

Ensino da leitura no 1.º ciclo do ensino básico

**Crenças, conhecimentos
e formação dos professores**

Investigadores principais

João A. Lopes

Louise Spear-Swerling

Célia R. Gomes de Oliveira

Maria Gabriela Velasquez

Leandro S. Almeida

Luísa Araújo



Largo Monterroio Mascarenhas, n.º 1, 8.º piso
1099-081 Lisboa
Telf: 21 001 58 00
ffms@ffms.pt

© Fundação Francisco Manuel dos Santos
Agosto de 2014

Director de Publicações: António Araújo

Título: Ensino da leitura no 1.º ciclo do ensino básico:
Crenças, conhecimentos e formação dos professores

Autores: João A. Lopes
Louise Spear-Swerling,
Célia R. Gomes de Oliveira
Maria Gabriela Velasquez
Leandro S. Almeida
Luísa Araújo
(Investigadores principais)
Jamie Zibulsky
Elaine Cheesman
(Investigadoras associadas)

Revisão do texto: Helder Guégués

Design: Inês Sena
Paginação: Guidesign

Impressão e acabamentos: Guide – Artes Gráficas, Lda.

ISBN: 978-989-8662-49-1
Dep. Legal: 370 449/14

As opiniões expressas nesta edição são da exclusiva responsabilidade dos autores e não vinculam a Fundação Francisco Manuel dos Santos. Os autores desta publicação não adoptaram o novo Acordo Ortográfico. A autorização para reprodução total ou parcial dos conteúdos desta obra deve ser solicitada aos autores e ao editor.

Com o apoio de:
grupo Portucel Soporcel

ENSINO DA LEITURA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Crenças, conhecimentos e formação dos professores

Investigadores principais

João A. Lopes

Louise Spear-Swerling

Célia R. Gomes de Oliveira

Maria Gabriela Velasquez

Leandro S. Almeida

Luísa Araújo

Investigadoras associadas

Jamie Zibulsky

Elaine Cheesman

ENSINO DA LEITURA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Crenças, conhecimentos e formação dos professores

ÍNDICE

Ensino da leitura no 1.º ciclo do ensino básico

11	Nota introdutória
15	Prefácio
15	Por que razão é importante uma formação de professores de elevado nível na área da leitura
17	Conhecimento disciplinar fundamental para o ensino da leitura no Ensino Básico
26	A Importância da Aplicação do Conhecimento

PROJECTO

Crenças, conhecimentos e formação de professores do 1.º Ciclo na área do ensino da leitura

35	Introdução
39	Objectivos do projecto
	Parte I
41	Formação, conhecimentos, percepção de conhecimentos e organização das actividades de Língua Portuguesa
45	Secção 1 Percepções dos participantes relativamente a conhecimentos sobre modelos e métodos de ensino da leitura
54	Secção 2 Ensino da leitura: conhecimentos dos professores
64	Secção 3 Percepção de conhecimentos e conhecimentos efectivos para o ensino da leitura: estudo comparado entre professores portugueses e professores americanos
70	Secção 4 Actividades de língua materna
	Parte II
81	Análise dos cursos e conteúdos vocacionados para o ensino da leitura, ministrados nas universidades/ /escolas superiores de educação
81	A. Dados curriculares da formação inicial para o Ensino da Leitura
90	B. Análise dos Conteúdos Programáticos no Conjunto disciplinar do Ensino da Leitura
111	Bibliografia

Nota introdutória

Não representa novidade afirmar que a leitura constitui uma competência praticamente indispensável para se viver nas sociedades modernas. Também não constitui novidade dizer que ainda há muitos milhões de pessoas no mundo que não têm acesso a este bem precioso, razão pela qual sofrem uma verdadeira amputação cognitiva, social e relacional. Há, porém, dois aspectos menos óbvios ou pouco perceptíveis:

1) Ler ou não ler não é uma questão de tudo ou nada. Isto é, não existem apenas dois grupos de pessoas: as que sabem ler e as que não sabem ler. Sendo certo que existem pessoas que não sabem ler, aquelas que sabem ler distribuem-se num contínuo que pode ir desde o conhecimento rudimentar das letras, ou de apenas algumas letras, até leitores insaciáveis que lêem um número incontável de palavras ao longo de um ano. Deste modo e no que à leitura diz respeito, as pessoas que não sabem ler constituem um grupo muito mais homogêneo do que as que sabem ler. Estas últimas constituem mesmo um grupo tão heterogêneo que as diferenças entre os seus membros não são propriamente mensuráveis.

2) A aprendizagem da leitura implica, para a esmagadora maioria dos sujeitos, um processo de ensino sistemático e muito prolongado, que vai muito além do ensino do princípio alfabético. Ler não constitui um acto natural, mas sim um acto social e uma competência complexa que resulta da integração de diversas outras competências. Este importantíssimo acto social resulta, por conseguinte, para a esmagadora maioria das pessoas, de outro acto social de não menos importância e significado: o ensino. Não por acaso, governos de todo o mundo têm feito grandes esforços ao longo do século XX e do século XXI para fornecer às suas crianças condições mínimas de acesso à leitura e aos livros. A imposição da escolaridade obrigatória constitui um elemento central deste esforço, bem como a criação de bibliotecas de acesso fácil, como é o caso, por exemplo, das bibliotecas ambulantes. Mais recentemente, o acesso aos computadores e à Internet alargaram extraordinariamente a oferta e o acesso. Contudo, independentemente da maior ou menor facilidade de acesso, o ensino continua a erigir-se como elemento central da alfabetização das

sociedades. Sem ele, seria altamente improvável ou até mesmo impossível alfabetizar uma sociedade inteira ou sequer a maioria dos seus membros.

O projecto «*Ensino da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores*» foi desenvolvido tendo em conta estas duas premissas mas também, e sobretudo, aquilo que as une: a noção de que a evolução das crianças na área da leitura está fundamentalmente dependente da quantidade e da qualidade do ensino a que estiverem sujeitas. Sendo inquestionável que há outros factores, como, por exemplo, a estimulação familiar, que influenciam significativamente esta evolução, não é menos certo que o ensino e os professores são ainda mais relevantes para as crianças que são menos estimuladas em casa.

O objectivo geral do projecto «*Ensino da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores*» é investigar a preparação dos professores portugueses do 1.º Ciclo do Ensino Básico na área do ensino da leitura. Especificamente pretendia-se conhecer (a) a percepção dos professores relativamente aos grandes modelos e métodos de ensino da leitura; (b) os factores e situações (*e.g.*, formação inicial, aprendizagens realizadas com colegas) que, no entender dos participantes, mais influenciaram a sua actual forma de ensinar; (c) a forma como percebem os seus conhecimentos para o ensino da leitura; (d) os conhecimentos disciplinares que efectivamente possuem para o ensino da leitura; (e) as actividades que realizam tipicamente num bloco de duas horas de Língua Portuguesa; e (f) a formação na área da leitura que está actualmente a ser dada aos futuros professores do 1.º Ciclo, nas universidades e institutos politécnicos nacionais.

O conhecimento que resulta deste projecto, e cuja divulgação nos parece de grande interesse para investigadores, professores, administradores e até decisores políticos, permitiu-nos identificar áreas fortes e áreas fracas na formação e na acção dos professores, de onde poderão decorrer ideias para melhoria das práticas de ensino e de formação. Devemos notar que o 1.º Ciclo do Ensino Básico é porventura o mais importante na formação escolar dos cidadãos e aquele em que a acção dos professores tem resultados mais evidentes, atendendo sobretudo à dependência que crianças tão novas revelam face à acção dos adultos. Qualquer acção educativa neste período tem em geral fortes repercussões no comportamento das crianças, pelo que a forma como se ensina é da maior relevância para a trajectória dos alunos.

Actualmente é quase consensual que a leitura, a escrita e o cálculo constituem competências fundacionais para um grande número de aprendizagens posteriores e representam conquistas inestimáveis para o desenvolvimento pessoal e social das crianças. A sua melhor ou pior aprendizagem tem por

isso não negligenciáveis repercussões de curto, médio e longo prazo nas trajectórias individuais e colectivas. Mais ainda: aquilo que não for conseguido nestas áreas ao longo dos primeiros anos de escolaridade dificilmente será recuperado nos anos seguintes. Na verdade, a distância entre os alunos com dificuldades e os restantes alunos tende mesmo a alargar-se e não a estreitar-se, tendo este facto recebido na literatura especializada a singular designação de «efeito Mateus» (Stanovich, 1986)¹.

Este projecto representa o reconhecimento da importância decisiva do 1.º Ciclo do Ensino Básico na formação escolar e pessoal dos cidadãos. Enfatiza também o extraordinário valor e importância do ensino e dos professores nessa formação, colocando-os no centro do processo e evidenciando o seu insubstituível papel. Seria por isso importante que quer investigadores quer professores não negligenciassem o factor ensino em favor da aprendizagem. A investigação nestas duas áreas não é mutuamente exclusiva e tem de caminhar lado a lado. Pela nossa parte, gostaríamos de sublinhar que as inúmeras aprendizagens que a escola nos fornece num tão limitado espaço de tempo não dependem nem podem ser deixadas ao arbítrio da maturação individual, mas sim de um conjunto organizado e sistemático de actos sociais que designamos por «ensino». Estudar em pormenor estes actos sociais é pois indispensável para compreendermos como é que os indivíduos aprendem.

O projecto «*Ensino da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores*» só foi possível graças ao apoio da Fundação Francisco Manuel dos Santos, à qual expressamos toda a nossa gratidão. Além do agradecimento ao Conselho de Administração, na pessoa do seu presidente, Prof. António Barreto, gostaríamos ainda de destacar o quanto a realização deste projecto fica a dever a três pessoas em particular: em primeiro lugar, ao Prof. Nuno Crato, que acreditou no projecto e que apoiou a sua apresentação ao conselho de Administração da FFMS. Sem esse apoio, o projecto não se teria realizado, pelo menos nos moldes em que foi desenhado. Ao Prof. Nuno Crato deve pois ser creditada, antes de mais ninguém, a possibilidade que tivemos de apresentar e concretizar o projecto. Em segundo lugar, ao Prof. Carlos Fiolhais, director dos programas de Educação e Ciência da FFMS, que nessa qualidade acompanhou o projecto ao longo de dois anos. A atenção, o interesse, o conhecimento e a precisão de observações e comentários que o Prof. Carlos Fiolhais evidenciou em todas as reuniões que manteve com a equipa do projecto funcionaram sempre para nós como um importante estímulo e como uma oportunidade de reflexão sobre as opções e decisões que fomos tomando ao longo do tempo. Em terceiro lugar, deixamos um reconhecido agradecimento à Dr.ª Mónica Vieira, que assegurou toda a logística do projecto e que permitiu que este decorresse sem problemas e sem complicações. Graças ao

¹ Metáfora utilizada por Keith Stanovich (1986) a partir de uma parábola do Evangelho segundo S. Mateus, que diz: «Porque ao que tem, se lhe dará e viverá na abundância, porém ao que não tem se lhe retirará o que tem.» No que diz respeito à leitura, a ideia é que os alunos que começam a experienciar dificuldades vão ficando progressivamente mais longe dos melhores. Tanto mais longe quanto mais o tempo passa.

seu empenho, foi possível que a equipa do projecto sentisse sempre o maior apoio e segurança no trabalho que estava a ser realizado.

Gostaríamos, por fim, de deixar o nosso agradecimento a todos os professores que participaram neste estudo. Sem a sua colaboração, não teria sido possível atingir os objectivos que nos propusemos. Graças a eles pensamos ter hoje um maior e melhor conhecimento sobre a forma como a leitura é abordada nas salas de aula em Portugal e sobre as crenças e conhecimentos dos professores na área da leitura. A todos eles o nosso sincero agradecimento.

Prefácio

Por que razão é importante uma formação de professores de elevado nível na área da leitura

Louise Spear-Swerling

SOUTHERN CONNECTICUT STATE UNIVERSITY

Na minha qualidade de professora universitária e de formadora de professores, trabalho frequentemente com professores do 1.º Ciclo de escolas públicas muito conscienciosos, experientes e empenhados no ensino da leitura. Uma dessas professoras, no final de um curso que leccionei, agradeceu-me pelo que tinha aprendido e acrescentou o seguinte lamento: «Agora percebo que cometi alguns erros graves no ensino da leitura a crianças com dificuldades, nomeadamente pelo facto de as ter encorajado a adivinhar palavras com base em desenhos, em vez de lhes pedir para olharem cuidadosamente para as palavras e de as ensinar a descodificar essas palavras. Sabendo o que sei hoje, estou convencida que agravei as dificuldades de algumas dessas crianças, ainda que de forma não intencional. Quem me dera ter tido melhor formação sobre o ensino da leitura antes de ter iniciado a profissão.»

A maior parte dos professores entra para a profissão porque gosta de trabalhar com crianças e porque quer genuinamente ajudá-las. Por outro lado, ninguém deseja fracassar profissionalmente. Contudo, diversos estudos (Cunningham, Perry, Stanovich, & Stanovich, 2004; Lopes, Spear-Swerling, Oliveira, Velasquez, & Zibulsky, no prelo; Moats, 1994; Piasta, Connor, Fishman, & Morrison, 2009; Spear-Swerling, Brucker, & Alfano, 2005; Spear-Swerling & Cheesman, 2012) indicam que os professores carecem frequentemente do conhecimento científico que os ajude a ensinar de forma mais eficaz, especialmente crianças com problemas de aprendizagem da leitura. Uma maior qualidade de formação inicial e da formação em serviço poderiam assegurar uma melhor aprendizagem dos alunos nos primeiros anos de escolaridade e criar uma base mais sólida para o sucesso na leitura a longo prazo, o qual depende largamente da qualidade das aprendizagens iniciais (Chall, Jacobs, & Baldwin, 1990; Juel, 1994; Stanovich, 1986). É por isso da maior relevância

saber o que é uma preparação de «elevada qualidade», ou seja, o que deverão os futuros professores saber para ensinar a ler e de que forma deverão aplicar este conhecimento no trabalho com as crianças.

Há naturalmente muitas variáveis além da qualidade da instrução que influenciam a realização dos alunos na leitura, nomeadamente as suas capacidades e o nível de literacia familiar. Contudo, para quem desenha as políticas e para todos aqueles que pretendem melhorar o nível de leitura das crianças em larga escala, a preparação dos professores constitui uma variável particularmente importante, por pelo menos duas razões: em primeiro lugar, a investigação confirma a intuição de que os bons professores contam. A investigação sobre a eficácia dos professores, por exemplo, separa a influência de se ter um determinado professor de outras variáveis que influenciam o desempenho dos alunos, como o *background* familiar ou a realização anterior. Alguns estudos (*e.g.*, Chetty, Friedman, & Rockoff, 2011; Heck, 2009) sugerem que os professores exercem uma influência significativa no desempenho das crianças na leitura e noutros domínios. Além disso, o impacto colectivo dos professores, isto é, a influência positiva de se ter uma sucessão de bons professores ou a influência negativa de se ter uma sucessão de maus professores, é especialmente poderosa. Em segundo lugar, ao contrário de outros factores que influenciam o desempenho na leitura, como, por exemplo, as capacidades da criança, a eficácia do professor é susceptível de melhoria através de uma boa preparação e de uma boa e continuada formação em serviço.

Os estudos aqui revistos dizem fundamentalmente respeito aos EUA. No entanto, estes estudos têm também importantes implicações para quem desenha as políticas em Portugal e para os professores, uma vez que, sendo o português uma língua alfabética tal como o inglês, as competências requeridas para a evolução da leitura são muito semelhantes. Por outro lado, a literatura revista noutro ponto deste texto (Lopes, *et. al.*, no prelo) mostra que os professores portugueses parecem partilhar muitas das lacunas de conhecimento dos professores americanos, as quais podem ser corrigidas através da formação inicial e da formação em serviço. De facto, ao contrário do que muitas pessoas pensam, ensinar grandes grupos de crianças a ler requer considerável conhecimento e competência. Não basta ser-se um adulto literato que se dá bem com crianças (Moats, 1994, 1999). Exploraremos por isso de seguida o tipo de conhecimento disciplinar (conhecimento de conteúdos pedagógicos) que todos os professores que pretendem ensinar crianças a ler com êxito deveriam possuir.

Conhecimento disciplinar fundamental para o ensino da leitura no Ensino Básico

Componentes Fundamentais da Leitura

Uma área fundamental do conhecimento disciplinar é a compreensão dos processos envolvidos na evolução da leitura e as habilidades específicas subjacentes à aprendizagem da leitura. A investigação em diversas línguas (e. g., Cardoso-Martins, 2001; National Reading Panel, 2000; Sucena, Castro, & Seymour, 2009; Wimmer & Goswami, 1994; Wolf, 2007) sugere que diversas habilidades específicas, normalmente denominadas componentes da leitura, são particularmente relevantes para a aprendizagem da leitura em línguas alfabéticas como o inglês, o alemão, o castelhano ou o português. Estas habilidades-chave incluem a consciência fonémica, o conhecimento fónico, a fluência, o vocabulário, a compreensão oral e a compreensão da leitura. A tabela 1 mostra as definições dessas habilidades bem como algumas das razões pelas quais elas são importantes para a evolução da leitura.

A *consciência fonémica* implica a consciência dos sons da fala, por exemplo, a consciência de que a palavra *sol* é composta por três sons separados (fonemas) /s/, /o/ e /l/. As crianças com boa consciência fonémica conseguem juntar os sons oralmente (e. g., juntar os fonemas /s/, /o/ e /l/ para produzir a palavra *sol*) e fazer também o contrário, ou seja, partir da palavra *sol* e decompô-la nos seus fonemas individuais. A consciência fonémica constitui o nível mais avançado de consciência fonológica. Esta, por seu turno, inclui níveis relativamente elementares de consciência, nomeadamente a habilidade de reconhecer a rima ou de identificar palavras com o mesmo som inicial (e. g., *sol*, *sopa* e *cisne* começam toda com /s/). Nas línguas alfabéticas como o português e o inglês, a consciência fonológica e a consciência fonémica são particularmente importantes nos estádios iniciais de aprendizagem da leitura.

O *conhecimento fónico* refere-se ao conhecimento das regras de correspondência grafemas-fonemas e à capacidade de aplicar esse conhecimento à descodificação de palavras não familiares. Na ausência de competências fónicas, as crianças poderão memorizar palavras específicas, mas ser-lhes-á muito difícil progredir na leitura utilizando esta estratégia, uma vez que não é possível memorizar os milhares de palavras necessárias a uma leitura proficiente. As competências de descodificação são igualmente necessárias para a compreensão da leitura, já que, se as crianças não forem capazes de ler as palavras do texto com exactidão, não as compreenderão, mesmo que tenham uma excelente capacidade de compreensão oral.

A consciência fonémica e o conhecimento fónico, apesar de frequentemente confundidas, constituem habilidades distintas, ainda que interajam

nas fases iniciais de aprendizagem da leitura e da escrita. Por exemplo, para escrever a palavra *sol*, uma criança tem de conhecer os sons individuais da palavra (consciência fonémica) e de seguida encontrar a letra correspondente a cada um desses sons (conhecimento fónico). Para ler a palavra *sol*, a criança tem de conhecer as correspondências grafofonémicas (*e. g.*, que a letra *s* se pronuncia /s/, conhecimento fónico). Em crianças que estão a aprender a ler em inglês, o conhecimento fónico desenvolve-se essencialmente até ao 3.º ano de escolaridade. Contudo, em crianças que aprendem a ler em línguas mais transparentes, como é o caso do português ou do alemão, o conhecimento fónico tipicamente evolui mais rapidamente do que no inglês (*e. g.*, Wimmer & Goswami, 1994).

A fluência é a capacidade de ler com precisão, sem esforço e com razoável velocidade, um texto apropriado à idade. Os leitores fluentes conseguem ainda ler em voz alta com fraseamento e com expressão adequadas (*e. g.*, elevar a voz no final de uma passagem de texto interrogativa). Ler com precisão constitui um pré-requisito para a fluência, a qual começa tipicamente a desenvolver-se pouco depois da aquisição das correspondências grafofonémicas. Nas crianças que aprendem em língua inglesa, a maior evolução da fluência regista-se no 2.º e no 3.º ano de escolaridade (Chall, 1983), mas continua certamente a verificar-se durante algum tempo. A leitura de texto fornece uma base importante para as tarefas ainda mais desafiadoras que a criança encontra nos últimos anos do 1.º Ciclo e anos seguintes. A pouca fluência tende a prejudicar a compreensão e a motivação para a leitura, e dificulta o acompanhamento, por parte da criança, do elevado volume de leitura requerido nos anos seguintes.

Tabela 1. Habilidades importantes na aprendizagem da leitura

Habilidade	Definição	Algumas razões pelas quais a habilidade é importante	Exemplos de avaliações	Exemplos de intervenções eficazes
Consciência Fonêmica	Consciência de e capacidade de manipular os sons individuais (fonemas) nas palavras faladas	Para conseguirem ligar as palavras escritas aos sons e para compreenderem a lógica de um alfabeto, as crianças têm de ter consciência de que as palavras faladas são compostas por sons individuais	As tarefas de síntese de segmentação oral (<i>e. g.</i> , a professor diz «Que palavra é esta: /g/, /a/, /t/, /o/?») As crianças repetem os sons individuais e depois juntam-nos para obter <i>gato</i>)	Ensino explícito da síntese e da segmentação fonêmica, com recurso a blocos ou outros materiais que representem fonemas individuais. Esta estratégia deve ser conjugada com o ensino fónico
Conhecimento Fónico (descodificação de palavras)	Conhecimento de correspondências letras-sons; capacidade de aplicar o conhecimento dos sons representados pelas letras na descodificação de palavras desconhecidas	As crianças precisam de competências fónicas para conseguirem ler as muitas palavras desconhecidas que encontram quando lêem; um bom conhecimento fónico fornece também um importante mecanismo de consolidação das palavras na memória, e promove a automaticidade na leitura de palavras	As crianças lêem palavras fora do contexto (<i>e. g.</i> , numa lista), das quais algumas deverão ser palavras sem sentido (<i>e. g.</i> , <i>pirte or calto</i>)	Ensino explícito e sistemático de correspondências letras-sons e de sons relativos a padrões de letras usuais (<i>e. g.</i> , <i>ch</i>); instrução de síntese fónica (das partes para o todo); aplicação de competências fónicas à leitura de excertos de texto
Fluência	Capacidade de ler com precisão, sem esforço, com razoável velocidade e (na leitura oral) com expressão e fraseamento, excertos de texto apropriados à idade	A leitura fluente é importante para a compreensão e para o empenho na leitura; os problemas com a fluência tendem a limitar a compreensão e a diminuir a motivação para a leitura	As crianças lêem um texto apropriado à idade durante um minuto, sendo o número de palavras correctamente lidas comparado com as normas de fluência da leitura próprias da sua idade	Leituras repetidas de textos familiares; leitura oral para um professor, o qual fornece pistas e <i>feedback</i> apropriado; treinos cronometrados com cartões que contêm palavras escritas; muita prática de leitura independente
Vocabulário	Conhecimento do significado de palavras	O conhecimento do vocabulário é extremamente importante para a compreensão oral e para a compreensão do texto, desempenhando também um papel no reconhecimento de palavras	Perante uma série de figuras, as crianças apontam a figura que contém a palavra dita em voz alta pelo examinador (vocabulário receptivo)	O ensino explícito de palavras desconhecidas é importante para a compreensão de um texto, em conjugação com abordagens indirectas como, por exemplo, ensinar as crianças a inferir significados de palavras a partir de étimos comuns
Compreensão	Compreensão da linguagem falada ou compreensão de texto	A compreensão da fala influencia a capacidade de compreensão de frases descodificadas com sucesso	As crianças ouvem um trecho lido pelo examinador e respondem a questões (compreensão da fala); as crianças lêem um excerto e respondem a perguntas (compreensão da leitura)	Ensino explícito de estratégias de compreensão tais como os resumos: utilização de organizadores gráficos; discussão oral de textos; construção do <i>background</i> de conhecimento necessário para perceber o texto

O *vocabulário*, enquanto conhecimento do significado das palavras, é crítico para a compreensão de textos; por exemplo, se uma criança desconhece o significado da palavra *chamas*, não perceberá totalmente uma frase como *A casa estava em chamas*, mesmo que consiga decodificar cada uma das palavras correctamente. A *Compreensão Oral* refere-se àquilo que se conhece para lá do nível individual da palavra, nomeadamente a compreensão de frases, parágrafos e do discurso em geral, o qual é influenciado por múltiplos factores além do conhecimento do vocabulário. Entre estes contam-se o conhecimento da gramática e da sintaxe.

Todas estas habilidades – consciência fonémica, conhecimento das correspondências grafofonémicas, fluência, vocabulário e compreensão da linguagem – desempenham o seu papel no desenvolvimento de uma compreensão adequada da leitura, a qual constitui certamente o objectivo da instrução da leitura. Contudo, ainda que estas habilidades sejam essenciais, elas não têm todas a mesma importância em diferentes estádios do desenvolvimento da leitura. Para os leitores típicos, a consciência fonémica e o conhecimento das correspondências grafofonémicas são especialmente importantes nos estádios iniciais da leitura, altura em que as crianças estão a desenvolver a compreensão do código alfabético, e quando o desenvolvimento da decodificação tende a impulsionar a evolução da leitura. A meio do 1.º Ciclo do Ensino Básico, os leitores típicos já apresentam competências de decodificação bem desenvolvidas, pelo que, a partir desse momento, a decodificação é menos crítica para o progresso na leitura (sublinhe-se que isto é verdadeiro para os leitores típicos, mas não para os leitores fracos; estes últimos, mesmo na adolescência, podem evidenciar problemas de consciência fonémica e de decodificação, como adiante veremos). Pelo contrário, depois do 3.º ano as necessidades relativas ao vocabulário e à compreensão aumentam dramaticamente, pelo que o desenvolvimento nessas áreas torna-se central.

