

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/269985828>

Ensino da linguagem escrita e resultados em leitura / Written language teaching and reading outcomes

Chapter · December 2014

CITATIONS

0

READS

118

2 authors:



Sérgio Gaitas

ISPA Instituto Universitário

9 PUBLICATIONS 34 CITATIONS

SEE PROFILE



Margarida Alves Martins

ISPA Instituto Universitário

106 PUBLICATIONS 715 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Metacognitive development [View project](#)



The impact of invented spelling programmes on literacy acquisition [View project](#)

Ensino da linguagem escrita e resultados em leitura / Written language teaching and reading outcomes

Sérgio Gaitas

Instituto Universitário de Ciências

Psicológicas Sociais e da Vida (Portugal)

sergiogaitas@gmail.com

Margarida Alves Martins

Instituto Universitário de Ciências

Psicológicas Sociais e da Vida (Portugal)

mmartins@ispa.pt

Resumo

Enquadramento Conceptual: Avaliações nacionais e internacionais sublinham que muitos alunos portugueses não têm sucesso na aprendizagem da leitura. Contudo, é importante analisar quais as práticas de ensino que contribuem para o sucesso nesta aprendizagem e para um maior envolvimento dos alunos na cultura escolar. Alguns trabalhos reclamam a superioridade do ensino explícito das correspondências grafema-fonema face ao ensino destas correspondências de forma implícita. Outros ainda defendem que este ensino deverá ser incorporado em atividades contextualizadas.

Objetivos: O objetivo deste trabalho foi o de perceber as relações entre diferentes práticas de ensino da linguagem escrita e a aprendizagem da leitura. **Metodologia:** Participaram neste estudo 15 professores do 1º ano de escolaridade de escolas públicas e os seus 308 alunos provenientes de meios socioculturais diversificados. As práticas de ensino da leitura dos professores foram avaliadas a partir das respostas a um questionário e a partir de observações de sala de aula. Foram identificados 3 grupos de professores. O primeiro grupo caracteriza-se por práticas essencialmente focadas no ensino explícito das correspondências grafema-fonema; o segundo grupo

realça a leitura e escrita livres e o ensino implícito das correspondências grafema-fonema; o terceiro grupo caracteriza-se por práticas que combinam leitura e escrita livres com o ensino explícito das correspondências grafema-fonema integradas em atividades contextualizadas. O nível de escolaridade dos pais dos alunos destes três grupos de professores era equivalente. As competências de leitura dos alunos foram avaliadas através de uma prova de leitura de palavras e de uma prova de compreensão, passadas no final do 1º ano de escolaridade. **Resultados:** Os alunos do terceiro grupo obtiveram melhores resultados, em ambas as provas, que os alunos dos outros dois grupos, não existindo diferenças entre o desempenho dos alunos do primeiro e do segundo grupo. Estes resultados verificam-se independentemente do nível sociocultural de origem das crianças. **Conclusão:** As práticas que combinam leitura e escrita livres com o ensino explícito das correspondências grafema-fonema integradas em atividades contextualizadas parecem ser as mais eficazes no que diz respeito ao sucesso na aprendizagem da leitura no final do 1º ano de escolaridade.

Palavras-chave: práticas de ensino, 1º ano de escolaridade, leitura

Abstract

Conceptual Framework: National and international assessments underline that many Portuguese children do not succeed in learning to read. Therefore, it is important to analyze which instructional practices can contribute to a greater involvement of children in the school culture and to children's reading outcomes. Some studies claim the superiority of explicit teaching of grapheme-phoneme correspondences compared to the teaching of these correspondences implicitly. Yet others argue that teaching grapheme-phoneme correspondences should be incorporated into contextualized activities. **Objectives:** The aim of this study was to analyze the impact of different teaching practices in written language on children's reading outcomes. **Method:** Participants were 15 first grade teachers from public schools and their 308 pupils from heterogeneous socioeconomic backgrounds. Teachers' practices were characterized, using a questionnaire and classroom observations. Three groups of teachers were identified. The first group is characterized by practices mainly focused on explicit teaching of grapheme-phoneme correspondences; the second group emphasizes spontaneous reading and writing activities and implicit teaching of grapheme-phoneme correspondences; the third group is characterized by practices

that combine spontaneous reading and writing activities with the explicit teaching of grapheme-phoneme correspondences incorporated in contextualized activities. The three groups were equivalent concerning parents' educational level. Children's reading skills were assessed at the end of the first grade, using a word reading test and a reading comprehension one. **Results:** Children from the third group had better results in both tests than children from the other two groups. There were no differences between the first and the second group. Results were independent of children's socio-cultural background. **Conclusion:** The most effective practices concerning children's success in learning to read at the end of first grade seem to be those that combine spontaneous reading and writing activities with the explicit teaching of grapheme-phoneme correspondences incorporated in contextualized activities.

