

Instrumento de identificação das práticas de ensino da leitura e da escrita

Identification tool for practices in the teaching of reading and writing

Fabiane Puntel Basso, Jerusa Fumagalli de Salles

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar o processo de construção de um questionário para caracterizar as práticas didático-pedagógicas e suas frequências de utilização nos diferentes períodos do processo de ensino da leitura e da escrita, em classes de anos iniciais (do primeiro ao quinto) do Ensino Fundamental. O processo envolveu cinco etapas sucessivas: 1) revisão da literatura; 2) construção da primeira versão do instrumento; 3) análise de juízes especialistas; 4) avaliação pelo público alvo; 5) estudo piloto; e 6) elaboração da versão final do instrumento. A versão final contém 19 questões seguidas por opções apresentadas sob a modalidade de escala de frequência ordinal ou de múltipla escolha. O instrumento apresentou aparente adequação de contexto e conteúdo.

Palavras-chave: práticas didático-pedagógicas; leitura-escrita; questionário, avaliação.

Abstract

This article presents the development process of a questionnaire whose objective is to characterize the didactic and pedagogical practices and their utilization frequencies in different periods of reading and writing instruction process, in early years classes (from the first to the fifth grades). The process involved six successive steps: 1) literature review; 2) construction of the first version of the instrument; 3) analysis of expert judges; 4) evaluation by the target audience; 5) pilot study; and 6) preparation of the final version of the instrument. The final version contains 19 questions, each one followed by options presented in the form of ordinal frequency scale or multiple-choice item. The instrument has showed apparent adequacy of context and content.

Keywords: Didactic and pedagogical practices; reading-writing; questionnaire; evaluation.

1. Introdução

A leitura e a escrita são atividades complexas que pressupõem a relação de diferentes competências em vários níveis cognitivos, linguísticos e sociais. A diversidade de habilidades a serem construídas deve corresponder a uma pluralidade nas práticas de ensino. Essa abordagem plural permite estudar as diferentes dimensões complementares da ação dos professores em sua

dupla perspectiva: pedagógica e didática. A convergência entre elas permite que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo e cause impacto nas aprendizagens dos alunos.

A influência das práticas didático-pedagógicas na aprendizagem dos alunos é um tema atual que gera interesse em muitos estudos, mas que provoca divergência entre os pesquisadores, principalmente quando é abordada a questão dos métodos de ensino. Mesmo considerando o método como uma soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios, como propõe Soares (2010), é difícil observar de maneira exclusiva somente um método de ensino de leitura na prática do professor. A maioria dos professores utiliza técnicas de diferentes abordagens (Basso, Guernier & Barré-De Miniac, 2008), sem necessariamente se referirem às correntes teóricas específicas.

Nesse contexto, as diferentes práticas didático-pedagógicas têm um papel essencial na aprendizagem da leitura e da escrita, e conseqüentemente no sucesso escolar do aluno. Muitos estudos enfatizam a correlação entre o desempenho dos alunos e as práticas de ensino (Reuter, 2011, Reuter, Condette, & Boulanger, 2012, Giasson, 2011, Laroui, Morel, & Leblanc, 2014, Oliveira & Bonamino, 2015). Essa influência chega a representar 10 a 20% da variância no desempenho dos alunos (Talbot, 2012) e pode ter um efeito durável de três a quatro anos sobre os indivíduos em processo de escolarização (Konstantopolous, 2007).

Esse efeito do ensino sobre a aprendizagem da leitura e da escrita é um tema polêmico, geralmente ocasionando discussões chamadas de “querela dos métodos”. Os métodos ditos globais e os ditos fônicos são tratados como opostos e cada um deles é fundamentado em teorias que procuram mostrar sua superioridade na construção do sistema de escrita. Em consequência, observa-se no Brasil um conflito entre defensores de diversos métodos de ensino ou de diferentes correntes teóricas.

A única concordância que existe entre todos os profissionais envolvidos na educação encontra-se no fato de que ensinar a ler e a escrever no Brasil é um desafio muito grande, face à heterogeneidade das características das salas de aula e a grande variedade de situações de escolarização encontradas no território nacional (Ferreira-Silva, Fairchild, & Belintane, 2011). A realidade é que os alunos brasileiros aprendem muito pouco, sejam eles de escolas privadas ou públicas. O Brasil está longe de alcançar um bom nível nos indicadores educacionais empreendidos pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico da Organização das Nações Unidas). Os dados do Inaf (Indicador de Alfabetismo Funcional) de 2011/2012 mostram que menos de um terço da população brasileira consegue ler, compreender, interpretar um texto longo e realizar atividades relacionadas à leitura e à escrita (Corso, Sperb, & Salles, 2013). E esse fato se torna ainda mais importante quando é comprovado que quanto menor o nível socioeconômico do aluno, mais a sua aprendizagem será dependente da intervenção escolar (Frier, 2006, 2008, Goigoux, 2013). Assim, a prática de ensino é uma das variáveis que causam impacto na aprendizagem do ler e do escrever. Aaron et al. (2008) também citam outras variáveis internas e externas que estão interligadas a essas aprendizagens e causam fortes impactos na vida escolar do aluno. Entre os fatores externos, as características do ambiente familiar, ligadas ao nível sócio-econômico-cultural (Mascheretti et al., 2013), combinam-se com as características do ambiente escolar, ligadas aos aspectos didático-pedagógicos (Corso, Sperb, & Salles, 2013), para explicar a maior fonte etiológica das dificuldades de aprendizagem dos alunos em idade escolar (Ehri, 2010).

Em decorrência desse fracasso escolar na alfabetização dos alunos brasileiros, o método fônico vem ganhando terreno mais recentemente e seus defensores reiteram críticas tanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997) quanto ao construtivismo (Mortatti, 2008). Em resposta às críticas de que o mau desempenho dos alunos brasileiros tem origem no

construtivismo (em virtude do PCN ser inspirado em uma vertente do construtivismo), os defensores dessa corrente teórica afirmam que as práticas didático-pedagógicas utilizadas nas salas de aulas dos anos iniciais estão muito longe do que sugerem os PCNs ou da teoria construtivista proposta por Ferreiro e Teberosky (1999). Segundo Albuquerque, Ferreira e Morais (2005), o que acontece no Brasil atualmente é um amplo emprego de métodos tradicionais (sobretudo o silábico), combinado com práticas de leitura e produção de textos (confundindo com a teoria construtivista) e uma falta de clareza quanto à necessidade de ensinar, sistematicamente, as propriedades da escrita alfabética e suas convenções.

Albuquerque, Ferreira e Morais (2005) realizaram uma análise detalhada dos livros didáticos para a alfabetização aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD de 2004 e dos livros mais solicitados ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) daquele mesmo ano. Os resultados desta pesquisa mostraram que os livros didáticos apresentavam um grande repertório textual com práticas de leitura e poucas tarefas em que os alunos eram estimulados a refletir sobre os segmentos gráficos e orais das palavras e sobre a relação grafema-fonema. A forma como os livros didáticos são apresentados poderia conduzir muitos professores a não ensinar a relação grafema-fonema, levando-os, erroneamente, a compreender que o sistema alfabético é aprendido naturalmente com a imersão do aluno no mundo da escrita ou com o trabalho exclusivo de compreensão textual (Morais, 2006). Isto seria uma carência extremamente grave, visto que as pesquisas nacionais e internacionais vêm mostrando que o trabalho com a relação grafema-fonema, juntamente com a consciência fonológica, contribui significativamente para a aprendizagem da leitura e da escrita (Godoy & Pinheiro, 2013, Snow & Juel, 2010), incluindo a compreensão textual (Connelly, Johnston, & Thompson, 2001). Assim, a diversidade das habilidades que deveria ser desenvolvida na aprendizagem inicial da leitura e da escrita não estaria totalmente contemplada nos livros aprovados para serem utilizados na alfabetização de escolares brasileiros.

