

Avaliação do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) 1.º ciclo: As perceções dos alunos

Íris Pereiraⁱ & Ana Cristina Bragaⁱⁱ

Universidade do Minho, Portugal

Xosé González Riañoⁱⁱⁱ

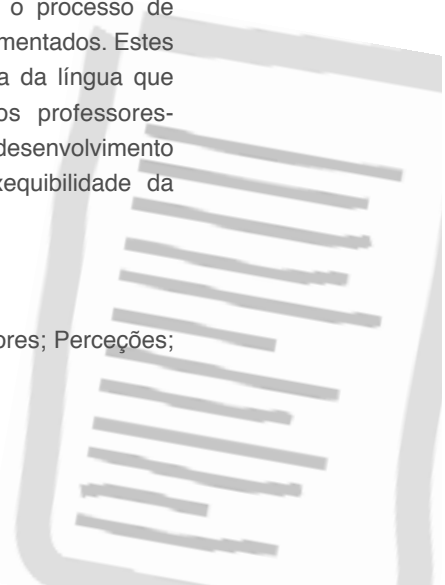
Universidade de Oviedo, Espanha

Resumo

Este artigo apresenta um estudo das perceções dos alunos sobre o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), um programa de formação contínua de professores de 1.º ciclo criado com a finalidade de melhorar o processo de ensino e aprendizagem do português naquele ciclo de escolaridade e implementado no contexto da atividade profissional. Os resultados da análise quantitativa de dados, recolhidos através de um inquérito por questionário aplicado aos alunos no final da formação de 2009-2010 no núcleo regional de formação sediado na Universidade do Minho, revelam representações muito positivas dos alunos sobre o processo de aprendizagem e sobre os conteúdos de aprendizagem experimentados. Estes dados apontam para a validade da conceção da pedagogia da língua que sustentou o PNEP, ilustram a perceção positiva que os professores-formandos revelaram sobre o seu próprio processo de desenvolvimento profissional e constituem-se como caso ilustrativo da exequibilidade da realização de inquéritos com crianças pequenas.

Palavras-chave

Ensino da língua no 1.º ciclo; Formação contínua de professores; Perceções; Alunos



Introdução

O Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) foi uma iniciativa de formação contínua de professores desenhada pelo Ministério da Educação português e implementada de acordo com as linhas centrais da metodologia de investigação-ação (Pereira, 2010a). A principal finalidade perseguida consistiu na "melhoria das condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa como meio de melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1.º ciclo" (Despacho n.º 546/2007, p. 899). Para justificar a necessidade desta intervenção à escala nacional, em particular, os baixos resultados em literacia revelados pelas crianças do 1.º ciclo nas provas nacionais de aferição dos anos 2000 a 2005, mas também nos exames nacionais do 9.º ano de 2005 e em estudos internacionais em que Portugal tinha participado (*Reading Literacy* – IEA, 1992; *Programme for International Student Assessment* – PISA 2000 e 2003). Estes resultados foram ainda enquadrados pela referência ao baixo nível em literacia revelado pela população adulta no *Estudo Nacional de Literacia* (Benavente, Rosa, Costa, & Ávila, 1995, 1996). Para justificar o investimento na formação docente, assumiu-se o pressuposto de que "o desenvolvimento profissional dos professores afecta o desempenho de aprendizagem dos alunos num processo em cadeia" (Sim-Sim, 2011, p. 13; cf. Yoon, Duncan, Lee, Scarloss, & Sharpley, 2007). Para tal, no âmbito do PNEP, os professores estudaram a sua atividade de ensino de português nos contextos práticos de implementação sobre os quais intervieram com o fim de assim os melhorarem e de edificarem conscientemente o seu desenvolvimento profissional (Day, 2001; Elliott, 1991; Kemmis & McTaggart, 1987; Latorre, 2003; Marcelo García, 1999; Winter, 1993).

O PNEP foi um programa complexo e singular (Pereira, 2010a). Uma dessas singularidades foi a implicação e a promoção da interação de diferentes sujeitos: professores-formandos, professores-formadores e coordenação sediada em instituições de ensino superior. A estas últimas coube a formação de formadores, bem assim como o acompanhamento pedagógico da consecução do processo formativo. No ano prévio ao início das suas funções, os (então futuros) professores-formadores receberam, nas instituições de ensino superior, uma formação intensiva de 80 horas nas temáticas que trabalhariam no terreno, acrescida de "experimentação (...) de

materiais pedagógicos e de avaliação nas escolas e [d]o trabalho autónomo de reflexão e de aprofundamento profissional" (Sim-Sim, 2011, p. 19). Durante o ano letivo de formação, cada professor-formador, então dispensado da sua atividade letiva, conduziu, quinzenalmente e para o seu grupo de formandos constituído por pares do agrupamento de escolas, 12 Oficinas de formação, constituídas por 12 Oficinas Temáticas subordinadas a um tema (com uma duração de 2 horas e 30 minutos cada), no âmbito das quais veicularam saberes de forma sistemática e linhas orientadoras para a sua operacionalização prática, e com base nas quais foram realizadas 12 tutorias individuais (de 2 horas e 30 minutos cada), que consistiram na planificação conjunta de aulas com os professores-formandos, assistidas em sala de aula e posteriormente âmbito de reflexão conjunta e de trabalho de reflexão autónomo por parte dos formandos. A formação incluiu também a assistência a uma Sessão Plenária Regional (SPR) de 6 horas, que reuniu todos os professores-formandos e formadores de cada núcleo de formação. Durante o decurso da formação nos agrupamentos de escolas, os formadores continuaram a ser acompanhados pelas entidades de ensino superior: cada formador recebeu um acompanhamento individualizado (num total de 20 horas), complementado pelo seu trabalho autónomo, e todo o grupo assistiu a 3 Sessões de Aprofundamento Regional (SAR), planificadas de acordo com as necessidades formativas diagnosticadas no grupo de formadores.

Ao desenhar este ambicioso plano formativo, o Ministério da Educação criou espaços e agentes de 'mediação' do plano geral centralmente delineado, permitindo assim a sua interpretação, mobilização e interiorização por cada professor-formador e professor-formando de forma participada e situada na atividade quotidiana concreta, sendo, em última instância, a aprendizagem profissional configurada por e emergindo dessa mesma prática (Pereira, 2010a). Aliou investigação e ação, teoria, planificação, execução e reflexão com a finalidade de revalorizar as competências de ensino de língua dos professores e potenciar as aprendizagens dos alunos (cf. Despacho n.º 546/2007). Tratou-se de um processo formativo amplamente informado, colaborativo e reflexivo, com enorme potencial *técnico*, *prático* e *crítico* das conceções e práticas de ensino de português no 1.º ciclo dos professores participantes (cf. McKernan, 1996).

O PNEP funcionou em Portugal entre os anos letivos de 2006-2007 e 2009-2010, e, durante esse período, as unidades de ensino superior que coordenaram os diversos polos de operacionalização deste processo encontraram nos contextos de formação um espaço oficialmente autorizado de realização de investigação sobre o ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico. Na verdade, para além de pretender elevar o nível das aprendizagens linguísticas dos alunos através da melhoria das suas experiências educativas, o PNEP também foi criado com o objetivo de "estimular nas instituições de ensino superior a produção de investigação no ensino da língua na faixa etária visada, de modo a que a formação inicial de professores seja alimentada pela investigação e desenvolvida em estreita relação com a formação contínua, especializada e pós-graduada em áreas relevantes para a finalidade em questão" (Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento do PNEP – CNA, 2006, p. 3).

Este artigo resulta do compromisso, assumido pelo núcleo de coordenação sediado na Universidade do Minho, de desenvolver "investigação no domínio do ensino e da aprendizagem da língua no 1º ciclo do Ensino Básico" (CNA, 2006, p. 4). Apresenta a análise dos resultados de um inquérito realizado aos alunos que frequentaram o último ano de funcionamento do PNEP, dando assim a conhecer as perceções das crianças sobre os conteúdos aprendidos e os processos pedagógicos de aprendizagem de português proporcionados pelas aulas PNEP. A nossa principal finalidade é a de contribuir para o desígnio inicial de alimentar a formação inicial de professores de 1.º ciclo "pela investigação e desenvolvida em estreita relação com a formação contínua, especializada e pós-graduada em áreas relevantes" (CNA, 2006, p. 3), procurando nos resultados obtidos contributos que sustentem uma discussão da pedagogia da língua nesse nível escolar. Em última instância, é também nossa finalidade contribuir para o conhecimento da eficácia do PNEP e dos processos formativos contínuos de professores.

O texto está organizado do modo que a seguir se apresenta. Depois desta introdução, caracterizamos os conteúdos e as linhas pedagógicas estruturadores do programa de conteúdos do PNEP, tal como concretizado no núcleo de coordenação sediado na Universidade do Minho, e equacionamos a principal questão de investigação que norteou o estudo. Na secção 3

descrevemos a metodologia de investigação seguida, caracterizando a população-alvo e apresentando os procedimentos de recolha e de análise de dados. Na secção 4 detalhamos os resultados da análise e, na secção 5, apresentamos as conclusões e a discussão das implicações daí resultantes.

