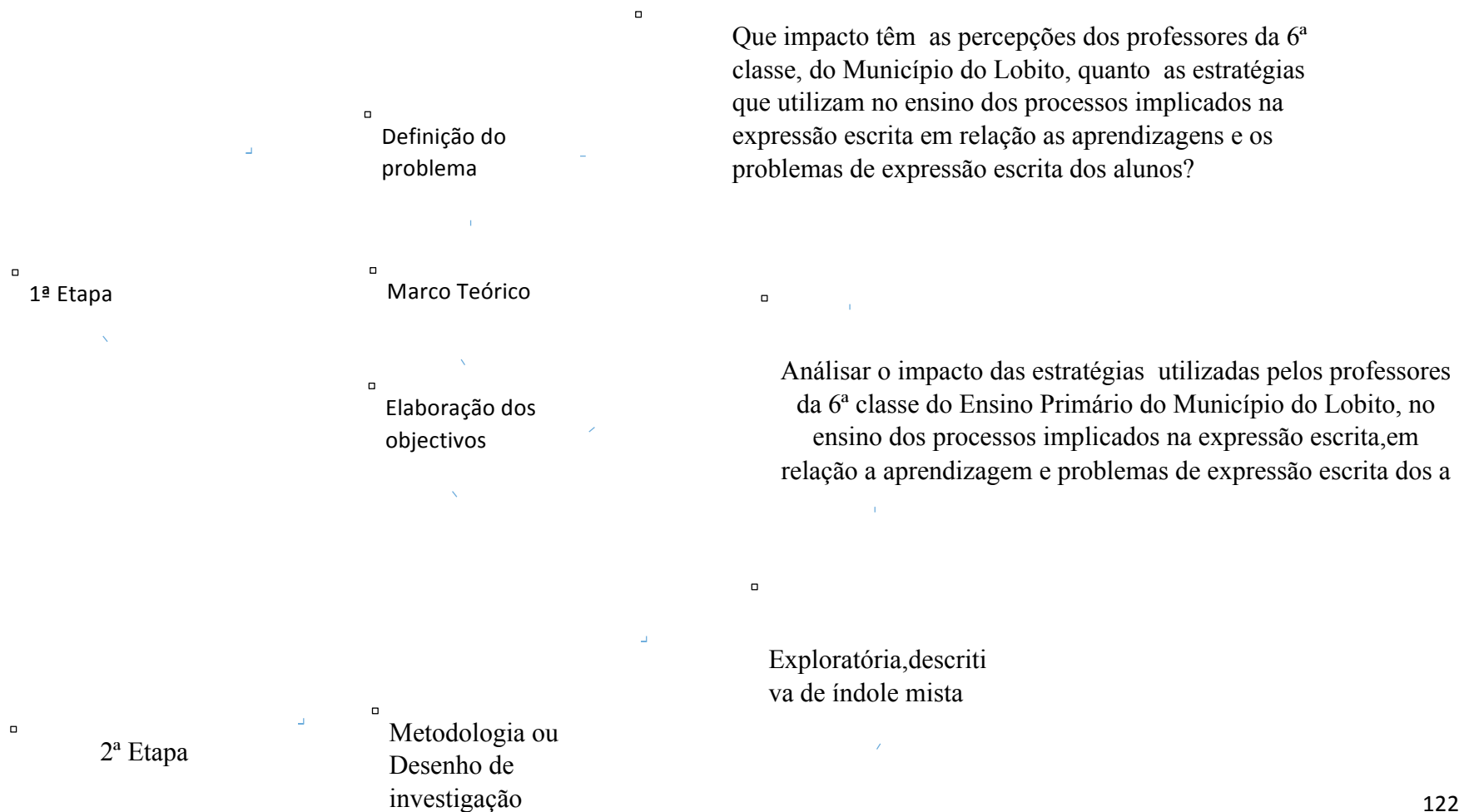
6.7. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Segundo Freixe (2011) um trabalho de investigação, exige um esquema metodológico de carácter científico claramente desenhado. Para a concretização do desenho de pesquisa a ser utilizada, seguem-se algumas etapas que se desenvolvem umas em relação as outras de forma lógica e sequenciada propostas por Freixe, a saber:

- Etapa conceptual;
- Etapa metodológica;
- Etapa empirica.

Para Freixe as etapas acima descrita possibilitam que se façam um enquadramento dos elementos essenciais que se devem configurar numa pesquisa.

Como forma de clarificarmos o desenho da nossa pesquisa, apresentamos em forma de esquema, ou por outra, apresentamos o enquadramento dos elementos essenciais, referente a esta pesquisa, tendo em atenção a metodologia adoptada para o seu desenvolvimento.



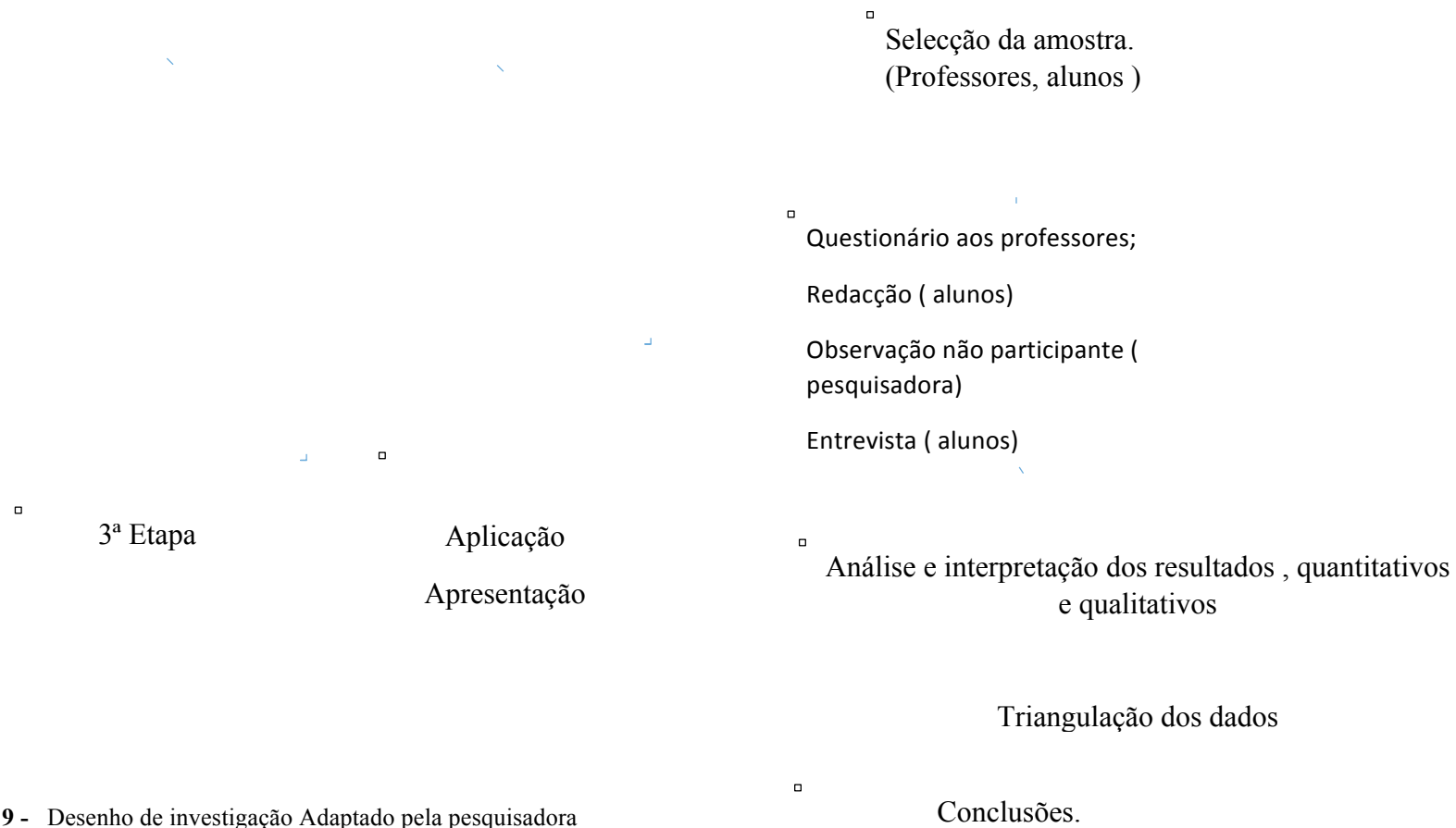


Figura 9 - Desenho de investigação Adaptado pela pesquisadora

6.8. DESCRIÇÃO DO MEIO

• LOCALIZAÇÃO

A presente pesquisa, foi desenvolvido no Município do Lobito. Para que se perceba e se compreenda este meio, passamos aqui a descreve-lo.

O Município do Lobito, é uma cidade da Província de Benguela. Benguela tem dez Municípios e o Lobito, é um ,entre os dez.

É Limitado à Norte com a Província do Kwanza Sul, à Este com o Município do Bocoio, à Sul com o Município da Catumbela e à Oeste com o Oceano Atlântico.

Localiza-se a 12° 29” e 0,84” de latitude e a 13° 35” e 06” de longitude situando-se a 540 km da Capital do País (Luanda).

Administrativamente o Município, quanto a sua extensão territorial o cupa **2.700 km²**, que representa cerca de 7% do território da Província, distribuídos da seguinte forma:

Comuna Sede (Canata) _____	31 km ²
Povoação do Colango/ Hanha do Norte _____	705 km ²
Comuna do Egito Praia _____	482 km ²
Comuna da Canjala _____	1.482 km ²

• Divisão Administrativa

Para facilitar a organização administrativa da cidade, o Município, está dividido pelas seguintes zonas (Z.M.L):

Zona 1 – Canata, compão, Restinga, Zona Comercial;

Zona 2 – Bairro da Luz, Cassai, São Miguel, Ngolo da Areia e 4 de Fevereiro;

Zona 3 – São João, Calumba, Mbundo Pule;

Zona 4 – Santa Cruz, Akongo e Alto Akongo;

Zona 5 – Morro da Rádio; Africano, Boa Esperança, Elavoco, Alto Esperança;

Zona 6 – Bela Vista, Chimbuila I, II, III, Popular, Aerovia;

Zona 7 – Alto Liro, Zâmbia, Bango-Bango, 4 de Abril, Bairro Novo;

Zona 8 – 27 de Março, 17 de Setembro, Vila Chinesa, Golfe;

Zona 9 – Liro, Cajendende, Lobito Velho.



Figura10- Mapa de Angola: Configuração geográfica da Província de Beenguela, Município do Lobito

Demografia

Os dados referentes aos elementos demográficos, foram baseados nos dados provisórios do censo realizado em 2014. Destes dados, consta haver uma população estimada em 324.050 habitantes, dos quais 169.986 mulheres e 154.064 homens, e cerca de dois terços estão concentrados na sede Municipal.

Distribuição da População por Comunas.

LOCALIDADE	POPULAÇÃO
Sede Municipal (Canata)	301.065
Comuna da Canjala	16.348
Comuna do Egipto Praia	1.460
Povoação do Culango	5.177
TOTAL	324.050

QUADRO 3- Distribuição da população de acordo a divisão territorial. Fonte: Gabinete de imagem da Administração do Município.

CONTEXTO SOCIOECONÓMICO

O Município do Lobito, possui um dos principais parques industriais do País e dois importantes sectores para o desenvolvimento da região: O Porto do Lobito e o Caminho-de-ferro de Benguela.

A Comuna com maior índice de produção industrial e cultural é a Canata, que regista as quantidades de produção de pão, bolos, águas mineral, sumos, bebidas espirituosas e cimento para **construção**, totalizando mensalmente 8,4%, Trimestral 25,2%, Semestral 50,4% e Anual 92,4% da produção global.

A pesca, a agricultura e os recursos hídricos nos rios Cubal e Balombo, são tidos como principais actividades. Porém, é de realçar que, embora sejam caracterizadas como actividades principais ainda são notorios potencialidades por se explorarem, concernente a Pesca, Turismo, Hotelaria e Agricultura, mesmo sendo áreas que têm sido já exploradas, precisam-se reforçarem as actuações para redimensionarem as produções e os rendimentos.

Referindo-se ao sector da agricultura, as dificuldades prendem-se com a insuficiência de técnicos especialistas nas áreas de veterinária e desenvolvimento florestal.

O Município depara-se ainda, com dificuldades das vias terciárias, ou sejam, as vias que ligam as comunas com as povoações e/ou bairros que estão degradadas.

Referenciando-se ao sector da educação, as dificuldades identificam-se com o baixo número de professores e de instituições escolares que, não cobrem os números de alunos, se tivermos em conta a população estudantil que o Município alberga.

No que toca o sector de saúde as dificuldades prendem-se com a falta de medicamentos, e o baixo número de técnicos nesta mesma área.

Organização escola

O Município do Lobito, conta com uma organização escolar que obedece ao sistema de ensino proposto pela Lei de Bases do Sistema Educativo Angolano, que abrange os diferentes subsistemas de ensino, que vão desde o subsistema de Ensino Primário; Ensino Secundário que engloba o I Ciclo e o II Ciclo e o Ensino Superior.

Referenciando-nos em particular relevância, à organização escolar, quanto ao Ensino Primário, o Município, segundo o relatório de Balanço do Ano económico de 2016, apresentado pela Repartição Municipal do Lobito, tem 69 (sessenta e nove Escolas do Ensino Primário distribuídas nas 4 (quatro comunas).

As Escolas do Ensino Primário (EP), respondem directamente da Repartição Municipal da Educação.

Actualmente, existe um projecto de acção interventiva a nível da Repartição Municipal da Educação que tem por objetivo, ajudar e orientar os professores, quanto as planificações e dificuldades reveladas no decorrer do processo ensino /aprendizagem. O referido programa tem o nome, Zona de Influência Pedagógica (ZIP) e quanto a sua distribuição em relação as acções de intervenção a serem desenvolvidas pelas escolas e como forma de não subcarregarem uma zona em relação a outras, o programa foi direccionado para as nove zonas do Município e cada zona tem um coordenador como responsável, e este por sua vez, conta com a colaboração das direcções das escolas afectas a sua coordenação e os respectivos professores..

Referenciando-nos as características das nove zonas, vamos caracterizar de acordo as suas localizações, potencialidades e não potencialidades (dificuldades).

A zona 1 e a zona 2, , quanto a configuração da cidade, estão na zona baixa. Estas zonas, situam-se quer no centro da cidade e arredores da mesma. São zonas com maiores edificios modernos e diversificados, com praias, salinas, fábricas. São zonas de relevância a nível de turismo, pesca , lojas, cafés, bares, hotéis, zonas verdes, parques de lazeres, mercados formais e informais, com estradas secundárias e terciárias e de fácil acesso, algumas em bons estados e outras péssimas, o acesso de transportes públicos e privados são realizados com a maior normalidade, têm hospitais, campos de desporto, Instituições de serviços públicos, talhos, pastelarias, jardins ...

zona 3 e a zona 4, localizam-se nos arredores do centro da cidade. Quanto a configuração da cidade caracterizam-se por zona Baixa. Algumas vias destas zonas são de fácil acesso, mas outras as secundárias principalmente que dão acesso a muitas escolas são precárias e de difícil acesso, também em algumas áreas há problemas de saneamento básico. São zonas, que estão um pouco distantes do hospital central, mas têm muitos centros médicos, supermercados formais e informais, zonas agrícolas, grandes armazéns, que fazem a venda a grosso e retalho de produtos alimentícios, plásticos, materiais de construção ainda têm oficinas, salinas....

Zona 5- Localiza-se na área que dá acesso a zona alta (Z.A) é uma área de muito movimento rodoviário, por ser a zona que dá acesso a estrada Nacional 100, que liga o município a outras regiões de Angola, como Luanda, Sumbe, Huambo, Balombo; Bocoio... É uma zona onde está localizado o maior mercado informal, o tão chamado mercado do Tchanpanguela. Mercado esse que abastece informalmente a cidade com diversos produtos. Esta zona tem várias instituições escolares, tem muitos Mini Mercados e postos médicos ou de Saúde.

Zona 6, 7, 8, localizam-se na ZA, também as suas vias umas são de fácil acesso e outras de acesso precário. São zonas com um número elevado da população. Muitas delas são bairros que estão a surgir recentemente, mas têm água canalizada e luz eléctrica, porém o saneamento básico é precário. Têm muitas escolas, muitos Mini Mercados, centros médicos e um novo hospital de pediatria e de Clínica Geral. Quanto a população também apresentam um número elevado populacional. Algumas casas ainda são de barro e outras de construção definitiva.

A Zona 9, é a zona mais atingida do Município. É caracterizada como zona pesqueira, de salina. Nesta zona está localizada a chamada sonangol (zona de combustíveis) Também tem várias escolas, centros médicos, o acesso em algumas áreas são de fácil acesso e outras não.

Caracterização das escolas

A população do nosso estudo engloba todos os professores da 6ª classe. A amostra foi tomada como uma parte desta. Por este facto, tivemos que percorrer as diversas escolas do Município, o que dificulta descrevermos aqui de forma particularizada cada escola. Porém a caracterização das escolas que aqui descrevermos será feita de maneira geral, tomando como elementos particulares a descrição das escolas agrupadas em Escolas Públicas (EP) Escolas Públicas Privadas (Epp) e Escolas Privadas (Ep).

Segundo os dados que nos foi fornecido pela Repartição Municipal da Educação do Lobito (RMEDL), o Município conta com 88 (oitenta e oito escolas) Públicas e Públicas Privadas e com 33 (Trinta e três escolas) Privadas.

Para o presente Ano Lectivo foram matriculados da iniciação a 6ª classe 84254 (oitenta e quatro mil e duzentos e cinquenta e quatro) alunos. Para mais informações consultar (anexo 2).

Referente aos professores da Iniciação a 6ª classe o Município conta com um número de 1855 (Mil oitocntos e cinquenta e cinco) professores. Deste número 1440 (Mil quatrocentos e quarenta) são do género Feminino.

Desta feita apresentamos de seguida as características de cada uma delas:

Escolas Públicas (EP)

São em maior número. Muitas delas são de construção definitiva e outras ainda são adaptadas, com chapas, separadas ao ar livre no pátio da escola por chapas.

Muitas delas são devidamente equipadas, isto é com carteiras, quadro, janelas, portas, água, luz, casas de banho para professores e para alunos. Outras como não são definitivas os alunos levão as suas cadeiras, não têm luz, as casas de banho são precárias.

A maior parte das escolas privadas não têm biblioteca, cantina, pátio para ficarem durante o intervalo, área para o desporto...

Muitas das EP não têm informação nenhuma nas paredes a apresentacção das realizações dos alunos, como desenhos, jornal de parede ou outro tipo de informações.

Algumas só agora estão a desenvolver as áreas verdes.

As aulas ocorrem em três períodos, manhã e tarde, ensino regular e anoite ensino de adultos.

Escolas Públicas Privadas (Epp)

As Epp, estão associadas às Madres. São dirigidas por Madres. Quanto a sua estrutura, são de construção definitiva. Outrohora eram chamadas de Colégio das Madres. Quanto ao equipamento e materiais estão bem equipadas. As salas de aulas têm carteiras para todos os

alunos, quadro, boa ventilação, pátio, biblioteca associada a área de informática, jardins, cantinas.

Funcionam no período da manhã e da tarde com o ensino regular. Estas escolas Organizativamente respondem a directamente a RMEDL.

Escolas Privadas (Ep)

São as escolas com melhores equipamentos. As salas estão devidamente equipadas, com ar condicionado, quadros mais recentes, armários, áreas de ginástica e desporto. Também têm refeitórios, cantinas, bibliotecas, sala de informática.

As condições do ambiente são favoráveis e muitas delas trabalho no período da manhã e tarde com o ensino geral e a noite para o ensino de adultos mas só para o I Ciclo e II Ciclo.

6.9. DESCRIÇÃO DA POPULAÇÃO E DA AMOSTRA

6.9.1. CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO

População é o grupo mediante o qual se tenta generalizar os resultados ou ainda pode ser compreendido como o universo pelo qual, se faz a eleição da amostra como apontam Bisqueira, (1989); Carmo e Ferreira (2008).

Segundo Buendía Eisman (1999) descrito por Cacers () o conceito de população, pode ser interpretado, quer enquanto universo, quer enquanto população. Enquanto universo, se consideram aquelas pessoas que pelas suas “características” respondem e reúnem as condições necessárias para serem participantes da pesquisa, (Tavares, 2009). Já a população, é considerado como um conjunto definido, limitado e que satisfazem ou respondem a questão de investigação, Zassala (2008); Durães (2012).

Este estudo desenvolveu-se no Município do Lobito. Como referenciado acima no ponto da caracterização do meio. O Município, está dividido territorialmente em quatro Comunas e estas por sua

vez, estão subdivididas por zonas. Daí que, as zonas, configuram-se por apresentarem certas características que os diferenciam umas das outras.

Segundo o levantamento de dados apresentados pela RMEDL, Ciência e Tecnologia a classe docente do EP da 6ª classe no presente ano lectivo 2017, frente ao aluno é de 207, dos quais 106 são do género feminino, que leccionam nas mais diversas escolas Públicas, Privadas e Públicas e Privadas (cf. Anexo 2) e com um total de 79738 alunos dos quais 39739 são do género feminino.

Segundo a divisão administrativa, a população seleccionada para esta pesquisa, em função das zonas académicas, habilitações, condições das escolas representa uma população com características diferentes por este lado, mas similar, por serem professores da 6ª classe, independentemente das situações acima descritas, o que até certo ponto, corrobora com as ideias de Durães (2012,p193) citado por Ferreira José (2017,p.30), que considera a “população como aquela que tem a mesma oportunidade de ser incluída na amostra”. De modo a corresponder com as ideias de Durães citado por Ferreira José (2017) tivemos como critérios para a selecção da população os seguinte elementos:

- Que fossem professores da 6ª classe;
- Pertencentes as escolas Pública, Privada e pública e Privada;
- Colocados nas diferentes zonas do Município;
- Que fossem de ambos os sexos, Masculino e Feminino;
- Que fossem professores frente ao aluno;
- Que se mostrassem interessados em participarem na pesquisa.

Ainda para esta pesquisa contamos com a população constituída pelos alunos da 6ª classe.

Para a selecção desta população tivemos em conta os seguintes critérios:

- Tinham que ser alunos da 6ª classe;
- Alunos dos professores que participariam da pesquisa;

- Que pertencessem as EP, Epp, Ep;
- Que fossem alunos do regime regular;
- Alunos pertencentes as diferentes zonas do Município.

Conhecidos e tomados em considerações os critérios de selecção acima descritos, da população do nosso estudo, estavam claras e compreensíveis, os elementos que facilitaram a escolha e selecção da amostra.

Quadro 3- Descrição da população do estudo

Professores	Classe	Feminino	Tempo semanal
207	6 ^a	106	28
Alunos	Classe	Feminino	-
9165	6 ^a	4516	-

Fonte: Pesquisadora

6.9.2. DEFINIÇÃO DA AMOSTRA

Segundo Vilelas(2009); Fortin (2009),os sujeitos tomados como porções menores, retirados da população, que pelas suas características, respondem as exigidas da população, designam-se por amostra.

Segundo Pinto (2012,p.165) para que a mostra possa ter “utilidade prática,” esta, tem que ser “representativa da população. A representividade é um pilar fundamental da amostragem, que permite aferir a qualidade de uma amostra”.

Os critérios de selecção da população, que acima tomamos como referência, possibilitam a que, qualquer sujeito, professor da 6ª classe, tomado como população, no nosso estudo, tenha a possibilidade de ser escolhido a participar na pesquisa. Este facto, segundo Pinto (2012) faz com que a amostra seja aleatória. Além do mais, pelo facto de entre os critérios, termos particularizado a selecção para professores da 6ª classe, e não professores do EP da Iniciação a 6ª classe, fez com que a amostra fosse, também intencional.

Desta maneira, consideramos como amostra para o presente estudo, 100 professores da 6ª classe, 24 alunos e a pesquisadora.

A amostra dos alunos, são de 24, por várias razões.

- Primeiro, o objecto fundamental de investigação selecionado nesta pesquisa são os professores.
- Segundo, por razões, de tempo, não nós foi possível trabalharmos com um número maior de alunos.
- Terceiro, os alunos são em número menor, devido as características dos instrumentos de pesquisa a utilizar, isto é, a entrevista e a redacção.

Também, nos incluímos como amostra para o nosso estudo, devido a aplicação do instrumento de recolha de dados, que é a observação não participante.

Assim sendo a amostra do nosso estudo é constituída por 100 professores da 6ª classe, destes 56 são do género feminino e 44 do género masculino. Os dados referente as habilitações, a zona de localização da escola, consultar (anexo7)

Alunos 24 , dos quais 16 são do género feminino e 8 do género maculino. As idades variam de 10 a 13 anos. Quanto as escolas 8 da EP, 8 da Epp, e 8 da Ep.

Pesquisadora, género feminino, idade 49 anos, professora da Escola de Formação de Professores do Lobito (EFPL), Formada em Ciências de Educação, tempo de serviço 33 Anos.

6.10. Critérios de validação e fiabilidade dos instrumentos

O questionário e a entrevista enquanto instrumentos de recolha de dados para esta pesquisa, antes de serem aplicados, passaram pelo juízo de experts e por distintos investigadores, como professores do Instituto Politécnico Católico de Benguela, de língua portuguesa que deram os seus pareceres. Também por serem instrumentos já aplicados em outras realidades de estudo, optamos por não alterarmos a sua estrutura, de modo a poderem responderem as exigências da validação atribuída nos estudos de Guzman (2007) e projecto de Salvador Mata e Garcia (2005).

Enquanto aguardávamos pela validação dos instrumentos, esses também foram aplicados em suas versões primeira, que sofreu alguma reestruturação em algumas questões que os professores em fase de implementação não compreenderam e por esta razão não foram respondidas.

Retificados os instrumentos nas questões indicadas, voltamos a aplicar, e ainda assim falta tornar mais simplis e clara algumas questões. Depois de mais uma vez refazermos os instrumentos, estes foram aplicados e como resultado ouvimos por parte dos professores seleccionados para a validação dos instrumentos, uma resposta positivo.

Para facilitar a correcção e validação dos questionários e da entrevista dos alunos, entregamos uma folha aos professores, que participaram na fase do pré-teste, para que assinalessem nas mesmas o que achavam estar bem e o que

achavam não estar bem. Com esse procedimento, foi mas fácil fazermos as correcções, conforme (Anexo 4).

Além do pré-teste fomos também recebendo orientacções da parte do nosso orientador, as directrizes das perguntas que mereciam uma correcção.

Depois das respostas positivos que recebemos, que comprovavam a clareza, objectividade dos referidos instrumentos e também, com a autorização recebida da parte do nosso orientador da tese, compreendemos que os instrumentos estão em condições para serem aplicados.

A aplicação dos instrumentos foi possível após também, a aprovação da carta endereçada as direcções das respectivas Escolas para estudo da investigação.

Esse foi um momento de grande alegria e entusiasmo, após percebermos que os instrumentos estavam prontos para serem aplicados aos sujeitos afectos a investigação, uma vez que, estes, são o ponto de partida para as respostas ao problema de investigação. Após essa apreciação positiva que recebemos do orientador e das direcções das escolas, iniciamos a aplicação dos mesmos.

6.11. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para a obtenção de recolha de dados desta investigação, tomamos diferentes procedimentos em função do problema e dos objectivos que nos propusemos a alcançar.

A opção metodológica escolhida conduziu-nos a utilizar como técnicas de recolha de dados, a análise documental, o questionário, a redacção do texto narrativo, a observação e a entrevista.

6.11.1. Análise documental

É um instrumento, que permite ao pesquisador, tomar contacto com diferentes referências bibliográficas para buscar informações que sirvam de suporte teórico do trabalho de pesquisa, (Afonso,2014). Nesta pesquisa, este instrumento foi utilizado em diferentes momentos. Momentos estes, tidos como consultas de tesis, artigos, livros, em que os temas e conhecimento possibilitaram a transcrição e desenvolvimento do suporte teórico da pesquisa. Momentos em que, consultamos os programas de Língua Portuguesa (L.P) e a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSED) como documentos normativos do Ministério da Educação (MED).

6.11.2. Questionário

segundo Rodrigues (2006), Lakatos (2009) é um método ou técnica de recolha de dados, constituído por uma lista de questões relacionadas com o problema, que deve ser aplicado a um determinado número de informantes. O seu preenchimento ocorre na ausência do investigador.

Na perspectiva de Vianana (2001, p.163), “ o questionário consiste na formulação de uma série de questões escritas a serem respondidas pela população ou amostra da pesquisa”.

Por conseguinte, Martins e Theóphilo (2009, p.93), afirmam que, o “ questionário consiste num conjunto ordenado de perguntas a respeito de variáveis e situações que se desejam descrever”.

De entre os diferentes instrumentos utilizados e aplicados neste estudo, o questionário foi o instrumento principal do nosso estudo, devido a linha condutora da investigação.

A elaboração de qualquer instrumento de pesquisa, exige tempo e obedece, quanto a sua estrutura, critérios e normas.

O questionário utilizado neste estudo, quanto a sua elaboração e estrutura, passou por uma série de adaptações de modo a poder corresponder ao objecto do estudo. O questionário não é resultado de uma criação nossa, antes sim, foi uma adaptação feita, partindo de um guião de entrevista citado por Guzman(2007,pp.406-409) e da revisão da entrevista semiestruturada elaborada por Salvador Mata (2000,pp66-71).

O questionário, foi aplicado aos professores da 6ª classe do EP do Município do Lobito.

Os professores foram receptivos e mostraram-se interessados e colaborarem no preenchimento do questionário.

Quanto a sua aplicação, o maior constrangimento, foi chegar até certas escolas, em que, o acesso era precário, e em algumas comunas, os professores não estarem presentes.

Foi também satisfatório e muito positivo, a receptividade das direcções das escolas.

Os questionários não foram preenchidos no mesmo dia de entrega. O que levou algumas semanas.

O Objectivo de aplicarmos este questionário, consistiu em podermos analisar as “percepções dos professores da 6ª classe, do Município do Lobito, quanto as estratégias que utilizam no ensino dos processos implicados na expressão escrita, descrever acções que realizam e o impacto das estratégias, no ensino das estruturas sintácticas, discursivas, dificuldades da expressão escrita dos seus alunos”.

Referente a estrutura, o questionário foi concebido por duas partes e contempla uma escala de Linkert, onde 1- nunca; 2 - algumas vezes; 3 – quase sempre e 4 – sempre.

- A primeira parte, dedicada aos dados pessoais, profissionais e situacionais da escola.
- A segunda parte, composta por sete dimensões, dedicada as estratégias, quanto a estruturação textual, a génese de conteúdo, as estratégia de revisão, as estratégia para a escrita de um texto narrativo, as estratégias de auto-regulação e por fim, as dificuldades de expressão escrita. Conforme expresso em (Anexo6)

Participaram do preechimento do questionário todos aqueles professores que se fizeram presentes nas EP, Epp e Ep, nos dias que lá fomos para entregarmos os questionários. O preenchimento aconteceu para alguns profssores no peeríodo da manhã e para outros no período da tarde.

Foi dada orientação de como deveriam preencher e qual era o objectivo da pesquisa.

Os professores foram orientados a não deixarem nenhuma questão, sob pena de não serem contabilizadas estatisticamente. Orientações adicionais, estavam expressas na nota introdutória do referido questionário conforme (Anxo6)

6.11.3. A redacção de um texto narrativo, observação directa.

“A Narração é um tipo de texto que esboça as ações de personagens num determinado tempo e espaço. A estrutura do texto narrativo é composta de:

- Apresentação;
- Desenvolvimento;
- Clímax;
- Desfecho.” (Diana ; Fernandes; Duarte, 2015)

O texto Narrativo serviu de instrumento de recolha de dados considerada, como uma prova de PROSC.

O PROSC é uma prova que visa avaliar os processos de escrita. Tem por Autores: Fernando Cuetos Veja; José Luís Ramos Sánches e Elvira Ruano Hernández.

Os dados aqui descritos foram citados por (Rebelo,2013)

O PROSC segundo a ficha técnica descrita por Rebelo (2013,p.183) é um instrumnto adaptado de Cuetos et al (2000)

É composta por seis provas que permite avaliar os diferentes aspectos da escrita.

Neste estudo, aplicou-se a entrevista aos alunos e a observação. Para completar a informação de recolha de dados, os alunos escreveram uma narração, partindo de um conto ou história, conhecida ou não por eles ou pelo professor. A realização do texto Narrativo, foi considerado como uma das avaliações do PROSC. Que entre as seis, nós aplicamos a prova referente a escrita do texto narrativo.

Com a redacção pretendíamos analisar a estrutura sintáctica e discursiva dos textos dos alunos

Para a realização da redacção seguiu-se as seguintes orientações:

- Cada professor seleccionou 4 alunos da sua sala;
- PROSC, escreverem um conto ou uma história, inventada ou ouvida;
- A extensão da redacção dependia deles. Da história ou conto conforme escolhido e a mensagem a passar;
- Aos alunos lhes foram dadas folhas A4 para o rascunho e para escreverem finalmente a redacção;
- Para escreverem a redacção os alunos tiveram como materiais de apoio, diferentes livros de histórias infantis, revistas e livros de leitura da 6ª classe, dicionário e gramáticas;
- Na folha da redacção tinham que colocar a sua identificação, nome, idade e tipo de escola (pública, privada e pública privada);

- A redacção tinha que ser realizada em presença do professor (a), e da investigadora. Mas esta última, sem participação nem intervenção;
- Teria que ser , na aula de língua portuguesa, nos dois tempos;
- Foi dado aos alunos lápis, borracha e lapizeira;

Terminada a redacção deveriam entregar ao professor e minutos depois passariam ao preenchimento por escrito da entrevista;

No processo de realização da redacção, dos 100 professores que participaram do questionário, participaram apenas seis (6) professores. Destes, dois da escola Pública, dois da escola Pública Privada e dois das escolas Privadas. Trabalhou-se apenas com os seis professores pelas seguintes razões: Falta de tempo por parte dos professores; ter sido a semana de preparação para a prova do professor; ausência de professores em algumas escolas.

A correcção referente a redacção ficou cargo dos professores. Pretedia-se colher informações quanto a forma de correcção dos professores e quanto ao que eles dizem trabalhar no texto narrativo são objecto de análise ou não.

Para a correcção da redacção foi dado um modelo adaptado por Cuetos (2000) citado por Guzman (2007) e Rebelo (2013) conforme expresso em (Anexo10). O objectivo quanto ao uso deste modelo, é que é um modelo que já tem sido utilizado em outros estudos; permite colher dados referente ao texto narrativo; permite uniformizar os padrões de correcção. Permite encontrar o grau de dificuldade ou não do professor quanto aos aspectos que ele toma como referência num texto narrativo.

No decorrer da realização da redacção nos fizemos presente em sala de aula, com o objectivo de colhermos dados mediante a observação directa e não participante.

Segundo Estrela (1990,p.37), a observação é um componente indispensável ao processo de pesquisa pedagógica pela suas características. Com a observação, o observador tem a possibilidade de recolher dados, de modo a alistar os procedimentos dos indivíduos à medida que eles forem acontecendo. É nesta base, que nos envolvemos na realização da observação.

Para a elaboração do guião de observação, transcrevemos alguns elementos da entrevista, quanto a dimensão de planificação, revisão e auto regulação .

Para o efeito, nos baseamos nas dimensões da entrevista cumprindo com alguns procedimentos:

Observar, que processos internos e eexternos afectos aos processos implicados na expressão escrita eram revelados e utilizados pelos alunos. (Anexo 11).

Os registos da observação foram feitos depois dos alunos terminarem a realização da redacção.

Os registos foram feitos de maneira geral, particularizando um ou outro caso, conforme descrição (Anexo12).

6.11.4. Entrevista semiestruturada de tipo cognitivo

Segundo Valhiente et al, (2005, p.200); Marconi & Lakatos (2009), a entrevista é uma “técnica que consiste na recolha de informação através de uma conversa

profissional”, onde para além de fornecer informação, acerca do que se investiga, permite o contacto directo entre o pesquisador e os sujeitos participantes da mesma.

Segundo Lima e Pacheco (2006:96), a entrevista faz parte de um dos momentos do trabalho de campo, através da qual o pesquisador em muitos dos casos procura concluir informações recebidas na observação participante e desta inserir pareceres pontuais acerca do que pretende alcançar na pesquisa.

A entrevista permite um contacto mais directo entre o entrevistador e o entrevistado. É um instrumento de recolha de dados considerado apropriado em pesquisas qualitativas e favorece

que se aplique a diferentes contextos de investigação e a diferentes pessoas. Pode ser individual ou grupal. É também um instrumento que pode ser utilizado tanto em pessoas que sabem ler e escrever ou não.

Na ideia de Lima e Pacheco (2006), no momento da entrevista, o entrevistador tem a possibilidade de penetrar mais a fundo nas questões do seu interesse e desempenhar um papel mais activo.

Pelo que, uma entrevista, consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes, possa envolver mais pessoas”como descrevem Morgan (1988), citado por Bogdan e Bilken (1994:134), Buendia, Colas y Hernández (2004) y Mc Milla y Chumacher (2005) ou ainda dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre os dados ou informações pessoais do entrevistado.

Neste estudo, optou-se por uma entrevista semiestruturada, com perguntas abertas conforme (Anexo 13).

A entrevista, foi aplicada aos alunos da 6ª classe. Ela foi aplicada, logo após a realização da redacção, conforme procedimentos utilizados por Guzmán (2007). A sua aplicação, visou colhermos dados imediatos dos alunos, sobre as operações que utilizam no momento da realização da redacção. Por outra, para avaliarmos o grau de conhecimento e de aplicabilidade dos processos implicados na expressão escrita ensinados pelos professores de modo a cruzarmos dados no momento da triangulação, referente ao que os professores afirmam que fazem em relação a acção prática dos alunos.

Por razões de tempo, apróximava-se a época das provas do professor, e os alunos estavam em fase de preparação, a entrevista não foi gravada em fita magnética nem em outro tipo de gravação. Também pelo número de alunos que pretendíamos entrevistar, está foi respondida por escrita.

Para o preenchimento das mesmas, contamos com a participação dos próprios professores participantes e dependendo de cada escola, Pública, Privada e Pública Privada.

Participaram da entrevista 24 alunos das EP, Epp e Ep.

Esses foram seleccionados pelos professores e em muitos casos foi por sistema de voluntariado.

Não ficaram envolvidos os 100 professores. Mas sim, 12 professores que já haviam participado no preenchimento do questionário, mas distribuídos quatro da EP, 4 da Epp, e 4 da Ep.

Como orientação para a realização do preenchimento da entrevista seguiu-se os seguintes passos:

- Distribuíram-se os exemplares da entrevista com os espaços indicados as perguntas e respostas;
- Lhes foi dada a orientação para estarem calmos, lerem com atenção e responderem a todas as questões;

- Após terminarem de responderem deveriam reler para se certificarem que não haviam deixado nenhuma resposta;
- Terminada a verificação, entregassem as entrevistas aos professores;
- Entregue as entrevistas a investigadora, estas foram transcrita literalmente como foram escritas pelos alunos, conforme (Anexo 12).
- No decorrer da transcrição, essas foram codificadas em AP (Alunos da escola Pública), App (Alunos da escola Pública Privada) e A p (Alunos da Escola Privada).

Codificada que estavam as entrevista, passamos a sua categorização. Esta foi tida em Metacategoria que englobou as seis dimensões e as categorias conforme os dados recolhidos de cada variável;

Feita a categorização e a transcrição, passou ao processo de análise e interpretação dos resultados;

Com os dados analisados e interpretados passamos ao cruzamento dos mesmos e com outras informações obtidas de outros instrumentos aplicados.

CAPÍTULO VII - APRESENTAÇÃO E ANÁLISES DOS RESULTADOS

INTRODUÇÃO

Este capítulo é considerado como o pilar da nossa investigação. O consideramos assim, por ser o capítulo que apresenta e esclarece a quem tomar contacto com o nosso trabalho, como foram tratados, analisados e interpretados os resultados obtidos dos vários instrumentos aplicados em relação os dados dos sujeitos participantes e aos objectivos da nossa pesquisa.

Para um enquadramento lógico e compreensível, neste capítulo, apresentamos os dados quantitativos, resultantes da aplicação do questionário e dos dados qualitativos, resultantes da aplicação do texto narrativo, da observação e da entrevista.

7. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS QUANTITATIVOS

Para realizarmos a análise dos dados quantitativos, utilizou-se o programa SPSS. Mediante o programa SPSS, criou-se a base de dados, baseando-se nas respostas do questionário. Criado que estava a base dos dados e com a ajuda do programa SPSS, procedeu-se a análise estatística, que possibilitou a apresentação das tabelas e gráficos constantes abaixo e que visam responder aos objectivos propostos nesta pesquisa outros dados ainda mais completos referente ao questionário encontram-se em (anexo 7).

7.1. Análise descritiva

Dado que as variáveis sociodemográficas são todas qualitativas nominais e ordinais, foram efectuadas as tabelas de frequências e elaboradas as devidas interpretações.

7.1.1. Resultados dos dados sociodemográficos

TABELA 1: Distribuição da amostra face ao Género

	n°	%
Masculino	44	44.0
Feminino	51	51.0
NR/NR	5	5.0
Total	100	100.0

De acordo com a tabela 1, verificamos que 51.0% dos inquiridos dizem respeito ao género feminino, enquanto 44.0% se referem ao género masculino. Os restantes 5% são de inquiridos que não responderam.

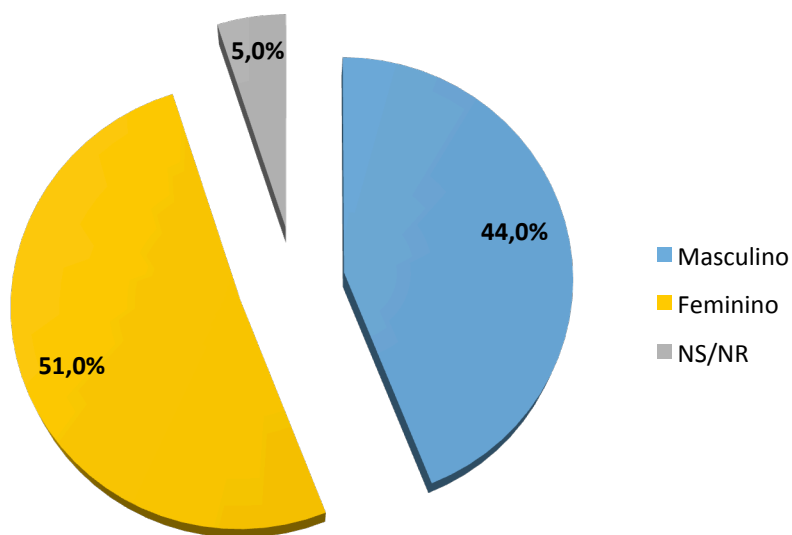


FIGURA 1: Distribuição da amostra face ao Género

TABELA 2: Distribuição da amostra face à Localização da Escola

	n°	%
Centro da Cidade	27	27.0
Zona Periférica	67	67.0
NS/NR	6	6.0
Total	100	100.0

Relativamente à localização da escola (tabela 2), constatamos que a maior parte dos elementos da amostra (67.0%) residem na zona periférica da escola onde dão aulas, sendo que 27.0% residem no centro da cidade. Os restantes 6.0% não responderam a esta questão.

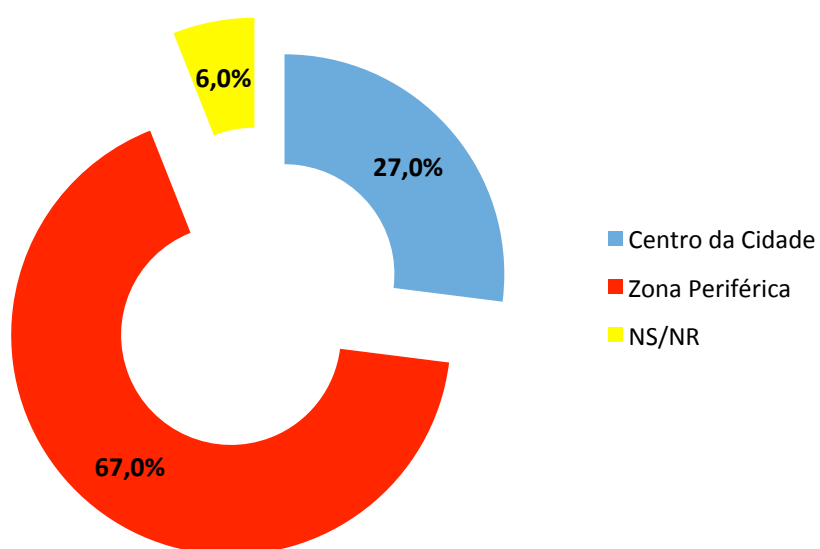


FIGURA 2: Distribuição da amostra face à Localização da Escola

TABELA 3: Distribuição da amostra face ao nº de alunos por sala

	nº	%
Menos de 15 alunos	8	8.0
16 a 25 alunos	11	11.0
26 a 35 alunos	30	30.0
36 a 45 alunos	28	28.0
Mais de 45 alunos	21	21.0
NS/NR	2	2.0
Total	100	100.0

Na tabela 3, verificamos que 30.0% das salas detêm 26 a 35 alunos, e que a maioria (58.0%) das salas da escola, têm entre 26 e 45 alunos. De salientar que apenas 8.0% albergam menos de 15 alunos.

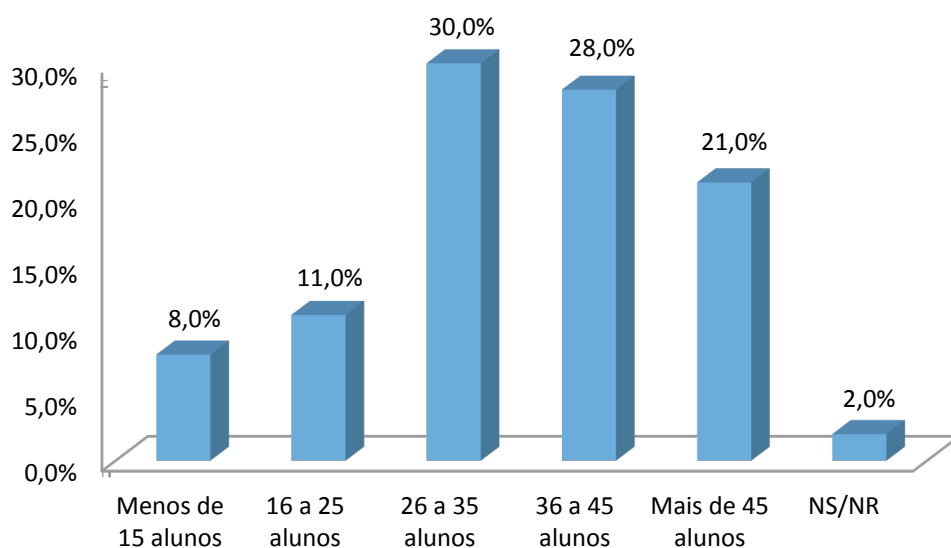


FIGURA 3: Distribuição da amostra face ao nº de alunos por sala

TABELA 4: Distribuição da amostra face à Idade

	n°	%
Menos de 10 anos	13	13.0
11 a 13 anos	68	68.0
14 a 16 anos	12	12.0
Mais de 16 anos	2	2.0
NS/NR	5	5.0
Total	100	100.0

Quanto à idade dos inquiridos, destacamos o grupo etário compreendido entre os 11 e os 13 anos, como sendo os mais representativos com 68.0%, seguido do grupo de alunos com menos de 10 anos (13.0%) e do grupo entre os 14 e 16 anos (12.0%). Refira-se que apenas 2.0% dos alunos responderam ter mais de 16 anos (tabela 4).

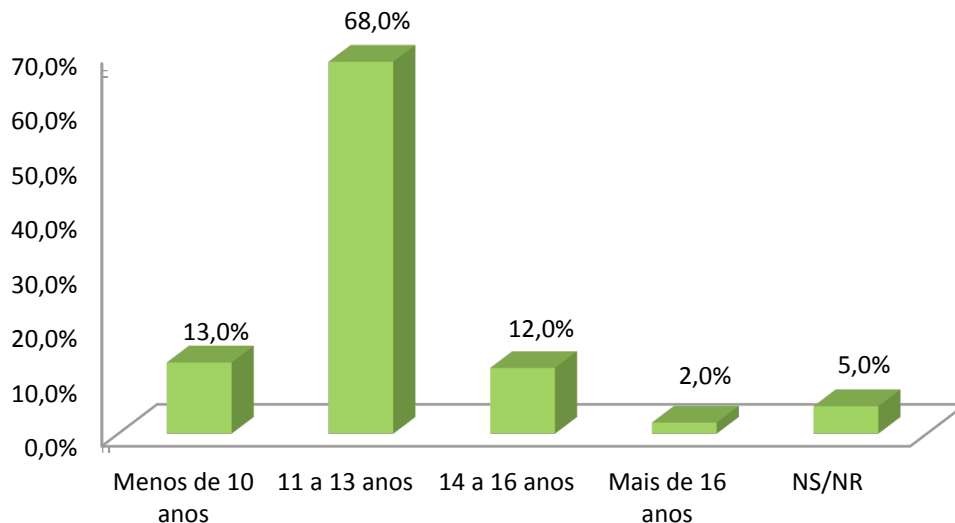


FIGURA 4: Distribuição da amostra face à Idade

TABELA 5: Distribuição da amostra face ao Tempo de Serviço

	n ^o	%
Menos de 5 anos	12	12.0
6 a 10 anos	26	26.0
11 a 15 anos	14	14.0
16 a 20 anos	12	12.0
21 a 25 anos	13	13.0
26 a 30 anos	6	6.0
31 a 35 anos	11	11.0
Mais de 35 anos	5	5.0
NS/NR	1	1.0
Total	88	100.0

Está reflectido na tabela 5, que 52.0% dos professores inquiridos afirmaram ter entre 6 e os 20 anos de serviço, sendo que o intervalo compreendido entre os 6 e os 10 anos é o mais representativo com 26.0% de respostas. Apenas 5.0% referiram ter mais de 35 anos de serviço.

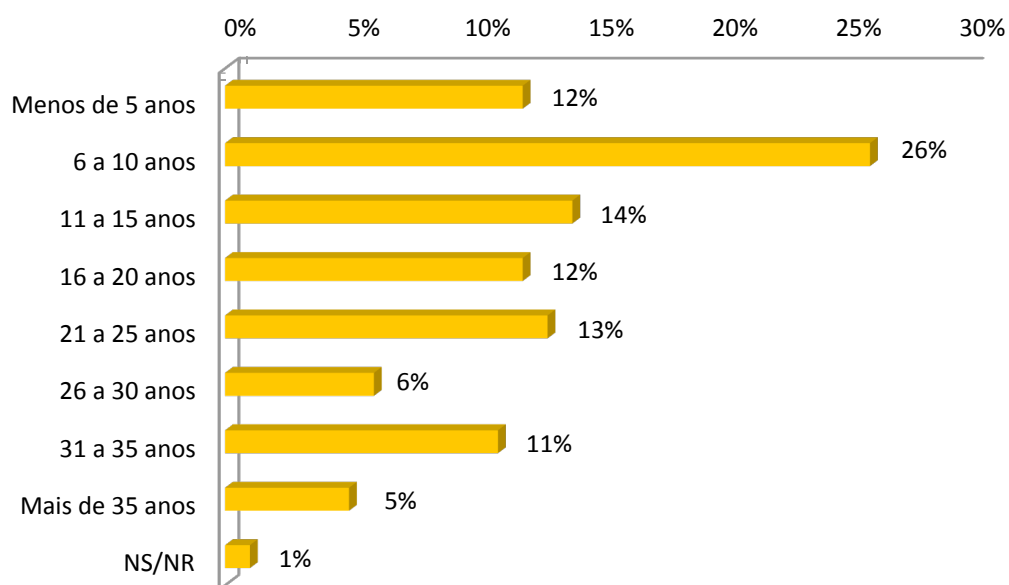


FIGURA 5: Distribuição da amostra face ao Tempo de Serviço

TABELA 6: Distribuição da amostra face à Escola onde Trabalha

	nº	%
Escola Pública	78	78.0
Escola Privada	10	10.0
Escola Comparticipada	11	11.0
NS/NR	1	1.0
Total	100	100.0

A tabela 6 apresenta o tipo de escola em que os professores trabalham, de onde concluímos que a maior parte, 78.0%, afirmaram trabalhar na escola pública, enquanto 10% na escola privada. A Escola comparticipada foi igualmente a escolha de 11.0% de elementos inquiridos.

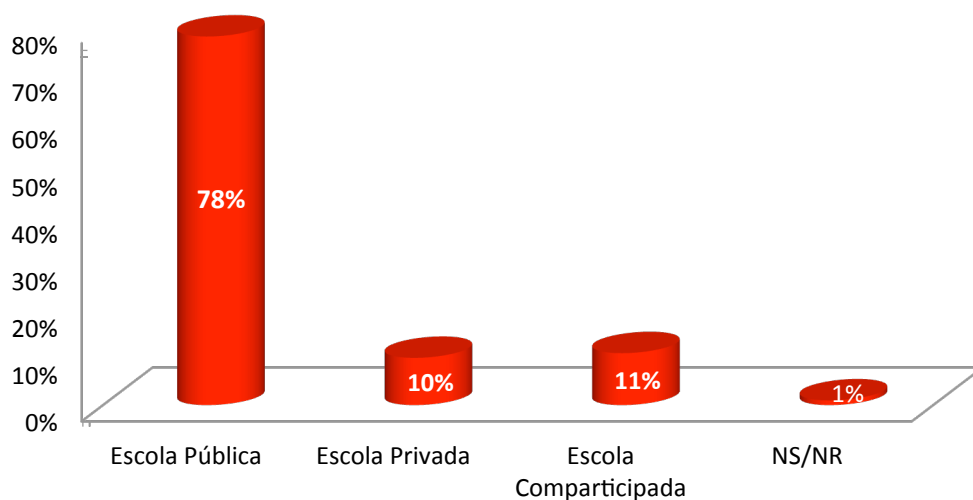


FIGURA 6: Distribuição da amostra face à Escola onde Trabalh

7.2. RESULTADOS DAS DIMENSÕES

Para analisar de melhor forma o questionário, foi criado um índice para cada uma das dimensões

7.2.1. Resultados da Dimensão A- Estratégia de Planificação

TABELA 7: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão A – Estratégia de Planificação

Questões	Nunca	Algumas Vezes	Quase Sempre	Sempre	NS/NR
A.1	14.0	25.0	38.0	19.0	4.0
A.2	21.0	44.0	17.0	17.0	1.0
A.3	6.0	52.0	21.0	18.0	3.0
A.4	14.0	38.0	30.0	18.0	0.0
A.5	20.0	34.0	32.0	13.0	1.0
A.6	28.0	36.0	24.0	11.0	1.0
A.7	2.0	26.0	38.0	32.0	2.0
A.8	14.0	29.0	33.0	22.0	2.0
A.9	3.0	41.0	33.0	21.0	2.0

Consultando a tabela 7, verificamos que na Dimensão A, relativa à Estratégia de Planificação, 70,0% dos professores mencionou que incentivam os alunos a escreverem um texto ou redacção sozinhos (A.7). Por outro lado, 57,0% mencionaram que valorizam o espaço que criaram para que os alunos possam pensar como escrever para serem entendidos pelos leitores (A.1).

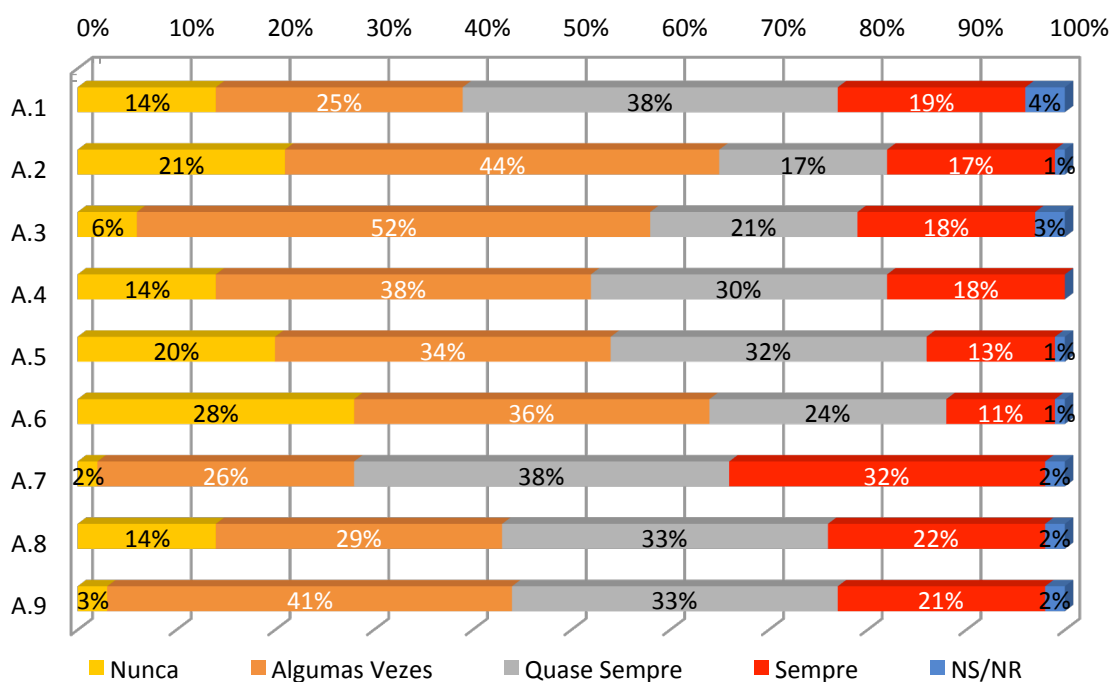


FIGURA 7: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão A

7.2.2. Resultados da Dimensão B Géneses de conteúdo

TABELA 8: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão B – Estratégia para Génesis de Conteúdo

Questões	Nunca	Algumas Vezes	Quase Sempre	Sempre	NS/NR
B.1	14.0	36.0	22.0	26.0	2.0
B.2	8.0	17.0	41.0	34.0	0.0
B.3	9.0	41.0	32.0	16.0	2.0
B.4	13.0	39.0	23.0	20.0	5.0
B.5	15.0	46.0	26.0	13.0	0.0
B.6	11.0	28.0	41.0	18.0	2.0
B.7	3.0	26.0	40.0	28.0	3.0
B.8	10.0	44.0	34.0	11.0	1.0
B.9	2.0	38.0	32.0	27.0	1.0

Na Dimensão B – Estratégia para génesis de conteúdo - é de destacar o item B.2 – “Incentivo os alunos a usarem o dicionário para encontrarem o significado das palavras”, com 75,0% de opiniões de “quase sempre” e “sempre”. O item B.7 – “Oriento os alunos a aprenderem a escrever seguindo uma ordem coerente”, obteve 68% de concordância (tabela 8).

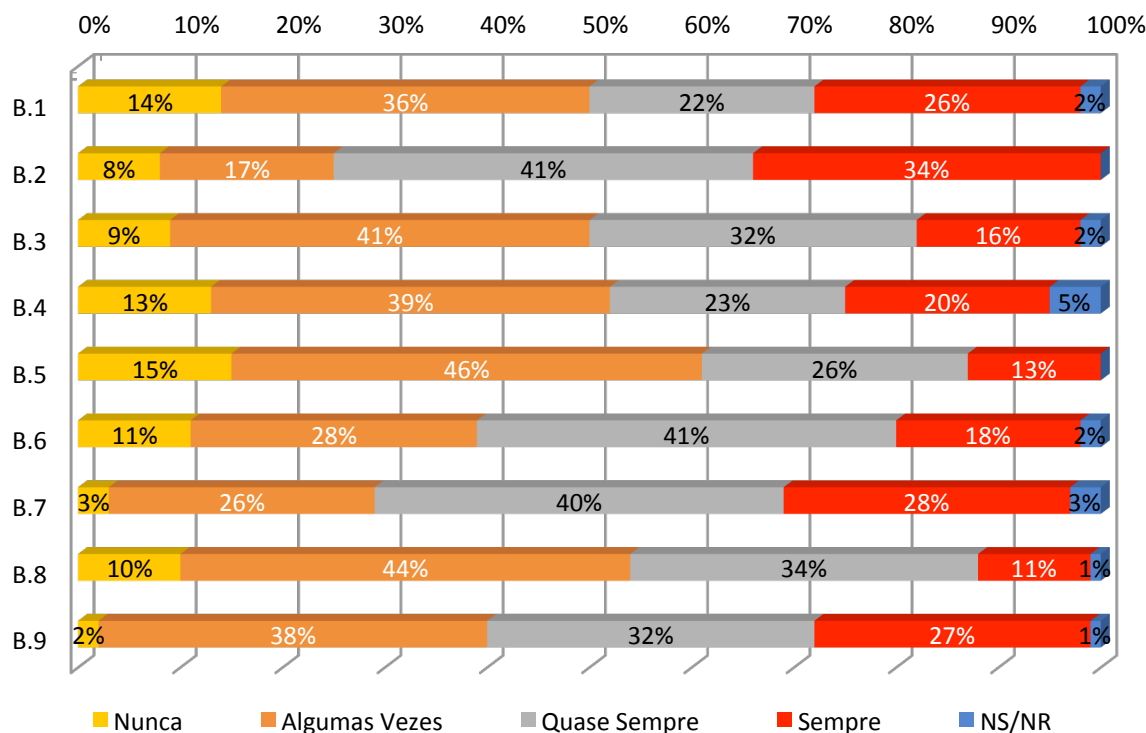


FIGURA 8: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão B

7.2.3. Resultados da Dimensão C- estrutura do conteúdo

TABELA 9: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão C – Estratégias para a Estrutura do Conteúdo

Questões	Nunca	Algumas Vezes	Quase Sempre	Sempre	NS/NR
C.1	5.0	24.0	45.0	25.0	1.0
C.2	3.0	26.0	41.0	30.0	0.0
C.3	3.0	37.0	34.0	22.0	4.0
C.4	4.0	38.0	36.0	20.0	2.0
C.5	18.0	31.0	34.0	15.0	2.0
C.6	12.0	33.0	32.0	23.0	0.0
C.7	5.0	39.0	33.0	22.0	1.0
C.8	2.0	27.0	37.0	32.0	2.0

Na Dimensão C – Estratégias para a Estrutura do Conteúdo - verificamos que o item C.2 – “Treino-os a saberem como se escreve uma frase simples ou complexa” obteve 71,0% de concordância dos elementos inquiridos, sendo que 70,0% afirmaram que quase sempre ou sempre trabalham com os alunos no sentido de classificarem ou ordenarem as palavras e frases que vão escrever (tabela 9).

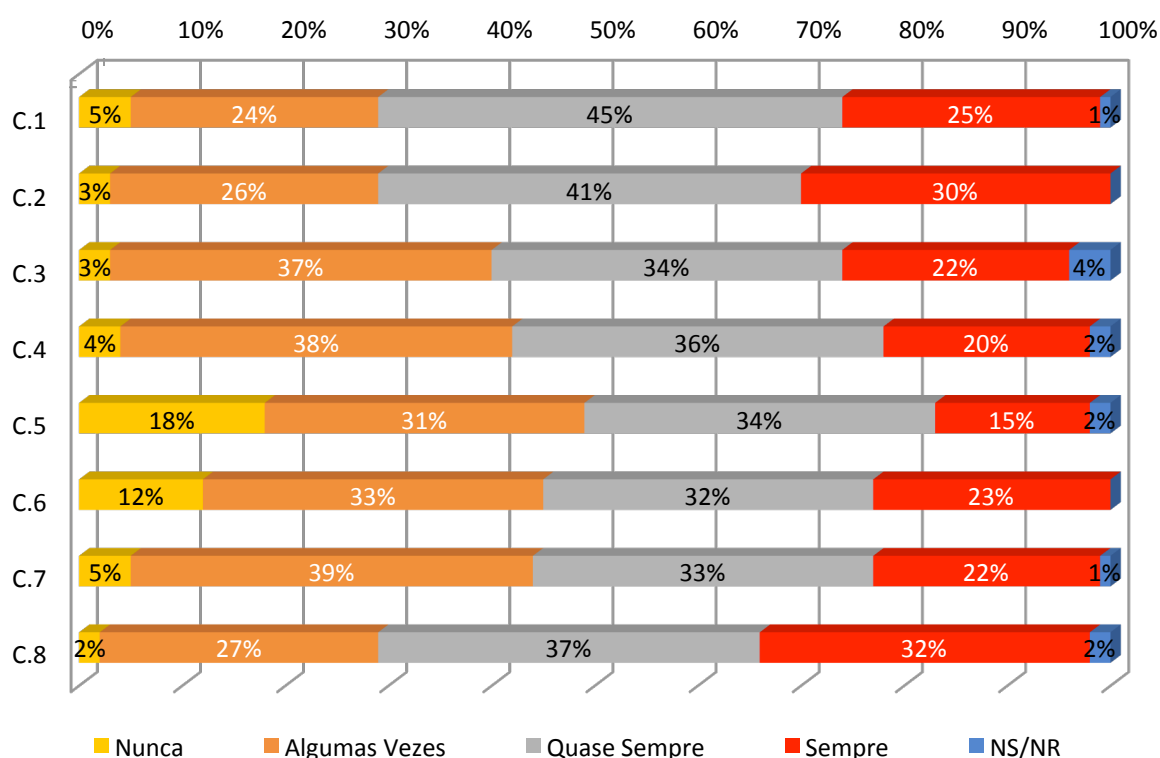


FIGURA 9: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão C

7.2.4. Resultado da Dimensão D Estratégia de Revisão

TABELA 10: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão D – Estratégias de Revisão

Questões	Nunca	Algumas Vezes	Quase Sempre	Sempre	NS/NR
D.1	2.0	10.0	34.0	54.0	0.0
D.2	27.0	16.0	31.0	34.0	2.0
D.3	27.0	25.0	31.0	27.0	0.0
D.4	4.0	32.0	34.0	27.0	3.0
D.5	2.0	24.0	22.0	51.0	1.0
D.6	0.0	28.0	19.0	52.0	1.0
D.7	6.0	39.0	24.0	30.0	1.0
D.8	10.0	36.0	28.0	25.0	1.0
D.9	1.0	30.0	33.0	35.0	1.0

Na tabela 10, relativa à Dimensão D – Estratégias de Revisão, constatamos que o item D.1 – “Incentivo os alunos a relerem o texto” deteve a concordância de 88,0% dos professores, sendo que 73,0% têm a mesma opinião relativamente ao item D.5 – “Incentivo-os a reverem como foram escritos os parágrafos tendo em atenção as vírgulas e outros sinais de pontuação”.

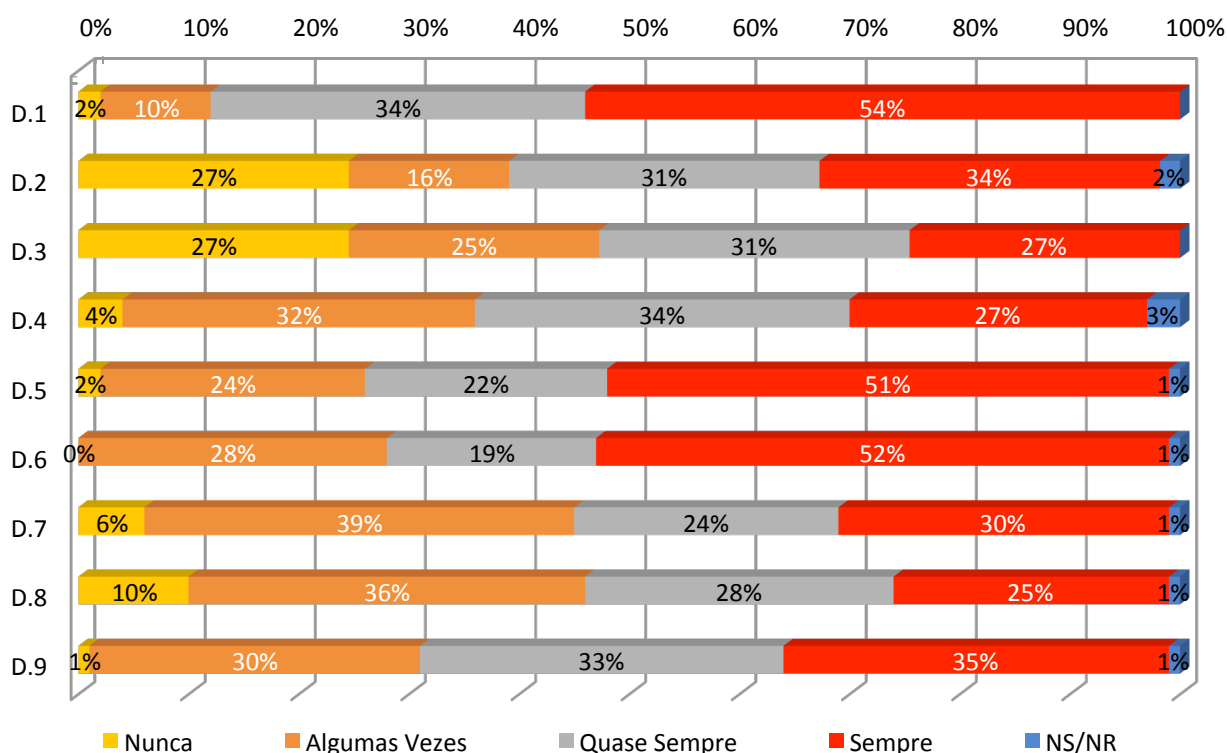


FIGURA 10: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão D

7.2.5. Resultado da Dimensão E, Escrita de um texto narrativo

TABELA 11: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão E – Estratégias utilizadas para a Escrita de um Texto Narrativo

Questões	Nunca	Algumas Vezes	Quase Sempre	Sempre	NS/NR
E.1	8.0	28.0	36.0	27.0	1.0
E.2	13.0	30.0	28.0	28.0	1.0
E.3	13.0	35.0	30.0	20.0	2.0
E.4	13.0	31.0	25.0	28.0	3.0
E.5	28.0	30.0	31.0	10.0	1.0
E.6	26.0	34.0	26.0	12.0	2.0
E.7	14.0	46.0	21.0	18.0	1.0
E.8	4.0	55.0	25.0	14.0	2.0
E.9	4.0	26.0	43.0	25.0	2.0
E.10	3.0	38.0	36.0	22.0	1.0

Na Dimensão F – Estratégias utilizadas para a escrita de um texto narrativo, destaca-se o item E.9 – “Treinamos a estrutura sintáctica do texto” com 68,0% de concordância por parte dos professores. Por outro lado, também o item E.1 – “Trabalhamos a Introdução com referência ao tempo e ao lugar” obteve o valor de 63,0% relativo a respostas de “quase sempre” e “sempre” (tabela 11).