Uma das maiores dificuldades da educação contemporânea do Brasil é garantir o direito a um padrão mínimo de qualidade educacional. Segundo Oliveira e Bonamino (2015), os avanços quanto ao monitoramento dos resultados escolares, promovido pelas avaliações nacionais no Brasil, intensificaram, no cenário educacional, o debate sobre os enormes desafios para garantir uma educação de qualidade. Essas mesmas autoras afirmam que a construção de uma escola de qualidade para todos os alunos depende, em parte, de que os resultados das pesquisas transitem do diagnóstico para a interpretação dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos brasileiros e, assim, possam informar formuladores de políticas educacionais sobre as ações públicas prioritárias e orientar os professores sobre as estratégias de ensino que mais facilitarão as aprendizagens iniciais nas escolas.

A ciência dos processos envolvidos na leitura e na escrita proficientes está avançando bastante, mas esses achados científicos ainda não conseguem alcançar o meio escolar, através das influências desses estudos sobre as práticas de ensino (Salles & Parente, 2007). Essa dissonância entre as pesquisas e a escola ocasiona, muitas vezes, o uso de abordagens de ensino dissociadas da forma como os alunos aprendem (Salles, 2001). Estudos de diferentes áreas têm objetivado a difusão de conhecimentos científicos, principalmente relacionados à aprendizagem escolar. O número de pesquisas que abordam esses achados científicos, sob o ângulo das práticas de ensino realmente efetivas para a aprendizagem da leitura-escrita, na língua portuguesa e no contexto brasileiro, vem progressivamente aumentando, mas ainda é necessário que essas informações atinjam o ambiente escolar.

Estudos realizados em ortografias transparentes como o português do Brasil (Godoy, 2005, Godoy, Defior, & Pinheiro, 2007, Viena, Ribeiro, & Santos, 2007) têm discutido a maneira como

determinadas abordagens de ensino podem facilitar ou dificultar a aprendizagem da leitura e da escrita. Dehaene (2011) afirma que os resultados de pesquisas sobre o cérebro, mesmo não permitindo uma “prescrição” de métodos de ensino, podem auxiliar na melhoria do ensino nas escolas. A ciência da leitura oferece pistas valiosas para a elaboração de estratégias que facilitam a aprendizagem da leitura-escrita em sala de aula, além de ser “compatível com uma grande variedade pedagógica, diversidade de estilos de ensino e numerosos exercícios que deixam o campo livre à imaginação dos professores e das crianças” (Dehaene, 2011, p. 10).

As palavras chaves no ensino-aprendizagem da leitura-escrita são decodificação e compreensão (Fayol & Morais, 2004). Entretanto, a articulação entre o código e o sentido não é a única preocupação dos professores nas suas práticas. Existem outras dimensões no ensino que influenciam igualmente a aprendizagem dos alunos. Entre essas dimensões estão a organização e regulação dos componentes envolvidos no processo, gestos didáticos, instrumentos de mediação, tipos de tarefas propostas, etc. Vários fatores e dimensões que também precisam ser considerados quando se pretende analisar as práticas de ensino.

A maioria das pesquisas relacionadas à identificação das práticas didático-pedagógicas e suas frequências são realizadas na língua inglesa e francesa. Segundo Godoy e Pinheiro (2013), a influência das práticas de ensino pode ter distinta intensidade de acordo com o tipo de língua do país, ou seja, depende da opacidade da ortografia. Por apresentarem um sistema opaco, os resultados obtidos em pesquisas de outras línguas, como por exemplo o inglês, são, portanto, mais difíceis de serem aplicados na prática educacional de sistemas de escritas mais transparentes (Bigozzi et al., 2014, Goswami et al., 2011), como é o caso da língua portuguesa. Desta forma, torna-se importante a construção de instrumentos adaptados à realidade brasileira e que possam ser úteis em pesquisas de investigação de estratégias efetivas nas aprendizagens escolares e na reformulação de práticas educativas que objetivam a melhoria dos indicadores de alfabetização.

Nesse sentido, esse estudo tem o objetivo de apresentar o processo de desenvolvimento de um instrumento de identificação das práticas de ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A caracterização das práticas didático-pedagógicas declaradas através de um questionário fechado, que identifique a variabilidade das práticas por frequência, tem como vantagem poder ser utilizada em grandes amostras de pesquisa e por ser de rápida aplicação.

2. Material e método

O processo de desenvolvimento do instrumento seguiu alguns procedimentos organizados em cinco etapas sucessivas: 1) revisão da literatura (teoria e instrumentos existentes); 2) construção da primeira versão do instrumento; 3) análise de juízes especialistas; 4) avaliação pelo público alvo; 5) estudo piloto; e 6) elaboração da versão final do instrumento. Salienta-se que todos os procedimentos éticos, como assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos professores participantes do estudo piloto e aprovação pelo comitê de ética em Pesquisa, foram previstos e atendidos.

2.1. Participantes

A amostra desse estudo contou com três diferentes grupos de participantes (Tabela 1), em seis etapas do processo. O primeiro grupo foi formado por cinco pesquisadores especialistas, com conhecimento específico acerca dos construtos avaliados pelo instrumento (Borsa, Damasio, & Bandeira, 2012), sendo quatro pesquisadores doutores e um mestre que atuam nas áreas de Neuropsicologia e Educação. O segundo grupo foi composto por três professoras, uma de

primeiro, uma de segundo e uma de terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Porto Alegre – RS, especialistas em alfabetização. No terceiro grupo, fazendo parte do estudo piloto, participaram dez professores do primeiro ao quinto anos do Ensino Fundamental, cinco da rede pública e cinco de rede privada de ensino, também da cidade de Porto Alegre – RS.

Tabela 1: Descrição dos participantes das etapas três a cinco do processo de construção do instrumento.

Amostra	Etapa	N	Crítérios
Juízes Especialistas	3	5	Pesquisadores com conhecimento específico dos construtos abordados
Público Alvo	4	3	Professores de Ensino Fundamental
Piloto	5	10	Professores de Ensino Fundamental da rede pública e da rede privada

2.2. Procedimentos

2.2.1. Etapa 1: Revisão da literatura

Atualmente no Brasil existem poucos instrumentos formais para identificar as práticas de ensino da leitura e da escrita. A grande maioria dos estudos brasileiros trata o tema a partir de uma perspectiva qualitativa, evidenciando uma tradição de realização de trabalhos com investigações históricas ou estudos descritivos, levantamentos e outros enfoques não-experimentais (Gatti, 2004). Desta maneira, são cada vez mais numerosos os trabalhos que abordam as práticas de ensino, mas ao mesmo tempo, é difícil saber o que fazem efetivamente a maioria dos professores em sala de aula.

Para atenuar a escassez de estudos referentes às práticas didático-pedagógicas no ensino da leitura e da escrita, principalmente os de natureza quantitativa, foram utilizados muitos trabalhos qualitativos, revisões e relatórios de pesquisa nacionais e internacionais, como aporte teórico. A revisão contou com a utilização das bases de dados da biblioteca digital de teses e dissertações – IBICT, banco de teses da CAPES, artigos científicos nacionais e internacionais consultados nas bases de indexação Scielo, LILACS, SUDOC, Science Direct, além de livros e capítulos de autores especialistas na área.

2.2.2. Etapa 2: construção da primeira versão do instrumento

A construção da primeira versão do questionário foi pensada para abranger o maior número de variáveis relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita. Essas variáveis são englobadas em diferentes dimensões gerais que envolvem tanto os aspectos didáticos quanto os pedagógicos no ensino de alunos dos anos iniciais.

Para poder identificar essas práticas didático-pedagógicas, os itens de respostas do questionário devem contemplar estratégias utilizadas em diferentes abordagens de ensino ou correntes teóricas. Dessa forma, os itens dentro de cada questão e dimensão devem poder diferenciar os estilos de ensino de cada professor e os tipos de organização de estratégias conforme o período do ano trabalhado (início ou final do ano letivo).