O Programa Nacional de Ensino do Português – Um sentido de visão

O Ministério da Educação produziu um plano sistemático de conteúdos para a intervenção nas áreas prioritárias identificadas no ensino do português no 1.º ciclo. Os conteúdos incluíram as temáticas referentes aos seguintes domínios: *O desenvolvimento da linguagem oral; O ensino da leitura; O ensino da expressão escrita; e A utilização do computador como recurso de aprendizagem da língua por adultos e por crianças*. O Ministério produziu materiais informativos, fundamentados em resultados de investigação, que disponibilizou em papel para todos os formandos e que ainda presentemente se encontram disponíveis online (<http://www.dgidc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=188>). Ainda de referir que, no ano letivo de 2009-2010, o PNEP também assumiu oficialmente a função de formar para o novo programa de português do 1.º ciclo, que então foi aprovado e publicado (CNA, 2009; Reis, 2009).

Dando cumprimento ao estabelecido no Despacho n.º 546/2007, onde se pode ler que "os estabelecimentos de ensino superior asseguram (...) o envio ao Ministério da Educação, para homologação, do plano das acções a realizar" (p. 899), em 2008-2009 e 2009-2010, no núcleo de formação da Universidade do Minho o plano de conteúdos foi reorganizado em cinco grandes módulos. O primeiro incluiu a apresentação do programa de formação e das ferramentas TIC de apoio ao ensino e aprendizagem da língua; o segundo ocupou-se da iniciação e domínio do código escrito (identificação de palavras escritas, incluindo questões de literacia emergente e consciência fonológica, e ortografia); o terceiro tratou do processo de leitura, escrita, audição e produção oral de textos; o quarto incidiu sobre o conhecimento explícito da língua (gramática); e o último sobre a avaliação das aprendizagens linguísticas dos alunos (cf. Pereira, 2010b). Esta reorganização resultou da intenção de assim criar condições para o desenvolvimento gradual, junto dos formandos, de um conhecimento

profissional de base (Shulman, 1986, 1987), sistematizado e explícito, que permitisse ao professor fazer da sua profissão "the exercise of reasoned judgment rather than the display of correct behaviour" (Shulman, 1986, p. 12). A este respeito, Day (2001) fala do papel de um 'sentido de visão' e Marcelo García (1999) de uma 'epistemologia da prática', e foi justamente uma compreensão holística, neste caso, do processo de ensino de língua no 1.º ciclo, que se procurou edificar, construindo as respostas para perguntas centrais como: *por que razão ensinar língua?*; *para quê ensinar língua?*; *o que ensinar e como ensinar?* (Pereira, 2010b).

A resposta à pergunta *O que ensinar na aula de língua?* foi construída com base na ideia de que, tal como todos os restantes conteúdos a aprender na escola (Alonso, 2005), também no caso da área curricular da língua o que está em aprendizagem é uma (*complexa*) *dimensão cultural* desse conteúdo (Pereira, 2010b). Muito embora as crianças possam chegar à escola com um desenvolvimento linguístico básico considerável (ainda que inacabado, tendo a escola necessariamente de promover o seu aperfeiçoamento), foi progressivamente discutida a ideia de que o que está verdadeiramente em questão em contexto escolar é a aprendizagem de uma dimensão cultural da linguagem, que na literatura se tem vindo a designar de 'linguagem especializada'.

A existência da dimensão cultural da linguagem é uma consequência inevitável do desenvolvimento histórico-cultural das comunidades humanas (Halliday, 1978; Halliday & Martin, 1993; Heath, 1983). O desenvolvimento da cultura humana traduziu-se e traduz-se na (re)configuração de significados cada vez mais especializados, que vão desde as descrições e classificações, explicações e discussões, progressivamente mais abstratas, nas múltiplas ciências; elaborações, cada vez mais simbólicas, sobre as complexidades da realidade humana, na literatura; ou os mais diversos 'regulamentos' que condicionam a nossa vida social, para dar apenas alguns exemplos. Em resposta, a língua tem configurado possibilidades de significação renovadas, em algumas dimensões desenvolvidas a partir dos recursos linguísticos mais básicos (como, por exemplo, o código alfabético, desenvolvido sobre a dimensão fónica da língua, ou o uso da nominalização para condensar informação nos textos especializados da ciência); noutras, desenhados de raiz a partir de novas práticas culturais (de que os géneros textuais são

exemplares) (Halliday & Martin, 1993). Na escola, e como refere Halliday (1993), "aprender é também aprender a significar" neste sentido, quer dizer, na escola, a construção dos novos significados culturais implica também a expansão dos recursos de significação que os veiculam, neste caso a 'linguagem da cultura especializada', a 'linguagem da escola' (Christie, 1998; Christie & Mission, 1998; Gee, 1996, 2001, 2004; Halliday, 1993; Martin & Rose, 2005; Pereira, 2008a, 2008b, 2010b, 2014; Schleppegrell, 2004), configurando-se assim a principal *razão por que* se assume a dimensão cultural da língua como objeto de aprendizagem da aula de língua.

Foram de dois tipos os conteúdos da linguagem especializada trabalhados durante a formação (Alonso, 2005; Coll, Pozo, Sarabia, & Valls, 1992; Pereira, 2010b): um, constituído pelo conjunto de conteúdos de natureza declarativa, referentes ao conhecimento das características da linguagem especializada em aprendizagem (o código escrito, os géneros de texto literários e géneros não literários e suas características linguísticas) e ao conhecimento especializado sobre o saber linguístico mais básico, já dominado à entrada da escola (o saber implícito, âmbito de reflexão gramatical [Duarte, 2008]); o outro, pelos conteúdos de natureza procedimental, isto é, o conhecimento dos *processos* que se desencadeiam na mente de um leitor-ouvinte-escritor-falante para construir os significados dos textos, e que incluem os processos implicados no uso do código escrito para identificar palavras escritas e para as representações ortográficas das palavras (no caso de textos escritos) (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011; Coltheart, Curtis, Atkins, & Haller, 1993; Sim-Sim, 2009), e os processos de construção dos significados textuais na leitura e escrita de textos (Barbeiro & Pereira, 2007; Giasson, 1993; Hayes & Flower, 1980; Irwin, 1986 2007; Sim-Sim, 2007), procedimentos também culturalmente motivados (isto é, motivados pela utilização da linguagem especializada). Pretendeu-se assim conduzir os professores ao reconhecimento da necessidade de conceber estes conteúdos como *objeto de aprendizagem* a construir pelos alunos a partir da sua entrada na escolarização formal e a aula de língua como espaço de expansão desse potencial de significação.

Tendo o objeto de aprendizagem na aula de língua uma natureza eminentemente sociocultural, foi assumida a ideia de que esse objeto de aprendizagem deve ser aprendido de acordo com os princípios implicados na

construção de ciclos vygotskianos de interiorização de qualquer saber de ordem cultural (Alonso, 2005; Neuman & Wehlage, 1993; Wells, 2001). Assim, no que concerne à pergunta *Como ensinar língua?*, foram gradualmente explicitados os princípios pedagógicos fundamentais que sustentam o trabalho do professor, nomeadamente: o princípio de 'prática situada da língua especializada', que define a realização da aprendizagem da língua de modo integrado e autêntico em situações socioculturais reais de construção de significados especializados, colaborativas (i.e., envolvendo interação entre os participantes e negociação dos significados construídos), ainda que apenas *simuladas* na sala de aula; o princípio de 'ensino explícito da língua especializada', que estabelece a necessidade de que os objetos culturais de aprendizagem sejam visibilizados para os alunos de modo a facilitar o seu reconhecimento consciente e refletido; e o princípio da 'prática situada transformada' de uso da língua, que estabelece a necessidade de que as aprendizagens linguísticas sejam mobilizadas, transferidas e conscientemente aplicadas em novas situações reais para assim terminar o ciclo da sua interiorização (Cope & Kalantzis, 2009, 2010; Pereira, 2008b, 2010b; The New London Group, 2000; Wells, 2001).

Destes princípios pedagógicos, vale a pena destacar o da aprendizagem explícita. Este princípio, que constituiu uma preocupação constante nas orientações oficiais que definiram o PNEP ("A formação dos professores visa a utilização de metodologias sistemáticas e estratégias explícitas no ensino da língua na sala de aula" [Despacho n.º 546/2007, p. 899]), é parte destacada do ciclo vygotskiano de aprendizagem (Vygotsky, 1979, 1995), sobretudo na construção das zonas de desenvolvimento próximo (Wells, 2001), assumindo-se como componente crucial da interação dialógica que se estabelece entre professores e alunos em ambientes educativos. É através da intervenção explícita do professor que o aluno presta atenção a saberes relativos a um objeto cultural específico, que tem de passar a reconhecer e interiorizar, de onde também facilmente se depreende que *todo o conhecimento especializado da língua a aprender na escola assume um potencial carácter explícito*. Afigura-se ainda relevante dizer que Vygotsky defende que o desenvolvimento das funções mentais superiores, que caracterizam o comportamento humano consciente, é alimentado por processos conscientemente aprendidos:

Los años de escuela, en su conjunto, son el período óptimo para la instrucción en operaciones que requieren conciencia y control deliberado; la instrucción en estas operaciones fomenta al máximo el desarrollo de las funciones psicológicas superiores mientras están madurando. Esto se aplica también al desarrollo de los conceptos científicos en los que la instrucción escolar introduce al niño (Vygotsky, 1995, pp. 182-183).