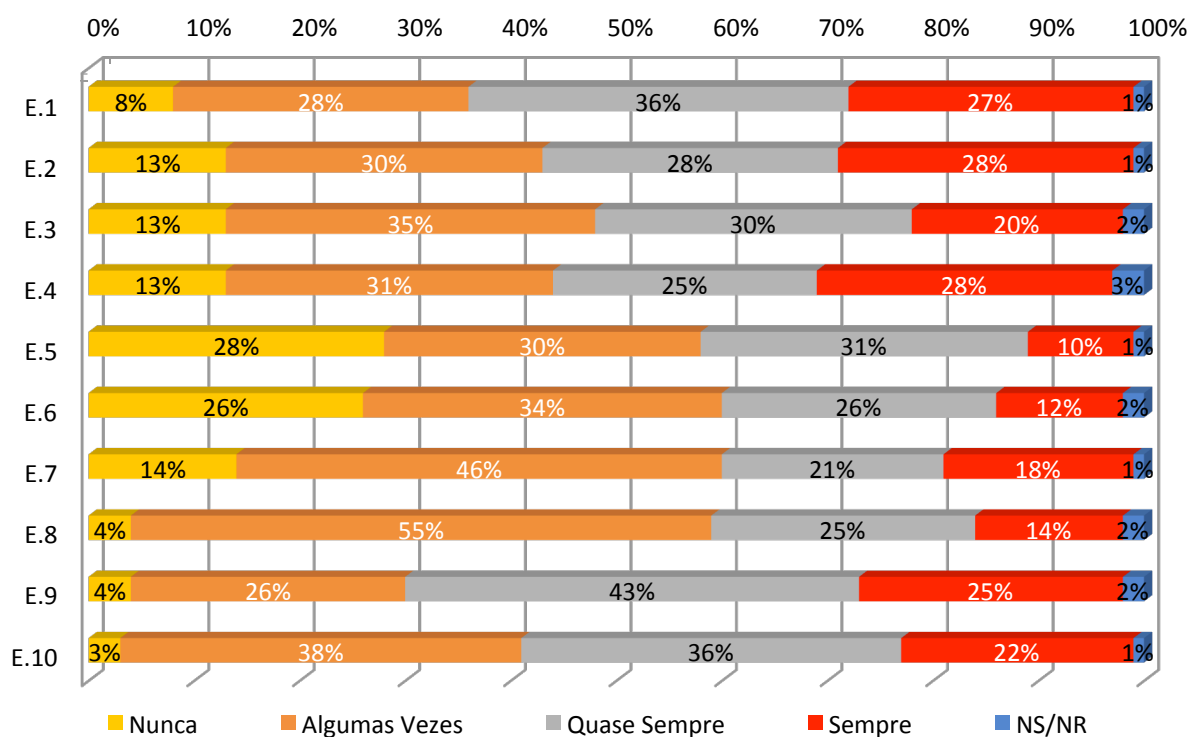


FIGURA 11: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão E

7.2.6. Resultado da Dimensão F. Estratégia de Auto-Regulação

TABELA 12: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão F – Estratégias de Auto-Regulação

Questões	Nunca	Algumas Vezes	Quase Sempre	Sempre	NS/NR
F.1	4.0	27.0	27.0	41.0	1.0
F.2	10.0	42.0	24.0	24.0	0.0
F.3	2.0	52.0	24.0	19.0	3.0
F.4	3.0	40.0	27.0	29.0	1.0
F.5	3.0	43.0	30.0	20.0	4.0
F.6	4.0	32.0	29.0	34.0	1.0
F.7	3.0	36.0	26.0	32.0	3.0
F.8	2.0	29.0	25.0	44.0	0.0
F.9	3.0	34.0	29.0	34.0	0.0

Na Dimensão F – Estratégias de Auto-Regulação - podemos observar que o item F.8 – “Incentivo-os a saberem valorizar o que escrevem, melhorarem e nunca desistirem”, registou 69,0% de opiniões de concordância, enquanto o item F.1 – “Incentivo os alunos a perceberem por eles próprios o que precisam fazer para se saírem bem” obteve 68,0% de opiniões favoráveis (tabela 12).

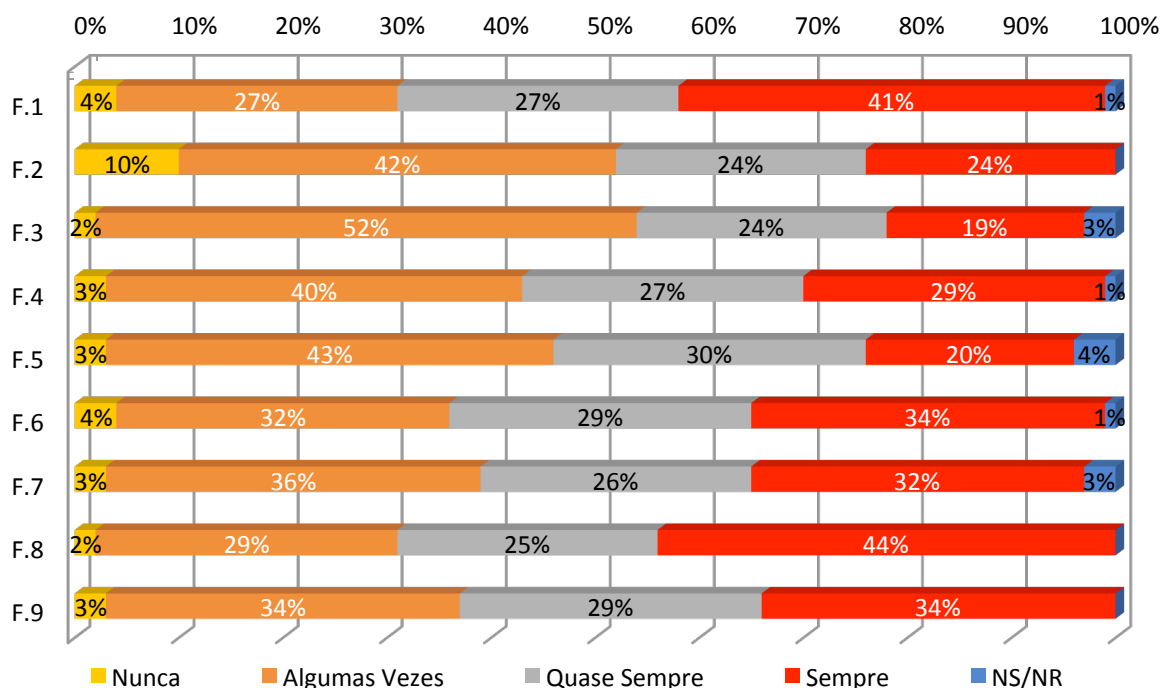


FIGURA 12: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão F

7.2.7. Resultado da Dimensão G. Dificuldades de expressão escrita

TABELA 13: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão G – Dificuldades de Expressão Escrita

Questões	Nunca	Algumas Vezes	Quase Sempre	Sempre	NS/NR
G.1	2.0	53.0	35.0	10.0	0.0
G.2	7.0	45.0	34.0	12.0	2.0
G.3	5.0	32.0	37.0	25.0	1.0
G.4	9.0	43.0	31.0	17.0	0.0
G.5	9.0	38.0	38.0	14.0	1.0
G.6	10.0	44.0	22.0	15.0	9.0
G.7	7.0	43.0	26.0	22.0	2.0
G.8	6.0	31.0	29.0	32.0	2.0
G.9	8.0	40.0	26.0	25.0	1.0
G.10	4.0	43.0	32.0	21.0	0.0

O item G.3 – “Pensar sobre o que se vai escrever e fazer rascunhos”, relativo à Dimensão G – Dificuldades de Expressão Escrita - obteve 62,0% de concordância dos professores, seguido do item G.8 – “Identificar os erros e corrigir” com 61,0% (tabela 13).

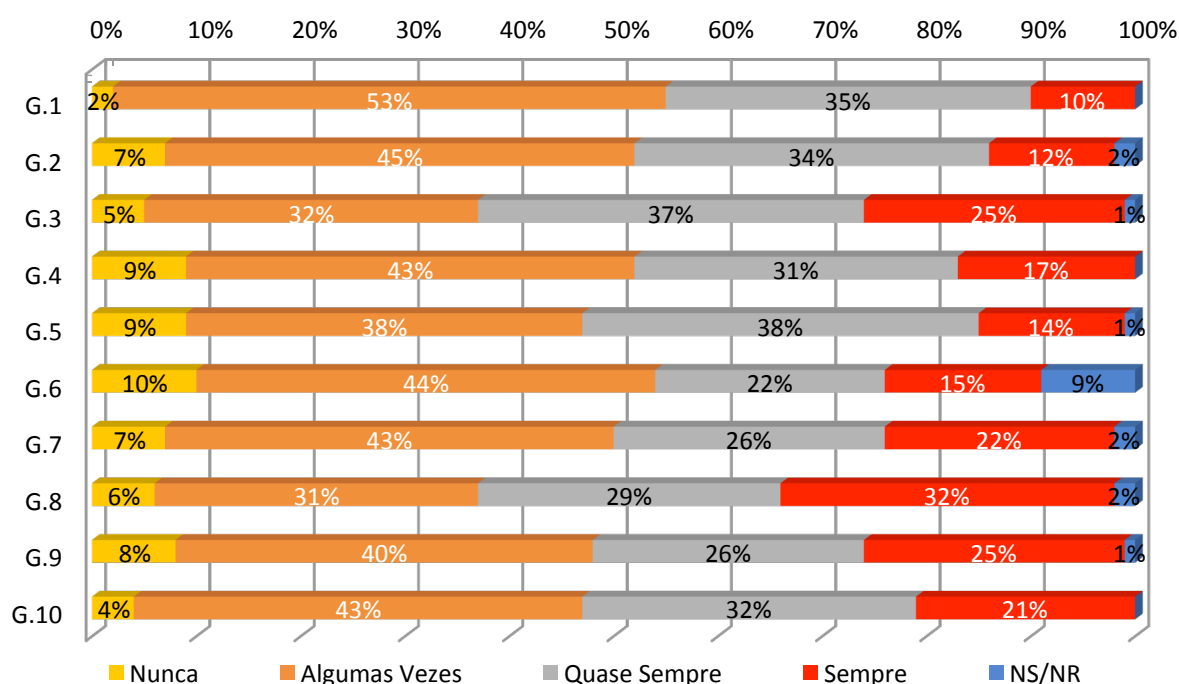


FIGURA 13: Distribuição da amostra face às questões da Dimensão G

7.3. ANÁLISE INFERENCIAL DAS DIMENSÕES

Uma vez que a segunda parte do questionário já se encontrava dividido em 7 dimensões, constituídas por 8, 9, 10 itens, foi realizada uma análise de consistência interna, através do *Alpha de Cronbach*, sendo que valores acima de 0,7 indicam uma boa consistência das questões que formam o presente questionário ;

TABELA 14: Valores médios e desvio padrão dos itens, por dimensões

Dimensões	Itens	Média	Desvio Padrão
A Estratégia de Planificação	A.1	2.59	.971
	A.2	2.25	.979
	A.3	2.52	.861
	A.4	2.45	.912
	A.5	2.34	.974
	A.6	2.09	.960
	A.7	2.97	.828
	A.8	2.57	.984
	A.9	2.74	.842
B Estratégia para Génese de Conteúdo	B.1	2.52	1.021
	B.2	2.97	.895
	B.3	2.47	.819
	B.4	2.47	.975
	B.5	2.30	.891
	B.6	2.62	.892
	B.7	2.93	.818
	B.8	2.38	.781
	B.9	2.80	.847
C Estratégias para a Estrutura do Conteúdo	C.1	2.90	.831
	C.2	3.00	.844
	C.3	2.78	.823
	C.4	2.76	.816
	C.5	2.44	.945
	C.6	2.67	.956
	C.7	2.80	.860
	C.8	3.06	.835

Através da tabela 14, verificamos que na “Estratégia de Planificação”, o item A.7 – “Incentivo os alunos a escreverem um texto ou redacção sozinhos” é o que apresenta maior valor médio (2,97) com

desvio padrão de 0,828. Relativamente às “Estratégia para Génesis de Conteúdo”, observa-se que o valor médio mais elevado foi observado no item B.2 – “Incentivo os alunos a usarem o dicionário para encontrarem o significado das palavras” (2,97), com um desvio padrão de 0,895. Quanto ao factor “Estratégias para a Estrutura de Conteúdo”, o item C.8 apresentou o maior valor médio (3,06) com um desvio padrão de 0,835.

TABELA 14: Valores médios e desvio padrão dos itens, por dimensões (cont.)

Dimensões	Itens	Média	Desvio Padrão
D Estratégias de Revisão	D.1	3.38	.757
	D.2	2.48	1.139
	D.3	2.49	1.149
	D.4	2.85	.881
	D.5	3.23	.870
	D.6	3.21	.876
	D.7	2.81	.918
	D.8	2.68	.965
	D.9	3.02	.856
E Estratégias utilizadas para a Escrita de um Texto Narrativo	E.1	2.84	.949
	E.2	2.79	1.001
	E.3	2.64	.974
	E.4	2.73	1.016
	E.5	2.26	.990
	E.6	2.27	1.005
	E.7	2.48	.921
	E.8	2.51	.766
	E.9	2.94	.836
	E.10	2.75	.815
F Estratégias de Auto-Regulação	F.1	3.05	.923
	F.2	2.56	.945
	F.3	2.64	.823
	F.4	2.78	.892
	F.5	2.68	.828
	F.6	2.89	.912
	F.7	2.85	.906
	F.8	3.10	.920
	F.9	2.91	.915

Na tabela 14 (continuação), verifica-se quanto ao factor “Estratégias de Revisão” que o item D.1. – “Incentivo os alunos a lerem o texto” que apresenta uma média de 3,38 com um desvio padrão de

0,757. As “Estratégias utilizadas para a Escrita de um Texto Narrativo” registou no item E.9 – “Treinamos a estrutura sintáctica do texto” - o valor médio mais expressivo (2,94) com desvio padrão de 0,836. Já a questão “Estratégias de Auto-Regulação” indica uma média de 3,10 e um desvio padrão de 0,920 para o item F.8 – “Incentivo-os a saberem valorizar o que escrevem, melhorarem e nunca desistirem”.

TABELA 14: Valores médios e desvio padrão dos itens por dimensões (cont.)

Dimensões	Itens	Média	Desvio Padrão
G Dificuldades de Expressão Escrita	G.1	2.57	.719
	G.2	2.51	.846
	G.3	2.82	.857
	G.4	2.60	.883
	G.5	2.61	.839
	G.6	2.52	.915
	G.7	2.69	.896
	G.8	2.92	.913
	G.9	2.72	.901
	G.10	2.76	.820

Ainda na tabela 14 (cont.) verificamos que o item G.8 apresenta um valor médio de 2,92 e um desvio padrão de 0,913, quando nos referimos às “Dificuldades de Expressão Escrita”.

TABELA 15: Resumo dos 10 valores médios (mais significativos) e desvio padrão referentes às 8 Dimensões

Dim/Item	Descrição	Média	Desvio Padrão
----------	-----------	-------	---------------

Item	Descrição	Valor	Coeficiente
D1	Incentivo os alunos a rerelem o texto	3.40	.752
D6	Incentivo-os a reverem como foram colocadas as letras maiúsculas em nomes próprios, no início da frase ou do parágrafo	3.24	.870
D5	Incentivo-os a reverem como foram escritos os parágrafos tendo em atenção as vírgulas e outros sinais de pontuação	3.23	.890
F8	Incentivo-os a saberem valorizar o que escrevem, melhorarem e nunca desistirem	3.11	.898
F1	Incentivo os alunos a perceberem por eles próprios o que precisam fazer para se saírem bem	3.06	.924
D9	De um modo geral. As estratégias utilizadas têm contribuído para a aprendizagem da revisão de um texto ou redação	3.03	.839
A7	Incentivo os alunos a escreverem um texto ou redação sozinhos	3.02	.825
C8	De um modo geral, as estratégias utilizadas têm contribuído para a aprendizagem da estrutura do conteúdo	3.01	.831
B2	Incentivo os alunos a usarem o dicionário para encontrarem o significado das palavras	3.01	.916
C2	Treino-os a saberem como se escreve uma frase simples ou complexa	2.98	.829

Verificamos na tabela 15, e relativamente à dimensão D – “Estratégias de Revisão”, que a questão 1 “Incentivo os alunos a rerelem o texto” foi a que obteve maior consenso em todo o questionário, com um nível de concordância de 88,0%.

TABELA 16: Coeficiente de consistência interna de Cronbach

Dimensão	Descrição	Nº Itens	Alpha de Cronbach
A	Estratégia de Planificação	9	.825
B	Estratégia para Génesis de Conteúdo	9	.837
C	Estratégias para a Estrutura do Conteúdo	8	.814
D	Estratégias de Revisão	9	.918
E	Estratégias utilizadas para a Escrita de um Texto Narrativo	10	.760
F	Estratégias de Auto-Regulação	8	.922
G	Dificuldades de Expressão Escrita	10	.911
TOTAL		64	.946

Verificamos na tabela 16, que das 7 dimensões analisadas apenas a dimensão E – “Estratégias utilizadas para a Escrita de um Texto Narrativo” apresenta coeficientes de Alpha de *Cronbach* inferior a 0,80, o que é bastante bom.

São de destacar as dimensões F – “O Estratégias de Auto-Regulação”, com um valor de *alpha* de 0,922 e a dimensão D – “Estratégias de Revisão”, com um *alpha* de 0,918.

No que concerne ao valor de *alpha* de *cronbach* relativo ao total de itens da escala (64), é obtido um valor de 0,946, considerando existir uma muito boa consistência interna do constructo.

TABELA 17: Coeficiente de Correlação de Pearson mais significativos entre as 7 dimensões

Dimensões	Correlação	<i>p-value</i>
Dim A vs Dim B	.819**	.000
Dim A vs Dim F	.814**	.000
Dim D vs Dim F	.855**	.000
Dim A vs Dim D	.803**	.000

** A correlação é significativa ao nível de 0,01 (2 extremidades)

Na tabela 17, verificamos a existência de uma forte correlação entre a dimensão D e a dimensão F ($r(100) = .855; p < .000$), o que significa que quanto maior a Estratégias de Revisão, maior a Estratégias de Auto-Regulação, e vice-versa.

7.4. ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS COEFICIENTES DE CORRELAÇÃO DE PERASON E DE SPEARMIN

Através dos coeficientes de correlação de Pearson (variáveis quantitativas) e de Spearman (pelo menos uma variável qualitativa), foi analisada a existência de correlação entre as dimensões e as variáveis sociodemográficas. De seguida iremos averiguar a existência de correlação entre as dimensões e as principais medidas sociodemográficas.

Assim, através da tabela 18, constatamos que apenas existem correlações fracas entre a dimensão G e a variável sociodemográfica “Género” ($\rho(95) = .271; p = 0,008$) e entre a dimensão E e a variável “Escola onde trabalha”, ($\rho(99) = 0,254; p = 0,011$).

TABELA 18: Coeficiente de Correlação de Spearman mais significativos entre as 7 dimensões e as variáveis sociodemográficas

Dimensões	Correlação	<i>p-value</i>
-----------	------------	----------------

Dim G vs Género	.271*	.008
Dim E vs Escola onde trabalha	.254*	.011
Dim E vs Género	.235*	.022
Dim B vs N° alunos por sala	.226*	.025

* A correlação é significativa ao nível de 0,05 (2 extremidades)

Por último, quando verificada a existência de correlação entre as 7 dimensões em análise e a dimensão global (tabela 19), observa-se uma muito forte correlação positiva entre todas, à excepção da dimensão E – “Estratégias utilizadas para a Escrita de um Texto Narrativo” ($r(100) = .592$; $p = 0,000$) e da dimensão G – “Dificuldades de Expressão Escrita” ($r(100) = .352$; $p = 0,000$).

De destacar as fortes correlações positivas entre a dimensão global e as dimensões F – “Estratégias de Auto-Regulação” e a dimensão A – “Estratégia de Planificação”, [$r(100) = .890$; $p = 0,000$] e [$r(100) = .868$; $p = 0,000$], respectivamente.

TABELA 19: Coeficiente de Correlação de Pearson entre as 7 dimensões e a dimensão global

Dimensões	Correlação	<i>p-value</i>
A	.868**	< 0,000
B	.884**	< 0,000
C	.863**	< 0,000
D	.865**	< 0,000
E	.592**	< 0,000
F	.890**	< 0,000
G	.352**	< 0,000

** A correlação é significativa ao nível de 0,01 (2 extremidades)

Quanto à Inferência Estatística, averiguámos a possível existência de diferenças estatisticamente significativas nas 7 dimensões criadas, quanto comparadas com as variável sociodemográficas.

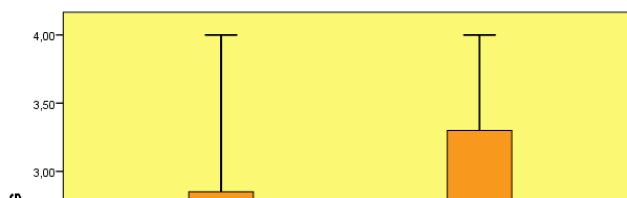
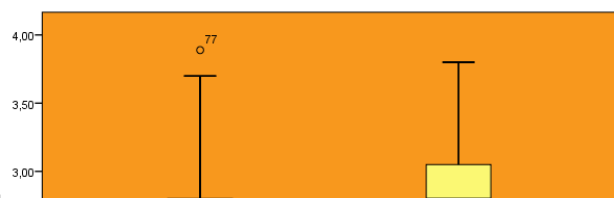
Começamos por verificar as condições de aplicabilidade dos procedimentos paramétricos (testes de normalidade das amostras e homogeneidade de variâncias).

Relativamente ao Género, constatámos que se verifica a condição da Normalidade e a Homogeneidade de variâncias, pelo que foi aplicado o teste paramétrico de T-Student, para variáveis independentes. Os respectivos dados foram apresentados na tabela 20.

TABELA 20: Teste paramétrico *t-student* para amostras independentes (7 dimensões), quanto ao Género

Dimensões	Masculino (n=44)		Feminino (n=51)		t	p
	M	Dp	M	Dp		
A	2.56	.542	2.54	.693	-.186	.852
B	2.68	.583	2.68	.674	-.017	.986
C	2.86	.491	2.73	.668	-1.051	.296
D	2.96	.685	2.89	.773	-.490	.625
E	2.73	.478	2.51	.577	-2.015	.047
F	2.87	.616	2.84	.796	-.214	.831
G	2.81	.674	2.46	.541	-2.781	.007

Assim, verificamos existirem diferenças estatisticamente significativas nas dimensões E e G, no que respeita à variável sociodemográfica Género, respectivamente $[t(93) = -2.015; p < 0,05]$ e $[t(93) = -2.781; p < 0,05]$.



FIGURAS 14 E 15: *Boxplots* referentes às Dimensões E e G, quanto ao Género

Verificamos na tabela 21 que não se encontraram diferenças estatisticamente significativas, nas 7 dimensões, quando analisada a variável “Localização da Escola”.

TABELA 21: Teste paramétrico *t-student* para amostras independentes (7 dimensões), quanto à Localização da Escola

Dimensões	Centro da Cidade (n=27)		Zona Periférica (n=67)		<i>t</i>	<i>p</i>
	M	Dp	M	Dp		
A	2.45	.753	2.59	.569	-.940	.350
B	2.60	.575	2.69	.651	-.657	.513
C	2.73	.640	2.80	.582	-.561	.576
D	2.87	.845	2.91	.675	-.284	.777
E	2.72	.526	2.52	.558	1.559	.122
F	2.82	.784	2.87	.694	-.274	.784
G	2.53	.561	2.66	.642	-.961	.339

Não se encontraram diferenças estatisticamente significativas, nas 7 dimensões, quando analisada a variável “Localização da Escola”.

7.5. ANÁLISE DOS RESULTADOS DO TESTE DE INDEPÊNCIA DE QUI QUADRADO

Por forma a verificar a independência entre as variáveis sociodemográficas (categorizadas), foi aplicado o Teste de Independência de Qui Quadrado, tendo para tal sido verificados os respectivos pressupostos.

Ainda fazendo parte da Inferência Estatística, foi aplicado o Teste de Independência de Qui Quadrado (para variáveis categorizadas), tendo sido averiguada a existência de independência entre as variáveis sociodemográficas (tabela 22).

Através dos valores de *p-value* referentes ao teste de Qui Quadrado, podemos verificar que todas as variáveis são independentes.

De salientar que apenas as combinações “Género vs Localização da Escola”, “Género vs Nº de alunos da escola” e “Localização da Escola vs Nº de alunos na sala”, cumpriram com os pressupostos de aplicabilidade do referido teste, como por exemplo : 80% dos valores esperados têm que ser superiores a 5. Pressuposto que não é cumprido.

TABELA 22: Teste não paramétrico de Qui-Quadrado para as variáveis sociodemográficas

Dimensões	<i>Pearson</i>	<i>p</i>
Género vs Localização da Escola	2.992	.084
Género vs Nº de alunos por sala	3.937	.415
Género vs Idade dos alunos (*)	4.409	.221
Género vs Tempo de Serviço (*)	7.976	.335
Género vs Escola onde trabalha (*)	.341	.843
Localização da Escola vs Nº de alunos por sala	5.505	.239
Localização da Escola vs Idade dos alunos (*)	1.622	.654
Localização da Escola vs Tempo de Serviço (*)	2.121	.953
Localização da Escola vs Escola onde trabalha (*)	2.552	.279
Nº de alunos por sala vs Idade dos alunos (*)	19.801	.071
Nº de alunos por sala vs Tempo de Serviço (*)	34.732	.178
Nº de alunos por sala vs Escola onde trabalha (*)	10.861	.210
Idade dos alunos vs Tempo de Serviço (*)	18.225	.635
Idade dos alunos vs Escola onde trabalha (*)	10.550	.103
Tempo de Serviço vs Escola onde trabalha (*)	18.990	.165

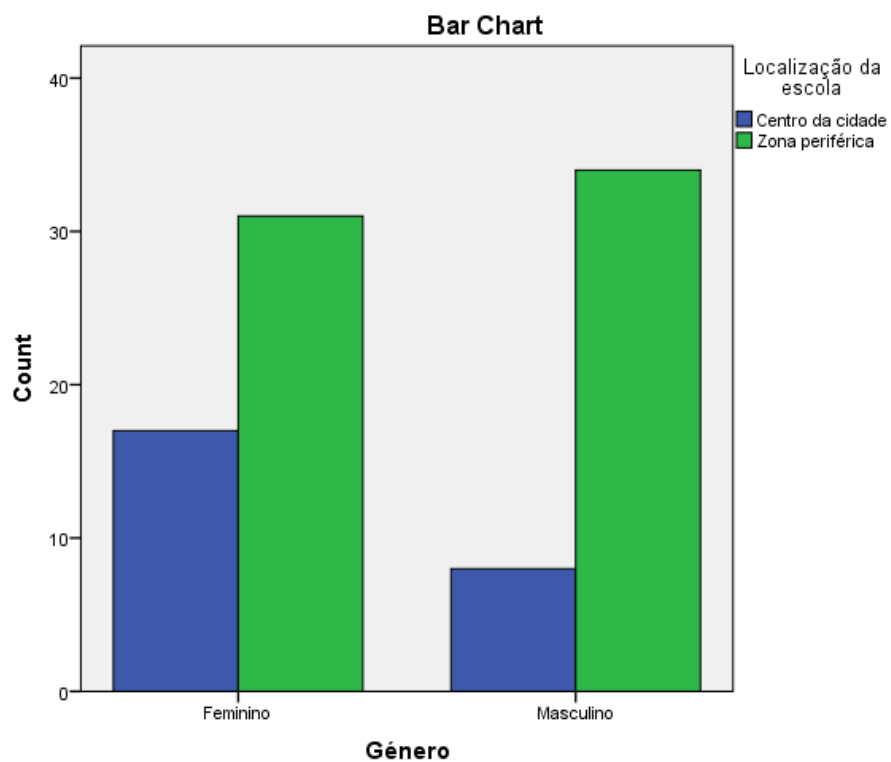


FIGURA 16: Frequências do Gênero, face à Localização da Escola

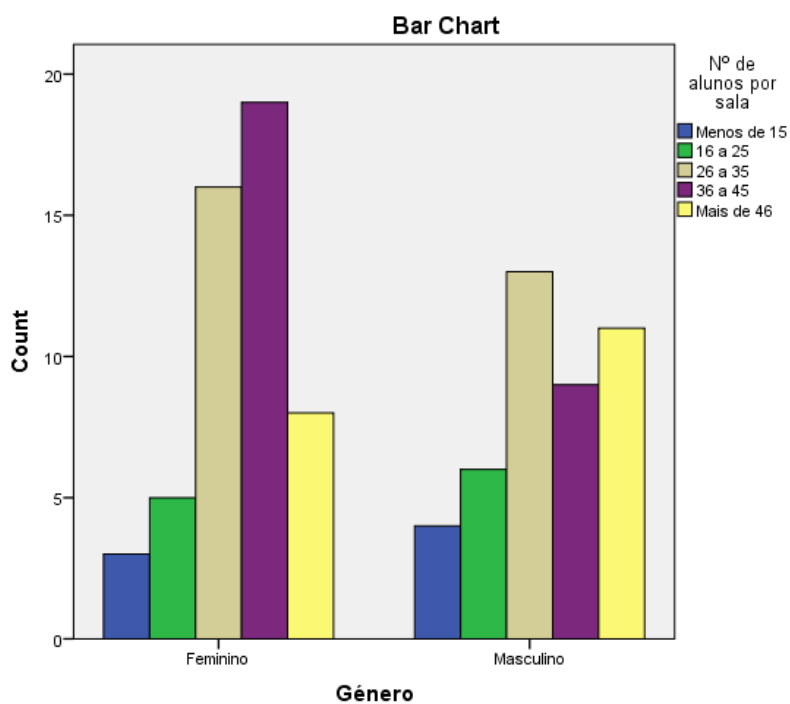


FIGURA 17: Frequências do Gênero, face ao Nº de alunos por sala

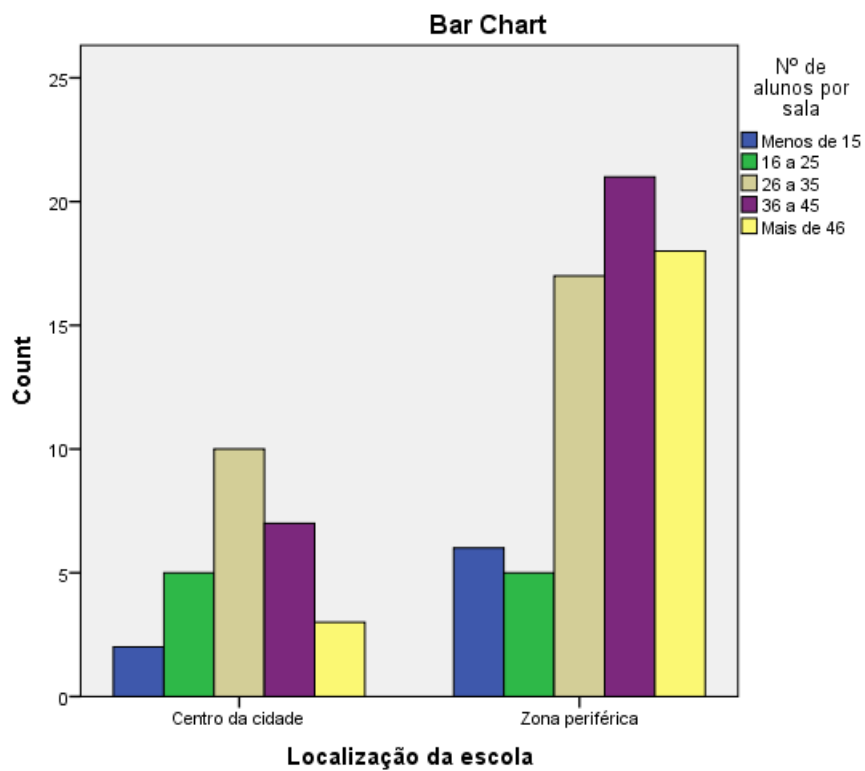


FIGURA 18: Frequências da Localização da Escola, face ao N° de alunos por sala

7.6. APRESNTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS QUALITATIVOS

O processo de análise e interpretação dos dados que aqui apresentamos, é referente aos resultados qualitativos da correcção das redacções, da observação e da entrevista .

7.6.1. ANÁLISE DO CONTEÚDO E ANÁLISE DE LÉXICO, DOS RESULTADOS DO TEXTO NARRATIVO

“A Narração é um tipo de texto que esboça as ações de personagens num determinado tempo e espaço. A estrutura do texto narrativo é composta de:

- Apresentação;
- Desenvolvimento;
- Clímax;
- Desfecho.” (Diana ; Fernandes; Duarte, 2015)

A correcção dos textos obedeceu a estrutura e parâmetros propostos por Cuetos (2000) Referenciado por Rebelo (2013, p.183), conforme (Anexo 9) ficha de correcção do texto narrativo.

Para a realização da descrição dos dados retirados das fichas de correcção seguimos em primeiro lugar a descrição do modelo de conteúdo e de seguida o modelo léxico, proposto por Freitas, H.; Janissek-Muniz, R.; Mascarola, J. denominado de “ Formulário Interactivo para a análise de dados qualitativos” (2005, pp.27-48).

Na ideia deste autores ambos modelos devem ser usados um após o outro. Não aconselham que se utilize apenas um. A sustentabilidade de cada modelo se fundamenta um no outro.

o registo dos dados segue a processador específico. Mas não foi possível termos este processador de texto e adaptamos pelo processador de texto Word.

Mediante esse processador inserimos os dados na tabela. Os dados inseridos são resultado de cada expressão específica de cada texto corrigido conforme dados descritos pelos professores faz-se a análise De cada expressão específica contida na ficha de correcção e de acordo a estratégia de leitura

lancou-se os dados nos quadros 4,5,6,7,8,de modo a encontrar correspondências ou não entre as expressões do texto; Lidas as expressões, foram interpretadas e codificadas;

Os dados foram códiificados quanto aos participantes e adoptou-se os marcadores:

Prof = professor

AP = Aluno da Escola Pública;

App = Aluno Escola Pública Privada;

Ap = Aluno da Escola Privada

Mediante a análise léxica, fez-se o enquadramento das respostas, de acordo os perfis de contagem, conforme expreso nos quadros abaixo, mediante os indicadores:

1= Pontua;

NP= Não Pontua;

NF/C= Não Foi Corrigido.

Os dados descritos nas tabelas foram códiificados em

7.6.1.1. Descrição da análise do conteúdo e léxica, da Dimensão A - aspectos que se pontuam positivamente

Quadro 4- Dimensão A.1. aspectos que se pontuam positivamente referente ao conteúdo (Texto Narrativo)

N°	Dimensão A1	Pro.1				Prof.2				Pro3				Pro.4				Prof 5				Prof 6				Total De pontuação
		EP /AP				EP / AP				Epp /App				Epp / App				Ep /Ap				Ep / Ap				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
A.1.1	Tem introdução onde se faz referência ao tempo	1	1	1	1	1	1	1	1	N/P	N/P	1	1	1	1	N/P	N/P	1	1	1	1	1	1	1	1	20
A.1.2	Faz uma descrição física ou psicologia	1	N/P	1	1	N/P	N/P	1	1	1	1	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	NF/C	N/P	1	N/P	N/P	1	1	1	1	12
A.1.3	Existe pelo menos, um sucesso com consequência	1	1	N/P	N/P	N/P	N/P	1	1	N/P	1	1	1	N/P	N/P	N/P	NF/C	N/P	1	N/P	N/P	1	N/P	1	N/P	10
A.1.4	Tem final coerente	1	1		1	1	N/P	1	1	N/P	1	1	N/P	N/P	N/P	1	NF/C	N/P	1	1	1	N/P	1	1	1	15
A.1.5	É original (não é uma história ou conto conhecido)	N/P	N/P	N/P	1	N/P	N/P	N/P	1	1	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	NF/C	1	N/P	1	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	5

Quadro 5-. Dimensão A 2. Aspectos que se pontuam positivamente, quanto a coerência

Nº	Dimensão A.2.	Prof.1				Prof. 2				Prof.3				Prof. 4				Prof.5				Prof.6				Total
		EP / AP				EP / AP				Epp / App				Epp / App				Ep / Ap				Ep / Ap				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
A.2.1	As ideias mantém uma continuidade e lógica (não se verificam saltos na narração).	NF/C	NF/C	1	1	NF/C	N/P	N/P	N/P	1	N/P	NF/C	NF/C	N/P	1	1	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	1	1	1	N/P	8
A.2.2	Existe sentido global e unitário da história.	NF/C	NF/C	N/P	1	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	1	NF/C	NF/C	N/P	N/P	1	N/P	N/P	N/P	1	N/P	1	1	1	1	8
A.2.3	Utilização de diálogo, monólogo, descrição; xfrases, mesmo que sejam do tipo muito simples e que não incluam sequer oss sinais de	1	N/P	1	1	1	N/P	N/P	N/P	1	1	N/P	1	N/P	N/P	NF/C	NF/C	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	1	N/P	8

	pontuação.																									
A. 2.4 . 4	Existência de plomenos, cinco frases complexas, bem construídas	NF/C	NF/C	N/P	1	1	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	NF/C	NF/C	NF/C	NF/C	1	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	1	1	5
A. 2.5 . 5	Riqueza em expressões e vocabulário	NF/C	NF/C	N/P	1	N/P	N/P	1	N/P	N/P	N/P	1	1	N/P	1	1	N/P	N/P	N/P	1	N/P	1	N/P	1	1	10

7.6.1.2. Descrição da análise do conteúdo e léxica, Dimensão B- classificação do texto em função da longitude

Quadro 6. Dimensão B.. Classificação do texto em função da longitude

Nº	Dimensão B	Prof.1	Prof. 2				Prof. 3				Prof. 4				Prof. 5				Prof. 6				Total			
		EP / AP				EP / AP				Epp / App				Epp / App				Ep / Ap				Ep / Ap				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23		
1	B1.Textos curtos	1	1	1	1	1	1	N/P	1	N/P	N/P	1	1	N/P	N/P	1	N/P	1	1	N/P	1	1	N/P	1	1	N/P
2	B. 2.Textos Médios	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	1	N/P	1	1	N/P	N/P	1	1	N/P	1	N/P	NF/C	1	N/P	N	1	1	1	
3	B. 3.Textos	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N	N		

	Longos																				P		/	/	
4	B. 4.Textos mas longos	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P
5	B.5.Interpretação	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	1	N/P	1	N/P	1	1	1	N/P	N/P	1	1	N/P	N/P	1	1	
Total																									

7.6.1.3. Descrição da análise do conteúdo e léxica, Dimensão C - orações simples Versus complexas

Quadro 7. Dimensão C. Orações simples versus complexas

N°	Dimensão C	Prof. 1				Prof. 2				Prof. 3				Prof. 4				Prof. 5				Prof. 6				Total
		EP / AP				EP / AP				Epp / App				Epp / App				Ep / Ap				Ep / Ap				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
1	C.1. Orações simples	1	1	1	1	1	1	N/P	N/P	1	N/P	1	1	1	N/P	1	1	1	N/P	NF/C	NF/C	N/P	1	1	1	16
2	C.2. Orações simples / complexas	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	1	1	N/P	1	N/P	N/P	N/P	1	N/P	N/P	N/P	1	NF/C	NF/C	1	N/P	N/P	N/P	5
Total																										

7.6.1.4. Descrição da análise do conteúdo e léxica, Dimensão D. Forma textual.

QUADRO 8- Dimensão D Classificação. Quanto a forma textual

N°	Dimensão D	Prof. 1				Prof. 2				Prof. 3				Prof. 4				Prof. 5				Prof. 6				
		EP / AP				EP / AP				Epp / App				Epp / App				Ep / Ap				Ep / Ap				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
1	E1. Coordenadas	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	1	1	N/P	1	N/P	N/P	N/P	1	N/P	N/P	N/P	1	NF/C	NF/C	1	N/P	N/P	N/P	6
2	E2. Subordinadas	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	1	1	1	1	N/P	N/P	N/P	1	N/P	N/P	N/P	1	NF/C	NF/C	1	N/P	N/P	N/PN	7
3	E3. texto Produzido	NF/C	NF/C	1	1	NF/C	NF/C	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20
4	E4. Pontuação incorrecta	1	N/P	N/P	NF/C	NF/C	NF/C	1	N/P	1	N/P	N/P	1	N/P	NF/C	1	1	NF/C	NF/C	1	1	NF/C	NF/C	NF/C	NF/C	8
5	E5 Pontuação incorrecta	1	NF/C	1	NF/C	N/P	1	NF/C	NF/C	1	NF/C	1	N/F	N/F	1	NF/C	1	1	1	NF/C	1	1	1	1	1	14
6	Erros detectados	1	1	1	N/P	1	NF/C	NF/C	NF/C	1	1	N/P	N/P	1	1	1	NF/C	1	NF/C	N/P	N/P	N/P	N/P	1	NF/C	1
Total																										

7.7. Descrição tabular dos resultados da correção do texto Narrativo

Como forma de verificarmos o domínio de conhecimento dos alunos referente ao texto narrativo utilizamos a descrição tabular.

Segundo Pinto (2012,pp.29-30) a descrição tabular, permite descrever os dados em tabelas de frequência e é viável, quando o “número de resultados diferentes não for muito elevado e quando utiliza variáveis nominais, ordinais e determinadas variáveis discretas”.

As tabelas de descrição tabular surgem em resultado dos dados obtidos dos quadros de análise de conteúdo e de análise léxica aplicada as correções dos textos narrativos.

Na descrição tabular, os resultados são expressões em “frequência simples (F) e frequência acumuladas (f)”

A frequência acumulada é dependente da ordem por que foram ordenados os resultados na tabela. E a frequência simples é o resultado de cada variável.

“Os valores das frequências acumuladas, absolutas e relativas, do último número correspondem aos números totais de observações.”

Para a análise da descrição tabular dos resultados utilizamos, a distribuição uniforme, por tomarmos os resultados discretos e equiprováveis segundo Pinto (2012,pp.119-120).

Os dados estão associados de acordo a uma família de variáveis fácil de serem identificadas.

Segundo Pinto (2012) essas associações surgem com pouca frequência em contextos reais. E aqui as associações foram tomadas em **P**, **NP** e **NF/C**.

P,N/P e NF/C foram tomadas como variáveis aleatórias discretas, e 24 como resultados possíveis.

A distribuição de probabilidade seguiu um modelo uniforme.

$X \sim U(N)$

Com apenas um parâmetro.

A função da probabilidade foi de:

$$f(X) = P(X=x) = \begin{cases} \frac{1}{N} & \text{se } X = X_1, \dots, X_N \\ 0 & \text{restantes valores de } x \end{cases}$$

O valor esperado ou média será de 50 %, Onde 24 está para 100 e 12 está para X.

Achado esse valor, tem a média do valor esperado.

O que indica que a probabilidade de se considerar a aprendizagem do texto como relevante está relativo a média de 50% e satisfatório acima de 50%. Considerando assim serem boas as estratégias utilizadas pelos professores no ensino das estruturas do conteúdo de um texto narrativo.

7.7.1. Descrição tabular, da Dimensão A. Aspectos que se pontuam positivamente, conteúdo e coerência

A tabela (2) faz menção aos resultados obtidos da variável A1 em que dos 24 alunos avaliados, 20 alunos que perfazem 83,3% pontuam. 4 que somam 16,3% não pontuam.

Os resultados aqui apresentados, reforçam a ideia de que os alunos conhecem e dominam o assunto em estudo bem como os professores que corrigiram os textos,

O que se considera relevante quanto a esta questão. O que indica que as estratégias utilizadas pelos professores referente a essa variável são adequadas, e saísfazem a aprendizagem e não dão margem para dificuldades.

Tabela2-Dimensão A.1.1. Frequência para introdução com referência ao tempo

A.1.Introdução com referência ao tempo	Frequência Simples		Frequência Acumulada	Moda
	Absoluta	Relativa %	Absoluta	
Pontua	20	83,3	20	X
Não/Pontua	4	16,3	4	
NF/C	-	-	24	

Relativamente a tabela (3) constatou-se que dos 24 alunos avaliados 10 que totalizam 41,6% pontuaram; 13 que equivalem 54,1% não pontuaram e 1 que é igual 4,1% não foi avaliado.

Os resultados a esta variável comprovam que a estratégia não é muito adequado. O que se conclui que ao alunos revelam alguma dificuldade.

De um modo geral se conclui que, os alunos revelam pouco domínio quanto a descrição física e psicológica, o que indica que, os professores devem rever e melhorarem as estratégias que utilizam no ensino desta variável. O que se pode constatar que essas estratégias não são muito adequadas e dão margem para dificuldades.

Tabela3. Dimensão A.1.2. Descrição Física e Psicológica

A.1.2Descrição física e Psicológica	Frequência Simples		Frequência Acumulada	Moda
	Absoluta	Relativa %	Absoluta	
Pontua	10	41,6	10	
Não/Pontua	13	54,1	13	X
NF/C	1	4,166	1	

Quanto a tabela (4) constatou-se que dos 24 alunos avaliados 13 que totalizam 54,1% fazem a classe modal, em que representam o item não pontuam, outros 10 que somam 41,6% pontuam.

Dos resultados obtidos se verifica que os alunos revelam conhecimento e domínio desta variável.

De um modo geral, conclui-se que os alunos têm algum conhecimento e algum domínio referente ao aspecto de existência de pelo menos um sucesso. Os resultados a esta variável são relevantes, o que indica que as estratégias, que têm sido utilizadas pelos professores, são adequadas e relevantes para a aprendizagem desta variável. Não dão muita margem para dificuldades.

Tabela4. Dimensão A.1.3. Existência de pelo menos um sucesso

A.3.Existência de pelo menos um sucesso	Frequência Simples		Frequência Acumulada	Moda
	Absoluta	Relativa %	Absoluta	
Pontua	10	41,66	10	
Não/Pontua	13	54,16	13	X
NF/C	1	4,16	1	

Relativamente a tabela (5) verifica-se que dos 24 alunos avaliados 14 que equivalem 58,3% pontuam; 9 que perfazem 24,5% não pontuam e 1 que corresponde 4,1% não foi classificado.

De salientar que os resultados, revelam que os alunos têm algum conhecimento, algum domínio quanto a ssa variável.

Dos resultados obtidos, conclui-se que os alunos têm algum conhecimentos e domínio quanto ao aspecto final coerente. O que revela que as estratégias utilizadas pelos professores têm sido adequadas e relevantes a aprendizagem desta variável. As estratégias utilizadas dão pouca margem de dificuldades.

Tabela5. Dimensão A.1.4. Final coerente

A4.Têm final coerente	Frequência Simples		Frequência Acumulada	Moda
	Absoluta	Relativa %	Absoluta	
Pontua	14	58,33	14	X
Não/Pontua	9	24,5	9	
NF/C	1	4,16	1	

Na tabela (6), constatou-se que 18 alunos avaliados não pontuaram perfazendo 75% outros 4 que totalizam 20,8% pontuaram e 1 que equivale a 4,1% não foi avaliado.

Os resultados a sta tabela, revelam que os alunos, não têm quase conhecimento, nem domínio desta variável.

Dos resultados obtidos, se verifica que os alunos não dominam a variável originalidade. De um modo geral, se pode concluir que os alunos revelam muita dificuldade, quanto ao aspecto de originalidade. O que se conclui que as estratégias utilizadas para o ensino desta variável, não é adequada, são péssimas e não satisfazem a aprendizagem deste aspecto. O que se conclui que os professores devem rever e melhorarem as estratégias que utilizam para o ensino desta variável.

Tabela6 Dimensão A.1.5. Originalidade

A5.Introdução com referência ao tempo	Frequência Simples		Frequência Acumulada	Moda
	Absoluta	Relativa %	Absoluta	
Pontua	4	20,83	4	
Não/Pontua	18	75	18	X
NF/C	1	4,16	1	

a

A tabela (8) faz referência aos resultados da Variável B1, onde descrevemos que dos 24 alunos avaliados 11 que somam 45,8% não pontuaram; 8 que totalizam 33,3% pontuaram e 5 que equivale a 20,8% não foram corrigidos.

Os resultados obtidos revelam que os alunos têm dificuldades em relação a essa variável.

Dos dados obtidos conclui-se que os alunos tem pouco conhecimento e domínio quanto a variável ideias com continuidade lógica.

De um modo geral se pode concluir que os alunos tem dificuldades referente ao aspecto ideia com continuidade lógica. O que se conclui que as estratégias utilizadas não são adequados nem relevantes, para a aprendizagem dessa variável. O que se conclui que os professores devem rever e melhorarem a utilização dessas estratégias, visto darem margem para as dificuldades desta variável.

Tabela8 Dimensão A .2.1. Ideias com continuidade lógica

A.2..Ideias com continuidade lógica	Frequência Simples		Frequência Acumulada	Moda
	Absoluta	Relativa %	Absoluta	
Pontua	8	33,33	8	
Não/Pontua	11	45,83	11	X
NF/C	5	20,83	5	

Quanto a tabela (9) observou-se que 12 alunos avaliados que equivalem 50% não pontuaram; 8 que perfazem 33,3% pontuaram e 4 que correspondem 16,6% não foram avaliados

Os resultados revelam que os alunos têm alguma dificuldade.

Mas dos resultados obtidos se conclui que os alunos revelam pouco conhecimento e pouco domínio quanto ao sentido unitário e global da história.

De um modo geral se conclui que as estratégias que os professores têm utilizado, não são adequadas e nem relevantes e não conduzem a aprendizagem dessa variável. O que se conclui que os professores devem rever e melhorar as estratégias que utilizam para ensinarem esta variável.

Tabela9, Dimensão A.2.2. Sentido unitário e global da história

A.2. 1.Sentido unitário e global da história	Frequência Simples		Frequência Acumulada	Moda
	Absoluta	Relativa %	Absoluta	
Pontua	8	33,33	8	
Não/Pontua	12	50	12	X
NF/C	4	16,66	4	

A tabela (10) apresenta os resultados da variável B3 em que 14 alunos avaliados que correspondem 58,3% não pontuaram; 8 que totalizam 33,3 pontuaram e 2 que somaram 8,3% não foi avaliado. Os resultados obtidos revela que os alunos tem pouco conhecimento e domínio referente a utilização do monólogo, diálogo e descrição.

De um modo geral se pode concluir que as estratégias que têm sido utilizadas pelos professores no ensino desta variável não são adequadas nem relevantes. O que se conclui que as estratégias utilizadas dão margem as dificuldades e que os professores devem rever e melhorarem.

Tabela10. Dimensão A.2.3. Utilização do Diálogo, monólogo e descrição

A.2.3 Utilização do diálogo, monólogo e descrição	Frequência Simples		Frequência Acumulada	Moda
	Absoluta	Relativa %	Absoluta	
Pontua	8	33,33	8	
Não/Pontua	14	58,33	14	X
NF/C	2	8,33	2	

Na tabela (11) observam-se os resultados da variável B4, onde 13 alunos avaliados que somaram 54,1% não pontuaram; 6 que perfazem 25% não foram avaliados e 5 que correspondem 20,8% pontuaram.

Dos resultados obtidos verificou-se que os alunos revelam pouco conhecimento e opouco domínio quanto a esta variável.

De um modo geral, se conclui que as estratégias utilizada pelos professores não são adequadas nem relevantes para a aprendizagem da escrita de frases complexas. O que se conclui que, as estratégias utilizada pelos professores dão margem as dificuldades quanto a esta variável, Pelo que os professores devem rever e melhorarem.

Tabela11. Dimensão A.2.4. Existência de pelo menos 5 frases complexas bem construídas

A.2.4.Existência de pelo menos 5 frases bem construídas	Frequência Simples		Frequência Acumulada	Moda
	Absoluta	Relativa %	Absoluta	
Pontua	5	20,83	5	
Não/Pontua	13	54,16	13	X
NF/C	6	25	6	

Relativamente ao item B5 verificou-se que 12 alunos avaliados perfazendo 50% não pontuaram; 10 que somam 41,6% pontuaram e 2 que equivalem 8,3% não foram avaliados

Os resultados revelam que os alunos têm pouco conhecimento e pouco domínio quanto a variável riqueza em expressão e vocabulário.

De um modo geral, conclui-se que, as estratégias que os professores têm utilizado não são adequadas nem relevantes, O que se conclui que as estratégias não dão margem a aprendizagem relevante e os professores devem rever-las e melhorarem.

Tabela12, Dimensão A.2.5. Riqueza em expressão e vocabulário

A.2.5. Riquesa em expressões e vocabulário	Frequência Simples		Frequência Acumulada	Moda
	Absoluta	Relativa%	Absoluta	
Pontua	1º	41,66	10	
Não/Pontua	12	50	12	X
NF/C	2	8,33	2	

7.7.2. Descrição tabular da Dimensão C. Classificação do texto em função da longitu

A tabela (14), apresenta os resultados da variável C1, 24 alunos que perfazem 66,6% pontuaram;5 que somam 20,8% não pontuaram 4 que equivale a 16,6% não foi avaliado

Dos resultados obtidos verifica-se que os alunos têm domínio e conhecimento desta variável. De um modo geral, se conclui que as estratégias utilizadas pelos professores são adequadas e satisfatórias e conduzem a aprendizagem de textos curtos.

Tabela14. Dimensão C1. Textos curtos

C1.Textos curtos	Frequência Simples		Frequência Acumulada	Moda
	Absoluta	Relativa %	Absoluta	
Pontua	16	66,66	16	X
Não/Pontua	5	20,83	5	
NF/C	4	16,66	4	

Quanto ao estudo dos textos médios, observou-se que dos 24 alunos avaliados 14 que totalizam 58,3% não pontuaram;9 que perfazem 37,5% pontuaram e 1 que somam 4,16% não foram avaliados

Os resultados revela que os alunos têm pouco conhecimento e domínio da escrita de textos médios.

D um modo geral, se conclui, que as estratégias utilizadas não são adequadas nem relevantes. E dão margem a dificuldades referente a esta variável. O que se conclui que os professores devem rever e melhorarem as estratégias.

Tabela15. Dimensão C.2. Textos médios

C2.Textos Médios	Frequência Simples		Frequência Acumulada	Moda
	Absoluta	Relativa %	Absoluta	
Pontua	9	37,5	9	
Não/Pontua	14	58,33	14	X
NF/C	1	4,16	1	

No que tange a tabela (15) observou-se que dos 24 alunos avaliados que somam 100% nenhum pontuou.

Dos resultados obtidos verificou-se que os alunos não têm conhecimento nem domínio quanto a variável texto longo.

D um modo geral se pode concluir que as estratégias não são adequadas , nem relevantes. E dão margem para as dificuldades quanto a escrita de textos longos. O que se conclui que os professores devem rever e melhorarem as estratégias.

Tabela16. Dimensão C.3. Textos Longos

C3.Textos longos	Frequência Simples		Frequência Acumulada	Moda
	Absoluta	Relativa %	Absoluta	
Pontua	0	0	0	
Não/Pontua	24	100	24	X
NF/C	0	0	0	

Relativamente a tabela (17) verificou-se que dos 24 alunos avaliados que somam 100% nenhum pontuou.

Dos resultados obtidos verificou-se que os alunos não têm conhecimento nem domínio quanto a variável textos mas longos.

D um modo geral se pode concluir que as estratégias não são adequadas , nem relevantes. E dão margem para as dificuldades quanto a escrita de textos longos. O que se conclui que os professores devem rever e melhorarem as estratégias.

Tabela17. Dimeensão C.4. Textos mas longos

C4.Textos mas longos	Frequência Simples		Frequência Acumulada	Média
	Absoluta	Relativa %	Absoluta	
Pontua	0	0	0	
Não/Pontua	24	100	24	X
NF/C	0	0	0	

Em relação a figura (18), contatou-se que dos 24 alunos inquiridos 12 que correspondem 50% não pontuaram; 9 que totalizam 37,7% pontuaram e 3 que equivalem 12,5% não respondeu.

Os resultados revelam que os alunos têm pouco domínio quanto ao que escrevem para ser compreendido.

Dos resultados conclui-se que uma boa parte dos textos dos alunos são de difícil interpretação.

De um modo geral se conclui, que as estratégias utilizadas não são adequadas nem relevantes. E dão margens as dificuldades. O que se conclui, que os professores devem rever e melhorarem as estratégias de ensino que utilizam.

Tabela18. Dimensão C.5. Interpretação dos textos

C5.Interpretação	Frequência Simples		Frequência Acumulada	Média
	Absoluta	Relativa %	Absoluta	
Pontua	9	37,5	9	

Não/Pontua	12	50	12	X
NF/C	3	12,5	3	

7.7.3. Descrição tabular da Dimensão D. Orações simples versus complexas

Os resultados da tabela (20), referem-se a avaliação dos alunos inquiridos dos quais num número de 16 perfazendo 66,6% pontuaram; 6 que totalizam 25% não pontuaram e 2 que somam 8,3% não foram avaliados.

Os resultados obtidos revelam que os alunos têm conhecimento e domínio referente a estratégia orações simples.

Dos dados obtidos verificou-se que um bom número de alunos conhece e tem domínio em escrever orações simples.

De um modo geral, conclui-se que as estratégias utilizadas, são adequadas e relevantes. E conduzem a aprendizagem da escrita de orações simples.

Tabela20. Dimensão D 1. - Orações simples

D1.Orações simples	Frequência Simples		Frequência Acumulada	Média
	Absoluta	Relativa %	Absoluta	
Pontua	16	66,66	16	X
Não/Pontua	6	25	6	
NF/C	2	8,33	2	

Relativamente a variável D2, contactou-se que dos 24 alunos inquiridos 16 que totalizam 66,6% não pontuaram; 6 que somam 25% pontuaram e 2 que perfazem 8,3% não foram avaliados

Os resultados revela que os alunos dificuldade quanto a variável orações complexas.

Dos resultados obtidos, conclui-se que um número maior de alunos têm pouco conhecimento e pouco domínio em escrever orações complexas.

De um modo geral, conclui-se que, as estratégias utilizadas não são adequadas nem relevantes e não dão margem a aprendizagem.

O que se conclui que os professores devem rever e melhorarem as estratégias que utilizam.

.Tabela21. Dimensão D 2. Orações complexas

D2.Orações complexas	Frequência Simples		Frequência Acumulada	Média
	Absoluta	Relativa %	Absoluta	
Pontua	6	25	6	
Não/Pontua	16	66,66	16	X
NF/C	2	8,33	2	

7.7.4. Descritivos Tabelar da Dimensão E- Classificação quanto a forma textual

No que tange a variável E1, observou-se que dos 24 alunos avaliados 16 que perfazem 66,65 não pontuaram; 6 que somam 25% pontuaram e 2 que correspondem a 8,3% não foram avaliados.

Os dados revelam que os alunos alguns alunos têm dificuldade quanto a variável orações coordenadas. Os dados revelam que um bom número de alunos tem pouco domínio e pouco conhecimento referente as orações coordenadas.

De um modo geral, conclui-se que as estratégias utilizadas não são adequadas e nem relevantes. E dão margem as dificuldades. O que se conclui que os professores devem rever e melhorarem as estratégias que utilizam no ensino das orações coordenadas.

Tabela23. Dimensão E.1. Estruturação sintáctica

E1.Coordenada	Frequência Simples		Frequência Acumulada	Média
	Absoluta	Relativa %	Absoluta	
Pontua	6	25	6	
Não/Pontua	16	66,66	16	X
NF/C	2	8,33	2	

Quanto a tabela (24) os resultados constatam que 15 alunos avaliados perfazendo 62,5%; não pontuaram 7 que somam 29,1% não foram avaliados pontuaram e 2 que equivalem 8,3% não foram avaliados.

Os resultados revelam que os alunos têm dificuldade quanto as orações subordinadas.

Dos resultados obtidos, conclui-se que um bom número de alunos têm dificuldades em escrever orações subordinadas.

De um modo geral se pode concluir que, as estratégias utilizadas não são adequadas nem relevantes. E dão margem aos problemas de aprendizagem. O que se conclui que, os professores devem rever e melhorarem as estratégias que utilizam no ensino das orações subordinadas.

Tabela24. Dimensão E.2. Estrutura sintáctica

E2.Subordinada	Frequência Simples		Frequência Acumulada	Média
	Absoluta	Relativa %	Absoluta	
Pontua	7	29,16	7	
Não/Pontua	15	62,5	15	X
NF/C	2	8,33	2	

A tabela (25) descreve os resultados referentes a estruturação discursiva onde se constatou que 20 alunos avaliados que totalizam 83,3% pontuaram; 4 que somam 16,6% não foram avaliados

Os resultados revelam que os alunos têm conhecimento e domínio do tipo de texto que escrevem.

Dos resultados obtivos, conclui-se que um bom número de alunos tem conhecimento e domínio da estrutura discursiva.

De um modo geral, conclui-se que as estratégias utilizadas são adequadas e satisfatórias. O que se conclui que os professores têm trabalhado bem essa variável. O que se conclui que as estratégias são satisfatórias para o ensino e para a aprendizagem dessa variável.

Tabela25. Dimensão E.3. Estruturação discursiva

E3.Tipo de texto produzido	Frequência Simples		Frequência Acumulada	Média
	Absoluta	Relativa %	Absoluta	
Pontua	20	83,33	20	X
Não/Pontua	0	0	0	
NF/C	4	16,66	4	

Na tabela (26) estão descritos os resultados obtidos através da aplicação da correção onde dos 24 alunos avaliados 10 que somam 41,6% não foram avaliados; 8 que totalizam 33,3% pontuaram e 6 que correspondem 25% não pontuaram.

Os resultados revelam que os alunos revelam dificuldades quanto a aplicarem pontuarem correctamente os seus textos.

Os dados revelam que um bom número de alunos tem dificuldades quanto a pontuação correcta dos seus textos.

De um modo geral, conclui-se que as estratégias utilizadas não são adequadas nem relevantes. O que se conclui que as estratégias de ensino utilizadas não são relevantes para o ensino nem para a aprendizagem dos alunos. Pelo que os professores devem reler e melhorarem a estratégias que utilizam.

Tabela26.Dimensão E.4. Uso dos sinais de pontuação

E4.Pontuação correcta.	Frequência Simples		Frequência Acumulada	Média
	Absoluta	Relativa %	Absoluta	
Pontua	8	33,333	8	
Não/Pontua	6	25	6	
NF/C	10	41,666	10	X

Relativamente a variável E5, verificou-se que dos 24 alunos avaliados que correspondem a 14% pontuaram; 9 que somam 37,5% não foram avaliados, 1 que corresponde a 4,16% e 9 que corresponde a 37,7 não foram corrigidas.

Os resultados revelam que os alunos têm dificuldade em usar correctamente os sinais de pontuação. Dos resultados obtidos, se conclui que um bom número de professores teve dificuldade em corrigir os textos dos alunos quanto a pontuação. Igualmente um número de alunos teve dificuldade e aplicar nos seus textos correctamente os sinais de pontuação.

De um modo geral, conclui-se que as estratégias utilizadas não são adequadas, nem relevantes. O que se conclui que as estratégias utilizadas não são relevantes nem para o ensino nem para as aprendizagens. Os professores devem rever e melhorar

Tabela 26. Dimensão E.5. Uso da pontuação

E5. Pontuação aplicada incorrectamente.	Frequência Simples		Frequência Acumulada	Média
	Absoluta	Relativa %	Absoluta	
Pontua	14	58,33	14	x
Não/Pontua	1	4,166	1	
NF/C	9	37,5	9	

Relativamente a variável E6, verificou-se que dos 24 alunos avaliados que correspondem a 11% pontuaram; 11 que somam 45,83% pontuaram, 7 que corresponde a 29,166% não pontuaram e 6 que corresponde a 25% não foram corrigidas.

Os resultados obtidos revelam que os alunos escrevem com muitos erros.

Dos dados obtidos, conclui-se que um bom número de alunos dá muitos erros na escrita.

De um modo geral, conclui-se que as estratégias utilizadas não são adequadas nem satisfatórias para o ensino e aprendizagem dos alunos. O que se conclui que os professores devem melhorar as estratégias que utilizam.

Tabela 27. Dimensão E,6, Erros detectados

E6 Erros detectados	Frequência Simples		Frequência Acumulada	Média
	Absoluta	Relativa %	Absoluta	
Pontua	11	45,83	11	x

Não/Pontua	7	29,166	7	
NF/C	6	25	6	

7.8. ANÁLISE DOS RESULTADOS DA OBSRVAÇÃO

Para a análise dos dados da observação, seguimos os procedimentos da análise de modelo de conteúdo e o modelo léxico proposto por Freitas e Moscarola (2000,p176)

Os dados foram categorizados em metactegorias e categorias.

Os dados que aqui descreveremos foram extraídos da transcrição(Anexo 11) da obsrvação.

A categorização foi fita mdiante as dimensões propósta no guião da observação.

A análise dos dados foi tomado como um conjunto. E demos maior atenção aos dados que foram repetidos com maior frequência entre os diferentes alunos.

Achamos como relevante todos aqueles dados que tiveram mais frequência.

Os de menor frequência foram observados mas não descritos na tabela de apresentação dos dados categorizados da observação.

Os dados tomados como referência foram:

7.8.1. Resultados dos dados de identificação

CATEGORIA	ENTREVISTADOS (24 Alunos) AP1 a AP8; App9 a App16; Ap17 a Ap24	FREQUÊNCIA	Total de frequência
Dados pessoais	Idade: de 10 a 13 Anos	24	24
	Género: feminino- 16; Masculino - 8	16 8	24
Referindo aos dados pessoais, constatou-se que os entrevistas são alunos da 6ª classe com idades compreendidas ente os 10 a 13 anos e dos quais 16 são do género Feminino e 8 do género Masculino. Com os resultados destes dados, se conclui que a idade mínima entre os alunos é de 10 anos e a idade máxima é de 13 anos. Também se constatou qu maioritariamente os participantes da entrevista são do género feminino em relação ao género masculino.			
Identificação da escola	Localização da escola		
	Compão – 11	11	
	Restinga – 7 Cassai - 6	7 6	
Referente aos dados obtidos desta categoria, vericou-se que os alunos são pertencente a escolas diferentes. Refrenciando-se aos resultados, concluímos que o maior número é pertencente as escolas do Compão e as outras da Restinga e da Cassai.			

Com esses dados, constatou-s que os participantes a esta entrevista são de escolas diferentes, mas porém alunos da 6ª classe.

7.8.2. Resultados da dimensão Planificação

Metacategoria	Planificação
Categoria	Iniciam logo a escrita na folha
Acções iniciais no momento da redacção	<p>alunos pediram folha de rascunho (2)</p> <p>Alguns iniciaram a escrita na folha usando o lápis</p> <p>Outros iniciaram a escrita com a lapiseira</p>
<p>Referente a esta categoria, verificou-se que escrevem imediatamente a redacção na folha.</p> <p>Dos resultados obtidos ,constatou-se que alguns alunos iniciaram a escrita da redacção usando o lápis e um bom número usando a lapiseira.</p> <p>De um modo geral, se conclui que ,os alunos fazem a redacção directamente nas folhas que lhes são dadas</p>	
Fonte onde buscam as ideias	<p>Passam a mão na cabeça</p> <p>Olham para o tecto da sala</p> <p>Param para pensar</p> <p>Cravam o lápis na folha por algum tempo</p> <p>Sorriem</p>
<p>Nesta categoria, verificou-se que os alunos fazem paragens no decorrer da escrita.</p> <p>Dos resultados obtidos, constatou-se que um bom número de alunos, olha para o ar, outros passam a mão na cabeça, outros sorriem deixando de escrever, outros ainda cravam o lapis ou lapiseira na folha.</p> <p>De um modo geral, se conclui que os alunos tiram as ideias na mente.</p>	
O que fazem para não esquecerem as ideias	<p>Escrevem muito, e pedem várias vezes mais folhas,</p> <p>Amocho muitas folhas</p> <p>Param por alguns instantes</p> <p>Escrevem directamente na folha que têm para a redacção.</p> <p>Vão escrevendo vão lendo , vão escrevendo e vão lendo</p>
<p>Referente a esta categoria , verificou-se que os alunos vão escrevendo.</p> <p>Dos dados obtidos, constatou-se que, alguns alunos escrevem muito em várias folhas, outros vão</p>	

<p>escrevendo e vão lendo.</p> <p>De um modo geral, s conclui que os alunos para não esquecerem as ideias vão escrevendo muito.</p>	
<p>7.8.3. Resultados da Génesis do conteúdo</p>	
Metacategoria	Génesis do conteúdo
<p>Categoria</p> <p>Uso do dicionário</p>	Não usaram o dicionário.
<p>Referente a esta categoria, verificou-se que os alunos não consultam o dicionário.</p> <p>De um modo gera, dos dados obtidos se conclui que os alunos ão consultam o dicionario no momento da realização da redacção.</p>	
Uso do material	<p>Não uraram os outros materiais</p> <p>Usaram apenas as folhas A4</p>
<p>Referente a essa categoria, verificou-se que os alunos usam as folhas.</p> <p>De um modo geral, dos dados obtidos se conclui que os alunos usam a folha para a escrita da redacção e não usam outros materiais.</p>	
<p>7.8.4. Resultados da revisão</p>	
Mtcategoria	Revisão
Categoria	Alguns terminaram e entregaram
Acção quanto ao término da redacção	<p>Uns leram e pediram para passar a limpo</p> <p>Outros leram e riscaram algumas palavras e as escreveram por cima</p>
<p>Referente a esta categoria, verificou-se que os alunos lêem ao terminarem a redacção.</p> <p>Dos resultados obtidos, constatou-se que um bom nnúmero de alunos lêem as redacções, outros lêem e riscam o qu está errado, e outro ainda pedem folha para passarem a limpo.</p> <p>De um modo geral, conclui-se que os alunos ao terminarem de escrever as redacções lêem e passam a limpo.</p>	
<p>7.8.5. Resultados da auto regulação</p>	
Metacategoria	Auto- regulação
Categoria	Revelavam satisfação
sentimento	<p>Alegria.</p> <p>Calma</p> <p>serenidade</p>

	<p>Referente a esta categoria, verificou-se que os alunos revelam satisfação na realização da redacção.</p> <p>Dos resultados obtidos,conclui-se que um bom número de alunos revelam satisfação,outros, alegria, outros ainda calma e serenidade.</p> <p>De um modo geral, conclui-se que os alunos ao realizarem a redacção revelam-se satisfeitos e alegres.</p> <p>O que se revela ser positivo quanto a realização da redacção.</p>
--	---

8.9. ANÁLISE DOS RESULTADOS DA ENTREVISTA

Para a análise das entrevistas, não usamos nenhum programa específico. Relizamos primeiro a transcrição textual dos dados, conforme (Anexo13).

Para facilitar a análise e a interpretação das entrevistas, demos os seguintes passos:

Tabulação dos dados através do Word retirados das entrevistas escritas pelos alunos;
 Categorização, metacategorização que envolveu as dimensões.

As categoria das varáveis, mediante o número de repetições ou não que deu as frequências.

Por sr anonima os dados foram códificados em AP1 a AP8, App9 a App16 e Ap17 a Ap24

A análise e interpretação dos resultdos, de acordo as dimensões. Primeiro a dimensão, referente a identificação. Seguidamente a análise das cinco (5) dimensões referente aos processos implicados na expressão escrita.

Para a análise dos resultados tivemos em conta o número de maior frequência em relação as frequências menores.

Médiante o número de frequências obtidos foi considerado os resultados como:

relevante, satisfatório, positivo, negativo, estratégia adequada e não adequada, satisfaz o ensino e a aprendizagem,não satisfaz o ensino nem aprendizagem, dão margens a dificuldades, não dão margens a dificuldades.

