



O ensino da leitura e da escrita no 1^o Ano de Escolaridade : os resultados dos alunos em leitura

Sérgio Miguel Protásio Gaitas

► **To cite this version:**

Sérgio Miguel Protásio Gaitas. O ensino da leitura e da escrita no 1^o Ano de Escolaridade : os resultados dos alunos em leitura. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2014. Portuguese. <NNT : 2014TOU20007>. <tel-01123739>

HAL Id: tel-01123739

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01123739>

Submitted on 6 Mar 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS SOCIAIS E DA VIDA**

Doutoramento em psicologia – Domínio de especialidade: Psicologia da Educação

ET

UNIVERSITÉ TOULOUSE 2, LE MIRAIL

ED CLESCO: Sciences de l'éducation

Unité Mixte de Recherche 'Education, Formation, Travail, Savoirs' (EFTS)

Doutoramento em Ciências da Educação

Sérgio Miguel Protásio Gaitas

O ensino da leitura e da escrita no 1º ano de escolaridade:

Os resultados dos alunos em leitura

Tese orientada por Margarida Alves Martins e codirigida por Jacques Fijalkow

2013

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Psicologia na área de especialização em Psicologia Educacional realizada sob a orientação da Professora Doutora Margarida Alves Martins e Coorientação do Professor Jacques Fijalkow, apresentada no ISPA – Instituto Universitário no ano de 2013

Apoio financeiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/64630/2009)

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, a Professora Margarida Alves Martins, pelo enorme incentivo e disponibilidade na construção deste projeto. Fazer parte da sua equipa é um estímulo para a vida.

Agradeço ao Professor Jacques Fijalkow, o meu coorientador, todos os seus comentários.

Agradeço a disponibilidade demonstrada por todas as escolas em que os dados foram recolhidos. Este agradecimento é particularmente dirigido a todos os alunos e professores que participaram neste trabalho.

Agradeço às minhas amigas Nalini, Joana e Marta a sua colaboração.

Agradeço à minha mãe, Maria, a ajuda na transcrição das observações de sala de aula.

Agradeço à Paula a sua preciosa ajuda ao longo do percurso e sem a qual este trabalho nunca teria ficado pronto.

Palavras-chave:

primeiro ano; práticas de ensino; resultados em leitura; ensino da linguagem escrita

Key words:

first grade; teaching practices; reading outcomes; teaching written language

Categorias de Classificação da Tese

2800 Developmental Psychology

2820 Cognitive and Perceptual Development

3500 Educational Psychology

3530 Curriculum & Programs & Teaching Methods

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo caracterizar as práticas de ensino da linguagem escrita em Portugal e perceber o seu impacto na aquisição da leitura no final do 1º ano de escolaridade. A primeira etapa deste estudo correspondeu a um estudo descritivo e comparativo com o realizado por Fijalkow (2003) em França. A partir da resposta a um questionário de 883 professores foi possível verificar que os professores dos dois países se aproximam no que diz respeito aos aspetos metodológicos do ensino da leitura e à avaliação da leitura e da escrita dos alunos. Contudo, os professores portugueses dizem utilizar com maior frequência do que os professores franceses, atividades a partir de livros infantis, outros materiais para além do manual e diferentes propostas de escrita. Na segunda etapa deste estudo, o questionário utilizado foi validado através da sua estrutura fatorial e foram utilizados os fatores revelados para a realização de uma análise hierárquica de clusters. Esta análise revelou três grupos de professores: a) um grupo de professores que centra as suas práticas no ensino do código da linguagem escrita (unidades curtas); b) um grupo que realça a construção de significado na interação com o material escrito (unidades longas); c) e um grupo de professores que reúne nas suas práticas características de ambos os grupos referidos anteriormente (unidades diversificadas).

A terceira etapa realizada diz respeito à validação das respostas do questionário através da observação de sala de aula. Foram selecionados 5% dos professores de cada um dos três grupos constituídos (N=42). Cada professor foi observado duas vezes durante 60 minutos em situações escolhidas por si como situações privilegiadas para o ensino da linguagem escrita. Através da utilização de uma grelha de observação que divide as atividades desenvolvidas em atividades que remetem para o código ou para o significado, foi possível confirmar as respostas ao questionário para 55% dos professores participantes.

No sentido de perceber o impacto das práticas dos professores na aquisição da leitura dos alunos foram selecionados os professores cujas observações foram coincidentes com as respostas ao questionário e avaliados os seus alunos com recurso a três provas de leitura: leitura de palavras isoladas, decisão lexical e compreensão. Participaram 461 alunos distribuídos pelos três grupos referidos anteriormente. Através da realização de uma MANCOVA, controlando a escolaridade das mães dos alunos, verificou-se que os alunos do grupo unidades diversificadas obtêm melhores resultados em todas as provas do que os alunos dos outros dois grupos. Foi ainda possível constatar que não existiram diferenças de desempenho entre os alunos do grupo unidades curtas e os alunos do grupo unidades longas.

ABSTRACT

The present study aimed to characterize the teaching practices of written language and understand its impact on reading acquisition by the end of 1st grade. The first step of this study was a descriptive and comparative study to the one conducted by Fijalkow (2003) in France. Based on questionnaire answers of 883 teachers, we found that teachers from both countries have similar approaches regarding methodological aspects of teaching of reading and students' assessment of reading and writing abilities. However, Portuguese teachers stated that they use more frequently activities from children's literature, other materials besides the manual and different writing proposals than French teachers. In the second step of the study, the questionnaire was validated through its factorial structure and the factors disclosed were used to perform a hierarchical cluster analysis. This analysis revealed three groups of teachers: a) a group of teachers who focus its practices in teaching the code of written language (short units), b) a group that emphasizes the construction of meaning in interaction with the written material (long units), c) and a group of teachers who gathered in their practices characteristics of both groups mentioned above (diversified units).

The third step concerns the validation of the questionnaire answers through classroom observation. 5% of the teachers in each of the three groups were selected (N=42). Each teacher was observed twice during 60 minutes in situations identified by them as privileged situations for teaching written language. Using an observation grid which divides the activities conducted in code-activities or the meaning-activities it was possible to confirm questionnaire answers for 55% of the participating teachers.

In order to understand the impact of teachers' practices in students reading acquisition, teachers whose observations were coincident with the questionnaire answers were selected and their students were evaluated using three reading tests: single words reading, lexical decision task and comprehension task. Participants were 461 students distributed through the three groups previously mentioned. By conducting a MANCOVA, controlling mothers' education level, we concluded that students in the diversified unit group obtain better results in all reading tests than students from the other groups. It was also possible to confirm that there were no differences in performance between students of the short units group and students of the long units group.

ÍNDICE

I – INTRODUÇÃO	1
II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1. APRENDIZAGEM (...DA LEITURA)	5
1.1 Teoria Behaviorista	5
1.2 Construtivismo	7
1.2.1 Perspetiva psicogenética	9
1.2.2 Perspetivas sociais	12
2. LEITURA E COMPREENSÃO	17
2.1 Teorias Cognitivas de Processamento de Informação	18
2.1.1 Modelos ascendentes	18
2.1.2 Modelos descendentes	19
2.1.3. Modelos interativos	20
2.1.4 Modelos de processamento paralelo distribuído	21
2.1.5 Modelos de dupla via	24
2.2. Teorias de Desenvolvimento por Fases	27
2.3. Compreensão Da Leitura	31
2.3.1 Dificuldades na compreensão da leitura	35
2.4 Avaliação Da Leitura	36
3. O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA	38
3.1 Práticas eficazes	45
3.1.1 Ensino explícito das correspondências grafema-fonema	46
3.1.2 Abordagens globais	52
3.1.3 « <i>Balanced Teaching</i> »	58
3.1.4 Estudos comparativos	63

III – ESTUDOS EMPÍRICOS	73
1. ESTUDO DESCRITIVO DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES	74
1.1 Introdução e objetivos	74
1.2. Método	74
1.2.1 Participantes	74
1.2.2 Instrumento	79
1.2.3 Procedimento	81
1.3 Resultados	82
1.4 Discussão	116
2. OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA	126
2.1 Introdução e objetivos	126
2.2. Método	127
2.2.1 Participantes	127
2.2.2 Instrumento	128
2.2.3 Procedimento	135
2.3 Resultados	139
2.4 Discussão	162
3. PRÁTICAS DOS PROFESSORES E RESULTADOS DOS ALUNOS EM LEITURA	166
3.1 Introdução e objetivos	166
3.2. Método	167
3.2.1 Participantes	167
3.2.2 Instrumento	168
3.2.3 Procedimento	171
3.3 Resultados	172
3.4 Discussão	175
IV – CONCLUSÃO GERAL	177

V – REFERÊNCIAS

181

VI – ANEXOS

203

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Atividades centradas no código e atividades centradas no significado	65
Tabela 2 – Distribuição da população e dos participantes por NUTS I e II	76
Tabela 3 – Distribuição dos participantes de acordo com a forma de resposta	76
Tabela 4 – Distribuição dos participantes de acordo com o sexo	77
Tabela 5 – Distribuição dos participantes de acordo com a natureza institucional	79
Tabela 6 – Distribuição das questões pelos domínios do questionário	81
Tabela 7 – Percentagem das atividades de leitura na sala de aula	82
Tabela 8 – Percentagem dos procedimentos adotados quando os alunos se deparam com um texto que nunca leram	83
Tabela 9 – Percentagem dos procedimentos adotados para ajudar um aluno a ler uma palavra desconhecida	84
Tabela 10 – Percentagem dos procedimentos adotados quando um aluno identifica mal uma palavra servindo-se do contexto	85
Tabela 11 – Percentagem dos procedimentos adotados quando um aluno identifica mal uma palavra descodificando-a	86
Tabela 12 – Percentagem de diferentes atividades a realizar com os alunos	87
Tabela 13 – Percentagem das abordagens de ensino	88
Tabela 14 – Percentagem dos materiais lidos na aula	89
Tabela 15 – Percentagem dos materiais fixados nas paredes da sala	90
Tabela 16 – Percentagem das unidades linguísticas trabalhadas na aula	91
Tabela 17 – Percentagem de atividades realizadas a partir de livros infantis	92
Tabela 18 – Percentagens das modalidades de avaliação da leitura e da escrita dos alunos	93
Tabela 19 – Percentagens das atividades de escrita	94
Tabela 20 – Critério KMO de acordo com o domínio do questionário	97
Tabela 21 – Análise fatorial aos aspetos metodológicos do ensino da leitura	98
Tabela 22 – Análise fatorial aos aspetos materiais do ensino da leitura	101

Tabela 23 – Análise fatorial à utilização de livros infantis	103
Tabela 24 – Análise fatorial à avaliação das competências de leitura e escrita dos alunos	104
Tabela 25 – Análise fatorial às questões específicas do ensino da escrita	105
Tabela 26 – Número de itens e consistência interna dos fatores identificados	108
Tabela 27 – Médias e desvios-padrão (entre parêntesis) da idade, experiência docente, experiência docente no 1º ano e alunos por sala para os 3 grupos	109
Tabela 28 – Distribuição dos professores em função do sexo, do meio da escola, da natureza institucional e da localização da escola de acordo com os 3 grupos (frequência e percentagem)	110
Tabela 29 – Médias e desvios-padrão (entre parêntesis) para as variáveis dependentes de acordo com os 3 grupos do questionário	111
Tabela 30 – Comparações dois a dois dos 3 grupos de professores para os fatores identificados no questionário	114
Tabela 31 – Frequência e percentagem dos métodos de ensino de acordo com os 3 grupos de professores	115
Tabela 32 – Frequência e percentagem da utilização do manual de acordo com os 3 grupos	116
Tabela 33 – Médias e desvios-padrão (entre parêntesis) das características demográficas dos 3 grupos a observar	127
Tabela 34 – Divisão das atividades da grelha de observação utilizada (código ou significado)	134
Tabela 35 – Resultados obtidos no questionário vs. resultados obtidos nas observações	140
Tabela 36 – Frequência das atividades que reenviam para o código, para o significado e outras para o grupo unidades curtas	141
Tabela 37 – Frequência das práticas observadas do grupo unidades curtas	142
Tabela 38 – Frequência dos materiais utilizados pelo grupo unidades curtas	143
Tabela 39 – Frequências da organização/gestão do grupo unidades curtas	144
Tabela 40 – Frequência das atividades que reenviam para o código, para o significado e outras para o grupo unidades longas	148

Tabela 41 – Frequência das práticas observadas do grupo unidades longas	149
Tabela 42 – Frequência dos materiais utilizados pelo grupo unidades longas	150
Tabela 43 – Frequências da organização/gestão do grupo unidades longas	151
Tabela 44 – Frequência das atividades que reenviam para o código, para o significado e outras para o grupo unidades diversificadas	154
Tabela 45 – Frequência das práticas observadas do grupo unidades diversificadas	155
Tabela 46 – Frequência dos materiais utilizados pelo grupo unidades diversificadas	156
Tabela 47 – Frequências da organização/gestão do grupo unidades diversificadas	157
Tabela 48 – Médias e desvios-padrão da idade dos alunos, da escolaridade das suas mães e do tempo de serviço dos seus professores para os 3 grupos	167
Tabela 49 – Médias e desvios padrão (entre parêntesis) da leitura de palavras, decisão lexical e compreensão para os 3 grupos	173
Tabela 50 – Comparações múltiplas entre os alunos do grupo unidades diversificadas e os restantes dois grupos (unidades curtas e unidades longas)	174

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de processamento paralelo distribuído	22
Figura 2 – Modelo de dupla via	25
Figura 3 – Elaboração do modelo de dupla via	27
Figura 4 – Distribuição dos participantes de acordo com a idade	77
Figura 5 – Distribuição dos participantes de acordo com o tempo de experiência docente	78
Figura 6 – Distribuição dos participantes de acordo com o tempo de experiência docente no 1º ano de escolaridade	79
Figura 7 – Exemplo do questionário	80
Figura 8 – Perfis dos 3 grupos de professores identificados no questionário	113
Figura 9 – Exemplo de observação de sala de aula (1)	136
Figura 10 – Exemplo de observação de sala de aula (2)	137
Figura 11 – Exemplo de observação de sala de aula (3)	138
Figura 12 – Página do manual trabalhada pelos alunos do grupo unidades curtas	146
Figura 13 – Página do caderno de um aluno do grupo unidades longas	152
Figura 14 – Texto escrito por um aluno do grupo unidades diversificadas	160
Figura 15 – Texto reescrito coletivamente pelos alunos do grupo unidades diversificadas	161
Figura 16 – Exemplos da prova de decisão lexical	169
Figura 17 – Exemplos da primeira parte da prova de compreensão	169
Figura 18 – Exemplo da segunda parte da prova de compreensão	170
Figura 19 – Exemplo da terceira parte da prova de compreensão	170
Figura 20 – Exemplo da quarta parte da prova de compreensão	171
Figura 21 – Modelo hipotético entre as práticas de ensino e os resultados dos alunos moderado pela escolaridade das suas mães	172

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I – Questionário

ANEXO II – Outputs estatísticos

ANEXO III – Observações de sala de aula

ANEXO IV – Frequências calculadas para cada professor

ANEXO V – Provas de leitura

I – INTRODUÇÃO

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 31ª posição com diferenças significativas abaixo da média da OECD (OECD, 2013). 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 1º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, GAVE, 2012). Contudo, se estes resultados salientam 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 do 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 Foster e Miller (2007), Juel (1988) e Torgesen, Wagner e Rashotte (1997) 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 os resultados de Torgesen et al. (1997) demonstraram 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). A ideia de que estas dificuldades vão minorando com o avanço da escolaridade carece de fundamentação científica (Foorman, Francis, Shaywitz, Shaywitz & Fletcher, 1997).

Com o intuito de prevenir o insucesso escolar precoce, vários estudos tentaram compreender os processos cognitivos implícitos subjacentes à aprendizagem da linguagem escrita (Alves Martins, 1996; Alves Martins & Farinha, 2006; Alves Martins & Quintas Mendes, 1986; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1997, 2001; Ferreiro & Teberosky, 1979, 1999; Mata, 2002, 2004; Silva, 2004; Vernon & Ferreiro, 1999). Todas estas pesquisas apontam para a existência de fortes correlações entre determinados conhecimentos ou competências iniciais e a aprendizagem da linguagem escrita. Mais especificamente podem ser referidos, por exemplo, o conhecimento do nome das letras (Alves Martins, 1996; Alves Martins & Silva, 1999; Cardoso-Martins & Batista, 2005; Foulín, 2005), a consciência fonológica (Alves Martins, 1996; Alves Martins & Silva, 1999; Goikoetxea, 2005; Hulme et al., 2002; Rego & Bryant, 1993; Silva, 2003), a consciência sintática (Barrera & Maluf, 2003; Guimarães, 2003; Leal & Roazzi, 1999; Rego & Bryant, 1993; Tunmer, Nesdale & Wright, 1987), o conhecimento da linguagem técnica de leitura e de escrita (Fijalkow, 1993; Viana & Almeida, 1999), a consciência morfológica e gramatical (Nunes & Bryant, 2004; Nunes, Bryant & Bindman, 1997), os aspetos funcionais da linguagem escrita (Downing & Fijalkow, 1984; Fijalkow & Fijalkow, 2011, 2012; Niza, 1998). Também a leitura e a escrita inventada (Alves Martins & Silva, 2006; Defior & Serrano, 2005; Silva & Alves Martins, 2002, 2003; Treiman, 1998) como a construção de um projeto pessoal de leitor/escritor surgem como fatores importantes da aprendizagem de linguagem escrita (Alves Martins, 1996; Alves Martins & Niza, 1998; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1997, 2001). Em muitos casos são desenvolvidos programas de treino específico de alguns destes conhecimentos ou competências com o objetivo de melhorar as capacidades de leitura e escrita nas fases iniciais de aprendizagem (e.g., Nunes, Bryant & Olsson, 2003; Pereira, Alves Martins & Silva, 2006). Vários trabalhos internacionais são revistos numa meta-análise realizada por Torgesen (2000), onde o autor realça a eficácia de programas desta natureza. Contudo, nesta linha de trabalho,

os resultados são explicados sem uma consideração particular das práticas dos professores em que os alunos desses estudos estão envolvidos.

Esta preocupação com a aprendizagem e desenvolvimento da língua materna tem sido também realçada no Programa de Português do Ensino Básico elaborado pelo Ministério da Educação. Ela fica clara quando no referido documento se pode ler:

Os programas a seguir explanados foram concebidos e desenhados à luz da clara consciência de que a disciplina a que se reportam ocupa um lugar de capital importância na economia curricular em que se integram. Por outras palavras: o ensino e a aprendizagem do Português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros. Se muitas vezes designamos o Português como língua materna, não o fazemos certamente por acaso: naquela imagem representa-se bem a noção de que a língua que aprendemos (e que a escola depois incorpora como matéria central) está directamente ligada à nossa criação e ao nosso desenvolvimento como seres humanos. (...) A nossa língua é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados. Por isso mesmo, numa das já citadas recomendações da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português dizia-se que “importa sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem excepção e seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteadada pelo rigor e pela exigência de correcção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem” (Ministério da Educação, Programa do Português do Ensino Básico, 2009, p.6).

Apesar de se reconhecer a importância do ensino da linguagem escrita quer nos princípios orientadores do novo Programa de Português, quer nas Metas Curriculares apresentadas em 2012, estes documentos não levantam a problemática das práticas dos professores como meio privilegiado para atingir os objetivos definidos.

Com efeito, as práticas dos professores são essenciais porque as crianças não se apropriam sozinhas da linguagem escrita. Sabendo que as práticas culturais em torno da escrita desempenham um papel fundamental na sua aprendizagem e que as práticas familiares são muito variáveis no que diz respeito à sua utilização, são as atividades de leitura e escrita propostas pelos professores que permitem às crianças compreender as funções da linguagem escrita, a natureza das relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita e adquirir e desenvolver as operações e os conhecimentos necessários para ler e escrever.

Neste contexto, trata-se atualmente de uma questão de responsabilidade social perceber quais as práticas que os professores privilegiam no início formal à aprendizagem da linguagem escrita, bem como perceber que características do ensino da linguagem escrita, se é que existem algumas, contribuem significativamente para a aprendizagem dos alunos.

Assim, no enquadramento teórico serão descritas as principais teorias de aprendizagem, sendo estabelecidas relações com a aprendizagem da leitura. De seguida são analisados os principais modelos de leitura, a problemática da compreensão e da avaliação da leitura. Por fim, uma vez que este estudo se centra no início da escolaridade obrigatória, são revistos os estudos mais significativos que abordaram a problemática do ensino da linguagem escrita no primeiro ano de escolaridade.

A secção empírica encontra-se organizada em três estudos distintos: um primeiro estudo descritivo das práticas dos professores baseado na resposta a um questionário, outro sobre a relação entre estas práticas e as observadas em sala de aula e um último estudo que pretende analisar o impacto das práticas dos professores nos resultados dos alunos. Para cada estudo é feita uma introdução, definidos os objetivos, descritos os participantes, os instrumentos e os procedimentos de recolha de dados, apresentados os resultados e a sua discussão.

Por fim, é apresentada uma conclusão geral, seguida das referências bibliográficas e dos anexos.

II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. APRENDIZAGEM (...DA LEITURA)

Uma teoria de aprendizagem da leitura é, antes de mais, uma teoria de aprendizagem. Neste contexto, o principal objetivo de uma teoria de aprendizagem é identificar: os diferentes processos e conhecimentos a desenvolver; a contribuição de quem aprende; e a contribuição do meio ambiente (Byrne, 2005).

Considerando que a criança se encontra confrontada com a aprendizagem da linguagem escrita e que ainda não domina o seu funcionamento, são as atividades propostas pelo professor que lhe permite apropriar-se das suas características. Por exemplo, um professor de inspiração behaviorista, que considera a aprendizagem como o produto de uma acumulação de saberes, propõe um conjunto de atividades diferentes do que um professor que considera a aprendizagem como o resultado de uma construção pela criança. Naturalmente, pode supor-se que a apropriação das características da linguagem escrita será diferente de acordo com o papel mais ou menos ativo da criança.

Existem três grandes teorias de aprendizagem em psicologia: behaviorismo; cognitivismo e o construtivismo (perspetiva psicogenética e perspetiva social) (Spivey, 1997). Neste capítulo iremos abordar em maior detalhe a forma como as perspetivas behavioristas e construtivistas concebem a aprendizagem.

A perspetiva cognitivista, assumida como uma teoria de aprendizagem que descreve o processamento da informação, nomeadamente o armazenamento e a recuperação do conhecimento na memória (Slavin, 2008), será retratada no capítulo dos modelos de leitura. Esta opção deriva do facto desta perspetiva conceber a leitura também ela como o processamento de informação e por isso ter sido utilizada sobretudo para descrever a forma como as crianças reconhecem as palavras escritas (Coltheart, 2005).

1.1 Teoria Behaviorista

O behaviorismo é uma perspetiva teórica que concebe a aprendizagem como o conjunto de modificações observáveis no comportamento. Foi com o behaviorismo que se modificou a representação da leitura como um ato unicamente percetivo, orientado por processos não observáveis e muitas vezes inconscientes, para um comportamento composto por um conjunto de habilidades, cada uma das quais pode ser isolada e reforçada para

melhorar o seu domínio. Nesta perspectiva o ensino limita-se a apresentar a informação organizando e articulando os mecanismos de reforço que facilitem a sua aquisição (Barros & Barros, 1996), fazendo com que a aprendizagem seja entendida como um processo mecânico dirigido externamente assente no fortalecimento ou na perda de conexões entre estímulo e resposta (Rosário & Almeida, 2005).

Nesta perspectiva, a linguagem escrita é concebida como um sistema de transcrição da fala e a sua aprendizagem é encarada como a capacidade última de codificar sons em letras (escrever) e letras em sons (ler). Nas palavras de Solé e Teberosky (2004), trata-se de uma técnica de pôr em correspondência as unidades gráficas com as unidades sonoras.

Diferentes habilidades são consideradas integrantes e tidas como pré-requisitos para a aprendizagem da leitura: a discriminação visual (capacidade de discriminar cores, formas e letras), a discriminação auditiva (capacidade para discriminar os diferentes sons do alfabeto, sons familiares e semelhantes, rimas), a estruturação espacial e temporal (a orientação da linguagem escrita, a coordenação óculo-manual). Com o treino e a prática repetida destas habilidades, fundamentalmente associadas a processos psicológicos periféricos do tipo perceptivo e motriz, seria possível chegar a outras habilidades como o vocabulário e a compreensão (Alves Martins & Niza, 1998; Solé & Teberosky, 2004). O ato complexo de ler é subdividido nos seus elementos constituintes e o ensino e a aprendizagem focam-se no domínio dessas diferentes componentes.

O ensino da linguagem escrita consiste assim no encadeamento de estímulos que se apresentam ao aluno para desencadear respostas e controlar a sua realização. A graduação corresponde a uma lógica que se estabelece a partir da análise das suas componentes (letras, sílabas, fonemas, palavras, frases, etc.), espelhando o entendimento que o isolável é mais simples que o global (Solé & Teberosly, 2004). A aprendizagem da linguagem escrita é entendida como o domínio de um conjunto de habilidades empiricamente observáveis e mensuráveis. No que ao ensino diz respeito, esta perspectiva considera a exercitação e a prática repetida como as estratégias didáticas preferenciais. (Solé & Teberosky, 2004).

Esta perspectiva continua atualmente a servir de sustentação teórica associada à abordagem do ensino direto (Carnine, Silbert, Kame'enui & Taylor, 2004). Neste ensino, os professores focam a atenção dos alunos em aspetos específicos da leitura, por exemplo, correspondências grafema-fonema, vocabulário ou compreensão, e dão informações sobre

essas componentes. Os pré-requisitos necessários para a aprendizagem da leitura distinguem-se da competência de leitura em si própria.

A escolha de bons exemplos ou modelos e a sequência das habilidades a ensinar, do mais simples para o mais complexo, são elementos fundamentais nesta abordagem. De acordo com Carnine et al. (2004), para uma lição orientada pelos princípios do ensino direto ser eficaz, existem determinados elementos fundamentais: a) identificar e ensinar os pré-requisitos necessários à aprendizagem de uma estratégia antes da própria estratégia; b) os casos que são consistentes com a estratégia a ensinar são apresentados antes das exceções; c) as estratégias utilizadas com maior frequência são ensinadas antes das de menor frequência; d) estratégias mais fáceis são ensinadas antes das mais difíceis; e) estratégias e informação que podem gerar conflito não são introduzidas ao mesmo tempo. Finalmente, a aula termina com a prática repetida e independente pelos alunos, com a correção e do professor como mecanismo de reforço para as respostas certas e inibição das respostas erradas.

Apesar do behaviorismo ter tido o seu apogeu no meio do século XX, existem investigações mais recentes que se baseiam neste paradigma (e.g., Engelmann, 1999; Gersten & Carnine, 1986; Stein, Carnine & Dixon, 1998; Stockard & Engelmann, 2010).

1.2 Construtivismo

A perspectiva construtivista levou à progressiva rejeição e substituição dos pressupostos que entendem a linguagem escrita como um acumular de habilidades por outros que acentuam a sua complexidade e globalidade, colocando ênfase não apenas nos processos cognitivos mas também nas dimensões emocionais, culturais e sociais (Solé & Teberosky, 2004). Nesta perspectiva existem três aspetos que merecem ser realçados. Em primeiro lugar, a relevância dos conhecimentos adquiridos antes da aprendizagem formal (Rowe, 1994), em segundo, a interdependência entre escrita, leitura e fala desde as idades mais precoces (Blanche-Benveniste, 1997; Olson, 1997; Spivey, 1997) e por fim, a importância que adquirem os contextos sociais e culturais de utilização da leitura e da escrita para a sua aprendizagem (Boscolo, 2003; Bruner, 1999; Pontecorvo, 1997, 2003).

Pode assim antever-se que o construtivismo é uma teoria de aprendizagem que enfatiza a construção de conhecimento pelos indivíduos (Gunning, 2012). A aprendizagem ocorre quando os indivíduos integram o novo conhecimento no conhecimento já adquirido.

Contudo, esta integração do novo conhecimento só pode ocorrer quando quem aprende está ativamente envolvido no processo de aprendizagem.

Nesta perspectiva desenvolvida pelo construtivismo (e.g., Smith, 1971), para além do papel ativo do indivíduo como construtor do seu próprio conhecimento, existem ainda três componentes fundamentais. Em primeiro lugar, em contraste com a perspectiva behaviorista que vê a aprendizagem como algo observável, para o construtivismo a aprendizagem ocorre através de mecanismos internos não observáveis externamente. Ou seja, de acordo com esta perspectiva, a aprendizagem pode ocorrer sem a presença necessária de indicadores observáveis. Em segundo lugar, a aprendizagem desenvolve-se frequentemente a partir do levantamento e teste de hipóteses pelo indivíduo. Por exemplo, quando um aluno lê, ele pode não saber o significado de uma palavra mas vai levantar uma hipótese e se a frase fizer sentido com essa palavra ele vai continuar a ler. Se a frase não fizer sentido, isto é, se a hipótese não estiver correta, ele vai elaborar uma nova hipótese e testá-la. O teste de hipóteses é assim um elemento fundamental na perspectiva construtivista. Em terceiro lugar, as inferências realizadas pelos indivíduos são um elemento condutor das aprendizagens. De acordo com esta perspectiva, inferência é o processo através do qual se obtém novas informações a partir de informações já conhecidas na tentativa de compreender uma mensagem escrita ou oral. Este processo é frequentemente descrito na famosa expressão “ler nas entrelinhas”. Esta expressão significa que a informação que um indivíduo obtém não é explicitamente veiculada pelo texto. As inferências são um processo fundamental na compreensão da leitura (Orsolini, 2003).

Nesta perspectiva, determinadas atividades são tipicamente recomendadas:

The type of learning advocated by these theorists can be summarized as knowledge and skill acquisition gained from investigative and creative activities that are characterized by three requirements. First, there is a personalization of the topic or problem – the students are doing the work because they want to. Second, students are using methods of investigation or creative production the approximate the modus operandi of the practicing professional, even if the methodology is at a more junior level than that used by adults’ researchers, filmmakers, or business entrepreneurs. Third, the work is always geared toward the production of a product or service that is intended to have an impact on a particular audience. The information (content) and the skills (process) that are the substance of inductive learning situations are based on need-to-know and need-to-do requirements (Renzulli, 2006, p.230).

Na perspectiva de Spivey (1997), construtivismo pode significar duas orientações que, especificamente no âmbito da aprendizagem da linguagem escrita, podendo desenvolver conjuntos de atividades semelhantes, traduzem orientações distintas. Por um lado, a perspectiva psicogenética influenciada por Piaget e a psicologia genética e por outro, uma perspectiva sociocultural inspirada nos trabalhos de Vigotsky.

1.2.1 Perspetiva psicogenética

A maioria do trabalho desenvolvido no âmbito de uma perspectiva Piagetiana foca-se essencialmente nos aspetos de desenvolvimento – como é que as estruturas mentais se modificam dinamicamente ao longo do tempo através de processos de assimilação (incorporação de novos elementos nas estruturas existentes) e da acomodação (modificação das estruturas existentes a partir dos novos elementos) (Dolle, 1997; Spivey, 1997). Aproximadamente no mesmo período em que o behaviorismo se afirmava como perspectiva teórica, os trabalhos de Piaget vieram revolucionar a conceção de aprendizagem ao demonstrarem o papel fundamental dos indivíduos como agentes construtores e potenciadores do seu próprio desenvolvimento cognitivo.

Em simultâneo a esta mudança de conceção face ao papel do indivíduo, os trabalhos de Piaget permitiram identificar quatro fatores que afetam a qualidade do pensamento ao longo do crescimento: a) maturação biológica; b) experiência física; c) experiências sociais; d) equilíbrio (assimilação/acomodação) (Spivey, 1997). Piaget identificou ainda quatro estádios qualitativamente distintos ao longo dos quais as crianças progridem até alcançarem o pensamento adulto (sensório-motor; pré-operatório; operatório concreto; operatório formal). No estádio sensório-motor, sensivelmente entre o nascimento e os 2 anos, o pensamento das crianças é baseado na exploração sensorial do mundo que as rodeia. No estádio pré-operatório, entre os 2 e os 7 anos aproximadamente, com o desenvolvimento acentuado da linguagem, as crianças começam a utilizar as palavras para categorizarem e organizarem o mundo. No estádio operatório concreto, entre os 7 e os 11 anos, as crianças utilizam os objetos concretos como veículos para o início do pensamento abstrato. No quarto e último estádio, estádio operatório formal, as crianças são capazes de se afastar dos objetos concretos e utilizar a linguagem de uma forma abstrata (Dolle, 1997; Penn, 2008; Spivey, 1997).

Os trabalhos de Piaget são a base para a explicação do desenvolvimento cognitivo das crianças. Os professores precisam perceber o pensamento das crianças nos diferentes estádios de desenvolvimento com o objetivo de promoverem atividades apropriadas para cada etapa.

A teoria de Piaget foi estudada em relação ao desenvolvimento da leitura. Os resultados indicam que o desenvolvimento da compreensão da leitura, a capacidade de leitura de palavras e o vocabulário estão positivamente relacionadas com o desenvolvimento cognitivo das crianças (Cartwright, 2002).

À exceção dos trabalhos iniciais de Piaget, este nunca deu muito relevo ao papel da linguagem e dos fatores sociais no desenvolvimento cognitivo, o que parece contrastar com o trabalho de outros autores (e.g., Bruner, 1999; Vigotsky, 1934/2007; Wertsch, 1993). Neste contexto, a perspectiva psicogenética estuda a linguagem escrita do ponto de vista da criança que aprende a ler e a escrever, dos problemas que se lhe colocam e as soluções que adota. Podemos então considerar que esta perspectiva se traduz muito melhor nos trabalhos das conceptualizações que as crianças têm sobre ler e escrever antes da aprendizagem formal da leitura e da escrita.

As conceptualizações infantis iniciadas por Ferreiro (1987), Ferreiro e Teberosky (1984, 1986) e desenvolvidas entre nós por Alves-Martins e Mendes (1987) e Alves-Martins (1989, 1993, 1994), permitiram verificar que o desenvolvimento da linguagem escrita inicia-se a partir da diferenciação entre desenho e escrita. A partir do momento em que as crianças conseguem identificar o escrito, elaboram hipóteses sobre a sua construção: princípio da quantidade mínima e princípio da variedade interna.

Conjugando os princípios gerais da perspectiva Piagetiana, Ferreiro (1992) explicita a evolução do sistema de ideias que a criança constrói sobre a natureza do objeto social que é a escrita:

a) As crianças não são meros aprendizes, sendo também sujeitos com conhecimentos. Ou seja, as crianças adquirem novos comportamentos e novos conhecimentos ao longo do seu desenvolvimento. Isto significa que o sistema de escrita se torna um objeto do conhecimento.

b) Na aquisição do conhecimento sobre o sistema de escrita, as crianças procedem do mesmo modo que noutros domínios do conhecimento. Elas tentam assimilar a informação proveniente do meio. Quando a nova informação é impossível de assimilar, são muitas vezes

forçadas a rejeitá-la, continuando a explorar o objeto de forma a descobrirem as suas propriedades, testando novas hipóteses sobre o seu funcionamento.

c) As crianças vão construindo sistemas de interpretação que constituem as suas teorias sobre a natureza e funções do sistema de escrita. Estas teorias não são unicamente o reflexo do que lhes foi ensinado, mas sim, construções reais, sendo muitas vezes estranhas ao modo de pensar do adulto.

d) Estes sistemas que as crianças constroem vão funcionar como esquemas de assimilação. É através deles que a nova informação vai ser interpretada, permitindo à criança torná-la significativa.

e) Quando a nova informação sistematicamente invalida o esquema, a criança vai ter de entrar num processo de modificação do seu esquema. A necessidade de incorporação é uma das razões que leva à mudança de um dado esquema. A outra razão principal é a necessidade de conseguir atingir uma consciência interna.

Na prática, o problema que se coloca às crianças vai muito além das regras de correspondência sonora ou de uma ou outra escrita isolada. O problema é compreender o sistema de escrita que a sociedade lhes oferece. Para tal, são obrigadas a reconstruí-lo internamente em vez de o receberem como um conhecimento pré-fabricado (Ferreiro, 1987, 1997a). Esta perspetiva, ao contrário das anteriores, deixa de distinguir dois momentos na aprendizagem da leitura e da escrita (pré-leitura e pré-escrita, leitura e escrita). Não se trata de identificar uma palavra e a sua categoria gramatical mas sim interpretar um texto, o que significa que a escrita se diferencia do desenho por ser capaz de representar os seus nomes (Solé & Teberosky, 2004).

A aprendizagem da linguagem escrita assemelha-se assim à resolução de um problema que exige elaborar e comprovar hipóteses, onde as crianças recorrem aos enunciados orais para a partir destes poderem elaborar os seus escritos. No dizer de Ferreiro (1997b), primeiramente a escrita representa a maneira de chamar as coisas, a sua propriedade social que permite a comunicação. A escrita é entendida de acordo com o seu potencial comunicativo. A atribuição de intencionalidade é fundamental para a aprendizagem da linguagem escrita. É com esta perspetiva que se iniciam algumas ideias que Solé e Teberosky (2004) fazem referência e que se cristalizam com o modelo teórico subjacente às perspetivas sociais.

1.2.2 Perspetivas Sociais

As perspetivas sociais, apesar de inseridas dentro das teorias construtivistas, distinguem-se destas por acentuarem o papel das interações sociais para a aprendizagem e desenvolvimento do conhecimento. Considerando a linguagem escrita, estas teorias acentuam igualmente as interações sociais e também as influências sociais na sua aprendizagem. Existem diferentes teorias que se identificam com esta perspetiva, contudo, a teoria sociocultural tem ocupado um lugar de destaque. Este destaque deve-se a diversos fatores, entre eles a aceitação cada vez mais generalizada de uma visão dos processos escolares de ensino e a aprendizagem apoiada nas teorias socio-construtivistas. De acordo com estas teorias, a aprendizagem é concebida como um processo de construção com um carácter intrinsecamente social, interpessoal e comunicativo, e o ensino como um processo complexo de estruturação e guia mediante diversos apoios e suportes dessa construção social (Coll, 2004; Cubero & Luque, 2004; Pontecorvo, 1997, 2003; Pontecorvo, Ajello & Zucchermaglio, 2005).

Contrariamente à visão de Piaget, que descrevia a criança como um pequeno cientista que construía a compreensão do mundo maioritariamente sozinha, a teoria sociocultural de Vigotsky (1978/1988) sugere que o desenvolvimento cognitivo depende sobretudo das interações com as pessoas que rodeiam o mundo das crianças e das interações com as ferramentas culturais que dão suporte ao pensamento. Por outras palavras, as ideias das crianças, o seu conhecimento, as suas atitudes e valores desenvolvem-se através das interações com os outros.

Outro conceito chave na teoria sociocultural é que o desenvolvimento depende do sistema de signos em que o indivíduo está inserido (Coll, 2004). Os sistemas de signos incluem a linguagem oral e escrita e os sistemas de contagem. Vigotsky (1934/2007) defende que o domínio da linguagem é o potenciador por excelência do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Este domínio da linguagem é operacionalizado a partir do domínio de sistemas de signos como o alfabeto, as palavras, a capacidade de escuta e a produção oral e a escrita propriamente dita. É através do uso e da manipulação destes signos que as crianças têm as ferramentas necessárias para interagir com o mundo que as rodeia. Esta interação com o mundo a partir da utilização dos sistemas de signos existentes na cultura tem o nome de mediação semiótica (Vigotsky, 1978/1988). A origem social das funções mentais superiores traduz-se na interação entre a herança cultural exterior ao indivíduo, que lhe vai sendo transmitida em processos interindividuais mediada por sistemas de signos, e a

interiorização da cultura através da apropriação desses mesmo signos, promovendo mudanças qualitativas nas estruturas cognitivas (Gilly, Roux & Trougnon, 1999; Matta, 2001). As crianças aprendem mais sobre a linguagem e os seus correspondentes sistemas de signos na interação com as pessoas que as rodeiam.

Vários autores, como Cole (1996), Moll (2002), Rogoff (1990) e Wertsch (1985, 1993), desenvolvem e aprofundam as contribuições de Vigotsky. Estes autores sublinham que a atividade humana tem necessariamente que ser situada nas interações que acontecem localmente mediadas através de práticas e instrumentos semióticos construídos por uma determinada cultura (ex: linguagem). Esta atividade mediada envolve essencialmente três aspetos: externalização (o discurso oral, a escrita, a construção de objetos, etc.); a co-construção (com outras pessoas, instrumentos e elementos do ambiente social); e a internalização (percepção e aprendizagem).

Segundo Wertsch (1985), a linguagem é o sistema de signos por excelência que opera no desenvolvimento humano e que apresenta uma dupla função: uma decorre de situações sociais contextualizadas produtoras de significado (interpsicológica) e outra da tendência que lhe é inerente para a categorização e generalização de signos (intrapsicológica). Vigotsky (1934/2007) enfatiza ainda o papel da linguagem como sistema de signos privilegiado pois, para além de tornar visível a internalização de outros sistemas de signos, é decisiva para a construção do pensamento. O domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem, é equivalente ao crescimento intelectual da criança. A linguagem, para além de permitir níveis cada vez mais elevados de pensamento e de controlo da ação, promove igualmente, através dos processos de mediação social, progressivas tomadas de consciência do real por parte do indivíduo (Bruner, 1983).

Existem na teoria desenvolvida por Vigotsky (1978/1988) dois conceitos que lhe são inerentes: o primeiro é o de “zona de desenvolvimento potencial” e o segundo é o de “scaffolding”. De acordo com o autor a zona de desenvolvimento potencial é:

“a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (p.99).

Atividades que as crianças consigam resolver de forma independente estão fora da zona de desenvolvimento potencial e, conseqüentemente, não são atividades ideais para a promoção do desenvolvimento cognitivo das crianças.

O segundo conceito fundamental na teoria de Vigotsky (1978/1988) é o conceito de “scaffolding”. Este conceito diz respeito ao apoio que os adultos e os pares mais competentes podem disponibilizar durante os episódios de aprendizagem. Este suporte poderá ser disponibilizado de diferentes formas: pistas, lembretes, feedback, encorajamento, dividir o problema em partes, dar um exemplo. Nas palavras de Slavin (2008) *“anything that allows the student to grow in independence as a learner”* (p.48).

É neste contexto que Vigotsky (1978/1988) se afasta de todas as teorias sustentando que todo o funcionamento psicológico do indivíduo tem profundas raízes sociais. Cada função aparece a dois níveis no desenvolvimento cultural da criança. Primeiro, manifesta-se a nível interpessoal, como categoria interpsicológica e, posteriormente, a nível da criança como categoria intrapsicológica. Significa que uma criança experimenta o uso das funções mentais superiores em situações de interação social antes de ser capaz de as mobilizar de forma independente. As crianças precisam de aprender os sistemas de comunicação cultural em situações de interação social antes de utilizarem estes sistemas de signos de forma independente. Esta transição das funções mentais superiores (interpsicológico para intrapsicológico) é a mesma para a aprendizagem da leitura (Au, 1997).

Desde muito pequenas que as crianças entram em contacto com os textos escritos desenvolvendo os seus conhecimentos sobre os aspetos textuais. Estes aspetos são adquiridos e desenvolvidos antes, durante e depois da aprendizagem do código da linguagem escrita. É assim importante que nos primeiros anos de escolaridade se contemple não só o sistema alfabético de escrita mas também a linguagem escrita num sentido mais amplo promovendo o contacto das crianças com textos reais tanto no aspeto recetivo como produtivo (Ribera, 2013). Este contacto com textos reais desde o início da escolaridade permite desenvolver o conhecimento de que ler e escrever não são atividades de codificação/descodificação mas sim atividades de comunicação e construção de significados. As crianças aprendem as funções e as convenções da linguagem escrita nesta interação com textos reais e com as pessoas que os utilizam (Solé & Teberosky, 2004).

Vigotsky (1978/1988) defende que o ensino da linguagem escrita necessita de ser organizado para que esta seja necessária para alguma coisa, isto é, ler e escrever é algo que a

criança necessita. Efetivamente, a escrita não pode ser ensinada como uma habilidade motora desconsiderando toda a atividade cultural. Adotando uma visão mais abrangente, os processos de ensino devem tornar a leitura e a escrita atividades necessárias.

Ribera (2013) sustenta que, nos primeiros anos de escolaridade, a aproximação à linguagem escrita deverá ser realizada através de textos sobretudo por 3 razões: 1) relacionam-se com as aprendizagens que os alunos já realizaram antes de entrar para a escola bem como com as aprendizagens que realizam em paralelo a esta; 2) correspondem aos usos sociais e comunicativos; e 3) contribuem para a atribuição de sentido e significado às aprendizagens realizadas na sala de aula.

É neste contexto que o professor lê e escreve textos quando os alunos ainda não o conseguem fazer. Os alunos têm a oportunidade de interagir com a leitura e a escrita do professor em diferentes contextos, formatos e géneros, permitindo a diferenciação entre linguagem oral e linguagem escrita potenciando a sua aquisição e desenvolvimento (Ribera, 2013).

A leitura de textos pelo professor, mesmo para alunos muito novos (pré-escolar e primeiro ano de escolaridade), constitui um excelente meio para iniciarem os alunos no mundo da linguagem escrita. A leitura de histórias correlaciona-se positivamente com a aprendizagem da leitura e da escrita e da compreensão leitora (Robbins & Ehri, 1994; Vivas, 1996; Wells, 1986). Também o ditado ao professor é uma atividade que permite aos alunos produzirem textos escritos mesmo que não conheçam suficientemente o código da linguagem escrita. Graças a este meio, os alunos produzem textos que o professor considere interessantes mesmo que sejam extensos. Sendo o professor o responsável pela realização gráfica do texto a produzir, não existe uma sobrecarga cognitiva dos alunos, potenciando o desenvolvimento das suas capacidades discursivas (Ribera, 2013).

Ao contrário dos modelos que entendem a escrita e a leitura como atos individuais separados no tempo e no espaço, este paradigma chamou a atenção para a importância da escrita em colaboração: o registo das produções orais dos alunos, a co-construção de textos, leitura a pares, a escrita no quadro, etc. Estas atividades desempenham um importante papel na apropriação que as crianças fazem das diferentes convenções da linguagem escrita, veiculando-a na sua componente essencial: modo de ação social incluindo a sua dimensão de comunicação (Boscolo, 2003; Bruner, 1999; Pontecorvo, 1997).

No capítulo seguinte serão abordados os modelos teóricos que descrevem as operações desenvolvidas durante o ato de leitura.

2. LEITURA E COMPREENSÃO

No quadro desta pesquisa, uma revisão de literatura sobre os modelos de leitura parece-nos particularmente importante. São estes modelos teóricos que descrevem as operações realizadas durante o ato de leitura, disponibilizando um quadro de referência para a compreensão das diferentes práticas dos professores (Bru, 2002).

A maioria dos modelos de leitura foca-se sobre a forma como as crianças desenvolvem a sua capacidade de leitura de palavras. Certamente que os processos de compreensão de frases e textos são igualmente importantes, contudo, é o processo de reconhecimento de palavras que é a base da aprendizagem da leitura (Coltheart, 2006; Perfetti, Landi & Oakhill, 2005).

A capacidade de ler palavras de forma automática, recuperando o seu significado sem a necessidade do processamento das correspondências grafema-fonema, é a forma mais eficiente de processar as palavras num texto (Ehri, 2005b). As palavras escritas inseridas em frases são o veículo para a compreensão de textos.

Ler corretamente palavras isoladas sem a ajuda de pistas do contexto (ex: imagens) é um traço distintivo entre bons e maus leitores. Mesmo que estas palavras nunca tenham sido vistas antes (Share & Stanovich, 1995). Contudo, a investigação tem realçado que existem crianças que leem fluentemente mas não são capazes de compreender a mensagem que leram (e.g., Oakhill, Cain & Bryant, 2003)

Neste contexto é então proposto uma distinção entre ler e compreender um texto (Orsolini, 2003). Ler é o processo que permite reconhecer as palavras e o seu significado. Neste processo, interagem diversos conhecimentos sobretudo de natureza linguística: conhecimentos ortográficos e fonológicos (memória da sequência das letras e da estrutura sonora das palavras); conhecimentos sintáticos (relações entre a palavra e outras categorias de palavras); e conhecimentos semânticos (os diferentes significados da mesma palavra). Para compreender um texto, são utilizados tanto os conhecimentos linguísticos, como os conhecimentos prévios sobre o mundo, que permitem a construção de uma imagem mental sobre os acontecimentos descritos no texto e nos permitem pensar sobre os seus conteúdos.

Podemos pensar na leitura e na compreensão de textos como a construção de um puzzle (apesar de na metáfora do puzzle as peças não apresentarem uma natureza sequencial como acontece na leitura de um texto). As peças individuais do puzzle seriam as palavras que ao serem reconhecidas levariam à construção de uma representação global até à compreensão

da imagem. Naturalmente, as mesmas peças poderiam resultar em imagens finais diferentes pois a compreensão é sobretudo um ato de interpretação e criação determinado pelos conhecimentos e intenções de quem lê em interação com as palavras de quem escreve. Contudo, se as palavras escritas conservam mensagem e põem em interação um leitor e um escritor, estas não garantem a compreensão de um texto (Orsolini, 2003).

Iremos contemplar neste capítulo os modelos de leitura ascendentes, descendentes e interativos e também modelos mais atuais como os modelos de processamento paralelo distribuído e os modelos de dupla via, todos eles inseridos nos modelos cognitivos de processamento da informação. Importa realçar que uma das distinções entre o modelo de dupla via e os restantes é que este último dá conta do desenvolvimento da leitura de leitores competentes e não do processo inicial de aprendizagem da leitura. Iremos abordar igualmente os modelos de desenvolvimento da leitura por fases. Este capítulo contempla ainda a problematização da compreensão leitora e uma referência às diferentes formas de avaliação da leitura.

2.1 Teorias Cognitivas de Processamento de Informação

A Psicologia Cognitiva vê a leitura como uma atividade de processamento de informação. Numa perspetiva Cognitivista, ler em voz alta é transformar o impresso em som e a compreensão leitora é transformar o impresso em significado. A psicologia cognitiva procura entender a natureza dos sistemas mentais de processamento de informação que permitem aos leitores fazerem essa transformação. Relativamente à aprendizagem, procura perceber como é que as crianças adquirem esses sistemas (Coltheart, 2006).

2.1.1 Modelos Ascendentes

Estes modelos consideram a linguagem escrita como a codificação da linguagem oral e a leitura como a capacidade de traduzir a escrita no seu equivalente oral (Alves Martins & Niza, 1998).

Os modelos ascendentes (e.g., Gough, 1972; LaBerge & Samuels, 1974) consideram que a leitura consiste numa série de etapas discretas e hierarquizadas que se iniciam com o processamento das letras individuais. De seguida estas conjugam-se até à formação de uma palavra, avançam para a procura de significado para essa palavra e terminam com a

conjugação de palavras para formar frases. Em primeiro lugar, as palavras têm que ser decodificadas a partir das correspondências grafema-fonema para posteriormente serem compreendidas. De acordo com estes modelos, todas as letras dentro das palavras são processadas de forma completa e sistemática (Stanovich, 1980).

Estes modelos são conhecidos como modelos “*bottom-up*” porque se iniciam a partir de processos psicológicos primários, como reconhecer e juntar letras, e terminam em processos cognitivos de ordem superior, como a produção de sentido.

Segundo este modelo, a leitura envolve a decodificação e a compreensão da linguagem oral, pois quem lê ouve aquilo que decodificou com o intuito de compreender o significado veiculado no texto (Gough, 1984). É neste contexto que LaBerge e Samuels (1974) e posteriormente Samuels (1994) sublinham que em fases iniciais da aprendizagem da leitura, a compreensão do que se lê poderá ficar comprometida porque os leitores dedicam a maior parte da sua atenção à decodificação das palavras. Esta ideia será posteriormente retomada nas teorias sobre compreensão e dificuldades de compreensão (e.g., Nation, 2005).

2.1.2 Modelos descendentes

Os modelos descendentes (e.g., Goodman, 1967; Smith, 1971) consideram a leitura como um jogo de adivinhas psicolinguísticas. De acordo com este modelo, os leitores utilizam o seu conhecimento da linguagem e do mundo em geral para orientar o processo de leitura. O leitor, utilizando o seu conhecimento sobre o tema, levantaria hipóteses sobre o que o texto iria dizer e através de elementos do próprio texto escrito, normalmente as primeiras letras das palavras confirmariam as suas hipóteses. Se o texto for consistente com as expectativas do leitor, o processo de leitura será fácil e fluido. Contudo, se o texto é inconsistente com as expectativas do leitor, o processo de leitura será lento e mais trabalhoso, existindo a necessidade da decodificação de palavra a palavra ou até de letra a letra (Goodman, 1967). A antecipação e os conhecimentos prévios são elementos fundamentais no processo de leitura.

Estes modelos são conhecidos como modelos “*top-down*” porque defendem que o processo de leitura é orientado pelos conhecimentos do leitor (processos cognitivos de ordem superior) selecionando este quando necessário e com o mínimo de esforço os índices de escrita necessários para a leitura (reconhecer e juntar letras – processos psicológicos primários). Nas palavras de Stanovich (1980) o termo “*top-down*” deriva da valorização do leitor face ao texto.

2.1.3 Modelos interativos

Os modelos interativos caracterizam-se por ser uma posição intermédia entre os dois modelos referidos anteriormente (ascendentes e descendentes). Com o suporte da teoria da expectativa relativamente ao efeito facilitador do contexto (Posner & Snyder, 1975), Rumelhart (1977, 1994) propõe o primeiro modelo não linear do processo de leitura. Rumelhart (1977, 1994) salientou que os modelos ascendentes são modelos lineares onde a informação pode seguir apenas numa direção (processos psicológicos primários – processos cognitivos superiores). Contudo, Rumelhart (1977, 1994) verificou que os processos cognitivos superiores, como compreender o significado de uma frase, frequentemente influenciam os processos psicológicos inferiores, como por exemplo, a identificação de palavras. O autor sugere que na realidade existe uma variedade de formas através das quais as palavras são identificadas esclarecendo que descodificação não é o único mecanismo presente neste processo (Rumelhart, 1977, 1994).

Rumelhart (1977, 1994) propõe assim um modelo interativo e critica os modelos lineares por não traduzirem o processo de leitura como um fenómeno real e complexo. A característica central deste modelo é que o leitor utiliza, simultaneamente e em interação, diferentes fontes de informação. O processamento simultâneo de informação sintática (ordem das palavras numa frase); semântica (construção de sentido); ortográfica e lexical (conhecimento das palavras) permite a interação durante o processo de leitura de capacidades e estratégias de ordem inferior e superior, estratégias ascendentes e descendentes.

Stanovich (1980) complementa o modelo interativo inicialmente desenvolvido por Rumelhart (1977, 1994) acrescentando a ideia de que as diferentes fontes de informação podem ainda compensar-se entre si. Por exemplo, um leitor que reconheça palavras com facilidade mas não conheça o assunto de um determinado texto poderá privilegiar estratégias ascendentes de leitura. Da mesma forma que um outro leitor que não domine o conhecimento das palavras poderá privilegiar estratégias descendentes de leitura baseadas no conhecimento que possui sobre o tema (Alves Martins & Niza, 1998).

Com base neste modelo Stanovich (1986, 1988) iniciou uma extensiva pesquisa sobre as dificuldades de leitura. Stanovich (1988) refere que as dificuldades iniciais na aprendizagem da leitura têm na base as baixas capacidades fonológicas (capacidade para manipular os sons dentro das palavras). Estas dificuldades iniciais levam ao atraso no desenvolvimento das capacidades de descodificação, o que resulta numa menor exposição a

textos na escola. Esta menor exposição a textos conduz a menos oportunidades para aprender vocabulário e aprofundar o conhecimento sintático e conseqüentemente menos oportunidades para praticar a leitura e para desenvolver o conhecimento em geral. O confronto com o insucesso inicia um ciclo de desmotivação face à leitura que leva a que um leitor nestas condições leia cada vez menos. Ler menos acentua as dificuldades de uma forma geral e leva ao desenvolvimento de défices cognitivos quando comparados com leitores normais. Este efeito, conhecido como “*Matthew Effects on Reading*” (Stanovich, 1986), tem implicações tremendas na importância da identificação precoce de crianças com dificuldades.

Na continuação desta linha de pesquisa Wolf e Bowers (1999) defendem que a teoria desenvolvida por Stanovich (1986, 1988), onde as dificuldades de processamento fonológico são a base das dificuldades de leitura, está incompleta. De acordo com Wolf e Bowers (1999), a maior parte dos alunos com dificuldades da aprendizagem da leitura revelam dificuldades em provas de nomeação rápida. Assim, as crianças com dificuldades na leitura estariam distribuídas por três grandes categorias: défices fonológicos, défices na nomeação rápida ou défices em ambas as áreas.

2.1.4 Modelo de Processamento Paralelo Distribuído

Um outro modelo cognitivo de leitura é o modelo de processamento paralelo distribuído (Rumelhart & McClelland 1986; Seidenberg & McClelland, 1989). Este modelo tem sido frequentemente designado como modelo conexionista de leitura de palavras (Seidenberg, 2005; Powell, Plaut & Funnel, 2006). Existem duas características centrais dos modelos conexionistas: 1) a informação cognitiva é armazenada como uma série de conexões entre unidades e 2) estas conexões entre unidades tornam-se mais fortes e mais rápidas pela ativação repetida. Estas conexões são conceptualizadas como um sistema de processamento cognitivo que tem por base o peso ponderado das relações entre os diferentes elementos. À medida que os diferentes elementos são emparelhados com maior frequência, a força que os une, isto é, o peso das conexões, aumenta. De acordo com esta teoria, o domínio das correspondências grafema-fonema é sobretudo uma questão de aprendizagem estatística. Isto é, os modelos conexionistas são uma representação deste conhecimento estatístico e por essa razão tão difíceis de compreender (Seidenberg, 2005).

Explicado em grande detalhe em Adams (1990), o modelo de processamento paralelo distribuído, representado na Figura 1, sugere a existência de quatro processadores centrais no

processo de leitura: 1) processador ortográfico, 2) processador semântico, 3) processador do contexto e 4) processador fonológico.

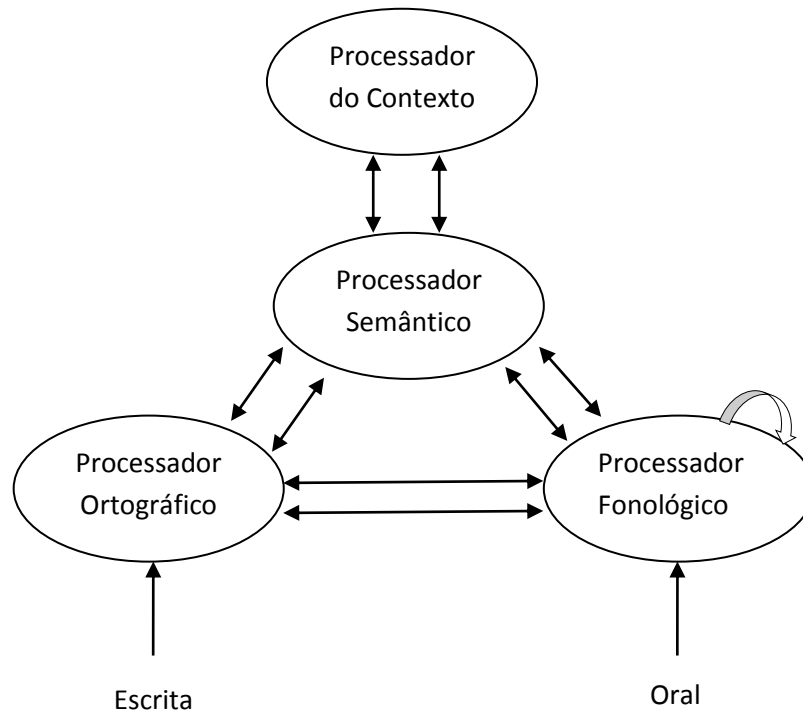


Figura 1. Modelo de processamento paralelo distribuído (adaptada de Adams, 1990).

De acordo com o modelo representado na Figura 1, o processo de leitura inicia-se no processador ortográfico onde acontece o reconhecimento da escrita. Este processador é concebido como um armazém onde se encontra o conhecimento ortográfico (Byrnes, 2001). Ou seja, é ele que contém a informação sobre as linhas, curvas, ângulos e os espaços que, associados entre si, permitem o reconhecimento das letras. A exposição repetida às letras promove o fortalecimento das associações entre as diferentes unidades que as compõem. Por exemplo, a associação entre a linha reta e o semicírculo na letra b torna-se cada vez mais forte com o contacto repetido com a referida letra, até alcançar o reconhecimento automático. O mesmo fenómeno reproduz-se com as associações das letras dentro de uma palavra. Por exemplo, na língua portuguesa é frequente que a letra p seja seguida pela letra a, e raramente seguida pela letra c. De acordo com o modelo a associação [pa] é muito mais forte do que [pc]. O modelo sugere assim que durante o processo de leitura, após a identificação da letra

inicial, o processador ortográfico utiliza a força das conexões entre as letras para ativar as letras que serão mais prováveis surgirem em seguida e eliminar as que serão menos prováveis.

O segundo processador do modelo é o semântico. O processador semântico associa significado às palavras identificadas no processador ortográfico (vocabulário). Tal como no ortográfico, os significados das palavras são organizados de acordo com princípios conexionistas, com as experiências dos indivíduos a determinar as associações que são estabelecidas e a força e a velocidade dessas associações. Por exemplo, face a uma mesma palavra, por exemplo correr, duas crianças podem imaginar situações diferentes de acordo com o seu conhecimento, correr na praia ou ainda uma prova de atletismo. Este processador funciona como o anterior, ativando o significado provável para as palavras e inibindo o significado menos provável. O modelo de processamento paralelo distribuído sugere que à medida que os indivíduos crescem o seu conhecimento é organizado em esquemas também eles organizados por princípios conexionistas. Esses esquemas, que representam o conhecimento genérico sobre um determinado tema, são a fonte de identificação do significado das palavras à medida que o leitor avança no processo de leitura.

O terceiro processador do modelo é o fonológico. É aqui que o som associado às palavras é processado. Cada fonema é considerado uma unidade. Tal como o processador ortográfico e semântico, as unidades são associadas de acordo com princípios conexionistas. Isto significa que sons que ocorrem juntos frequentemente apresentam associações mais fortes e rápidas do que sons que raramente ocorrem juntos. Neste sentido, o processador fonológico, após identificar o primeiro som, ativa os sons que têm mais possibilidade de ocorrer em seguida, inibindo os restantes. O processador fonológico acrescenta dois benefícios adicionais ao modelo até agora descrito. Por um lado, representa um sistema alfabético adicional ao processador ortográfico que poderá ser bastante útil quando uma pessoa tem uma familiaridade oral com uma palavra mas nunca viu a sua forma escrita. O leitor descodifica a palavra e utiliza o som da palavra para a identificar e encontrar o seu significado. Por outro lado, é este processador que permite que a palavra fique acessível na memória de trabalho facilitando o processo de leitura (Adams, 1990; Byrnes, 2001).

O quarto processador do modelo é o de contexto. Neste, o leitor constrói e monitoriza o significado das frases e dos textos durante a leitura. As unidades neste processador são o conhecimento do tópico, da linguagem e de textos também eles organizados de acordo com princípios conexionistas. Este processador apenas interage com o processador semântico. À medida que o sentido das frases vai sendo contruído, o processador do contexto envia essa

informação para o processador semântico ativando as palavras prováveis de ocorrer e inibindo as restantes. À medida que é atribuído significado às novas palavras, essa informação é enviada para o processador de contexto para a construção de sentido. Apesar de estar incluído na elaboração teórica inicial deste modelo (Seidenberg & McClelland, 1989), o processador de contexto não tem sido aprofundado ao longo da investigação. Na atualidade, o modelo assume-se claramente como um modelo que se foca na compreensão de palavras isoladas (Harm & Seidenberg, 1999, 2004; Plaut, McClelland, Seidenberg & Patterson, 1996; Powell et al., 2006; Seidenberg, 2005, 2007)

2.1.5 Modelos de dupla via

Estas teorias demarcam-se de outras teorias por considerarem que as crianças, nos vários momentos da aprendizagem, apenas diferem quantitativamente nas suas capacidades de leitura. Isto é, depois de iniciarem a aprendizagem da leitura, todas as crianças possuem um processo lexical e um processo não lexical de leitura de palavras. No primeiro, a diferença reside no número de palavras representadas e no segundo, a diferença está na extensão e sofisticação do conhecimento das relações entre letras e sons que podem ser utilizados neste processo (Coltheart, 2006)

A teoria de leitura de dupla via foi descrita pela primeira vez no início dos anos 70 (Forster & Chambers, 1973; Marshall & Newcombe, 1973) e tem sido objeto de pesquisa até à atualidade. Coltheart et al. (1993) publicaram um artigo que pretendeu contrastar o modelo em cascata de dupla via com o modelo de processamento paralelo descrito anteriormente.

De acordo com Coltheart et al. (1993) ambos os modelos são modelos computacionais que transformam a escrita em oralidade. A diferença fundamental entre os dois modelos reside na forma como conceptualizam a identificação das palavras. No modelo distribuído de processamento paralelo todas as palavras e pseudopalavras (palavras inventadas com objetivos experimentais) são lidas pela única via que existe para transformar a escrita em som. Como descrito anteriormente, esta via baseia-se num sistema governado por princípios conexionistas. Em contraste, o modelo em cascata de dupla via sustenta a existência de duas vias, ou mecanismos separados, para a leitura de palavras: uma para a leitura de palavras familiares (via lexical), e outra para a leitura de palavras desconhecidas ou pseudopalavras (via não lexical) (Coltheart et al., 1993; Coltheart, Rastle, Perry, Langdon & Ziegler, 2001;

Pritchard, Coltheart, Palethorpe & Castles, 2012). A Figura 2 representa a ideia básica da utilização de dois mecanismos independentes de acordo com a familiaridade das palavras.

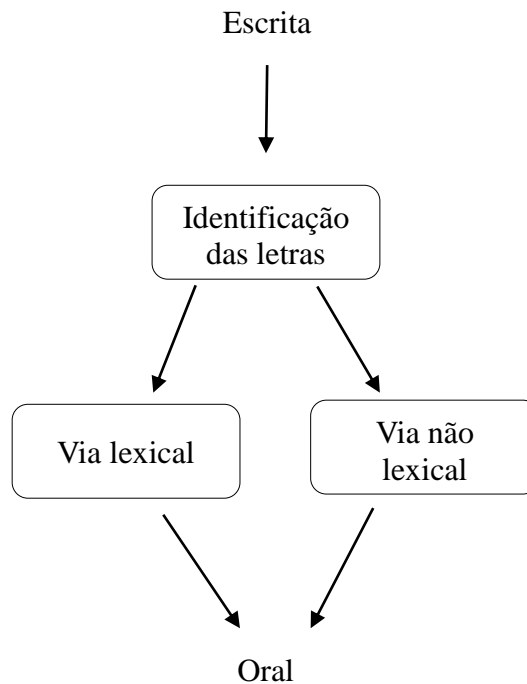


Figura 2. Modelo de dupla via (adaptada de Coltheart, 2006).