A aprendizagem da linguagem especializada é disso paradigmática: o ensino explícito do professor adquire especial importância dado que a linguagem especializada é um instrumento 'exterior' (cultural) que se tem de aprender por ser fundamental no desenvolvimento cultural e das funções mentais superiores (e de cujo desenvolvimento também depende) e que é essencial às aprendizagens escolares.

Procurou-se veicular a ideia de que, tal como em qualquer outra área de saber escolar, se pretende que o conhecimento a construir na aula de língua capacite o futuro cidadão para diferentes *domínios de atuação linguística*, no âmbito dos quais: constrói progressivamente o seu saber cultural (quando lê, escreve, quando se expressa em e escuta textos orais); avalia e regula, de uma forma consciente e autónoma, a construção desses significados, recorrendo ao seu conhecimento consciente (que assim se revela *estratégico*) para ultrapassar situações exigentes ou mesmo problemáticas; e pensa, fala e escreve sobre a própria língua. Dito de outro modo, aprofundou-se a ideia de que a *finalidade* da aula de língua é a de capacitar as crianças para as práticas de literacia (Pereira, 2008a, 2008b, 2010b), ideia que se edificou sobre a atual teoria curricular, no âmbito da qual se entende que a preparação do processo de construção da aprendizagem, em vez de no tradicional 'estado de saber', constitui a grande meta da educação (Alonso, 2005; Comissão Europeia, 1996; Day, 2001).

Foi discutida a ideia de que, ao ensinar a linguagem especializada com as finalidades explicitadas, o professor do 1.º ciclo pode ser decisivo na prevenção das dificuldades que os alunos portugueses revela(va)m na utilização da linguagem especializada para construção de significado em diversas situações sociais e que, no fundo, justificaram a conceção e implementação do PNEP. De entre essas dificuldades, foi discutida a do *fourth grade slump* (fosso do quarto ano), por dizer especificamente respeito ao ciclo escolar em questão e pelas implicações daí decorrentes para a prossecução da aprendizagem escolar. Consiste na dificuldade que os alunos enfrentam

quando começam a usar textos escritos numa linguagem especializada de tipo académico para construir significados, que começa a manifestar-se no final do 1.º ciclo (Gee, 2004; Pereira, 2008b) e que é atribuída à pouca atenção dada ao desenvolvimento da linguagem especializada nesse mesmo ciclo de escolaridade.

No núcleo de coordenação da Universidade do Minho pretendeu-se que a formação contribísse para a construção deste sentido de visão de forma gradual e transversal a todas as temáticas em estudo (Pereira, 2010b). Ao longo de um ano de formação e nas salas de aula, os professores-formandos realizaram sequências de 'ciclos singulares' de investigação-ação previstos no âmbito de cada uma das temáticas estudadas, *tendo-se esta visão na sua linha de horizonte*.

O PNEP foi sistematicamente avaliado a nível nacional através da aplicação (em cada núcleo regional de coordenação e a todos os formandos) de questionários centralmente concebidos, cujos resultados foram sistematizados e detalhados pela coordenadora da CNA em 2011 (Sim-Sim, 2011). Aparecem distribuídos em dois eixos principais: níveis de eficiência interna e indicadores de qualidade da formação na perspetiva dos formandos (Sim-Sim, 2011). Quanto ao primeiro eixo, a conclusão foi a de que o elevado "número de professores atingidos pela formação e a taxa de sucesso nessa mesma formação são indicadores da eficiência interna conseguida no programa de formação" (Sim-Sim, 2011, p. 25). Relativamente ao segundo, Sim-Sim (2011) refere que "os resultados [nos] permitem (...) confirmar o alto grau de satisfação revelado pelos formandos nos inquéritos" (p. 55). Foi no contexto desta avaliação, que incidiu nas aprendizagens dos professores-formandos e na dos professores-formadores, que se configurou a questão central que orientou este estudo, cuja resposta, tal como reconhece Sim-Sim (2011), "é um aspeto lacunar significativo na apreciação da qualidade do programa de formação" (p. 56), ao não ter sido procurada pela coordenação central deste programa de formação de professores: *Que avaliação fizeram os alunos das aulas PNEP?*

O estudo

As investigações dos resultados de inovações educativas, comumente designadas de *avaliação de programas educativos* (San Fabián, 2014), tomam como referência a visão da administração educativa, dos professores ou dos agentes dinamizadores, de que a avaliação reportada em Sim-Sim (2011) é um exemplo. Todavia, no nosso estudo avaliativo do PNEP quisemos tomar em consideração os seus principais destinatários: os alunos.

A pertinência da realização de uma investigação destinada a conhecer as representações que os alunos construíram do processo pedagógico experimentado pareceu-nos indiscutível, na medida em que a principal finalidade do PNEP era, justamente, a de melhorar as experiências educativas, dando o estudo, pelo menos, uma 'medida' do impacto que o PNEP possa ter tido nas consciências dos alunos. O estudo pareceu-nos ainda hoje relevante, pois, tanto quanto nos foi possível determinar, é a única investigação desta natureza e que vai além do que foi possível realizar e publicar aquando da realização do programa, na medida em que "não foi possível, senão de uma forma impressionista, avaliar os efeitos deste programa nas aprendizagens escolares dos alunos, o que teria sido desejável e muito útil" (Sim-Sim, 2011, p. 55). O estudo de Pinto (2010) aponta no sentido da existência de algum impacto do PNEP nas aprendizagens dos alunos que o frequentaram, que contudo conclui a partir da análise dos resultados das Provas Nacionais de Aferição de um único agrupamento de escolas.

Pareceu-nos também que a resposta àquela pergunta central nos permitiria uma aproximação a outra pergunta, nomeadamente *O que é possível concluir acerca das representações construídas pelos alunos no âmbito das aulas PNEP?*. Aí procurámos nós aí algum indício, ainda que muito indireto, da medida em que o PNEP, e, em particular, a visão do ensino de língua efetivamente concretizada no núcleo da Universidade do Minho, encontra fundamento nos resultados obtidos pelos alunos, para além de considerações sobre o PNEP como processo de desenvolvimento profissional dos professores.

Para dar resposta à pergunta central da investigação, foi preparado, no final do último ano de funcionamento do programa de formação, um estudo, que agora se apresenta, detalha, e cujos resultados se analisam e discutem. No desenho e implementação do estudo foram tidas em consideração linhas metodológicas e éticas da investigação com crianças (Shaw, Brady, & Davey, 2011).

A recolha de dados foi feita através de um inquérito por questionário aos alunos (*população alvo*: $n = 7887$; 1.º ano de escolaridade: $n = 1893$; 2.º ano: $n = 2095$; 3.º ano: $n = 1880$; 4.º ano: $n = 2019$), provenientes de escolas públicas dos distritos de Braga e Vila Real. Os alunos facilmente identificavam as aulas PNEP por haver sempre um professor-extra presente (o formador), que passou a ser referido como o *professor do PNEP*. Os formadores reportavam que os alunos os reconheciam e que falavam aberta e muito veemente das aulas PNEP, que identificavam como *diferentes*. Por isso, foi assumido que, no fim do processo, os alunos sabiam bem o que estavam a avaliar. O inquérito (cf. Anexo 1) foi construído para obter respostas para quatro subperguntas:

1. Qual a representação geral dos alunos sobre a forma como aprenderam nas aulas PNEP?

As perguntas de 1 a 7 no inquérito foram pensadas para, em conjunto, darem resposta a esta pergunta. Contudo, elas também foram pensadas com objetivos específicos diferentes:

- as perguntas 1 e 2, centradas no *interesse* e no *desafio* das aulas PNEP, foram pensadas como potencialmente reveladoras das representações relacionadas com a *motivação para aprendizagem* desencadeada pelas aulas do PNEP. Esta preocupação tem que ver com o facto de se ter oficialmente assumido que uma das obrigações do professor de turma era a de "tornar a aprendizagem da língua escrita um desafio interessante para si próprio e para as crianças" (CNA, 2006, p. 5);
- as perguntas 4 e 5 foram pensadas como potencialmente reveladoras das representações relacionadas com a operacionalização de dois princípios pedagógicos centrais de construção da aprendizagem, nomeadamente o do *ensino explícito*

(pergunta 4) e o da *aprendizagem colaborativa* (pergunta 5);

- as perguntas 3, 6 e 7 foram pensadas como potencialmente reveladoras da *representação geral sobre a forma como foi experimentada a aprendizagem construída nas aulas PNEP*, perguntando sobre a *dificuldade*, as *dúvidas* e a percepção de *boa aprendizagem*, respetivamente. As perguntas 3 e 6 são de natureza invertida, construídas para verificar a consistência.