8.9.1. RESULTADO DOS DADOS DA ENTREVISTA- IDENTIFICAÇÃO PESSOAL DOS ALUNOS

METACATEGORIA	PERFÍL PESSOAL		
CATEGORIA	ENTREVISTADOS (24 Alunos) AP1 a AP8; App9 a App16; Ap17 a Ap24	FREQUÊNCIA	Total de frequência
Dados pessoais	Idade: de 10 a 13 Anos	24	24

	Género: feminino- 16; Masculino - 8	16 8	24
Referindo aos dados pessoais, constatou-se que os entrevistados são alunos da 6ª classe com idades compreendidas entre os 10 a 13 anos e dos quais 16 são do género Feminino e 8 do género Masculino. Com os resultados destes dados, se conclui que a idade mínima entre os alunos é de 10 anos e a idade máxima é de 13 anos. Também se constatou que maioritariamente os participantes da entrevista são do género feminino em relação ao género masculino.			
Identificação da escola	Localização da escola Compão – 11 Restinga – 7 Cassai - 6	11 7 6	
Referente aos dados obtidos desta categoria, verificou-se que os alunos são pertencente a escolas diferentes. Referenciando-se aos resultados, concluímos que o maior número é pertencente as escolas do Compão e as outras da Restinga e da Cassai. Com esses dados, constatou-se que os participantes a esta entrevista são de escolas diferentes, mas de uma dimensão quanto a distribuição igual para as escolas públicas, privadas e públicas privadas. E são todos alunos da 6ª classe e com idades compreendidas entre 10 a 13 anos e maioritariamente são do género feminino.			

8.9.2. RESULTADO DOS DADOS DA ESTRUTURA TEXTUAL

METACATEGORIA	ESTRUTURAÇÃO TEXTUAL		
	CATEGÓRIA	ENTREVISTADOS ALUNOS DA 6ª CLASSE	FREQUÊNCIA total
	- Pensar no tema, no título, nas ideias, no conteúdo a escrever, no que pediram, significado do título.	9	
	- Pensar no país, na agricultura,	4	

Pensamento antes da escrita do texto	economia, música paisagem , música, desporto.		24
	- Pensar nas palavras, sílabas, nas frases a escrever; repetições de palavras.	3	
	- No que estudei e li.	1	
	-Penso nos três filhos de uma tartaruga perdida.	1	
	- Pensar no que vejo no meu dia-a-dia; na realidade do mundo.	1	
	- Pensar na realidade do texto.	2	
	- Penso naquilo que pediram.	1	
	-Pensar na importância; significado do título.	1	
-Pensar na conclusão, no rascunho.	1		

No que tange a esta categoria, verificou-se que alunos os alunos pensam em diversas coisas antes de escrever um texto ou uma redação.

Dos resultados obtidos, constatou-se que o maior número de alunos, pensam no título, nas ideias, no conteúdo a escreverem e no que foi pedido. Um menor número de alunos, pensam na realidade do texto, importância do que vão escrever e no meio que os rodeia.

De um modo geral, conclui-se que os alunos pensam no assunto que vão escrever. O que se conclui ser relevante para esta categoria. O que se conclui que os professores têm dado tempo para os alunos pensarem no que vão escrever. O que revela que as estratégias são adequadas e relevantes para o ensino e aprendizagem dos alunos. Não dão origem a dificuldades

METACATEGORIA	ESTRUTURAÇÃO TEXTUAL			
	Categoria	Entrevistados AP 1 a 8; App9 a 16; Ap 17 a 24	Frequência	total
	-Tiro as ideias na minha cabeça; Na minha mente; Na minha cabeça; No meu pensamento.	11		
	- Tiro as ideias do livros; das histórias; do dicionário.	3		

Fonte de ideias	- Tiro as ideias da imaginação.	3	24
	-Tiro as ideias do noticário.	1	
	- Tiro as ideias da internet; Pesquisa.	2	
	- Tiro as ideias do meu redor; Num momento que passei; como se fosse algo que eu passei ou aconteceu; Nas coisas vividas e vistas na caminhada da formação; No que observo.	3	
	- No desejo de saber; ler ou espero ver.	1	

Referente a esta categoria, verificamos que os alunos, utilizam diferentes fontes para buscarem as ideias.

Dos resultados obtidos, constatou-se que um bom número de alunos, busca as ideias na mente ou pensamento e um menor número de alunos buscam, em livros e no meio que os rodeia.

Os resultados desta categoria, são até certa medida satisfatórios, mas não tão relevantes, pelo facto de, ser apenas um menor número de alunos que recorrerem além da mente em outras fontes.

De um modo geral, concluímos que, embora os alunos utilizem diferentes fontes. Porém em maior número a mente. O que se conclui ser positivo, mas não muito relevante para o ensino e aprendizagem dessa variável. O que revela que os professores devem trabalhar mais essa variável diversificando as fontes de busca das informações.

METACATEGORIA		ESTRUTURA TEXTUAL	
Categoria	Entrevistados AP1 a AP8; App9 a App16; Ap17 a Ap24	Frequência	Total de Frequência
Estratégias para não esquecer as ideias.	-Passo as ideias em um rascunho; Escrevo numa folha de caderno; Anoto num papel; Passo num papel de rascunho; Passo num papel de rascunho, depois passo a limpo;	13	

	<p>Escrevo em papéis; Faço um rascunho, depois passo para o meu caderno.</p> <p>- Leio muito para não esquecer a minha redação; Continuo a ler e faço pouco barulho; Leio e faço um rascunho.</p> <p>- Interpreto, interiorizo e leio a todo o momento que for possível.</p> <p>- Enquanto penso escrevo para não esquecer as ideias.</p> <p>- Não faço coisas que podem me distrair.</p> <p>- Não penso em outra coisa.</p> <p>- Faço um pequeno resumo em um papel.</p> <p>- Penso no que estou a escrever tantas vezes para não esquecer.</p>	<p>4</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>1</p>	24
--	--	--	----

Referente a esta categoria, verificamos que os alunos usam estratégias diferentes para não esquecerem as suas ideias.

Dos resultados obtidos constatou-se que um bom número de alunos utiliza o rascunho, anotações, e um menor número de alunos procuram ler muito, enquanto pensam escrevem o que os vem na mente, fazem pequenos resumos e alguns pensam muitas vezes no que estão a fazer.

Os resultados desta categoria são satisfatórios e relevantes, pelo facto de revelarem que os alunos não confiam só nas suas capacidades de memória.

De um modo geral, concluímos ser positivo, as estratégias são adequadas e satisfazem a aprendizagem nesta categoria por permitir ao aluno utilizar como estratégia para reforçar a acção da memória o papel, a leitura e o pensamento.

METACATEGORIA	ESTRUTURAÇÃO TEXTUAL		
	Entrvistados Ap1 a Ap8; App9 a App16; Ap17 a Ap24	Frequência	Total de Frequência
	<p>- O que escrevi antes e anotei e a história; A história que quero escrever; O que me vem a cabeça no</p>	13	

Procedimentos (pensou antes e anotou ou que vêm a mente no momento)	momento.		
	- Penso na professora que vai ler a minha redação.	1	24
	-Penso em tudo que vai fazer a minha redação ficar bonita.	3	
	- Escrevo o que me vem no momento e que me rodeia.	1	
	- tenho em conta o que pensei, a história que vou escrever, nas pessoas que vão ser as personagens do texto.	1	
	- Tenho em conta a paisagem e o que pensei.	2	
	-Escrevo notas para me orientar a escrever a história.	1	
-Imagino no que me rodeia e no que vou escrever.	2		

Quanto a essa categoria, verificou-se que os alunos utilizam diferentes procedimentos em relação as suas ideias e anotações.

Dos resultados obtidos desta categoria, se constatou que, um bom número de alunos utilizam as suas anotações e as ideias tidas anteriormente no momento da escrita e ainda o que lhes vem à cabeça no momento. Um menor número de alunos revelaram ter em conta a paisagem, a orientação da professora, a imaginação do meio que os rodeia.

De um modo geral, os resultados obtidos desta categoria, são relevante, porém, seriam satisfatórios se para além das anotações, das ideias anteriores, os alunos podessem ter em conta o meio que os rodeia, as histórias, a imaginação e a intenção do que os leeva a escrever. O que se conclui que ainda nesta categoria se deva dar maior atenção a questão da intenção de se escrevr alguma coisa.

8.9.2.1. RESULTADOS DOS DADOS DA GÉNESIS DE CONTEÚDO

METACATEGORIA	GÉNESIS DO CONTEÚDO		
	Entrevistados AP1 a Ap8; App9 a App16; Ap 17 a Ap24	Frquência	Total de frequência
	- Escrever o que professor manda. - na ideia que pensei; Penso em algumas ideias e reflito-as	2 2	24

Em quem pensas para escreveres o texto (Auditório)	- Escrever todas as coisas importantes.		
	- No tipo de texto, no conteúdo que deverá ter; No título do texto, história e o que li; Penso no nome ou o tipo de redação; Penso na composição e na redação; Penso no texto, na redação e na importância que tem o que vou escrever; Penso no tema, na sua importância e objectivo	11	
	- No que li para saber e no que o professor manda.	2	
	- Nas letras, palavras adequadas que vão dar vida a minha redação.	3	
	- Em coisas que existe no mundo.	1	
	- Em algo que aconteceu comigo ou foi algo que observei.	1	
	- No que vou fazer, no significado das palavras e a lição moral do texto.	1	

Referente a essa categoria, verificamos que os alunos pensam em várias coisas para escreverem o texto. Dos resultados desta categoria se constatou que, o maior número de alunos pensa no texto, no conteúdo, na importância do tema e no objectivo do tema e um menor número de alunos, pensam em algo que os aconteceu, que observaram, nas coisas que existem no mundo. De um modo geral, podemos concluir que, os alunos pensam em alguma coisa. Estes dados revelam-se relevantes, mas não muito satisfatórios, por não revelarem a intenção para quem eles escrevem e com que propósito. O que de um modo geral, conclui-se que nesta categoria, deve-se trabalhar um pouco mas a questão do auditório leitor pelo facto de em momento nenhum os alunos revelarem essa intenção em suas respostas. O que se pode presumir que em suas redacções eles não têm tido em atenção esse aspecto.

GÉNESIS DE CONTEÚDO			
METACATEGORIA			
Categoria	Entrevistados	Frequência	Total de Frquência
	AP1 a AP8; App9 a App16; Ap17 a Ap24		

Relação das palavras no texto	- relaciono-as ao tema; Com o título; com o texto; Com as palavras do texto.	8	24
	- Com o meu dia-a-dia; com a vida diária; Com as coisas qu me rodeiam;; com os estilos de vida que levo.	5	
	- Com as palavras muito importantes.	1	
	- Com o meu pensamento, com o que oiço e tiro do livro; com a minha pesquisa.	1	
	- Com as histórias e lições; com as histórias; com a fábula.	5	
	- Com cada tipo de texto. Depende da redação.	2	
	- Com a escola.	1	
	- Com os objectos.	1	

Refrente a esta categoria, verificou-se que os alunos relacionam as palavras que vão usar no texto a vários aspectos.

Dos resultados obtidos desta categoria, se constatou que um bom número de alunos relaciona as palavras ao tema, ao título do texto, e a expressões do dia-a-dia e um menor número de alunos procura relacionar, com cada tipo de texto, com as história dos livros lidos, com as fábulas, com os objectos. Dos resultados dessa categoria, se conclui que os dados revelados pelos alunos são importantes, mas não muito satisfatórios em relação ao que se pretende que o aluno saiba fazer .

O que de um modo geeral, cs conclui que os alunos devem exercitar os elementos afectos a esta categoria, para os possibilitar relacionar as palavras ao tipo de texto que devem escrever, as suas características e funções.

METACATEGORIA		GÉNESIS DE CONTEÚDO	
Categoria	Entrevistados AP1 a AP8; App9 A App16; Ap17 a Ap24	Frequência	Total de frequência
Encontrar palavras adequadas ao texto	- Penar em tudo que aprendi; continuar a pensar; Pensar muito; parar e pensar; Fazer o que estou a pensar; Perguntar a um adulto; perguntar	7	

	<ul style="list-style-type: none"> - Continuar a ler; fazer muita leitura. - - Pedir ajuda ao professor; pedir ajuda a um adulto; pedir ajuda a mãe; Pedir ajuda a familiar adulto. - Ficar num lugar calmo. - Escrever o que está na minha cabeça; Criar as minhas ideias, naquilo que eu acho; criar. - Procurar as palavras; procurar as expressões. - Procurar no dicionário. - Procurar os sinónimos. - Fazer rascunho 	<p>2</p> <p>5</p> <p>1</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>1</p>	24
--	--	---	----

Referente a esta categoria, verificamos que os alunos utilizam diferentes estratégias para adquirem as palavras ao vocabulário. Dos resultados obtidos desta categoria, se constatou que o maior número de alunos procuram pensar em tudo que aprenderam, parar de fazer o que estão a fazer por algum tempo, perguntarem a um adulto e um menor número de alunos procura consultar o dicionário, escrever o que lhes vem a cabeça, pedir ajuda ao professor, a um adulto, a um familiar.

De um modo geral os resultados obtidos desta categoria são importantes, pelo facto de os alunos revelarem procurar adequar as suas palavras ao vocabulário. Porém não são relevantes e significativas por necessitarem para o efeito lerem mais, consultarem outros textos, e procurarem adequar as palavras ao vocabulo apropriado a cada tipo de texto.

O que nos leva a concluir ser necessário se dar atenção a estes aspectos dentro desta categoria de modo

METACATEGORIA	GÉNESIS DE CONTEÚDO		
Categoria	Entrevistados Ap1 a Ap8; App9 a App16; Ap17 a Ap24	Frequência	Total de Freqüência

Ordem lógica das palavras	- Sigo alguma ordem. Nem sempre	4	24
	- Sigo uma ordem; sigo; sim. Introdução, desenvolvimento e conclusão	17	
	- Sim. Conforme o tema, a introdução , o desenvolvimento e o final.	3	

Referente aos dados desta categoria, os alunos revelam seguir alguma ordem quanto a organização das palavras em relação as suas ideias para escreverem o texto.

De um modo geral, conclui-se que os alunos revelam ter conhecimentos quanto a ordem das palavras no texto. O que se conclui ser satisfatório e relevante para essa categoria.

METACATEGORIA		GÊNESIS DE CONTEÚDO	
Categoria	Entrevistados AP1 a AP8; App9 a App16; Ap17 a Ap24	Frequência	Total de frequência
Procedimentos para encontrar novas palavras ou ideias para escrever o texto,	- No dicionário; Consultar o dicionário; No dicionário acadêmico.	12	24
	Nos livros e desenvolver por minhas palavras; Num texto:	1	
	- Nos livros. Nos livros que já li. Leitura.	10	
	- Na biblioteca; na enciclopédia; na Google.	1	

Inferindo sobre os dados desta categoria, verificamos que os alunos têm procedimentos diferenciados para saberem aonde e como encontrarem novas palavras e as ideias para os seus textos.

Os resultados desta categoria, são positivos e satisfatórios por revelarem que os alunos procuram as novas palavras em livros, dicionário, enciclopédias, na google.

O que de um modo geral, se conclui que os alunos têm essa categoria bem aprendida e trabalhada.

8.9.2.2.. RESULTADOS DOS DADOS DA ESTRUTURA DO CONTEÚDO

METACATEGORIA		ESTRUTURA DO CONTEÚDO	
CATEGORIA	Entrevistados AP1 a Ap8; App9 a App16; Ap 17 a Ap24	Frequência	Total de Frequência
	- Com princípio e fim; Com introdução, desenvolvimento e fim e tudo que sei; onde começou e onde terminou.	3	
	- Imagino e escrevo as frases que		

Organização das palavras e ideias num texto	me vem na cabeça; conforme me vêm as ideias; Conforme me vêm as ideias e as palavras na cabeça; Conforme dá para escrever; Conforme surgem as ideias; Conforme me lembrar; Conforme me lembrar; O que me vêm a cabeça; Conforme a imaginação e a observação do objecto e conforme me lembrar;	17	24
	-Conforme foi acontecendo a história; Pensando como foi a a cena.	2	
	- Segundo o caminho da percepção e o que dá para entender o que vou escrever.	1	
	- Descrevo de modo a ser percebido por uma pessoa que não só eu.	1	

Referente a esta categoria, verificamos que os alunos não têm muita noção de como devem organizar as palavras e ideias num texto.

Dos resultados desta categoria, se constatou que um bom número de alunos organizam as palavras e ideias conforme os vem a cabeça, conforme se lembram, conforme a imaginação, conforme aos objectos e um número menor de alunos, organizam com princípio e fim, de modo a ser percebido. Dos resultados obtidos se conclui que os alunos revelam ter dificuldades nesta categoria, pelo facto de não expressarem como organizam as palavras e as ideias num texto. O que se constatou haver necessidade de se trabalhar esta categoria de modo a fazer com que os alunos aprendam como se organizam as palavras e as ideias num texto.

METACATEGORIA	ESTRUTURA DO CONTEÚDO		
Categoria	Entrevistados AP1 a AP8; App9 a App16; Ap17 a Ap24	Frequência	Total de frequência
	- Contando-o.	1	
	- Como forma positiva.	1	
	- Organizo o tempo do princípio ao fim; Ordeno falando o que aconteceu primeiro e depois; O que aconteceu primeiro, depois o que foi acontecendo;	10	

Descrição do sucesso em relação ao tempo.	Organizo o tempo do princípio ao fim;	4	24
	- Sim, ordeno o tempo; Sim, ordeno; Organizo o tempo; Ordeno.	1	
	- Seguindo a lógica da frase.	2	
	-Contando o tempo, passado, presente e futuro; Começando do passado ao presente;	1	
	- Ordeno vendo a que hora começou e quando terminou.	2	
	- Ordeno do maior ao menor.	1	
	- Nos dias de semana escrevo e nos tempos livres divirto-me.	1	
	- Destino mais tempo a descrever as acções que desenvolvi para alcançar esse sucesso.	1	

Referente a esta categoria os alunos revelam ter diferentes maneiras organizarem o tempo quanto ao tema ou assunto.

Os resultados desta categoria, revelam que um bom número de alunos organizam o tempo, partindo do princípio ao fim, do passado, presente e o futuro, o que aconteceu primeiro e depois e um menor número de alunos revelam que organizam o tempo ordenando a hora do começo e do fim, do maior ao menor.

Dos resultados obtidos desta categoria, concluímos que os alunos têm conhecimento e domínio. O que conclui-se que os alunos revelam conhecimento para a aprendizagem dessa categoria.

METACATEGORIA		ESTRUTURACÃO DO CONTEÚDO	
Categoria	Entrevistados AP1 a Ap8; App9 a APP16; Ap17 a Ap24	Frequência	Total de frequência
Partes constituintes de um texto	- Sim conheço; Conheço-as; Sim, conheço as partes que deve ter um texto.	8	24
	- Tem que ter personagens, espaço e tempo.	2	
	- Sim, sigo a regra do pensamento, ordem.	1	

	<p>- Sim conheço, deve ter introdução, desenvolvimento e conclusão. Sim, que são parágrafo, tema, desenvolvimento e conclusão; Tema, desenvolvimento e conclusão; Princípio, meio e fim.</p> <p>- Conheço as partes que deve ter um texto que são definição, importância e conclusão.</p>	11	
		2	
<p>Inferindo sobre esta categoria, verificamos que os alunos revelam ter conhecimento sobre as partes de um texto. Dos resultados obtidos conclui-se que ,os alunos, conhecem a estrutura do texto, apontando para a introdução, desenvolvimento e conclusão. O que consideramos ser relevante e satisfatório para o conhecimento que os alunos devem ter em relação a estrutura de um texto narrativo.</p>			
METACATEGORIA	ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO		
Categoria	Entrevistados Ap1 a AP8; App9 a App16; Ap17 a Ap24	Frequência	Total de frequência
Regra utilizadas para recordar as partes de um texto.	- Passo em um rascunho as partes do texto.	1	24
	- Nem sempre sigo alguma regra.	1	
	- Sigo algumas regras.	9	
	- Sim.	5	
	- Sim, sigo a regra do pensamento.	2	
	- Sim, o sujeito, predicado, complemento directo e indirecto.	1	
	- Tenho que ler muitas vezes; Ler o texto várias vezes.	2	
	- Divido a folha em três partes, respeitando os tópicos.	1	
	- Apenas o meu rascunho.	1	
- Sim, sigo a pontuação (sinais de pontuação).	1		
<p>Referente a esta categoria, verificou-se que, os alunos seguem regras diversas para se recordarem das partes de uma texto. Os resultados a esta categoria revelam que, um maior número de alunos confirma usarem as regras e</p>			

um menor número de alunos revelam usar a leitura repetida, o rascunho, a sintáxe. Com os resultados dos dados desta categoria conclui-se que, embora os alunos confirmem seguir alguma regra, esses dados não são tão relevantes, quanto ao conhecimento das partes de um texto. De um modo geral, se conclui que os alunos embora revelem utilizar algumas regras, pelo facto da maioria dos alunos não descrever que regras são essas, fica difícil constatar as ditas regras. O que nos leva a concluir que apenas os alunos utilizam algumas regras.

8.9.2.3. RESULTADO DOS DADOS DA ENTREVISTA – ESTRATÉGIAS DE REVISÃO

METACATEGORIA	REVISÃO		
CATEGORIA	Entrevistados AP1 a AP8; App9 a App16; Ap17 a Ap24	Frequência	Total de frequência
Estratégias de verificação da escrita do texto	- Leio muitas vezes para ver se estão bem colocadas; Faço uma leitura; Leio para ver se está bem escrito e sem erros; Faço uma leitura para ver se não tem erros. Leio com muita atenção Leio atentamente várias vezes	11	24
	- Análise e releio.	1	
	- Atentamente começo a ler as frases.	1	
	- Releio com atenção; Voltou a reler: Releio; Releio várias vezes; Releio e faço a correção ortográfica.	6	
	- Peço ao professor para o analisar.	1	
	- Consulto o dicionário para ver as palavras.	1	
	- Faço uma revisão e se tiver dúvida quanto a ortografia consulto o dicionário ou pergunto alguém mais habilitado.	1	
	- Faço a correção ortográfica.	1	

	- Espero o professor para fazer a correção.	1	
--	---	---	--

Inferindo sobre essa categoria, verifica-se que os alunos revelam utilizar varias estratégias para corrigirem os seus textos.
 Com os resultados desta categoria, se constatou que a maior parte dos alunos revelam fazer leituras após os seus escritos, outros em menor número, revelam fazer correção dos erros ortográficos.
 Com os resultados deste categoria, se pode verificar que, as estratégias que os alunos utilizam são relevantes, pelo facto de revelarem revisar os seus escritos.
 Dos resultados obtidos desta categoria se conclui que os aspectos que os alunos revelam são relevantes. Porém se verifica ainda ser necessário eles partilharem a verificação dos dos escritos dos seus textos com os colegas. O que revela quanto a essa categoria necessitar trabalhar essa componente.

METACATEGORIA		REVISÃO	
Categoria	Entrevistados AP1 a AP8; App9 a App16; Ap17 a Ap24	Frequência	Total de frequência
Estratégias de verificação da utilização das letras maiúsculas e sinais de pontuação no texto.	- Releio novamente o texto.	1	24
	- Verifico lendo o texto; Leio muitas vezes para verificar como usei; Leio o texto com muita atenção e verifico; Verifico lendo o texto.	6	
	- Verifico as letras que usei se são letras maiúsculas;	1	
	- Verifico a forma como usei as letras maiúsculas após o ponto e os sinais de pontuação e como juntei as palavras para formar a frase do ponto;	1 6	
	- Verifico relendo o texto.	1	
	- Corrijo os sinais de pontuação.	2	
	- Não.	1	
	- Não porque as vezes já não tenho tempo.	1 1	
	- Verifico a forma como escrevi.	1	
	- Faço uma revisão. Ler novamente o texto.	1	

	- Sim. Sim, verifico.	1	
	-Sim, porque quando começamos a escrever; começamos com a letra maiúscula e fazer o estudo dos sinais de pontuação.	1	

Referente a esta categoria, verificou-se que os alunos utilizam estratégias diversificadas para revisarem a utilização das letras maiúsculas e os sinais de pontuação nos seus textos. Dos resultados obtidos conclui-se que, um bom número de alunos procuram ler muito o que escreverem, a forma como aplicaram os sinais de pontuação, a forma como escreveram, corrigindo os sinais de pontuação e um número menor de alunos não faz a revisão por falta de tempo. Os resultados a esta categoria, se revelam satisfatório e relevante, pelo facto dos alunos revelarem revisarem os seus escritos e corrigirem os sinais de pontuação e as letras maiúsculas lá onde não foram colocadas correctamente. O que revela ser bom, quanto ao uso correcto das letras maiúsculas e os sinais de pontuação. O que revela que quanto a esta categoria os resultados são positivos.

METACATEGORIA	REVISÃO		
Categoria	Entrevistados AP1 a AP8; App9 a App16; Ap17 a Ap24	Frequência	Total de frequência
Sentido inicial e final do texto	- Sim, me interrogo; Sim, interrogo-me muitas vezes; - Sim interrogo, se o que escrevi está de acordo com o que pensei e não ficou diferente; Sim, vai de acordo com o que tinha pensado; Vai de acordo com o texto que pensei. - Releio e me interrogo se vai de acordo. - Não, já escrevi e dó a professora. - Não quem sabe é a professora. - Não porque quando volto a ler e encontro muitos erros, depois não escrevo mais. - Interrogo, pergunto a alguém. - Sim, é diferente do que penso e já não escrevo - Sim, sempre vai de acordo com o	9 4 1 3 2 1 1 1 2	24

	que pensei; Normalmente o texto vai de acordo com o que pensei..		
<p>Referente a esta categoria, verifica-se que os alunos revelam ter atitudes de verificação quanto a ideia inicial do texto em relação a ideia final com que terminam o texto.</p> <p>Dos resultados desta categoria se conclui, que o maior número de alunos após a escrita dos seus textos relê e se interrogam para se certificarem se o texto está de acordo ao que pensaram antes e um número menor de alunos revelam não reler por questões de tempo e quando assim acontece não retificam os seus textos.</p> <p>Com os resultados obtidos desta categoria, se conclui que, embora alguns alunos afirmem não fazerem, os resultados são satisfatórios, pelo facto de a maior parte revelarem revisarem os seus escritos quanto o sentido que tomam. O que é bom para a concretização desta categoria.</p>			
METACATEGORIA		REVISÃO	
Categoria	Entrevistados AP1 a AP8; App9 a App16; Ap17 a Ap24	Frequência	Total de Frequência
Estratégias utilizadas para melhorar o teu texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Ter imaginação; Criatividade e imaginação; Mais ideias e criatividade. - Ter mais conhecimento das palavras e frases, ler muito, dar mais atenção ao que escrevo. - Ler mais obras, ler mais, escrever bem as frases. - Dicionário, mais livros, exercícios de gramática; Dicionário, livros de apoio, conhecer novas palavras. - Escrever bem e usar os sinais de pontuação. - Ter Boa letra, bom pensamento, ajuda dos professores, novas palavras e a pontuação. Melhorar a caligrafia, ler mais, domínio da gramática; Boa letra, saber escrever bem as frases, organizar o pensamento. Melhorar a caligrafia, gostar de ler mais o dicionário para conhecer novas palavras. - Respeitar os sinais de pontuação. Os pontos, vírgulas. - Muito estudo e muita leitura. 	<p>3</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>7</p> <p>1</p> <p>1</p>	24

	- Ler mais, conversar, ouvir, assistir bons filmes, observar mais, viajar mais.	1	
<p>Referente a esta categoria, verificou-se que os alunos revelam ter conhecimento das melhorias que precisam fazer para melhorarem os seus textos.</p> <p>Dos resultados obtidos constatou –se que ,um maior número de alunos deseja melhor, no que tange a caligrafia, vocabulário, organização do pensamento, formação de frases e um número menor de alunos revelaram necessitar melhorarem quanto, ao uso e respeito dos sinais de pontuação, escreverem bem (coesão), usarem o dicionário, usarem os livros de apoio.</p> <p>De um modo geral, concluímos que os alunos reconhecem que precisam melhor na escrita dos seus textos. O que quanto a esta categoria se considera relevante pelo facto dos alunos conhecerem as suas limitações a nível da expressão escrita o que facilita a introdução de estratégias de melhoria referente a esta categoria.</p>			

8.9.2.4. RESULTADOS DOS DADOS DE AUTO-REGULAÇÃO

METACOGNIÇÃO	AUTO -REGULAÇÃO		
CATEGÓRIA	Entrevistados AP1 a AP8, App9 a App16; Ap17 a Ap24	Frequência	Total de frequência
Estratégias para escrever o teu texto	- Fazer rascunho; treinar as letras maiúsculas.	1	24
	- Sim tenho um truque; Sim; Sim tenho um truque rápido; Incrível;; que é escrever bem, sem erros, palavras e frases com sentido; Escrever com amor e carinho; Fazendo alguns desenhos; pronunciando várias vezes as palavras, ver a acentuação tónica, consultar o dicionário; Pensado em tudo que me faz feliz; Ter uma letra legível, respeitar os sinais de pontuação; Fazer rascunho, treinar as letras maiúsculas.	20	
	- Não tenho; Não tenho nada;	3	

	Não Não apenas a concentração ou atenção.		
<p>Referente a esta categoria, verificou-se que, os alunos usam estratégias diferenciadas para escreverem um texto.</p> <p>Dos resultados obtidos, constatou-se que, o maior número de alunos usam estratégias que descrevem como rápidas, incríveis, escrever bem e sem erros, escrever com amor e carinho, pronunciando várias vezes as palavras, respeitar os sinais de pontuação e um número menor de alunos, revelam fazer rascunhos, trinar a escrita das letras maiúsculas e ainda outro número bem menor, revelam não usarem nenhuma estratégia.</p> <p>Com os resultados desta categoria, conclui-se que os alunos utilizam algumas estratégias mas para a escrita de um texto, não são satisfatória quanto ao conhecimento e ao domínio que os alunos necessitam desenvolver para escreverem um texto.</p> <p>De um modo geral, concluímos ser necessário incrementar algumas estratégias, que possam ajudar e facilitem na escrita dos seus texto. O que a nosso ver, envolveriam leituras, troca de experiência e de textos entre os alunos, a escrita criativa no momento.</p>			
METACATEGORIA	AUTO-REGULAÇÃO		
Categoria	Entrvistados AP1 a AP8; App9 a App16; Ap17 a Ap24	Frequência	Total de frequência
Conhecimento do tipo de texto e os seus procedimentos.	<ul style="list-style-type: none"> - Sei; Sei o tipo de texto; Sei o que tenho de fazer, Sim; Sim respeitando os sinais de pontuação. Sim primeiro penso na história - Pensar na composição. - Nem sempre, porque as ideias vão surgindo. - Tenho que ler com atenção e pensar bem. 	<p>20</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>1</p>	24
<p>Referente a esta categoria verificou-se que, os alunos na sua maioria conhecem o tipo de texto que escrevem e os seus procedimentos.</p> <p>Dos resultados obtidos desta categoria, constatou-se que um número maior de alunos revelam conhecerem os tipos de textos que escrevem eos seus procedimentos e um número menor de alunos revelam nem sempre saberem.</p> <p>De um modo geral conclui-se que, os alunos revelam ter conhecimento sobre o tipo de texto e seus procdimentos, o que revela ser positivo. Porém os dados não são satisfatórios nem relevantes pelo facto de não revelarem a estrutura do texto que eles afirmam conhecerem e os seus procedimentos.</p> <p>O que nos leva a concluir que quanto aos resultados desta categoria não termos indicadores satisfatórios que nos ajudem a interpretar o que os alunos entendem por conhecerem o tipo de texto que escrevem e os seus procedimentos.</p>			
METACATEGORIA	AUTO-REGULAÇÃO		

Categoria	Entrevistados AP1 a AP8; App9 a App16; Ap17 a Ap24	Frequência	Total de frequência
Quem deve corrigir o teu texto.	- A professora; O leitor e a professora ou professor; Um professor ou um adulto; O professor e o explicador; Os meus professores.	15	24
	- Os pais, meus irmãos mais velhos, ou mesmo a professora; Encarregado de educação, acima de tudo o professor.	3	
	- Eu mesma; Eu devo corrigir. Um adulto, uma professora ou eu mesma.;	5	
	- O dicionário.	1	

Referente a esta categoria, verifica-se que os alunos têm opções diferentes quanto a quem deverá corrigir os seus textos.

Os resultados a esta categoria, revelam que um número maior de alunos entendem que, quem deve corrigir os seus textos são os leitores, os professores, os adultos, os encarregados de educação e os explicadores e um número menor de alunos, revelam terem que ser eles próprios.

Dos resultados obtidos desta categoria se constata ser positivo a ideia dos alunos quanto a quem deve corrigir os seus textos. Porém de um modo geral esses dados não são satisfatórios porque deviam incluir eles e os outros.

De um modo geral, conclui-se que, esta categoria ainda revela alguma dificuldade, pelo facto de os alunos não revelarem num número maior o aspecto colaborativo entre eles o professor.

METACATEGORIAS	AUTO-REGULAÇÃO		
Categoria	Entrevistas AP1 a AP8; App9 a App16; Ap17 a Ap24	Frequência	Total de frequência

Sentimentos expresso na hora da escrita do texto	- Ainda não sei;	3	24
	- Sinto bem alegre. Com satisfação. Gosto fico contente	5	
	- Porque faço muitas redacções;	2	
	- Sei.	3	
	- Estou a aprender estou contente	8	
	Não sei muito bem mas fico alegre	2	
	- Sei mais ou menos	1	
	- Sei e crio pequenos textos		

Referindo-se a esta categoria, verifica-se que os alunos revelam manifestar bons sentimentos. Dos resultados obtidos desta categoria, conclui-se que, um maior número de alunos revela estar a aprender, alegre, feliz, contente e um número menor de alunos, revelam que quem deve fazer é a professora, mas sentem-se satisfeitos.

De um modo geral, com os resultados desta categoria, conclui-se que os alunos revelam sentimentos positivos quanto a como ficam quando escrevem um texto.

METACATEGORIA

AUTO-REGULAÇÃO

Categoria	Entrevistados AP1 a AP8; App9 a App16; Ap17 a Ap24	Frequência	Total de frequência
Alguma vez já escreveste um texto	- Já, muitas vezes;	7	24
	- Já escrevi.	7	
	- Sim já.	6	
	- Já. Uma ou várias vezes.	2	
	- Não.	2	

Inferimos mediante os dados desta categoria que, a maior parte dos alunos revelam já terem escritos algum texto.

Dos resultados desta categoria, verifica-se que um número maior de alunos revelam já terem escrito vários textos. Um número menor de alunos revelam não escreverem.

De um modo geral, com os resultados desta categoria conclui-se que os alunos já escreveram textos. O que se conclui ser relevante e satisfatório por revelarem terem competências compositivas.

8.9.2.5.RESULTADOS DOS DADOS DAS DIFICULDADES DE EXPRESSÃO ESCRITA

METACATEGORIA	DIFICULDADES DE EXPRESSÃO ESCRITA		
Categorias	Entrevistados AP1 a AP8; App9 a App16; Ap17 a Ap24	Frequência	Total de frequência
Identificação das dificuldades	- Na imaginação, introdução e desenvolvimento do texto;	3	24
	- Criar as ideias. Formular ideias, palavras e frases; Não saber onde tirar as ideias De me lembrar as ideias	5	
	- Sinais de pontuação;	5	
	- Frases, vocabulário, advérbios.	2	
	- Escrever algumas palavras correctamente; Criar a lógica entre as orações; acentuar as palavras; Usar novas palavras	5	
	- Não tenho dificuldades.	2	
	- Algumas.	1	
	- Letra feia.	1	

Referente a esta categoria, verificou-se que os alguns alunos revelam ter alguma dificuldade de expressão escrita.

Dos resultados obtidos desta categoria, constatou-se que um maior número de alunos revelam ter dificuldades em criar ideias, formular frases, não saber onde tirar as ideias, usar correctamente os sinais de pontuação e um número menor de alunos revelam terem dificuldades em usarem a imaginação, a criatividade quanto as frases que querem escrever e ainda um número muito menor revela não ter nenhuma dificuldade.

De um modo geral, os resultados desta categoria revelam-se bons, pelo facto de, os próprios alunos revelaram e reconhecerem lá onde têm dificuldade. O que facilita encontrar-se estratégias para que as possam superar.

8.10. TRIANGULAÇÃO

A triangulação é um método que permite ao pesquisador cruzar os resultados obtidos da aplicação dos diferentes instrumentos de pesquisa.

É um método que possibilita, ao pesquisador fazer a descrição dos aspectos mais relevantes obtidos da recolha dos dados. Aspectos esses que podem ser positivos, desta maneira dão uma visão ao trabalho e aspectos negativos que conduzem ao pesquisador não ficar só pelos instrumentos aplicados e aos seus resultados, mas propor linhas futuras (Tazzo, 2016; Flick, 2009).

Os dados descritos na triangulação são aqueles que por semelhança ou discrepância surgem como resultado,

Os resultados obtidos e recolhidos, dos diferentes instrumentos utilizados, foram aqui cruzados tendo em conta as dimensões dos instrumentos, que estão em correspondência nos instrumentos. Para o referido cruzamento tivemos em atenção as duas partes da estrutura dos instrumentos. A primeira referente aos dados de identificação dos participantes (amostra) e a segunda parte que, pela sua estrutura contou com as estratégias de planificação ou (estruturação textual), a génese de conteúdo, a estruturação do conteúdo, a estratégia de revisão, a estratégia de escrita do texto narrativo. A auto-regulação e os problemas de expressão escrita.

Os dados descritos na triangulação foram retirados dos resultados de cada instrumento, e teve-se em atenção aqueles que mais relevância tiveram em relação aos demais, conforme tabela abaixo:

Unidade de análise	QUESTIONÁRIO PROF.	TEXTO NARRATIVO Alunos	Observação Pesquisadora	ENTREVISTA ALUNOS
Identificação dos participantes	<p>-Participaram no questionário os professores da 6ª classe, das diferentes escolas do Município, públicas públicas privadas e privadas. Localizadas na zona centro e periférica.</p> <p>-Referente ao género a uma representatividade maior do género feminino 56% .</p> <p>-São professores com tempo de serviço diferente, mas neste âmbito demarcou-se com maior número representativo o tempo de 6 a 10 anos.</p> <p>- Formados em</p>	<p>- São alunos da 6ª classe. Com idades compreendidas entre os 10 a 13 anos.</p> <p>- Pertencentes das diferentes escolas (públicas, privadas e públicas privadas)</p> <p>- São escolas localizadas quer no centro como na periferia da cidade.</p> <p>- Quanto ao género, a uma representatividade maior feminina (16) alunos.</p>	<p>-Pesquisadora do presente estudo. Professora da Escola de Formação de professores.</p> <p>-Tempo de serviço 33 anos.</p> <p>- formação em ciências de Educação (Mestre)</p>	<p>São alunos da 6ª classe. Com idades compreendidas entre os 10 a 13 anos.</p> <p>- Pertencentes das diferentes escolas (públicas, privadas e públicas privadas)</p> <p>- São escolas localizadas quer no centro como na periferia da cidade.</p> <p>- Quanto ao género, a uma representatividade maior feminina (16) alunos.</p>

	diferentes áreas, porém com uma representatividade de 71% formados na Escola de Formação de professores			
Planificação	<p>- Relevantes:</p> <p>70% dos professores incentivam os alunos a escreverem um texto sozinho.</p> <p>57% valorizam o espaço que criam, para que os alunos possam pensar como escreverem um texto e serem entendidos.</p> <p>Treinam os alunos a saberem o que devem escrever 1º e depois.</p> <p>- Menor relevância:</p> <p>44% criam espaços para reflexões para os alunos pensarem nas pessoas a quem vão dirigir o texto;</p> <p>52% treinar os alunos a</p>		<p>Assim que receberam o papel e iniciaram logo a escrita do texto Arregalam os olhos; olhavam para a janela e para o ar.</p> <p>Receberam folha para o rascunho, mas não foi utilizada para .</p>	<p>- Pensam em diversas coisas, no título, na redacção, na realidade, nos conteúdos</p> <p>- Tiram as ideias na mente , no pensamento.</p> <p>- Fazer rascunho, anotações, escrever na folha do caderno.</p> <p>-Utilizo as anotações, as ideias anteriores e o que vêm na cabeça no momento.</p> <p>Um menor número no livro, no meio que os rodeia.</p> <p>- O que escrevi antes antes e anotei e a história que quero</p>

	<p>aprenderem que tipo de texto devem escrever;</p> <p>34% criar momentos para que os alunos pensm sobre o que vão escrever.</p> <p>Orientar os alunos para utilização dos materiais e lituras anteriores;</p> <p>Aproveitarem o caderno folhas para anotações;</p> <p>Percepção fgeral dos professorea:</p> <p>As estratégias que utilizam contribum algumas vezes para a aprendizagem da planificação.</p>			<p>escrever;</p> <p>- O que me vem a cabeça no momento;</p> <p>- Penso em tudo que vai fazer a minha redação ficar bonita.</p>
Génesis do conteúdo	<p>- Estratégias relevantes:</p> <p>Oriento os alunos a aprenderem a escrever seguindo uma ordem coerente.</p>		<p>Não consultaram o dicionário;</p> <p>Não consultaram os livro que estava ao dispor;</p> <p>Tiraram as ideias da cabeça.</p>	<p>- Penso em tudo.;Escrever todas as coisas importantes; no texto; na redação; no título.</p> <p>- Ao tema do texto,</p>

	<p>- Estratégias menos relevante:</p> <p>Incentivo os alunos a pensarem nas palavras que têm relação com a redacção, com o tema, ou texto.36%</p> <p>Incentivo os alunos a usarem o dicionário para encontrarem o significado das palavras.41%</p> <p>Incentivo ao alunos a saberem seleccionar as palavras ou ideias que as passam na cabeça 41%.</p> <p>Possibilito que os alunos escolham as palavras que querem colocar no texto 46%.</p> <p>Ajudo os alunos a saberem encontrar as palavras que vão de acordo o texto</p>			<p>no dia-a-dia.</p> <p>- Pensar em tudo que aprendi, parar, perguntar a um adulto;</p> <p>- Relaciono ao tema, ao título, as palavras.</p> <p>- Com o meu dia-a dia e com o meio que me rodeia;</p> <p>Com os estilos de vida que levo;</p> <p>Quando não encontro as palavras adequadas penso. Paro de escrever e penso, fazer o que estou a pensar ,</p> <p>- perguntar a um adulto;</p> <p>Pedir ajuda ao professor, a mãe, a família e aos irmãos.</p> <p>- As palavras que escrevo seguem uma ordem; Sim, seguem; sim, seguem uma ordem, introdução desenvolvimento.</p>
--	--	--	--	--

				<p>- Para encontrar as novas palavras consulto no dicionário;</p> <p>Nos livros que já li;</p> <p>Na google, enciclopédias.</p>
Estrutura do conteúdo	<p>Relevante:</p> <p>- Construo com os alunos espaços em que eles aprendem a descrever o tempo, segundo a sequência de princípio, meio e fim 34%.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percebem que as estratégias utilizadas têm contribuído para a aprendizagem da estrutura do conteúdo. <p>Menos relevante</p> <p>Relevantes:</p> <p>- treino os alunos a saberem como se</p>		<p>Não consultaram o material que estava em sala de aula.</p> <p>Foram escrevendo escrevendo.</p>	<p>Ler muito para não esquecer;</p> <p>Escrever todas as ideias importantes. Escrever notas para ter sentido de orientação.</p> <p>- Imagino e escrevo, conforme vêm na cabeça.</p> <p>Conforme penso nos objectos.</p> <p>Eu descrevo o assunto organizando o tempo princípio e fim; ordenando e falando o que aconteceu primeiro e depois.</p> <p>- Organizo o tempo do princípio ao fim.</p>

	<p>escreve uma frase simples ou complexa.45%</p> <p>- Ajudo os alunos os alunos a saberem como descrever um objecto ou uma cena 37%.</p> <p>- Ensaio com os alunos como devem saber identificar e descrever as partes que formam um texto.</p> <p>- Incentivo os alunos a saberem construir um texto cumprindo as regras que o constituem</p> <p>-</p>			<p>Conheço as partes do texto; sim conheço; sim que tem parágrafos, tema e desenvolvimento e conclusão.</p> <p>- Quando escrevo sigo alguma regra; sim sigo.</p>
<p>Estratégia de revisão</p>	<p>Relevante</p> <p>- incentiva os alunos a relerem o texto 54%</p> <p>- Incentivo os alunos a trocarem os textos para serem lidos pelos colegas ou durante da turma 31%</p>		<p>Um bom número de alunos leram e pediram um outra folha ,</p> <p>Passaram a limpo.</p> <p>Acabam de escrever e assim</p>	<p>Depois de escrever um texto : Ler muito; reler com atenção;</p> <p>Verificar se o texto está bem escrito. Leio com muita atenção.</p> <p>Verificação da colocação das letras</p>

	<p>- Oriente a saberem melhorar melhorar as frases simples e complexas 34%</p> <p>- Oriente-os a reverem como foram escritos os parágrafos tendo em atenção as vírgulas e outros sinais de pontuação 51%.</p> <p>- Incentivo-os a reverem como foram colocadas as letras maiúsculas em nomes próprios, no início da frase ou do parágrafo 51%</p> <ul style="list-style-type: none"> • As estratégias que utilizam e têm contribuído para a aprendizagem da revisão de um texto 35%.. <p>Não relevante:</p>		<p>mesmo entregaram, Rasgão muito papel</p>	<p>maiúsculas: verifico lendo o texto; leio muitas vezes para ver como usei. Leio com muita atenção.</p> <p>Te interrogas para ver se está de acordo:</p> <p>Sim. Me interrogo; Sim interrogar e rever o texto.</p> <p>Sim me interrogo, se o que escrevi está de acordo com o que pensei e não ficou diferente. Sim interrogo-me muitas vezes.</p> <p>- verifico, verifico as letras maiúsculas no</p>
--	--	--	---	---

	<p>- Oriento-os a pensarem se o que escreveram está de acordo ao que queriam dizer 39%</p> <p>Oriento-os a saberem descobrir o que necessitam para melhorarem os seus textos 36%.</p>			
Estratégia do texto narrativo	<p>Relevantes:</p> <p>-Trabalhamos a introdução com referência ao tempo e lugar 36%.</p> <p>-Ensaíamos o desencadeamento da história 31%.</p> <p>Treinamos a estrutura sintáctica do texto 43%</p> <p>Pouco relevante:</p> <p>- Ensaíamos a descrição física e psicológica das</p>	<p>Introdução com referência ao tempo</p> <p>Maior parte dos alunos conhecem e dominam as estratégias referente a esta variável. (Satisfazem)</p> <p>Quanto a descrição física e psicológica os alunos têm pouco domínio. (Não são muito relevantes)</p> <p>- Existência de pelo menos um sucesso,</p>	<p>Escreviam muito</p> <p>Textos longos mas sem sinasi de pontuação.</p> <p>Todos escreviam sem parar.</p>	

	<p>personagens 30%</p> <p>-Treinamos o emprego de figuras literárias (diálogo e descrição) 35%.</p> <p>-Incentivo o desenvolvimento da criatividade originalidade do tempo 34%</p> <p>-Apelo aos alunos a construir a continuidade lógica do texto 46%.</p> <p>-Apelo aos alunos a terem o sentido global e unitário da história.</p> <ul style="list-style-type: none"> • As estratégias utilizadas têm contribuído para a aprendizagem da escrita de um texto narrativo 38% (algumas vezes) 	<p>os alunos algum conhecimento e algum domínio (Relevante)</p> <p>- Final Coerente, Os alunos revelam algum domínio e algum conhecimento (relevante)</p> <p>-Originalidade, um pouco de conhecimento (estratégias não são adequadas).</p> <p>- Ideia com continuidade lógica, os alunos revelam dificuldades (estratégias não adequadas).</p> <p>- Sentido único e global da história, os alunos têm pouco domínio, as estratégias não são adequadas)</p>		
--	---	--	--	--

		<p>- Utilização do diálogo, monólogo e descrição, os alunos têm pouco domínio, não são adequadas nem relevantes.</p> <p>-Existência pelo menos de 5 frases complexas bem construídas, os alunos têm pouco conhecimento e pouco domínio, as estratégias não são adequadas nem relevantes.</p> <p>- Riqueza em expressão escrita e vocabulário, os alunos revelam pouco conhecimento, pouco domínio e as estratégias não são adequadas.</p> <p>- Textos curtos, os</p>		
--	--	--	--	--

		<p>alunos revelam conhecimento e domínio e as estratégias são adequadas e satisfatórias.</p> <p>- Textos médios , os alunos revelam pouco conhecimento e pouco domínio, as estratégias não são adequadas nem relevantes.</p> <p>Textos longos os não têm conhecimento nem domínio.</p> <p>Textos mas longos, os alunos não têm conhecimento nem domínio.</p> <p>- Interpretação do texto, os alunos têm pouco domínio e pouco conhecimento.</p>		
--	--	---	--	--

		<p>- Orações simples, os alunos revelam conhecimento e domínio, e as estratégias são relevantes.</p> <p>Orações complexas , os alunos têm pouco domínio e pouco conhecimento.</p> <p>Estrutura sintáctica, os alunos revelam dificuldades quanto as orações coordenadas , as estratégias não são adequadas nem relevantes.</p> <p>- Orações subordinadas os alunos têm pouco conhecimento e pouco domínio.</p> <p>- Tipo de texto os alunos têm domínio e conhecimento do</p>		
--	--	---	--	--

		<p>tipo de texto que escrevem.</p> <p>- pontuação correcta do texto, os alunos têm pouco conhecimento e pouco domínio.</p> <p>- Pontuação Má aplicação dos sinais os alunos têm dificuldades.</p> <p>- Erros dectectados, os alunos escrevm com muitos erros.</p>		
Estratégia de auto.regulação	<p>Relevantes:</p> <p>- Incentivo os alunos a perceberem por eles próprios o que precisam fazer para se sentirem bem 41%.</p> <p>- Ajudo-os a aprenderem a si concentrerem no que querem escrever e como o vão escrever34%.</p> <p>Pouco relevante:</p>		<p>Estavam calmos, serenos</p> <p>Sorridentes.</p> <p>Revelavam alegria.</p>	<p>- tens um truque, sim, sim tenho um truque, consultar o dicionário, pensar em tudo que me faz feliz.</p> <p>- Diante dos erros quem deve corrigir, a professora, o leitor, o professor explicador. Eu mesma ou um adulto.</p> <p>- Quando escrevo um texto, sinto-me feliz,</p>

	<p>- Oriente-os a sabrem que tipo de texto devem escrever e o que devem fazer para que possa ser bem construída52%.</p> <p>-Oriente-os a saberem dar passo a passo na escrita do texro 40%.</p> <p>- Incentivo-os a se descobrirem quando escrevem um texto e se sentirem bem43%.</p> <p>Incentivo-os a saberem valorizar as suas ideias e o que escreve36%</p> <p>- Incentivo-os a saberem valorizar o que escrevem, melhorarem e nunca desistirem44%</p> <p>-</p> <p>69% Incentivam o alunos a saberem</p>			<p>calmo, com satisfação, gosto, e fico contente porque faço muitas redacções.</p> <p>Já escreveste um tesxto, já, já muitas vezes, já escrevi, sim já.</p>
--	--	--	--	---

	<p>valorizar o que escrevem, melhorar e nunca desistirem</p> <p>68% Incentivam os alunos a perceberem por eles próprios o que precisam fazer para se saírem bem</p> <p>- De um modo geral as estratégias utilizadas têm contribuído para a aprendizagem das estratégias de auto-regulação (algumas vezes).</p>			
Dificuldades de expressão escrita	<p>Não relevantes:</p> <p>: Dificuldades em escrever um texto que possa ser compreendido por outras pessoas 55%</p> <p>-Pensar sobre o que se vai escrever e fazer rascunhos 32%.</p> <p>- Identificar os erros corrigir 32%</p> <p>-Não relevante</p>	<p>62%,5 tem problema com as orações subordinadas;</p> <p>66,6 não pontuou nas orações coordenadas;</p> <p>58,3%, aplicou incorrectamente os sinais de pontuação;</p> <p>45% dos txtos foram identificados</p>	<p>Não utilizarem o dicionário</p> <p>Não utilizaram os livros.</p> <p>Não utilizaram as revistas nem outro material</p>	<p>Dificuldades reveladas:</p> <p>Criar ideias, formular ideias e frases, não saber onde tirar as ideias;</p> <p>Dee me lembrás as ideias.</p> <p>De imaginar e desenvolver o tempo;</p> <p>Aplicar os sinais de</p>

	<p>Diferenciar o tipo de texto que querem escrever 45%.</p> <p>Dificuldades m selecionar palavras que vão de acordo o tema do texto.43%</p> <p>-Dificuldades em classificar e ordenar as palavras e frases a escrever (Mais ou menos)</p> <p>Dificuldades em descrever o tempo segundo a sequência, meio e fim.</p> <p>Dificuldade em saber as partes que constituem um texto.</p> <p>- Dificuldade em saber o que têm de fazer para que o texto possa ser bem escrito40%</p> <ul style="list-style-type: none"> • De um modo geral os alunos revelam dificuldades de 	<p>os erros ortograficos</p>		<p>pontuação.</p> <p>Criar a lógica das orações; acentuar as palavras, usar novas palavras.</p>
--	---	------------------------------	--	---

	planificação transcrição revisão e auto regulação			
--	--	--	--	--

8.11. CONCLUSÕES

O objectivo geral traçado para este estudo, consistiu em analisar o impacto das percepções dos professores, da 6ª classe do Ensino Primário, do Município do Lobito, quanto as estratégias utilizadas em relação ao ensino , aprendizagem e dificuldades dos processos implicados na expressão escrita.

8.11.1. CONCLUSÕES GERAIS

Todo pesquisa é realizada com um propósito. E como tal, este estudo não foi diferente, pelo que, para o alcance do que nos propusemos a alcançar traçamos o seguinte *objectivo geral*: *Analisar o impacto das percepções dos professores do Ensino primário do Município do Lobito, referente as estratégias que utilizam em relação ao ensino, a aprendizagem e dificuldade de expressão escrita dos alunos.*

Na base deste objectivo concluímos que:

- Foram encontradas diferenças significativas em função das percepções dos professores quanto as estratégias que eles utilizam. Num total de 64 propostas de estratégias referente a 7 dimensões os professores revelaram utilizar com maior impacto 16. O que de certo modo, não é satisfatório. Para as demais estratégias, as utilizam mas não com grande relevância no ensino

da planificação, génese do conteúdo, estrutura do conteúdo, revisão escrita do texto narrativo e as dificuldades de expressão escrita.

- Para o ensino da expressão escrita os professores trabalham com maior relevância duas estratégias de cada variável. As estratégias que os professores utilizam para o ensino da expressão escrita revelaram-se positivas quanto ao ensino nas dimensões de planificação e revisão que pelo número de concordância entre os professores e os alunos revelou-se ser satisfatório.
- No entanto, as estratégias utilizadas pelos professores revelaram-se não adequadas e relevantes ao ensino particularmente na escrita do texto narrativo, nos aspectos dos elementos que se pontuam positivamente quanto ao conteúdo, na classificação do texto em função da longitude. Em que o maior número de alunos escreve textos curtos. Muitos classificaram-se curtos por ausência dos sinais de pontuação. Ainda as estratégias revelaram-se não adequadas ao ensino quanto às orações complexas e a forma textual referente aos sinais de pontuação.
- Referente ao impacto das estratégias na aprendizagem e dificuldades constatou-se que as estratégias que contribuem para a aprendizagem utilizadas pelos professores, influem na planificação, revisão e auto-regulação.
- As estratégias revelaram-se não serem satisfatórias para a aprendizagem nos aspectos de estruturação do conteúdo.
- As estratégias utilizadas pelos professores revelaram-se um pouco fracas, para a aprendizagem as que se relacionam com a génese do conteúdo.
- Os alunos revelaram dificuldades de expressão escrita em relação às estratégias utilizadas pelos professores na escrita do texto narrativo, as orações coordenadas e subordinadas, a utilização do monólogo, descrição e diálogo, textos médios, longos e mais longos, utilização dos sinais de pontuação

8.11.2. CONCLUSÕES ESPECÍFICAS

Tendo em conta o propósito do nosso estudo, foram traçados 4 objectivos específicos, com vista a alcançar os nossos propósito: Expressão escrita; Uma análise sobre as percepções dos professores da 6ª classe do Ensino Primário, do Município do Lobito, considerando as aprendizagens dos alunos.

Assim as conclusões que abaixo apresentamos são em função dos objectivos.

Objectivo 1- Identificar percepções dos professores referente as estratégias que utilizam no ensino dos processos implicados na escrita.

Da análise feita ao questionário dos professores conclui-se:

- Os professores identificam as estratégias que eles utilizam com a expressão quase sempre. Essas expressões revelam que são estratégias que eles utilizam com maior frequência no ensino dos processos implicados na escrita. Estes dados são confirmados mediante a análise das diferentes dimensões do questionário.
- Um número maior de professores percebem as estratégias, com a expressão “ algumas vezes”. O que significa não serem estratégias tão relevantes em suas práticas de ensino.
- Um grupo não muito menor de professores percebe as estratégias mediante as expressões sempre. O que revela que esses dados são satisfatórios mas não relevantes para o número de professores que utiliza.
- Outro grupo bem menor de professores utiliza a expressão nunca. O que revela que para esse grupo certas estratégias não são utilizadas por eles.
- As estratégias que não consta entre as relevantes, segundo as percepções dos professores não são utilizadas com maior frequência. O que revela que os professores necessitam de seminário de capacitação para passarem a utilizar essas estratégias em suas práticas de ensino com maior frequência.
- *Objectivo 2: Descrever as estratégias utilizadas pelos professores no ensino dos processos implicados na escrita:*

- Entre as 64 estratégias que constituem o questionário se conclui que os professores apenas se identificam com 14. Esses dados são confirmados nos resultados de análise dos questionários dirigidos aos professores. Entre essas catorze se destacam com maior relevância as estratégias
- planificação: os professores nesta dimensão utilizam as estratégias que possibilitam a valorização do espaço para reflexões para que os alunos pensem sobre as pessoas a quem vão dirigir o texto; e dão incentivo aos alunos de modo a escreverem um texto sozinho,;

Ao analisarmos essa dimensão, quanto as estratégias que os professores utilizam se conclui que referente ao espaço que criam para que o aluno possa pensar sobre o que vai escrever favorece o ensino. Constatou-se nos dados da entrevista e da observação que os alunos comprovam que pensam antes de escreverem alguma coisa. Referente ao incentivo que dão aos alunos para aprenderem a escreverem um texto esses dados são confirmados positivos na entrevista dos alunos em que eles revelam que já escreveram muitos textos, um texto. O que se conclui que são relevantes para o ensino.

- gênese do conteúdo: incentivam o uso do dicionário; orientam os alunos a escreverem de acordo a um sentido coerente;
- referente as essas estratégias se conclui que por um dos dados da entrevista os alunos confirmam utilizar. Porém esses dados são contrastados com os resultados da entrevista. Os alunos na realização da escrita do texto narrativo, eles não utilizaram, livros, dicionários. O que se conclui que essa estratégia não seja muito satisfatória no ensino do conhecimento domínio das expressões vocabulárias.
- estrutura do conteúdo: treinam os alunos a escreverem frases simples e complexas, trabalham como devem classificar ou ordenar as palavras e frases; Referente as essas estratégias conclui-se que, as estratégias utilizadas para o ensino das frases simples têm correspondido ao ensino. Mas as estratégias referentes as frases simples e a classificação ou ordenação de palavras, não têm se revelados satisfatórias para o ensino. Os dados a essa conclusão, são confirmados com os dados

descritivos tabelares quanto as orações simples, quanto aos dados A.2.4, com os dados quanto a forma textual. O que se conclui que essas estratégias são apontadas pelos professores como as que favorecem o ensino, mas na realidade do ano em relação ao texto narrativo não se confirma. O que se conclui não ser eficaz para o ensino.

- estratégia de revisão: incentivam os alunos a relerem o texto; incentivam a reverem como foram escritos os parágrafos em relação aos outros sinais de pontuação; A primeira estratégia revela-se satisfatória para o ensino. Esses dados são confirmados com os dados da entrevista, da observação em que os alunos ao terminarem a escrita do texto alguns leram antes de entregar.

Mas a segunda, revela-se satisfatória quanto a entrevista em que os alunos confirmam fazer. Mas quanto ao texto narrativo, essa estratégia revelou-se não satisfazer o ensino.

- estratégia escrita de um texto narrativo: trabalham a introdução em relação ao tempo e lugar; treinam nos alunos a estrutura sintática do texto; Os dados referentes a primeira estratégia satisfazem o ensino. Mas a segunda não se revela satisfatória. Os dados a esta questão são confirmados, mediante a descrição tabelar quanto a dimensão D1 em que os alunos quase não pontuaram. O que revela não ser uma estratégia que satisfaça o ensino.
- estratégia de auto-regulação: os alunos a perceberem por eles próprios o que precisam fazer; incentivam a valorizarem o que escrevem; os dados a essa categoria revela-se satisfatório. E são confirmados através dos dados da entrevista e da observação. Nestes dados os alunos reelam, alegria, seriedade. O que se conclui ser satisfatório para o ensino da auto-regulação.
- estratégia dificuldade de aprendizagem; dificuldades em pensarem sobre o que vão escrever e fazerem rascunho, e identificarem os erros e corrigir. As dificuldades reveladas apontadas pelos professores se contradizem quanto a estratégia que os professores identificam utilizar no ensino da expressão escrita quanto aos dados da planificação. Os professores na estratégia de planificação dizem ensinar os alunos a pensarem. Os alunos nos dados do questionário confirmam também não

revelarem a dificuldade de pensarem antes de escrever. E por outra os dados da observação também confirmam não terem dificuldade para pensarem enquanto elemento de planificação.

Objectivo 3.: Descrever o impacto das estratégias utilizadas pelos professores na aprendizagem e dificuldades dos alunos.

Conhecidas que estão as estratégias utilizadas pelos professores e o seu impacto no ensino, agora descreveremos as conclusões referente ao terceiro objectivo que seguem:

Partindo da análise dos diferentes instrumentos utilizados se conclui:

- A planificação quanto as estratégias utilizadas pelos professores revelou-se numa ferramenta satisfatória para a aprendizagem. Os dados confirmam que os alunos têm domínio e conhecem essa estratégia. O que aqui se revela como um dado positivo para aprendizagem dos alunos.
- Referente ao uso do dicionário e o sentido coerente. Esses dados não se revelaram satisfatório. Os alunos afirmam usar o dicionário. Os professores afirmam incentivar o seu uso. Mas na acção prática essa estratégia revela dificuldades para os alunos. Assim como se verificou nos textos dos alunos que esses não pontuaram quanto a questão do sentido de coerência. O que revela que essa estratégia merece ser melhorada quanto a sua utilização.
- Referente as frases simples e complexas e a classificação e ordenação das frases, se conclui que os alunos revelam muitas dificuldades quanto a escrita de frases complexas, classificar e ordenar as orações. O que se conclui que os professores devem rever as suas estratégias e melhorarem.
- Quanto a revisão do texto. Constatou-se que os alunos têm domínio e conhecimento, e executam na sua acção prática. Mas quanto os sinais de pontuação os alunos nas suas redacções revelaram ter muitas dificuldades. Revelaram não ter nem muito conhecimento nem muito domínio. O que conclui que os professores devem rever as suas estratégias e melhorarem.

- Referente a introdução em relação ao tempo esta estratégia revelou-se ser eficaz. Os alunos têm domínio e aplicam nos seus textos. O que demonstra ser bom. Mas quanto a estrutura sintáctica, o texto dos alunos revelou que os alunos têm muitas dificuldades em trabalharem a estrutura sintáctica, O que se conclui que quanto a esta estratégia os professores devem rever a sua aplicabilidade e melhorarem. Os alunos revelaram não terem muito domínio nem conhecimento quanto a a estrutura sintáctica.
- Os alunos revelam ter sentimentos agradáveis e positivos. Mas revelam dificuldade em valorizarem os que escrevem. Esse dado revela que os professores devem rever e melhorarem essa variável.
- Referente as dificuldades de escrita constatou-se que os alunos têm inúmeras dificuldades. O que se conclui que se deve trabalhar essas dificuldades que englobam essencialmente

8.11.3. FUTURAS LINHAS DE INVESTIGAÇÃO

Um trabalho de investigação quando se diz estar terminado, não pense que é verdade. Acontece que, nenhum trabalho é perfeito. Quando se está a encerrar um, muitos outros se abrem e vão permitindo que novas pesquisas se iniciem.

O presente estudo, permite uma continuidade de estudos sobre a expressão escrita, enquanto processo, que se entrecruzando com outras pesquisas, que se vão desenvolvendo através de diferentes acções reflexivas. E como todo trabalho de pesquisa não é um trabalho acabado temos aqui algumas linhas de investigação:

- Remetermos junto da Repartição Municipal da Educação que se elabore um plano de acção que possa rever os programas e metodologias de ensino levadas a cabo no Ensino Primário;

- Sugerir as coordenações das ZIPs um plano mais específico de apoio aos professores do Ensino Primário quanto as dificuldades vivenciadas em sala de aula;
- Realizações de mais seminário nos periodos de pausa pedagógica com a componente mais prática do que teórica;
- Sugerir formações de grupos interdisciplinares nas escolas do Ensino primário para troca de experiência ,quanto as estratégias de ensino e de aprendizagem dos diferentes conteúdos;

Suegerir a Repartição Municipal da Educação um plano de acção em coordenação com as Zips, para leitura dos programas do ensino primário, de modo a se traçar o perfil de saída do aluno do ensino primário que corresponda as competências exigidas para esse o Nível de Ensino.

Sugerir intercâmbios com Escolas do Ensino Superior na área de Língua Portuguesa, para intervirem na questão das metodologias de ensino para o ensino primário.

Sugerir grupos de apoio disciplinar nas escolas coma a figura do supervisor .

Referências Bibliográficas

ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL DO LOBITO (2016). CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO.

Afonso, A. E. (2014) *O Papel do Professor na Re construção do Currículo do I Ciclo do Ensino Secundário em Angola*. Porto: Porto Editora

Amor, E. (2003). *Didáctica do português-Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora, Lda.

Amor, E. (1993). *Didáctica do português-Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

Azeredo, M. O.; Pinto, M.I.F.M. y Azevedo, M. J. (2000). *Da comunicação a expressão*. Lisboa: Edições ASA.

Azeredo (1993)

Báez Dina, A.L. M. (2015). *Competencias profesionales: El proceso escritor y la calidade del ensayo argumentativo en universitarias*. Editor: Universidad de Granada. Teses Doctorales.

Barbeiro, L. y Pereira, L. (2008). *O ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. ME: DGIDC.

Barbeiro, L. e Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A dimensão Textual*. Lisboa, Editora: Ministério da Educação 1ª Edição.

Barbeiro, L. (2000) « *Profundidade do Processo de Escrita*. Conferência proferida na ESEL em 15 de Março. Educação e Comunicação, 5, 64-74»

BAUTISTA, R. (coord). Vários. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. 1ª Edição. Lisboa: Dinalivro.

BELL, J. (1993). *Como Realizar Um projecto de Investigação*. Lisboa: Guilherme Valente.

BELTRÁN, Jesús. *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Celedonio Castanedo Secadas. V ol. 6 N° 2 (1995) p. 11. Universidad Complutense de Madrid. ISSN 1130-2496 (Consulta 16 de Agosto de 2016) Disponível na internet <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/issue/view/RCED_959522 Revista Complutense de Educación>

BERGSTROM, M. & Reis, N. (2011). *Prontuário ortográfico e Guia da Língua Portuguesa*. 50ª Edição. Lisboa: Artes gráficas, Lda.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigação educativa. Guia prático*. Sabadell: CEAC.

Cabral, J. F. A. (2005). *Currículo do Ensino primário*. Luanda: texto Editores, LDA. 1ª Edição

CALVET, L. J. (2001). *História de La Escritura*. Barcelona: Paidós.

Camps , A. (1992). Algunas observaciones sobre la capacidade de revisão de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*.

Carvalho, J. B. (2003). *Escrita: percursos de investigação*. Braga: Departamento de Metodologia da Educação da Universidade do Minho.

Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específica*. LIDEL: Edições Técnicas, Lda.

Cuetos, F. (2009). *Psicología de la escritura*. Madrid: Wolters Kluwer.

Cuetos, F. (1990): *Psicología de la lectura (Diagnóstico y tratamiento)*. Escuela Española. Madrid.

Diana, D.; Fernandes, M.; Duarte, M. (2015) disponível em «<https://www.todamateria.com.br>» consultado aos 8/05/2017

Estrela, A. (1990) *Teoria e Prática de Observação de Classe uma estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: INIC.

Feitas, H.; Jarissk-Muniz, R.; Mascarola, J. (2005). Modelo de Formação Interactivo Para *Análise de dados qualitativos*. Revista de Economia e Administração. São Paulo:- SP.V.4,nº1,p.27-48. Consultado em Email-hf@ea.ufrgs.br. Aos 5/06/2017

Festas, M.; Martins, P. y Leitão, J. (2007). *Dificuldades na escrita de palavras: Sua Avaliação numa Bateria de Provas Psicolinguísticas (PAL_PORT)*. Psicologia da Educação.

Freixo, M. (2011). *Metodologia Científica – Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Instituto Piaget.

Fernandes, S.C.M. (2012). *Coavalição da Expressão Escrita*. Dissertação/Relatório/Projecto/IPP

Ferreira José, F. (2017) *Análise da Influência do Contexto Escolar do II Ciclo do Ensino Secundário de Formação Geral da Baía Farta, no Desenvolvimento da Autonomia Motivacional dos alunos*. Tese Docoral. Universidade de Granada

FORTIN, M.F.; Cotê, J. e Fillion, F. (2009) *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Canada: Lusodidacta.

Galperin, P. (1973) *Selección de conferencias*. Traducción G. Martínez. Universidad de la Habana. Folleto.

Gomes, M. de F. C. (2005) *A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita: caderno do professor*. Sara Mourão Monteiro. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, p.84 (Coleção Alfabetização e Letramento) ISBN: 85-99372-16-5, Consultado em www.fae.ufmg.br aos 15/06/2016

Guzman, A. G. (2007). Tese doctoral. *La expresión escrita de alumnos de etnia Gitana, escolarizados en educación primaria*. ISBN 978-84-338-4659-4. Editor: Editorial de la Universidad de Granada.

Hayes, J. R. y Flower, L.S. (1980). Identifying the organization of writing process. En L. W. Gregg. Y E. R. Steinberg (Eds) *Cognitive process in writing*.

Jorge, E. J. M. (2012). Estratégias para a Melhoria da Aprendizagem na Leitura e na Escrita. Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Odivelas: ISCE.

Lei nº 13/2013 de Dezembro (Lei de Bases do Sistema de Educação). I Série-nº65

Leóntiev, A. (1981). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Ed. Pueblo y Educación:. La Habana.

Lima, J. À.; Pacheco, J. A. (Orgs). (2006). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Portugal: Porto Editora.

Martins, Margarida Alvez e Niza Ivone (1998) *Psicologia da aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta

Marconi, M e Lakatos, E. (2009). *Técnicas de Pesquisa* 7ª Ed. São Paulo: Editora Atlas.