Finalmente, os professores devem compreender de que forma as componentes mais importantes da leitura interagem ao longo do processo de desenvolvimento da leitura. A utilização de pistas contextuais para facilitar a decodificação de palavras – como, por exemplo, adivinhar palavras com base em figuras ou no contexto da frase, muitas vezes em conjugação com as primeiras letras das palavras – constitui um bom exemplo de interações entre as componentes da leitura; neste caso, competências de correspondências grafofonémicas e compreensão da linguagem. Os leitores iniciados e os leitores com problemas de decodificação recorrem frequentemente ao contexto para compensar os défices de decodificação. Nos primeiros anos, esta estratégia pode surtir efeito. Contudo, à medida que as crianças avançam na escola e são confrontadas com leituras cada vez mais difíceis, o recurso ao contexto como

forma de ajuda ou de aceleração da descodificação tende a causar problemas, uma vez que desvia recursos que são necessários para a compreensão. O progresso efectivo no início da escolaridade é caracterizado pela descodificação automática e precisa, não pela capacidade de utilização de pistas do contexto para adivinhar palavras (Stanovich, 2000). Por consequência, os professores devem encorajar as crianças a olhar cuidadosamente para as palavras escritas, não a tentar adivinhá-las a partir de figuras ou do contexto da frase.

A Estrutura da Linguagem

Para ensinar de forma adequada a leitura, especialmente a crianças com dificuldades, os professores têm de ter uma compreensão explícita da estrutura da linguagem – não apenas da estrutura individual das palavras (*e. g.*, a estrutura fonémica e morféica das palavras), mas também de níveis superiores da linguagem, nomeadamente das frases e da estrutura do discurso. Um exemplo de conhecimento da estrutura do discurso é perceber a especificidade organizativa de uma narrativa por comparação com um texto informativo (*e. g.*, um capítulo de um livro de ciências). O primeiro tem personagens, contexto e um enredo, enquanto o segundo está normalmente organizado em torno de ideias principais e de pormenores. Num texto científico, os títulos e subtítulos contêm informação importante; num romance, os títulos e subtítulo podem ser frequentemente ignorados sem sacrifício significativo da compreensão do texto.

O conhecimento da estrutura da linguagem não é uma consequência automática de se ser um leitor adulto proficiente. Spear-Swerling e Brucker (2006) verificaram que futuros professores com competências muito desenvolvidas de descodificação ainda cometem muitos erros em tarefas em que têm de contar fonemas de palavras ou determinar se uma palavra é regular ou irregular. Apesar da maior transparência da língua portuguesa relativamente à língua inglesa, Lopes *et. al.* (no prelo) verificaram que mesmo os professores portugueses experientes apresentam algumas dificuldades na contagem de fonemas de palavras ou na identificação de palavras difíceis de descodificar.

Sem um conhecimento explícito da estrutura da linguagem, os professores poderão não ser capazes de ensinar adequadamente aos alunos a estrutura da língua. Além disso, podem interpretar erradamente os erros dos alunos, instruir através de exemplos inapropriados ou confundir inadvertidamente os alunos (Moats, 1999). Por exemplo, um professor que não consegue reconhecer que a palavra *bosque* é foneticamente irregular pode utilizar esta palavra em actividades de correspondência grafofonémica, sendo as crianças incapazes de a descodificar através das regras de correspondência. Um professor que

não conhece a estrutura da fala nem a sua relevância para a compreensão da leitura (bem como para a escrita) provavelmente não chamará a atenção dos estudantes para essas estruturas durante o ensino da leitura.

Tipos mais comuns de dificuldades da leitura

É fundamental para os futuros professores conhecerem os diferentes tipos de dificuldades da leitura e, em particular, três padrões muito típicos. Em especial nos primeiros anos, muitos leitores fracos evidenciam uma boa compreensão oral e um bom vocabulário, mas apresentam dificuldades na decodificação de palavras, frequentemente devido a problemas de consciência fonémica. Outras crianças, particularmente leitores fracos identificados após o 3.º ano, apresentam o padrão oposto: apesar de evidenciarem uma consciência fonémica e conhecimentos de regras de correspondência grafofonémicas adequadas à idade, têm dificuldades de compreensão, frequentemente devido a problemas com o vocabulário oral e com a compreensão da linguagem (Leach, Scarborough, & Rescorla, 2003). Um terceiro grupo de crianças apresenta dificuldades de leitura mistas (Catts, Adlof, & Weismer, 2006) envolvendo problemas quer na leitura de palavras quer na compreensão, com estas últimas excedendo o que seria de esperar pelos simples problemas na leitura de palavras. As crianças com dificuldades mistas podem apresentar uma fraca compreensão da leitura mesmo quando estão a ler material ajustado ao seu nível de instrução (textos que conseguem decodificar bem) em consequência de factores como pobreza de vocabulário ou dificuldades de realização de inferências.

O conhecimento dos padrões usuais de dificuldades de leitura por parte dos professores é vital, pelas suas implicações para a avaliação e para a intervenção. No que diz respeito à avaliação, por exemplo, os professores devem ser capazes de reconhecer que uma criança que tem dificuldades sistemáticas na junção de sons – consciência fonémica pobre – apresenta um risco significativo de vir a evidenciar dificuldades na leitura. No que diz respeito à intervenção, a instrução sistemática de regras de correspondência grafofonémicas normalmente beneficia as crianças com dificuldades específicas de decodificação e com dificuldades de leitura mistas, mas não será particularmente útil para quem apresenta dificuldades específicas de compreensão na leitura, cujos problemas estão para lá da leitura de palavras.

É igualmente importante que os futuros professores estejam conscientes das concepções erradas acerca dos problemas de leitura. A maior parte dos problemas da leitura não implica inteligência limitada, falta de motivação para a aprendizagem, nem está associada à visão das letras ou das palavras em espelho. Pelo contrário, a maior parte dos problemas da leitura está ligada a

tipos específicos de dificuldades de linguagem e estas dificuldades, por seu turno, estão relacionadas com a experiência, bem como com as habilidades intrínsecas de aprendizagem. Por exemplo, embora as limitações no vocabulário possam ocasionalmente ser causadas por dificuldades intrínsecas da linguagem, as crianças que vivem em situações de pobreza apresentam frequentemente debilidades no vocabulário que resultam simplesmente da falta de exposição a vocabulário diferenciado (Hart & Risley, 1995; Lesaux & Kieffer, 2010).

Avaliação e Intervenção

Para reconhecerem precocemente as dificuldades de leitura e para iniciarem prontamente uma intervenção, os professores têm de conhecer formas eficazes de avaliar e de intervir. As duas colunas do lado direito da tabela 1 fornecem alguns exemplos de avaliações e intervenções para componentes específicas da leitura.

Tendo em consideração que os problemas de descodificação estão muitas vezes (ainda que nem sempre) associados a dificuldades básicas da leitura, a avaliação efectiva da descodificação é especialmente crítica nos primeiros anos de escolaridade. Como foi realçado atrás, os descodificadores fracos podem por vezes compensar as dificuldades de descodificação quando estão a ler. Por conseguinte, a avaliação das competências de descodificação fora do contexto é essencial para os leitores iniciados e para aqueles que têm problemas de leitura. As avaliações de leitura de palavras fora do contexto passam tipicamente por dar à criança listas de palavras para ler, organizadas por nível de dificuldade, ou por dar a ler grupos de palavras organizadas por categorias fónicas (*e. g.*, palavras com 3 ou 4 letras da categoria mais simples e palavras polissilábicas complexas, da categoria mais difícil). Na avaliação de leitura de palavras fora do contexto é muito importante incluir algumas palavras sem sentido, isto é, palavras que não são realmente palavras. Algumas crianças podem reconhecer muitas palavras verdadeiras num teste de descodificação, mas podem não ser capazes de descodificar palavras não familiares. Palavras sem sentido como *smeck* ou *libguff* (em inglês) ou *vena* ou *dande* (em português) fornecem informação fundamental sobre a capacidade de descodificação de palavras desconhecidas. Um teste de referência ao critério organizado por categorias fónicas é particularmente útil para planear a instrução de regras de correspondência grafofonémicas, porque pode ajudar o professor a determinar as regras de correspondência que as crianças já sabem, e quais as têm de ser aprendidas a seguir.

Outro exemplo de conhecimentos importantes acerca da avaliação é o reconhecimento, com base nas dificuldades específicas de leitura de uma criança, das áreas em que essa criança precisa de avaliação aprofundada. Os alunos com dificuldades de compreensão que conseguem ler em voz alta a um

nível apropriado para a idade provavelmente não necessitam de avaliação de competências fónicas, uma vez que a descodificação com precisão constitui um pré-requisito para a fluência. Estes leitores com dificuldades devem ser avaliados em áreas importantes da compreensão como por exemplo o vocabulário, inferências e compreensão oral. Já as crianças que não conseguem ler fluentemente para a idade apresentam frequentemente dificuldades na leitura precisa de palavras, pelo que os professores devem avaliar as competências fónicas destas crianças no sentido de determinar quais as crianças que precisam de intervenção a este nível, além de intervenção na fluência.

Além disso os professores devem saber que os pré-escolares que têm dificuldades em aprender a falar apresentam um risco substancialmente superior de vir a apresentar problemas de leitura na escola primária (Scarborough, 2005). Crianças com uma história de atraso precoce na linguagem nem sempre acabam por revelar dificuldades na leitura, mas os professores devem monitorizar os progressos destas crianças na leitura de forma particularmente cuidadosa e intervir rapidamente se os problemas acabarem por aparecer. Além disso, os professores devem ter consciência de que, embora os programas de intervenção no 1.º Ciclo para leitores em risco sejam extremamente importantes, não conseguem prevenir todas as dificuldades da leitura, uma vez que estas só se tornam nítidas nos últimos anos do 1.º Ciclo, frequentemente em resposta ao aumento das expectativas quanto à quantidade de leitura e quanto à compreensão (Leach *et al.*, 2003).

O êxito das intervenções na leitura depende do ajustamento entre intervenções apropriadas com base na investigação e as necessidades específicas do indivíduo. Se as dificuldades essenciais de uma criança residem na descodificação ou na fluência, uma intervenção focalizada na compreensão provavelmente não será útil. Se a dificuldade principal for a compreensão, uma intervenção sobre a descodificação provavelmente também não será útil. Para uma criança que precisa de ajuda na consciência fonémica e nas regras de correspondência grafofonémicas, a investigação sugere fortemente um ensino muito explícito e sistemático de regras de correspondência grafofonémicas, de cariz particularmente sintético (das partes para o todo) que integrem instrução na junção de fonemas e na segmentação (Blachman *et al.*, 2004; Christensen & Bowey, 2005; National Early Literacy Panel, 2008; National Reading Panel, 2000).

Para crianças com necessidades específicas ao nível da compreensão, diversas abordagens instrucionais apresentam bom suporte empírico. Quer os métodos de instrução do vocabulário (*e. g.*, ensino explícito de palavras importantes para a compreensão do texto) quer os métodos indirectos (*e. g.*, inferir os significados de palavras a partir de morfemas e de afixos) parecem ser eficazes (Beck, McKeown, & Kucan, 2002; National Reading Panel, 2000). Além disso, a investigação sobre compreensão da instrução evidencia a eficácia

do ensino explícito de estratégias de compreensão tais como o resumo e o questionamento; da utilização de organizadores gráficos como mapas das histórias; da discussão oral de textos; e da construção do *background* necessário para a compreensão do texto (McKeown, Beck, & Blake, 2009; National Reading Panel, 2000; RAND Reading Study Group, 2002). Dadas as múltiplas exigências quanto ao tempo dos professores, os programas de intervenção baseados na investigação e as avaliações de qualidade comercialmente disponíveis constituem importantes recursos para os professores que pretendem intervir oportuna e eficazmente sobre os leitores em dificuldades.

Infelizmente a investigação sobre os conhecimentos dos professores sugere que o conhecimento sobre avaliação e intervenção pode constituir um ponto particularmente fraco para muitos professores. A investigação que temos conduzido com professores americanos (Spear-Swerling *et al.*, 2005; Spear-Swerling & Cheesman, 2012) indica que mesmo os professores experientes e qualificados podem desconhecer importantes factores de risco para dificuldades de leitura, podem revelar confusão quanto ao papel das pistas contextuais na leitura proficiente e podem não estar familiarizados com avaliações que são extremamente úteis para a identificação precoce de problemas de leitura ou para o planeamento de intervenções. Por exemplo, num dos estudos (Spear-Swerling & Cheesman, 2012) cerca de metade da amostra de professores do ensino regular (45 %) e mais de um terço dos professores da educação especial (37 %) não reconheceu a utilidade de uma medida de descodificação referida a critério no planeamento da instrução para uma criança descrita como tendo dificuldades significativas na descodificação. Cerca de metade dos professores de ambos os grupos (53 % do ensino regular e 63 % do ensino especial) foram incapazes de perceber quando é que um livro de leitura era demasiado difícil para uma criança cuja precisão de leitura estava bastante abaixo dos 90 %. O mesmo estudo mostrou que muitos professores não estavam familiarizados com intervenções baseadas na investigação, como é o caso de programas multissensoriais estruturados de linguagem para o ensino da descodificação e de outros aspectos da estrutura da linguagem (*e. g.*, Wilson, 1988) que lhes poderiam ser extremamente úteis na abordagem dos problemas de leitura dos alunos. Outros investigadores que estudaram amostras de professores americanos encontraram resultados semelhantes. Moats e Foorman (2003), por exemplo, verificaram que 44 % dos professores da sua amostra apresentavam dificuldades de interpretação da leitura oral de uma criança que utilizava o contexto para compensar as dificuldades de descodificação, com prejuízo para a interpretação.

Os resultados de Lopes *et al.* (no prelo) indicam que os professores portugueses participantes partilham algumas destas dificuldades. De facto, neste

estudo os participantes portugueses apresentaram uma realização significativamente inferior à dos participantes americanos num questionário de conhecimentos sobre instrução da leitura e em particular no conhecimento sobre avaliação e intervenção. Para ambos os grupos, os resultados são ainda mais preocupantes pelo facto de os participantes não parecerem ter uma percepção adequada do seu próprio conhecimento e por vezes pensarem ter mais conhecimento do que realmente têm. Estas autopercepções inadequadas podem ter como consequência que os professores não procurem mais formação ou que não estejam receptivos a novas oportunidades de desenvolvimento profissional (Cunningham *et al.*, 2004).

Considerados como um todo, estes resultados preocupantes indicarão que a maior parte dos professores americanos e dos professores portugueses são simplesmente incompetentes? Certamente que não. Estudos realizados com professores americanos (Brady *et al.*, 2009; McCutchen, Abbott, & Green, 2002; Spear-Swerling & Brucker, 2004) mostram que quando os professores são expostos a conhecimento disciplinar importante acerca da leitura, aprendem-no. E não há qualquer razão para crer que algo de diferente se passará com os professores portugueses.

Os problemas de conhecimento disciplinar efectivo dos professores americanos parecem estar relacionados, pelo menos em parte, com o facto de muitos programas de formação de professores não divulgarem os resultados mais recentes da investigação acerca da leitura (Joshi *et al.*, 2009a, 2009b; National Council on Teacher Quality, 2006). A inclusão destes conteúdos na formação inicial constitui o primeiro passo, ainda que não o único, para uma formação de professores de elevada qualidade.

A Importância da Aplicação do Conhecimento

O Conhecimento Disciplinar é Necessário mas não é Suficiente

Ao longo da sua experiência escolar, a maior parte das pessoas teve provavelmente pelo menos um professor que exibia um grande conhecimento dos conteúdos que ensinava, mas que não era muito eficaz a transmiti-los. Da mesma forma, um professor pode ter muitos conhecimentos acerca da leitura, mas pode não os transmitir adequadamente às crianças. Este tipo de professor pode não apresentar alguns conceitos importantes de uma forma clara, pode não sequenciar a instrução de forma adequada, pode não fornecer *feedback* efectivo acerca dos erros dos alunos, e pode não se relacionar adequadamente com os alunos ou não ser capaz de estimular o empenho de alunos de níveis diferenciados de conhecimento. Isto não significa que o conhecimento não

tem importância. A questão é que, sendo necessário, não é suficiente para a instrução eficaz da leitura.

Para desenvolver as múltiplas competências necessárias para o ensino da leitura, os futuros professores têm de ter oportunidades estruturadas de trabalho com alunos, sob supervisão de um tutor experiente (Brady & Moats, 1997; Hoffman *et al.*, 2005; International Dyslexia Association, 2010; National Academy of Education, 2005). Uma boa supervisão é importante, porque um orientador capaz pode ajudar os professores inexperientes a reconhecer os seus problemas de instrução, pode modelar comportamentos de ensino eficazes, e pode fornecer de imediato *feedback* construtivo. Os professores mais novos podem não reconhecer problemas ou dificuldades na sua acção e podem por isso não sentir necessidade de pedir ajuda. Os professores em formação, por exemplo, tendem a organizar lições demasiado difíceis e por vezes procuram ensinar demasiados conteúdos de uma só vez. E fazem-no sem terem consciência do facto. Um supervisor capaz pode chamar a atenção para este problema e mostrar como pequenas modificações podem tornar a lição muito mais produtiva.

Num programa de formação de professores, os formandos têm de ter múltiplas oportunidades de trabalhar com crianças, e também de administrar e interpretar resultados de instrumentos de avaliação e ensinar crianças de níveis diferenciados. Na Education School da Southern Connecticut University, por exemplo, nas disciplinas iniciais os formandos têm algumas experiências de campo não supervisionadas nas escolas, durante as quais se limitam a observar os professores e os alunos nas salas de aula. Posteriormente, têm formação em leitura (e em matemática), a qual inclui experiências relativamente curtas de tutoria supervisionada, nas quais os formandos têm de administrar instrumentos informais de avaliação a uma única criança e têm de utilizar essa avaliação para planear cerca de seis sessões de tutoria. Passam depois um semestre inteiro a trabalhar leitura e outras matérias com um pequeno grupo de alunos, tendo de planear sessões com um grupo de crianças (não apenas com uma) e de lidar com os comportamentos das crianças em grupo. Por fim, antes de se licenciarem, tem de passar durante um semestre por duas experiências de ensino, as quais incluem tipicamente algumas semanas em que os formandos assumem a responsabilidade total por uma sala de aula, sob supervisão de um orientador.

Os programas de formação de professores podem naturalmente estar estruturados de muitas maneiras. Ainda assim, os formadores de professores e as instituições de formação devem atender a determinados factores essenciais no desenho de programas de formação. Em primeiro lugar, a formação deve assentar fortemente no conhecimento de base científica relativo à leitura. Em segundo lugar, os futuros professores devem contactar com alunos ao longo do

curso, e não apenas no fim. Estas experiências envolvem uma gradual assunção de responsabilidade pelo futuro professor. Em terceiro lugar, os formandos devem ser supervisionados por orientadores com grande conhecimento sobre a avaliação da leitura e sobre formas de ensinar alunos de diversos níveis, incluindo os que têm dificuldades na leitura.

Necessidades de Formação de Professores do Ensino Regular e do Ensino Especial

Os professores do ensino regular e do ensino especial devem partilhar algum conhecimento básico, incluindo todo o conhecimento disciplinar anteriormente discutido. Os dois grupos de professores devem ter conhecimento das componentes da leitura, da estrutura da linguagem, dos tipos mais comuns de dificuldades de aprendizagem e de algumas práticas efectivas básicas de avaliação e de intervenção. Contudo, uma vez que a missão dos professores de educação especial é servir as crianças com os problemas mais sérios de aprendizagem de leitura², e porque estes professores constituem frequentemente um recurso para os professores titulares de turma que procuram ajuda para os seus alunos com problemas na leitura, a sua formação e conhecimentos têm de ser mais aprofundados. Precisam nomeadamente de uma preparação superior na área dos métodos de avaliação e de intervenção com leitores fracos. Precisam também de mais conhecimentos quanto aos problemas que podem afectar a aprendizagem da leitura, como é o caso da dislexia, dos problemas de linguagem oral e de perturbações do espectro autista, bem como de conhecimentos sobre as melhores práticas para lidar com estas problemáticas.

A prática supervisionada dos professores de educação especial deve também incluir o trabalho com crianças que apresentam diversos tipos de problemáticas. Tendo em conta a sua missão, é preocupante que alguns estudos tenham mostrado que estes professores não têm mais conhecimento disciplinar do que os professores do ensino regular. Spear-Swerling e Cheesman (2012) verificaram que professores do ensino regular e professores do ensino especial apresentavam desempenho idêntico em medidas de conhecimento acerca das componentes da leitura. Contudo, os professores de educação especial apresentavam melhor desempenho no conhecimento de práticas de avaliação e de intervenção.

A Necessidade de Desenvolvimento Profissional Continuado

Tendo em conta a extensa literatura científica sobre a leitura e sobre os problemas da leitura, nem mesmo o melhor programa de formação inicial pode dar aos formandos todo o conhecimento e competências de que precisarão ao longo

² Em Portugal não é exactamente assim. Na Europa também há variações de país para país no que diz respeito aos profissionais que apoiam os alunos com dificuldades na leitura.

da sua carreira. Além disso, a investigação científica fornece continuamente conhecimento adicional acerca da leitura, muito do qual tem implicações para a prática educacional. Ainda que esta profusão de conhecimento seja certamente desejável, cria desafios reais à formação de professores, a qual tem também de preparar os professores do 1.º Ciclo em outras competências que não as que estão ligadas ao ensino da leitura – competências no ensino da matemática e estudo do meio, competências para colaborar com colegas, e competências para utilizar as tecnologias da informação, entre outras. Consequentemente, a tutela educativa (*i. e.*, o Ministério da Educação) tem de estabelecer prioridades quanto ao que os professores recém-licenciados têm de saber na área da leitura, bem como fornecer oportunidades de formação profissional de elevado nível aos professores em exercício, a qual deve centrar-se em competências de ensino mais sofisticadas do que as que aprenderam na formação inicial. Ninguém espera que os recém-licenciados em Medicina tenham todos os conhecimentos necessários para a toda a sua carreira profissional. Pelo contrário, espera-se que tenham uma formação extensiva antes de exercerem a profissão e que continuem a obter formação ao longo da carreira. Deveríamos ter exactamente as mesmas expectativas para os professores do 1.º Ciclo.

Tal como Moats (1999) tão eloquentemente explica, a preparação inadequada de professores nos Estados Unidos radica em parte em concepções erradas acerca do nível de conhecimento e de competências necessárias para o ensino da leitura a grupos diversificados de crianças – concepções agora desmentidas por décadas de investigação científica na área da leitura. Ser bom leitor não é condição suficiente para ensinar a ler bem, tal como gozar de boa saúde não é condição suficiente para se ser bom médico. Tal como os bons médicos têm de saber anatomia, fisiologia e as causas e tratamentos de doenças comuns, também os futuros professores do 1.º Ciclo têm de conhecer as componentes importantes da leitura, a estrutura da linguagem, os tipos mais comuns de dificuldades da leitura e as boas práticas de avaliação e de intervenção. As experiências de ensino supervisionado, mesmo incluindo este conhecimento e outros conhecimentos relacionados, não eliminarão todos os problemas de leitura. Contudo, faz seguramente sentido utilizar todo o conhecimento científico disponível na formação inicial de professores e oferecer o tipo de formação profissional de base científica que os professores e os seus alunos merecem. Especialmente se posta em prática sistematicamente e em larga escala, uma formação de professores de elevada qualidade pode ser um poderoso factor de prevenção e de remediação das dificuldades de leitura de muitas crianças.

PROJECTO

**Crenças, conhecimentos e formação
de professores do 1.º Ciclo na área
do ensino da leitura**

Os conhecimentos acerca dos processos implicados na leitura e das questões fundamentais que se apresentam na aprendizagem desta competência tiveram avanços muito significativos nas últimas décadas (Adams, Foorman, Lundberg, & Beeler, 1998; Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes, 2007; Lopes, 2010; Price & McCrory, 2005; Spear-Swerling, 2007). Está hoje bem estabelecida, por exemplo, a importância da linguagem oral, em particular da consciência fonémica, na aprendizagem da leitura num sistema alfabético (Cary, 1977; Morais, 1997; Shaywitz, 2003; Spear-Swerling, 2007); a importância do conhecimento das correspondências grafofonémicas no reconhecimento (descodificação) de palavras (Chase & Tallal, 1990; Stanovich, 1996; Stanovich & Cunningham, 1984; Swanson, 1997); a necessidade da automatização destes processos para o progresso da fluência leitora (Jenkins, Fuchs, & Van den Broek, 2003; Klaua & Guthrie, 2008; Kuhn & Stahl, 2003; Landerl & Wimmer, 2008; Leppanen, Aunola, & Niemi, 2008; Rasinski, 1990; Thaler, Ebner, Wimmer, & Landerl, 2004); e a importância deste conjunto de competências para o cumprimento do objectivo fundamental da leitura, que é a compreensão (Balota, Flores-D'Arcais, & Rayner, 1990; Cunningham, 1993; Jenkins *et al.*, 2003; Just & Carpenter, 1987; Kendeou, 2009; McBride-Chang, Manis, Seidenberg, Custodio, & Doi, 1993). Porém, a investigação tem evidenciado que as crenças dos professores acerca dos processos de instrução da leitura, acerca dos seus próprios conhecimentos, bem como os seus conhecimentos efectivos acerca do funcionamento das respectivas línguas não têm acompanhado a evolução do conhecimento científico acerca dos processos implicados na aprendizagem da leitura (Bos, Mather, Dickson, Podhajski, & Chard, 2001; Carlisle, Correnti, Phelps, & Zeng, 2009; Carreker, Joshi, & Boulware-Gooden, 2010; Spear-Swerling, 2007, 2009; Spear-Swerling, Brucker, & Alfano, 2005). A própria formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico parece contrariar em muitos casos as descobertas da ciência na área da leitura (Spear-Swerling, 2007; Walsh, Glaser, & Dunne-Wilcox, 2006).

Tendo em conta que a qualidade média dos processos de aprendizagem depende fundamentalmente da qualidade da instrução (Lyon, 1988; Pressley,

1998; Scott, Nelson, & Liaupsin, 2001; Witt, VanDerHeyden, & Gilbertson, 2004), afigura-se decisivo conhecer melhor as crenças dos professores acerca das boas práticas de ensino da leitura, a percepção que têm sobre o seu nível de conhecimentos para o ensino da leitura, os conhecimentos efectivos que possuem para o fazer (aspectos que decorrem de alguma forma do tipo de formação inicial, da formação contínua e dos processos de aculturação que os professores vão sofrendo nos locais em que ensinam) e as práticas de sala de aula nesta área (Phelps & Schilling, 2004; Pressley, 1998).