Outra preocupação importante na construção dessa primeira versão diz respeito ao uso de uma escala com variabilidade de frequência. Esse aspecto é importante para poder investigar

quais as estratégias que são mais aplicadas em classe. O professor pode utilizar todas as formas de ensino contempladas no questionário, o que vai diferenciar é a frequência com que ele as utiliza em sala de aula. Isto permitirá investigar os efeitos das práticas em diferentes anos escolares e nas diversas habilidades cognitivas envolvidas.

Os passos da elaboração do questionário, com a exposição das dimensões utilizadas e os referenciais teóricos embasados, são apresentados na seção de resultados.

2.2.3. Etapa 3: Análise de juízes especialista

Essa etapa consistiu na análise do instrumento por cinco profissionais especialistas, pesquisadores brasileiros da área de Neuropsicologia e Educação. Os juízes analisaram o questionário destinado aos professores do Ensino Fundamental em duas fases: a) julgamento em função dos componentes das práticas didático-pedagógicas que estão sendo predominantemente abordados nas questões, e b) análise de estilo/apresentação das questões e da necessidade de cada dimensão abordada.

Na primeira fase, os juízes avaliaram o que está sendo averiguado em cada questão, através da identificação de cada componente. Para tanto, foram construídas duas tabelas. A primeira, para consulta, continha um código numérico para cada componente das práticas de ensino que se pretende pesquisar com esta ferramenta. Na segunda tabela, para a resposta, o especialista preenchia com um destes códigos numéricos que julgava estar sendo avaliado na questão.

Na segunda fase, os juízes também responderam duas tabelas. Na primeira eles verificaram o estilo, a apresentação e a redação do texto, marcando se estava adequado, inadequado, compreensível ou incompreensível. Na segunda tabela, foi analisada a importância da inclusão de cada subitem da questão, julgando se o item era necessário ou dispensável.

Em todas as fases os profissionais foram convidados a sugerir modificações que julgassem pertinentes. Os itens com concordância entre os especialistas igual ou superior 80% foram mantidos. Os valores inferiores a 80% resultaram na modificação do item do questionário. Depois dessas duas fases, as críticas e sugestões foram submetidas a um consenso entre os autores e o questionário foi reformulado, gerando uma nova versão do instrumento.

2.2.4. Etapa 4: Avaliação do público alvo

Segundo Borsa, Damásio e Bandeira (2012), essa etapa tem a finalidade de investigar se as instruções são claras e se as expressões correspondem àquelas utilizadas pelo grupo pesquisado. Nesse caso, como o público alvo são professores do Ensino Fundamental, foram convidados professores do primeiro ao terceiro anos do Ensino Fundamental para verificar se as instruções, escalas de respostas e os itens do questionário estavam compreensíveis. Esse procedimento forneceu um panorama mais qualitativo sobre o processo de desenvolvimento do instrumento. Modificações foram implementadas considerando a análise dos professores.

2.2.5. Etapa 5: Estudo piloto com a versão modificada do instrumento

Após as modificações do questionário efetuadas nas etapas anteriores, foi realizado o estudo piloto para conferir a adequação do instrumento, com uma amostra que reflete as características da população alvo, como sugere Gudmundsson (2009). O questionário foi aplicado em professores do Ensino Fundamental de escolas da rede pública e privada da cidade de Porto Alegre - RS. A escolha das escolas participantes foi por conveniência. Os questionários foram

deixados com as professoras, nas suas respectivas escolas, e recolhidos uma semana depois, com data previamente combinada. Inicialmente, o estudo piloto seria realizado apenas em classes de primeiro, segundo e terceiro anos, quando a aprendizagem da leitura e da escrita é inicial e mais intensificada. Entretanto, durante as avaliações com o público alvo, foi observada a necessidade de estender o estudo piloto até o quinto ano.

2.2.6. Etapa 6: Elaboração da versão final do instrumento

Com base nos resultados das etapas anteriores, foi elaborada a versão final do instrumento de identificação das práticas didático-pedagógicas, no ensino da leitura e da escrita em séries iniciais. O questionário final manteve seu caráter objetivo, permitindo, através do preenchimento pelo professor, tornar-se uma fonte de informação numerosa, relativamente prática e econômica.

3. Resultados e discussão

Os resultados são apresentados por etapa. O questionário final completo está apresentado no Anexo 1.

3.1. Revisão da literatura e construção da primeira versão do instrumento (Etapas 1 e 2)

Após uma revisão da literatura nacional e internacional a respeito das práticas didático-pedagógicas no ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foram identificadas as dimensões a serem averiguadas no instrumento. Assim, as questões propostas inicialmente exploravam oito dimensões relacionadas ao ensino da leitura e da escrita. Elas procuravam suprir as variáveis que comportam os aspectos didáticos (centrados no conteúdo ensinado e aprendido) e pedagógicos (gestão dos alunos). Essas dimensões foram inspiradas em diferentes estudos e instrumentos de coleta de dados, em especial em um conhecido instrumento francês de observação nomeado OGP (*Organisation et Gestion Pédagogique*), de Altet, Bressoux, Bru e Lambert (1994, 1999), no protocolo de observação das práticas de ensino de Basso (2011), no questionário de práticas pedagógicas, de Fijalkow (2003a), e outro questionário elaborado por Piot e Caccia (2002).

Entretanto, com o intuito de diminuir a extensão do questionário, foi excluída uma das dimensões abordadas na primeira escrita do questionário, dimensão “organização do tempo”. Esta dimensão continha uma questão de múltipla escolha que mensurava o tempo destinado às atividades específicas de leitura e de escrita. Com a exclusão dessa dimensão na construção do questionário, a primeira versão do instrumento foi finalizada com sete dimensões. 1) Materiais utilizados em aula: duas questões que consistem na identificação dos instrumentos/materiais pedagógicos disponibilizados em classe, que fazem o papel de mediação durante o trabalho, como por exemplo, o caderno, o quadro-negro, o computador, etc. 2) Aspectos metodológicos do ensino da leitura: seis questões que permitem compreender melhor as estratégias utilizadas pelo professor para proporcionar a aprendizagem da leitura. Entre os aspectos avaliados estão as diferentes atividades que os professores realizam num primeiro momento, quando o aluno está diante de um texto nunca lido; o ponto de partida para o trabalho com a leitura, se o professor utiliza inicialmente o livro didático, livros infantis, projetos mais amplos, etc. As questões também buscam averiguar os objetivos principais do ensino, o tipo de enfoque das atividades (se o ensino é mais focado na letra, no som, no texto, etc.) e os tipos de estratégias utilizadas para ajudar o aluno a ler uma palavra no texto ou na frase. 3) Aspectos metodológicos do ensino da escrita: cinco questões que buscam verificar em que momento a atividade de escrita é praticada em sala de aula, que tipo de trabalho é proposto (ditado, cópia de palavras, escritas de textos, etc.). Outros aspectos analisados nas questões dizem respeito ao papel da ortografia durante as primeiras

escritas, e à relação entre leitura e escrita (se o professor ensina primeiro a leitura, a escrita ou as duas ao mesmo tempo). 4) Gestão de classe: duas questões que tratam a forma de organização dos alunos em classe durante as atividades (individualmente, pequenos grupos com tarefas idênticas, etc.). Questiona-se também que tipo de tarefas são propostas quando os alunos trabalham em grupo. 5) Adaptação do ensino em função dos alunos: duas questões que abordam a maneira de agir do professor frente aos diferentes tipos de alunos. Procura-se identificar o que é feito com os alunos que lêem facilmente diferentes textos, adiantados na tarefa, e com aqueles mais lentos ou que manifestam algum tipo de dificuldade relacionada à leitura e à escrita. 6) Avaliação das habilidades de leitura e de escrita dos alunos: duas questões que verificam como os professores avaliam seus alunos. Os professores dispõem de um conjunto de meios para saber se os alunos progrediram na leitura e na escrita. A escolha das atividades avaliativas pode fornecer informações valiosas sobre as práticas de ensino. 7) Caracterização da abordagem de ensino da leitura e da escrita: uma questão que solicita que o professor se situe entre quatro categorias propostas. Essas categorias procuram caracterizar a abordagem de ensino que ele mais utiliza em classe, que vai desde uma abordagem mais centrada no código até uma mais centrada no sentido.