Ministério da Educação. (2007) Reforma educativa. Programa de Língua Portuguesa do Ensino Primário. Luanda

Ministério da Educação (2016) Avaliação diagnóstica dos problemas de leitura e escrita, na área de Língua portuguesa. Repartição Municipal da Educação do Lobito/Benguela.

Ministério da Educação, “Relatório de Monitorização sobre Educação para todos – Exame nacional 2015 da Educação para todos: Angola”, 13.

Ministério da Educação, Cultura y Desporto,(2016). *Marcos y pruebas de Evaluación de PISA 2015*. Ciencias, Matemática, Lectura y Competencia Financiera. Edita: Secretaría de Estado de Educación Profesional y Universidades. Consultado em Google dialnet aos 4/02/2017.

MONEREO, Carles, *et al. Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. 2da Ed.. Ed. GRAO, 1994. Barcelona 185 p.

MOULIN, R. (2010). A Evolução da Escrita. www.designiterativo.etc.br. Consultado aos 27/05/2013

Neves, C. (2016). Trilhos da Educação e do Português em Angola. História. Revista da FLUP. Porto, IV Série, vol.6, 113-127

Novak, J.G, B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca, Barcelona, p. 223.

Núñez Juan, A. L. (2007) Aportaciones Didáctico-Organizativas De Las Universidades Populares En España. Un Estudio De Caso: La U.P. De Loja. Tesis Doctoral.

Pinto, R. R. (2012). Introdução a Análise de Dados. Lisboa: Edições Sílabo

Rebelo, M. da C. A. (2013). Tese doutoral. *Estudo sobre as dificuldades na leitura e escrita dos alunos que terminam o primeiro ciclo do ensino básico no concelho de Vila Verde*. ISBN: 978-84-9083-010-9. Editor: Editoriaal de la Universidade de granada.

RODRÍGUEZ, Luis. (2004). *Consideraciones en torno a la instrumentación para la aplicación de estrategias y variables a fines*. ISP de Pinar del Río, Cuba , p.73.

Rodriguez, M. G. (2007). Tese doutoral. *Los Problemas lectoescritores del alumnado de cuarto de primaria de la comarca de los Vélez*. ISBN: 978-84-338-4329-6. Editor: Editorial de la Universidade de Granada.

Rohman y Wlecke (1964)

Salvador Mata (2005). *La expreión escrita de alumnos com necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos*. Archidona: Aljibe.

Salvador Mata, F.; y Gutierrez, R. (2005). *Atencion al alumnado com dificultadde em lectura y escritura*. Archidona: Aljibe.

SANTOS, M. M. S. (2004). Aprendizagem do português Língua Segunda II. Cabo verde: Tipografia S. Vicente.

Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1986). Research on written composition. *Handbook of research on teaching*. (3ª ed, pp 778-803). Nueva York: McMillan.

Sola Martínez, T. y López Urquizar, N. (2003). *Orientación Escolar e Tutoría para las Diferentes Etapas de La Educación*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Tolchinsky, L. (2000). Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica.

TRIVIÑOS, A. N. S. (2009). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Editora Atlas S.A.

Vieiro, P. (2007). *Psicopedagogia de la escritura*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Vilelas, J. (2009), *Investigação. O processo de construção de conhecimentos*. Lisboa: Edição Sílabo

Viúme, L.CH.V.D. (2014) *Contributos do supervisor para a melhoria da aplicação das estratégias de ensino dos professores de Língua Portuguesa*. Edição do Autor. Impressão e Acabamento: Publidisa. (2014)

Zau, F. (2009). *Educação em Angola, Novos Trilhos para o Desenvolvimento*. Portugal: Movilivros.

Zassala, C. (2012) *Iniciação a Pesquisa Científica*. Luanda: Mayamba Editora.

ANEXOS

Anexo 1- Carta dirigida a Repartição Municipal da Educação

À Repartição Municipal da Educação, Ciência e Tecnologia do Lobito

Secção de Ensino

Lobito, 01 de setembro de 2016

Sou actualmente uma aluna do doutoramento na Universidade de Granada e estou a trabalhar no tema: Produção de textos. O objectivo do meu estudo centra-se em conhecer a percepção dos professores do ensino Primário referente as estratégias e dificuldades que revelam os alunos da 6ª classe na produção de textos.

Tratando-se de professores do ensino primário e alunos da 6ª classe, venho por este meio solicitar a Secção de Ensino, junto da Direcção, que me seja dada a possibilidade para a obtenção de algumas informações necessárias ao percurso do meu trabalho de pesquisa. Informações estas referentes:

- ✓ Número total de escolas do Ensino Primário no Município;
- ✓ Número total de professores do Ensino Primário (género);
- ✓ Número total de professores da 6ª Classe (género);
- ✓ Número total de alunos do Ensino Primário (género)

- ✓ Número total de alunos da 6ª Classe (género)
- ✓ Relatório estatístico de aproveitamento dos alunos da 6ª classe na área de Língua Portuguesa de a dois anos para cá.
- ✓ Número total de coordenações de Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs)

Aprecio profundamente a vossa cooperação e ajuda. Sem a vossa colaboração não terei qualquer possibilidade de apresentar qualquer informação valiosa ao meu projecto de investigação que, com boas perspectivas irá dar uma visão real das escolas do ensino primário do Município do Lobito quanto aos seus efectivos.

Qualquer questão a apresentar-me estou ao vosso inteiro dispor.

Atenciosamente,

Com os melhores cumprimentos,

Laurinda Chitula Valdez Domingos Viúme

Anexo 2- Carta dirigida as Escolas do Ensino Primário do Município do Lobito

Às escolas do Ensino Primário do Município do Lobito

Caros (as) Directores

Lobito, Março/Abril de 2017

LAURINDA CHITULA VALDEZ DOMINGOS VIÚME, doutoranda da Universidade de Granada, na área de currículo e professorado, cuja dissertação insere-se ao estudo do tema sobre: Expressão escrita, com o objectivo em conhecer as percepções dos professores da 6ª classe do ensino Primário referente as estratégias que utilizam no ensino da expressão escrita e dificuldades que revelam os alunos da 6ª classe neste âmbito.

Venho através desta, solicitar a vossa permissão para a aplicação dos instrumentos do trabalho investigativo (o questionário, a entrevista e o teste) ao grupo alvo para a investigação. Remetemos em anexo a cópia dos mesmos instrumentos.

Aprecio profundamente a vossa cooperação e ajuda. Sem a vossa colaboração não terei qualquer possibilidade de apresentar qualquer informação valiosa ao meu projecto de investigação.

Atenciosamente,

Com os melhores cumprimentos,

Laurinda Chitula Valdez Domingos Viúme

ANEXO 3

FICHA DE PROCEDIMENTOS PARA AVALIAÇÃO DAS QUESTÕES DO INQUERITO E DA ENTREVISTA

Caros professores do Ensino Primário

A presente ficha tem como propósito colher dos professores indicações quanto as questões descritas no questionário e na entrevista.

Por favor, seja claro, sincero em identificar as questões.

Para o efeito apresentamos aqui algumas linhas de orientação::

- a) assinale neste ponto, as perguntas que em seu entender são claras;
- b) Assinal neste ponto as perguntas que não são compreensivas ou de difícil interpretação
- c) Assinale as questões que respondem ao assunto a ser estudado.

ANEXO 4- Guião do Questionário dirigido aos professores da 6ª classe



Universidade de Granada

Faculdade de Ciências da Educação

Departamento de Didáctica e Organização Escolar

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Estimado colega:

Venho pedir a sua colaboração apresentando-lhe o presente questionário que é um instrumento para dissertação de uma tese de doutoramento em ciências de educação, pela Universidade de Granada.

O inquerito é **ANÓNIMO** e pretende contribuir de alguma maneira, para a melhoria da compreensão que se tem sobre as dificuldades de expressão escrita dos alunos da 6ª classe do Município do Lobito, província de Benguela.

Através de suas respostas pretendemos avaliar entre outros aspectos, a sua percepção quanto as estratégias utilizadas no ensino da expressão escrita.

Os resultados desta investigação podem servir num futuro próximo para o melhoramento do ensino dos processos básicos de escrita dos alunos que terminem o ensino primário. Por isso, pedimos-lhe que responda na totalidade as questões de forma reflexiva, sensata e sincera.

Não existem respostas boas ou más, corretas ou incorretas, pois o que nos interessa é conhecer sua percepção quanto as dificuldades de expressão escrita.



Tema:
Dificuldades de expressão escrita: Um estudo sobre percepções dos professores da 6ª classe do Ensino Primário do Município do Lobito.

Instruções

Para responder ao questionário, BASTA MARCAR COM UM “X” A RESPOSTA QUE MELHOR SE ADEQUA A SUA REALIDADE PESSOAL. Caso marque o “X” no lugar que não lhe corresponda, coloque o X entre parênteses (X) e volte a marcar no lugar que lhe corresponda.

POR FAVOR, NÃO ESQUEÇA QUE DEVE RESPONDER A TODAS AS PERGUNTAS QUE SE LHE FORMULAM SEM DEIXAR NENHUMA EM BRANCO. ESTE ÚLTIMO É MUITO IMPORTANTE

I

Marca com um “X” o espaço que correspondente a cada caso.

A. DADOS PESSOAIS, PROFISSIONAIS E SITUACIONAIS DA ESCOLA.

<p>A.1. Género:</p> <p>1. Feminino <input type="checkbox"/></p> <p>2. Masculino <input type="checkbox"/></p> <p>A.2. Localização da escola:</p> <p>1. Centro da cidade</p> <p>2. Zona periférica</p> <p>A.3. Nº de alunos por sala:</p> <p>1. menos de 15</p> <p>2. 16 a 25</p> <p>3. 26 a 35</p> <p>4. 36 a 45</p> <p>5. Mais de 46</p> <p>A.4. Idade dos alunos</p> <p>1. Menos de 10 Anos <input type="checkbox"/></p> <p>2. 11 a 13 Anos <input type="checkbox"/></p> <p>3. 14 a 16 Anos <input type="checkbox"/></p> <p>4. Mais de 16 Anos <input type="checkbox"/></p>	<p>A.5. Tempo de serviço:</p> <p>1. Menos de 5 Anos <input type="checkbox"/></p> <p>2. 6 – 10 <input type="checkbox"/></p> <p>3. 11 – 15 <input type="checkbox"/></p> <p>4. 16 – 20 <input type="checkbox"/></p> <p>5. 21 – 25 <input type="checkbox"/></p> <p>6. 26 – 30 <input type="checkbox"/></p> <p>7. 31 – 35 <input type="checkbox"/></p> <p>8. Mais de 36 Anos <input type="checkbox"/></p> <p>A.6. Área de formação:</p> <p>1. Básico em Ciências de Educação <input type="checkbox"/></p> <p>2. Magistério Primário <input type="checkbox"/></p> <p>3. Escolares e Formação de Professores <input type="checkbox"/></p> <p>4. Bacharelado em Ciências de Educação <input type="checkbox"/></p> <p>5. Licenciado em Ciências de Educação <input type="checkbox"/></p> <p>6. Mestrado em Ciências de Educação <input type="checkbox"/></p> <p>7. Outras-----</p> <p>----</p> <p>A.7. Escola onde trabalha</p> <p>A.1. Escola Pública <input type="checkbox"/></p> <p>A.2. Escola privada <input type="checkbox"/></p> <p>A.3. Escola pública/privada <input type="checkbox"/></p>
--	---

II

O presente questionário tem como propósito descrever as estratégias que utilizam os professores do ensino primário referente a forma como orientam a aprendizagem da expressão escrita.

Para responder marque com um “X” no quadrado do número correspondente, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4
----------	----------	----------	----------

Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre
-------	---------------	--------------	--------

B. ESTRATÉGIA DE PLANIFICAÇÃO				
B.1. Valorizo o espaço que crio para que os alunos possam pensar como escrever para ser entendido pelo leitor.	1	2	3	4
B.2. Crio espaço para reflexões para que os alunos pensem sobre que pessoas querem dirigir o texto.	1	2	3	4
B.3. Treino os alunos a aprenderem que tipo de texto devem escrever.	1	2	3	4
B.4. Crio momentos para que os alunos pensem sobre o que vão escrever.	1	2	3	4
B.5. Oriento que utilizem materiais, leituras anteriores, contos ou lembranças para criarem ideias.	1	2	3	4
B.6. Incentivo os alunos a aproveitarem o caderno, blocos, folhas A4 para anotarem ou fazerem rascunho das ideias que lhes vão ocorrendo para escreverem o texto.	1	2	3	4
B.7. Incentivo os alunos a escreverem um texto ou redação sozinhos.	1	2	3	4
B.8. Treino os alunos a saberem o que devem escrever primeiro e depois, num texto ou redação.	1	2	3	4
B.9. De um modo geral, as estratégias utilizadas têm contribuído para a aprendizagem da estrutura textual.	1	2	3	4
C. ESTRATÉGIA PARA GÉNESIS DE CONTEÚDO.				
C.1. Oriento estratégias para que os alunos pensem nas palavras que tem relação com o tema do texto ou redação a escrever.	1	2	3	4
C.2. Incentivo os alunos a usarem o dicionário para encontrarem o significado das palavras.	1	2	3	4
C.3. Incentivo os alunos a saberem selecionar as palavras ou ideias que os passa na cabeça.	1	2	3	4
C.4. Treino os alunos a saberem como selecionar as palavras que têm relação com o tema do texto.	1	2	3	4
C.5. Possibilito que os alunos escolham as palavras que querem colocar no texto.	1	2	3	4
C.6. Ajudo os alunos a saberem como encontrar palavras que vão de acordo ao que querem dizer.	1	2	3	4
C.7. Oriento os alunos a aprenderem a escrever seguindo uma ordem coerente.	1	2	3	4
C.8. Incentivo os alunos a saberem utilizar esquemas para organizarem as ideias que vão criando.	1	2	3	4
C.9. De um modo geral, as estratégias utilizadas têm contribuído para a aprendizagem do surgimento dos conteúdos.	1	2	3	4
D. ESTRATÉGIAS PARA A ESTRUTURA DO CONTEÚDO.				

D.1. Trabalho com os alunos como devem classificar ou ordenar as palavras e frases que vão escrever.	1	2	3	4
D.2. Treino-os a saberem como se escreve uma frase simples ou complexa.	1	2	3	4
D.3. Ajudo-os a saberem ordenar as ideias conforme o tipo de texto que se vai escrever.	1	2	3	4
D.4. Ajudo os alunos a saberem como descrever um objecto ou uma cena.	1	2	3	4
D.5. Construo com os alunos espaços em que eles aprendem a descrever o tempo, segundo a sequência de princípio, meio e fim.	1	2	3	4
D.6. Ensaio com os alunos como devem saber identificar e descrever as partes que formam um texto.	1	2	3	4
D.7. Incentivo os alunos a saberem construir um texto cumprindo as regras que o constituem.	1	2	3	4
D.8. De um modo geral, as estratégias utilizadas têm contribuído para a aprendizagem da estrutura do conteúdo.	1	2	3	4
E. ESTRATÉGIAS DE REVISÃO				
E.1. Incentivo os alunos a relerem o texto.	1	2	3	4
E.2. Incentivo os alunos a trocarem os textos para serem lidos pelos colegas ou diante da turma.	1	2	3	4
E.3. Incentivo-os a saberem ouvir deles próprios e de outros o que está mal no texto.	1	2	3	4
E.4. Oriento-os a saberem melhorar as frases simples e complexas.	1	2	3	4
E.5. Incentivo-os a reverem como foram escritos os parágrafos tendo em atenção as vírgulas e outros sinais de pontuação.	1	2	3	4
E.6. Incentivo-os a reverem como foram colocadas as letras maiúsculas em nomes próprios, no início da frase ou do parágrafo.	1	2	3	4
E.7. Oriento-os a pensarem se o que escreveram está de acordo ao que queriam dizer.	1	2	3	4
E.8. Oriento-os a saberem descobrir o que necessitam para melhorarem os seus textos.	1	2	3	4
E.9. De um modo geral, as estratégias utilizadas tem contribuído para a aprendizagem da revisão de um texto ou redação.	1	2	3	4
F. ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA A ESCRITA DE UM TEXTO NARRATIVO.				
F.1. Trabalhamos a introdução com referência ao tempo e o lugar.	1	2	3	4
F.2. Ensaíamos a descrição física e psicológica das personagens.	1	2	3	4
F.3. Treinamos o emprego de figuras literárias (diálogo, descrição).	1	2	3	4
F.4. Treinamos a identificação do narrador presente e ausente.	1	2	3	4
F.5. Ensaíamos o desencadeamento da história.	1	2	3	4
F.6. Incentivo o desenvolvimento da criatividade e originalidade do texto.	1	2	3	4
F.7. Apelo os alunos a construir a continuidade lógica do texto.	1	2	3	4
F.8. Apelo aos alunos a terem um sentido global e unitário da história.	1	2	3	4
F.9. Treinamos a estrutura sintáctica do texto.	1	2	3	4
F.10. De um modo geral, as estratégias utilizadas têm contribuído para a	1	2	3	4

aprendizagem da escrita de um texto narrativo.				
G. ESTRATÉGIAS DE AUTO-REGULAÇÃO				
G.1. Incentivo os alunos a perceberem por eles próprios o que precisam fazer para se saírem bem.	1	2	3	4
G.2. Ensino-os a criarem alguns truques para que o texto possa ser bem construído.	1	2	3	4
G.3. Oriente-os a saberem que tipo de texto devem escrever e o que devem fazer para que possa ser bem construído.	1	2	3	4
G.4. Oriente-os a saberem dar passo a passo na escrita do texto.	1	2	3	4
G.5. Incentivo-os a se descobrirem quando escrevem um texto e se sentirem bem .	1	2	3	4
G.6. Ajudo-os a aprenderem a se concentrarem no que querem escrever e como o vão escrever.	1	2	3	4
G.7. Incentivo-os a saberem valorizar as suas ideias e o que escrevem.	1	2	3	4
G.8. Incentivo-os a saberem valorizar o que escrevem, melhorarem e nunca desistirem.	1	2	3	4
G.9. De um modo geral, as estratégias utilizadas têm contribuído para a aprendizagem das estratégias de auto-regulação..	1	2	3	4
H. DIFICULDADES DE EXPRESSÃO ESCRITA				
H.1. Dificuldades em escrever um texto que possa ser compreendido por outras pessoas.	1	2	3	4
H.2. Diferenciar o tipo de texto que querem escrever.	1	2	3	4
H.3. Pensar sobre o que se vai escrever e fazer rascunhos.	1	2	3	4
H.4. Dificuldades em selecionar palavras que vão de acordo o tema do texto.	1	2	3	4
H.5. Dificuldades em classificar e ordenar as palavras e frases a escrever.	1	2	3	4
H.6. Dificuldade em descrever o tempo segundo a sequência princípio, meio e fim.				
H.7. Dificuldade em saber as partes que constituem um texto.	1	2	3	4
H.8. Identificar os erros e corrigir.	1	2	3	4
H.9. Dificuldade em saber o que têm que fazer para que o texto possa ser bem escrito.	1	2	3	4
H.10. De um modo geral, os alunos revelam dificuldades de planificação, transcrição, revisão e de auto regulação.	1	2	3	4

MUITO OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO

ANEXO 5– APRESENTAÇÃO COMPLETA DOS RESULTADOS QUANTITATIVOS

Quanto, ao Género, podemos constatar que dos 51 dos inquiridos que corresponde a 51% são do género “Feminino”, 44 dos inquiridos correspondente a 44% são “Masculino” e 5 dos inquiridos que corresponde a 5%% não responderam a pergunta, conforme Tabela 1. De referir que o género feminino, assume valores mais significativos.

Tabela 1: Género

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
Feminino	56	56,0	56,0	X
Masculino	44	44,0	100,0	
Total	100	100,0		

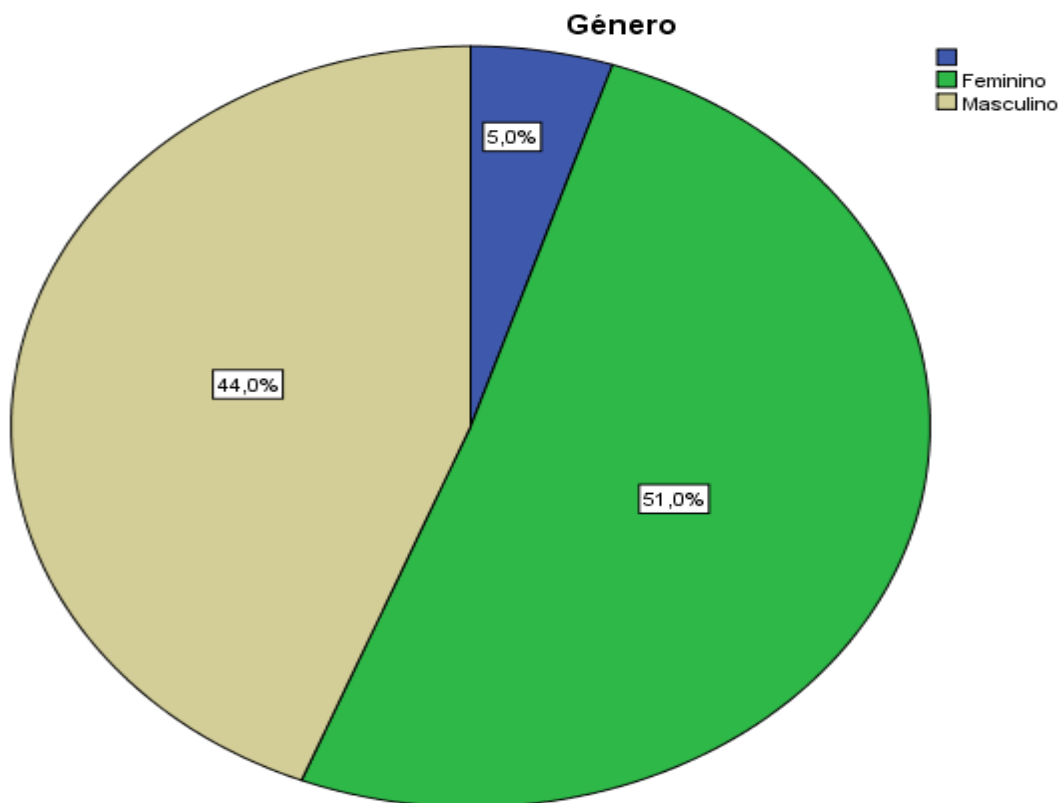


Figura 1. Gênero dos professores inquiridos

A tabela 2 faz menção a localização das escolas dos professores inquiridos, onde podemos constatar que 67 professores inquiridos localizam-se na zona periférica da cidade perfazendo 67%, e 27 que somam os 27% no centro da cidade e 6 professores que totalizam 6% não responderam.

Tabela 2: Localização da escola

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
Centro da cidade	33	33,0	33,0	
Zona periférica	67	67,0	100,0	X
Total	100	100,0		

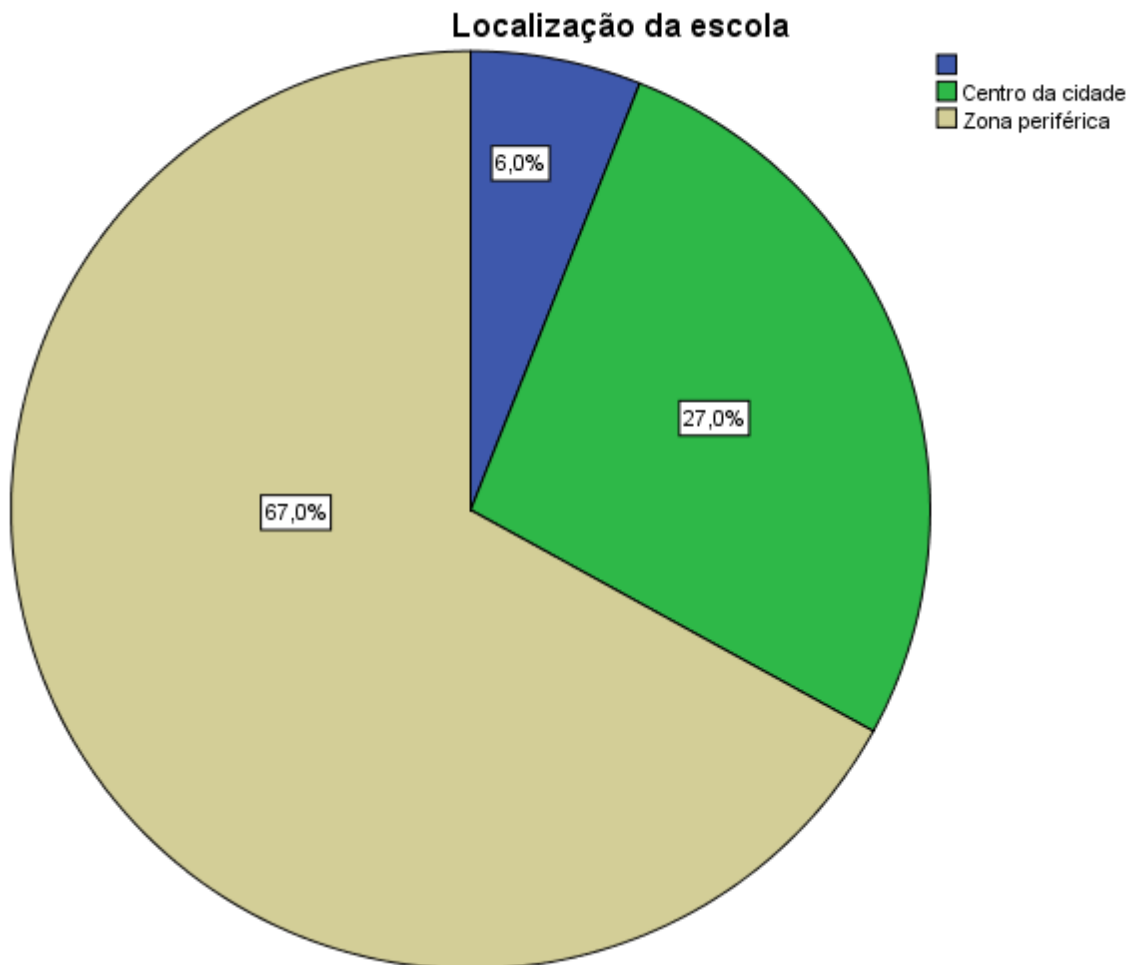


Tabela 2. Localização das escolas dos professores inquiridos

A tabela 3, descreve os resultados dos alunos tirar

Tabela 3 N° de alunos por sala

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	2	2,0	2,0	
Menos de 15	8	8,0	10,0	
16 a 25	11	11,0	21,0	
26 a 35	30	30,0	51,0	X
36 a 45	28	28,0	79,0	
Mais de 46	21	21,0	100,0	
Total	100	100,0		

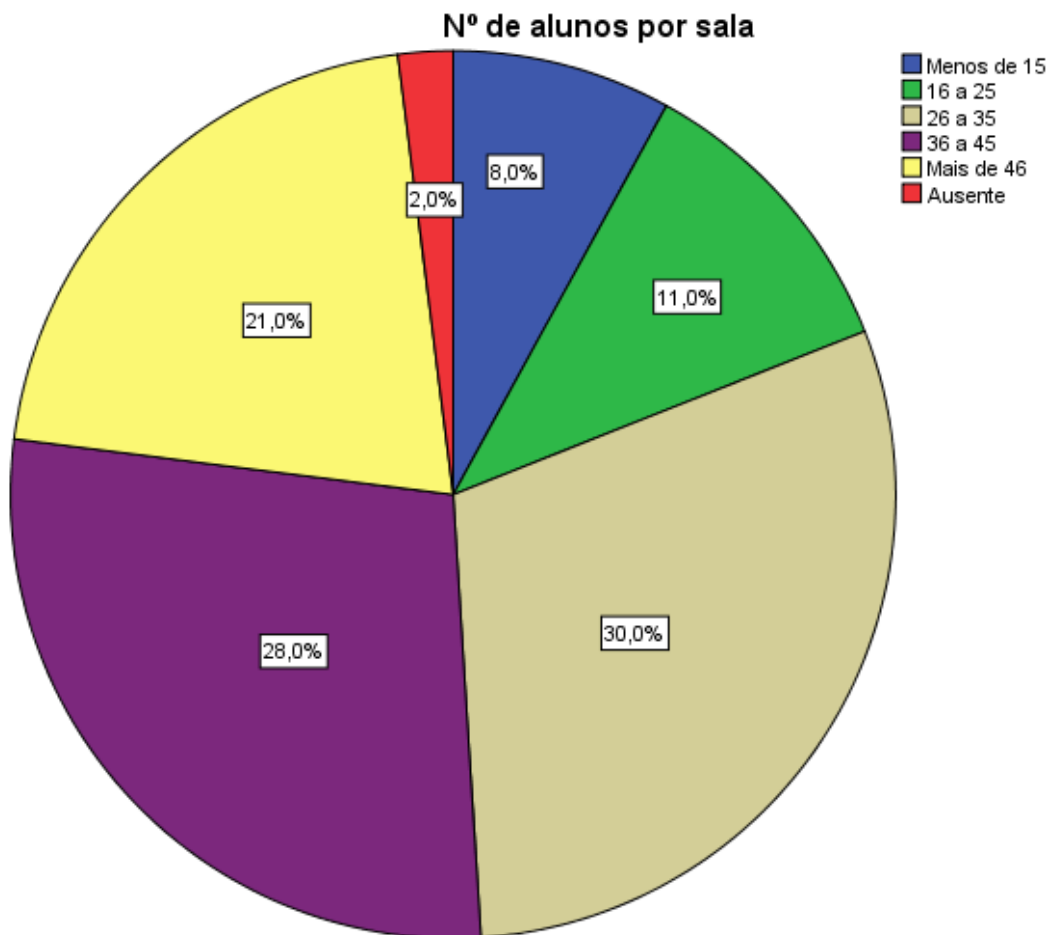


Figura3. Número de alunos por sala

A tabela nº4 apresenta as idades agupadas dos professores em intervalos, dos quais 68 professores inquiridos que somam os 68% têm entre-

Tabela 4 Idade dos alunos

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	5	5,0	5,0	
Menos de 10 Anos	13	13,0	18,0	
11 a 13 Anos	68	68,0	86,0	X
14 a 16 Anos	12	12,0	98,0	
Mais de 16 Anos	2	2,0	100,0	
Total	100	100,0		

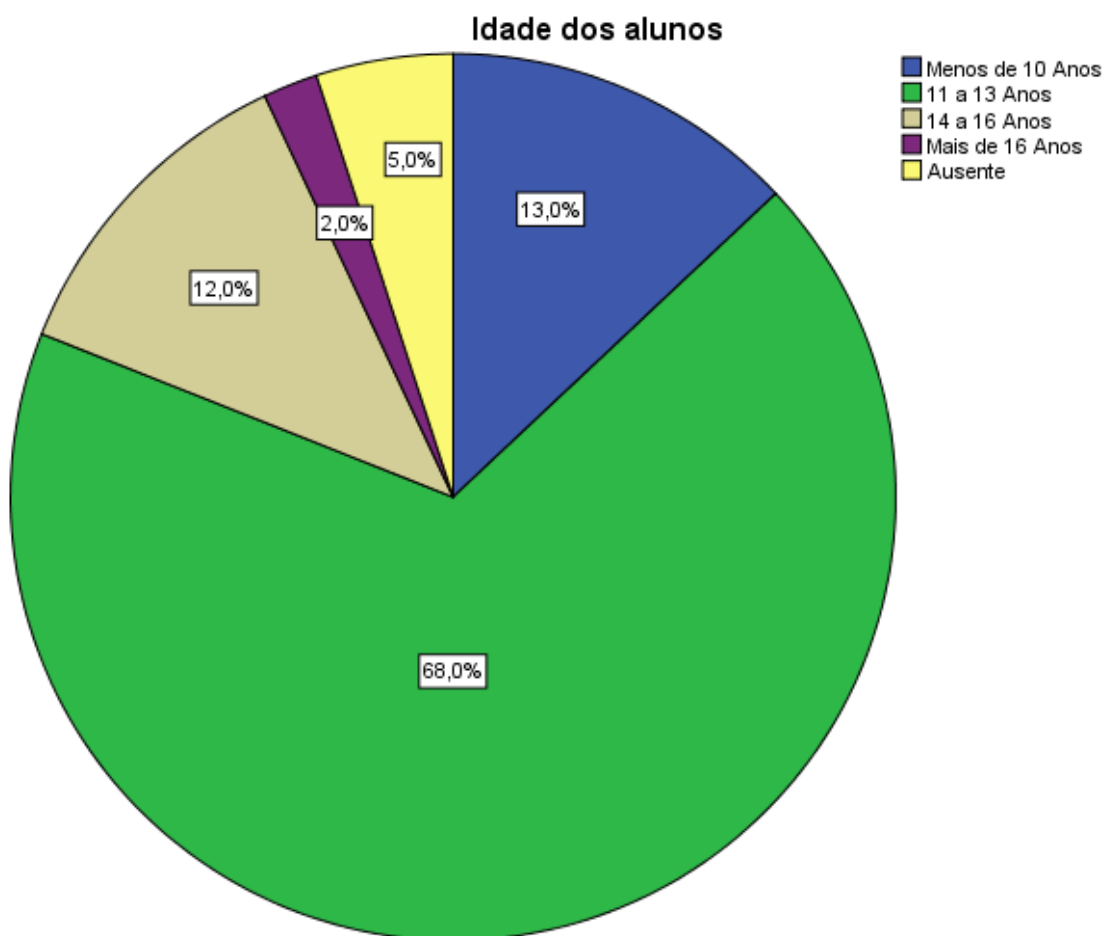


Figura3 idade dos alunos

A tabela 4 apresenta o tempo de serviço dos professores inquiridos, onde podemos verificar que 26 professores que somam 26% têm entre 6 a 10 anos ; 14 que perfaz 14% têm entre 11 a 15 anos ; 13 que somam os 13% têm entre 21 a 25 anos, 12 que totalizam os 12% têm entre 16 a 20 anos; igual número de professores 12 respondeu ter ente 6 a 10 anos; 11 que somam 11% têm entre 31 a 35 anos; 5 que totalizam 5% têm mais de 35anos e 1 professor que perfaz 1%, não respondeu.

Desta feita podemos deprender que os professores com o tempo de serviço entre 6 a 10anos perfazem a classe modal desta distribuição.

Tabela 4. Tempo de serviço

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	1	1,0	1,0	
Menos de 5 Anos	12	12,0	13,0	
6 – 10	26	26,0	39,0	X
11 – 15	14	14,0	53,0	
16 – 20	12	12,0	65,0	
21 – 25	13	13,0	78,0	
26 – 30	6	6,0	84,0	

31 – 35	11	11,0	95,0	
Mais de 36 Anos	5	5,0	100,0	
Total	100	100,0		

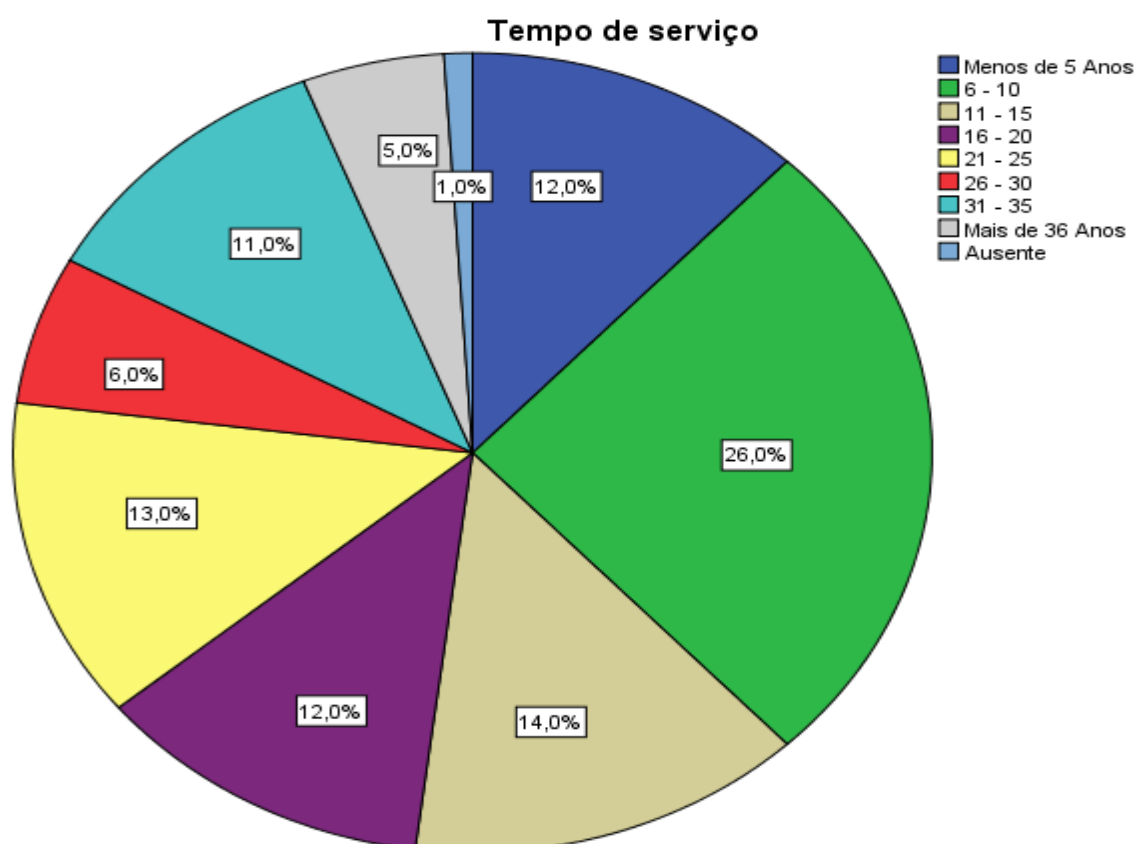


Gráfico 4 Tempo de serviço dos professores inquiridos

A **Tabela 5** mostra os dados da pergunta “Área de formação”, onde 2% dos inquiridos não responderam, 1% responderam ter “4º Ano Ciências da Educação”, 27% responderam ter “Bacharel em Ciências de Educação”, 6% responderam ter “Básico em Ciências de Educação”, 35% responderam ter “Escola de Formação de Professores”, 1% responderam ser “Estudante de Licenciatura em Sociologia”, 2% responderam ter “Instituto de Ciência Religiosa de Angola”, 1% responderam ter “Instituto Médio de Saúde”, 1% responderam ter “Jurista”, 19% responderam ter “Licenciado em Ciências de Educação” e 5% responderam ter “Magistério Primário”.

Tabela 5. Área de formação

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	2	2,0	2,0	
4º Ano Ciências da Educação	1	1,0	3,0	

Bacharel em Ciências de Educação	27	27,0	30,0	
Básico em Ciências de Educação	6	6,0	36,0	
Escola de Formação de Professores	35	35,0	71,0	X
Estudante de Licenciatura em Sociologia	1	1,0	72,0	
Instituto de Ciência Religiosa de Angola	2	2,0	74,0	
Instituto Médio de Saúde	1	1,0	75,0	
Jurista	1	1,0	76,0	
Licenciado em Ciências de Educação	19	19,0	95,0	
Magistério Primário	5	5,0	100,0	
Total	100	100,0		

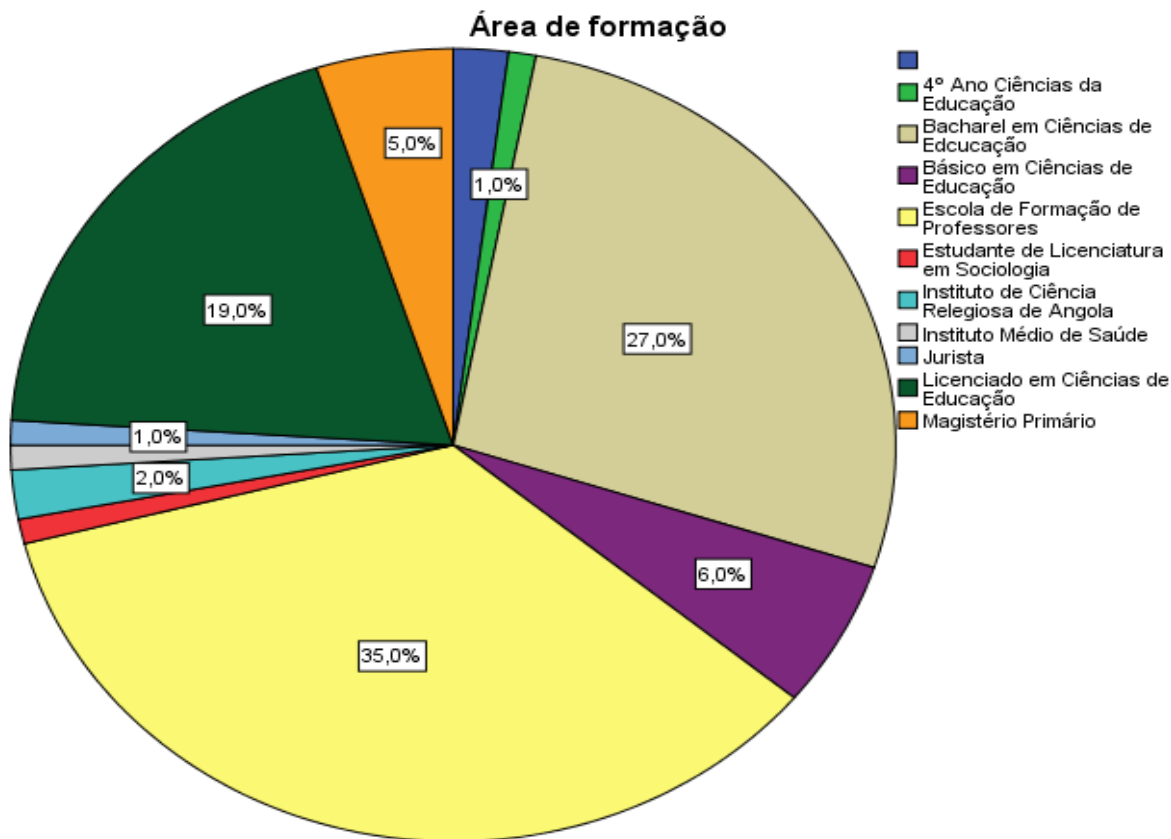


Gráfico 5 Área de formação dos inquiridos

A tabela 6. Faz menção a escola onde trabalham os professores inquiridos também foi um dos itens inquiridos, onde dos 100 professores inquiridos 78 que somam os 78% responderam trabalhar na escola pública; 11 professores que perfazem os 11% afirmam trabalhar na escola privada 10 que totalizam 10% trabalham na escola privada; e 1 professor que perfaz 1% não respondeu

Tabela6. Escola onde trabalha

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	1	1,0	1,0	
Escola Pública	78	78,0	79,0	X
Escola Privada	10	10,0	89,0	
Escola Comparticipada	11	11,0	100,0	
Total	100	100,0		

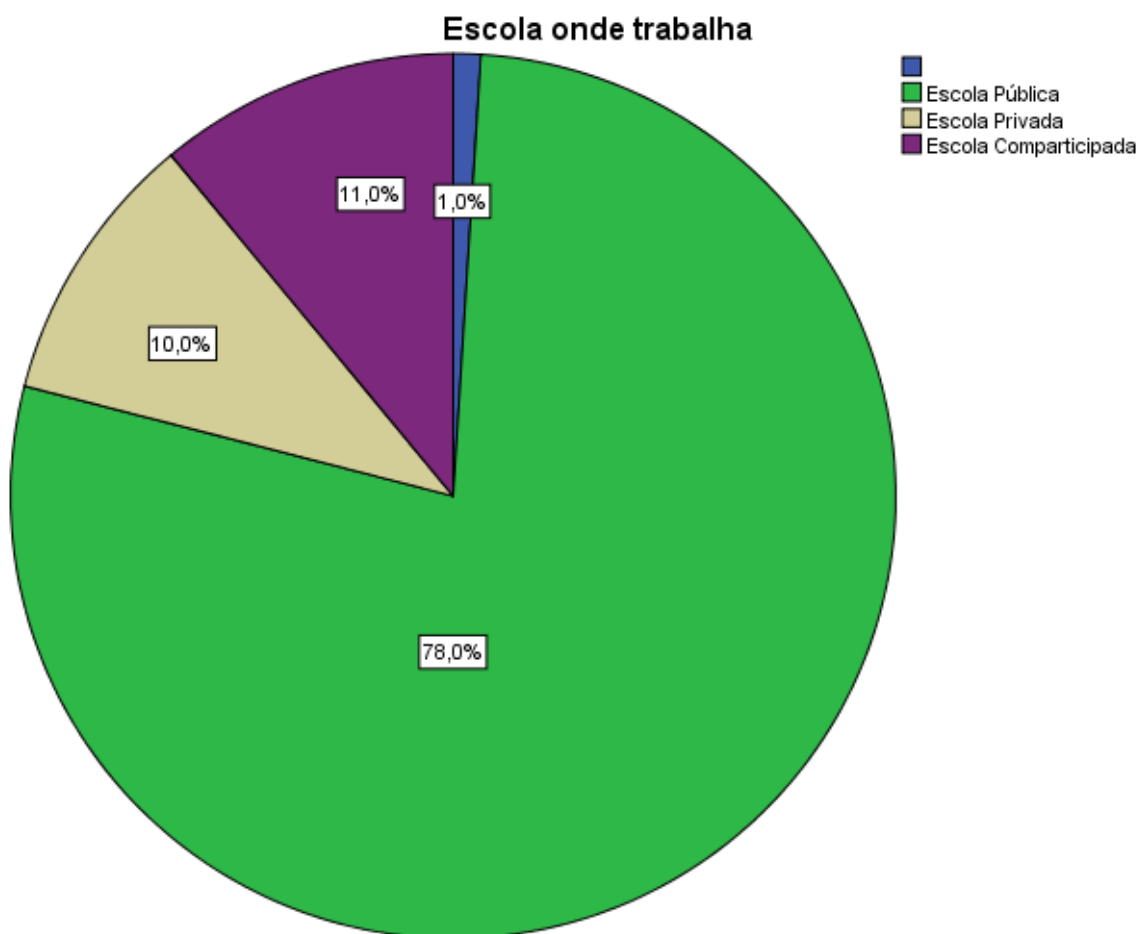


Figura 6 Escola onde trabalha

2 Resultados Descritivos -da Dimensão A

A tabela 7, contém os dados referentes a variável A1 que de acordo com os professores inquiridos dos 100, 38 que totalizam 38% responderam quase sempre; 25 que somam os 25% responderam algumas vezes; 14 que perfaz 14% responderam nunca; e 4 que é igual a 4% não responderam

Tabela 7 Valorizo o espaço que crio para que os alunos possam pensar como escrever para ser entendido pelo leitor

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	4	4,0	4,0	
Nunca	14	14,0	18,0	
Algumas vezes	25	25,0	43,0	
Quase sempre	38	38,0	81,0	X
Sempre	19	19,0	100,0	
Total	100	100,0		

Valorizo o espaço que crio para que os alunos possam pensar como escrever para ser entendido pelo leitor

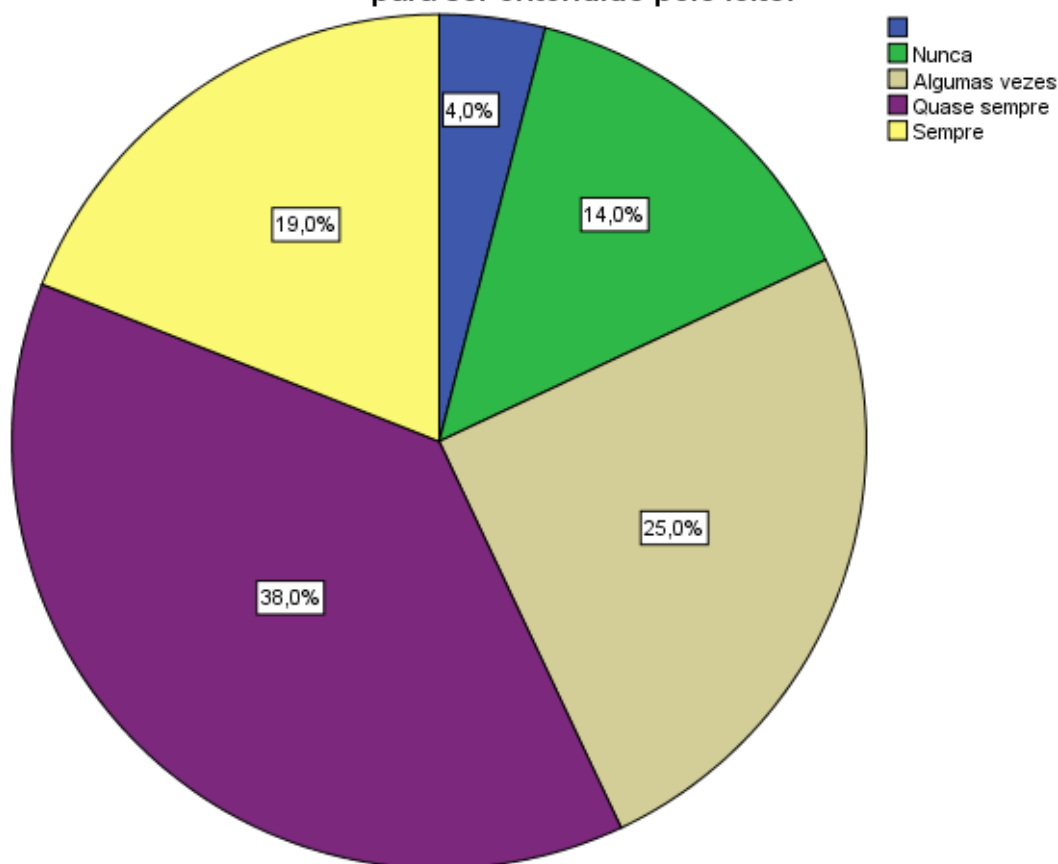


Gráfico7. Valorizo o espaço que crio para que os alunos possam pensar como escrever para ser entendido pelo leitor

Na variável A2, constatou-se que 44 professores inquiridos que somam 44% responderam algumas vezes; 21 que totalizam 21% responderam nunca; 17 que perfaz 17% responderam quase sempre; e outros 17 professores que igualam os 17% responderam sempre; e 1 que totaliza 1% não respondeu. Tabela8, Crio espaço para reflexões para que os alunos pensem sobre que pessoas querem dirigir o texto

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	1	1	1	
Nunca	21	21,0	21,0	
Algumas vezes	44	44,0	44,0	X
Quase sempre	17	17,0	17,0	
Sempre	17	17,0	17,0	
Total	100	100,0	100	

Crio espaço para reflexões para que os alunos pensem sobre que pessoas querem dirigir o texto

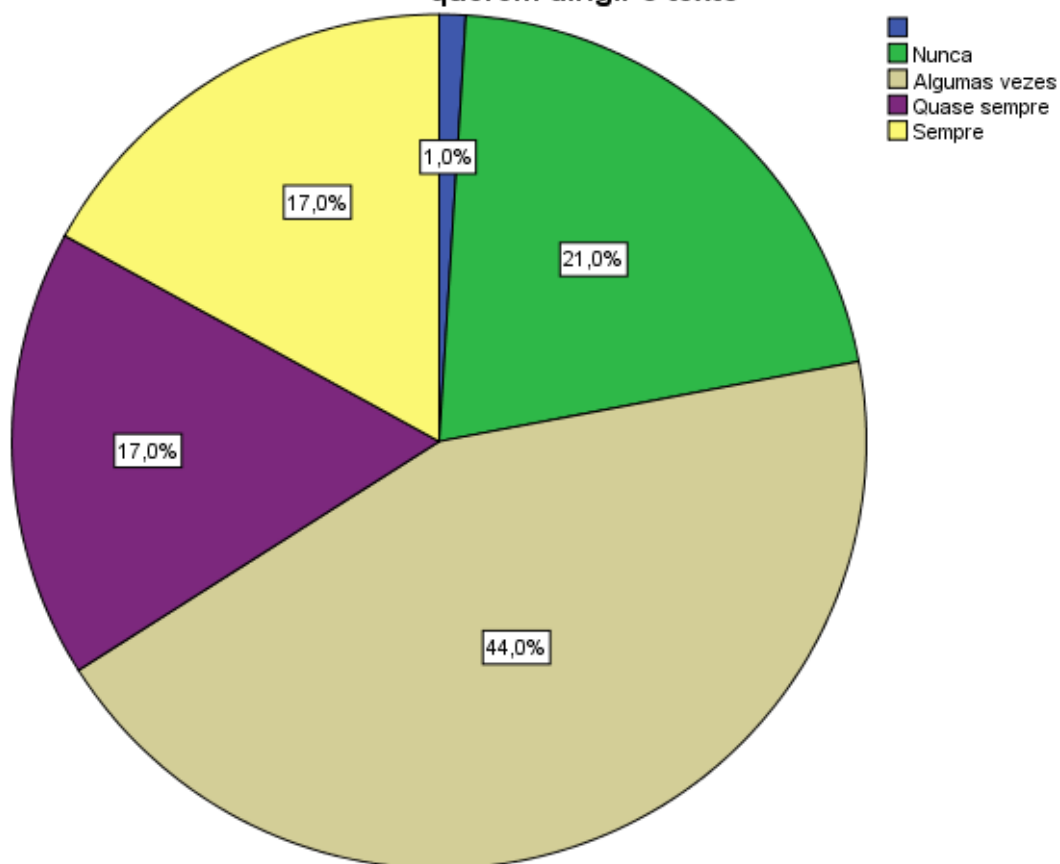


Figura8. Crio espaço para reflexões para que os alunos pensem sobre que pessoas querem dirigir o texto

Como se pode observar na tabela 9, 52 professores que totalizam os 52% responderam algumas vezes; 21 que perfaz 21% responderam quase sempre; 18 que somam os 18% responderam sempre; 6 que corresponde a 6% responderam nunca e 3 que equivale a 3% não responderam

Tabela9. Treino os alunos a aprenderem que tipo de texto devem escrever

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	3	3	3	
Nunca	6	6,0	6,0	
Algumas vezes	52	52,0	61,0	X
Quase sempre	21	21,0	21,0	
Sempre	18	18,0	20,0	
Total	100	100,0	100	

Treino os alunos a aprenderem que tipo de texto devem escrever

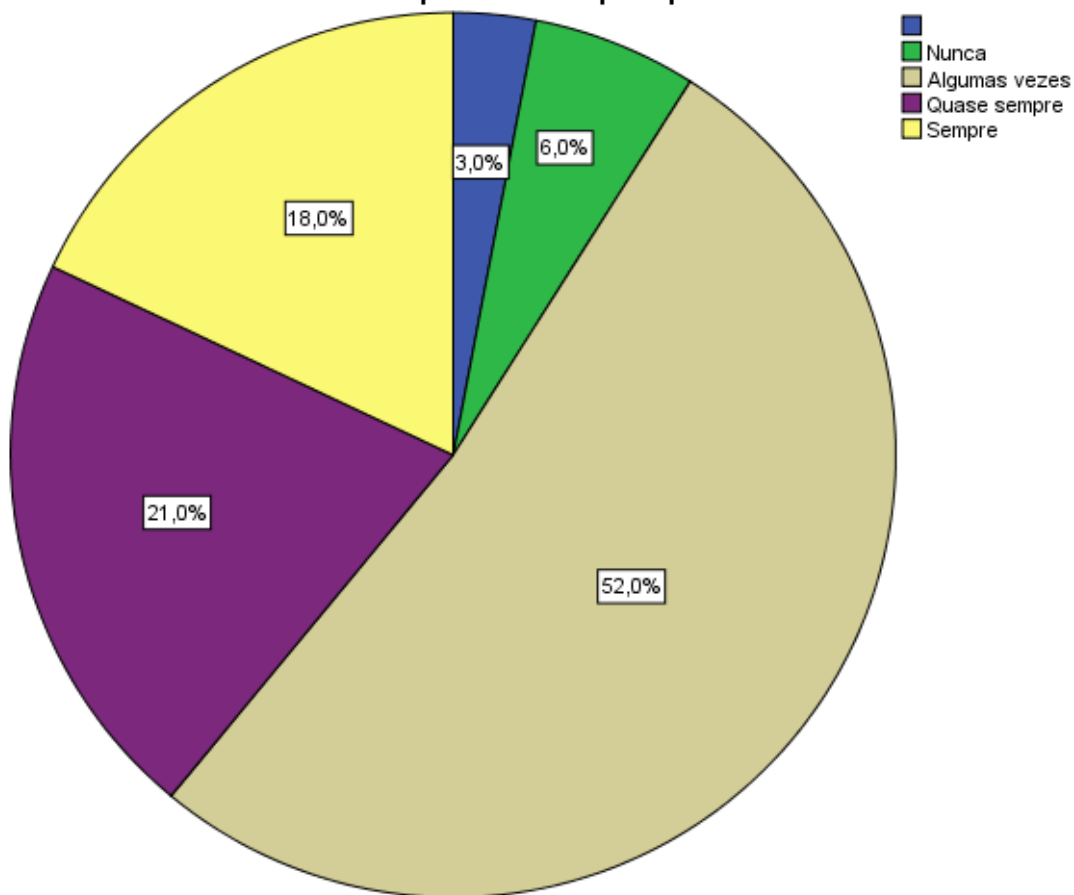


Figura9. Treino os alunos a aprenderem que tipos de texto devem escrever

Na tabela 10 os resultados mostram que dos 100 professores inquiridos 38 que perfaz 38% responderam algumas vezes; 30 que somamos 30% responderam quase sempre; 18 que totalizam 18% responderam sempre; e 14 que corresponde a 14% responderam nunca

Tabela 10. Crio momentos para que os alunos pensem sobre o que vão escrever

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
Nunca	14	14,0	14,0	
Algumas vezes	38	38,0	52,0	X
Quase sempre	30	30,0	82,0	
Sempre	18	18,0	100,0	
Total	100	100,0		

Crio momentos para que os alunos pensem sobre o que vão escrever

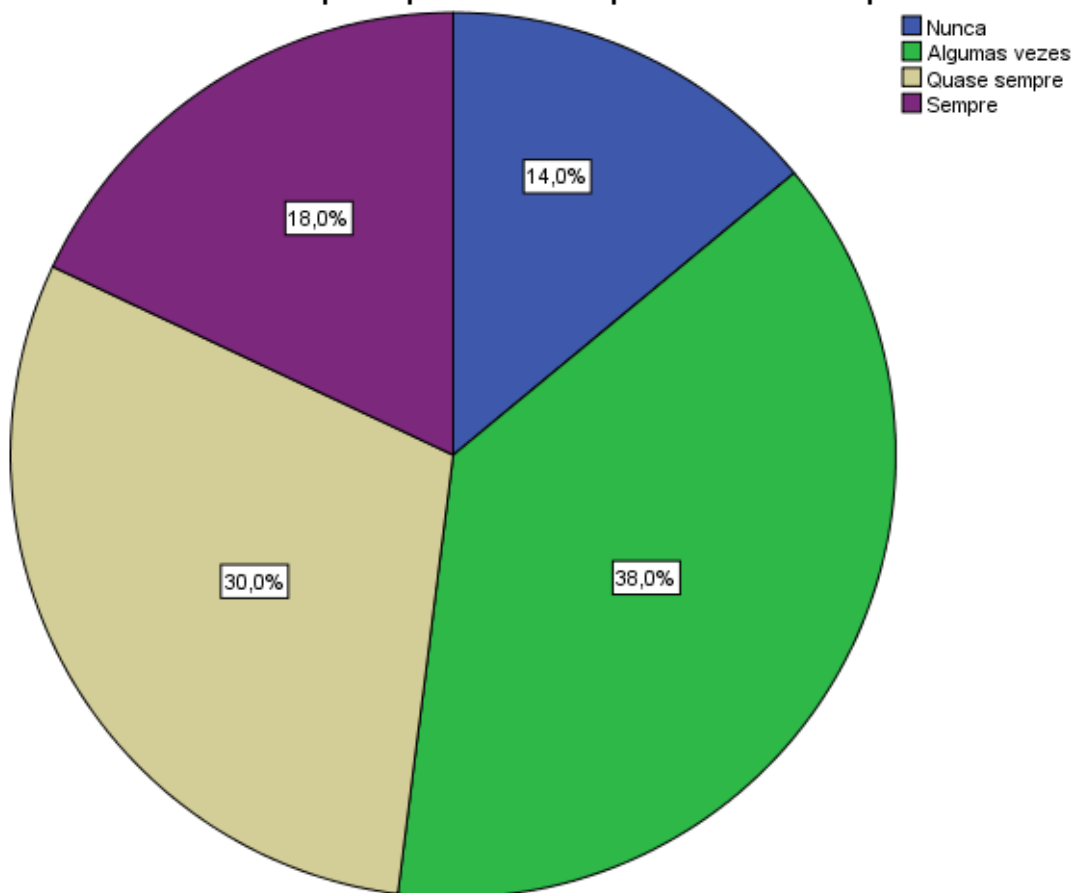


Figura10. Crio momentos para que os alunos pensem sobre o que vão escrever

Na tabela 11. Estão descritos os resultados da variável A5, onde 34 professores que equivale a 34% responderam algumas vezes; 32 que somamos 32% responderam quase sempre; 20 que perfaz 20% responderam nunca; 13 que somam os 13% responderam sempre e 1 que equivale a 1% não respondeu

Tabela 11. Oriento que utilizem materiais, leituras anteriores, contos ou lembranças para criarem ideias

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	1	1,0	1,0	
Nunca	20	20,0	21,0	
Algumas vezes	34	34,0	55,0	X
Quase sempre	32	32,0	87,0	
Sempre	13	13,0	100,0	
Total	100	100,0		

Oriento que utilizem materiais, leituras anteriores, contos ou lembranças para criarem ideias

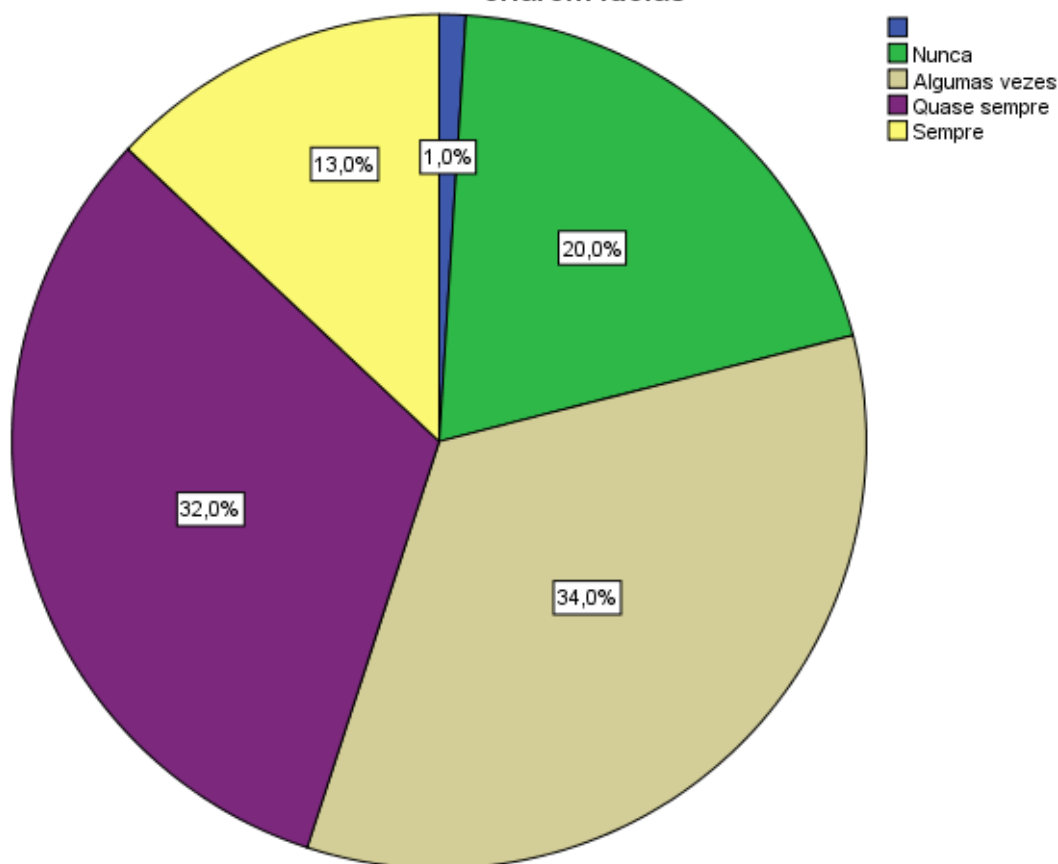


Figura11. Oriento que utilizem materiais, leituras anteriores, contos ou lembranças para criarem ideias

Os resultados da tabela12, descrevem que 36 professores que totalizam 36% responderam algumas vezes; 28 iguais a 28% responderam nunca; 24 que somam os 24% quase sempre; 11 que perfaz 11% responderam sempre e 1 equivale a 1% não respondeu

Tabela12. Incentivo os alunos a aproveitarem o caderno, blocos, folhas A4 para anotarem ou fazerem rascunho das ideias que lhes vão ocorrendo para escreverem o texto

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	1	1,0	1,0	
Nunca	28	28,0	29,0	
Algumas vezes	36	36,0	65,0	X
Quase sempre	24	24,0	89,0	
Sempre	11	11,0	100,0	
Total	100	100,0		

Incentivo os alunos a aproveitarem o caderno, blocos, folhas A4 para anotarem ou fazerem rascunho das ideias que lhes vão ocorrendo para escreverem o texto

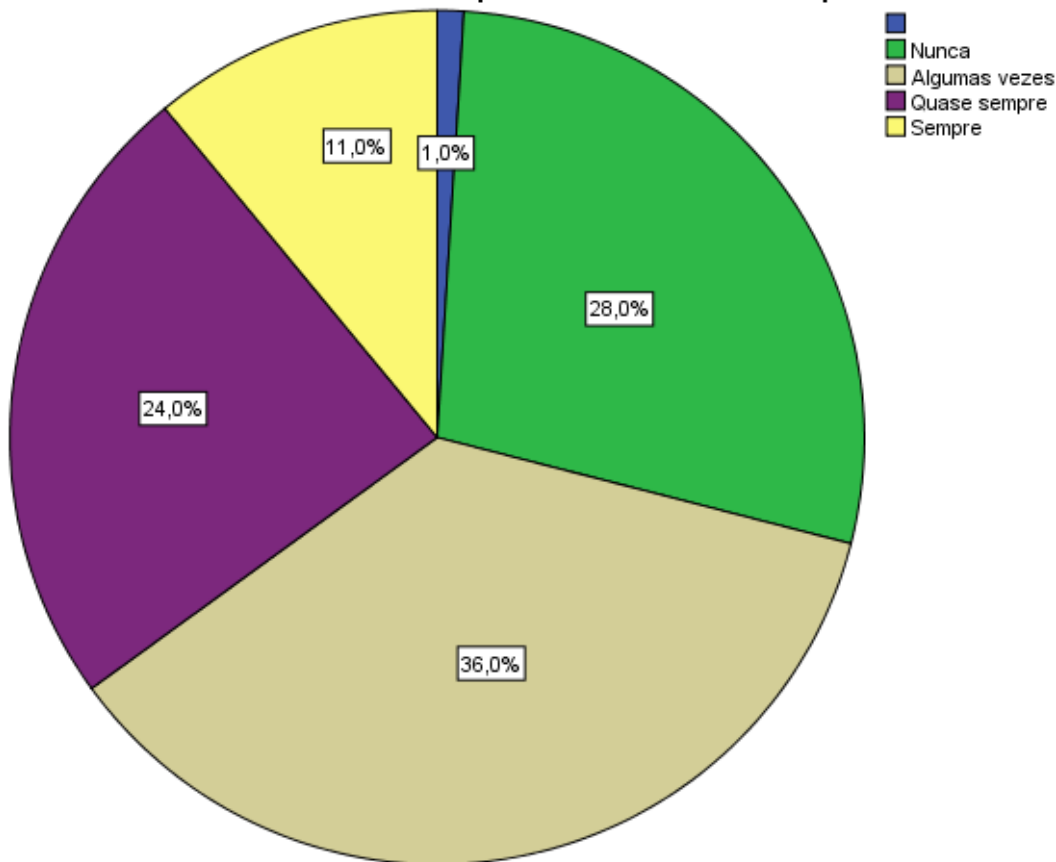


Figura12. Incentivo os alunos a aproveitarem o caderno, blocos, folhas A4 para anotarem ou fazerem rascunho das ideias que lhes vão ocorrendo para escreverem o texto

A tabela 13, faz menção, aos resultados da variável A6, onde dos 100 professores inquiridos, 38 que totalizam 38% responderam quase sempre; 32 que somam 32% responderam sempre; 26 que perfaz 26% responderam nunca; e 2 equivale a 2% não responderam

Tabela13. Incentivo os alunos a escreverem um texto ou redação sozinhos

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	2	2,0	2,0	
Nunca	2	2,0	4,0	
Algumas vezes	26	26,0	30,0	
Quase sempre	38	38,0	68,0	X
Sempre	32	32,0	100,0	
Total	100	100,0		

Incentivo os alunos a escreverem um texto ou redação sozinhos

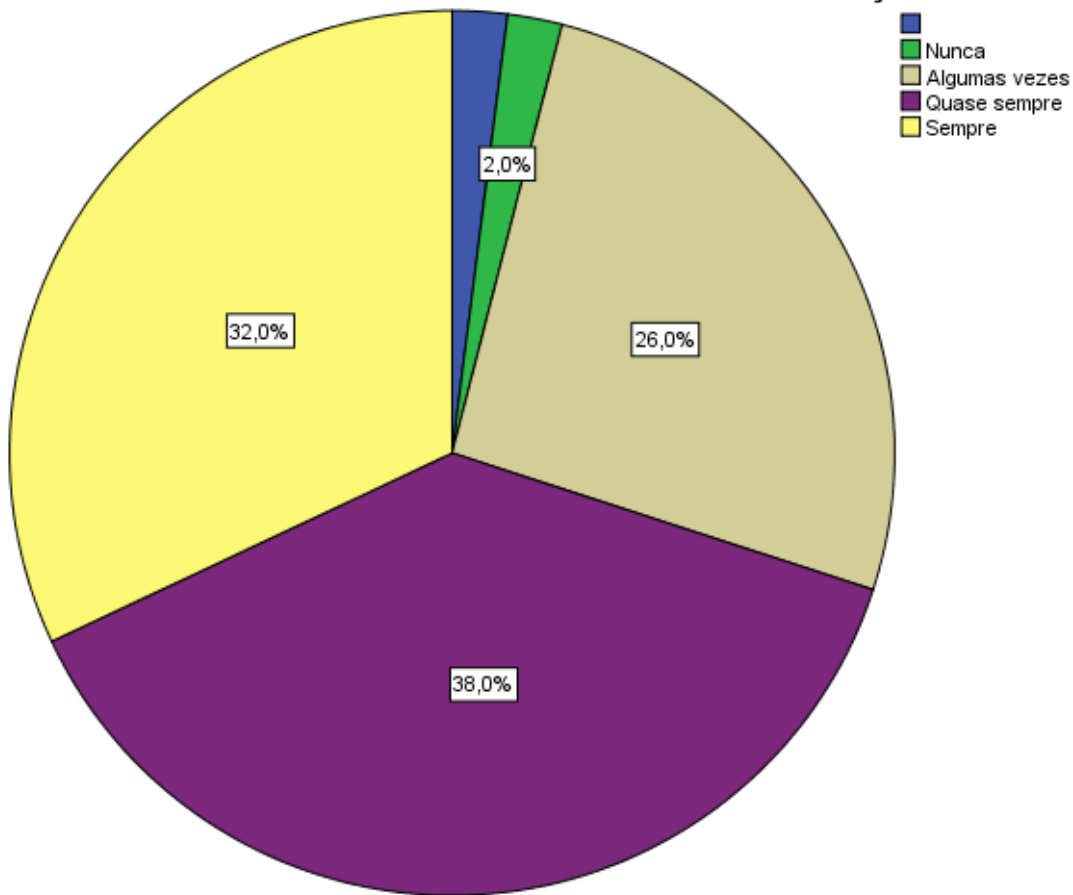


Figura13. Incentivo os alunos a escreverem um texto ou redação sozinhos

A tabela 14 apresenta os resultados da dimensão A8, onde 33 professores que somam 33% responderam quase sempre; 29 que perfaz 29% responderam algumas vezes; 22 que totalizam 22% responderam sempre; 14 que corresponde a 14% responderam nunca e 2 que equivale a 2% não responderam

Tabela14. Treino os alunos a saberem o que devem escrever primeiro e depois, num texto ou redação

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	2	2,0	2,0	
Nunca	14	14,0	16,0	
Algumas vezes	29	29,0	45,0	
Quase sempre	33	33,0	78,0	X
Sempre	22	22,0	100,0	
Total	100	100,0		

Treino os alunos a saberem o que devem escrever primeiro e depois, num texto ou redação

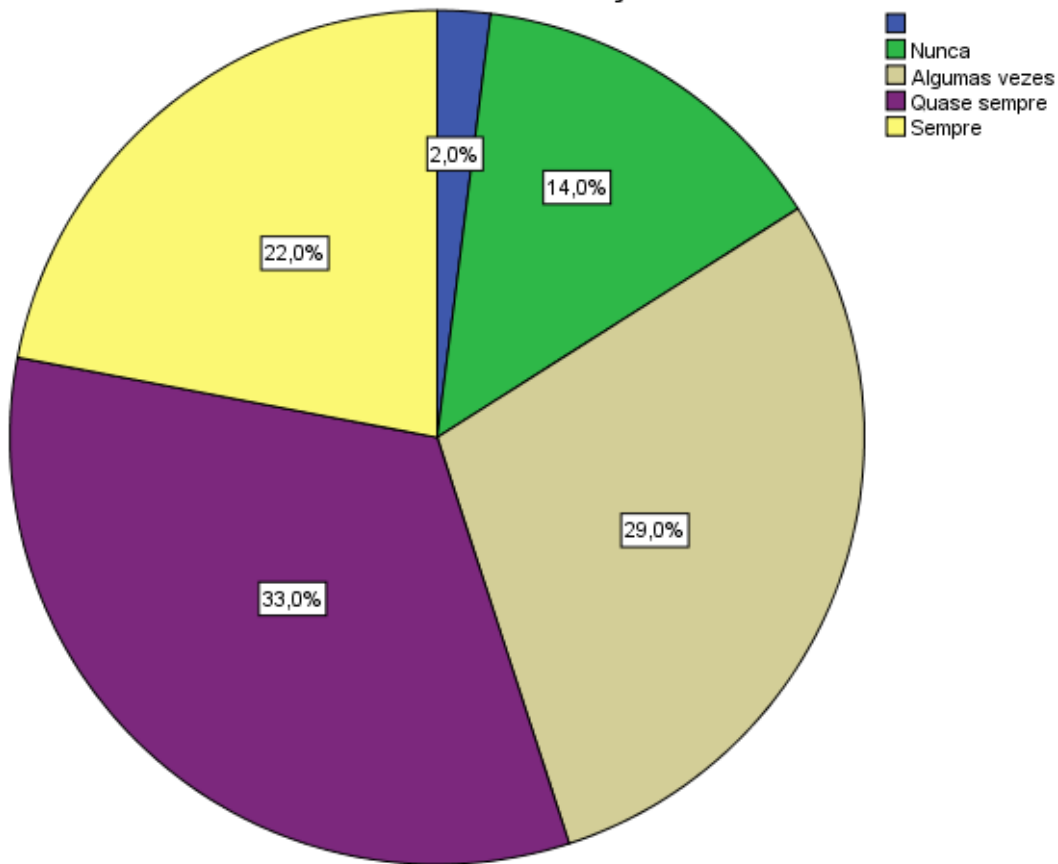


Gráfico14 Treino os alunos a saberem o que devem escrever primeiro e depois, num texto ou redação

Na tabela15 apresentamos os resultados relativos a dimensão A9,onde 41 professores que somam os 41% responderam algumas vezes; 33 que perfaz 33% responderam quase sempre;21 que totalizam 21% responderam sempre; 3 que corresponde a 3% responderam nunca e 2 iguais a 2% não responderam

Tabela 15.De um modo geral, as estratégias utilizadas têm contribuído para a aprendizagem da estrutura textual

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	2	2,0	2,0	
Nunca	3	3,0	5,0	
Algumas vezes	41	41,0	46,0	X
Quase sempre	33	33,0	79,0	
Sempre	21	21,0	100,0	
Total	100	100,0		

De um modo geral, as estratégias utilizadas têm contribuído para a aprendizagem da estrutura textual

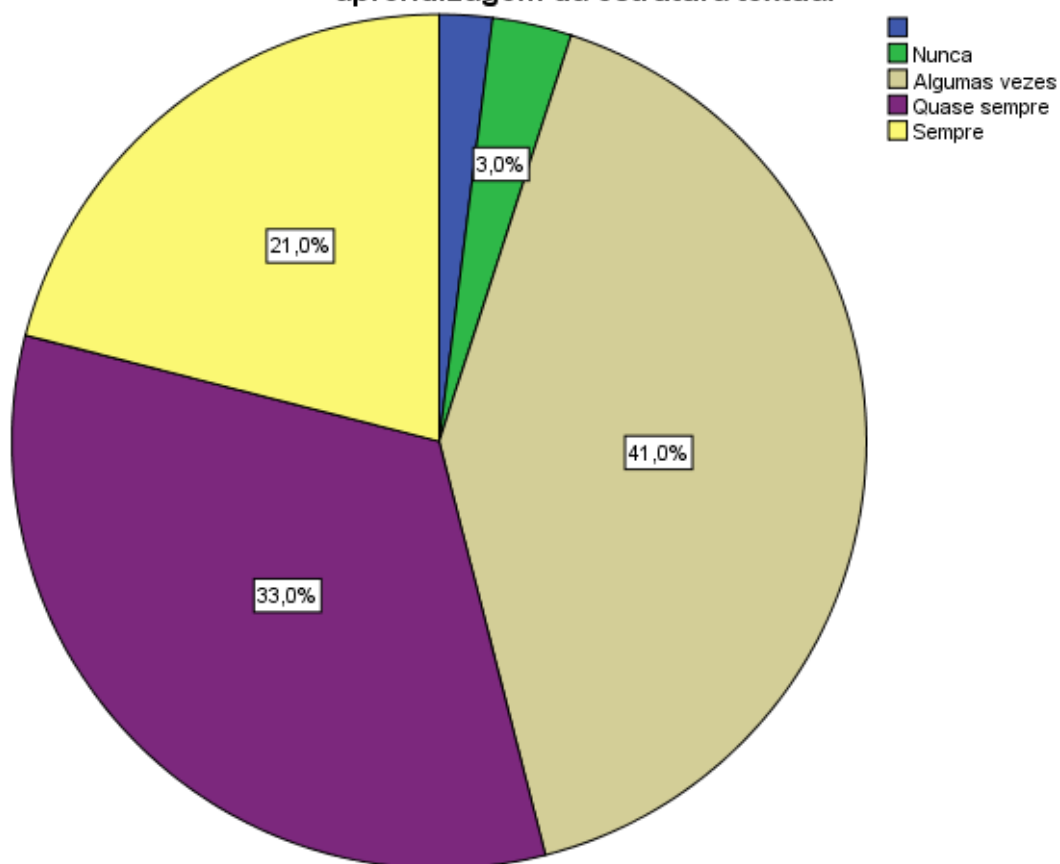


Figura 15. De um modo geral, as estratégias utilizadas têm contribuído para a aprendizagem da estrutura textual

Resultados descritivos da dimensão B

A tabela (16) mostra os resultados dos professores que responderam a variável B1 dos quais 36 que perfaz 36% responderam algumas vezes; 26 que soma m 26% responderam sempre; 22 que totaliza 22% responderam quase sempre; 14 corresponde a 14% responderam nunca e 2 professores que não responderam.