Keywords: instructional practices, first grade, reading

Enquadramento conceptual

A aprendizagem da linguagem escrita é uma das aprendizagens fundamentais a desenvolver no início da escolaridade obrigatória. Esta aprendizagem favorece não só os resultados escolares em outras áreas curriculares, para as quais o domínio da linguagem escrita é essencial, como tem importância para o futuro e para a inserção de adultos numa sociedade em que a linguagem escrita ocupa um lugar de destaque (Adams, 1990; Byrne, Fielding-Barnsley & Ashley, 2000; Snow, 2002). Todavia, apesar da atenção considerável que a linguagem escrita tem tido nos recentes esforços para a melhoria do ensino em Portugal, especialmente nos primeiros anos de escolaridade, existem ainda muitos alunos que não desenvolvem com sucesso as suas capacidades de leitura e escrita. Esta é a conclusão de avaliações nacionais e internacionais que revelam baixos níveis de literacia entre os estudantes portugueses. Por exemplo, a última comparação internacional realizada pelo *Program for International Student Assessment* (PISA) mostra que, em relação à pontuação global na escala de leitura, Portugal está na 27^a posição com diferenças significativas abaixo da média da OECD (OECD, 2010). Também a avaliação nacional realizada pelo Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação e Ciência (GAVE) indica que aproximadamente 20% dos alunos não alcança resultados satisfatórios na aprendizagem da Língua Portuguesa no final do 1^o Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, GAVE, 2012). Contudo, se estes resultados realçam as dificuldades na aquisição e

desenvolvimento da linguagem escrita nas fases iniciais de aprendizagem, eles não descrevem as práticas de ensino mobilizadas pelos professores.

Vários trabalhos tentaram mostrar a importância dos primeiros anos de escolaridade para o sucesso na aprendizagem da linguagem escrita, nomeadamente o primeiro ano da escolaridade obrigatória. Francis, Shaywitz, Steubing, Shaywitz e Fletcher (1996) reportaram que 74% dos alunos com dificuldades em leitura até ao terceiro ano de escolaridade mantém essa dificuldade pelo menos até ao nono ano de escolaridade. Outros estudos como os de Juel (1988), Torgesen, Wagner e Rashotte (1997) e Foster e Miller (2007) mostraram que essa relação surge mesmo antes do terceiro ano. Com efeito, Juel (1988) demonstrou que 9 em 10 alunos com dificuldades na leitura de palavras no primeiro ano de escolaridade são leitores com dificuldades no quarto ano de escolaridade. Também Torgesen et al. (1997) encontraram que 8 em cada 10 alunos com dificuldades severas na leitura de palavras no final do primeiro ano de escolaridade apresentaram um desempenho na leitura de palavras claramente inferior à média no início do terceiro ano de escolaridade. Mais recentemente Foster e Miller (2007), num estudo longitudinal do primeiro ao terceiro ano de escolaridade com uma amostra composta por 12.621 alunos, relatam que as dificuldades na aquisição da linguagem escrita encontradas nos anos iniciais de escolaridade (pré-escolar e primeiro ano), nomeadamente as capacidades de compreensão, têm tendência a aumentar com o avanço na escolaridade (terceiro ano). Face a estes resultados parece confirmar-se que a ideia amplamente divulgada de que as dificuldades iniciais dos alunos face à aquisição da linguagem escrita vão minorando com o avanço da escolaridade carece de fundamentação científica (Foorman, Francis, Shaywitz, Shayvitz & Fletcher, 1997), realçando-se igualmente a importância do início da escolaridade. Esta ideia foi confirmada por Dombek e Connor (2012) ao mostraram que as dificuldades na leitura são a maior causa de retenções no final do primeiro ano de escolaridade.