Inicialmente foram elaboradas 20 questões, divididas dentro das sete dimensões, e inspiradas principalmente em dois instrumentos de coleta de dados existente na literatura, são eles: protocolo de observação das práticas de ensino (Basso, 2011) e questionário de práticas pedagógicas (Fijalkow, 2003a). O primeiro consiste num conjunto de dimensões e critérios a serem observados na identificação das estratégias de ensino da leitura e da escrita no início da alfabetização. Na dimensão “ensino” desse protocolo são evidenciados quatro pontos a serem identificados na prática em sala de aula: aspectos pedagógicos, aspectos didáticos, tarefas propostas e instrumentos de mediação. O segundo é um questionário de 35 páginas, com 79 questões que abordam 399 variáveis relacionadas às práticas de ensino. Esse questionário contou com a realização de um inventário das práticas existentes em vários países do continente europeu e americano, permitindo um conhecimento mais amplo das práticas didático-pedagógicas para a construção das questões. Esses instrumentos são centrados na descrição do modo como os professores ensinam a leitura e a escrita em classe, evitando entrar no “terreno minado das opiniões e seus méritos comparados” (Fijalkow, 2003b, p. 6), que geralmente ocasiona muitas críticas e discussões.

Com base nesses instrumentos, foram elaboradas questões fechadas com o objetivo de identificar as estratégias didático-pedagógicas no ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo a poder analisar de forma mais objetiva dados que geralmente são recolhidos de maneira qualitativa no Brasil. O questionário é composto por uma parte inicial de identificação do professor, com informações referentes à formação acadêmica, idade, escola e classe que atua, carga horária, anos de experiência, etc. Posteriormente, são apresentadas as instruções de preenchimento e as questões relativas às práticas de ensino. No total são 20 questões. São 19 itens seguidos por opções apresentadas sob a modalidade de escala de frequência (nunca; raramente; frequentemente; e sempre), com alternativas de respostas para cada período do ano, ou seja, uma na coluna correspondente ao início do ano (primeiro trimestre) e outra ao final do ano (terceiro trimestre). Um único item é apresentado sob a modalidade de múltipla escolha.

3.2. Análise de juízes especialistas (Etapa 3)

Os juízes analisaram a primeira versão do questionário, contendo 7 dimensões e 20 questões relacionadas ao ensino da leitura e da escrita. Na primeira fase dessa análise, em que os

juízes avaliaram o que está sendo abordado em cada questão, através da identificação de cada componente, houve concordância em torno de 90%. Na segunda fase, na avaliação do estilo, apresentação e redação do texto, a concordância variou de 60% a 100%.

A análise de especialistas mostrou que um juiz identificou problemas de compreensão em uma parte da instrução, que aborda a marcação de acordo com a frequência. Dois juízes apontaram dificuldades com a mesma questão que verifica a realização de atividades de escrita, dentro da dimensão “aspectos metodológicos do ensino da escrita”. Um deles identificou problemas de compreensão e outro avaliou como sendo uma questão dispensável, já que havia outra questão que abordava o mesmo tema.

Outras duas questões também foram consideradas dispensáveis. Uma delas faz referência à prática de atividades de escrita dentro da dimensão “aspectos metodológicos do ensino da escrita” e a outra averigua o que os professores fazem com os alunos que lêem facilmente e sempre estão adiantados na tarefa, dentro da dimensão “adaptação do ensino em função dos alunos”.

Com relação à análise qualitativa das sugestões, foram feitas doze proposições de melhorias para a redação e/ou conteúdo da instrução e dos itens das questões. Foram três sugestões referentes à instrução e nove às questões. Depois de analisar as recomendações dos juízes, os autores entraram em consenso sobre quais modificações/sugestões acatar. Dessa maneira, foi modificado o modo de marcação de frequência, optou-se por uma modalidade de escala ordinal, onde os itens são distribuídos segundo uma ordem crescente de 0 à 4. Também foi incluído na instrução o significado de cada frequência na utilização de uma determinada estratégia de ensino. Sendo assim, depois das modificações, as respostas são preenchidas de acordo com a seguinte escala: 0 para “nunca”; 1 para “raramente” (algumas vezes durante o ano ou durante um momento específico do ano); 2 para “frequentemente” (aproximadamente uma vez por semana); e 3 para “sempre” (mais de uma vez por semana).

Seguindo as orientações dos juízes, decidiu-se por excluir a questão sobre realização de atividades de escrita, dentro da dimensão “aspectos metodológicos do ensino da escrita” e modificar o texto das outras questões que foram apontadas com problemas de compreensão. Também houve modificação no conteúdo da instrução do questionário, conforme sugestão de um juiz. Foi explicitado na instrução que o início do ano equivale aos meses de março, abril e maio e o final do ano aos meses de outubro, novembro e dezembro. As demais sugestões qualitativas, com relação à melhoria do texto, foram acatadas.

3.3. Avaliação do público alvo (Etapa 4)

A versão modificada a partir da etapa 3, com 19 questões, foi submetida aos professores de Ensino Fundamental. Os professores redigiram um parecer dissertativo dos pontos que consideraram positivos e negativos do questionário e fizeram sugestões de modificações. O aspecto positivo mais mencionado diz respeito à pertinência do conteúdo e dos itens de cada questão, e o aspecto negativo ao tamanho do questionário, considerado longo e podendo levar o professor a “relativizar” suas respostas. A partir disso, foram efetuadas algumas modificações de cunho textual para realizar o estudo piloto. Com relação ao tamanho do questionário, não foram excluídas dimensões ou outras questões pelo fato do instrumento objetivar detalhar as frequências das práticas didático-pedagógicas dentro das sete dimensões consideradas essenciais para o ensino da leitura e da escrita. Foi aceita a proposição de estender o questionário até o quinto ano, por serem classes que também possuem um trabalho com os aspectos básicos da aprendizagem da leitura-escrita, principalmente em escolas que atendem crianças de nível

socioeconômico menos favorecido. Assim, foram incluídas as classes de quarto e quinto anos no estudo piloto.

3.4. Estudo piloto com a versão modificada do instrumento (Etapa 5)

Após as modificações efetuadas na etapa 4, foi realizado um estudo piloto com a versão final do questionário contendo as 19 questões (Anexo 1). O estudo piloto contou com a participação voluntária de professoras de duas escolas de Ensino Fundamental, uma de cada nível de escolarização (do segundo ao quinto ano) de cada escola. O perfil das participantes da rede pública e privada foi bem diferenciado (Tabela 2). As professoras da rede pública de ensino tiveram uma média de idade de 37 anos (DP=5,2), enquanto que as da rede privada tiveram uma média de 46,4 anos (DP=5). A carga horária semanal na rede pública teve uma média de 40h (DP=0), enquanto na rede privada foi de 20,8h (DP=1,1). Outro aspecto que também variou bastante foram os anos de experiência, com média de 8,4 (DP=7) da escola pública e 25,4 (DP=5,7) na escola privada.

Tabela 2: Caracterização da amostra do estudo piloto.