O mecanismo conhecido como via lexical reside no processo através do qual o leitor competente reconhece palavras automaticamente sem aceder à sua representação fonológica ou aos fonemas associados aos grafemas que as constituem. O reconhecimento direto da palavra como um todo permite ao leitor determinar o seu correspondente oral também como um todo. Por outras palavras, a via lexical identifica globalmente as palavras conhecidas fornecendo corretamente o seu significado e a sua forma oral. Esta via é concebida como um processo automático de reconhecimento visual de palavras sem a necessidade de as analisar através das correspondências grafema-fonema.

Outro mecanismo, conhecido como via não lexical, reside no processo através do qual o leitor descodifica um estímulo escrito identificando as suas partes constituintes (letras, grafemas) e, através do conhecimento da forma como estas partes se associam aos fonemas, constrói uma representação fonológica e é capaz de oralizar o estímulo. Por outras palavras, a via não lexical utiliza as regras das correspondências entre grafemas e fonemas para a leitura de palavras. De acordo com este modelo, esta via de leitura é utilizada quando a sequência de

letras (pseudopalavras) ou as palavras são desconhecidas para o leitor. Neste contexto, uma característica que distingue bons de maus leitores é o domínio das regras que governam as correspondências grafema-fonema.

O primeiro mecanismo discutido (reconhecimento visual de palavras) consiste em localizar uma palavra familiar no léxico mental. Isto permite ao leitor não só reconhecer a palavra escrita mas também realizar a sua leitura oralmente, porque parte da representação de uma palavra no léxico mental é a sua forma oral. Este processo é assim denominado como procedimento lexical de leitura em voz alta. Se o leitor lê em voz alta uma sequência de letras não familiares, como por exemplo Ignatyevna (palavra desconhecida ou pseudopalavra), não utiliza o léxico mental porque não existe uma representação dessa palavra. Assim, o procedimento utilizado para transformar essa sequência de letras em oralidade, através da utilização das correspondências grafema-fonema, é denominado como procedimento não lexical de leitura em voz alta (Coltheart, 2006).

De acordo com a Figura 2, o nosso léxico mental contém pelo menos três tipos de informação sobre as palavras: significado, a forma escrita e a forma oral. Contudo, a investigação, nomeadamente a investigação em neuropsicologia com pessoas em que a linguagem foi comprometida por danos cerebrais, tem revelado que os três tipos de informação sobre as palavras são armazenados em três sistemas separados (ver Figura 3).

Pode ver-se na Figura 3 que os três tipos de informação são armazenados em sistemas diferentes: a) um léxico ortográfico que representa o conhecimento sobre as formas visuais das palavras (a escrita); b) um léxico fonológico que representa o conhecimento sobre a forma oral das palavras; e c) um léxico semântico, que armazena o significado das palavras. Assim é possível reconhecer e pronunciar palavras sem recuperar o seu significado – demência, onde o sistema semântico está danificado (Blazely, Coltheart & Casey, 2005).

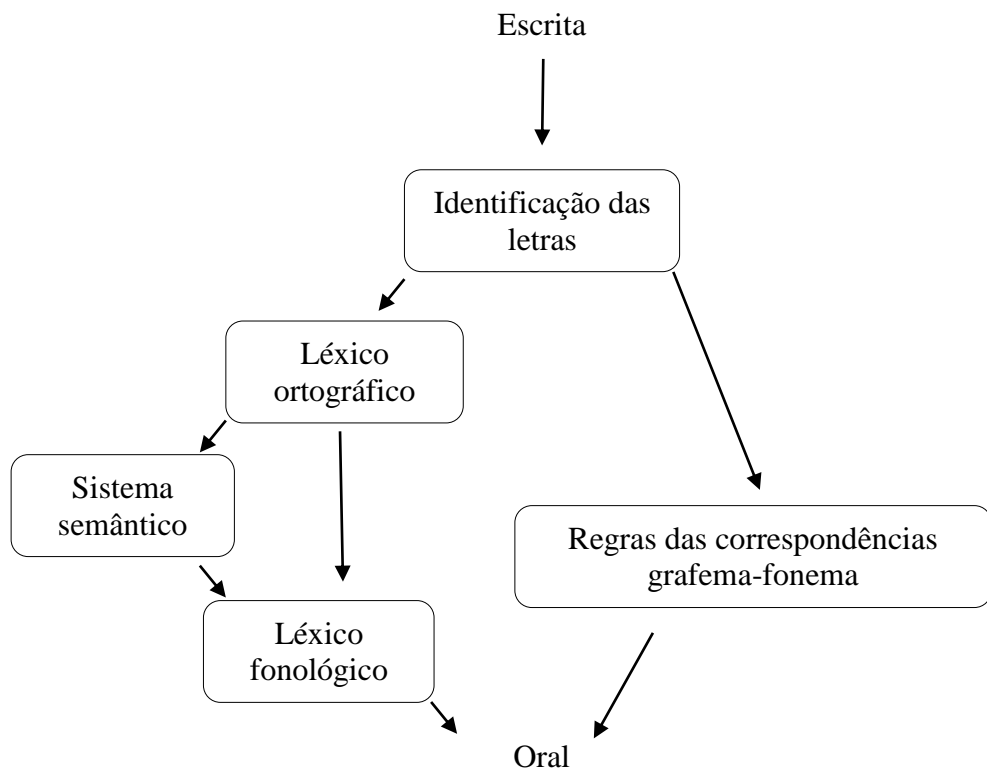


Figura 3. Elaboração do modelo de dupla via (adaptada de Coltheart, 2006).

É igualmente possível reconhecer as palavras e o seu significado sem conseguir pronunciá-las – afasia, onde o léxico fonológico está danificado (Kay, Lesser & Coltheart, 1996). E finalmente, é possível pronunciar as palavras e recuperar o seu significado na forma oral mas sem conseguir reconhecê-las na sua forma escrita – dislexia, onde o léxico ortográfico está danificado (Weekes & Coltheart, 1996). O trabalho com leitores com dificuldades sugere igualmente a existência de três sistemas separados para o armazenamento da informação sobre as palavras (Coltheart & Jackson 1998; McDougall, Borowsky, MacKinnon & Hymel, 2005).

2.2 Teorias de Desenvolvimento por Fases

Algumas teorias tentam descrever a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura enquadrada numa perspetiva longitudinal. Apesar de este desenvolvimento ser na realidade

contínuo, uma perspectiva por fases ajuda a clarificar o processo de desenvolvimento, nomeadamente as diferenças qualitativas na forma como a leitura é abordada.

Diferentes modelos sobre as fases da aquisição da leitura foram propostos ao longo do tempo. Alguns destes modelos foram os de Chall (1979), Ehri (1991, 2005a, 2005b), Frith (1985), Gough, Juel e Griffith (1992), Mason (1980), Marsh, Friedman, Welch e Desberg (1981), Seymour e Duncan (2001) e Stuart e Coltheart (1988). Independentemente das diferenças entre si, todos os modelos postulam três fases comuns na aprendizagem da leitura. A primeira consiste no reconhecimento das palavras utilizando unicamente critérios visuais sem processamento das relações entre letras e sons. Na segunda fase, o reconhecimento das palavras evolui para uma fase alfabética onde existe o processamento de algumas letras que facilitam o reconhecimento das palavras. Mais tarde, emerge uma fase ortográfica onde o conhecimento das correspondências entre letras e sons permite o reconhecimento automático de palavras.

Realça-se o modelo de Ehri (1991, 2005a, 2005b) por ter tido uma maior divulgação a nível internacional e por nas suas fases se encontrarem genericamente as características de todos os outros modelos (Beech, 2005; Ehri, 2005b). Numa sinopse sobre as diferentes teorias, nomeadamente as fases de desenvolvimento propostas, Ehri (2005b) refere que “With a few exceptions, they are consistent with my four-phase theory of sight word Reading” (p. 140).

Ehri (2005a) distingue quatro formas de ler palavras. Para ler palavras desconhecidas podem ser utilizadas três estratégias de identificação: a) a descodificação em que partindo das correspondências grafema-fonema, juntam-se os sons até formar uma palavra; b) as analogias, utilizando as letras, ou conjuntos de letras, das palavras conhecidas para ler palavras desconhecidas; ou c) a antecipação, utilizando o contexto da frase, as imagens ou a letra inicial ou final para antecipar a palavra sem recorrer a todas as relações entre letras e sons. Em todos estes casos, as crianças reconhecem as palavras e o seu significado a partir da forma oral da palavra, utilizando as relações grafemas-fonemas para a pronunciar. No caso de a criança não encontrar a palavra no seu vocabulário oral é porque a criança ainda não a conhece.

Uma maneira muito mais rápida de ler as palavras, do que pela aplicação das estratégias anteriormente referidas, é automaticamente pela memória ou, nas palavras de Ehri (1991, 2005a, 2005b) *sight word reading*. Isso é possível quando os leitores leram as palavras

antes e armazenaram as suas formas escritas na memória. Quando essas palavras familiares são posteriormente vistas, as suas pronúncias e significados são rapidamente ativos na memória, impedindo assim a necessidade de aplicação de qualquer uma das estratégias descritas anteriormente. À medida que as crianças praticam a leitura de palavras desconhecidas, as palavras tornam-se familiares, são armazenados na memória e lidas automaticamente sem influência da escolha ou vontade (Ehri, 2005b). Esse recurso oferece uma vantagem enorme para a leitura e compreensão de textos. O processo de reconhecer palavras de forma rápida, automática e eficaz, liberta atenção e memória permitindo que quem lê se concentre sobre o significado do texto em vez de se concentrar em como se descodificam as palavras.

Inicialmente pensou-se que seriam as características visuais das palavras, como as suas formas, que eram armazenadas e permitiam mais tarde a recuperação do seu significado bem como a sua forma oral. Contudo, este modelo refere que as palavras são armazenadas na memória e lidas automaticamente quando as letras que constituem uma palavra estão associadas aos respetivos fonemas. Quanto maior o conhecimento do princípio alfabético maior a facilidade de aprendizagem de novas palavras (Wright & Ehri, 2007).

O que permite assim estabelecer esta associação (palavra-significado) é o conhecimento das correspondências grafema-fonema. Por outras palavras, quando uma determinada forma escrita é associada à sua forma oral juntamente com o seu significado, é formada uma unidade na memória (Ehri, 2005b).

De acordo com Ehri (2005a), para que as palavras sejam retidas na memória e se tornem palavras de leitura automática, dois requisitos estão particularmente envolvidos: a) desenvolver o conhecimento sobre o sistema de escrita que permita associar a escrita das palavras à sua forma oral. Ou seja, quando as crianças estão a aprender a ler e têm que aprender as formas das letras, os seus respetivos nomes e sons, segmentar as palavras em fonemas e dominar as correspondências entre grafemas e fonemas; e b) aplicar este conhecimento na leitura de palavras como forma de criar as associações entre escrita-leitura-significado. A descodificação é a estratégia mais poderosa como veículo para ativar estas associações e só quando as crianças adquirem conhecimentos suficientes sobre o sistema alfabético é que são capazes de ler palavras automaticamente e lembrarem-se delas a longo prazo (Ehri, 2005b).

Share (1995, 1999, 2004) estudou a contribuição da estratégia de descodificação para a aquisição da leitura automática de palavras. O autor sustenta que a utilização desta estratégia funciona como um mecanismo de auto ensino. Recentemente, Shahar-Yames e Share (2008) estenderam este mecanismo à escrita das palavras. Quando os alunos para além de descodificarem também codificam uma palavra, esta escrita torna-se um instrumento poderoso na representação ortográfica das palavras.

Também Rosenthal e Ehri (2008, 2011) realçam a escrita das palavras como elemento potenciador da aquisição de novo vocabulário. Os alunos que visualizam a forma escrita das palavras quando aprendem novo vocabulário recuperam mais facilmente o significado das palavras do que quando não é apresentada a forma escrita dessas mesmas palavras. Sublinha-se assim a importância de encontrar palavras desconhecidas na leitura de textos como forma de contribuir para o crescimento do vocabulário. Contudo o vocabulário só é beneficiado se a palavra for lida e for criada uma ligação entre a sua forma escrita, o seu significado e a sua forma oral (Rosenthal & Ehri, 2011; Stanovich, 2000).

Estes resultados permitem sublinhar por um lado a importância do conhecimento do sistema alfabético para a aprendizagem da leitura, ao servir de veículo para a representação das palavras na memória e, por outro, vieram reforçar a interdependência entre leitura e escrita, já sugeridos anteriormente (e.g., Ehri, 2000).

Após ter considerado o sistema que permite o armazenamento das palavras na memória, Ehri (1991, 2005a, 2005b) distingue quatro fases no desenvolvimento da leitura automática de palavras. As fases são nomeadas de acordo com o tipo de conhecimento alfabético que predomina nas associações que são formadas. As quatro fases são a pré-alfabética, semi-alfabética, alfabética completa e alfabética consolidada. Na fase pré-alfabética, as associações que são formadas assentam em informações visuais e contextuais. Na fase semi-alfabética, as associações são formadas entre as letras e os sons mais salientes. Na fase alfabética completa, as associações são formadas a partir do processamento de todos os grafemas na escrita e todos os fonemas na leitura. Por fim, na fase alfabética consolidada, as associações são formadas a partir de unidades maiores como sílabas e morfemas. Se na fase pré-alfabética as associações são formadas entre as características visuais das palavras e o contexto onde essa palavra aparece, nas fases posteriores as associações são assentes nos sons das letras. A capacidade de descodificação emerge na fase alfabética completa e permite desenvolver significativamente a qualidade do reconhecimento automático de palavras.

Para ler um texto fluentemente é necessário que os alunos sejam capazes de ler a maioria das palavras de forma automática sem a necessidade de descodificação letra a letra. Para desenvolver esta capacidade, têm que praticar a leitura de palavras durante a fase alfabética completa como meio para construir um vocabulário de reconhecimento automático. Contudo, dois aspetos podem atrasar o desenvolvimento da aquisição do reconhecimento automático de palavras. Se as crianças apenas memorizam as palavras utilizando pistas parciais, elas permanecerão dependentes de contexto para ler as palavras. A estratégia de descodificação não promove o reconhecimento automático de palavras se é apenas utilizada para nomear as letras que constituem as diferentes palavras. Em ambas as situações, a leitura será lenta, menos precisa, e muitas vezes ineficaz se o contexto não for suficientemente rico para ajudar a encontrar a palavra correta (Ehri, 2005a).

2.3. Compreensão da Leitura

A compreensão ocorre quando o leitor constrói uma representação mental da mensagem veiculada pelo texto. Por outras palavras, o leitor é capaz de construir o puzzle que as palavras do texto sugerem.

Sendo a leitura uma atividade de natureza sequencial, é fácil de perceber que os primeiros modelos de compreensão realçam os conhecimentos linguísticos como o único elemento na compreensão da leitura. As informações semânticas transmitidas pelas palavras são elaboradas e mantidas na memória a curto prazo às quais se adicionam novas informações que se relacionam com as anteriormente armazenadas com vínculos mais ou menos fortes (Orsolini, 2003). Nesta perspetiva, as unidades básicas do processo de compreensão são as proposições, ou seja, o estabelecimento de relações entre os diferentes conceitos contidos numa frase (Kintsch & Dijk, 1978). Orsolini (2003) exemplifica este estabelecimento de relações através da seguinte frase: “o guarda-chuva verde está no armário”. Esta frase tem duas proposições: o guarda-chuva está no armário e o guarda-chuva é verde. Outro exemplo poderia ser “A Rita está sozinha em casa a ver um programa de televisão”. Esta frase contém igualmente duas proposições: A Rita está sozinha em casa e a Rita está a ver um programa de televisão.

De acordo com Kintsch e Dijk (1978) depois de extraídas as proposições de uma frase elas relacionam-se entre si na memória a curto prazo formando uma representação semântica coerente. As proposições centrais de um determinado texto, que são aquelas que possuem um

maior número de conexões com outras proposições, tendem a permanecer mais tempo na memória a curto prazo e por isso são recuperadas com maior facilidade. Os autores concluem assim que a recuperação das informações de um texto é função das conexões que o leitor estabelece entre as diferentes proposições e do tempo de permanência das proposições na memória a curto prazo.

O modelo de Kintsch e Dijk (1978) parece funcionar bastante bem para prever quais as informações de um texto que tendem a ser recuperadas pelos leitores. Porém, este modelo não descreve com precisão o processo dinâmico de interação durante a leitura entre os conhecimentos linguísticos e os conhecimentos prévios sobre o mundo e a realidade (Orsolini, 2003).

Face a esta crítica, Kintsch e Rawson (2005) reformularam o modelo inicial e referem a existência de dois níveis de representação: a representação base do texto e a construção de um modelo situacional.

A representação base do texto diz respeito à representação da estrutura linguística e à compreensão do que é explicitamente veiculado no texto. A construção desta representação envolve diferentes processos que têm início no reconhecimento dos símbolos gráficos que codificam as palavras e avança para a combinação do significado dessas palavras para formar e relacionar proposições. Existem diferentes mecanismos que permitem relacionar proposições. O conteúdo de duas proposições pode estar relacionado devido à sua implicação lógica, devido à sua relação de causa-efeito ou porque fazem referência à mesma entidade ou acontecimento. Esta última forma de relação, descrita como coerência, é provavelmente o mecanismo mais comum que permite a relação entre as proposições. Frequentemente, a coerência é explícita no texto através da utilização das mesmas palavras para referir os mesmos conceitos. Porém, quando esta relação não é explícita e são utilizados pronomes ou nomes diferentes para referir a mesma entidade referida anteriormente, esta relação é mais difícil de estabelecer (ex: O Carlos apanhou chuva e ficou doente. A mãe *levou-lhe* um copo de leite à cama). Esta utilização de dispositivos linguísticos para referir um elemento introduzido anteriormente tem o nome de anáfora, e a resolução da anáfora é o processo psicológico de identificar o elemento referido anteriormente ao qual a anáfora diz respeito (no exemplo apresentado a anáfora *levou-lhe* diria respeito ao Carlos). A resolução de anáforas com sucesso é um elemento privilegiado no estabelecimento da coerência de um determinado texto.

Como descrito anteriormente a construção da representação base do texto está relacionada com a compreensão do que é explicitamente veiculado no texto. Contudo, uma compreensão mais profunda depende da construção de um modelo situacional que representa a construção mental da situação descrita pelo texto. Esta construção de um modelo situacional representa a integração da informação explicitamente expressada no texto com o conhecimento prévio relevante. As palavras de um texto evocam na mente do leitor uma situação que representa o contexto para a interpretação das palavras posteriores. Para compreender o que se lê, são fundamentais os conhecimentos linguísticos (identificar palavras e relacioná-las numa determinada situação), bem como o conhecimento prévio e a imaginação do leitor para a interpretação das palavras e frases, permitindo que quem lê possa realizar inferências. As inferências são assim o elemento crítico na construção de um modelo situacional. Pode descrever-se inferência como o processo através do qual o leitor utiliza a informação disponibilizada pelo texto para obter outras informações que o texto expressa de forma implícita. Inferências são também interpretações que atribuem um sentido concreto, entre muitos possíveis, às palavras do texto (Orsolini, 2003). Compreender seria assim uma interação contínua entre as representações semânticas e as representações cognitivas. Corresponderia à construção de um modelo situacional da situação retratada pelo texto, imaginando os acontecimentos e intenções dos diferentes personagens, construindo um enlace e imaginando um mundo possível. Nas palavras de Orsolini “salir de la red del lenguaje y entrar en la realidad virtual del pensamiento” (Orsolini, 2003, p.157).

Naturalmente as inferências podem variar no seu grau de complexidade e na origem do conhecimento necessário para as realizar (conhecimento prévio do leitor ou na construção da representação base do texto) (Kintsch & Rawson, 2005). A compreensão requer a capacidade de realizar inferências que estão largamente dependentes do conhecimento. Realça-se assim a importância da memória de trabalho e da memória a curto prazo na construção da representação base do texto e na construção de um modelo situacional. Dois conceitos que não ocorram em simultâneo na memória de trabalho durante o processamento de um texto dificilmente estabelecerão associações entre si.

Perfetti et al. (2005) caracterizam o modelo apresentado anteriormente como um modelo que retrata a compreensão de leitores adultos, especialmente no que diz respeito à construção de um modelo situacional onde o conhecimento prévio sobre o mundo teria um papel importante. De acordo com Perfetti et al (2005), para a aquisição e desenvolvimento da capacidade de compreensão seriam necessários sobretudo três dimensões de análise: a) uma

dimensão que remete para as funções mentais superiores; b) outra que remete para os aspetos linguísticos; e c) e outra que diz respeito à descodificação e identificação de palavras.

Entre os componentes das funções mentais superiores que desempenham um papel importante na compreensão de um texto, existem três que pela sua pertinência têm um lugar de destaque: a sensibilidade à estrutura da história, a realização de inferências, e a monitorização da compreensão. Quanto maior a familiaridade com os diferentes géneros textuais, a capacidade de realização de inferências e de monitorização e reparação das inconsistências ao longo da leitura, maiores serão as capacidades de compreensão.

No que diz respeito aos aspetos linguísticos, Perfetti et al (2005) realçam igualmente três componentes: processamento sintático, memória de trabalho e vocabulário. Quanto maior for a competência na gramática da língua, a capacidade da memória de trabalho e o conhecimento de vocabulário, maiores serão as capacidades de compreensão.

Relativamente à descodificação e identificação de palavras, estas são o veículo da compreensão. A capacidade de compreensão tem a sua base no processamento fonológico e na identificação das palavras. À medida que as crianças evoluem nas suas competências de leitura de palavras a compreensão passa a estar dependente de outros fatores, nomeadamente daqueles revistos anteriormente. Existe assim uma dissociação entre a leitura de palavras e a compreensão (Oakhill et al., 2003).

Para o ensino da compreensão o Instituto Nacional da Saúde da Criança e do Desenvolvimento Humano (NICHD, 2000) analisou 453 estudos publicados entre 1980 e 2000. Dos estudos analisados, apenas 203 correspondiam aos critérios metodológicos exigidos. Após esta análise, foram identificados 16 procedimentos de ensino dos quais 8 oferecem uma base científica sólida que permitem afirmar que potenciam o desenvolvimento da capacidade de compreensão. Estes 8 procedimentos mais eficazes são: 1) monitorização da leitura, na qual o leitor aprende a estar consciente da compreensão durante a leitura e aprende os procedimentos necessários para lidar com eventuais inconsistências (ex: voltar a ler); 2) Aprendizagem cooperativa em que os leitores trabalham em conjunto para aprender estratégias no contexto da leitura; 3) Organizadores gráficos e semânticos, que permitem ao leitor representar graficamente, por desenho ou por escrito, as relações e as ideias principais de um texto; 4) Familiarização com diferentes géneros textuais, que permite ao leitor identificar os componentes principais (ex: quem, quando, o quê, onde e porquê); 5) Responder a questões colocadas pelo professor com o feedback apropriado; 6) Levantar questões, onde o

leitor se questiona sobre o que já aconteceu e o que poderá vir a acontecer; 7) Resumos, onde o leitor tenta sintetizar as ideias principais de um determinado texto; e 8) utilização de diferentes estratégias em simultâneo em ambientes naturalistas com o apoio do professor.

Mais tarde, em outra publicação (NICHD, 2005), o Instituto Nacional da Saúde da Criança e do Desenvolvimento Humano realça que todas as competências de leitura, nomeadamente as capacidades de compreensão, têm por base a linguagem oral e que por esse motivo deve ser privilegiadamente desenvolvida, nomeadamente nos anos anteriores e no início da aprendizagem formal da linguagem escrita.

2.3.1 Dificuldades na compreensão da leitura

O objetivo último da leitura é extrair o significado do texto utilizando para o efeito duas competências essenciais: a capacidade de reconhecer palavras escritas e a capacidade de compreensão da mensagem propriamente dita (Hulme & Snowling, 2011). Poder-se-ia assim considerar que a aprendizagem da leitura eleva a compreensão da linguagem escrita ao mesmo nível da compreensão da linguagem oral (Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky & Seidenberg, 2001). Contudo, apesar das altas correlações (.70) entre ambas (e.g., Juel, Griffith & Gough, 1986), existem crianças que têm um bom desempenho apenas em uma das duas competências referidas (e.g., Nation & Snowling, 1998).

As dificuldades mais conhecidas em leitura relacionam-se com a tarefa árdua que se torna o reconhecimento de palavras. Esta dificuldade tem sido frequentemente referida como dislexia (Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004; Vellutino & Fletcher, 2005). Contudo, existem crianças que leem fluentemente de acordo com a sua idade mas não são capazes de compreender a mensagem que acabaram de ler (Nation & Snowling, 1997; Nation, Clarke & Snowling, 2002; Oakhill et al., 2003; Stothard & Hulme, 1995, 1996). Estes alunos são normalmente referidos como “poor comprehenders” (Hulme & Snowling, 2011; Nation, 2005), em português, alunos com baixa compreensão. Frequentemente as dificuldades de compreensão estão associadas às dificuldades na leitura de palavras (Perfetti & Adlof, 2012), pois quando toda a atenção é dedicada à sua descodificação poucos recursos cognitivos ficam disponíveis para o processamento da mensagem (Perfetti & Hart, 2001). Outros trabalhos têm identificado dificuldades na compreensão da linguagem oral como a causa fundamental da baixa compreensão em alunos com boas competências de descodificação de palavras (e.g., Nation, Clarke, Marshall & Durand, 2004). Neste contexto, quer a descodificação das

palavras escritas quer a compreensão da linguagem oral são fundamentais para a compreensão de um texto.

Pode assim concluir-se que dificuldades em uma destas duas grandes áreas levariam a dificuldades na compreensão, pois nenhuma delas só por si é suficiente (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). Se as dificuldades na leitura de palavras desde sempre surgiram como evidentes na compreensão de textos (e.g., Perfetti & Hogaboam, 1975), tem vindo a tornar-se igualmente evidente que o fraco processamento da linguagem oral e o baixo vocabulário podem comprometer a capacidade de compreensão (Hulme & Snowling, 2011).

Nation (2005), com base em estudos que compararam alunos com bons e maus desempenhos em compreensão, identifica três áreas que poderiam estar na base das baixas capacidades de compreensão: 1) processos de nível inferior; 2) processos de nível superior; e 3) conhecimento. Nos processos de nível inferior, estão as capacidades fonológicas, o domínio da linguagem oral, a capacidade de reconhecimento visual de palavras e a capacidade da memória de trabalho. Nos processos de nível superior, Nation (2005) refere dois conjuntos de processos que desempenham um papel fundamental: a realização de inferências e a monitorização da compreensão. Por fim, o conhecimento diz respeito não só ao conhecimento do significado das palavras mas também ao conhecimento sobre o mundo e sobre o tópico em questão.

De uma forma geral, as dificuldades de compreensão podem estar igualmente associadas a estratégias passivas de leitura (reconhecer letras e pronunciar palavras). Estratégias ativas de leitura, como as já referidas anteriormente, nomeadamente pelo Instituto Nacional da Saúde da Criança e do Desenvolvimento Humano (NICHD, 2000) podem potenciar o desenvolvimento da compreensão (Orsolini, 2003).

2.4 Avaliação da Leitura

Antes de se dar início à revisão dos trabalhos que pretenderam estabelecer uma relação entre as práticas dos professores e a aprendizagem da leitura, importa realizar uma breve descrição sobre as medidas que têm sido utilizadas na avaliação da leitura.

Para o efeito, irá utilizar-se a distinção sugerida por Kintsch e Rawson (2005) entre avaliações on-line e avaliações off-line. Avaliações on-line são aquelas que são realizadas enquanto o participante está a ler, ou seja, em simultâneo com a leitura. Incorpora este tipo de avaliações o tempo de leitura necessário para ler uma parte específica do texto, que poderá

variar entre uma palavra, uma frase ou um parágrafo. Outras avaliações on-line poderão ser as provas de decisão lexical (decidir entre palavras e pseudopalavras), leitura oral de palavras e o reconhecimento (decidir se uma determinada palavra já apareceu anteriormente). Todas estas provas têm, frequentemente, uma contagem do tempo associado para a realização da tarefa. Outro tipo de avaliações são as avaliações off-line. Avaliações off-line são aquelas que são realizadas após o participante ter terminado a leitura. Este tipo de medidas surge de diferentes formas, contudo, envolvem na maioria das vezes a resposta a questões (por exemplo, de resposta curta ou escolha múltipla). O tipo de perguntas poderá variar de acordo com a avaliação que se queira realizar, quer seja mais relacionada com a interpretação literal ou uma compreensão mais profunda do texto.

De acordo com Kintsch e Rawson (2005), para uma melhor descrição do processo de compreensão, é desejável a utilização de diferentes medidas concorrentes para a avaliação da compreensão (medias on-line juntamente com medidas off-line).

3. O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA

A leitura dos capítulos precedentes evoca no leitor duas questões. A primeira diz respeito às unidades que devem ser utilizadas para ensinar as regras da leitura (unidades maiores, como as palavras? Ou unidades mais pequenas, como os grafemas e as correspondências entre grafemas e fonemas?). A segunda questão relaciona-se com a necessidade do ensino explícito. Precisa a leitura de ser ensinada ou as suas propriedades e características serão assimiladas através de uma exposição adequada?

Snow e Juel (2005) referem que são estas as duas questões que têm orientado o debate sobre o ensino da leitura. Porém, os autores acrescentam que elas surgem frequentemente associadas apesar de parecerem duas questões independentes. Por outras palavras, quem defende que o ensino da leitura se deve focar em unidades significativas maiores, como as palavras, defende igualmente que as crianças podem confiar na indução como forma de aprenderem as regras da leitura, nomeadamente as correspondências grafema-fonema. Por outro lado, quem defende que o ensino inicial da leitura se deve focar em unidades mais pequenas sem significado, como os grafemas e fonemas, defende igualmente que este ensino inicial deve ser o mais estruturado, explícito e sistemático possível.

Rayner et al. (2001), na tentativa de traduzir estas duas questões nas práticas dos professores, afirmam que as práticas reais de ensino da leitura variam em torno de duas abordagens que designaram como: 1) *prescriptive teaching* e 2) *Responsive teaching*. *Prescriptive teaching* corresponde ao ensino direto e sistemático das correspondências grafema-fonema de acordo com uma planificação rígida e pré-definida. Por exemplo, os professores do 1º ano de escolaridade que adotam esta perspetiva planificam as suas aulas com base nas seguintes atividades: a) revisão das correspondências grafema-fonema já ensinadas; b) introdução de novas correspondências grafema-fonema; c) praticar os novos sons em palavras; d) praticar a leitura das novas palavras na leitura de textos controlados do ponto de vista das correspondências grafema-fonema; e) leitura em voz alta pelo professor de livros infantis com o objetivo de ensinar novo vocabulário e estratégias de compreensão; e f) codificar os novos sons através de cópias e ditados. Contrastando com a forma de ensino descrita anteriormente, *Responsive teaching* é largamente baseado na noção construtivista de *scaffolding* (Vigotsky, 1978/1988) revista no capítulo anterior. Em vez de trabalhar a partir de uma sequência rígida e pré-definida, o professor planifica as suas aulas de acordo com o que os alunos necessitam, no contexto de leitura de livros reais. Como preconizado pelos modelos descendentes (e.g., Goodman, 1967), esta forma de ensino está enraizada na crença de que as

crianças herdam das suas capacidades orais os três sistemas de pistas também já referidos (sintático, semântico e grafo-fonológico), e o trabalho do professor é desenvolver e melhorar esses sistemas (Clay, 1993; Cunningham, 1995, 1999; Fountas & Pinnell, 1996, 1998). Por exemplo, os professores do 1º ano de escolaridade que adotam esta perspectiva planificam as suas aulas com base nas seguintes atividades: a) discussão em grande grupo sobre o tema do texto/livro a ler; b) leitura guiada onde o professora ativa o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto e aproveita para introduzir novo vocabulário; c) leitura a pares, pequenos grupos ou individual onde o professor aproveita para trabalhar de forma mais individualizada com os alunos; d) escrita de textos; e e) trabalho específico sobre palavras (leitura e escrita).

Recentemente, a discussão em torno destas duas questões tem sido relativizada. Dois exemplos são as posições de Byrne (2005) e Pressley (2006). Byrne (2005) refere que a aprendizagem da leitura é o produto da interação entre o meio e o leitor e que mesmo que algumas crianças consigam com sucesso induzir as relações entre grafemas e fonemas num ambiente rico em material escrito, a maioria precisa de ver este conhecimento abordado explicitamente para o seu correto desenvolvimento. O autor postula que é um risco desnecessário esperar que as crianças sejam capazes de induzir o princípio das correspondências entre grafemas e fonemas. Por isso, mesmo que um número reduzido de crianças não precisem de um ensino sistemático destas correspondências, estas também não serão prejudicadas: *In a typical classroom, with its mixture of abilities and potentials, additional phonological work will thus be “wasted” on some pupils but be of benefit to others, one overall cost-benefit gain, one would presume* (p. 118). Hatcher, Hulme e Snowling (2004), ao avaliarem a eficácia de três programas de ensino da leitura, demonstraram que mesmo que alguns alunos não necessitem de uma abordagem tão estruturada estes alunos não são prejudicados se também receberem um ensino sistemático das correspondências grafema-fonema enquanto os alunos que precisam saem beneficiados. A mesma conclusão que Adams (1990) já tinha referido 14 anos também reforçada por Dahl, Scharer, Lawson e Grogan (1999) e Dahl e Scharer (2000).

Também Pressley (2006) desvaloriza a forma como estas questões têm sido colocadas e propõe cinco premissas sobre aquilo que é o processo de leitura de um leitor experiente como forma de estimular o debate sobre o ensino. Nas suas palavras, *understanding the nature of skilled reading provides perspectives on what reading instruction should accomplish* (p. 62):

1) A leitura implica a coordenação de processos de ordem superior (ex: compreensão) com processos de ordem inferior (ex: correspondências grafema-fonema). Conseguir compreender um texto depende significativamente da capacidade de descodificar as palavras que o compõem. Bons leitores reconhecem automaticamente a maioria das palavras que compõem um texto (palavras familiares) e quando se trata de palavras desconhecidas, descodificam-nas de forma eficaz. Bons leitores processam a maioria das palavras num texto da mesma forma que processam a maioria das letras nas palavras. O conhecimento essencial para a leitura de um texto são as letras e as palavras e não o significado do texto no qual as palavras estão inseridas nem o contexto sintático no qual uma palavra desconhecida está inserida, contrariando o que os modelos descendentes preconizam (e.g., Goodman, 1967; Smith, 1971);

2) Durante o processo de leitura, o leitor retém a essência do texto, recordando as ideias principais, mesmo que não se recorde de determinados detalhes. A compreensão implica relacionar os conhecimentos prévios do leitor com os conhecimentos veiculados pelo texto, permitindo ao leitor extrair proposições e realizar inferências à medida que avança no texto. O conhecimento do leitor modifica-se em função da leitura (e.g., Kintsch & Rawson, 2005);

3) Muitas vezes, a compreensão de um texto ocorre de forma inconsciente, implícita e quase automática. Contudo, estratégias ativas de leitura potenciam as capacidades de compreensão de um texto. Um bom leitor pode ser ativo antes da leitura (antecipando e fazendo previsões sobre o texto), durante a leitura (atualizando as previsões e construindo um modelo mental), e depois da leitura (resumindo o texto e apropriando-se das ideias que poderão ser úteis mais tarde). Bons leitores interpretam, avaliam e reagem à validade das ideias num texto (Orsolini, 2003);

4) Perceber que bons leitores são proficientes ao nível das palavras suporta a necessidade do ensino das capacidades de descodificação. Da mesma forma que perceber que bons leitores utilizam processos de monitorização da compreensão suporta a necessidade de ensinar estratégias ativas de leitura (e.g., Perfetti et al., 2005)

5) Bons leitores não dependem do contexto para identificar palavras (e.g., Share & Stanovich 1995; Nunes, Bryant & Barros, 2012). Este conhecimento permite rejeitar os argumentos dos modelos descendentes que o ensino deve focar-se nas pistas do contexto e no significado do texto para ler palavras (ex: olhar para as imagens ou prever qual a palavra que

virá a seguir pelo significado da frase ou texto). Contudo, as indicações do contexto sintático e do significado do texto são essenciais sobretudo para avaliar se a descodificação das palavras foi realizada corretamente. Se uma determinada palavra não faz sentido numa frase, o leitor sabe que é necessário voltar atrás e repetir a leitura da palavra descodificando-a novamente. As indicações do contexto e do significado global do texto são indicadores importantes que ajudam o leitor a perceber o significado de algumas palavras, nomeadamente palavras que podem ter um duplo significado.

As questões do ensino emergem no contexto de que a leitura implica a coordenação de processos de ordem superior e inferior e que a sua aprendizagem é o produto da interação entre o meio e o leitor. Estas questões são: quais as situações que os professores promovem para a aquisição e desenvolvimento da leitura e quais as práticas de ensino que são consideradas eficazes para a sua aprendizagem.

Relativamente à primeira questão, de acordo com o nosso conhecimento são poucos os estudos que elegem esta problemática como objeto de estudo. Especificamente em Portugal não foi encontrado nenhum estudo com este objetivo.

Nos Estados Unidos, Baumann, Hoffman, Duffy-Hester e Ro (2000) utilizaram um questionário para caracterizar as práticas de ensino da leitura de 1207 professores do ensino pré-escolar até ao 5º ano de escolaridade. Este estudo foi uma replicação do estudo clássico de Austin e Morrison (1963) que permitiu, para além de uma descrição mais atualizada das práticas dos professores, realizar uma comparação com os resultados obtidos 37 anos antes. Uma comparação genérica revelou que em ambos os estudos os professores trabalham em turmas heterogéneas, dedicam um tempo específico para o ensino da leitura, ensinam explicitamente as correspondências entre grafemas e fonemas, não estão satisfeitos com a sua formação inicial, são obrigados a realizar avaliações estandardizadas e os alunos com dificuldades na aquisição da leitura são o seu maior desafio. Por outro lado, os professores que participaram no estudo de Baumann et al. (2000) apresentaram maior formação profissional, e nas suas práticas consideram importante não só o ensino direto das correspondências entre grafemas e fonemas, mas consideram igualmente importante a utilização de livros de histórias como forma de desenvolvimento das capacidades de leitura. Estes resultados fazem emergir a seguinte questão: será que todos os professores valorizam da mesma forma as práticas consideradas? Ou existem grupos de professores que elegem

determinadas práticas em detrimento de outras? O trabalho de Baumann et al (2000) não permite responder a esta questão.

Outros trabalhos que pretenderam aprofundar a questão das práticas de ensino da leitura foram mais longe ao tentarem encontrar grupos de professores com determinadas características pedagógicas. Através dos resultados obtidos por estes trabalhos, retomam-se as questões introduzidas no início do capítulo. Ou seja, por um lado, existem professores que defendem o ensino direto e sistemático das correspondências grafema-fonema e por outro, existem professores que consideram que estas correspondências são induzidas corretamente através de práticas de leitura e escrita com objetivos reais. Porém, para além destas duas posições clássicas que retratam as práticas de ensino decorrentes dos modelos ascendentes descendentes de leitura, um terceiro grupo de professores tem emergido na descrição das práticas dos professores. Este grupo parece reunir características dos dois grupos referidos anteriormente, fazendo decorrer as suas práticas dos modelos interativos de leitura.

Um dos trabalhos é o trabalho desenvolvido em França por Fijalkow (2003a). Este estudo pretendeu caracterizar as práticas de ensino da leitura e da escrita de professores do primeiro ano de escolaridade. Foi realizado através de duas metodologias complementares: um questionário e observações de sala de aula.

Participaram na primeira parte deste estudo 1253 professores do primeiro ano de escolaridade. A maioria pertencia ao sexo feminino (81%), a mediana das idades foi igual a 20 anos e 10 anos foi a mediana do tempo de experiência docente no primeiro ano de escolaridade. Foi pedido que respondessem a um questionário exaustivo constituído por 79 questões que correspondiam a 399 variáveis. A maioria das questões era respondida numa escala de Likert com 4 opções de resposta (nunca, poucas vezes, algumas vezes, muitas vezes). Foi ainda pedido aos professores para selecionarem a abordagem de ensino que se aproximava mais da sua (sintético, analítico, misto, significado) e para responderem se os seus alunos tinham à disposição um manual de leitura que era utilizado regularmente. Uma análise de classificação hierárquica fez aparecer quatro grupos de professores. O primeiro grupo, que a autora chamou de tradicional, é constituído por 339 professores (27%). Este grupo realçou o domínio das correspondências grafema-fonema como via exclusiva de acesso à leitura. Não mobilizava muitas atividades de escrita e quando o fazia, eram atividades de cópias ou ditados do professor aos alunos. O segundo grupo, que a autora chamou de inovador, é constituído por 247 professores (20%). Este grupo reunia professores que centravam as suas práticas de ensino na procura do significado do material escrito. Este grupo

destacou a utilização de textos quer na leitura quer na escrita. O terceiro grupo, que a autora chamou de integrador, é constituído por 572 professores (46%). Este grupo caracteriza-se por uma posição intermédia entre as duas descritas anteriormente. De acordo com o segundo grupo, considera-se importante a procura de significado mas, igualmente de acordo com o primeiro, considera que as correspondências grafema-fonema são um meio disponível para aceder ao significado. O quarto grupo, constituído essencialmente por não respostas, foi desconsiderado pela autora.

Com o objetivo de assegurar a validade das informações recolhidas através do questionário, a autora selecionou aproximadamente 10 professores de cada um dos três grupos para realizar uma observação de sala de aula. A situação proposta aos professores foi que lessem com os seus alunos um texto desconhecido durante 15 minutos. Os dados recolhidos na observação permitiram confirmar a relação entre o grupo de pertença inicial e as suas práticas de sala de aula. Ou seja, os professores do primeiro grupo centram a leitura do texto na identificação das letras/fonemas que compõem as sílabas, conjugando-as e avançando para a sílaba seguinte até formar a palavra inteira. Os professores do segundo grupo centram a sua ação na descoberta do significado do texto, iniciando com uma leitura silenciosa seguida de uma discussão sobre o texto pedindo aos alunos para recontarem o que aconteceu. É pedido aos alunos para fazerem uma análise grafo-fonológica das palavras difíceis. Apenas depois desta discussão existe a leitura do texto com os alunos. Por fim, o terceiro grupo de professores inicia com uma leitura silenciosa seguida de questões literais sobre o texto. Na leitura de palavras difíceis o professor pede aos alunos para dividirem as palavras em sílabas, realçando os sons das sílabas, para depois as conjugar novamente para a constituição da palavra. Normalmente esta análise é também acompanhada da explicação do significado da palavra e na procura de um sinónimo. Apenas depois é realizada a leitura do texto.

Relativamente à abordagem de ensino com que cada professor mais se identifica, não foi realizado o cruzamento entre essa abordagem de ensino e o respetivo grupo a que pertence o professor. Uma análise descritiva permitiu verificar que 41 professores escolheram uma abordagem sintética, 908 professores uma abordagem mista, e 266 professores uma abordagem analítica ou centrada no significado. Fijalkow (2003a) refere que o elevado número de professores que se identificou com uma abordagem mista poderá estar relacionado com a dificuldade em identificar-se com uma abordagem em particular. A autora realça ainda que os professores que se identificam com uma abordagem sintética, são professores mais

velhos e com maior tempo de experiência docente do que os professores que se identificam com as duas restantes abordagens.

Ainda no que diz respeito à utilização de um manual de leitura que é utilizado regularmente pelos alunos, também não foi realizado o cruzamento desta informação com o grupo a que pertence o professor. Uma análise descritiva permitiu verificar que a maioria dos professores dispõe de um manual desta natureza (71%).

Outro trabalho mais recente é o de Tolchinsky, Bigas e Barragan (2012) que tentaram descrever as práticas de ensino da leitura e da escrita nas fases iniciais da aprendizagem. Participaram neste estudo 1193 professores do pré-escolar e 1057 professores do primeiro ano de escolaridade de nove zonas geográficas de Espanha. A idade da maioria dos professores (77%) estava compreendida entre os 30 e os 50 anos de idade e pertenciam a escolas públicas (74%). Foi pedido aos professores para responderem a um questionário com 30 questões utilizando uma escala de Likert com 6 pontos que variava entre nunca (0) e sempre (6). Foi ainda pedido aos professores para responderem com que método se identificavam melhor (sintético, silábico, global, misto, construtivista). Para analisar as respostas, os autores realizaram em primeiro lugar uma análise fatorial às 30 questões e em seguida uma análise hierárquica de clusters utilizando os fatores encontrados como variáveis. No que diz respeito à análise fatorial as práticas dos professores foram agrupadas em quatro grandes fatores: I) Ensino das correspondências grafema-fonema; II) Leitura estratégica e escrita autónoma; III) Avaliação e homogeneização dos alunos; e IV) Aprendizagem informal. Um dado interessante apresentado pelos autores, são as correlações entre os diferentes fatores. As atividades que dizem respeito ao ensino das correspondências entre grafema-fonema (I) estão correlacionadas com as atividades de avaliação e homogeneização dos alunos (III), e por outro lado, as atividades de leitura estratégica e escrita autónoma (II) estão correlacionadas com a aprendizagem informal (IV).

Relativamente à análise hierárquica de clusters, Tolchinsky et al. (2012) apresentam uma solução com 3 grupos. O primeiro grupo, constituído por 711 professores (34%), apresentou pontuações elevadas nos fatores I e III. Este grupo, denominado como instrutivo, é um grupo de professores que centra as suas práticas no ensino das correspondências grafema-fonema e em práticas de avaliação e homogeneização dos alunos. O segundo grupo, constituído por 778 professores (37%), apresentou pontuações elevadas nos fatores II e IV. Este grupo, intitulado como situacional, reúne professores que centram as suas práticas na escrita autónoma e na leitura com objetivos reais. Incentivam os seus alunos a escreverem

palavras mesmo que ainda não conheçam as letras necessárias para o fazer. Por fim, o terceiro grupo, constituído por 610 professores (29%), apresentou pontuações elevadas em todos os quatro fatores. Este grupo, nomeado como multidimensional, reúne professores que centram as suas práticas na escrita autónoma e na leitura com objetivos reais mas dedicam igualmente um tempo determinado ao ensino das correspondências grafema-fonema e demonstra uma preocupação especial com a avaliação dos seus alunos.

No que diz respeito ao método preferido pelos professores, Tolchinsky et al. (2012) verificaram que existia uma consistência entre o grupo a que pertenciam os professores e o método escolhido. Ou seja, os professores que se identificaram com os métodos sintéticos ou silábicos concentravam-se no grupo instrutivo. Os professores que se identificaram com os métodos globais ou construtivistas reuniram-se no grupo situacional. E por fim, os professores que declararam abordagens mistas encontravam-se distribuídos pelos diferentes grupos.

Importa ainda referir duas variáveis que os autores referem ter uma importância significativa na compreensão dos resultados: o nível de ensino e a idade. Tolchinsky et al. (2012) encontraram que o perfil instrutivo é o perfil dominante no primeiro ano de escolaridade e o perfil situacional é o perfil dominante no pré-escolar. Atendendo à idade, os autores referem que a representatividade do perfil multidimensional tende a aumentar à medida que os professores ficam mais velhos.

Apesar de nos fornecer descrições pormenorizadas sobre as práticas dos professores, esta linha de pesquisa não aprofunda a relação entre estas práticas e os resultados dos alunos. É neste contexto que emerge a segunda questão: quais as práticas de ensino que são consideradas eficazes para a aprendizagem da leitura?

5.1 Práticas eficazes

Os trabalhos que têm aprofundado as práticas eficazes de ensino de leitura podem ser agrupados em quatro tipos: 1) trabalhos que defendem o ensino explícito das correspondências grafema-fonema; 2) trabalhos que defendem que os alunos são capazes de induzir estas relações sozinhas através da leitura e da escrita de textos (abordagens globais); 3) trabalhos que integram o ensino das correspondências grafema-fonema com a leitura e escrita de textos (*Balanced Teaching*); e por fim 4) estudos comparativos das diferentes abordagens.

5.1.1 Ensino explícito das correspondências grafema-fonema

A necessidade do ensino explícito das correspondências grafema-fonema tem sido objeto de várias publicações ao longo dos anos, incluindo dois grandes livros (Adams, 1990; Chall, 1967) e dois relatórios importantes (NRP, 2000; Snow, Burns & Griffin, 1998).

Chall (1967), a partir da análise de aproximadamente 22 programas de ensino da leitura, de observações de sala de aula e da revisão de estudos comparativos publicados entre 1912 e 1965, conclui que os alunos que recebem ensino direto e sistemático das correspondências grafema-fonema obtêm melhores resultados em leitura do que os alunos que abordam estas correspondências de forma implícita. Com a segunda versão publicada 16 anos mais tarde (Chall, 1983), a autora reforçou as suas conclusões anteriores. Refere que ensinar o princípio alfabético, as letras, os sons e a relação entre letras e sons no início da escolaridade é preferível a outra forma de ensino que realce o significado face ao código. A autora baseia as suas conclusões no que ficou conhecido como *Comparative First Grade Studies*. A partir da análise de 27 estudos comparativos de vários métodos utilizados no ensino da leitura no primeiro ano de escolaridade publicados entre as duas edições do livro (1967-1983), a autora confirma as conclusões retiradas na primeira versão. Através de uma variedade de medidas (reconhecimento de palavras, leitura oral, compreensão, vocabulário e ortografia) as diferenças favorecem o ensino direto e sistemático das correspondências grafema-fonema face ao ensino implícito e indireto (Chall, 1983).

Uma outra publicação que realçou a importância do ensino das correspondências grafema-fonema foi o livro de Adams (1990). A autora refez as análises inicialmente realizadas por Chall (1967), procedeu a uma revisão teórica e a uma análise das evidências produzidas desde a primeira publicação do livro de Chall (1967). Uma vez mais, a conclusão favorece os programas que contemplam o ensino explícito e sistemático das correspondências grafema-fonema face a programas que não contemplam este ensino ou o fazem de forma implícita.

Adams (1990) refere a importância da análise quantitativa realizada por Pflaum, Walberg, Karegianes e Rasher (1980). Com a preocupação de documentar o efeito das práticas dos professores na aprendizagem da leitura dos alunos, nomeadamente nos primeiros anos de escolaridade (pré-escolar, primeiro e segundo ano de escolaridade), Pflaum et al. (1980) realizaram uma meta-análise de todos os estudos comparativos entre 1965 e 1978. Dos 199 estudos identificados, apenas 97 cumpriam os requisitos metodológicos necessários (um

adequado desenho experimental, com pelos menos 5 sessões experimentais e análises estatísticas rigorosas). A conclusão mais importante favorece o ensino sistemático das correspondências grafema-fonema. Nas palavras dos autores “*Third conclusion, and most important within the present context, there was but one single class of instructional methods that resulted in gains significantly larger than any of the others. This class of methods consisted in teaching students about letters and letters sounds, first separately and then blended together. It consisted, in short, of explicit, systematic phonics* (p.15).

Em 1998 o Conselho Nacional de Investigação (National Research Council, divisão de investigação da National Academy of Sciences) publicou um relatório intitulado *Preventing Reading Difficulties in Young Children* (Snow et al., 1998). Neste relatório foi adotada uma perspectiva desenvolvimental que situa o início da leitura muito antes da aprendizagem formal, dando conta da investigação que mostra as fortes relações entre as aquisições do pré-escolar (por exemplo, nome das letras, consciência fonológica, vocabulário, familiaridade com a funcionalidade da linguagem escrita) e a aprendizagem da leitura nos primeiros anos de escolaridade. Foram também revistas as características da leitura competente como forma de contribuir para o seu ensino e abordado o papel de outros agentes como a família, a formação dos professores etc.

Especificamente nas recomendações direcionadas para o ensino da leitura, o relatório foca 4 áreas essenciais. A primeira diz respeito à mecânica da leitura e engloba aspetos como ensinar as letras e a manipulação de sons no oral no ensino pré-escolar, o ensino explícito e sistemático das correspondências grafema-fonema no primeiro ano de escolaridade, o ensino de estratégias para a descodificação de palavras desconhecidas nos anos seguintes, e a avaliação regular da capacidade de leitura de palavras. A segunda área diz respeito à compreensão e realça aspetos como o desenvolvimento do conhecimento de uma forma geral e o ensino de estratégias ativas de leitura. A terceira área diz respeito à escrita e reúne práticas como a escrita inventada, a escrita com objetivos comunicativos, a correção da própria escrita pelos alunos. Por fim, a última área relaciona-se com Práticas de leitura e motivação, ou seja, assegurar que os alunos têm oportunidade de escolher os textos que vão ler com o nível adequado de dificuldade e a promoção da leitura independente.

Apesar das várias áreas contempladas pode ler-se no referido relatório que a ênfase é colocada na importância do ensino das correspondências grafema-fonema e na descodificação de palavras, consideradas como as componentes fundamentais da leitura. Duas frases que dão conta desta conclusão são: 1) *beginning reading depends critically on mapping the letters and*

the spellings of words onto the sounds and speech units they represent (Snow et al., 1998, p.321); e 2) *Failure to master word recognition impedes text comprehension* (Snow et al., 1998, p.321).

É neste contexto que capacidade de descodificação de palavras é definida como uma das principais características dos bons leitores (Share & Stanovitch, 1995). A evolução das estratégias de leitura de palavras para níveis mais sofisticados (e.g., Ehri, 2005a) está profundamente enraizada no domínio das correspondências entre grafemas e fonemas (Ehri, 2005b; Ehri & Snowling, 2004; Wright & Ehri, 2007).

Dois anos após ter sido publicado o relatório do Conselho Nacional de Investigação (Snow et al., 1998), foi organizado um Painel constituído um grupo de especialistas (National Reading Panel, NRP) para realizar uma revisão de literatura focada especificamente nas práticas eficazes de ensino da leitura. Tendo por base o relatório do Conselho Nacional de Investigação (Snow et al., 1998), o objetivo seria realizar uma meta-análise em cinco grandes áreas essenciais para o desenvolvimento da leitura: consciência fonológica, correspondência grafema-fonema, fluência, vocabulário e estratégias de compreensão. Em cada uma destas áreas foram selecionados apenas os estudos que adotaram um elevado rigor metodológico, sobretudo estudos experimentais e quasi-experimentais. Apesar de vários estudos se centrarem na mesma problemática, dada a diversidade de metodologias e de variáveis manipuladas não foi possível cumprir os requisitos exigidos para a realização de uma meta-análise nas áreas do ensino da compreensão e do vocabulário. Porém, os estudos com elevado rigor metodológico foram revistos em detalhe o que resultou num conjunto de recomendações.

A primeira das cinco áreas investigadas foi a consciência fonológica. Consciência fonológica foi definida como a capacidade de identificar e manipular os sons do oral. As atividades que se seguem são frequentemente utilizadas para avaliar a consciência fonológica das crianças ou para melhorá-la através do ensino e da prática: 1) identificar o primeiro som numa palavra; 2) identificar o som partilhado por diferentes palavras; 3) identificar num conjunto de palavras qual a que não inicia com o mesmo som; 4) juntar um conjunto de fonemas para formar uma palavra; 5) dividir uma palavra nos respetivos fonemas; e 6) pronunciar uma palavra retirando um determinado fonema (NRP, 2000; Wendling, Schrank & Schmitt, 2007).

Num primeiro levantamento o Painel identificou 1962 artigos que reenviam para as áreas da consciência fonológica e das correspondências grafema-fonema. Após delimitação unicamente à área da consciência fonológica e da aplicação dos critérios metodológicos, resultaram em apenas 52. Após a análise, o Painel concluiu que o desenvolvimento da consciência fonológica promove a aprendizagem da leitura. Nomeadamente na leitura de palavras e pseudopalavras, mas também na compreensão da leitura. O trabalho sobre a consciência fonológica revelou-se eficaz com crianças com um desenvolvimento normal e com crianças com dificuldades na leitura, desde o jardim-de-infância até ao 6º ano de escolaridade, de diferentes estatutos socioeconómicos, na aprendizagem do inglês e de outras línguas alfabéticas (Ehri et al., 2001b; NRP, 2000).

O Painel adverte que apesar dos resultados referidos sobre o impacto da consciência fonológica na aprendizagem da leitura, esta não pode ser considerada como um programa de ensino da leitura. O seu ensino exclusivo não garante o desenvolvimento com sucesso das competências de leitura e escrita pois existem outras componentes que desempenham um papel significativo na aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita (Ehri et al., 2001b; NRP, 2000; Stahl, 2001). É sem espanto que se verifica que adultos que não sabem ler nem escrever têm sérias dificuldades na realização de tarefas de consciência fonológica (Morais, Bertelson, Cary & Alegria, 1986).

A segunda das cinco áreas investigadas foi a correspondência grafema-fonema. A correspondência grafema-fonema foi definida como a capacidade de associar os sons às letras que os representam. O ensino sistemático das correspondências entre grafemas e fonemas (letras e sons) são uma forma de ensino que acentua essa relação como o único meio de acesso à leitura e à escrita. Atividades como a leitura de palavras e pseudopalavras, e a escrita de palavras são atividades que avaliam a capacidade de codificação/descodificação. Para além do ensino específico das relações entre letras e sons, outras atividades como a leitura repetida de palavras e o conhecimento de palavras frequentes podem melhorar o conhecimento das correspondências grafema-fonema (Adams, 1990; Ehri, Nunes, Stahl & Willows, 2001a; Wendling et al., 2001). A partir dos 1962 artigos, o Painel elegeu 75 mas apenas 38 cumpriam os requisitos metodológicos. Após a análise dos referidos artigos, o Painel concluiu que o ensino direto e sistemático das correspondências grafema-fonema é mais eficaz para a aprendizagem da leitura do que esperar que as crianças sejam capazes de induzir sozinhas estas relações (Ehri et al., 2001a; NRP, 2000; Stahl, 2001). O ensino das correspondências grafema-fonema é mais eficaz se for realizado no pré-escolar e no primeiro ano

independentemente das diferentes formas de agrupar os alunos (individual, pequenos grupos, ou turma) e do contexto socioeconómico. Este ensino tem impacto sobretudo na leitura de palavras e pseudopalavras, na compreensão leitura, e na escrita de palavras.

O Painel adverte que apesar dos resultados referidos sobre o impacto do ensino das correspondências grafema-fonema na aprendizagem da leitura, este ensino nunca poderá ser considerado como único nem como o elemento principal num programa de ensino da leitura. É importante integrar o ensino destas correspondências com a oportunidade para praticar a leitura e a escrita de textos como veículo privilegiado para aprender novo vocabulário e desenvolver estratégias ativas de leitura (Ehri et al., 2001a; NRP, 2000).

A terceira das cinco áreas investigadas foi a fluência. Esta foi definida como a capacidade de ler com precisão, prosódia e velocidade adequada. Apesar de se poder ler no relatório que a fluência é frequentemente negligenciada nas práticas de sala de aula, a sua importância já tinha sido salientada num relatório anterior (Snow et al., 1998). Existe um consenso que a fluência é uma componente essencial no processo de leitura. Contudo, no que diz respeito ao seu ensino, o acordo não é evidente. Neste contexto, e atendendo aos estudos disponíveis, o Painel analisou apenas dois procedimentos: leitura oral repetida e leitura silenciosa independente. Apenas para a leitura oral repetida foi possível realizar uma meta-análise. A partir de 1260 artigos o Painel selecionou 14 que cumpriam os requisitos metodológicos. Após a análise dos referidos artigos, o Painel concluiu que a leitura oral repetida com o apoio e o feedback adequado promove o desenvolvimento da fluência leitora. A fluência é uma competência diferente da leitura de palavras e tem impacto sobretudo na compreensão leitora (Ehri et al., 2001; NRP, 2000). Pois, tal como se pode ler no relatório, pode pensar-se em fluência leitora quando não existem dificuldades na leitura de palavras. Esta implica sempre a leitura de textos. O seu desenvolvimento levanta a questão da frequência de leitura, pois a forma de a desenvolver é ler cada vez mais. Porém, o trabalho de Stanovich (1986) mostrou que na aprendizagem da leitura, os leitores que começam com dificuldade permanecem com dificuldades sobretudo porque leem cada vez menos. Por outras palavras *“If they don’t read much, how they ever gonna get good?”* (Allington, 1977).

A quarta das cinco áreas investigadas foi o vocabulário. A definição de vocabulário e a sua avaliação quer em termos práticos quer em termos de pesquisa tem sido difícil. Contudo, vocabulário foi definido como o conjunto de palavras que uma criança é capaz de compreender e utilizar na formação de novas frases. Tal como referido anteriormente, devido à multiplicidade de metodologias e variáveis não foi possível realizar uma meta-análise nesta

área. Dos 197 estudos encontrados nesta área apenas 50 cumpriram os requisitos metodológicos e foram sujeitos a uma análise qualitativa. Após a análise dos referidos artigos, o Painel concluiu que o vocabulário tem um impacto na aprendizagem da leitura, nomeadamente na compreensão da leitura. O Painel acrescenta ainda que os estudos demonstram que o ensino explícito (ensinar o significado de uma palavra), o ensino implícito (promover o contacto com palavras que os alunos não conhecem como forma de os alunos inferirem o seu significado), a leitura em voz alta e a leitura silenciosa independente são formas eficazes de promover o desenvolvimento do vocabulário. O Painel realça a necessidade de contactos repetidos com as palavras a aprender.

A quinta área investigada foi a compreensão. A compreensão é a essência da leitura e é definida como a capacidade de entender a mensagem veiculada por um texto. Tal como para o vocabulário, devido à multiplicidade de metodologias e variáveis, não foi possível realizar uma meta-análise nesta área. Dos 453 estudos identificados, apenas 203 cumpriam os requisitos metodológicos exigidos e foram sujeitos a uma análise qualitativa. A partir desta análise, o Painel constitui 16 categorias onde 8 destas categorias revelaram uma base científica sólida na melhoria da compreensão da leitura. Estas 8 categorias ou estratégias foram aquelas também referidas no capítulo precedente (compreensão leitora) pelo relatório do Instituto Nacional da Saúde da Criança e do Desenvolvimento Humano (NICHD, 2000), e que aqui apenas fazemos referência: 1) monitorização da leitura; 2) aprendizagem cooperativa; 3) organizadores gráficos e semânticos; 4) familiarização com diferentes géneros textuais; 5) responder a questões; 6) levantar questões; 7) resumir; 8) mobilização de diferentes estratégias. No fundo, todas estas estratégias estão em sintonia com as já referidas estratégias ativas de leitura (e.g., Orsolini, 2003; Pressley, 2006).

Como conclusão, pode ler-se no relatório que o ensino eficaz da leitura implica necessariamente o ensino explícito das correspondências entre grafemas e fonemas. Por outras palavras, os programas que contemplam este tipo de ensino são sistematicamente mais eficazes do que programas que não contemplam este ensino ou o fazem de forma implícita ou irregular. Porém, sublinha-se que este relatório é um marco fundamental para considerar a importância do desenvolvimento de áreas como a fluência, o vocabulário e a compreensão na competência leitora. Pode ainda ler-se no relatório que não foram encontradas evidências de que determinada forma de agrupar os alunos para trabalhar (ex: pares, pequenos grupos, turma, individual) favorece o desenvolvimento da aprendizagem da leitura, nomeadamente nas fases de ensino iniciais (NRP, 2000).

Atendendo ao facto de que muitos trabalhos que se centram na abordagem largamente conhecida como *whole language* não terem sido revistos no relatório anterior, propõe-se considerar de seguida uma leitura de trabalhos de investigação chave que foram realizados nesta área.

5.1.2 Abordagens Globais

As abordagens globais são centradas nos modelos descendentes de leitura e conhecidas genericamente por *whole language approaches*. Várias associações positivas têm sido estabelecidas entre estas práticas de ensino e as aprendizagens dos alunos. Uma das conclusões mais consistentes reside no facto de que a imersão em ambientes ricos em materiais escritos desenvolve a compreensão das funções da leitura e da escrita estimulando as crianças para a sua apropriação (e.g., Graham & Harris, 1994; Morrow, 1990; Neuman & Roskos, 1992; Stricklan et al., 2004). Também a utilização de verdadeiros materiais escritos tem um efeito positivo na utilização autónoma destes suportes e nas atitudes face à leitura (e.g., McKenna, Stratton, Grindler & Jenkins, 1995; Morrow, 1992; Strickland et al., 2004). Da mesma forma que experiências consistentes com livros infantis potenciam a compreensão da estrutura das histórias bem como as capacidades de compreensão, de escrita e o próprio vocabulário (e.g., Cunningham & Stanovich, 1991; Ribera, 2013; Robbins & Ehri, 1994) favorecendo a compreensão das histórias para além do seu significado literal (Reutzel, Hollingsworth & Eldredge, 1994; Reutzel, Jones, Fawson, & Smith, 2008). Também a leitura de verdadeiros materiais escritos favorece o desenvolvimento do conhecimento sobre o mundo (e.g., Cunningham & Stanovich, 1998, 2003; Robbins & Ehri, 1994; Stanovich & Cunningham, 1993; Strickland et al., 2004). Por último, o incentivo frequente que os professores destas abordagens dão aos alunos para escreverem, mesmo que não saibam a escrita convencional das palavras, tem revelado um impacto positivo na aprendizagem da leitura (e.g., Richgels, 1995).

Apesar destes resultados, duas publicações fundamentais conduziram a nova geração de investigadores que se identifica com esta abordagem a considerar as importâncias das relações grafema-fonema. A primeira publicação, o relatório descrito anteriormente (NRP, 2000), colocou em evidência que as ideias iniciais propostas por Smith (1971) e Goodman (1967) estão comprometidas. Se estes autores viram confirmadas que o conhecimento prévio sobre um determinado tema desempenha um papel importante na leitura, viram igualmente

confirmado, contrariamente ao que preconizavam, que as correspondências grafema-fonema são mais importantes para o reconhecimento de palavras do que as informações sintáticas e semânticas.

A segunda publicação diz respeito à meta-análise desenvolvida por Stahl, McKenna e Pagnucco (1994), originalmente desenvolvida por Stahl e Miller (1989). Estes autores encontraram que muitas competências necessárias para a identificação de palavras não são corretamente desenvolvidas ao abrigo das abordagens *whole language*. De facto, Stahl et al. (1994) encontraram um efeito positivo muito modesto desta abordagem na compreensão dos alunos no final do primeiro e do segundo ano de escolaridade mas encontraram também um efeito moderado negativo nas suas capacidades de descodificação. Os autores referem ainda que as vantagens observadas diminuem com o estatuto socioeconómico dos alunos. Este impacto do estatuto socioeconómico na aprendizagem de linguagem escrita foi confirmado posteriormente por outros autores (e.g., Jeynes & Littell, 2000; Juel & Minden-Cupp, 2000).

Stahl et al. (1994) concluem que genericamente existe um suporte destas abordagens no ensino pré-escolar que desaparece depois disso. Os autores realçam ainda que nos primeiros anos de escolaridade, nomeadamente no primeiro ano de escolaridade, uma abordagem eclética deve ser privilegiada. Nas palavras dos autores “*The effect of eclectic programs, which include the use of open-ended tasks and self-selection of literature as in whole-language approaches but also stress an achievement orientation and phonics instruction as in more traditional approaches, seem to be effective in improving both achievement and attitude* (p.175).