Introdução

O interesse relativamente ao ensino/instrução eficaz tem recebido uma atenção desigual ao longo da história da educação. Em certos momentos do século XX, esta área foi alvo de um interesse significativo, seguido de um decréscimo e posterior ressurgimento (Brophy, 1996; McKee & Witt, 1990; Ysseldike & Elliott, 1999). Num dos momentos do século XX em que o interesse pela investigação sobre os processos de ensino da leitura atingiu um ponto particularmente baixo, o eminente académico B. F. Skinner chegou a proclamar a existência de «uma verdadeira conspiração de silêncio» sobre o ensino enquanto competência e que «a pedagogia é vista como um “palavra suja”» (Skinner, 1983). Ao afirmá-lo, Skinner evidenciava que as variáveis (estímulos) que tornam possível a aprendizagem não estavam a receber atenção suficiente ou que eram deliberadamente omitidas, como se fosse possível existir aprendizagem escolar sem que tivesse existido ensino.

Ainda que os denominados modelos intrínsecos de aprendizagem da leitura e das dificuldades de aprendizagem (*i. e.*, modelos que põem o ónus da aprendizagem da leitura e do insucesso na leitura exclusivamente na criança) sejam ainda prevalentes, a insatisfação com alguns (mal esclarecidos) aspectos etiológicos, instrucionais e de validade das intervenções (Fletcher *et al.*, 2007; Foorman, Francis, Shaywitz, Shaywitz, & Fletcher, 1997) têm estimulado a investigação sobre a instrução/ensino da leitura, sobre as crenças e percepções dos professores acerca do ensino da leitura e sobre os conhecimentos dos professores acerca da língua em que ensinam as crianças a ler (Brady *et al.*, 2009; Joshi *et al.*, 2009; Moats, 2009; Spear-Swerling, 2007). Além disso, os mais recentes desenvolvimentos políticos e sociais têm colocado as escolas sob pressão no sentido de demonstrarem evidência quanto aos resultados dos seus alunos. As escolas, como seria de esperar, transferem esta responsabilidade para os agentes directos do ensino, os professores, os quais terão cada vez mais dificuldades em afirmar que o sucesso/insucesso dos alunos depende pouco da qualidade da instrução e muito de factores externos à sala de aula (*e. g.*, família, motivação para a escola, etc.). Como afirma Deno (2008), «...*the pressure of meeting existing standards replaced the luxury of a relaxed approach where it was possible to sit back and “watch the garden grow”*»³ (p. 16).

3. «...a pressão para atingir os padrões exigidos substituiu o luxo de uma abordagem relaxada em que era possível sentarmo-nos, “vendo o jardim crescer”».

Na última década, foram realizados alguns estudos importantes sobre crenças dos professores acerca do ensino da leitura, sobre práticas de ensino da leitura em sala de aula e sobre currículos de formação inicial de professores (na área da leitura), oferecidos por universidades e por outras escolas de ensino superior. McCutchen *et al.* (2002), por exemplo, descobriram que os professores participantes do seu estudo estavam bastante familiarizados com títulos de livros de literatura infantil, mas possuíam um conhecimento bastante limitado nas áreas da linguagem e da estrutura do código escrito. Descobriram também que as crenças dos professores não são preditivas das práticas de sala de aula, ao contrário do nível de conhecimentos acerca da leitura, que aparece associado às práticas de instrução. McCutchen *et al.* (2002) verificaram ainda, tal como outros haviam feito antes (*e. g.*, Carpenter, Fennema, & Franke, 1996), que os professores eficazes utilizam frequentemente amostras de trabalhos dos alunos para desenvolverem os conteúdos que estão a ensinar e que recorrem ao conhecimento dos conteúdos para apoiar a instrução.

Moats (2009) salienta que é óbvio que a instrução constitui um determinante tão poderoso dos resultados académicos e escolares quanto o *background* familiar. Parece ser igualmente consensual que a instrução é ainda mais importante para crianças de estatuto socioeconómico-linguístico desfavorecido (Marzano, 2003; Moats, 2009). Contudo, não é claro se os professores acreditam verdadeiramente no efeito da instrução ou se privilegiam atribuições externas quando procuram explicar o sucesso/insucesso dos alunos (*e. g.*, contexto familiar pobre dos alunos, incapacidade dos alunos, etc.) (J. A. Lopes, 2010). De facto, dado que o ensino está sujeito ao escrutínio dos alunos, dos pais e dos meios de comunicação social, etc. (ou seja, de um grande número de pessoas com perspectivas muito diversas e eventualmente convicta de que basta ter andado na escola para se ser um bom avaliador do ensino), e uma vez que os modelos de leitura e de insucesso escolar vão da educação à psicologia, à medicina, à sociologia, à economia, etc. (ou seja, são demasiados modelos de demasiadas áreas do conhecimento), não surpreende que quer professores, quer outros profissionais e até mesmo o público em geral tenham dúvidas quanto ao peso da instrução no sucesso/fracasso da aprendizagem da leitura (Bos *et al.*, 2001; J. A. Lopes, Monteiro, Sil, Rutherford, & Quinn, 2004).

Os mais recentes desenvolvimentos e descobertas na psicologia da leitura e a pressão pela responsabilização quanto aos resultados dos alunos tornam mais urgente o debate sobre a preparação inicial, a certificação de competências e a formação em serviço dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Com grande probabilidade os cursos de formação destes professores serão cada vez mais pressionados para desenharem currículos e cursos cientificamente

validados, não sendo porém certo que este facto, por si só, origine inevitavelmente mudança (Moats, 2009; Walsh *et al.*, 2006).

Nos Estados Unidos, na sequência da desilusão com os fracos progressos em leitura ao longo de 40 anos, o National Council on Teacher Quality (NCTQ) (Walsh *et al.*, 2006) decidiu investigar de que forma estavam os futuros professores a ser preparados para ensinar a leitura às crianças. Os resultados foram considerados alarmantes, uma vez que *«only 15% of the education schools provide future teachers with minimal exposure to the science. Moreover, course syllabi reveal a tendency to dismiss the scientific research in reading, continuing to espouse approaches to reading that will not serve up to 40 percent of all children»*⁴ (p. 5).

O relatório do NCTQ refere claramente as práticas que os professores deveriam ter nas salas de aula para o ensino eficaz da leitura:

- Identificação precoce de crianças em risco de insucesso na leitura;
- Treino diário das competências linguísticas e de oralidade necessárias ao desenvolvimento da consciência dos sons da fala e dos fonemas;
- Instrução explícita dos sons correspondentes às letras, sílabas e palavras, acompanhada de ensino explícito da ortografia;
- Ensino fónico, adoptando as sequências de instrução que a investigação demonstrou produzirem menor confusão, em vez de ensino realizado de forma casuística e apenas quando as crianças apresentam dificuldades;
- Prática repetida até que os alunos atinjam o reconhecimento automático, evitando que tenham de soletrar uma palavra, quando o importante é que se focalizem no seu significado;
- Em simultâneo com as estratégias anteriores desenvolver competências de compreensão e de conhecimento do vocabulário, através da leitura em voz alta de livros infantis de qualidade e de textos não ficcionados, seguida de discussão e de escrita a propósito desses textos;
- Avaliações frequentes com adaptação da instrução, para confirmar os progressos dos alunos (Walsh *et al.*, 2006, p.8);

⁴ «Apenas 15 % das escolas de educação fornecem aos futuros professores contacto mínimo com a ciência. Além disso, os tópicos dos cursos revelam uma tendência para desvalorizar a investigação científica na área da leitura, continuando a privilegiar abordagens da leitura que não servirão mais do que 40 % das crianças.»

A investigação conduzida por Walsh *et al.* (2006) revelou ainda que a maior parte das práticas validadas pela investigação não são consideradas nos cursos de formação de professores e que: (1) a maior parte das escolas de formação de professores não aborda aspectos científicos da leitura; (2) mesmos os cursos que dizem fornecer uma abordagem «balanceada» ignoram a ciência da leitura; (3) algumas características institucionais, como, por exemplo, a acreditação nacional dos cursos, não aumentam a probabilidade de certas escolas de formação de professores ensinarem mais e melhor a ciência da leitura; (4) o ensino fónico é mais frequentemente ensinado do que qualquer outro aspecto da leitura, sugerindo que «a resistência ideológica ao campo fónico»

⁵ «Pouco exigentes e com uma tonalidade, conteúdos e expectativas frequentemente juvenis.»

não explica completamente por que razão a ciência continua a ser ignorada (neste particular, o relatório sugere (a) a existência de um desdém geral pela ciência, (b) que as contribuições da psicologia cognitiva e da linguística são desconsideradas e (c) que os cursos universitários são «*undemanding, far too often juvenile in tone, content and expectation*»⁵ (Walsh *et al.*, 2006, p. 31); (5) a maior parte da instrução em leitura é incompatível com as descobertas da ciência (*e. g.*, a leitura é descrita como um processo natural, orgânico, apesar de não haver evidência nesse sentido); (6) os formadores de professores apresentam o ensino científico da leitura como uma abordagem tão válida como qualquer outra; (7) a qualidade de quase todos os manuais utilizados nos cursos é pobre. Incluem poucos ou nenhuns conteúdos científicos sólidos e em demasiados casos os conteúdos são inexactos ou enganadores; (8) os futuros professores não aprendem a avaliar as dificuldades de leitura dos alunos.

Em geral, parece que algo estará a falhar na formação inicial de professores. Além disso, estudos conduzidos com professores de níveis de experiência diversos sugerem que também a formação em serviço não consegue lidar eficazmente com a discrepância entre o que os professores sabem e acreditam e aquilo que deveriam saber para ensinar eficazmente a leitura. Spear-Swerling (2005) e Cunningham *et al.* (2004) consideram que mesmo os professores experientes poderão não estar perfeitamente conscientes do seu grau de conhecimento nas áreas da consciência fonológica, ensino fónico e desenvolvimento inicial da leitura. Tal como outros autores (*e. g.*, Walsh *et al.*, 2006), assinalam uma resistência às descobertas da ciência na área da leitura. Spear-Swerling (2005) refere mesmo uma «antipatia activa» relativamente à ciência em certos cursos de formação de professores.

Em Portugal, a informação sobre a forma como os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico estão a ser preparados para o ensino da leitura é dispersa e escassa. Também pouco se sabe sobre o grau de conhecimento dos professores relativamente ao ensino da leitura e que percepções têm acerca da sua competência para ensinar a ler. Portugal, como todos os outros países que têm realizado grandes esforços na melhoria dos seus sistemas educativos, tem toda a vantagem em ter informação actualizada sobre diversos aspectos do ensino da leitura. O projecto «Ensino da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores» tem precisamente por objectivo fundamental recolher e sistematizar informação sobre diversas questões que se considera do maior relevo para o ensino da leitura, e que podem ajudar quer os profissionais (professores) quer os formadores de professores, quer ainda as instituições de formação, a melhorar as suas práticas numa área reconhecidamente estruturante para o desenvolvimento pessoal, comunitário e, em última análise, nacional.

Objectivos do projecto

Os estudos, nacionais e internacionais, realizados na área do ensino da leitura sugerem que os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, quer estejam a iniciar-se na profissão, quer tenham muita experiência, (1) podem não ter plena consciência do que sabem ou do que deveriam saber para ensinar eficazmente os alunos a ler; (2) podem não estar a par de estratégias pedagógicas relevantes para o ensino eficaz da leitura; e (3) podem não ter recebido informação científica relevante nesta matéria. O presente projecto explora estas hipóteses, prosseguindo os seguintes objectivos específicos:

- 1) Saber que tipo de formação inicial e em serviço receberam os professores participantes, que conhecimentos dizem ter de modelos e métodos de ensino e que influências foram mais marcantes para a sua actual forma de ensinar.
- 2) Saber como classificam os professores participantes os seus próprios conhecimentos na área do ensino da leitura.
- 3) Avaliar os conhecimentos dos professores relativamente a aspectos da leitura (*e. g.*, consciência fonémica, fluência leitora, vocabulário, prosódia, compreensão, etc.) que a investigação tem demonstrado serem importantes para o desempenho dos alunos ao longo dos quatro primeiros anos de escolaridade.
- 4) Saber como acham os professores participantes que deve ser organizado tipicamente o tempo de ensino da língua materna.
- 5) Saber o que se ensina nas universidades/escolas superiores de educação na área da língua materna, com implicações na instrução da leitura.

No que diz especificamente respeito aos *conhecimentos percebidos* e aos *conhecimentos efectivos* (pontos 2 e 3), os resultados dos professores portugueses serão apresentados em conjunto com os de uma amostra idêntica de professores americanos dos Estados de Connecticut, Nova Jérсия e Colorado. A possibilidade de comparação entre professores portugueses e americanos resulta do facto de a equipa do projecto integrar investigadores portugueses e americanos e ter trabalhado em ambos os países com objectivos idênticos e com os mesmos instrumentos de avaliação. A comparação, ainda que devendo ser realizada de forma cautelosa, permite ter uma ideia das áreas de semelhança e dissemelhança dos dois grupos de professores e é útil para aferir e interpretar os montantes das diferenças.

Parte I

Formação, conhecimentos, percepção de conhecimentos e organização das actividades de Língua Portuguesa

Nesta primeira parte, serão apresentados os resultados relativos aos quatro primeiros objectivos do projecto, os quais se relacionam com o *background* pessoal e profissional dos professores, com os seus conhecimentos e percepção de conhecimentos acerca do ensino da leitura e forma como dizem organizar o tempo de ensino da língua materna.

Participantes

Um dos objectivos fundamentais do projecto, no que diz respeito aos participantes, era conseguir uma amostra representativa nacional (em termos territoriais) de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que respondessem a todos os questionários. Este objectivo afigurou-se à partida como de difícil consecução, uma vez que, além da dispersão geográfica, se estabeleceu que os participantes a incluir na amostra deveriam ter preenchido a totalidade dos questionários de avaliação de percepções de conhecimentos, dos questionários de conhecimentos disciplinares efectivos e das actividades no âmbito da língua materna. O questionário de conhecimentos efectivos, em particular, foi desde o início percebido pela equipa do projecto como podendo levantar problemas a um número significativo de participantes, dada a sua extensão e dificuldade, o que veio de facto a verificar-se.

A equipa do projecto definiu como patamar de representatividade 1,5 % da totalidade dos professores do 1.º Ciclo, ou seja, 496 participantes. No entanto, o número final de respostas completas acabou por ser de 529, correspondentes a 1,6 % do total de professores portugueses do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Por outro lado, uma vez que se pretendia uma representatividade territorial nacional, definiu-se que os 529 professores da amostra deveriam estar homogeneamente distribuídos por região (aproximadamente 1,6 % em cada região). Foram por isso definidas sete regiões, que correspondem genericamente ao âmbito territorial das antigas Direcções Regionais de Educação (ainda que com adaptações) (ver quadro 1). Não tendo sido possível obter o número pretendido de respostas em todas as regiões, o Centro, o Alentejo e os Açores e

Madeira ficaram com um número de respondentes ligeiramente inferior ao estabelecido e o Litoral Norte, o Interior Norte Lisboa e Vale do Tejo ficaram com um número ligeiramente superior ao pretendido.

Apesar de apenas 529 questionários terem sido integralmente preenchidos, o número total de respostas, de onde foram retiradas estas 529, foi de 2164. Todas estas respostas foram fornecidas por professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do ensino regular e do ensino especial, com diversos níveis de experiência profissional, representando 6,5 % de um universo de 33 044 professores recenseados em 2011 no território nacional (continente e ilhas) (*fonte*: Pordata). Este universo inclui professores do ensino público (29 604) e privado (3440).

Os resultados dos questionários de conhecimentos, de percepção de conhecimentos e de actividades da língua materna, a seguir apresentados, dizem respeito aos 529 participantes, os quais constituem uma amostra representativa, em termos territoriais, do todo nacional (33 044 professores). São, contudo, apresentadas igualmente as características demográficas dos 2164 professores que responderam parcial ou totalmente aos questionários, a par das características dos 529 que constituem a amostra representativa. Note-se que, para os diversos quadros apresentados, o número total de respondentes é variável, uma vez que nem todos os participantes respondem às mesmas perguntas.

Características demográficas dos participantes

Quadro 1 Número de docentes por região (Direcções Regionais de Educação)

	Litoral Norte-DREN	Interior Norte-DREN	Centro	Lisboa e Vale do Tejo	Alentejo	Algarve	Açores e Madeira	Total
N.º de docentes na região	9630	1722	6688	8435	2302	1354	2913	33 044
Total de respondentes	782	168	344	559	70	87	154	2164
1,6 % de docentes da região	154	28	107	135	37	22	46	529
Respondentes efectivos	169	47	86	141	24	23	39	529

Quadro 2 Participantes por sexo

	Homens	Mulheres	Total
Todos os participantes	264 (12 %)	1877 (88 %)	2141
Amostra 529 sujeitos	64 (12 %)	465 (88 %)	529

Quadro 3 Ano de escolaridade que lecciona

	1.º	2.º	3.º	4.º	Total
Todos os participantes	557 (26 %)	456 (21,3 %)	477 (22,3 %)	651 (30,4 %)	2141
Amostra 529 sujeitos	135 (25,5 %)	107 (20,3 %)	120 (22,6 %)	167 (31,6 %)	529

Quadro 4 Tempo de serviço (em anos)

	0-5	6-15	16-25	+ de 25	Total
Todos os participantes	101 (4,7 %)	766 (35,8 %)	606 (28,3 %)	668 (31,2 %)	2141
Amostra 529 sujeitos	34 (6,4 %)	189 (35,7 %)	140 (26,5 %)	166 (31,4 %)	529

Quadro 5 Habilitações para o ensino

	Bacharelato 1.º Ciclo do Ensino Básico	Licenciatura 1.º Ciclo do Ensino Básico	Licenciatura 2.º Ciclo do Ensino Básico	Magistério Primário	Outra	Total
Todos os participantes	296 (13,8 %)	858 (40,1 %)	328 (15,3 %)	546(25,5 %)	113(5,3 %)	2141
Amostra 529 sujeitos	76 (14,4 %)	198 (37,4 %)	83 (15,7 %)	139 (26,3 %)	33 (6,2 %)	529

Nota: No item «Outra» incluem-se fundamentalmente cursos de formação integrada de 1.º/2.º Ciclo em diversas variantes, como por exemplo Matemática e Ciências da Natureza, Português/Inglês, Português/Francês, Educação Musical ou Educação Física.

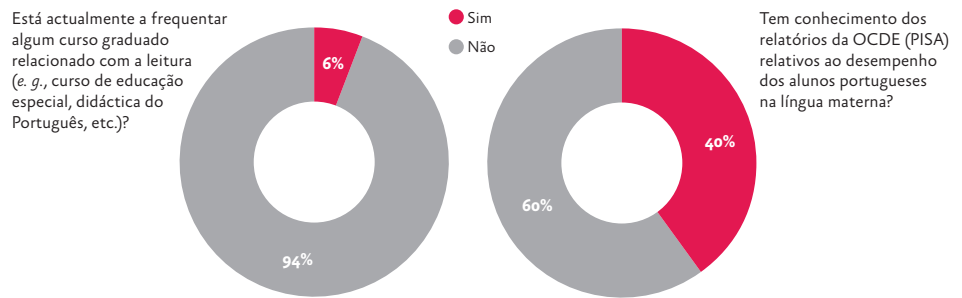
Quadro 6 Grau académico mais elevado

	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Total
Todos os participantes	143 (6,7 %)	1705 (79,6 %)	284 (13,3 %)	9 (0,4 %)	2141
Amostra 529 sujeitos	40 (7,6 %)	408 (7,1 %)	78 (14,7 %)	3 (0,6 %)	529

Quadro 7 Condição profissional

	Professor titular de turma	Professor de educação especial	Professor de apoio educativo	Outra	Total
Todos os participantes	1892 (88,4 %)	44 (2,1 %)	141 (6,6 %)	64 (3 %)	2141
Amostra 529 sujeitos	471 (89 %)	8 (1,5 %)	27 (5,1 %)	23 (4,3 %)	529

Figura 1 Frequência de cursos e conhecimentos sobre resultados do PISA (n = 529)



Procedimento

Esta fase do projecto foi fundamentalmente desenvolvida através da plataforma *web SurveyMonkey*. Assim, os questionários foram inseridos nesta plataforma, após o que a equipa do projecto contactou por correio electrónico todos os agrupamentos de escolas do país referenciados nas bases de dados do Ministério da Educação e Ciência, pedindo a colaboração no preenchimento dos questionários. Além disso foram realizados inúmeros contactos individuais e por escolas de todo o país, precisamente com o mesmo objectivo. Os questionários estiveram acedíveis durante 18 meses (de Setembro de 2011 até final de Fevereiro de 2013). Os 529 questionários totalmente preenchidos representam 24,4 % do total de respostas obtidas (2164). Como se disse acima, o acesso aos questionários foi encerrado quando foi alcançada a percentagem de 1,6 % do total de professores do 1.º Ciclo do país (33 044), com representatividade por área geográfica e com controlo do ano de escolaridade. Apenas um pequeno número de questionários (não mais do que 5 %) foi preenchido em papel.

Resultados

Dada a sua extensão, os resultados serão apresentados em diversas secções. Em cada uma dessas secções serão igualmente apresentados os instrumentos ou questionários de avaliação utilizados na recolha dos dados.

Na *primeira secção* constarão os resultados relativos:

- a) À percepção dos participantes quanto aos conhecimentos que possuem de grandes modelos e métodos de ensino da leitura.
- b) Aos factores e situações (e. g., formação inicial, aprendizagens realizadas com colegas) que, no entender dos participantes, mais influenciaram a sua actual forma de ensinar.
- c) À percepção de conhecimentos dos participantes nas áreas da instrução da consciência fonémica/instrução fónica, da instrução da fluência/

/vocabulário/compreensão e de avaliação/intervenção com sujeitos com dificuldades na leitura.

Na *segunda secção*, serão apresentados os resultados relativos aos conhecimentos disciplinares efectivos dos participantes na área do ensino da leitura.

Na *terceira secção* serão apresentados os resultados de um estudo comparado entre os participantes no nosso estudo e professores primários americanos dos Estados de Nova Jérсия, Connecticut e Colorado, nas áreas da percepção de conhecimentos para o ensino da leitura e dos conhecimentos efectivos para o ensino da leitura.

Na *quarta secção*, serão apresentados os resultados relativos às actividades que os participantes pensam que devem ser tipicamente realizadas num bloco de duas horas de Língua Portuguesa.

Secção 1 Percepções dos participantes relativamente a conhecimentos sobre modelos e métodos de ensino da leitura

Instrumento

As percepções de conhecimentos dos participantes nesta área foram avaliadas através de uma simples questão directa: «Por favor, assinale, de entre os programas/métodos/movimentos/modelos seguintes, aqueles que conhece. Se tem experiência na utilização de algum(uns) deles, assinale-o por favor.» As respostas são fornecidas numa escala do tipo Likert com três pontos: (1) conheço, (2) desconheço e (3) tenho experiência. Esta última alternativa implica naturalmente que quem considera ter experiência de um determinado também o conhece.

Resultados

Quadro 8 Conhecimento percebido de programas/métodos/modelos de ensino

	Conheço	Desconheço	Tenho experiência
Método das 28 palavras	78,1 % (413)	3,6 % (19)	40,6 % (215)
Método João de Deus	66,4 % (351)	31,2 % (165)	5,5 % (29)
<i>Jean qui rit</i>	46,5 % (246)	47,4 % (251)	11,3 % (60)
Movimento da Escola Moderna	66,5 % (352)	27,6 % (146)	13,8 % (73)
Ensino recíproco (pelos pares)	38,0 % (201)	56,5 % (299)	11,2 % (59)
Métodos globais	76,7 % (406)	4,2 % (22)	41,2 % (218)
Métodos analítico-sintéticos	58,0 % (307)	3,6 % (19)	71,3 % (377)
Métodos sintéticos	67,5 % (357)	13,8 % (73)	30,6 % (162)
Pedagogia Paulo Freire	45,4 % (240)	52,0 % (275)	6,4 % (34)
Técnicas Freinet	48,6 % (257)	49,0 % (259)	5,5 % (29)

O que ressalta do quadro 8 é que os métodos denominados analítico-sintéticos (não se trata de um único método, mas de um conjunto de métodos que, na literatura anglo-saxónica, recebem a denominação de *phonics*), que na essência são métodos sintéticos, são claramente os mais utilizados. Se a estes acrescentarmos os métodos sintéticos puros (referidos por 30 % das participantes), poderemos afirmar que este grupo de métodos é esmagadoramente maioritário nas referências dos participantes. Contudo, deve realçar-se que 40 % dos participantes referem ter experiência do Método das 28 Palavras e 78 % afirmam conhecê-lo, o que sugere que se trata de uma metodologia com uma aceitação significativa.

O método das 28 palavras é habitualmente definido pelos seus utilizadores como um método global, já que «atende à predisposição natural da criança em reter o global» (Craveiro, Figueiredo e Dias, 2003, p. 3). Esta categorização justifica-se pelo facto de neste método o ponto de partida ser a palavra (*e. g.*, menina, menino, sapato, bota, uva). «As primeiras cinco palavras são apresentadas como um todo» (*idem*, p. 3) após o que são analisadas e decompostas, permitindo a formação de novas palavras. No entanto, é clara desde muito cedo a utilização de estratégias de identificação fonémica que resultam do ensino de palavras ou sílabas em que varia apenas um fonema. Este facto sugere que este método, tal como diversos outros métodos denominados globais, são simplesmente métodos fónicos por outros meios. O que parece ser inevitável, dado o facto de a escrita alfabética portuguesa assentar na relação grafofonémica.

Os restantes métodos e movimentos são pouco referidos. Estão neste caso o «Jean qui rit» (método sintético muito estruturado e sistemático), o «Movimento da Escola Moderna» (cuja metodologia de ensino da leitura é fundamentalmente global⁶), e o Ensino Recíproco (por pares). Curiosamente este último é desconhecido de uma percentagem significativa dos participantes, mas conhecido de um número também significativo, ainda que inferior, de participantes. A utilização de métodos mais clássicos e quase históricos como o João de Deus, a Pedagogia Paulo Freire ou as Técnicas Freinet é praticamente residual.

A análise dos métodos de ensino mais utilizados pelos participantes neste estudo permite concluir que a divisão clássica entre métodos sintéticos (ou analítico-sintéticos, como são conhecidos em Portugal) e métodos globais, que ficou conhecida na literatura especializada como «The Reading wars» (Chall, 1967, 2000), parece de alguma forma reproduzir-se em Portugal. Por outro lado, é relativamente preocupante que um método como o das 28 palavras, que parece adoptar uma lógica contra-intuitiva relativamente à forma como opera o sistema de codificação/descodificação numa escrita alfabética de consistência intermédia, como é o caso do português, seja alvo do interesse de

⁶ Na literatura anglo-saxónica este grupo de métodos recebe a denominação «Whole Language».

tantos professores e utilizado certamente por um número significativo deles. Embora esta preocupação possa ser mitigada pelo facto de, como se disse atrás, o método ter um ponto de partida global (a palavra), mas rapidamente parecer transmutar-se em fónico, o certo é que os pressupostos em que assenta não facilitam a apreensão da lógica do sistema alfabético.