F = frequência

Características	Rede Pública de Ensino	Rede Privada de Ensino
Sexo F (%)		
- Feminino	5 (100%)	5 (100%)
- Masculino		
Idade (anos) – Média ± DP	37 ± 5,2	46,4 ± 5
Formação F (%)		
- Pedagogia	2 (40%)	5 (100%)
- Outros	3 (60%)	
Pós-graduação F (%)		
- Sim	2 (40%)	3 (60%)
- Não	3 (60%)	2 (40%)
Carga horária semanal (horas) – Média ± DP	40 ± 0,0	20,8 ± 1,1
Anos de Experiência (anos) – Média ± DP	8,4 ± 7	25,4 ± 5,7
Uso de livro didático F (%)		
- Sim	2 (40%)	3 (60%)
- Não	3 (60%)	2 (40%)

Os resultados da dimensão “aspectos metodológicos do ensino da leitura” podem exemplificar como foram identificadas as práticas didático-pedagógicas mais utilizadas no ensino da leitura do estudo piloto. Os gráficos 1 e 2 mostram as porcentagens de cada modalidade da escala ordinal de frequência das estratégias utilizadas pelas professoras no início (Gráfico 1) e no final do ano letivo (Gráfico 2).

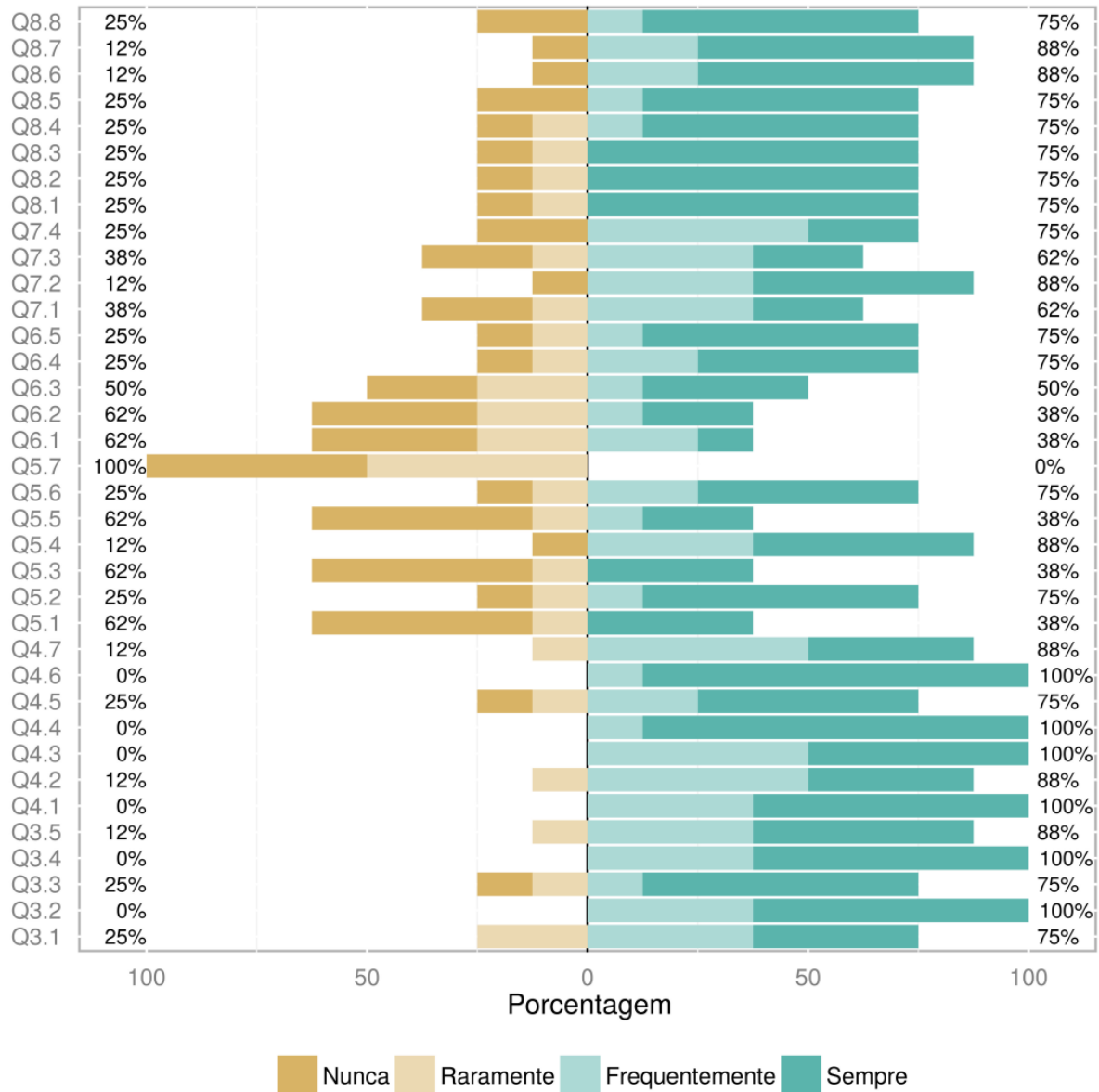


Gráfico 1: Dimensão “aspectos metodológicos do ensino da leitura” – início do ano.

Cada linha dos gráficos equivale a uma estratégia de ensino relacionada à leitura (identificando questão e item dentro de cada dimensão de acordo com o Anexo 1). Nos dados da dimensão “aspectos metodológicos do ensino da leitura” destaca-se que entre as estratégias sempre usadas em sala de aula estão: ensinar a leitura com o auxílio de livros infantis e escritas sociais; fazer perguntas sobre o texto e sobre as palavras que os alunos conhecem, quando estão em face de um texto nunca lido e realizar atividades e exercícios relacionados ao texto. Desta forma, as estratégias em torno do texto são as que as professoras utilizam com maior frequência. Também se evidencia que as práticas de ensino se modificaram conforme o período do ano. De maneira geral, no início do ano (Gráfico 1), as professoras enfatizam um pouco mais as atividades de leitura com o objetivo de compreensão de letras, sons e sílabas, com 90 a 100% de utilização do tipo “frequentemente” e “sempre”. No final do ano (Gráfico 2), as atividades que envolvem o texto tiveram maior utilização pelas professoras, passando também para “frequentemente” e “sempre”.