Assim, se inicialmente as abordagens globais defendiam que as correspondências grafema-fonema não deveriam ser ensinadas porque os alunos inferem essas relações a partir das regularidades experienciadas na leitura e na escrita de textos (Goodman, 1993), uma nova geração de investigadores realça uma ideia um pouco diferente. Os autores das abordagens globais reclamam agora que, sempre que necessário, existem nas suas aulas momentos direcionados para a aprendizagem das correspondências grafema-fonema e que não são necessários mais do que esses momentos (Dahl et al, 1999). Nesta perspetiva, o trabalho sobre unidades com significado continua a ser a prioridade no ensino da leitura, incluindo nas fases iniciais.

Contudo, importa realçar mais uma vez que muitos dos trabalhos que se identificam com esta abordagem não fizeram parte da meta-análise referida anteriormente (NRP, 2000)

sobretudo devido a duas questões de natureza metodológica: a utilização de variáveis e conceitos diversificados e a não utilização de grupo de controlo.

Uma das investigações que ofereceu várias evidências sobre a eficácia do trabalho sobre unidades significativas foi o trabalho desenvolvido por Dahl e Freppon (1995). Este trabalho focou-se na forma como os alunos do pré-escolar e do primeiro ano de escolaridade interpretam a leitura e a escrita e o ensino a que estão sujeitos. Participaram neste estudo quatro turmas. Destas quatro turmas foram escolhidos 12 alunos de cada turma para um estudo mais aprofundado. Estes alunos foram escolhidos por pertencerem a contextos socioeconómicos desfavorecidos.

Para caracterizar as práticas dos professores Dahl e Freppon (1995), observaram cada turma regularmente durante dois anos. Dos quatro professores, dois centravam as suas práticas no ensino das correspondências grafema-fonema e dois centravam as suas práticas na leitura de livros e escrita de textos. Os professores que centravam as suas práticas no ensino das correspondências grafema-fonema faziam-no fora do contexto de leitura, nomeadamente através de fichas e exercícios repetidos sobre as regras e as correspondências já trabalhadas. Apesar de existir a escrita ocasional de um jornal de turma, as atividades de escrita centravam-se sobretudo na cópia do quadro e nos ditados do professor. Atividades de leitura de livros também aconteciam mas apenas quando os alunos terminavam de fazer o trabalho que lhes tinha sido pedido. Quando existia a leitura de histórias, a maioria lida pelo professor seguido de leitura em coro pelos alunos, as discussões centravam-se nas perguntas dos professores aos alunos para recuperarem a informação contidas nas histórias.

Os professores que centravam as suas práticas na leitura de livros e escrita de textos faziam-no através de longos períodos de trabalho independente do professor. Os professores utilizavam diferentes formas de agrupar os alunos para trabalhar, o que lhes permitia muitas vezes trabalhar com grupos mais pequenos de alunos ou mesmo de forma individual. Frequentemente eram lidos livros de histórias, quer pelos alunos quer pelos professores, e aconteciam verdadeiras discussões sobre o conteúdo das histórias. No contexto destas atividades, eram trabalhadas diferentes competências, nomeadamente as relações entre grafemas e fonemas. As atividades de escrita aconteciam frequentemente relacionadas com as atividades de leitura, em conferências entre professores e alunos com o objetivo de rever os textos dos alunos. As atividades de escrita eram diárias e os textos dos alunos eram sempre publicados em jornais e partilhados com os colegas. Uma parte importante das atividades de escrita era a reflexão partilhada sobre a forma como se escrevem as palavras, onde os

professores encorajavam os alunos na utilização das correspondências grafema-fonema para descobrir como se escreviam as palavras que os alunos queriam usar.

Para avaliar o desenvolvimento da leitura e escrita, as mesmas tarefas foram pedidas aos alunos ao longo dos três anos, sempre no final do ano (pré-escolar, 1º e 2º ano de escolaridade). As tarefas apresentadas eram as seguintes: a) era apresentado aos alunos uma folha com uma frase e perguntado se estava alguma coisa no papel; b) os alunos eram questionados sobre as convenções da linguagem escrita (por exemplo, a direção da leitura); c) era avaliado o conhecimento das correspondências grafema-fonema através do ditado de 10 palavras; d) foi pedido aos alunos para recuperarem o conteúdo de uma história que lhes tinha sido lida e também para contarem uma história com um fantoche; e) foi pedido para inventarem uma história a partir de um livro de imagens; e f) foi pedido aos alunos para comentarem a sua própria escrita.

Juntando estas medidas com as observações de sala de aula, permitiu aos autores desenvolverem um conjunto de conclusões agrupadas em grandes dimensões. A primeira das dimensões que Dahl e Freppon (1995) fazem referência é a preocupação com a precisão. Apesar de os professores que centram as suas práticas na leitura de livros e escrita de textos não elegerem como preocupação suprema que a leitura e a escrita sejam logo corretas e encararem os erros como parte da aprendizagem, ambos os grupos de alunos revelaram igual preocupação com a precisão da sua leitura e escrita.

A segunda dimensão diz respeito às correspondências grafema-fonema. Quando os alunos não conheciam as palavras, os alunos dos professores que centram as suas práticas na leitura de livros e escrita de textos utilizam escritas mais próximas das convencionais do que os alunos dos professores que centram as suas práticas no ensino das correspondências grafema-fonema. Outro resultado que os autores também fazem referência é que os alunos dos professores que centram as suas práticas no ensino das correspondências grafema-fonema, quando descodificam mal uma palavra na leitura de um texto, aceitam frequentemente esse erro, o que não acontece com o grupo de alunos dos professores que centra as suas práticas na leitura de livros e escrita de textos.

A terceira dimensão relaciona-se com o conhecimento da estrutura das histórias. Como seria de esperar, os alunos dos professores que centram as suas práticas na leitura de livros e na escrita de textos revelaram um maior conhecimento sobre as histórias, a forma como se organizam, os eventos, as personagens e, quando lhes é pedido para recuperarem o conteúdo

de uma história ou para contarem uma história, revelaram igualmente melhores desempenhos que os alunos dos professores que centras as suas práticas no ensino das correspondências grafema-fonema.

A quarta dimensão diz respeito à atitude face a atividades mais complexas. Os autores referem que os alunos dos professores que centram as suas práticas na leitura de histórias e na escrita de textos quando enfrentam uma dificuldade tentam encontrar estratégias para a ultrapassar. Por outro lado, os alunos dos professores que centram as suas práticas no ensino das correspondências grafema-fonema evitam atividades que possam colocar dificuldades.

A quinta dimensão está relacionada com a consciência de si enquanto leitor/escritor. Os alunos dos professores que centram as suas práticas na leitura de histórias e na escrita de textos têm esta consciência muito mais desenvolvida do que os alunos dos professores que centram as suas práticas no ensino das correspondências grafema-fonema, onde apenas os melhores alunos têm esta consciência.

A sexta dimensão traduz-se no envolvimento dos alunos com as atividades de leitura e escrita. Os alunos dos professores que centram as suas práticas no ensino das correspondências grafema-fonema não se revelaram tão envolvidos nas atividades como os alunos dos professores que centram as suas práticas na leitura de histórias e na escrita de textos.

A sétima dimensão tem a ver com o conhecimento das convenções da linguagem escrita. Nesta dimensão existiram mais semelhanças do que diferenças. Contudo, os autores realçam que no final do 1º ano de escolaridade os alunos dos professores que centram as suas práticas na leitura de histórias e escrita de texto distinguem melhor a sintaxe da linguagem oral da sintaxe da linguagem escrita.

A oitava e última dimensão centra-se nas estratégias de reconhecimento de palavras. Os alunos dos professores que centram as suas práticas na leitura de histórias e escrita de textos utilizam frequentemente as pistas do contexto para ler uma palavra. Mais especificamente, estes alunos quando encontram uma palavra desconhecida, frequentemente recorrem às imagens, passam a palavra desconhecida, continuam a leitura e voltam atrás para identificar a palavra, voltam a ler desde o início da frase para identificar a palavra, autocorrigem a própria leitura. Contrariamente, os alunos dos professores que centram as suas práticas no ensino das correspondências grafema-fonema utilizam exclusivamente as relações entre letras e sons para descodificar as palavras desconhecidas.

Três anos mais tarde Dahl et al. (1999) realizaram uma investigação complementar à apresentada anteriormente e que foi objeto de uma republicação no ano seguinte (Dahl & Scharer, 2000). O objetivo de Dahl et al. (1999) foi o de perceber a articulação do ensino das correspondências grafema-fonema em professores que centram as suas práticas de ensino na leitura de histórias e na escrita de textos. Participaram neste estudo 8 professores e os seus 178 alunos do primeiro ano de escolaridade. Foram observados sistematicamente durante um ano letivo. O conhecimento dos alunos face às correspondências grafema-fonema foi avaliado com recurso a quatro medidas complementares: a) codificação em contexto. Foram dadas aos alunos duas frases com as 37 correspondências grafema-fonema mais salientes); b) descodificação em contexto. Consistiu na leitura de pequenos textos de dificuldade crescente; c) codificação sem contexto. Os alunos tinham que escrever listas de 25 palavras de complexidade crescente; e d) descodificação sem contexto. Foi pedido aos alunos para lerem listas de 20 palavras de dificuldade crescente.

Através das observações de sala de aula os autores confirmaram que todos os professores participantes centravam as suas práticas na leitura de livros e escrita de texto, e utilizavam diferentes formas de agrupar os alunos para trabalhar. Dahl et al. (1999) verificaram ainda que estes professores ensinavam explicitamente as correspondências grafema-fonema no contexto da leitura de histórias e na escrita de textos, na sua maioria em resposta às leituras que tinham sido feitas. Os alunos eram encorajados na utilização das correspondências grafema-fonema para decifrar palavras, existindo aulas específicas sobre determinados casos de leitura. Também na escrita, os professores encorajavam os seus alunos a escrever as palavras desconhecidas através do seu som.

Com base nas quatro medidas descritas anteriormente, os autores constituíram uma única medida compósita. De acordo com os resultados dos alunos no pré-teste para esta medida os alunos foram distribuídos por 3 grupos: bons, medianos e baixos resultados. Os resultados relatados revelaram que independentemente do grupo em que estavam os alunos, todos os grupos revelaram ganhos significativos na medida do pós-teste. Dahl et al. (1999) concluem que integrar o ensino das correspondências grafema-fonema em atividades significativas é a melhor forma de desenvolver a sua aquisição. Dahl e Scharer (2000) acrescentam que estes resultados permitem antever o fim do debate que opõe o ensino direto das correspondências grafema-fonema a um ensino implícito destas correspondências, pois ninguém poderá ler com eficácia se não as conhecer.

Este estudo não teve um grupo comparativo, nomeadamente um grupo de professores que centrasse as suas práticas no ensino direto e sistemático das correspondências grafema-fonema para se perceber como seria o desempenho dos seus alunos nas medidas selecionadas. Importa ainda salientar que estes professores foram selecionados por terem práticas exemplares, o que faz com que as características das práticas destes professores se insiram naquilo que tem sido denominado na literatura como *balanced teaching* e que será aprofundado de seguida.

5.1.3 «*Balanced Teaching*»

O termo *balanced teaching* é um termo relativamente recente que reflete a ideia que o início do ensino da leitura deve conjugar o ensino direto e sistemático de determinadas competências com a oportunidade de ler e escrever com objetivos reais (Pressley, 2006). Materializa-se na capacidade que os professores têm de promover a utilização das correspondências grafema-fonema em atividades mais e menos contextualizadas. Esta conjugação de práticas foi uma ideia radical que propunha a conjugação de teorias aparentemente contraditórias retirando os benefícios de ambas. Os alunos beneficiariam da imersão em ambientes ricos em materiais escritos e de experiências de leitura e escrita de textos e, em simultâneo, poderiam aprender e sistematizar as regras das correspondências entre grafemas e fonemas tão importantes no desenvolvimento inicial de leitura (Adams, 1990; Cazden, 1992; Chall, 1967, 1983; Delpit, 1986; Duffy, 1991; Fisher & Hiebert, 1990; McCaslin, 1989).

Na sua grande maioria, os estudos que visam descrever este tipo de práticas têm um traço distintivo: os professores participantes são selecionados de acordo com os bons resultados dos seus alunos. Após esta seleção inicial, existe uma caracterização das práticas dos professores selecionados sabendo à partida que os alunos destes professores são os que obtêm melhores resultados

Um dos primeiros trabalhos desta natureza foi o trabalho realizado por Pressley, Rankin e Yokoi (1996). Pressley et al. (1996) caracterizaram as práticas de 83 professores nomeados pelos seus supervisores como professores excecionais no ensino da linguagem escrita. Os resultados dos alunos foram utilizados como critério de nomeação. Estes professores eram professores do pré-escolar (n=23), do primeiro (n=34) e do segundo ano de escolaridade (n=26). Pressley et al. (1996) pediram aos professores para descreverem os 10

elementos mais importantes nas suas práticas de ensino. A partir da análise das mais de 400 práticas individuais listadas pelos professores, os autores construíram 4 categorias de respostas: a) materiais na sala de aula; b) ensino da leitura; c) escrita; e d) avaliação.

No que diz respeito aos materiais na sala de aula, os professores foram caracterizados pela utilização sistemática de livros infantis. Existia uma preocupação na construção de um ambiente de sala de aula rodeado de verdadeiros materiais escritos que os alunos pudessem utilizar regularmente. Estes professores reportaram que utilizam também com frequência fichas para trabalhar determinados conhecimentos de forma isolada, por exemplo, os nomes das letras, as correspondências grafema-fonema, a escrita de palavras, etc. Estas fichas surgiam muitas vezes no contexto de outras atividades de leitura e escrita. Pressley et al. (1996) realçam que estes professores consideram necessário um ensino sistemático das correspondências grafema-fonema a todos os alunos e não apenas aos alunos com dificuldades. Da mesma forma, relatam que todos os alunos devem trabalhar a leitura e a escrita de textos, independentemente das suas capacidades.

Relativamente ao ensino da leitura, as práticas declaradas acompanham as práticas sugeridas pelos materiais utilizados descritos anteriormente. Estes professores utilizam em simultâneo práticas de ensino mais contextualizadas (ex: leitura e escrita de textos) e, sempre que necessário e faça sentido, práticas mais abstratas e menos contextualizadas (reconhecimento de letras, correspondência grafema-fonema). Mais especificamente, estes professores referiram o desenvolvimento de determinadas competências no ensino da leitura: a) discriminação visual e auditiva bem como as capacidades de espera e de escuta ativa; b) convenções de escrita (ex: conceito de palavra e orientação do texto); c) conhecimento das letras, as associações entre letras e sons e as capacidades de descodificação de palavras; d) reconhecimento automático de palavras e o ensino de novo vocabulário; e) estratégias de compreensão (relacionar acontecimentos, reter as ideias principais); f) pensamento crítico (brainstorming, capacidade de recuperação da informação na memória).

No que concerne à escrita, os professores relataram a utilização de um jornal de turma e a escrita a partir de imagens. As atividades de escrita surgiram associadas à leitura de diferentes formas. Por exemplo, os alunos liam para a turma as histórias que escreviam, ou continuavam a história de um livro lido anteriormente. Uma atividade que se destacou igualmente pelos professores foi o ditado dos alunos ao professor.

A avaliação reportada por estes professores centrava-se sobretudo na compreensão leitora e na construção de um portfólio com os textos escritos dos alunos. A avaliação da compreensão incluía questões seguidas da leitura de um texto, recontar uma história que os alunos acabaram de ler/ouvir, ou voltar a ler uma história.

Não constituindo uma categoria individual, os autores realçam que estes professores utilizavam diferentes formas de agrupar os alunos para trabalhar. Por exemplo, leitura de textos em conjunto com o professor, escrita a pares, leitura individual.

Pressley et al. (1996) resumem os resultados do seu estudo referindo que os professores dos alunos com melhores resultados na aprendizagem da linguagem escrita 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. Estes resultados estão de acordo com a posição teórica assumida por diferentes investigadores e educadores (e.g., Adams, 1990; Cazden, 1992; Delpit 1986; Duffy, 1991; Fisher & Hiebert, 1990; Pressley, 1994; Stahl, McKenna & Pagnucco, 1994) e também com a meta-análise realizada pelo *National Reading Panel* (NRP, 2000).

Após o estudo de Pressley et al. (1996), realizado com base num questionário, o mesmo laboratório de pesquisa decidiu que a melhor forma de caracterizar as práticas dos professores que sistematicamente obtêm melhores resultados seria através da observação de sala de aula. Para tal, Wharton-McDonald, Pressley e Hampston (1998) caracterizaram as práticas de 9 professores do primeiro ano de escolaridade através de observações sistemáticas de sala de aula e entrevistas. Estes professores foram selecionados por terem sido identificados pelos seus supervisores como excelentes professores no ensino da linguagem escrita ou como professores com práticas mais típicas. Com base na avaliação das competências de leitura e escrita dos alunos no final do ano letivo, Wharton-McDonald et al. (1998) destacaram três professores pelos bons resultados dos seus alunos. As práticas de ensino destes professores foram caracterizadas face a diferentes dimensões como por exemplo: expectativas elevadas para todos os alunos, boas competências de gestão de sala de aula, promoção da realização de atividades independentes promovendo a autorregulação pelos alunos com o apoio do professor, tempos vazios extremamente reduzidos. Especificamente no que diz respeito ao ensino da linguagem, três características distinguem o ensino destes professores: 1) integravam a leitura de literatura infantil e a escrita de histórias com o ensino das correspondências grafema-fonema; 2) Dinamizavam aulas específicas sobre determinadas

correspondências grafema-fonema que derivavam da necessidade da escrita dos alunos ou da leitura de histórias; e 3) Integravam atividades de leitura com atividades de escrita.

Em contraste a estes professores, as práticas dos restantes professores foram caracterizadas como centradas unicamente no ensino das correspondências grafema-fonema ou fortemente influenciadas por práticas de ensino assentes em métodos globais. Especificamente no que diz respeito a estas últimas, alguns professores também combinavam a escrita e a leitura de textos com o ensino das capacidades de decodificação. Contudo, o que os distinguiu dos professores mais eficazes é que quando os alunos liam ou escreviam histórias não era esperado que os alunos fossem responsáveis por uma leitura/escrita correta.

Face a estes resultados, três anos mais tarde o mesmo laboratório decidiu realizar um *follow-up* do estudo anterior mas desta vez a nível nacional. Pressley et al. (2001) observaram 30 professores de 5 estados diferentes dos Estados Unidos. Estes professores foram escolhidos com o mesmo procedimento do estudo anterior (Wharton-McDonald et al., 1998). Foi pedido aos supervisores para nomearem os professores que consideravam ser os melhores professores com base nas suas práticas e nos resultados dos alunos. Foi também pedido aos supervisores para nomearem professores com práticas mais típicas e com resultados mais modestos. Foram assim constituídos 15 pares de professores. Para caracterizar as suas práticas cada professor foi observado entre 15 a 30 horas. Para completar os dados das observações cada professor participou igualmente numa entrevista. Os alunos de todos os professores foram avaliados face às suas competências de leitura e escrita. Com base na análise dos dados, Pressley et al. (2001) identificaram um conjunto de características que distingue as práticas de ensino dos professores eficazes. Concretamente, estas práticas envolviam o ensino de estratégias múltiplas para a leitura de palavras, por exemplo, as correspondências entre grafemas e fonemas, identificação de partes de palavras, identificação global de palavras, utilização de imagens, utilização de informação semântica do contexto e pistas sintáticas. Estas práticas envolviam também o ensino de estratégias de compreensão, por exemplo, realizar antecipações, inferências, resumos. Os professores com práticas mais eficazes serviam frequentemente de suporte à realização das atividades em vez de assumirem a sua direção o tempo inteiro. Estas práticas eficazes realçavam o processo de escrita através da escrita pelos alunos, onde os professores incentivavam os alunos a escrever corretamente utilizando todas as convenções de escrita. Por fim, estas práticas distinguiam-se de práticas menos eficazes porque se focavam efetivamente na leitura e na escrita e não em trabalhos

manuais, desenhos ou outras atividades. A escrita dos alunos era utilizada como suporte e exposta nas paredes da sala.

Também Morrow, Tracey, Woo e Pressley (1999) caracterizaram as práticas de ensino da linguagem escrita de 6 professores do 1º ano de escolaridade. Estes professores foram identificados como professores excepcionais no ensino da linguagem escrita através dos resultados dos seus alunos nos últimos 5 anos. Cada professor participou numa entrevista e foi observado em sala de aula durante 25 horas ao longo do ano letivo. Através da análise das observações de sala de aula e da entrevista emergiram diferentes conclusões. Todas as salas de aulas demonstraram um ambiente rico em materiais escritos onde os alunos tinham diferentes opções de leitura. Existiram em todas as aulas diferentes experiências de leitura e escrita. Efetivamente, a leitura e a escrita foi utilizada com diferentes objetivos e os alunos agrupados de diferentes formas para o desenvolvimento das atividades. Nestas aulas os alunos recebiam ensino explícito e sistemático das correspondências grafema-fonema, correspondências que eram retomadas na leitura e na escrita de textos. Por fim, estes professores foram caracterizados como ótimos gestores de sala de aula.

Com uma metodologia diferente das anteriores para a seleção dos professores, Taylor, Pearson, Clark e Walpole (1999, 2000) estudaram as práticas de 114 professores distribuídos por 14 escolas a lecionar nas fases iniciais de aprendizagem, do pré-escolar ao terceiro ano de escolaridade, aproximadamente 28 professores por cada nível de ensino. Estes professores não foram selecionados à partida por serem professores eficazes. As práticas dos professores foram sistematicamente analisadas através de observações de sala de aula e a aprendizagem dos alunos meticulosamente avaliada. Em particular, os alunos foram avaliados no início e no final do ano letivo com recurso a diferentes provas de leitura: leitura de palavras (fluência e precisão) e provas de compreensão. Importa realçar que os diferentes grupos de alunos eram constituídos por alunos oriundos de meios socioeconómicos diversificados com uma elevada representação de alunos de meios desfavorecidos. Taylor et al. (1999, 2000) através da evolução dos alunos nas capacidades de leitura classificaram as práticas de ensino dos professores como fortemente, moderadamente e pouco eficazes. As práticas fortemente eficazes foram práticas que envolviam diferentes formas de agrupar os alunos, práticas que consideravam o ensino das correspondências grafema-fonema de forma descontextualizada seguidas da sua prática na leitura e escrita de textos reais, práticas que consideravam os processos cognitivos superiores (compreensão, inferências, proposições) e ainda práticas que realçavam a leitura independente do professor. Taylor et al. (1999, 2000) concluem que a

integração de atividades mais descontextualizadas (trabalho sobre letras e sons) com atividades mais holísticas (leitura e escrita de textos) permite o envolvimento de todos os alunos e naturalmente, como desejado, o desenvolvimento das suas capacidades de leitura.

5.1.4 Estudos Comparativos

No sentido de perceber a eficácia das diferentes práticas dos professores descritas anteriormente, alguns autores desenvolveram estudos comparativos das diferentes abordagens. Porém, os resultados são divergentes. Se existem trabalhos que revelam a superioridade dos programas que se centram sobretudo no ensino direto e explícito das correspondências grafema-fonema (e.g., Foorman, Francis, Fletcher, Schatschneider & Mehta, 1998), outros trabalhos não confirmam esta superioridade, conferindo inclusive superioridade a práticas que incidem sobre o trabalho centrado na leitura e escrita de textos (e.g., Pasa, 2001) ou ainda trabalhos que realçam a importância de conjugar o trabalho sobre o código da linguagem escrita, por exemplo a relação entre letras e sons, com o trabalho sobre a compreensão, por exemplo, leitura e escrita de textos (e.g., McDonald Connor et al., 2011)

Alguns destes trabalhos agrupam os professores de acordo com as suas práticas e estudam o impacto dessas práticas na aprendizagem dos alunos (e.g, Connelly, Johnston & Thompson, 2001; Foorman et al., 1998; Jiménez & Guzmán, 2003; Pasa, 2001, 2005) e outros tentam esclarecer quais as práticas que mais contribuem para aprendizagem da leitura, isolando determinadas características sem fazer grupos de professores (e.g., Amendum et al., 2009; McDonald Connor et al., 2009b, 2011; Foorman et al., 2006).

Um dos trabalhos que pretendeu isolar o impacto de determinadas práticas de ensino da leitura na aprendizagem dos alunos foi o de Amendum et al. (2009). Os autores analisaram a relação entre cinco características de ensino da leitura no primeiro e no segundo ano de escolaridade e a aprendizagem da leitura no final do ano letivo. Mais concretamente, os autores investigaram a relação entre o estilo de interação preferido (o professor serve de suporte à realização da atividade vs. o professor assume a direção da atividade), o modo de organização dos alunos (trabalho coletivo com a turma vs. trabalho em pequenos grupos), o foco da atividade de leitura (focado em letras e palavras vs. focado na compreensão), o papel do aluno (papel ativo vs. papel passivo), o material utilizado (textos vs. fichas) e a aprendizagem da leitura. Participaram neste estudo 8 professores do primeiro ano, 8 professores do segundo ano e os seus 166 alunos. Os professores voluntariaram-se para

participar no estudo. Foram realizadas três observações de sala de aula (uma no início, outra no meio, e outra no final do ano letivo) com a duração de 60 a 90 minutos a cada professor por dois observadores independentes. O procedimento de recolha de dados decorreu da seguinte forma: durante 4 minutos os observadores descreviam detalhadamente o que estava a acontecer e nos 4 minutos seguintes apenas observavam. O ciclo repetia-se até terminar o tempo. Gravações áudio complementavam as descrições. Posteriormente, cada momento de 4 minutos era codificado de forma independente pelos dois observadores com os códigos já referidos e calculados os respetivos acordos. Como medida adicional de fidelidade, das três narrativas codificadas para cada professor, uma era de um observador diferente. A competência de leitura foi avaliada a partir do número de erros cometidos na leitura oral de pequenos excertos de complexidade crescente. Os resultados mostraram que o foco da atividade de leitura (focado em letras e palavras vs. focado na compreensão), o papel do aluno (papel ativo vs. papel passivo), e o material utilizado (textos vs. fichas) não influenciam os resultados em leitura. Relativamente ao estilo de interação preferido, os resultados mostraram que, especificamente no que ao primeiro ano diz respeito, quando o professor utiliza ambos os estilos de interação considerados (o professor serve de suporte à realização da atividade vs. o professor assume a direção da atividade), os alunos obtêm melhores resultados. Também no modo de organização dos alunos, os resultados mostraram que, relativamente ao primeiro ano, quando o professor utiliza ambos os modos de trabalho (trabalho coletivo com a turma vs. trabalho em pequenos grupos) os alunos obtêm melhores resultados. Os autores discutem estes resultados à luz da complexidade das relações entre práticas de ensino da leitura e aprendizagem dos alunos. Contudo, importa referir que a forma como os professores foram escolhidos para participar neste estudo bem como o número reduzido de professores participantes por ano de escolaridade, não potencia a diversidade das práticas pedagógicas, nomeadamente no que diz respeito às categorias que não influenciaram os resultados em leitura (o foco da atividade de leitura, o papel do aluno e o material utilizado).

Outro trabalho, com resultados bem diferentes dos apresentados anteriormente, foi o trabalho desenvolvido por McDonald Connor et al. (2011). McDonald Connor et al. (2011) investigaram a influência das práticas de ensino da leitura no desenvolvimento da capacidade de leitura de palavras em alunos do primeiro ano de escolaridade. Vinte e cinco professores e os seus 369 alunos foram distribuídos aleatoriamente por duas condições: grupo experimental (14 professores de 3 escolas diferentes e os seus 222 alunos) que diferenciava as suas práticas de ensino de acordo com uma grelha de monitorização (ISI) e grupo de controlo (11

professores de 4 escolas diferentes e os seus 174 alunos) que mantiveram as suas práticas habituais. Os professores do grupo experimental receberam formação na utilização da referida grelha de monitorização para diferenciarem as suas práticas de ensino da leitura. Para caracterizar as práticas de ensino da leitura dos professores, cada professor foi observado três vezes ao longo do ano letivo durante 60 a 90 minutos. As observações foram gravadas e codificadas posteriormente. Para avaliar a capacidade de leitura de palavras, foi contabilizado o número de erros que os alunos davam na leitura de uma lista de palavras de complexidade crescente. A grelha de monitorização utilizada pelos professores do grupo experimental foi a mesma grelha utilizada para descrever as práticas de todos os professores. Esta grelha foi inicialmente desenvolvida por McDonald Connor et al. (2009b) e contempla quatro dimensões: a) responsável pela gestão da atividade (professor; professor e alunos; par/pequeno grupo; individual); b) modo de organização dos alunos (turma; pequenos grupos; pares; individual); c) duração da atividade; e d) conteúdo da atividade. No que diz respeito ao conteúdo das atividades, apresenta-se na tabela seguinte a distinção feita pelos autores entre as atividades que visam a aprendizagem do código da linguagem escrita e as atividades que remetem para a construção de uma mensagem a partir da utilização de textos.

Tabela 1

Atividades focadas no código e atividades focadas no significado

Atividades focadas no código	Atividades focadas no significado
Consciência fonológica	Compreensão
Correspondência grafema-fonema	Fluência de textos
Descodificação de palavras	Leitura de textos
Codificação de palavras	Escrita de textos
Consciência morfológica	Vocabulário escrito
Fluência de letras e palavras	Vocabulário oral
	Convenções de escrita

Nota. Adaptada de McDonald Connor et al. (2011)

Os resultados relatados demonstraram que os alunos dos professores que utilizaram a grelha monitorização para diferenciar as suas práticas de ensino da leitura obtiveram melhores resultados do que os professores que mantiveram as suas práticas habituais. Os resultados

mostraram também que os alunos dos professores que combinam atividades focadas no código com atividades focadas no significado obtêm melhores desempenhos na leitura de palavras no final do ano. Estes resultados confirmam os resultados obtidos dois anos antes pela mesma equipa de investigação McDonald Conner et al. (2009b).

Também Foorman et al. (2006) investigaram de que forma as práticas de ensino da linguagem escrita influenciam os resultados na leitura e na escrita de alunos no final ano de escolaridade. Participaram neste estudo 1285 crianças distribuídas por 107 turmas. 682 eram do primeiro e 603 do segundo ano de escolaridade. Para caracterizar as práticas dos professores cada professor foi observado entre 3 a 6 vezes durante o ano letivo. Cada observação demorou entre 90 a 120 minutos. Os professores foram caracterizados face ao tempo dedicado a diferentes atividades: princípio alfabético; escrita de textos; análise de palavras isoladas; compreensão e leitura de livros; análise de palavras no contexto de livros; linguagem oral; e preparação da aula. As capacidades de leitura foram avaliadas no início e no final do ano com recurso a três provas de leitura: leitura de palavras, leitura de pseudopalavras e compreensão. Os autores apontam como principal conclusão que o efeito das práticas dos professores na aprendizagem da leitura dos alunos pode apenas ser descrito como fraco. Outros autores descreveram resultados semelhantes (Amendum et al., 2009).

Foorman et al. (2006) referem que foram as capacidades iniciais de leitura dos alunos que explicaram até 50% da variabilidade dos resultados no final do ano. Ainda assim, os autores realçam dois indicadores interessantes: a) O tempo dedicado à leitura de livros com os alunos favorece as capacidades de leitura de palavras; b) O tempo dedicado à análise das correspondências grafema-fonema poderá ter um efeito negativo nas competências de leitura.

Outro tipo de trabalhos são aqueles que separam os professores de acordo com as suas práticas pedagógicas e tentam perceber o impacto das características desses professores nos resultados dos alunos. Frequentemente, estes estudos utilizam a comparação entre dois ou três grupos de professores com práticas contrastadas. Quando os trabalhos se centram na comparação de dois grupos, estes apresentam práticas contrastadas. Contudo, quando comparam três grupos de professores, dois deles apresentam práticas contrastadas e um terceiro apresenta características intermédias.

Relativamente à comparação entre dois grupos foi possível identificar alguns trabalhos recentes como por exemplo, o trabalho de Pasa (2001) que comparou a aquisição da linguagem escrita de alunos de dois professores com abordagens contrastadas. Cada grupo era

constituído por 11 alunos do primeiro ano de escolaridade equivalentes na aprendizagem da linguagem escrita no início do ano letivo. As práticas dos professores foram caracterizadas através da resposta a um questionário bem como a partir de observações mensais de sala de aula ao longo do ano letivo. Um dos professores focava as suas práticas no ensino explícito e regular das correspondências grafema-fonema e o outro professor adotava uma abordagem centrada na leitura e na escrita de textos. Os alunos foram avaliados no final do ano letivo com recurso a três provas: escrita de palavras isoladas, leitura oral de um pequeno texto, e a recuperação do conteúdo da leitura. Os alunos do professor que centra as suas práticas na leitura e na escrita de textos obtiveram melhores resultados em todas as provas do que os alunos do professor que centra as suas práticas no ensino sistemático das correspondências grafema-fonema. Mais especificamente, estes alunos deram menos erros na escrita de palavras individuais, menos erros na leitura oral de um pequeno texto, e recuperaram melhor o conteúdo da leitura. Uma abordagem centrada na leitura e na escrita de textos promove o desenvolvimento da linguagem escrita comparativamente a uma abordagem centrada nas correspondências grafema-fonema.

Outro trabalho, e com resultados que contrastam com os resultados descritos anteriormente, foi o trabalho desenvolvido por Jiménez e Guzmán (2003). Estes autores tentaram perceber a influência dos métodos de ensino da leitura sobre o reconhecimento de palavras na língua espanhola. A partir da resposta a um questionário e de uma entrevista a 8 professores, 4 do primeiro e 4 do segundo ano de escolaridade, foram seleccionados e agrupados de acordo com o seu método de ensino (sintético vs. global).

Jiménez e Guzmán (2003) utilizaram um questionário composto por 37 questões que foram agrupadas em três fatores: 1) método global/natural; 2) método silábico, e 3) método fonémico. Considerando a estrutura fatorial, os professores que obtiveram pontuações elevadas no primeiro fator são aqueles que realçam o significado no ensino da leitura adotando um modelo *top-down* (descendente). Por sua vez, os professores com pontuações elevadas no segundo e terceiro fator valorizam a descodificação e adotam um modelo *bottom-up* (ascendente) no ensino da leitura. Também as respostas às questões da entrevista foram classificadas em duas categorias: orientada para o significado ou orientada para a descodificação. As respostas foram codificadas por dois autores independentes com um nível de acordo superior a 90%. Com efeito, os professores com um método sintético foram aqueles que obtiveram em simultâneo, pontuações elevadas no método silábico e/ou no método fonémico no questionário e orientação para a descodificação elevada nas respostas à

entrevista. Por outro lado, os professores com um método global foram aqueles com pontuações elevadas no método global/natural do questionário e em simultâneo uma orientação para o significado na entrevista.

Também os alunos foram agrupados de acordo com o ano de escolaridade e com o método de ensino dos seus professores: 75 do primeiro (30 de uma abordagem centrada no significado e 45 de uma abordagem centrada no código) e 127 do segundo ano (65 de uma abordagem centrada no significado e 62 de uma abordagem centrada no código).

Para avaliarem o reconhecimento de palavras, Jiménez e Guzmán (2003) utilizaram uma prova de decisão lexical e uma prova de leitura oral de palavras administradas no final do ano escolar. Na prova de decisão lexical, 112 palavras apareciam no ecrã de um computador e os alunos tinham que carregar na letra L caso fosse uma palavra ou na letra A caso fosse uma pseudopalavra. A prova de leitura oral consistia na leitura em voz alta de 64 palavras e 48 pseudopalavras. Em ambos, as provas palavras e pseudopalavras eram apresentadas aleatoriamente e foram controlados alguns aspetos lexicais como a extensão das palavras e a posição das sílabas dentro das palavras bem como a própria frequência das palavras. Foi analisado o tempo de reação, o tempo de latência e os erros cometidos em ambas as provas.

Como resultados, os autores relatam que os alunos do segundo ano obtiveram sempre melhores resultados do que os alunos do primeiro ano. No que diz respeito especificamente ao primeiro ano de escolaridade, Jiménez e Guzmán (2003) verificaram que os alunos dos professores que têm uma abordagem centrada no código apresentam um tempo de latência e um tempo de reação menor, bem como um menor número de erros em ambas as provas realizadas quando comparados com os alunos dos professores com uma abordagem centrada no significado. Jiménez e Guzmán (2003) concluem que os alunos que aprendem a partir de uma abordagem centrada predominantemente no significado têm dificuldades particulares na leitura de palavras. Por outro lado, os alunos que aprendem a partir de uma abordagem centrada predominantemente no código têm um desenvolvimento das capacidades de leitura mais rápido, nomeadamente no que diz respeito à leitura de palavras.

Outro trabalho que comparou as práticas de dois grupos de professores foi o trabalho desenvolvido por Connelly et al. (2001). Os resultados deste trabalho reforçam os resultados apresentados anteriormente e destacam o ensino direto das correspondências grafema-fonema face ao ensino implícito. Connelly et al. (2001) estudaram o impacto das práticas de quatro

professores na compreensão e na leitura de palavras em alunos no início da aprendizagem (com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos) no final do ano de escolaridade.

Os quatro professores foram divididos em dois grupos: um grupo que centrava as suas práticas no ensino explícito das relações entre letras e sons, nas suas sequências (incluindo os padrões de escrita), e na pronúncia dos sons correspondentes; outro grupo que não abordava estas correspondências e, sempre que o fazia, fazia-o de forma implícita. A maior parte das atividades deste grupo eram atividades de leitura de livros infantis, contudo, apesar de ser com bastante menos frequência, os professores deste grupo reservavam um tempo para os alunos escreverem as suas próprias histórias. Vinte e dois alunos compunham o primeiro grupo e vinte seis o segundo.

Os alunos foram avaliados com recurso a uma prova para avaliar as capacidades de leitura de crianças entre os 6 e os 12 anos (Neale, 1989 cit. por Connelly et al., 2001) com duas medidas: leitura de palavras e compreensão. Esta prova consiste na leitura de pequenas narrativas no final das quais os alunos tinham que responder oralmente a um conjunto de perguntas de compreensão sobre o que tinham acabado de ler. Esta prova avalia igualmente o número de palavras lidas corretamente e a velocidade de leitura.

Os resultados indicaram que não existiram diferenças no que diz respeito ao número de palavras lidas corretamente mas existiram na velocidade de leitura. Os alunos dos professores que centravam as suas práticas no ensino implícito das correspondências grafema-fonema leem mais rápido do que os alunos dos professores que centram as suas práticas no ensino direto e sistemático destas correspondências. Relativamente aos resultados da 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 abordam estas correspondências de forma implícita. Os autores verificaram que não existe uma correlação entre as diferentes medidas no grupo de alunos dos professores que centram as suas práticas no ensino das correspondências grafema-fonema mas existe no grupo de alunos onde este ensino é feito de forma implícita. Os autores concluem que a abordagem centrada nas correspondências grafema-fonema produz melhores resultados em leitura do que uma abordagem que foca estas correspondências de forma implícita.

Com uma amostra claramente superior aos estudos até agora referidos, permitindo a construção de grupos de professores com uma maior representatividade, Foorman et al.

(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 66 professores foram distribuídos e 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. No grupo de ensino direto e sistemático as práticas dos professores eram predominantemente centradas no ensino das regras das correspondências grafema-fonema e em atividades de desenvolvimento da consciência fonológica. As atividades de escrita foram sobretudo ditados como meio preferencial para levar os alunos das escritas fonéticas para as escritas convencionais. No grupo de ensino implícito das correspondências grafema-fonema, os professores centravam as suas práticas sobretudo na leitura e na escrita de textos. Este grupo desenvolvia o seu trabalho de acordo com a filosofia preconizada pelos métodos globais (descendentes) (*whole-language approach*), promovendo as interações entre alunos num ambiente rico em materiais escritos. As atividades desenvolvidas tinham como objetivo principal a construção de significado a partir do material escrito. As oportunidades de aprendizagem do princípio alfabético eram secundárias. No grupo de ensino das correspondências grafema-fonema incorporado em outras atividades, as práticas dos professores reuniam as práticas de ambos os grupos descritos anteriormente. Ou seja, os professores baseavam as suas práticas na leitura e escrita de textos, textos que eram controlados do ponto de vista das correspondência grafema-fonema, para permitir aprofundar determinados padrões de escrita e aprofundar as relações entre grafemas e fonemas. Após o estudo do padrão em causa, eram desenvolvidas atividades de leitura e escrita independente ou coletivas.

Os resultados revelaram que os alunos que receberam ensino direto das correspondências grafema-fonema tiveram melhores resultados no final de ano na prova de leitura de palavras comparativamente aos alunos que receberam este ensino de forma implícita ou incorporada. No que diz respeito à prova de compreensão, Foorman et al. (1998) referem que apesar das diferenças serem menos robustas existe uma tendência que favorece o grupo de ensino direto das correspondências grafema-fonema comparativamente aos restantes grupos. Foorman et al. (1998) concluem que o ensino direto e sistemático das correspondências grafema-fonema no início da escolaridade é a melhor forma de desenvolver as competências de leitura dos alunos.

Também Pasa (2005), influenciada pelo trabalho de Fijalkow (2003a), que descreveu três perfis de ensino da linguagem escrita, refez o seu estudo original (Pasa, 2001) em que

tinha comparado apenas dois grupos com práticas contrastadas. Pasa (2005) comparou assim a aquisição da linguagem escrita de alunos de três professores com abordagens diferenciadas.

Tal como no primeiro estudo, as práticas dos professores foram caracterizadas através da resposta a um questionário bem como a partir de observações mensais de sala de aula ao longo do ano letivo. O primeiro professor foi caracterizado como tendo uma abordagem sociocultural. Através das interações sociais em atividades reais de leitura e escrita, este professor encorajava os alunos na descoberta dos aspetos funcionais e comunicativos da linguagem escrita. O segundo professor foi caracterizado como tendo uma abordagem integradora, realçando os aspetos funcionais e comunicativos da linguagem escrita, mas trabalhando em simultâneo as correspondências grafema-fonema, os aspetos sintáticos e morfológicos. Por fim, o terceiro professor caracterizado como tendo uma abordagem sintética, focava o ensino das correspondências grafema-fonema adotando o manual e as respetivas fichas como o único suporte para aprendizagem.

No início do ano todos os alunos foram avaliados em relação ao seu conhecimento de diferentes suportes de escrita e foram selecionados os doze alunos com os resultados mais baixos em cada professor. No final do ano, estes doze alunos foram avaliados através de três provas: escrita de palavras isoladas, leitura oral de um pequeno texto, e a recuperação do conteúdo da leitura. Importa realçar que a equivalência dos contextos socioeconómicos entre os grupos de alunos não foi assegurada nem controlada estatisticamente. O grupo sociocultural era um grupo sobretudo desfavorecido, o grupo sintético era um grupo favorecido e o grupo misto era um grupo heterogéneo.

Os resultados são divergentes. Na escrita de palavras individuais, os alunos do professor com uma abordagem integradora obtiveram melhores resultados comparativamente aos restantes alunos, não existindo diferenças entre si. Na leitura oral de um pequeno texto, os alunos do professor com uma abordagem sociocultural obtiveram os piores resultados comparativamente aos restantes alunos, não existindo diferenças entre si. E por fim, no que diz respeito à recuperação do conteúdo da leitura não houve diferenças entre os grupos. A autora conclui que apresentar a linguagem escrita aos alunos desde o início como um objeto complexo, trabalhando em simultâneo as suas componentes, como por exemplo as correspondências grafema-fonema, e o seu objetivo último, a compreensão, é a melhor forma de ajudar os alunos a progredirem na leitura e na escrita.

Através do enquadramento e dos estudos apresentados ao longo dos capítulos anteriores, pode concluir-se que os professores desenvolvem atividades e procedimentos diferentes para iniciar os alunos na leitura e na escrita, criando assim diferentes contextos para a apropriação das suas características. Porém, os estudos que avaliaram a eficácia das diferentes práticas de ensino são divergentes.

Neste contexto, o presente trabalho pretende descrever as práticas de ensino de professores a lecionar no primeiro ano de escolaridade e perceber o seu impacto na aprendizagem da leitura dos alunos. Para o desenvolvimento deste trabalho foram desenvolvidos três estudos. Na apresentação de cada um dos estudos será apresentada a sua introdução e objetivos, método, e apresentados e discutidos os respetivos resultados.

III – ESTUDOS EMPÍRICOS

1. ESTUDO DESCRITIVO DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES

2. OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA

3. PRÁTICAS DOS PROFESSORES E RESULTADOS DOS ALUNOS EM LEITURA

1. ESTUDO DESCRITIVO DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES

1.1 Introdução e objetivos

O presente capítulo tem como objetivo genérico descrever as práticas de ensino da linguagem escrita em professores a lecionar no 1º ano de escolaridade. Face a esta problemática, sublinha-se a escassa informação disponível, nomeadamente no contexto de ensino português.

Este primeiro estudo está organizado em duas partes para melhor responder ao objetivo proposto. A primeira parte corresponde a um estudo descritivo e comparativo com o realizado por Fijalkow (2003a) em França. Esta parte pretende descrever e realçar as práticas privilegiadas pelos professores no início da escolaridade obrigatória. Será na discussão destes resultados que serão estabelecidas comparações entre as práticas privilegiadas pelos professores portugueses e as práticas privilegiadas pelos professores franceses.

Os trabalhos de pesquisa a que fizemos referência no capítulo precedente têm realçado que os professores podem ser agrupados de acordo com as práticas de ensino privilegiadas. Assim, após uma descrição exaustiva das práticas dos professores, a segunda parte deste estudo foi orientada pela seguinte questão de investigação: será que existem grupos de professores com práticas pedagógicas semelhantes? Se existem, como se caracterizam?

Neste primeiro estudo, as práticas de ensino dos professores foram caracterizadas através da resposta a um questionário que será descrito em maior detalhe neste capítulo. As respostas ao questionário foram objeto de tratamento diferenciado nas duas partes que constituem este estudo. Na primeira parte do estudo, todas as questões do questionário foram analisadas para descrever as práticas dos professores. Na segunda parte do estudo, considerado a extensão do questionário, foi realizado uma análise fatorial como forma de validação do instrumento, e os fatores revelados foram utilizados como variáveis para a realização de uma análise hierárquica de clusters.

1.2 Método

1.2.1 Participantes

O grupo do primeiro momento do estudo foi constituído por 883 professores a lecionar no 1º ano de escolaridade. O processo de amostragem para os participantes que integram este estudo foi orientado por princípios não probabilísticos ou não aleatórios. Neste tipo de

amostra, os elementos são selecionados pela sua conveniência, por voluntariado ou acidentalmente (Almeida & Freire, 2008; Maroco, 2011; Maroco & Bispo, 2005; Pestana & Gageiro, 2005). O único critério utilizado foi o de se encontrarem a lecionar no 1º ano de escolaridade no momento da resposta ao questionário.

Dado o elevado número de professores e a natureza do trabalho a realizar, considera-se importante uma descrição pormenorizada das características destes professores, nomeadamente: (a) origem geográfica; (b) forma de resposta; (c) idade; (d) sexo; (e) tempo de experiência docente; e o (f) tempo de experiência docente no 1º ano de escolaridade.

Origem geográfica. As Unidades Territoriais Estatísticas de Portugal (NUTS) designam as sub-regiões estatísticas em que se divide o território português. Na tentativa da obtenção de uma amostra estratificada por NUTS, o questionário foi enviado para as diferentes regiões administrativas. Dada a inexistência de dados para consulta pública do número de professores a lecionar por ano de escolaridade, a tarefa da construção de uma amostra estratificada por NUTS ficou comprometida. Contudo, para servir de referência, utilizou-se o número de professores a lecionar no 1º Ciclo.

À semelhança dos estudos realizados pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação, apresenta-se na Tabela 2 a distribuição dos professores participantes e da população de professores do 1º ciclo por NUTS I, II. Realça-se que, apesar de a população aqui representada dizer respeito ao número total de professores com funções letivas no 1º ciclo, este serve de referência para a interpretação da representatividade dos professores participantes.

Tabela 2

Distribuição da população e dos participantes por NUTS I e II.

NUTS I, II	População (1º ciclo) ¹		Participantes (1º ano)	
	<i>N</i>	%	<i>n</i>	%
Continente	26084	91.5	827	93.7
Norte	9615	33.7	266	30.1
Centro	5724	20.1	156	17.7
Lisboa	7539	26.5	266	30.1
Alentejo	2042	7.1	76	8.6
Algarve	1164	4.1	63	7.1
R. A. Açores	1024	3.6	30	3.4
R.A. Madeira	1396	4.9	26	2.9
Total	28504	100	883	100

Nota. 1. Estatísticas da Educação 2010/2011

De acordo com a Tabela 2, se compararmos a distribuição dos professores por NUTS I e II entre a população e a amostra, podemos concluir que a distribuição dos professores participantes é equivalente à distribuição dos professores na população.

Forma de resposta. Com o objetivo de conseguir o maior número de respostas possível ao questionário, utilizaram-se duas formas complementares de recolha de dados: através de uma entrevista e a partir da resposta pela internet. Esta forma de recolha de dados tem sido utilizada em estudos recentes da mesma natureza (e.g., Tolchinsky et al., 2012).

A Tabela 3 mostra a distribuição dos professores de acordo com a forma de resposta.

Tabela 3

Distribuição dos participantes de acordo com a forma de resposta.

Forma de resposta	<i>N</i>	%
Entrevista	142	16,1
Internet	741	83,9
Total	883	100

A conjugação destas duas formas de recolha de dados permitiu obter um elevado número de respostas ($N=883$). A maioria das respostas foi obtida através da internet (83.9%).

Idade. A idade dos professores participantes pode ser distribuída de acordo com a Figura 4.

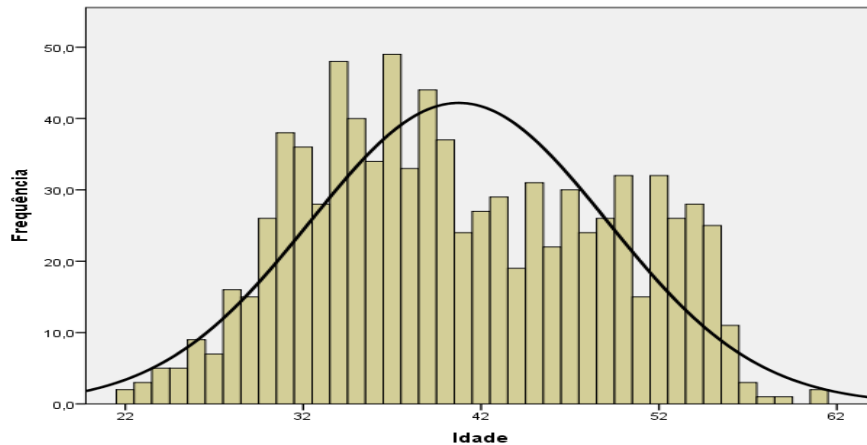


Figura 4. Distribuição dos participantes de acordo com a idade.

Através da observação da Figura 4, verifica-se que a idade dos professores participantes distribui-se entre os 22 e os 61 anos de idade ($M = 40.75$; $DP = 8.35$).

Sexo. A Tabela 4 mostra a distribuição dos participantes relativamente à variável sexo.

Tabela 4

Distribuição dos participantes de acordo com o sexo.

Sexo	<i>N</i>	%
Feminino	806	91.3
Masculino	77	8.7
Total	883	100

Verifica-se na Tabela 4 uma diferença elevada entre o número de professores do sexo feminino ($n = 806$) e o número de professores do sexo masculino ($n = 77$). Esta diferença

reflete a distribuição dos dois sexos na população em estudo, tal como tem sido evidenciada na descrição do perfil docente elaborada pelo ministério da educação.

Tempo de experiência docente. O tempo de experiência docente dos participantes distribui-se de acordo com a Figura 5.

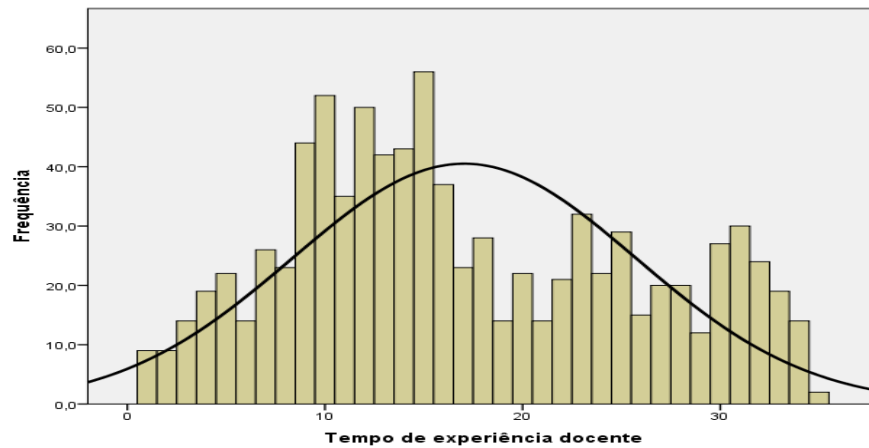


Figura 5. Distribuição dos participantes de acordo com o tempo de experiência docente

A Figura 5 mostra que os participantes têm entre 1 e 35 anos de experiência docente ($M = 17.05$; $DP = 8.70$).

Tempo de experiência docente no 1º ano de escolaridade. A Figura 6 mostra a distribuição dos participantes de acordo com a experiência no 1º ano de escolaridade.

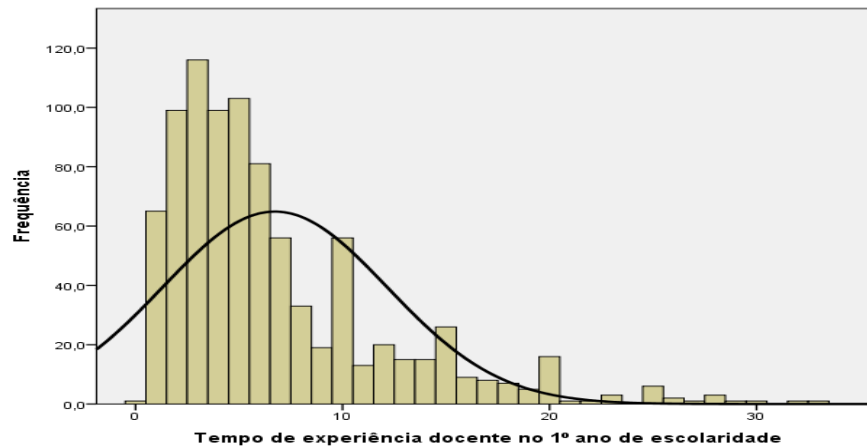


Figura 6. Distribuição dos participantes de acordo com o tempo de experiência docente no 1º ano de escolaridade.

O tempo de experiência docente no 1º ano de escolaridade dos participantes distribui-se entre 1 e 33 anos ($M = 6.73$; $DP = 5.43$).

Natureza institucional. A Tabela 5 mostra a distribuição dos professores participantes de acordo com natureza institucional.

Tabela 5

Distribuição dos participantes de acordo com a natureza institucional.

Natureza Institucional	N	%
Público	831	94.1
Privado	52	5.9
Total	883	100

Os dados da Tabela 5 mostram que os participantes lecionam maioritariamente no ensino público (94.1%).

1.2.2 Instrumento

Na recolha de dados do presente trabalho utilizou-se um questionário adaptado e validado a partir dos de Fijalkow e Fijalkow (1994) e Fijalkow (2003a). O questionário

utilizado encontra-se no Anexo I. A primeira parte do questionário é direcionada para recolha de dados demográficos e a segunda questiona a frequência de utilização de um conjunto de práticas pedagógicas de ensino da leitura e da escrita.

Especificamente no que à segunda parte diz respeito, os professores responderam a um conjunto de 127 questões utilizando uma escala de Likert com 4 pontos, todos eles com descritores associados (nunca; poucas vezes; algumas vezes; muitas vezes). Era ainda pedido aos professores para indicarem se utilizavam ou não um manual específico de leitura e para identificarem a abordagem de ensino que se aproximava mais da sua – sintética, analítica, mista, ou centrada no significado. É apresentado na Figura 7 um exemplo de uma questão do questionário.

8. Como ponto de partida das actividades de leitura na sala de aula, com que frequência utiliza as seguintes opções?

As indicações de um método de leitura utilizando o manual proposto

Um texto escrito por si, ditado ou não pelos alunos

Um texto relativo a um tema (animal, estação do ano, festa, país, etc.)

Um texto relativo a um projecto de organização da vida da turma (aprender a conhecer-se, formar grupos, etc.)

Um texto relativo a um projecto mais amplo a realizar (espectáculo, saída, correspondência, criação de um livro, etc.)

Um texto recolhido de um livro infantil

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV
Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV
Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV
Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV
Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV
Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Figura 7. Exemplo do questionário.

Como se pode observar na Figura 7, foi questionado para cada prática pedagógica a sua frequência de utilização no princípio e no fim do ano letivo. Contudo, uma vez que as respostas no fim do ano não diferenciavam as práticas dos professores, optou-se por utilizar apenas as respostas do princípio do ano.

As 127 questões estavam distribuídas por cinco domínios de acordo com a Tabela 6.

Tabela 6

Distribuição das questões pelos domínios do questionário.

Domínio	Número de questões
I – Aspetos metodológicos de ensino da leitura	49
II – Aspetos materiais do ensino da leitura	21
III – Utilização de livros infantis	9
IV – Avaliação das competências de leitura e escrita dos alunos	8
V – Questões específicas do ensino da escrita	40

1.2.3 Procedimento

Para a realização deste estudo, foi inicialmente pedida autorização formal junto da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação, através do Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar. Tendo sido concedida a autorização, procedeu-se à realização de várias reuniões com diferentes sedes de agrupamentos escolares, diretores de escolas e, finalmente, com os professores. Nestas reuniões eram apresentados os objetivos do trabalho. Com os professores que aceitavam participar, eram agendadas entrevistas onde se procedia à resposta ao questionário como se se tratasse de uma entrevista.

Como esta forma de recolha dos dados se revelou demasiado morosa, conseguindo apenas 142 participantes, optou-se por utilizar um procedimento adicional de recolha de dados. Foi elaborado uma versão do mesmo questionário na internet. Foi pedido ao Ministério de Educação uma base de dados com os contactos eletrónicos de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas com 1º ano de escolaridade de Portugal. Foi enviado para as escolas a página onde os professores poderiam responder ao questionário com uma breve explicação dos objetivos do estudo. Através deste procedimento conseguiu recolher-se a resposta de 741 professores.

Para descrever as práticas dos professores na primeira parte do estudo, todas as questões foram consideradas individualmente. Na segunda parte do estudo cada um dos domínios do questionário foi submetido a uma análise fatorial e os fatores revelados foram constituídos como variáveis para agrupar os professores através de uma análise hierárquica de clusters.

1.3 Resultados

1ª Parte

Apesar da extensão do questionário, considera-se pertinente iniciar a apresentação dos resultados com uma análise descritiva. Nesta análise descritiva, é apresentado para cada item a percentagem de cada opção de resposta. Por exemplo, relativamente à pergunta “com que frequência utiliza as indicações de um método de leitura utilizando o manual proposto”, é apresentado a percentagem de professores que respondeu nunca, poucas vezes, algumas vezes e muitas vezes. Lembra-se que será apenas considerada a resposta relativa ao início do ano.

I – ASPETOS METODOLÓGICOS DE ENSINO DA LEITURA

8. Como ponto de partida das atividades de leitura na sala de aula, com que frequência utiliza as seguintes opções?

Tabela 7

Percentagem das atividades de leitura na sala de aula.

	N	PV	AV	MV
As indicações de um método de leitura utilizando o manual proposto	9.3	12.7	34.7	43.3
Um texto escrito por si, ditado ou não pelos alunos	9.7	22.0	42.4	25.9
Um texto relativo a um tema (animal, estação do ano, festa, país, etc.)	4.3	16.3	49.6	29.8
Um texto relativo a um projeto de organização da vida da turma (aprender a conhecer-se, formar grupos, etc.)	10.4	29.1	47.1	13.4
Um texto relativo a um projeto mais amplo a realizar (espetáculo, saída, correspondência, criação de um livro, etc.)	14.0	44.2	35.9	5.9
Um texto recolhido de um livro infantil	4.1	12.6	42.2	41.1

Nota. N(nunca); PV (poucas vezes); AV (algumas vezes); MV (muitas vezes)

De acordo com a Tabela 7, à exceção da opção que consiste na utilização de um texto relativo a um projeto mais amplo a realizar (espetáculo, saída, correspondência, criação de um

livro, etc.), todas as opções concentram a maioria das respostas entre o ponto 3 (algumas vezes) e o ponto 4 (muitas vezes). Apesar de natureza bastante diferente, duas opções destacam-se pela elevada percentagem de respostas no ponto 4 (muitas vezes): as indicações de um método de leitura utilizando o manual proposto (43.3%) e um texto recolhido de um livro infantil (41.1%).

9. Quando os alunos se deparam com um texto que nunca leram, com que frequência realiza os seguintes procedimentos?

Tabela 8

Percentagem dos procedimentos adotados quando os alunos se deparam com um texto que nunca leram.

	N	PV	AV	MV
Primeiro tenta explicar-lhes os conteúdos	11.7	15.1	22.1	51.1
Lê-lhes o texto uma primeira vez	2.0	5.7	15.1	77.2
Apresenta-lhes em primeiro lugar as palavras que eles não conhecem	14.0	18.6	25.8	41.6
Pergunta-lhes se há palavras que eles conhecem e quais são	4.2	6.9	22.8	66.1
Realiza com os alunos a leitura do texto seguindo a ordem das Palavras	3.2	6.2	23.9	66.7
Coloca-lhes perguntas sobre o texto (quem o escreveu? para quem? porquê?)	4.3	9.9	24.1	61.7
Deixa-os desenvolverem-se sozinhos	31.1	32.5	29.3	7.1

Pode verificar-se na Tabela 8 que, à exceção da opção que consiste em deixar os alunos desenvolverem-se sozinhos, todas as opções concentram a maioria das respostas entre o ponto 3 (algumas vezes) e o ponto 4 (muitas vezes). Implicando diferentes níveis de participação dos alunos, realçam-se as três opções com maior percentagem de respostas no ponto 4 (muitas vezes): lê-lhes o texto uma primeira vez (77.2%), pergunta-lhes se há palavras que eles conhecem e quais são (66.1%), e realiza com os alunos a leitura do texto seguindo a ordem das palavras (66.7%).

10. Quando ajuda individualmente um aluno a descobrir uma palavra num texto ou numa frase, independentemente do momento do ano, com que frequência lhe propõe as seguintes opções?

Tabela 9

Percentagem dos procedimentos adotados para ajudar um aluno a ler uma palavra desconhecida

	N	PV	AV	MV
Focar-se nas letras e nas sílabas nomeando-as (sílabas por sílabas ou letra por letra)	3.7	12.0	33.6	50.6
Saltar a palavra, ler mais à frente, e voltar atrás para a identificar	23.3	30.2	36.6	9.9
Reler o princípio da frase e identificar a palavra	3.2	13.6	52.2	31.0
Procurar nos recursos do ambiente (lista de palavras, cartazes, cadernos, livros) uma palavra parecida ou partes de palavras idênticas	3.5	12.0	37.4	47.1
Pedir a um dos pares para ler a palavra	6.2	22.9	45.0	25.9
Esclarece-lhe o contexto	2.2	11.0	44.1	42.8
Mostra-lhe onde está a palavra escrita nos recursos existentes da sala	2.9	15.9	40.2	41.0
Isola a primeira letra ou sílaba da palavra tentando fazê-lo adivinhar essa palavra	21.3	28.3	34.8	15.6

Analisando a Tabela 9, à exceção de duas opções (saltar a palavra, ler mais à frente, e voltar atrás para a identificar e isolar a primeira letra ou sílaba da palavra tentando fazê-lo adivinhar essa palavra), todas as opções concentram as respostas entre o ponto 3 (algumas vezes) e o ponto 4 (muitas vezes). Realçam-se as duas opções com maior percentagem de respostas no ponto 4 (muitas vezes): focar-se nas letras e nas sílabas nomeando-as (sílabas por sílabas ou letra por letra) (50.6%) e procurar nos recursos do ambiente (lista de palavras, cartazes, cadernos, livros) uma palavra parecida ou partes de palavras idênticas (47.1%).

11. Se o aluno, servindo-se do contexto, identifica mal uma palavra, convida-o a verificar a leitura da palavra pedindo-lhe:

Tabela 10

Percentagem dos procedimentos adotados quando um aluno identifica mal uma palavra servindo-se do contexto

	N	PV	AV	MV
Para soletrar a palavra	10.9	19.6	33.1	36.5
Para explicar como ele fez para a encontrar	5.7	12.7	43.8	37.8
Para a ler em voz alta	1.2	5.5	29.7	63.5
Para dizer cada sílaba	2.5	9.5	37.3	50.7

Todas as opções presentes na Tabela 10 concentram a maioria das respostas entre o ponto 3 (algumas vezes) e o ponto 4 (muitas vezes). Realçam-se as duas opções com maior percentagem de respostas no ponto 4 (muitas vezes): para a ler em voz alta (63.5%) e para dizer cada sílaba (50.7%).

12. Se o aluno identificou mal uma palavra descodificando-a (letra a letra ou sílaba a sílaba) convida-o a verificar a leitura da palavra pedindo-lhe:

Tabela 11

Percentagem dos procedimentos adotados quando um aluno identifica mal uma palavra descodificando-a.

	N	PV	AV	MV
Para dizer se acha que a palavra faz sentido no contexto	1.9	8.2	37.9	52.0
Para reler o que está antes	2.5	6.0	39.8	51.8
Para ler o que se segue	4.3	10.9	42.8	42.0
Para justificar a leitura da palavra	8.9	21.0	42.7	27.4

De acordo com a Tabela 11, todas as opções concentram a maioria das respostas entre o ponto 3 (algumas vezes) e o ponto 4 (muitas vezes). Duas opções destacam-se pela elevada percentagem de respostas no ponto 4 (muitas vezes): para dizer se acha que a palavra faz sentido no contexto (52.0%) e para reler o que está antes (51.8%).

13. Quantas vezes pede aos seus alunos para fazer as seguintes atividades?

Tabela 12

Percentagem de diferentes atividades a realizar com os alunos.