Não temos informação quanto ao conhecimento que eventualmente os professores possuem sobre a filiação dos diversos métodos e sobre os seus fundamentos. Seria importante, no entanto, que tivessem esse conhecimento, uma vez que poderiam fazer opções mais conscientes e informadas e poderiam otimizar a aplicação do método que utilizam. Poderiam ainda recorrer ao que de melhor a ciência cognitiva tem produzido nas últimas décadas nesta área, evitando métodos que são dificilmente compatíveis com a organização alfabética do nosso sistema de escrita e cuja aplicação só pode confundir os aprendizes.

Influências sobre a forma actual de ensinar

Instrumento

As percepções de conhecimentos dos participantes nesta área foram também avaliadas através de uma simples questão directa: «A sua forma actual de ensinar leitura/escrita é produto de influências diversas. Algumas, porém, terão sido mais importantes e significativas que outras. Por favor classifique cada uma das seis seguintes (possíveis) influências.» Os participantes podiam ainda especificar, por escrito, qualquer outra influência não enumerada e que considerassem relevante. As respostas a esta questão são fornecidas numa escala do tipo Likert com cinco pontos: (1) nenhuma ou quase nenhuma influência, (2) pouca influência, (3) alguma influência, (4) bastante influência e (5) muita (e significativa) influência.

Quadro 9 Factores que poderão ter influenciado a forma actual de ensinar

	Nível de influência (N = 529)				
	Quase nenhuma	Pouca	Alguma	Bastante	Muita
Formação inicial	4,9 % (26)	13,8 % (73)	35,2 % (186)	33,5 % (177)	12,7 % (67)
Acções de formação contínua	4,2 % (22)	8,7 % (46)	25,3 % (134)	42,3 % (224)	19,5 % (103)
Formação pós-graduada (especialização, mestrado, doutoramento)	43,5 % (230)	11,5 % (61)	17,2 % (91)	17,4 % (92)	10,4 % (55)
Aprendizagens realizadas com colegas	0,9 % (5)	4,2 % (22)	30,8 % (163)	43,7 % (231)	20,4 % (108)
Leccionação numa escola específica (isto é, o facto de ter passado por uma determinada escola)	19,8 % (105)	20,0 % (106)	24,8 % (131)	24,2 % (128)	11,2 % (59)
Autodidactismo (leitura de livros, revistas, etc., por iniciativa própria)	0,9 % (5)	4,5 % (24)	24,4 % (129)	43,1 % (228)	27,0 % (143)

Os resultados mostram que, contabilizando os níveis «bastante influência» e «muita (e significativa) influência», o autodidactismo surge como o factor mais referido (cerca de 70 % de referências), seguido das aprendizagens realizadas com colegas (cerca de 64 %) e das acções de formação contínua (cerca de 62 %). A leccionação numa determinada escola (35 %) e a formação pós-graduada (28 %) são as menos referidas. Mais interessante ainda é verificar que esta última é mencionada por 44 % dos participantes como tendo nenhuma ou quase nenhuma influência. Esta percentagem é incomparavelmente superior aos 5 % da formação inicial, segundo factor mais referenciado como tendo tido quase nenhuma influência na actual forma de ensinar.

Sem que se possa negar o papel relevante do autodidactismo na formação profissional, o facto de haver um tão elevado número de professores a considerar que esta constitui a principal fonte de influência, ou seja, de informação, na sua actual forma de ensinar, levanta algumas interrogações. Antes de mais é possível supor que o autodidactismo aumenta a probabilidade de cada professor ensinar à sua maneira, de acordo com as fontes consultadas. Tendo em conta que nesta área há muita informação que a investigação especializada considera inválida e que os consumidores terão dificuldade em escrutinar, o autodidactismo pode revelar-se um problema mais do que uma solução. Se tivermos em conta que, como dizem Walsh *et al.* (2006), até mesmo nos cursos de formação de professores há uma grande «resistência à ciência», é de supor que os materiais mais acessíveis aos professores sigam idêntica tendência. Por outro lado, o carácter laboratorial de muita da produção científica nesta área, apenas publicada em revistas da especialidade, dificulta o contacto dos professores com as descobertas e formulações mais recentes, deixando-os à mercê de uma literatura dispersa, confusa e contraditória, ou da influência casuística (positiva ou negativa) de formadores ou de colegas de profissão. Neste particular e tendo uma vez mais em conta que os próprios formadores parecem mais influenciados por crenças pessoais do que pela ciência (Walsh *et al.*, 2006), as próprias referências à influência da formação contínua na forma actual de ensinar poderão não ser tão positivas quanto se poderia supor. Seja como for, não deixa de ser positivo que os participantes vejam a formação contínua como um factor relevante para a sua acção.

É ainda de realçar o importante papel que a socialização – leia-se, as aprendizagens realizadas com colegas – têm na acção dos participantes. Stigler e Herbert (1999) evidenciaram muito claramente este ponto no estudo em que comparam o ensino tipicamente conduzido por professores americanos, alemães e japoneses e a forma como organizam as aprendizagens em serviço. Especificamente, os professores japoneses discutem sistematicamente entre si a melhor forma de leccionar as matérias, o que não só ajuda a ultrapassar

eventuais dificuldades, como reduzir a variabilidade das formas de ensinar. O autores consideram que neste particular os professores japoneses apresentam alguma vantagem sobre os professores alemães e que estes, por seu turno, apresentam uma vantagem significativa sobre os professores americanos, porque são mais orientados para a tarefa, não perdendo facilmente o foco nem se dispersando em irrelevâncias.

A formação contínua é outro factor de influência fortemente sinalizado pelos participantes, o que significa que desempenha um papel muito importante na sua forma de ensinar. Este facto confere uma significativa responsabilidade à formação contínua e acentua a necessidade de os formadores estarem actualizados e de divulgarem o que de melhor a ciência oferece na área da aprendizagem e do ensino da leitura. A valorização da formação contínua pelos participantes evidencia também a sua provável disponibilidade para a aprendizagem ao longo da carreira, o que é de realçar. Por outro lado, se bem que sobrevalorização da formação contínua por comparação com a formação inicial não seja propriamente surpreendente, uma vez que para a maior parte das participantes esta última já aconteceu há bastante tempo, parecendo o seu efeito ter-se diluído no tempo, o certo é que os participantes parecem ter a consciência, e parecem expressar a ideia, de que a formação inicial constitui um ponto de partida que necessita de aprofundamento e revigoramento ao longo do tempo.

A pouca relevância dada à formação pós-graduada pode ter várias interpretações, sendo difícil estabelecer a sua ordem de plausibilidade. Contudo, é possível que muitos professores procurem um tipo de formação pós-graduada que não se prende directamente com o seu tipo de actividade lectiva e por isso pensem que não retiram daí benefícios significativos.

Percepções de conhecimentos acerca da leitura

Instrumento

Teachers' Self-Rating Questionnaire of Knowledge about Reading (TSRQ) (Spear-Swerling, 2005).

O TSRQ foi desenvolvido por Spear-Swerling (2005). Consiste numa escala com 13 itens em que se pede aos sujeitos uma auto-avaliação de conhecimentos em áreas específicas, como, por exemplo, na área da instrução de diferentes componentes da leitura (consciência fonémica, instrução fónica, fluência leitora, etc.), das estratégias de monitorização dos progressos dos alunos, da intervenção com alunos com problemas, etc. Os treze itens do questionário podem ser agrupados em três factores distintos: um primeiro factor denominado Consciência Fonémica/Ensino Fónico (PA/Phonics⁷), um segundo factor denominado Fluência/Vocabulário/Compreensão (Flu/Voc/Comp) e

⁷ Utilizamos aqui as siglas internacionais (em língua inglesa) uma vez que são as designações mais comuns nesta área.

um terceiro, denominado Avaliação/Intervenção (ASSI). Relativamente a cada item é pedido ao sujeito que forneça a sua opinião numa escala do tipo Likert com 5 pontos: (1) desconhecimento, (2) conhecimento muito limitado, (3) algum conhecimento, (4) bastante conhecimento, (5) conhecimento aprofundado.

Resultados

Os resultados da auto-avaliação de conhecimentos para o ensino da leitura são apresentados no quadro 10 e no gráfico 1. No quadro 10 os resultados são apresentados item a item e no gráfico 1 são apresentados os resultados agrupados nos três factores atrás referidos.

Quadro 10 Auto-avaliação de conhecimentos para o ensino da leitura

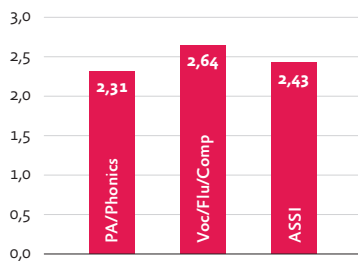
	Nível de conhecimento					Total
	Desconheço	Muito limitado	Algum	Bastante	Aprofundado	
1. Avaliação por referência ao currículo	4,9 % (26)	6,6 % (35)	42,7 % (226)	41,2 % (218)	4,5 % (24)	529
2. Testes de avaliação da leitura	1,3 % (7)	6,2 % (33)	47,6 % (252)	41,0 % (217)	3,8 % (20)	529
3. Instrução da consciência fonémica	1,3 % (7)	11,2 % (59)	47,1 % (249)	35,2 % (186)	5,3 % (28)	529
4. Instrução fónica	1,5 % (8)	15,3 % (81)	47,3 % (250)	31,6 % (167)	4,3 % (23)	529
5. Instrução da fluência leitora	1,3 % (7)	7,6 % (40)	44,6 % (236)	40,3 % (213)	6,2 % (33)	529
6. Instrução do vocabulário	0,6 % (3)	3,6 % (19)	38,2 % (202)	49,9 % (264)	7,8 % (41)	529
7. Instrução da compreensão leitora	0,8 % (4)	4,3 % (23)	35,5 % (188)	51,6 % (273)	7,8 % (41)	529
8. Relações entre a aprendizagem da leitura e da escrita	0,4 % (2)	1,5 % (8)	28,5 % (151)	59,5 % (315)	10,0 % (53)	529
9. Estratégias de motivação para a leitura	0,4 % (2)	1,9 % (10)	25,9 % (137)	56,9 % (301)	14,9 % (79)	529
10. Processos de identificação das dificuldades de aprendizagem da leitura	0,2 % (1)	6,4 % (34)	38,2 % (202)	47,1 % (249)	8,1 % (43)	529
11. Formas de intervenção nas dificuldades de aprendizagem da leitura	0,4 % (2)	7,9 % (42)	44,4 % (235)	40,3 % (213)	7,0 % (37)	529
12. Formas de intervenção na dislexia	4,5 % (24)	31,6 % (167)	46,3 % (245)	14,4 % (76)	3,2 % (17)	529
13. Literatura para a infância	0,2 % (1)	4,2 % (22)	34,6 % (183)	47,8 % (253)	13,2 % (70)	529

Nota 1: O resultado apresentado para cada factor consiste na média dos resultados para os itens de cada factor.

Nota 2: O valor da média é obtido através da transformação das categorias de resposta em valores numéricos. Assim, «Desconheço» corresponde ao valor 1, «Conhecimento muito limitado» corresponde a 2, «Algum conhecimento» corresponde a 3, «Bastante conhecimento» corresponde a 4, e «Conhecimento aprofundado» corresponde a 5.

Gráfico 1 Auto-avaliação de conhecimentos para o ensino da leitura.

Resultados com três factores



Genericamente, os resultados mostram que os professores participantes consideram ter conhecimentos razoáveis a consistentes em quase todos os itens e, por conseguinte, em todas as áreas em que eles podem ser agrupados. Do ponto de vista dos itens individuais, há uma notória excepção: mais de 35 % dos participantes afirmam desconhecer ou ter um conhecimento muito limitado de formas de intervenção na dislexia, ainda que apenas 8 % afirmem desconhecer ou ter um conhecimento muito limitado de formas de intervenção nas dificuldades de aprendizagem da leitura. Este facto evidencia que a dislexia é vista como sendo diferente dos problemas de aprendizagem da leitura.

Esta é seguramente uma questão da maior relevância do ponto de vista teórico e prático. Num estudo que conduzimos anteriormente sobre percepções e crenças acerca da dislexia (Lopes, 2012), mais de 90 % dos professores participantes, embora afirmando desconhecer a origem da dislexia, afirmaram a crença na sua origem neurológica e consideraram que o diagnóstico deveria ser conduzido por um médico. Contudo, também mais de 90 % dos professores participantes consideraram que o ensino era a única intervenção eficaz nestas situações.

Também os participantes no presente estudo poderão supor que a dislexia constitui uma condição médica/biológica, cuja compreensão, avaliação e intervenção lhes escapa ou lhes não compete, o mesmo não sucedendo com aquilo que entendem ser dificuldades de aprendizagem da leitura. É provavelmente por isso que pelo menos 47 % consideram ter um conhecimento significativo sobre a intervenção em situações de dificuldades de aprendizagem, contra apenas 17 % no caso da dislexia.

Depois de agrupados os itens nos três factores atrás referidos (Consciência Fonémica/Ensino Fónico (PA/Phonics); Fluência/Vocabulário/Compreensão (Flu/Voc/Comp); Avaliação/Intervenção (ASSI), verifica-se que em média os professores participantes têm uma percepção moderadamente positiva dos seus conhecimentos na área do ensino da leitura (tendo em conta que o valor mínimo da escala é 1 e o valor máximo é 5).

Os participantes parecem percepcionar-se como particularmente habilitados para o ensino da fluência leitora, do vocabulário e da compreensão. Este resultado é interessante, uma vez que o desempenho dos alunos portugueses nos diversos momentos de participação do país no PISA (OECD, 2001, 2003, 2006, 2009) evidencia que é precisamente nesta área que os resultados são menos bons. Ainda assim, como se refere no último relatório do PISA (OECD, 2010), Portugal está já na média dos países da OCDE, o que parece indicar que tem havido uma melhoria progressiva nos processos de ensino nesta área. Por outro lado, os participantes não avaliam tão positivamente as suas competências na área PA/Phonics (ainda que a avaliação, mesmo neste conjunto de itens, seja moderadamente positiva). Este resultado, contudo, pode traduzir não propriamente um menor conhecimento da prática de ensino fónico, mas um menor conhecimento da linguagem que se utiliza na literatura especializada para definir essas práticas. De facto, a utilização de conceitos como «consciência fonémica» ou «instrução fónica» é muito recente em Portugal e por isso pouco conhecida. Deste modo, pode suceder que os participantes utilizem metodologias deste tipo sem que as identifiquem pelas denominações científicas correntes. Isso é tanto mais plausível quanto tradicionalmente o ensino da leitura em Portugal é de tipo fónico, em larga medida devido ao facto de o português ser uma língua relativamente consistente (Seymour *et. al.*, 2003; Sucena, Castro, & Seymour, 2009).

Percentagem estimada de formação em leitura/língua portuguesa no currículo de formação inicial

Instrumento

Teachers' Self-Rating Questionnaire of Knowledge about Reading (TSRQ) (Spear-Swerling, 2005).

O TSRQ inclui uma pergunta directa sobre a percentagem estimada de formação em leitura/Língua Portuguesa no currículo de formação inicial, pelo que foi este o instrumento utilizado para este fim. A escala de resposta é percentílica, com intervalos de 5 pontos (*e. g.*, 5 %, 10 %, 15 %).

Resultados

Quadro 11 Percentagem estimada de currículo dedicada à leitura/Língua Portuguesa na formação inicial

% Estimada	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
N.º Sujeitos	19(3,6 %)	32(6,0 %)	23(4,3 %)	52(9,8 %)	54(10,2 %)	51(9,6 %)	27(5,1 %)	52(9,8 %)	14(2,6 %)	62(11,7 %)
% Estimada	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
N.º Sujeitos	5(0,9 %)	18(3,4 %)	11(2,1 %)	33(6,2 %)	30(5,7 %)	16(3,0 %)	11(2,1 %)	12(2,3 %)	5(0,9 %)	2(0,4 %)

A análise dos dados (quadro 11) deve ter em consideração que o currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico prevê actualmente 7 horas de um total de 25 horas lectivas semanais dedicadas ao Português (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho). A expressão de um número de horas para o Português, tal como, aliás, para a Matemática (7 horas), significa que cada uma destas disciplinas deve ocupar cerca de 27 % do tempo lectivo. Embora os participantes do nosso estudo tenham realizado a sua formação inicial em momentos muito diversificados (alguns há mais de 30 anos, outros há menos de 5), é possível que ao longo dos anos a importância relativa dada ao Português na estrutura curricular não se tenha afastado muito deste valor. Se assim for, será de supor que um currículo de formação inicial que dedique aproximadamente entre 25 % e 30 % do tempo ao Português será um currículo cujo montante alocado a esta área estará alinhado com aquilo que é esperado que um professor ensine em sala de aula.

Tendo estes dados em consideração, é interessante verificar que, nos extremos da distribuição de resultados, há 19 participantes (3,6 %) que referem ter tido menos de 5 % de percentagem da formação dedicada ao Português e 7 (1,3 %) que referem ter tido entre 95 % e 100 %. Claramente são números não credíveis mas que reflectem porventura a sensação dos respondentes de que aquilo que lhes foi fornecido na formação inicial, nesta área específica, foi praticamente nada ou, no extremo oposto, que no curso nada mais parece ter sido leccionado senão o Português. Por outro lado, se tomarmos como referência a percentagem de 27 % e tivermos em conta que apenas 23,4 % dos participantes referem ter tido menos de 25 % de formação em Português, é possível considerar que o montante de formação inicial na área é muito significativo. Além disso, 39 % dos participantes refere ter recebido 50 % ou mais de formação inicial em Português.

O que ressalta destes dados é que, pelo menos em termos de montante, o Português parece receber uma importante quota-parte da formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Não parece pois ser pelo montante

de formação que poderão surgir dificuldades ao nível da leccionação. É evidente que o montante de formação tem de ser articulado com os tipos de conteúdos leccionados e com os montantes diferenciais atribuídos a cada conteúdo. Por exemplo, o montante global dedicado ao Português pode ser elevado, mas o montante dedicado a uma secção específica, como a didáctica da leitura, pode ser reduzido. Isto além de a qualidade da formação numa matéria específica poder ser de menor qualidade. Noutra secção deste trabalho teremos oportunidade de apresentar os resultados relativos à análise de programas de formação inicial na área do Português em universidades e institutos politécnicos portugueses, que permitirão confrontar a formação actualmente fornecida com o montante percebido de formação dos nossos participantes.

Secção 2 Ensino da leitura: conhecimentos dos professores

Instrumento

Teacher Knowledge Survey (TKS) (Spear-Swerling, 2005).

A versão original do TKS foi desenvolvida a partir de um questionário de escolha múltipla – o Foundations of Reading Test (FRT) – publicado pelo Evaluation Systems Group do grupo Pearson, actualmente utilizado em exames para admissão de professores nos Estados americanos do Connecticut, Massachusetts e Virgínia. O FRT inclui itens relativos a conhecimentos em cinco componentes da leitura – consciência fonémica, ensino fónico, fluência, vocabulário e compreensão – e ainda avaliação e intervenção com alunos com dificuldades. O TKS, além de utilizar uma parte dos itens do FRT, inclui itens originais, nomeadamente uma secção dedicada aos modelos RTI (Response to Intervention) actualmente em utilização obrigatória em diversos Estados dos EUA, em substituição dos tradicionais modelos categoriais de referência dos alunos com problemas.

A versão portuguesa do TKS conserva apenas 52 dos 66 itens do questionário original. Os itens relativos aos modelos RTI foram retirados, uma vez que estes modelos não são utilizados em Portugal. Os itens do TKS podem ser agrupados em três *clusters*, tal como os itens do *Teachers' Self-Rating Questionnaire of Knowledge about reading* (TSRQ) (Spear-Swerling, 2005): PA/Phonics (23 itens), α de Cronbach = .70; Fluência, Vocabulário e Compreensão (Flu/Voc/Comp), (20 itens), α = .85; e Avaliação/Intervenção (ASSI), (9 itens), α = .75. O α de Cronbach para o questionário global é de .88. Cada item do questionário é constituído por uma determinada situação relativamente à qual há quatro

possibilidades de resposta, das quais apenas uma está correcta. Existe ainda a possibilidade de resposta «não sei».

Depois de traduzido, o questionário foi aplicado a um grupo de dez professores e foi sujeito a um processo de reflexão falada com esses professores, no sentido de serem detectadas dificuldades, incongruências, perguntas mal formuladas, etc. Este processo estendeu-se por mais de três meses, antes de o questionário ser disponibilizado na plataforma *SurveyMonkey*.

Resultados

Quadro 12 Percentagens de acerto, de respostas «Não sei» e de respostas erradas, por item

Item	% Acerto	% “Não sei”	% Erros*	Item	% Acerto	% “Não sei”	% Erros*
Item 1	23 %	3 %	74 %	Item 27	58 %	17 %	25 %
item 2	65 %	6 %	29 %	Item 28	70 %	14 %	16 %
Item 3	61 %	9 %	30 %	Item 29	29 %	13 %	58 %
Item 4	54 %	5 %	41 %	Item 30	19 %	14 %	67 %
Item 5	40 %	5 %	55 %	Item 31	43 %	18 %	39 %
Item 6	49 %	7 %	44 %	Item 32	22 %	10 %	68 %
Item 7	53 %	23 %	24 %	Item 33	15 %	15 %	70 %
Item 8	45 %	8 %	47 %	Item 34	18 %	15 %	67 %
Item 9	53 %	8 %	39 %	Item 35	33 %	18 %	49 %
Item 10	75 %	7 %	18 %	Item 36	20 %	27 %	53 %
Item 11	24 %	5 %	71 %	Item 37	80 %	10 %	10 %
Item 12	44 %	12 %	44 %	Item 38	64 %	12 %	24 %
Item 13	41 %	25 %	34 %	Item 39	48 %	11 %	41 %
Item 14	23 %	9 %	68 %	Item 40	18 %	42 %	40 %
Item 15	55 %	16 %	29 %	Item 41	10 %	23 %	67 %
Item 16	58 %	7 %	35 %	Item 42	30 %	28 %	42 %
Item 17	59 %	11 %	30 %	Item 43	9 %	23 %	68 %
Item 18	40 %	10 %	50 %	Item 44	45 %	16 %	39 %
Item 19	63 %	7 %	30 %	Item 45	42 %	31 %	27 %
Item 20	4 %	6 %	90 %	Item 46	34 %	15 %	51 %
Item 21	41 %	29 %	30 %	Item 47	15 %	38 %	47 %
Item 22	36 %	22 %	42 %	Item 48	9 %	24 %	67 %
Item 23	62 %	8 %	30 %	Item 49	36 %	20 %	44 %
Item 24	21 %	18 %	61 %	Item 50	39 %	23 %	38 %
Item 25	11 %	20 %	69 %	Item 51	37 %	40 %	23 %
Item 26	15 %	25 %	60 %	Item 52	63 %	22 %	15 %

Nota: *% Erros = 100 % - (% Acerto +% «Não sei»)

Quadro 13 – Percentagens de acerto por ordem crescente

Item	% Acerto	Item	% Acerto	Mínimo	Máximo	Média	D. Padrão
Item 20	4 %	Item 5	40 %	4	80	39	19
Item 43	9 %	Item 13	41 %				
Item 48	9 %	Item 21	41 %				
Item 41	10 %	Item 45	42 %				
Item 25	11 %	Item 31	43 %				
Item 26	15 %	Item 12	44 %				
Item 33	15 %	Item 44	45 %				
Item 47	15 %	Item 8	45 %				
Item 34	18 %	Item 39	48 %				
Item 40	18 %	Item 6	49 %				
Item 30	19 %	Item 7	53 %				
Item 36	20 %	Item 9	53 %				
Item 24	21 %	Item 4	54 %				
Item 32	22 %	Item 15	55 %				
Item 1	23 %	Item 16	58 %				
Item 14	23 %	Item 27	58 %				
Item 11	24 %	Item 17	59 %				
Item 29	29 %	Item 3	61 %				
Item 42	30 %	Item 23	62 %				
Item 35	33 %	Item 19	63 %				
Item 46	34 %	Item 52	63 %				
Item 22	36 %	Item 38	64 %				
Item 49	36 %	Item 2	65 %				
Item 51	37 %	Item 28	70 %				
Item 50	39 %	Item 10	75 %				
Item 18	40 %	Item 37	80 %				

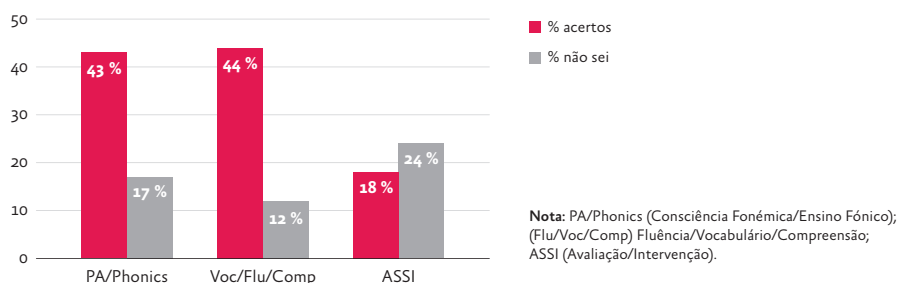
Quadro 14 Percentagens de respostas «não sei» por ordem crescente

Item	% "Não sei"	Item	% «Não sei»	Mínimo	Máximo	Média	D. Padrão
Item 1	3 %	Item 34	15 %	3	42	16	9
Item 4	5 %	Item 46	15 %				
Item 5	5 %	Item 15	16 %				
Item 11	5 %	Item 44	16 %				
item 2	6 %	Item 27	17 %				
Item 20	6 %	Item 24	18 %				
Item 6	7 %	Item 31	18 %				
Item 10	7 %	Item 35	18 %				
Item 16	7 %	Item 25	20 %				
Item 19	7 %	Item 49	20 %				
Item 8	8 %	Item 22	22 %				
Item 9	8 %	Item 52	22 %				
Item 23	8 %	Item 7	23 %				
Item 3	9 %	Item 41	23 %				
Item 14	9 %	Item 43	23 %				
Item 18	10 %	Item 50	23 %				
Item 32	10 %	Item 48	24 %				
Item 37	10 %	Item 13	25 %				
Item 17	11 %	Item 26	25 %				
Item 39	11 %	Item 36	27 %				
Item 12	12 %	Item 42	28 %				
Item 38	12 %	Item 21	29 %				
Item 29	13 %	Item 45	31 %				
Item 28	14 %	Item 47	38 %				
Item 30	14 %	Item 51	40 %				
Item 33	15 %	Item 40	42 %				

Quadro 15 Percentagens de respostas erradas por ordem crescente

Item	% Erros*	Item	% Erros*	Mínimo	Máximo	Média	D. Padrão
Item 37	10 %	Item 22	42 %	10	68	45	18
Item 52	15 %	Item 6	44 %				
Item 28	16 %	Item 12	44 %				
Item 10	18 %	Item 49	44 %				
Item 51	23 %	Item 8	47 %				
Item 7	24 %	Item 47	47 %				
Item 38	24 %	Item 35	49 %				
Item 27	25 %	Item 18	50 %				
Item 45	27 %	Item 46	51 %				
Item 15	29 %	Item 36	53 %				
item 2	29 %	Item 5	55 %				
Item 3	30 %	Item 29	58 %				
Item 17	30 %	Item 26	60 %				
Item 19	30 %	Item 24	61 %				
Item 21	30 %	Item 30	67 %				
Item 23	30 %	Item 41	67 %				
Item 13	34 %	Item 34	67 %				
Item 16	35 %	Item 48	67 %				
Item 50	38 %	Item 14	68 %				
Item 9	39 %	Item 32	68 %				
Item 31	39 %	Item 43	68 %				
Item 44	39 %	Item 25	69 %				
Item 40	40 %	Item 33	70 %				
Item 4	41 %	Item 11	71 %				
Item 39	41 %	Item 1	74 %				
Item 42	42 %	Item 20	90 %				

Gráfico 2 Percentagens de respostas certas e de respostas «não sei», por factor.