Sabe-se atualmente que existem diferentes fatores que podem estar na causa do insucesso da aprendizagem da linguagem escrita, nomeadamente questões cognitivas, linguísticas, emocionais, sociais e culturais entre outras. Contudo, quando colocamos a questão sobre quais as práticas dos professores que favorecem o desenvolvimento da linguagem escrita, torna-se necessário refletir sobre contributo da investigação que tem sido feita sobre escolas eficazes. Esta área de investigação tem realçado diferentes características a diferentes níveis. A nível da própria escola,

das práticas do professor e do próprio aluno (e.g. Denton, Foorman & Mathes, 2003). Este trabalho pretende sobretudo centrar-se na análise das práticas dos professores, pois abordagens multinível de eficácia escolar têm revelado que mais de 75% da variabilidade dos resultados dos alunos pode ser explicada pelas práticas dos seus professores (e.g. Muijs, 2006; Muijs & Reynolds, 2002).

Porém, considerando as práticas dos professores relativamente ao ensino da linguagem escrita no primeiro ano de escolaridade, os resultados sobre práticas eficazes têm sido controversos.

Foorman, Francis, Fletcher, Schatschneider e Mehta (1998) pretenderam investigar o papel das práticas do ensino do professor na leitura de palavras e na compreensão em 285 alunos do primeiro e do segundo ano de escolaridade. Os professores foram treinados em três programas de sala de aula que diferiam no grau de explicitação das correspondências grafema-fonema: a) direto e sistemático; b) implícito e c) incorporado. Os resultados revelaram que as crianças que receberam ensino direto das correspondências grafema-fonema tiveram melhores resultados no final de ano na prova de leitura de palavras do que os alunos que receberam este ensino de forma implícita. No que diz respeito à prova de compreensão, Foorman et al. (1998) referem que não existem diferenças significativas. Contudo, salientam que existe uma tendência no mesmo sentido das diferenças encontradas na prova de leitura de palavras.

Também Connelly, Johnston e Thompson (2001), estudaram o impacto das práticas de dois professores na compreensão e na leitura de palavras dos seus alunos no final do primeiro ano de escolaridade. A distinção essencial entre as práticas dos dois professores residia no facto de um dos professores centrar as suas práticas no ensino explícito das relações entre letras e som, nas suas sequências (incluindo os padrões de escrita), e na pronúncia dos sons correspondentes. O outro professor não abordava estas correspondências e, sempre que o fazia, fazia-o de forma implícita. 22 alunos compunham a turma do primeiro professor e 26 compunham a turma do segundo. Os resultados indicaram que não existiram diferenças no que diz respeito ao número de palavras lidas corretamente, mas existiram na prova de compreensão. Connelly et al. (2001) referem que os alunos que recebem ensino explícito das relações entre letras e sons obtiveram melhores resultados na prova de compreensão do que os alunos que vêm estas correspondências abordadas de forma implícita.

Um outro trabalho que pretendeu analisar o impacto das práticas dos professores na competência de leitura dos alunos no final do ano de escolaridade foi o de Jiménez e Guzmán (2003). Os autores investigaram se a capacidade de leitura de palavras variava se os professores focassem o seu ensino no código da linguagem escrita ou se privilegiassem aspetos ligados à compreensão (*code-oriented* vs. *meaning-oriented*). Participaram neste estudo 8 professores a lecionar no primeiro e no segundo ano de escolaridade, 4 em cada uma das abordagens, e os seus 202 alunos. Os resultados indicaram que os alunos do segundo ano de escolaridade tinham melhor desempenho que os alunos do primeiro ano de escolaridade. Indicaram também que os alunos dos professores que privilegiavam os aspetos de compreensão (*meaning-oriented*) eram mais lentos e cometiam mais erros do que os professores que centravam as suas práticas no código da linguagem escrita (*code-oriented*).

Todos os trabalhos apresentados anteriormente sublinham que os alunos obtêm melhores resultados quando as práticas de ensino dos seus professores se focam sobretudo no ensino explícito das correspondências grafema-fonema comparativamente a professores com outros tipos de práticas.