2. Qual a representação dos alunos acerca da sua aprendizagem dos conteúdos temáticos que estruturaram as aulas do PNEP?

As perguntas 8 a 20 na segunda parte do inquérito foram pensadas para darem resposta global a esta pergunta. Contudo, elas também foram pensadas com objetivos específicos diferentes, na medida em que estão centradas nas diversas áreas de conteúdo do programa:

- as perguntas 10 a 14 foram pensadas como potencialmente reveladoras das representações relacionadas com a área temática da *leitura*. As perguntas de 10 a 13 incidem sobre *leitura de texto*, nomeadamente sobre *rapidez*, *compreensão geral*, *reconto*, *ideias principais*; a 14 sobre *leitura de palavras novas*;
- as perguntas 15, 17, 18 e 19 foram pensadas como potencialmente reveladoras das representações relacionadas com a área temática da *escrita*. A pergunta 15 incide na *escrita de palavras (ortografia)* e as restantes na *escrita de texto*, mais concretamente sobre *textualização*, *planificação* e *revisão*;
- a pergunta 16 foi pensada como potencialmente reveladora das representações relacionadas com a área temática da *oralidade especializada*, mais concretamente a *apresentação de trabalhos orais*;
- as perguntas 8, 9 e 20 foram pensadas como potencialmente reveladoras das representações relacionadas com a área temática do *conhecimento explícito da língua - gramática*, nomeadamente *sons das letras (consciência fonológica* [Freitas, Alves, & Costa, 2007]), *géneros de texto* e *conhecimento sobre a língua*. Estas eram as únicas perguntas que versavam sobre conteúdos de natureza declarativa; todas as restantes versavam sobre

conhecimentos de natureza procedimental.

3. *Qual a representação geral dos alunos acerca da **qualidade das aulas PNEP?***

A última pergunta do inquérito foi pensada para dar resposta a esta questão.

4. *Como são estas representações quando considerados os **anos de escolaridade?***

Esta pergunta foi pensada para aferir a perspetiva das aulas PNEP construída em cada ano escolar. O PNEP foi desenhado para fazer chegar todas as temáticas a todas as salas de aulas de todos os anos de escolaridade, na assunção de que a visão de ensino assumida seria operacionalizável em qualquer momento da escolaridade. Para tal, solicitou-se a cada respondente que indicasse o ano de escolaridade frequentado. O inquérito não incluiu nenhuma questão relativa ao uso das TIC na aprendizagem da língua, em função da variação das condições práticas nas escolas a este respeito.

A construção do inquérito foi alvo de uma reflexão detida, dada a exigência cognitiva que a compreensão e a resolução deste tipo de procedimentos de recolha de dados significa para as crianças que frequentam o 1.º ciclo de escolaridade básica (de Leeuw, 2011; Shaw et al., 2011).

Na construção das questões foi importante a consideração de três princípios básicos no âmbito do processo de construção de inquéritos e que traduzem a convicção de que não existe *uma forma perfeita e única* de fazer um questionário, mas sim questionários situados no contexto de utilização e de acordo com os fins a que se destinam (Converse & Presser, 1986; Fowler, 1995; Ghiglione & Matalon, 1993). Trata-se do princípio da clareza (as questões devem ser claras, concisas e unívocas); do princípio da coerência (as questões devem materializar a intenção subjacente à própria pergunta); e do princípio da neutralidade (as questões não devem induzir uma dada resposta, mas sim libertar o inquirido do referencial de juízos de valor ou do preconceito do próprio autor do questionário). Estes princípios são genericamente assumidos na literatura especializada sobre construção e uso de inquéritos por questionário com crianças a partir dos 7 anos de idade (de Leeuw, 2011), no âmbito da qual se destaca que "questionnaires should be

tailored to the cognitive and social maturity of the child" (de Leeuw, 2011, p. 9). Para a faixa etária dos 7 aos 10 anos, recomenda-se a utilização de frases curtas e de estrutura sintática simples, fazendo um uso literal do vocabulário na construção das questões, recomendações justificadas em função da relativa limitação de processamento estrutural (frásico), da (ainda) imatura capacidade de leitura, das limitações de memória de crianças destas idades e da sua incapacidade de lidar com ambiguidades lexicais (de Leeuw, 2011).

Tivemos estes princípios e recomendações igualmente em consideração na construção da escala de respostas, no âmbito da qual atendemos também à recomendação de que, nos inquéritos destinados a crianças de 7 a 10 anos, se faça uso de um número limitado de opções de resposta – "not more than two or three response categories are a workable number (de Leeuw, 2011, p. 18) –, bem assim como à possibilidade de não construir escalas numéricas, substituindo-as por escalas verbais. Em conformidade, a escala de opções de resposta usada foi pensada para não colocar demasiadas dificuldades linguísticas e cognitivas no momento de as crianças fazerem a sua escolha. As opções foram formuladas numa linguagem clara, não ambígua, e próxima da do público-alvo do inquérito. Procurámos não multiplicar as opções de escolha, que mantiveram um formato igual em todo o questionário (*sim; não; não sei responder*), com exceção da última questão, para a qual as possibilidades de resposta variaram entre *más; nem más nem boas; boas*. Em todos os casos, a inclusão da categoria 'neutra' (*não sei responder; nem boas nem más*), uma formulação claramente próxima das nossas representações do respondente-tipo mas nada habitual em inquéritos destinados a adultos (dada a perigosidade de assim o respondente evitar o comprometimento com uma resposta assertiva), obedeceu à nossa expectativa, fundamentada no nosso conhecimento do decurso do processo, de que, em cada uma dessas opções, os resultados não seriam os dominantes (em termos de frequências). A inclusão da opção *não sei responder* obedeceu também à nossa percepção da possibilidade de crianças de diferentes anos escolares poderem efetivamente não saber responder por não terem estudado algum tópico referente aos conteúdos aprendidos (perguntas 8 a 20). Razões de uniformização da escala determinaram a sua utilização no contexto das perguntas destinadas a aferir as suas percepções sobre o modo como aprenderam (1 a 7).

Ainda de acordo com recomendações especializadas (de Leeuw, 2011), a monitorização da adequação das instruções, das questões formuladas, do tipo de opções contemplado e da extensão do guião do inquérito, foi realizada antes da aplicação da versão final. Decorreu em três sessões com três alunos que tinham frequentado o PNEP no ano de 2008-2009 em diferentes agrupamentos de escolas, identificados pelos professores (através dos formadores) como detendo um perfil para colaborar na investigação. As sucessivas versões foram sendo informadas pelos ajustes motivados pelas reações de cada um dos alunos, que leram o questionário em voz alta perante o investigador, disseram se entendiam bem o que estava a ser perguntado e se consideravam que tinham uma resposta para dar (e efetivamente a deram).

Os questionários foram aplicados no final da formação, em maio de 2010, pelos professores titulares de turma, na sala habitual de aulas, na presença e com a colaboração dos formadores. Os alunos foram informados da natureza anónima do questionário e da sua finalidade (não para avaliar os alunos nem os professores, mas sim para "conhecer melhor o resultado das aulas do PNEP", tal como consta do cabeçalho do questionário), sendo-lhes apresentado como uma solicitação para contribuírem para as melhorar no futuro (quer pelo professor quer pela Universidade). Foram providenciadas aos aplicadores instruções escritas para a aplicação do questionário, de que destacamos a indicação de que o aplicador lesse o inquérito em voz alta, abrisse a possibilidade de se esclarecerem dúvidas em voz alta mas que exigisse respostas individuais e dadas em silêncio, para assim evitar 'contaminação' de perceções' entre pares, acautelando que o tempo fosse suficiente para os alunos pensarem. Estas preocupações tiveram em vista a minimização de efeitos negativos implicados na realização de inquérito por questionário, que por isso são pouco frequentes com crianças desta idade (Shaw et al., 2011). Em função da natureza do inquérito, parte de um programa no qual os alunos tinham estado a participar ativamente como integrante do seu processo educativo, não foi requerida autorização para a realização desta avaliação (Shaw et al., 2011, p. 32).

Os questionários foram dirigidos aos alunos dos 2.º, 3.º e 4.º anos, ficando ao cargo dos professores que lecionavam o 1.º ano a decisão de passar o inquérito aos seus alunos em função da sua apreciação da autonomia para o realizar e da justificação da sua realização, dado que o 1.º

ano não é, por tradição, um ano em que se trabalhem todos estes saberes de modo explícito, nem tão-pouco um ano em que os alunos desenvolvam consciência de uma tão grande panóplia de aprendizagens, centrados que estão nas aprendizagens relacionadas com o código.

Para a análise estatística dos dados recolhidos foi utilizado *software* da IBM SPSS Statistics versão 22.0. A metodologia estatística utilizada está de acordo com a natureza das variáveis envolvidas. Foram utilizadas tabelas sumárias descritivas em relação a cada item de resposta, assim como gráficos para ilustrar a distribuição das respostas. Para avaliar a associação entre variáveis nominais foi utilizado o teste de qui-quadrado de Pearson. A regra de decisão utilizada consiste em detetar evidência estatística para um nível de significância de 5%.

Resultados

Responderam ao inquérito 4626 alunos, o que perfaz uma taxa de representatividade de 58,65%. A análise da amostra por anos de escolaridade (cf. Tabela 1) revela que apenas a amostra de alunos do 1.º ano não pode ser considerada representativa dessa população: 13,63%. Nos restantes anos, as amostras são representativas: 2.º ano: 66,35%; 3.º ano: 75,37%; 4.º ano: 77,32%.