Os resultados deste questionário de conhecimentos são particularmente interessantes, até pela possibilidade, que adiante evidenciaremos, de cruzamento com os resultados do questionário de conhecimento percebido (TSRQ). Antes de mais tem de se realçar que o nível médio de realização é baixo (39 %). Contudo, para estes resultados concorrem fundamentalmente os itens ASSI (Avaliação/Intervenção), com uma média de acertos de 18 %, muito abaixo dos outros grupos de itens. Na verdade, só dois dos itens ASSI apresentam percentagens de acerto superiores a 20 %. Deve notar-se igualmente que dos 52 itens da escala, somente em 17 a percentagem de acerto é superior a 50 %.

Há alguns itens que merecem consideração individual pela expressão do nível de acertos. A percentagem de acertos no item 20, de apenas 4 % (muito inferior ao obtido em aplicações experimentais da escala), é inesperada, uma vez que não implica nenhum conhecimento técnico específico nem inclui linguagem técnica. Especificamente apresenta-se uma situação que é vulgar encontrar nas salas de aula:

«A Joana é uma aluna do 3.º ano que normalmente é colaborante mas detesta ler em voz alta na turma. Quando está a ler livros apropriados para a sua idade, fá-lo, em geral, com 86 % de precisão e de forma laboriosa e inexpressiva. Contudo, responde facilmente a perguntas básicas de compreensão e é capaz de participar nas discussões acerca dos textos lidos na aula. A professora da Joana precisa de...:»

Das cinco hipóteses de resposta oferecidas, (a) *dar textos mais fáceis à Joana*, (b) *dar textos mais difíceis à Joana*, (c) *dar à Joana textos do 3.º ano, mas deixá-la ler silenciosamente e não em voz alta*, (d) *dar à Joana textos do 3.º ano, mas implementar um sistema de reforços ou de recompensas que a encorajem a esforçar-se* e (e) *não sei*, a alternativa (d) recolheu quase 71 % de respostas [a alternativa correcta é (a)]. Isto poderá revelar a crença na necessidade de manter o nível da tarefa para evitar agravar a situação e também a crença de que os reforços são uma estratégia eficaz de mobilização dos sujeitos, mesmo na ausência de competência. Por outro lado, é provável que muito poucos professores saibam qual é, em média, o nível de precisão de uma criança do 3.º ano de escolaridade. Contudo, este eventual desconhecimento não terá inibido as respostas, uma vez que apenas cerca de 6 % das participantes responde «não sei» (sendo aliás a 5.ª *ex aequo* com menos respostas «não sei»).

As respostas a esta pergunta afiguram-se significativas da dificuldade que muitos professores poderão ter relativamente à identificação específica das dificuldades de certos alunos e ao que fazer perante essas dificuldades. Os professores sabem sem dúvida quais dos seus alunos têm dificuldades, graças à

comparação com os restantes alunos. Podem no entanto (a) ter dificuldades na sua especificação, (b) não considerar que normalmente a situação se agrava com o tempo (quando, em geral, o diferencial face à média da turma tende a aumentar sucessivamente), (c) ter dificuldade em lidar com o problema na turma, dado que há um programa a cumprir e (d) não saber que meios exteriores à turma poderão ser mobilizados para tentar compensar os défices dos alunos (Lopes, 2010).

É ainda interessante verificar que o item 20, além de ser aquele em que há menor percentagem de acerto (4 % de respostas certas), é igualmente aquele em que há um maior número de respostas erradas (90 %). Já o item 1, que é o segundo com maior número de respostas erradas (74 %) é apenas o décimo quinto item com menor número de acertos (23 %). O item que se segue em número de respostas erradas (item 11, com 71 % de respostas erradas) é bastante interessante. Nesse item pergunta-se «*Quantos fonemas tem a palavra crude?*», questão que é relevante para o ensino da leitura numa escrita alfabética, como é o caso do português e ainda mais para a compreensão do tipo de dificuldades que certos alunos podem sentir na sua aprendizagem. É talvez um dos itens em que com maior clareza se percebe uma lacuna ao nível da formação e do contacto com as descobertas mais recentes da ciência da leitura.

Se considerarmos os três agrupamentos de itens, PA/Phonics (Consciência Fonémica/Ensino Fónico); (Flu/Voc/Comp) Fluência/Vocabulário/Compreensão; e ASSI (Avaliação/Intervenção) (gráfico 2), verifica-se que as percentagens de acertos nos dois primeiros grupos são relativamente baixas e que o desempenho nos itens ASSI é ainda significativamente inferior ao alcançado nos outros dois agrupamentos de itens. Várias razões poderão explicar estes resultados.

Em primeiro lugar, é necessário considerar que diversos itens do questionário utilizam conceitos que são conhecidos em Portugal há relativamente pouco tempo (*e. g.*, consciência fonémica, ensino fónico) e alguns outros eventualmente não serão sequer abordados na formação de professores (*e. g.*, «implementar um intervenção com fiabilidade», «consciência metacognitiva»). É deste modo possível que tenham causado alguma estranheza nos participantes e não tenham por isso sido correctamente respondidos. Ainda assim é igualmente necessário frisar que o número de itens nestas condições é relativamente baixo e que, por outro lado, o conhecimento mobilizado por esses itens não deixa de ser relevante para o ensino da leitura.

Em segundo lugar, é possível que o conhecimento implícito numa parte dos itens, nomeadamente aqueles que dizem respeito a PA/Phonics, seja mais relevante para o ensino inicial da leitura numa língua com uma ortografia inconsistente como é o caso do inglês, e não tanto no caso do português.

Em terceiro lugar, o facto de o desempenho ser relativamente baixo em questionários de conhecimentos, não sendo naturalmente desejável, não significa necessariamente que quem responde relativamente mal seja mau professor. Neste particular, as transposições não podem ser feitas de forma directa e imediata.

O resultado mais preocupante é sem dúvida o que diz respeito aos itens ASSI, uma vez que estes traduzem um problema muito real dos professores e do sistema educativo: como avaliar, monitorizar e intervir junto de alunos com dificuldades. Embora em Portugal, como em muito outros países, as políticas de responsabilização dos professores, das escolas, etc., sejam cada vez mais evidentes, há a percepção de que há fundamentalmente dois tipos de intervenção para alunos com baixo rendimento académico: a referenciação para a educação especial e a reprovação/retenção.

No que diz respeito à referenciação para a educação especial, provavelmente muitos professores têm a percepção de que a esmagadora maioria dos alunos com problemas académicos não revela atrasos cognitivos que justifiquem a referenciação para este subsistema. Porém, como não vislumbram dentro do sistema educativo alternativas credíveis a essa referenciação, vêm-se com frequência obrigados a adoptar essa solução.

A reprovação constitui uma outra estratégia de lidar com o baixo rendimento, mas tem também alguns problemas que é necessário considerar. Na verdade, a reprovação não constitui verdadeiramente uma abordagem dos problemas de aprendizagem, sendo apenas um corolário administrativo do desajustamento dos níveis de aprendizagem face ao currículo académico (Biegler & Green, 1993, Walters & Borgers, 1995). Por outro lado, a reprovação dá-se apenas no final do ano lectivo, depois de o aluno, ao longo do ano, ter passado por inúmeros insucessos em tarefas específicas, os quais em geral não foram oportunamente considerados.

Actualmente, em Portugal, tal como em muitos outros países, as reprovações/retenções estão substancialmente mitigadas, havendo tendência para as evitar, pelas exigências burocráticas subsequentes e/ou pela percepção da sua ineficácia genérica. O resultado pode ser a denominada «promoção social», situação em que o aluno transita para o ano seguinte, mas sem conhecimentos consolidados, o que pode levantar problemas à aquisição de novos conhecimentos e ao sucesso nas novas matérias (Reiley, 1997). Por tudo isto, afigura-se-nos que os resultados em ASSI são significativos e exigem cuidada ponderação. Na verdade, eles confirmam a percepção que se tem de que as dificuldades dos alunos são identificadas de modo incompleto e tardio, o que resulta em estratégias de intervenção tardias e por isso provavelmente ineficazes. Ou então em estratégias administrativas (reprovação *versus* promoção

social) que não representam uma intervenção sobre o problema do sujeito nem sobre os seus conhecimentos.

O facto de resultados mostrarem com muita clareza que a avaliação e a intervenção são áreas muito deficitárias nos nossos participantes pode também relacionar-se com a perspectiva comum de que a aprendizagem depende mais do sujeito em si do que do ensino (Lopes, 2010). Esta perspectiva assenta genericamente na crença de que o indivíduo falha por razões intrínsecas cuja avaliação e alteração estão fora do âmbito de acção do professor. Isso poderá justificar em parte os fracos conhecimentos dos nossos participantes na área da avaliação/intervenção, e também o facto de, mesmo que detectadas, as dificuldades raramente serem aprofundada e oportunamente avaliadas e alvo de intervenção imediata.

Saliente-se ainda que a instituição progressiva de avaliações dos alunos através de exames, se bem que permitindo pelo menos comparações entre alunos da mesma turma, entre turmas e entre escolas, apresenta um carácter normativo que não se inscreve no nível de avaliação/intervenção que os itens do nosso questionário sugerem. Os itens do questionário referem-se a situações que vão da monitorização com fichas realizadas em sala de aula, até testes de referência a critério, passando por avaliações mais específicas e aprofundadas das dificuldades dos sujeitos (por exemplo, através de testes de *screening*, seguidos de provas ainda mais específicas). Constituem por isso uma forma de comparação intra e interindividual geralmente circunscrita aos pares próximos. Avaliação normativa e avaliação em sala de aula por referência ao critério constituem pois formas de avaliação que operam em níveis substancialmente diferentes, sendo que apenas a avaliação em sala de aula fornece pistas específicas e imediatas para a intervenção. E é precisamente neste último nível que os nossos resultados sugerem problemas muito significativos dos nossos participantes.

Importa ainda considerar o número de respostas «não sei», que atinge a sua maior expressão nos itens ASSI (24 %, número que é até superior ao número de respostas certas). Especificamente é interessante verificar que há três itens (40, 51 e 47) que recolhem um número de respostas «não sei» significativamente superior aos restantes itens. O item 40, em que basicamente se pergunta se um aluno que está no final do 4.º ano e que lê em média 60 palavras por minuto apresenta um ritmo de leitura adequado à idade, mostra que um número muito elevado de participantes desconhece quantas palavras deve em média um aluno ler no final do 4.º ano. Este desconhecimento é importante, já que retira aos professores a possibilidade de compararem os seus alunos com um indicador normativo, fiável, simples e com uma métrica clara. Além disso, o montante do desvio negativo relativamente ao que é esperado para a idade é de grande relevo e obriga a considerações diferenciadas sobre o problema.

Existe um consenso significativo na literatura especializada de que a velocidade de leitura constitui um dos principais indicadores da competência leitora em todos os graus de escolaridade (Denton *et al.*, 2011; Kuhn & Stahl, 2003; Scheltinga, Van der Leij & Struiksma, 2010; Valencia, Smith, Reece, Li, Wixson & Newman, 2010). As relações da velocidade de leitura com a compreensão e com a prosódia, por exemplo, estão hoje bem estabelecidas, sendo aquela conceptualizada não só como condição necessária para a eficácia destas, mas também como condição sem a qual a prosódia e a compreensão ficam seriamente comprometidas (Cowie, Douglas-Cowie, & Wichmann, 2002; Klada & Guthrie, 2008; Miller & Schwanenflugel, 2008). Do mesmo modo, estudos internacionais comparados, como o PISA (OECD, 2001, 2003, 2006, 2009), evidenciam que, aos 15 anos de idade, o número de palavras lidas por minuto apresenta correlações elevadas com aspectos como o rendimento académico, a motivação para os estudos, o número de livros em casa, o número de idas ao cinema, etc.

O elevado número de respostas «não sei» ao item 40 mostra pois que um número demasiado elevado de participantes não possui um conhecimento que, sendo revelante para monitorizar os progressos dos alunos em geral, é decisivo para perceber o nível dos défices dos alunos com dificuldades e para a realização de intervenções compensatórias oportunas. Este desconhecimento provavelmente justifica que se considere normal que alunos de 8 anos leiam de forma lenta, sincopada e errática e que eventualmente o tempo ou a maturação resolverão o problema. Na verdade, não só não resolvem, como em média o ritmo de leitura destes alunos se afasta progressivamente do do grupo de pares (Stanovich, 1996; Vellutino & Scanlon, 2001).

No que diz respeito aos itens 47 e 51, com 38 % e 40 % de respostas «não sei», estes têm em comum o facto de dizerem respeito a questões de avaliação na área da leitura. Estes resultados sugerem por isso, e uma vez mais, que os participantes têm dificuldades em avaliar necessidades específicas dos alunos, o que pode ter implicações significativas na intervenção oportuna e eficaz nas dificuldades desses mesmos alunos.

Do conjunto de dados relativos a conhecimentos sobre o ensino da leitura, ressalta a ideia de que genericamente os resultados não são positivos. Contudo, o conjunto é muito prejudicado pelos muito baixos resultados em avaliação/intervenção junto de sujeitos com problemas na leitura. Estes últimos são preocupantes, porque podem traduzir reais dificuldades de identificação específica de alunos com problemas, bem como dificuldades na intervenção oportuna e sistemática sobre estes problemas. Os resultados nas áreas dos conhecimentos sobre o ensino fónico e sobre ensino do vocabulário/fluência/

compreensão são significativamente superiores, ainda que não positivos. Contudo, uma parte destes itens, sobretudo os que dizem respeito ao ensino fónico, poderão ser mais úteis para o ensino da leitura numa língua pouco consistente como o inglês do que para o ensino numa língua relativamente consistente, como é o caso do português. Por outro lado, alguns dos conhecimentos requeridos nesses itens só há relativamente pouco tempo começaram a ser divulgados em Portugal. Ainda assim, deve acentuar-se que o seu desconhecimento pode originar (e possivelmente origina mesmo) problemas na identificação de necessidades específicas do ensino em geral e das dificuldades de certos alunos em particular, o que eventualmente se reflectirá de forma mais notória nos itens de avaliação/intervenção.

Secção 3 Percepção de conhecimentos e conhecimentos efectivos para o ensino da leitura: estudo comparado entre professores portugueses e professores americanos

O facto de a equipa do projecto «Ensino de leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico» incluir investigadores portugueses e norte-americanos permitiu que se tivesse estabelecido como objectivo o desenho de um estudo transcultural sobre o ensino da leitura envolvendo professores portugueses e professores norte-americanos. Com esse estudo, pretendia-se fundamentalmente saber se (a) existem diferenças entre professores portugueses e professores americanos no que diz respeito ao conhecimento percebido⁸ e ao conhecimento efectivo para o ensino da leitura e (b) se existe calibração⁹ entre a percepção de conhecimentos e os conhecimentos efectivos nos dois grupos de professores.

⁸ Entende-se por conhecimento percebido aquilo que os participantes pensam que sabem relativamente a uma determinada matéria ou área.

⁹ A *calibração*, neste contexto, refere-se ao nível de ajustamento entre o conhecimento que uma pessoa pensa que possui e o conhecimento que efectivamente possui, acerca de algo.

Participantes

Os professores americanos provêm de três Estados diferentes (Connecticut, $n = 97$; Colorado, $n = 46$; e Nova Jérquia, $n = 181$). Os participantes portugueses ($n = 390$) já foram apresentados atrás. Ainda assim, por uma questão de comparação, as características essenciais de ambos os grupos são apresentadas no quadro 16.

Quadro 16 Características dos participantes

	Professores Portugueses	Professores Americanos	Total	%
N	390	390	780	
Sexo				
Masculino	49	50	99	13
Feminino	341	340	681	87
Experiência de Ensino (anos)	<i>M= 19 (DP = 9,86)</i>	<i>M= 7,7 (DP = 9,34)</i>		
Baixa (0-5)	31	211	242	31,8
Regular (6-15)	139	100	239	31,4
Bastante (16-25)	98	33	131	17,2
Elevada (+25)	122	27	149	19,6
Nível de formação				
Bacharelato	31	7	38	4,87
Licenciatura	302	230	532	68,21
Mestrado	55	151	206	26,41
Superior a Mestrado	2	2	4	0,51

Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio-Padrão

Os professores portugueses têm mais experiência do que os professores americanos, $U = -14.75$, $p < .001$, $r = -.02$, mas o seu nível de formação é inferior, $U = -13.45$, $p < .001$, $r = -.02$. Porém, as magnitudes do efeito sugerem que, do ponto de vista prático, as diferenças entre as duas amostras são pouco significativas.

Instrumentos

Os instrumentos utilizados para efeitos de comparação dos participantes americanos e portugueses são o *Teachers' Self-Rating Questionnaire of Knowledge about Reading* (TSRQ) (Spear-Swerling, 2005) e o *Teacher Knowledge Survey* (TKS) (Spear-Swerling, 2005), já acima apresentados.

Procedimento

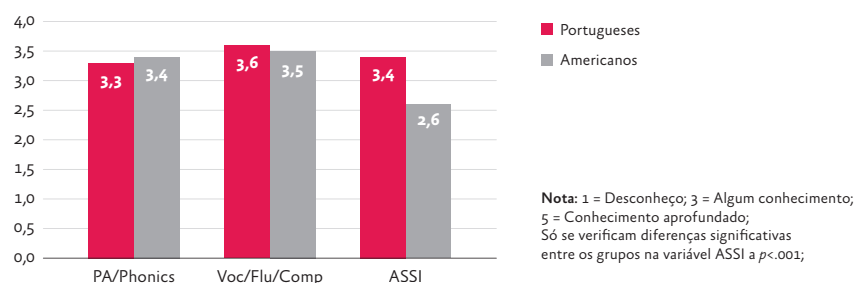
Os participantes americanos foram recrutados em universidades e em escolas públicas, tendo preenchido uma versão de papel e lápis dos questionários. O preenchimento foi feito em grupos, com supervisão de um dos membros do projecto ou de um investigador assistente. Para cada grupo, os instrumentos foram preenchidos numa única sessão, com uma duração que oscilou entre sessenta e setenta e cinco minutos. Os participantes portugueses, como já foi

referido, preencheram os questionários directamente na plataforma *Survey Monkey* (com excepção de um pequeno número de professores).

Resultados

No gráfico 3, são apresentados os resultados relativos ao conhecimento percebido pelos participantes na área do ensino da leitura. Saliente-se que a nota mínima é de 1 e a nota máxima é de 5.

Gráfico 3 Conhecimento percebido em PA/Phonics, Voc/Flu/Comp e ASSI

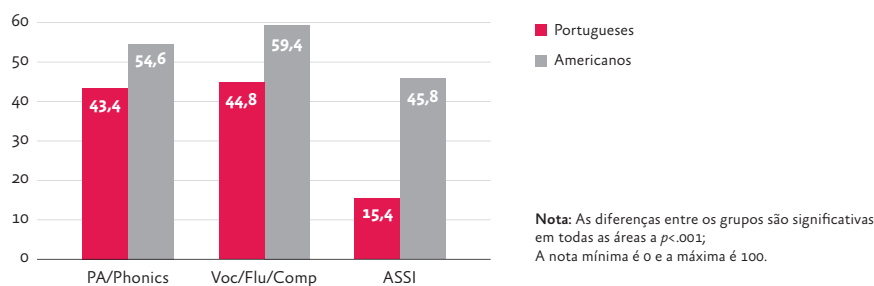


Os resultados mostram que quer os professores portugueses quer os professores americanos têm uma perspectiva moderadamente positiva dos seus conhecimentos nas áreas da Consciência Fonémica/Ensino Fónico (PA/Phonics) e do Vocabulário/Fluência/ Compreensão (Voc/Flu/Comp). Os professores portugueses também apresentam uma perspectiva optimista quanto aos seus conhecimentos na área da Avaliação/Intervenção (ASSI) nos problemas da leitura, o mesmo não sucedendo com os professores americanos, que consideram possuir algo que está entre um conhecimento muito limitado e algum conhecimento. Esta é aliás a única área em que existem diferenças significativas entre os grupos.

Na sequência do que havíamos referido antes relativamente à percepção de conhecimentos dos professores portugueses, é possível que as diferenças se devam ao facto de as políticas de responsabilização (*accountability politics*) pelos resultados dos alunos serem mais rotineiras nos Estados Unidos do que em Portugal e estarem em curso há bastante mais tempo. Este facto pode motivar uma superior necessidade de conhecimentos de avaliação/intervenção por parte dos professores americanos, bem como uma maior consciência das suas limitações e insuficiências nestas áreas.

No gráfico 4, são apresentadas as percentagens de respostas correctas de professores portugueses e de professores americanos no Questionário de Conhecimentos.

Gráfico 4 Conhecimento disciplinar efectivo de professores portugueses e americanos



Os resultados mostram que, por comparação com a percepção de conhecimentos, há uma inversão de posições entre os dois grupos de participantes. Os professores americanos apresentam um desempenho superior em todas as áreas consideradas, mas apenas em Avaliação/Intervenção (ASSI), $t(778) = 26.28$, $p < .001$, $r = .46$, a magnitude do efeito é considerável, sendo negligenciável nas outras duas áreas. O resultado em Avaliação/Intervenção é tanto mais relevante quanto é precisamente nesta área que os professores portugueses se auto-avaliam de forma significativamente superior aos professores americanos, $t(778) = -12.63$, $p < .001$, $r = .26$.

Apesar de as diferenças entre professores portugueses e professores americanos se afigurarem relevantes, a interpretação dos resultados não é linear. Como dissemos já, os conhecimentos requeridos para a realização do TKS são mais provavelmente ensinados nas universidades americanas do que nas portuguesas, onde a literatura sobre a chamada «Science of Reading» parece não ser ainda muito conhecida (Lopes, 2010). Por outro lado, e como também já referimos, os conhecimentos envolvidos na realização do TKS podem ser mais relevantes para o ensino da leitura numa língua pouco consistente, como é o caso do inglês. É contudo possível contra-argumentar que o português europeu está mais próximo de línguas inconsistentes (pouco transparentes) como o inglês, o francês ou o dinamarquês do que de línguas relativamente consistentes como o italiano, o finlandês ou o castelhano (Seymour, *et al.*, 2003). Há, no entanto, autores (*e. g.*, Sucena *et al.*, 2009) que consideram que o português europeu é uma ortografia de consistência intermédia.

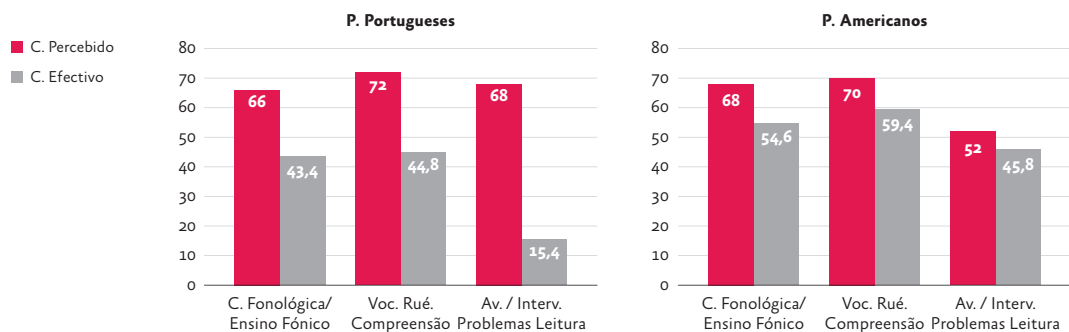
O menor desempenho dos professores portugueses no TKS pode ter que ver com o facto de um número significativo desses professores ter uma grande experiência, ou seja, ter mais idade. Uma parte deles poderá por isso estar menos familiarizada com os conceitos de introdução recente (*e. g.*, consciência fonémica) que são abordados no questionário. Por outro lado, a sua maior experiência poderá fazê-los sentirem-se mais confiantes nos seus conhecimentos,

o que poderá explicar que se autotransformem melhor do que os professores americanos no TSRS.

São ainda de realçar as grandes diferenças nos conhecimentos em Avaliação/Intervenção entre os dois grupos de professores, questão que já abordámos com algum pormenor atrás, pelo menos no que diz respeito aos professores portugueses. O que a comparação evidencia é que os professores americanos apresentam de facto um desempenho significativamente superior, não porque o seu desempenho seja muito elevado, mas porque o desempenho dos professores portugueses é muito baixo. Possivelmente as diferenças culturais terão aqui um importante papel, já que a cultura americana, nomeadamente na área da educação, é tida como fortemente avaliativa, com produção sistemática de estatísticas, indicadores e resultados. Em Portugal, os esforços de mensuração sistemática de resultados são relativamente recentes. Portugal participou, por exemplo, na edição de 2011 do PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study, da International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)), mas não nas edições de 2001 e 2006. O PIRLS fornece informação sobre o desempenho dos alunos do 4.º ano de escolaridade na área da leitura, permitindo a comparação directa dos diversos países participantes.