Outros trabalhos têm revelado resultados diferentes dos discutidos anteriormente. Por exemplo, Pressley, Rankin e Yokoi (1996), através da caracterização das práticas de 83 professores com os melhores resultados no ensino da leitura, reportam que os professores utilizam em simultâneo práticas baseadas no contexto e práticas mais abstratas. Por exemplo, os professores trabalham em simultâneo: a) reconhecimento de letras e princípio alfabético; b) convenções da escrita; c) correspondências grafema-fonema; d) vocabulário; e) compreensão; f) escrita de textos e; g) pensamento crítico, etc. Pressley et al. (1996) relatam ainda que estes professores consideram necessário um ensino mais sistemático das correspondências grafema-fonema aos alunos com dificuldades, contudo pensam que todos os alunos devem trabalhar a leitura e a escrita de textos.

Pressley et al. (2001) compararam as práticas dos professores de alunos com bons resultados com as práticas dos professores de alunos com piores resultados. Trinta turmas (professores e os respetivos alunos) participaram neste estudo. Pressley et al. (2001) concluem que os professores com melhores resultados não favorecem em particular nenhuma teoria de iniciação formal à linguagem escrita (*phonics* vs. *whole-language*), mas realçam a articulação destes elementos entre si como o elemento chave para o ensino eficaz. Outros trabalhos descrevem práticas semelhantes (e.g.

Flynn, 2007; Morrow, Tracey, Woo & Pressley, 1999; Pressley, 2006; Pressley, Roehrig, Bogner, Raphael, & Dolezal, 2002; Wray, Medwell, Fox & Poulson, 1999, 2000).

Igualmente nesta linha de investigação Denton, Foorman e Mathes (2003) tentaram descrever as características de 5 escolas que têm sistematicamente alcançado bons resultados no ensino da leitura. Denton et al. (2003) sublinham que, independentemente do objetivo ser intervenção ou prevenção, os elementos presentes nas práticas dos professores destas escolas contemplam em simultâneo: a relação entre grafemas e fonemas, a fluência no reconhecimento de palavras e no processamento de texto, a construção de significado, o desenvolvimento do vocabulário, a escrita e o desenvolvimento ortográfico.

Mais recentemente alguns trabalhos têm chamado a atenção para a interação entre as práticas dos professores e as características dos alunos, sublinhando a ideia que a manutenção sistemática do mesmo tipo de práticas poderá beneficiar alunos com determinadas características e prejudicar outros (Piasta, Connor, Fishman, & Morrison, 2009). Por exemplo, Foorman, Schatschneider, Eakin, Fletcher, Moats e Francis (2006) mostraram que as competências iniciais na leitura de palavras no início do primeiro ano de escolaridade eram um bom indicador para as competências de leitura no final do primeiro ano de escolaridade. Contudo, se alunos com boas competências iniciais de leitura tivessem professores que centrassem as suas práticas no ensino das correspondências grafema-fonema, no ensino da gramática e na mecânica da escrita, estes alunos iriam ter piores resultados no final do que no início do ano.

Objetivos

O objetivo deste trabalho foi o de perceber as relações entre diferentes práticas de ensino da linguagem escrita e a aprendizagem da leitura em alunos provenientes de meios socioculturais diversificados.

Metodologia

Participantes

Participaram neste estudo 15 professores do 1º ano de escolaridade e os seus 308 alunos provenientes de meios socioculturais diversificados. A média das idades dos professores participantes situa-se nos 44 anos ($DP=8$) e a média do tempo de experiência docente situa-se nos 20 anos ($DP=9$). No que diz respeito aos alunos, a média das idades situa-se nos 84 meses ($DP=5$). Para constituir esta amostra foram selecionados 5 professores de três grupos distintos identificados a partir da resposta a um questionário equivalentes no que diz respeito à escolaridade dos pais dos seus alunos. O primeiro grupo caracteriza-se por práticas essencialmente focadas no ensino explícito das correspondências grafema-fonema (código); o segundo grupo realça a leitura e escrita de textos e o ensino implícito das correspondências grafema-fonema (compreensão); o terceiro grupo caracteriza-se por práticas que combinam leitura e escrita de textos com o ensino explícito das correspondências grafema-fonema integradas em atividades contextualizada (código/compreensão).