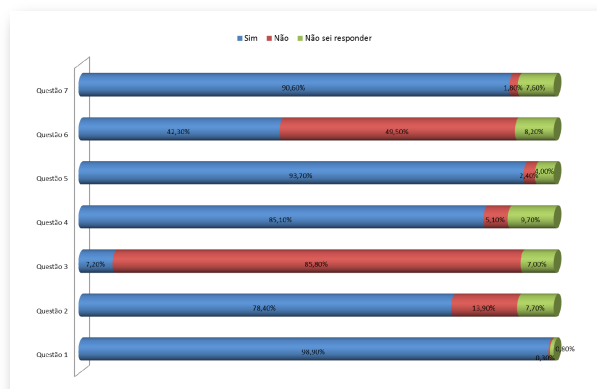
Tabela 1 - Distribuição dos respondentes por ano de escolaridade

	Frequência	Percentagem
1º ano	258	5,6
2º ano	1390	30,1
3º ano	1417	30,6
4º ano	1561	33,7
Total	4626	100,0

Os resultados revelaram que em nenhum caso as respostas dadas surpreenderam expectativas nem tão-pouco incidiram predominantemente na opção neutra da escala de respostas, sendo os valores obtidos nesse caso invariavelmente muito distantes dos valores mais elevados em todas as questões. Tomamos estas constatações como indício de adequação das perguntas e, em particular, da escala construída para os fins da nossa pesquisa.

Os resultados da análise das respostas ao questionário indicam que a representação geral dos alunos sobre a forma como aprenderam nas aulas PNEP (subpergunta 1) foi muito positiva. As respostas dos 4626 alunos, distribuídas de acordo com as questões referentes à forma como aprenderam nas aulas de PNEP, encontram-se na Figura 1.

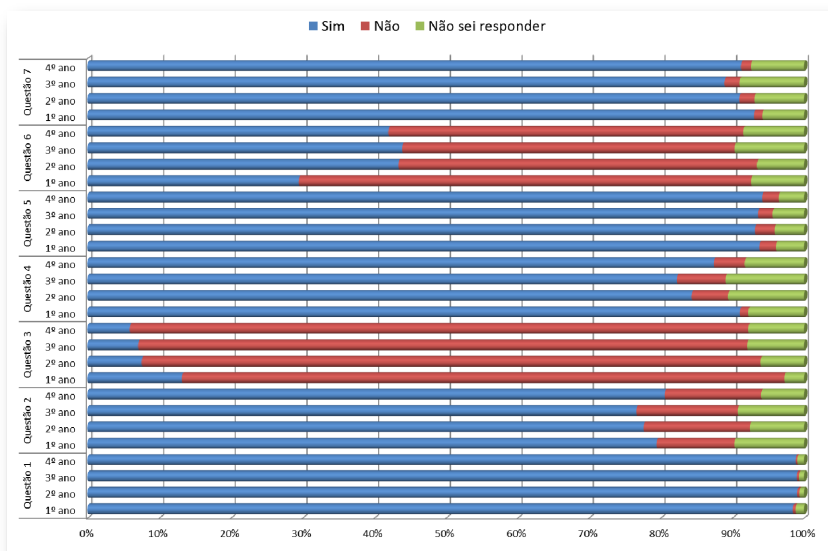
Figura 1 – Distribuição das respostas às questões 1 a 7



As respostas às perguntas 1 e 2 revelam que as aulas PNEP foram motivadoras para a aprendizagem das crianças. O valor das respostas à questão 1, referente ao interesse das aulas, é, de resto, o mais elevado em todo o questionário (98,9%). O teste qui-quadrado mostra que o tipo de resposta dado à questão 1 está relacionado com o tipo de resposta dado à questão 2 (*desafiantes*) ($\chi^2(4)=12,58$, $p < 0,05$). As respostas às perguntas 4 e 5 revelam que as crianças *construíram a ideia de terem aprendido de modo explícito (pergunta 4) e de forma colaborativa (pergunta 5)*. Os dados mostram a existência de uma associação sempre positiva entre as respostas à pergunta 4 (aprendizagem explícita) ou as respostas à pergunta 5 (aprendizagem colaborativa) e as respostas 8-20 ($p < 0,0001$), ganhando força a ideia de que as representações construídas sobre a aprendizagem explícita e colaborativa estão relacionadas com as aprendizagens construídas no âmbito das temáticas estudadas ao longo do ano letivo. *As respostas às perguntas 3, 6 e 7 revelam que as crianças construíram uma representação positiva geral sobre a forma como foi experimentada a construção da*

aprendizagem nas aulas PNEP, incluindo a resposta à pergunta 3, uma pergunta invertida construída para verificar consistência. A resposta à pergunta 6, outra pergunta invertida, mostra que as crianças revelaram consciência de ter ficado com dúvidas nas aulas PNEP, o que tomamos como indicio de consciencialização da complexidade e densidade do objeto de aprendizagem. O teste qui-quadrado de Pearson mostra que o tipo de resposta dado à questão 3 está relacionado com o tipo de resposta dado à questão 6 ($\chi^2(4)=207,252, p < 0,05$) e com o tipo de resposta dado à questão 7 ($\chi^2(4)=253,029, p < 0,05$). Quando considerados os anos escolares (subpergunta 4), os dados revelam informações relevantes sobre estas representações. A distribuição das respostas segundo o ano de escolaridade encontra-se na Figura 2.

Figura 2 – Distribuição das respostas por questão segundo o ano de escolaridade



Analisou-se a possível associação das respostas questão a questão com os anos de escolaridade através de testes de independência do qui-quadrado. Os resultados obtidos encontram-se na tabela 2.

Tabela 2 – Resultados dos testes de independência questão vs ano de escolaridade

Questão	Estatística de teste (χ^2)	Graus de liberdade(gf)	Valor p	Resultado
Questão 1	1,325	6	0,970	Não Significativo
Questão 2	16,463	6	0,011	Significativo
Questão 3	28,675	6	<0,0001	Significativo
Questão 4	28,677	6	<0,0001	Significativo
Questão 5	2,950	6	0,815	Não Significativo
Questão 6	32,580	6	<0,0001	Significativo
Questão 7	9,503	6	0,147	Não Significativo

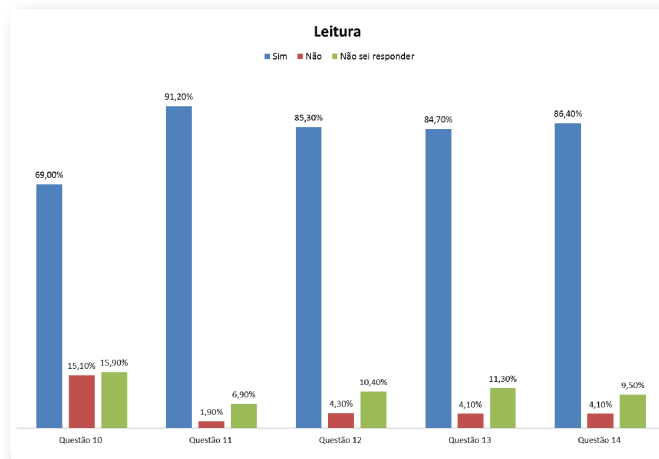
Os resultados mostram que a *percepção* sobre o *interesse*, a *colaboração* e a *boa aprendizagem* são independentes do ano de escolaridade, sendo a percepção sobre o *desafio*, a *dificuldade*, a *aprendizagem explícita* e a representação de ter tido *dúvidas* dependentes do ano de escolaridade. É especialmente interessante verificar que o 4.º ano apresenta valores mais altos no que toca à consciência do desafio (80,6%); que o 1.º ano apresenta valores mais altos quanto à consciência do que estava em aprendizagem (91,1%), seguido do 4.º ano, com 87,5%; e também que é o 1.º ano o que apresenta maior consciência de ter experimentado dificuldade na aprendizagem, com 13,25%, mas menor consciência de ter tido dúvidas durante a sua aprendizagem, com 63,2%.

A *representação dos alunos acerca da sua aprendizagem dos conteúdos temáticos que estruturaram as aulas do PNEP (subpergunta 2) foi muito positiva*. O conjunto de respostas implicado nesta análise mostra uma boa consistência interna, com um valor de 0,732 no teste Alpha-Cronbach. É de resto muito significativo o valor das respostas à última questão deste bloco (*Ficaste a conhecer mais... coisas sobre a Língua Portuguesa?*), que obtém o valor mais alto em termos absolutos neste bloco de perguntas (96,9%). A análise por temáticas (*leitura, escrita, oralidade especializada e conhecimento explícito/gramática*) ilustra a tendência positiva das respostas, esclarecendo também áreas de maior percepção de aprendizagem.

No âmbito da *leitura*, as crianças revelaram a percepção de ter aprendido a *compreender melhor* os textos lidos, que é o valor mais alto nos itens relevantes; os dados mostram também que os valores mais baixos

recaem na rapidez de leitura, que é de resto o valor mais baixo neste bloco de perguntas; o reconto das histórias, a identificação das ideias mais importantes e a leitura de palavras novas apresentam valores semelhantes, acima dos 84%:

Figura 3 – Distribuição das respostas às questões incidentes na leitura



As respostas às perguntas sobre as perceções de aprendizagens relacionadas com a *escrita de textos diferentes* revelam perceções muito positivas (89,4%), apresentando contudo a *escrita de palavras* (ortografia) os segundos valores mais baixos desta parte do inquérito; as respostas às perguntas sobre as perceções de aprendizagens relacionadas com *planificação* e *revisão* de *texto* apresentam valores altos e semelhantes (Figura 4).

As respostas mostram representações muito positivas relacionadas com saberes sobre *sons das letras*, *conhecimento de textos diferentes* e em geral *sobre a língua*, que obtém os segundos valores mais altos de todo o questionário (96,9%), sendo todos estes valores relacionados com a área temática do *conhecimento explícito/gramática* (Figura 5).