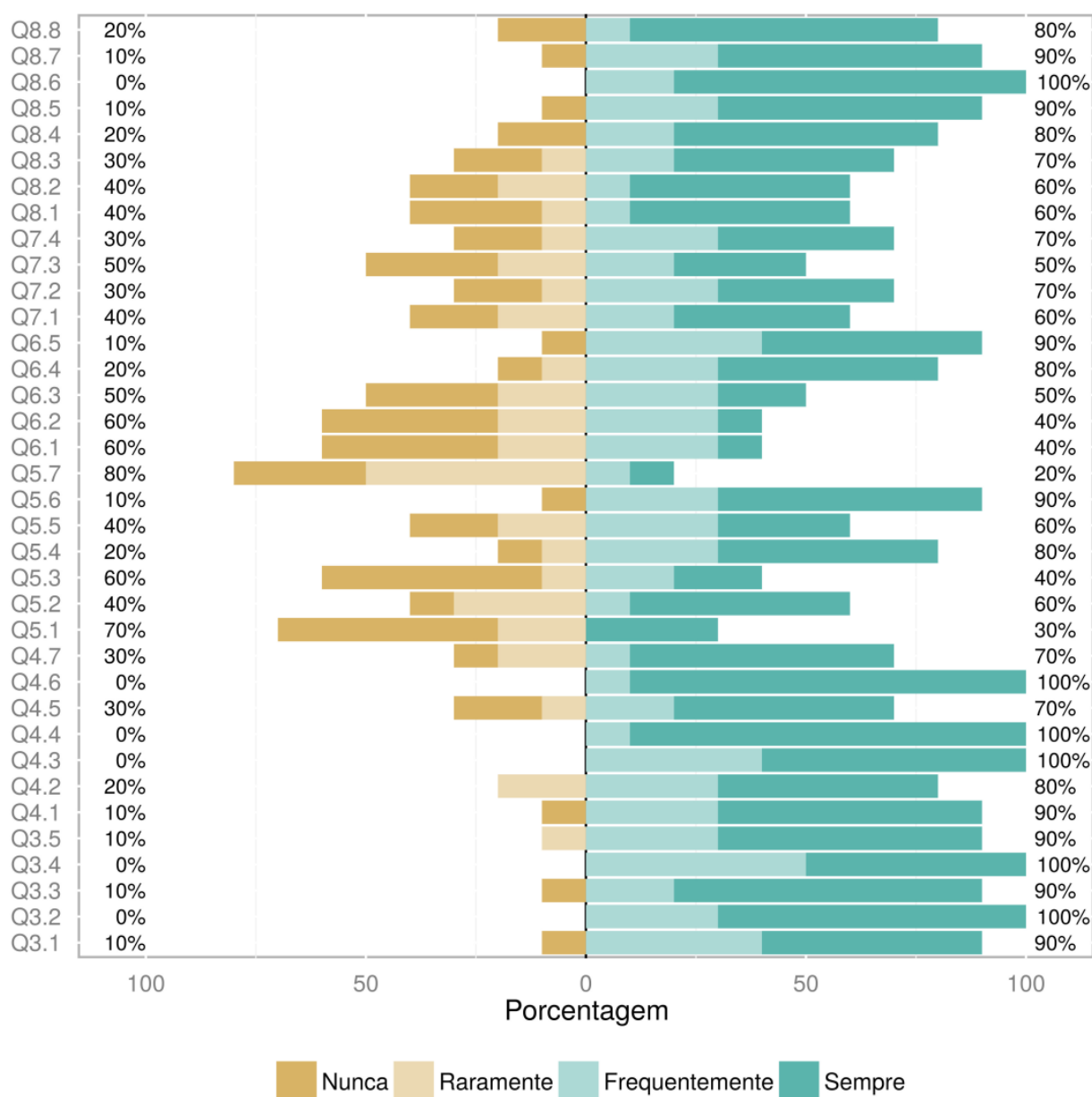


Gráfico 2: Dimensão “aspectos metodológicos do ensino da leitura” – fim do ano.

O estudo piloto permitiu confirmar a aplicabilidade do instrumento, através do preenchimento do questionário pelas professoras participantes. Na análise das respostas e no contato com as escolas e participantes, observaram-se dois pontos a serem considerados na aplicação do questionário: 1) o professor que assume a classe na metade do ano escolar não responde os dois períodos de referência, preenche somente a coluna equivalente ao período que deu aula (início ou fim do ano letivo); 2) como os anos finais do Ensino Fundamental possuem vários professores que trabalham diferentes disciplinas, é importante oferecer o questionário para o professor responsável pela disciplina que envolve diretamente a aprendizagem da leitura-escrita.

3.5. Elaboração da versão final do instrumento (Etapa 6)

Com a realização das etapas anteriores, foi possível ajustar as questões para melhor se adaptar ao público alvo e ao contexto brasileiro de ensino. Destaca-se que durante o processo de construção desse instrumento houve a necessidade de delimitar as variáveis que englobam o vasto campo das práticas didático-pedagógicas do ensino da leitura e da escrita. Os itens de cada questão foram pensados de acordo com as estratégias que envolvem a decodificação e o sentido, mas também a organização e a regulação dos componentes envolvidos no processo, gestos didáticos, instrumentos de mediação, etc. A versão final do questionário com 19 questões está apresentada no Anexo 1, onde estão expostos todos os itens finais investigados em cada questão e dimensão.

O questionário permite uma análise de cada item, sendo possível quantificar cada estratégia de ensino utilizada em classe, e dessa forma, observar quais são as mais utilizadas pelo professor em determinado período do ano. Evidencia-se que a aplicação do questionário em vários níveis do Ensino Fundamental pode permitir a observação da evolução dessas práticas durante a escolarização básica, onde a aprendizagem da leitura e da escrita é enfatizada.

4. Considerações finais

Esse artigo teve a finalidade de descrever o processo de desenvolvimento de um instrumento de identificação das práticas de ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Através das seis etapas realizadas no processo de elaboração do questionário, procurou-se atender os critérios rígidos que permitem aperfeiçoar a confiabilidade de um instrumento (Salles et al., 2011, Fontoura et al., 2011, Borsa, Damásio, & Bandeira, 2012). As questões abordadas nesse questionário foram elaboradas a partir da contribuição de pesquisas e instrumentos já existentes, e considerando as evidências acerca dos fatores socioculturais e linguísticos do público alvo (Gjersing, Caplehorn, & Clausen, 2010) brasileiro.

O questionário final é apresentado em forma de questões sobre o ensino da leitura e da escrita, e para cada uma delas são propostas várias modalidades (cuidadosamente escolhidas a partir de um levantamento das práticas existentes), que devem ser quantificadas numa escala ordinal. Desta forma, escolheu-se privilegiar o aspecto objetivo, prático e econômico do questionário fechado em detrimento da observação das práticas de ensino, mais detalhada e minuciosa, porém, custosa em termos de tempos e dificilmente utilizada em estudos com grandes números de professores.

Com os próximos estudos, pretende-se averiguar quais as práticas que evoluem ao longo dos anos iniciais de ensino e quais são transversais à escolaridade, pois sabe-se que essa evolução é marcada pelo fato que as crianças muitas vezes entram na escola sem saber ler e escrever e logo chegam a uma competência de leitura-escrita que é complexa por definição (Soussi et al., 2008). Almeja-se também a realização de um estudo de confrontação dos dados por amostragem, através da técnica de observação em classe, com intuito de comparar os escores do questionário com dados de observação em sala de aula.

Dessa maneira, o instrumento proposto contribui para os estudos que buscam identificar as práticas declaradas de ensino da leitura e da escrita, e realizar um perfil das estratégias de ensino utilizadas nos anos iniciais. Para finalizar, destaca-se que esse tipo de instrumento também pode ser útil em futuras pesquisas que buscam constatar o impacto de determinadas práticas de ensino na aprendizagem da leitura e da escrita (Piquée & Sensevy, 2007), através da correlação com as competências/desempenhos dos alunos.

Referências bibliográficas

Aaron, P. G., Joshi, R. M., Gooden, R., & Bentum, K. E. (2008). Diagnosis and Treatment of Reading Disabilities Based on the Component Model of Reading. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 67-84.

Albuquerque, E.B.C, Ferreira, A.T.B.F., & Morais, A.G. (2005). As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Anais da 28ª. Reunião Anual da ANPED*. Disponível em www.anped.org.br/28/textos/gt10/gt101128int.rtf, maio de 2015.

Altet, M., Bressoux, P., Bru, M., & Lambert, C. (1994). Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2: deuxième phase. *Les dossiers d'éducation et formation*. Département de l'évaluation et de la prospective, Ministère de l'Éducation Nationale, Paris.

Altet, M., Bressoux, P., Bru, M., & Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 126(1), 97-110.

Basso, F. P. (2011). Conscience Phonologique et Activité d'enseignement-apprentissage: comment les différentes pratiques didactiques-pédagogiques influencent-elles l'appropriation de la lecture-écriture ? *Thèse de doctorat*. Université de Grenoble.

Basso, F. P., Guernier, M.C., & Barré-De Miniac, C. (2008). Atividade de ensino-aprendizagem no processo de construção da lecto-escrita. *Escola Cidadã*, (1), 73-89.

Bigozzi, L., Tarchi, C., Pezzica, S., & Pinto, G. (2014). Evaluating the Predictive Impact of an Emergent Literacy Model on Dyslexia in Italian Children: A Four-Year Prospective Cohort Study in *Journal of Learning Disabilities*.

Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: Algumas considerações. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(53), 423-432.

BRASIL. (1977) Medida provisória n. 1569-9, de 11 de dezembro de 1997. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 dez. 1997. Seção 1, p. 29514.

Connelly, V., Johnston, R., & Thompson, G. B. (2001). The effect of phonics instruction on the reading comprehension of beginning readers. *Reading and Writing*, 14, 423-457.

Corso, H. V., Sperb, T. M., & Salles, J. F. (2013). Leitura de palavras e de texto em crianças: efeitos de série e tipo de escola, e dissociações de desempenhos. *Letras de Hoje*, 48 (1), 81-90.