	N	PV	AV	MV
Comparar palavras, frases, para ver o que têm em comum e de diferente	2.5	8.9	35.8	52.8
Comparar palavras a partir de sílabas ou de partes de palavras	0.8	6.1	35.6	57.5
Substituir palavras por outras numa frase	6.0	22.8	37.9	33.3
Trabalhar com frases inteiras (apontar, enunciar, colocar sob uma ilustração, executar uma instrução)	4.4	14.3	35.0	46.3
Juntar as letras para fazer grupos de letras ou sílabas	4.1	12.9	28.4	54.6
Ler rótulos ou listas de palavras	2.0	14.5	40.3	43.1
Completar frases com lacunas (incompletas)	1.2	11.9	33.9	53.0
Encontrar letras ou grupos de letras (correspondentes a um som) nas palavras ou nas frases	0.9	7.5	30.4	61.3
Reconstituir palavras a partir de sílabas escritas	1.1	6.2	33.3	59.3
Reconstituir frases a partir de palavras desordenadas	4.0	11.3	31.5	53.2
Antecipar o conteúdo de uma frase ou de um texto a partir de um título ou de uma ilustração, verificando-o em seguida	3.9	14.9	40.1	41.1
Antecipar o fim de um texto inacabado	6.6	25.0	42.0	26.4
Responder a questões procurando a resposta no texto	10.6	23.9	32.8	32.6
Ler imagens isoladas ou sequenciais (história em imagens, sem texto)	2.3	13.1	40.5	44.1
Reconhecer palavras rapidamente	3.5	16.4	42.1	37.9
Produzir palavras oralmente a partir de sílabas dadas pelo professor	2.6	10.9	35.7	50.8
Ler sílabas isoladas	2.8	19.8	29.2	48.1
Ligar uma letra ou um grupo de letras ao(s) som(ns) correspondente(s)	4.4	13.1	30.2	52.2
Ler por prazer (leitura livre)	5.7	15.2	29.6	49.6
Reestruturar um livro ou uma narrativa a partir de uma apresentação desestruturada (ex: ordenar as imagens com o texto; pôr o texto em ordem...)	9.7	22.2	42.8	25.3

Da análise da Tabela 12 verifica-se que todas as opções concentram a maioria das respostas entre o ponto 3 (algumas vezes) e o ponto 4 (muitas vezes). Realçam-se as três opções com maior percentagem de respostas no ponto 4 (muitas vezes): encontrar letras ou grupos de letras (correspondentes a um som) nas palavras ou nas frases (61.3%), reconstituir palavras a partir de sílabas escritas (59.3%), comparar palavras a partir de sílabas ou de partes de palavras (57.5%);

14. Selecione a abordagem de ensino que se aproxima mais da sua (escolha apenas uma opção)

Tabela 13

Percentagem das abordagens de ensino.

Abordagem	Percentagem (%)
Mais perto de uma abordagem que vai das letras às palavras e depois às frases (método sintético)	29.3
Mais próxima de uma abordagem que vai das frases às palavras e depois às letras (método analítico)	7.1
Mista (ambos os métodos sintético e analítico)	56.7
Mais próxima de uma abordagem que se centra principalmente sobre o significado de um texto	6.8

A Tabela 13 mostra que mais de metade dos participantes identificou-se com uma abordagem mista (56.6%). Também a abordagem que vai das letras às palavras e depois às frases (sintética) obteve uma percentagem considerável (29.3%). As duas abordagens restantes, que vai das frases às palavras e depois às letras (analítica) (7.1%) e que se centra principalmente sobre o significado de um texto (6.8%) obtiveram percentagens pouco expressivas.

II – ASPETOS MATERIAIS DO ENSINO DA LEITURA

15. Os seus alunos têm à disposição um manual de leitura de base que é utilizado regularmente?

A maioria dos professores (88.4%) refere que os alunos têm à disposição um manual de leitura que é utilizado regularmente. Apenas 11.6% dos professores declara que os seus alunos não utilizam um manual regularmente. Esta questão parece reforçar a importância que os professores atribuem à utilização regular do manual. Na questão número 8, quando questionados sobre o ponto de partida das atividades de leitura na sala de aula, 78% dos professores referiu que segue as indicações de um método de leitura utilizando o manual proposto.

16. Na aula, com que frequência dá aos seus alunos para ler:

Tabela 14

Percentagem dos materiais lidos na aula.

	N	PV	AV	MV
Excertos dos manuais	10.2	19.8	32.8	37.1
Escritos do meio ambiente (embalagens, cartazes, slogans publicitários, programas)	7.7	24.6	45.4	22.3
Livros infantis	5.5	10.6	31.9	51.9
Revistas para crianças	14.9	38.7	35.4	10.9
A imprensa escrita (jornais, revistas ...)	13.3	35.2	38.3	13.3
Dicionários ou enciclopédias (para crianças ou adultos)	26.5	38.4	27.5	7.6
Correspondência (Cartas, cartões, postais...)	24.2	44.3	24.8	6.7
Banda desenhada	14.0	32.7	41.9	11.3
Escritos explicativos (receitas, regras de jogo, manuais de instrução...)	20.7	39.3	32.3	7.7
Poemas, canções, rimas	7.9	10.9	36.9	44.3
Enigmas, adivinhas, charadas, palavras cruzadas	9.1	17.8	40.4	32.7

De acordo com os dados da Tabela 14, dos onze suportes propostos para a leitura na sala de aula, sete deles concentram a maioria das respostas entre o ponto 3 (algumas vezes) e o ponto 4 (muitas vezes) (excertos dos manuais; escritos do meio ambiente; imprensa escrita; banda desenhada; enigmas, adivinhas, charadas, palavras cruzadas; livros infantis; poemas, canções, rimas). Os restantes suportes (revistas para crianças; dicionários ou enciclopédias; correspondência; escritos explicativos) concentram a maioria das respostas entre o ponto 1 (nunca) e o ponto 2 (poucas vezes).

17. Com que frequência o material que é fixado nas paredes da sala depende:

Tabela 15

Percentagem dos materiais fixados nas paredes da sala.

	N	PV	AV	MV
De um tema	2.0	4.8	27.4	65.8
Do estudo de um fonema (ex: palavras que contenham o fonema /a/)	3.3	5.1	20.4	71.2
Do estudo de um grafema (ex: palavras que contenham os grafemas correspondentes ao fonema /a/)	4.2	5.1	20.6	70.1
Do estudo de sílabas (ex: palavras que contenham a sílaba “pa”)	2.9	10.3	26.6	60.1
Da natureza gramatical das palavras (ex: nomes, verbos, adjectivos...)	32.7	26.7	19.7	20.8
Das regras de concordância gramatical ou de conjugação (ex: o plural dos nomes, verbos...)	32.7	23.9	23.7	19.7

A Tabela 15 mostra que o material que é fixado nas paredes da sala de aula depende sobretudo de quatro das seis opções propostas (de um tema; do estudo de um fonema; do estudo de um grafema; do estudo de sílabas). Com efeito, são estas quatro opções que concentram a maioria das respostas entre o ponto 3 (algumas vezes) e o ponto 4 (muitas vezes). O material que é fixado nas paredes parece assim não depender da natureza gramatical

das palavras nem das regras de concordância gramatical ou de conjugação. Ambas as opções concentram a maioria das respostas entre o ponto 1 (nunca) e o ponto 2 (poucas vezes).

18. Seja no quadro, em cartazes, em etiquetas ou em folhas individuais, com que frequência propõe aos seus alunos que leiam:

Tabela 16

Porcentagem das unidades linguísticas trabalhadas na aula.

	N	PV	AV	MV
Palavras ou grupos de palavras	0.8	6.1	19.8	73.3
Sílabas ou letras	2.4	10.4	18.1	69.1
Frases independentes umas das outras	5.1	14.9	28.9	51.1
Texto	15.5	21.7	26.4	36.4

De acordo com a Tabela 16 todas as opções concentram a maioria das respostas entre o ponto 3 (algumas vezes) e o ponto 4 (muitas vezes). Duas opções destacam-se pela elevada percentagem de respostas no ponto 4 (muitas vezes): palavras ou grupos de palavras (73.3%) e sílabas ou letras (69.1%).

III – UTILIZAÇÃO DE LIVROS INFANTIS

19. Com que frequência realiza as seguintes atividades a partir de livros infantis?

Tabela 17

Percentagem de atividades realizadas a partir de livros infantis.

	N	PV	AV	MV
Lê os livros em voz alta para os seus alunos	0	0.5	15.4	84.1
Propõe aos seus alunos que classifiquem os livros no canto de leitura	22.4	30.4	34.4	12.8
Um ou outro aluno apresenta aos colegas um livro que tenha gostado bem como as razões da sua escolha	5.0	16.6	44.5	33.9
Os alunos criam um texto ou um outro livro (por ex: imaginam um final diferente, modificando as personagens ou a época, imaginam o resultado de uma aventura, outro episódio...)	7.7	26.0	45.0	21.3
Os alunos realizam atividades de expressão a partir de um livro (expressão corporal, plástica, fantoches, apresentação de fotografias...)	2.6	9.6	38.7	49.0
Conversa com os alunos sobre um livro apresentado por si ou por um deles	0.5	3.2	26.8	69.5
Os alunos participam na organização da área de leitura (regras, organização, exposição, disposição, decoração...)	9.1	20.8	40.2	29.9
Os alunos procuram outros livros a partir de um livro que leram (ex: a partir da leitura do pequeno polegar procuram outros livros que reenviem para o mesmo tipo de personagens, de história, imagens, etc...)	14.6	31.1	39.0	15.3
Os alunos procuram nos livros ou revistas informação para responderem a uma questão que surge	12.6	32.5	39.1	15.9

A Tabela 17 mostra que apenas uma opção não concentra a maioria das respostas entre o ponto 3 (algumas vezes) e o ponto 4 (muitas vezes). Esta opção diz respeito à classificação dos livros no canto de leitura. Todas as restantes oito opções concentram a maioria das respostas entre o ponto 3 (algumas vezes) e o ponto 4 (muitas vezes). Duas opções destacam-se pela elevada percentagem de respostas no ponto 4 (muitas vezes): lê os livros em voz alta

para os seus alunos (84.1%) e conversa com os alunos sobre um livro apresentado por si ou por um deles (69.5%).

IV – AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS

20. Para avaliar a competência de leitura e escrita dos seus alunos, com que frequência pede para:

Tabela 18

Percentagens das modalidades de avaliação da leitura e da escrita dos alunos.

	N	PV	AV	MV
Reconhecerem letras e sílabas	2.4	7.2	18.6	71.8
Reconhecerem palavras isoladas	1.4	6.7	25.4	66.6
Completarem espaços em textos com lacunas	3.6	12.1	28.8	55.5
Ordenarem palavras para fazer uma frase	4.1	11.4	27.3	57.2
Responderem a perguntas depois de ler um texto ou uma frase	7.1	13.4	25.5	54.0
Realizarem uma pequena tarefa seguindo instruções escritas	12.5	24.1	30.0	33.4
Lerem em voz alta	2.0	7.4	18.0	72.6
Recontarem uma história que o aluno acabou de ler	8.4	12.5	28.5	50.6

Da análise da Tabela 18 verifica-se que todas as opções concentram a maioria das respostas entre o ponto 3 (algumas vezes) e o ponto 4 (muitas vezes). Duas opções destacam-se pela elevada percentagem de respostas no ponto 4 (Muitas vezes): reconhecerem letras e sílabas (71.8%) e lerem em voz alta (72.6%).

V – QUESTÕES ESPECÍFICAS DO ENSINO DA ESCRITA

21. Com que frequência propõe aos seus alunos as seguintes atividades de escrita?

Tabela 19

Percentagens das atividades de escrita.

	N	PV	AV	MV
Que um, ou mais alunos, ditasse para o professor escrever frases	12.9	22.8	36.4	28.0
Que um, ou mais alunos, ditasse para o professor escrever palavras	12.2	21.3	39.2	27.3
Que um, ou mais alunos, ditasse para o professor escrever textos	19.5	29.1	33.2	18.2
Antes de escrever, perguntou ao aluno que está a ditar para dizer a palavra que quer escrever, soletrando-a	19.9	22.5	35.2	23.3
Num pequeno texto ditado pelo aluno, relê o que vai sendo escrito, com o objetivo de facilitar a continuação da produção pelo aluno (encadeamento e coerência)	13.4	13.6	31.5	41.6
Os alunos copiaram palavras	0.8	6.8	26.8	65.6
Os alunos copiaram uma ou várias frases sem ligação entre si	9.4	24.7	33.0	33.0
Os alunos copiaram um pequeno texto	3.3	8.2	33.1	55.5
Ditou palavras aos seus alunos	2.8	7.1	29.6	60.5
Ditou uma ou várias frases independentes aos seus alunos	6.2	15.1	33.0	45.8
Ditou um pequeno texto aos seus alunos	10.3	17.0	33.0	39.8
Os alunos escreveram palavras à sua escolha (recorrendo eventualmente ao dicionário, a uma lista de palavras, a um livro de imagens)	6.3	18.3	36.2	39.1
Os alunos escreveram uma ou várias frases independentes (com a eventual utilização de documentos de referência, de palavras de rótulos ou etiquetas, etc.)	6.5	19.0	37.7	36.8
Os alunos escreveram um pequeno texto (recorrendo eventualmente a outros documentos, listas de palavras, dicionário, textos de referência, livros, etc.)	13.5	24.2	37.1	25.1
Os alunos escreveram um texto livremente	19.1	21.3	32.3	27.3
Os alunos legendaram, de forma adequada, um conjunto de imagens	4.4	9.5	37.8	48.2
Os alunos escreveram títulos adequados para imagens,	7.2	14.0	41.7	37.0

desenhos e pinturas				
Os alunos relataram por escrito uma história imaginada	22.2	24.1	31.3	22.4
Os alunos relataram por escrito uma experiência vivida por si ou pela turma	22.1	21.5	29.2	27.2
Os alunos escreveram a continuação de um livro lido anteriormente	33.2	29.6	27.2	10.1
Os alunos escreveram o conteúdo de um monólogo	53.1	29.4	13.9	3.5
Os alunos escreveram o conteúdo de um discurso/diálogo que acompanha um desenho que lhes foi apresentado	34.2	29.2	27.5	9.1
Os alunos criaram uma banda desenhada (sequência dos desenhos e conteúdo das falas)	26.2	30.5	31.5	11.9
Os alunos escreveram um resumo acerca de uma saída/visita de estudo (museu, teatro, cinema.)	31.4	25.4	28.4	14.8
Os alunos escreveram comentários que acompanham fotografias/desenhos de um acontecimento da vida da turma	26.2	29.2	31.7	12.9
Os alunos escreveram as regras de um jogo jogado anteriormente ou de receitas realizadas na sala de aula, etc.	39.2	29.9	24.9	6.0
Os alunos criaram cartazes a anunciar um espetáculo, uma exposição, uma festa, um leilão organizado pela turma, etc.	35.1	33.5	25.0	6.3
Os alunos realizaram um jornal de turma	55.8	22.4	17.0	4.8
Os alunos escreveram um texto, ou diferentes tipos de textos, para serem impressos no jornal da turma ou da escola (receitas, histórias, poemas, relatos de visitas de estudo, etc.)	41.3	25.5	23.8	9.4
Os alunos escreveram títulos adequados aos textos que escreveram	23.9	19.7	33.2	23.2
Os alunos escreveram uma ficha ou um cartaz sobre um livro da biblioteca da turma ou da escola	30.1	24.8	30.1	14.9
Os alunos criaram um mapa da sala de aula, escola, bairro, cidade...	34.4	33.6	25.9	6.0
Os alunos responderam por escrito, a questões escritas de um questionário	17.7	19.4	26.3	36.7
Os alunos completaram textos com lacunas	4.3	9.3	28.2	58.2
Os alunos reconstituíram por escrito um texto desestruturado	12.2	16.6	31.6	39.5

(frases desordenadas)				
Os alunos fizeram palavras cruzadas	5.2	12.5	34.2	48.1
Os alunos criaram rimas e poemas	11.1	23.8	40.5	24.6
Os alunos criaram adivinhas	29.6	35.3	27.1	8.0
Os alunos realizaram actividades de expressão gráfica (ex: brincar a fazer um desenho sobre uma letra, uma palavra, um texto, etc)	7.8	21.1	35.8	35.3
Realizaram jogos com letras e palavras (Acrósticos, Anagramas)	12.0	20.0	37.5	30.5

De acordo com a Tabela 19 a maioria das atividades de escrita concentram a maioria das respostas entre o ponto 3 (algumas vezes) e o ponto 4 (muitas vezes). Duas opções destacam-se pela elevada percentagem de respostas no ponto 4 (muitas vezes): os alunos copiaram palavras (65.6%) e ditou palavras aos seus alunos (60.5%). As atividades menos escolhidas dizem respeito a tipos particulares de escrita. Por exemplo, as duas opções com maior concentração de respostas entre o ponto 1 (Nunca) e o ponto 2 (muitas vezes) são: os alunos escreveram o conteúdo de um monólogo (17.4%) e os alunos realizaram um jornal de turma (21.8%).

2ª Parte

Realizou-se uma análise fatorial exploratória sobre a matriz das correlações dos itens, com extração dos fatores pelo método das componentes principais, seguida de uma rotação varimax, com o objetivo de perceber a forma como os itens se agrupam em fatores comuns. Relativamente à natureza da escala de resposta, é extremamente corrente o recurso à análise fatorial com variáveis ordinais (Maroco, 2011; Vilhena, Ribeiro & Mendonça, 2010).

Esta análise foi possível uma vez que, seguindo os critérios sobre o número de participantes necessários para a realização deste procedimento, existem pelo menos cinco participantes por cada item da escala (Maroco, 2011).

Importa referir que a análise fatorial foi realizada individualmente a cada domínio do questionário. Foram tomados como critérios para consideração de relevância dos pesos fatoriais os itens com peso igual ou superior a .40 e que apresentem uma diferença de pelo menos .20 entre fatores (Maroco, 2011). Sempre que se retiravam itens que não satisfaziam

estas condições, a análise era repetida. Foram excluídos desta análise a questão da utilização do manual e da identificação da abordagem de ensino.

Diferentes elementos foram utilizados para decidir o número de fatores a serem extraídos. Por um lado, elementos ligados à interpretação teórica dos constructos, e por outro, os fatores que apresentavam um eigenvalue superior a 1, em consonância com o scree-plot e a percentagem de variância retida, uma vez que, de acordo com Maroco (2011), a utilização de um único critério pode levar à retenção de mais ou menos fatores do que aqueles relevantes.

Apresenta-se em seguida as análises realizadas individualmente a cada um dos domínios do questionário. Para avaliar a validade da análise fatoriais foi utilizado o critério KMO, com os critérios de classificação definidos em Maroco (2011), e o resultado do teste de esfericidade de Bartlet. Considerando que esta análise foi realizada individualmente a cada domínio do questionário, apresenta-se e na Tabela 20 os valores dos critérios referidos.

Tabela 20

Critério KMO de acordo com o domínio do questionário.

Domínio	KMO	Teste de Bartlet
Aspetos metodológicos de ensino da leitura	.89	7373.34(351)*
Aspetos materiais do ensino da leitura	.87	7401.35(136)*
Utilização de livros infantis	.88	2335.75(28)*
Avaliação das competências de leitura e escrita dos alunos	.81	2387.81(28)*
Questões específicas do ensino da escrita	.94	18376.73(528)*

Nota. * $p < .001$

Considerando os critérios de classificação definidos em Maroco (2011), os valores de KMO presentes na Tabela 20 são considerados bons para a realização do procedimento de análise fatorial. Adicionalmente, o teste de esfericidade de Bartlet foi significativo em todos os domínios, revelando que as variáveis dentro de cada domínio estão correlacionadas entre si. Irá assim proceder-se às referidas análises em cada domínio individualmente. Os outputs estatísticos da análise fatorial podem ser consultados no Anexo II.

Aspectos metodológicos de ensino da leitura. A Tabela 21 apresenta os pesos fatoriais de cada item em cada um dos dois fatores identificados, o número total de itens em cada fator, a % de variância explicada e o alpha de cronbach de cada fator.

Tabela 21

Análise fatorial aos aspectos metodológicos do ensino da leitura.

Item	Fator	
	I	II
8. Como ponto de partida das atividades de leitura na sala de aula, com que frequência utiliza as seguintes opções?		
Um texto relativo a um projeto mais amplo a realizar (espetáculo, saída, correspondência, criação de um livro, etc.)	.48	
Um texto relativo a um projecto de organização da vida da turma (aprender a conhecer-se, formar grupos, etc.)	.43	
As indicações de um método de leitura utilizando o manual Proposto		.50
9. Quando os alunos se deparam com um texto que nunca leram, com que frequência realiza os seguintes procedimentos		
Coloca-lhes perguntas sobre o texto (quem o escreveu? para quem? porquê?)	.53	
10. Quando ajuda individualmente um aluno a descobrir uma palavra num texto ou numa frase, independentemente do momento ano, com que frequência lhe propõe as seguintes opções?		
Procurar nos recursos do ambiente (lista de palavras, cartazes, cadernos, livros) uma palavra parecida ou partes de palavras idênticas	.43	
Focar-se nas letras e nas sílabas nomeando-as (sílabo por sílabo ou letra por letra)		.67
Isola a primeira letra ou sílabo da palavra tentando fazê-lo adivinhar essa palavra		.49
11. Se o aluno, servindo-se do contexto, identifica mal uma palavra, convida-o a verificar a leitura da palavra pedindo-lhe:		

Para soletrar a palavra		.66
Para dizer cada sílaba		.59
Para a ler em voz alta		.44
13. Quantas vezes pede aos seus alunos para fazer as seguintes atividades?		
Substituir palavras por outras numa frase	.70	
Trabalhar com frases inteiras (apontar, enunciar, colocar sob uma ilustração, executar uma instrução)	.66	
Ler por prazer (leitura livre)	.64	
Antecipar o conteúdo de uma frase ou de um texto a partir de um título ou de uma ilustração, verificando-o em seguida	.64	
Reconhecer palavras rapidamente	.63	
Reconstituir frases a partir de palavras desordenadas	.66	
Comparar palavras, frases, para ver o que têm em comum e de Diferente	.63	
Responder a questões procurando a resposta no texto	.66	
Reestruturar um livro ou uma narrativa a partir de uma apresentação desestruturada (ex: ordenar as imagens com o texto; pôr o texto em ordem...)	.64	
Antecipar o fim de um texto inacabado	.59	
Completar frases com lacunas (incompletas)	.60	
Ler rótulos ou listas de palavras	.57	
Comparar palavras a partir de sílabas ou de partes de palavras	.53	
Ler imagens isoladas ou sequenciais (história em imagens, sem texto)	.51	
Ler sílabas isoladas		.71
Ligar uma letra ou um grupo de letras ao(s) som(ns) correspondente(s)		.66
Juntar as letras para fazer grupos de letras ou sílabas		.68
Nº de itens	18	9
% de variância explicada	23.35	12.76
Alpha de Cronbach	.89	.78

A partir da análise da natureza dos itens com pesos fatoriais elevados em cada fator, o primeiro fator foi nomeado como palavras/textos e o segundo fator como letras/sílabas. O nome atribuído aos fatores realça as unidades linguísticas neles representados. Por exemplo, uma atividade considerada no fator palavras/textos poderá ser “antecipar o conteúdo de uma frase ou de um texto a partir de um título ou de uma ilustração, verificando-o em seguida”. No fator letras/sílabas, um exemplo de uma atividade poderá ser “ligar uma letra ou um grupo de letras ao(s) som(ns) correspondente(s)”.

Aspectos materiais do ensino da leitura. Na Tabela 22, resumem-se os pesos fatoriais de cada item em cada um dos dois fatores identificados, o número total de itens em cada fator, a % de variância explicada e o alpha de cronbach de cada fator.

Tabela 22

Análise fatorial aos aspetos materiais do ensino da leitura.

Item	Fator	
	I	II
18. Na aula, com que frequência dá aos seus alunos para ler:		
Escritos explicativos (receitas, regras de jogo, manuais de instrução...)	.80	
Dicionários ou enciclopédias (para crianças ou adultos)	.74	
Poemas, canções, rimas	.73	
Correspondência (Cartas, cartões, postais...)	.72	
Banda desenhada	.71	
Enigmas, adivinhas, charadas, palavras cruzadas	.69	
Revistas para crianças	.69	
Livros infantis	.69	
A imprensa escrita (jornais, revistas ...)	.68	
Escritos do meio ambiente (embalagens, cartazes, slogans publicitários, programas)	.67	
19. Com que frequência o material que é fixado nas paredes depende de:		
Das regras de concordância gramatical ou de conjugação (ex: o plural dos nomes, verbos...)	.62	
Da natureza gramatical das palavras (ex: nomes, verbos, adjetivos...)	.59	
Do estudo de um grafema (ex: palavras que contenham os grafemas correspondentes ao fonema /a/)		.87
Do estudo de um fonema (ex: palavras que contenham o fonema /a/)		.85
Do estudo de sílabas (ex: palavras que contenham a sílaba “pa”)		.56
20. Seja no quadro, em cartazes, em etiquetas ou em folhas individuais, com que frequência propõe aos seus alunos que leiam:		
Textos	.59	
Sílabas ou letras		.66
Nº de itens	13	4
% de variância explicada	36.50	14.44
Alpha de Cronbach	.90	.74

A partir da análise dos itens com pesos fatoriais elevados em cada fator, o primeiro fator foi nomeado como materiais extraescolares e o segundo fator com materiais escolares. O nome atribuído aos fatores realça a natureza dos materiais em cada um dos respectivos fatores. Por exemplo, um material considerado no fator materiais extraescolares poderá ser a “correspondência (cartas, cartões, postais...)”. No fator materiais escolares, um exemplo de um material poderá ser a utilização de palavras que contenham um determinado fonema.

Utilização de livros infantis. A Tabela 23 resume os pesos fatoriais de cada item, o número total de itens, a % de variância explicada e o alpha de cronbach do único fator considerado.

Tabela 23

Análise fatorial à utilização de livros infantis.

Item	Fator I
21. Com que frequência utiliza as seguintes atividades a partir de livros infantis	
Os alunos procuram outros livros a partir de um livro que leram (ex: a partir da leitura do pequeno polegar procuram outros livros que reenviem para o mesmo tipo de personagens, de história, imagens, etc...)	.76
Os alunos procuram nos livros ou revistas informação para responderem a uma questão que surge	.73
Os alunos participam na organização da área de leitura (regras, organização, exposição, disposição, decoração...)	.73
Os alunos criam um texto ou um outro livro (por ex: imaginam um final diferente, modificando as personagens ou a época, imaginam o resultado de uma aventura, outro episódio...)	.72
Um ou outro aluno apresenta aos colegas um livro que tenha gostado bem como as razões da sua escolha	.72
Propõe aos seus alunos que classifiquem os livros no canto de leitura	.67
Conversa com os alunos sobre um livro apresentado por si ou por um Deles	.60
Os alunos realizam atividades de expressão a partir de um livro (expressão corporal, plástica, fantoches, apresentação de fotografias...)	.55
Nº de itens	8
% de variância explicada	47.56
Alpha de cronbach	.84

A análise realizada a esta dimensão revelou a existência de um único fator. Este fator diz respeito às atividades que são realizadas a partir dos livros infantis e foi nomeado como utilização de livros infantis. Um exemplo de uma atividade desenvolvida a partir de um livro infantil poderá ser “um ou outro aluno apresenta aos colegas um livro que tenha gostado bem como as razões da sua escolha”

Avaliação das competências de leitura e escrita dos alunos. Resumem-se na Tabela 24 os pesos fatoriais de cada item em cada item dos fatores identificados, o número total de itens, a % de variância explicada e o alpha de cronbach para cada um dos dois fatores revelados.

Tabela 24

Análise fatorial à avaliação das competências de leitura e escrita dos alunos.

Item	Fator	
	I	II
22. Para avaliar a competência de leitura e escrita dos seus alunos com que frequência pede para:		
Realizarem uma pequena tarefa seguindo instruções escritas	.79	
Responderem a perguntas depois de ler um texto ou uma frase	.78	
Ordenarem palavras para fazer uma frase	.77	
Completarem espaços em textos com lacunas	.75	
Recontarem uma história que o aluno acabou de ler	.73	
Lerem em voz alta	.58	
Reconhecerem letras e sílabas		.86
Reconhecerem palavras isoladas		.81
Nº de itens	6	2
% de variância explicada	41.70	19.48
Alpha de cronbach	.84	.63

A partir da análise dos itens com pesos fatoriais elevados em cada fator, o primeiro fator foi nomeado como atividade e o segundo fator como passividade. O nome atribuído aos fatores realça o papel do aluno bem como o objetivo das atividades propostas. Por exemplo, uma atividade considerada no fator atividade poderá ser “responderem a perguntas depois de ler um texto ou uma frase”. No fator passividade, um exemplo poderá ser “reconhecerem letras e sílabas”.

Questões específicas do ensino da escrita. A Tabela 25 resume os pesos fatoriais de cada item, o número total de itens, a % de variância explicada e o alpha de cronbach para cada um dos dois fatores revelados.

Tabela 25

Análise fatorial às questões específicas do ensino da escrita.

Item	Fator		
	I	II	III
23. Com que frequência propõe aos seus alunos as seguintes atividades de escrita			
Os alunos escreveram a continuação de um livro lido anteriormente	.83		
Os alunos escreveram um resumo acerca de uma saída/visita de estudo (museu, teatro, cinema, ...)	.83		
Os alunos escreveram comentários que acompanham fotografias/desenhos de um acontecimento da vida da turma	.82		
Os alunos relataram por escrito uma história imaginada	.79		
Os alunos escreveram títulos adequados aos textos que Escreveram	.79		
Os alunos escreveram as regras de um jogo jogado anteriormente ou de receitas realizadas na sala de aula, etc.	.78		
Os alunos relataram por escrito uma experiência vivida por si ou pela turma	.78		
Os alunos escreveram um texto livremente	.78		
Os alunos escreveram o conteúdo de um discurso/diálogo que acompanha um desenho que lhes foi apresentado	.76		
Os alunos escreveram um texto, ou diferentes tipos de textos, para serem impressos no jornal da turma ou da escola (receitas, histórias, poemas, relatos de visitas de estudo, etc.)	.72		
Os alunos escreveram uma ficha ou um cartaz sobre um livro da biblioteca da turma ou da escola	.71		
Os alunos criaram uma banda desenhada (sequência dos desenhos e conteúdo das falas)	.71		
Os alunos escreveram um pequeno texto (recorrendo eventualmente a outros documentos, listas de palavras, dicionário, textos de referência, livros, etc.)	.70		

Os alunos criaram cartazes a anunciar um espetáculo, uma exposição, uma festa, um leilão organizado pela turma, etc.	.69		
Os alunos escreveram o conteúdo de um monólogo	.69		
Os alunos criaram um mapa da sala de aula, escola, bairro, cidade...	.64		
Os alunos criaram rimas e poemas	.63		
Os alunos realizaram um jornal de turma	.61		
Os alunos escreveram títulos adequados para imagens, desenhos e pinturas	.61		
Os alunos reconstituíram por escrito um texto desestruturado (frases desordenadas)	.61		
Os alunos criaram adivinhas	.59		
Os alunos responderam por escrito, a questões escritas de um questionário	.59		
Realizaram jogos com letras e palavras (Acrósticos, Anagramas)	.54		
Que um, ou mais alunos, ditasse para escrever frases	.89		
Que um, ou mais alunos, ditasse para escrever palavras	.85		
Que um, ou mais alunos, ditasse para escrever textos	.76		
Num pequeno texto ditado pelo aluno, relê o que vai sendo escrito, com o objetivo de facilitar a continuação da produção pelo aluno (encadeamento e coerência)	.76		
Antes de escrever, perguntou ao aluno que está a ditar para dizer a palavra que quer escrever, soletrando-a	.68		
Ditou uma ou várias frases independentes aos seus alunos	.80		
Ditou palavras aos seus alunos	.78		
Os alunos copiaram uma ou várias frases sem ligação entre Si	.71		
Os alunos copiaram palavras	.63		
Os alunos copiaram um pequeno texto	.59		
Nº de itens	23	5	5
% de variância explicada	36.01	10.37	8.39
Alpha de cronbach	.96	.87	.76

A partir da análise dos itens com pesos fatoriais elevados nomeou-se o primeiro fator como produção, o segundo fator como os alunos ditam e o terceiro como cópias e ditados. O nome atribuído aos fatores realça a atividade principal dos alunos. Por exemplo, uma atividade considerada no fator produção poderá ser “os alunos escreveram a continuação de um livro lido anteriormente”. Um exemplo de uma atividade considerada no fator alunos ditam poderá ser “um, ou mais alunos, ditasse para o professor escrever frases” e um exemplo de uma atividade considerada no fator cópias e ditados poderá ser “os alunos copiaram palavras”.

Apresenta-se na Tabela 26 o resumo dos fatores revelados pela análise fatorial. Para cada fator são referidos os níveis de consistência interna e o número de itens de cada fator.

Tabela 26

Número de itens e consistência interna dos fatores identificados.

Fatores	Alpha de cronbach	Número de itens
A - Aspetos Metodológicos do Ensino da Leitura		
1 – Palavras/Textos	.89	18
2 – Letras/Sílabas	.78	9
B - Aspetos Materiais do Ensino da Leitura		
3 – Materiais Extraescolares	.90	13
4 – Materiais Escolares	.74	4
C5 - Utilização de Livros Infantis	.84	8
D - Avaliação das Competências de Leitura e Escrita dos Alunos		
6 – Atividade	.84	6
7 – Passividade	.63	2
E - Questões Específicas do Ensino da Escrita		
8 – Produção	.96	23
9 - Alunos Ditam	.87	5
10 - Cópias e Ditados	.76	5

Pela análise da Tabela 26, verifica-se que o número de itens em cada fator varia entre 2 e 18. O *Alpha de Cronbach* varia entre .633 e .956. De acordo com Maroco (2011), à exceção do fator que é constituído por 2 itens e que apresentada um alpha de cronbach de .633 (D7), os valores de fiabilidade variam entre aceitáveis e excelentes. Decidiu manter-se o referido fator devido à sua pertinência teórica. Este baixo valor de consistência interna poderá ser explicado pelo reduzido número de itens que constituem este fator.

Para atingir o segundo objetivo deste estudo (perceber se os professores participantes poderiam ser agrupados em subgrupos com respostas semelhantes), realizou-se uma análise hierárquica de *clusters*. Os dez fatores revelados a partir da análise fatorial foram utilizados como variáveis para agrupar os professores.

Análise de Clusters

Foi realizada uma análise hierárquica de clusters sobre as distâncias euclidianas quadradas entre sujeitos com o método de agregação Ward. Através da análise do cronograma de aglomeração e atendendo ao conhecimento empírico do fenómeno em estudo, foi gerada uma solução com três grupos de distintos. Os 883 professores participantes distribuíram-se pelos três grupos da seguinte forma: 262 no grupo 1 (30%), 154 foram classificados no grupo 2 (17%), e os restantes 467 foram classificados no grupo 3 (53%). O dendograma produzido pode ser consultado no Anexo II.

Inicialmente irá proceder-se à caracterização demográfica dos três grupos identificados a partir das variáveis apresentadas nas Tabelas 27 e 28.

Tabela 27

Médias e desvios-padrão (entre parêntesis) da idade, experiência docente, experiência docente no 1º ano e alunos por sala para os 3 grupos.

Características	Grupo de professores		
	Grupo 1 (N=262)	Grupo 2 (N=154)	Grupo 3 (N=467)
Idade	39.63(8.02)	39.45(9.37)	41.80(8.05)
Experiência docente	15.76(8.13)	16.03(9.77)	18.10(8.51)
Experiência docente 1º ano	5.57(4.31)	6.51(5.07)	7.45(5.97)
Alunos por sala	18.77(5.13)	19.21(5.10)	19.23(6.55)

Como se pode observar na Tabela 27, os valores das médias indicam que praticamente não existem diferenças relativamente às variáveis consideradas. Contudo, salienta-se que os valores das médias do grupo 3 para as variáveis idade, experiência docente e experiência docente no 1º ano são ligeiramente superiores às dos restantes dois grupos.

Apresentam-se na Tabela 28 um conjunto de variáveis demográficas também elas pertinentes para caracterizar os 3 grupos identificados.

Tabela 28

Distribuição dos professores em função do sexo, do meio da escola, da natureza institucional e da localização da escola de acordo com os 3 grupos (frequência e percentagem).

Características	Grupo de professores					
	Grupo 1 (N=262)		Grupo 2 (N=154)		Grupo 3 (N=467)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sexo						
Feminino	231	88.2	140	90.9	435	93.1
Masculino	31	11.8	14	9.1	32	6.9
Meio escola						
Favorecido	102	38.9	80	51.9	224	48.0
Desfavorecido	138	52.7	60	39.0	209	44.8
Heterogénro	22	8.4	14	9.1	34	7.3
Natureza institucional						
Público	246	93.9	132	85.7	453	97.0
Privado	16	6.1	22	14.3	14	3.0
Localização escola						
Urbano	104	39.7	70	45.5	169	36.2
Arredores	70	26.7	45	29.2	114	24.4
Rural	88	33.6	39	25.3	184	39.4

A análise da Tabela 28 revela que existe uma distribuição semelhante de todas as variáveis consideradas de acordo com o grupo de professores identificado. Concretamente, para a variável sexo, o mais representado em todos os grupos é o sexo feminino. Para a variável meio onde se situa a escola os meios mais representados em cada grupo são os meios favorecidos e desfavorecido. Para a variável natureza institucional, a maioria dos professores nos três grupos leciona em instituições públicas e para a variável localização da escola, existe uma representação expressiva e aproximada das três localizações consideradas nos três grupos identificados (urbano, arredores e rural).

Com o objetivo de caracterizar os diferentes grupos de professores, apresenta-se na Tabela 29 a estatística descritiva para as variáveis dependentes (fatores revelados pela análise fatorial) de acordo com o grupo de professores identificado.

Tabela 29

Médias e desvios-padrão (entre parêntesis) para as variáveis dependentes de acordo com os 3 grupos do questionário.

Fatores	Grupo de professores		
	Grupo 1 (N=262)	Grupo 2 (N=154)	Grupo 3 (N=467)
A1 – Palavras/Textos	2.68(.49)	3.37(.34)	3.28(.34)
A2 – Letras/Sílabas	3.24(.44)	2.61(.60)	3.33(.39)
B3 – Materiais Extraescolares	1.99(.53)	2.95(.56)	2.81(.47)
B4 – Materiais Escolares	3.52(.54)	3.00(.76)	3.72(.39)
C5 – Utilização de Livros Infantis	2.43(.52)	3.25(.50)	3.07(.47)
D6 – Atividade	2.76(.72)	3.41(.53)	3.52(.48)
D7 – Passividade	3.56(.58)	3.03(.82)	3.78(.37)
E8 – Produção	1.79(.48)	2.76(.60)	2.58(.65)
E9 – Alunos Ditam	2.27(.83)	2.88(.70)	2.98(.63)
E10 – Cópias e Ditados	3.18(.63)	2.94(.65)	3.50(.45)

Da análise da Tabela 29, verifica-se que o grupo 1, no que diz respeito aos aspetos metodológicos do ensino da leitura (A), é um grupo que privilegia a utilização de letras/sílabas em detrimento de palavras/textos. Relativamente aos aspetos materiais do ensino da leitura (B), valoriza os materiais escolares por oposição a materiais extraescolares. No que diz respeito à utilização de livros infantis (C5), não os parece utilizar com regularidade. Considerando a avaliação das competências de leitura e escrita dos alunos (D), favorece a passividade face à atividade. E, por fim, observando as questões específicas do ensino da escrita (E) realiza com regularidade atividades de cópias e ditados em prejuízo de atividades de produção e atividades em que os alunos ditam.

O grupo 2, por oposição ao grupo 1, atendendo aos aspetos metodológicos do ensino da leitura (A) é um grupo que privilegia a utilização de palavras/textos em detrimento de

letras/sílabas). Nos aspetos materiais do ensino da leitura (B), valoriza na mesma medida materiais escolares e materiais extraescolares. Este grupo caracteriza-se ainda pela utilização frequente de livros infantis (C5). Considerando a avaliação das competências de leitura e escrita dos alunos (D), apesar de favorecer a atividade dos alunos face à passividade, verifica-se que mobiliza ambos os procedimentos. Por fim, no que às questões específicas do ensino da escrita diz respeito (E), verifica-se que este grupo valoriza os três fatores considerados: a produção dos alunos, atividades onde os alunos ditam e as cópias e ditados.

A Tabela 29 mostra ainda que o grupo 3 é um grupo intermédio entre o grupo 1 e o grupo 2. Concretamente, atendendo aos aspetos metodológicos do ensino da leitura (A), é um grupo que valoriza de igual forma a utilização de palavras/textos e a utilização de letras/sílabas. Relativamente aos aspetos materiais do ensino da leitura (B), apesar de existir uma valorização dos materiais escolares face aos extraescolares, ambos são utilizados. No que diz respeito à utilização de livros infantis (C5), este grupo caracteriza-se por uma utilização regular. Considerando a avaliação das competências de leitura e escrita dos alunos (D), valoriza tanto atividades em que o aluno é ativo como atividades em que é passivo. Por fim, atendendo às questões específicas do ensino da escrita (E), verifica-se que apesar das atividades de cópias e ditadas serem as mais referidas, este grupo caracteriza-se também por mobilizar atividades de produção dos alunos e atividades em que os alunos ditam para o professor.

Apresenta-se na Figura 8 uma representação gráfica da descrição realizada anteriormente. Esta forma de apresentação facilita observação da interação entre os três grupos face às variáveis definidas.

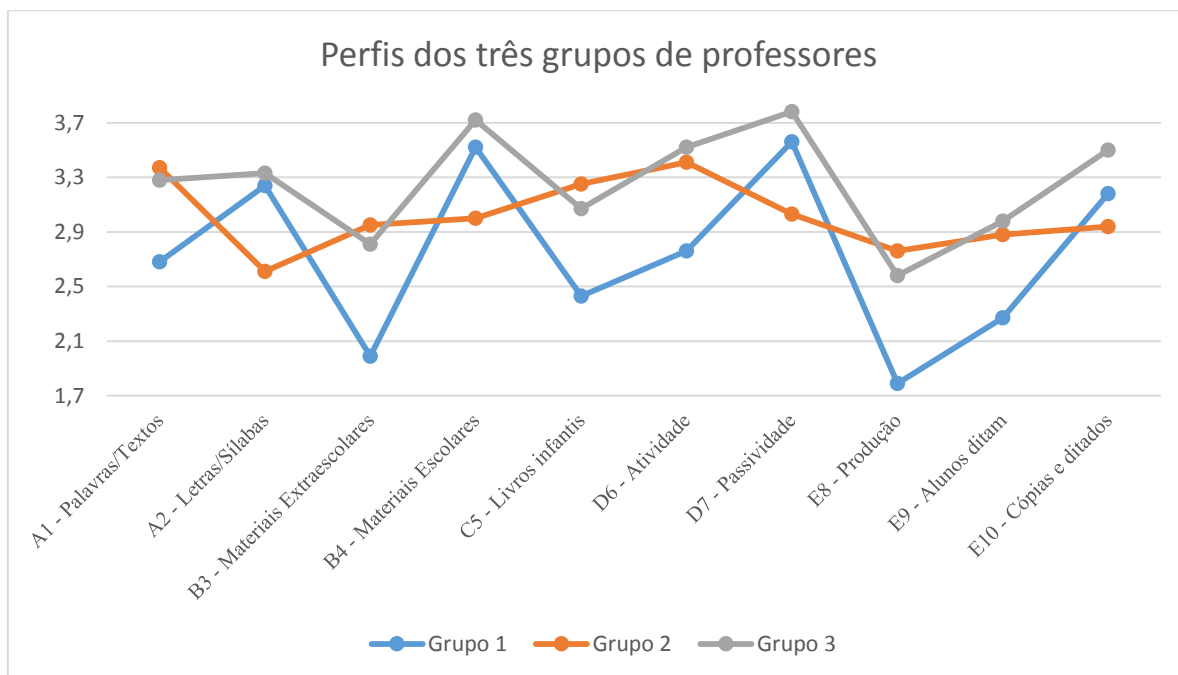


Figura 8. Perfis dos 3 grupos de professores identificados no questionário.

Da análise da Figura 8, verifica-se que genericamente os grupos 1 e 3 são próximos no que diz respeito à utilização de letras/sílabas, à utilização de materiais escolares, à realização de atividades em que aluno tem um papel mais passivo e à realização de cópias e ditados. Os grupos 1 e 2 aproximam-se apenas na realização de cópias e ditados. Por fim, os grupos 2 e 3 são próximos relativamente à utilização de palavras/textos, de materiais extraescolares, na utilização de livros infantis, no papel ativo dos alunos, nas atividades de produção escrita dos alunos e em atividades em que os alunos ditam ao professor.

Para comparar as diferenças entre os três grupos, procedeu-se a uma análise estatística, usando testes não paramétricos, uma vez que não se verificou homogeneidade de variância entre os grupos. Desta forma, procedeu-se à utilização de um teste Kruskal-Wallis, com os grupos como variável independente e os fatores revelados pela análise fatorial como variáveis dependentes. Os outputs estatísticos podem ser consultados no Anexo II.

Os resultados indicam a existência de diferenças entre pelo menos um dos três grupos para todas as variáveis consideradas: palavras/textos, $H = 281.87$, $p < .001$, letras/sílabas, $H = 165.14$, $p < .001$, materiais extraescolares, $H = 323.36$, $p < .001$, materiais escolares, $H = 131.69$, $p < .001$, utilização de livros infantis, $H = 265.43$, $p < .001$, atividade, $H = 206.40$, $p < .001$, passividade, $H = 142.44$, $p < .001$, produção, $H = 268.94$, $p < .001$, alunos ditam, $H = 122.68$, $p < .001$, e cópias e ditados, $H = 102.60$, $p < .001$.

Os grupos foram comparados dois a dois para se perceber em que grupos existiam diferenças. Considerando o elevado número de comparações, os dados são apresentados na Tabela 30.

Tabela 30

Comparações dois a dois dos 3 grupos de professores para os fatores identificados no questionário.

Fatores	Comparações		
	G1 vs. G3	G1 vs. G2	G2 vs. G3
A1	$H = 298.81, p < .001$	$H = -353.05, p < .001$	$H = -54.25, p = .022$
A2	$H = 43.34, p = .027$	$H = 257.87, p < .001$	$H = 301.22, p < .001$
B3	$H = 321.75, p < .001$	$H = -375.06, p < .001$	$H = -53.31, p = .024$
B4	$H = 90.55, p < .001$	$H = 168.30, p < .001$	$H = 258.86, p < .001$
C5	$H = 274.46, p < .001$	$H = -364.92, p < .001$	$H = -90.47, p < .001$
D6	$H = 277.51, p < .001$	$H = -228.51, p < .001$	$H = 49.01, p = .037$
D7	$H = 87.40, p < .001$	$H = 163.34, p < .001$	$H = 250.74, p < .001$
E8	$H = 287.64, p < .001$	$H = -352.57, p < .001$	$H = -64.92, p < .001$
E9	$H = 213.81, p < .001$	$H = -181.30, p < .001$	$H = 32.52, p = .168$
E10	$H = 125.25, p < .001$	$H = 95.76, p < .001$	$H = 221.01, p < .001$

A partir das comparações entre cada dois grupos, foi possível verificar determinados padrões. De acordo com os dados presentes na Tabela 30, o grupo 1 é diferente do grupo 2 e do grupo 3, e estes dois últimos são iguais entre si, na utilização de palavras/textos, na utilização de materiais extraescolares, e também em atividades que realçam o papel ativo dos alunos e em atividades em que os alunos ditam para o professor. Nestas variáveis, o grupo 1 caracteriza-se face aos restantes grupos por uma menor frequência de utilização (ver Tabela 29). Verificou-se igualmente que o grupo 2 é diferente do grupo 1 e do grupo 3, e estes dois últimos são iguais entre si, na utilização de letras/sílabas. Nesta variável o grupo 2 caracterizou-se por uma menor frequência de utilização. Verificou-se ainda que todos os grupos são diferentes entre si para as restantes variáveis. Contudo existem dois padrões dignos de registo. Na utilização de materiais escolares e em atividades onde o aluno é passivo, bem como em atividades de cópias e ditados, os grupos ordenam-se por ordem de maior para

a menor frequência de utilização da seguinte forma: grupo 3, seguido pelo grupo 1, seguido pelo grupo 2. Por outro lado, na utilização de livros infantis e em atividades de produção escrita pelos alunos, de acordo com o critério anterior, surge o grupo 3, seguido do grupo 2, seguido do grupo 1.

Apresenta-se na Tabela 31 os métodos de ensino escolhidos de acordo com os 3 grupos de professores do questionário

Tabela 31

Frequência e percentagem dos métodos de ensino de acordo com os 3 grupos de professores.

Características	Grupo de professores					
	Grupo 1 (N=262)		Grupo 2 (N=154)		Grupo 3 (N=467)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Método Sintético	148	56.5	9	5.8	102	21.8
Método Analítico	13	5.0	25	16.2	25	5.4
Ambos os métodos (Sintético e Analítico)	99	37.8	73	47.4	329	70.4
Centrado no Significado	2	0.8	47	30.5	11	2.4

Os dados presentes na Tabela 31 sugerem uma confirmação dos grupos identificados pela análise hierárquica de clusters. Com efeito, os professores reunidos no grupo 1 identificaram-se maioritariamente com o método sintético (56.5%) seguidos de professores que se identificaram com ambos os métodos (37.8%). Neste grupo de professores quer o método analítico (5.0%) quer o método centrado no significado (0,8%) foram métodos raramente escolhidos. O grupo 2 é constituído por professores que se identificaram com uma abordagem centrada no significado (30.5%) e no método analítico (16.2%), juntamente professores que se identificaram com ambos os métodos (47.4). Por fim, o grupo 3 é constituído por professores que se identificaram massivamente com ambos os métodos (70,4%), seguido por professores que escolherem o método sintético (21,8%). Neste grupo de professores, quer o método analítico (5,4%) quer o método centrado no significado (2,4%) raramente foram escolhidos.

Também a utilização de um manual de leitura poderá ser um dado interessante para a caracterização dos grupos. Assim, apresenta-se na Tabela 32 as frequências e percentagens de professores que utilizam o manual de acordo com os 3 grupos.

Tabela 32

Frequência e percentagem da utilização do manual de acordo com os 3 grupos.

Características	Grupo de professores					
	Grupo 1 (N=262)		Grupo 2 (N=154)		Grupo 3 (N=467)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Utilização do Manual						
Sim	253	96.6	61	39.6	467	100
Não	9	3.4	93	60.4	-	-

Analisando a Tabela 32 tanto o grupo 1 como o grupo 3 são caracterizados por terem à disposição dos alunos um manual de leitura que é utilizado regularmente (96.6% e 100%, respetivamente). Apesar de no Grupo 2 existir uma expressão considerável de professores que afirmam ter um manual à disposição (39.6%), a maioria dos professores deste grupo não utiliza o manual (60.4%).

1.4 Discussão

A discussão dos resultados será feita em duas partes distintas. Em primeiro lugar irá ser realizada uma discussão comparativa com o estudo realizado por Fijalkow (2003a) em França, utilizando, tal como na apresentação de resultados, a soma das percentagens entre o ponto 3 (algumas vezes) e o ponto 4 (muitas vezes), mobilizando sempre que necessário as percentagens do estudo francês. Em segundo lugar irá discutir-se os grupos de professores identificados.

1ª Parte

O primeiro objetivo deste estudo foi o de descrever e comparar as práticas de ensino da linguagem escrita de professores a lecionar no 1º ano de escolaridade em Portugal com estudos homólogos realizado em França (Fijalkow, 2003a). Serão discutidos separadamente os cinco domínios do questionário (Tabela 6).

Considerando os aspetos metodológicos do ensino da leitura, nomeadamente o ponto de partida das atividades de leitura em sala de aula, verificou-se que os professores portugueses mobilizam unidades linguísticas diversificadas. Por um lado, acentuam uma sequência rígida que vai das letras às palavras e depois às frases e textos e por outro, a utilização de textos de natureza diversificada. Por exemplo, os professores portugueses utilizam frequentemente as indicações de um método de leitura seguindo o manual proposto (78%) mas também utilizam com regularidade um texto recolhido de um livro infantil (83,3%). Face à mesma questão, os professores franceses adotam o manual como o ponto de partida preferido para as atividades de leitura. Com efeito, a adoção de um método de leitura seguindo o manual proposto (64.2%) foi a única opção em a percentagem foi superior a 50%. Este dispositivo insere-se numa perspetiva que realça o ensino das correspondências grafema-fonema e ocupa as funções que foram anteriormente destinadas à utilização do abecedário e silabário (Fijalkow, 2003a).

Atendendo aos procedimentos realizados quando os alunos se deparam com um texto que nunca leram, verificou-se que, à semelhança da questão anterior, os professores portugueses mobilizam procedimentos diversificados. Estes professores realçam a importância do conhecimento prévio dos alunos bem como a importância de uma primeira leitura pelo professor. Ao abordar um texto desconhecido, é frequente que o professor o leia uma primeira vez (92.3%) mas também pergunta aos alunos se há palavras que eles conhecem e quais são (88.9%). A única opção com uma percentagem inferior a 50% foi a que diz respeito a deixar os alunos desenvencilharem-se sozinhos (36.4%). Esta baixa percentagem poderá estar relacionada com uma possível baixa autonomia no início da escolaridade. Face à mesma questão, os professores franceses elegem dois procedimentos para abordar um texto que os alunos não conhecem. Para estes professores, as estratégias mais utilizadas são perguntar aos alunos se há palavras que conhecem e quais são (88%) e colocar questões sobre

o texto (quem o escreveu? porquê? para quem?) (66%). Esta forma de proceder realça o conhecimento dos alunos face à direção do professor (Fijalkow, 2003a).

No que diz respeito às opções utilizadas pelo professor para ajudar um aluno a descobrir uma palavra num texto ou numa frase, verificou-se que os professores portugueses, tal como nas duas questões anteriores, mobilizam um conjunto de opções diversificadas. Com efeito, para ajudar os alunos a descobrir uma palavra, estes professores recorrem às correspondências grafema-fonema mas também ao contexto em que a palavra está inserida. Por exemplo, o professor pede aos alunos para se focarem nas letras e nas sílabas nomeando-as (sílabas por sílabas ou letra por letra) (84.2%) mas também pode esclarecer-lhe o contexto em que a palavra aparece (86.9%). Face à mesma questão, os professores franceses destacam a opção de levar os alunos a procurar nos recursos do ambiente (lista de palavras, cartazes, cadernos, livros) uma palavra parecida ou partes de palavras idênticas (71%). Esta forma de proceder, que remete para o contexto, uma vez mais realça o conhecimento dos alunos face à direção do professor (Fijalkow, 2003a).

Relativamente às opções utilizadas pelo professor quando o aluno, servindo-se do contexto, identifica mal uma palavra, uma vez mais os professores portugueses mobilizam um conjunto de opções diversificadas. Todas as opções propostas obtiveram percentagens superiores a 50%. Esta forma de proceder revela que quando o contexto não é suficiente para que os alunos identifiquem uma palavra, os professores confiam no conhecimento das correspondências grafema-fonema para ultrapassar essa dificuldade. A título de exemplo, quando o aluno identifica mal uma palavra a partir do contexto, o professor pede frequentemente ao aluno para soletrar a palavra (69.6%) e também para explicar como ele fez para a encontrar (81.6%). Face à mesma questão, os professores franceses pedem sobretudo para o aluno ler a palavra em voz alta (76.9%) e também para dizer cada sílaba (54.4%). Ambos os procedimentos são centrados sobre o código (Fijalkow, 2003a).

Considerando as opções utilizadas pelo professor quando o aluno identifica mal uma palavra descodificando-a, à semelhança das questões anteriores, os professores portugueses mobilizam um conjunto de estratégias diversificadas. Agora, no sentido oposto da questão anterior, quando as correspondências grafema-fonema não são suficientes para identificar uma palavra, os professores recorrem ao contexto como forma de ultrapassar essa dificuldade. Por exemplo, quando o aluno descodifica mal uma palavra, o professor pede ao aluno para dizer se ele acha que a palavra faz sentido no contexto (89.9%) e também para o aluno reler o que está antes (91.6%). Considerando os professores franceses, apesar de apresentarem

percentagens ligeiramente inferiores, as suas respostas foram muito próximas das respostas dos professores portugueses. Com efeito, as duas opções apresentadas anteriormente foram respetivamente 79.4% e 74.3%. Se realizarmos o cruzamento desta resposta com a resposta à questão anterior, pode verificar-se que ambos os professores recorrem ao contexto quando os alunos não descodificam corretamente uma palavra, da mesma forma que recorrem às correspondências grafema-fonema quando os alunos, utilizando o contexto, não conseguem identificar uma palavra.

Analisando as propostas de atividades apresentadas aos alunos, uma vez mais os professores portugueses mobilizam um conjunto de atividades de natureza diversificada, fazendo realçar a importância das relações entre grafemas e fonemas e a importância do trabalho de textos. Estes professores pedem frequentemente aos alunos para encontrarem letras ou grupos de letras (correspondentes a um som) nas palavras ou nas frases (91.7%) e também para anteciparem o conteúdo de uma frase ou de um texto a partir de um título ou de uma ilustração (81.2%). Também os professores franceses valorizaram a descodificação de palavras e a importância do trabalho sobre textos, como por exemplo, pedindo aos alunos para ler rótulos ou listas de palavras (83.3%) e para reconstituir frases a partir de palavras desordenadas (81.1%).

Relativamente à abordagem de ensino com que cada professor se identifica, a abordagem mista (sintético e analítico) foi a mais escolhida quer em Portugal (56.7%) quer em França (63%). A opção menos escolhida também foi a mesma em ambos os países. Com efeito, a abordagem analítica obteve em Portugal 7.1% das respostas e em França 9%. As grandes diferenças entre os dois países estão entre as duas restantes opções: em Portugal a abordagem sintética mereceu 29.3% das respostas e em França 3% e a abordagem centrada no significado mereceu em Portugal 6.8% das respostas e em França 21%.

Como comentário síntese das respostas dos professores aos aspetos metodológicos do ensino da leitura, pode referir-se que a tendência se verificou ao longo do questionário. Ambos os professores elegeram práticas centradas em unidades significativas e práticas centradas em unidades abstratas como as práticas mais realizadas no início do ano. Esta tendência é de certa forma confirmada na última questão onde a abordagem mista é a mais representada em ambos os países.

Relativamente aos aspetos materiais do ensino da leitura, nomeadamente se os alunos têm à disposição um manual de leitura que é utilizado regularmente, quer os professores portugueses, quer os professores franceses responderem massivamente que existe um manual à disposição dos alunos. Concretamente, 86% dos professores portugueses e 71% dos professores franceses responderam afirmativamente a esta questão. Estas percentagens confirmam que a utilização do manual é o suporte mais utilizado pelos professores franceses e que os professores portugueses, apesar de utilizarem outros materiais (ver aspetos metodológicos do ensino da leitura) também realçam a utilização do manual.

No que concerne os materiais que o professor dá aos alunos para ler na sala de aula, os professores portugueses utilizam quer materiais escolares quer materiais extraescolares. Por exemplo, estes professores utilizam como suporte de leitura excertos dos manuais (69.9%) e também livros infantis (83.3%). Os professores franceses, para todos os materiais propostos obtiveram somas das percentagens das respostas algumas vezes e muitas vezes inferiores a 50%.

O material que é fixado nas paredes da sala serve não só para reforçar o trabalho realizado, mas desempenha igualmente uma função instrumental colocando à disposição dos professores e dos alunos informação relevante para resolver potenciais problemas. Uma vez mais, os professores portugueses mobilizam um conjunto de materiais de natureza diversificada, realçando novamente as correspondências grafema-fonema mas também materiais de natureza diferentes, por exemplo, organizados de acordo com um tema trabalhado. Dois exemplos são que os materiais fixados nas paredes da sala dependem de um tema (93.2%) e também do estudo de um fonema (91.6%). Os professores franceses fizeram depender o material que é exposto na sala apenas do estudo de um fonema (78.8%). Esta opção sugere que os problemas encontrados pelos alunos são sobretudo a nível das correspondências grafema-fonema. Em ambos os países, as opções relativas ao ensino da gramática são as que revelam menores frequências de utilização. De acordo com Fijalkow (2003a) este facto poderá dever-se ao facto de, classicamente, primeiro ensinar-se a leitura e depois a gramática. Contudo, relembra-se que as respostas são direcionadas para o início do primeiro ano de escolaridade, o que poderá acentuar esta distinção.

Relativamente às unidades linguísticas privilegiadas pelos professores, uma vez mais os professores portugueses utilizam unidades de natureza diversificada, privilegiando em simultâneo unidades mais pequenas, como as sílabas ou letras, e unidades maiores, como as palavras ou frases. Podemos considerar como exemplo a leitura de sílabas ou letras (87.2%) e

também de textos (62.8%). Face à mesma questão, os professores franceses relataram também a utilização de unidades de natureza diversificada. Com efeito, todas as atividades de leitura propostas obtiveram percentagens superiores a 50%. As atividades com maiores percentagens foram a leitura de textos (76.7%) e a leitura de palavras ou grupos de palavras (69.8%)

Como comentário síntese a esta comparação da segunda parte do questionário, pode referir-se que os professores portugueses continuaram a não revelar nenhuma tendência em particular. Apesar de continuarem a referir a utilização do manual de forma regular, mobilizam para a leitura na sala de aulas materiais de natureza diversificada, como livros infantis ou escritos do meio ambiente. Estes professores privilegiam como unidades linguísticas as palavras e as sílabas, utilizando também com frequência a leitura de frases e textos. Na sequência da utilização destas unidades, fazem depender o material que é fixado nas paredes de diferentes contextos: de um tema, fonema, sílaba, etc. Relativamente aos professores franceses, apesar de privilegiarem diferentes unidades linguísticas para o trabalho com os alunos, fazem depender o material que é fixado nas paredes da sala do estudo de um fonema. Outro dado que vai neste sentido é a utilização com pouca frequência de outros suportes de leitura para além do manual.

Relativamente às atividades desenvolvidas a partir da utilização de livros infantis, verificaram-se diferenças consideráveis. Se a utilização de livros infantis é por si só um fator que remete para a utilização de unidades significativas e para a leitura de textos reais, o tipo de atividades que se poderão desenvolver a partir destes suportes poderá variar consideravelmente, sendo um aluno um recetor ou um agente ativo neste processo. Tal como tem acontecido ao longo do questionário, os professores portugueses mobilizam um conjunto de atividades diversificadas que implicam diferentes níveis de participação dos alunos. Por exemplo, o professor lê os livros em voz alta para os seus alunos (99.5%) e conversa com os alunos sobre um livro apresentado por si ou por um deles (96.3%). Para nenhuma opção, os professores franceses obtiveram percentagens superiores a 50%. A única atividade que obteve uma percentagem próxima deste valor foi a leitura de livros em voz alta para os alunos (49%). Todas as restantes atividades obtiveram percentagens claramente inferiores.

Como comentário síntese à comparação da terceira parte do questionário poderá referir-se que os professores portugueses realizam frequentemente atividades a partir de livros infantis. Estas atividades variam em função da proximidade e do papel do aluno face ao texto. Estes resultados reforçam as respostas obtidas nas restantes partes do questionário, onde os professores portugueses têm revelado globalmente um conjunto de práticas diversificadas. Considerando os professores franceses, esta parte do questionário mostrou que os professores não realizam com muita frequência atividades a partir dos livros infantis e, quando o fazem, realçam a atividade de leitura do professor para os alunos. Tal como já foi referido, esta forma de proceder realça a direção do professor face ao aluno. Esta forma de resposta contradiz de certa forma a resposta dos professores franceses aos aspetos metodológicos do ensino da leitura onde acentuaram a utilização de unidades significativas como os textos. Por outro lado, reforça a resposta aos aspetos materiais do ensino da leitura pois, apesar de elegerem as palavras e os textos como unidades preferidas para trabalhar, fazem depender o material que é fixado nas paredes da sala do estudo de um fonema e não utilizam para a leitura na sala de aula outros suportes para além do manual.

Relativamente à avaliação das competências de leitura e escrita dos alunos, as diferentes formas de avaliação apelam a diferentes unidades da linguagem escrita, podendo variar desde o reconhecimento de letras ou palavras até à leitura de textos e à produção escrita dos alunos. Efetivamente, os professores portugueses diversificam as situações de avaliação recorrendo a diferentes unidades da linguagem escrita. A título de exemplo, os professores pedem aos alunos para reconhecerem letras e sílabas (90.4%) e também para recontarem uma história que acabaram de ler (79.1%). Os professores franceses utilizam também atividades diversificadas para a avaliação dos alunos. Alguns exemplos das atividades que estes professores desenvolvem com os alunos são: reconhecerem letras e sílabas (54.9%), reconhecerem palavras isoladas (74.1%), completarem espaço em textos com lacunas (62.4%), ordenarem palavras para fazer uma frase (81.4%), lerem em voz alta (81.1%).

Fazendo um comentário síntese a esta quarta parte do questionário pode referir-se que os professores dos dois países utilizam diferentes formas de avaliação apelando a diferentes unidades linguísticas.

No que diz respeito às questões específicas do ensino da escrita, as atividades propostas enfatizam diferentes critérios como por exemplo, a finalidade, as unidades linguísticas utilizadas, o nível de exigência e a origem da própria atividade. Com efeito, os professores portugueses diversificam as propostas de escrita fazendo variar os critérios acima referidos. Concretamente, 27 das 40 atividades propostas apresentaram percentagens superiores a 50%. Algumas destas atividades foram o ditado de palavras (90.1%), completar textos com lacunas (86.4%) ou escrever um texto livremente (59.6%). Relativamente aos professores franceses apenas 6 das 40 atividades propostas apresentaram percentagens superiores a 50%: os alunos completaram textos com lacunas (69.5%), responderam por escrito a questões de um questionário (66.5%), copiaram um pequeno texto (65.4%), reconstituíram por escrito um texto desestruturado (frases desordenadas) (59.7%), num pequeno texto ditado pelo aluno, o professor relê o que vai sendo escrito, com o objetivo de facilitar a continuação da produção pelo aluno (encadeamento e coerência) (52.5%) e a cópia de palavras (50.2).

Como comentário síntese às questões específicas do ensino da escrita, pode referir-se que os professores portugueses utilizam atividades diversificadas, fazendo variar a finalidade, as unidades linguísticas utilizadas, o nível de exigência e a origem da própria atividade. Os professores franceses revelaram realizar atividades de escrita com pouca frequência e, quando o fazem, a maioria destas atividades é utilizada unicamente como fins escolares.

2ª Parte

Através da validação da estrutura fatorial do questionário foi possível identificar grupos de questões individuais que se agrupavam em fatores comuns. A utilização destes fatores como variáveis dependentes permitiu identificar três grupos de professores que variam face à frequência das variáveis consideradas. Lembra-se que as variáveis constituídas foram a frequência de utilização de palavras/textos e letras/sílabas, materiais extraescolares e materiais escolares, a utilização de livros infantis, a utilização de atividades em que o alunos têm um papel ativo ou pelo contrário, têm um papel passivo, atividades de produção escrita, de ditado dos alunos ao professor e cópias e ditados.

O primeiro grupo de professores caracterizou-se por um ensino direto e sistemático das letras e das correspondências entre grafemas e fonemas. Este grupo de professores

privilegia a utilização de materiais escolares realizando com pouca frequência atividades decorrentes de outros tipos de materiais, nomeadamente de livros infantis. É um grupo que se caracteriza ainda por realizar análises específicas às palavras, mais especificamente aos sons que constituem as palavras, favorecendo atividades de reconhecimento de letras e sílabas. À exceção de atividades de cópias e ditados, este grupo caracterizou-se ainda por realizar com pouca frequência outras atividades de escrita com os alunos.

O segundo grupo de professores caracterizou-se pelo ensino implícito das correspondências entre grafemas e fonemas utilizando unidades maiores como os textos para o ensino da linguagem escrita. Este grupo valoriza tanto os materiais escolares como materiais extraescolares, utilizando frequentemente atividades a partir de livros infantis. É um grupo que se caracteriza ainda por realçar o papel ativo dos alunos, por exemplo pedindo aos alunos para recontarem uma história que acabaram de ler em vez de reconhecerem letras e sílabas. No que ao ensino da escrita diz respeito, é um grupo que se caracteriza por realizar atividades de escrita com frequência, valorizando a escrita de textos pelos alunos, o ditado pelos alunos para o professor e também atividades de cópias e ditados.