Para efeitos de comparação visual simples, são apresentados no gráfico 5 os resultados relativos ao conhecimento percebido e ao conhecimento efectivo dos dois grupos de professores, após transformação da nota no TSRQ numa nota percentilica.

Gráfico 5 Conhecimento disciplinar percebido e conhecimento efectivo de professores portugueses e americanos



Os desfasamentos entre conhecimento percebido e conhecimento efectivo, bem como as consequências potenciais desta descalibração, têm sido alvo de um interesse crescente na literatura especializada, tendo recebido a denominação de *Efeito Dunning-Kruger* ou «*Unskilled-and-unaware effect*» (efeito de incompetência-e-inconsciência) ou ainda *Efeito de sobreconfiança* (Kruger &

Dunning, 2002). Sugere-se com este conceito que quanto menos competentes são as pessoas, mais tendem a sobrevalorizar os seus conhecimentos.

Uma vez que os nossos dados parecem indicar um tal efeito, entendeu-se testá-lo. Para tal, os participantes foram agrupados em quartis (quartil inferior, 2.º quartil, 3.º quartil e quartil superior) no que diz respeito ao desempenho no questionário de conhecimentos. Seguidamente, estes quartis foram comparados com os quartis correspondentes de desempenho no questionário de conhecimento percebido, no sentido de perceber se os conhecimentos efectivos e os conhecimentos percebidos, assim agrupados, tendem a sobrepor-se ou se, pelo contrário, estão tendencialmente desfasados.

Gráfico 6. Percentagens de erros

de autoclassificação, a partir dos quartis de conhecimento (todos os professores)

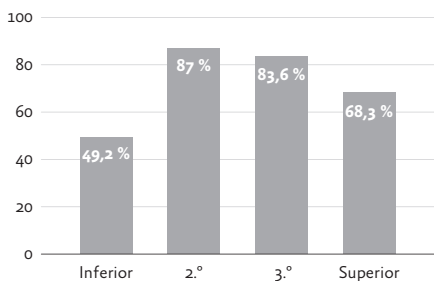
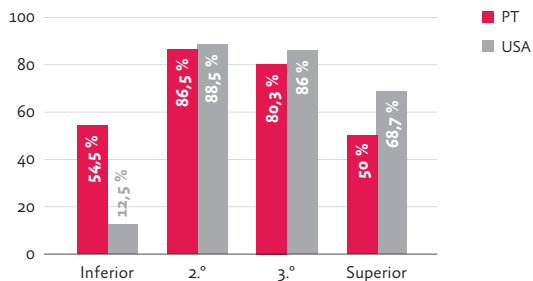


Gráfico 7. Percentagens de erros

de autoclassificação (Profs. portugueses vs profs. americanos)



Os resultados relativos à descalibração são apresentados nos gráficos 6 e 7. No gráfico 6, estão representadas as percentagens de erros de autoclassificação (descalibração) de todos os participantes, agrupados por quartis de realização no TKS. O gráfico 7 contém a mesma informação, separadamente, para professores portugueses e professores americanos. O cruzamento das realizações dos participantes nas provas de conhecimento e de percepção de conhecimentos mostra que os professores com menos conhecimentos e os professores com mais conhecimentos se autoclassificam de forma mais precisa do que os professores do 2.º e do 3.º quartis. Isto é válido tanto para professores portugueses como para professores americanos, o que significa que, neste caso, não se verifica um efeito de sobreconfiança (descalibração) no juízo sobre os conhecimentos próprios. Na verdade, os professores que obtêm resultados mais baixos no questionário de conhecimentos são aqueles que revelam maior precisão no juízo sobre esses conhecimentos.

Os nossos resultados podem reflectir aquilo que os críticos do efeito de sobreconfiança (*e. g.*, Krajc & Ortmann, 2008) fizeram notar: existe uma diferença significativa entre realizar tarefas laboratoriais relativamente às quais

os sujeitos não têm qualquer conhecimento particular e tarefas em relação às quais os sujeitos têm algum (e até eventualmente muito) conhecimento. Neste último caso, os sujeitos terão uma percepção muito mais apurada das suas limitações e das suas competências. Krajc, Ortmann, e Ryvkin (2009) conduziram uma série de estudos que demonstram que a informação aumenta a calibração, em especial dos sujeitos menos competentes. Também Burson, Larrick e Klayman (2006) sublinham que o grau de sobreconfiança depende da dificuldade de tarefa e que é muito mais provável em tarefas fáceis do que em tarefas difíceis. Podemos pois supor que, no caso dos nossos participantes, os sujeitos com resultados mais baixos no questionário de conhecimentos perceberão com precisão a dificuldade da tarefa de ensinar a ler, bem como as suas próprias dificuldades em conduzir uma actividade que é em si mesma complexa. Esta percepção é importante, uma vez que constitui um primeiro passo na prontidão para a acção. Sendo certo que a acção pode não ocorrer mesmo que o sujeito esteja consciente das suas limitações, é altamente improvável que alguma vez ocorra se o sujeito depositar uma confiança excessiva em competências que não possui.

Secção 4 Actividades de língua materna

Nesta secção analisam-se as actividades de ensino da Língua Portuguesa tipicamente realizadas pelos professores participantes nos diferentes anos de escolaridade. A recolha dos dados baseou-se nas respostas ao *Language Arts Activity Grid (LAAG)*¹⁰ (Cunningham *et al.*, 2009), que consiste num questionário em forma de grelha onde os professores descrevem o tipo de actividades que realizam e o tempo médio dedicado a cada actividade. A recolha de dados implicou a adaptação inicial do questionário para a língua portuguesa e a análise dos resultados baseou-se numa amostra de protocolos de resposta, de acordo com o procedimento que a seguir se descreve.

¹⁰. Grelha de Actividades de Ensino da Língua.

Amostra

Foram analisados 206 protocolos de resposta ao *Language Arts Activity Grid (LAAG)*, distribuídos por ano de escolaridade: 66 protocolos referentes a actividades realizadas no 1.º ano de escolaridade; 32, do 2.º ano; 40, do 3.º ano e 68 protocolos referentes a actividades do 4.º ano.

Instrumento

Language Arts Activity Grid (LAAG), adaptado de Cunningham e colaboradores (Cunningham, Zibulsky, Stanovich & Stanovich, 2009).

Trata-se de um questionário de resposta aberta, em que se pede aos professores que descrevam as actividades que habitualmente realizam num bloco lectivo de Língua Portuguesa (instrução: «Por favor, descreva o tipo de actividades que deve ser realizado num bloco de duas horas de Língua Portuguesa (no ano de escolaridade que está a leccionar ou no último ano que leccionou). Relativamente a cada uma das actividades, indique se se trata de uma actividade (a) oral ou escrita, (b) individual ou colectiva. Depois de descrever a actividade assinale a percentagem de tempo que esta ocupa no bloco de duas horas (por exemplo: 10 %). Por favor, seja tão detalhado(a) e específico(a) quanto possível na enumeração das actividades. Por exemplo, não diga simplesmente “leitura”; explique exactamente o tipo/formato da actividade realizada. Se referir “ficha de trabalho”, indique o tipo de ficha a realizar»).

A adaptação do questionário obedeceu a um procedimento de tradução, retroversão e teste. Uma vez adaptadas as instruções para a língua portuguesa, procedeu-se à realização de um estudo-piloto que consistiu no preenchimento e análise das respostas de uma amostra de 40 professores do 1.º ciclo. Na versão original do questionário, Cunningham e colaboradores (2009) identificaram o seguinte conjunto de categorias, a partir das actividades descritas pelos professores: Leitura orientada pelo professor; Escrita; Leitura Independente; Ensino Fónico; Linguagem Oral; Gramática e Soletração; Compreensão Leitora; Consciência Fonémica; Literatura; Leitura Visual/Global de Palavras; Letras, Sons e Conceitos acerca do Impresso; Vocabulário e Avaliação¹¹ (esta última foi excluída pelos autores após a análise de dados, por corresponder a menos de 1 % do tempo das actividades descritas).

A possibilidade de aplicação destas categorias à amostra portuguesa foi testada por um painel de três investigadores da área da leitura, a partir da análise dos protocolos do estudo-piloto. Os protocolos foram analisados de forma independente por cada um dos investigadores e as cotações e dúvidas foram posteriormente comparadas e discutidas até que se alcançasse um acordo entre avaliadores satisfatório.

As categorias encontradas na subamostra portuguesa (n=40) foram as seguintes: Leitura; Ouvir Ler; Compreensão; Vocabulário; Ortografia; Gramática; Avaliação; Ensino Fónico; Oralidade; Escrita de Textos; Escrita (palavras, frases, cópia); Elementos Paratextuais e Literatura. A identificação destas categorias resultou, conforme se referiu, da adaptação das categorias originais americanas, combinada com a análise de conteúdo das respostas da subamostra portuguesa, razão pela qual as categorias não são totalmente equivalentes. No quadro 17, apresenta-se uma descrição de cada uma das categorias da versão portuguesa, incluindo exemplos de respostas-tipo, bem como a comparação com as categorias da versão original.

¹¹. No original, a designação das categorias, por ordem de apresentação, é a seguinte: *Teacher-managed Reading; Writing; Independent reading; Phonics; Oral language; Grammar and spelling; Reading comprehension; Phonemic awareness; Literature; Sight Words; Letters/sounds and concepts of print; Vocabulary; Assessment* (Cunningham et al., 2009, p. 424).

Quadro 17 Categorias da versão Portuguesa do *Language Arts Activity Grid (LAAG)*

Categoria	Descrição
Leitura	Categoria não discriminada de leitura. Ex. Leitura silenciosa; leitura oral, dialogada, expressiva; leitura em grupo. Nesta categoria incluem-se as categorias originais de «Leitura orientada pelo professor» e «Leitura independente».
Ouvir ler	Actividade baseada na modelagem da leitura, geralmente pelo professor. Ex. Leitura pelo professor; audição de leitura gravada. Esta categoria não tem correspondente na versão original.
Compreensão	Actividades de exploração e interpretação das leituras realizadas. Ex. Responder a perguntas sobre o texto; ficha de interpretação; reconto da leitura feita; diálogo sobre personagens, enredo ou outros aspectos do texto. Esta categoria corresponde à categoria original com idêntica designação («Compreensão leitora»).
Vocabulário	Actividades de exploração e aprendizagem de vocabulário. Ex. Uso de dicionário; elaboração de glossários; indicação de sinónimos. Esta categoria tem correspondência na categoria original com a mesma designação.
Ortografia	Actividades de treino da ortografia. Ex. Ditados; escrita de palavras novas; detecção de erros ortográficos. Esta categoria coincide parcialmente com a categoria original de «Gramática e soletração». No ensino da língua inglesa, os exercícios de <i>spelling</i> (soletração) relacionam-se com a ortografia na medida em que os alunos devem indicar as letras utilizadas na escrita das palavras que foram lidas ¹² .
Gramática	Actividades que envolvem o designado «funcionamento da língua». Ex. «Exercícios de conhecimento explícito da língua»; identificação de classes de palavras; tempos verbais; estudo dos adjectivos; análise gramatical de diferentes tipos de frases. Esta categoria corresponde à categoria original de «Gramática e soletração». Exclui-se a soletração pelas razões indicadas na categoria «ortografia» e ainda pelo facto de as actividades de soletração não constarem das respostas dos professores.
Avaliação	Actividades que envolvem a auto ou hetero-avaliação do desempenho dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa. Ex. «Avaliar a actividade realizada»; «correção em grande grupo»; «correção das actividades»; «auto-avaliação»; ou «troca de cadernos entre pares para correção do texto». Esta categoria é equivalente à categoria original com o mesmo nome.
Ensino fónico	Actividades que envolvem treino fonémico e fonológico. Ex. Identificar o som inicial das palavras; identificar fonemas comuns a várias palavras; escrita de letras e sílabas; uso de rimas e/ou trava-línguas; evocação de palavras a partir de um fonema dado; «jogos de fononímia através de imagens» dadas; divisão silábica. Esta categoria corresponde às categorias «Ensino fónico» e «Consciência fonológica» contempladas na versão original.
Oralidade	Actividades orais. Ex. Dialogar sobre um tema dado ou actividades realizadas; descrição de imagens; «confronto de ideias». Na versão original, esta categoria é designada «Linguagem oral».
Escrita de textos	Esta categoria corresponde às actividades de produção, orientada ou autónoma, de textos. Atendendo à complexidade da tarefa e à separação feita pelos professores entre este tipo de actividade e outras actividades de escrita (como a escrita de palavras, frases ou cópias), optou-se por individualizar esta categoria. Exemplos de actividades enumeradas pelos professores são: «recriar o final da história, criando um final alternativo ou mudando personagens e/ou cenários»; «produção de textos»; «oficina de escrita»; «escrita de uma história».
Escrita	Esta categoria distingue-se da «Escrita de textos» por caracterizar as actividades de escrita simples, que não exigem a organização e produção de novos conteúdos. Incluem-se na categoria de «Escrita» as actividades de escrita de palavras, frases ou cópia. Ambas as categorias de escrita da versão portuguesa correspondem à categoria original com a mesma designação.
Elementos paratextuais	A análise dos elementos paratextuais consiste no conhecimento e exploração da informação associada a um texto ou livro, nomeadamente: capa, contracapa, autor, ano, edição, título, parágrafos, etc. Exemplos de actividades descritas nesta categoria são: «análise das informações da capa, da contracapa e da lombada»; «leitura paratextual»; «Identificar o autor do texto, nomear o tipo de texto e quantidade de parágrafos existentes». Esta categoria não tem correspondência com qualquer categoria do estudo original.
Literatura	Nesta categoria incluem-se as actividades que exploram e promovem o conhecimento literário, tais como o conhecimento de obras e estilos literários. Ex. «Conhecimento das obras de um autor»; «leitura de um livro inserido no Plano Nacional de Leitura»; «leitura de obras literárias»; «leitura de poesia». Esta categoria é equivalente à categoria original «Literatura».

¹² Estes exercícios são considerados fundamentais no ensino da língua inglesa dada a opacidade da língua. Na língua inglesa, estes exercícios são normalmente realizados oralmente, enquanto no ensino do português a ortografia é essencialmente treinada por escrito.

Além das categorias descritas, e à semelhança do estudo original, recorreu-se à categoria «não codificável¹³» para incluir as actividades consideradas pouco relevantes para o ensino da leitura ou da Língua Portuguesa, tais como: ilustrar, pintar, dramatizar ou cantar. Finalmente, na comparação da adaptação portuguesa do questionário com a versão americana verifica-se a exclusão das categorias originais de «letras, sons e conceitos do impresso» e de «leitura visual/global de palavras», por não se adequarem às actividades descritas pelos professores portugueses. No caso da primeira categoria, as actividades aí incluídas referem-se essencialmente ao trabalho de competências pré-leitoras e ao reconhecimento de letras. Este último aspecto é geralmente incluído pelos professores portugueses nas actividades de ensino da correspondência fonema-grafema (categoria «ensino fónico»). As actividades de reconhecimento de palavras, referentes à categoria «leitura visual/global», não foram reportadas nos protocolos portugueses, justificando assim a exclusão desta categoria.

¹³ Do inglês, «not codable» (Cunningham *et al.*, 2009).

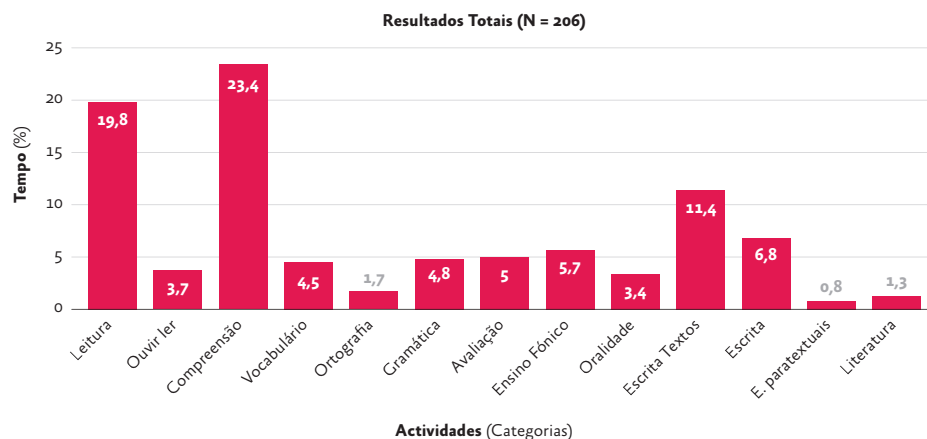
Procedimento

À semelhança dos questionários anteriores, a recolha de dados foi realizada a partir das respostas dos professores ao LAAG, disponibilizado electronicamente na plataforma *Survey Monkey* e, em menor número, respondido em formato papel e lápis. Os protocolos analisados pertencem à amostra final de 529 respondentes que preencheram a totalidade dos questionários. Por analogia com o estudo original, seleccionaram-se aproximadamente 50 % dos protocolos respondidos ($n=250$) e procedeu-se à respectiva análise qualitativa através da categorização das actividades reportadas. Uma vez completado este processo, determinou-se a percentagem média de tempo atribuída às diferentes categorias de actividades. Dos 250 protocolos analisados, excluíram-se 44 por não preencherem os requisitos de elegibilidade, nomeadamente a descrição de 100 % do tempo dedicado às actividades de ensino, razão pela qual a amostra final é constituída por 206 protocolos.

Resultados

Os resultados do LAAG são apresentados essencialmente na forma de gráficos, o que permite uma rápida visualização do tipo de actividades que os participantes dizem realizar tipicamente num bloco de duas horas de ensino da língua materna.

Gráfico 8 Categorias de actividades referidas pelos participantes no LAAG para o conjunto dos anos lectivos (do 1.º ao 4.º anos)



O gráfico 8 permite perceber que, ao longo dos quatro primeiros anos de escolaridade, há duas actividades, a Leitura e a Compreensão, que ocupam uma larga percentagem do tempo de leccionação, seguidas a alguma distância pela escrita de textos. Contudo, se à escrita de texto (vulgarmente designada por «composição») juntarmos a escrita de palavras (designada no gráfico por «escrita»), verifica-se que o tempo gasto com estas duas actividades se aproxima do tempo gasto na Leitura e na Compreensão. É pois possível afirmar que a Leitura (enquanto treino de descodificação, de velocidade de leitura e de fluência), a Compreensão de Texto e a Escrita (de texto ou de palavras) constituem o núcleo central das actividades conduzidas pelos participantes ao longo dos quatro primeiros anos de escolaridade. Tendo em conta que a amostra é representativa do universo dos professores do 1.º Ciclo do continente e ilhas, é provável que em média sejam estas (e nestes montantes) as actividades que se desenrolam nas salas de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este facto não é propriamente surpreendente uma vez que o treino nestas áreas foi e continua a ser considerado o núcleo central da formação nestes anos de escolaridade (NRP, 2000; OECD, 2001).

Curiosamente, a avaliação ocupa cerca de 6 % do tempo dos professores¹⁴, um tempo considerável, tendo em conta as dificuldades na sua utilização que os nossos participantes parecem evidenciar, pelo menos a julgar pelos fracos resultados obtidos nos itens de avaliação do questionário de conhecimentos. A avaliação é naturalmente uma área complexa, não só pelas questões técnicas que levanta, mas também pelos objectivos que prossegue. Embora basicamente a avaliação sirva para verificar o ponto em que um aluno, uma escola ou um sistema educativo se encontram, as suas consequências podem ser diversificadas

¹⁴: Por contraste com o estudo original de Cunningham *et al.* (2009) onde esta categoria representa menos de 1 % do tempo, razão pela qual, no original, foi excluída das análises de resultados.

em função dos seus objectivos de base. Assim, a avaliação tanto pode servir para intervir sobre o aluno ou sobre o ensino, como pode simplesmente prosseguir um objectivo classificatório cuja consequência pode não ser uma intervenção mas a aplicação de uma medida administrativa (passar ou reprovar).

Estes dois objectivos não são incompatíveis, embora haja alguma tendência para os conduzir separadamente. Neste estudo ficamos a perceber que os nossos participantes organizam muito a sua avaliação em torno de fichas ou outros instrumentos semelhantes, mas não sabemos como utilizam os resultados da avaliação, uma vez que não era esse o objectivo do estudo. Esta será, contudo, uma questão a explorar em futuros estudos, até porque em alguns países ou regiões (*e. g.*, alguns Estados dos EUA) modelos de avaliação periódica e preventiva como é o caso dos modelos RTI (*Response to Intervention*) são obrigatórios, o que implica uma mudança significativa das práticas de avaliação e de intervenção quer junto de alunos com problemas de aprendizagem quer junto dos restantes alunos.

A gramática ocupa uma percentagem de tempo relativamente pequena (4,8 %) das actividades dos participantes, o que significa que o conhecimento explícito de elementos do texto (ou da fala) não é muito valorizado. Se conjarmos este resultado com os 0,8 % do tempo dedicado aos elementos paratextuais (*e. g.*, sublinhados, parágrafos, títulos, tipo de texto), alguns dos quais constituem uma parte da codificação gráfica dos elementos prosódicos da fala, poderemos questionar-nos se não se estará a sobrestimar as possibilidades de os alunos realizarem estas aprendizagens de forma intuitiva. Este tipo de conhecimentos é relevante para a leitura e compreensão de textos e é porventura ainda mais relevante para a escrita de textos.

À quantidade de tempo relativamente pequena dedicada à gramática e conhecimento de elementos paratextuais parece corresponder uma ainda menor percentagem de tempo dedicada à ortografia (1,7 %). Este dado é importante, uma vez que há queixas recorrentes de professores de outros níveis de ensino, incluindo do ensino superior, relativamente ao grande número de erros ortográficos cometidos pelos alunos. Os nossos dados sugerem que o pouco tempo dedicado a esta questão poderá de alguma forma explicar a persistência dos erros ao longo do percurso académico. Além disso, não sabemos como é que o tempo é utilizado, o que não é de somenos importância, já que há formas mais e menos adequadas de corrigir os erros. Só para dar um exemplo, a moratória entre o erro e o *feedback* sobre o erro constitui um importante elemento da eficácia da correcção do erro ortográfico (Bahr, Sillian, Berninger, & Dow, 2012; Brown, 1988; Burt, Salzgeber, & Carroll, 2013; Tat & Azuma, 2012). Porventura noções que recentemente se têm popularizado como é o caso da «disortografia» podem de alguma forma concorrer para que muitos

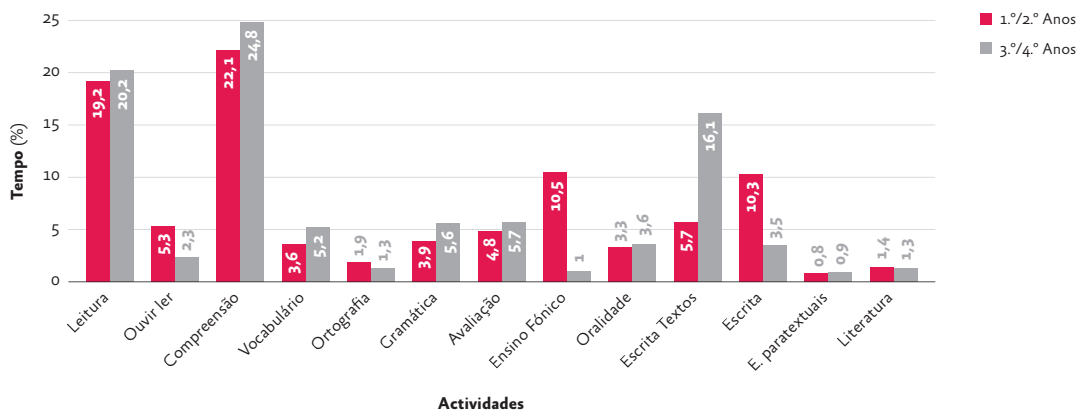
professores assumam que o erro ortográfico é uma «propriedade do aluno» e que a correcção do erro é dificilmente exequível ou é pouco controlável pelo professor. Na verdade, uma percentagem importante dos erros ortográficos pode ser explicada pela valorização que o professor e até a própria sociedade lhes conferirem (o que justificará a sua maior ou menor determinação na sua correcção), e pela sua correcção oportuna e sistemática (Lopes, 2010; Protopapas; Fakou, Drakopoulou; Skaloumbakas; Mouzaki, 2013). Há certamente outros factores envolvidos nos erros ortográficos. Contudo, estes e outros factores (*e. g.*, nível socioeconómico-linguístico das famílias) estão fora do controlo dos professores e até das escolas. Aliás, quanto menos possibilidades tiver a família de ajudar o aluno na correcção do erro ortográfico, mais decisiva será a acção do professor.

A categoria literatura é residual nas actividades desenvolvidas pelos participantes (1,3 %), o que pode ser interpretado de diversas formas. Os participantes podem ter dificuldades em cumprir os requisitos do programa (atendendo nomeadamente à diversidade dos alunos, o que lhes deixa pouco tempo para pensarem em textos literários); podem não querer desviar-se do programa estabelecido; podem achar que os textos do programa já cumprem o objectivo de trabalhar a literatura; podem não saber exactamente o que fazer nesta área e ter dificuldade em escolher textos adequados à idade dos alunos; podem não valorizar a literatura, etc. Sejam quais forem as razões, parece que os propósitos do Plano Nacional de Leitura ainda não terão atingido o patamar desejado, pelo que a literatura não emerge como uma categoria relevante para os participantes.

No gráfico 9, a informação sobre as actividades referidas pelos participantes para um bloco de duas horas de língua aparece agregada por grupos de anos lectivos: 1.º/2.º ano e 3.º/4.º ano. O objectivo desta agregação é perceber se há alterações no tipo e montante das actividades dos dois primeiros para os dois últimos anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

As duas principais actividades – Leitura e Compreensão – praticamente não registam alterações. Ao nível da escrita, porém, há alterações significativas. O tempo dedicado à escrita de textos praticamente triplica e o tempo dedicado à escrita de palavras reduz-se a um terço. Compreensivelmente, as proporções são idênticas, uma vez que à progressiva automaticidade na escrita de palavras (que torna menos necessário o seu treino) corresponde um aumento da capacidade de produção de texto, cujo treino é de certa forma inesgotável (no sentido em que não há limites para a mestria na produção de texto).