Dehaene, S. (2011). L'introduction. *Apprendre à lire, des sciences cognitives à la salle de classe*. Odile Jacob.

Ehri, L. (2010). Development of sight word reading: phases and findings. In: Snowling, Margaret, Hulme, Charles. *The science of reading: a handbook*, Oxford: Blackwell, 135-154.

Ferreira-Silva, M. N., Fairchild, T. M., & Belintane, C. (2011). Desafios para o Ensino de Leitura e Escrita no Brasil: Heterogeneidade e Contato Linguístico. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 14 (1), 195-226.

Ferreiro, E., Teberosky, A. (1999). *A psicogênese da língua escrita*. Ed.2. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fijalkow, E. (2003a). *L'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire, entre tradition et innovation*. Paris, L'Harmattan.

Fijalkow, J. (2003b). Préface: une longue histoire. In Fijalkow, E. *L'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire, entre tradition et innovation*, Paris, L'Harmattan.

Fontoura, D. R., Rodrigues, J. C., Fonseca, R. P., Parente, M. A. M. P. & Salles, J. F. (2011). Adaptação do Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve NEUPSILIN para avaliar pacientes

com afasia expressiva: NEUPSILIN-Af. Ciências & Cognição, 16, p. 78-94. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/749>

Frier, C. (2008). Passeurs de lecture: lire ensemble à la maison et à l'école. *Revue de l'association de Formation et de Recherche sur le langage, l'acquisition du langage oral et écrit*, (60), 5-17.

Frier, C. (dir). (2006). *Passeurs de lecture: lire ensemble à la maison et à l'école*. Paris: Retz.

Gatti, B. A. (2004). Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30.

Godoy, D. M. A. (2005). Aprendizagem inicial da leitura e da escrita no português do Brasil: influência da consciência fonológica e do método de alfabetização. *Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina*, Florianópolis.

Godoy, D.M.A., Defior, S., & Pinheiro, A. M. V. (2007). Impacto do método de alfabetização sobre o desenvolvimento da consciência fonêmica, da leitura e da escrita no português do Brasil. *Revista Educação: Temas e Problemas*, v. 4, n.2, p. 81-99.

Godoy, D. M. A., & Pinheiro, A. M. V. (2013). O que sabemos sobre a contribuição da consciência fonêmica para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. In Roazzi, A., Justi, F. R. R., & Salles, J. F. (organizadores). *A aprendizagem da leitura e da escrita*. Contribuições de pesquisa. São Paulo: Editora Vetor.

Goigoux, R. (2013). Projet de recherche Étude de l'influence des choix didactiques des enseignants sur la qualité des apprentissages des élèves en lecture et en écriture, entre 5 et 8 ans. *Université de Lyon: Séminaire lire-écrire à l'école primaire*.

Goswami, U., Wang, H.-L. S., Cruz, A., Fosker, T., Mead, N., & Huss, M. (2011). Language-universal sensory deficits in developmental dyslexia: English, Spanish, and Chinese. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 23, 325–337.

Giasson, J. (2011). *La lecture*. Apprentissage et difficultés. Montréal. Gaëtan Morin éditeur.

Gjersing, L., Caplehorn, J. R. M., & Clausen, T. (2010). Cross-cultural adaptation of research instruments: Language, setting, time and statistical considerations. *BMC Medical Research Methodology*, 10, (13).

Gudmundsson, E. (2009). Guidelines for translating and adapting psychological instruments. *Nordic Psychology*, 61(2), 29-45.

Konstantopoulos, S. (2007). *How Long Do Teacher Effects Persist?* Bonn: Institute for the Study of Labor (IZA), n° 2893.

Laroui, R., Morel, M., & Leblanc, S. (2014). Des pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire/écrire, déclarées par des enseignantes du primaire, *Éducation et socialisation*, 35.

Mascheretti, S., Marino, C., Simone, D., Quadrelli, E., Riva, V., Cellino, M. R., Maziade, M., Brombin, C., & Battaglia, M. (2013). Putative Risk Factors in Developmental Dyslexia: A Case-Control Study of Italian Children in *Journal of Learning Disabilities*.

Morais, A. G. (2006). *Concepções e Metodologias de Alfabetização*: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos? Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=669. Acessado em 29/05/2015.

Mortatti, M. R. L. A. (2008). “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *Revista ACOALFAP: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa*, São Paulo, 3 (5).

Oliveira, L. H. G., & Bonamino, A. (2015). Efeitos diferenciados de práticas pedagógicas no aprendizado das habilidades de leitura. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, 23 (87), 415-435.

Piot, T., & Caccia, M. F. (2002). *Recherche INRP-Ecole primaire, dans le cadre de la charte "Bâtir l'école du 21ème siècle"*. Rapport technique, Dispositif académique de recherche et d'accompagnement de l'académie de Caen, Caen.

Piquée, C., & Sensevy, G. (2007). Lecture au cours préparatoire: une analyse empirique de l'influence des choix pédagogiques et didactiques. *Repère* (36), 231-252.

Reuter, Y. (2011). À propos de la notion de performance en didactiques. Éléments de discussion, *Recherches en Didactiques*, n°11, *Enfant, élève, apprenant*, 129 -142.

Reuter, Y., Condet, S., & Boulanger, L. (2012). Educational innovations within the French school system: realities, stakes, perspectives, In C. A. Van Dorp (ed.) *Change in Education, Journal for the Systemic Innovation of Education*, Leuven, Annual Convention, 114-118.

Salles, J. F. (2001). O Uso das rotas de Leitura Fonológica e Lexical em Escolares: Relação com Compreensão, Tempo de Leitura e Consciência Fonológica. *Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento* - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Brasil.

Salles, J. F., Fonseca, R. P., Rodrigues, C. C., Mello, C. B., Barbosa, T., & Miranda, M. C. (2011). Desenvolvimento do Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve Infantil NEUPSILIN-INF. *Psico-USF* (Impresso), 6, 297-305.

Salles, J. F., & Parente, M. A. M. P. (2007). Relação Entre Desempenho Infantil em Linguagem Escrita e Percepção do Professor. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), 37, 687-709.

Snow, C., & Juel, C. (2010). Teaching children to read: what do we know about how to do it. In: Snowling, Margaret, Hulme, Charles. *The science of reading: a handbook*, Oxford: Blackwell, 501-520.

Soares, M. (2010). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto.

Soussi, A., Petrucci, F., Ducrey, F., & Nidegger, C. (2008). Pratiques déclarées d'enseignement de la lecture et performances des élèves dans le canton de Genève: Étude réalisée à l'école obligatoire et dans les dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle. *Les dossiers publiques*. Département de l'instruction publique. Service de la recherche en éducation. Genève: Suisse.

Talbot, L. (2012). Introduction. Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions Vives*, 18(6), 2-4.

Viana, F. L. P., Ribeiro, I. S., & Santos, V. D. A. M. (2007). Desempenho em leitura em função do método. Um estudo longitudinal. *Psicologia: teoria, investigação e prática*, 2, 261-270.

Autor de Correspondência:

F. P. Basso - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Rua Ramiro Barcelos, 2600. CEP: 90035-003. Porto Alegre - RS. Brasil. E-mail: Fabiane.basso@gmail.com

ANEXO 1: Versão final do questionário das práticas de ensino de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Questionário aos Professores

Esse questionário tem o objetivo de conhecer melhor as práticas didático-pedagógicas utilizadas em sala de aula no ensino da leitura e da escrita. As informações recolhidas serão utilizadas de maneira anônima e exclusivamente para fins de pesquisa.