Por fim, o terceiro grupo de professores adotou uma posição intermédia entre os dois grupos apresentados anteriormente. Estes professores mobilizam em simultâneo atividades que visam o ensino das correspondências entre grafemas e fonemas e atividades centradas em unidades significativas como os textos. Este grupo revelou uma preocupação com a utilização de materiais escolares, mobiliza também com frequência materiais extraescolares, nomeadamente através da utilização de livros infantis. Estes professores mobilizam ainda atividades que dizem respeito à análise de palavras e das letras e sons que as constituem, e atividades que se relacionam com o conteúdo da leitura. Por exemplo, tal como no grupo anterior, pedem aos alunos para recontarem uma história que acabaram de ler. Por fim, realiza atividades de escrita com frequência. Apesar de favorecer atividades de cópias e ditados, realizam também atividades onde os alunos escrevem os seus próprios textos ou ditam ao professor para o professor escrever.

Estes resultados parecem estar de acordo com os trabalhos que visam descrever as práticas de ensino dos professores, nomeadamente aqueles que constituíram grupos de professores com práticas semelhantes (e.g., Fijalkow, 2003a; Wharton-McDonald et al., 1998; Tolchinsky et al., 2012). A constituição de três grupos de professores com práticas pedagógicas distintas permite estabelecer um paralelismo entre as práticas relatadas e os três principais modelos de leitura. Ou seja, o grupo 1 favorece práticas que decorrem de modelos

ascendentes (e.g., Gough, 1972), o grupo 2 práticas sugeridas pelos modelos descendentes (Goodman, 1967); e o grupo 3, práticas que decorrem de modelos interativos (Rumelhart, 1977, 1994).

Após se ter identificado as práticas de ensino dos professores através de um questionário, a questão que se coloca é: será que as práticas relatadas no questionário são coincidentes com as práticas de sala de aula? Esta é a questão que irá ocupar o capítulo seguinte.

Nos capítulos seguintes, as unidades linguísticas privilegiadas por cada grupo de professores servirão de base para os identificar. Assim o grupo 1 será designado como unidades curtas, o grupo 2 como unidades longas e o grupo 3 como unidades diversificadas.

2. OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA

2.1 Introdução e objetivos

As análises realizadas no capítulo precedente, baseadas na resposta a um questionário sobre as práticas de ensino da leitura e da escrita no primeiro ano de escolaridade, permitiram retirar um conjunto de informações sobre a forma como os professores portugueses procedem para ajudar os alunos a entrar no mundo da linguagem escrita. À semelhança de outros estudos (e.g., Tolchinsky et al., 2012), as análises realizadas permitiram identificar três grupos de professores com práticas pedagógicas distintas. Um grupo centra as suas práticas sobretudo no ensino direto e sistemático das correspondências grafema-fonema (unidades curtas). Outro grupo destaca predominantemente a leitura e escrita de textos, ensinando de forma implícita, ou ocasionalmente, as correspondências grafema-fonema (unidades longas). Por fim, um grupo que se caracteriza por uma posição intermédia entre estes dois grupos referidos. Os professores deste grupo realçam em simultâneo aspetos mais relativos ao ensino do código da linguagem escrita, por exemplo as correspondências entre grafemas e fonemas, e aspetos mais relativos ao significado da linguagem escrita, por exemplo a leitura e escrita de textos (unidades diversificadas).

Importa relembrar que todas as análises realizadas tiveram por base as práticas declaradas pelos professores através da resposta a um questionário. Sabendo que as práticas declaradas não são necessariamente as práticas reais de sala de aula (uma questão que já Chall (1967, 1983, 1996) tinha feito referência) o objetivo deste estudo é o de verificar em que medida as observações de sala de aula coincidem com a resposta dos professores ao questionário.

Para a realização deste estudo foram selecionados 5% dos professores de cada um dos três grupos constituídos a partir da resposta ao questionário. O processo de amostragem para os participantes que integram este estudo foi orientado por princípios não probabilísticos ou não aleatórios. (Almeida & Freire, 2008; Maroco, 2011; Maroco & Bispo, 2005; Pestana & Gageiro, 2005). Significa que participaram neste estudo os professores que demonstraram disponibilidade para o efeito.

2.2 Método

2.2.1 Participantes

Participaram neste estudo 42 professores distribuídos pelos três grupos descritos anteriormente. Foram assim observados 13 professores do grupo unidades curtas, 8 professores do grupo unidades longas e 21 professores do grupo unidades diversificadas. Apresenta-se na Tabela 33 a média e o para as características demográficas de acordo com o grupo de professores identificados.

Tabela 33

Médias e desvios-padrão (entre parêntesis) das características demográficas dos 3 grupos a observar.

Características	Grupo de professores		
	Unidades curtas (N=13)	Unidades longas (N=8)	Unidades diversificadas (N=21)
Idade	37.69(7.47)	35.88(10.30)	37.67(9.13)
Experiência docente	13.85(7.58)	12.00(8.37)	14.24(9.87)
Experiência docente 1º ano	3.85(1.46)	3.88(2.36)	4.43(3.04)
Alunos por sala	21.38(4.98)	20.63(3.50)	22.00(2.70)
Escolaridade da mãe dos alunos	10.14(3.15)	11.62(3.22)	10.75(3.25)
Escolaridade do pai dos alunos	9.36(3.38)	10.72(3.26)	10.27(3.30)

Como se pode observar na Tabela 33, os valores das médias indicam que praticamente não existem diferenças relativamente às variáveis consideradas. Contudo, salienta-se que os valores das médias do grupo unidades longas (N=8) para as variáveis idade e experiência docente são ligeiramente inferiores às dos restantes dois grupos. Também as médias do mesmo grupo para a variável escolaridade da mãe dos alunos é ligeiramente superior à média dos restantes grupos.

Importa ainda referir que o grupo unidades curtas é maioritariamente constituído por professores do sexo feminino (92.3%) e que os professores deste grupo encontram-se a lecionar sobretudo no ensino público (92.3%). O grupo unidades longas é constituído apenas por professoras (100%) e lecionam maioritariamente no ensino público (85.7%). Por fim, o

grupo unidades diversificadas é também ele constituído na sua maioria por professores do sexo feminino (87.5%) e encontram-se igualmente a lecionar sobretudo no ensino público (62.5%).

2.2.2 *Instrumento*

De forma a ser possível aprofundar as atividades desenvolvidas pelos professores e os seus alunos no ensino da linguagem escrita, foram realizadas observações de sala de aula. As observações foram codificadas a partir da adaptação da grelha de observação desenvolvida por McDonald Connor et al. (2009a; 2009b) e McDonald Connor et al. (2011) (ver Tabela 1).

Os momentos de observação foram codificados relativamente aos materiais utilizados, à organização/gestão das atividades e aos conteúdos trabalhados. Apresenta-se em seguida as categorias utilizadas e as suas definições.

1. Materiais

O material codificado foi o material que serviu de base para a realização da atividade, mesmo que não esteja a ser diretamente utilizado.

1.1 Manual

Quando as atividades têm por base os exercícios do manual.

1.2 Fichas

Quando são dadas fichas aos alunos onde se pretende trabalhar determinada correspondência grafema-fonema.

1.3 Livros Infantis

Histórias de livros infantis.

1.4 Textos dos alunos

Textos que foram ou estão a ser escritos pelos alunos

1.5. Textos controlados

Textos que têm uma determinada correspondência grafema-fonema

1.5 Outros Textos

Outros textos, por exemplo, guião de histórias

1.6 Ausência de material

Quando a atividade a desenvolver não utiliza nenhum material em particular. Por exemplo, quando os alunos dizem palavras com um determinado som para a professora escrever no quadro.

2. Organização/Gestão

Nesta dimensão foi codificado a forma de agrupar os alunos para trabalhar e, no caso de ser em turma, quem estava responsável pela gestão da atividade (professor ou partilhada entre professor e alunos).

2.1 Turma - Professor

O código Turma - Professor é utilizado quando a turma inteira está a trabalhar/aprender em conjunto e a responsabilidade da atividade é exclusivamente do professor. Mesmo que exista interação entre professor e alunos esta interação é sobretudo com o objetivo de avaliar as respostas dos alunos. As respostas dos alunos não interferem com o desenvolvimento da atividade. Este código inclui leitura de textos em voz alta, a cópia de palavras do quadro para o caderno, explicações do professor ou ainda quando o professor faz perguntas de compreensão depois de ter lido um texto.

2.2. Turma – Partilhada

O código Turma - Partilhada é utilizado quando a turma inteira está a trabalhar/aprender em conjunto mas a responsabilidade da gestão da atividade é partilhada entre professor e aluno. Existe uma interação entre professor e alunos e as participações dos alunos são consideradas no desenrolar da atividade. Este código inclui a reescrita coletiva de um texto, quando alunos e professor colocam questões ao autor sobre um texto que escreveu, ou ainda sobre uma novidade que contou.

2.2 Pequenos grupos

O código Pequenos grupos é utilizado quando os alunos estão a trabalhar em grupos de 3 ou mais crianças (o código pares é uma exceção). Os diferentes grupos poderão estar a realizar diferentes atividades. Contudo, os elementos do mesmo grupo têm que estar a trabalhar sobre o mesmo conteúdo e a interagir uns com os outros. Se os alunos estão meramente sentados em grupo mas a trabalhar individualmente, é utilizado o código individual. Um exemplo poderá ser quando os alunos estão em pequenos grupos a organizar palavras para escrever frases.

2.3. Pares

O código Pares é um caso particular do trabalho em pequenos grupos. É utilizado quando os alunos estão sentados dois a dois a fazer o mesmo trabalho e em interação um com o outro. Se os alunos estão meramente sentados dois a dois mas a trabalhar individualmente, é utilizado o código individual. Os diferentes pares poderão estar a realizar atividades diferentes. Um exemplo poderá ser quando os alunos escrevem a pares um texto sobre uma visita de estudo que realizaram.

2.4 Individual

O código Individual é utilizado quando os alunos estão a trabalhar de forma independente e cada um é responsável por monitorizar a sua própria atividade. Por exemplo, a leitura silenciosa, completar fichas de forma independente, e outras atividades sem a participação de outros colegas ou do professor

3. Conteúdos de ensino

3.1 Correspondência grafema-fonema

O código Correspondência grafema-fonema é utilizado quando o professor trabalha a relação entre uma letra ou letras e um som (a correspondência entre um grafema e um fonema). É igualmente utilizado quando o objetivo da atividade é promover a capacidade dos alunos identificarem e manipularem as unidades sonoras da língua. Não existe a intenção de ler ou escrever palavras. Alguns exemplos são: ler e escrever letras ou sílabas, dizer palavras

com um determinado som, rodear determinadas letras entre vogais, ouvir uma canção onde é realçado o som de uma letra, pintar imagens de palavras que começam com uma determinada letra ou som.

3.2 Identificação de palavras/descodificação

O código Identificação de palavras/descodificação é utilizado quando o objetivo da atividade é permitir que os alunos pratiquem as suas competências de leitura de palavras. Implica ir da escrita para o som. É utilizado este código quando o objetivo é descodificar palavras independentemente das estratégias utilizadas. Por exemplo, se o aluno descodifica uma palavra através das correspondências grafema-fonema, o código descodificação de palavras é utilizado porque se trata de ler uma palavra. Alguns exemplos são: ler uma lista de palavras, soletrar uma palavra já escrita, fazer a divisão silábica de uma palavra já escrita, encontrar determinadas palavras num texto.

3.3 Identificação de palavras/codificação

O código Identificação de palavras/codificação é utilizado quando o objetivo da atividade é permitir aos alunos praticarem as suas capacidades ortográficas. Envolve partir do som para a escrita. É utilizado este código quando o objetivo é codificar palavras independentemente das estratégias utilizadas. Por exemplo, se o aluno codifica uma palavra partindo do nome das letras, o código codificação de palavras é utilizado porque se trata de escrever uma palavra. Outros exemplos poderão ser: copiar palavras, organizar letras e sílabas para formar palavras

3.4 Convenções de Escrita

O código Convenções de escrita é utilizado quando o objetivo da atividade é familiarizar os alunos com a forma, os objetivos e a estrutura dos textos escritos. Um exemplo poderá ser quando se realça o título, autor, ilustrador, índice, etc. Outros exemplos poderão ser quando se trabalham diferentes géneros textuais, contar frases dentro de um texto, a utilização de maiúsculas depois de um ponto final, etc.

3.5 Vocabulário

O código Vocabulário é utilizado quando o objetivo da atividade é enriquecer o vocabulário dos alunos (capacidade para aceder ao significado das palavras) bem como melhorar as suas capacidades de comunicação. Alguns exemplos poderão ser quando o professor explica ou pergunta o significado de uma palavra e a forma como poderá ser utilizada ou também quando os alunos discutem entre si sobre o significado de uma palavra. Este código inclui também atividades de partilha de informação com os colegas, por exemplo, quando os alunos partilham com os colegas o que fizeram no fim-de-semana. Também a classificação de palavras (feminino/masculino; singular/plural; sinónimos/antónimos; animais/objetos) é codificada dentro desta categoria.

3.6 Compreensão

O código Compreensão é utilizado quando o objetivo da atividade é estimular a compreensão do significado de um texto. As atividades de compreensão estão incorporadas ou decorrem frequentemente da leitura de um texto. Alguns exemplos poderão ser quando o professor pede aos alunos para responderem a questões sobre informação contida no texto, preverem ou anteciparem o conteúdo de uma história a partir de uma ilustração ou de informação que eles já conhecem, fazerem o resumo ou recontarem uma história, ordenarem os acontecimentos de acordo com a ordem da história, etc. Quando é pedido aos alunos para ilustrarem uma frase/texto, este código também é utilizado caso os alunos não conheçam previamente o conteúdo da frase/texto.

3.7 Leitura de textos

O código Leitura de textos é utilizado quando os alunos e/ou o professor estão a ler textos (frases, parágrafos, histórias). Alguns exemplos destas atividades poderão ser quando o professor ou um aluno lê um livro em voz alta, quando os alunos leem um texto individualmente em silêncio, ou ainda quando o professor coloca um vídeo com a leitura de uma história.

3.7.1 Leitura repetida de textos

O código Leitura repetida de textos é utilizado quando o professor pede sistematicamente a diferentes alunos para ler a mesma frase ou texto.

3.8 Escrita de textos

O código Escrita de textos é utilizado quando o objetivo da atividade é produzir uma frase ou texto escrito. Alguns exemplos destas atividades poderão ser quando os alunos escrevem textos/frases individualmente ou a pares, quando existe a reescrita de um texto em coletivo, ou ainda quando os alunos ditam um texto/frase para o professor escrever. Quando os alunos acompanham a escrita no quadro pelo professor este código é também utilizado.

3.8.1 Cópias/ditados

O código Cópias/ditados é utilizado quando os alunos estão a copiar um texto ou quando o professor está a fazer um ditado para os alunos. Se o professor pede a um aluno para ditar uma frase para um colega escrever este código é também utilizado.

3.8.2 Organizar palavras ou frases

O código Organizar palavras/frases é utilizado quando o objetivo da atividade é ordenar palavras para construir uma frase com sentido. No caso do objetivo da atividade ser organizar frases para construir um texto, este código também é utilizado.

Quando as atividades desenvolvidas não estavam relacionadas com o ensino da leitura e da escrita foi utilizada a categoria *Outros*. Sempre que ocorria esta categoria não eram contabilizados os materiais utilizados nem a organização/gestão da sala de aula. Alguns exemplos presentes nesta categoria são: interrupções de sala de aula, questões de disciplina ou comportamento ou ainda quando o professor dava uma explicação do que iria acontecer. Também foi utilizado a categoria *Outros* quando os alunos escreviam o nome ou data, uma vez que eram atividades que não permitiam diferenciar as práticas do professor.

A grelha proposta pelos autores divide as atividades em atividades focadas no código da linguagem escrita e atividades focadas no significado do material escrito. Desta forma poderá estabelecer-se uma comparação entre as práticas observadas e as práticas declaradas.

Apresenta-se na Tabela 34 a adaptação da respectiva grelha com as atividades que reenviam para o código e as atividades que reenviam para o significado.

Tabela 34

Divisão das atividades da grelha de observação utilizada (código ou significado).

Atividades focadas no código	Atividades focadas no significado
Correspondência grafema-fonema	Convenções de Escrita
Identificação de palavras/descodificação	Vocabulário
Identificação de palavras/codificação	Compreensão
Leitura repetida de frases/textos	Leitura de textos
Cópias/ditados	Escrita de textos
	Organizar palavras/frases

A grelha original (ver Tabela 1) era ainda composta por atividades que dizem respeito à consciência fonológica (que aqui foram consideradas na categoria correspondência grafema-fonema), à consciência morfológica e à fluência de letras e palavras (ambas eliminadas). A grelha original contemplava uma dimensão para o vocabulário escrito e outra para o vocabulário oral (que nesta grelha foi considerada numa única categoria, vocabulário). A grelha original contemplava uma categoria de fluência de textos que também foi excluída por nunca se ter verificado.

Foram ainda adicionadas 3 categorias. Duas para práticas que reenviam para o código (cópias/ditados e leitura repetida de frases/textos) e uma que reenvia para o significado (organizar palavras/frases).

As observações foram codificadas por dois juízes independentes. O acordo entre observadores para todas as dimensões revelou um score fiável e aceitável (Materiais=90%; Organização/gestão das atividades=83%; Conteúdos trabalhados=80%). Em caso de desacordo a codificação era discutida até se chegar a um consenso.

2.2.3 Procedimento

Todos os professores participantes neste segundo estudo concordaram com as observações de sala de aula quando responderam ao questionário. Após o consentimento dos professores, foi pedida autorização aos respectivos agrupamentos escolares, aos diretores das escolas e a todos os encarregados de educação. Neste momento foi já pedida autorização aos encarregados de educação para os seus educandos participarem no terceiro estudo bem como autorização para o acesso a alguns dados demográficos (escolaridade dos pais e data de nascimento dos educandos).

Após os pedidos formais de autorização para o desenvolvimento deste estudo, foi combinado com antecedência e consoante a disponibilidade dos professores o dia para a marcação da primeira sessão de observação. Foi dito a cada professor que as observações de sala de aula serviam para aprender mais sobre as características do ensino da linguagem escrita. Uma vez que não foram autorizados meios audiovisuais como forma de realizar as observações de sala de aula, foram inicialmente realizadas diversas sessões de observação livre com alguns dos professores participantes com o objetivo de perceber o tipo de atividades que poderiam ser desenvolvidas bem como a forma mais adequada de recolher essa informação. Um exemplo de uma sessão de observação livre pode ser consultada no Anexo III.

Durante estas observações livres, que acontecerem próximo do final do 1º período letivo, percebeu-se que não era possível tentar observar todos os aspetos que tinham sido considerados no questionário. Seria necessário existir uma indicação por parte do investigador sobre a atividade que gostaria de ver desenvolvida. Neste contexto, com o objetivo de manter as atividades habitualmente desenvolvidas, foi pedido a cada professor que escolhesse as duas situações de ensino/aprendizagem consideradas por ele como as situações privilegiadas para o ensino da linguagem escrita. Cada uma destas situações constituiria uma sessão de observação de sala de aula.

Cada professor foi assim observado duas vezes durante 60 minutos. Uma das observações foi realizada durante o 2º e a outra durante o 3º período letivo. Estes dois momentos distintos de observação, espaçados no tempo, permitiram a cada professor escolher a atividade mais importante para si de acordo com a altura do ano em que a observação foi realizada.

As observações seguiram um procedimento standard utilizado em pesquisas anteriores (Amendum et al., 2009; Taylor et al., 2000) com algumas modificações, nomeadamente nos tempos de registo. De 2 em 2 minutos era registada a atividade que estava a ser desenvolvida, sendo esta a atividade codificada. Este momento foi designado como momento R.

Com o objetivo de contextualizar as atividades desenvolvidas no momento R, durante os dois minutos que antecedem o referido momento o investigador descrevia detalhadamente o que estava a acontecer na sala de aula (incluindo, sempre que possível, o que o professor e os alunos diziam). Este momento foi designado como antes do momento R.

Apresenta-se na Figura 9 um exemplo de como decorria a observação.

<u>Antes do momento R1</u> (Descrição dos dois minutos que antecedem o momento a codificar)		
Professora: <i>vamos começar por lembrar as letras que já demos. Vou apontar as letras aqui no placar e vocês vão dizer que letra é.</i>		
A professora também perguntava como é que os alunos faziam com os lábios / boca / língua para dizer determinadas letras. A professora está a falar para todos ao mesmo tempo.		
R1	Os alunos liam as letras do placard – m (momento a codificar)	
1. Materiais	Sem material	
2. Organização/gestão	Turma – Professor	
3. Conteúdo do ensino	Correspondência Grafema-Fonema	Código

Figura 9. Exemplo de observação de sala de aula.

De acordo com a Figura 9, cada ciclo de observação era constituído pela atividade a ser codificada (R1 – Os alunos liam as letras do placard – m), apresentada numa tabela, juntamente com a descrição do que aconteceu durante os dois minutos que antecederam essa atividade (Antes do momento R1 – Professora: *vamos começar por lembrar as letras que já temos...*), apresentada antes da tabela.

Na tabela da atividade a codificar (R1 – Os alunos liam as letras do placard – m) são ainda apresentadas as codificações para: 1. Materiais utilizados (Sem material), 2. Organização/gestão das atividades (Turma – Professor), e 3. Conteúdos trabalhados

(Correspondência Grafema-Fonema). Ainda no que diz respeito aos conteúdos trabalhados, é apresentado que a atividade em questão remete para o ensino do código da linguagem escrita.

Para cada professor o ciclo repetia-se até perfazer um total de 30 registos, equivalendo a 1 hora de observação. O número utilizado em frente ao R, por exemplo R1, significa que é o 1º dos 30 registos realizados para o respetivo professor. As sessões eram inicialmente descritas manualmente e posteriormente transcritas a computador.

Apresenta-se na Figura 10 outro exemplo da observação. O exemplo apresentado na imagem corresponde ao quinto registo de um determinado professor.

Antes do momento R5 (Descrição dos dois minutos que antecedem o momento a codificar)

O professor explicou à turma que uma aluna ia ler um texto que tinha escrito mas tinha ficado um pouco confuso. O professor explicou que depois de a aluna ler iam fazer perguntas à autora e em conjunto organizar e melhorar o texto.

A aluna começou a ler o texto.

R5	A aluna lia o texto que tinha escrito (momento a codificar)	
1. Materiais	Textos dos alunos	
2. Organização/gestão	Turma – Partilhada	
3. Conteúdo do ensino	Leitura de Textos	Significado

Figura 10. Exemplo de observação de sala de aula (2).

O ciclo de observação apresentado na Figura 10 é constituído pela atividade a ser codificada (R5 – A aluna lia o texto que tinha escrito), juntamente com a descrição do que aconteceu durante os dois minutos que antecederam essa atividade (Antes do momento R5 – O professor explicou à turma...).

As codificações para as restantes categorias foram: 1. Materiais utilizados (Textos dos alunos), 2. Organização/gestão das atividades (Turma – Partilhada), e 3. Conteúdos trabalhados (Leitura de textos). É ainda referido que a atividade desenvolvida remete para o trabalho sobre o significado da linguagem escrita.

A Figura 11 retrata um exemplo de quando a atividade desenvolvida não estava relacionada com o ensino da linguagem escrita.

<u>Antes do momento R5 (Descrição dos dois minutos que antecedem o momento a codificar)</u>	
A aluna mais próxima terminou o trabalho das frases e avançou para as contas.	
A Professora andava de lugar em lugar a verificar os trabalhos.	
R5	A aluna mais próxima estava a fazer as contas (decomposição de números em unidades e dezenas) (momento a codificar)
1. Materiais	
2. Organização/gestão	
3. Conteúdo do ensino	Outros

Figura 11. Exemplo de observação de sala de aula (3)

Quando a atividade a codificar não está relacionada com o ensino da linguagem escrita esta é codificada como Outros (Figura 11). Neste caso, o momento a codificar relaciona-se com o ensino da matemática (R5 – A aluna mais próxima estava a fazer contas). Salienta-se que sempre que este código é utilizado não eram contabilizados os materiais utilizados, a organização/gestão de sala de aula, nem se a atividade desenvolvida remetia para o código ou para o significado.

No total, considerando os dois momentos de observação, as práticas de cada professor foram codificadas face a 60 registos. Cada registo foi codificado com os códigos da grelha anteriormente apresentados. Não foi dito aos professores sobre a forma como as observações seriam codificadas.

Nas observações de sala de aula, uma vez que não foram autorizados meios audiovisuais auxiliares da observação, foram ainda tomadas as seguintes opções: 1) Quando o professor está a fazer uma atividade para todos os alunos ao mesmo tempo, trabalhando no quadro, a atividade codificada é a atividade a ser desenvolvida pelo professor; 2) Quando o professor pede aos alunos para realizarem um determinado trabalho, por exemplo, a realização de uma ficha, a atividade codificada é aquela a ser realizada pelo elemento mais

próximo do observador (o aluno, o par, ou o grupo). O mesmo procedimento foi adotado quando existem várias atividades a decorrer em simultâneo.

A partir da observação da sala de aula, foi calculado para cada professor as frequências das atividades que reenviam para código, das atividades que reenviam para o significado, do material utilizado e da organização e gestão da sala de aula. Podem ser consultados alguns exemplos destas codificações no Anexo IV.

Para se verificar coincidência entre as observações de sala de aula e a resposta dos professores ao questionário foram adotados os seguintes critérios: para os professores do grupo unidades curtas, as práticas observadas relativas ao código têm que ser pelo menos o dobro das práticas relativas ao significado. Para os professores do grupo das unidades longas as práticas observadas relativas ao significado têm que ser pelo menos o dobro das práticas relativas ao código. Por fim, para os professores do grupo unidades diversificadas tem que existir um equilíbrio entre as duas dimensões.

2.3 Resultados

Considerando que o objetivo deste estudo é o de verificar em que medida as observações de sala de aula coincidem com a resposta dos professores ao questionário, inicia-se o presente capítulo com o cruzamento dos resultados obtidos no questionário e os resultados obtidos nas observações. Este cruzamento irá permitir verificar para cada grupo, o número de professores em que as práticas observadas coincidiram com as práticas relatadas. Nos casos em que não existe coincidência entre práticas, este cruzamento permitirá igualmente perceber de que forma é que esta se caracteriza.

Na apresentação dos resultados serão sempre apresentados em primeiro lugar os grupos com práticas mais contrastadas (unidades curtas, N=13 e unidades longas, N=8) seguidas do grupo com uma posição intermédia (unidades diversificadas, N=21).

A Tabela 35 apresenta o cruzamento entre os resultados obtidos no questionário e os resultados obtidos nas observações.

Tabela 35

Resultados obtidos no questionário vs. resultados obtidos nas observações.

Questionário Observação	Unidades curtas (N=13)		Unidades longas (N=8)		Unidades diversificadas (N=21)	
	N	%	N	%	N	%
Código	9	69.2	-	-	10	47.6
Significado	3	23.1	6	75.0	3	14.3
Código e Significado	1	7.7	2	25.0	8	38.1
Total	13	100.0	8	100.0	21	100.0

Como se pode observar pelos valores da Tabela 35, para os professores do grupo unidades curtas (primeira coluna), as práticas observadas permitiram confirmar as práticas relatadas em 9 dos 13 professores. Ou seja, também nas práticas observadas estes 9 professores realçaram atividades focadas no código face a atividades focadas no significado da linguagem escrita.

Dos restantes 4 professores, em que as práticas observadas não coincidiram com as relatadas, 3 orientaram as suas práticas para o significado e 1 mostrou um equilíbrio entre práticas focadas no código e as focadas no significado. Estes resultados permitem dizer que as práticas observadas coincidiram com as práticas relatadas em 69% dos professores que constituíam este grupo.

Para os professores do grupo unidades longas (segunda coluna), as observações realizadas permitiram confirmar as práticas relatadas em 6 dos 8 professores. Nas observações de sala de aula estes 6 professores privilegiaram atividades focadas no significado em detrimento de atividades focadas no código. Os restantes 2 professores caracterizaram-se por mobilizar em simultâneo atividades centradas no código e atividades centradas no significado. Estes resultados permitem dizer que as práticas observadas coincidiram com as práticas relatadas em 75% dos professores que constituíam este grupo.

Ainda pela análise da Tabela 35, para os professores do grupo unidades diversificadas (terceira coluna), as práticas observadas permitiram confirmar as práticas relatadas em 8 dos 21 professores. Estes 8 professores, durante a observação de sala de aula, revelaram um equilíbrio entre atividades focadas no significado e atividades focadas no código. Estes

resultados permitem dizer que as práticas observadas coincidiram com as práticas observadas em 38.1% dos professores que constituíam este grupo. Este grupo apresentou a percentagem mais baixa de coincidência entre práticas observadas e relatadas.

Em seguida serão aprofundadas as práticas observadas em cada um destes três grupos. Importa sublinhar que serão apenas utilizadas as observações dos professores em que se verificou coincidência entre práticas. Em primeiro lugar serão apresentadas as características pedagógicas do grupo unidades curtas, seguido do grupo unidades longas e, por fim, o grupo unidades diversificadas.

Apresenta-se na Tabela 36 a frequência das atividades que reenviam para o código, para o significado e outras para o grupo unidades curtas.

Tabela 36

Frequência das atividades que reenviam para o código, para o significado e outras para o grupo unidades curtas.

Unidades curtas (N=9)		
Práticas observadas	Freq.	%
Código	460	85.2
Significado	55	10.2
Outros	25	4.6
Total	540	100.0

Os valores presentes na Tabela 36 indicam que a maioria das práticas observadas para este grupo de professores são focadas no ensino do código da linguagem escrita. Com efeito, mais de 85% dos momentos de observação reenviam para esta dimensão. As práticas focadas no significado ocupam um lugar modesto. Apenas 10.2% dos momentos de observação incidiram nesta dimensão.

Com o objetivo de aprofundar quais são as práticas focadas no código e quais são as práticas focadas no significado, apresenta-se na Tabela 37 a frequência das práticas observadas para o conjunto de professores do grupo unidades curtas.

Tabela 37

Frequência das práticas observadas do grupo unidades curtas.

Unidades curtas (N=9)			
Práticas observadas (código)	Freq.	Práticas observadas (significado)	Freq.
Correspondência grafema-fonema	213	Convenções de Escrita	5
Identificação de palavras/descodificação	54	Vocabulário	4
Identificação de palavras/codificação	143	Compreensão	6
Leitura repetida de frases/textos	18	Leitura de textos	20
Cópias/ditados	32	Escrita de textos	2
		Organizar palavras/frases	18
Total	460	Total	55

Da análise da Tabela 37 verifica-se que existem duas áreas privilegiadas pelos professores que constituem este grupo. Estas áreas dizem respeito às correspondências grafema-fonema e à identificação de palavras/codificação. Também a identificação de palavras/descodificação e as cópias/ditados obtiveram uma expressão digna de registo.

Os valores das frequências presentes na Tabela 37 sugerem ainda a ordem de importância atribuídas às diferentes unidades linguísticas. Em primeiro lugar unidades mais pequenas, representadas pelas correspondências grafema-fonema (213), seguidas por unidades maiores como as palavras, representadas pela identificação de palavras/codificação (143) e identificação de palavras/descodificação (54), e por fim unidades maiores, como as frases e textos, representados pelas cópias/ditados (32), leitura de textos (20), organizar palavras/frases (18) e leitura repetida de frases/textos (18).

Apresenta-se na Tabela 38 os dados relativos aos materiais utilizados por este grupo de professores. Lembra-se que os momentos codificados na categoria *outros* não foram codificados face ao material nem à organização/gestão.

Tabela 38

Frequência dos materiais utilizados pelo grupo unidades curtas.

Unidades curtas (N=9)		
Material utilizado	Freq.	%
Manual	126	24.5
Fichas	161	31.3
Livros infantis	-	-
Textos dos alunos	-	-
Textos controlados	34	6.6
Outros textos	-	-
Ausência de material	194	37.3
Total	515	100.0

Como se pode observar pelos dados da Tabela 38 os professores do grupo unidades curtas desenvolveram atividades sem a utilização de nenhum suporte de escrita. Com efeito, 37.7% dos momentos observados caracterizaram-se pela ausência de material. Contudo, quando os professores deste grupo utilizam materiais de apoio às aprendizagens são sobretudo os manuais (24.5%) e as fichas (31.3%). Um outro material utilizado foram os textos controlados do ponto de vista das correspondências grafema-fonema, contudo este material obteve uma percentagem pouco expressiva (6.6%).

Apresenta-se na Tabela 39 as frequências da organização/gestão de sala de aula deste grupo de professores.

Tabela 39

Frequências da organização/gestão do grupo unidades curtas.

Unidades curtas (N=9)		
Organização/gestão	Freq.	%
Turma – Professor	335	65.0
Turma – Partilhada	-	-
Pequenos grupos	-	-
Pares Organização/gestão	-	-
Individual	180	35.0
Total	515	100.0

De acordo com os valores presentes no Tabela 39 apenas duas formas de organização/gestão estiveram presentes nas observações destes professores. A organização em turma gerida pelo professor (turma – professor), privilegiada em 65% dos momentos de observação e a organização/gestão individual, verificada em 35% dos momentos de observação.

Com o objetivo de ilustrar as descrições realizadas anteriormente apresenta-se em seguida os resumos de duas observações seguidas de um breve comentário. As observações completas dos professores de onde foram retirados os exemplos aqui apresentados podem ser consultadas no Anexo III.

Professor A

A Professora introduziu a atividade dizendo que ia ler uma história para os alunos. O material escolhido foi uma história que ela própria tinha construído em que utilizava muitas palavras com a letra f. A história utilizada foi:

A fada Fifi e a foca

Naquele dia, a fada Fifi apenas queria descansar. Sentou-se à mesa e tomou um café bem quentinho junto a um lago de águas cristalinas.

Enquanto ela saboreava o seu cafezinho, uma foca brincava no lago, saltando e atirando-lhe água fresquinha. Entretanto, um homem que estava numa mesa ao lado deixou cair a ponta de um cigarro na fita da fada. A fita deitava fumo, mas a foca apagou o fogo, lançando um enorme jacto de água para terra.

- Obrigado, linda foquinha - agradeceu Fifi.

- Anda brincar comigo no lago - pediu a foca.

A fada entrou na água e arrepiou-se com o frio. A foca riu-se e afirmou:

- Vamos fazer o “f” de fada e de foca para aqueceres? Saltamos para fora da água, em arco. Damos uma pequena voltinha lá no cimo. Deixamo-nos cair direitinhas para dentro da água. Depois nadamos até à superfície por outro caminho. Quando chegarmos ao cimo da água, fazemos um lacinho. Percebeste?

- Entendi perfeitamente - respondeu a fada.

E assim se entretiveram o resto do dia. À noite, foram para casa cheias de fadiga, mas muito felizes.

Durante a leitura da história a professora escreveu no quadro a letra f, manuscrita e imprensa, minúscula e maiúscula. Chamou a atenção dos alunos para o desenho da letra. De seguida pediu aos alunos para em simultâneo dizerem o f com as vogais (fa/fe/fi/fo/fu). Repetiram esta atividade algumas vezes.

A professora introduziu agora uma nova atividade. O objetivo era que os alunos dissessem palavras com a letra f. A própria professora escrevia as palavras no quadro.

Após terem encontrado várias palavras com a letra f, atividade que ocupou vários momentos de observação, a professora mandou abrir o manual na página do f. A professora realizou a leitura de um pequeno texto do manual, também ele com várias palavras com a letra f. Após a realização desta leitura a professora pediu a cada aluno para realizar as atividades do manual. As atividades consistiam: desenhar animais que começavam pela letra f, escrever o nome dos animais, dividir palavras em sílabas, copiar palavras, copiar a letra f, copiar a letra f com as vogais, ordenar sílabas para construir palavras, ler palavras. A aula terminou com a atividade de organizar palavras para construir frases. Apresenta-se na Figura 12 uma das páginas do manual trabalhada pelos alunos.

LETRA F






Desenha a letra por cima do tracejado.

Escreve a letra f.

Completa a tabela e **escreve** as sílabas.

	a	e	i	o	u
f					

Liga os nomes dos animais às imagens.

foca		búfalo
elefante		formiga
golfinho		elefante
formiga		golfinho
búfalo		foca

noventa e três 93

Figura 12. Página do manual trabalhada pelos alunos do grupo unidades curtas.

Após a descrição desta observação pode verificar-se que esta professora corresponde aos professores descritos neste grupo sobretudo por realçar unidades mais pequenas como as letras e sílabas (cópia, leitura e escrita de letras e sílabas; organizar sílabas para formar palavras). São também estas unidades que, utilizadas de forma sistemática, orientam a escrita e a leitura de novas palavras (ler, copiar, escrever). Esta professora iniciou a aula introduzindo a nova correspondência grafema-fonema, que foi acrescida pela leitura do professor de um

texto que reforçou essa nova correspondência, e em seguida estes novos sons foram praticados em palavras.

Professor B

A professora começou por pedir aos alunos para lerem um conjunto de letras que estavam expostas no placard da sala. A professora escolhia o aluno que ia ler a letra. Após esta leitura, a professora pedia ao aluno para dizer uma palavra com a respetiva letra. Em determinados casos a professora também pedia aos alunos para realizarem a leitura das sílabas, por exemplo, no caso da letra g (ga/gue/gui/go/gu/ge/gi), explicando as regras que lhe estavam associadas. Também nas letras s e r, a professora realçou os diferentes sons que estas letras podem ter e os casos em que isso acontece.

Após terem realizado o mesmo procedimento para todas as letras que estavam expostas no placard, a professora explicou que iam avançar para outra atividade. Esta atividade consistia em separar palavras pelo número de sílabas que as constituem. Os alunos estavam distribuídos por grupos, cada grupo tinha um conjunto de palavras, mas cada aluno fazia a divisão individualmente. Por vezes a professora pedia para fazerem oralmente e em simultâneo a divisão silábica batendo as palmas para algumas palavras. A professora pediu ainda para os alunos realizarem a divisão das palavras por diferentes categorias (ex: animais, objetos, etc.). A aula prosseguiu com a leitura das palavras. A professora chamava os alunos individualmente para ler as palavras. Cada aluno lia uma palavra.

A professora introduziu uma nova atividade. Disse que ia mostrar imagens em cartões e os alunos tinham que escrever as palavras correspondentes às imagens. Esta foi a atividade desenvolvida até ao final da observação.

Após a descrição desta observação pode verificar-se igualmente que esta professora corresponde aos professores descritos neste grupo sobretudo por pedir aos alunos para lerem repetidamente letras e sílabas. Também um trabalho sistemático sobre palavras, a leitura e escrita de palavras isoladas, faz corresponder este professor ao grupo de professores descritos previamente. À semelhança da professora anterior, a atividade desenvolvida por esta professora tem início nas correspondências grafema-fonema e nas regras que lhe estão associadas, seguidas do treino dessas correspondências na escrita de palavras.

É apresentada na Tabela 40 a frequência das atividades que reenviam para o código, para o significado e outras para o grupo unidades longas.

Tabela 40

Frequência das atividades que reenviam para o código, para o significado e outras para o grupo unidades longas

Unidades longas (N=6)		
Práticas observadas	Freq.	%
Código	62	17.2
Significado	273	75.8
Outros	25	6.9
Total	360	100.0

Da análise da Tabela 40 verifica-se que a maioria das práticas observadas para este grupo de professores são focadas no significado da linguagem escrita. Com efeito, mais de 75% dos momentos de observação reenviam para esta dimensão. As práticas focadas no código da linguagem escrita foram observadas em apenas 17.2% dos momentos de observação.

A Tabela 41 apresenta a frequência das práticas observadas para o conjunto de professores do grupo unidades longas.

Tabela 41

Frequência das práticas observadas do grupo unidades longas.

Unidades longas (N=6)			
Práticas observadas (código)	Freq.	Práticas observadas (significado)	Freq.
Correspondência grafema-fonema	14	Convenções de Escrita	11
Identificação de palavras/descodificação	13	Vocabulário	12
Identificação de palavras/codificação	19	Compreensão	106
Leitura repetida de frases/textos	2	Leitura de textos	61
Cópias/ditados	14	Escrita de textos	76
		Organizar palavras/frases	7
Total	62	Total	273

Como se pode observar na Tabela 41, os valores das frequências indicam a existência de três áreas privilegiadas pelos professores que constituem este grupo. Estas áreas dizem respeito à compreensão (106), à escrita de textos (76) e à leitura de textos (60).

Estes valores sugerem ainda a ordem de importância atribuídas às diferentes unidades linguísticas. Em primeiro lugar unidades maiores, como as frases e textos, representadas pela compreensão (106), escrita de textos (76) e leitura de Textos (61), seguidas por unidades mais pequenas, representadas pela identificação de palavras/descodificação (13) e identificação de palavras/codificação (19) e, em último lugar, pelas correspondências grafema-fonema (14).

A Tabela 42 apresenta a frequência dos materiais utilizados pelos professores do grupo unidades longas.

Tabela 42

Frequência dos materiais utilizados pelo grupo unidades longas.

Unidades longas (N=6)		
Material utilizado	Freq.	%
Manual	4	1.2
Fichas	-	-
Livros infantis	128	38.2
Textos dos alunos	196	58.5
Textos controlados	-	.
Outros textos	-	.
Ausência de material	7	2.1
Total	335	100.0

Como se pode observar pelos dados da Tabela 42, durante as observações de sala de aula os professores desenvolveram o trabalho sobre linguagem escrita maioritariamente a partir da utilização dos textos dos alunos (58.5%) e de livros infantis (38.2%). O manual também foi utilizado, contudo este material obteve uma percentagem muito pouco expressiva (1.2%). Por fim, alguns momentos caracterizaram-se ainda pela ausência de material (2.1%).

Os dados relativos à Organização/gestão de sala de aula dos professores do grupo unidades longas são apresentados na Tabela 43.

Tabela 43

Frequências da organização/gestão do grupo unidades longas.

Unidades longas (N=6)		
Organização/gestão	Freq.	%
Turma – Professor	132	39.4
Turma – Partilhada	166	49.6
Pequenos grupos	6	1.8
Pares	-	-
Individual	31	9.3
Total	335	100.0

Analisando a Tabela 43 pode verificar-se que duas formas de organização/gestão se destacaram nas observações destes professores. Efetivamente, a organização em turma com gestão partilhada (Turma – Partilhada) foi observada em 49.6% e a organização em turma com gestão pelo professor (Turma – Professor) em 39.4% dos momentos de observação.

Estiveram ainda presentes nas observações destes professores a organização e gestão em pequenos grupos e também a organização e gestão Individual. Contudo, estas duas formas de Organização/gestão obtiveram expressões pouco significativas, respetivamente 1.8% e 9.3%.

Apresenta-se em seguida os resumos de duas observações seguidas de um breve comentário.

Professor K

A professora introduziu a atividade dizendo que iam ler uma história. A professora ia ser a narradora e dois alunos iam ser as duas personagens que participavam na história. O material escolhido foi uma história de um livro infantil.

Após a leitura da história, a professora pediu aos alunos para recontarem a história que tinha sido lida. A professora fez um resumo e explicou a moral da história.

A professora passou para a atividade de fazer perguntas sobre o texto. Eram sobretudo perguntas de compreensão da leitura. Alguns exemplos das perguntas que a professora fez são: quem eram as personagens? Onde se desenrolava a ação? Qual era o título?

Depois das perguntas de interpretação, a professora distribuiu por todos os alunos um exemplar do livro da história que tinham acabado de ler. A partir das ilustrações do livro a professora pedia aos alunos para tentarem identificar a que momento da história eles achavam que correspondia cada imagem.

Quando terminaram de identificar as imagens a professora introduziu uma nova atividade. A professora escreveu um conjunto de perguntas de interpretação no quadro e pediu aos alunos para copiarem as perguntas para o caderno. Depois dos alunos terminarem de copiar responderam às perguntas. A observação terminou durante o desenvolvimento desta atividade.

Apresenta-se na Figura 13 a página do caderno de um dos alunos.

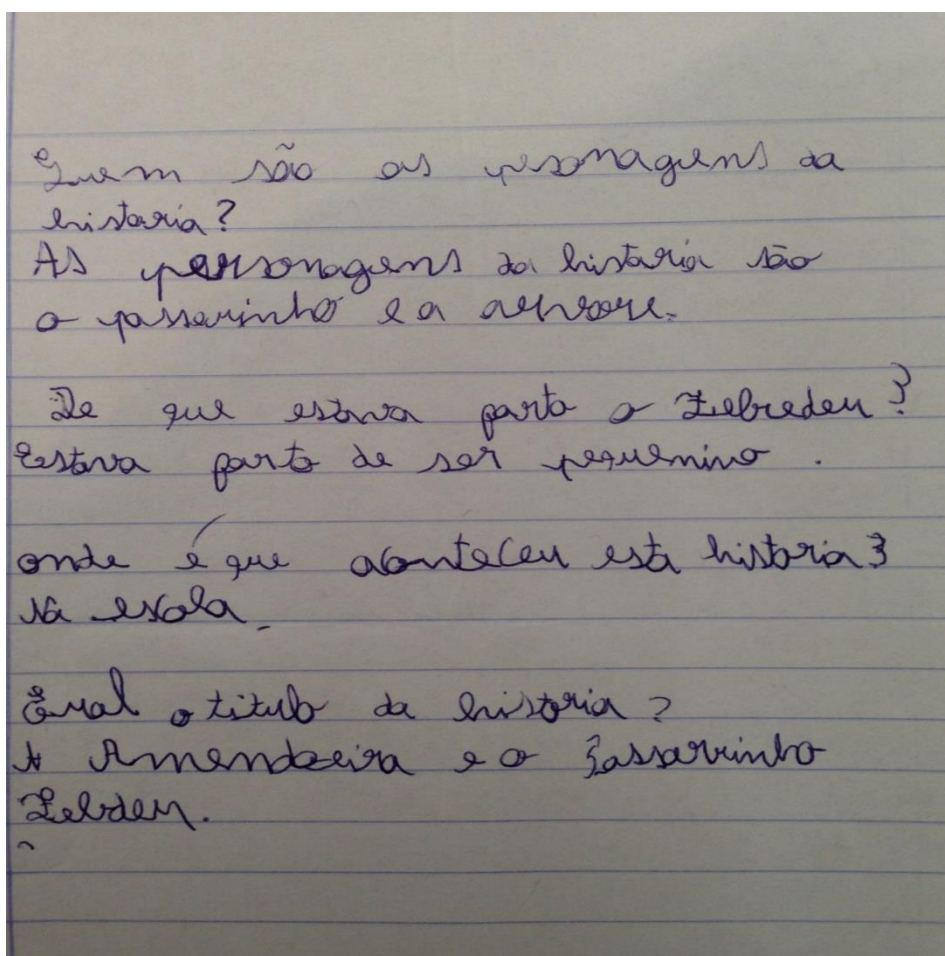


Figura 13. Página do caderno de um aluno do grupo unidades longas.

O trabalho desenvolvido por esta professora confirma a resposta ao questionário nomeadamente no que diz respeito à utilização de unidades linguísticas de maior significado. De facto, esta professora desenvolve a sua atividade a partir da leitura de um livro infantil levantando questões de compreensão sobre a história que foi lida. No seguimento desta atividade pede ainda aos alunos para responderem por escrito a questões de compreensão. Por outras palavras, nesta observação realçam-se três áreas que foram identificadas como características deste grupo de professores: leitura de textos (leitura do livro infantil), compreensão (perguntas sobre o texto) e escrita de textos (respostas por escrito às perguntas de compreensão).

Professor O

A professora introduziu a atividade dizendo que ia projetar no quadro um conjunto de imagens acompanhadas com algumas perguntas com o objetivo de os alunos anteciparem o conteúdo da história. Esta atividade ocupou vários momentos de observação. A professora escrevia no quadro as ideias que os alunos sugeriam.

Em seguida a professora realçou os elementos paratextuais (autor, título, ilustrador, editora, etc.) e leu a história para os alunos. Seguiram-se algumas questões sobre o texto que a professora relacionou com as antecipações que os alunos tinham feito. Nomeadamente, a professora sublinhava no quadro as antecipações que os alunos tinham feito que eram coincidentes com a história.

A professora introduziu o objetivo da atividade seguinte que era criar um guião para contar histórias e em seguida criarem uma história coletivamente. Em primeiro lugar, a partir da história que tinha sido lida, identificaram as diferentes partes que compunham uma história: onde, quem, problema, resolução do problema. Após a identificação destes elementos, criaram uma história coletivamente em que a professora foi escrevendo no quadro o que ia sendo inventado pelos alunos. A observação de sala de aula terminou no momento em que se estava a rever o texto que tinha sido escrito, nomeadamente a acrescentar sinais de pontuação.

O trabalho desenvolvido por esta professora assenta sobretudo em práticas focadas no significado. Tal como os professores que foram identificados neste grupo, na observação de sala de aula desta professora realçam-se três componentes principais: a compreensão do livro

infantil (sobretudo através da antecipação da história e da relação da antecipação realizada com a leitura efetuada), a leitura de textos (através da leitura do livro infantil) e a escrita de textos (através da escrita coletiva de uma nova história). Discussão do livro, leitura guiada e escrita coletiva.

Apresenta-se na Tabela 44 a frequência das atividades que reenviam para o código, para o significado e outras para o grupo unidades curtas.

Tabela 44

Frequência das atividades que reenviam para o código, para o significado e outras para o grupo unidades diversificadas.

Unidades diversificadas (N=8)		
Práticas observadas	Freq.	%
Código	233	48.5
Significado	225	46.9
Outros	22	4.6
Total	480	100.0

Os valores apresentados na Tabela 44 revelam um equilíbrio entre as práticas focadas no código (48.5%) e as práticas focadas no significado (46.9%).

A Tabela 45 apresenta a frequência das práticas observadas para o conjunto de professores do grupo unidades diversificadas.

Tabela 45

Frequência das práticas observadas do grupo unidades diversificadas

Unidades diversificadas (N=8)			
Práticas observadas (código)	Freq.	Práticas observadas (significado)	Freq.
Correspondência grafema-fonema	76	Convenções de Escrita	14
Identificação de palavras/descodificação	19	Vocabulário	12
Identificação de palavras/codificação	60	Compreensão	53
Leitura repetida de frases/textos	11	Leitura de textos	46
Cópias/ditados	67	Escrita de textos	82
		Organizar palavras/frases	18
Total	233	Total	225

Os valores das frequências presentes na Tabela 45 indicam a existência de três áreas privilegiadas pelos professores quer nas práticas focadas no código, quer nas focadas no significado. No que ao código diz respeito, as três áreas mais representadas foram as correspondências grafema-fonema (76), as cópias/ditados (67) e a identificação de palavras/codificação (60). Relativamente ao significado, as três áreas mais representadas foram a escrita de textos (82) a compreensão (53) e a leitura de textos (46). Estes valores sugerem ainda uma importância atribuída semelhante às diferentes unidades linguísticas (código e significado).

A Tabela 46 descreve a frequência dos materiais utilizados pelos professores do grupo unidades diversificadas.

Tabela 46

Frequência dos materiais utilizados pelo grupo unidades diversificadas.

Unidades diversificadas (N=8)		
Material utilizado	Freq.	%
Manual	86	18.8
Fichas	97	21.2
Livros infantis	63	13.8
Textos dos alunos	131	28.6
Textos controlados	30	6.5
Outros textos	4	0.9
Ausência de material	47	10.2
Total	458	100.0

Durante as observações de sala de aula os professores desenvolveram o trabalho sobre linguagem escrita utilizando diferentes suportes (Tabela 46). Os suportes mais utilizados foram os textos dos alunos (28.6%), fichas (21.2%) e o manual (18.8%). Com percentagens mais modestas os livros infantis ocuparam 13.8% dos momentos de observação e os textos controlados 6.5%. Com uma percentagem pouco expressiva, a utilização de outros textos foi meramente residual (0.9%). Importa ainda realçar que 10.2% dos momentos observados caracterizaram-se pela ausência de material.

A Tabela 47 apresenta a frequência dos procedimentos de organização/gestão de sala de aula para o grupo unidades diversificadas.

Tabela 47

Frequências da organização/gestão de sala de aula do grupo unidades diversificadas.

Unidades diversificadas (N=8)		
Organização/gestão	Freq.	%
Turma – Professor	273	59.6
Turma – Partilhada	49	10.7
Pequenos grupos	13	2.8
Pares	6	1.3
Individual	117	25.6
Total	458	100.0

A análise da Tabela 47 revela que todas as formas de organização/gestão estão presentes neste grupo de professores. Porém, uma forma de organização/gestão destaca-se relativamente às restantes. Com efeito, a organização em turma com gestão pelo professor foi observada em 59.6% dos momentos de observação. Verificou-se também que a organização/gestão individual ocorreu numa percentagem considerável dos momentos de observação (25.6%). A organização em turma com gestão partilhada entre professor e alunos, apesar de consideravelmente menor, ocupou 10.7% dos momentos de observação. Por fim, quer a organização/gestão a pares (1.3%) e quer em pequenos grupos (2.8%) raramente foram verificadas.

Apresenta-se em seguida os resumos de duas observações seguidas de um breve comentário.

Professor U

A professora disse aos alunos que ia começar por fazer um ditado. O texto utilizado para o ditado era um texto retirado de um livro infantil. Após o ditado, que durou vários momentos de observação, a professora fez algumas perguntas de compreensão sobre o texto e pediu aos alunos para recontarem a história que ela tinha terminado de ditar. A professora não tinha ditado a história até ao fim. Depois de os alunos recontarem a história a professora pediu para que estes previssem o desenrolar da história. Após esta atividade, a professora continuou

a leitura da história para que os alunos verificassem se coincidia com as ideias que eles tinham sugerido. Quando a professora terminou de ler, retomou algumas perguntas de compreensão sobre o texto.

Após as perguntas de compreensão, a professora disse que hoje iam trabalhar duas palavras que apareciam na história que tinham acabado de ler. A professora escreveu essas duas palavras no quadro: roda e sapo. Em seguida escreveu o quadro silábico de cada uma das palavras. Cada palavra foi analisada individualmente. Apresenta-se um exemplo de como foi escrito o quadro silábico para a palavra roda.

	R	D
A	RA	DA
E	RE	DE
I	RI	DI
O	RO	DO
U	RU	DU

Depois de os alunos copiarem o quadro silábico para o caderno passaram vários momentos de observação a tentar encontrar palavras com as letras e sílabas escritas no respetivo quadro. Após terem encontrado várias palavras a partir de ambos os quadros silábicos (roda e sapo) a professora organizou a turma em pares e pediu aos alunos para inventarem uma história contendo o máximo daquelas palavras. A observação terminou com o desenvolvimento desta atividade.

Tal como os professores que foram identificados neste grupo, após a descrição da observação realizada pode verificar-se que o trabalho desenvolvido por esta professora combina práticas focadas no código com práticas focadas no significado da linguagem escrita.

Relativamente ao código, observaram-se práticas de ensino que contemplavam as Correspondências grafema-fonema bem como a Identificação de palavras/codificação e a Identificação de palavras/descodificação quando os alunos trabalham especificamente os

quadros silábicos das palavras alvo e tentam formar novas palavras a partir das letras e sílabas identificadas.

No que diz respeito ao significado, observaram-se práticas de ensino que contemplavam a Leitura de textos e a Compreensão, quando se observa a leitura do livro infantil seguida de perguntas de compreensão e também quando a professora pede aos alunos para preverem o desenrolar da história com base no conhecimento que já possuem. Ainda no que diz respeito ao significado, observaram-se práticas que contemplaram a Escrita de textos quando a professora pede aos alunos para inventarem uma história utilizando para o efeito o máximo de palavras que eles tinham formado a partir dos quadros silábicos das palavras alvo.

Professor W

A aula teve início com os alunos a explicarem as regras que tinham sido trabalhadas na aula anterior (s, ç, ss, z, x). A professora continuou a aula pedindo aos alunos para dizerem palavras que fossem escritas com s ou ss. A professora escrevia as palavras no quadro. Depois de algumas palavras a professora explicou que o s entre vogais tem o valor de z. Para ter o valor de s tem que se escrever com dois ss. Sempre que os alunos diziam palavras que não eram escritas com as letras pedidas a professora também as escrevia no quadro. Após terem descoberto várias palavras a professora pediu aos alunos para copiarem as palavras para o caderno.

Após a cópia das palavras, a professora introduziu as atividades que iam ser realizadas. Em primeiro lugar todos os alunos iam escrever um texto individualmente onde entrassem as palavras Teresa e pássaro (duas das palavras que tinham sido escritas). Depois iam escolher um texto e fazer a revisão do texto coletivamente. Todas as semanas realizavam a revisão de um texto coletivamente. O texto a rever na sessão de hoje era do aluno número 12. A Figura 14 representa um exemplo de um texto escrito por um dos alunos.

Elabora um pequeno texto com as palavras: **pássaro/ Teresa.**

Ilustra-o.

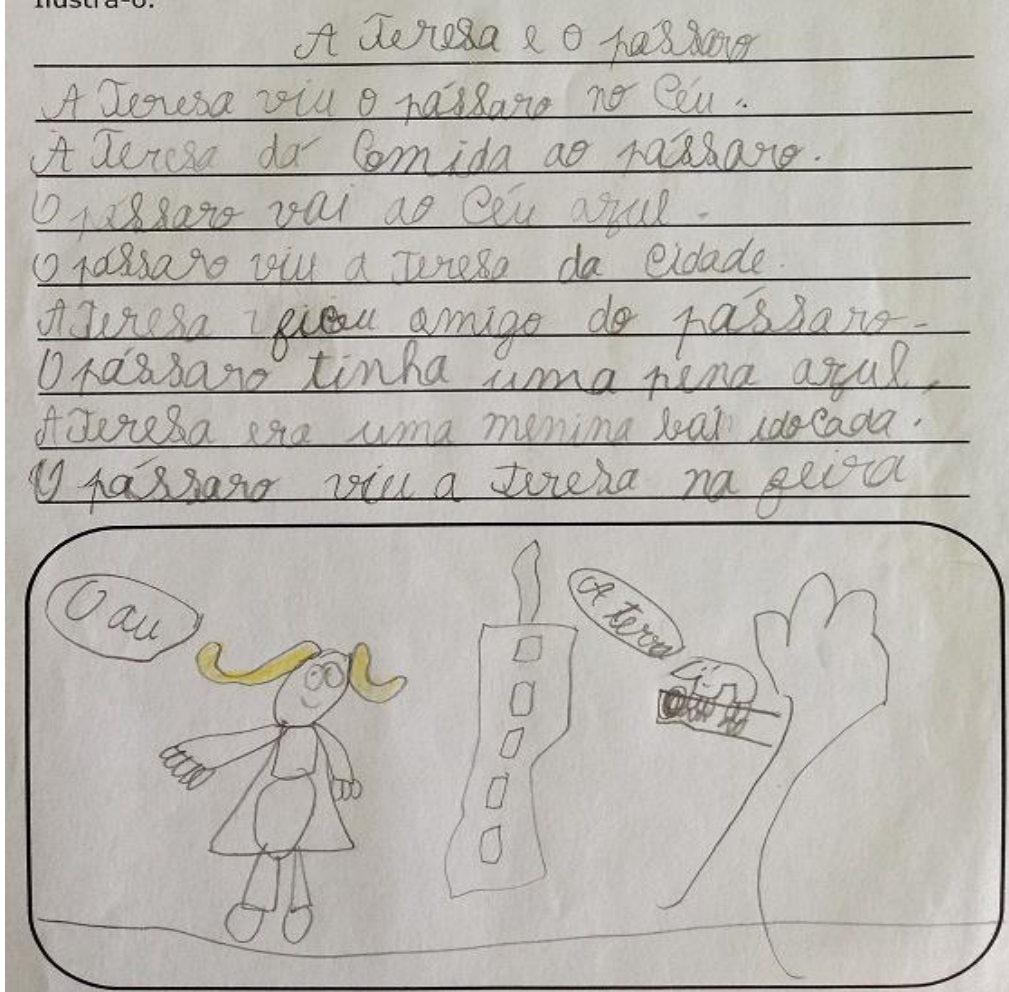


Figura 14. Texto escrito por um aluno do grupo unidades diversificadas.

Depois da escrita individual, que ocupou vários momentos da observação, a professora pediu ao aluno número 12 para ir ao quadro escrever o seu texto para ser revisto coletivamente pela turma.

Em primeiro lugar a professora pediu aos alunos para corrigirem os erros que o colega tinha feito na escrita das palavras. De seguida, como o aluno não tinha utilizado nenhuma das palavras que a professora tinha pedido (Teresa e pássaro), tentaram organizar a história coletivamente para introduzirem as duas personagens que faltavam. Os alunos davam as suas ideias e a professora continuava a escrita do texto no quadro.

Após a reescrita coletiva que ocupou vários momentos da observação e professora pediu a todos os alunos para copiarem o texto para o caderno, ilustrando-o em seguida. A

observação de sala de aula terminou com a cópia do texto pelos alunos. A Figura 15 apresenta o texto reescrito coletivamente.

Nome: Texto coletivo

Elabora um pequeno texto com as palavras: **pássaro/ Teresa.**

Ilustra-o.

A Teresa e o seu amiguinho.
 A Teresa é uma garota alta, magra de olhos azuis
 e cabelos acastanhados. É uma menina aplicada
 e muito educada. Ao passear no parque a
 Teresa encontrou um passarito ferido que tinha caído de um ramo
 de uma árvore. Carinhosamente a menina pegou no passarito
 e levou-o para casa. A mãe ajudou a Teresa a tratar
 da ferida do pássaro e libertou o animal.
 e libertou o animal.

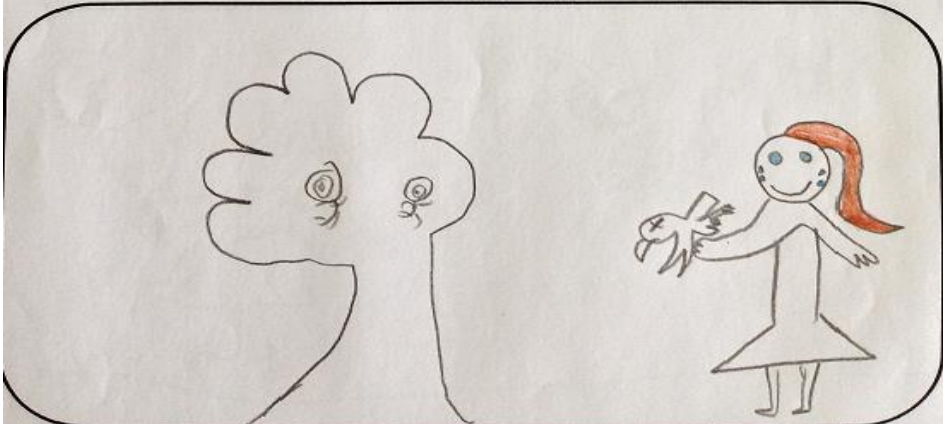


Figura 15. Texto reescrito coletivamente pelos alunos do grupo unidades diversificadas.

Tal como a professora anterior, a partir da observação realizada pode verificar-se que o trabalho desenvolvido por esta professora combina práticas focadas no código com práticas focadas no significado da linguagem escrita. Mais especificamente a atividade teve início com a recuperação da nova correspondência grafema-fonema introduzida na aula anterior, e praticada na escrita de palavras. Após este primeiro momento em que a atividade era focada no código da linguagem escrita, a professora introduziu uma nova atividade, focada no

significado, que consistiu na escrita de um texto, primeiro individualmente e depois uma reescrita coletiva pela turma.

2.4 Discussão

O objetivo deste estudo foi o de verificar as respostas ao questionário através das observações de sala de aula. Foram selecionados 5% de cada um dos três grupos de professores constituídos a partir do questionário. A observação foi realizada recorrendo a uma grelha que divide as atividades de acordo com o seu objetivo: atividades focadas no código e atividades focadas na compreensão (e.g., McDonald Connor et al., 2011). Esta grelha permitiu relacionar as práticas observadas com as práticas relatadas.

Inicia-se o presente capítulo discutindo a relação entre práticas observadas e práticas relatadas, seguida de uma discussão das características pedagógicas dos professores em que estas práticas são coincidentes.

Para o conjunto dos professores observados (N=42) verificou-se que não existe coincidência entre as práticas relatadas e as práticas observadas em 45% dos professores (n=19). Uma análise por grupo permitiu verificar que existe um grupo em que esta percentagem é claramente superior aos restantes dois grupos. Com efeito, quer para o grupo unidades curtas, quer para o grupo unidades longas, as percentagens de professores em que as práticas observadas não coincidem com as relatadas situam-se nos 31% e nos 25% respetivamente. Poder-se-á dizer que estas percentagens são aproximadas.

Contudo, para o grupo unidades diversificadas, a percentagem de professores em que não existe coincidência entre práticas é claramente superior. Efetivamente esta percentagem atinge os 62%.

Diferentes explicações poderão estar na origem da não coincidência entre práticas relatadas e práticas observadas em todos os grupos. Em primeiro lugar a metodologia utilizada. Apenas duas observações por professor poderão ter sido insuficientes para caracterizar as suas práticas. Contudo, esta explicação não sugere nenhuma razão para que o grupo unidades diversificadas tenha uma percentagem de professores com práticas não coincidentes claramente superiores aos restantes grupos.

Uma segunda explicação poderá estar associada a questões de desejabilidade social e a respostas em que não existe uma verdadeira tomada de posição. Por outras palavras, é

frequente no debate pedagógico os professores identificarem-se com um método próprio ou fazendo um pouco de tudo. Ou ainda, a recusa de respostas julgadas extremas em benefício de uma resposta considerada moderada. Talvez por este motivo a percentagem de não coincidência entre práticas relatadas e práticas observadas seja superior no grupo unidades diversificadas.

É importante ainda realçar que para este grupo (unidades diversificadas), dos 62% dos professores em que não existe coincidência entre práticas, aproximadamente 50% são professores que na observação de sala de aula as suas práticas de ensino foram focadas sobretudo no código da linguagem escrita. Questões de deseabilidade poderão também estar aqui implicadas. Sobretudo questões ligadas à imagem profissional dos professores. Dito de outra forma, no início de escolaridade o ensino exclusivo das correspondências grafema-fonema tem sido frequentemente associado a concepções tradicionais de ensino e criticado por diferentes autores (e.g., Fijalkow, 2003a).

A metodologia utilizada permitiu confirmar as práticas relatadas para 55% dos professores participantes e aprofundar as características pedagógicas dos três grupos identificados a partir da resposta ao questionário. As características identificadas vão no sentido das descritas em outros trabalhos (e.g., Fijalkow, 2003a; Pressley, 2006; Ribera, 2013; Tolchinsky et al., 2012). Os grupos foram constituídos apenas pelos professores em que as práticas relatadas coincidiram com as práticas observadas.