Gráfico 9 Categorias de actividades referidas pelos participantes no LAAG para 1.º e 2.º anos e para 3.º e 4.º anos

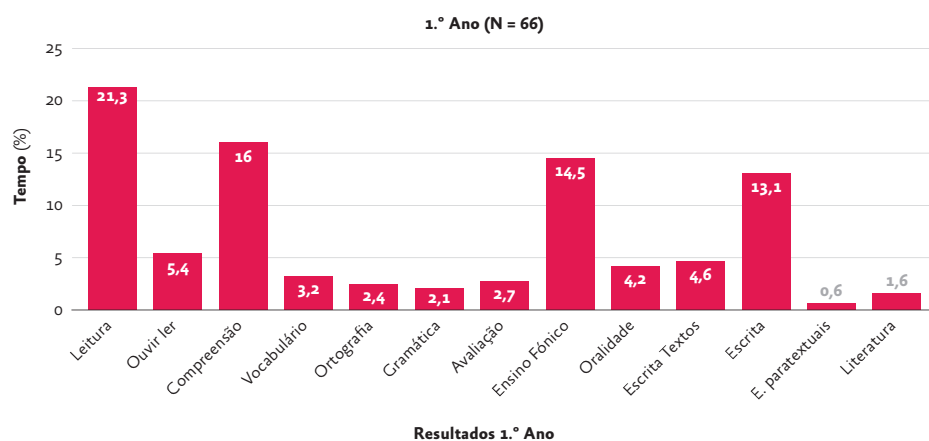


Como seria de esperar, o Ensino Fónico, que nos dois primeiros anos atinge mais de 10 % do tempo de actividades, torna-se residual no 3.º e 4.º anos. A actividade Ouvir Ler também se reduz para cerca de metade, certamente porque a autonomia dos alunos na leitura aumenta significativamente. Deve dizer-se porém que esta actividade parece em geral ser pouco valorizada, porventura porque não se atenta no seu valor na criação de leitores (Anmarkrud & Bråten, 2009; Baker, Dreher, & Guthrie, 2000; Dreher, 2000). De facto, se o ensino técnico do acto de ler é relativamente simples, a criação de leitores motivados é extremamente difícil (Gambrell & Almasi, 1996). Ora, ler sistematicamente para os alunos não só modela os aspectos prosódicos da leitura como permite aos alunos interessarem-se pelo acto de ler. Mesmo os alunos com dificuldades podem descobrir através das leituras dos professores que da leitura pode advir prazer, algo de muito diferente do que experienciam quando são eles próprios a ler.

A pouca valorização da actividade Ouvir Ler tem possivelmente correspondência na ainda menor valorização das actividades de Literatura. Estes dois resultados podem justificar as dificuldades na criação de leitores motivados e indicam a necessidade de reforçar esta vertente do ensino da língua materna. Apesar de a motivação para a leitura ser um conceito popular, porventura haverá dificuldades na sua operacionalização em contexto de sala de aula, o que levará a uma menor valorização do Ouvir Ler e da Literatura por parte dos participantes.

O gráfico 10 individualiza os resultados relativos às actividades mais referenciadas no 1.º ano de escolaridade, dada a importância deste primeiro ano na trajectória académica subsequente dos alunos.

Gráfico 10 actividades mais referenciadas no 1.º ano de escolaridade



No essencial, as actividades relacionadas com a Leitura e Ensino Fónico ocupam, como seria de esperar e como é desejável, uma parte substancial do tempo, acompanhadas pelas actividades de Compreensão e de Escrita. Há, por outro lado, uma distribuição relativamente homogénea do restante tempo por actividades importantes como o Vocabulário, a Ortografia, a Gramática, etc. Por outro lado, o Ouvir Ler emerge como a quinta categoria mais referida, o que significa que, neste ano de escolaridade, é uma actividade mais valorizada do que em qualquer dos anos posteriores.

Síntese

Em síntese, os resultados relativos à formação, conhecimentos, percepção de conhecimentos e organização de actividades da Língua Portuguesa revelam que:

- a) Os participantes possuem habilitações literárias de nível elevado, embora não tenhamos dados sobre a qualidade da formação recebida. Os dados permitem perceber que ao longo dos anos essa formação se tem vindo a elevar, progredindo de uma formação mínima correspondente ao antigo 5.º ano dos liceus seguida do Curso do Magistério Primário (11 anos de escolaridade) para formação ao nível de bacharelato, licenciatura, mestrado e até doutoramento (embora só dois participantes refiram esta habilitação), abarcando entre 15 e 18 anos de escolaridade.
- b) Poucos participantes estão actualmente a frequentar qualquer curso relacionado com a leitura, o que não significa que não tenham frequentado já vários cursos. Por outro lado, apenas 40 % dos participantes têm informação sobre o desempenho de alunos portugueses no PISA.

- c)** A grande maioria dos participantes tem experiência dos chamados métodos analítico-sintéticos de ensino da leitura, embora haja igualmente um número considerável que tem experiência dos denominados métodos globais (nomeadamente do Método das 28 Palavras).
- d)** O autodidactismo, as aprendizagens realizadas com colegas e a formação contínua são referidos como os factores mais influentes na actual forma de ensinar dos participantes. A formação inicial é referida como tendo alguma influência e a formação pós-graduada como tendo nenhuma ou quase nenhuma influência.
- e)** Os participantes parecem considerar que sabem mais do que realmente sabem acerca de áreas críticas de ensino da leitura. Contudo, o desfasamento só é verdadeiramente significativo no que diz respeito à Avaliação/Intervenção, área em que os participantes supõem saber muito mais do que realmente sabem.
- f)** Os participantes consideram ter um conhecimento que oscila entre o *razoável* e o *bastante* para o ensino da leitura, com a notória excepção da «intervenção na dislexia», em que o conhecimento oscila entre o *razoável* e o *muito limitado*. Contudo, o desempenho destes mesmos participantes na prova de conhecimentos sobre o ensino da leitura evidencia limitações, em particular na área da Avaliação/Intervenção. Nesta área o desfasamento entre conhecimento percebido e conhecimento efectivo é muito significativo.
- g)** O montante de formação inicial na área da Língua Portuguesa referido pelos participantes é elevado, o que sugere que esta constitui uma importante área no currículo das instituições de formação inicial e, não menos importante, que este montante de formação não tem sofrido alterações significativas nos últimos trinta anos.
- h)** A comparação entre professores portugueses e professores americanos permite concluir que os professores portugueses são ligeiramente mais optimistas que os professores americanos na auto-avaliação de conhecimentos, mas que têm menores conhecimentos em todas as áreas consideradas, com particular relevo para a Avaliação/Intervenção, área em que a diferença de conhecimentos é muito significativa.
- i)** Não se verifica na amostra de professores portugueses o *Efeito Dunning-Kruger* («*Unskilled-and-unaware effect*») ou *Efeito de sobreconfiança*. De facto, os professores com pior desempenho na prova de conhecimentos sobre a leitura evidenciam uma muito maior precisão na autoclassificação de conhecimentos do que os restantes participantes, o que significa que estão bastante conscientes das suas limitações e dificuldades.

j) A leitura, a compreensão e a escrita de textos são as actividades mais frequentemente desenvolvidas pelos participantes nos blocos lectivos de Língua Portuguesa, com apenas ligeiras e naturais oscilações ao longo dos quatro anos de escolaridade. A ortografia, a literatura e os elementos paratextuais são as áreas menos referidas, embora a primeira possa ser também trabalhada na área «escrita» (de palavras), pelo que o montante dedicado a esta actividade poderá por esta via ser substancialmente aumentado.

Parte II

Análise dos cursos e conteúdos vocacionados para o ensino da leitura, ministrados nas universidades/ /escolas superiores de educação

Nesta secção, apresentam-se os resultados da análise da formação inicial para o ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrada nas universidades e institutos politécnicos nacionais. Estes resultados dizem respeito ao montante e tipo de conteúdos que nos planos de estudos da formação inicial se relacionam, directa ou indirectamente, com o ensino da leitura.

A. Dados curriculares da formação inicial para o Ensino da Leitura

Amostra

Para a segunda parte do projecto realizou-se uma pesquisa no sítio da Direcção-Geral do Ensino Superior com o objectivo de identificar todas as escolas do país com cursos de formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nos anos lectivos de 2010/2011 e 2011/2012. Da pesquisa efectuada resultou a identificação de 30 instituições (universidades e politécnicos) correspondentes a 20 escolas públicas e a 10 escolas privadas com 14 pólos universitários. Em conjunto, a oferta formativa destas instituições totaliza 87 cursos, conforme a seguir se pormenoriza.

Procedimento

Uma vez determinado o universo de instituições de ensino superior em estudo, procedeu-se à análise da oferta formativa relacionada com o ensino da leitura, incluindo o 1.º e 2.º ciclos de estudos (licenciaturas e mestrados). Esta análise permitiu identificar 87 cursos distribuídos por diferentes níveis e áreas de formação, conforme se sistematiza no quadro 18. Note-se que o mesmo curso foi contabilizado uma única vez por instituição, atendendo a que algumas instituições possuem o mesmo curso em diferentes pólos universitários. Adoptou-se ainda um critério idêntico no caso das escolas que oferecem o mesmo curso

em regimes de funcionamento distintos (tais como regime diurno e nocturno ou regime presencial e regime de ensino a distância).

Quadro 18 Cursos relacionados com o ensino da leitura (N=87)

Curso	Licenciaturas (1.º Ciclo de Estudos)	Mestrados						
		Mestrado Integrado	Mestrados Profissionalizantes (2.º Ciclo de Estudos)			Mestrados de Especialização		
	Educação Básica	Ensino do 1.º Ciclo	Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo	Ensino do 1.º Ciclo	Ensino do 1.º e 2.º Ciclo	Didáctica da Língua Portuguesa	Ensino da Leitura e Escrita	Outros
N	30	2	23	7	19	3	1	2

Todas as instituições disponibilizam uma licenciatura em Educação Básica, distinguindo-se entre si na oferta formativa para o 2.º Ciclo de Estudos (mestrados). Em maior número encontram-se os mestrados em «Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo» e em «Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico». Em menor número encontram-se os mestrados em «Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico», «Didáctica da Língua Portuguesa» e «Ensino da Leitura e Escrita» (com um mestrado apenas). Além destes, encontrou-se ainda um mestrado em «Promoção e Mediação Leitora» e um mestrado em «Dificuldades de Aprendizagem e Desenvolvimento Sócio-Cognitivo» (incluídos na categoria «outros» do quadro 18).

Para uma mais completa caracterização da formação inicial, analisou-se a composição formal dos 87 currículos das universidades e institutos politécnicos. Esta análise permitiu a identificação e selecção, em cada curso, das disciplinas potencialmente associadas ao ensino da leitura, as quais foram classificadas nos seguintes conjuntos disciplinares¹⁵: «Leitura e Escrita», «Didáctica», «Língua Portuguesa», «Linguística», «Linguagem» e «Literatura». Com este procedimento pretendeu-se sistematizar o tipo e quantidade de formação inicial dedicada ao ensino da Leitura.

Resultados

1. Dados curriculares da formação inicial para o Ensino da Leitura

Apresentam-se os dados da formação inicial dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico no que concerne ao tipo de cursos e à representatividade de disciplinas relevantes para o ensino da leitura (cf. quadros 19 a 27). Estes dados resultam da análise dos 87 planos de estudos recolhidos, com base nos quais se determinou a média de ECTS (sistema europeu de acumulação e

¹⁵ A expressão “conjuntos disciplinares” refere-se à categorização das disciplinas encontradas nos planos de estudos dos cursos e procura reflectir a significativa heterogeneidade destes planos. A expressão não deve por isso ser confundida nem identificada com o conceito mais restrito de “domínio (científico) disciplinar”.

transferência de créditos) dedicados aos conjuntos disciplinares em estudo. A opção pelo número de créditos para a quantificação da formação baseia-se nos pressupostos do Sistema de Acreditação Europeu, segundo o qual os créditos constituem uma medida homogénea e comparável do volume de trabalho dedicado a cada disciplina (DGES, 2013).

1.1 Licenciaturas em Educação Básica

Quadro 19 Cursos de Licenciatura ($N=30$) – ECTS dedicados aos conjuntos disciplinares associados ao ensino da leitura (média, mínimos e máximos)

Conjunto Disciplinar	Didáctica da Leitura / Língua Portuguesa	Leitura e Escrita	Língua Portuguesa	Linguística	Linguagem	Literatura	Total ECTS/ Curso
ECTS (Média)	4,1	2,4	10,3	3	3,2	7,9	180,4
(Min-Max)	0-7,5	0-12	0-30	0-10,5	0-10	0-18	175-186

Na categoria de «Didáctica», encontrou-se um total de 30 disciplinas correspondentes a uma média de uma disciplina de didáctica por licenciatura (Min=0, Max=2). Nesta categoria incluem-se unicamente as disciplinas de didáctica relacionadas com o ensino da leitura ou da Língua Portuguesa. A este propósito convém salientar que mais de 90 % das disciplinas desta área correspondem à didáctica da Língua Portuguesa e não à Didáctica da Leitura, razão pela qual se agruparam ambas as disciplinas¹⁶. No caso das licenciaturas, estas disciplinas distribuem-se da seguinte forma: (a) disciplinas de Didáctica do Português (ou da Língua Portuguesa) (83 %) e (b) outras disciplinas (Didáctica da Leitura e Escrita, Metodologias – da Língua, da Gramática, da Aprendizagem da Leitura) (17 %). Convém ainda referir a existência de 10 ECTS para duas disciplinas de «Didácticas Específicas» que incluem diversas áreas da didáctica, além da Língua Portuguesa.

O número médio de disciplinas da categoria de «Leitura e Escrita» situa-se em 0,47 (Min=0, Max=2), para um total de 14 disciplinas nas 30 licenciaturas. Nesta categoria foram incluídas disciplinas de (a) leitura e escrita (43 %); (b) análise e produção textual (43 %) e (c) uma disciplina de «Psicogénese da Leitura» (7 %).

Para as 30 licenciaturas em Educação Básica encontrou-se um total de 56 disciplinas da categoria de Língua Portuguesa, o que perfaz uma média de aproximadamente duas disciplinas por licenciatura ($M=1,9$; Min=0, Max=5). Nesta categoria contemplaram-se os seguintes grupos de disciplinas: (a) «Língua Portuguesa», «Estrutura e Funcionamento da Língua», «Morfologia do Português», «Sintaxe, Semântica e Pragmática do Português»; «Fonética»,

¹⁶ Em alguns dos quadros e dados apresentados refere-se apenas a Didáctica da Língua Portuguesa por se tratar de cursos que não contemplam qualquer disciplina de Didáctica da Leitura.

«Fonologia e Morfologia do Português» e «Gramática» (84 %); (b) disciplinas de comunicação e técnicas de expressão em Língua Portuguesa (12,5 %); e (c) oficinas de Língua Portuguesa (3,5 %).

As disciplinas de Linguística foram todas incluídas na categoria com a mesma designação e correspondem a uma média de 0,6 disciplinas por licenciatura, num total de 15 (Min=0, Max=2). De modo semelhante, a categoria «Linguagem» integra as disciplinas com a mesma designação (77,8 %) e ainda as disciplinas de aquisição e desenvolvimento linguístico (22,2 %), num total de 18 disciplinas correspondentes a uma média de 0,6 disciplinas por licenciatura. Resta a categoria de literatura, com uma média de 1,4 disciplinas por licenciatura (Min=0, Max=3), para um total de 43 disciplinas.

Resumidamente, verifica-se que a Língua Portuguesa corresponde ao conjunto disciplinar com maior número de créditos, seguido dos conjuntos da Literatura e da Didáctica (da Leitura e/ou da Língua Portuguesa). Ressalve-se, contudo, que o peso relativo de cada um destes conjuntos na formação inicial corresponde, respectivamente, a uma média de 5,7 %, 4,4 % e 2,3 % do total de ECTS das licenciaturas em Educação Básica. Por ordem decrescente de créditos, os conjuntos de Linguagem, Linguística e Leitura e Escrita apresentam ainda menor expressão, com uma percentagem média de 1,8 %, 1,7 % e 1,3 % do total de créditos das licenciaturas.

Considerando o somatório dos créditos dedicados aos conjuntos disciplinares associados ao ensino da Leitura e da Língua Portuguesa, obtém-se um total de 30,8 ECTS, correspondentes a 17 % dos créditos das licenciaturas.

1.2 Cursos de Mestrado Profissionalizante

Integram esta análise os planos de estudo dos cursos de mestrado que conferem habilitação para o ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico (cf. Quadro 19) ($N= 51$), tal como um conjunto de mestrados dedicados a áreas específicas de formação que se relacionam com o ensino da leitura ($N= 6$). A generalidade destes cursos tem uma duração de três ou quatro semestres, com excepção de dois mestrados integrados em Ensino do 1.º Ciclo que incluem a formação correspondente à licenciatura e que têm uma duração de 8 semestres (4 anos lectivos).

À semelhança do procedimento adoptado para as licenciaturas, os dados que a seguir se apresentam correspondem à análise da formação ministrada para o ensino da leitura e da Língua Portuguesa no 1.º ciclo. Importa ainda notar que o total de ECTS apresentado se refere aos créditos dos conjuntos disciplinares, tendo-se excluído os ECTS dedicados à prática supervisionada, uma vez que reúnem uma parcela significativa de créditos que não são representativos da formação disciplinar.

1.2.1 Cursos de Mestrado Integrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Pelas razões acima expostas, apresentam-se em primeiro lugar os resultados da análise dos dois cursos de mestrado integrado em Ensino do 1.º Ciclo. Atendendo à respectiva duração (8 semestres) e estrutura, estes cursos não são passíveis de comparação directa com os restantes mestrados. No quadro 20 sistematiza-se a informação relativa aos conjuntos disciplinares em análise. Convém salientar que, tratando-se de uma amostra de apenas dois cursos, os resultados encontrados remetem para uma interpretação metodológica de estudo de caso, impossibilitando qualquer generalização.

Quadro 20 Cursos de Mestrado Integrado em Ensino do 1.º Ciclo ($N=2$) – ECTS das disciplinas associadas ao ensino da leitura

Conjunto Disciplinar	Didáctica da Língua Portuguesa	Leitura e Escrita	Língua Portuguesa	Linguística	Linguagem	Literatura	Total ECTS dos conjuntos Disciplinares
ECTS (Média)	4,5	2,5	12	0	0	7,5	198
(Min-Max)	4-5	0-5	12-12	0	0	5-10	192-204

Conforme se comprova pela análise do quadro, nestes cursos não constam disciplinas dos conjuntos da Linguística e da Linguagem. Ambos os cursos incluem uma disciplina na área da Didáctica da Língua Portuguesa e diferem no número de disciplinas de Leitura e Escrita ($M=0,5$; $Min=0$, $Max=1$), Língua Portuguesa ($M=2$; $Min=1$, $Max=3$) e Literatura ($M=1,5$; $Min=1$, $Max=2$). Refira-se ainda que o número médio de disciplinas nestes cursos é de 41 ($Min=34$, $Max=47$) com uma média total de 198 ECTS, excluindo-se desta quantificação os créditos reservados à prática supervisionada ($M=41,5$; $Min=35$, $Max=48$). Atendendo à creditação da formação disciplinar, a percentagem de créditos atribuída a cada um dos conjuntos é a seguinte: 2,3 % para a Didáctica da Língua Portuguesa; 1,3 % para Leitura e Escrita; 6,1 % para a Língua Portuguesa e 3,8 % para a Literatura.

1.2.2 Mestrados em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

No quadro 21 sistematiza-se a média de ECTS dedicados aos conjuntos disciplinares em análise, para os cursos de mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo.

Quadro 21 Cursos de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo ($N=23$)
– ECTS das disciplinas associadas ao ensino da leitura

Conjunto Disciplinar	Didáctica da Leitura / Língua Portuguesa	Leitura e Escrita	Língua Portuguesa	Linguística	Linguagem	Literatura	Total ECTS dos conjuntos disciplinares
ECTS (Média)	3,7	0	0,11	0	0	0,39	48,6
(Min-Max)	3-7,5	0	0-2,5	0	0	0-5	38-58

A observação do quadro permite verificar que apenas os domínios da «Didáctica», «Língua Portuguesa» e «Literatura» se encontram representados nos mestrados em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo. Destas áreas, apenas a Didáctica apresenta uma expressão significativa, com uma média de 0,7 disciplinas por curso (17 disciplinas em 23 mestrados). Este valor corresponde essencialmente ao número de disciplinas de didáctica da Língua Portuguesa, tendo-se encontrado apenas uma disciplina de didáctica da leitura. Acresce a estas disciplinas uma outra categoria respeitante às «Didácticas Específicas do 1.º Ciclo» e à «Didáctica Integrada». À semelhança do que se referiu para as licenciaturas, este grupo de disciplinas integra diversas áreas da didáctica, incluindo a didáctica da Língua Portuguesa. A análise destes dados aponta para resultados médios de 0,5 disciplinas por curso (12 disciplinas em 23 cursos), com uma creditação de 4,1 ECTS. Globalmente, os conjuntos disciplinares de Didácticas da Língua Portuguesa e Didácticas do 1.º ciclo do Ensino Básico equivalem a 1,3 disciplinas por curso, com uma creditação média de 7,8 ECTS.

Para a Língua Portuguesa encontrou-se apenas uma disciplina, com uma creditação de 2,5 ECTS correspondente aos 0,11 créditos por curso indicados no quadro 21. Para a área da literatura obteve-se uma creditação média de 0,39 ECTS respeitantes a três disciplinas nos 23 cursos. Importa ainda notar que estes cursos totalizam em média 90,1 créditos, distribuídos entre 48,6 ECTS para as áreas disciplinares ($M=11$ disciplinas) e 41,5 para a formação prática. Assim sendo, os conjuntos da Didáctica, Língua Portuguesa e Literatura correspondem, respectivamente, a 7,6%, 0,2% e 0,8% da formação disciplinar. Exceptuando a Didáctica, a representatividade destes conjuntos é manifestamente residual. Além disso, nenhum dos restantes conjuntos analisados (Leitura e Escrita, Linguística e Linguagem) se inclui nos cursos de mestrado em Educação pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo.

1.2.3 Mestrados em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste grupo de mestrados ($N=7$) encontraram-se unicamente disciplinas da categoria de Didáctica da Língua Portuguesa, correspondentes a uma média de 0,7 disciplinas e 2,9 ECTS por curso. Estes dados representam 10,3 % da creditação atribuída à formação disciplinar (para uma média de 7 unidades curriculares que totalizam 28,3 ECTS de um total de 60). Além da Didáctica da Língua Portuguesa, encontraram-se quatro disciplinas de «Didácticas Específicas do 1.º Ciclo», que correspondem a uma média de 0,6 disciplinas e 4,6 ECTS por curso. Nenhum dos restantes conjuntos disciplinares investigados está contemplado nos planos de estudos deste grupo de mestrados.

1.2.4 Mestrados em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Quadro 22 Cursos de Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo ($N=19$) – ECTS

das disciplinas associadas ao ensino da leitura

Conjunto Disciplinar	Didáctica da Língua Portuguesa	Leitura e Escrita	Língua Portuguesa	Linguística	Linguagem	Literatura	Total ECTS dos conjuntos disciplinares
ECTS	4,0	0,3	2,9	0,7	0,4	0,7	63,3
(Média)							
(Min-Max)	0-6	0-6	0-8	0-8	0-8	0-4,5	42-78

Conforme se verifica pela análise do quadro, nestes cursos apenas os conjuntos de Didáctica e de Língua Portuguesa apresentam expressão significativa, com um número médio de uma e de 0,5 disciplinas por curso, correspondentes a um total de 20 e de 10 disciplinas, respectivamente. Para os conjuntos de Leitura e Escrita e de Linguagem encontrou-se apenas uma disciplina no total dos 19 cursos. Além disso, identificaram-se 4 disciplinas na área da Linguística e três disciplinas na área da Literatura. Em média, a creditação total destes cursos situa-se nos 111,5 ECTS (Min=90, Max=130) distribuídos entre 63,3 ECTS para a formação disciplinar e 48,2 ECTS para a prática pedagógica. O número médio de disciplinas é de aproximadamente 16 ($M=15,9$; Min=9, Max=20), o que equivale à atribuição de 6,3 % dos créditos disciplinares para o conjunto de Didáctica da Língua Portuguesa; 4,6 % de ECTS para o conjunto da Língua Portuguesa; e 1,1 % para os conjuntos de Linguística e Literatura. As áreas da Linguagem e de Leitura e Escrita representam menos de 1 % da creditação disciplinar (0,6 % e 0,5 %).

1.3 Mestrados de Especialização

1.3.1 Mestrados em Didáctica da Língua Portuguesa

Importa notar, na análise dos dados dos mestrados da área de Didáctica da Língua Portuguesa ($N=3$), que se trata de mestrados de especialização, que por isso não incluem prática supervisionada. Incluem, isso sim, uma dissertação ou um projecto de intervenção educativa.

Quadro 23 Cursos de Mestrado em Didáctica da Língua Portuguesa ($N=3$) – ECTS das disciplinas associadas ao ensino da leitura

Conjunto Disciplinar	Didáctica da Língua Portuguesa	Leitura e Escrita	Língua Portuguesa	Linguística	Linguagem	Literatura	Total ECTS dos conjuntos disciplinares
ECTS	23,2	0	0	4,3	2,5	3,3	68,3
(Média)							
(Min-Max)	19-27,5	0	0	0-13	0-7,5	0-10	60-75

A observação do quadro 23 permite concluir, conforme esperado, que o conjunto de Didáctica da Língua Portuguesa reúne o maior número de ECTS, correspondentes a duas unidades curriculares por curso (Min=2, Max=3) e a uma média de 34 % da creditação total para os conjuntos disciplinares. A Linguística, Linguagem e Literatura apresentam uma menor creditação referente à presença de apenas uma disciplina de cada área no conjunto dos três cursos. Por ordem de apresentação, a percentagem de créditos atribuída a cada um destes conjuntos é de 6,3 %, 3,6 % e 4,8 %. Não foram encontradas disciplinas específicas dos conjuntos de Língua Portuguesa e de Leitura e Escrita.