Identificação

Nome do professor: _____ Idade: _____
 Escola que trabalha: _____ Carga horária semanal: _____
 Formação/Curso: _____ Ano escolar que atua: _____
 Universidade/Termínio: _____ Anos de experiência: _____
 Uso do livro didático: Não Sim / Qual? _____
 Pós-Graduação: Não Sim / Qual? _____

Instruções

Para responder as questões seguintes, marque a alternativa que mais corresponde à sua resposta. Marque uma alternativa para cada item da questão em cada período do ano, ou seja, uma na coluna correspondente ao início do ano - 1º trimestre (à esquerda do item) e outra ao final do ano - 3º trimestre (à direita do item).

- 0: Nunca
 - 1: Raramente (algumas vezes durante o ano ou durante um momento específico do ano)
 - 2: Frequentemente (aproximadamente uma vez por semana)
 - 3: Sempre (mais de uma vez por semana)
- Início do ano: Março, Abril, Maio (1º trimestre)
 Final do ano: Outubro, Novembro, Dezembro (3º trimestre)

Materiais utilizados em aula

1		Final Ano	
Início Ano	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Quais são os recursos materiais utilizados em classe?			
	Fichas e exercícios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Quadro utilizado pelo professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Quadro utilizado pelo aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Cadernos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Livros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Livro didático (cartilha)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Escrita social (comunicação interpessoal, discurso midiático)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Cartazes, cartões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Computador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Jogos educativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Textos escritos pelos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2		Final Ano	
Início Ano	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
O material que você disponibiliza em classe (colado no quadro, paródes, plaquinhas...), durante algumas semanas, está relacionado:			
	A um tema ou projeto específico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ao estudo de um fonema (ex. palavras que contêm um som específico)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ao estudo de um grafema (ex. palavras que contêm uma letra específica)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ao estudo da sílaba (ex. palavras que contêm uma sílaba /va/)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	A natureza gramatical das palavras (ex. nomes, verbos, adjetivos...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	As regras gramaticais ou de conjugação (ex. plural dos nomes, verbos...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aspectos metodológicos do ensino da leitura

3		Final Ano	
Início Ano	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
O ensino da leitura em classe é realizado com o auxílio de:			
	Indicações de um livro didático (cartilha)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Livros infantis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Escritas sociais (comunicação interpessoal, discurso midiático)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Textos com temas específicos (ex. animais, festas, países...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Textos ligados a um projeto mais amplo a ser realizado (ex. criação de um livro, espetáculo...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4		Final Ano	
Início Ano	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
O que você faz em um primeiro momento, quando o aluno está diante de um texto nunca lido?			
	Explica o conteúdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Le o texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Apresenta as palavras novas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pergunta se há palavras que eles conhecem e quais são	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Faz a leitura com eles da primeira palavra e vai seguindo a leitura na ordem, palavra por palavra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Faz perguntas sobre o texto (quem escreveu? para quem? Por quê?)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Deixa ele tentar ler sozinho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5		Final Ano	
Início Ano	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
O que você propõe para ajudar um aluno a ler uma palavra do texto ou de uma frase?			
	Olhar cada letra e dizer em voz alta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Olhar cada sílaba e dizer em voz alta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Saltar a palavra, ler o resto da frase e voltar em seguida para identificar a palavra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Procurar em outras fontes, dentro da sala de aula (ex. cartazes, cadernos, livros), uma palavra parecida ou que tenha partes idênticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pedir para um dos seus colegas ler a palavra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Você especifica para o aluno o contexto da palavra no texto/frase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Você dá a resposta para o aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6		Final Ano	
Início Ano	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Quando o aluno, usando o contexto, identifica mal a palavra, você pede para ele:			
	Dizer cada letra da palavra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Dizer o som de cada letra da palavra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Dizer cada sílaba	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Explicar como ele fez para descobrir a palavra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ler em voz alta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7		Final Ano	
Início Ano	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Quando o aluno identifica mal a palavra fazendo a decodificação (se baseando nas letras e nas sílabas), você pede para ele:			
	Dizer se a palavra combina com o contexto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Reler a parte que precede	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ler a parte que segue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Justificar sua leitura da palavra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8

Início Ano	Final Ano
0	0
1	1
2	2
3	3

8 Você organiza atividades (ou exercícios) que tenham por objetivo a compreensão de:

<input type="radio"/>	Letra	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Som	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Sílabas	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Palavra	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Frase	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Texto	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Título	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Tipo de escrita (cursiva, imprensa..)	<input type="radio"/>

Aspectos metodológicos do ensino da escrita

9

Início Ano	Final Ano
0	0
1	1
2	2
3	3

9 A atividade de escrita é praticada:

<input type="radio"/>	Quando a classe mostra uma necessidade de comunicar e de se expressar	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Quando um aluno solicita	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Para sensibilizar os alunos à redação	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Para verificar a aquisição dos alunos em leitura	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Para motivar o aluno a escrever bem	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Para sensibilizar os alunos aos problemas ortográficos	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Para comunicar com outras pessoas: crianças, adultos (pais ou outros)	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Para desenvolver o pensamento do aluno	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Para desenvolver a imaginação e o prazer pela escrita	<input type="radio"/>

10

Início Ano	Final Ano
0	0
1	1
2	2
3	3

10 Quais atividades de escrita são propostas?

<input type="radio"/>	Ditado de palavras	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Ditado de frases sem ligação entre elas	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Pequenos textos	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Cópia de palavras	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Cópia de frases	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Cópia de texto	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Escrita de palavras escolhidas pelos alunos	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Escrita de pequenos textos (ocorrendo eventualmente a documentos como dicionários, textos de referência, livros, etc.)	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Escrita de texto totalmente livre pelos alunos	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Escrita de legendas apropriadas à uma imagem, desenho, pintura...	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Escrita de histórias vividas por eles mesmos ou em sala de aula	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Escrita de diários da classe; regras, receitas realizadas em sala	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Escrita para criação de anúncios de festas, espetáculos, exposição organizados pela classe	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Escrita comunicativa (ex. cartas, e-mails...)	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Completar textos com lacunas (textos com partes a completar por escrito)	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Reconstituir por escrito um texto desestruturado (frases em desordem)	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Escrita criativa de poemas, contos, charadas.	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Outra: qual?	<input type="radio"/>

11

Início Ano	Final Ano
0	0
1	1
2	2
3	3

11 Quando o aluno escreve você:

<input type="radio"/>	Deixa ele escrever e copiar as palavras sem se preocupar com a maneira que elas formam as letras (caligrafia)	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Deixa ele escrever e copiar as palavras sem se preocupar com o ortografia da palavra	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Deixa ele, num primeiro momento, escrever e copiar livremente e só depois se preocupa com o ensino da ortografia da palavra	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Enfatiza desde o início a necessidade de escrever corretamente	<input type="radio"/>

12

Início Ano	Final Ano
0	0
1	1
2	2
3	3

12 Relações da leitura com a escrita:

<input type="radio"/>	Você ensina primeiro a leitura e depois a escrita (no sentido de produção de texto)	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Você ensina primeiro a escrita (no sentido de produção de texto) e depois a leitura	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Você ensina a leitura e a escrita ao mesmo tempo	<input type="radio"/>

Gestão de classe

13

Início Ano	Final Ano
0	0
1	1
2	2
3	3

13 O trabalho em classe é realizado:

<input type="radio"/>	Cada aluno individualmente	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Pequenos grupos de crianças com tarefas idênticas	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Pequenos grupos de crianças com tarefas diferentes	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Grupos de crianças com níveis homogêneos	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Grupos de crianças com níveis heterogêneos	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Grupos de crianças escolhido para facilitar a realização de uma determinada atividade	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Grupos de afinidade	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Com uma conciliação do trabalho individual e coletivo na mesma tarefa (os alunos podendo se ajudar entre si)	<input type="radio"/>

14

Início Ano	Final Ano
0	0
1	1
2	2
3	3

14 As tarefas propostas em grupo são:

<input type="radio"/>	De exercícios de leitura	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	De produção escrita	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	De exercícios de matemática	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	De atividades artísticas	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	De ciências	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	De atividades interdisciplinares	<input type="radio"/>