O grupo unidades curtas ficou constituído por 9 professores. A conjugação da informação recolhida permite referir que este grupo elege o ensino sistemático das correspondências entre grafemas e fonemas (letras e sons) e acentua essa relação como meio privilegiado de acesso à leitura e à escrita. Para além das atividades que se centram na aquisição e no domínio das relações entre letras e sons, atividades como a leitura e escrita de palavras (codificação e decodificação) são atividades privilegiadas por este grupo de professores (e.g., Adams, 1990; Ehri et al., 2001a; Wendling et al., 2001). As observações de sala de aula permitiram ainda caracterizar este grupo de professores face aos materiais utilizados e à organização/gestão de sala de aula. Os materiais utilizados para o desenvolvimento das atividades descritas foram sobretudo fichas e o manual. Estes materiais suportam as práticas descritas sobretudo por espelharem uma abordagem que vai das letras às palavras e depois às frases. Importa referir que muitos dos momentos observados foram caracterizados pela ausência de material. A organização/gestão de sala de aula deste grupo de professores é caracterizada por duas formas: organização em turma com gestão pelo professor

ou trabalho individual. Na maioria das vezes são trabalhadas as relações entre letras e sons bem como a escrita de palavras guiada pelo professor e depois o mesmo trabalho é realizado de forma independente.

O grupo unidades longas revelou práticas predominantemente focadas no significado. Este grupo ficou constituído por 6 professores. Este grupo centra as suas práticas na leitura e na escrita de textos e na estimulação dos processos cognitivos superiores (compreensão, inferências, proposições). Estes professores parecem considerar que ambientes ricos em materiais escritos e a interação com textos reais, quer como receptor quer como produtor, são o meio privilegiado de os alunos entrarem na cultura escrita (e.g., Goodman, 1993; Stanovich, 1980; Strickland et al., 2004). Em consonância com as atividades descritas anteriormente, os materiais utilizados foram os textos dos alunos e os livros infantis. A organização/gestão de sala de aula deste grupo de professores é caracterizada por duas formas: organização em turma com gestão partilhada entre professor e alunos e organização em turma com gestão pelo professor. Na maioria das vezes o trabalho sobre os livros infantis é guiado pelo professor (por exemplo, a leitura do livro e perguntas de compreensão) seguido, por exemplo, da escrita coletiva de novas histórias

O grupo unidades diversificadas, constituído por 8 professores, revelou um equilíbrio entre práticas focadas no código e práticas focadas no significado. Este grupo centra as suas práticas no ensino das correspondências grafema-fonema de forma contextualizada, por exemplo, retirando palavras de histórias e dividindo-as nos seus elementos mais pequenos (letras e sílabas), e também de forma descontextualizada, por exemplo, introduzindo determinadas regras das correspondências grafema-fonema, e treinando-as na codificação e descodificação de palavras. Os professores deste grupo complementam estas atividades focadas no código com atividades focadas no significado. Por exemplo, leitura e escrita de textos, algumas vezes tentando contemplar as correspondências e/ou palavras analisadas, bem como outras atividades, como por exemplo a interpretação de textos, que consideram os processos cognitivos superiores (compreensão, inferências, proposições). Os materiais utilizados parecem refletir as atividades descritas anteriormente. Efetivamente existiu um equilíbrio na utilização de materiais tais como os textos dos alunos, as fichas, o manual e os livros infantis. A organização/gestão de sala de aula deste grupo de professores é caracterizada sobretudo de três formas: em turma com gestão pelo professor, individual e em turma com gestão partilhada entre professor e alunos. Na maioria das vezes, o trabalho sobre os livros infantis bem como a análise de determinadas palavras e a correspondência grafema-

fonema é guiado pelo professor (por exemplo, a leitura do livro e perguntas de compreensão, ou fazer o quadro silábico de determinadas palavras) seguido, por exemplo, da escrita de histórias pelos alunos.

Após a descrição dos diferentes grupos de professores que revela diferentes formas de iniciar os alunos na linguagem escrita, emerge a questão dos resultados.

Qual ou quais destes três grupos de professores favorece o desenvolvimento da leitura no primeiro ano de escolaridade? Esta é a questão que ocupará o capítulo seguinte.

3. PRÁTICAS DOS PROFESSORES E RESULTADOS DOS ALUNOS EM LEITURA

3.1 *Introdução e objetivos*

Após uma descrição aprofundada das práticas de ensino da linguagem escrita de professores no primeiro ano de escolaridade, através de duas medidas concorrentes (observações de sala de aula e questionários), foi possível identificar três grupos de professores que se diferenciam de acordo com as suas práticas pedagógicas. Importa realçar que para a caracterização dos grupos a partir das observações de sala de aula foram retidos apenas os professores em que as práticas observadas coincidiram com as práticas relatadas.

A partir das observações de sala de aula dos professores do grupo unidades curtas, foi possível caracterizar as suas práticas de ensino como essencialmente focadas no código. Concretamente, as práticas destes professores centraram-se sobretudo no estudo das correspondências grafema-fonema, na codificação e descodificação de palavras, na cópia de textos e no ditado de textos pelo professor aos alunos.

As observações do grupo unidades longas permitiram verificar que os professores deste grupo realçam atividades focadas no significado. Estas atividades são sobretudo atividades de leitura e escrita de textos e atividades que incidem na compreensão da leitura.

No que diz respeito ao grupo unidades diversificadas, as suas práticas de ensino foram focadas em simultâneo no código e no significado. Assim, se por um lado as atividades privilegiadas por este grupo de professores dizem respeito a atividades que visam o estudo das correspondências grafema-fonema, a codificação e descodificação de palavras e as cópias e ditados (atividades focadas no código), por outro lado, estes professores privilegiam ainda atividades como a leitura e escrita de textos e também atividades de compreensão leitora (atividades focadas no significado).

Neste contexto, o objetivo deste estudo foi o de perceber o impacto das práticas de ensino dos professores na aprendizagem da leitura no final do 1º ano de escolaridade. Pretende-se desenvolver um estudo comparativo dos resultados dos alunos de acordo com os três grupos de professores referidos. Para obter os resultados dos alunos estes foram avaliados com recurso a três provas de leitura que serão apresentadas neste capítulo.

Sublinha-se que participaram neste estudo apenas os alunos dos professores em que se verificou coincidência entre práticas observadas e relatadas (N=23). Esta coincidência entre práticas foi o indicador utilizado para assegurar que os professores mobilizavam as práticas de ensino identificadas.

3.2 Método

3.2.1 Participantes

Participaram neste estudo 461 alunos do 1º ano de escolaridade distribuídos pelos três grupos de professores. Na Tabela 48 são apresentadas para cada grupo, as médias e desvios-padrão da idade dos alunos, da escolaridade das suas mães e do tempo de serviço dos seus professores.

Tabela 48

Médias e desvios-padrão da idade dos alunos, da escolaridade das suas mães e do tempo de serviço dos seus professores para os 3 grupos

Características	Grupo de professores		
	Unidades curtas (N=181)	Unidades longas (N=123)	Unidades diversificadas (N=157)
Idade (meses)	84.85(5.98)	82.63(3.71)	82.71(5.18)
Escolaridade das mães dos alunos	9.85(3.00)	11.10(3.32)	11.45(3.13)
Tempo de serviço dos professores	14.00(6.98)	15.17(7.06)	20.75(12.71)

Como se pode observar na Tabela 48, os valores das médias para a variável idade indicam que os alunos do grupo unidades curtas são ligeiramente mais velhos comparativamente aos restantes dois grupos. Também a média deste grupo para a variável escolaridade das mães dos alunos é ligeiramente inferior às médias dos restantes dois grupos. Ainda no que diz respeito ao tempo de experiência docente, as médias indicam que são os alunos do grupo unidades diversificadas que têm os professores com mais experiência docente.

No sentido de aferir a significância estatística destas diferenças, foi realizado um teste de Kruskal-Wallis, utilizando o grupo de professores como variável independentes e a idade dos alunos, a escolaridade das mães e o tempo de serviço dos seus professores como variáveis dependentes. Foi utilizada a estatística não paramétrica uma vez que não se verificou homogeneidade de variância entre os grupos. Os resultados indicam que os grupos são equivalentes no que diz respeito ao tempo de serviço docente, $H = 1.73$, $p = .421$. Indicam

ainda que existe pelo menos um grupo que difere no que diz respeito à idade, $H = 16.99$, $p < .001$, e também no que diz respeito à escolaridade das mães, $H = 30.18$, $p < .001$.

Da comparação das idades entre cada dois grupos os resultados indicam que os alunos do grupo unidades curtas são mais velhos do que os alunos do grupo unidades longas, $H = 47.07$, $p = .002$, e de que os alunos do grupo unidades diversificadas, $H = 54.95$, $p < .001$. Estas comparações revelaram que não existem diferenças de idades entre os alunos do grupo unidades longas e os alunos do grupo unidades diversificadas, $H = -7.88$, $p = .616$.

Da comparação da escolaridade média das mães dos alunos entre cada dois grupos, os resultados indicam que a escolaridade média do grupo unidades curtas é inferior à do grupo unidades longas, $H = -57.94$, $p < .001$, e do grupo unidades diversificadas, $H = -72.44$, $p < .001$. Por fim, não existem diferenças na escolaridade média das mães entre o grupo unidades longas e o grupo unidades diversificadas, $H = 14.50$, $p = .335$. Os outputs estatísticos das comparações realizadas podem ser consultados no Anexo II.

3.2.2 Instrumentos

A escolha dos instrumentos para a avaliação das competências de leitura dos alunos foi orientada por dois critérios. Em primeiro lugar considerou-se a importância da utilização de medidas on-line (medidas obtidas durante a leitura) e medidas off-line (medidas obtidas depois da leitura), tal como sugerido por Kintsch e Rawson (2005). Em segundo lugar, as medidas selecionadas são as mais utilizadas em trabalhos desta natureza (e.g., Connelly et al., 2001; McDonald Connor et al., 2011; Foorman et al., 1998; Foorman et al., 2006; Jiménez & Guzmán, 2003; Taylor et al., 1999, 2000).

Neste contexto, a aprendizagem da leitura foi operacionalizada a partir de três instrumentos: a) uma prova de leitura oral de palavras isoladas (Alves Martins & Simões, 2008); b) uma prova de decisão lexical (Alves Martins & Simões, 2008); c) uma prova de compreensão (Simões & Alves Martins, 2013).

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. As provas de leitura podem ser consultadas no Anexo V.

A prova de decisão lexical era constituída pelas mesmas 32 palavras. Nas tarefas de decisão lexical os sujeitos são instruídos a decidir se um conjunto de letras constitui uma palavra ou não. Para cada palavra existiam 3 opções: a opção correta, uma opção visualmente parecida e uma opção foneticamente semelhante. Foram dados 20 minutos para a realização da prova. Foi cotado um ponto por cada resposta certa. Os resultados poderiam variar entre 0 e 32 pontos. Apresenta-se na Figura 16 dois itens da prova.

1)	<u>arroz</u>	<u>arrous</u>	<u>arraz</u>
<hr/>			
2)	<u>irmãu</u>	<u>irmão</u>	<u>irnão</u>

Figura 16. Exemplos da prova de decisão lexical.

Na prova de compreensão os alunos tinham que estabelecer a associação correta entre frases e imagens. Esta prova tinha um nível de complexidade crescente dividida por quatro partes. Numa primeira parte eram apresentadas frases e imagens devendo as crianças fazer a correspondência entre cada frase e cada imagem (8 itens). São apresentados dois exemplos na Figura 17.

Liga cada uma das frases à respetiva figura.

O Nuno gosta de aviões.



O pato nada no lago.



Figura 17. Exemplos da primeira parte da prova de compreensão.

Numa segunda parte, cada frase era acompanhada por 3 imagens, devendo as crianças escolher a imagem que melhor correspondia a cada frase (8 itens). Apresenta-se um exemplo na Figura 18.

Faz um círculo à volta da imagem que corresponde à frase.

A menina viu um cisne no lago.

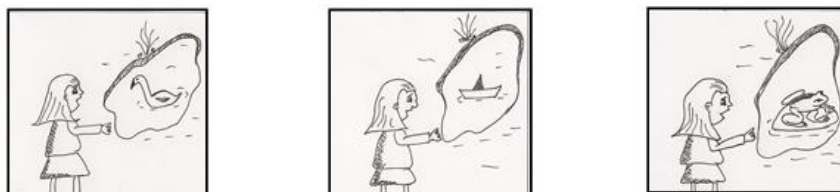
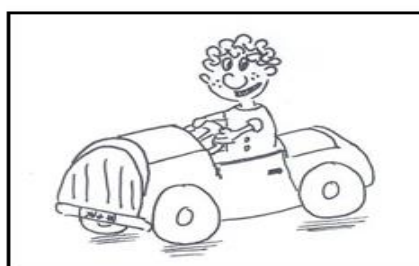


Figura 18. Exemplo da segunda parte da prova de compreensão

Numa terceira parte cada imagem era acompanhada por 4 frases devendo as crianças escolher a frase que correspondia à imagem (8 itens). Segue-se um exemplo na Figura 19

Faz um círculo à volta do número da frase que corresponde à figura.

A



1. A Ana e o João andam de carro.
2. O João anda de bicicleta.
3. A Ana foi passear de carro.
4. O João anda de carro.

Figura 19. Exemplo da terceira parte da prova de compreensão.

Numa quarta parte, tal como a anterior, cada imagem era acompanhada por 4 frases devendo as crianças escolher a frase que correspondia à imagem (8 itens). Contudo, as frases não só eram mais complexas como o suporte escrito se aproximava mais da escrita convencional dos livros. Apresenta-se um exemplo na Figura 20.

H



1. O Miguel e o Duarte foram passear. Distraídos, escorregaram numa casca de banana e caíram os dois ao chão.
2. O Miguel e o Duarte viram uma nota no chão, quando voltavam da escola. O Miguel apanhou-a.
3. O Duarte escorregou numa casca de banana que estava caída no chão. O Miguel desatou a rir.
4. O Miguel e o Duarte vinham da escola. O Miguel viu uma casca de banana caída no chão e avisou o Duarte para ter cuidado e não cair.

Figura 20. Exemplo da quarta parte da prova de compreensão.

Foram dados 10 minutos para a realização da prova. Foi cotado um ponto por cada resposta certa. Os resultados poderiam variar entre 0 e 32 pontos.

3.2.3 Procedimento

Inicialmente foi pedida autorização para a realização deste estudo junto do Ministério da Educação. 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 e a prova de decisão lexical foram aplicadas em contexto de sala de aula assegurando que cada criança não conseguia copiar por nenhum outro colega.

3.3 Resultados

Antes de iniciar a apresentação dos resultados importa sublinhar alguns aspetos relativos ao seu tratamento. Em primeiro lugar, como os grupos de alunos não foram constituídos com objetivos experimentais, a equivalência do estatuto socioeconómico entre os grupos não ficou assegurada. Também não foi possível a realização de um pré-teste como forma de controlar as diferenças iniciais dos alunos, devido ao facto de a caracterização das práticas dos professores decorrer ao longo do ano e não se saber no início do ano quais os alunos/professores que seriam selecionados.

Considerando a importância quer do estatuto socioeconómico (e.g., Juel & Minden-Cupp, 2000) quer dos conhecimentos iniciais (e.g., Alves Martins, 1996; Foster & Miller, 2007) na aprendizagem da leitura, a utilização da escolaridade das mães como variável moderadora entre as práticas dos professores e os resultados dos alunos, bem como a constituição de grupos com dimensões consideráveis, surgiram como procedimentos possíveis com o objetivo de controlar as limitações referidas. Importa realçar que foi considerada a escolaridade de cada mãe individualmente.

Como forma de ilustrar a análise descrita anteriormente, apresenta-se na Figura 21 um modelo hipotético entre as práticas de ensino e os resultados dos alunos moderado pela escolaridade das mães dos alunos.

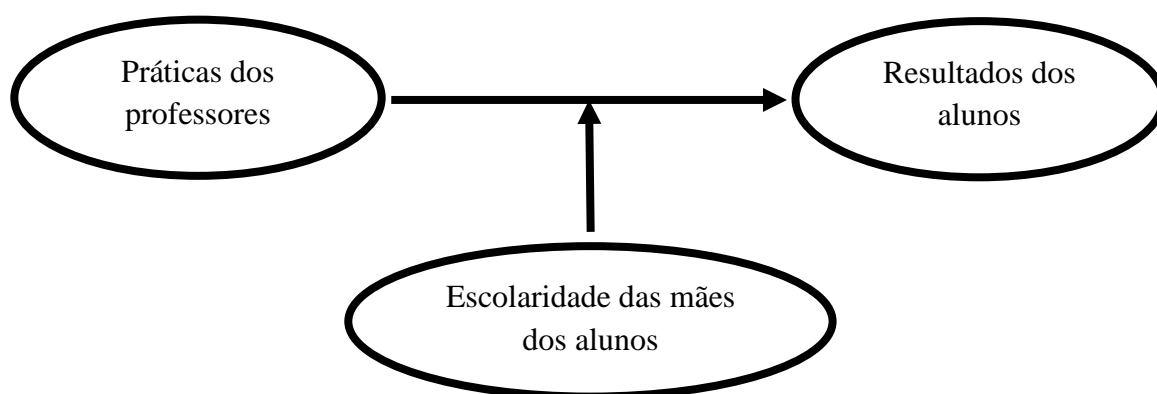


Figura 21. Modelo hipotético entre as práticas de ensino e os resultados dos alunos moderado pela escolaridade das suas mães.

Assim, para perceber o impacto das práticas dos professores nos resultados dos alunos foi realizada uma MANCOVA utilizando o grupo dos professores como variável

independente, os resultados das provas de leitura (leitura de palavras isoladas, decisão lexical e compreensão) como variáveis dependentes, e a escolaridade das mães dos alunos como variável moderadora.

A violação dos pressupostos da MANCOVA, nomeadamente a multi-normalidade das variáveis dependentes e a homogeneidade das covariâncias em cada um dos grupos definidos pelos fatores, conduz geralmente ao aumento do erro de tipo I e à redução da potência do teste. Contudo, quando os grupos em estudo são de grandes dimensões e aproximadas entre si, a robustez de algumas estatísticas de teste, nomeadamente o traço de Pillai, à violação destes pressupostos tem sido amplamente documentada. Por outras palavras, nestas condições a MANCOVA apresenta menores probabilidades de erro tipo I e maior potência do que a alternativa não paramétrica (Maroco, 2011).

Apresenta-se na Tabela 49, as médias e desvios-padrão corrigidos da leitura de palavras, decisão lexical e compreensão para os 3 grupos.

Tabela 49

Médias e desvios-padrão (entre parêntesis) corrigidos da leitura de palavras, decisão lexical e compreensão para os 3 grupos.

Provas de leitura	Grupo de professores		
	Unidades curtas (N=181)	Unidades longas (N=123)	Unidades diversificadas (N=157)
Leitura de palavras	9.59(1.11)	10.67(1.27)	15.17(1.16)
Decisão lexical	14.72(.55)	14.32(.63)	18.04(.57)
Compreensão	15.70(.55)	14.48(.63)	19.30(.58)

Para aferir a significância estatística das diferenças encontradas nas três provas entre os três grupos de alunos foi realizada uma MANCOVA como descrita no início do presente capítulo. Os resultados obtidos demonstram a existência de diferenças significativas nas provas de leitura em função do grupo de professores, *Pillai's trace* = .09, $F(6, 858) = 6.77$, $p < .001$, $\eta^2_p = .045$.

As análises univariadas às variáveis dependentes revelaram a existência de diferenças significativas entre pelo menos dois dos grupos na leitura de palavras, $F(2, 430) = 6.45$, $p =$

.002, $\eta^2_p = .029$; na decisão lexical, $F(2, 430) = 12.23$, $p < .001$, $\eta^2_p = .054$; e na compreensão, $F(2, 430) = 18.04$, $p < .001$, $\eta^2_p = .077$.

No sentido de perceber quais os grupos em que existem diferenças significativas, foram realizadas as comparações múltiplas entre os grupos com a correção de Bonferroni. Os resultados revelaram que não existem diferenças de desempenho entre os alunos do grupo unidades curtas e os alunos do grupo de unidades longas para nenhuma das provas de leitura (leitura de palavras, $p = .525$; decisão lexical, $p = .640$; e compreensão, $p = .149$). Contudo, os resultados revelaram a existência de diferenças significativas entre os alunos do grupo unidades diversificadas e os alunos dos restantes dois grupos. A Tabela 50 apresenta as comparações entre estes dois grupos.

Tabela 50

Comparações múltiplas entre os alunos do grupo unidades diversificadas e os restantes dois grupos (unidades curtas e unidades longas).

Provas de leitura	Comparações	
	Unidades diversificadas vs. Unidades curtas	Unidades diversificadas vs. Unidades longas
Leitura de palavras	$MD = 5.58$, $p = .001$	$MD = 4.50$, $p = .009$
Decisão lexical	$MD = 3.32$, $p < .001$	$MD = 3.71$, $p < .001$
Compreensão	$MD = 3.61$, $p < .001$	$MD = 4.82$, $p < .001$

Efetivamente, a partir da análise dos valores presentes na Tabela 50, confirma-se a existência de diferenças significativas em todas as provas de leitura favorecendo o grupo unidades diversificadas face ao grupo unidades curtas e face ao grupo unidades longas (Tabela 49). Os outputs estatísticos das comparações realizadas podem ser consultados no Anexo II.

3.4 Discussão

O objetivo deste estudo foi o de perceber o impacto das práticas de ensino dos professores na aprendizagem da leitura no final do 1º ano de escolaridade. Os alunos dos três grupos de professores (unidades curtas, unidades longas e unidades diversificadas) foram avaliados com recurso a três provas de leitura: leitura de palavras isoladas, decisão lexical e compreensão.

Os resultados obtidos indicam que os alunos dos professores que mobilizam atividades focadas no código e em simultâneo atividades focadas no significado (unidades diversificadas), obtêm melhores resultados em todas as provas de leitura do que os alunos dos professores que desenvolvem atividades predominantemente focadas no código (unidades curtas), e do que os alunos dos professores que desenvolvem atividades predominantemente focadas no significado (unidades longas).

Os resultados obtidos indicam ainda que não existem diferenças de desempenho em nenhuma das provas realizadas entre os alunos dos professores que se centram sobretudo no código (unidades curtas) e os alunos dos professores que se centram sobretudo no significado (unidades longas). Por outras palavras, quando as práticas de ensino dos professores são centradas particularmente no ensino das correspondências grafema-fonema, revelam-se tão eficazes na aprendizagem da leitura do que quando se espera que as crianças sejam capazes de induzir sozinhas estas relações ou quando estas correspondências são abordadas de forma implícita.

A investigação sobre o ensino da leitura tem revelado que o ensino explícito das correspondências grafema-fonema é fundamental, sobretudo no início da escolaridade. (e.g., Adams, 1990; Connelly et al., 2001; Ehri et al., 2001; Foorman et al., 1998; Jiménez & Guzmán, 2003; NRP, 2000; Snow et al., 1998; Stahl, 2001). Porém, os resultados encontrados neste estudo revelam que quando o ensino se foca predominantemente nestas relações e não promove a leitura e a escrita de textos, poderá limitar o desenvolvimento da leitura. Estes resultados já tinham sido encontrados em pesquisas anteriores (Foorman, et al., 2006).

Como conclusão, os resultados apresentados indicam que, na linha do que foi dito por outros autores (e.g., McDonald Connor et al., 2011; Pressley, 2006; Taylor et al., 1999, 2000; Taylor, 2007), conjugar o ensino das correspondências grafema-fonema com a leitura e a escrita de textos, favorece o desenvolvimento da leitura no início da escolaridade. 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.

Efetivamente, a atividade de leitura requer uma pluralidade de saberes, conhecimentos e capacidades. A sua aprendizagem implica portanto que eles sejam ensinados, praticados e desenvolvidos em sala de aula (e.g., Dahl et al., 1999; Fijalkow et Fijalkow, 2012; McDonald Connor et al., 2009a; McDonald Connor et al., 2009b; McDonald Connor et al., 2011; Orsolini, 2003; Pasa, 2005; Pressley, 2006; Perfetti et al., 2005).

Esta conceção, materializada na literatura como *balanced teaching*, tem sido suportada por uma ampla pesquisa que tem demonstrando os seus bons resultados (e.g., Morrow et al., 1999; Pressley, 2006; Pressley et al., 1996; Pressley et al., 2001; Taylor, 2007; Wharton-McDonald et al., 1998). Ela representa para os alunos um duplo benefício: os alunos beneficiam por um lado de ambientes ricos em materiais escritos e de experiências de leitura e escrita de textos e, por outro, podem aprender e sistematizar as regras das correspondências entre grafemas e fonemas tão importantes no desenvolvimento inicial de leitura.

De acordo com Fijalkow (2003b) é agora possível falar de ensino integrado. Isto significa integrar o ensino das correspondências grafema-fonema em atividades significativas de produção e leitura de textos, mas sobretudo uma nova relação entre leitura e escrita. Esta nova relação considera a leitura e a escrita como duas atividades a desenvolver desde o início. Nas palavras de Fijalkow (2003b) « *les activités de lecture et d'écriture sont nécessaires simultanément mais avec des fonctions distinctes, en vue d'un apprentissage qui est un, celui de la langue écrite* (p.5).

IV – CONCLUSÃO GERAL

O primeiro objetivo desta tese foi o de descrever as práticas de ensino da leitura e da escrita no 1º ano de escolaridade, realizando uma comparação entre os resultados obtidos em Portugal com os resultados obtidos em estudos homólogos realizados em França (Fijalkow, 2003). Foi utilizado um questionário respondido por 883 professores.

Os resultados revelaram que os professores dos dois países aproximam-se no que diz respeito aos aspetos metodológicos do ensino da leitura e aos procedimentos de avaliação da leitura e da escrita dos alunos. No que diz respeito aos aspetos metodológicos do ensino da leitura, os professores de ambos os países dizem utilizar nas suas práticas unidades significativas como palavras e textos e, em simultâneo, unidades abstratas como letras e sílabas. Relativamente aos procedimentos de avaliação da leitura e da escrita, os professores portugueses e os professores franceses utilizam tanto atividades de reconhecimento de palavras e sílabas e atividades de leitura em voz alta como atividades de completar frases com lacunas ou de ordenar palavras para construir frases.

O que distingue os professores dos dois países são os aspetos materiais do ensino da leitura, a utilização de livros infantis e as atividades de escrita que propõem aos seus alunos. Nos aspetos materiais do ensino da leitura, o suporte mais utilizado pelos professores franceses é o manual escolar enquanto os professores portugueses dizem utilizar em paralelo outros suportes como por exemplo livros infantis e escritos do meio ambiente. Se pensarmos na utilização de livros infantis, enquanto os professores franceses dizem não desenvolver regularmente este tipo de atividades, os professores portugueses dizem que o fazem regularmente, por exemplo discutindo com os alunos um livro apresentado por eles ou pelo professor. Relativamente às atividades de escrita, os professores franceses dizem não realizar com frequência outras atividades para além de cópias, organização de palavras ou frases, respostas a questionários ou ditados dos alunos aos professores. Por sua vez, os professores portugueses, para além destas atividades, desenvolvem também outras como a escrita de textos livres ou o ditados do professor aos alunos.

A partir das respostas ao questionário, foram constituídos 3 grupos de professores com diferentes características pedagógicas: o grupo unidade curtas, que considera o domínio do código como o meio privilegiado de acesso à linguagem escrita; o grupo unidade longas, para o qual a procura de sentido é essencial para a apropriação da linguagem escrita; e o grupo unidades diversificadas que adotou uma posição intermédia entre os dois grupos referidos

anteriormente. Concretamente, considera que a procura de significado é fundamental mas ao mesmo tempo que é necessário um ensino sistemático das relações entre grafemas e fonemas. Vários autores identificaram grupos de professores com características semelhantes às descritas anteriormente (e.g., Connelly et al., 2001; Fijalkow, 2003; Foorman et al., 1998; Jiménez & Guzmán, 2003; Pressley et al., 1996; Pressley et al., 2001; Taylor et al., 1999, 2000; Tolchinsky et al., 2012; Wharton-McDonald et al., 1998).

Foram retidos 5% dos professores de cada um dos grupos para a observação direta das suas atividades em sala de aula. O estabelecimento da relação entre o grupo de pertença de cada professor a partir da resposta ao questionário e observação direta mostrou a existência de coincidência em 55% dos casos, o que corresponde a 23 dos 42 professores observados. Considerando apenas os professores em que se verificou esta coincidência, a observação das suas práticas mostrou que os professores do grupo unidades curtas centram-se em atividades que visam a aquisição e desenvolvimento das correspondências entre grafemas e fonemas, e a sua utilização para a codificação e descodificação de palavras. As atividades de escrita privilegiadas por estes professores foram as cópias e os ditados.

As práticas pedagógicas dos professores do grupo unidades longas centram-se em atividades que estimulam a compreensão de textos. Estes professores pedem frequentemente aos seus alunos para responder a questões depois de lerem um texto, antecipar o conteúdo de uma história a partir de uma ilustração ou de informações que já conhecem, fazer um resumo ou recontar uma história. A escrita de textos foi a atividade de escrita privilegiada por estes professores.

Por fim, as práticas pedagógicas do grupo intermédio, o grupo unidades diversificadas, centram-se no ensino sistemático das correspondências entre grafemas e fonemas, na leitura e na escrita de palavras, em cópias e ditados e, em simultâneo, em atividades que apelam à compreensão de textos e a atividades de escrita de textos.

Sabendo que as práticas descritas em cada grupo criam diferentes contextos para a apropriação e desenvolvimento da linguagem escrita, tentou perceber-se o impacto dessas práticas na aprendizagem da leitura no fim do 1º ano de escolaridade. Participaram neste estudo os alunos dos 23 professores em que se verificou consistência entre práticas observadas e práticas relatadas: 181 alunos dos professores do grupo unidades curtas, 123 alunos dos professores do grupo unidades longas e 157 alunos dos professores do grupo unidades diversificadas. Todos os alunos foram avaliados através de três provas de leitura. As

provas utilizadas foram a leitura oral de palavras isoladas, uma prova de decisão lexical e uma prova de compreensão.

Os resultados indicam que são os alunos dos professores que valorizam em simultâneo a compreensão e o código da linguagem escrita (unidades diversificadas) que obtêm melhores resultados nas três provas de leitura comparativamente aos restantes dois grupos (unidades curtas e unidades longas). Os resultados indicam ainda que não existem diferenças de desempenho em nenhuma das provas entre os alunos do grupo unidades curtas e os alunos do grupo unidades longas.

Face a estes resultados revela-se a importância do ensino explícito das correspondências grafema-fonema no primeiro ano de escolaridade. Porém, este ensino deve considerar as diferenças individuais e ser desenvolvido a partir de atividades significativas para os alunos, nomeadamente através da leitura e da escrita de textos. Vários autores têm descrito este ensino (código e significado) como o elemento chave do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita (e.g., McDonald Connor et al., 2011; Fijalkow, 2003b; Pressley et al., 2001; Pressley, 2006; Ribera, 2013; Snow & Juel, 2005).

1. Limitações metodológicas e estudos futuros

A primeira limitação metodológica deste trabalho relaciona-se com a utilização de um questionário como meio de recolha de informação sobre as práticas dos professores. Com efeito, a utilização deste dispositivo, mesmo de resposta anónima, está sujeito a enviesamentos devido a fenómenos de desejabilidade social. A segunda limitação relaciona-se com o número de observações realizadas em sala de aula para cada professor. Em estudos futuros seria pertinente realizar mais sessões de observação e completar a informação recolhida com outros dispositivos que possam fornecer mais informações sobre as atividades desenvolvidas pelos professores, nomeadamente a análise das planificações dos professores e a análise dos cadernos dos alunos. A terceira limitação é relativa ao facto de os conhecimentos sobre a linguagem escrita no início do 1º ano de escolaridade não terem sido controlados o que poderá influenciar os resultados no final do ano. Por fim, uma quarta limitação diz respeito à avaliação das competências de leitura apenas no final do 1º ano de escolaridade. Seria pertinente a realização de estudos longitudinais que permitam verificar se as diferenças de desempenho dos alunos se verificam ao longo da escolaridade.

2. Implicações educativas

Ler é a capacidade de compreender uma mensagem veiculada por um texto. O ato de ler implica a interação entre os conhecimentos linguísticos (ortográficos, fonológicos, sintáticos, semânticos) e o conhecimento sobre o mundo. Esta relação é organizada e mediada pela memória, o intelecto e as emoções (Orsolini, 2003).

Naturalmente, no início da aprendizagem da leitura, a capacidade de compreensão é bastante frágil porque os alunos ainda estão a aprender a identificar e descodificar palavras (Perfetti et al., 2005).

É neste contexto que o ensino das correspondências entre grafemas e fonemas se revela uma componente essencial para o desenvolvimento das competências de leitura. De facto, como referido por Pressley (2006) a atividade de leitura não é possível sem o domínio das relações entre letras e sons. Contudo, como realçado em outros estudos, treinar essas relações não é suficiente para obter bons resultados em leitura (e.g., Foorman et al., 2006; NRP, 2000).

É indispensável que os alunos tenham a oportunidade de praticar atividades de leitura e escrita de textos enquanto atividades significativas, comunicativas e funcionais. Com efeito, como demonstrado neste trabalho, quando os professores combinam atividades centradas no código com atividades centradas na procura de significado, os alunos obtêm melhores resultados em leitura.

V – REFERÊNCIAS

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Allington, R. L. (1977). If they don't read much, how they ever gonna get good? *Journal of Reading*, 21, 57-61.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia da educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Alves-Martins, M. (1989). A representação da palavra escrita em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 7, 415-422.
- Alves-Martins, M. (1993). Les idées des enfants sur l'écrit à l'entrée à l'école primaire. *La lecture pour tous*, 45-52.
- Alves-Martins, M. (1994). Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e a aprendizagem da leitura. *Discursos*, 8, 53-70.
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.
- Alves Martins, M., & Farinha, S. (2006). Relação entre os conhecimentos iniciais sobre linguagem escrita e os resultados em leitura no final do 1º ano de escolaridade. In *Livro de Actas da XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 1051-1060). Braga: Universidade do Minho/Psiquilíbrios Edições.
- Alves-Martins, M., & Mendes, Q. (1987). Evoluções as conceptualizações infantis sobre escrita. *Análise Psicológica*, 5(4), 499-508.
- Alves-Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves Martins, M., & Quintas Mendes, A. (1986). Leitura da imagem e leitura da escrita: Um estudo psicogenético das diferentes conceptualizações e estratégias de leitura em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 5(1), pp. 45-65.
- Alves Martins, M., & Silva, C. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 17(1), 49-63.
- Alves Martins, M., & Silva, A.C. (2006). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction*, 16, 41-56.

- 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.
- Amendum, S. L., Yongmei, L., Hall, L. A., Fitzgerald, J., Creamer, K. H., Head-Reeves, D. M., & Hollingsworth, H. L. (2009). Which reading lesson instruction characteristics matter for early reading achievement? *Reading Psychology, 30*(2), 119-147.
- Au, K., H. (1997). A Sociocultural model of reading instruction: The Kamehameha elementary education program. In S. Stahl & D. A. Hayes (Eds.), *Instructional models in reading* (pp. 181-202). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Austin, M. C., & Morrison, C. (1963). *The first R: The Harvard report on reading in elementary schools*. New York: Macmillan.
- Barrera, S., & Maluf, M. (2003). Consciência metalinguística e alfabetização: Um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16*(3), 491-502.
- Barros, J. H., & Barros, A. (1996). *Psicologia da educação escolar I: Aluno- aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Baumann, J. F., Hoffman, J. V., Duffy-Hester, A. M., & Ro, J. (2000). The First R yesterday and today: U.S. elementary reading instruction practices reported by teachers and administrators. *Reading Research Quarterly, 35*(3), 338-377.
- Beech, J. R. (2005). Ehri's model of phases of learning to read: A brief critique. *Journal of Research in Reading, 28*(1), 50-58.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). The unit of written and oral language. In C. Pontecorvo (Ed.), *Writing development: An interdisciplinary view* (pp. 21-46). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Blazely, A. M., Coltheart, M., & Casey, B. J. (2005). Semantic impairment with and without surface dyslexia: Implications for models of reading. *Cognitive Neuropsychology, 22*(6), 695-717.
- Boscolo, P. (2003). Escribir textos. In C. Pontecorvo (Coord.), *Manual de psicología de la educación* (pp. 180-203). Madrid: Editorial Popular.

- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: Des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 63-73.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant – Savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Byrne, B. (2005). Theories of learning to read. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 104-119). Malden: Blackwell Publishing
- 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.
- Byrnes, J. P. (2001). *Minds, brains, and learning: Understanding the psychological and educational relevance of neuroscientific research*. New York: Guilford Press.
- Cardoso-Martins, C., & Batista A. (2005). O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: Evidência de crianças falantes do Português. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 330-336.
- Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J., & Tarver, S. G. (2004). *Direct reading instruction*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Cartwright, K. B. (2002). Cognitive development and reading: The relation of reading-specific multiple classification skill to reading comprehension in elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 56-63.
- Cazden, C. B. (1992). *Whole language plus: Essays on literacy in the United States and New Zealand*. New York: Teachers College Press.
- Chall, J. S. (1967). *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw-Hill.
- Chall, J. S. (1979). The great debate: ten years later, with a modest proposal for reading stages. In L. G. Resnick & P.A. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading*, (Vol. 1, pp. 29-55). New York: Lawrence Erlbaum.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Chall, J. S. (1996). *Learning to read: The great debate* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris: Editions Retz.

- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (2001). Des apprentis lecteurs en difficulté avant six ans. In G. Chauveau (Ed.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur, recherches actuelles en psychologie de l'écrit*. Paris: Retz.
- Clay, M. (1993). *Reading recovery: A guidebook for teachers in training*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- Coll, C. (2004). Construtivismo e educação: A concepção construtivista do ensino e da aprendizagem. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Org.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Vol. 2. Psicologia da educação escolar* (pp. 107-127). Porto Alegre: Artmed.
- Coltheart, M. (2005). Modeling reading: The dual-route approach. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 6-23). Malden: Blackwell Publishing.
- Coltheart, M. (2006). Dual route and connectionist models of reading: An overview. *London Review of Education*, 4(1), 5-17.
- Coltheart, M., Curtis, N., Atkins, P., & Haller, H. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*, 100, 589-608.
- Coltheart, M., & Jackson, N., E. (1998). Defining dyslexia. *Child & Adolescent Mental Health*, 3(1), 12-16.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204-256.
- 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.
- Cubero, R., & Luque, A. (2004). Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Vol. 2., Psicologia da educação escolar* (pp. 94-106). Porto Alegre: Artmed.

- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1991). Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology, 83*(2), 264.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind? *American Educator, 22*(1-2), 8-15.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. (2003). Reading can make you smarter! *Principal, 83*(2), 34-39.
- Cunningham, P. M. (1995). *Phonics they use: Words for reading and writing*. New York: Harper Collins.
- Cunningham, P. M. (1999). What should we do about phonics? In L. B. Gambrell, L. M. Morrow, S. B. Neuman & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (pp. 68-89). New York: Guilford Press.
- Dahl, K. L., & Freppon, P. A. (1995). A comparison of inner-city children's interpretations of reading and writing instruction in the early grades in skills-based and whole language classrooms. *Reading Research Quarterly, 30*, 50-74.
- Dahl, K. L., & Scharer, P. L. (2000). Phonics teaching and learning in whole language classrooms: New evidence from research. *Reading Teacher, 53*(7), 584-594.
- Dahl, K. L., Scharer, P. L., Lawson, L. L., & Grogan, P. R. (1999). Phonics instruction and student achievement in whole language first grade classrooms. *Reading Research Quarterly, 34*(3), 312-341.
- Defior, S., & Serrano, F. (2005). The initial development of spelling in Spanish: From global to analytical. *Reading and Writing, 18*, 81-98.
- Delpit, L. (1986). Skills and other dilemmas of a progressive black educator. *Harvard Educational Review, 56*(4), 379-386.
- Dolle, J., M. (1997). *Para compreender Jean Piaget*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Downing, J. & Fijalkow J. (1984). *Lire et raisonner*, Toulouse: Privat.
- Duffy, G. G. (1991). What counts in teacher education? Dilemmas in education empowered teachers. In J. Zutell & S. McCormick (Eds.), *Learner factors/teachers factors: issues in literacy research and instruction: Fortieth year-book of the National Reading Conference* (pp. 1-18). Chicago: National Reading Conference.

- Ehri, L. C. (1991). Development of the ability to read words. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 383-417). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Ehri, L. C. (2000). Learning to read and learning to spell: Two sides of a coin. *Topics in Language Disorders, 20*, 19–36.
- Ehri, L. C. (2005a). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading, 9*(2), 167-188.
- Ehri, L. C. (2005b). Development of sight word reading: Phases and findings. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 135-154). Malden: Blackwell Publishing.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001a). Systematic Phonics Instruction Helps Students Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Review of Educational Research, 71*(3), 393.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001b). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly, 36*(3), 250-287.
- Ehri, L. C., & Snowling, M. J. (2004). Developmental variation in word recognition. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 433–460). New York: Guilford.
- Engelmann, S. (1999). The benefits of direct instruction: Affirmative action for at-risk students. *Educational Leadership, 57*(1), 77-79.
- Ferreiro, E. (1987). Processus d'acquisition de la langue écrite dans le contexte scolaire. *Dossier de l'éducation, 11-12*, 15-29.
- Ferreiro, E. (1992). Literacy development: Psychogenesis. In Y. Goodman (Ed.), *How children construct literacy* (pp. 12-25). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Ferreiro, E. (1997a). The word out of (conceptual) context. In C. Pontecorvo (Ed.), *Writing development: An interdisciplinary view* (pp. 47-59). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

- Ferreiro, E. (1997b). *Alfabetización: Teoría y práctica*. Madrid: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1984). *Los sistemas de escritura en el desarrollo de niño*. Madrid: Siglo XXI.
- Fijalkow, E. (2003a). *Entre tradition et modernité: Les pratiques pédagogiques de la lecture-écriture au CP*. Paris: L'Harmattan.
- Fijalkow, E., & Fijalkow, J. (1994). Enseigner à lire-écrire au CP: État des lieux. *Revue Française de Pédagogie*, 107, 63-79.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1986). *Psicogénesis da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Psicogénesis da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fijalkow, J. (1993). *Entrer dans l'écrit*. Paris: Magnard.
- Fijalkow, J. (2003b, Décembre). Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production écrite aux différentes étapes de la scolarité primaire? *Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire*.
- Fijalkow J., & Fijalkow, E. (2011). *Idées reçues: La Lecture*. France: Le Cavalier Bleu.
- Fijalkow J., & Fijalkow, E. (2012). *L'apprentissage de la lecture*. France: Les Essentiels Milan.
- Fisher, C. W., & Hiebert, E. H. (1990). Characteristics of tasks in two literacy programs. *Elementary School Journal*, 91, 6-13.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Mehta, P., & Schatschneider, C. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 37-55.
- 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., 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.
- Forster, K. I., & Chambers, S. M. (1973). Lexical access and naming time. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior, 12*, 627-35.
- 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.
- Foulin, J. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading & Writing, 18*, 129-155.
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (1996). *Guided reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (1998). *Words matter*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- 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.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. (pp. 301-330). London: Erlbaum.
- Gersten, R., & Carnine, D. (1986). Direct instruction in reading comprehension. *Educational Leadership, 43*(7), 70-78.
- Gilly, M., Roux, J. P., & Trognon, A. (1999). Interactions sociales et changements cognitifs: Fondements pour une analyse séquentielle. In M. Gilly, J. P. Roux & A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction* (pp. 9-39). Provence: Press Universitaire de Nancy.
- Goikoetxea, E. (2005). Levels of phonological awareness in preliterate and literate Spanish speaking children. *Reading & Writing, 18*, 51-79.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guess game. *Journal of the Reading Specialist, 6*, 126-135.
- Goodman, K. S. (1993). *Phonic phacts*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by the eye* (pp. 331-58). Cambridge, MA: MIT Press
- Gough, P. B. (1984). Word recognition. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 225-253). New York, NY: Longman.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education (RASE)*, 7(1), 6-10.
- Gough, P., Juel, C., & Griffith, P. (1992). Reading, spelling and the orthographic cipher. In P. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 35-48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graham, S., & Harris, K. (1994). The effects of whole language on children's writing: A review of literature. *Educational Psychologist*, 29(4), 187-192.
- Guimarães, S. (2003). Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: O papel das habilidades metalinguísticas. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 19(1), 33-45.
- Gunning, T. G. (2012). *Creating literacy instruction for all students* (8th ed). Boston: Pearson.
- Harm, M. W., & Seidenberg, M. S. (1999). Phonology, reading acquisition, and dyslexia: Insights from connectionist models. *Psychological Review*, 106(3), 491-528.
- Harm, M. W., & Seidenberg, M. S. (2004). Computing the meanings of words in reading: Cooperative division of labor between visual and phonological processes. *Psychological Review*, 111(3), 662-720.
- Hatcher, P. J., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2004). Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 45(2), 338-358.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127-60.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2011). Children's reading comprehension difficulties: Nature, causes, and treatments. *Current Directions in Psychological Science* 20(3), 139-142.
- Hulme, C., Hatcher, P., Nation, K., Brown, A., Adams, J., & Stuart, G. (2002). Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 2-28.

- Jeynes, W. H., & Littell, S. W. (2000). A meta-analysis of studies examining the effect of whole language instruction on the literacy of low-SES students. *Elementary School Journal, 101*(1), 21-33.
- Jiménez, J. E., & 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.
- Juel, C., & Minden-Cupp, C. (2000). Learning to read words: Linguistic units and instructional strategies. *Reading Research Quarterly, 35*(4), 458.
- Juel, C., Griffith, P. L., & Gough, P. B. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology, 78*(4), 243-255.
- Kay, J., Lesser, R., & Coltheart, M. (1996). Psycholinguistic assessments of language processing in aphasia (PALPA): An introduction. *Aphasiology, 10*(2), 159-180.
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 209-226). Malden: Blackwell Publishing.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review, 85*(5), 363-394.
- LaBerge, D., & Samuels, S. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology, 6*(2), 293-323
- Leal, T., & Roazzi, A. (1999). Uso de pistas linguísticas na leitura: Análise do efeito da consciência sintático-semântica sobre a compreensão do texto. *Revista Portuguesa de Educação, 12*(2), 77-104.
- Maroco, J. (2011). *Análise Estatística com utilização do SPSS* (5ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Maroco, J., & Bispo, R. (2005). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: Climepsi.
- Marsh, G., Friedman, M., Welch, V., & Desberg, P. (1981). A cognitive-developmental theory of reading acquisition. In G.E. MacKinnon & T.G. Waller (Eds.), *Reading*

- research: Advances in theory and practice*(Vol. 3, pp. 199–221). New York: Academic Press.
- Marshall, J. C., & Newcombe, F. (1973). Patterns of paralexia: A psycholinguistic approach. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 175–199.
- Mason, J. (1980). When do children learn to read: An exploration of four-year old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly*, 15, 202–227.
- Mata, L. (2002). *Literacia familiar: Caracterização de práticas de literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças*(Tese de doutoramento em estudos da criança). Universidade do Minho, Braga.
- Mata, L. (2004). Era uma vez... *Análise Psicológica*, 22(1), 95-108.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- McCaslin, M. M. (1989). Whole language: Theory, instruction, and future implementation. *Elementary School Journal*, 90, 223-229.
- McDonald Connor, C. J., Morrison, F. J., Fishman, B. J., Ponitz, C., Glasney, S., Underwood, P. S., Piasta, S. B. Crowe, E. C., & Schatschneider, C. (2009a). The ISI classroom observation system: Examining the literacy instruction provided to individual students. *Educational Researcher*, 38(2), 85-99.
- McDonald Connor, C. J., 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.
- McDonald Connor, C. J., Piasta, B. S., Fishman, B., Morrison, F.J., Glasney, S., Schatschneider, C.,... Underwood, P. (2009b). Individualizing student instruction precisely: Effects of child × instruction interactions on first Graders' literacy development. *Child Development*, 80(1), 77-100.
- McDougall, P., Borowsky, R., MacKinnon, G. E., & Hymel, S. (2005). Process dissociation of sight vocabulary and phonetic decoding in reading: A new perspective on surface and phonological dyslexias. *Brain and Language*, 92(2), 185-203.

- McKenna, M. C., Stratton, B. D., Grindler, M. C., & Jenkins, S. J. (1995). Differential effects of whole language and traditional instruction on reading attitudes. *Journal of Reading Behavior, 27*(1), 19-44.
- Ministério da Educação. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: DGIDC.
- Ministério da Educação e Ciência. (2012). Prova de aferição de língua portuguesa do 1.º ciclo: Relatório nacional de 2012. Lisboa: GAVE.
- Moll, L. C. (2002). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Morais, J., Bertelson, P., Cary, L., & Alegria, J. (1986). Literacy training and speech segmentation. *Cognition, 24*(1-2), 45-64.
- Morrow, L. (1990). Preparing the classroom environment to promote literacy during play. *Early Childhood Research Quarterly, 5*(4), 537-54.
- Morrow, L. (1992). The impact of a literature-based program on literacy achievement, use of literature, and attitudes of children from minority backgrounds. *Reading Research Quarterly, 27*, 250-275.
- Morrow, L., Tracey, D., Woo, D., & Pressley, M. (1999). Characteristics of exemplary first-grade literacy instruction. *The Reading Teacher, 52*(5), 462-479.
- Nation, K. J. (2005). Children's reading comprehension difficulties. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 248-265). Malden: Blackwell Publishing.
- Nation, K. J., Clarke, P., Marshall, C. M., & Durand, M. (2004). Hidden language impairments in children: Parallels between poor reading comprehension and specific language impairment. *Journal of Speech, Language & Hearing Research, 47*(1), 199-211.
- Nation, K. J., Clarke, P., & Snowling, M., J. (2002). General cognitive ability in children with reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology, 72*(4), 549-560.
- Nation, K. J., & Snowling, M. (1997). Assessing reading difficulties: The validity and utility of current measures of reading skill. *British Journal of Educational Psychology, 67*(3), 359-370.

- Nation, K. J., & Snowling, M. J. (1998). Individual differences in contextual facilitation: Evidence from dyslexia and poor reading. *Child Development, 69*(4), 996-1011.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: US Government Printing Office.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2005). Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology, 41*(2), 428-442.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction, reports of the subgroups*. Washington D.C.: National Institute of Child Health and Human Development.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (1992). Literacy objects as cultural tools: Effects on children's literacy behaviors in play. *Reading Research Quarterly, 27*(3), 202-25.
- Niza, S. (1998). *Criar o gosto pela escrita: Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nunes, T., & Bryant, P. (2004). Morphological awareness. *Literacy Today, 38*, 18-19.
- Nunes, T., Bryant, P., & Barros, R. (2012). The development of word recognition and its significance for comprehension and fluency. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 959-973.
- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (1997). Morphological spelling strategies: Developmental stages and processes. *Developmental Psychology, 33*(4), 637-649.
- Nunes, T., Bryant, P., & Olsson, J. (2003). Learning morphological and phonological spelling rules: An intervention study. *Scientific Studies of Reading, 7*(3), 289-307.
- Oakhill, J. V., Cain, K. K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language & Cognitive Processes, 18*(4), 443.
- OECD (2013). *PISA 2012 results: What students know and can do (Volume I). Student performance in mathematics, reading and science*. OECD Publishing.

- Olson, D. (1997). On relations between speech and writing. In C. Pontecorvo (Ed.), *Writing development: An interdisciplinary view* (pp. 3-20). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Orsolini, M. (2003). Aprender a leer. In C. Pontecorvo (Coord), *Manual de psicología de la educación* (pp. 135-159). Madrid: Editorial Popular.
- Pasa, L. (2001). The influence of instructional supports and teaching practices on first grade reading and writing' A comparative study in whole language and phonics classes. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 1(1), 73-86.
- Pasa, L. (2005). Educational influence on reading and spelling: A comparative study of three French first-grade classes. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 5(3), 403-415.
- Penn, H. (2008). *Understanding early childhood: Issues and controversies*. Berkshire, England: Open University Press.
- Pereira, M. M., Alves Martins, M., & Silva, A. C. (2006). A fonetização da escrita a partir de um programa de intervenção com crianças em idade pré-escolar. In *Livro de Actas da XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 35-44). Braga: Universidade do Minho/Psiquilíbrios Edições.
- Perfetti, C. A., & Adlof, S. M. (2012). Reading comprehension: A conceptual framework from word meaning to text meaning. In J. Sabatini & E. Albro (Eds.), *Assessing reading in the 21st century: Aligning and applying advances in the reading and measurement sciences* (3-20). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Perfetti, C. A., & Hart, L. (2001). The lexical basis of comprehension skill. In D. S. Gorfein (Ed.), *On the consequences of meaning selection: Perspectives on resolving lexical ambiguity* (pp. 67-86). Washington, DC: American Psychological Association.
- Perfetti, C. A., & Hogaboam, T. (1975). Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology*, 67(4), 461-469.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Oxford: Blackwell.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Pflaum, S. W., Walberg, H.J., Karegianes, M. L., & Rasher, S. P. (1980). Reading instruction: A quantitative analysis. *Educational Researcher*, 9(7), 12-18.
- Plaut, D. C., McClelland, J. L., Seidenberg, M. S., & Patterson, K. (1996). Understanding normal and impaired word reading: Computational principles in quasi-regular domains. *Psychological Review*, 103(1), 56-115.
- Pontecorvo, C. (Ed.). (1997). *Writing development: An interdisciplinary view*. América: John Benjamins Publishing.
- Pontecorvo, C. (Org.). (2003). *Manual de psicología de la educacion*. Madrid: Editorial Popular.
- Pontecorvo, C., Ajello, A., & Zucchermaglio, C. (2005). *Discutindo se aprende: Interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Posner, M., & Snyder, C. (1975). Facilitation and inhibition in the processing of signals. In M. Rabbit & S. Dornic (Eds.), *Attention and performance, Vol. 5* (pp. 669-682). New York: Academic Press.
- Powell, D., Plaut, D., & Funnell, E. (2006). Does the PMSP connectionist model of single word reading learn to read in the same way as a child? *Journal of Research in Reading*, 29(2), 229-250.
- Pressley, M. (1994). State-of-the-science primary-grades reading instruction or whole language? *Educational psychologist*, 29, 211-215.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Pressley, M., Rankin, J., & Yokoi, L. (1996). A survey of instructional practices of primary teachers nominated as effective in promoting literacy. *Elementary School Journal*, 96, 363-384.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Block, C., Morrow, L., Tracey, D., ... Woo, D. (2001). A study of effective first-grade literacy instruction. *Scientific Studies of Reading*, 5(1), 35-58.

- Pritchard, S. C., Coltheart, M., Palethorpe, S., & Castles, A. (2012). Nonword reading: Comparing dual-route cascaded and connectionist dual-process models with human data. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 38(5), 1268-1288.
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., & Seidenberg, M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest*, 2(2), 31-74.
- Rego, L., & Bryant, P. (1993). The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. *European Journal of Psychology of Education*, 8(3), pp. 235-246.
- Renzulli, J. S. (2006). Swimming up-stream in a small river: Changing conceptions and practices about the development of giftedness. In M. A. Constan & R. J. Sternberg (Eds.), *Translating theory and research into educational practice: Developments in content domains, large-scale reform, and intellectual capacity* (pp. 223–253). Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reutzel, D. R., Hollingsworth, P. M., & Eldredge, J. L. (1994). Oral reading instruction: The impact on student reading development. *Reading Research Quarterly*, 29(1), 40-62.
- Reutzel, D. R., Jones, C. D., Fawson, P. C., & Smith, J. A. (2008). Scaffolded silent reading: A complement to guided repeated oral reading that works! *Reading Teacher*, 62(3), 194-207.
- Ribera, P. (2013). Aprender el sistema de escritura alfabético a partir del uso de textos en los inicios de la lectura y escritura. In L. A. Pereira (Coord.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 95-106). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Richgels, D. J. (1995). Invented spelling ability and printed word learning in kindergarten. *Reading Research Quarterly*, 30(1), 96-109.
- Robbins, C., & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners help them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 54-64.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking; Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.

- Rosário, P., & Almeida, L. (2005). Leituras construtivistas da aprendizagem. In L. Miranda, & S. Bahia (Org.), *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 141-165). Lisboa: Relógio D'Água.
- Rosenthal, J., & Ehri, L. C. (2008). The mnemonic value of orthography for vocabulary learning. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 175-191.
- Rosenthal, J., & Ehri, L. C. (2011). Pronouncing new words aloud during the silent reading of text enhances fifth graders' memory for vocabulary words and their spellings. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 24*(8), 921-950.
- Rowe, D. (1994). *Preschoolers as authors: Literacy learning in the social world of the classroom*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.), *Attention and Performance, Vol. 6* (Vol. 6, pp. 573-603). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rumelhart, D. E. (1994). Toward an interactive model of reading. In R. B. Ruddel, M. R. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 864-894). Newark, DE: International Reading Association.
- Rumelhart, D. E., & McClelland, J. L. (1986). *Parallel distributed processing: Vol. 1. Foundations*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Samuels, J. (1994). Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. In R. Ruddell, M. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 816-837). Newark, DE: International Reading Association.
- Seidenberg, M. S. (2005). Connectionist models of word reading. *Current Directions in Psychological Science, 14*(5), 238-242.
- Seidenberg, M. S. (2007). Connectionist models of reading. In G. Gaskell (Ed.), *Oxford handbook of psycholinguistics* (pp. 235-250). Oxford: Oxford University Press.
- Seidenberg, M. S., & McClelland, J. L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review, 96*(4), 523-68.
- Seymour, P., & Duncan, L. (2001). Learning to read in english. *Psychology, 8*(3), 281-299.
- Shahar-Yames, D. L., & Share, D. (2008). Spelling as a self-teaching mechanism in orthographic learning. *Journal of Research in Reading, 31*(1), 22-39.

- Share, D. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.
- Share, D. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 95–129.
- Share, D. (2004). Orthographic learning at a glance: On the time course and developmental onset of self-teaching. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87, 267-298.
- Share, D. L., & Stanovich, K. E. (1995). Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition. *Issues in Education*, 1, 1–57.
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, A. C. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 22(1), 187-191.
- Silva, A. C., & Alves Martins, M. (2002). Phonological skills and writing of pre-syllabic children. *Reading Research Quarterly*, 37, 466-483.
- Silva, A. C., & Alves Martins, M. (2003). Relations between children's invented spelling and the development of phonological awareness. *Educational Psychology*, 23, 3-16.
- Simões, E., & Alves Martins, M. (2013). Prova de compreensão na leitura para o 1º ano de escolaridade. In *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Slavin, R. E. (2008). *Educational psychology: Theory and practice* (9th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Smith, F. (1971). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Snow, C. E. (2002). Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension. Santa Monica, CA: RAND.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snow, C. E., & Juel, C. (2005). Teaching children to read: What do we know about how to do it? In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 501-520). Malden: Blackwell Publishing.

- Solé, I., & Teberosky, A. (2004). O ensino e a aprendizagem da alfabetização: uma perspectiva psicológica. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Vol. 2. Psicologia da educação escolar* (pp. 311-326). Porto Alegre: Artmed.
- Spivey, N. (1997). *The constructivist metaphor: Reading, writing, and the making of meaning*. California: Academic Press.
- Stahl, S. A. (2001). Teaching phonics and phonemic awareness. In S. B. Neuman & D. Dickenson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 333-347). New York: Guilford.
- Stahl, S. A., & Miller, P. D. (1989). Whole language and language experience approaches for beginning reading: A quantitative research synthesis. *Review of Educational Research*, 59(1), 87-116.
- Stahl, S. C., McKenna, M. C., & Pagnucco, J. R. (1994). The effects of whole-language instruction: An update and a reappraisal. *Educational Psychologist*, 29(4), 175-186.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32-71.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stanovich, K. E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: The phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590-612.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford.
- Stanovich, K. E., & Cunningham, A. E. (1993). Where does knowledge come from? Specific associations between print exposure and information. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 211.
- Stein, M., Carnine, D., & Dixon, R. (1998). Direct instruction: Integrating curriculum design and effective teaching practice. *Intervention in School & Clinic*, 33(4), 227-233.

- Stockard, J., & Engelmann, K. (2010). The development of early academic success: The impact of direct instruction's "reading mastery". *Journal of Behavior Assessment and Intervention in Children, 1*(1), 2-24.
- Stothard, S., & Hulme, C. (1995). A comparison of phonological skills in children with reading comprehension difficulties and children with decoding difficulties. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines, 36*(3), 399-408.
- Stothard, S., & Hulme, C. (1996). Deficits in phonology but not dyslexic? *Cognitive Neuropsychology, 13*(5), 641-672.
- Strickland, D. S., Morrow, L., Neuman, S. B., Roskos, K., Schickedanz, J. A., & Vukelich, C. (2004). The role of literacy in early childhood education. *Reading Teacher, 58*(1), 86-100.
- Stuart, M. & Coltheart, M. (1988). Does reading develop in a sequence of stages? *Cognition, 30*, 139–181.
- Taylor, B. (2007). *The what and the how of good classroom reading instruction in the elementary grades*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Center for Reading Research.
- Taylor, B. M., Pearson, P., Clark, K. F., & Walpole, S., (1999). *Beating the odds in teaching all children to read*. Center for the Improvement of Early Reading Achievement (ED): Washington, DC.
- Taylor, B. M., Pearson, P., Clark, K., & Walpole, S. (2000). Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary-grade reading instruction in low-income schools. *Elementary School Journal, 101*(2), 121-65.
- Tolchinsky, L., Bigas, M., & Barragan, C. (2012). Pedagogical practices in the teaching of early literacy in Spain: Voices from the classroom and from the official curricula. *Research Papers in Education, 27*, 41-62.
- Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research & Practice 15*(1), 55-64.
- 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), 217-234.

- Treiman, R. (1998). Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning to reading instruction. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 289-313). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Tunmer, W., Nesdale, A., & Wright, A. (1987). Syntactic awareness and reading acquisition. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 25-34.
- Vellutino, F. R., & Fletcher, J. M. (2005). Developmental Dyslexia. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 362-378). Malden: Blackwell Publishing.
- Vellutino, F. M., Fletcher, J., M., Snowling, M., J., & Scanlon, D., M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 45(1), 2-40.
- Vernon, S., & Ferreiro, E. (1999). Writing development: A neglected variable in the considerations of phonological awareness. *Harvard Educational Review*, 69(4), 395-415.
- Viana, F., & Almeida, L. (1999). As concepções precoces sobre a linguagem escrita e o posterior desempenho em leitura. *Avaliação Psicológica: Formas e contextos*, 6, 338-346.
- Vigotsky, L. S. (1934/2007). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Vigotsky, L. S. (1978/1988). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vilhena, E., Pais Ribeiro, J., & Mendonça, D. (2010). Como trabalhar as variáveis ordinais como se fossem variáveis intervalares. In I. Leal & J. Pais Ribeiro (Eds.), *Psicologia da Saúde: Sexualidade, Gênero e Saúde* (pp. 91-100). Lisboa: ISPA
- Vivas, E. (1996). Effects of Story Reading on Language. *Language Learning*, 46(2), 189-216.
- Weekes, B. & Coltheart, M. (1996). Surface dyslexia and surface dysgraphia: Treatment studies and their theoretical implications. *Cognitive Neuropsychology*, 13(2), 277-315.
- Wells, G. (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wendling, B. J., Schrank, F. A., & Schmitt, A. J. (2007). *Educational interventions related to the Woodcock-Johnson III Tests of Achievement (Assessment Service Bulletin No. 8)*. Rolling Meadows, IL: Riverside Publishing.

- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voices of the Mind: A sociocultural approach to mediated action*. United States of America: Harvard University Press.
- Wharton-McDonald, R., Pressley, M., & Hampston, J. (1998). Literacy instruction in nine first-grade classrooms: Teacher characteristics and student achievement. *Elementary School Journal*, 99(2), 101-28.
- Wolf, M., & Bowers, P. (1999). The "Double-Deficit Hypothesis" for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91, 1-24.
- Wright, D., & Ehri, L. C. (2007). Beginners remember orthography when they learn to read words: The case of doubled letters. *Applied Psycholinguistics*, 28(1), 115-133.

ANEXOS

ANEXO I



Instituto Universitário

Unidade de Investigação em Psicologia
Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação



Questionário de Identificação das Práticas de Ensino da Leitura-Escrita no 1º Ano de Escolaridade

Questionário de Identificação das Práticas de Ensino da Leitura-Escrita no 1º Ano de Escolaridade

Agradecemos por despendere de uma parte do seu tempo para o preenchimento deste questionário.

O questionário no qual vos pedimos para participar incide sobre as Práticas de Ensino desenvolvidas pelos professores do 1º ano de escolaridade relativamente ao ensino da leitura e da escrita.

Os resultados recolhidos são anónimos e serão apenas transmitidos à equipa de investigação para serem tratados de modo quantitativo.

Depois de analisados os dados, será elaborado um relatório e entregue nas escolas que colaboraram no preenchimento do questionário.

Distrito _____

Concelho _____

Ensino Público

Ensino Privado

INFORMAÇÕES GERAIS

0. Idade _____

1. Sexo

Feminino

1

Masculino

2

2. Indique o número total de anos da sua experiência de ensino reportada a Janeiro de 2010: _____

3. Indique o número total de anos da sua experiência de ensino com o 1º ano de escolaridade: _____

4. Quantos alunos tem na sua sala? _____

5. Se ensina numa turma de níveis múltiplos (diferentes anos de escolaridade) qual é a percentagem de alunos do 1º ano de escolaridade?

Menos de 26%

1

De 26 a 50%

2

De 51 a 75%

3

Mais de 75%

4

Não se aplica

5

6. O meio onde está situada a sua escola é considerado socio-culturalmente como (escolher mais do que uma se necessário)

Muito favorecido

1

Favorecido

2

Desfavorecido

3

Muito Desfavorecido

4

7. A escola onde ensina está situada

Em meio urbano

1

Arredores

2

Em meio rural

3

I - ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ENSINO DA LEITURA

INSTRUÇÕES	<p>Responda a cada enunciado fazendo um único círculo na opção correspondente à sua resposta.</p> <p>N = Nunca PV = Poucas Vezes : Poucas vezes durante o ano ou durante o momento do ano considerado. AV = Alguma Vezes: Cerca de uma vez por semana. MV = Muitas Vezes: Mais de uma vez por semana</p> <p><u>Princípio do ano = Setembro, Outubro, Novembro</u> <u>Fim do ano = Março, Abril, Maio</u></p>	INSTRUÇÕES
-------------------	--	-------------------

8. Como ponto de partida das actividades de leitura na sala de aula, com que frequência utiliza as seguintes opções?

As indicações de um método de leitura utilizando o manual proposto

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Um texto escrito por si, ditado ou não pelos alunos

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Um texto relativo a um tema (animal, estação do ano, festa, país, etc.)

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Um texto relativo a um projecto de organização da vida da turma (aprender a conhecer-se, formar grupos, etc.)

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Um texto relativo a um projecto mais amplo a realizar (espectáculo, saída, correspondência, criação de um livro, etc.)

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Um texto recolhido de um livro infantil

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

9. Quando os alunos se deparam com um texto que nunca leram, com que frequência realiza os seguintes procedimentos?

Primeiro tenta explicar-lhes o conteúdo

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Lê-lhes o texto uma primeira vez

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Apresenta-lhes em primeiro lugar as palavras que eles não conhecem

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Pergunta-lhes se há palavras que eles conhecem e quais são

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Realiza com os alunos a leitura do texto seguindo a ordem das palavras

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Coloca-lhes perguntas sobre o texto (quem o escreveu? para quem? porquê?)