Figura 4 - Distribuição das respostas às questões incidentes na escrita

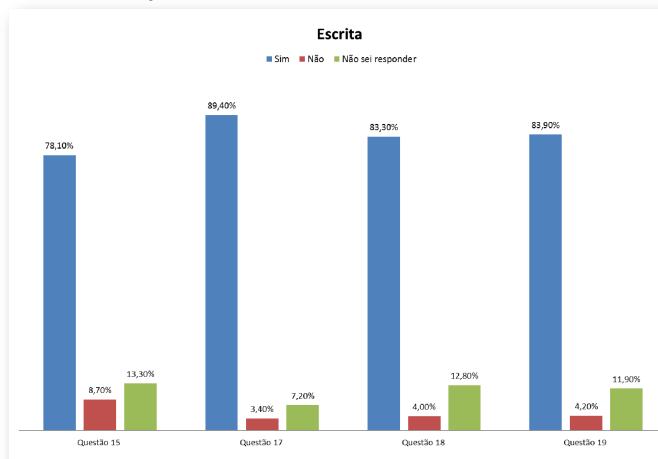
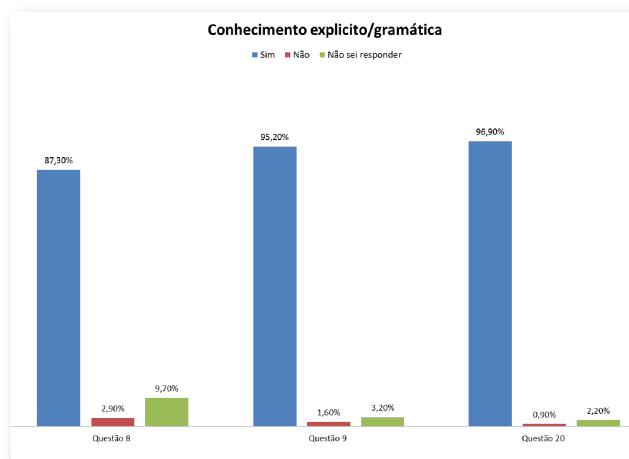
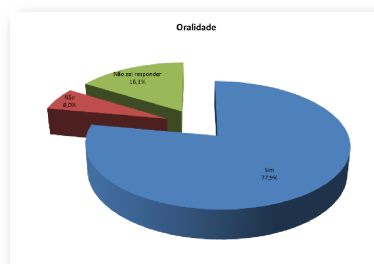


Figura 5 - Distribuição das respostas às questões incidentes no conhecimento explícito/ gramática



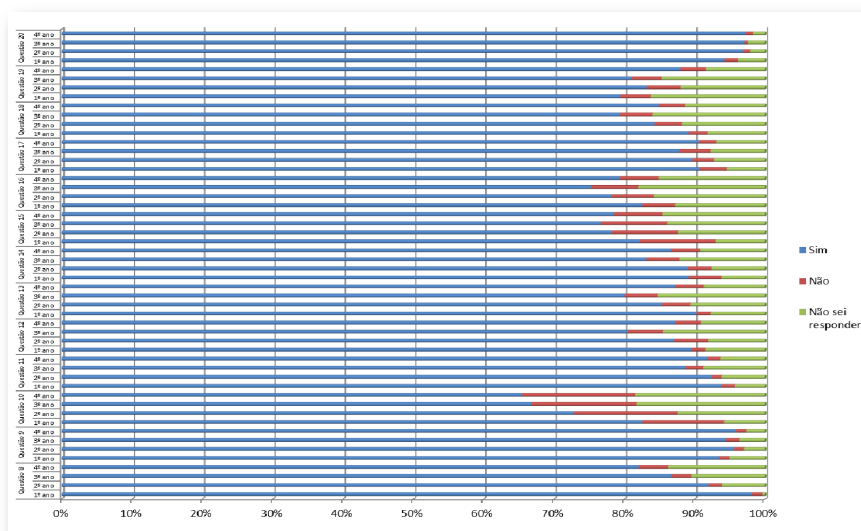
Os dados revelam que as representações de aprendizagem relacionadas com a área temática da *oralidade especializada* têm valores mais baixos relativamente aos restantes conteúdos (Figura 6).

Figura 6 - Distribuição das respostas às questões incidentes na oralidade especializada



Verifica-se que as áreas percebidas como de maior construção de aprendizagem são a *leitura de palavras e compreensão de textos, escrita de textos e conhecimento sobre a língua*. Quando considerados os anos escolares (subpergunta 4), os dados revelam informações de relevo sobre estas representações. A distribuição, questão a questão, está ilustrada na figura 7.

Figura 7 – Distribuição das respostas por questão segundo o ano de escolaridade



Analisou-se a possível associação questão a questão com os anos de escolaridade através de testes de independência do qui-quadrado. Os resultados obtidos encontram-se na tabela 3.

Tabela 3 – Resultados dos testes de independência questão vs ano de escolaridade

Questão 8	98,978	6	<0,0001	Significativo
Questão 9	7,055	6	0,316	Não Significativo
Questão 10	55,605	6	<0,0001	Significativo
Questão 11	17,863	6	0,007	Significativo
Questão 12	42,239	6	<0,0001	Significativo
Questão 13	42,962	6	<0,0001	Significativo
Questão 14	25,719	6	<0,0001	Significativo
Questão 15	20,708	6	0,002	Significativo
Questão 16	11,202	6	0,082	Não Significativo
Questão 17	11,012	6	0,088	Não Significativo
Questão 18	26,344	6	<0,0001	Significativo
Questão 19	36,856	6	<0,0001	Significativo
Questão 20	11,894	6	0,064	Não Significativo

Os resultados mostram que a resposta dada às perguntas sobre *apresentação oral (oralidade especializada), escrita de tipos de textos (escrita), conhecimento de tipos de textos e conhecimento de mais coisas sobre a língua (conhecimento explícito-gramática)* é independente do ano de escolaridade. Mostram também que a resposta dada às restantes perguntas, incidentes em aprendizagens relacionadas com o código (e conhecimentos afins) e com a leitura e escrita de texto, depende do ano de escolaridade. São proeminentes os valores referentes ao *conhecimento dos sons das letras* nos 1.º e 2.º anos (acima dos 90%); à *ortografia* nos 1.º, 2.º e 4.º anos (acima dos 78%); e à *leitura rápida* no 1.º ano (acima dos 80%), seguida do 2.º ano (acima dos 72%); os valores de *compreensão dos textos lidos, reconto, ideias principais e leitura de palavras novas* nos 1.º, 2.º e 4.º anos (acima dos 85%); *planificação escrita texto* nos 1.º, 2.º e 4.º anos (acima dos 80%); e *revisão de texto* no 4.º ano (acima de 85%). O 3.º ano, que não apresenta os valores mais elevados em nenhum item, apresenta os valores mais baixos em 5 itens, distribuídos entre leitura e escrita: *compreensão dos textos lidos* (88,7%), *reconto* (80,5%), *ideias principais* (80,0%), *leitura de palavras novas* (83,1%),

ortografia (76,6%) e *planificação* (79,4%). Neste bloco de perguntas, o valor mais baixo é o do 4.º ano, no item *rapidez de leitura* (66,8%).

A representação geral dos alunos acerca da *qualidade das aulas PNEP* (*subpergunta 3*) segue a tendência geral, com 94,6% das respostas a recaírem na opção *boas*, 5,3% *nem más nem boas* e 0,2% na opção *más*. Efetuado o teste do qui-quadrado de independência, verificou-se não existir associação estatisticamente significativa entre o ano de escolaridade dos respondentes e a questão que avalia a qualidade das aulas PNEP ($\chi^2(6)=8,628$, $p=0,196>0,05$), mostrando uma tendência de resposta homogênea entre os respondentes. Não houve, portanto, qualquer diferença de percepção atribuível a diferença maturacional/idade/nível de escolaridade, o que tomamos como indicador de robustez dos resultados.

Conclusões do estudo e discussão

A primeira conclusão que cabe ressaltar é a da operatividade do instrumento utilizado para conhecer as percepções dos alunos acerca do processo pedagógico por si experienciado. Nesse sentido, a resposta à pergunta central que conduziu o estudo, construída com base nos resultados da análise das respostas ao questionário, é a de que os alunos fizeram *uma avaliação muito positiva das aulas PNEP*. Concluímos que *as suas representações sobre a forma de construção das aprendizagens* foram muito positivas, tendo a análise apontado para a existência de um conjunto de representações independentes do ano de escolaridade (sobre o *interesse*, a *colaboração* e a *percepção de boa aprendizagem*), assim como para a existência de uma maior motivação ou implicação com as aulas PNEP no 4.º ano (que foram *desafiantes*), de uma maior consciência das aprendizagens (*aprendizagem explícita*) nos anos limítrofes (1.º e 4.º), de uma maior consciência de ter experimentado dificuldade na aprendizagem no 1.º ano, que também revelou uma relação mais incipiente com a aprendizagem (*menos dúvidas*). Consideramos estes valores coerentes com o que é esperado destes anos escolares.