Foi ainda realizada uma observação de sala de aula com a duração de 60 minutos com o objetivo de validar as respostas dadas no questionário. As observações de sala de aula foram analisadas a partir de uma grelha adaptada de Connor et al. (2011). A adaptação da grelha resultou em 10 categorias. 5 Categorias que reenviam para o código, onde as atividades se focam especificamente em ensinar os alunos a dominar as letras e os sons (Correspondências grafema-fonema; Escrita de palavras isoladas; Leitura de palavras isoladas; Leitura repetida do mesmo texto; Cópias e ditados). E 5 categorias que reenviam para a compreensão, onde as atividades têm como objetivo construir significado a partir de textos (Estratégias de compreensão; Ensino de vocabulário; Leitura de textos; Escrita de textos; Organizar frases). Os 5 professores selecionados foram também aqueles em que existiu congruência entre a resposta ao questionário e as práticas observadas.

Instrumentos

A aprendizagem da leitura foi operacionalizada a partir de dois instrumentos: a) uma prova de leitura oral de palavras (Alves Martins & Simões, 2008) e b) uma prova de compreensão (Simões & Alves Martins, no prelo). A prova de leitura de palavras era constituída por 32 palavras, que variam em função da regularidade, da frequência, da dimensão e da estrutura silábica, distribuídas aleatoriamente ao longo da prova. A prova foi apresentada individualmente em suporte de papel. Foram dadas as seguintes instruções: “Lê, em voz alta, as palavras que se seguem, o melhor que tu fores capaz e o mais rapidamente que conseguires.” Foi cronometrado o tempo de realização desta prova e calculado o número de palavras corretamente lidas por minuto.

Na prova de compreensão os alunos tinham que estabelecer a associação correta entre frases e imagens. Esta prova tinha um nível de complexidade crescente. Numa primeira parte eram apresentadas frases e imagens devendo as crianças fazer a correspondência entre cada frase e cada imagem (8 itens). Numa segunda parte cada frase era acompanhada por 3 imagens, devendo as crianças escolher a imagem que melhor correspondia a cada frase (8 itens). Numa terceira parte cada imagem era acompanhada por 4 frases devendo as crianças escolher a frase que correspondia à imagem (8 itens). Foram dados 10 minutos para a realização da prova. Foi cotado um ponto por cada resposta certa.

Procedimento

Inicialmente foi pedida autorização para a realização deste estudo junto do Ministério da Educação. Procedeu-se à caracterização das práticas dos professores como descrito anteriormente, sendo que apenas participaram no estudo os professores que as suas práticas relatadas foram coincidentes com as práticas observadas. Seguidamente Foi enviada uma carta para os encarregados de educação pedindo autorização para a participação dos seus educandos com uma breve explicação do estudo a realizar.

Para a administração da prova de leitura oral de palavras foi sempre solicitada uma sala próxima da sala de aula para que cada criança estivesse individualmente com o

investigador, reduzindo ao máximo o número distrações. A prova de compreensão foi aplicada em contexto de sala de aula assegurando que cada criança não conseguia copiar por nenhum outro colega.

Resultados

O Quadro 1 apresenta a estatística descritiva para as duas provas realizadas de acordo com o grupo a que pertencem os alunos, ou seja, as práticas dos seus professores.

Quadro 1 — Estatística descritiva das provas de leitura de acordo com as práticas dos professores

	GRUPO					
	Código		Compreensão		Código/Compreensão	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Leitura de palavras	7.80	1.99	12.28	1.54	18.24	1,56
Compreensão	14.25	.91	14.38	.71	19.94	.72

De acordo com os dados apresentados no Quadro 1 podemos verificar que, em média, os alunos dos professores do grupo Código/Compreensão apresentam melhores resultados do que os alunos dos professores do grupo Compreensão seguidos pelos alunos do grupo Código em ambas as provas realizadas.

Para se perceber as relações entre diferentes práticas de ensino da linguagem escrita e a aprendizagem da leitura no final do 1º ano de escolaridade foi realizada uma MANOVA utilizando o grupo ao qual pertenciam os professores como variável independente, os resultados das provas de leitura oral e compreensão como variáveis dependentes. Foi ainda utilizado como covariável a escolaridade da mãe de cada aluno.

Os resultados indicam que existem diferenças quer no desempenho na prova de leitura oral de palavras $F(2, 307) = 8.706, p < .001$, quer na prova de compreensão $F(2, 307) = 18.911, p < .001$.