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Deixa-os desenharem-se sozinhos

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

10. Quando ajuda individualmente um aluno a descobrir uma palavra num texto ou numa frase, independentemente do momento do ano, com que frequência lhe propõe as seguintes opções?

Focar-se nas letras e nas sílabas nomeando-as (sílabas por sílabas ou letra por letra)

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Saltar a palavra, ler mais à frente, e voltar a trás para a identificar

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Rer o princípio da frase e identificar a palavra

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Procurar nos recursos do ambiente (lista de palavras, cartazes, cadernos, livros) uma palavra parecida ou partes de palavras idênticas

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Pedir a um dos pares para ler a palavra

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Esclarece-lhe o contexto

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Mostra-lhe onde está a palavra escrita nos recursos existentes da sala

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Isola a primeira letra ou sílaba da palavra tentando fazê-lo adivinhar essa palavra

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

11. Se o aluno, servindo-se do contexto, identifica mal uma palavra, pede-lhe que verifique a leitura realizada?

Durante o ano	
Sim	Não

12. Se sim, convida-o a verificar a leitura da palavra pedindo-lhe:

Para soletrar a palavra

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Para explicar como ele fez para a encontrar

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Para a ler em voz alta

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Para dizer cada sílaba

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

13. Se a criança identificou mal uma palavra descodificando-a (letra a letra ou sílaba a sílaba) propõe-lhe que verifique a leitura realizada?

Durante o ano	
Sim	Não

14. Se sim, propõe-lhe que verifique a leitura realizada pedindo-lhe:

Para dizer se acha que a palavra faz sentido no contexto

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Para rer o que está antes

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Para ler o que se segue

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Para justificar a leitura da palavra

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

15. Quantas vezes pede aos seus alunos para fazer as seguintes actividades?

Comparar palavras, frases, para ver o que têm em comum e de diferente

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Comparar palavras a partir de sílabas ou de partes de palavras

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Substituir palavras por outras numa frase

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Trabalhar com frases inteiras (apontar, enunciar, colocar sob uma ilustração, executar uma instrução)

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Questionário de Identificação das Práticas de Ensino da Leitura-Escrita no 1º Ano de Escolaridade

Juntar as letras para fazer grupos de letras ou sílabas

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Ler rótulos ou listas de palavras

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Completar frases com lacunas (incompletas)

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Encontrar letras ou grupos de letras (correspondentes a um som) nas palavras ou nas frases

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Reconstituir palavras a partir de sílabas escritas

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Reconstituir frases a partir de palavras desordenadas

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Antecipar o conteúdo de uma frase ou de um texto a partir de um título ou de uma ilustração, verificando-o em seguida

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Antecipar o fim de um texto inacabado

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Responder a questões procurando a resposta no texto

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Ler imagens isoladas ou sequenciais (história em imagens, sem texto)

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Reconhecer palavras rapidamente

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Produzir palavras oralmente a partir de sílabas dadas pelo professor

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Ler sílabas isoladas

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Ligar uma letra ou um grupo de letras ao(s) som(ns) correspondente(s)

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Ler por prazer (leitura livre)

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Reestruturar um livro ou uma narrativa a partir de uma apresentação desestruturada (ex: ordenar as imagens com o texto; pôr o texto em ordem...)

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Outro (precisar): _____

16. Seleccione a abordagem de ensino que se aproxima mais da sua (escolha apenas uma opção)

Mais perto de uma abordagem que vai das letras às palavras e depois às frases (método sintético)

1

Mais próxima de uma abordagem que vai das frases às palavras e depois às letras (método analítico)

2

Mista (ambos os métodos sintético e analítico)

3

Mais próxima de uma abordagem que se centra principalmente sobre o significado de um texto

4

II - ASPECTOS MATERIAIS DO ENSINO DA LEITURA

17. Os seus alunos têm à disposição um manual de leitura de base que é utilizado regularmente?

Durante o ano	
Sim	Não

Se sim, qual ou quais? _____

INSTRUÇÕES	Responda a cada enunciado fazendo um único círculo na opção correspondente à sua resposta.	INSTRUÇÕES
	N = Nunca	
	PV = Poucas Vezes : Poucas vezes durante o ano ou durante o momento do ano considerado.	
	AV = Alguma Vezes: Cerca de uma vez por semana.	
	MV = Muitas Vezes: Mais de uma vez por semana	
	<u>Princípio do ano = Setembro, Outubro, Novembro</u>	
	<u>Fim do ano = Março, Abril, Maio</u>	

18. Na aula, com que frequência dá aos seus alunos para ler:

Excertos dos manuais

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Escritos do meio ambiente (embalagens, cartazes, slogans publicitários, programas)

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Livros infantis

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Revistas para crianças

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

A imprensa escrita (jornais, revistas ...)

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Dicionários ou enciclopédias (para crianças ou adultos)

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Correspondência (Cartas, cartões, postais...)

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Banda desenhada

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Escritos explicativos (receitas, regras de jogo, manuais de instrução...)

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Poemas, canções, rimas

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Enigmas, adivinhas, charadas, palavras cruzadas

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Outros (especifique) _____

19. Com que frequência o material que é fixado nas paredes da sala depende:

De um tema

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Do estudo de um fonema (ex: palavras que contenham o fonema /a/)

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Do estudo de um grafema (ex: palavras que contenham os grafemas correspondentes ao fonema /a/)

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Do estudo de sílabas (ex: palavras que contenham a sílaba "pa")

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Da natureza gramatical das palavras (ex: nomes, verbos, adjectivos...)

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Das regras de concordância gramatical ou de conjugação (ex: o plural dos nomes, verbos...)

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

20. Seja no quadro, em cartazes, em etiquetas ou em folhas individuais, com que frequência propõe aos seus alunos que leiam:

Palavras ou grupos de palavras

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Sílabas ou letras

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Frases independentes umas das outras

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

Textos

Princípio do ano				Fim do ano			
N	PV	AV	MV	N	PV	AV	MV

III - UTILIZAÇÃO DE LIVROS INFANTIS

21. Com que frequência realiza as seguintes actividades a partir de livros infantis?

Lê os livros em voz alta para os seus alunos

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Propõe aos seus alunos que classifiquem os livros no canto de leitura

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Um ou outro aluno apresenta aos colegas um livro que tenha gostado bem como as razões da sua escolha

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Os alunos criam um texto ou um outro livro (por ex: imaginam um final diferente, modificando as personagens ou a época, imaginam o resultado de uma aventura, outro episódio...)

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Os alunos realizam actividades de expressão a partir de um livro (expressão corporal, plástica, fantoches, apresentação de fotografias...)

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Conversa com os alunos sobre um livro apresentado por si ou por um deles

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Os alunos participam na organização da área de leitura (regras, organização, exposição, disposição, decoração...)

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Os alunos procuram outros livros a partir de um livro que leram (ex: a partir da leitura do pequeno polegar procuram outros livros que reenviem para o mesmo tipo de personagens, de história, imagens, etc...)

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Os alunos procuram nos livros ou revistas informação para responderem a uma questão que surge

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

IV - AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS

22. Para avaliar a competência de leitura e escrita dos seus alunos, com que frequência pede para:

Reconhecerem letras e sílabas	Princípio do ano	Fim do ano
	N PV AV MV	N PV AV MV
Reconhecerem palavras isoladas	Princípio do ano	Fim do ano
	N PV AV MV	N PV AV MV
Completarem espaços em textos com lacunas	Princípio do ano	Fim do ano
	N PV AV MV	N PV AV MV
Ordenarem palavras para fazer uma frase	Princípio do ano	Fim do ano
	N PV AV MV	N PV AV MV
Responderem a perguntas depois de ler um texto ou uma frase	Princípio do ano	Fim do ano
	N PV AV MV	N PV AV MV
Realizarem uma pequena tarefa seguindo instruções escritas	Princípio do ano	Fim do ano
	N PV AV MV	N PV AV MV
Lerem em voz alta	Princípio do ano	Fim do ano
	N PV AV MV	N PV AV MV
Recontarem uma história que o aluno acabou de ler	Princípio do ano	Fim do ano
	N PV AV MV	N PV AV MV

V - QUESTÕES ESPECÍFICAS DO ENSINO DA ESCRITA (no sentido da produção de textos)

INSTRUÇÕES	Responda a cada enunciado fazendo um único círculo na opção correspondente à sua resposta.	INSTRUÇÕES
	N = Nunca	
	PV = Poucas Vezes : Poucas vezes durante o ano ou durante o momento do ano considerado.	
	AV = Alguma Vezes: Cerca de uma vez por semana.	
	MV = Muitas Vezes: Mais de uma vez por semana	

23. Nos últimos dois meses, com que frequência propôs aos seus alunos as seguintes actividades de escrita?

Que um, ou mais alunos, ditasse para escrever	Durante o ano
	N PV AV MV
	Durante o ano
	N PV AV MV
a) Palavras	Durante o ano
	N PV AV MV
	Durante o ano
	N PV AV MV
b) Frases	Durante o ano
	N PV AV MV
	Durante o ano
	N PV AV MV
c) Pequenos textos	Durante o ano
	N PV AV MV
	Durante o ano
	N PV AV MV
Antes de escrever, perguntou ao aluno que está a ditar para dizer a palavra que quer escrever, soletrando-a	Durante o ano
	N PV AV MV
	Durante o ano
	N PV AV MV
Num pequeno texto ditado pelo aluno, relê o que vai sendo escrito, com o objectivo de facilitar a continuação da produção pelo aluno (encadeamento e coerência)	Durante o ano
	N PV AV MV
	Durante o ano
	N PV AV MV
Os alunos copiaram palavras	Durante o ano
	N PV AV MV
	Durante o ano
	N PV AV MV

Questionário de Identificação das Práticas de Ensino da Leitura-Escrita no 1º Ano de Escolaridade

Os alunos copiaram uma ou várias frases sem ligação entre si

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Os alunos copiaram um pequeno texto

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Ditou palavras aos seus alunos

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Ditou uma ou várias frases independentes aos seus alunos

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Ditou um pequeno texto aos seus alunos

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Os alunos escreveram palavras à sua escolha (recorrendo eventualmente ao dicionário, a uma lista de palavras, a um livro de imagens)

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Os alunos escreveram uma ou várias frases independentes (com a eventual utilização de documentos de referência, de palavras de rótulos ou etiquetas, etc.)

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Os alunos escreveram um pequeno texto (recorrendo eventualmente a outros documentos, listas de palavras, dicionário, textos de referência, livros, etc.)

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Os alunos escreveram um texto livremente

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Os alunos legendaram, de forma adequada, um conjunto de imagens

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Os alunos escreveram títulos adequados para imagens, desenhos e pinturas

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

(NB: os termos 'Relatar por escrito' ou 'escreveram' são entendidos no sentido de terem 'escrito individualmente ou em grupo', mas também 'terem ditado ao professor')

Os alunos relataram por escrito uma história imaginada

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Os alunos relataram por escrito uma experiência vivida por si ou pela turma

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Os alunos escreveram a continuação de um livro lido anteriormente

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Os alunos escreveram o conteúdo de um monólogo

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Os alunos escreveram o conteúdo de um discurso/diálogo que acompanha um desenho que lhes foi apresentado

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Os alunos criaram uma banda desenhada (sequência dos desenhos e conteúdo das falas)

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Os alunos escreveram um resumo acerca de uma saída/visita de estudo (museu, teatro, cinema, ...)

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Os alunos escreveram comentários que acompanham fotografias/desenhos de um acontecimento da vida da turma

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Os alunos escreveram as regras de um jogo jogado anteriormente ou de receitas realizadas na sala de aula, etc.

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Os alunos criaram cartazes a anunciar um espectáculo, uma exposição, uma festa, um leilão organizado pela turma, etc.

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Os alunos realizaram um jornal de turma

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Os alunos escreveram um texto, ou diferentes tipos de textos, para serem impressos no jornal da turma ou da escola (receitas, histórias, poemas, relatos de visitas de estudo, etc.)

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Questionário de Identificação das Práticas de Ensino da Leitura-Escrita no 1º Ano de Escolaridade

Os alunos escreveram títulos adequados aos textos que escreveram

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Os alunos escreveram uma ficha ou um cartaz sobre um livro da biblioteca da turma ou da escola

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Os alunos criaram um mapa da sala de aula, escola, bairro, cidade...

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Os alunos responderam por escrito, a questões escritas de um questionário

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Os alunos completaram textos com lacunas

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Os alunos reconstituíram por escrito um texto desestruturado (frases desordenadas)

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Os alunos fizeram palavras cruzadas

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Os alunos criaram rimas e poemas

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Os alunos criaram adivinhas

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Os alunos realizaram actividades de expressão gráfica (ex: brincar a fazer um desenho sobre uma letra, uma palavra, um texto, etc)

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Realizaram jogos com letras e palavras (Acrósticos, Anagramas)

Durante o ano			
N	PV	AV	MV

Outras (quais): _____

ANEXO II

Análise fatorial dos I - Aspetos metodológicos do ensino da leitura

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
Quinze_3i	,700	
Quinze_13i	,659	
Quinze_4i	,657	
Quinze_10i	,656	
Quinze_19i	,642	
Quinze_11i	,640	
Quinze_20i	,637	
Quinze_15i	,631	
Quinze_1i	,625	
Quinze_7i	,600	
Quinze_12i	,589	
Quinze_6i	,570	
Nove_6i	,534	
Quinze_2i	,528	
Quinze_14i	,509	
Oito_5i	,477	
Dez_4	,432	
Oito_4i	,432	
Quinze_17i		,705
Quinze_5i		,681
Dez_1		,667
Quinze_18i		,662
Doze_1		,655
Doze_4		,592
Oito_1i		,496
Dez_8		,491
Doze_3		,444

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Análise fatorial dos II - Aspectos materiais do ensino da leitura

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
Dezoito_9i	,796	
Dezoito_6i	,743	
Dezoito_10i	,726	
Dezoito_7i	,723	
Dezoito_8i	,709	
Dezoito_11i	,694	
Dezoito_4i	,691	
Dezoito_3i	,687	
Dezoito_5i	,675	
Dezoito_2i	,671	
Dezanove_6i	,619	,300
Vinte_4i	,592	
Dezanove_5i	,590	,272
Dezanove_3i		,871
Dezanove_2i		,854
Vinte_2i		,664
Dezanove_4i		,555

Extraction Method: Principal Component

Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser

Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Análise fatorial da III – Utilização de livros infantis

Component Score

Coefficient Matrix

	Component
	1
Vinteum_2	,177
Vinteum_3	,189
Vinteum_4	,190
Vinteum_5	,144
Vinteum_6	,159
Vinteum_7	,192
Vinteum_8	,200
Vinteum_9	,193

Extraction Method: Principal

Component Analysis.

Rotation Method: Varimax

with Kaiser Normalization.

Análise fatorial da IV - Avaliação das competências da leitura e escrita dos alunos

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
Vintedois_6i	,790	
Vintedois_5i	,775	
Vintedois_4i	,768	,225
Vintedois_3i	,752	,267
Vintedois_8i	,731	
Vintedois_7i	,584	
Vintedois_1i		,858
Vintedois_2i	,274	,811

Extraction Method: Principal Component

Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser

Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Análise fatorial das V - Questões específicas do ensino da escrita

Rotated Component Matrix^a

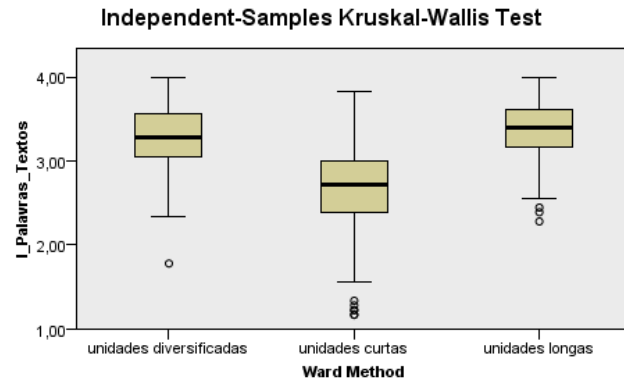
	Component		
	1	2	3
Vintetres_20	,833		
Vintetres_24	,830		
Vintetres_25	,816		
Vintetres_18	,792		
Vintetres_30	,785		
Vintetres_26	,784		
Vintetres_19	,777		
Vintetres_15	,777		
Vintetres_22	,763		
Vintetres_29	,717		
Vintetres_31	,712		
Vintetres_23	,708		
Vintetres_14	,704		
Vintetres_27	,689		
Vintetres_21	,688		
Vintetres_32	,641		
Vintetres_37	,626		
Vintetres_28	,613		
Vintetres_17	,612		
Vintetres_35	,610		
Vintetres_38	,594		
Vintetres_33	,592		
Vintetres_40	,536		
Vintetres_2		,887	
Vintetres_1		,848	
Vintetres_3		,763	
Vintetres_5		,756	
Vintetres_4		,677	
Vintetres_10			,795
Vintetres_9			,782
Vintetres_7			,713
Vintetres_6			,627
Vintetres_8			,593

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 4 iterations.

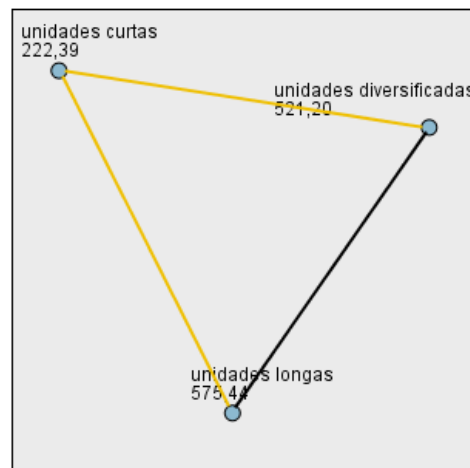
Comparação entre os 3 grupos para as variáveis constituídas a partir da análise fatorial



Total N	883
Test Statistic	281,868
Degrees of Freedom	2
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,000

1. The test statistic is adjusted for ties.

Pairwise Comparisons of Ward Method

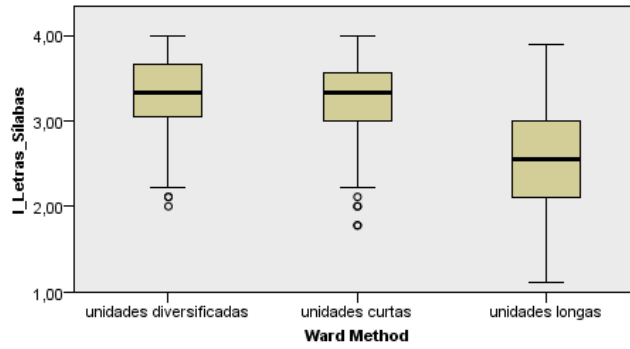


Each node shows the sample average rank of Ward Method

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
unidades curtas-unidades diversificadas	298,807	19,672	15,190	,000	,000
unidades curtas-unidades longas	-353,052	25,878	-13,643	,000	,000
unidades diversificadas-unidades longas	-54,245	23,682	-2,291	,022	,066

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

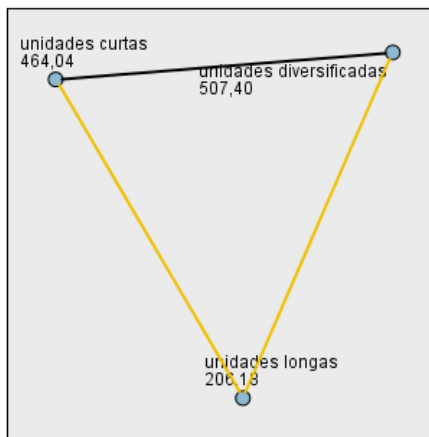
Independent-Samples Kruskal-Wallis Test



Total N	883
Test Statistic	165,143
Degrees of Freedom	2
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,000

1. The test statistic is adjusted for ties.

Pairwise Comparisons of Ward Method

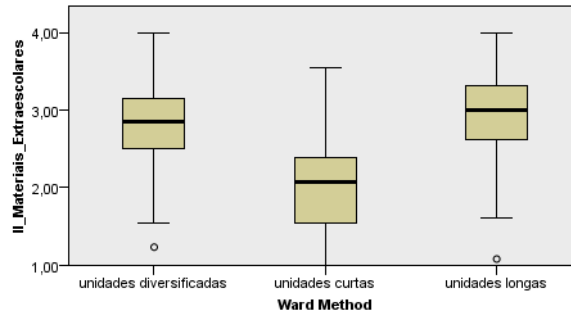


Each node shows the sample average rank of Ward Method

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
unidades largas-unidades cortas	257,869	25,833	9,982	,000	,000
unidades largas-unidades diversificadas	301,224	23,641	12,742	,000	,000
unidades cortas-unidades diversificadas	43,355	19,638	2,208	,027	,082

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

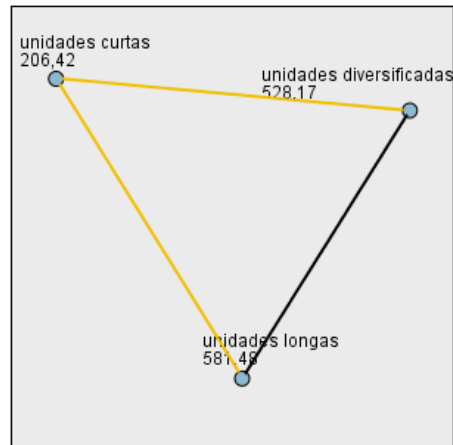
Independent-Samples Kruskal-Wallis Test



Total N	883
Test Statistic	323,362
Degrees of Freedom	2
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,000

1. The test statistic is adjusted for ties.

Pairwise Comparisons of Ward Method

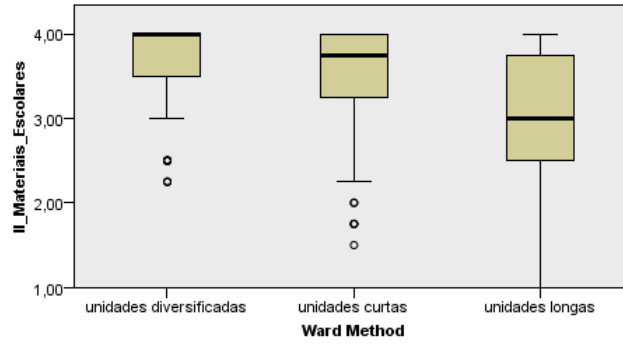


Each node shows the sample average rank of Ward Method

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
unidades curtas-unidades diversificadas	321,746	19,672	16,355	,000	,000
unidades curtas-unidades longas	-375,057	25,878	-14,493	,000	,000
unidades diversificadas-unidades longas	-53,311	23,683	-2,251	,024	,073

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

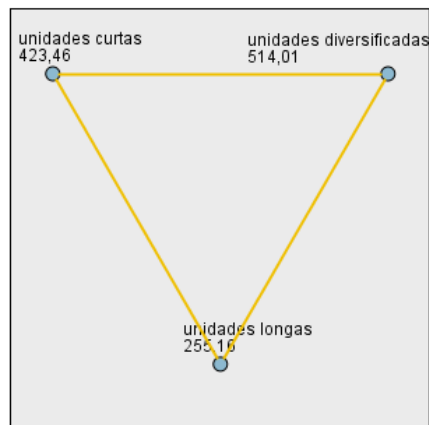
Independent-Samples Kruskal-Wallis Test



Total N	883
Test Statistic	131,690
Degrees of Freedom	2
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,000

1. The test statistic is adjusted for ties.

Pairwise Comparisons of Ward Method

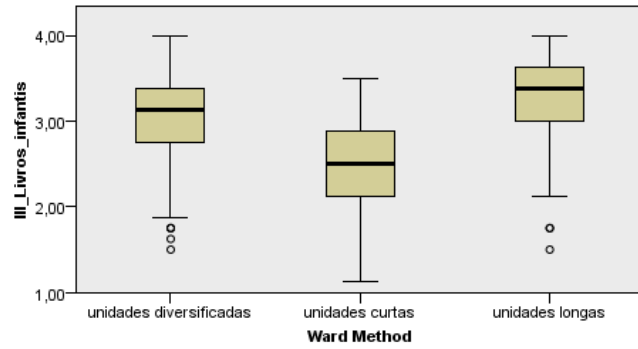


Each node shows the sample average rank of Ward Method

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
unidades longas-unidades curtas	168,303	24,851	6,773	,000	,000
unidades longas-unidades diversificadas	258,855	22,742	11,382	,000	,000
unidades curtas-unidades diversificadas	90,552	18,891	4,793	,000	,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

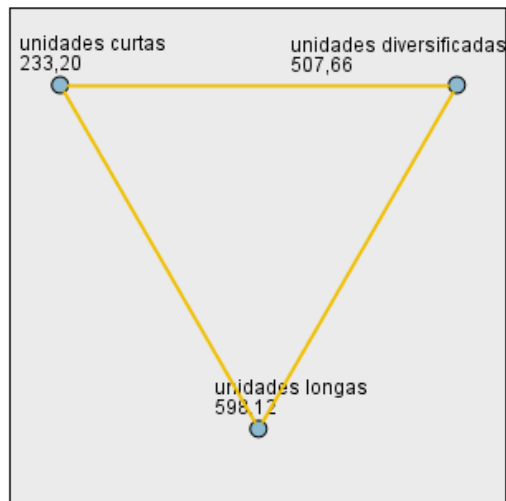
Independent-Samples Kruskal-Wallis Test



Total N	883
Test Statistic	265,426
Degrees of Freedom	2
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,000

1. The test statistic is adjusted for ties.

Pairwise Comparisons of Ward Method

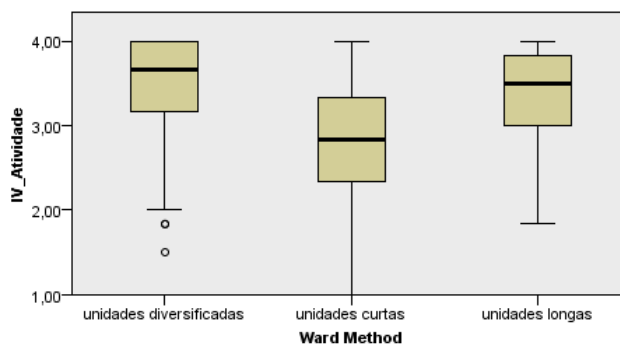


Each node shows the sample average rank of Ward Method

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
unidades curtas-unidades diversificadas	274,455	19,643	13,972	,000	,000
unidades curtas-unidades longas	-364,921	25,840	-14,122	,000	,000
unidades diversificadas-unidades longas	-90,466	23,647	-3,826	,000	,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

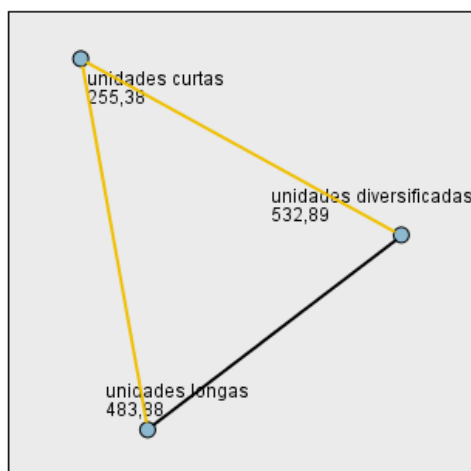
Independent-Samples Kruskal-Wallis Test



Total N	883
Test Statistic	206,398
Degrees of Freedom	2
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,000

1. The test statistic is adjusted for ties.

Pairwise Comparisons of Ward Method

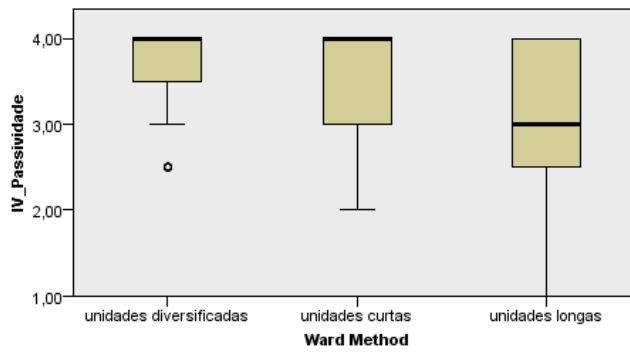


Each node shows the sample average rank of Ward Method

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
unidades curtas-unidades longas	-228,505	25,730	-8,881	,000	,000
unidades curtas-unidades diversificadas	277,511	19,559	14,188	,000	,000
unidades longas-unidades diversificadas	49,006	23,547	2,081	,037	,112

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

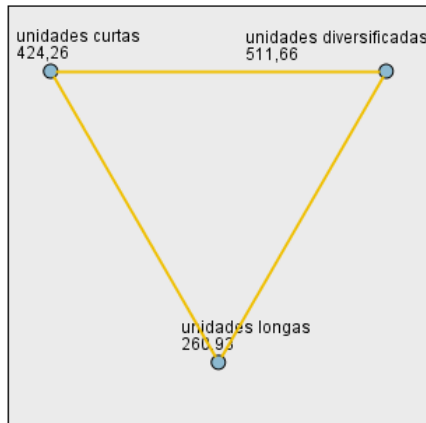
Independent-Samples Kruskal-Wallis Test



Total N	883
Test Statistic	142,439
Degrees of Freedom	2
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,000

1. The test statistic is adjusted for ties.

Pairwise Comparisons of Ward Method

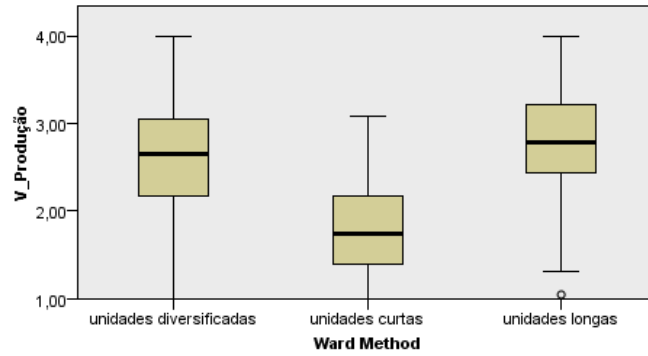


Each node shows the sample average rank of Ward Method

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
unidades longas-unidades curtas	163,336	23,141	7,058	,000	,000
unidades longas-unidades diversificadas	250,738	21,177	11,840	,000	,000
unidades curtas-unidades diversificadas	87,402	17,591	4,968	,000	,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

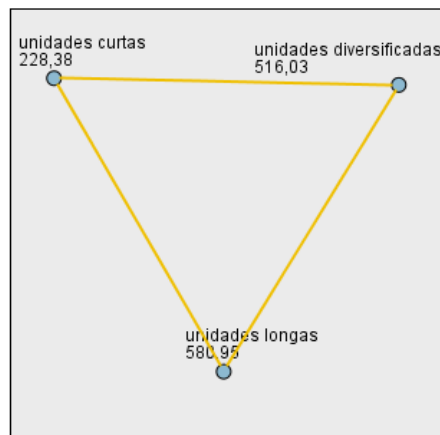
Independent-Samples Kruskal-Wallis Test



Total N	883
Test Statistic	268,943
Degrees of Freedom	2
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,000

1. The test statistic is adjusted for ties.

Pairwise Comparisons of Ward Method

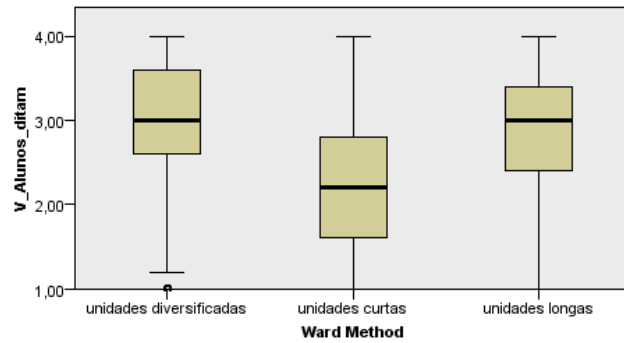


Each node shows the sample average rank of Ward Method

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
unidades curtas-unidades diversificadas	287,644	19,683	14,614	,000	,000
unidades curtas-unidades longas	-352,566	25,893	-13,616	,000	,000
unidades diversificadas-unidades longas	-64,922	23,696	-2,740	,006	,018

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

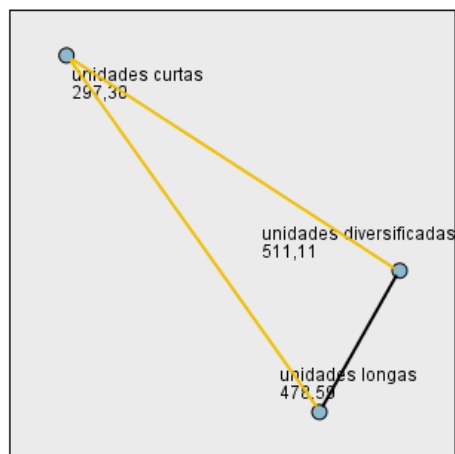
Independent-Samples Kruskal-Wallis Test



Total N	883
Test Statistic	122,677
Degrees of Freedom	2
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,000

1. The test statistic is adjusted for ties.

Pairwise Comparisons of Ward Method

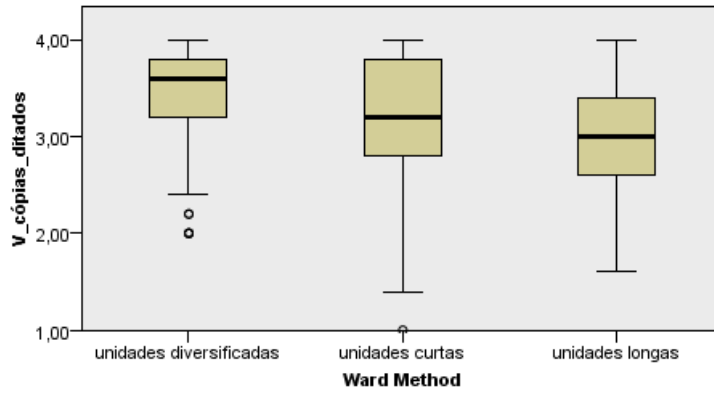


Each node shows the sample average rank of Ward Method

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
unidades cortas-unidades largas	-181,295	25,804	-7,026	,000	,000
unidades cortas-unidades diversificadas	213,814	19,616	10,900	,000	,000
unidades largas-unidades diversificadas	32,519	23,615	1,377	,168	,505

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

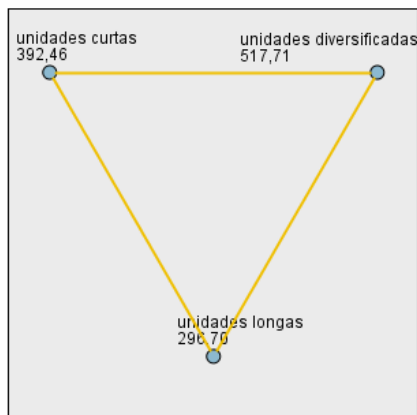
Independent-Samples Kruskal-Wallis Test



Total N	883
Test Statistic	102,600
Degrees of Freedom	2
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,000

1. The test statistic is adjusted for ties.

Pairwise Comparisons of Ward Method

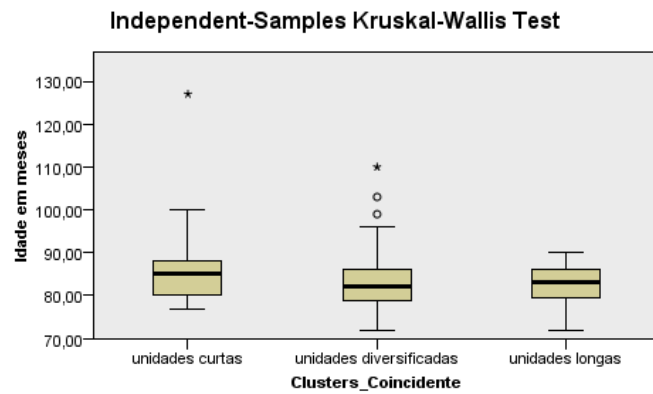


Each node shows the sample average rank of Ward Method

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
unidades longas-unidades curtas	95,759	25,696	3,727	,000	,001
unidades longas-unidades diversificadas	221,006	23,516	9,398	,000	,000
unidades curtas-unidades diversificadas	125,248	19,534	6,412	,000	,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

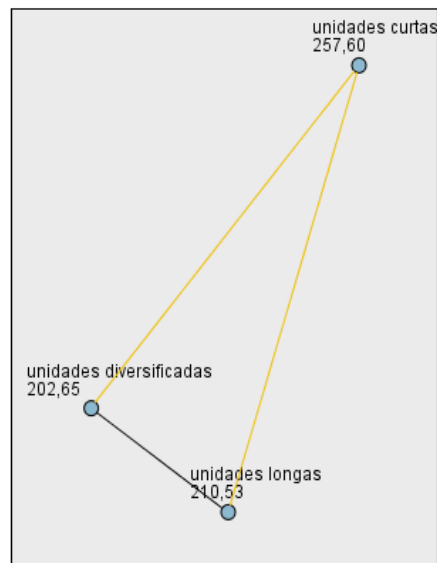
Comparação das características dos alunos de acordo com os 3 grupos de professores



Total N	451
Test Statistic	16,989
Degrees of Freedom	2
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,000

1. The test statistic is adjusted for ties.

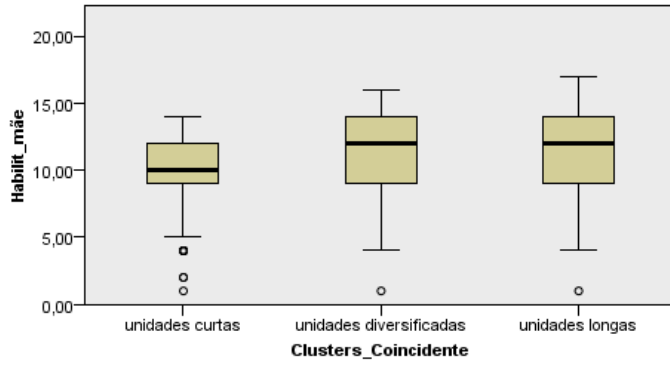
Pairwise Comparisons of Clusters_Coincidente



Each node shows the sample average rank of Clusters_Coincidente.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
unidades diversificadas-unidades longas	-7,876	15,721	-,501	,616	1,000
unidades diversificadas-unidades curtas	54,948	14,383	3,820	,000	,000
unidades longas-unidades curtas	47,072	15,315	3,074	,002	,006

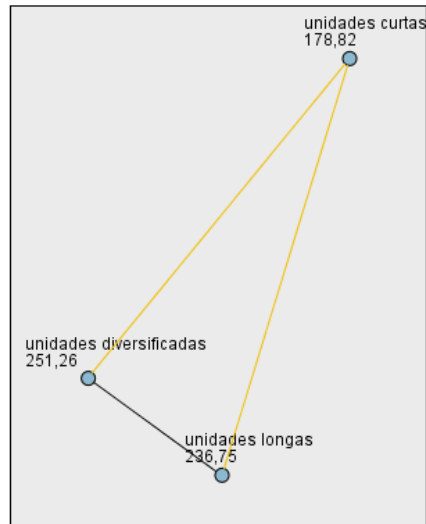
Independent-Samples Kruskal-Wallis Test



Total N	439
Test Statistic	30,178
Degrees of Freedom	2
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,000

1. The test statistic is adjusted for ties.

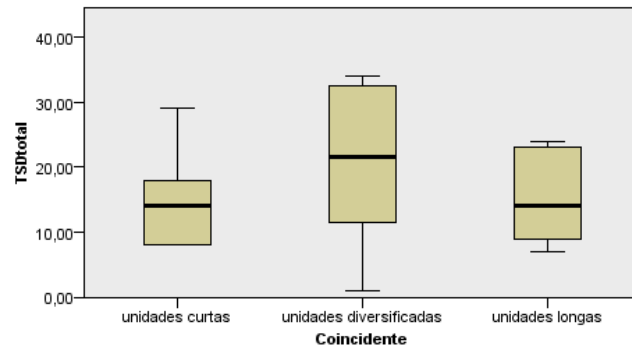
Pairwise Comparisons of Clusters_Coincidente



Each node shows the sample average rank of Clusters_Coincidente.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
unidades cortas-unidades longas	-57,936	14,783	-3,919	,000	,000
unidades cortas-unidades diversificadas	-72,438	13,919	-5,204	,000	,000
unidades longas-unidades diversificadas	14,502	15,050	,964	,335	1,000

Independent-Samples Kruskal-Wallis Test



Total N	23
Test Statistic	1,731
Degrees of Freedom	2
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,421

1. The test statistic is adjusted for ties.
2. Multiple comparisons are not performed because the overall test does not show significant differences across samples.

Comparação das provas de leitura de acordo com os 3 grupos de professores

Estimates

Dependent Variable	Clusters_Coincidente	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
palavras	unidades curtas	9,589 ^a	1,113	7,401	11,777
	unidades diversificadas	15,165 ^a	1,164	12,877	17,454
	unidades longas	10,670 ^a	1,273	8,168	13,172
Decisão_lexical	unidades curtas	14,715 ^a	,549	13,636	15,794
	unidades diversificadas	18,037 ^a	,574	16,908	19,165
	unidades longas	14,323 ^a	,628	13,089	15,557
Compreensão	unidades curtas	15,691 ^a	,550	14,610	16,772
	unidades diversificadas	19,295 ^a	,575	18,165	20,426
	unidades longas	14,476 ^a	,629	13,240	15,712

a. Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: Habilit_mãe = 10,76.

Multivariate Tests

	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared
Pillai's trace	,090	6,772	6,000	858,000	,000	,045
Wilks' lambda	,910	6,862 ^a	6,000	856,000	,000	,046
Hotelling's trace	,098	6,951	6,000	854,000	,000	,047
Roy's largest root	,088	12,623 ^b	3,000	429,000	,000	,081

Each F tests the multivariate effect of Clusters_Coincidente. These tests are based on the linearly independent pairwise comparisons among the estimated marginal means.

a. Exact statistic

b. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

Univariate Tests

Dependent Variable		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
palavras	Contrast	2542,638	2	1271,319	6,452	,002	,029
	Error	84731,435	430	197,050			
Decisão_lexical	Contrast	1172,463	2	586,232	12,234	,000	,054
	Error	20605,383	430	47,919			
Compreensão	Contrast	1736,033	2	868,016	18,043	,000	,077
	Error	20685,989	430	48,107			

The F tests the effect of Clusters_Coincidente. This test is based on the linearly independent pairwise comparisons among the estimated marginal means.

Pairwise Comparisons

Dependent Variable	(I) Clusters	Coincidente	(J) Clusters	Coincidente	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^b	95% Confidence Interval for Difference ^b			
								Lower Bound	Upper Bound		
palavras	unidades curtas	Coincidente	unidades diversificadas	Coincidente	-5,576*	1,629	,002	-9,492	-1,661		
					unidades longas	Coincidente	-1,081	1,699	1,000	-5,165	3,003
							unidades diversificadas	Coincidente	5,576*	1,629	,002
	unidades longas	Coincidente	4,495*	1,719	,028	,365			8,626		
			unidades curtas	Coincidente	1,081	1,699	1,000	-3,003	5,165		
					unidades diversificadas	Coincidente	-4,495*	1,719	,028	-8,626	-,365
	unidades curtas	Coincidente	unidades diversificadas	-3,322*			,803	,000	-5,253	-1,391	
				unidades longas	Coincidente	,392	,838	1,000	-1,622	2,406	
						unidades diversificadas	Coincidente	3,322*	,803	,000	1,391
unidades longas	Coincidente	unidades diversificadas	3,714*	,847	,000			1,677	5,750		
			unidades curtas	Coincidente	-,392	,838	1,000	-2,406	1,622		
					unidades diversificadas	Coincidente	-3,714*	,847	,000	-5,750	-1,677
Compreensão	unidades curtas	Coincidente	unidades diversificadas	-3,605*			,805	,000	-5,539	-1,670	
				unidades longas	Coincidente	1,215	,840	,446	-,803	3,233	
						unidades diversificadas	Coincidente	3,605*	,805	,000	1,670
unidades longas	Coincidente	unidades diversificadas	4,819*	,849	,000			2,779	6,860		
			unidades curtas	Coincidente	-1,215	,840	,446	-3,233	,803		
					unidades diversificadas	Coincidente	-4,819*	,849	,000	-6,860	-2,779

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

b. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

ANEXO III

Exemplos de observação livre

Professor B

Observação livre

DESCRIÇÃO GENÉRICA DO AMBIENTE

Os alunos estavam sentados em U, 2x2, com várias mesas também no meio do u.
Tem exposto os ditongos e as consoantes. E também a conjugação das consoantes trabalhadas (p, l, t e d) com todas as vogais (ex: la; le; li; lo; lu)
Tem alguns textos expostos (quatro – um para cada consoante trabalhada)
Tem alguns livros infantis
Tem uma área de expressão
Tem quadro interativo

OBSERVAÇÃO

A professora começou por perguntar se alguém tinha coisas que quisesse contar...quem quisesse contar bastava por o dedo no ar.

Alguns alunos partilharam algumas coisas com os seus colegas

P: só vou ouvir mais dois...porque a seguir temos que começar a aula

P: vamos agora fechar esta parte e começar a aula. Quem me quer dizer as letras que nós já aprendemos?

Os alunos começaram a falar: a / e/ i/ o/ u/ p/ t/ l/ d

A p comentou: eu já nem sei quantas letras demos

P: Resumindo: temos 5 vogais e 4 consoantes. São 9 letras até agora. Vocês já sabem que as consoantes só fazem som, só se leem, quando há vogais juntas.

Enquanto escrevia no quadro a P dizia: quero que me leiam o que estou aqui a escrever...mas tenham atenção os acentos: pá / pé / pi / pó / pu / pa / pe/ po

P: então, para ler pa, têm que por a boca para o p e a seguir juntar o a...e este não te acento. Para ler o pe, pomos a boca para o p e lemos o e. Agora todos juntos.

Os alunos leram em coro pá / pé / pi / pó / pu / pa / pe/ po

P: agora vou escrever o mesmo mas com outra letra...que letra é esta?

A: o T

P: então para ler, pomos a boca para o t e disparamos a vogal que em a seguir. Vocês já sabem que o o no fim de palavra lê-se u.

(tá / té / ti / tó / tu / ta/ te/ to)

A P fez o mesmo com o L. Mas agora pediu um voluntário para ler tudo sozinho. (lé / lé / li / ló / lu / la / le / lo

Apesar de pedir um voluntário acabaram por ler todos ao mesmo tempo

P: Então e agora, qual é a letra que falta?

Alunos: o D

P: d de quê?

Alunos: dedo / Diogo / dado / Daniel / David / Duarte / Dália / Diana / Diário / Dau

P: Dau? O que é Dau? Se calhar querias dizer Dão..aquele vinho, não era?

P: agora vamos fazer o mesmo (e escreveu no quadro: dá / dé / di / dó / du / da/ de/ do).

Vamos lá todos ler

Os alunos repetiram em coro. Mas no de leram dé.

P: então com é que se lê o e no fim? Se eu disser: Eu sou de lisboa ou Eu gosto de chocolates..

P: agora vamos fazer um jogo por equipas. Vocês são a equipa do T de teia; vocês são a equipa do L de lua; vocês são a equipa do P de pato e vocês do D de dado. O jogo vai ser

assim: eu digo uma palavra para cada equipa, que começa com a letra dessa mesma equipa, e um membro, escolhido por mim, dessa equipa tem que ir ao quadro escrever. Se acertar ganhar um ponto.

Era a professora que mandava alguém ao quadro...a equipa não discutia.

P: quero que a equipa t vá escrever a palavra teia

O aluno foi ao quadro e escreveu: leia. Esta equipa teve 0 pontos.

P: vou dar oportunidade a outra equipa para ir corrigir

Foi outra equipa que escreveu teia corretamente.

P: agora, a Mafalda da mesma equipa vai escrever a palavra: lupa

A aluna escreveu corretamente: lupa

Um aluno disse que estava mal...mas a razão era porque a letra estava mal desenhada

P: agora a equipa do p vai escrever a palavra pai

O aluno foi e escreveu corretamente: pai

P: a equipa d vai escrever a palavra dado...vai o pedro

A: mas eu não sei escrever...

P: vais dizendo em voz alta, as sílabas, as letras, e é só escrever.

O aluno escreveu: dado com acento no a.

A P: disse o acento era só se o a fosse no fim da palavra (e apagou o acento).

P: agora vamos mudar a tarefa. As equipas vão ter de bater as sílabas em vez de escrever a palavra. A equipa t vai bater túlipa

A's: os alunos em voz alta e em coro: tú-li-pa – 3 sílabas

P: a equipa l a palavra: lagarto

A's: os alunos em voz alta e em coro: la-gar-to – 1 ponto

P: a equipa p vai bater a palavra papoila...eu sei que tem letras que nós não demos, mas para bater as sílabas não faz mal.

A's: em voz alta e em coro: pa-poi-la

P: a equipa d: dinossauro

A's: todos juntos: di-no-ssau-ro

P: agora vamos mudar de novo a tarefa. Eu vou ditar uma frase e alguém da equipa vai ao quadro escrever. Então a equipa t vai escrever a frase: É a tia

A: eu não sei escrever ti

P: sabes...diz na cabeça..e depois escreves...ti...a

A aluna desenhou um pouco mal o E. A professora voltou a mandar escrever mas deu como certo

P: agora a equipa do L vai escrever a frase: É a lua.

A: É u

P: no teu caderno tens u's tão bem feitinhos...e isso é um o..eu não disse é o lua

O aluno emendou o E e escreveu corretamente

P: a equipa do P vai escrever a frase: É o pote.

A: É u

P: esse caracol que fazem no meio do E (porque é letra manuscrita)...e vocês já sabem que quando o o está sozinho lê-se u...por isso não é esse u

A: É o pote

P: só falta o ponto final

P: Equipa do d: É o dado...não, não...vamos escrever dedo porque já escrevemos dado

A: É u

P: acabei de explicar que quando eu digo (oralmente): é o pai; é o dedo; é o ...

É uma letra que se usa sozinha que se lê u mas não é o u. Porque o u nunca se usa sozinho..vocês já sabem que o u é medroso e não anda sozinho.

A: É o dedo

P: agora vamos mudar a tarefa de novo. Eu vou escrever frases aqui no quadro e cada equipa vai contar o nº de palavras...mesmo que tenha letras que vocês não conhecem.

P: para a equipa t: A tia e o tio vão passear.
P: vocês isto já sabem ler...
A's: a tia e o tio...
P: vão passear...eu sei...tem letras que vocês não conhecem
A's: tem 4 palavras
P: quais...vem cá apontar
A: tia, tio, vão, passear
P: então e as outras?
P: vem cá outra equipa dizer: vocês
A's: tem 7
P: isso
P: agora a equipa do p: O pai dá pipa ao tio tito.
P: vocês esta conseguem ler toda
A's: o pa...i...dá...a...pi...pa...ao...ti...o...ti...to
P: leiam lá isso de novo
A's: o pai dá a pipa ao tio tito
P: quantas palavras?
A's: 8
P: agora a equipa do D: O dado da Dália é azul. Vocês quase que conseguem ler tudo
A's: o...da...do...da...Dá...li...a... é...
P: azul...esta palavra vocês não sabem...mais rápido
A: O dado da Dália é azul.
P: porque é que Dália tem o D maiúsculo?
A's: porque é o nome de uma pessoa
P: quantas palavras são?
A's: 6
P: agora quero que cada equipa me dite uma palavra...eu vou escrever no quadro mas posso escrever bem ou mal...e cada equipa tem que me dizer se eu escrevi bem ou mal. Vamos começar pela equipa t.
A's: teia (oralmente)
P: escreveu taia. Está bem?
A: não.
P: porquê?
A: porque teia é um T...um e...um i...e um a
P: agora a equipa l
A: Lata (oral)
P: Data
A: está mal..isso é data
P: então como se escreve lata?
A: tira o d e põe o l
P: equipa P
A: pato
P: escreveu pato. Bem escrito. Está bem ou mal?
A: está mal
P: porquê
A: as duas primeiras estão bem...mas depois não
P: então o que tem?
A: a última é ó
P: então mas eu já disse que o o no fim lê-se u
P: equipa D
A: dinossauro

P: essa não...tem o n...e tem dois ss...e depois tu não sabes se está bem escrito ou não porque ainda não deste

A: dália

P: escreveu délia

A: errado...o é tem que ser trocado pelo a

P: bem, vamos dar o jogo por encerrado e vamos somar os pontos para ver quem ganhou.

A professora fez as contas que tinha estado a apontar e escreveu as equipas por ordem de pontos: 7, 5, 4, 3

P: quantos pontos tem a equipa que ganhou a mais do que ficou em segundo?

A: 2

P: e empatado?

A: não há

P: o que é empatado?

A: é ter dois números iguais

P: quantos pontos falta à 2ª equipa para empatar com a 1ª

A: 2

P: vocês estão a desenhar uns E's muito foleiros...mas de resto são uns queridos. Mas a seguir já vamos tratar disso e desenhar muitos E's.

Professor U

Observação livre

DESCRIÇÃO GENÉRICA DO AMBIENTE

Sentados em grupos de 6

Tem exposto: lista de palavras / palavras partidas por sílabas / muitos textos / somas / retas / etc..

Descobertas dos alunos, abecedário, contagens, biblioteca, ditongos, regras da sala, nomes dos alunos

OBSERVAÇÃO

A aula começou com o contar e mostrar. Havia dois responsáveis que registavam quem vinha e chamava quem menos tinha feito apresentações

A: eu fiz um quantos queres

P: o que é isso

A: vocês dizem quantos querem e eu faço

P: e o que é que tem lá dentro?

A: cores

Responsáveis (presidentes): perguntas ou comentários. São estes que gerem a discussão.

Os alunos apresentavam as suas coisas...e discutiam. Inclusive algumas produções escritas.

Todos os alunos queriam apresentar...falaram um pouco sobre o nº de pessoas a apresentar, quem ia apresentar depois das férias, etc.

A P fez um resumo do que tinham feito e do que ia acontecer hoje na aula

P: Na aula anterior partimos a palavra bota, escrevemos uma história (a p escreveu com a ajuda dos alunos). Agora vão preencher um texto com lacunas. A seguir vão fazer um jogo de formar palavras a partir de sílabas escritas e depois um novo texto.

Levaram o texto para casa para os pais lerem, levaram umas imagens para ordenar com o texto

Continuaram com as revisões da aula anterior

P: vamos partir a palavra bota. 1º vamos descobrir os bocadinhos; 2º vamos bater palmas

P: qual o 1ºbocadinho?

A: bo

P: e o 2º?

A: ta

A p escreveu no quadro

P: O b estava cansado do a e fez-se amigo do é. E descobrimos o bé. Mas depois o b cansou-se do é e fez-se amigo do i. etc...

P: quando escreverem já sabem: o b está grávido e o d tem o rabo grande.

P: vamos tentar lembrar as palavras que tínhamos descoberto e vamos ver se descobrimos mais algumas a partir do quadro silábico de bota

	B	T
A	BA	TA
E	BE	TE
I	BI	TI
O	BO	TO
U	BU	TU

Os alunos: tão / boi / tubo / bibe / bebé / bata

A: disse teto mas era beto

P: A língua bate nos dentes em te e no be não

A: Beto

P: e é maiúsculo ou minúsculo?

A: é um nome...é maiúsculo

A p comentou comigo: há textos que não fazem muito sentido, mas eles conseguem ler porque só tem palavras dos quadros silábicos já trabalhados. Isto era para comentar o texto que a p tinha construído a partir das descobertas

A p projetou o texto no quadro. Cada mesa, grupo de alunos, lia uma frase do texto em coro. A p ia apontando as palavras com o dedo.

P: quantas frases tem o texto?

A1: 3

A2: 4

A3: 5

P: então vamos ver, o que é uma frase?

A: termina num ponto final

P: mais ideias...uma frase tem várias palavras, faz sentido. A P sublinhou no quadro cada frase.

P: quantas linhas tem o texto?

A: 4

A p lançou a questão dos parágrafos...mas não aprofundou

P: depois de recordarmos o texto (a p voltou a ler o texto novamente) vocês têm aqui umas frases que já são capazes de ler sozinhos e vão completar as palavras que faltam. Fazem e colam no caderno.

A p andava pela sala a responder às questões dos alunos

Os alunos tinham um envelope com muitas letras e sílabas que podiam utilizar para completar as lacunas

P: vamos corrigir. A p foi chamando os alunos para escreverem as palavras em falta no quadro....

Um A escreveu: Nab (nabo)

P: aqui não está nabo

A: acrescentou o

P: agora vão fechar o caderno e vamos fazer um jogo a pares. O jogo das sílabas é: vão descobrir palavras a partir do vosso envelope de sílabas. 6 palavras novas.

Esse pacote de sílabas é um pacote de sílabas com todas as sílabas que os alunos vão dando.

A p fez os pares e andava pelos pares a tentar ajudar os alunos

P: quero que todos procurem a palavra babete

P: é assim que se escreve UNO? Vai lá buscar o jogo e compara

P: quem já terminou as 6 palavras pode ir colar no caderno

Exemplos de observação com a grelha

Professor A

Observação com grelha

Ambiente: letras (trabalhadas) / desenhos / alunos sentados em U, com alunos no meio do U, virados para o quadro e para a mesa da professora

Antes do momento R1

Começaram por conversar um pouco sobre uns prémios que tinham ganho na aula de ginástica.

Aluno: Professora, posso contar uma história?

Professora: vocês já sabem que contar histórias é no fim do dia. Agora sou eu que vou contar uma história.

Aluno: é a história do f?

Professora: então vá...podemos ou não?

R1	A Professora estava a ler para todos os alunos uma história. A história do F.	
1. Materiais	Textos controlados	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
3. Conteúdo do ensino	<u>Leitura de Textos</u>	Significado

Antes do momento R2

A Professora estava a ler e parou para desenhar a letra f no quadro.

R2	A Professora estava a desenhar a letra f no quadro	
1. Materiais	Textos controlados	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
3. Conteúdo do ensino	<u>Correspondência grafema-fonema</u>	Código

Antes do momento R3

A Professora estava a explicar no quadro como se desenhava o f.

A Professora disse que ia apresentar a família do f...à mão e à máquina. Escreveu os 4 f's no quadro. Manuscrito, imprensa, minúsculo, maiúsculo.

Professora: *Agora quero que me digam...um f e um a*

R3	Os alunos foram dizendo fa/fe/fi/fo/fu e a professora escreveu no quadro. Os alunos não estavam a ditar	
1. Materiais	Textos controlados	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
3. Conteúdo do ensino	<u>Correspondência grafema-fonema</u>	Código

Antes do momento R4

Repetiram.

Agora quero que me digam palavras que comecem pela letra f

R4	Os alunos diziam palavras começadas pela letra f e a professora escrevia no quadro. Os alunos não ditavam.	
1. Materiais	Textos controlados	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
3. Conteúdo do ensino	<u>Correspondência grafema-fonema</u>	Código

Antes do momento R5

Continuaram a dizer palavras começadas por f...e a professora registava no quadro. A professora chamava aluno a aluno para dizer uma palavra. Quando se enganavam a professora perguntava: *essa tem o som fê? Fê?* E Ela própria repetia a palavra em voz alta

R5	Os alunos diziam palavras começadas pela letra f e a professora escrevia no quadro. Os alunos não ditavam.	
1. Materiais	Textos controlados	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
3. Conteúdo do ensino	<u>Correspondência grafema-fonema</u>	Código

Antes do momento R6

Continuaram na mesma atividade

R6	Os alunos diziam palavras começadas pela letra f e a professora escrevia no quadro. Os alunos não ditavam.	
1. Materiais	Textos controlados	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
3. Conteúdo do ensino	<u>Correspondência grafema-fonema</u>	Código

Antes do momento R7

A Professora mandou abrir o manual “A Grande Aventura”.

Mandou abrir o manual na página do f

A P voltou a ler para os alunos o pequeno texto que estava escrito no início da página do f

R7	A Professora estava a perguntar aos alunos quais os animais que começavam pela letra f	
1. Materiais	Manual	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
3. Conteúdo do ensino	<u>Correspondência grafema-fonema</u>	Código

Antes do momento R8

Depois dos alunos identificarem quais os animais que começavam pela letra f...A professora explicou quais os exercícios que eram para fazer.

A partir deste momento cada aluno seguia ao seu próprio ritmo porque o trabalho era individual.

Seguiu-se o aluno mais próximo do investigador.

R8	Aluno estava a desenhar os animais que começavam pela letra f		
1. Materiais	Manual		
2. Organização/gestão	Individual		
3. Conteúdo do ensino	<u>Correspondência grafema-fonema</u>	Código	

Antes do momento R9

A professora disse que para além do desenho também queria que os alunos escrevessem o nome dos animais

A professora, a partir deste momento, andou o resto da aula a verificar / corrigir o trabalho dos alunos individualmente

R9	Aluno estava a desenhar		
1. Materiais			
2. Organização/gestão			
3. Conteúdo do ensino	<u>Outros</u>	Outros	

Antes do momento R10

Continuou e escreveu o nome dos animais.

R10	Aluno estava a escrever o nome dos animais		
1. Materiais	Manual		
2. Organização/gestão	Individual		
3. Conteúdo do ensino	<u>Identificação de palavras/codificação</u>	Código	

Antes do momento R11

Tinham um conjunto de 5 palavras escritas e o aluno tinha que as dividir em sílabas também por escrito.

R11	Aluno estava a dividir palavras em sílabas e a escrever as sílabas copiando		
1. Materiais	Manual		
2. Organização/gestão	Individual		
3. Conteúdo do ensino	<u>Identificação de palavras/descodificação</u>	Código	

Antes do momento R12

Continuava na mesma atividade

R12	Aluno estava a dividir palavras em sílabas e a escrever as sílabas copiando		
1. Materiais	Manual		
2. Organização/gestão	Individual		
3. Conteúdo do ensino	<u>Identificação de palavras/descodificação</u>	Código	

Antes do momento R13/R14

O aluno tinha que desenhar a letra f por cima do tracejado. E depois tinha que fazer duas linhas de f's.

R13 R14	Aluno estava a copiar f's		
1. Materiais	Manual		
2. Organização/gestão	Individual		
3. Conteúdo do ensino	<u>Correspondência grafema-fonema</u>	Código	

Antes do momento R15

O aluno tinha uma linha para cada vogal para juntar o f. fa / fe/ fi / fo / fu

R15	O aluno estava a copiar os f's com as vogais (sílabas)		
1. Materiais	Manual		
2. Organização/gestão	Individual		
3. Conteúdo do ensino	<u>Correspondência grafema-fonema</u>	Código	

2ª FOLHA DE OBSERVAÇÃO

R1	O aluno estava a copiar os f's com as vogais (sílabas)		
1. Materiais	Manual		
2. Organização/gestão	Individual		
3. Conteúdo do ensino	<u>Correspondência grafema-fonema</u>	Código	

Antes do momento R2

A professora chamou o aluno ao quadro para ir desenhar f's

R2	O aluno estava a desenhar f's no quadro		
1. Materiais	Manual		
2. Organização/gestão	Turma - Professor		
3. Conteúdo do ensino	<u>Correspondência grafema-fonema</u>	Código	

Antes do momento R3

O aluno terminou de desenhar o f e voltou à sua atividade.

Agora atividade consistia em associar palavras aos desenhos. Ele tinha que ler as palavras isoladas.

R3	Aluno lia palavras para associar a imagens		
1. Materiais	Manual		
2. Organização/gestão	Individual		
3. Conteúdo do ensino	<u>Identificação de Palavras/Descodificação</u>	Código	

Antes do momento R4

Em seguida tinha que construir palavras a partir de sílabas escritas.

R4	O aluno está a ordenar sílabas para escrever palavras		
1. Materiais	Manual		
2. Organização/gestão	Individual		
3. Conteúdo do ensino	<u>Identificação de palavras/codificação></u>	Código	

Antes do momento R5

Continuavam.

R5	O aluno está a ordenar sílabas para escrever palavras		
1. Materiais	Manual		
2. Organização/gestão	Individual		
3. Conteúdo do ensino	<u>Identificação de palavras/codificação</u>	Código	

Antes do momento R6

O aluno tinha que ler as palavras e decidir se pertenciam ao conjunto dos animais ou ao conjunto das comidas copiando

R6	O aluno está a copiar palavras		
1. Materiais	Manual		
2. Organização/gestão	Individual		
3. Conteúdo do ensino	<u>Identificação de palavras/codificação</u>	Código	

Antes do momento R7

Continuavam.

R7	O aluno está a copiar palavras		
1. Materiais	Manual		
2. Organização/gestão	Individual		
3. Conteúdo do ensino	<u>Identificação de palavras/codificação</u>	Código	

Antes do momento R8

O aluno tinha que descobrir uma palavra dentro de cada palavra...mas como não percebeu, estava simplesmente a copiar.

R8	O aluno está a copiar palavras		
1. Materiais	Manual		
2. Organização/gestão	Individual		
3. Conteúdo do ensino	<u>Identificação de palavras/codificação</u>	Código	

Antes do momento R9

Quando terminou passou à atividade seguinte que consistia em copiar o f e as sílabas do f.

R9	O aluno está a copiar o f maiúsculo		
1. Materiais	Manual		
2. Organização/gestão	Individual		
3. Conteúdo do ensino	<u>Correspondência grafema-fonema</u>	Código	

Antes do momento R10

Continuou na mesma atividade

R10	O aluno está a copiar o fa / fe / fi / fo / fu		
1. Materiais	Manual		
2. Organização/gestão	Individual		
3. Conteúdo do ensino	<u>Correspondência grafema-fonema</u>	Código	

Antes do momento R11

Continuou.

R11	O aluno está a copiar o fa / fe / fi / fo / fu		
1. Materiais	Manual		
2. Organização/gestão	Individual		
3. Conteúdo do ensino	<u>Correspondência grafema-fonema</u>	Código	

Antes do momento R12

A atividade consistia agora em organizar letras para escrever palavras

R12	O aluno está a ordenar letras para escrever palavras		
1. Materiais	Manual		
2. Organização/gestão	Individual		
3. Conteúdo do ensino	<u>Correspondência Grafema-Fonema</u>	Código	

Antes do momento R13

Continuava na mesma atividade.

R13	O aluno está a ordenar letras para escrever palavras		
1. Materiais	Manual		
2. Organização/gestão	Individual		
3. Conteúdo do ensino	<u>Correspondência Grafema-Fonema</u>	Código	

Antes do momento R14

Estão três frases escritas....o aluno tem que decidir qual é a 1ª, a 2ª e a 3ª. Apenas associando números

R14	O aluno está a organizar frases	
1. Materiais	Manual	
2. Organização/gestão	Individual	
3. Conteúdo do ensino	<u>Escrita de textos> Organizar palavras/frases</u>	Significado

Antes do momento R15

Depois de lhe ter dado números, o aluno copiou as frases por ordem.

R15	O aluno está a copiar frases por ordem	
1. Materiais	Manual	
2. Organização/gestão	Individual	
3. Conteúdo do ensino	<u>Escrita de textos> Organizar palavras/frases</u>	Significado

Professora B

Observação com grelha

Antes do momento R1

Professora: *vamos começar por relembrar as letras que já demos.*

A professora pediu para os alunos lerem as letras que ela ia apontando no placard.