Como se pode observar na tabela acima referenciada os professores utilizam algumas vezes esta estratégia para as aprendizagens dos alunos.

Tabela 16 Oriento estratégias para que os alunos pensem nas palavras que tem relação, com o tema do texto ou redação a escrever

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	

	2	2,0	2,0	
Nunca	14	14,0	16,0	
Algumas vezes	36	36,0	52,0	X
Quase sempre	22	22,0	74,0	
Sempre	26	26,0	100,0	
Total	100	100,0		

Oriento estratégias para que os alunos pensem nas palavras que tem relação, com o tema do texto ou redação a escrever

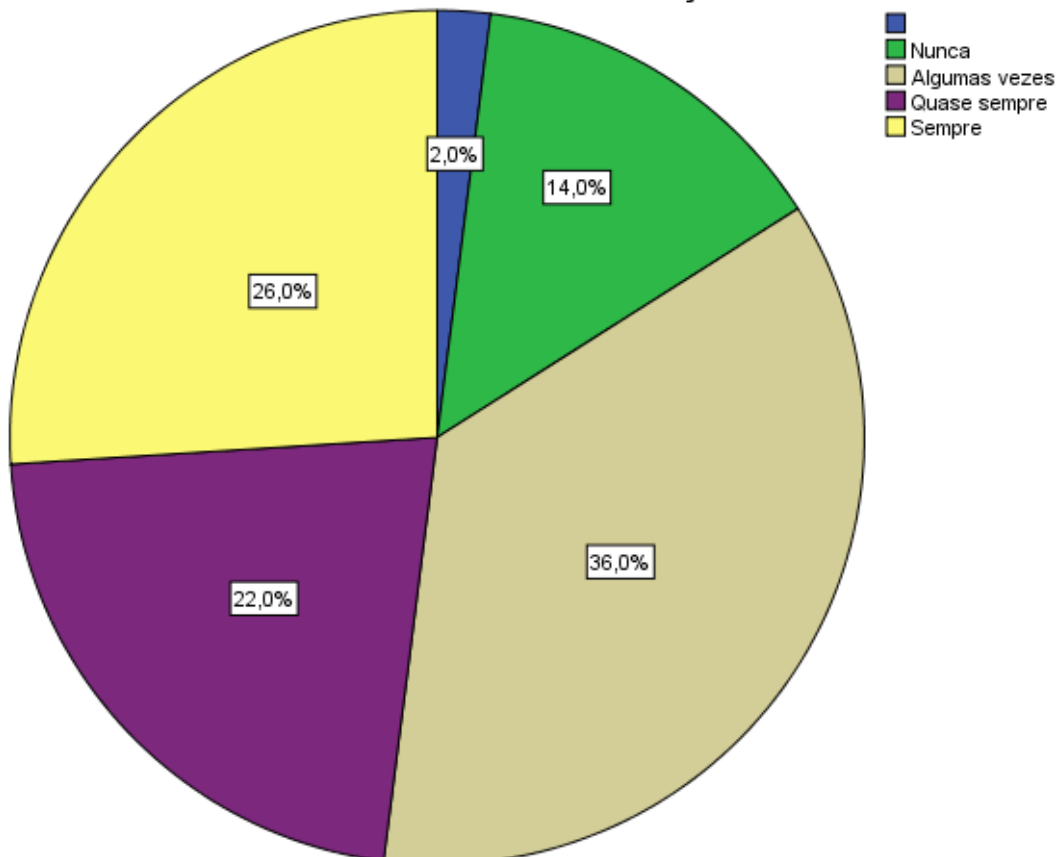


Figura 16 Oriento estratégias para que os alunos pensem nas palavras que tem relação, com o tema do texto ou redação a escrever

Relativamente à questão B2 para a grande maioria dos inquiridos 66 que perfaz 66% responderam quase sempre; 34 que totaliza 34% responderam sempre; 17 que somas 17% responderam algumas vezes; 8 que equivale a 8% responderam nunca

Como se contacta, a maioria dos professores inquiridos afirmaram trabalhar quase sempre esta estratégia para a melhoria das aprendizagens de seus alunos em relação a génese de conteúdo

Tabela 17 Incentivo os alunos a usarem o dicionário para encontrarem o significado das palavras

Dados	Frequência	Moda
-------	------------	------

	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
Nunca	8	8,0	8,0	
Algumas vezes	17	17,0	25,0	
Quase sempre	41	41,0	66,0	X
Sempre	34	34,0	100,0	
Total	100	100,0		

Incentivo os alunos a usarem o dicionário para encontrarem o significado das palavras

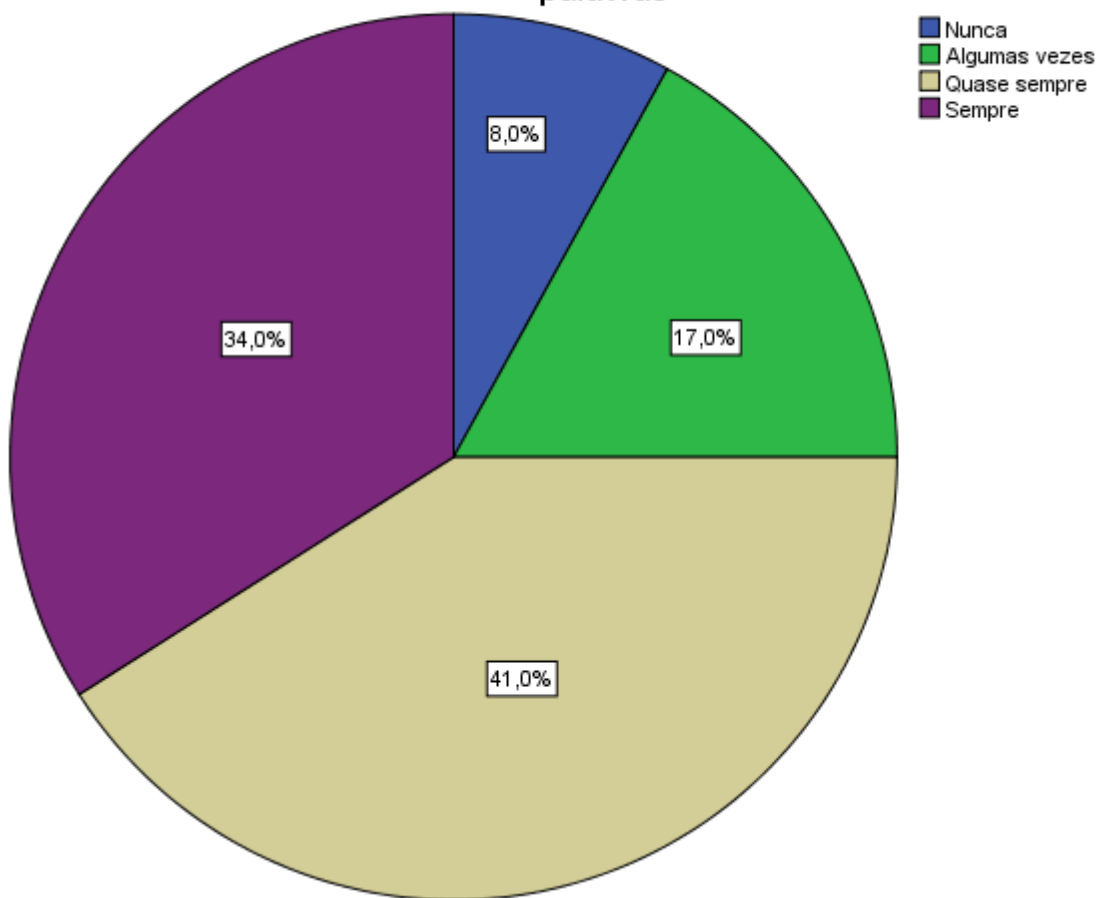


Figura 17 Incentivo os alunos a usarem o dicionário para encontrarem o significado das palavras

A tabela (18) apresenta o resultado dos professores que responderam a variável B3, onde

41 Professores que somam 41% responderam algumas vezes; 32 que perfaz 32% responderam quase sempre; 16 que totalizam 16% responderam sempre; 9 que equivale a 9% responderam nunca e 2 que corresponde a 2% não responderam

Como se pode observar nesta variável os professores só trabalham esta estratégia algumas vezes, o que pode ser motivo para as dificuldades das aprendizagens da expressão escrita por parte dos alunos

Tabela18.Incentivo os alunos a saberem selecionar as palavras ou ideias que os passam na cabeça

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	2	2,0	2,0	
Nunca	9	9,0	11,0	
Algumas vezes	41	41,0	52,0	X
Quase sempre	32	32,0	84,0	
Sempre	16	16,0	100,0	
Total	100	100,0		

Incentivo os alunos a saberem selecionar as palavras ou ideias que os passa na cabeça

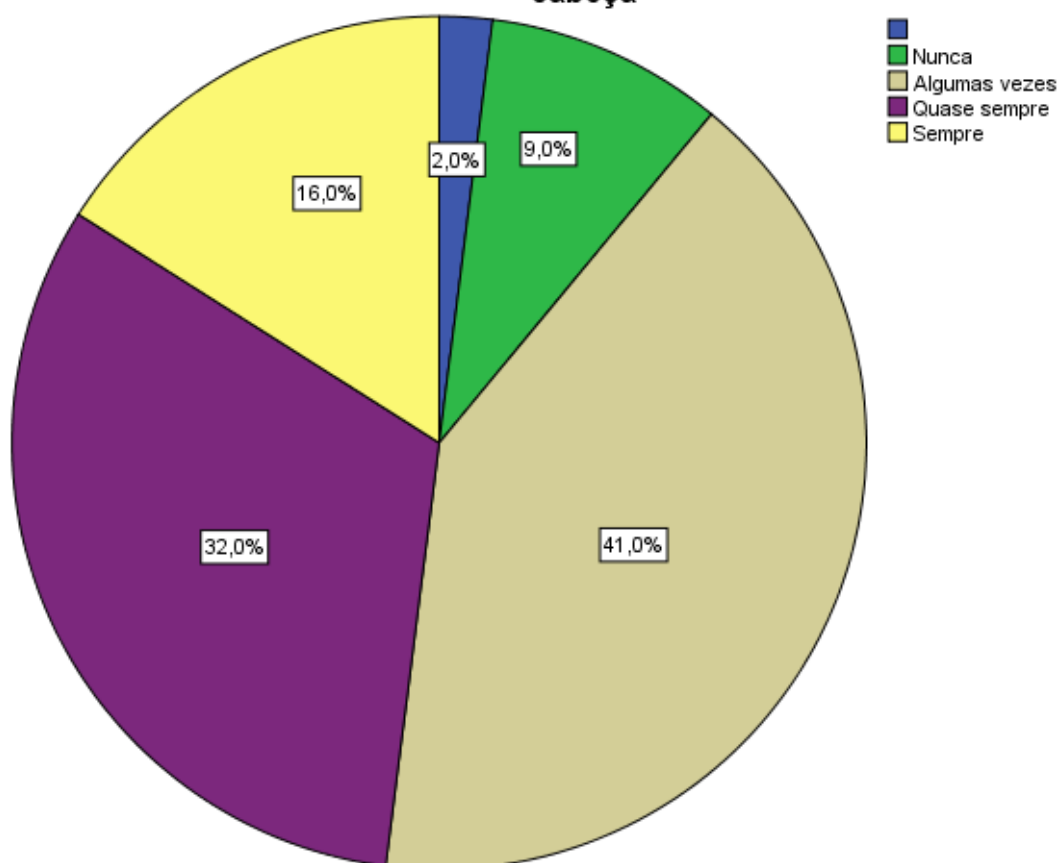


Figura18.Incentivo os alunos a saberem selecionar as palavras ou ideias que os passa na cabeça

Relativamente à questão B4, constatamos que a maioria dos professores inquiridos 39 que correspondem a 39% respondera algumas vezes; 23 que somam 23% responderam quase sempre; 20 que perfaz 20% responderam sempre; 13 que equivale a 13% responderam nunca e 5 que é igual a 5% não responderam.

Aqui, constata-se que os professores inquiridos também só utilizam mais esta estratégia algumas vezes. O que em nosso entender podem refletir-se nas aprendizagens da expressão escrita dos alunos

Tabela 19. Treino os alunos a saberem como selecionarem as palavras que têm relação com o tema do texto

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	5	5,0	5,0	5,0
Nunca	13	13,0	13,0	18,0
Algumas vezes	39	39,0	39,0	57,0
Quase sempre	23	23,0	23,0	80,0
Sempre	20	20,0	20,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Treino os alunos a saberem como selecionar as palavras que têm relação com o tema do texto

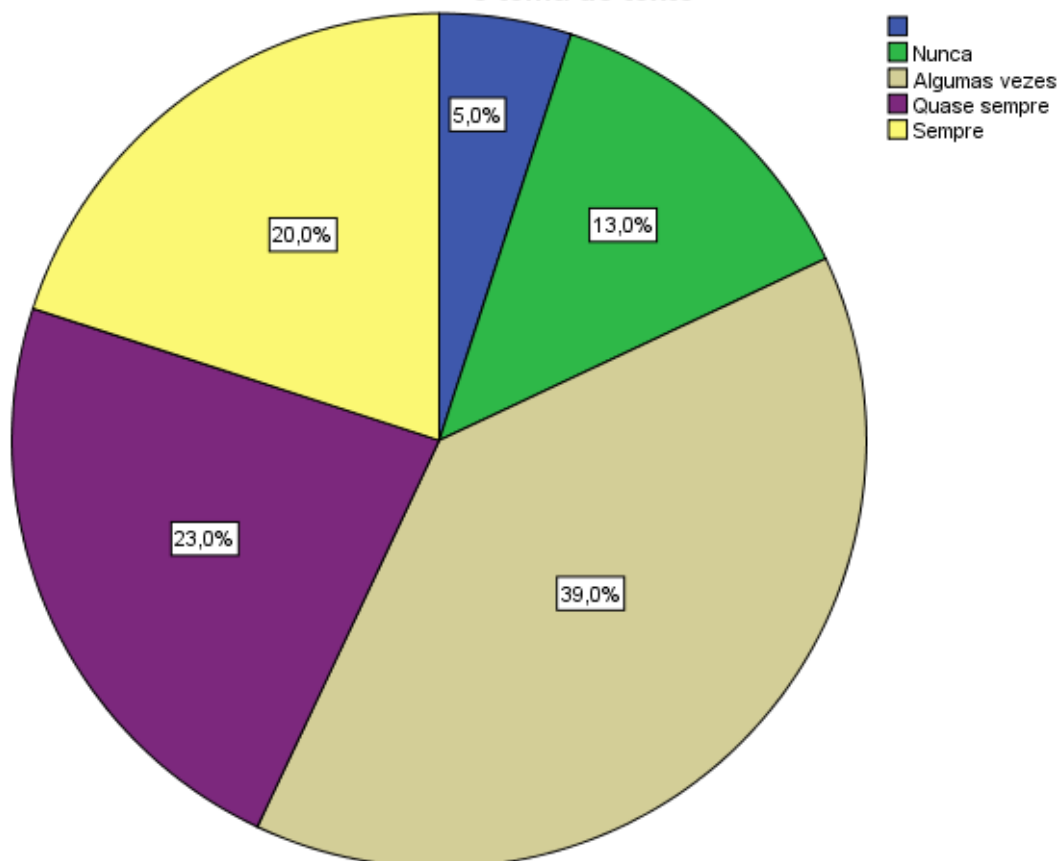


Figura 19. Treino os alunos a saberem como selecionarem as palavras que têm relação com o tema do texto

A tabela (20) revela os resultados dos professores inquiridos que responderam a pergunta B5 onde 46 professores que perfaz 46% responderam algumas vezes; 26 que somam os 26% responderam quase sempre; 15 que totalizam 15% responderam nunca e 13 que corresponde a 13% responderam sempre.

Nesta variável, embora os números mostrem que os professores trabalham mais esta estratégia algumas vezes, o número de respondente entre o sempre e nunca também se encontram num valor muito próximo o que nos leva a pensar que este factor possa concorrer negativamente nas aprendizagens dos alunos em relação a expressão escrita

Tabela20 Possibilita que os alunos escolham as palavras que querem colocar no texto

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
Nunca	15	15,0	15,0	
Algumas vezes	46	46,0	61,0	X
Quase sempre	26	26,0	87,0	
Sempre	13	13,0	100,0	
Total	100	100,0		

Possibilita que os alunos escolham as palavras que querem colocar no texto

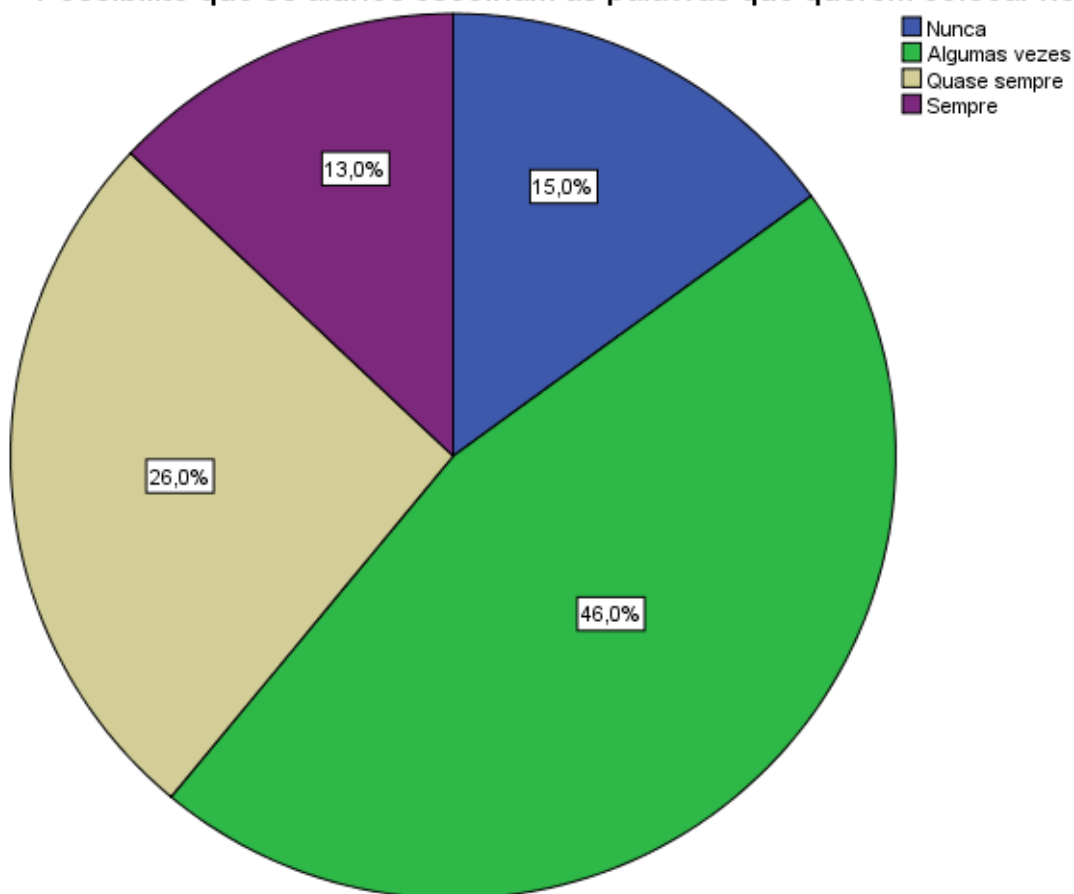


Figura20 Possibilita que os alunos escolham as palavras que querem colocar no texto

Relativamente a tabela (21) os resultados demonstram que 41 professores inquiridos que somam 41% responderam quase sempre; 26 que totalizam 26% responderam algumas vezes, 18 que perfazem 18% responderam sempre e 15 que corresponde a 15% responderam nunca.

Aqui embora a opinião dos professores inquiridos estejam umas muitas próximas dos valores das outras, podemos constatar que a escala sempre é a que corresponde ao maior número o que para nós é satisfatório, já que nos leva a concluir que os professores têm trabalhado muito esta estratégia para o desenvolvimento da expressão e escrita das aprendizagens de seus alunos

Tabela 21. Ajudo os alunos a saberem como encontrar palavras que vão de acordo ao que querem dizer

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	2	2,0	2,0	
Nunca	11	11,0	13,0	
Algumas vezes	28	28,0	41,0	
Quase sempre	41	41,0	82,0	X
Sempre	18	18,0	100,0	
Total	100	100,0		

Ajudo os alunos a saberem como encontrar palavras que vão de acordo ao que querem dizer

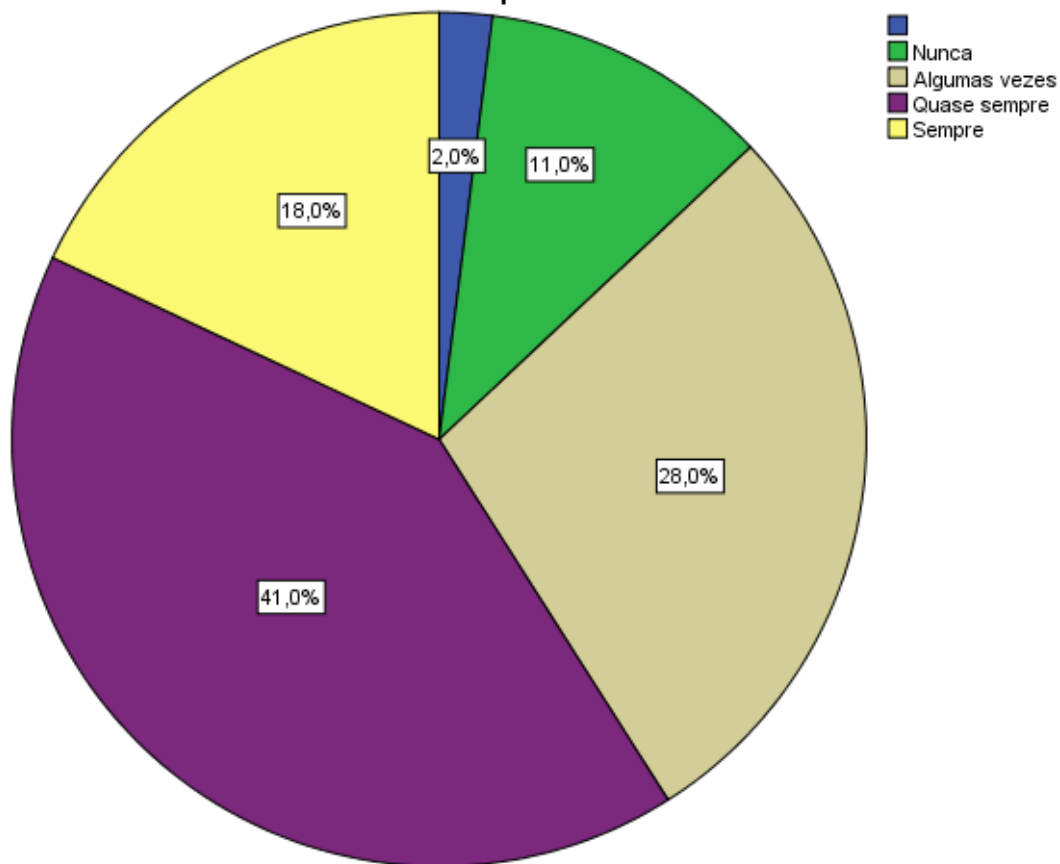


Figura 21. Ajudo os alunos a saberem como encontrar palavras que vão de acordo ao que querem dizer

A tabela (22) revela os resultados do item B7, onde 40 professores inquiridos que totalizam 40% responderam quase sempre; 28 que somam 28% responderam sempre; 26 que perfaz 26% responderam algumas vezes; 3 que corresponde a 3% responderam nunca e igual número 3 que equivale a 3% não respondeu

Nesta dimensão podemos constatar que os professores inquiridos têm trabalhado bastante esta variável.

Tabela 22. Oriento os alunos a aprenderem a escreverem seguindo uma ordem coerente

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	3	3,0	3,0	
Nunca	3	3,0	6,0	
Algumas vezes	26	26,0	32,0	
Quase sempre	40	40,0	72,0	X
Sempre	28	28,0	100,0	
Total	100	100,0		

Oriento os alunos a aprenderem a escrever seguindo uma ordem coerente

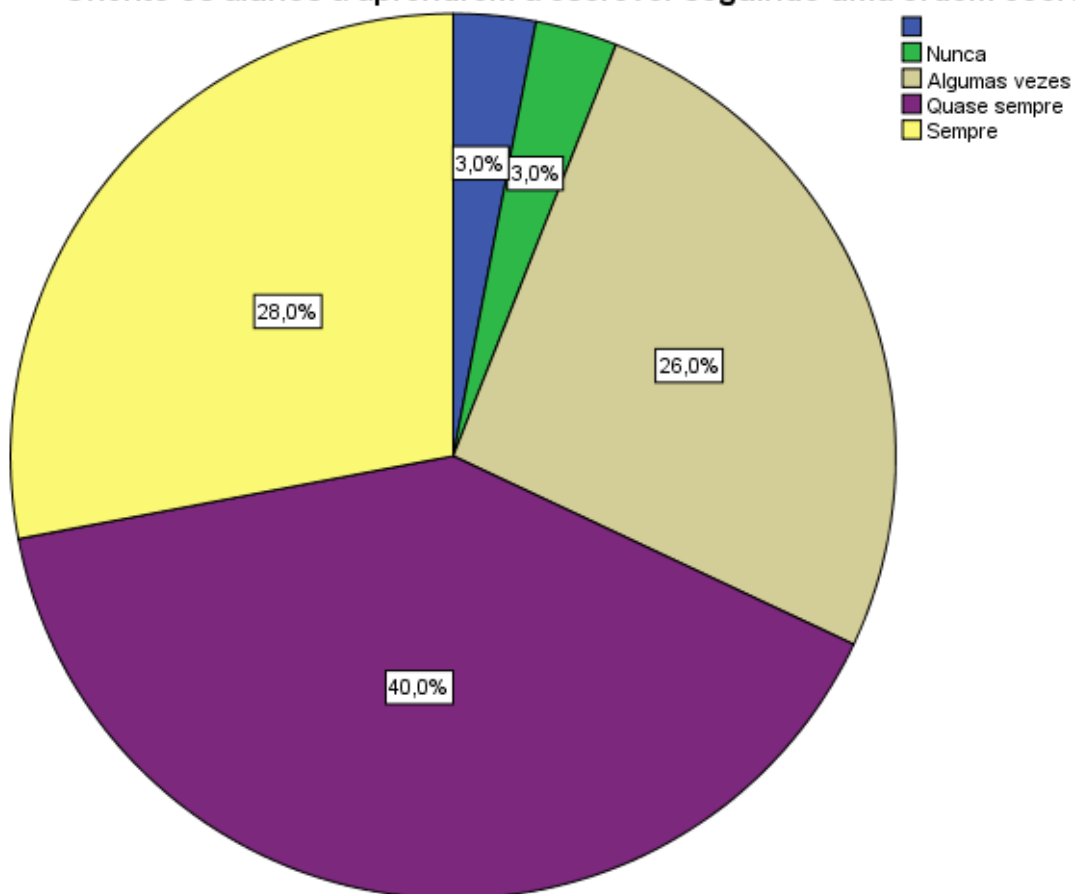


Figura22.Oriento os alunos a aprenderem a escreverem seguindo uma ordem coerente

Quanto a variável B8 constatou-se que dos 100 professores inquiridos 44 que corresponde a 44% responderam algumas vezes,34 que somam

34% responderam quase sempre; 11 que perfaz 11% responderam sempre; 10 que totalizam 10% responderam nunca e 1 que equivale a 1% não respondeu

Tabela23. Incentivo os alunos a saberem utilizar esquemas para organizarem as ideias que vão criando

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	1	1,0	1,0	
Nunca	10	10,0	11,0	
Algumas vezes	44	44,0	55,0	X
Quase sempre	34	34,0	89,0	
Sempre	11	11,0	100,0	
Total	100	100,0		

Incentivo os alunos a saberem utilizar esquemas para organizarem as ideias que vão criando

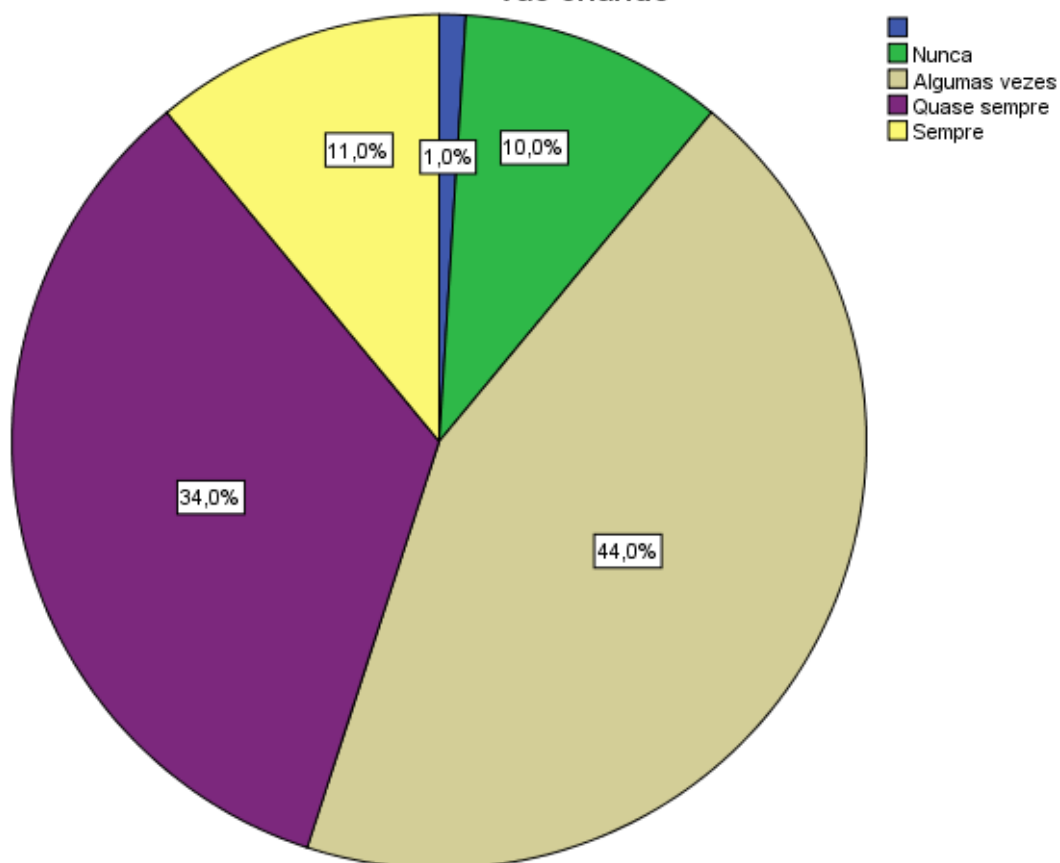


Figura23. Incentivo os alunos a saberem utilizar esquemas para organizarem as ideias que vão criando

O resultado do item B9 demonstram que dos 100 professores inquiridos 38 que totalizam 38% responderam algumas vezes; 32 que perfaz 32% responderam quase sempre; 27 que correspondem a 27% responderam sempre; 2 que equivale 2% responderam nunca e 1 que é igual a 1% não respondeu. Com base nestes resultados podemos concluir que esta estratégia tem influenciado negativamente nas aprendizagens de expressão escrita uma vez que os professores inquiridos afirmam trabalhar mais esta estratégia algumas vezes.

Tabela 24. De um modo geral, as estratégias utilizadas têm contribuído para a aprendizagem do surgimento dos conteúdos

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	1	1,0	1,0	
Nunca	2	2,0	3,0	
Algumas vezes	38	38,0	41,0	X
Quase sempre	32	32,0	73,0	
Sempre	27	27,0	100,0	
Total	100	100,0		

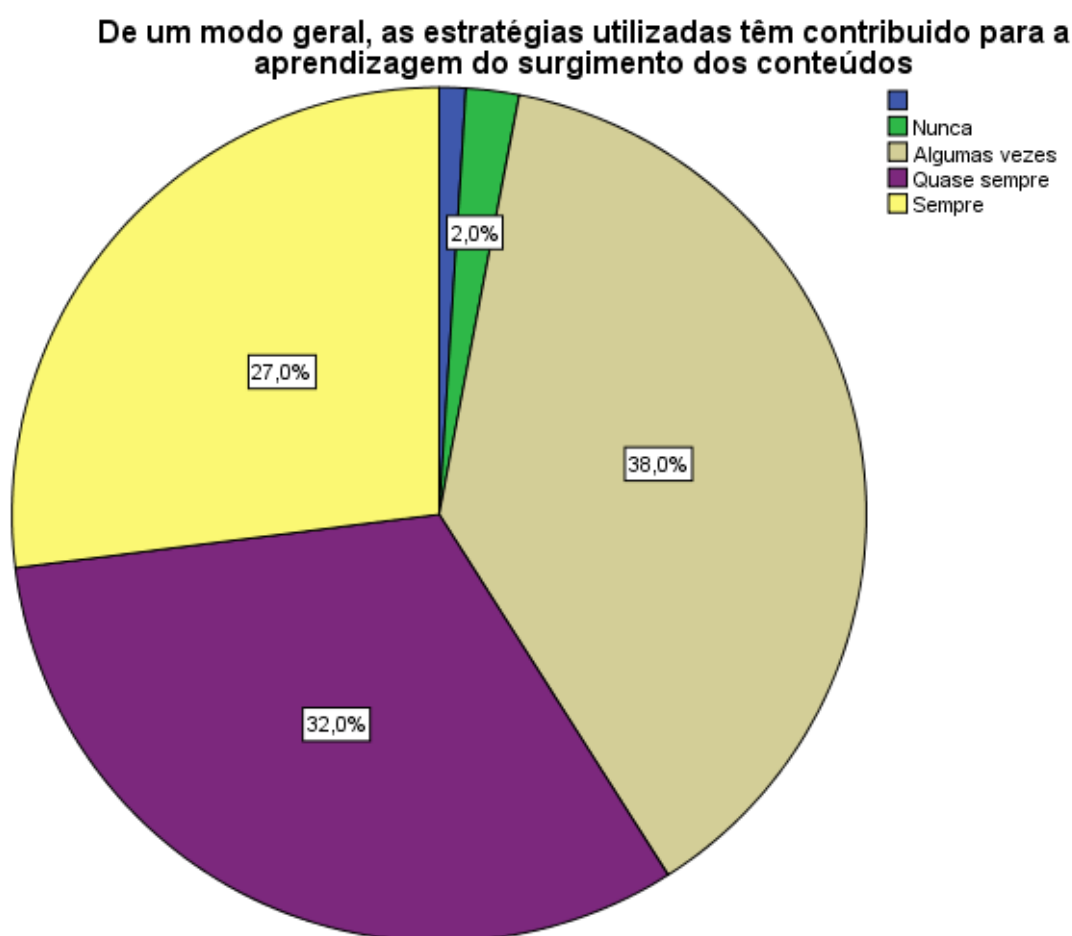


Figura24. De um modo geral, as estratégias utilizadas têm contribuído para a aprendizagem do surgimento dos conteúdos
Resultados Descritivos -da Dimensão C

No que diz respeito a variável C1 podemos constatar que 45 professores que totalizam 45% responderam quase sempre; 25 que perfaz 25% responderam sempre, 24 que somam 24% responderam algumas vezes; 5 que corresponde a 5% responderam nunca e 1 que é igual 1% não respondeu. De salientar que estes resultados conforme podemos observar, em nosso entender influenciam na aplicação dessa estratégia tanto por parte do professor como do aluno
 No que tange ao desenvolvimento de suas competências

Tabela25. Trabalho com os alunos como devem classificar ou ordenar as palavras e frases que vão escrever

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	1	1,0	1,0	
Nunca	5	5,0	6,0	
Algumas vezes	24	24,0	30,0	
Quase sempre	45	45,0	75,0	X
Sempre	25	25,0	100,0	
Total	100	100,0		

Trabalho com os alunos como devem classificar ou ordenar as palavras e frases que vão escrever

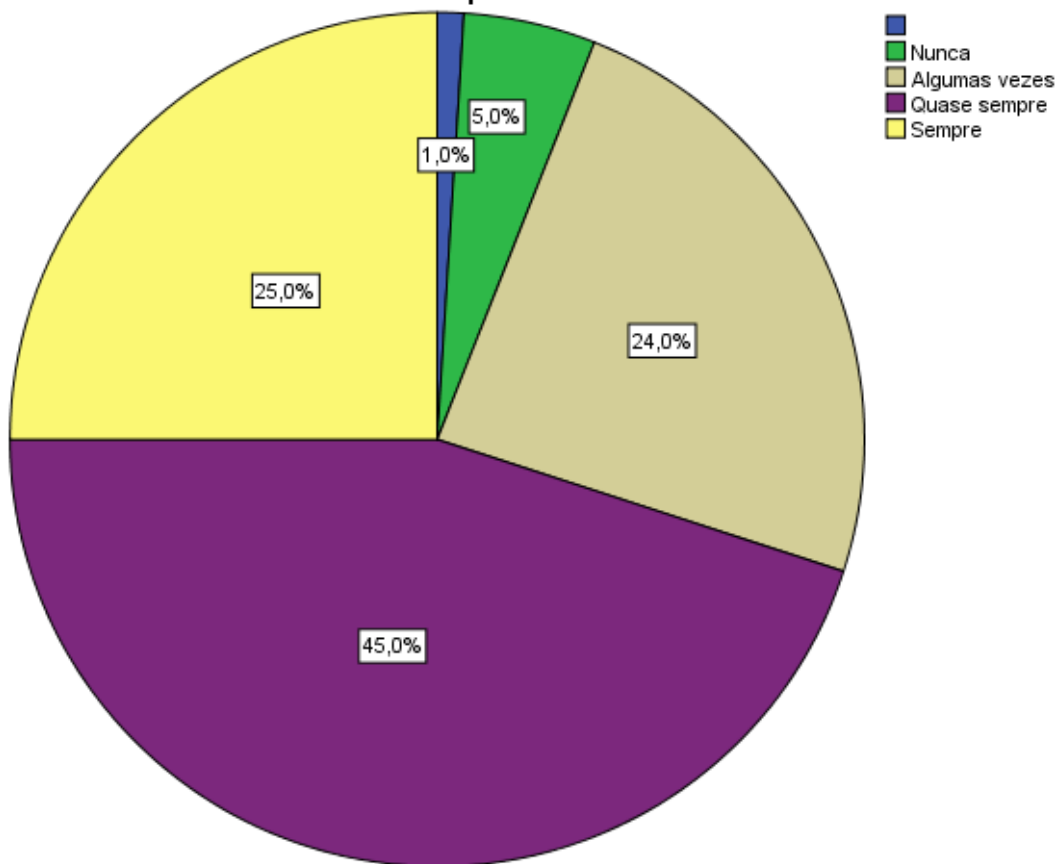


Tabela25.Trabalho com os alunos como devem classificar ou ordenar as palavras e frases que vão escrever

Quanto a tabela (26) os resultados demonstram que 41 professores inquiridos que somam 41% responderam quase sempre,30 que totalizam 30% responderam sempre;26 que perfazem 26% responderam algumas vezes e 3 que correspondem a 3% responderam nunca.

Portanto, constata-se que os professores inquiridos trabalham quase sempre esta estratégia o que podemos considerar de positivo para o ensino da expressão escrita

Tabela 26 Treino-os a saberem como se escreve uma frase simples ou complexa

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
Nunca	3	3,0	3,0	
Algumas vezes	26	26,0	29,0	
Quase sempre	41	41,0	70,0	X
Sempre	30	30,0	100,0	
Total	100	100,0		

Treino-os a saberem como se escreve uma frase simples ou complexa

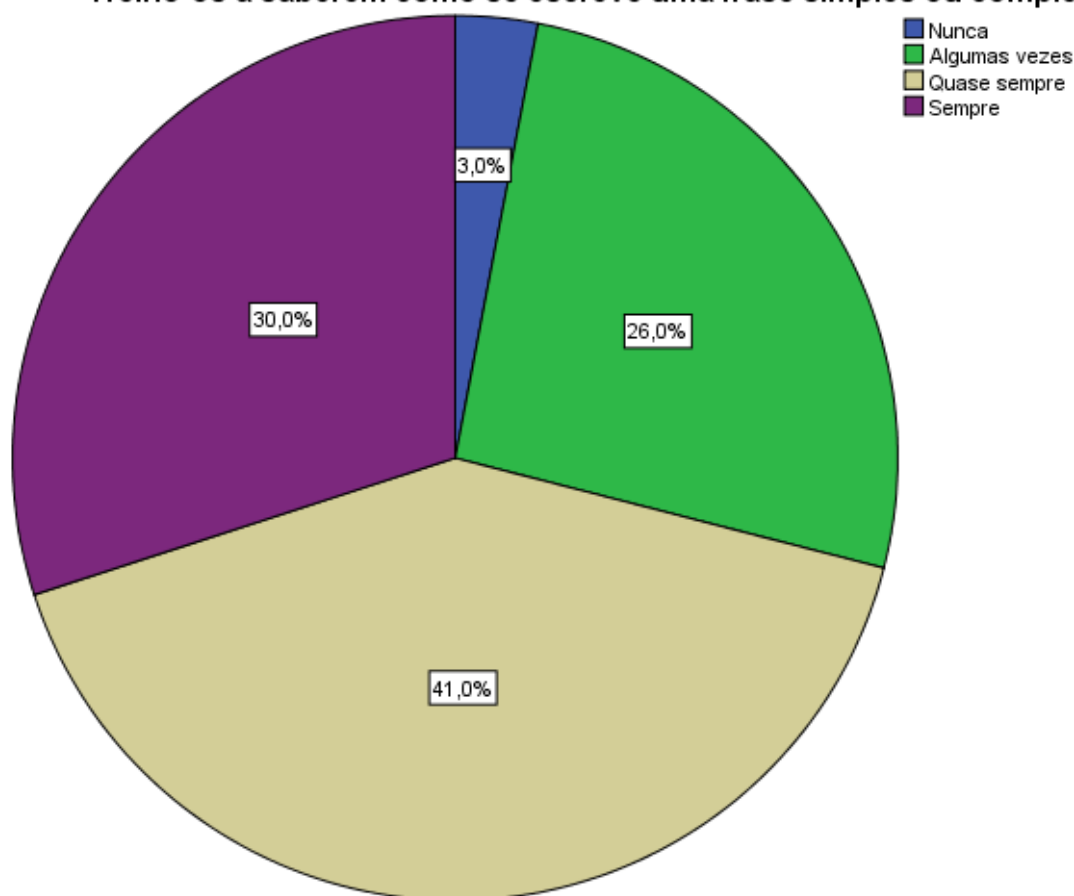


Tabela 26 Treino-os a saberem como se escreve uma frase simples ou complexa

Os resultados da variável C3 revelam que 37 professores que corresponde a 37% responderam algumas vezes, 34 que somam 34% responderam quase sempre, 22 que perfazem 22% responderam sempre; 3 que equivalem a 3% responderam nunca e 4 que totalizam 4% não responderam

Assim, é possível observarmos que os professores inquiridos mobilizam mais a aplicação desta estratégia de forma a desenvolverem nos seus alunos competências necessárias para as aprendizagens da expressão escrita.

Tabela 27. Ajudo-os a saberem ordenar as ideias conforme o tipo de texto que se vai escrever

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	4	4,0	4,0	
Nunca	3	3,0	7,0	
Algumas vezes	37	37,0	44,0	X
Quase sempre	34	34,0	78,0	
Sempre	22	22,0	100,0	

Total	100	100,0	
-------	-----	-------	--

Ajudos a saberem ordenar as ideias conforme o tipo de texto que se vai escrever

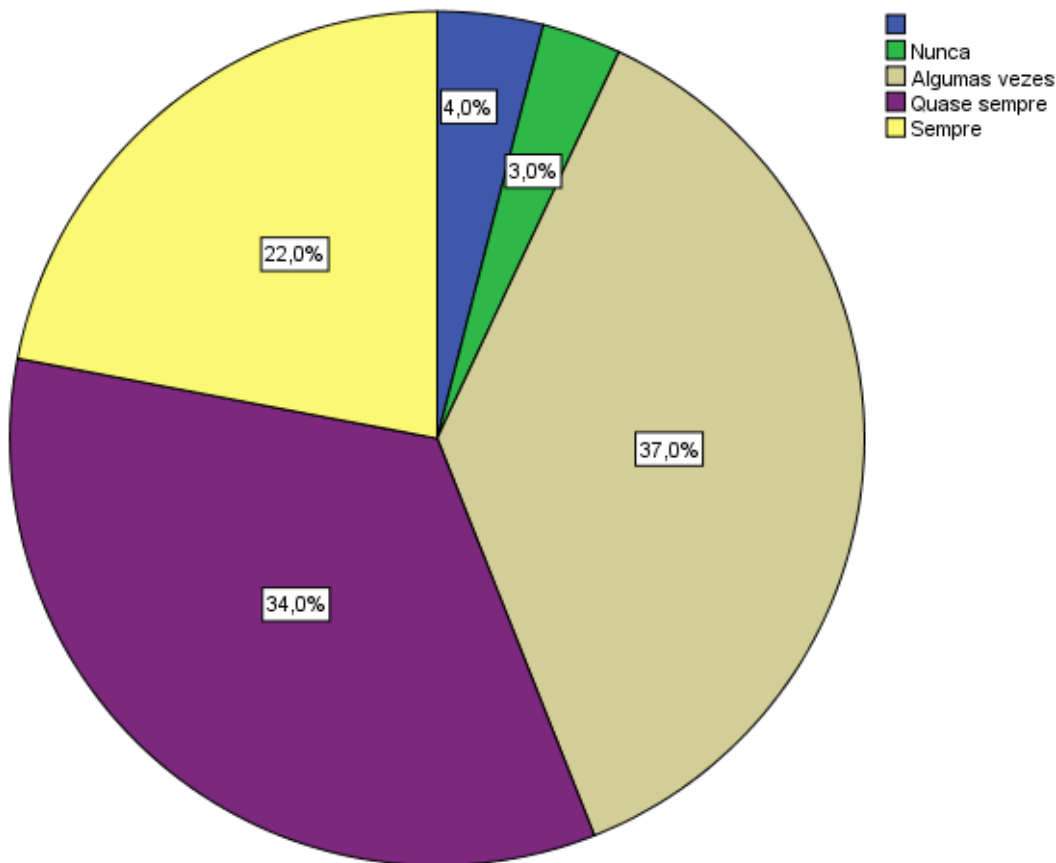


Figura27. Ajudos a saberem ordenar as ideias conforme o tipo de texto que se vai escrever

No que tange a variável C4, observou-se que dos 100 professores inquiridos 38 que perfaz 38% responderam algumas vezes; 36 que somam 36% responderam quase sempre; 20 que corresponde a 20% responderam sempre, 4 que equivale a 4% responderam nunca e 2 que totaliza 2% não responderam

Embora se note valores muito aproximados nas respostas dos professores inquiridos podemos observar que nesta variável os professores inquiridos só trabalham esta estratégia algumas vezes, o que nos leva a pensar nas dificuldades que os alunos encontram as desenvolverem os seus conhecimentos em relação a expressão escrita

Tabela 28. Ajudos os alunos a saberem como descrever um objecto ou uma cena

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	

	2	2,0	2,0	
Nunca	4	4,0	6,0	
Algumas vezes	38	38,0	44,0	X
Quase sempre	36	36,0	80,0	
Sempre	20	20,0	100,0	
Total	100	100,0		



Figura 28. Ajudo os alunos a saberem como descrever um objecto ou uma cena

Relativamente a variável C5 podemos constatar que 34 professores que perfazem 34% responderam quase sempre; 31 que totalizam 31% responderam algumas vezes; 18 que somam 18% responderam nunca, 15 que corresponde a 15% responderam nunca e 2 que equivale a 2% não responderam. Nesta variável constata-se que os professores têm trabalhado esta estratégia embora os resultados não sejam satisfatórios se tiverem que ter em conta o contexto em que decorrem as aprendizagens dos alunos.

Tabela 29. Construo com os alunos espaços em que eles aprendem a descrever o tempo. Segundo a sequência de princípio, meio e fim

Dados	Frequência	Moda
-------	------------	------

	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	2	2,0	2,0	
Nunca	18	18,0	20,0	
Algumas vezes	31	31,0	51,0	
Quase sempre	34	34,0	85,0	X
Sempre	15	15,0	100,0	
Total	100	100,0		

Construo com os alunos espaços em que eles aprendem a descrever o tempo. Segundo a sequência de princípio, meio e fim

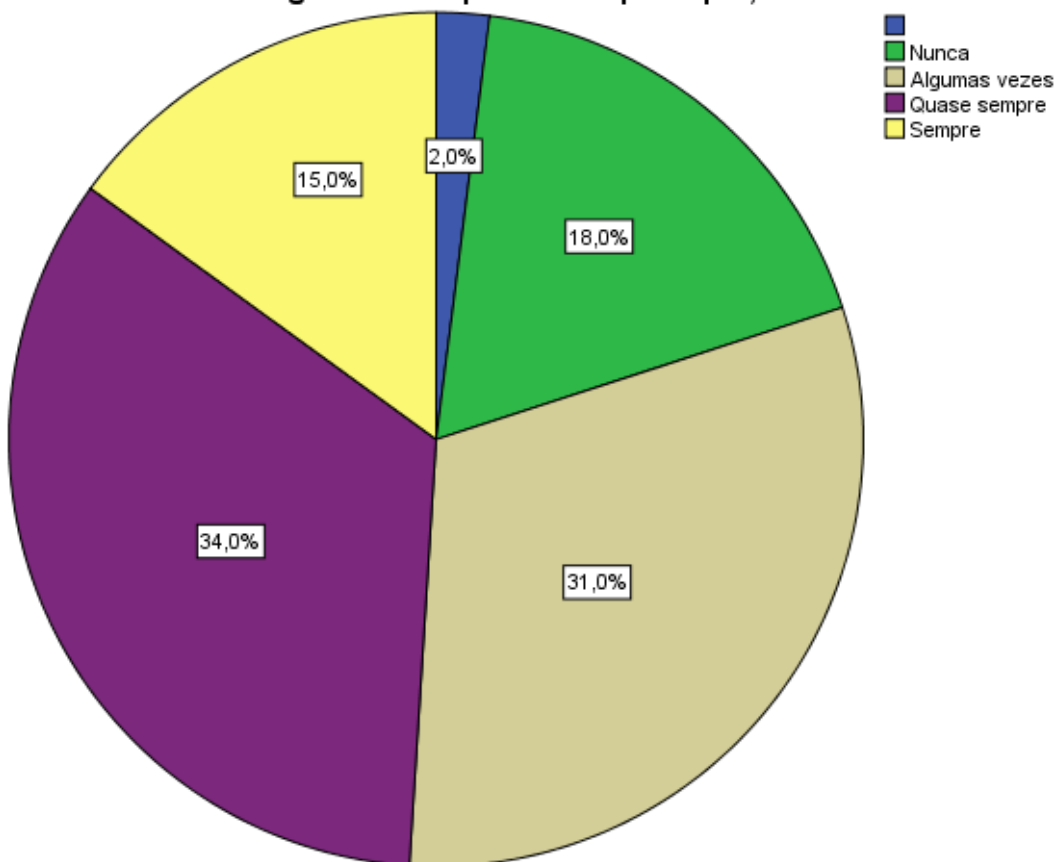


Figura 29. Construo com os alunos espaços em que eles aprendem a descrever o tempo. Segundo a sequência de princípio, meio e fim

Em relação a variável C6, verificou-se que 33 professores inquiridos que somam 33% responderam algumas vezes; 32 que perfaz 32% responderam quase sempre; 23 que totalizam 23% responderam sempre e 12 que corresponde 12% responderam nunca.

Nesta variável, de acordo com as respostas dos inquiridos podemos constatar que eles atribuem o mesmo valor se significância nesta dimensão em relação a identificação e descrição das partes que formam um texto.

Tabela 30. Ensaio com os alunos como devem saber identificar e descrever as partes que formam um texto

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
Nunca	12	12,0	12,0	
Algumas vezes	33	33,0	45,0	X
Quase sempre	32	32,0	77,0	
Sempre	23	23,0	100,0	
Total	100	100,0		

Ensaio com os alunos como devem saber identificar e descrever as partes que formam um texto

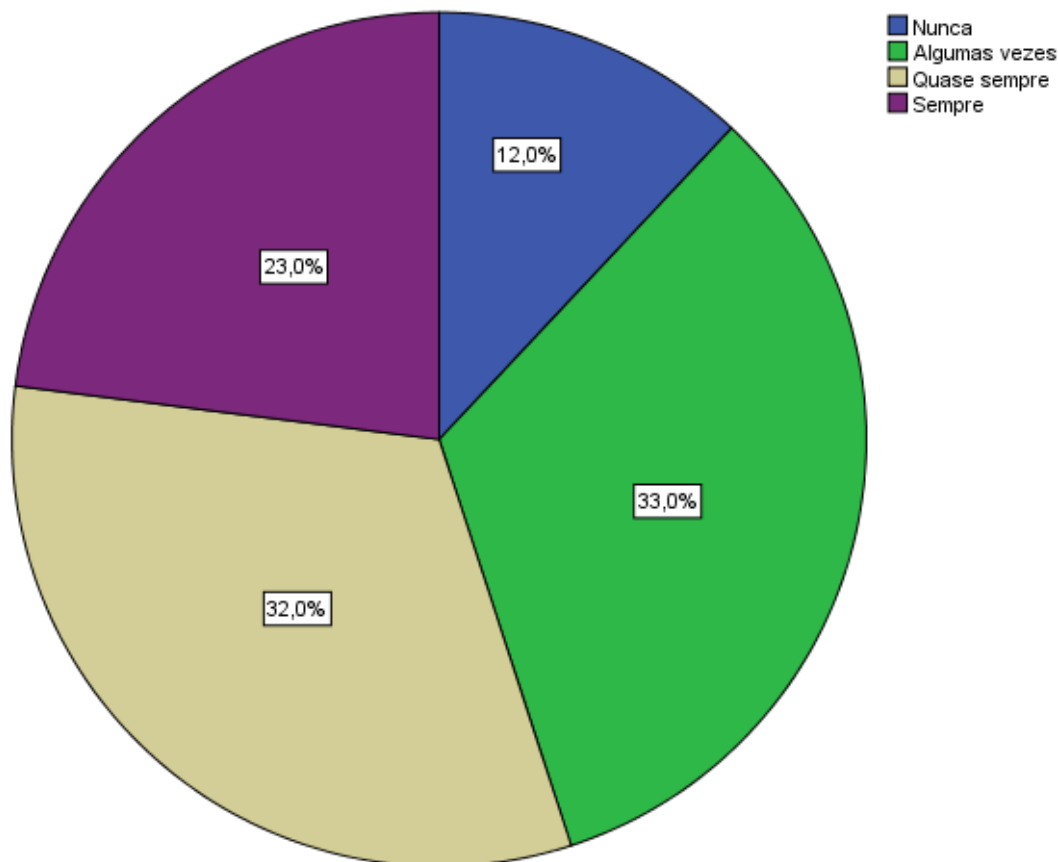


Figura 30. Ensaio com os alunos como devem saber identificar e descrever as partes que formam um texto

Em relação a figura (31), constatou-se que 39 professores inquiridos que correspondem 39% responderam algumas vezes, 33 que somam 33% responderam quase sempre; 22 que perfaz 22% responderam sempre; 5 que totaliza 5% responderam nunca e 1 que equivale 1% não respondeu. As respostas dadas pelos inquiridos mostram que de facto esses professores quase sempre trabalham esta estratégia o que para nós é considerado como uma prática muito boa se tivermos em conta as aprendizagens dos alunos

Tabela31.Incentivo os alunos a saberem construir um texto cumprindo as regras que o constituem

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	1	1,0	1,0	
Nunca	5	5,0	6,0	
Algumas vezes	39	39,0	45,0	X
Quase sempre	33	33,0	78,0	
Sempre	22	22,0	100,0	
Total	100	100,0		

Incentivo os alunos a saberem construir um texto cumprindo as regras que o constituem

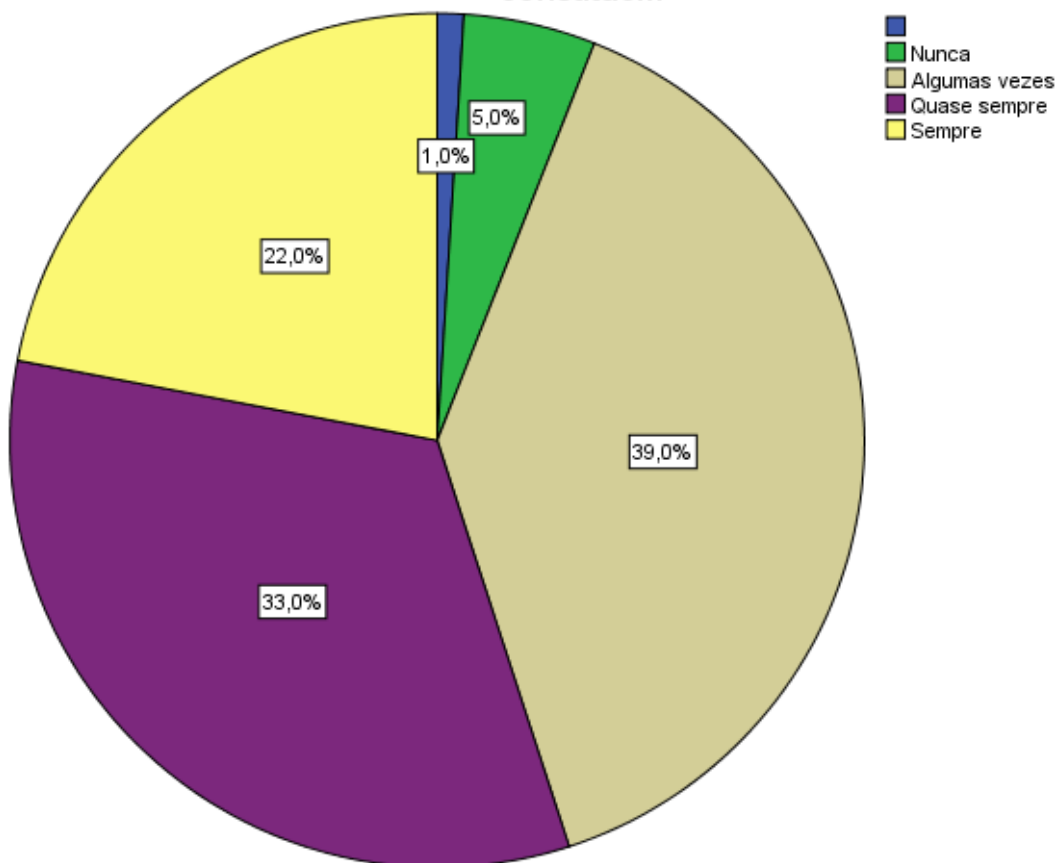


Figura31.Incentivo os alunos a saberem construir um texto cumprindo as regras que o constituem

A tabela (32), ilustra as respostas dos professores inquiridos em relação a variável C8, onde se constatou que 37 professores inquiridos que totalizam 37% responderam quase sempre;32 que somam32% responderam sempre;27 que perfaz 27% responderam algumas vezes;2 que equivale 2%responderam nunca e outros 2 que correspondem 2% não responderam

Os resultados ora apresentados confirmam que de uma maneira geral as estratégias utilizadas pelos professores têm contribuído para a aprendizagem da estrutura do conteúdo

Tabela 32. De um modo geral, as estratégias utilizadas têm contribuído para a aprendizagem da estrutura do conteúdo

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	2	2,0	2,0	
Nunca	2	2,0	4,0	
Algumas vezes	27	27,0	31,0	
Quase sempre	37	37,0	68,0	X
Sempre	32	32,0	100,0	
Total	100	100,0		

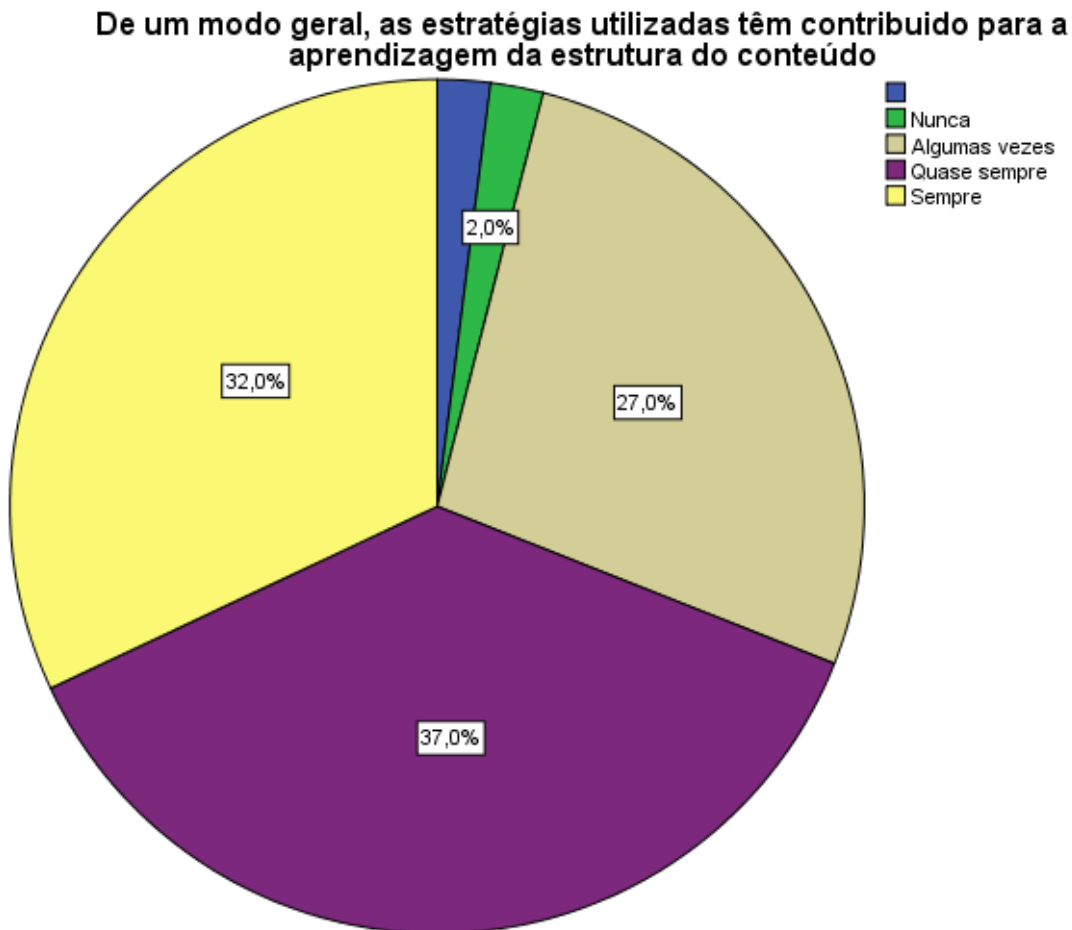


Figura 32. De um modo geral, as estratégias utilizadas têm contribuído para a aprendizagem da estrutura do conteúdo