As comparações múltiplas LSD revelaram que em ambas as provas as diferenças são entre o grupo código+compreensão e os restantes grupos (grupo código e grupo compreensão). Esta análise revelou também que não existiram diferenças entre o grupo código e o grupo compreensão em ambas as provas realizadas.

Conclusão

O objetivo deste trabalho foi o de perceber as relações entre diferentes práticas de ensino da linguagem escrita e a aprendizagem da leitura em alunos provenientes de meios socioculturais diversificados no final do 1º ano de escolaridade.

Os resultados obtidos indicam que os professores que combinam nas suas práticas leitura e escrita de textos com o ensino explícito das correspondências grafema-fonema (Código/Compreensão) obtêm melhores resultados do que os professores que se focam predominantemente no ensino explícito das correspondências grafema-fonema (Código) e do que os professores que se centram na leitura e escrita de textos e no ensino implícito das correspondências grafema-fonema (Compreensão). Os resultados obtidos indicam ainda que não existem diferenças no desempenho entre os alunos dos professores que se centram predominantemente no Código e os alunos dos professores que se centram sobretudo na Compreensão.

Estes resultados contradizem a investigação que tem reclamado a superioridade do ensino das correspondências grafema-fonema como forma privilegiada do início do ensino da linguagem escrita (e.g. Foorman et al., 1998).

Nos resultados aqui revelados os alunos dos professores que se focam no ensino das correspondências grafema-fonema não obtêm melhores resultados na prova de compreensão, como proposto por Connelly et al. (2001), nem na prova de leitura oral de palavras, como sugerido na pesquisa de Jiménez e Guzmán (2003).

Os resultados aqui reportados vão de encontro aos resultados dos estudos que postulam a combinação de atividades mais contextualizadas, como por exemplo a leitura e a escrita de textos, com atividades menos contextualizadas, como por exemplo o ensino das correspondências grafema-fonema, como o elemento chave no ensino e aprendizagem da leitura (e.g. Denton et al., 2003; Morrow et al., 1999; Pressley, 2005, 2006; Pressley et al., 1996; Pressley et al., 2001). Ou, dito de outra forma, a articulação entre teorias aparentemente contraditórias (*phonics* vs. *whole-language*) parece assumir-se como o elemento potenciador do ensino e aprendizagem da leitura para todos os alunos (Pressley, 2006). Esta combinação de atividades poderá facilitar o estabelecimento de relações entre os diferentes níveis de conhecimento (letra, palavra, frase e texto) reduzindo a complexidade da linguagem escrita e favorecendo a sua aquisição.

É consensual a necessidade de aprendizagem das correspondências grafema-fonema para o bom desenvolvimento da leitura. Contudo, apesar de esta aprendizagem poder ser um bom início, ela é manifestamente insuficiente. É fundamental que os professores promovam atividades e situações onde os alunos possam praticar esse conhecimento durante atividades reais de leitura e escrita. É por esta razão que os resultados aqui apresentados se revelam como pertinentes. Sobretudo porque este tipo de práticas emerge como obtendo os melhores resultados na aprendizagem da leitura quando comparadas com práticas que se focam predominantemente num ou noutro aspeto do ensino da leitura.

Referencias

- Adams, M. J.** (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Alves Martins, M., & Simões, E.** (2008). Teste de Reconhecimento de Palavras para os dois primeiros anos de escolaridade. In A. P. Machado, C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Psiquilíbrios.
- Byrne, B., Fielding-Barnsley, R., & Ashley, L.** (2000). *Effects of Preschool Phoneme Identity Training after Six Years: Outcome Level Distinguished from Rate of Response*. *Journal Of Educational Psychology*, 92(4), 659-67.
- Connelly, V., Johnston, R., & Thompson, G.** (2001). The Effect of Phonics Instruction on the Reading Comprehension of Beginning Readers. *Reading And Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14(5-6), 423-57.
- Connor, C., Morrison, F. J., Schatschneider, C., Toste, J. R., Lundblom, E., Crowe, E. C., & Fishman, B.** (2011). Effective Classroom Instruction: Implications of Child Characteristics by Reading Instruction Interactions on First Graders' Word Reading Achievement. *Journal Of Research On Educational Effectiveness*, 4(3), 173-207.
- Denton, C., Foorman, B. R., & Mathes, P. G.** (2003). Schools that "Beat the Odds": Implications for reading instruction. *Remedial and Special Education*, 24, 258-261.
- Dombek, J., & Connor, C.** (2012). Preventing Retention: First Grade Classroom Instruction and Student Characteristics. *Psychology In The Schools*, 49(6), 568-588.
- Flynn, N.** (2007). What Do Effective Teachers of Literacy Do? Subject Knowledge and Pedagogical Choices for Literacy. *Literacy*, 41(3), 137-146.