A professora também perguntava como é que os alunos faziam com os lábios / boca / língua para dizer determinadas letras.

Os alunos estão sentados em grupos de 4-6.

A professora está a falar para todos ao mesmo tempo.

R1	Os alunos liam as letras do placard (m)		
1. Materiais	Sem material		
2. Organização/gestão	Turma - Professor		
3. Conteúdo do ensino	<u>Correspondência Grafema-Fonema</u>	Código	

Antes do momento R2

A professora chamava os alunos para estes dizerem de que letra se tratava.

Em seguida perguntou palavras que comecem com aquela letra

Professora: *vocês já sabem...o mê na leitura não dispara. É mê, mê*

R2	Os alunos liam as letras do placard (j)		
1. Materiais	Sem material		
2. Organização/gestão	Turma - professor		
3. Conteúdo do ensino	<u>Correspondência Grafema-Fonema</u>	Código	

Antes do momento R3

Professora: *agora quero que me digam uma palavra com j*

Aluno: *janela*

Professora: *e agora, que letra é esta (apontava o v no placard)?*

Alunos: *v*

Professora: *quero uma palavra com v.*

A professora perguntava/escolhia o aluno que ia intervir. Os alunos colocavam o dedo no ar e a professora escolhia.

Depois de um aluno ter lido a letra t, estavam todos a treinar o som t em simultâneo.

R3	Estavam todos os alunos em simultâneo a dizer o som da letra t		
1. Materiais	Sem material		
2. Organização/gestão	Turma - Professor		
3. Conteúdo do ensino	<u>Correspondência Grafema-Fonema</u>	Código	

Antes do momento R4

Continuaram na leitura das letras do placard. Mas agora a professora já não apontava. Dizia quais eram aquelas que ainda não tinham lido.

Depois da leitura da letra, treinavam o som dessa letra.

Agora estavam na leitura do g

Professora: *o g é uma letra especial...quem me explica porquê?*
Mandou ler primeiro as sílabas escritas no placard

R4	Todos os alunos liam em simultâneo as sílabas ga/gue/gui/go/gu/ ge/ gi		
1. Materiais	Sem material		
2. Organização/gestão	Turma - Professor		
3. Conteúdo do ensino	<u>Correspondência Grafema-Fonema</u>	Código	

Antes do momento R5

A professora explicou que tinham que colocar o u antes da vogal.

Professora: *e como é que eu escrevo ja?*

Alunos: *com j de janela.*

A professora avançou para a letra seguinte

R5	Os alunos liam as letras do placard (s)		
1. Materiais	Sem material		
2. Organização/gestão	Turma - Professor		
3. Conteúdo do ensino	<u>Correspondência Grafema-Fonema</u>	Código	

Antes do momento R6

A professora ia fazendo perguntas sobre o som das letras de aluno em aluno.

A professora pediu: exemplos de palavras com s no fim / exemplo de palavras em que o s faz de z. Tudo oralmente

A professora vai dizendo que as palavras que os alunos dizem estão certas ou erradas.

R6	Os alunos dizem palavras onde o s tem o valor de z		
1. Materiais	Sem material		
2. Organização/gestão	Turma - Professor		
3. Conteúdo do ensino	<u>Correspondência Grafema-Fonema</u>	Código	

Antes do momento R7

A professora pediu ainda palavras com dois ss.

Professora: *vamos então avançar para outra letra.*

Aluno leu a letra l no placard.

Professora: *quero agora uma palavra com a letra l*

Em seguida avançaram para a letra r

Professora: *quero agora que me digam palavras onde o r tenham diferentes sons...forte e fraco...*

R7	Os alunos dizem palavras com os diferentes valores do r		
1. Materiais	Sem material		
2. Organização/gestão	Turma – Professor		
3. Conteúdo do ensino	<u>Correspondência Grafema-Fonema</u>	Código	

Antes do momento R8

A professora pediu palavras com dois rr juntos.

Fizeram oralmente e em simultâneo as sílabas do ra/re/ri/ro/ru
 Continuavam na leitura das letras no placard...uma a uma

R8	A professora estava a perguntar se o d tinha um ou vários sons (oralmente)	
1. Materiais	Sem material	
2. Organização/gestão	Turma – Professor	
3. Conteúdo do ensino	<u>Correspondência Grafema-Fonema</u>	Código

Antes do momento R9

Passaram para a letra n.

A professora disse: *na/ne/ni/no/nu*

R9	Os alunos diziam palavras com a letra n	
1. Materiais	Sem material	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
3. Conteúdo do ensino	<u>Correspondência Grafema-Fonema</u>	Código

Antes do momento R10

Professora: *só falta esta (c e ç). Esta letra é especial?*

Alunos: sim...tem dois sons.

R10	Os alunos estavam a ler no placar as sílabas do ç e do c com as vogais	
1. Materiais	Sem material	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
3. Conteúdo do ensino	<u>Correspondência Grafema-Fonema</u>	Código

Antes do momento R11

A professora ia fazendo perguntas sobre os sons

Depois começou a explicar o que iam fazer em seguida.

R11	A professora estava a explicar o que iam fazer em seguida	
1. Materiais		
2. Organização/gestão		
3. Conteúdo do ensino	Outros	Outros

Antes do momento R12/R13

Professora: *agora vocês vão fazer trabalho de grupo. Vou-vos dar um conjunto grande de palavras que vocês vão ter que dividir em grupos. Em 4 grupos. O grupo das palavras com uma sílaba / duas sílabas / três sílabas / quatro ou mais sílabas. Ninguém mexe nas palavras até eu dizer. Agora destas palavras que eu vos dei, tiram umas quantas para cada um, e cada um faz a divisão das sílabas.*

R12	A professora estava a explicar e a distribuir o material ao mesmo tempo.	
R13		
1. Materiais		
2. Organização/gestão		
3. Conteúdo do ensino	Outros	Outros

Antes do momento R14

Afinal, apesar de estarem sentados em grupos, só tinham que combinar em grupo qual era o prato das palavras com uma sílaba, duas, etc...Porque cada um fazia o seu trabalho individualmente.

R14	Os alunos começam a fazer a divisão das palavras em sílabas.	
1. Materiais	Sem material	
2. Organização/gestão	Individual	
3. Conteúdo do ensino	<u>Identificação de palavras/descodificação</u>	Código

Antes do momento R15

Cada aluno tinha as suas palavras e fazia a divisão.

A professora andava a verificar o trabalho dos alunos. Pediu para fazerem todos em simultâneo a divisão silábica de uma palavra oralmente (Cidália).

R15	Os alunos fazem em simultâneo a divisão silábica de uma palavra (oralmente)	
1. Materiais	Sem material	
2. Organização/gestão	Turma – Professor	
3. Conteúdo do ensino	<u>Correspondência Grafema-Fonema</u>	Código

2ª FOLHA DE OBSERVAÇÃO

Antes do momento R1/R2

Continuavam a fazer a divisão das palavras em sílabas.

A professora andava a verificar o trabalho dos alunos. Quando uma palavra foi mal dividida pelos alunos a professora mandava bater as palmas nesse grupo. Muitas vezes alguns dos alunos dizia que não tinha sido ele a fazer a divisão daquela palavra.

R1	Os alunos faziam a divisão das palavras em sílabas	
R2		
1. Materiais	Sem material	
2. Organização/gestão	Individual	
3. Conteúdo do ensino	<u>Identificação de palavras/descodificação</u>	Código

Antes do momento R3/R4

Os comentários da professora eram: *está tudo certo / esta não está bem...batam lá as palmas.*

R3 R4	Os alunos faziam a divisão das palavras em sílabas	
1. Materiais	Sem material	
2. Organização/gestão	Individual	
3. Conteúdo do ensino	<u>Identificação de palavras/descodificação</u>	Código

Antes do momento R5

A professora andava a corrigir a divisão silábica dos alunos.

A professora começou a explicar o que era para fazer agora.

Professora: *agora, vão ter que dividir as palavras que têm em três montes: nomes de pessoas / animais e objetos*

R5	A professora estava a explicar o que era para fazer	
1. Materiais		
2. Organização dos alunos		
3. Gestão		
4. Conteúdo do ensino	Outros	Outros

Antes do momento R6/R7

Os alunos dividiram as palavras entre si e começaram a dividi-las pelas categorias que a professora tinha pedido. Continuaram a funcionar de modo individual.

R6 R7	Os alunos dividiam as palavras por categorias	
1. Materiais	Sem material	
2. Organização/gestão	Individual	
3. Conteúdo do ensino	<u>Vocabulário</u>	Significado

Antes do momento R8

A professora pediu agora aos alunos para lerem os nomes das pessoas em voz alta. Era a professora que decidia quem ia ler os nomes. Depois os animais e depois os objetos.

R8	Os alunos faziam a leitura de palavras. A professora decidia quem ia ler.	
1. Materiais	Sem material	
2. Organização/gestão	Turma – Professor	
3. Conteúdo do ensino	<u>Identificação de Palavras/Descodificação</u>	Código

Antes do momento R9

A professora mandou agora ler os objetos.

Os alunos iam lendo as palavras a pedido da professora.

R9	Os alunos faziam a leitura de palavras. A professora decidia quem ia ler.	
1. Materiais	Sem material	
2. Organização/gestão	Turma – Professor	
3. Conteúdo do ensino	<u>Identificação de Palavras/Descodificação</u>	Código

Antes do momento R10

A professora mandou recolher todas as palavras e tirar o caderno, o lápis e a borracha.
Professora: *vamos fazer um ditado. Mas hoje vai ser um ditado diferente.*

R10	COMPORTAMENTO	
1. Materiais		
2. Organização dos alunos		
3. Gestão		
4. Conteúdo do ensino	Comportamento	Comportamento

Antes do momento R11

Conversaram sobre o comportamento.

R11	A professora começou a explicar como iria ser ditado	
1. Materiais		
2. Organização dos alunos		
3. Gestão		
4. Conteúdo do ensino	Outros	Outros

Antes do momento R12 a R15

Professora: *hoje eu não vou ditar as palavras. Vou mostrar o desenho e vocês escrevem as palavras. Se vocês estiverem com atenção vai ser fácil porque são as imagens das palavras que estiveram a ler anteriormente. Em cada grupo vou por um cartão, olham, pensam, e escrevem no caderno o que é. Cada um escreve como acha que é. Depois quando acabarem tapam...para não haver copianços. Quando eu vir num grupo toda a gente com a palavra tapada, dou outro cartão com outra imagem. Vamos escrever 8 palavras.*

R12	Os alunos escreviam as palavras para as imagens. Como se fossem legendas.	
R13		
R14		
R15		
1. Materiais	Sem material	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
3. Conteúdo do ensino	<u>Identificação de palavras/codificação</u>	Código

Em seguida a Professora foi corrigir e a mesa que teve menos erros ganhou. Mas cada um tinha escrito as suas palavras.

Professora K

Observação com grelha

Antes do momento R1

A Professora estava a dizer que iam uma história por mês e hoje era o dia da leitura. Até agora era sempre a Professora que lia a história mas hoje a Professora ia ser a narradora e dois alunos iam ser as duas personagens.

Professora: Atenção que eu vou fazer perguntas.

R1	A Professora estava a começar a leitura do livro infantil	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Partilhada	
3. Conteúdo do ensino	<u>Leitura de Textos</u>	Significado

Antes do momento R2

Os dois alunos que eram as duas personagens também seguiam a leitura do texto para saberem quando é que era a vez de eles lerem.

O primeiro aluno leu a sua fala.

A Professora continuou.

O segundo aluno leu a sua parte.

R2	O segundo aluno estava a ler a sua parte da história	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Partilhada	
3. Conteúdo do ensino	<u>Leitura de Textos</u>	Significado

Antes do momento R3

Ambos os alunos leram no sítio correto.

O segundo aluno terminou...começou o primeiro.

R3	O primeiro aluno lia a sua personagem	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Partilhada	
3. Conteúdo do ensino	<u>Leitura de Textos</u>	Significado

Antes do momento R4

Leu o primeiro aluno...leu o segundo...leu o primeiro (e continuaram)

Quando iam mal, a Professora corrigia oralmente.

R4	O segundo aluno lia a sua personagem.	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Partilhada	
3. Conteúdo do ensino	<u>Leitura de Textos</u>	Significado

Antes do momento R5

Foi a vez da Professora ler.

A história terminou.

A Professora perguntou aos alunos se eles tinham gostado e eles disseram que sim.

Professora: quero que alguém me recontar a história. Um aluno ofereceu-se para recontar.

O aluno começou a recontar.

R5	O aluno recontava a história	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
3. Conteúdo do ensino	<u>Compreensão</u>	Significado

Antes do momento R6

A Professora resumiu o que o aluno tinha dito...e perguntou se alguém queria acrescentar alguma coisa.

Uma aluna disse que faltava acrescentar algumas coisas e começou a contar.

R6	Outra aluna recontava a história	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
3. Conteúdo do ensino	<u>Compreensão</u>	Significado

Antes do momento R7

A Professora fez algumas perguntas para ajudar os alunos a recontarem a história mas os alunos não estavam a recontar a parte principal (a parte que a Professora queria que eles recontassem).

A Professora releu essa parte da história.

R7	A Professora leu uma parte da história	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
3. Conteúdo do ensino	<u>Leitura de Textos</u>	Significado

Antes do momento R8

A Professora disse que não podiam ser sempre os mesmos alunos a participar.

Outros alunos começaram a participar também e disseram a parte da história que a Professora tinha lido.

A Professora disse a moral da história.

R8	A Professora disse a moral da história	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
3. Conteúdo do ensino	<u>Compreensão</u>	Significado

Antes do momento R9

Continuou na explicação da moral da história

R9	A Professora explicou a moral da história.	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
3. Conteúdo do ensino	<u>Compreensão</u>	Significado

Antes do momento R10

Os alunos participavam agora tentando acrescentar coisas á moral da história. Por exemplo: ser feliz com o que somos; gostar de estar na escola; aceitar o que a natureza nos dá.

Professora: digam-me quem são as personagens?

Aluno: passarinho!

Professora: como se chama o passarinho?

Aluno: Zebedeu!

R10	O aluno respondia á pergunta da Professora.	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
3. Conteúdo do ensino	<u>Compreensão</u>	Significado

Antes do momento R11

Professora: como se chama a outra personagem?

Aluno: Árvore!

A Professora continuou a fazer perguntas sobre o texto aos alunos.

R11	A Professora perguntava onde se tinha passado a história.	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
3. Conteúdo do ensino	<u>Compreensão</u>	Significado

Antes do momento R12

Continuaram nas perguntas e respostas.

R12	A Professora perguntou qual era o título.	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
3. Conteúdo do ensino	<u>Compreensão</u>	Significado

Antes do momento R13

A Professora tinha um livro para cada aluno. Começou a distribuir e pediu para que cada um comesse a observar as imagens.

R13	A Professora distribuía os livros	
1. Materiais		
2. Organização/gestão		
3. Conteúdo do ensino	Outros	Outros

Antes do momento R14

Como o livro tinha várias histórias, a Professora mandou abrir o livro na página da história que eles leram.

A Professora pediu para um aluno descrever o que via na imagem.

R14	O aluno descrevia o que via na imagem	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
3. Conteúdo do ensino	<u>Compreensão</u>	Significado

Antes do momento R15

Quando um aluno falava fora da vez, a Professora mandava-o calar. A Professora perguntava qual era a parte da história que estava representada na imagem.

R15	O aluno respondia á pergunta da Professora	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
3. Conteúdo do ensino	<u>Compreensão</u>	Significado

2ª FOLHA DE OBSERVAÇÃO

Antes do momento R1/R2

Professora: vou escrever no quadro umas perguntas para vocês copiarem. São perguntas sobre o texto. Primeiro vocês respondem e depois corrigimos em conjunto.

R1/R2	Estavam a organizar-se. A Professora zangou-se com um aluno que tinha rasgado a folha da colega	
1. Materiais		
2. Organização/gestão		
3. Conteúdo do ensino	Outros	Outros

Antes do momento R3

A Professora começou a escrever as perguntas no quadro. Os alunos copiavam á medida que a Professora escrevia (começou a seguir-se o aluno mais próximo do observador)

R3	Os alunos copiavam á medida que a Professora escrevia (começou a seguir-se o aluno mais próximo do observador)	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
3. Conteúdo do ensino	<u>Escrita de Textos> Cópias/ditados</u>	Código

Antes do momento R4

A Professora pediu a um aluno para ler a pergunta (diz qual o título da história)

R4	O aluno lia a pergunta	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
3. Conteúdo do ensino	<u>Leitura de Textos</u>	Compreensão

Antes do momento R5

A Professora começou a escrever a segunda pergunta (de que estava farto o Zebedeu). A Professora disse que queria respostas completas e deu um exemplo oralmente.

R5	A Professora escrevia a segunda pergunta e os alunos copiavam	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
3. Conteúdo do ensino	<u>Escrita de Textos> Cópias/ditados</u>	Código

Antes do momento R6

A Professora começou a escrever a terceira pergunta (quais as personagens da história). A Professora mandou um aluno ler a segunda pergunta.

R6	O aluno lia a segunda pergunta	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
3. Conteúdo do ensino	<u>Leitura de Textos</u>	Significado

Antes do momento R7

O aluno copiava a segunda pergunta.

R7	O aluno copiava a segunda pergunta.	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
3. Conteúdo do ensino	<u>Escrita de Textos> Cópias/ditados</u>	Código

Antes do momento R8

O aluno copiava a terceira pergunta

R8	O aluno copiava a terceira pergunta.	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
3. Conteúdo do ensino	<u>Escrita de Textos> Cópias/ditados</u>	Código

Antes do momento R9

O aluno continuava a copiar a terceira pergunta

R9	O aluno copiava a terceira pergunta	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
3. Conteúdo do ensino	<u>Escrita de Textos</u> > Cópias/ditados	Código

Antes do momento R10 a R15

A Professora andava a verificar o trabalho dos alunos.

Cada aluno começou a responder individualmente por escrito às perguntas

R10 A R15	Os alunos começaram a responder às perguntas individualmente.	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Individual	
3. Conteúdo do ensino	<u>Compreensão</u>	Significado

Professora O

Observação com grelha

Ambiente genérico: os alunos estão sentados em grupos de 5/6 alunos. Tem exposto alguns textos escritos pelos alunos; listas de palavras; alguns sons trabalhados, tarefas, matemáticas, quadro interativo

Antes de iniciar a aula a professora disse-me o que iam fazer. A professora ia ler uma história e iam tentar fazer todos em conjunto um guião para a escrita de histórias.

Antes de iniciarem a atividade o presidente fez a chamada.

Antes do momento R1

A professora projetou no quadro: antecipação da história.

A professora ia começar a projetar algumas imagens no quadro, acompanhadas de perguntas, para que os alunos antecipassem o conteúdo da história a partir das imagens.

A professora mandou os alunos lerem o que estava no quadro. Os alunos leram em simultâneo

Em seguida a professora projetou: Onde? – Juntamente com imagens da história que ajudava os alunos a reponderem à questão.

Os alunos começaram a dar ideias de onde se poderia ter passado a história. A professora escrevia no quadro.

Os alunos punham o dedo no ar e a professora escolhia quem dava a ideia

R1	Os alunos davam ideias oralmente de onde se poderia ter passado a história. A professora escrevia no quadro todas as hipóteses que os alunos diziam	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Partilhada	
4. Conteúdo do ensino	<u>Compreensão</u>	Significado

Antes do momento R2

A professora continuava a escrever no quadro as ideias dos alunos.

Depois de terminar releu todos os locais que tinha escrito

R2	A professora lia todos os locais que tinha escrito no quadro	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Partilhada	
4. Conteúdo do ensino	<u>Compreensão</u>	Significado

Antes do momento R3

A professora projetou a imagem seguinte acompanhada pela respetiva pergunta – quem?

Os alunos colocavam o dedo no ar para dizerem quem é que participava naquela história.

A professora escrevia no quadro as personagens que os alunos diziam.

R3	A professora escrevia no quadro as ideias dos alunos sobre quem participava na história. Os alunos davam as ideias com base na imagem que estava projetada.	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Partilhada	
4. Conteúdo do ensino	<u>Compreensão</u>	Significado

Antes do momento R4

Os alunos diziam também que tipo de ação é que cada personagem fazia.

R4	A professora escrevia no quadro as ideias dos alunos sobre quem participava na história. Os alunos davam as ideias com base na imagem que estava projetada.	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Partilhada	
4. Conteúdo do ensino	<u>Compreensão</u>	Compreensão

Antes do momento R5

Depois de terminarem a professora leu tudo o que tinha escrito. Todas as personagens. Em seguida projetou a imagem e a questão seguinte. A imagem eram umas pegadas e a pergunta era: de quem serão?
Os alunos começaram a dar ideias de quem poderiam ser as pegadas. A professora escrevia no quadro.

R5	Os alunos começaram a dar ideias de quem poderiam ser as pegadas. A professora escrevia no quadro.	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Partilhada	
4. Conteúdo do ensino	<u>Compreensão</u>	Significado

Antes do momento R6

Os alunos continuavam a fazer a antecipação oral da história com base nas imagens que a professora projetava no quadro. A professora escrevia no quadro as respostas dos alunos à questão que ela colocava.

R6	Os alunos começaram a dar ideias de quem poderiam ser as pegadas. A professora escrevia no quadro.	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Partilhada	
4. Conteúdo do ensino	<u>Compreensão</u>	Significado

Antes do momento R7

Professora: “já temos ONDE, QUEM...e agora vamos ver QUANDO.
A professora projetou outra imagem acompanhada da pergunta quando?
Os alunos punham o dedo no ar e a professora chamava cada aluno para dar a sua ideia.
A professora escrevia no quadro as ideias dos alunos.

R7	Os alunos davam ideias com base nas imagens de quando se poderia ter passado a história. A professora escrevia no quadro	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Partilhada	
4. Conteúdo do ensino	<u>Compreensão</u>	Significado

Antes do momento R8

Às vezes a professora pedia aos alunos para explicarem por que razão é que eles davam aquela ideia. Para justificarem a sua ideia.

A professora projetou: título/autor/editora

A professora disse que estes são elementos paratextuais e leu-os.

R8	A professora lia os elementos paratextuais	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
4. Conteúdo do ensino	<u>Convenções da escrita</u>	Significado

Antes do momento R9

A professora projetou o título e a capa do livro.

A professora pediu a um aluno para ler o título: “o meu gato é o maior tolo do mundo”

A professora começou a projetar o livro. Projetava imagens e texto e começou a ler.

R9	A professora lia a história projetada no quadro	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
4. Conteúdo do ensino	<u>Leitura de Textos</u>	Significado

Antes do momento R10

A professora continuava a ler a história. Os alunos estavam um bocado confusos porque o autor chamava gato a um elefante.

R10	A professora lia a história projetada no quadro	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
4. Conteúdo do ensino	<u>Leitura de Textos</u>	Significado

Antes do momento R11

A professora continuava na leitura da história. Fazia questões aos alunos sobre o que tinha lido e levantava também algumas questões sobre as imagens que acompanhavam a história. Os alunos respondiam.

R11	A professora lia a história projetada no quadro e pedia a participação dos alunos com base nas imagens (perguntas sobre as imagens)	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Partilhada	
4. Conteúdo do ensino	<u>Leitura de Textos</u>	Significado

Antes do momento R12

A professora continuava na leitura da história. E pedia aos alunos para a ajudarem a contar a história olhando para as imagens.

R12	A professora lia a história projetada no quadro e pedia a participação dos alunos com base nas imagens (perguntas sobre as imagens)	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Partilhada	
4. Conteúdo do ensino	<u>Leitura de Textos</u>	Significado

Antes do momento R13

Continuavam na mesma atividade.

R13	A professora lia a história projetada no quadro e pedia a participação dos alunos com base nas imagens (perguntas sobre as imagens)	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Partilhada	
4. Conteúdo do ensino	<u>Leitura de Textos</u>	Significado

Antes do momento R14

A professora continuava na leitura da história pedindo a participação dos alunos.

R14	A professora lia a história projetada no quadro e pedia a participação dos alunos com base nas imagens (perguntas sobre as imagens)	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Partilhada	
4. Conteúdo do ensino	<u>Leitura de Textos</u>	Significado

Antes do momento R15

Por vezes os alunos pediam a palavra para falar sobre a imagem que estava a ser projetada relacionando com o resto da história que já tinha sido contada.

A professora voltou a fazer todas as perguntas que tinham sido feitas: ONDE? QUEM? ONDE? Mas agora para confirmar as antecipações que tinham sido feitas.

R15	Os alunos respondiam às perguntas da professora para confirmarem as antecipações que tinham sido feitas. A informação estava toda escrita no quadro.	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
4. Conteúdo do ensino	<u>Compreensão</u>	Significado

2ª FOLHA DE OBSERVAÇÃO

Antes do momento R1

A professora sublinhava no quadro apenas as antecipações que tinham sido corretas. A professora perguntava aos alunos e eles respondiam de novo.

R1	Os alunos respondiam às perguntas da professora para confirmarem as antecipações que tinham sido feitas. A professora sublinhava no quadro as antecipações corretas.	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
4. Conteúdo do ensino	<u>Compreensão</u>	Significado

Antes do momento R2

A professora pediu a uma aluna para explicar porque é que ela acha que a história se passa num dia de sol. Em seguida pediu a outra aluna para explicar porque é que ela acha que se passa num dia de chuva. A seguir a turma fez uma votação para decidir.

A professora começou a explicar que iam fazer o guião de como escrever histórias. Ou melhor, melhorar um que já tinham começado a fazer.

R2	A professora explicava que iam fazer um guião de como escrever histórias com base nesta história que tinha sido lida.	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
4. Conteúdo do ensino	<u>Convenções de escrita</u>	Significado

Antes do momento R3

A professora projetou no quadro o guião que já tinham começado a fazer.

A professora começou a ler o guião que já tinha sido feito.

R3	A professora lia o guião que já tinha sido feito (início / meio / fim – etc)	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
4. Conteúdo do ensino	<u>Escrita de Textos</u>	Significado

Antes do momento R4

Professora: “o nosso objetivo vai ser melhor este guião”.

A professora começou por perguntar que personagens é que entravam na história que tinham acabado de ler.

Uma aluna disse as personagens

A professora perguntou em seguida qual o problema que acontecia na história

Outra aluna respondeu

R4	Uma aluna explicava que o problema principal da história era que um senhor tinha um elefante e ambos pensavam que era um gato	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
4. Conteúdo do ensino	<u>Compreensão</u>	Significado

Antes do momento R5

Depois desta explicação a professora perguntou porque é que o senhor não encontrava a raça do seu gato.

Um aluno tentava explicar que era porque não era um gato mas era um elefante

R5	Um aluno explicava que o dono não sabia a raça do seu gato porque na verdade era um elefante	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
3. Conteúdo do ensino	<u>Compreensão</u>	Significado

Antes do momento R6

Continuaram a conversar sobre esse problema.

A professora perguntou como é que o senhor tentou resolver esse problema

Um aluno tentava explicar que comprou um livro de raças de gatos

R6	Uma aluna tentava explicar como é que o senhor tentou resolver o problema de não saber a raça do seu gato	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
3. Conteúdo do ensino	<u>Compreensão</u>	Significado

Antes do momento R7

Professora: “então o que é que o senhor comprou?”

Aluno: um livro

Professora: mas ele tinha outro problema... qual era a profissão do senhor?

Aluno: pintor

Professora: e ele vendia os quadros (os quadros eram do seu gato)

Aluno: não

Professora: porquê?

Aluno:....

A professora projetou no quadro essa parte da história.

A professora perguntou: o que é que ele pensa fazer?

R7	Um aluno disse que ele tentou pintar o seu gato (elefante) com diferentes tipos de pelo para ver se ficava mais parecido com algum do livro de raças	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
3. Conteúdo do ensino	<u>Compreensão</u>	Significado

Antes do momento R8

A professora fez um resumo da história, dos problemas que o senhor tinha encontrado e das diferentes formas que ele tinha tentado resolver-los

R8	A professora resumia a história oralmente	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
3. Conteúdo do ensino	<u>Compreensão</u>	Significado

Antes do momento R9

Professora: agora vamos nós escrever a nossa história. Como é que vamos começar? Sugestões...

Professora: a história começa por ONDE...começa lá...depois vem o quando e o quem..

Um aluno deu uma sugestão de como começar: num dia de sol

R9	A professora escreveu a ideia do aluno no quadro	
1. Materiais	Textos dos alunos	
2. Organização/gestão	Turma - Partilhada	
3. Conteúdo do ensino	<u>Escrita de Textos</u>	Significado

Antes do momento R10

Começaram agora a escrever a história em conjunto

Professora: continua tu Marta...Onde?

Aluna: num parque

Professora: num parque quê?

Aluna: de diversões

Professora: e a personagem?

R10	A aluna dizia que a personagem era uma menina (para a continuação da história)	
1. Materiais	Textos dos alunos	
2. Organização/gestão	Turma - Partilhada	
3. Conteúdo do ensino	<u>Escrita de Textos</u>	Significado

Antes do momento R11

Professora: e como se chama a menina?

Aluna: joana

Professora: e agora como vamos continuar a história

Os alunos discutiam como iam continuar a história

R11	Os alunos discutiam como iam continuar a história. A professora orientava quem falava a seguir	
1. Materiais	Textos dos alunos	
2. Organização/gestão	Turma - Partilhada	
3. Conteúdo do ensino	<u>Escrita de Textos</u>	Significado

Antes do momento R12

Professora: então o que é que aconteceu no parque? Tem que ter acontecido qualquer coisa...um problema para resolver como o do gato/elefante

Aluno: um menino chamado João partiu o baloiço onde ela queria andar

A professora escreveu a frase no quadro

R12	A professora escrevia a frase no quadro (escrevia no computador que estava projetado no quadro)	
1. Materiais	Textos dos alunos	
2. Organização/gestão	Turma - Partilhada	
3. Conteúdo do ensino	<u>Escrita de Textos</u>	Significado

Antes do momento R13

A professora leu o que já tinham escrito.

A professora escreveu os aspetos que tinham que responder: ONDE / QUANDO / QUEM / PROBLEMA / RESOLUÇÃO

Professora: então e agora

Aluno: começou a chover e a menina não conseguiu andar de baloiço

Aluno: a menina Joana foi para casa e os pais estava a trabalhar

R13	A professora escrevia a frase no quadro (escrevia no computador que estava projetado no quadro) ambas as frases que os alunos tinham dito	
1. Materiais	Textos dos alunos	
2. Organização/gestão	Turma - Partilhada	
3. Conteúdo do ensino	<u>Escrita de Textos</u>	Significado

Antes do momento R14

Professora: então e como fazemos com a história do baloiço? Partiu? Chove? A Joana vai embora

Os alunos discutiram entre si e com a professora como podia ficar

A professora escreveu a ideia que ficou

R14	O João partiu o baloiço sem querer, pediu desculpa e foi chamar alguém para o arranjar	
1. Materiais	Textos dos alunos	
2. Organização/gestão	Turma - Partilhada	
3. Conteúdo do ensino	<u>Escrita de Textos</u>	Significado

Antes do momento R15

Discutiram o que ia acontecer a seguir

Aluno: Mas depois como ninguém veio para arranjar o baloiço, a Joana foi para casa ter com os pais.

Professora: mas os pais não estavam a trabalhar? Então como resolvemos isto?

R15	Continuaram na discussão do que se ia passar a seguir	
1. Materiais	Textos dos alunos	
2. Organização/gestão	Turma - Partilhada	
3. Conteúdo do ensino	<u>Escrita de Textos</u>	Significado

- Em seguida, depois de terminada a primeira versão da história, pensaram num título adequado para o texto.

- Voltaram a escrever a versão definitiva da história.

- A professora mandou um aluno ler. O aluno ficou cansado porque a história não tinha pontuação. Os alunos leram todos em conjunto sugerindo a pontuação.

Professor U

Observação com grelha

Antes do momento R1

A professora disse que hoje iam começar a aula por fazer um ditado. Pediu aos alunos para irem buscar uma folha, escreverem a data e o nome.

A professora escreveu a data no quadro. Os alunos copiaram

R1	Os alunos copiavam a data do quadro	
1. Materiais		
2. Organização/gestão		
3. Conteúdo do ensino	Data	Data

Antes do momento R2

Quando os alunos terminaram de copiar a data a professor começou a ditar um texto retirado de um livro infantil.

R2	A professora ditava um texto para os alunos	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
3. Conteúdo do ensino	Escrita de textos>Cópias/Ditados	Código

Antes do momento R3 a R6

Continuaram no ditado.

R3 a R6	A professora ditava um texto para os alunos	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
3. Conteúdo do ensino	Escrita de textos>Cópias/Ditados	Código

Antes do momento R7 e R8

A professora terminou de fazer o ditado.

Começou a fazer perguntas sobre o texto. A professora pediu aos alunos para recontarem a história

Os alunos recontavam a história em conjunto

R7 e R8	Os alunos recontavam a história	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
3. Conteúdo do ensino	<u>Compreensão</u>	Significado

Antes do momento R9

Por vezes a professora fazia algumas perguntas para ajudar os alunos a recontar.

A professora pediu aos alunos para tentarem imaginar como é que a história continuavam.

Os alunos foram dando as suas ideias. A atividade era apenas oral.

R9 e R10	Os alunos davam as suas ideias de como a história podia continuar	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Partilhada	
3. Conteúdo do ensino	Compreensão	Significado

Antes do momento R11 a R15

A professora leu a continuação da história para os alunos.

R11 a R15	A professora lia a história para os alunos	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
3. Conteúdo do ensino	Leitura de textos	Significado

2ª FOLHA DE OBSERVAÇÃO

Antes do momento R1

Continuou.

R1	A professora lia a história para os alunos	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
3. Conteúdo do ensino	Leitura de textos	Significado

Antes do momento R2

A professora fez algumas perguntas de compreensão aos alunos

A professora fazia a pergunta e escolhia o aluno para responder

R2	A professora fez algumas perguntas de compreensão aos alunos	
1. Materiais	Livro infantil	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
3. Conteúdo do ensino	Compreensão	Significado

Antes do momento R3

A professora disse que agora iam trabalhar duas palavras que apareciam na história. A palavra roda e sapo.

A professora escreveu no quadro

	R	D
A	RA	DA
E	RE	DE
I	RI	DI
O	RO	DO
U	RU	DU

R3	A professora escrevia as sílabas no quadro		
1. Materiais	Livro infantil		
2. Organização/gestão	Turma - Professor		
3. Conteúdo do ensino	<u>Correspondência grafema-fonema</u>	Código	

Antes do momento R4

A professora mandou os alunos copiarem o quadro para o caderno.

R4	Os alunos copiavam o quadro silábico para o caderno		
1. Materiais	Livro infantil		
2. Organização/gestão	Turma - Professor		
3. Conteúdo do ensino	<u>Correspondência grafema-fonema</u>	Código	

Antes do momento R5

Continuavam

R5	Os alunos copiavam o quadro silábico para o caderno		
1. Materiais	Livro infantil		
2. Organização/gestão	Turma - Professor		
3. Conteúdo do ensino	<u>Correspondência grafema-fonema</u>	Código	

Antes do momento R6

Quando terminaram de copiar o quadro a professora disse que agora iam tentar encontrar palavras a partir daquelas sílabas

R6	Os alunos tentavam encontrar palavras com aquelas sílabas		
1. Materiais	Livro infantil		
2. Organização/gestão	Turma - Professor		
3. Conteúdo do ensino	Identificação de palavras>codificação	Código	

Antes do momento R7

Alunos: rio / dado / rei / dedo

R7	Os alunos tentavam encontrar palavras com aquelas sílabas		
1. Materiais	Livro infantil		
2. Organização/gestão	Turma - Professor		
3. Conteúdo do ensino	Identificação de palavras>codificação	Código	

Antes do momento R8

Continuavam.

Alunos: raio / rui /

R8	Os alunos tentavam encontrar palavras com aquelas sílabas		
1. Materiais	Livro infantil		
2. Organização/gestão	Turma - Professor		
3. Conteúdo do ensino	Identificação de palavras>codificação	Código	

Antes do momento R9

Os alunos continuaram a dizer palavras: rede /

R9	Os alunos tentavam encontrar palavras com aquelas sílabas		
1. Materiais	Livro infantil		
2. Organização/gestão	Turma - Professor		
3. Conteúdo do ensino	Identificação de palavras>codificação	Código	

Antes do momento R10 a R15

A professora disse agora que iam fazer uma atividade diferente. A professora pediu que se juntassem a pares e que tentassem escrever uma história com o máximo das palavras que eles tinham dito e que estavam escritas no quadro.

Começou a seguir-se o par mais próximo.

A professora andava pela sala a ajudar os pares com maiores dificuldades.

R10 a R15	Os alunos tentavam inventar uma história a pares com as palavras do quadro		
1. Materiais	Textos dos alunos		
2. Organização/gestão	Pares		
3. Conteúdo do ensino	Escrita de Textos	Significado	

Professor W

Observação com grelha

Antes do momento R1

A professora pediu para um aluno recapitular o que tinham feito na aula anterior. Tinham estado a trabalhar sobre palavras com um S e SS.

R1	O aluno explicava os diferentes sons do S e SS		
1. Materiais	Sem material		
2. Organização/gestão	Turma - Professor		
3. Conteúdo do ensino	Correspondência grafema-fonema	Código	

Antes do momento R2

A professora disse que hoje era dia de escrever um texto com algumas das palavras que tinham visto na aula anterior.

Os alunos já não se lembravam das palavras que tinham visto. A professora achou boa ideia voltar a pedir aos alunos palavras com S ou SS.

R2	Os alunos diziam palavras com S ou SS		
1. Materiais	Sem material		
2. Organização/gestão	Turma - Professor		
3. Conteúdo do ensino	Correspondência grafema-fonema	Código	

Antes do momento R3

A professora escrevia no quadro as palavras que os alunos diziam.

Quando os alunos diziam palavras com outras letras (Z, Ç, X), a professora também escrevia no quadro mas á parte.

Continuavam.

R3	Os alunos diziam palavras com S ou SS		
1. Materiais	Sem material		
2. Organização/gestão	Turma - Professor		
3. Conteúdo do ensino	Correspondência grafema-fonema	Código	

Antes do momento R4/ R5

Os alunos continuavam a dizer palavras com S e SS

R4/ R5	Os alunos diziam palavras com S ou SS		
1. Materiais	Sem material		
2. Organização/gestão	Turma - Professor		
3. Conteúdo do ensino	Correspondência grafema-fonema	Código	

Antes do momento R6 a R10

A professora mandou os alunos copiarem as palavras para o caderno.

R6 a R10	Os alunos copiavam as palavras para o caderno.	
1. Materiais	Sem material	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
3. Conteúdo do ensino	Identificação de palavras/codificação	Código

Antes do momento R11

Enquanto os alunos copiavam as palavras, a professora sublinhou duas das palavras que estavam escritas no quadro: Teresa e pássaro.

R11	Os alunos copiavam as palavras para o caderno.	
1. Materiais	Sem material	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
4. Conteúdo do ensino	<u>Identificação de palavras/codificação</u>	Código

Antes do momento R12 a 15

A professora mandou cada um dos alunos escrever um texto em que entrassem as palavras Teresa e pássaro.

Cada um escrevia o seu texto.

R12 a R15	Os alunos escreviam o texto com as palavras Teresa e pássaro	
1. Materiais	Textos dos alunos	
2. Organização/gestão	Individual	
3. Conteúdo do ensino	<u>Escrita de Textos</u>	Significado

2ª FOLHA DE OBSERVAÇÃO

Antes do momento R1 a R3

Continuavam.

R1 a R3	Os alunos escreviam o texto com as palavras Teresa e pássaro	
1. Materiais	Textos dos alunos	
2. Organização/gestão	Individual	
3. Conteúdo do ensino	<u>Escrita de Textos</u>	Significado

Antes do momento R4/ R5

Todas as semanas realizavam a revisão de um texto coletivamente. O texto a rever a sessão de hoje era da aluna número 12. A professora mandou a aluna ao quadro escrever o seu texto.

Contudo, o aluno que estava a ser seguido continuava a escrever o texto.

R4/ R5	Os alunos escreviam o texto com as palavras Teresa e pássaro	
1. Materiais	Textos dos alunos	
2. Organização/gestão	Individual	
3. Conteúdo do ensino	<u>Escrita de Textos</u>	Significado

Antes do momento R6

A professora chamou a atenção de todos os alunos para o quadro.

Disse que iam rever em conjunto o texto que a colega tinha escrito. Começou por pedir aos alunos para dizerem quais as palavras que tinham erros.

R6	Os alunos diziam as palavras que estavam mal escritas.	
1. Materiais	Textos dos alunos	
2. Organização/gestão	Turma - Partilhada	
3. Conteúdo do ensino	<u>Identificação de Palavras/Descodificação</u>	Código

Antes do momento R7/ R8

A aluna esqueceu-se de pôr o pássaro na história.

A professora perguntou aos alunos como é que eles podiam pôr o pássaro na história

R7/ R8	Os alunos davam ideias de como o pássaro podia aparecer na história	
1. Materiais	Textos dos alunos	
2. Organização/gestão	Turma - Partilhada	
3. Conteúdo do ensino	<u>Escrita de Textos</u>	Significado

Antes do momento R9

A professora escrevia no quadro a decisão que tinha sido tomada.

A professora não escrevia exatamente como os alunos diziam. Às vezes também sugeria coisas.

A professora trocou a ordem de algumas frases e arranjou o texto da aluna

R9	A professora mandou um aluno ler o texto em voz alta	
1. Materiais	Textos dos alunos	
2. Organização/gestão	Turma - Partilhada	
3. Conteúdo do ensino	<u>Leitura de Textos</u>	Significado

Antes do momento R10 a R12

Professora: então agora que a Teresa chegou a casa com o passarinho, o que é que ela fez?

Os alunos davam as suas ideias.

A professora escrevia a continuação da história no quadro.

R10 a R12	A professora escrevia a continuação da história no quadro. A história era decidida pelos alunos e professora em conjunto.	
1. Materiais	Textos dos alunos	
2. Organização/gestão	Turma - Partilhada	
4. Conteúdo do ensino	<u>Escrita de Textos</u>	Significado

Antes do momento R13 a R15

Terminaram a história e a professora mandou os alunos copiarem a história para uma ficha que ela tinha distribuído.

R13 a R15	Os alunos copiavam a história do quadro.	
1. Materiais	Textos dos alunos	
2. Organização/gestão	Turma - Professor	
3. Conteúdo do ensino	<u>Escrita de Textos> Cópias/ditados</u>	Código

ANEXO IV

Frequências calculadas para cada professor

Professor A			
Práticas observadas (código)	Freq.	Práticas observadas (significado)	Freq.
Correspondência grafema-fonema	31	Convenções de Escrita	
Identificação de palavras/descodificação	9	Vocabulário	
Identificação de palavras/codificação	12	Compreensão	
Leitura repetida de frases/textos		Leitura de textos	1
Cópias/ditados		Escrita de textos	
		Organizar palavras/frases	6
Total	52	Total	7

Professor A		
Práticas observadas	Freq.	%
Código	52	86.7
Significado	7	11.6
Outros	1	1.7
Total	60	100.0

Professor A		
Material utilizado	Freq.	%
Manual	23	39.0
Fichas	30	50.8
Livros infantis	-	-
Textos dos alunos	-	-
Textos controlados	6	10.2
Outros textos	-	-
Ausência de material	-	-
Total	59	100.0

Professor A		
Organização/gestão	Freq.	%
Turma - Professor	9	15.3
Turma - Partilhada	-	-
Pequenos grupos	-	-
Pares	-	-
Individual	50	84.7
Total	59	100.0

Professor B			
Práticas observadas (código)	Freq.	Práticas observadas (significado)	Freq.
Correspondência grafema-fonema	29	Convenções de Escrita	-
Identificação de palavras/descodificação	12	Vocabulário	2
Identificação de palavras/codificação	8	Compreensão	-
Leitura repetida de frases/textos		Leitura de textos	1
Cópias/ditados		Escrita de textos	-
		Organizar palavras/frases	2
Total	49	Total	5

Professor B		
Práticas observadas	Freq.	%
Código	49	81.7
Significado	5	8.3
Outros	6	10.0
Total	60	100.0

Professor B		
Material utilizado	Freq.	%
Manual	-	-
Fichas	24	44.4
Livros infantis	-	-
Textos dos alunos	-	-
Textos controlados	6	11.2
Outros textos	-	-
Ausência de material	24	44.4
Total	54	100.0

Professor B		
Organização/gestão	Freq.	%
Turma - Professor	23	42.6
Turma - Partilhada	-	-
Pequenos grupos	-	-
Pares	-	-
Individual	31	57,4
Total	54	100.0

Professor K			
Práticas observadas (código)	Freq.	Práticas observadas (significado)	Freq.
Correspondência grafema-fonema	2	Convenções de Escrita	-
Identificação de palavras/descodificação	2	Vocabulário	-
Identificação de palavras/codificação	1	Compreensão	15
Leitura repetida de frases/textos	-	Leitura de textos	7
Cópias/ditados	5	Escrita de textos	20
		Organizar palavras/frases	1
Total	10	Total	43

Professor K		
Práticas observadas	Freq.	%
Código	10	16.7
Significado	43	71.7
Outros	7	11.6
Total	60	100.0

Professor K		
Material utilizado	Freq.	%
Manual	2	3.8
Fichas	-	-
Livros infantis	27	50.9
Textos dos alunos	21	39.6
Textos controlados	-	-
Outros textos	-	-
Ausência de material	3	5.7
Total	53	100.0

Professor K		
Organização/gestão	Freq.	%
Turma - Professor	24	45.3
Turma - Partilhada	4	7.5
Pequenos grupos	-	-
Pares	-	-
Individual	25	47.2
Total	53	100.0

Professor O			
Práticas observadas (código)	Freq.	Práticas observadas (significado)	Freq.
Correspondência grafema-fonema	1	Convenções de Escrita	2
Identificação de palavras/descodificação	4	Vocabulário	-
Identificação de palavras/codificação	2	Compreensão	23
Leitura repetida de frases/textos	-	Leitura de textos	7
Cópias/ditados	-	Escrita de textos	19
		Organizar palavras/frases	-
Total	7	Total	51

Professor O		
Práticas observadas	Freq.	%
Código	7	11.7
Significado	51	85.0
Outros	2	3.3
Total	60	100.0

Professor O		
Material utilizado	Freq.	%
Manual	2	3.4
Fichas	-	-
Livros infantis	23	39.7
Textos dos alunos	33	56.9
Textos controlados	-	-
Outros textos	-	-
Ausência de material	-	-
Total	58	100.0

Professor O		
Organização/gestão	Freq.	%
Turma - Professor	15	25.9
Turma - Partilhada	41	70.7
Pequenos grupos	-	-
Pares	-	-
Individual	2	3.4
Total	58	100.0

Professor U			
Práticas observadas (código)	Freq.	Práticas observadas (significado)	Freq.
Correspondência grafema-fonema	11	Convenções de Escrita	-
Identificação de palavras/descodificação	1	Vocabulário	2
Identificação de palavras/codificação	12	Compreensão	6
Leitura repetida de frases/textos	-	Leitura de textos	8
Cópias/ditados	5	Escrita de textos	8
		Organizar palavras/frases	3
Total	29	Total	27

Professor U		
Práticas observadas	Freq.	%
Código	29	48.3
Significado	27	45.0
Outros	4	6.7
Total	60	100.0

Professor U		
Material utilizado	Freq.	%
Manual	-	-
Fichas	5	8.9
Livros infantis	42	75.0
Textos dos alunos	8	14.3
Textos controlados	-	-
Outros textos	-	-
Ausência de material	1	1.8
Total	56	100.0

Professor U		
Organização/gestão	Freq.	%
Turma - Professor	43	76.8
Turma - Partilhada	3	5.4
Pequenos grupos	-	-
Pares	6	10.7
Individual	4	7.1
Total	56	100.0

Professor W			
Práticas observadas (código)	Freq.	Práticas observadas (significado)	Freq.
Correspondência grafema-fonema	8	Convenções de Escrita	-
Identificação de palavras/descodificação	1	Vocabulário	1
Identificação de palavras/codificação	13	Compreensão	3
Leitura repetida de frases/textos	3	Leitura de textos	4
Cópias/ditados	8	Escrita de textos	19
		Organizar palavras/frases	-
Total	33	Total	27

Professor W		
Práticas observadas	Freq.	%
Código	33	55.0
Significado	27	45.0
Outros	-	
Total	60	100

Professor W		
Material utilizado	Freq.	%
Manual	-	-
Fichas	-	-
Livros infantis	-	-
Textos dos alunos	25	41.7
Textos controlados	20	33.3
Outros textos	4	6.7
Ausência de material	11	18.3
Total	60	100

Professor W		
Organização/gestão	Freq.	%
Turma - Professor	38	63.3
Turma - Partilhada	9	15.0
Pequenos grupos	-	-
Pares	-	-
Individual	13	21.7
Total	60	100

ANEXO V

Prova de Leitura Oral de Palavras 1º ano

Arroz

Irmão

Oval

Unhas

Táxi

Raiz

Noite

Xailes

Vozes

Jovens

Quadros

Disco

Pombal

Mentiu

Blusa

Fritar

Clarão

Trincha

Quebrou

Flauta

Plantei

Glutões

Águias

Hortelã

Próximo

Zarolho

Exerço

Cenoura

Girassol

Lavrador

Serpentes

Cristal

Prova de decisão lexical

Das 3 palavras apresentadas faz uma bola à volta daquela que achas que está bem escrita.

Exemplos

cosinhare

cozinhar

cosimhar

broço

brasso

braço

1)

arroz

arrous

arraz

2)

irmãu

irmão

irnão

3)

ouval

oual

oval

4)

unhas

unhax

umhas

5)

tácsi

táxi

tóxi

6)

reiz

raiz

raís

7)

noite

nouite

naite

8)

chailles

xiales

xailles

9) **vozas** **voses** **vozes**

10) **jovens** **jóveins** **jovans**

11) **cuadros** **quabros** **quadros**

12) **disco** **diseo** **dichcu**

13) **põbal** **pomdal** **pombal**

14) **memtio** **mantiu** **mentiu**

15) **btusa** **bluza** **blusa**

16) **fritare** **fritar** **frifar**

17) **clorão** **clarão** **clarão**

18) **trimxa** **trinlha** **trincha**

19) **quebrou** **quebrô** **quedrou**

20) **flauta** **flaota** **flouta**

21)	plãtei	planfei	plantei
22)	glotões	glufões	glutões
23)	águias	águiax	áquias
24)	ortelan	hartelã	hortelã
25)	próscimo	próximo	próssimo
26)	zaroulhu	zarolho	zorolho
27)	exerço	ezersso	exarço
28)	cenoura	cemoura	senôra
29)	girassol	girasol	jirassol
30)	lavrador	lavradour	laurador
31)	cerpentes	serqentes	serpentes
32)	cristal	crisfal	crichtal

Compreensão de frases - 1

Liga cada uma das frases à respetiva figura.

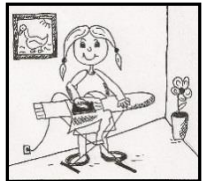
O Nuno gosta de aviões.



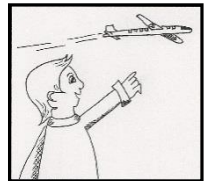
O pato nada no lago.



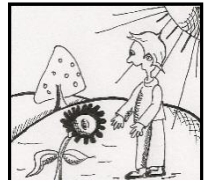
A Rita bebe o leite.



O Diogo come um gelado.



A fada tem uma varinha mágica.



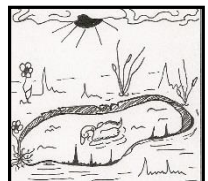
A Sónia viu uma borboleta.



O Simão planta um girassol.



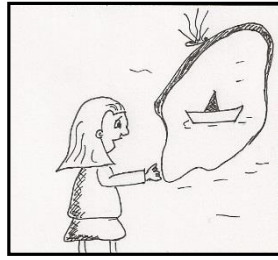
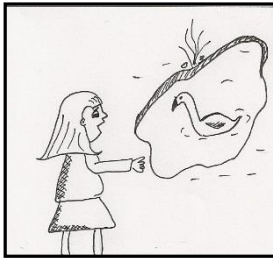
A Maria passa a ferro.



Compreensão de frases – 2

Faz um círculo à volta da imagem que corresponde à frase.

A menina viu um cisne no lago.



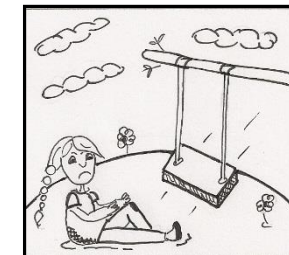
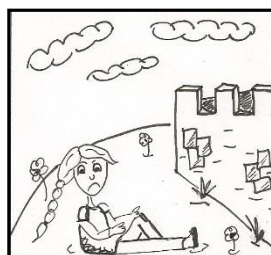
O Júlio comeu uma fatia de bolo.



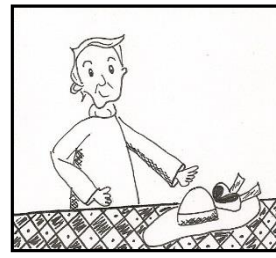
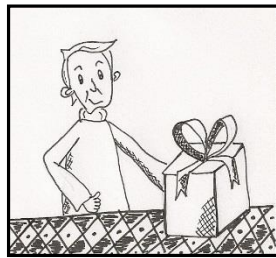
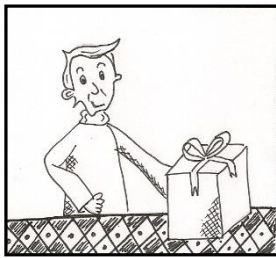
O sapo saiu da mochila da Maria.



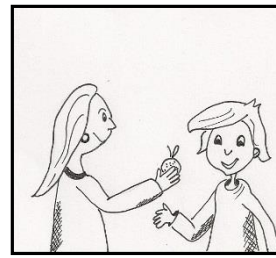
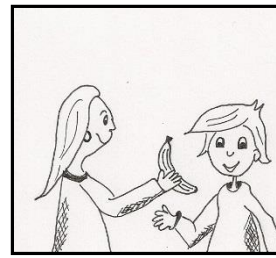
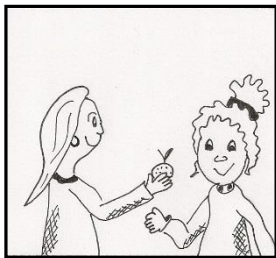
A Dália foi andar de baloiço e caiu.



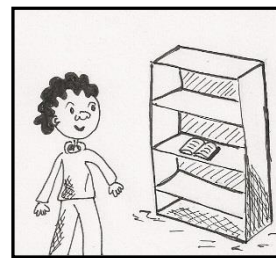
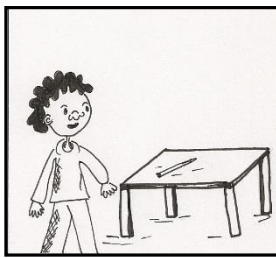
O pai trouxe uma caixa com um laço enorme.



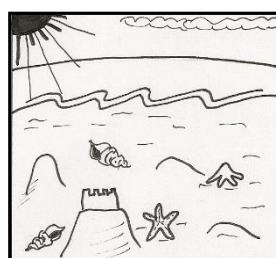
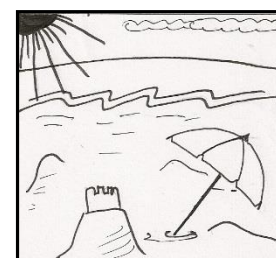
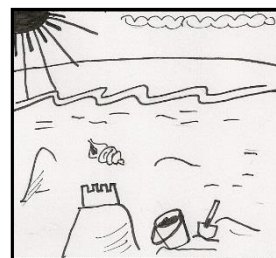
Uma senhora ofereceu uma laranja ao Luís.



O Artur deixou o caderno em cima da mesa.



Na praia existem búzios e estrelas-do-mar.



Compreensão de frases - 3

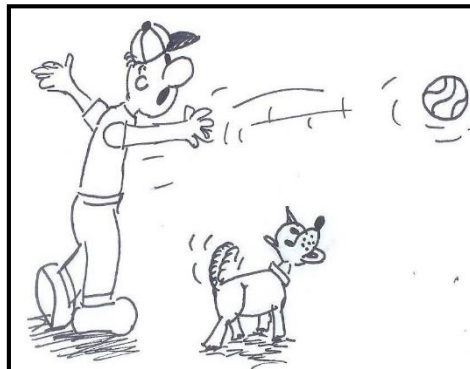
Faz um círculo à volta do número da frase que corresponde à figura.

A



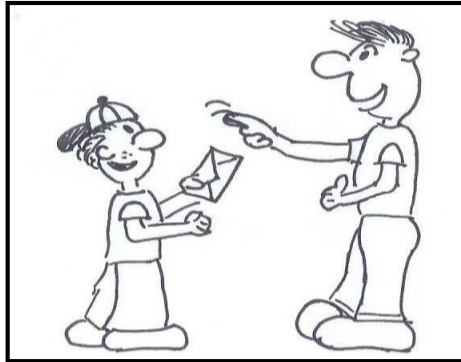
1. A Ana e o João andam de carro.
2. O João anda de bicicleta.
3. A Ana foi passear de carro.
4. O João anda de carro.

B



1. A Maria atira a bola.
2. O João atira a bola.
3. O João foi passear o gato.
4. A Ana e a Rita estão a jogar à bola.

C

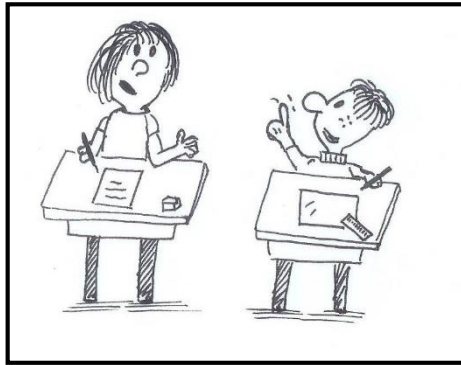


1. O João e o Manuel estão a jogar às cartas.
2. O Manuel entregou uma caixa ao João.
3. O João recebe uma carta.
4. A Maria está a ler uma carta.

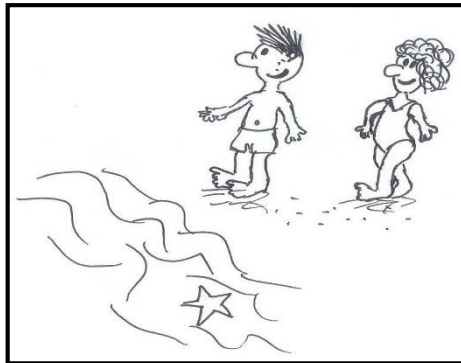
D



1. O João está deitado a ver televisão.
2. O João está no dentista.
3. O Manuel e o João foram às compras.
4. A Maria foi visitar o João que está doente.

E

1. Na escola o Manuel perguntou aos amigos se à tarde queriam ir jogar à bola.
2. O João e o Manuel foram juntos para a escola.
3. A Maria e o Manuel foram ao cinema ver um filme.
4. A Maria e o Manuel estão na escola a conversar sobre um trabalho.

F

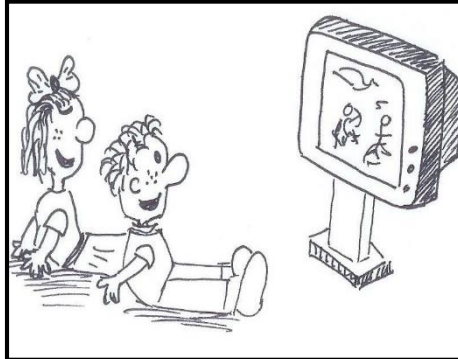
1. O João e a Maria foram à praia e encontraram uma estrela-do-mar.
2. O João foi passear o seu cão na praia e a Maria foi com ele.
3. O João e a Maria foram passear e encontraram uma bola.
4. O João e a Maria estão na praia a jogar à bola.

G



1. Quando saíram da escola a Ana pregou uma grande partida ao Rui.
2. A Ana e o Rui foram brincar e fizeram um boneco de neve.
3. O Rui e a Ana foram brincar para o parque e encontraram um boneco de peluche.
4. A Ana escondeu-se atrás do boneco de neve para o Rui não a ver.

H

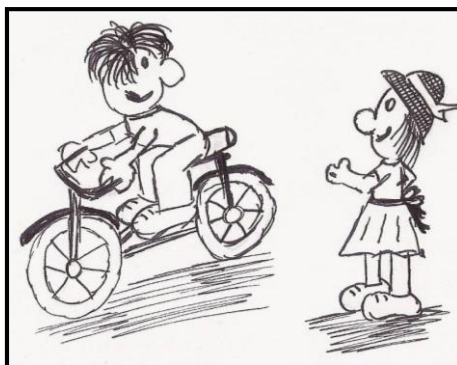


1. A Rita está sozinha em casa a ver um programa de televisão.
2. O Manuel e o João estão a ver um jogo de futebol na televisão.
3. A Rita e o João estão em casa a ver um programa de televisão.
4. O João e a Rita estavam a brincar quando a mãe os chamou para irem lanchar.

Compreensão de frases - 4

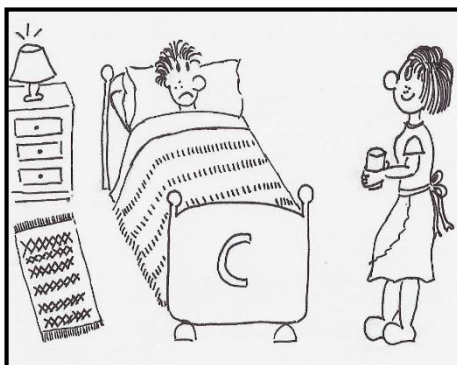
Faz um círculo à volta do número da frase que corresponde à figura.

A

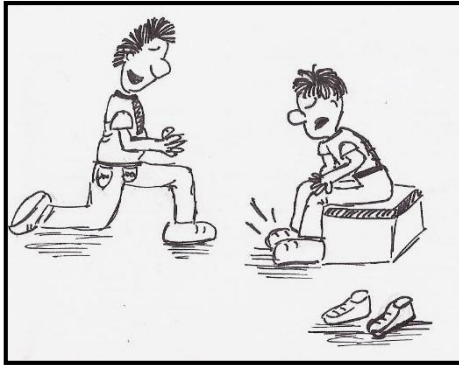


1. O Manuel e a Maria foram visitar um amigo. A Maria foi de bicicleta.
2. A Maria foi andar de bicicleta. O Manuel foi a pé com ela.
3. O Manuel e a Maria foram passear. O Manuel foi de bicicleta.
4. O Manuel foi passear o seu cão. A Maria foi com ele e levou a bicicleta.

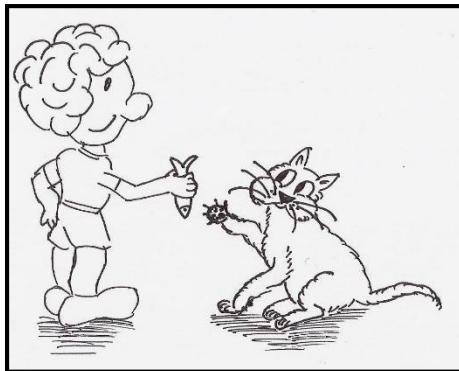
B



1. O Carlos andou a brincar à chuva e ficou doente. A mãe zangou-se muito com ele.
2. A mãe do Carlos contou-lhe uma história. O Carlos adormeceu.
3. A mãe do Carlos ficou doente. O Carlos levou-lhe um copo de leite à cama.
4. O Carlos apanhou chuva e ficou doente. A mãe levou-lhe um copo de leite à cama.

C

1. O Daniel entrou numa sapataria para comprar uns sapatos. Esperou mas não apareceu ninguém para o atender.
2. O Daniel foi experimentar uns sapatos. Chamou o dono da sapataria e disse-lhe que os sapatos estavam apertados.
3. O Daniel vestiu umas calças novas. A mãe disse que eram muito bonitas mas pareciam estar apertadas.
4. A mãe do Daniel foi à sapataria experimentar uns sapatos. O Daniel foi com ela.

D

1. O cão do André chamado Pantufa foi a correr atrás da bola que o André lhe atirou.
2. O gato Pantufa dormia aos pés do André enquanto ele fazia os trabalhos da escola.
3. O André disse ao seu gato Pantufa que só lhe dava uma sardinha se ele se portasse bem.
4. O André ficou muito zangado com o seu gato Pantufa por ele ter fugido para o jardim da vizinha.

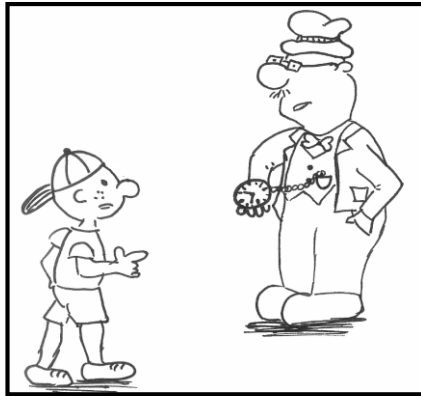
E

1. O João abriu a porta. A avó Rosa esqueceu-se de levar as chaves de casa e teve que tocar à campainha.
2. A avó Rosa ouviu a campainha e foi abrir a porta. Era o neto João que vinha lanchar.
3. A avó Rosa estava a cozinhar quando ouviu alguém a bater à porta. Era uma senhora a vender aspiradores.
4. O João ouviu alguém tocar à campainha. Abriu a porta mas não viu ninguém.

F

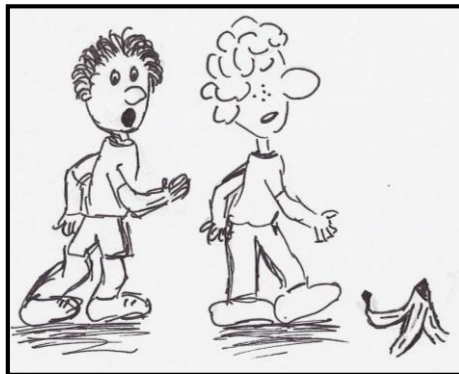
1. De manhã quando se levantou, a mãe do António não conseguiu lavar a cara. Não corria água da torneira.
2. O António foi à cozinha beber um copo de água. Não fechou a torneira e o chão ficou todo molhado.
3. Quando acordou, o António abriu a torneira para lavar a cara. Tentou outra vez mas a torneira só pingava.
4. Quando se levantou o António foi lavar a cara. Abriu a torneira do lavatório e ficou todo molhado.

G



1. O Pedro ia a correr para casa quando o avô Abílio lhe perguntou que horas eram.
2. A avó do Pedro foi buscá-lo ao parque para chegarem a horas à escola.
3. O avô Abílio estava a passear no parque, quando o Pedro o encontrou e lhe perguntou as horas.
4. O avô Abílio encontrou o Pedro no parque e ofereceu-lhe um chocolate.

H



1. O Miguel e o Duarte foram passear. Distraídos, escorregaram numa casca de banana e caíram os dois ao chão.
2. O Miguel e o Duarte viram uma nota no chão, quando voltavam da escola. O Miguel apanhou-a.
3. O Duarte escorregou numa casca de banana que estava caída no chão. O Miguel desatou a rir.
4. O Miguel e o Duarte vinham da escola. O Miguel viu uma casca de banana caída no chão e avisou o Duarte para ter cuidado e não cair.