Resultados Descritivos -da dimensão D

Como se pode observar, dos resultados obtidos quanto à variável D1, dos 100 professores inquiridos, 54 que somam 54% responderam sempre; 34 que totaliza 34% responderam quase sempre; 10 que correspondem a 10% responderam algumas vezes e 2 que perfaz 2% responderam nunca. Pode concluir-se que esta estratégia é a que é mais trabalhada quanto a aplicação para o desenvolvimento da expressão escrita dos alunos

Tabela33.Incentivo os alunos a rerelem o texto

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
Nunca	2	2,0	2,0	
Algumas vezes	10	10,0	12,0	
Quase sempre	34	34,0	46,0	
Sempre	54	54,0	100,0	X
Total	100	100,0		



Figura33.Incentivo os alunos a rerelem o texto

Na tabela (34) apresentamos os resultados da dimensão D2, onde 31 professores que perfaz 31% responderam quase sempre; 27 que totalizam 27% responderam nunca; 24 que somam 24% responderam sempre; 16 que corresponde a 16% responderam algumas vezes e 2 que equivale a 2% não responderam

Assim, conclui-se que esta estratégia ao atingir este resultado, vai permitir criar as condições necessárias para se ter sucesso na aprendizagem da expressão escrita dos alunos

Tabela34. Incentivo- os alunos a trocarem os textos para serem lidos pelos colegas ou diante da turma

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	2	2,0	2,0	
Nunca	27	27,0	29,0	
Algumas vezes	16	16,0	45,0	
Quase sempre	31	31,0	76,0	X
Sempre	24	24,0	100,0	
Total	100	100,0		

Incentivo- os alunos a trocarem os textos para serem lidos pelos colegas ou diante da turma

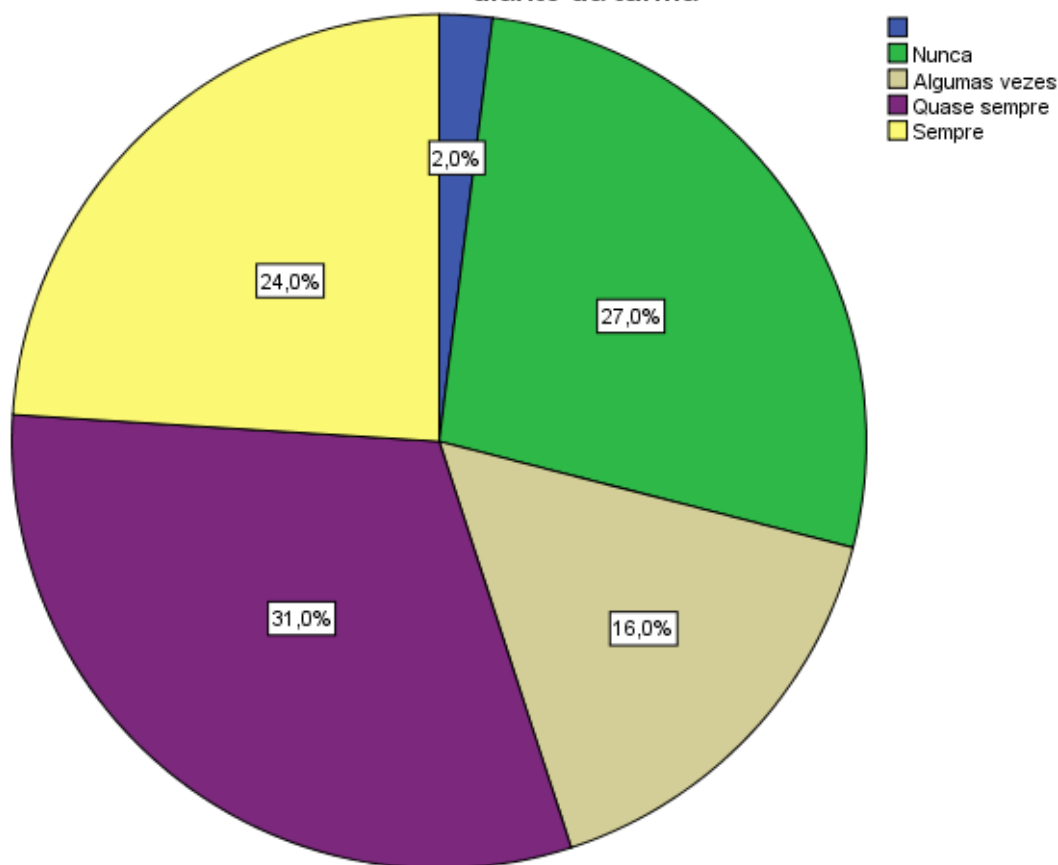


Figura34. Incentivo- os alunos a trocarem os textos para serem lidos pelos colegas ou diante da turma

A variável D3, apresenta os resultados obtidos em que 27 professores inquiridos que somam 27% responderam sempre; 27 que perfaz 27% responderam nunca; 25 que totalizam 25% responderam algumas vezes; 21 que corresponde a 21% responderam quase sempre

Conforme, vemos existe uma coincidência nas respostas dos professores inquiridos entre os itens sempre e nunca, o que nos leva a refletir no conceito de que a aprendizagem não deve ser uma simples acumulação de conhecimentos

Tabela35. Incentivo-os a saberem ouvir deles próprios e de outros o que esta mal no texto

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
Nunca	27	27,0	27,0	
Algumas vezes	25	25,0	52,0	
Quase sempre	21	21,0	73,0	
Sempre	27	27,0	100,0	
Total	100	100,0		

Incentivo-os a saberem ouvir deles próprios e de outros o que esta mal no texto

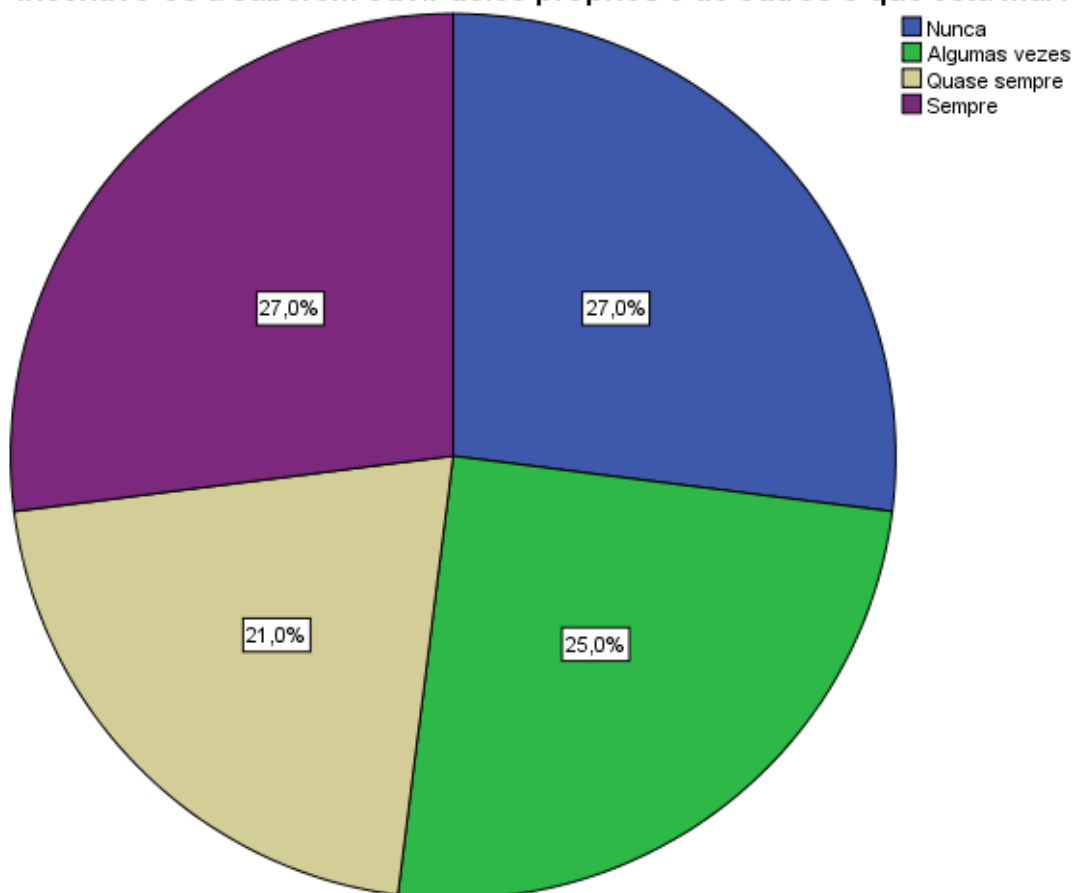


Figura35.Incentivo-os a saberem ouvir deles próprios e de outros o que esta mal no texto

Relativamente a variável D4,verificou-se que 34 professores inquiridos que correspondem a 34% responderam quase sempre; 32 que somam 32% responderam algumas vezes; 27que totalizam 27% responderam sempre; 4 que equivale a 4% responderam nunca e 3 que perfaz 3% não responderam. De acordo com os resultados obtidos dos professores inquiridos podemos perceber que os professores ao aplicarem esta estratégia sempre vão fazer com essa estratégia ocupe lugar predominante no desenvolvimento de aprendizagem dos processos de escrita de seus alunos

Tabela36.Oriento-os a saberem melhorar as frases simples e complexas

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	3	3,0	3,0	
Nunca	4	4,0	7,0	
Algumas vezes	32	32,0	39,0	
Quase sempre	34	34,0	73,0	X
Sempre	27	27,0	100,0	
Total	100	100,0		

Oriento-os a saberem melhorar as frases simples e complexas

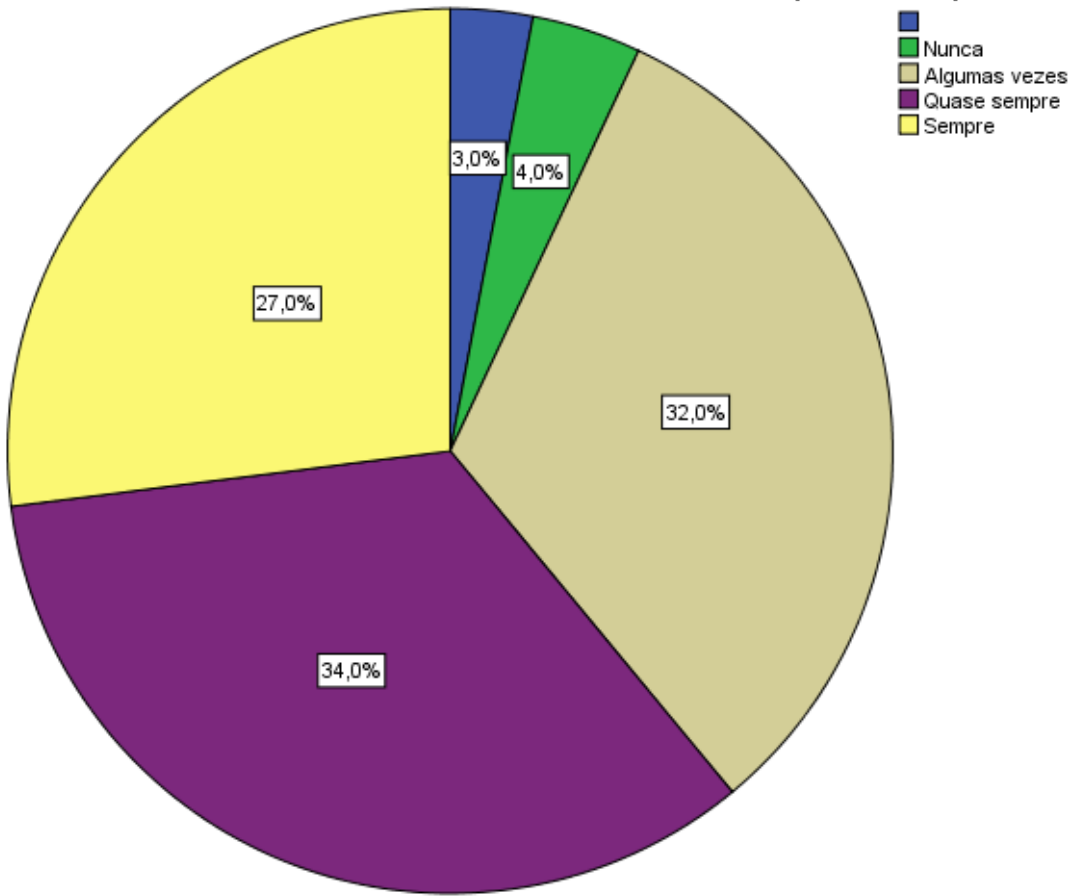


Figura36. Oriento-os a saberem melhorar as frases simples e complexas

Os resultados da tabela (37), referem-se as respostas dos professores inquiridos em que 51 que totalizam 51% responderam sempre; 24 que somam 24% responderam algumas vezes; 22 que correspondem á 22% responderam quase sempre; 2 que perfaz 2% responderam nunca e 1 que totaliza 1% não respondeu.

Este resultado, faz com que os professores que utilizam esta estratégia ajudam a permitir que seus alunos aprendam a construir significados por si só no momento de resolução de tarefas de sua aprendizagem

Tabela37. Incentivo-os a reverem como foram escritos os parágrafos tendo em atenção as vírgulas e outros sinais de pontuação

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	1	1,0	1,0	
Nunca	2	2,0	3,0	

Algumas vezes	24	24,0	27,0	
Quase sempre	22	22,0	49,0	
Sempre	51	51,0	100,0	X
Total	100	100,0		

Incentivo-os a reverem como foram escritos os parágrafos tendo em atenção as vírgulas e outros sinais de pontuação

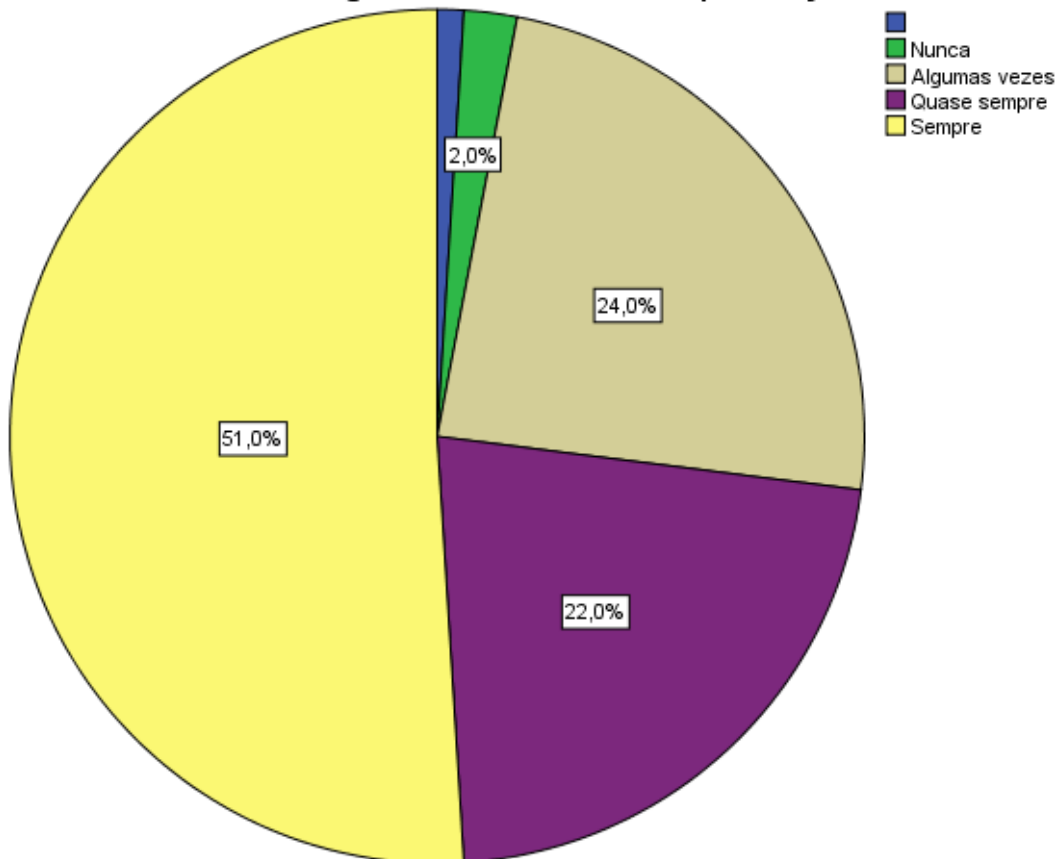


Figura37. Incentivo-os a reverem como foram escritos os parágrafos tendo em atenção as vírgulas e outros sinais de pontuação

Relativamente a variável D6, contactou-se que dos 100 professores inquiridos 52 que totalizam 52% responderam sempre; 24 que somam 24% responderam algumas vezes; 19 que perfaz 19% quase sempre e 1 que equivale a 1% não respondeu

A opinião dos professores inquiridos aponta para um resultado em que se percebe que eles têm verificado algum grau de dificuldade por parte dos alunos no que concerne a expressão escrita

Tabela38. Incentivo-os a reverem como foram colocadas as letras maiúsculas em nomes próprios, no início da frase ou do parágrafo

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	1	1,0	1,0	
Algumas vezes	28	28,0	29,0	

Quase sempre	19	19,0	48,0	
Sempre	52	52,0	100,0	X
Total	100	100,0		

Incentivo-os a reverem como foram colocadas as letras maiúsculas em nomes próprios, no início da frase ou do parágrafo

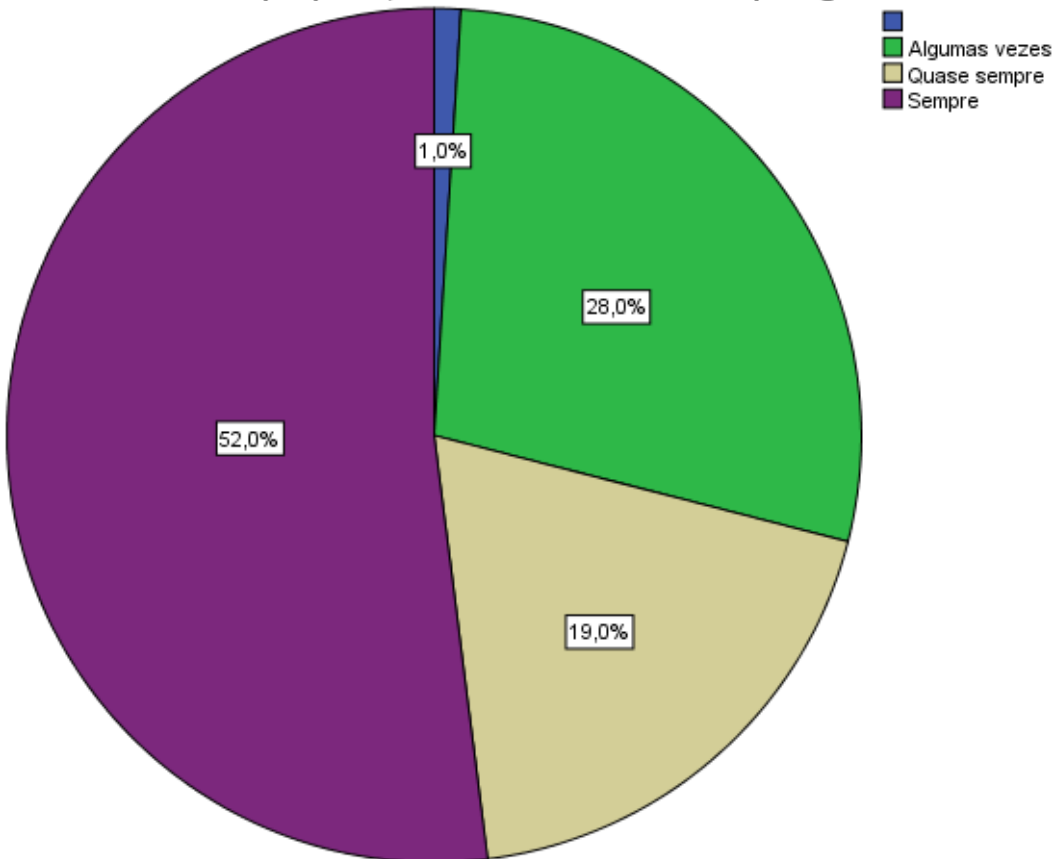


Figura38. Incentivo-os a reverem como foram colocadas as letras maiúsculas em nomes próprios, no início da frase ou do parágrafo

A tabela (39) demonstra que 39 professores inquiridos que somam 39% responderam algumas vezes; 30 que totalizam 30% responderam sempre; 24 que corresponde a 24% responderam quase sempre; 6 que corresponde a 6% responderam nunca e 1 que equivale a 1% não respondeu

Os resultados obtidos reforçam a ideia de que os professores ao aplicarem esta estratégia algumas vezes demonstram não estarem preocupados em conhecer as limitações dos alunos em relação a expressão escrita

Tabela39. Oriento-os a pensarem se o que escreveram esta de acordo ao que queriam dizer

Dados	Frequência	Moda
-------	------------	------

	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	1	1,0	1,0	
Nunca	6	6,0	7,0	
Algumas vezes	39	39,0	46,0	X
Quase sempre	24	24,0	70,0	
Sempre	30	30,0	100,0	
Total	100	100,0		

Oriento-os a pensarem se o que escreveram esta de acordo ao que queriam dizer

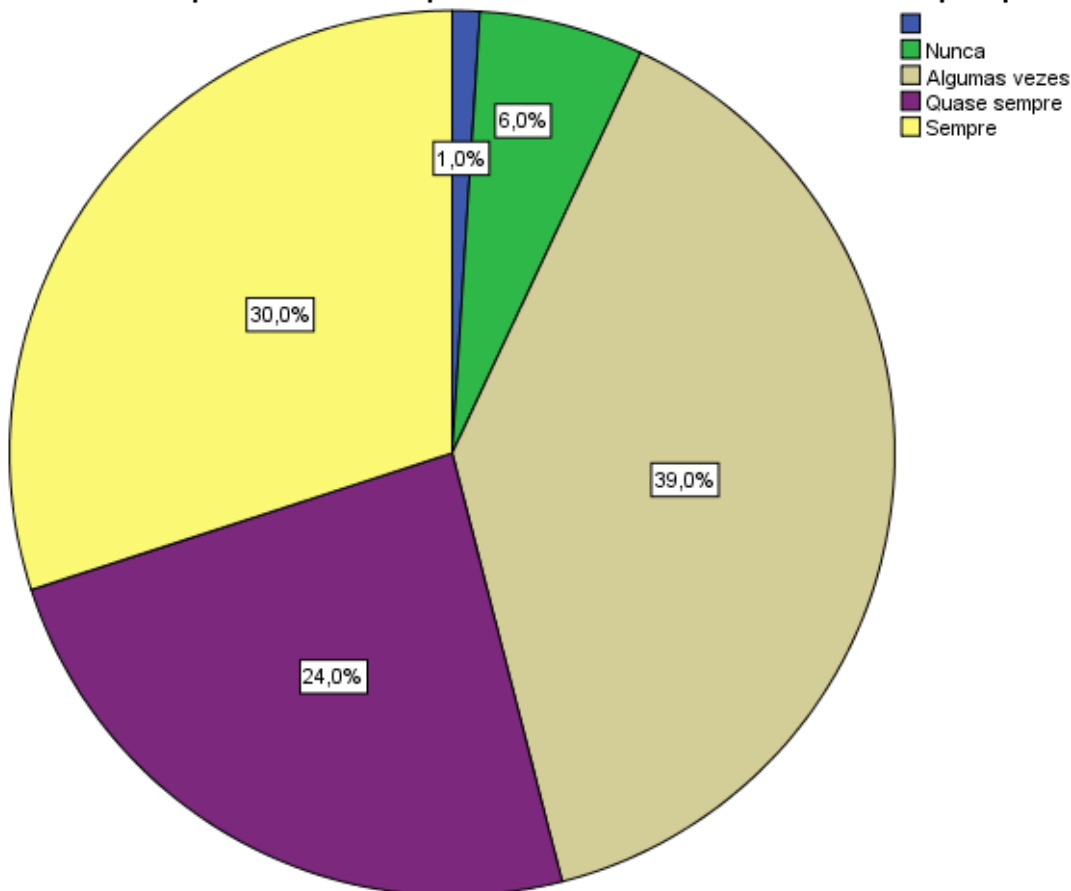


Figura39. Oriento-os a pensarem se o que escreveram esta de acordo ao que queriam dizer

Os resultados da variável D8, demonstram que dos 100 professores inquiridos 36 que somam 36% responderam algumas vezes; 28 que perfaz 28% responderam quase sempre; 25 que totaliza 25% responderam sempre; 10 que equivale a 10% responderam nunca e 1 que corresponde a 1% não respondeu

Embora os resultados demostrem maior valor percentual no item algumas vezes contata-se que o resultado não é satisfatório se tivermos em conta os valores atribuídos aos outros itens, o que nos leva a repensarmos na utilização adequada das estratégias de aprendizagem da expressão escrita

Tabela40. Oriento-os a saberem descobrir o que necessitam para melhorarem os seus textos

Dados	Frequência	Moda
--------------	-------------------	-------------

	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	1	1,0	1,0	
Nunca	10	10,0	11,0	
Algumas vezes	36	36,0	47,0	X
Quase sempre	28	28,0	75,0	
Sempre	25	25,0	100,0	
Total	100	100,0		

Oriento-os a saberem descobrir o que necessitam para melhorarem os seus textos

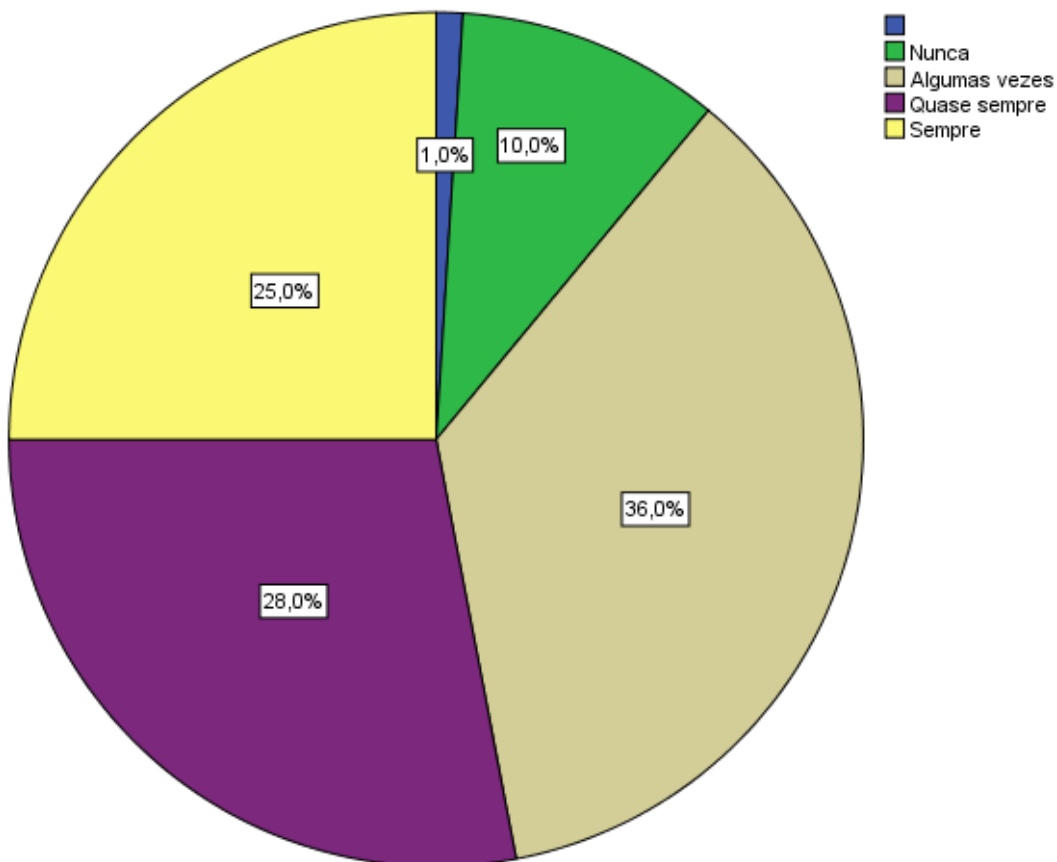


Figura40. Oriento-os a saberem descobrir o que necessitam para melhorarem os seus textos

A tabela (41), apresenta os resultados da variável D9, onde 35 professores que perfazem 35% responderam sempre; 33 que somam 33% responderam quase sempre; 30 que totalizam 30% responderam algumas vezes; 1 eu equivale a 1% respondeu nunca

Os resultados ora apresentados confirmam que de uma maneira geral as estratégias utilizadas pelos professores têm contribuído para a aprendizagem da revisão de um texto ou redação estrutura do conteúdo, o que se justifica se tivermos em conta os valores atribuídos nesta variável

Tabela41.De um modo geral. As estratégias utilizadas têm contribuído para a aprendizagem da revisão de um texto ou redação

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	1	1,0	1,0	
Nunca	1	1,0	2,0	
Algumas vezes	30	30,0	32,0	
Quase sempre	33	33,0	65,0	
Sempre	35	35,0	100,0	X
Total	100	100,0		

De um modo geral. As estratégias utilizadas têm contribuído para a aprendizagem da revisão de um texto ou redação

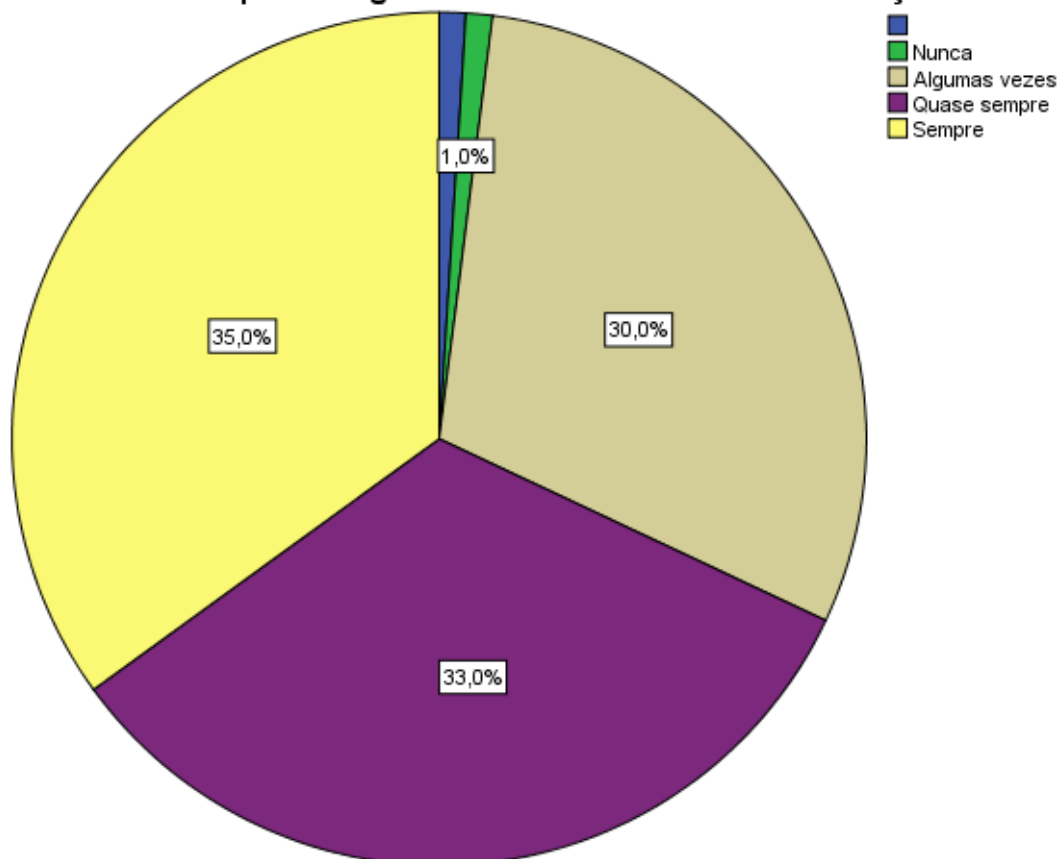


Figura41.De um modo geral. As estratégias utilizadas têm contribuído para a aprendizagem da revisão de um texto ou redação

Como se pode observar, na tabela (42), apresentamos os resultados em relação a variável E1, onde dos 100 professores inquiridos, 36 que totalizam 36% responderam quase sempre; 28 que corresponde a 28% responderam algumas vezes; 27 que equivale a 27% responderam sempre; 8 que perfaz 8% responderam nunca e 1 que soma 1% não respondeu

As respostas dos professores inquiridos nesta variável fazem-nos perceber que os mesmos trabalham as diferentes estratégias no estudo de um texto.

Tabela42.Trabalhamos a introdução com referência ao tempo e o lugar

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	1	1,0	1,0	
Nunca	8	8,0	9,0	
Algumas vezes	28	28,0	37,0	
Quase sempre	36	36,0	73,0	X
Sempre	27	27,0	100,0	
Total	100	100,0		

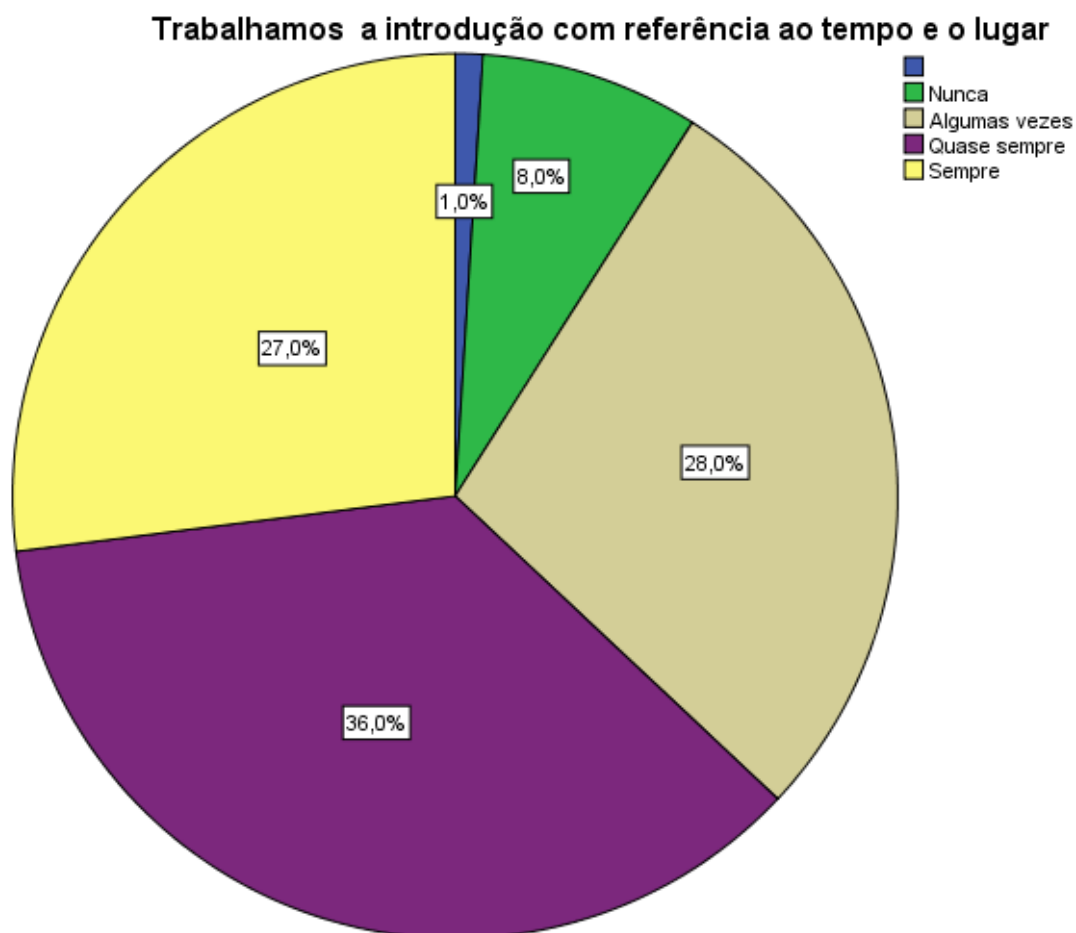


Figura42.Trabalhamos a introdução com referência ao tempo e o lugar

Relativamente a variável E2, contactou-se que,30 professores inquiridos que somam 30% responderam algumas vezes;28 que perfaz 28% responderam quase sempre; iguais número28 que totalizam 28% responderam sempre; 13 que equivale a 13% responderam nunca e 1 que corresponde a 1% não respondeu.

De uma maneira geral, constatamos que os professores inquiridos têm utilizado esta estratégia de forma a influenciar no desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos

Tabela43.Ensaiamos a descrição física e psicológica das personagens

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	1	1,0	1,0	
Nunca	13	13,0	14,0	
Algumas vezes	30	30,0	44,0	X
Quase sempre	28	28,0	72,0	
Sempre	28	28,0	100,0	
Total	100	100,0		

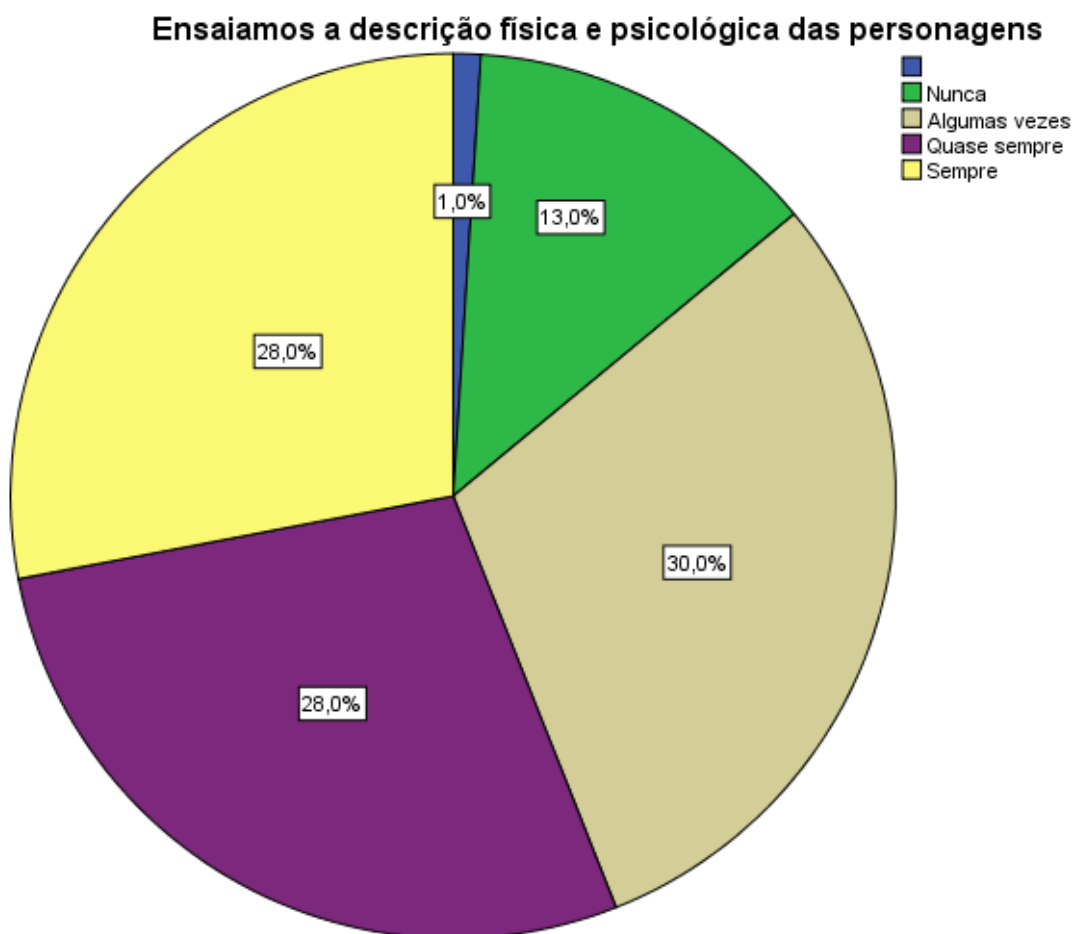


Figura43.Ensaiamos a descrição física e psicológica das personagens

Como se pode observar na tabela (44), constatamos que em relação a variável E3, 35 professores inquiridos que somam 25% responderam algumas vezes; 30 que totalizam 30% responderam quase sempre; 20 que perfaz 20% responderam sempre; 13 que correspondem a 13% responderam nunca e 2 que equivale a 2% não responderam.

Os resultados demonstram que os professores têm utilizado esta estratégia de forma a ajudarem seus alunos a identificarem as estratégias necessárias para o estudo do texto narrativo.

Tabela 44. Treinamos o emprego de figuras literárias (diálogo, descrição)

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	2	2,0	2,0	
Nunca	13	13,0	15,0	
Algumas vezes	35	35,0	50,0	X
Quase sempre	30	30,0	80,0	
Sempre	20	20,0	100,0	
Total	100	100,0		

Treinamos o emprego de figuras literárias (diálogo, descrição)

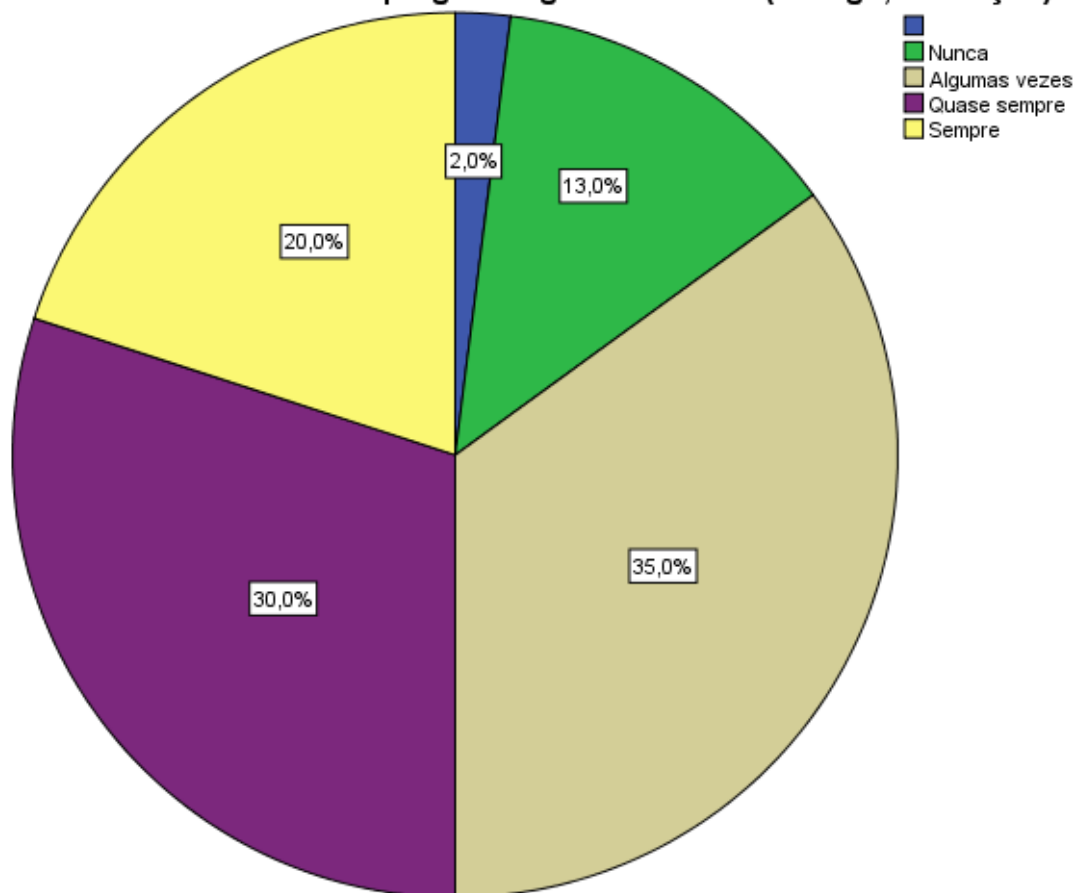


Figura44.Treinamos o emprego de figuras literárias (diálogo, descrição)

Relativamente a tabela (45), verificamos que dos 100 professores inquiridos, 31 que perfaz 31% responderam algumas vezes; 28 que somam 28% responderam sempre; 25 que corresponde 25% responderam quase sempre; 13 que equivale 13% responderam nunca e 3 que totalizam 3% não respondeu.

Os resultados obtidos dos professores inquiridos contatam que quanto a estratégia apresentada em E4, os mesmos têm emprego em suas aulas, estratégias que permitam os alunos a saberem identificarem o narrador de um texto narrativo, dentro da expressão escrita

Tabela45.Treinamos a identificação do narrador presente e ausente

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	3	3,0	3,0	
Nunca	13	13,0	16,0	

Algumas vezes	31	31,0	47,0	X
Quase sempre	25	25,0	72,0	
Sempre	28	28,0	100,0	
Total	100	100,0		

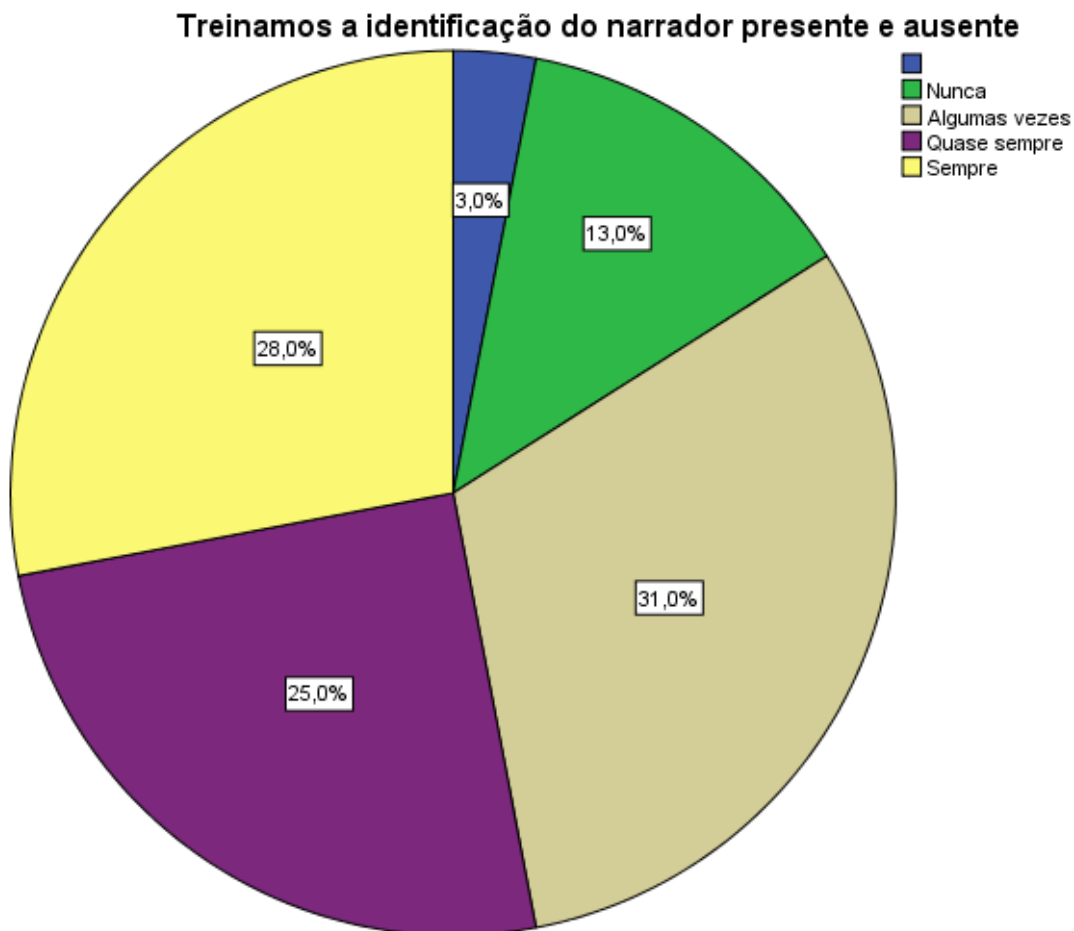


Figura45. Treinamos a identificação do narrador presente e ausente

A tabela (46) apresenta o resultado dos professores inquiridos quanto a variável E5, onde 31 professores que totalizam 31% responderam quase sempre; 30 que somam 30% responderam algumas vezes; 28 que perfaz 28% responderam nunca; 10 que equivale a 10% responderam sempre e 1 que corresponde a 1% não respondeu.

Os resultados obtidos dos professores inquiridos constatam que quanto a estratégia apresentada em E5, os mesmos têm emprego em suas aulas, estratégias que permitam os alunos a saberem identificarem o desencadeamento de uma história, no estudo de um texto narrativo, dentro da expressão escrita

Tabela46.Ensaiamos o desencadeamento da história

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	1	1,0	1,0	
Nunca	28	28,0	29,0	
Algumas vezes	30	30,0	59,0	
Quase sempre	31	31,0	90,0	X
Sempre	10	10,0	100,0	
Total	100	100,0		



Figura46.Ensaiamos o desencadeamento da história

Relativamente a tabela (47) constatou-se que dos 100 professores inquiridos, 34 que perfaz 34% responderam algumas vezes, 26 que somam 26% responderam nunca; igual número 26 que

corresponde a 26% respondeu quase sempre; 12 que equivale 12% responderam sempre; 2 que totaliza 2% não responderam

Neste resultado embora o maior número percentual recaia para os que responderam algumas vezes, contata-se que a estratégia para o incentivo do desenvolvimento e criatividade do aluno, não tem sido trabalhada sempre, o que pode estar na origem da dificuldade de expressão e escrita que estes alunos apresentam conforme vemos nos resultados das provas aplicadas aos alunos. (anexo 8) e resultados descrtivos tabelar Dimensão A1.1.5

Tabela47.Incentivo o desenvolvimento da criatividade e originalidade do texto

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	2	2,0	2,0	
Nunca	26	26,0	28,0	
Algumas vezes	34	34,0	62,0	X
Quase sempre	26	26,0	88,0	
Sempre	12	12,0	100,0	
Total	100	100,0		

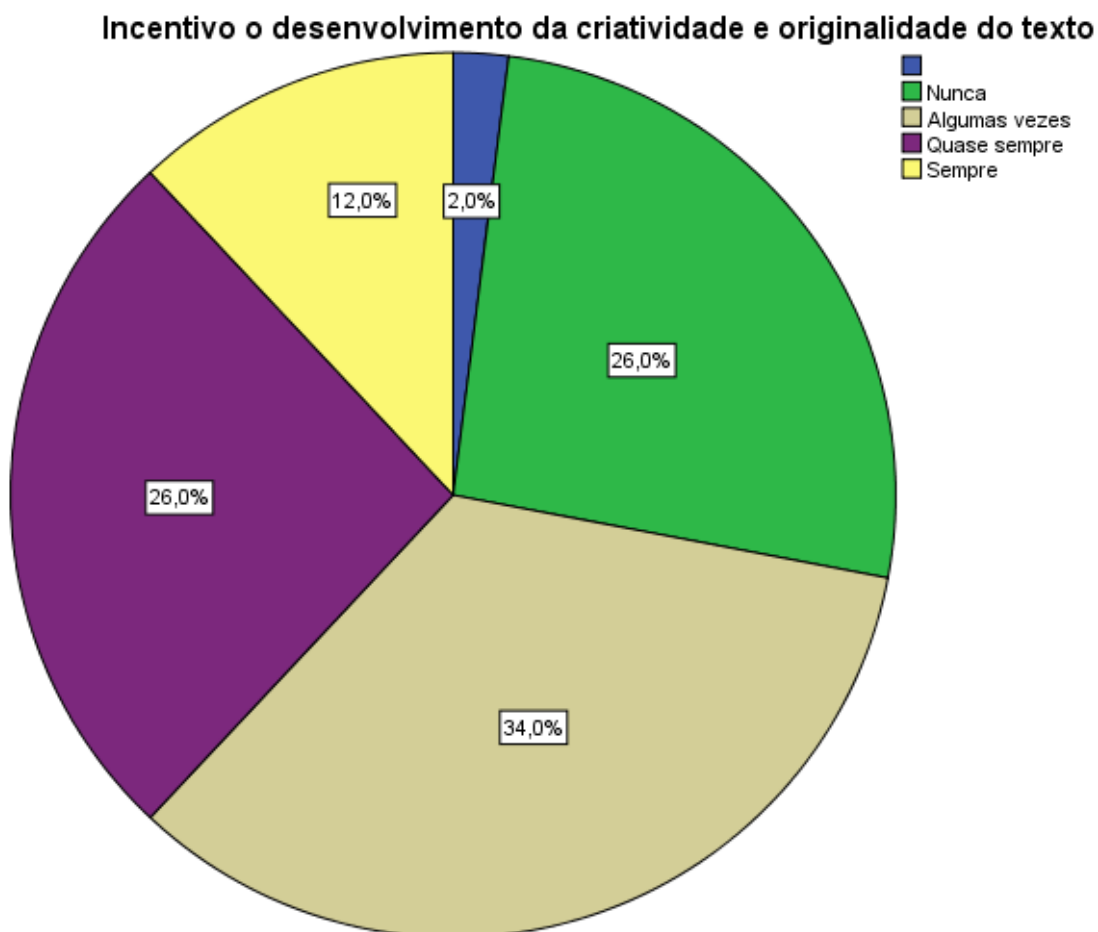


Figura47.Incentivo o desenvolvimento da criatividade e originalidade do texto

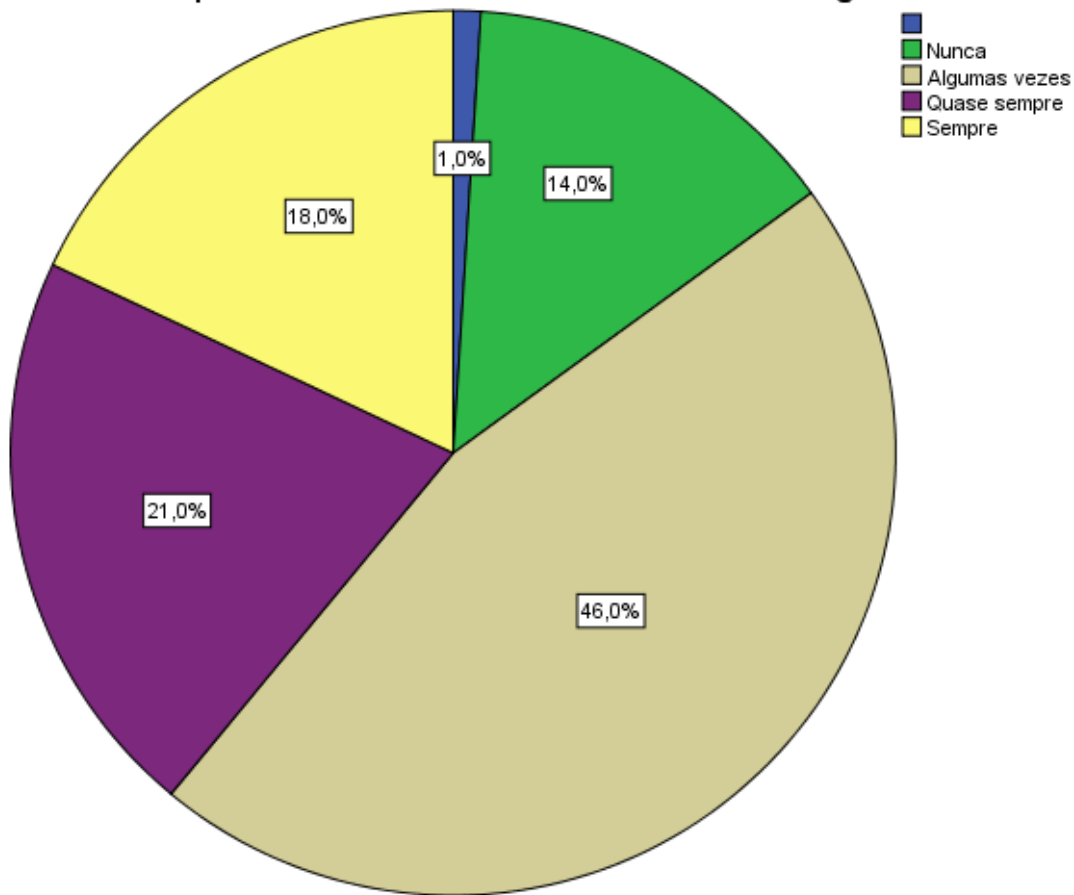
Os resultados obtidos na tabela (48) quanto a variável E7 descrevem que 46 professores inquiridos que somam 46% responderam algumas vezes; 21 que perfaz 21% responderam quase sempre; 18 que totalizam 18% responderam sempre; 14 que corresponde a 14% responderam nunca e 1 que equivale a 1% não respondeu

Ora, os resultados aqui apresentados revelam a pouca utilização desta estratégia, o que se pode comprovar com as respostas dadas pelos mesmos. O que nos leva a deduzir que talvez seja por isso que os alunos apresentam dificuldades em construir um texto, seguindo a continuidade da lógica do texto

Tabela48.Apelo os alunos a construir a continuidade lógica do texto

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	1	1,0	1,0	
Nunca	14	14,0	15,0	
Algumas vezes	46	46,0	61,0	X
Quase sempre	21	21,0	82,0	
Sempre	18	18,0	100,0	
Total	100	100,0		

Apelo os alunos a construir a continuidade lógica do texto



Figuraa48.Apelo os alunos a construir a continuidade lógica do texto

A tabela (49) apresenta os resultados dos professores inquiridos quanto a variável E8, na qual 55 professores que correspondem a 55% responderam algumas vezes; 25 que somam 25% responderam quase sempre; 14 que perfaz 14% responderam sempre; que totalizam 2% responderam nunca e 2 que equivale a 2% não responderam

Assim os resultados aqui apresentados revelam a pouca utilização desta estratégia, o que se pode comprovar com as respostas dadas pelos mesmos o que julgamos nós que este resultado pode influenciar negativamente na aprendizagem dos alunos em relação ao estudo do sentido global e unitário da história de um texto

Tabela49.Apelo aos alunos a terem um sentido global e unitário da história

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	2	2,0	2,0	
Nunca	4	4,0	6,0	

Algumas vezes	55	55,0	61,0	X
Quase sempre	25	25,0	86,0	
Sempre	14	14,0	100,0	
Total	100	100,0		

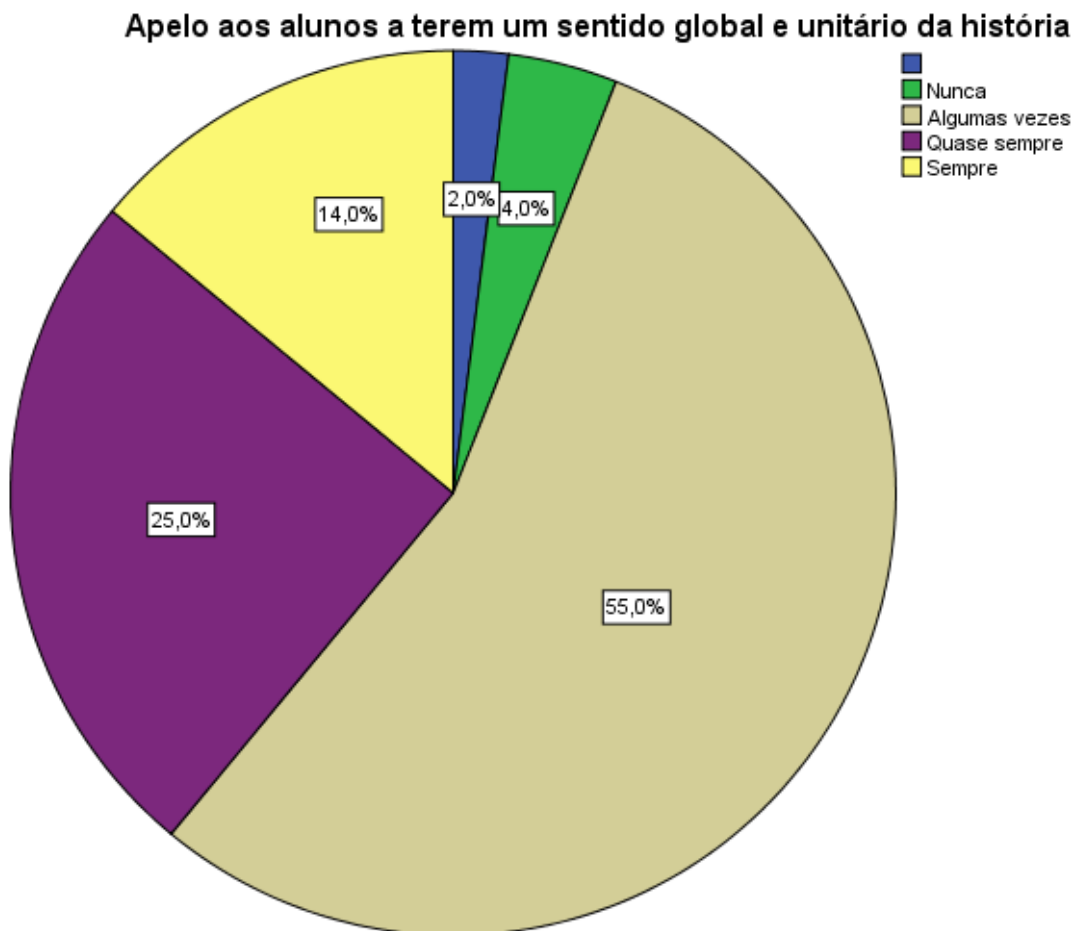


Figura49. Apelo aos alunos a terem um sentido global e unitário da história

N a tabela (50) apresentamos os resultados da variável E9 que descrevem que dos 100 professores inquiridos 43 que somam 43% responderam quase sempre; 26 que perfaz 26% responderam algumas vezes; 25 que totalizam 25% responderam sempre; 4 que correspondem 4% responderam nunca e 2 que equivale a 2% não responderam

Neste resultado embora o maior número percentual recaia para os que responderam quase sempre, contata-se que a estratégia de treinamento da estrutura sintáctica tem sido pouco trabalhada, já que os resultados obtidos por parte dos alunos demonstram que os mesmos têm muita dificuldade no que tange a estrutura sináctica do texto

Tabela50.Treinaamos a estrutura sintáctica do texto

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	2	2,0	2,0	
Nunca	4	4,0	6,0	
Algumas vezes	26	26,0	32,0	
Quase sempre	43	43,0	75,0	X
Sempre	25	25,0	100,0	
Total	100	100,0		

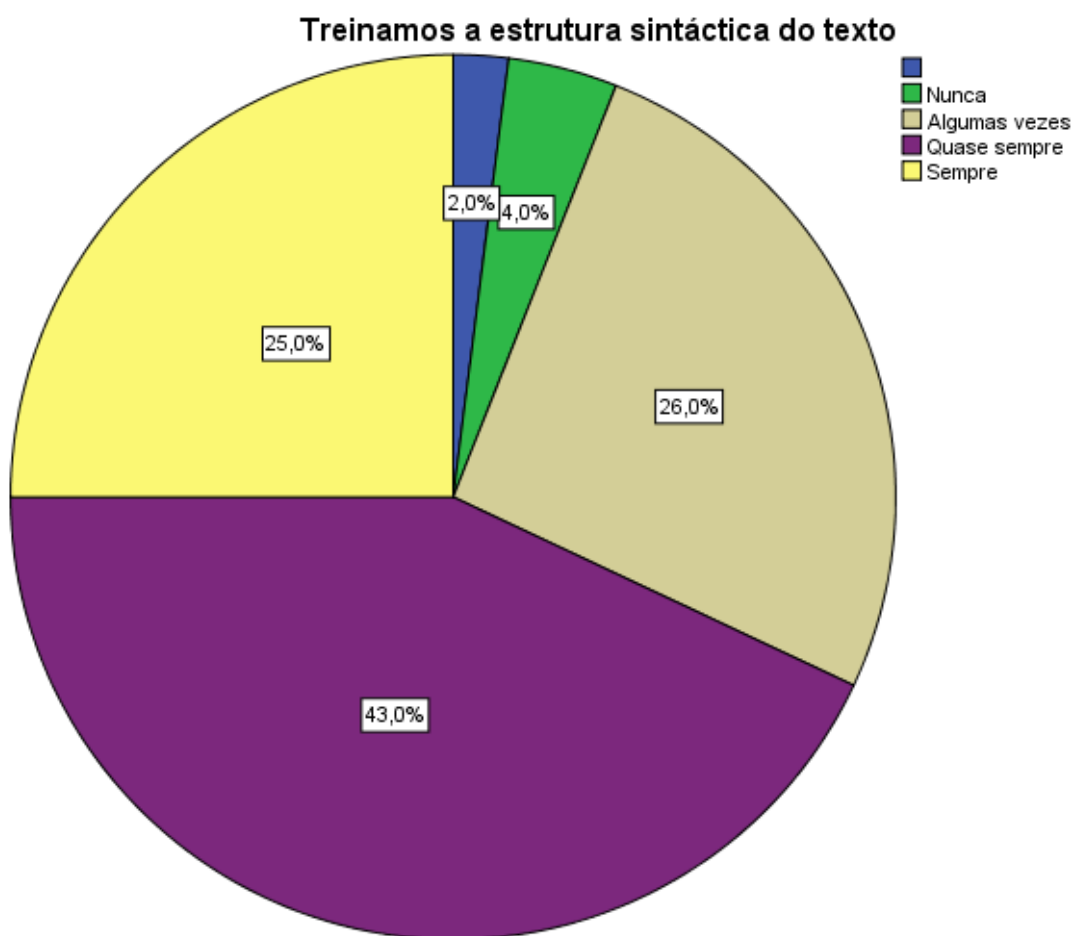


Figura50Treinaamos a estrutura sintáctica do texto

A tabela (51) apresenta os resultados da variável E10, que constatou que 38 professores inquiridos que perfaz 38% responderam algumas vezes; 36 que somam 36% responderam quase sempre; 22 que corresponde a 22% responderam sempre; 3 que equivale a 3% responderam nunca; 1 que totaliza 1% não respondeu

Os resultados ora apresentados confirmam que de uma maneira geral as estratégias utilizadas pelos professores têm contribuído para a aprendizagem da escrita de um texto narrativo o que se justifica se tivermos em conta os valores atribuídos nesta variável

Tabela51. De um modo geral, as estratégias utilizadas têm contribuído para aprendizagem da escrita de um texto narrativo

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	1	1,0	1,0	
Nunca	3	3,0	4,0	
Algumas vezes	38	38,0	42,0	X
Quase sempre	36	36,0	78,0	
Sempre	22	22,0	100,0	
Total	100	100,0		

De um modo geral, as estratégias utilizadas têm contribuído para aprendizagem da escrita de um texto narrativo

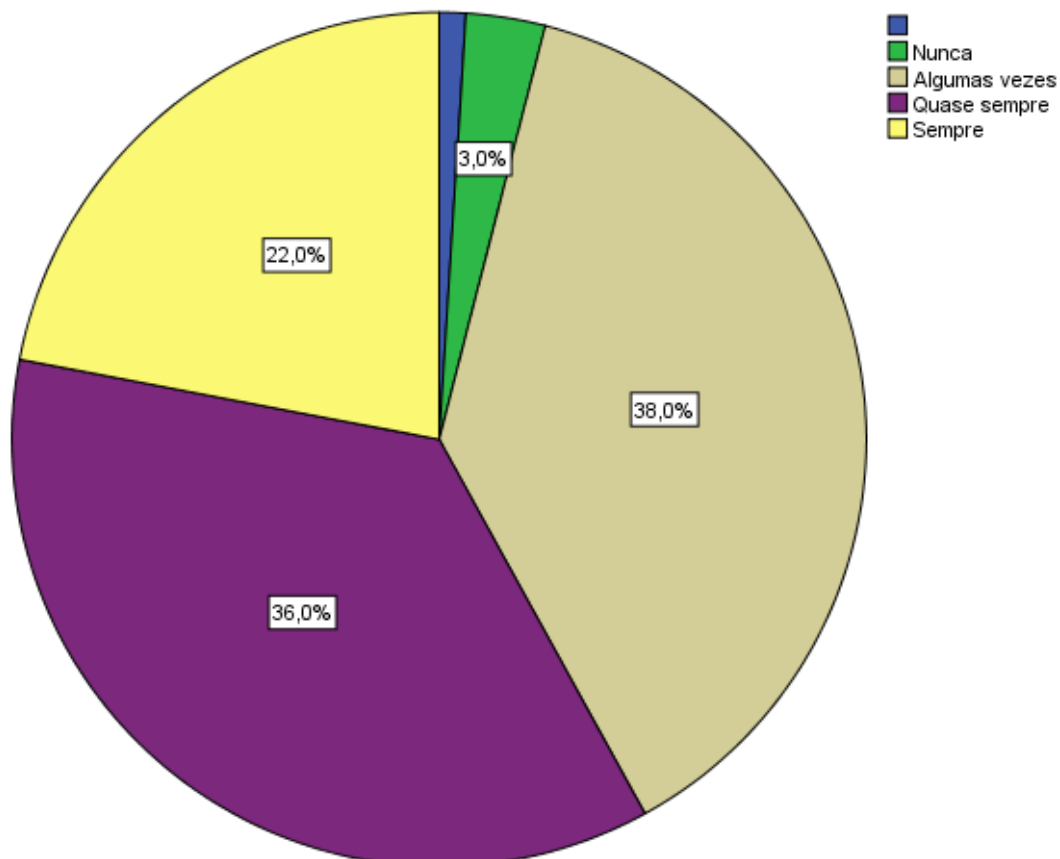


Figura51. De um modo geral, as estratégias utilizadas têm contribuído para aprendizagem da escrita de um texto narrativo

Na tabela (52) apresentamos os resultados da variável F1, onde dos 100 professores inquiridos 41 que somam 41% responderam sempre; 27 que totalizam 27% algumas vezes; igual número 27 que correspondem 27% quase sempre, 4 que perfazem 4% nunca e 1 que equivale a 1% não respondeu. De uma maneira geral, constatamos que os professores inquiridos têm utilizado esta estratégia de forma a incentivarem seus alunos a perceberem por eles próprios o que precisam fazer para se saírem bem no que tange as aprendizagens com relação a expressão escrita.