- Foorman**, B. R., Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., & Fletcher, J. M. (1997). The case for early reading intervention. In B. A. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention* (pp. 243-264). Mahwah, NJ US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Foorman**, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Schatschneider, C., & Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal Of Educational Psychology*, 90(2), 37-55.
- Foster**, W. A., & Miller, M. (2007). Development of the Literacy Achievement Gap: A Longitudinal Study of Kindergarten through Third Grade. *Language, Speech, And Hearing Services In Schools*, 38(3), 173-181.
- Foorman**, B. R., Schatschneider, C., Eakin, M. N., Fletcher, J. M., Moats, L. C., & Francis, D. J. (2006). The Impact of Instructional Practices in Grades 1 and 2 on Reading and Spelling Achievement in High Poverty Schools. *Contemporary Educational Psychology*, 31(1), 1-29.
- Francis**, D. J., Shaywitz, S. E., Stuebing, K. K., Shaywitz, B. A., & Fletcher, J. M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 3-17.
- Jiménez**, J., & Guzmán, R. (2003). The influence of code-oriented versus meaning-oriented approaches to reading instruction on word recognition in the Spanish language. *International Journal Of Psychology*, 38(2), 65.
- Juel**, C. (1988). Learning to Read and Write: A Longitudinal Study of 54 Children from First through Fourth Grades. *Journal Of Educational Psychology*, 80(4), 437-47.
- Ministério da Educação (2009)**. *Programa de português do ensino básico*. DGIDC: Lisboa.
- Morrow L.**, Tracey, D. H., Woo, D. G., & Pressly, M. (1999). Characteristics of exemplary first-grade literacy instruction. *Reading Teacher*, 52(5), 462-476.
- Muijs**, D. (2006). Measuring Teacher Effectiveness: Some Methodological Reflections. *Educational Research & Evaluation*, 12(1), 53-74
- Muijs**, D., & Reynolds, D. (2002). Teachers' beliefs and behaviors: What really matters? *Journal Of Classroom Interaction*, 37(2), 3-15.
- OECD (2010)**. *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*.
- Piasta**, S. B., Connor, C., Fishman, B. J., & Morrison, F. J. (2009). Teachers' Knowledge of Literacy Concepts, Classroom Practices, and Student Reading Growth. *Scientific Studies Of Reading*, 13(3), 224-248.
- Pressley**, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching (2nd ed.)*. New York: Guilford.

- Pressley, M., Rankin-Erikson, J., & Yokoi, L. (1996).** A survey of instructional practices of primary-teachers nominated as effective teachers in promoting literacy. *Elementary School Journal*, 96, 363-384.
- Pressley, M., Roehrig, A., Bogner, K., Raphael, L. M., & Dolezal, S. (2002).** Balanced Literacy Instruction. *Focus On Exceptional Children*, 34(5), 1-14.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Block, C., Morrow, L., Tracey, D., Baker, K., Brooks, G., Cronin, J., Nelson, E., & Woo, D. (2001).** A Study of Effective First-Grade Literacy Instruction. *Scientific Studies Of Reading*, 5(1), 35-58.
- Simões, E. & Alves Martins, M. (no prelo).** Prova de compreensão na leitura para o 1º ano de escolaridade. Actas do XII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Braga, Portugal.
- Snow, C. E. (2002).** *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (1997).** Prevention and Remediation of Severe Reading Disabilities: Keeping the End in Mind. *Scientific Studies Of Reading*, 1(3), 217-34.
- Wray, D., Medwell, J., Fox, R., & Poulson, L. (1999).** Teaching Reading: Lessons from the Experts. *Reading*, 33(1), 17.
- Wray, D., Medwell, J., Fox, R., & Poulson, L. (2000).** The Teaching Practices of Effective Teachers of Literacy. *Educational Review*, 52(1), 75-84.