Concluímos também que *as representações das crianças sobre os conteúdos das aprendizagens* foram muito positivas, tendo a análise apontado para a existência de um conjunto de saberes construídos com

independência dos anos (*oralidade especializada, conhecimento de tipos de textos, escrita de diferentes tipos de texto e conhecimento sobre a língua*) e de outros saberes construídos com dependência de ano frequentado. Assim, verificou-se uma percepção de ganho idêntica em todos os itens referentes à capacidade de construção de significados na leitura de textos (compreensão dos textos lidos, reconto, ideias principais e leitura de palavras novas) e na planificação da escrita de textos nos 1.º, 2.º e 4.º anos e alguma distribuição complementar na construção de outras aprendizagens, com os anos iniciais a revelar maior percepção nos valores relativos à aprendizagem do código (sons das letras e ortografia) e rapidez de leitura, e o 4.º maiores valores relativos à revisão textual (de que a ortografia é componente destacado) e menores relativamente à rapidez de leitura. Consideramos esta distribuição igualmente coerente com as aprendizagens curriculares mais esperadas em cada um destes anos escolares, assumindo-a como indício da adequação das aulas PNEP. Os conteúdos de natureza declarativa, apesar de menos representados no inquérito, receberam sistematicamente valores mais altos que os de natureza procedimental, o que pode ser indício da maior dificuldade destes últimos. Por fim, pode concluir-se que o 3.º ano é o de menor percepção de construção de aprendizagens, indiciando ser um ano de menores conquistas (possivelmente, um ano de sedimentação de aprendizagens feitas) e, portanto, de menor efeito nas consciências dos alunos.

Não sendo possível conhecer o impacto real que o PNEP possa ter tido na prevenção do *fourth grade slump* dos alunos implicados, nem sendo possível verificar se as finalidades centradas nas aprendizagens dos alunos foram efetivamente atingidas, é-nos contudo possível afirmar, com base nestas conclusões, que o PNEP *teve um impacto muito considerável nas consciências dos alunos que nele participaram*. A julgar pelo que discutimos acerca do papel da tomada de consciência e reflexão sobre o objeto de aprendizagem, os nossos resultados podem ser tomados como um indício de aprendizagem efetivamente construída e de uma atuação linguística mais estratégica, apontado, ainda que de outra perspetiva, no mesmo sentido da eficácia do PNEP tal como indiciado por estudos pontuais como o de Pinto (2010).

A interpretação que fazemos do efeito positivo que o PNEP teve nos alunos é, em nosso entender, reforçada com a convocação dos resultados do

estudo PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) 2011 para esta discussão. Trata-se de uma avaliação internacional de competências de literacia em leitura dos alunos do 4.º ano de escolaridade, na qual Portugal participou pela primeira vez em 2011. Considerando os cuidados de representatividade a que o PIRLS obedece (ProjAvi, 2012) e dada a amplitude territorial abarcada pelo PNEP (Sim-Sim, 2011), é lícito assumir que entre os implicados no PIRLS 2011 estiveram alunos que frequentaram o PNEP até 2010, e que o possam ter experienciado em mais do que um ano letivo e mesmo depois de o programa ter acabado, nas práticas transformadas dos professores participantes. Os resultados do PIRLS 2011 revelaram que os alunos portugueses avaliados se situaram "entre os 19 países com melhor desempenho em leitura para o 4.º Ano" (ProjAvi, 2012, p. 2), num total de 45 países participantes, um resultado claramente positivo, sendo interessante notar os valores relativamente elevados dos resultados parciais em leitura informativa (ler para adquirir e utilizar informação): "Os alunos *Portugueses* do 4.º ano tiveram desempenho acima da média global nacional (...) quando a finalidade de leitura era ***informativa***" (p. 6, destacado original). Trata-se, naturalmente, de um resultado alentador, atendendo às circunstâncias de partida que motivaram a realização do PNEP, assumindo uma relevância particular no âmbito desta discussão por ser congruente com as percepções que os alunos revelaram no nosso estudo sobre a sua experiência do programa, em particular as relativas às aprendizagens por si construídas ao nível da *leitura de textos*.

A construção da resposta à pergunta central que conduziu a nossa investigação permitiu-nos também equacionar duas respostas à pergunta *O que é possível concluir acerca das representações construídas pelos alunos no âmbito das aulas PNEP?*, uma respeitante à visão de ensino do português no 1.º ciclo que enquadróu este estudo, e a outra aos processos de formação contínua de professores. Em nosso entender, a visão de ensino que enquadróu este estudo encontra nestes resultados uma importante validação empírica. É possível depreender destes resultados que a visão curricular da educação em língua descrita na secção 2 – e, em particular, o conjunto dos conteúdos implicados (*o que ensinar?*) e as opções pedagógicas centrais (*como ensinar*) –, é potencialmente muito adequada a este nível de escolaridade. Os alunos revelaram ter uma percepção da construção de

aprendizagens em todos os conteúdos implicados, com algum destaque para o constituído pela leitura e pelo conhecimento sobre a língua, o que mostra que o PNEP visibilizou para os alunos um objeto de aprendizagem para a aula de língua, que foi capaz de operacionalizar pedagogicamente. Deste modo, estes resultados validam empiricamente as perceções da primeira autora, coordenadora do núcleo de formação da Universidade do Minho entre 2008 e 2010, quando afirmou que:

[Nos] momentos de balanço [trimestral], os formadores foram chamados a partilhar as suas principais reflexões motivadas pelo acompanhamento da múltipla testagem empírica do plano de formação. (...) Ao partilharem as reflexões com os colegas e comigo, pude ir recolhendo indícios do grau de eficácia da *filosofia de ensino do português* que fui ajudando a trabalhar em cada sessão (Pereira, 2010a, p. 28).

Nessa medida, o nosso estudo configura-se como um contributo relevante para (atuais e futuros) processos de análise e de tomada de decisão curricular, seja na forma de definição de programas e de metas de aprendizagem para os alunos, seja na forma de desenho de unidades curriculares de cursos de formação inicial e contínua de professores, na medida em que fundamenta empiricamente um entendimento sobre o *que ensinar e o como ensinar* língua no 1.º ciclo de escolaridade.

Em nossa opinião, é igualmente possível aferir, a partir destes resultados, a qualidade do PNEP enquanto formação contínua de professores. Estes resultados ilustram a eficácia do PNEP junto dos formandos, que Sim-Sim (2011) extensivamente reporta. Nessa medida, também encontramos nestes resultados alguma validação do pressuposto de que o desenvolvimento profissional dos professores afeta a aprendizagem dos alunos, a que se refere Sim-Sim (2011, pp. 12-13). Sendo embora um programa com limitações em termos da conceção como investigação-ação (cf. secção introdutória), a sua eficácia talvez fique a dever-se ao sentido de visão teórico que o sustentou em conjugação com toda a dinâmica formativa desenhada.

Para além destas conclusões tentativas, outras interrogações ficam por responder, nomeadamente a concernente à avaliação que estes professores fazem deste processo de formação a médio prazo (que também pode ser informativa do impacto na aprendizagem dos seus alunos), a que pretendemos dar resposta com uma investigação em curso. Por outro lado, este estudo permite-nos também assumir, como se disse, a viabilidade da

realização de inquéritos baseados em questionários com crianças do 1.º ciclo em circunstâncias de amplo apoio e contextualização apropriada, como foi o do proporcionado pela formação PNEP (de Leeuw, 2011; Shaw et al., 2011).

Da presente investigação, que será completada com outros estudos qualitativos e quantitativos que a mesma equipa de investigação atualmente prepara, depreendem-se possibilidades muito positivas para o desenvolvimento da visão de ensino de língua e de formação contínua de professores sistematizada e instituída pelo PNEP nas salas de aula de 1.º ciclo das escolas portuguesas.

Nota

Este texto foi realizado no âmbito de uma licença sabática da primeira autora, subvencionada pela FCT (SFRH/BSAB/1440/2014).

Referências

- Alonso, L. (2005). Reorganização curricular do ensino básico: Potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. In *Atas do 1.º Encontro de Professores do Pré-escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico* (pp. 15-30). Porto: Areal Editores.
- Baptista, A., Viana, F., & Barbeiro, L. (2011). *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Benavente, A. (Coord.), Rosa, A., Costa, A., & Ávila, P. (1995). *Estudo nacional de literacia: Relatório preliminar*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa.
- Benavente, A. (Coord.), Rosa, A., Costa, A., & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Conselho Nacional de Educação.
- Christie, F. (1998). Learning the literacies of primary and secondary schooling. In F. Christie & R. Misson (Eds.), *Literacy and schooling* (pp. 47-73). London: Routledge.
- Christie, F., & Misson, R. (Eds.). (1998). *Literacy and schooling*. London: Routledge.
- Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B., & Valls, E. (1992). *Los contenidos en la reforma: Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.

- Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P., & Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed processing approaches. *Psychological Review*, 100, 589-608.
- Comissão Europeia (1996). *Livro branco: Ensinar e aprender. Rumo à sociedade cognitiva*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento do PNEP [CNA] (2006). *Programa Nacional de Ensino do Português no 1º ciclo do Ensino Básico (PNEP) (Documento manuscrito de circulação interna)*, Lisboa: Ministério da Educação, pp. 1-13.
- Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento do PNEP [CNA] (2009). *Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) 1º ciclo do Ensino Básico. Programação do ano lectivo de 2009/2010. (Documento manuscrito de circulação interna)*, Lisboa: Ministério da Educação, pp. 1-5.
- Converse, J. M., & Presser, S. (1986). Survey questions: Handcrafting the standardized questionnaire. *Sage University Paper series on Quantitative Applications in the Social Sciences, N° 07-063*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies*, 4(3), 164-195.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2010). A multiliteracies perspective on the New Literacies. In E. Baker (Ed.), *The New Literacies: Multiple perspectives on research practice* (pp. 61-87). New York, USA: The Guilford Press.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- de Leeuw, E. D. (2011). *Improving data quality when surveying children and adolescents: Cognitive and social development and its role in questionnaire construction and pretesting*. Report prepared for the Annual meeting of the Academy of Finland: Research Programs Public Health Challenges and Health and Welfare of Children and Young People. Disponível em: http://www.euraxess.fi/Tiedostot/Tiedostot/LAPSET/Presentations%20of%20the%20annual%20seminar%2010-12%20May%202011/Surveying%20Children%20and%20adolescents_de%20Leeuw.pdf (acesso em 14 de maio de 2015).
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.
- Fowler, F. J. Jr. (1995). Improving survey questions: Design and evaluation. *Applied Social Research Methods Series, 38*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourse* (2.^a ed.). London: Taylor & Francis.
- Gee, J. P. (2001). Reading as situated language: A sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 714-725.

- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning. A critique of traditional schooling*. New York & London: Routledge.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito – Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giasson, J. (1990). *A compreensão na leitura*. Porto: Asa.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as a social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-116.
- Halliday, M. A. K., & Martin, J. (1993). *Writing science. Literacy and discursive power*. London: The Falmer Press.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words. Language, life, and work in communities and schools*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Irwin, J. W. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. Englewood, New Jersey: Prentice-Hall.
- Irwin, J. W. (2007). *Teaching reading comprehension processes* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1987). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Marcelo García, C. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2005). Designing literacy pedagogy: Scaffolding asymmetries. In R. Hasan, C. Matthiessen, & J. Webster (Eds.), *Continuing discourse on language. A functional perspective* (Vol. 1, pp. 251-280). London: Equinox.
- McKernan, J. (1996). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- Neuman, F., & Wehlage, G. (1993). Five standards of authentic instruction. *Educational leadership*, 50(7), 8-12.
- Pereira, I. S. P. (2008a). Desenvolver competências linguísticas para aprender a construir o conhecimento escolar. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências em Língua Portuguesa* (pp. 173-200). Lisboa: CIED.
- Pereira, I. S. P. (2008b). *Para a caracterização do contexto de ensino-aprendizagem da literacia no 1º ciclo de escolaridade. Das competências dos alunos às concepções e práticas dos professores* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Pereira, I. S. P. (2010a). Sobre a natureza metodológica do Programa Nacional de Ensino do Português: Opções e apostas do núcleo da Universidade do Minho. In I. S. P. Pereira (Coord.), *O ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português* (Vol. 1, pp. 9-44). Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

- Pereira, I. S. P. (2010b). Um desenho global para o ensino da língua no 1.º ciclo do ensino básico. In I. S. P. Pereira (Coord.), *O ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português* (Vol. 1, pp. 45-156). Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Pereira, I. S. P. (2014). Para um entendimento da complexidade da aprendizagem da leitura. In F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista (Eds.), *Ler para ser. Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 93-119). Coimbra: Almedina.
- Pinto, C. (2010). Formação do PNEP, práticas pedagógicas, resultados das PA. *Exedra*, 4, 109-120.
- ProjÁvi (2012). PIRLS 2011. *Desempenho em leitura*. Lisboa: MEC-IAVE. Disponível em: <http://iave.pt/np4/home> (acesso em 30 de abril de 2015).
- Reis, C. (Coord.), Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., ...Pinto, M. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- San Fabián, J. (2014). *Evaluar programas socioeducativos en tiempos de crisis. Un enfoque organizacional*. Oviedo: Ed. Trabe.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shaw, C., Brady, L. B., & Davey, C. (2011). *Guidelines for research with children and young people*. London: National Children's Bureau.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(4), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação / DGIDC.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Sim-Sim, I. (2011). *Desenvolvimento profissional no ensino da língua. Contributos do Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP)*. Lisboa: Colibri.
- The New London Group (2000). A pedagogy of multiliteracies. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies* (pp. 19-37). London: Routledge.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Winter, R. (1993). Action research, practice and theory. *Educational Action Research*, 1(2), 315-316.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S., Scarloss, B., & Sharpley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. US: Institute of Education Sciences, Department of Education.

Documento legal

Despacho n.º 546/2007. Diário da República, 2.ª série, N.º 8, 11 de janeiro de 2007.

EVALUATION OF THE NATIONAL PROGRAM OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING (PNEP) IN PRIMARY SCHOOL: STUDENTS' PERCEPTIONS

Abstract

This article presents a study of students' perceptions about the National Program of Portuguese Language Teaching (PNEP), an in-service program for primary school teachers aimed at improving the teaching and the learning of Portuguese language and implemented in the context of professional activity. The results of the quantitative analysis of data, collected through a survey questionnaire administered to students at the end of the 2009-2010 year in the regional center located at the University of Minho, reveal very positive representations about the learning process and about the contents of learning. These data point to the validity of the language pedagogy design that supported PNEP, illustrate the positive perception that teachers revealed on their own professional development and emerge as an illustrative case of the feasibility of conducting surveys with primary-school children.

Keywords

Language teaching in primary school; In-service teacher training; Perceptions; Students

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA NACIONAL DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA PORTUGUESA (PNEP) EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: LAS PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES

Resumen

En este artículo se presenta un estudio de las percepciones de los estudiantes sobre el Programa Nacional de Enseñanza de la Lengua Portuguesa (PNEP), un programa de formación continua para profesores de educación primaria creado con el fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje del portugués en el contexto de la actividad profesional. Los resultados del análisis cuantitativo de los datos, recogidos a través de un cuestionario administrado a los estudiantes al final de la formación 2009-2010 en el núcleo regional de formación ubicado en la Universidad de Minho, revelan representaciones muy positivas sobre el proceso y sobre los contenidos del aprendizaje. Estos datos apuntan a la validez de la pedagogía de la lengua que apoyó el PNEP, ilustran la percepción positiva que los profesores revelaron sobre su propio desarrollo profesional y se presentan como caso ilustrativo de la viabilidad de la realización de encuestas con los niños pequeños.

Palabras-clave

Enseñanza de la Lengua en la educación primaria; Formación continua de profesores; Percepciones; Estudiantes

Recebido em dezembro/2014

Aceite para publicação em maio/2015

- i Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal.
- ii Departamento de Produção e Sistemas, Escola de Engenharia, Universidade do Minho, Portugal.
- iii Departamento de Ciências de la Educación, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad de Oviedo, España.

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Íris Susana Pires Pereira, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga. E-mail: iris@ie.uminho.pt.

Anexo

Por favor, escreve o teu ano de escolaridade: _____

AVALIAÇÃO DAS AULAS DO PNEP

A tua colaboração é muito importante para conhecermos melhor o resultado das aulas do PNEP. Expressa com liberdade a tua opinião, respondendo ao questionário que se segue, colocando um X no local que consideres correcto. Não te preocupes se não souberes responder... mas, por favor, assinala também essa resposta!

A Coordenação do PNEP na Universidade do Minho agradece muito a tua colaboração!

Pensa um bocadinho nas tuas AULAS DO PNEP...

Agora, responde:	Sim	Não	Não sei responder
1. Para ti, as aulas do PNEP foram ... interessantes?			
2. Para ti, as aulas do PNEP foram ... desafiantes?			
3. Para ti, as aulas do PNEP foram ... difíceis?			
4. Nas aulas do PNEP, foi sempre claro para ti ... o que estavas a aprender?			
5. Nas aulas do PNEP, pudeste ... aprender com os teus colegas (por exemplo, em trabalhos de grupo)?			
6. Nas aulas do PNEP, alguma vez ficaste com ... dúvidas?			
7. Achas que ... aprendeste bem nas aulas do PNEP?			

Pensa então um bocadinho no QUE APRENDESTE nas aulas do PNEP...			
Agora, responde:	Sim	Não	Não sei responder
8. Ficaste a conhecer melhor ... os sons das letras?			
9. Ficaste a conhecer melhor ... tipos de textos diferentes?			
10. Ficaste a saber melhor ... como ler os textos de uma forma rápida?			
11. Ficaste a saber melhor ... como compreender os textos que lês?			
12. Ficaste a saber melhor ... como voltar a contar uma história pelas tuas palavras?			
13. Ficaste a saber melhor ... como descobrir as ideias mais importantes de um texto?			
14. Ficaste a saber melhor ... como descobrir o que significa uma palavra nova?			
15. Ficaste a saber melhor ... como escrever as palavras sem erros?			
16. Ficaste a saber melhor ... como apresentar oralmente um trabalho aos teus colegas?			
17. Ficaste a saber melhor ... como escrever textos diferentes?			
18. Ficaste a saber melhor ... como preparar a escrita de um texto?			
19. Ficaste a saber melhor ... como rever um texto que escreveste?			
20. Ficaste a conhecer mais ... coisas sobre a Língua Portuguesa?			

A avaliação das aulas PNEP	más	nem más nem boas	boas
Em tua opinião, as aulas PNEP foram...			