Tabela 52. Incentivo os alunos a perceberem por eles próprios o que precisam fazer para se saírem bem

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	1	1,0	1,0	
Nunca	4	4,0	5,0	
Algumas vezes	27	27,0	32,0	
Quase sempre	27	27,0	59,0	
Sempre	41	41,0	100,0	X
Total	100	100,0		

Incentivo os alunos a perceberem por eles próprios o que precisam fazer para se saírem bem

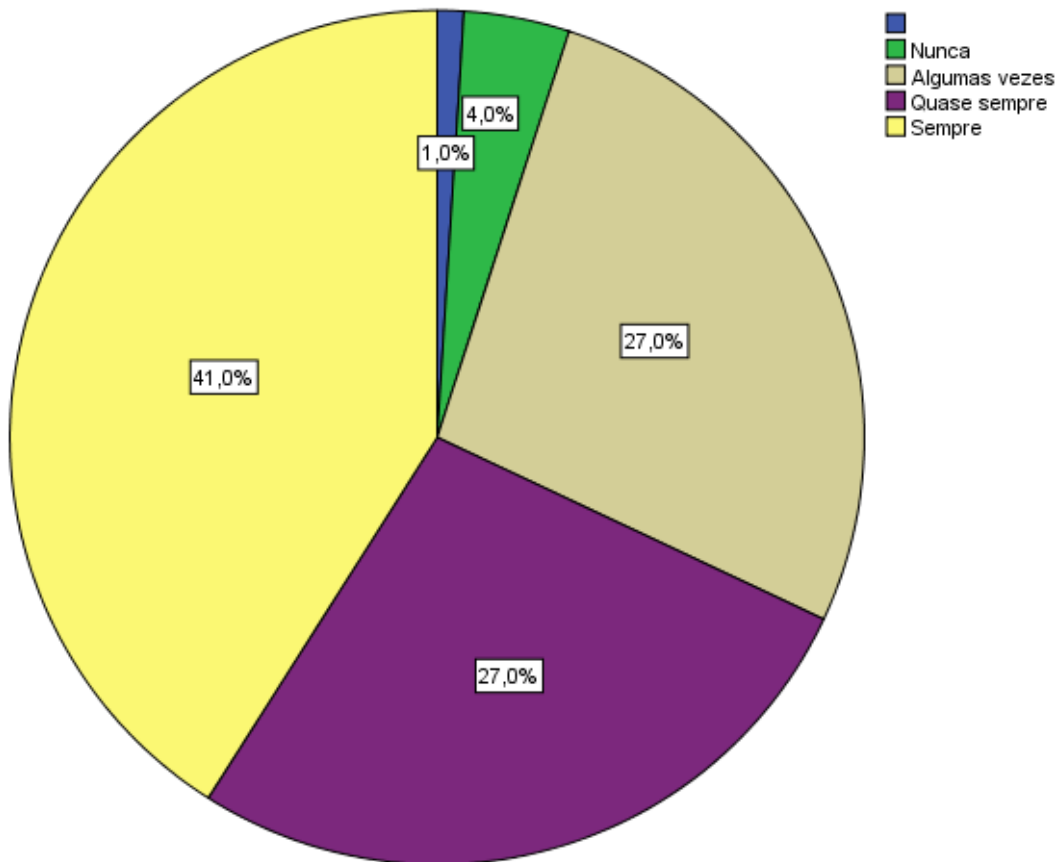


Tabela52. Incentivo os alunos a perceberem por eles próprios o que precisam fazer para se saírem bem

Na variável F2 conforme descreve a tabela (53), dos 100 professores inquiridos 42 que totalizam 42% responderam algumas vezes; 24 que somam 24% quase sempre; igual número 24 que correspondem a 24% sempre; 10 que perfazem 10% nunca .

De uma maneira geral, constatamos que os professores inquiridos têm utilizado esta estratégia de forma a influenciar no desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos

Tabela53. Ensino-os a criarem alguns truques para que o texto possa a ser bem construído

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
Nunca	10	10,0	10,0	
Algumas vezes	42	42,0	52,0	X
Quase sempre	24	24,0	76,0	
Sempre	24	24,0	100,0	
Total	100	100,0		

Ensino-os a criarem alguns truques para que o texto possa a ser bem construído

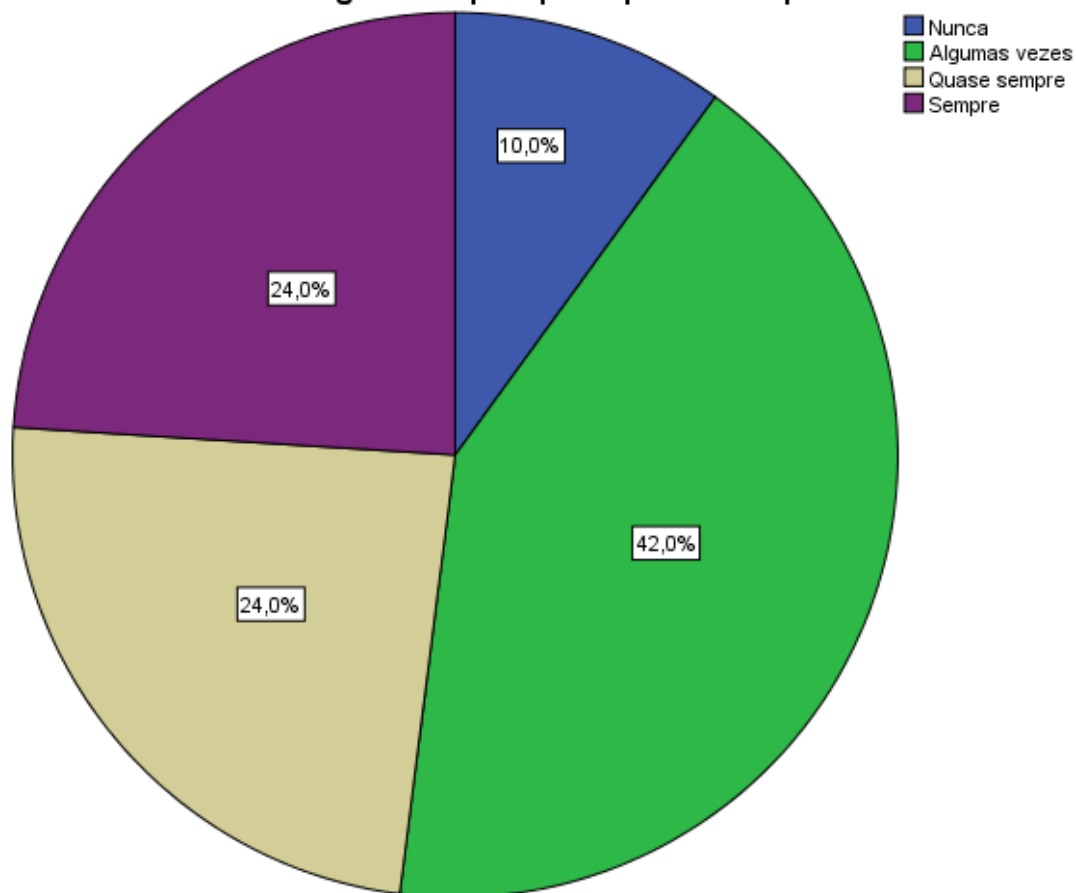


Figura53. Ensino-os a criarem alguns truques para que o texto possa a ser bem construído

Relativamente a tabela (54), podemos observar que 52 professores inquiridos que perfazem 52% responderam algumas vezes; 24 que somam 24% quase sempre; 19 que correspondem 19% sempre; 2 que equivalem 2% nunca e 3 que totalizam 3% não responderam.

Neste resultado embora o maior número percentual recaia para os que responderam algumas vezes, contata-se que esta estratégia tem sido pouco trabalhada, já que os resultados obtidos por parte dos alunos demostram que os mesmos têm muita dificuldade no que tange a estrutura construtiva de um texto

Tabela54. Oriento-os a saberem que tipo de texto devem escrever e o que devem fazer para que possa ser bem construído

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	3	3,0	3,0	
Nunca	2	2,0	5,0	
Algumas vezes	52	52,0	57,0	X

Quase sempre	24	24,0	81,0	
Sempre	19	19,0	100,0	
Total	100	100,0		

Oriento-os a saberem que tipo de texto devem escrever e o que devem fazer para que possa ser bem construído

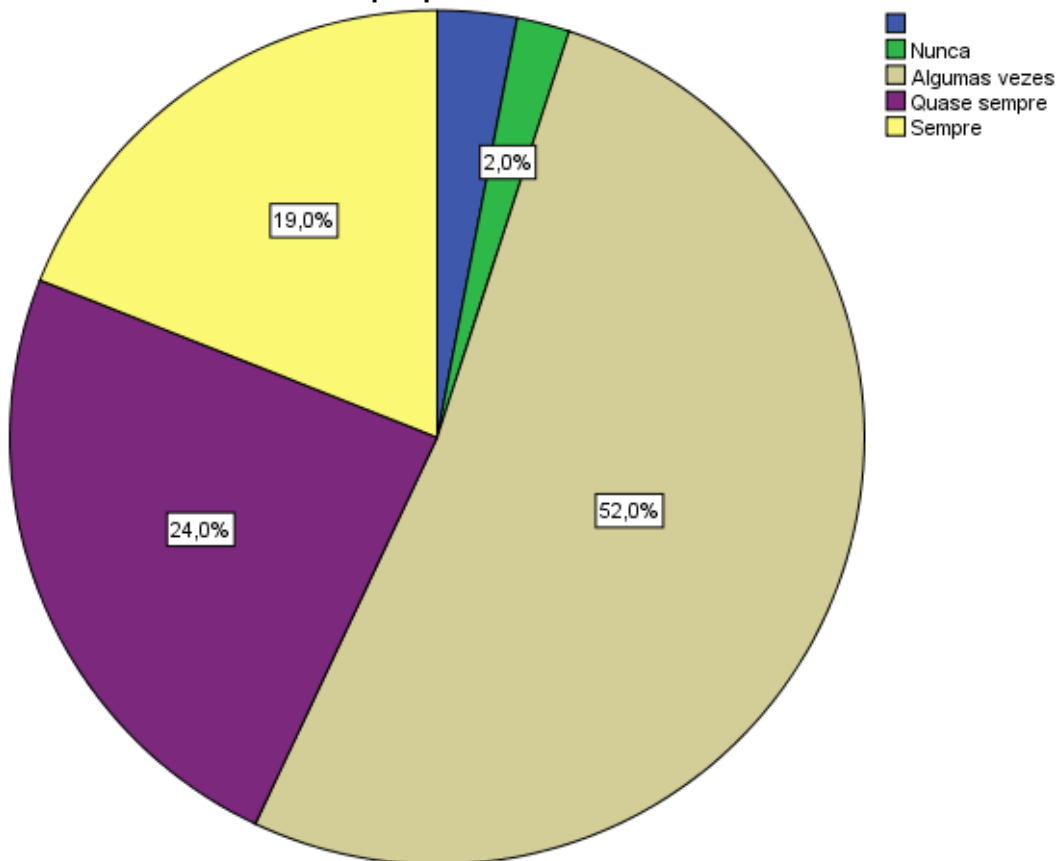


Figura54. Oriento-os a saberem que tipo de texto devem escrever e o que devem fazer para que possa ser bem construído

A tabela (55) faz menção aos resultados da variável E4, onde destacamos que 40 professores inquiridos que correspondem a 40% responderam algumas vezes; 29 que somam 29% sempre; 27 que equivalem 27% quase sempre; 3 que perfazem 3% nunca e 1 que totaliza 1% não respondeu. Embora os resultados demonstrem maior valor percentual no item algumas vezes, contata-se que o resultado não é satisfatório se tivermos em conta os valores atribuídos aos outros itens, o que nos leva a repensarmos na utilização adequada das estratégias de aprendizagem da expressão escrita.

Tabela55. Oriento-os a saberem dar passo a passo na escrita do texto

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	1	1,0	1,0	
Nunca	3	3,0	4,0	
Algumas vezes	40	40,0	44,0	X

Quase sempre	27	27,0	71,0	
Sempre	29	29,0	100,0	
Total	100	100,0		

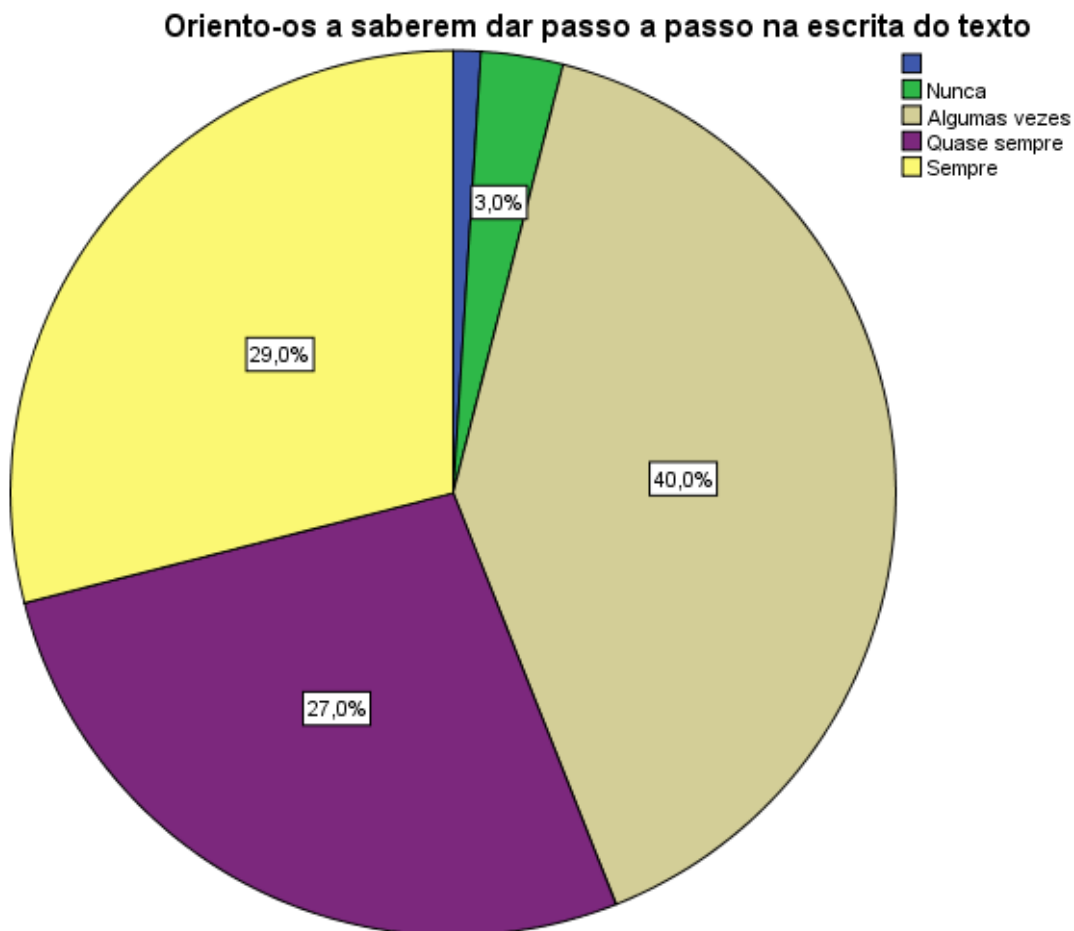


Figura55.Oriento-os a saberem dar passo a passo na escrita do texto

O resultado da variável F5, descreve que dos 100 professores inquiridos 43 que somam 43% responderam algumas vezes; 30 que perfazem 30% quase sempre; 20 que totalizam 20% sempre; 3 equivalem a 3% nunca e 4 que correspondem a 4% não responderam.

Embora os resultados demostrem maior valor percentual no item algumas vezes contata-se que o resultado não é satisfatório se tivermos em conta os valores atribuídos aos outros itens, o que nos leva a repensarmos na utilização adequada das estratégias de aprendizagem da expressão escrita, de forma que os alunos consigam construir significados por si só no momento de escreverem um texto

Tabela56.Incentivo-os a se descobrirem quando escrevem um texto e se sentirem bem

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	

	4	4,0	4,0	
Nunca	3	3,0	7,0	
Algumas vezes	43	43,0	50,0	X
Quase sempre	30	30,0	80,0	
Sempre	20	20,0	100,0	
Total	100	100,0		

Incentivo-os a se descobrirem quando escrevem um texto e se sentirem bem

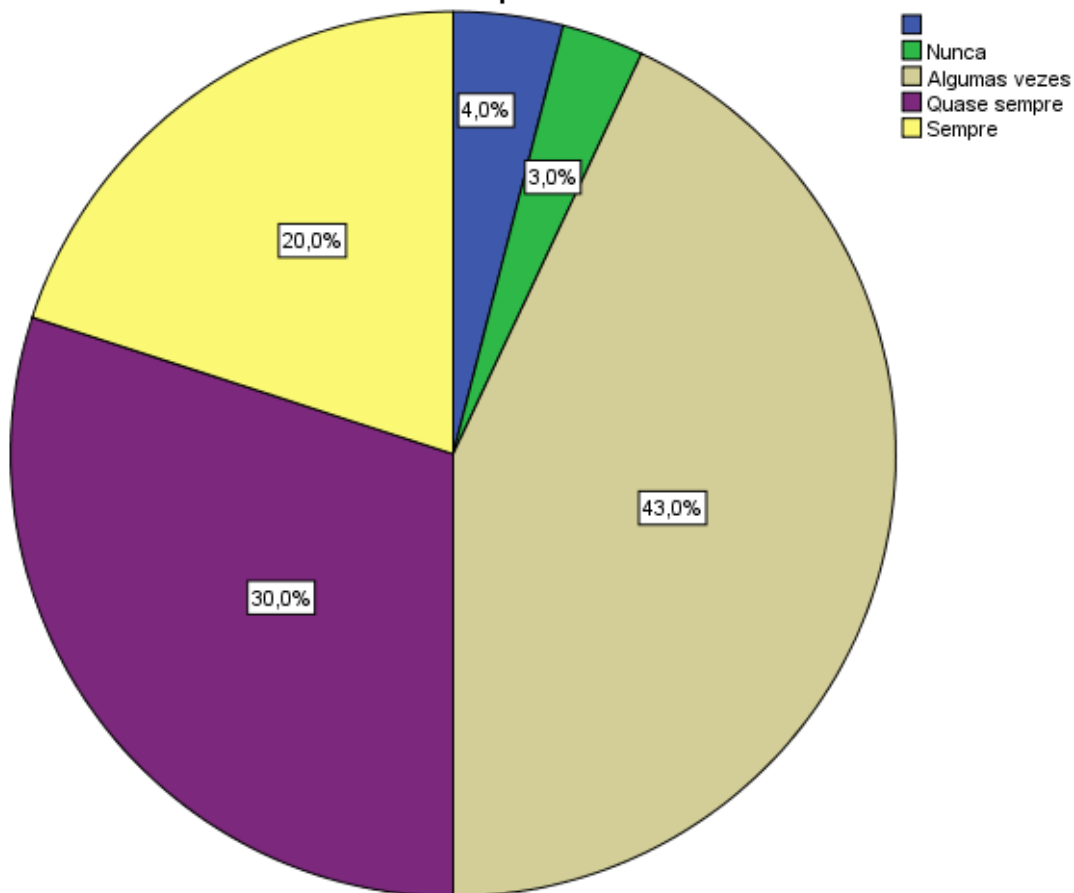


Figura56. Incentivo-os a se descobrirem quando escrevem um texto e se sentirem bem

A tabela (57), descreve os resultados da variável E6, onde 34 professores inquiridos que totalizam 34% responderam sempre; 32 que perfazem 32% algumas vezes; 29 que correspondem 29% quase sempre; 4 que equivalem 4% nunca e 1 que totaliza 1% não respondeu

Assim, os resultados aqui apresentados revelam que os professores inquiridos têm trabalhado esta estratégia, o que se pode comprovar com as respostas dadas pelos mesmos. O que nos leva a concluir que a mesma seja vista como uma estratégia que tem sido muito trabalhada no que tange ao desenvolvimento da expressão escrita destes alunos.

Tabela57.Ajudo-os a aprenderem a se concentrarem no que querem escrever e como o vão escrever

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	1	1,0	1,0	
Nunca	4	4,0	5,0	
Algumas vezes	32	32,0	37,0	
Quase sempre	29	29,0	66,0	
Sempre	34	34,0	100,0	X
Total	100	100,0		

Ajudo-os a aprenderem a se concentrarem no que querem escrever e como o vão escrever

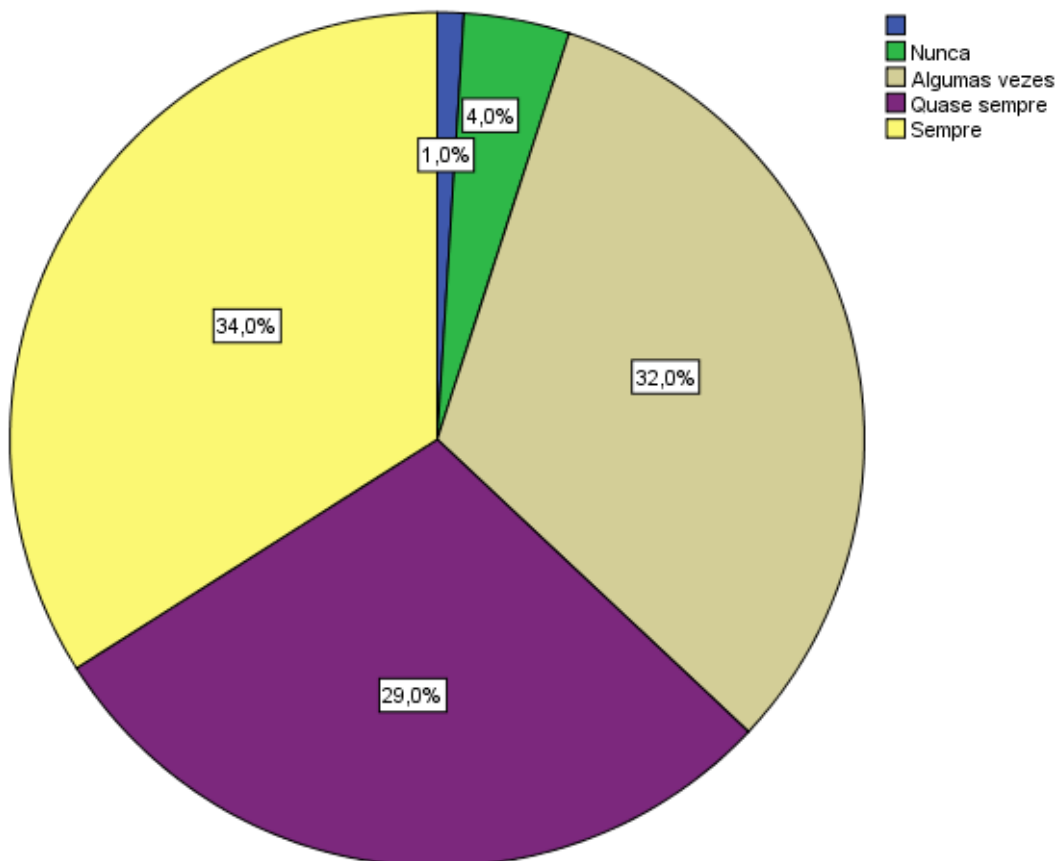


Figura57.Ajudo-os a aprenderem a se concentrarem no que querem escrever e como o vão escrever

Relativamente a figura (58), conclui-se que 36 professores inquiridos que perfazem 36% responderam algumas vezes;32 que somam 32% sempre; 26 que totalizam 26% quase sempre; 3 que equivale a 3% nunca e 3 que correspondem 3% não respondeu.

De referir que os dados obtidos aproximam-se quase em todas as variáveis, o que nos leva a concluir que embora o item algumas vezes apareça com maior número percentual nota-se que todas as opções também foram descritas pelos inquiridos.

Ora, para nós seria mais positivo se o item sempre fosse o mais trabalhado no que tange a expressão escrita

Tabela58.Incentivo-os a saberem valorizar as suas ideias e o que escrevem

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	3	3,0	3,0	
Nunca	3	3,0	6,0	
Algumas vezes	36	36,0	42,0	X
Quase sempre	26	26,0	68,0	
Sempre	32	32,0	100,0	
Total	100	100,0		

Incentivo-os a saberem valorizar as suas ideias e o que escrevem

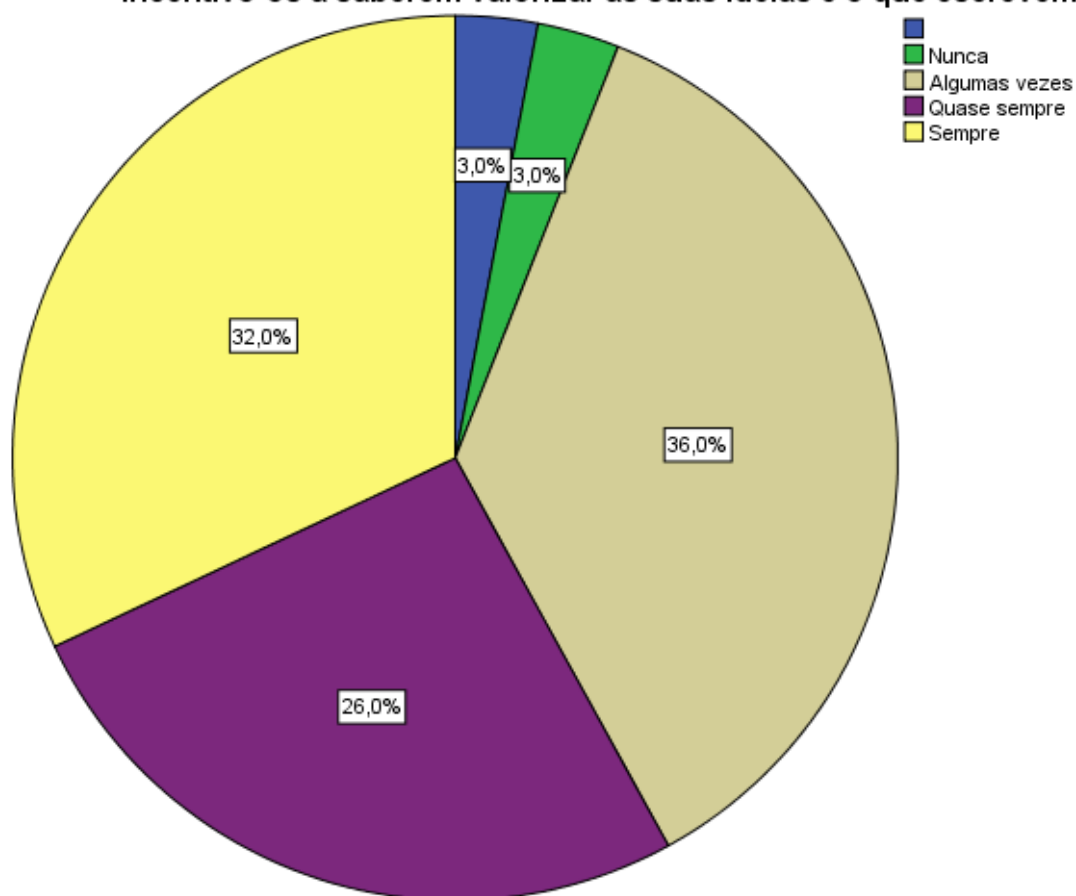


Figura58. Incentivo-os a saberem valorizar as suas ideias e o que escrevem

A tabela (59), descreve os resultados da variável F8, onde dos 100 professores inquiridos 44 que correspondem a 44% responderam sempre; 29 que somam 29% algumas vezes; 25 que totalizam 25% quase sempre; 2 que perfazem 2% nunca

Neste resultado embora o maior número percentual recaia para os que responderam sempre, contata-se que a estratégia para o incentivo para a valorização do que os alunos têm que escrever e nunca desistirem em nosso entender em relação aos demais itens deveria ser mais trabalhado de forma que os alunos da 6ª classe pudessem superar as suas dificuldades no que tange ao do desenvolvimento e criatividade da escrita dos textos dentro da expressão escrita.

Tabela59. Incentivo-os a saberem valorizar o que escrevem, melhorarem e nunca desistirem

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
Nunca	2	2,0	2,0	

Algumas vezes	29	29,0	31,0	
Quase sempre	25	25,0	56,0	
Sempre	44	44,0	100,0	X
Total	100	100,0		

Incentivo-os a saberem valorizar o que escrevem, melhorarem e nunca desistirem

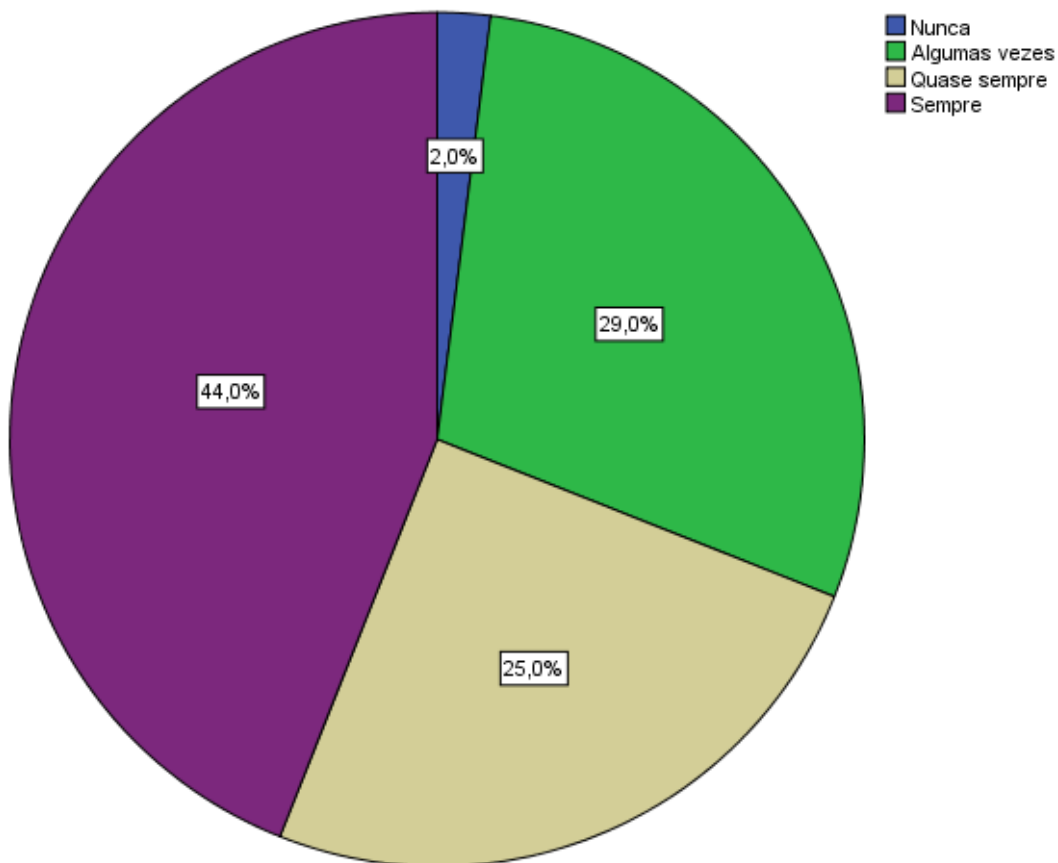


Figura59. Incentivo-os a saberem valorizar o que escrevem, melhorarem e nunca desistirem

A tabela (60) faz menção aos resultados da variável F9, na qual 34 professores inquiridos que perfazem 34% responderam sempre; outros 34 professores que totalizam 34% responderam algumas vezes; 29 que correspondem 29% quase sempre e 3 que equivale a 3% responderam nunca.

De uma maneira geral, constatamos que os professores inquiridos têm utilizado esta estratégia de forma a influenciar no desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos em relação a autorregulação.

Tabela60. De um modo geral, as estratégias utilizadas têm contribuído para a aprendizagem das estratégias de auto – regulação

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	

Nunca	3	3,0	3,0	
Algumas vezes	34	34,0	37,0	X
Quase sempre	29	29,0	66,0	
Sempre	34	34,0	100,0	X
Total	100	100,0		

De um modo geral, as estratégias utilizadas têm contribuído para a aprendizagem das estratégias de auto. regulação

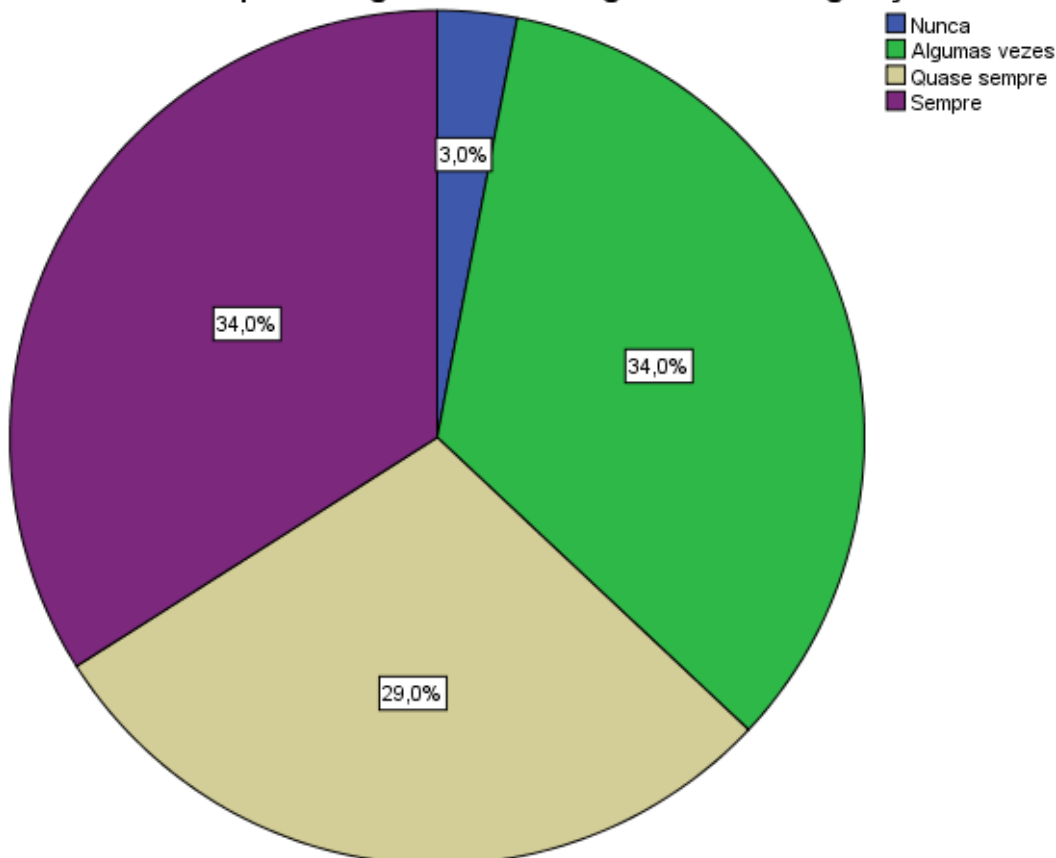


Figura60. De um modo geral, as estratégias utilizadas têm contribuído para a aprendizagem das estratégias de auto – regulação

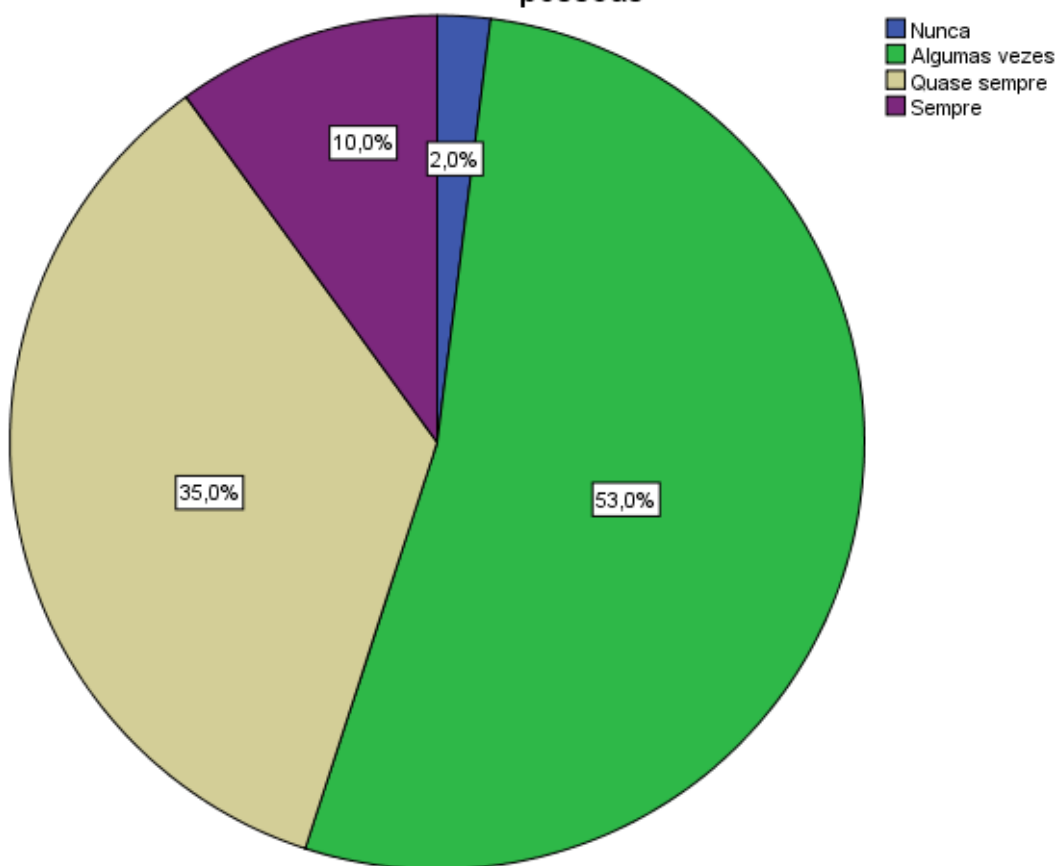
Os resultados da tabela (61) revelam que dos 100 professores inquiridos, na variável G1, 53 que somam os 53% responderam algumas vezes; 35 que totalizam 35% quase sempre; 10 que perfazem 10% sempre; 2 que correspondem 2% nunca e 2 que equivale 2% não responderam.

De referir que os dados obtidos do questionamento dos professores, apontam para o item algumas vezes como cotação representativa desta variável, cuja a frequência relativa modal é 55% o que nos leva a concluir que estes professores não têm utilizado sempre esta estratégia no ensino da escrita de um texto para posterior compreensão

Tabela61.Dificuldades em escrever um texto que possa ser compreendido por outras pessoas

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
Nunca	2	2,0	2,0	
Algumas vezes	53	53,0	55,0	X
Quase sempre	35	35,0	90,0	
Sempre	10	10,0	100,0	
Total	100	100,0		

Dificuldades em escrever um texto que possa ser compreendido por outras pessoas



Figuraa61.Dificuldades em escrever um texto que possa ser compreendido por outras pessoas

A tabela (62), apresenta os resultados da variável G2. Onde 45 professores inquiridos que somam os 45% responderam algumas vezes; 34 que totalizam 34% quase sempre; 12 que perfazem 12% sempre; 7 que equivale a 7% nunca e 2 que corresponde a 2% não responderam

Os resultados obtidos deste variável demonstram que os professores utilizam pouco esta estratégia quando o assunto é diferenciar os textos na sua estrutura quanto a escrita, o que pode influenciar negativamente nas aprendizagens dos alunos.

Tabela62.Diferenciar o tipo de texto que querem escreverem

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	2	2,0	2,0	
Nunca	7	7,0	9,0	
Algumas vezes	45	45,0	54,0	X
Quase sempre	34	34,0	88,0	
Sempre	12	12,0	100,0	
Total	100	100,0		

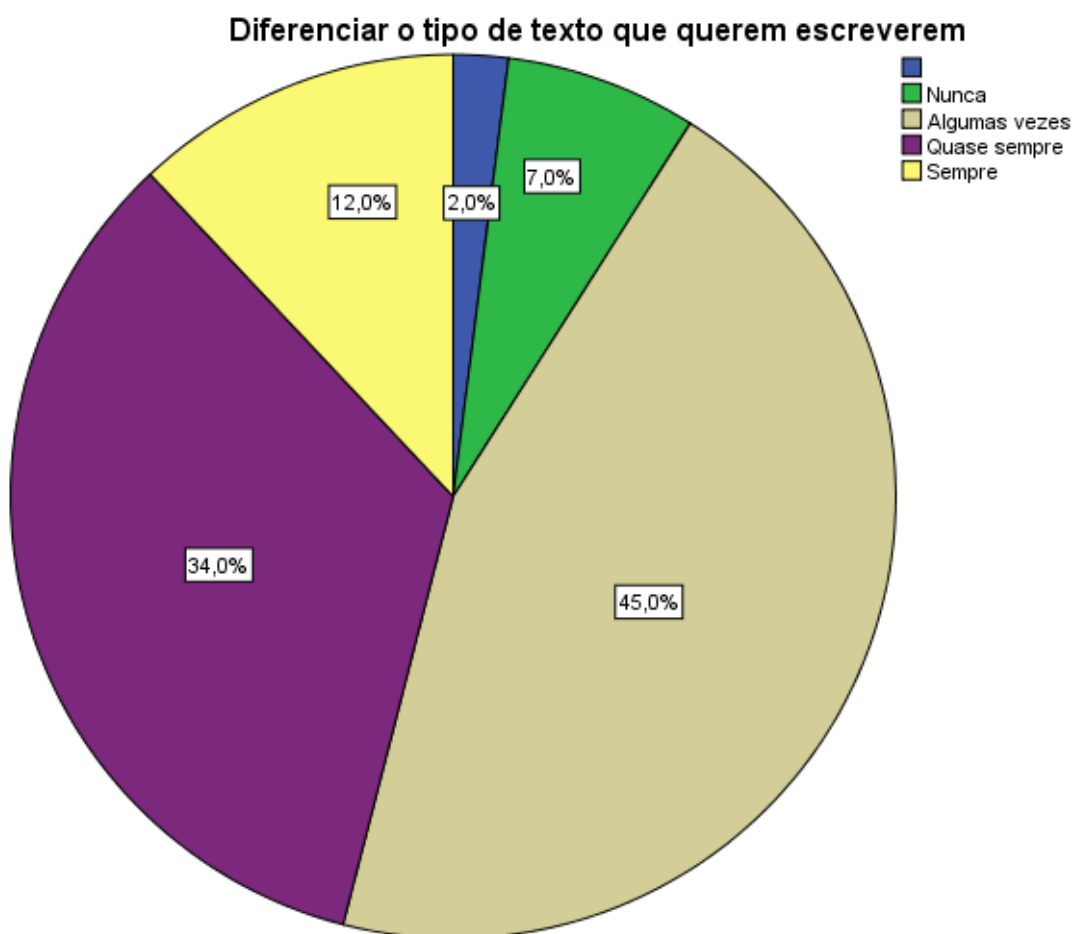


Figura62.Diferenciar o tipo de texto que querem escreverem

Relativamente a tabela (63), contata-se que 37 professores inquiridos que totalizam 37% responderam quase sempre; 32 que equivalem a 32% algumas vezes; 25 que perfazem 25% sempre; 5 que correspondem 5% nunca e 1 que totaliza 1% não respondeu.

Assim, os resultados apontam para o maior índice percentual o item quase sempre, que pode ser considerado como satisfatório se tivermos em conta os outros valores apresentados. O que nos leva a concluir que os professores têm trabalhado pouco esta estratégia

Tabela63.Pensar sobre o que se vai escrever e fazer rascunhos

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	1	1,0	1,0	
Nunca	5	5,0	6,0	
Algumas vezes	32	32,0	38,0	
Quase sempre	37	37,0	75,0	X
Sempre	25	25,0	100,0	
Total	100	100,0		

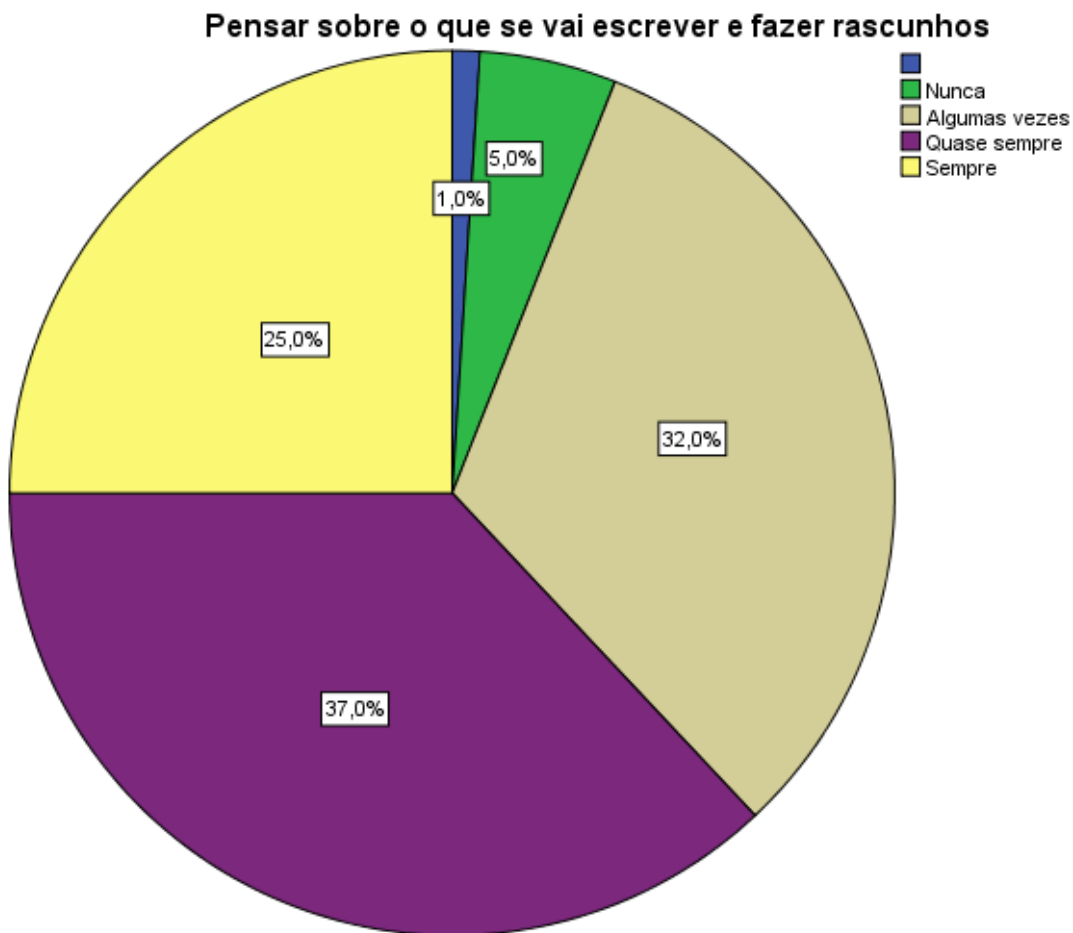


Figura63.Pensar sobre o que se vai escrever e fazer rascunhos

Relativamente a tabela (64) os resultados descrevem que 43 professores inquiridos que equivalem 43% responderam algumas vezes; 31 que perfazem 31% quase sempre; 17 que somam 17% sempre e 9 que corresponde a 9% nunca.

De referir que os resultados obtidos apontam que os professores inquiridos nem todos têm trabalhado e utilizado esta estratégia para o ensino da expressão escrita no que tange a ordenação de palavras a serem escritas. O que a nosso entender possa estar na origem da dificuldade da expressão escrita apresentada pelos alunos da 6ª classe (cf anexo X)

Tabela 64.Dificuldades em seleccionar palavras que vão de acordo ao tema do texto

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
Nunca	9	9,0	9,0	
Algumas vezes	43	43,0	52,0	X
Quase sempre	31	31,0	83,0	
Sempre	17	17,0	100,0	
Total	100	100,0		

Dificuldades em seleccionar palavras que vão de acordo ao tema do texto

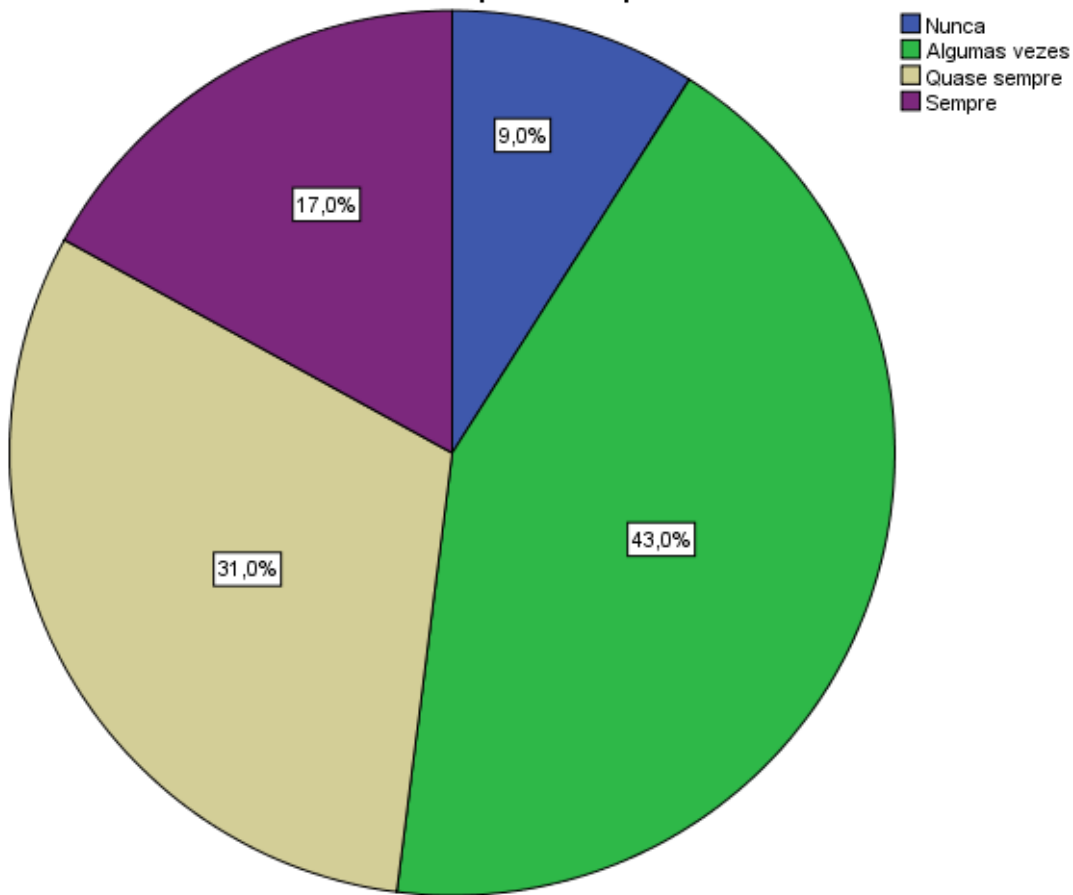


Figura 64. Dificuldades em seleccionar palavras que vão de acordo ao tema do texto

A tabela (65), apresenta os resultados da variável G5, onde se constata que dos 100 professores inquiridos 38 que somam 38% responderam quase sempre; igual número 38 que correspondem 38% algumas vezes; 14 que equivalem 14% sempre; 9 que perfazem 9% nunca e 1 que totaliza 1% não respondeu.

De ressaltar que os resultados obtidos do questionamento dos professores, indicam o quanto não têm todos trabalhados esta variável. O que nos leva a repensarmos na planificação das aulas dadas por estes professores tendo em cona os resultados apresentados pelos seus alunos conforme descritos em anexoX

Tabela65. Dificuldades em classificar e ordenar as palavras e frases a escrever

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	

	1	1,0	1,0	
Nunca	9	9,0	10,0	
Algumas vezes	38	38,0	48,0	X
Quase sempre	38	38,0	86,0	X
Sempre	14	14,0	100,0	
Total	100	100,0		

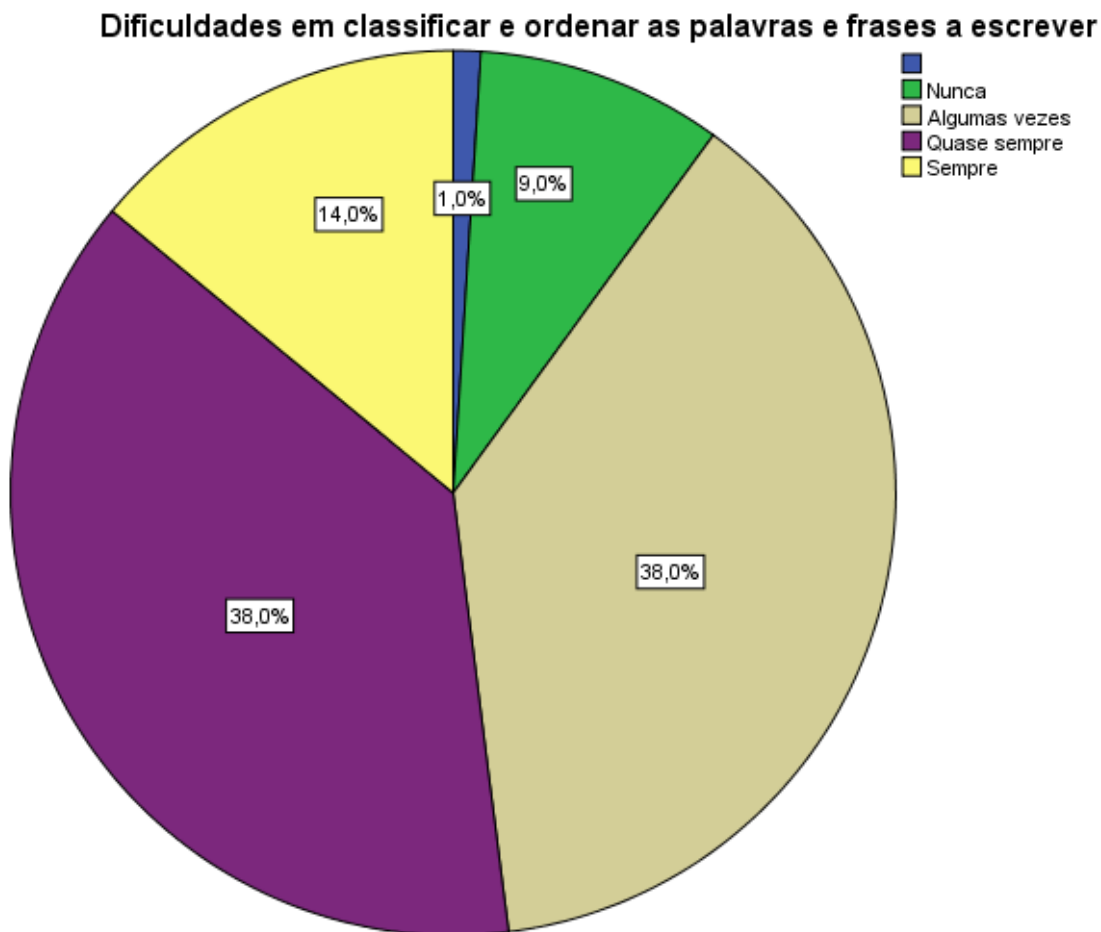


Figura65.Dificuldades em classificar e ordenar as palavras e frases a escrever

Relativamente a tabela (66), pode se constatar que dos 100 professores inquiridos 44 que totalizam 44% responderam algumas vezes; 22 que somam 22% quase sempre; 15 que perfazem 15% sempre; 10 que correspondem a 10% nunca e 9 que equivalem 9% não responderam

Embora os resultados apontem para um valor percentual o item algumas vezes, conseguimos constatar que os professores inquiridos não têm todos aplicados estas estratégia. O que nos preocupa se tivermos em consideração o nível de dificuldades de expressão escrita verificados nos resultados

dos alunos inquiridos destes professores. O que nos leva a concluir que este pode ser um ser um dos motivos destes resultados.

Tabela66.Dificuldade em descrever o tempo segundo a sequência, princípio, meio e fim

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	9	9,0	9,0	
Nunca	10	10,0	19,0	
Algumas vezes	44	44,0	63,0	X
Quase sempre	22	22,0	85,0	
Sempre	15	15,0	100,0	
Total	100	100,0		

Dificuldade em descrever o tempo segundo a sequência, princípio, meio e fim

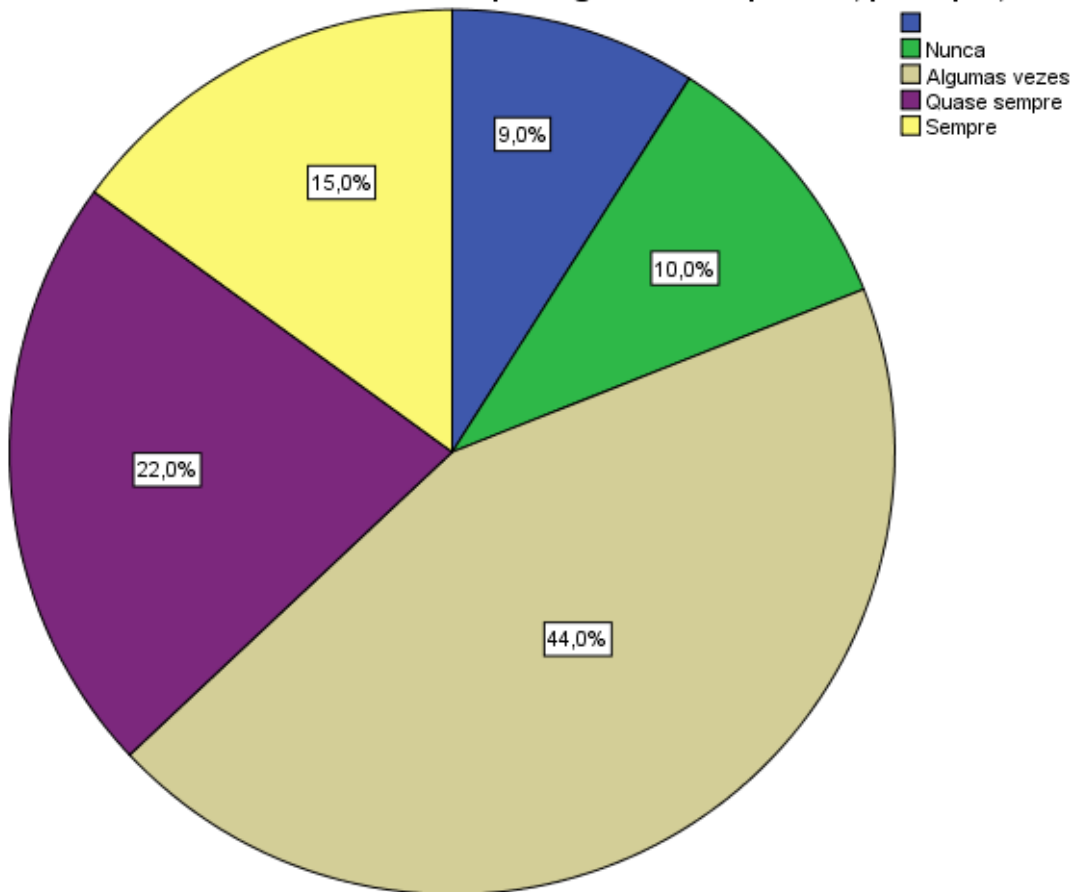


Figura66.Dificuldade em descrever o tempo segundo a sequência, princípio, meio e fim

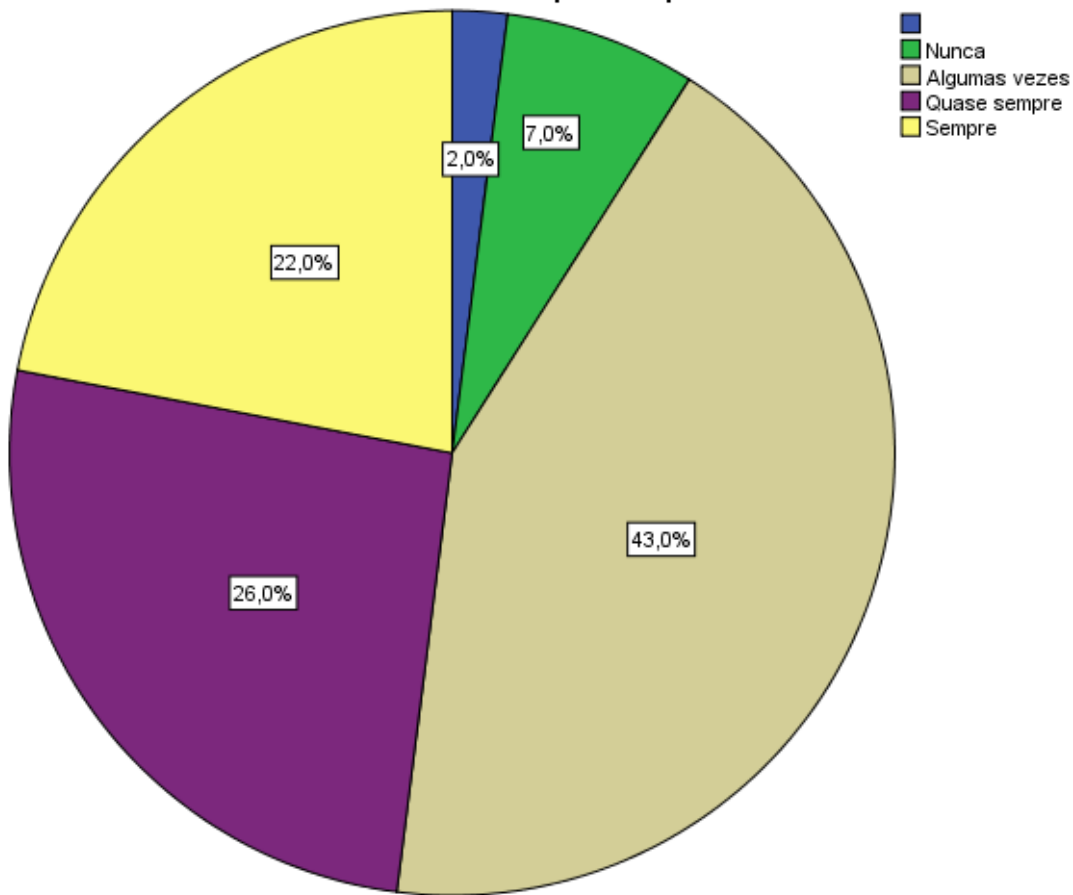
Quanto a variável G7, os resultados descrevem que 43 professores inquiridos que perfazem 43% responderam algumas vezes; 26 que somam 26% quase sempre; 22 que totalizam 22% sempre; 7 que equivalem a 7% nunca e 2 que correspondem a 2% não responderam

Portanto os dados apontam o item algumas vezes o que maior valor percentual obteve, o que nos leva a deduzir que esta estratégia tem sido pouco utilizada se tivermos em conta os resultados dos outros itens

Tabela67, Dificuldades em saber as partes que constituem um texto

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	2	2,0	2,0	
Nunca	7	7,0	9,0	
Algumas vezes	43	43,0	52,0	X
Quase sempre	26	26,0	78,0	
Sempre	22	22,0	100,0	
Total	100	100,0		

Dificuldades em saber as partes que constituem um texto



Figuraa67.Dificuldades em saber as partes que constituem um texto

Relativamente a tabela (68), observou-se que dos 100 professores inquiridos 32 que totalizam 32% responderam sempre; 31 que somam 31% algumas vezes; 29 que perfazem 29% quase sempre; 6 que equivale a 6% nunca e 2 que correspondem 2% não respondeu.

De realçar que embora 32% dos professores têm aplicado esta estratégia, se tivermos em conta os resultados dos alunos inquiridos, concluímos que este pode ser um dos motivos que faz com que os alunos da 6ª classe tenham dificuldades quanto a identificação e correção dos erros dados por eles. Ora, se esta estratégia fosse aplicada por todos os professores e sempre talvez esta pudesse concorrer para a colmatação desta dificuldade apresentada pelos alunos quanto a expressão escrita

Tabela68. Identificar os erros e corrigir

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	2	2,0	2,0	

Nunca	6	6,0	8,0	
Algumas vezes	31	31,0	39,0	
Quase sempre	29	29,0	68,0	
Sempre	32	32,0	100,0	X
Total	100	100,0		

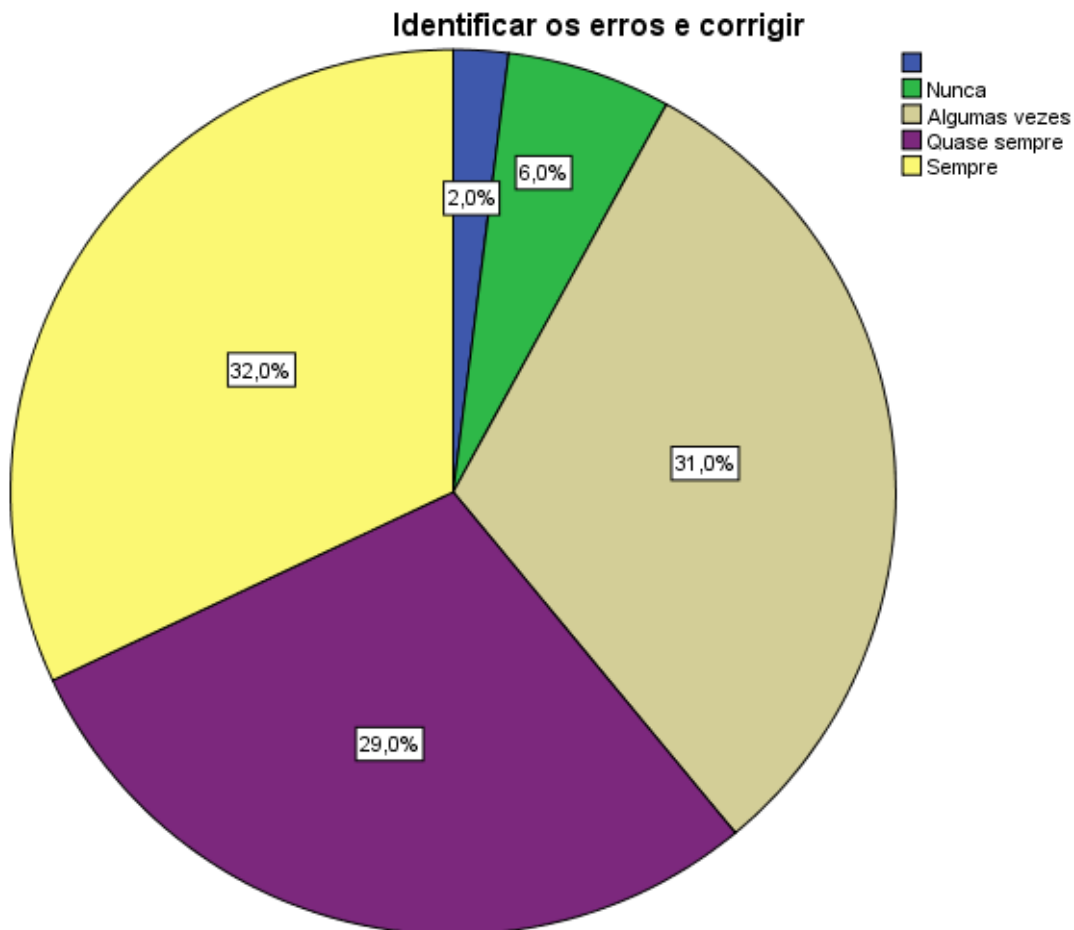


Figura 68. Identificar os erros e corrigir

A tabela (69), descreve os resultados da variável G9, onde podemos constatar que 40 professores inquiridos que correspondem 40% responderam algumas vezes; 26 que somam 26% quase sempre; 25 que equivalem 25% sempre; 8 que totalizam 8% nunca e 1 que perfaz 1% não respondeu.

Na análise deste resultado podemos concluir que os professores inquiridos não têm utilizado todos esta estratégia. O que pode estar na origem das dificuldades que estes alunos apresentam em relação a expressão escrita

Tabela 69. Dificuldade em saber o que têm que fazer para que o texto possa ser bem escrito

Dados	Frequência	Moda
-------	------------	------

	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
	1	1,0	1,0	
Nunca	8	8,0	9,0	
Algumas vezes	40	40,0	49,0	X
Quase sempre	26	26,0	75,0	
Sempre	25	25,0	100,0	
Total	100	100,0		

Dificuldade em saber o que têm que fazer para que o texto possa ser bem escrito

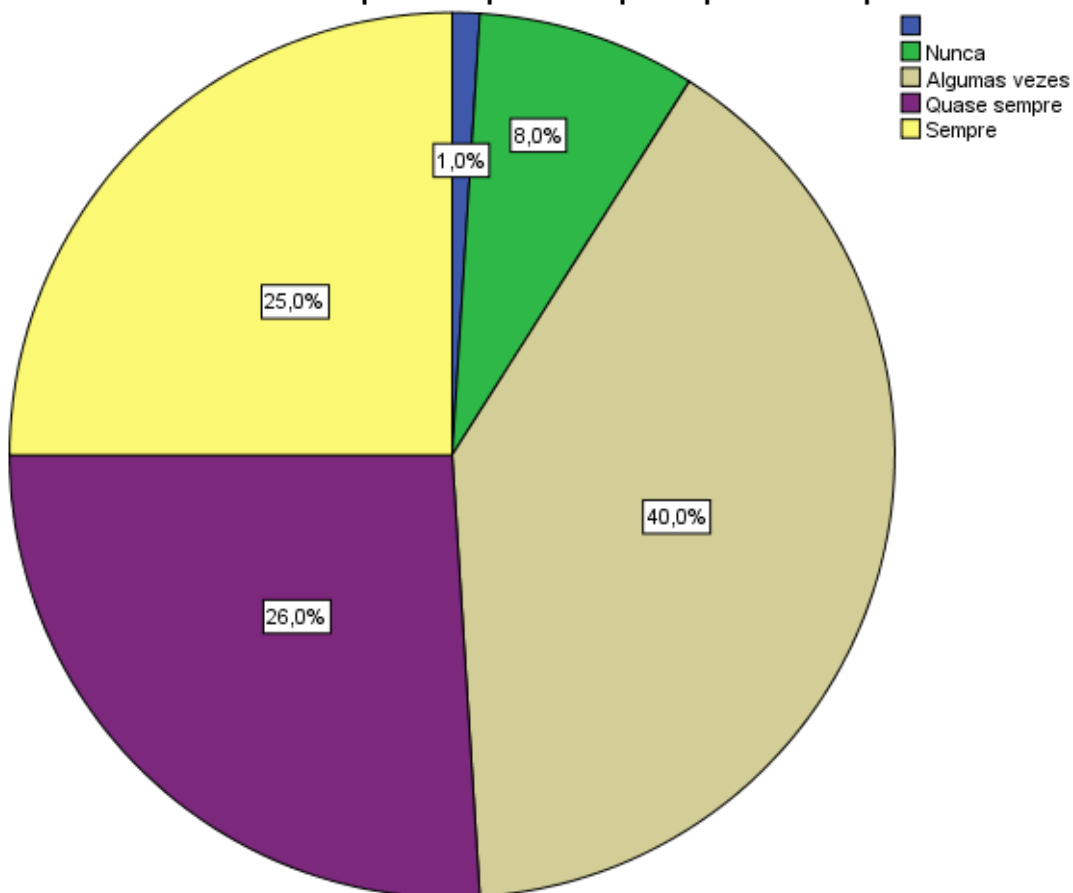


Figura69.Dificuldade em saber o que têm que fazer para que o texto possa ser bem escrito

Relativamente a variável (G10), podemos observar que dos 100 professores inquiridos 43 que somam 43% responderam algumas vezes; 32 que perfazem 32% quase sempre; 21 que equivale 21% sempre e 4 que correspondem 4% nunca.

De uma maneira geral, constatamos que os professores inquiridos têm utilizado as diferentes estratégias apresentadas para o estudo da expressão escrita. No entanto é de ressaltar que embora eles as utilizem também através dos resultados obtidos concluímos que os professores não estão

implementando ou seja aplicando estas estratégias de forma a desenvolverem nestes alunos estratégias de aprendizagem que concorram de forma a influenciar no desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos em relação a Planificação ;Estrutura do Conteúdo; Revisão, escrita de um Texto Narrativo; autorregulação e nas Dificuldades de Expressão Escrita

Tabela70.De um modo geral, os alunos revelam dificuldades de planificação, transcrição, revisão e de auto-regulação

Dados	Frequência			Moda
	Absoluta	Relativa (%)	Relativa Acumulada (%)	
Nunca	4	4,0	4,0	
Algumas vezes	43	43,0	47,0	X
Quase sempre	32	32,0	79,0	
Sempre	21	21,0	100,0	
Total	100	100,0		

De um modo geral, os alunos revelam dificuldades de planificação, transcrição, revisão e de auto-regulação

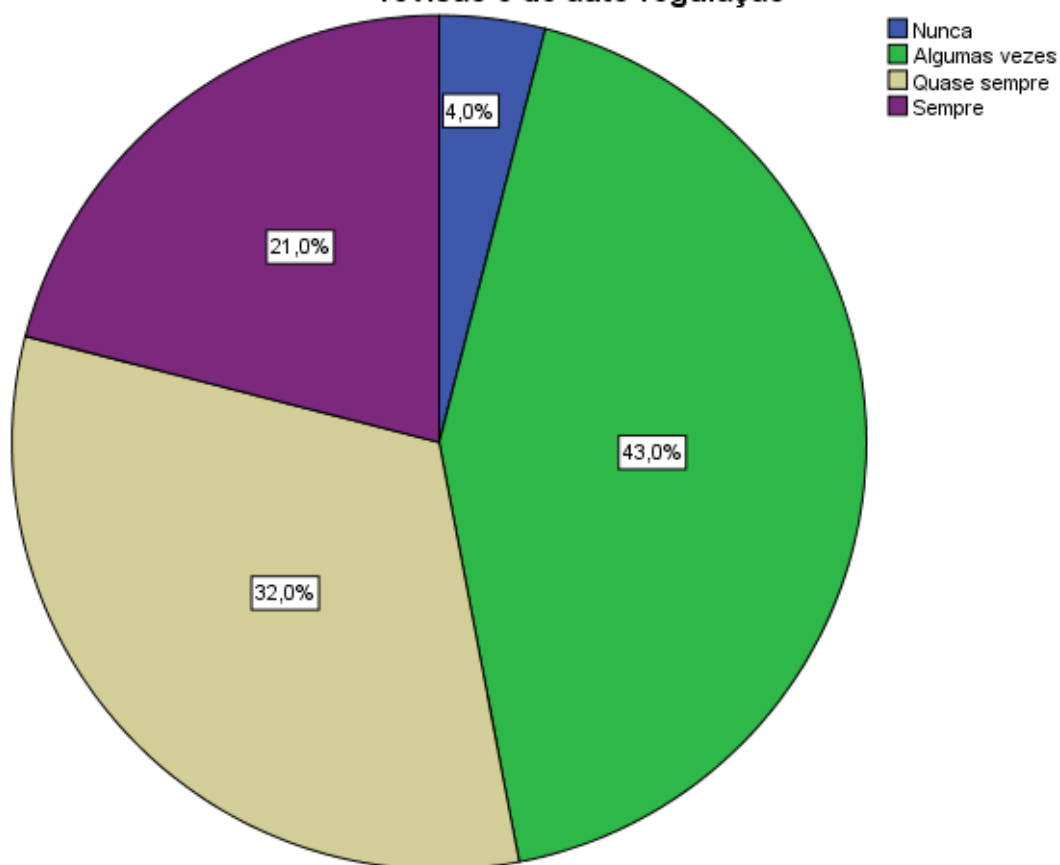


Figura70.De um modo geral, os alunos revelam dificuldades de planificação, transcrição, revisão e de auto-regulação

Anexo 6- Carta dirigida aos encarregados de Educação

Aos Pais e Encarregados de Educação

Assunto: Solicitação de autorização para participação da pesquisa

Caros Encarregados de Educação

Lobito, Abril /Maio de 2017

LAURINDA CHITULA VALDEZ DOMINGOS VIÚME, doutoranda da Universidade de Granada, na área de currículo e professorado, cuja dissertação insere-se ao estudo do tema sobre: Expressão escrita, com o objectivo em analisar o impacto das estratégias utilizadas pelos professores da 6ª classe do Ensino Primário, em relação ao ensino, aprendizagem e problemas de expressão escrita. as estratégias que utilizam no ensino da expressão escrita em relação as aprendizagens e problemas de expressão escrita.

Venho através desta, solicitar a vossa permissão e autorização para que o vosso educando, possa participar na realização do texto narrativo e da entrevista, como aplicação dos instrumentos do trabalho investigativo

Aprecio profundamente a vossa cooperação e ajuda. Sem a vossa colaboração não terei qualquer possibilidade de apresentar qualquer informação valiosa ao meu projecto de investigação.

Atenciosamente,

Com os melhores cumprimentos,

Laurinda Chitula Valdez Domingos Viúme

ANEXO 7 EXTRATOS DE ALGUMAS REDAÇÕES DOS ALUNOS

ANEXO 8

ANEXO 8 - Modelo para correcção do texto narrativo

O presente modelo contém alguns estrados retirados do modelo adaptado de Cuetos (2000) citado por Rebelo (2013)

Serviu como critério de avaliação do texto narrativo escrito pelos alunos.

Para a sua utilização seguiu-se as seguintes orientações:

Orientações para a correcção:

- Corrija uma prova de cada vez.
- Deve usar as designações **1 que quer dizer Pontua; N/P que quer dizer não pontua; e NF/C que quer dizer, Não foi Corrigida**
- Esses indicadores deve estar dentro da tabela. E devem estar a indicar cada aluno.
- Na Coluna onde tem Alunos é para colocar as iniciais que correspondem a cada aluno. As iniciais são: **AP 1 até AP8 Para os alunos da escola Pública; App 8 a App16 para os alunos da Esola Pública Privada; Ap17 a Ap24 para os alunos da Escola Privada**
- Questões certas em relação a redacção do aluno deve merecer a atribuição de **1 ponto**
- Questões não identificadas na redacção do aluno não devem ser pontuada e no lado da pontuação correspondente ao aluno deve colocar-se **(N/P)**
- Caso o professor tenha alguma dúvida em relação ao conteúdo ou aspectos da redacção, deve colocar o indicador **(NF/C)**

Ficha modelo para correcção da redacção dos alunos

A Questões . que se pontuam positivamente										
A.1		Questões relacionadas com o conteúdo			Alunos			Pontuação		
A.1.1		Tem introdução, onde se faz referência ao tempo,			AP1			1		
A.1.2.		Faz uma descrição física ou psicológica								

	das personagens.								
A.1.3.	Existe pelo menos, um sucesso com consequência								
A.1.4.	Tem final coerente								
A.1.5.	É original								
A.. Questões que se pontuam positivamente									
A.2.	Questões relacionadas com a coerência	Alunos				Pontuação			
A.2.1.	As ideias mantêm uma continuidade lógica (Não se verificam saltos na narração								
A.2.2	Existe sentido global e unitário da história.								
A.2.3	Utilização de diálogo, monólogo, descrição; Frases, mesmo que sejam de tipo muito simples e qu não incluam sequer os sinais de pontuação.								
A.2.4	Existência de pelo menos, cinco frases complexas, bem construídas.								
A.2. 5	Riqueza em expressões e vocabulário								

B.1. Classificação do texto em função da longitude									
B.1.	Número de orações presentes no texto e Interpretação			Alunos			Pontuação		
B1.1.	Textos curtos	De o a 5							
B.1.2.	Textos médios	De 6 a 10							
B.1.3.	Textos longos.	De 11 a 15							
B.1.4.	Textos mas longos	Mas de 15							
B.1.5.	Interpretação do texto	-							
C. Orações simples versus complexas									
C1 Presença de orações			Alunos			Pontuação			

C.1.1.	Oracções simples										
C.1.2.	Oracções complexas										
D. Classificação quanto a forma textual											
D.1.Estruturas sintáticas			Alunos				Pontuação				
D.1.1	Oracções coordenadas										
D.1.2	Oracções subordinadas										
D. Estruturas discursivo											
D.1.3.	Tipo de textp										
D. Uso dos sinais de pontuação											
D.1.4.	Uso correcto										
D.1.5.	Uso incorrecto										

ANEXO 9- GUIÃO DE OBSERVAÇÃO

Objectivo : O presente guião de observação foi elaborado como suporte para orientação da observação a ser realizada no momento da realização da redacção pelos alunos da 6ª classe.

Os dados para a sua elaboração foram extraídos do guião de entrevista aplicado aos mesmos alunos.

O presente guião tem por objectivo: orientar a observação de certas atitudes e comportamentos dos alunos revelados no momento da realização da redacção que por motivos da redacção ter sido respondida por escrito não seriam observadas nem expressas.

1- Planificação

1.1.o que os alunos fazem ao iniciarem a escrita da redacção

1.2.Onde os alunos buscam as suas ideias

1.3.O que os alunos fazem para não esquecerem as ideias

2. Génesis de conteúdo

2.1.No decorrer da realização da redacção os alunos utilizam o dicionário?

2.2.Que outros materiais eles utilizam no momento da realização da redacção?

3. Revisão

3.1. Os alunos depois de escreverem as suas redacções o que fazem?

3.2. O que fazem para corrigirem as suas redacções?

4. Auto –regulação

4.1. Como se sentem ao escreverem as suas redações

Anexo 10 – Transcrição dos dados da observação recolhidos pela pesquisadora

Os dados que aqui apresentamos, foram observados no decorrer da aula em que os alunos estavam a realizar as redações.

O objectivo, consistiu em observar no momento da realização da redacção que processos implicados na expressão escrita os alunos colocam em acção.

A nossa presença na sala de aula foi anunciada aos alunos pelo facto de os participantes a realização da prova antes já haviam levado a carta de autorização para os pais.

O guião utilizado foi extraído do guião de entrevista e do questionário dos professores.

O registo dos factos, não foi feito na sala de aula. Em sala de aula apenas ficamos a observar os procedimentos que os alunos estavam a utilizar naquele momento.

Antes dos alunos iniciarem a escrita da redacção e depois passarem ao preenchimento do guião da entrevista, os professores passaram orientações aos seus alunos, quanto ao que deviam fazer e os materiais que tinham ao seu dispor.

1- Orientação dos professores para os alunos antes de iniciarem a redacção e a entrevista:

P1- Bom dia. Na aula passada já vos tinha dito que hoje receberíamos uma visita, para que, os alunos escolhidos fizessem a redacção e responderem a entrevista. A redacção terá que ser feita na folha A4. Se pretenderem podem usar algum livro que aqui temos, o dicionário, a gramática. Devem colocar na folha a vossa identificação, Nome, classe. Estejam a vontade, a professora Laurinda ficará aqui durante os dois tempos. Se tiverem alguma dúvida podem perguntar. Se precisarem de

qualquer coisa podem chamar. Não esqueçam que quando terminarem de fazerem a redacção irão preencher a folha da entrevista.

P2- Bom dia meninos. A professora A, aqui esta, porque, esta a estudar em Espanha e conforme as cartas que vocês levaram para os vossos pais, para vos autorizarem a paraticiparem na sua investigação, hoje ela veio para vocês fazerem a redacção e depois preencherem o guião da entrevista.

Antes de iniciarem a redacção quero avisarvos que, tenho aqui na minha secretária alguns livros de história, dicionário, livro de leitura da 6ª classe e a gramatica. Também tenho lápis, borrachas, lapiseiras e as folhas A4. Devem escrever a redacção na folha A4 e podem usar algumas folhas para o rascunho. Devem colocar na folha a vossa identificação.

P3- . Bom dia alunos. Como estão? Almoçaram? A professora A., como h«já vos tinha dito no dia qu levaram a carta para os vossos pais autorizarem-vos a participarem na tese dela, ela veio para que vocês possa então fazer a redacção e depois responderem a entrevista. Devem escrever na folha, onde vão fazer a redacção os vossos nomes e a classe.

P4- . Bom dia meninos. Hoje conforme a professora vos tinha dito, será o dia para fazerem a redacção e depois responderem as perguntas da entrevista. Têm aqui alguns livros , dicionários, folhas para escreverem a redacção e para fazerem o rascunho. Também têm aqui lápis, lapiseira, boracha. Devem escrever na folha o vosso nome e a classe.

Depois dos professores acabarem de dar as orientações nos sntamos e ficamos sentados e sem a minha participação.

6. Ao iniciarem a escrita o que os alunos fazem?

Os alunos receberam as folhas, os lápis, as lapiseiras e as folhas brancas A4. Depois disso, pegaram na folha e maior parte deles começou logo a escrever.

P-. “Alguém que folha para fazer rascunho?”

A. Não. Eu quero.

Outros, não adiante escreve só já na folha”

Observamos que algumas vezes, muitos deles ficava imóvel ,sem escrever ,a olharem para a janela, para o ar, alguns passavam a mão na cabeça e ao mesmo tempo davam um sorriso, arregalavam os olhos e fechavam.

“AP 1; AP 4 App10; App 13. Passavam a mão na cabeça, sorriam, trocavam os aolhares”

Ap20; Ap21; Ap24- de quando eem vez olhavam para o ar e para a janela

A maior parte dos alunos tinham quase o mesmo comportamento.

7. Que fonte os alunos utilizam para buscarem as suas ideias?

No momento em que estavam a realizar a redacção os alunos muitas das vezes paravam de escrever, cravavam o lápis por cima da redacção. Alguns ainda olhavam para o tecto da sala de aula, cosavam alguma parte do corpo. Dois alunos levantaram-se e foram pegar um livro, mas não chegaram a levar para as suas carteiras. Desfolharam e logo colocaram por cima s secretaria da professora.

pp13; pp16- esses alunos foram ao encontro o professor, perguntaram alguma coisa e voltaram para as suas carteiras. Ao regressarem um deles ainda deu uma dança e pós-se a rir.

8. O que os alunos fazem para não esquecerem as ideias.

Os alunos iniciaram a escrita já na folha onde haviam colocado as suas identificações. Eles escreviam escreviam e iam fazendo algumas paragens arregalando os olhos, sorrindo, trocando olhares uns aos outros. Só um número reduzido de alunos usou o rascunho.

pp9; pp16; p 21 esses alunos logo de inicio perguntaram aos professores se podiam usar a folha de rascunho.

9. Os alunos utilizaram os materiais que foram colocados ao seu dispor?

Não.! Dois alunos no momento da redacção, foram até a professora e perguntaram:

A. Podemos usar alguns desses livros para escrever a redacção?

P. sim os livros estão aqui para quem quiser usar

“podemos usar o dicionário?”

P- Sim.

Acontece que pegaram e logo de seguida abandonaram.

Quanto aos outros materiais eles não tocaram. Os únicos materiais que eles utilizaram foram as folhas, os lápis, a borracha e a lapiseira.

10. Ao terminarem a realização da redacção o que fazem os alunos.

Antes dos alunos dizerem que já tinham terminado muitos deles já havia pedido mais folhas. “ O professor quero uma folha para passar a limpo” (AP2; AP6 e AP8; App10; App16; Ap 21.

A revisão era feita ao mesmo tempo que escreviam (transcrição). Muitos dos alunos escreviam, escreviam ,depois de lerem pediam mais uma folha.

Os alunos corriam ao mesmo tempo que escreviam. Não tiveram momentos isolados. Eles escreviam, revisavam e o tempo todo, era assim. Quando estavam a terminar alguns alunos releeram os seus textos. Quem depois dessa leitura entendeu que o seu texto estava conforme entregava a professora. Mas quem achava que faltava mais alguma coisa, pedia outra folha e passava a limpo.



Universidade de Granada
Faculdade de Ciências de Educação
Departamento de Didáctica & Organização Escolar

**Guião de Entrevista Dirigido aos alunos da 6ª Classe do Ensino Primário Do
Município do Lobito Província de Benguela.**

Estimado (a) aluno (a);

Este inquérito por entrevista é parte integrante de uma investigação que está a ser realizada no âmbito de Doutoramento em Ciências de Educação na área de Organização e Gestão Escolar, na Universidade de Granada em Espanha.

Com esta entrevista pretendemos recolher informações que nos possibilitem aferir a opinião dos alunos **6ª classe do Ensino Primário do Município do Lobito**”, Sobre a expressão escrita.

Somos a informar que os dados recolhidos na entrevista serão **anónimos e confidenciais**.

Consentimento informado:

O entrevistado declara que compreende o tema e os objetivos desta investigação, participa voluntariamente e autoriza a gravação áudio e subsequente a utilização dos dados para publicações científicas, salvaguardando-se o anonimato e a confidencialidade?

Sim() Não()

Desde já, contamos com a sua colaboração. O nosso muito obrigado pela disponibilidade.

Parte I

- 1- Idade -----
- 2- Género -----
- 3- A tua escola é, Pública, Pública Privada ou Privada ? -----

Parte II

4- Estratégia de estruturação textual:

5.1. Antes de escreveres um texto ou uma redacção em que pensas?

5.2. Aonde tiras as ideias para escreveres o teu texto ou a tua redacção?

5.3. Para não esqueceres as tuas ideias o que fazes?

5.4. Quando pretendes escrever o teu texto tens em conta, o que pensaste antes e anotas ou escreves o que te vem à cabeça no momento?

6- Estratégia para a génese de conteúdo:

6.1. Quando queres escrever o teu texto ou a tua redacção em quem pensas?

6.2. Com quê relacionas as palavras no momento de escreveres o teu texto ou a tua redacção?

6.3. O que fazes quando não consegues encontrar as palavras adequadas para escreveres o teu texto?

6.4. As palavras que utilizas para escreveres o teu texto, seguem alguma ordem?

6.5. Sabes como e onde encontrar novas palavras ou ideias para escreveres bem o teu texto?

.....
.....

7. Estratégia para a estruturação do conteúdo:

7.1. Para escreveres o teu texto, como organizas as tuas palavras em relação as tuas ideias?

.....
.....

7.2. Como fazes para descreveres o assunto ou a cena do texto que queres escrever?

.....
.....
.....

7.3. Quando descreves uma cena como ordenas o tempo?

.....
.....
7.4. Conheces as partes que deve ter o teu texto?

.....
.....
7.5. Ao escreveres segues alguma regra que te ajuda a recordar as partes do texto?

.....
.....
8. Estratégia de revisão:

8.1. Depois de escreveres o teu texto como fazes para ver se ele está bem escrito e sem erros?

.....
.....
8.2. Quando acabas de escrever um texto como verificas a forma como usaste as letras maiúsculas e os sinais de pontuação?

.....
.....
8.3. Depois de escreveres o teu texto, releres e te interrogas para te certificares se o que escreveste está de acordo o que tinhas pensado?

.....
.....
8.4. O que precisas para melhorares os teus textos?

.....
.....

.....
.....
.....

9. Estratégia de auto regulação:

9.1. Utilizas algum truque ou estratégia quando queres escrever o teu texto de maneira a que ele fique bem escrito?

.....
.....
.....

9.2. Quando estas a escrever sabes que tipo de texto estais a escrever e o que deves fazer?

.....
.....

9.3. Quando dás conta que o teu texto tem erros, quem achas que deve corrigir?

.....
.....

9.4. Quando escreves o teu texto consegues ver se está bem ou mal e como te sentes?

.....
.....

9.5. Já escreveste alguma vez um texto?

.....
.....

10. dificuldades de expressão escrita:

10.1. Que dificuldades achas que tens para escreveres um texto ou uma redação?

.....
.....

.....

.....

.....

ANEXO 12 Transcrição textual das entrevistas dos alunos da 6ª classe

PARTE I	
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	
1- P- Idade	AP1- 12; AP2-11; AP3-13; AP4-12; AP5- 11; AP6- 11; AP7-10; AP8-11 App 9-12; App10-11; App11-11; App12-12; App13-13; App14-11; App15-11; App16-12; Ap17-11; Ap18-11; Ap20-11; Ap21-11; Ap22-11; Ap23-11; Ap24-12.
2- P- Género	AP1- Masculino; AP2- Femenino,(Feminino); AP3- Masculino; AP4-Femenino, (Feminino); AP5-Masculino; AP6- Femenino; AP7-Feminino; AP8-Feminina. App9-Masculino; App10-Femenino, (Feminino); App11- Masculino; App12-Feminino; App13- Masculino; App14- Femenino; App15-Femenino; App16-Femenino, (Feminino); Ap17-Femenino (Feminino); Ap18-Masculino; Ap19-Feminino; Ap20- Femenino; Ap21-Feminino; Ap22-Masculino; Ap23- Femenino; Ap24-Femenino.
3- P- tipo de escola (Pública, Pública Privada, Privada)?	AP1- pública; AP2-pública; AP3 pública AP4- pública; AP5- pública; AP6-pública; AP7- pública AP8- pública. App9-pública privada; App10-pública privada; App11-pública privada; App12- pública privada; App13- pública privada; App14- pública privada App15- pública privada; App16- pública privada.

Ap17- privada; Ap18-privada; Ap19-privada; Ap20- privada;
Ap21-privada; Ap22-privada; Ap23-privada Ap24- Privada.

PARTE II

PLANIFICAÇÃO

4- ESTRATÉGIA DE ESTRUTURAÇÃO TEXTUAL.

4.1. P- Antes de escreveres um texto ou uma redação em que pensas?

AP1- Penso no tema daquele texto.
AP2- Antes de escrever um texto ou uma redação penso na agricultura, na economia e na ideia.
AP3- Eu antes de escrever uma redação penso todo em todas coisas penso nas paisagens e crio (crio) algumas coisas.
AP4- Antes de escrever um texto ou uma redação penso na ideia, nos temas e nos subtemas submetidos por mim
AP5- No que estudei e no que li.
Os exemplos que vou dar; E as repetições nas palavras.
AP6- Quando escrevo um texto ou uma redação penso primeiro no tema.
Ap7- Penso nas palavras ideais e certas para colocar, depois penso no que vou por na conclusão
Ap8- Eu penso no texto que tem a ver com a redação vo ver a importância, para que serve e vou escrever.
App9- Antes de escrever um texto ou uma redação penso nas palavras que irei de escrever.
App10 – Antes de escrever um texto (Penso) penso no título e antes de escrever uma (ao) redação penso a definição
App11- Antes de eu escrever um texto ou uma redação penso (penso) nas coisas que eu ando ver no meu dia dia (dia-a-dia).
App12- Antes de escrever um texto penso nas palavras, sílabas, os pontos, e nos rascunhos e como interpretar o texto.
Ap13- Antes de escrever um texto ou uma redação penso os (nos) três filho (filhos) de uma tartaruga perdida.
App14- Antes de escrever um texto eu penso no que vou escrever.
App15- primeiro eu penso como posso (posso) escrever o texto ou redação.
App16- Eu penso nas coisas que nos país há, (que o país tem) economia, agricultura, musica desporto...
Ap17- Antes de escrever um texto ou uma redação penso na realidade do mundo.
Ap18- Penso na realidade do texto ou redação.
Ap19- Antes de escrever um texto ou uma redação (redação) penso no que escrever acerca do conteúdo do texto.

	<p>Ap20- No tema que me foi dado.</p> <p>Ap21- Para eu escrever um texto ou uma redacção (redação) penso em algumas ideias.</p> <p>Ap22- Penso nas frases que vou escrever.</p> <p>Ap23- Eu penso em saber o significado do titulo (título) da redacção (redação) e do texto e qual é a sua importância.</p> <p>Ap24- Penso naquilo que pediram</p>
<p>2. P- Onde tiras as ideias para escreveres um texto ou uma redação?</p>	<p>AP1- tiro as ideias da minha mente (do meu cérebro)</p> <p>AP2- Para escrever um texto ou uma redacção (redação) tiro as ideias na mente, na família etc.</p> <p>AP3- Eu tiro as ideias da minha mente nas coisas ao meu redor.</p> <p>AP4- As ideias para escrever um texto ou uma redacção (redação) tiro nas relações sociais ou se já (já) na relação do homem a (na)sociedade e na mente</p> <p>AP5- Dos livros e das aulas anteriores. Da cabeça.</p> <p>AP6- Para eu escrever um texto ou uma redacção (redação) tiro as ideias da minha cabeça.</p> <p>AP7- Tiro as ideias da cabeça.</p> <p>AP8- As ideias para escrever um texto ou uma redação histórias e as outras tiro da minha mente</p> <p>App9- As minhas ideias antes de escrever uma redação tiro-as da minha mente e depois pego o meu dicionario (dicionário) e tiro também algumas palavras.</p> <p>App10- Para escrever uma redacção (redação) as ideias tiro (as) primeira coisa da imaginação pelo título da redacção (redação)</p> <p>App11- Onde eu tiro as ideias para escrever um texto ou uma redação, é nos noticiarios (noticiários) ou nos textos de um livro.</p> <p>App12- Para escrever um texto ou uma redação tiro as ideias de algum livro ou mesmo da cabeça pensando.</p> <p>App13- As ideias para escrever um texto ou uma redação tiro da minha mente.</p> <p>App14- Eu tiro as ideias para escrever um texto da minha cabeça.</p> <p>App15- As ideias para escreve (escrever) um texto ou uma redação eu penso e tiro da mente.</p> <p>App16- Tiro ideias em livros, na natureza paisagens e na família (família).</p> <p>App17- Eu tiro as ideias para escrever uma redação ou um texto em um momento que eu passei</p> <p>Ap18- Tiro as ideias (para) como se fosse algo que eu passei ou aconteceu.</p> <p>Ap19- Tiro dos conhecimentos que já tenho, do que observo, do que imagino, do que investigo, do que desejo,saber (do que desejo</p>

	<p>saber,) ou ter ou espero ver</p> <p>Ap20- Tiro da minha cabeça, do livro ou da internet.</p> <p>Ap21-As ideias para escrever um texto ou uma redação tiro da mente.</p> <p>Ap22- As ideias para escrever um texto ou uma redação tiro da minha cabeça.</p> <p>Ap23- Essas ideias vêm da minha imaginação, nas (das) coisas vividas e vistas no caminhar da minha formação</p> <p>Ap24- As ideias para eu escrever um texto ou uma redação (redação) eu tiro da minha mente.</p>
<p>.3. P- Para não esqueceres as ideias o que fazes?</p>	<p>AP1- passo as ideias em um rascunho</p> <p>AP2- Para não esquecer as ideias escrevo numa folha de caderno.</p> <p>AP3- Eu leio muito para que eu não esqueça a minha redação.</p> <p>AP4- para não me esquecer das ideias interpreto-as inteorizo-as e as leio a todo o momento que for possível (possível)</p> <p>AP5- Continuo a ler.</p> <p>Faço pouco barulho.</p> <p>AP6- Para não esquecer as ideias anoto num papel.</p> <p>AP7- Enquanto penso escrevo para não esquecer as ideias.</p> <p>AP8- Para não esquecer as ideias paço (passo) num papel de rascunho.</p> <p>App9- para mim não se esquecer das minhas ideias passo logo para uma folha de rascunho.</p> <p>App10- Para não esquecer (da ideia) das ideias escrevo num papel.</p> <p>App11- O que eu faço para não esquecer as minhas ideias é não fazer coisas que podem me distrair.</p> <p>App12- Para não esquecer as ideias escrevo em um papel e depoi (depois) paço (passo) a limpo.</p> <p>App13- Para não esquecer as ideias não penso em outra coisa.</p> <p>App14- O qu eu faço para não esquecer as ideias é que eu escrevo num rascunho e depois passo para a folha.</p> <p>App15- Eu faço primeiro no rascunho para eu não esquese (esquecer).</p> <p>App16- Escrevo em folhas para salvar as minhas ideias.</p> <p>Ap- 17- Para não esquecer as ideias eu faço um pequeno resumo em papel.</p> <p>Ap18- Penso nela tantas vezes para não esquecer.</p> <p>Ap19- Para não esquecer as ideias aponto ou às vezes até nem esqueço</p> <p>Ap20- Aponto-as num papel.</p> <p>Ap21- Para não esquecer as ideias escrevo em papeis (papéis).</p> <p>Ap22- Para não esquecer as ideias escrevo-as no papel.</p> <p>Ap23- Faço um rascunho e leio mais</p> <p>Ap24- Para eu não esquecer as minhas ideias primeiro faço um</p>

	rascunho depois passo para o meu caderno.
<p>4. P- Quando queres escrever, o que consideras para a tua redação (o que pensaste antes e anotas, o que te vem a cabeça no momento ou nas pessoas)?</p>	<p>AP1- Tenho em conta o que escrevi antes e anotei e a história. Ap2- Quando escrevo tenho em conta a história e o que penso antes e anoto que me vem na cabeça no momento. AP3- O que Eu anotei e escrevi o que me vem na cabeça no momento AP4- Sim, na história que vou escrever AP5- O que me vem na (a) cabeça no momento e a história que quero escrever. AP6- Quando escrevo tenho em conta o que penso antes e anotei AP7- Sim tenho em conta (em conta) o que penso antes, e anotei o que me vem a cabeça no momento AP8- Penso na professora que vai ler a minha redação. primeiro e depois anoto App9- Sim, no que anote também o que vem no momento para me não se esquecer-se da palavra que vem de momento. (O que me vem de momento para não me esquecer), e em tudo que vai fazer a minha redação ficar bonita. App10- O que mi (me) vem na (a) cabeça no momento antes de escrever ou anota vem como vou criar (ou anotar e ver como vou criar), Algumas vezes na história que vou escrever. App11-sim, mas as vezes eu decoro eu anoto ou escrevo o que vem na cabeça no momento e depois decoro, na paisagem App12-Sim, anota o que me vem logo na cabeça, e escrevo o que vem logo no momento e o que me rodeia. App13- Não escrevo o que (o que) vem do momento. App14- Quando escrevo sim tenho em conta o que pensei, a história e as pessoas e o que escrevo no momento. App15- Sim, tem em conta a paisagem e o que pensei App16- Escrevo o que me vem na cabeça no momento. Ap17- Quando escrevo tenho em conta o que escrevo e anoto. Ap18- Quando escrevo tenho em conta o que pensei. Ap19- Escrevo o que me vem a cabeça no momento ou se já tiver alguma coisa anotada sobre o conteúdo também escrevo. Ap20- Escrevo notas para me orientar da história que vou escrever. Ap21- Sim anoto e escrevo o que me vem a cabeça no momento e imagino o que me rodeia.. Ap22- Escrevo o que vem a cabeça no momento e a história que vou escrever. Ap23- Eu penso antes e anoto porque as minhas ideias aparecem paulatinamente Ap24-Primeiro penso e depois anoto, depois escrevo a história.</p>
5- ESTRATÉGIA PARA A GÉNESIS DE CONTEÚDO:	

<p>5.1. P Quando queres escrever um redação o que pretendes?</p>	<p>AP1- O que a professora manda no tema daquele texto AP2- Quando quero escrever um texto ou uma redação penso numa ideia. AP3- Eu penso em toda e em todas as coisas importantes AP4- Quando quero escrever um texto ou uma redação penso no tipo de texto e como será o texto penso na redacção (redação) e que conteúdo terá a redacção (redação) AP5- No que a professora manda, No que li para saber. AP6- O título do texto ou a história que li. AP7- Penso nas letras e palavras adequadas que vão dar vida a minha redação. AP8- Penso primeiro título do texto ou da redação e vou escrever. App9- Quando escrevo um texto penso nas palavras que eu de escrever para a redação. App10- Quando quero escrever um texto ou redacção (redação) penso (penso) no título que vou dar App11- As palavras que eu escrevo no meu texto ou redação estão relacionadas com o título do texto ou redação. App12- Quando escrevemos um texto ou redacção penso nos composição. (penso nas composições). App13- Quando quero escreve um texto ou uma redação penso na redação. App14- Quando quero escrever um texto ou uma redacção (redação) eu penso na introdução, importância e conclusão. App15- Eu antes de escrever um texto penso no nome ou o tipo de redação. App16- Penso algumas ideias e reflito-as. Ap17- Quando quero escrever um texto ou uma redação penso em coisas que existem no Mundo. Ap18- Penso na realidade do mundo. Ap19- Penso se alguma vez já aconteceu comigo ou se foi algo que observei Ap20- Penso no tema que na qual vou desenvolver. Ap21- Penço (Penso) no que vou fazer, no significado da palavra e a lição moral do texto Ap22- Penso na redação que estou a fazer. Ap23- Penso naquilo que é o tema, na sua importância, objectivo Ap24- Eu penso no texto e na redacção a importância que tem e o que vou escrever.</p>
	<p>AP1- Relaciono com (tema) o tema do texto AP2- Relaciono com o meu dia-dia e o bem-estar.</p>

<p>.2. P- Com quê relacionas as alavras que seleccionas para screveres no teu texto ou edação?</p>	<p>AP3- Eu relaciono as palavras muito importante</p> <p>AP4- As palavras que escrevo no texto ou redação relaciono com base no tema dos textos e nos subtemas da mesma</p> <p>AP5- Com o meu pensamento.</p> <p>No que oiço.</p> <p>No livro.</p> <p>AP6- Relaciono com o titulo do texto.</p> <p>AP7- Relaciono o texto ou a redacção com histórias e lições.</p> <p>AP8- Depende de cada tipo de texto ou da redação</p> <p>App9- As palavras que escrevo num texto relacionam-se com as palavras ou com titulo que ei de escrever.</p> <p>App10- Relaciono-me com a escola (quando) com (titlo que vou falr) titulo</p> <p>App11- As palavras que eu escrevo no meu texto ou redação estão relacionadas com o titulo do texto ou redação.</p> <p>App12- AS palavras do texto ou redacção estam (estão) relacionadas com o titulo.</p> <p>App13- As palavras que escrevo no meu texto se relaciona (relaciona) de uma fabula.</p> <p>App14- Eu relaciono as palavras que eu escrevo com o texto ou redação.</p> <p>App15- As palavras que escrevo no meu texto ou redação relaciono com os objetos.</p> <p>App16- relaciono com o meu cotidiano.</p> <p>Ap17- Eu relaciono as palavras que escrevo no texto ou na redação em coisas que me rodeião.</p> <p>Ap18- Com uma história</p> <p>Ap19- Relaciono com o meu pensamento com a minha observação com a minha vivênia, com a minha pesquisa.</p> <p>Ap20- Relaciono com a vida diária.</p> <p>Ap21- Com as coisas que observo ou que me vem a mente.</p> <p>Ap22- Relaciono as palavras com o titulo.</p> <p>Ap23- relaiono com o meu dia-a-adia e com o estilo de vida que levo</p> <p>Ap24- Depende do tipo de texto ou da redacção que eu vou escrever.</p>
	<p>AP1- para de escrever e começo pensar em tudo o que aprendi sobre o tema deste texto</p> <p>AP2- Continuo a ler para encontrar as palavras adquadas.</p> <p>AP3- Eu penso muito para encontrar as palavras adequadas.</p> <p>AP4- Quando não consigo encontrar as palavras paro e penso para para que eu as encontre</p> <p>AP5- Faço como eu estou a pensar.</p> <p>AP6- Quando não consigo encontrar as palavras pesso ajuda na</p>

<p>3. P- O que fazes quando ao uereres escreveres e não ncontras as palavras adquadas?</p>	<p>professora. App7- Escrevo as palavras que estão na minha cabeça App8- Quando não consigo encontrar as palavras adequadas procuro no dicionário e com ajuda do professor App9- Quando não consigo encontrar as palavras adequadas peço ajuda ao meu professor e crio também. App10- Quando não encontro as palavras adequadas fico num lugar caumo (calmo) App11- Quando não consigo encontrar as palavras adequadas faço muita leitura. App12- Quando não consigo encontrar as palavras adequadas pergunto. App13- Quando não consigo (consigo) encontrar as palavras adequadas faso (faço) num rascunho. App14- Quando não consigo encontrar as palavras adequadas eu paro e penso até conseguir encontrar App15- Crio as minhas ideias na quilo que acho. App16- Continuo a pensar até encontrar as palavras adequadas. Ap17- Quando não consigu (consigo) encontrar as palavras aquequadas (adequadas) eu procuro outra expressão. Ap18- procuro o sinonimo da palavra. Ap19- Quando não consigo pergunto a alguém mais velho (pais e professores) ou consulto o dicionário. Ap20- Peço ajuda a minha mãe e a minha professora. Ap21- Pergunto as pessoas mais proximas (próximas) de mim. Ap22- procuro as palavras. Ap23- peço ajuda a um familiar adulto para me ajudar como enqadramento (enquadramento) de algumas palavras na minha ideia Ap24- Quando não consigo encontrar as palavras adequadas procuro no dicionário.</p>
	<p>AP1- Seguem AP2- Nem sempre sigo a ordem. AP3- Sim. Eu sigo alguma ordem AP4- Dependentemente (independentemente) do tema seguem alguma ordem AP5- Sim seguem uma ordem AP6- Sim, verbal; AP7- Sim seguem ordens AP8- Sim segem (seguem) ordem App9- As palavras que escrevo no texto seguem sim, ordem. App10- As palavras que escrevo no meu texto seguem em ordem</p>

<p>.4. P- As palavras para escreveres o teu texto seguem alguma ordem?</p>	<p>App11- Sim as palavras que eu escrevo no meu texto seguem alguma ordem. App12- Sim App13- As palavras que escrevo seguem a ordem da fabula. App14- As palavras que eu escrevo no meu texto sim seguem a ordem. App15- Sim as palavras que eu escrevo seguem algumas ordem. App16- Nem sempre, porque faço redacções (redações) epontâneas. Ap17- As palavras que escrevo têm uma ordem. Ap18- Sim .Ap19- Sim, conforme o tema, respeito a introdução, o desenvolvimento e o final do tema, para concluir o assunto. Ap20- Seguem a ideia apenas com consequência Ap21- Sim, introdução, desenvolvimento e conclusão Ap22- Sim. Seguem a introdução, desenvolvimento, e conclusão Ap23- Nem sempre Ap24- Si. Seguem alguma ordem.</p>
<p>.5. P- Sabes como e onde encontrar novas palavras ou ideias para escrever bem o teu texto?</p>	<p>AP1- Encontro novas palavras ou ideias no dicionário e nos livros AP2- Me baceando (baseio) em alguns livros. AP3- Eu tiro algumas palavras ou ideias nos livros e desenvolve em minhas próprias palavras AP4- Sim no dicionário AP5- Nos dicionários. Nos livros de calegrafia. AP6- Sim sei posso encontrar no dicionário e nos outros livros. AP7- Encontramos novas palavras ou ideias no dicionário. AP8- Aonde encontrar novas palavras ou ideias para escrever bem um texto e no livro etc. App9- Para encontrar novas palavras ou ideias para escrever bem um texto encontro no dicionário. App10- Para escrever novas palavras e ideias encontro no livro e no dicionário. App11- Onde encontro boas ideias para escrever bem um texto é no dicionário. App12- Sim nos livros e dicionários App13- Sei onde se encontra novas palavras ou ideia para escrever bem não me deistraio (destraio) App14- Eu sei onde e como encontrar novas ideias palavras lendo e pensando ou ideias para escrever bem. App15- Sim sei, na cual (qual) e o dicionário. App16- Sim num lugar calmo e harmonioso onde posso encontrar-me. Ap17- Para escrever uma palavra nova ou idia eu consulto o</p>

	<p>dicionário.</p> <p>Ap18- Sim o dicionário.</p> <p>Ap19- Sim, no dicionário, na Google, em enciclopédias, alguns livros que já li...</p> <p>Ap20- Encontro através da leitura.</p> <p>Ap21- Sim, em livros escolares.</p> <p>Ap22- Sim. Sei onde encontrar ideias.</p> <p>Ap23- Sim sei, em um dicionário académico.</p> <p>Ap24- Onde encontrar novas palavras ou ideias para escrever bem um texto é na biblioteca.</p>
--	---

6- ESTRATÉGIAS PARA A ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO:

<p>1. P- Antes de escreveres o teu texto, como organizas as tuas palavras e as tuas ideias?</p>	<p>AP1- antes de escrever um texto eu penso muito sobre este texto e escrevo as frases com as ideias que tive.</p> <p>AP2- Antes de escrever um texto analizo atentamente o que estou a escrever</p> <p>AP3- Em relação as palavras e as ideias faço (faço) algumas anotações entre as minhas ideias e algumas palavras e as mais importante escrevo no meu texto</p> <p>AP4- Antes de escrever um texto escrevo as palavras e as ideias anteriores, devo saber o significado das palavras e escrevo as frases</p> <p>AP5- Eu faço rascunho para não errar.</p> <p>Tiro da cabeça.</p> <p>AP6- Penso o que vou falar no texto, qual será o título.</p> <p>AP7- Faço uma revisão.</p> <p>AP8- Antes de escrever um texto em relação as ideias tenho de consultar a biblioteca</p> <p>App9- para mim não se esquecer das minhas ideias passo logo para a folha de rascunho.</p> <p>App10- Antes de escrever um texto em relação as palavras e ideias eu penso como se escreve</p> <p>App11- Em relação as palavras e as ideias eu escrevo num papel.</p> <p>App12- Devo pensar como escrever.</p> <p>App13- Antes de escrever um texto faço (faço) em relação as palavras e as ideias penso no título os filhos a procura (a procura) da mãe.</p> <p>App14- Antes de escrever um texto eu faço um rascunho com palavras e as ideias e formo as minhas frases.</p> <p>App15- primeiro organizo (organizo) a ideia a partir da mente.</p> <p>App16- Analiso-as correctamente o que pensei e escrevo-as.</p> <p>Ap17- Antes de escrever um texto eu organizo as palavras e as frases</p> <p>Ap18- Organizo e escrevo correctamente.</p>
---	--

	<p>Ap19- Antes de escrever um texto primeiro imagino o tema, faço uma redacção (redação) mental, só depois começo a escrever, deixando alguns espaços entre os paragrafos para poder acrescentar qualquer outra ideia que surja, para enriquecer ou completar o tema</p> <p>Ap20- Escrevo as ideias e as palavras num papel</p> <p>Ap21- Pergunto ao professor (a) ou aos pais o que posso escrever..</p> <p>Ap22- Junto as ideias e assim consigo ter um texto.</p> <p>Ap23- Penso e formulo as ideias</p> <p>Ap24- Antes de escrever um texto ou uma redação as ideias tenho de consulta a biblioteca, o dicionário e escrevo</p>
<p>2. P- Como fazes para escreveres o assunto ou a história do teu texto ? (Segues alguma ordem)</p>	<p>AP1- Sim , introdução , desenvolvimento e fim edescrevo um objecto ou uma cena falando tudo o que sei sobre ela</p> <p>AP2- Imagino a cena ou o objeto escrevo conforme me vem a cabeça.</p> <p>AP3- Escrevo conforme me vêm as ideias</p> <p>AP4- descrevo-o pela sua característica e pelo seu significado, e conforme me lembro.</p> <p>AP5- Pelos pensamentos. Pela inteligência.</p> <p>Ap6- Descrevo a cena ou objecto segundo a minha perepçãp (percepção). E o que dá a entender o que vou escrever.</p> <p>AP7- Descrevo em textos ou redacções conforme for a história ou o que quero escreve.</p> <p>AP8- Faço conforme dá para escrever.</p> <p>App9- Descrevo um objecto quando ou uma cena com ajuda dos meus pensamentos e palavras. E conform surgem as ideias</p> <p>App10- escrevo tudo que sei conforme me lembrar</p> <p>App11- Conforme me lembrar</p> <p>App12- Sim com principio e fim</p> <p>App13- Um objecto ou cena escrevo o que me vem a cabeça.</p> <p>App14- Eu escrevo um texto ou uma cena primeiro pensando, vendo e lembrando para escrever melhor o que me lembrar.</p> <p>App15- descreve consoante a imaginação e a observação e a e imaginação do objecto e conforme me lembrar</p> <p>App16- Imaginando a mesma cena e vou escrevendo conforme me lembrar</p> <p>Ap17- Para descrever um objecto ou uma cena eu explico o formato ou como aconteceu onde começou e onde termina</p> <p>Ap18- se fosse um objecto explico o formato e se for uma cena explico o que aconteceu conforme me lembrar</p> <p>Ap19- Escrevo com felicidade e com entusiasmo conforme me lembrar.</p>

	<p>Ap20- Escrevo com emoção e ansiedade conforme foi acontecendo a história</p> <p>Ap21- pensando como foi a cena</p> <p>Ap22- pensando como começo e terminou</p> <p>Ap23- descrevo de modo a ser percebida por uma outra pessoa que não seja eu</p> <p>Ap24- descrevo a cor o tamanho se é grande bonito ou feio conforme eu quizer.</p>
<p>3.P- Segues alguma ordem para escreveres o tempo e os acontecimentos?</p>	<p>AP1- Ordeno o tempo contando-o</p> <p>AP2- Quando descrevo um sucesso ordeno o tempo como uma forma positiva.</p> <p>AP3- ordeno o tempo falando do que aconteceu primeiro e depois.</p> <p>AP4- Quando descrevo um sucesso ordeno o tempo de uma forma resumida e objectiva</p> <p>AP5- falo só do que aconteceu</p> <p>AP6- Contando o tempo passado, futuro e presente.</p> <p>AP7- ordeno o tempo</p> <p>AP8- sim ordeno o tempo</p> <p>App9- Quando descrevo um sucesso organizo o tempo do princípio ao fim.</p> <p>App10- só escrevo o que me vem a cabeça</p> <p>App11- sim ordeno, o que aconteceu primeiro e depois o que foi acontecendo.</p> <p>App12- Quando descrevo um sucesso organizo o tempo do princípio e o fim.</p> <p>App13- Quando descrevo um sucesso ordeno o tempo com a corrução. (correção)</p> <p>App14- Quando descrevo um sucesso eu ordeno o tempo vendo a que horar (hora) começo (começou) e quando acabo (acabou).</p> <p>App15- Ordeno o tempo sigundo (segundo) a logica (lógica) da frases (frase).</p> <p>App16- Nos tempos livres escrevo e nas horas vagas divirto-me.</p> <p>Ap17-sim ordeno</p> <p>Ap18- ordeno</p> <p>Ap19- Destino mais tempo a descrever as acções que desenvolvi para alcançar esse sucesso</p> <p>Ap20- Ordeno começando do passado ao presente.</p> <p>Ap21- Ordeno do maior para o menor.</p> <p>Ap22- Ordeno do maior ao menos (ao Menor).</p> <p>Ap23- Nos dias de semana escrevo e nos tempos livres divirto-me (divirto-me)</p> <p>Ap24- ordeno</p>
<p>4. P- Conheces as partes que</p>	<p>AP1- conheço-as</p>

<p>eve ter um texto?</p>	<p>AP2- Sim conheço as partes que deve ter o meu texto AP3- As partes que deve ter o meu texto tem que ter personagens espaço lugar etc AP4- Sim conheço AP5- Sim sigo a regra de (pensamento) ordem AP6- Sim conheço um texto tem que ter introdução, desenvolvimento e conclusão. AP7-Sim conheço as partes que deve ter o meu texto AP8- Sim que são: (parágrafo e o 3º paragrafia) tema, desenvolvimento, conclusão App9- Conheço as partes que deve ter o texto que são definição, importância e conclusão. App10- Sim conheço é principio meio e fim. App11- Sim conheço, que são principio meio e fim. App12- As partes que deve ter o texto é definição, importância e conclusão App13- As partes que deve (Ire) ter o meu texto e que os três filho foram a percura da mãe. App14- As partes que deve ter o meu texto introdução, definição, importância e conclusão. App15- A partes que deve ter um texto são personagens lugar e espaço, etc. App16- Sim. Introdução, desenvolvimento e conclusão. Ap17- Deve ter em conta a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Ap18- Devo ter em conta introdução, desenvolvimento e a conclusão. Ap19- Sim, introdução, desenvolvimento e conclusão Ap20- Deve ter introdução, desenvolvimento e conclusão. Ap21- Sim conheço, introdução, desenvolvimento e conclusão. Ap22- Sim. Conheço. Ap23- Sim conheço o meu texto deve ter 3 partes introdução, desenvolvimento e conclusão. Ap24- As partes que deve ter o meu texto são: tema, desenvolvimento, e conclusão</p>
<p>5. P Ao escreveres segues</p>	<p>AP1- Sigo a regra que é antes de escrever o texto passar em um rascunho as partes do texto AP2- Nem sempre sigo alguma regra que ajuda a recordar as partes do texto. AP3- Ao escrever um texto segue (sigo) algumas regras sim. AP4- Sim AP5- Sim sigo a regra do (pensamento) ordem AP6- Sim, o sujeito, o predicado, o complemento directo e indircto.</p>

<p>alguma regra para te ajudar a recordares as partes do texto?</p>	<p>AP7- sim sigo regras. AP8- Algumas vezes App9- Quando escrevo sigo (sigo) sim alguma ordem aque ajudame (Ajudam-me) a recordar as partes do texto. App10- Ao escrever segu, sego (sigo) em alguma regras sim que mi ajuda a recordar as parte do texto. App11- sim eu sigo alguma regra que me ajuda a recordar as partes de um texto App12- Sim sigo algumas regras App13- Segu (sigo) alguma regra que me ajuda a recordar as partes do meu texto. App14- Sim eu ao escrever sigo algumas regras para recordar s partes do texto App15- Sim sego (sigo) as regra. (regras) App16- sim. Ap17- Sim, tenho que lê (ler) o texto muitas vezes. Ap18- Para recordar as partes do texto leio o texto varias vezes.</p> <p>Ap19- Sim, divido a folha em três partes e respeito os tópicos de 74 Ap20- Apenas o meu rascunho ou notas. Ap21- sim, Ap22- sim segu (segu) (sigo) as pontuações Ap23- sim Ap24- Sim sigo algumas regras que me ajudem a recordar as partes do texto</p>
---	--

7- Revisão

<p>1. P- Depois de escreveres o teu texto o que fazes para ver se está bem escrito e sem erros?</p>	<p>AP1- leio muitas vezes para ver se puz os sinais de pontuação, se tem o corpo, conclusão, (conclusão)etc. AP2- Atentamente começo a ler as frases, AP3- Eu entrego no meu colega ao lado e peço para ele ler o meu texto AP4- Depois de escrever o texto para ver se ele está bem eescrito (escrito) e sem erros analiso e releio AP5- Releio AP6- Lendo várias vezes. AP7- Releio o texto com atenção. AP8- Depois de escrever o texto é ler com muita atenção App9- Depois de escrever o meu texto para mim ver se está bem escrito espero a correcção. App10- Para ver se ele está bem escrito e sem erros eu faço uma leitura App11- Eu lei-o (leio) para ver se está bem escrito e sem erros.</p>
---	---

	<p>App12- Para ver se ele esta (está) bem escrito e sem erros, lei-o (leio) primeiro.</p> <p>App13- Depois de escrever o texto faso (faço) (pabem) e (passo bem e começo) começo</p> <p>App14- Depoi (depois) de escrevr o meu texto para eu vr se está bem escrito e sem erros e leio</p> <p>App15- Eu primeiro faço uma leitura é assim que eu sei se que esta erros (eu primeiro faço uma leitura e assim que sei que está sem erros)</p> <p>App16- Peço a professora para o analisar.</p> <p>Ap17- Para ele estar bem escrito eu consulto o dicionário para ver as palavras</p> <p>Ap18- Leio bem o texto.</p> <p>Ap19- Para ver faço uma revisão e se tiver uma dúvida (duvida), quanto à ortografia de, alguma palavra consulto o dicionário ou pergunto a alguém mais habilitado</p> <p>Ap20- Volto a reler ou peço ajuda a minha mãe para rever o texto ou a professora</p> <p>Ap21- Faço a correcção ortografica</p> <p>Ap22- Releio e faço à correcção ortografica</p> <p>Ap23- Para ver se o meu texto está bem escrito e sem erros é preciso ler com muita atenção.</p> <p>Ap24- Leio atentamente várias vezes o mesmo texto para me certificar que não há (há) erros</p>
<p>..2. P- Quando acabas de escrever o teu texto ,verificas como usaste as letra maiúsculas (em nomes próprios, e nas palavras que estão depois do ponto) e os sinais de pontuação?</p>	<p>AP1- leio muitas vezes para veridficar a forma como os usei</p> <p>AP2- Eu verifico a forma como uso as letras maiusculas (maiúsculas) após o ponto e uso os sinais de pontuação quando ver que juntei devidamente as palavras para formar a frase.</p> <p>AP3- Eu leio o meu texto com muita atenção e verifico.</p> <p>AP4- Quando acabo de escrever um texto verifico relendo o texto.</p> <p>AP5- Corrijo o uso dos sinais de pontuação.</p> <p>AP6- Lendo muitas vezes para verificar.</p> <p>AP7- Verifico relendo o texto</p> <p>AP8- Quando acabo de escrever um texto verifico as letras que uso são, letras menúsculas (se são letras minúsculas)</p> <p>App9- Quando acabo de escrever um texto verifico sim, como usei as letras maisúscula (maiúscula), e os sinais de pontuação.</p> <p>App10- Não</p> <p>App11- Sim eu verifico a forma como uso as letras maiúsculas, e os sinais de pontuação.</p>

	<p>App12- Não porque as vzes (vezes) já não tenho tempo.</p> <p>App13- Sim verifico que usei (usei) as letras maiúsculas e os sinais de pontuação.</p> <p>App14- Quando acabo de escrever um texto eu verifico lendo o texto</p> <p>App15- verifico a forma em que crevi (verifico a forma como escrevi)</p> <p>App16- relendo o texto.</p> <p>Ap17- sim tenho tido atenção (atenção) a est aspecto.</p> <p>Ap18- Sim verifico</p> <p>Ap19- Para vrficar faço uma revisão. Ler novamente o texto</p> <p>Ap20- sim</p> <p>Ap21- sim, porque quando começamos a escrever devemos começar com a letra maiúscula.</p> <p>Ap22- Sim porque quando começamos a escrever começamos com à letra maiúscula e faer (fazer) o estudo nas pontuações, (Estudo dos sinais de pontuação</p> <p>Ap23- Sim verifico.</p> <p>Ap24- Releio novamente o texto</p>
<p>3. P- Depois de escreveres o texto, releis e te interrogas para ver se o que escreveste vai de acordo com o que tinhas pensado ou desejavas?</p>	<p>AP1- Sim, interrogo-me muitas vezes</p> <p>AP2- Sim. Vai de acordo o que tinha pensado</p> <p>AP3- Eu me enterroga (interrogo) sim o que escrevo está de acordo com que eu tinha pensado e o texto não fica (fique) diferente,</p> <p>AP4- Sim me interrogo</p> <p>AP5- Vai de acordo com o texto que pensei</p> <p>AP6- Releio e mim (me) interrogo se o que escrevi vai de acordo com o tinha pensado.</p> <p>App7- sim me interrogo se o texto estiver diferente do que eu tinha pensado.</p> <p>AP8- Não. O importante é que já escrevi e dei a professora</p> <p>App9- tinha pensado ou se o texto está diferente porque pensei que não seriam identicas as perguntas.</p> <p>App10- Não. Quem sabe é o professor</p> <p>App11- Sim eu me interrogo se o que eu (escrev) escreve (escrevi) está de acordo.</p> <p>App12- Não porque quando volto a ler encontro muitos erros e depois não escrevo mais.</p> <p>App13- Interrogo quando alguém está perguntar alguma coisa e que interroga (interrogo quando alguém faz uma pergunta)</p> <p>App14- Sim depois de escrever eu me (imt) interrogo.</p> <p>App15- sim esterogo (sim interrogo)</p> <p>App16- sim é diferente no que penso.</p> <p>App17- Sim e as vezes o texto já não é o mesmo mas já não escrevo</p>

	<p>mas.</p> <p>Ap18- Sim</p> <p>Ap19- sim interrogo-me!</p> <p>Ap20- sim algumas vezes depende do que retrata o tema.</p> <p>Ap21- Sim, vai de acordo o que tinha pensado.</p> <p>Ap22- Sim me interrogo para ver se o que escreve (escrevi) esta (está) de acordo com o eu (o que eu) tinha pensado</p> <p>Ap23-Sim o que eu escreve (escrevi) vai de acordo o que tinha (vai de acordo com o que tinha (pensado)</p> <p>Ap24- Normalmente o texto vai de acordo com o que penso (penso)</p>
<p>4. P- Quando não gostas do que escreveste, pensas que não sabes como se constrói um texto?</p>	<p>AP1- Não, porque sei que o texto tem de ter a introdução, o corpo, o desenvolvimento e a conclusão</p> <p>AP2- sim</p> <p>AP3- Só as vezes.</p> <p>AP4- Não</p> <p>AP5- Penso sim</p> <p>AP6- Não</p> <p>App7- Não penso</p> <p>AP8- Fico triste</p> <p>App9- Quando não gosto do que pensei não penso que não sei construir (construir) um texto porque depois repito o texto da forma que gosto.</p> <p>App10- sim as vezes penso que não sei constroi (construir) um texto.</p> <p>App11- Não eu faço outro texto.</p> <p>App12- Penso que o texto não esta bem escrito nem intepretado (interpretado)</p> <p>App13- Quando não gosto do que escrevi penso no novo texto.</p> <p>App14- Quando não gosto do que escrevo eu não penso que eu não sei construir um texto</p> <p>App15- as vezes tenho passado (pensado) a sim (assim)</p> <p>App16- Nem sempre.</p> <p>Ap17- sim! Eu acho que não tenho capacidade para aquilo</p> <p>Ap18- Não</p> <p>Ap19 Não!</p> <p>Ap20- Não.</p> <p>Ap21- Sim</p> <p>Ap22- Sim.</p> <p>Ap23- Quando eu não gosto do que eu escrevo eu não penso que não consigo construir um texto.</p> <p>Ap24- Não, tento demorro (de novo) ou repito</p>
<p>5. P- O que fazes para melhorar</p>	<p>AP1- Necessitaria de ter mais imaginação</p>

<p>teu texto?</p>	<p>AP2- Para melhorar os meus textos necessita de conhecimento como muita leitura, inspiração etc.</p> <p>AP3- Eu necessito de atenção com o que escrevo (eu dou atenção ao que escrevo e tiro algumas ideias) e tiro algumas ideias da minha cabeça.</p> <p>AP4- Para melhorar os meus textos necessitaria de ter mais obras e ler mais, saber escrever bem frases</p> <p>AP5- Necessitaria de dicionário mais livros e exercitar a gramática</p> <p>AP6- necessitaria de ter mais imaginação.</p> <p>AP7- Necessito de conhecer novas palavras.</p> <p>AP8- O que necessito para melhorar os meus textos escrever bem e usar os sinais de pontuação</p> <p>App9- Para melhorar os meus (meus) textos necessito de uma boa letra, um bom pensamento e uma ajuda dos professores, novas palavras</p> <p>App10- (M) Para melhorar os meus textos necessito de respeitar os sinais de pontuação (os meus textos)</p> <p>App11- O que necessito para melhorar os meus textos são as vírgulas os pontos parágrafos e os acentos.</p> <p>App12- O que necessito para escrever um texto é os pontos e as vírgulas</p> <p>App13- O que necessitaria para melhorar os textos escrevo como calma (o que necessito para escrever o texto é estar calmo) saber escrever bem as frases</p> <p>App14- O que eu necessitaria (necessitaria) para melhorar os textos é de melhor caligrafia (caligrafia) e de ler mais, domínio da gramática, saber escrever bem as frases e organizar o pensamento</p> <p>App15- Para melhorar os meus textos necessitaria um dicionário e um livro de apoio (apoio)</p> <p>App16- Eu necessito de mais inspiração (inspiração) e muita leitura, conhecer as palavras e as frases.</p> <p>App17- Para melhorar os meus textos necessito de muito estudo e muita leitura.</p> <p>App18- Criatividade e imaginação</p> <p>App19- Para melhorar necessito de textos dos nossos livros escolares mais interessantes, menos longos, com mais conteúdos. Ler mais, conversar mais, ouvir mais, assistir bons filmes e documentários, observar mais, viajar mais.</p> <p>App20- Preciso de ler mais livros e documentos</p> <p>App21- Necessitaria ideias.</p> <p>App22- Necessitaria ideias.</p> <p>App23- Eu necessitaria que o meu texto escrevesse (se escrevesse) bem escrito e sem erros conhecer bem as palavras e os sinais de pontuação</p>
-------------------	---

Ap24- Necessito de melhorar a minha caligrafia, gostar mais de ler o dicionário para conhecer novas palavras.

8. ESTRATÉGIA DE AUTO REGULAÇÃO

8.1. P- Usas algum truque ou estratégia para que o teu texto fique bem escrito?

AP1- tenho um truque, que é antes de escrever o texto fazer em um rascunho o abecedário treinar o uso das letras maiúsculas (maiúsculas) e minúsculo e também (também) escrever devagar
AP2- sim tenho algum truque para que o teu texto fique bem escrito.
AP3- Sim eu tenho algum truque.
AP4- Sim
AP5- Sim tenho truque de rapidez (rapidez)
AP6- tenho um truque incrível.
AP7- sim tenho. Um truque para que o meu texto fique bem escrito
AP8- sim tenho que é escrever bem (Tenho que escrever bem), sem erros palavras e frases com e sentido (sem sentido) etc.
App9- Quando estou a escrever tenho sim algum truque para que o meu texto fique bem escrito.
App10- Sim têm um truque para que o meu texto fique bem escrito. (Sim, tenho um truque para que o meu texto seja bem escrito)
App11- Não eu não tenho nenhum truque para escrever um texto.
App12- sim escrever com amor (amor) e carinho
App13- Quando estou (estou) a escrever tenho algum truque para que o meu texto fique bem escrito quando escrevo começo a ler (a ler).
App14- Sim eu tenho um truque
App15- sim tenho um truque é a imaginação concreta (concreta) do tema.
App16- sim penso em tudo que me faz feliz porque ninguém pode fazer um texto infeliz (fazer com que o meu texto fica infeliz).
Ap17- Não tenho nada!
Ap18- não
Ap19- Sim! Pronuncio várias vezes a palavra para saber se tem acento tónico ou não, ou mesmo vou ao dicionário
Ap20- Não. Apenas a concentração ou atenção.
Ap21- Sim, fazendo alguns desenhos.
Ap22- Sim tenho.
Ap23- Sim tenho algum truque para que o meu texto fique bem escrito ter a letra legível (legível) e respeitar os sinais de pontuação
Ap24- tenho

<p>2. Quando escreves, sabes ,que tipo de texto estas a escrever e o que tens que fazer?</p>	<p>AP1- sei AP2- sim sei o que vou fazer é formular bem as ideias e respeitar os sinais de pontuação. AP3- só se me disserem o tema a que se trata o texto AP4- Sim AP5- sim seis (sei) tenho de fazer exercícios AP6- Sim AP7- sim sei AP8- Respeitar os sinais de pontuação. App9- Quando estou a escrever um texto sei o tipo de texto que vou escrever, e sei também o que tenho de fazer. App10- Sim sei o tipo de texto que vou escrever têm de ler com atenção. App11- Sim quando eu estou a escrever sei que tipo de texto vou escrever e sei o que tenho que fazer. App12- Sim pensar na composição do texto App13- Quando estou a escrever sei que tipo de texto vou escrever e o que tenho de fazer e pensar bem. App14- Sim eu sei o que (to) estou a escrever e o que tenho de fazer App15- Sim sei. App16- Nem sempre mais continuo a escrever até encontrar o título. Ap17- Sim. Porqu primeiro penso na história Ap18- sim. Ap 19- sim Ap20- Nem sempre porque as ideias vão surgindo Ap21- Sim, penço (penso) no tipo de texto e o que tenho de fazer Ap22- Sim. Ap23- Sim quando estou a escrever que tipo de texto vou escrever e o que fazer. Ap24- Vó (vou) escrevendo escrevendo até achar o titulo (título)</p>
<p>3. P- Diante dos erros, quem achas que deve corrigir o teu texto?</p>	<p>AP1- A professora AP2- Quem deve corrigir os erros que o meu texto tiver é o leitor. (professores) AP3- O meu Professor AP4- Diante dos erros que o meu texto tiver acho qu quem deve corrigir é um adulto ou um professor AP5- A professora AP6- A minha professora. AP7- Eu acho que é a (o) professor o explicador e eu.</p>

	<p>AP8- O meu encarregado (encarregado) de educação (educação) e assim (acima) do tudo (de tudo) o professor.</p> <p>App9- Diante dos meus erros que o meu texto tiver acho que (quem) deve corrigir (é) o meu professor.</p> <p>App10- Diante (diante) dos erros que o meu texto tiver acho que devo corrigir.</p> <p>App11- Quem eu acho que deve corrigir os meus erros é o dicionário.</p> <p>App12- Acho que quem deve corrigir é sou eu mesmo (só eu mesmo)</p> <p>App13- Diante dos erros que o meu texto tiver quem achas de corrigir tem que ser os erro (quem acho que deve corrigir os erros). A professora</p> <p>App14- Quem deve corrigir é o senhor professor ou professora</p> <p>App15- A pessoa que acho que deve corrigir os meus erros e (é) o professor</p> <p>App16- Quem deve corrigir é a professora ou um adulto.</p> <p>Ap17- Sim acho para um dia ser (serei) uma grande escritora.</p> <p>Ap18- a (o) professor</p> <p>Ap19- Os meus pais,) pais)meus irmãos mais velhos ou os meus professores</p> <p>Ap20- Tenho que estar mais atenta. Eu mesma</p> <p>Ap21- A professora</p> <p>Ap22- Há (A) professora</p> <p>Ap23- Diante dos erros que o meu texto tiver eu acho que quem deve corrigir é o meu professor.</p> <p>Ap24- Um adulto um professor ou eu mesma</p>
<p>4. P- Quando escreves o teu texto consegues ver se está bem escrito?</p>	<p>AP1- Não sei</p> <p>AP2- Quem sabe é a professora porque ela é quem ensina</p> <p>AP3- A professora</p> <p>AP4- Quando escrevo o texto sinto-me feliz alegre, contente e orgulhoso porque sei escrever um texto.</p> <p>AP5- Me sinto aliviado, porque sei mais ou menos</p> <p>AP6- Sinto-me muito feliz porque faço muitas redações</p> <p>AP7- sinto-me bem. Com o que escrevo</p> <p>AP8- sinto-me feliz com o que escrevo</p> <p>App9- Porque estou a aprender</p> <p>App10 Quando (escro) escrevo (com o) o meu texto sinto-me (sinto-me) orgulhosa e feliz. Não muito bem.</p> <p>App11- Eu me sinto bem quando escrevo um texto e a professora gosta.</p> <p>App12- Quando escrevo (escrevo) o meu texto me sinto nervosa, ao mesmo tempo feliz porque estou a aprender.</p> <p>App13- Quando escrevo o meu texto me sinto (sinto) bem (bem)</p>

	<p>com vontade de escrever. Poque estou a aprender</p> <p>App14- Quando escrevo um texto me sinto bem já sei escrever</p> <p>App15- me sinto bem comovida amimada (animada) em criar ideia. E pequenos textos</p> <p>App16- Quando escrevo um texto sinto-me bem. Mas ainda não sei</p> <p>Ap17- Sintto que um dia posso ser uma Autora muito famosa.</p> <p>Ap18- sinto-me bem e confiante. Estou indo</p> <p>Ap19- Sinto-me criativa, cheia de ideias, com vontade de transmitir o meu pensamento e os meus conhecimentos.</p> <p>Ap20- Sinto-me feliz com o dever cumprido ou finalizada.</p> <p>Ap21-Feliz e alegre porque estou a aprender</p> <p>Ap22- Feliz estou a aprender.</p> <p>Ap23- sinto mi (sinto-me) muito feliz porque sempre recebo elógios da professora porque escrevo bem</p> <p>Ap24- Quando escrevo o meu texto eu sinto me (sinto-me) nervoso. Com mdo de por n sei (Porque Não sei)</p>
<p>5. Já escreveste alguma vez um texto?</p>	<p>AP1- Já escrevi muitas vezes um texto</p> <p>AP2- já escrevi um texto.</p> <p>AP3- Eu já e escreve (escrevi) muitos textos</p> <p>AP4- Já escrevi um texto</p> <p>AP5- Sim já</p> <p>AP6- Sim já escrevi várias vezes.</p> <p>AP7- sim já.</p> <p>AP8 – já</p> <p>App9- Sim, já escrevi uma ou várias vezes um texto.</p> <p>App10 Já escrevi alguma vez um texto sim.</p> <p>App11- Sim eu já escreve (escrevi) um texto</p> <p>App12- Sim já escreve (escrevi) o texto alguma vz.</p> <p>App13- Já escrevi um texto.</p> <p>App14- Sim já escrevi várias vezes um texto</p> <p>App15- Sim já escrevi um texto.</p> <p>App16- Já mais brincando em caa (casa)e nas composições da escola.</p> <p>Ap17- Já escrevi sim.</p> <p>Ap18- Não</p> <p>Ap19- sim já escrevi vários textos!</p> <p>Ap20- Texto nunca escrevi mas uma redação sim</p> <p>Ap21- Sim.</p> <p>Ap22- Já..</p> <p>Ap23- Sim já escrevi vários textos</p> <p>Ap24- sim já escreve (escrevi)</p>

9. DIFICULDADES DE EXPRESSÃO ESCRITA

1. 1. Que dificuldades achas que tens ao escreveres um texto ou uma redação?

AP1- tenho dificuldade na imaginação do que eu vou escrever no texto, ouseja, tenho muita dificuldade na introdução e no desenvolvimento do texto.

AP2- A dificuldade que tenho em de formular as ideias, palavras e frases etc

AP3- As dificuldades que eu tenho são quando a letra fica (fica) muito feia e fique (fica) triste e quando estão a fazer muito barulho me desconcentra muito. (desconcentra)

AP4- As dificuldades quee (que) tenho para escrever um texto ou uma redação são: as dificuldades de sinais de pontuação ee das ltras maiúsculas

AP5- De lembrar-me.

AP6- Várias dificuldades, tenho que prestar muita atenção no que estou a fazer. No vocabulário e os sinais d pontuação

AP7- Não tenho nenhuma dificuldades.

AP8- Para escrever um texto ou uma redação não tenho dificuldade

App9- **Acho** As dificuldades que acho para escrever um texto ou uma redacção são as frases, vocabulário e imaginação

App10- Para screver um texto ou uma redação acho que têm dificuldade (**em**) nos sinais de pontuação.

App11- A dificuldade que eu tenho para escrever um texto ou redação são os acentos as vírgulas e o ponto paragrafo.

App12- As dificuldades que eu acho que tenho de escrever o texto ou uma redação é (são) os sinais de pontuação os adverbio (adverbios) e os parágrafos

App13- Algumas

App14- Não saber onde tirar as ideias

App15- Tenho as seguintes dificuldades: escrever algumas palavra corrente (correcta) e criar a logica (lógica) entre as orações.

App16- sinto alguma dificuldade na formulação de algumas ideias. Sinais de pontuação ler outros livros e tirar ideias

Ap17 As que tenho são não eescrever correctamente as palavras

Ap18- As vezes no entendimento, na escrita das frases

Ap19- Às vezes não consigo porque o tema é difícil para a minha idade, não tnhno maneira de pesquisar ou não tenho ideias no momento porque é urgente o que pedem.

Ap20- Não tenho

Ap21- As vezies (vezes) tenho dificuldades de criar algumas ideias.

Ap22- Tenho dificuldade de criar algumas ideias.

Ap23- Para escrever um texto ou uma redação tenho algumas dificuldades em formular as ideias.

Ap24- tenho dificuldades em acentuar as palavras, formar ideias e

frases, usar novas palavras

Anexo 13 Fotografia de uma das escolas do Município do Loito (Zona Alta)