1.3.2 Outros Cursos de Mestrado

Além dos cursos apresentados, foi ainda encontrado um mestrado em Ensino da Leitura e Escrita, cuja análise resultou na identificação de duas disciplinas nos conjuntos de Didáctica da Leitura e Escrita (12 ECTS), Língua Portuguesa (12 ECTS) e Literatura (12 ECTS), e uma disciplina no conjunto da Linguística (6 ECTS). Para um total de 60 ECTS atribuídos à formação disciplinar, cada um dos conjuntos enunciados totaliza 20 % da creditação total, com excepção da área de Linguística, que abrange 10 % dos créditos. Não foram encontradas disciplinas nos conjuntos da Linguagem e da Leitura e Escrita.

Por fim, importa referir que se procedeu também à análise de um mestrado na área da mediação leitora e de um mestrado em dificuldades de aprendizagem.

No entanto, dada a expressão residual das áreas analisadas, optou-se pela não apresentação desses dados.

1.4 Síntese

No quadro 24, apresenta-se uma síntese da média percentual dos ECTS atribuídos aos conjuntos disciplinares do ensino da leitura e escrita, na formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O recurso aos valores percentuais permite a comparação dos vários tipos de cursos e fornece uma perspectiva clara do tempo dedicado à formação nas diversas áreas. Nesta síntese incluem-se os resultados da análise das licenciaturas, mestrados integrados e mestrados profissionalizantes (2.º ciclo de estudos), excluindo-se apenas os mestrados de especialização (apresentados no ponto 1.3).

Quadro 24 Percentagem média dos créditos (ECTS) atribuídos aos conjuntos disciplinares relacionados com o ensino da leitura na formação inicial de professores (licenciaturas e mestrados, $N=81$)

Cursos	Percentagem (%) de ECTS por conjunto disciplinar e por curso					
	Didáctica Leitura/ Língua Portuguesa	Leitura e Escrita	Língua Portuguesa	Linguística	Linguagem	Literatura
Licenciatura	2,3	1,3	5,7	1,7	1,8	4,4
Mestrado Integrado	2,3	1,3	6,1	0	0	3,8
Mestrado Ensino Pré-escolar e 1.º Ciclo	7,6	0	0,2	0	0	0,8
Mestrado Ensino 1.º Ciclo	10,3	0	0	0	0	0
Mestrado Ensino 1.º e 2.º Ciclo	6,3	0,5	4,6	1,1	0,6	1,1
Média 2.º Ciclo de Estudos ^(a) (mestrados profissionalizantes)	8,1	0,2	1,6	0,4	0,2	0,6

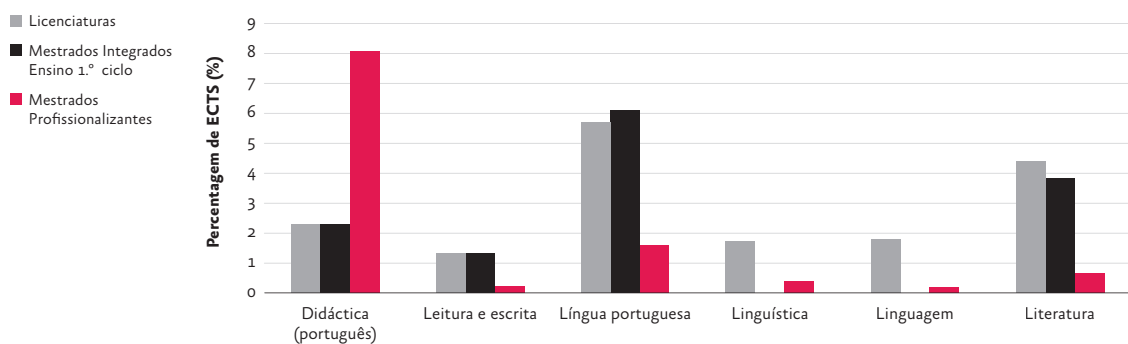
(a) Média percentual dos ECTS no 2.º ciclo de estudos, referente ao conjunto dos cursos de mestrado em Ensino Pré-escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico, Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico e Ensino do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico.

Como se depreende da análise do quadro 23, nas licenciaturas e mestrados integrados destacam-se, por ordem decrescente de ECTS, os conjuntos da Língua Portuguesa, Literatura e Didáctica da Língua Portuguesa. No 2.º ciclo de estudos (cursos de mestrado profissionalizantes), a Didáctica reúne um maior número de ECTS comparativamente a qualquer um dos restantes conjuntos disciplinares. Igualmente de salientar é o facto de não se encontrarem disciplinas dos conjuntos da Leitura e Escrita, Linguística e Linguagem nos Mestrados de Ensino pré-escolar e 1.º ciclo e de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nestes últimos também não foram encontradas disciplinas de Literatura e de Língua Portuguesa, as quais apresentam uma creditação inferior a 1 %

dos ECTS nos mestrados em Educação Pré-escolar e ensino do 1.º Ciclo. Nos mestrados em Ensino do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico destacam-se igualmente os créditos atribuídos à Didáctica, seguidos dos créditos para a Língua Portuguesa. Os restantes conjuntos apresentam uma creditação próxima ou inferior a 1% do total de ECTS da formação disciplinar.

Para uma melhor comparação, no gráfico 11 sintetizam-se os resultados dos diferentes ciclos de estudo, reunindo os cursos de mestrado profissionalizante numa única categoria.

Gráfico 11 Síntese comparativa da percentagem média de ECTS dedicados aos conjuntos disciplinares da leitura, nos diferentes cursos de formação inicial.



O gráfico mostra que nos mestrados profissionalizantes as disciplinas de Didáctica concentram a maioria dos créditos, enquanto nas licenciaturas e nos dois cursos de mestrado integrado são as áreas de Língua Portuguesa e de Literatura que reúnem o maior número de ECTS. Comum ao conjunto dos cursos é a reduzida creditação (inferior a 2 % dos ECTS disciplinares) atribuída aos conjuntos da Linguística, Linguagem e Leitura e Escrita. No cômputo geral, a Linguagem e a Leitura e Escrita correspondem aos conjuntos com menor número de créditos atribuídos.

B. Análise dos Conteúdos Programáticos no Conjunto disciplinar do Ensino da Leitura

Uma vez caracterizada a estrutura curricular da formação inicial, procedeu-se à análise dos conteúdos programáticos dos conjuntos disciplinares seleccionados. Pretendeu-se deste modo aprofundar o conhecimento da formação ministrada para o ensino da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Amostra

Reuniram-se 130 programas distribuídos pelos diferentes conjuntos disciplinares, conforme sintetizado no quadro 25.

Quadro 25 Número de programas por domínio disciplinar

Conjunto	Didáctica	Leitura e Escrita	Língua Portuguesa	Linguística	Linguagem	Literatura	Total
Programas (N)	37	9	32	16	11	25	130

Procedimento

Dos 87 cursos analisados, apenas 17 % apresentavam electronicamente informação relativa aos conteúdos programáticos. Por esta razão, contactou-se por correio electrónico todas as universidades e institutos politécnicos cujos programas não se encontravam disponíveis. Para cada curso identificaram-se as disciplinas a analisar e procedeu-se ao pedido dos respectivos programas. Dos 239 programas pedidos obtiveram-se 139, o que corresponde a uma amostra de 58,2 % do universo inicial. Destes 139 programas, nove foram excluídos por apresentarem conteúdos irrelevantes para os conjuntos disciplinares em causa. Deste modo, a amostra final é constituída por 130 programas, cujo número, além de representativo do universo inicial, apresenta uma distribuição (quadro 24) proporcional à creditação das disciplinas nos planos de estudos da formação inicial (gráfico 11).

Os programas recolhidos foram alvo de uma análise de conteúdo tendo por base um conjunto de categorias criadas para o efeito. As categorias foram estabelecidas por dois juízes, combinando os métodos de análise indutiva e dedutiva. Assim, e para cada conjunto disciplinar, realizou-se, num primeiro momento, uma análise exploratória de uma subamostra de programas, com o objectivo de identificar as temáticas emergentes que poderiam justificar o estabelecimento de uma categoria correspondente. Nesta análise, consideraram-se ainda as categorias contempladas nas actividades de ensino da leitura (descritas na resposta ao LAAG), uma parte das quais se revelou útil para a categorização dos conteúdos programáticos. Com este procedimento pretendeu-se assegurar a integração das diversas fases e fontes de investigação. Concluída a identificação das categorias (cf. quadro 25), procedeu-se à cotação dos 130 programas disponíveis e à quantificação dos resultados encontrados.

Resultados

1. Resultados da análise de conteúdo

No quadro 26, são apresentadas as categorias identificadas em cada conjunto disciplinar.

Quadro 26 Categorias de análise de conteúdo por conjunto disciplinar

Conjunto Disciplinar	Categorias
Didáctica (D)	1. D. da Leitura; 2. D. da Escrita; 3. D. da Avaliação; 4. D. da Oralidade; 5. D. da Gramática; 6. D. da Língua Portuguesa; 7. D. da Literatura; 8. Teoria da Didáctica; 9. Conhecimentos sobre Língua Portuguesa; 10. Conhecimentos sobre Leitura; 11. Conhecimentos sobre a Escrita; 12. Conhecimentos sobre Linguagem; 13. Organização Curricular; 14. Não codificável.
Leitura e Escrita	1. Produção de textos; 2. Aprendizagem da leitura e escrita; 3. Não codificável.
Língua Portuguesa (LP)	1. Ortografia; 2. Morfologia; 3. Sintaxe; 4. Semântica; 5. Pragmática; 6. Fonética e fonologia; 7. Teoria do texto; 8. Génese e evolução da Língua Portuguesa; 9. Conhecimentos sobre Língua Portuguesa; 10. Linguagem; 11. Não codificável.
Linguística	1. Fonética e fonologia; 2. Morfologia; 3. Sintaxe; 4. Léxico e Semântica; 5. Pragmática; 6. Ortografia; 7. Prosódia; 8. Génese e evolução da Língua Portuguesa; 9. Gramática; 10. Teoria da Linguística; 11. Não codificável.
Linguagem	1. Aquisição e desenvolvimento da Linguagem; 2. Fonética e fonologia; 3. Morfologia; 4. Sintaxe; 5. Léxico e Semântica; 6. Pragmática; 7. Literacia emergente; 8. Oralidade; 9. Teoria da Linguagem; 10. Não codificável.
Literatura	1. Teoria da Literatura; 2. Obras e autores; 3. Formação de leitores; 4. Não codificável.

As categorias são mutuamente exclusivas e a respectiva designação procura reflectir o tipo de conteúdos programáticos que representam. No entanto, é possível que uma mesma categoria ocorra em diferentes conjuntos disciplinares, em função da coincidência de conteúdos programáticos. Do mesmo modo, é possível encontrar conteúdos de diferentes conjuntos num único programa, razão pela qual as categorias de um determinado conjunto disciplinar podem estar presentes nos resultados de outros conjuntos, conforme a seguir se pormenoriza.

2. Resultados quantitativos

As análises quantitativas baseiam-se em índices de frequência das categorias. A determinação destes índices obedeceu a um conjunto de critérios, nomeadamente: 1) a delimitação de unidades de análise; 2) a adopção de um critério de cálculo da frequência absoluta (que se baseou num critério de presença *vs.* ausência de cada categoria por unidade de análise) e 3) o cálculo do número de unidades de análise por programa e por conjunto disciplinar.

As unidades de análise foram estabelecidas por correspondência com a classificação dos conteúdos programáticos. Na maioria dos casos, esta classificação baseia-se na organização e distribuição dos conteúdos por diferentes

pontos ou módulos temáticos que serviram de referência à delimitação das referidas unidades (critério 1). Além disso, cada categoria foi contabilizada uma única vez por unidade de análise (critério 2), independentemente do número de vezes que aparecesse referida no mesmo tópico programático. Este critério serviu para determinar o número de vezes que uma categoria ocorre num determinado conjunto (frequência total) e permitiu uniformizar a quantificação das categorias, uma vez que os programas variam no grau de pormenor e não disponibilizam informação sobre o peso relativo de cada tipo de conteúdo programático. Por fim, determinou-se o número total de unidades de análise (critério 3). No quadro 27, apresenta-se uma síntese dos dados que derivam destes critérios.

Quadro 27 N.º total de unidades de análise e frequência total das categorias, por conjunto disciplinar

	Didáctica	Leitura e Escrita	Língua Portuguesa	Linguística	Linguagem	Literatura
Total de Unidades de Análise	194	45	139	79	64	161
Frequência Total das Categorias	304	62	159	112	82	176

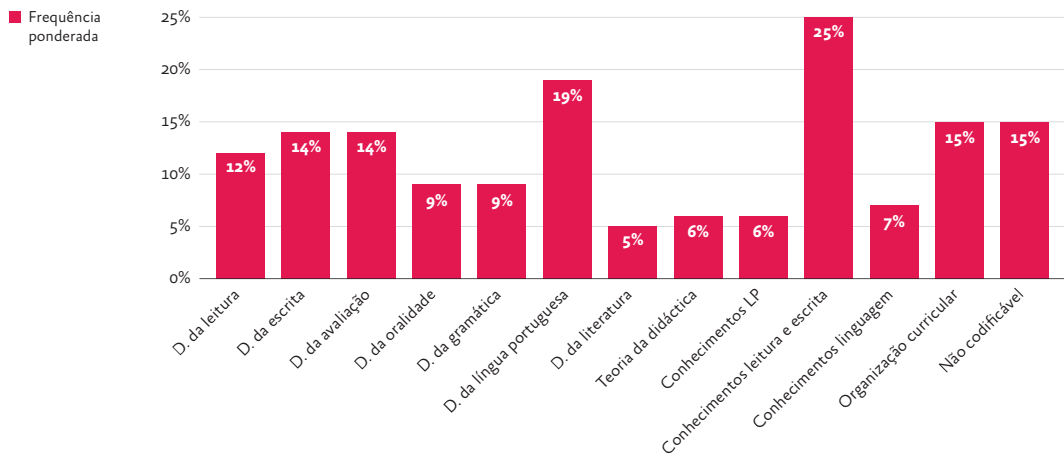
O cálculo destes dados permitiu quantificar as análises de conteúdo através da determinação de dois valores de frequência para cada conjunto disciplinar, designadamente: a) o valor da frequência ponderada (que resulta da divisão da frequência de uma categoria pelo número total de unidades de análise) e o valor da frequência relativa (baseado na divisão da frequência de uma categoria pela frequência total das categorias de um conjunto). A apresentação que se segue clarifica e pormenoriza estes dados.

2.1 Categorias do Conjunto Disciplinar de «Didáctica»

2.1.1 Resultados de Frequência Ponderada

Para melhor compreensão dos resultados, convém lembrar que mais de 90 % dos programas deste conjunto disciplinar se referem à Didáctica da Língua Portuguesa/do Português, restando uma percentagem inferior a 5 % para os programas de Didáctica da Leitura e Escrita. A análise do tipo e frequência dos conteúdos programáticos deste conjunto encontra-se sintetizada nas categorias representadas no gráfico 12.

Gráfico 12: Frequência e tipo de categorias no conjunto da «Didáctica».



Conforme acima se referiu, a frequência ponderada traduz a percentagem de ocorrências de uma categoria em cada conjunto disciplinar. Este dado proporciona uma medida aproximada do peso (absoluto) atribuído a cada categoria no conjunto dos conteúdos programáticos (somatório das unidades de análise contidas na totalidade dos programas). A título de exemplo, no caso da Didáctica, para um universo de 37 programas foram encontradas 194 unidades de análise. Os resultados apresentados traduzem a percentagem de vezes que cada categoria ocorre no conjunto das 194 unidades de informação. Neste caso, verifica-se o predomínio das categorias de «Didáctica da Língua Portuguesa» e de «Conhecimentos sobre Leitura», com um resultado de 19 % (significa que estas categorias surgiram 37 vezes em 194 unidades). Considerando que cada categoria é contabilizada uma única vez por unidade de análise, é possível afirmar que estas categorias ocorrem em 19 % dos módulos programáticos (que servem de referência às unidades).

Seguem-se, por ordem decrescente de frequência, as categorias de «Organização Curricular», «Didácticas da Avaliação», «Didácticas da Escrita» e «Didácticas da Leitura». Salienta-se ainda a presença da categoria «não codificável», que inclui os conteúdos apresentados de forma vaga ou inconclusiva quanto ao respectivo objectivo ou natureza e que por isso não são enquadráveis em qualquer categoria.

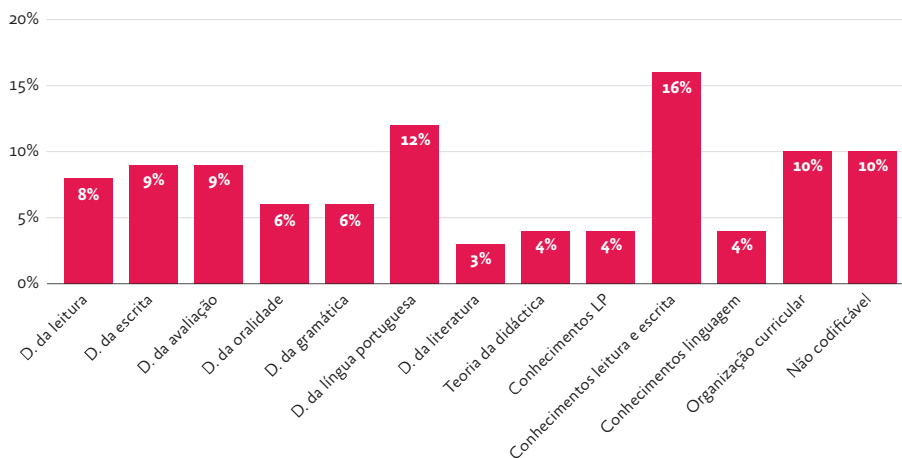
Por fim, importa referir que foram excluídas as categorias com uma frequência ponderada inferior a 5 %. Com este critério pretendeu-se assegurar alguma parcimónia no tratamento e leitura dos dados, atendendo à considerável dispersão e heterogeneidade dos conteúdos, bem como à representatividade residual de um resultado inferior a 5 %. No entanto, são indiciadas as categorias que foram excluídas por adopção deste critério. No caso do conjunto da

Didáctica, trata-se apenas da categoria de «Didácticas Específicas», referente a conteúdos de didáctica não relacionados com a Leitura e Escrita ou com a Língua Portuguesa (como, por exemplo, «Didáctica da Matemática»).

2.1.2 Resultados de Frequência Relativa

Os resultados de frequência relativa traduzem a percentagem individual de cada categoria, por comparação com as restantes categorias do mesmo conjunto disciplinar. Para o cálculo da frequência relativa considera-se o número de vezes que uma categoria ocorre no conjunto de todas as categorias (frequência total ou número de vezes em que as categorias ocorrem no processo de codificação – cf. tabela 11). A título de exemplo, no conjunto da Didáctica, a frequência total das categorias corresponde a um valor de 304. A frequência absoluta da categoria de «Didáctica da Língua Portuguesa» é de 37 (número de vezes em que a categoria ocorre no conjunto dos programas analisados). Assim sendo, a frequência relativa desta categoria é de 12 % (cf. gráfico 13). O cálculo deste índice permite a comparação directa do peso relativo de cada categoria num determinado conjunto disciplinar. No gráfico 13 apresentam-se os resultados da frequência relativa para as categorias do conjunto disciplinar da Didáctica.

Gráfico 13: Frequência relativa das categorias do conjunto disciplinar de Didáctica.



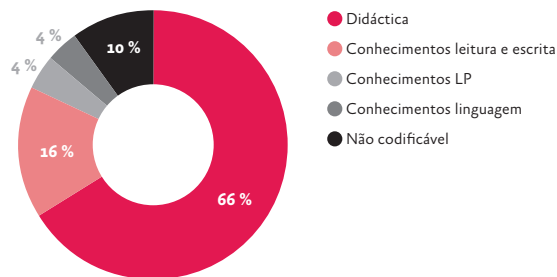
Conforme esperado, a análise dos dados evidencia o predomínio de conteúdos de didáctica, com destaque para a Didáctica da Língua Portuguesa. Note-se, contudo, que este resultado se altera quando considerados em conjunto os conteúdos de «Didáctica da Leitura» e «Didáctica da Escrita». A separação destas categorias reflecte a individualização das mesmas na descrição dos conteúdos programáticos, apesar da associação conceptual e prática que

existe entre ambas. Merecem ainda realce os conteúdos de «Organização Curricular» (que remetem maioritariamente para as orientações programáticas formais que estão previstas para o ensino da Língua Portuguesa) e a «Didáctica da Avaliação», categoria que surge frequentemente associada a cada uma das didácticas específicas (de Leitura e de Escrita).

Entre as restantes categorias salientam-se claramente os «Conhecimentos sobre Leitura e Escrita», que remetem para conteúdos relativos aos fundamentos que sustentam a aquisição e desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita. O predomínio destes conteúdos sobre os restantes sugere que os conhecimentos sobre Leitura e Escrita assumem um papel preponderante no conjunto da Didáctica da Língua Portuguesa.

Atendendo à diversidade e número de categorias, passou-se a um segundo nível de análise, agrupando as categorias por conjunto científico. Neste caso, todas as categorias de Didáctica, assim como a categoria de «organização curricular», foram agrupadas numa mesma categoria.

Figura 2: Síntese da frequência relativa das categorias do conjunto disciplinar de Didáctica.



As análises de 2.º nível confirmam e clarificam os resultados da frequência relativa, evidenciando o predomínio de conteúdos da área da Didáctica, aos quais se seguem os conteúdos relativos aos «Conhecimentos sobre Leitura e Escrita» (ainda que numa percentagem significativamente inferior).

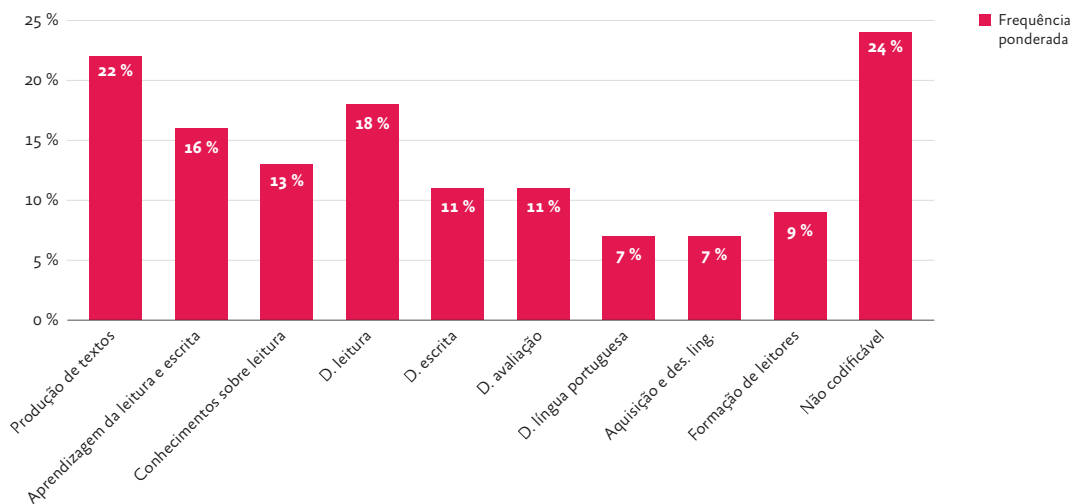
2.2 Categorias do Conjunto Disciplinar de «Leitura e Escrita»

2.2.1 Resultados de Frequência Ponderada

No gráfico 14, apresentam-se os dados da frequência ponderada para as categorias de conteúdos programáticos do conjunto disciplinar da «Leitura e Escrita». Convém notar que os dados apresentados incluem as categorias que emergiram especificamente das análises de conteúdo neste conjunto (cf. quadro 26) e ainda as categorias que, tendo emergido noutros conjuntos,

também ocorrem nos programas de «Leitura e Escrita», como é o caso das categorias de «Produção de Textos», «Didáctica da Leitura» e «Aprendizagem da Leitura e Escrita» (como o próprio nome indica, referente a conhecimentos sobre processos e factores implicados na aprendizagem da leitura e escrita).

Gráfico 14: Frequência e tipo de categorias no conjunto disciplinar de «Leitura e Escrita».



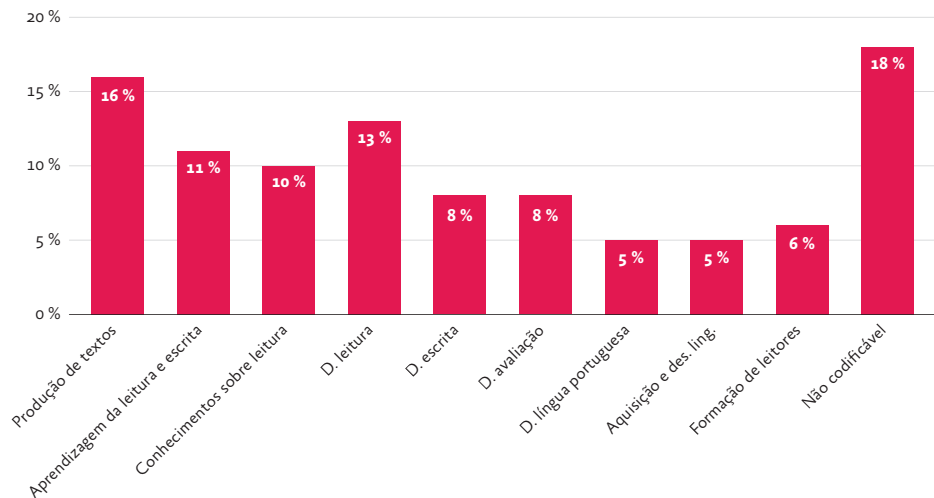
Da análise do gráfico destaca-se a heterogeneidade das categorias deste conjunto disciplinar, assim como a referida sobreposição com outros conjuntos. A este propósito deve ressaltar-se que a delimitação deste conjunto disciplinar decorre da própria distinção que é feita nos planos de estudos da formação inicial entre disciplinas específicas de Leitura e Escrita e as demais disciplinas.

A confirmar a heterogeneidade de conteúdos, refira-se a diversidade de categorias excluídas (pela frequência residual que apresentam), entre as quais se incluem: «Didáctica da Gramática», «Teoria do texto», «Ortografia», «Organização Curricular» e «Linguagem», entre outras. Por último, destaca-se a percentagem de conteúdos categorizados como «não codificáveis», cuja descrição e/ou frequência impossibilita a respectiva classificação em alguma das categorias identificadas (a título de exemplo, referimo-nos a temas como «cinema», «teatro», «ilustração» ou «criatividade»).

2.2.2 Resultados de Frequência Relativa

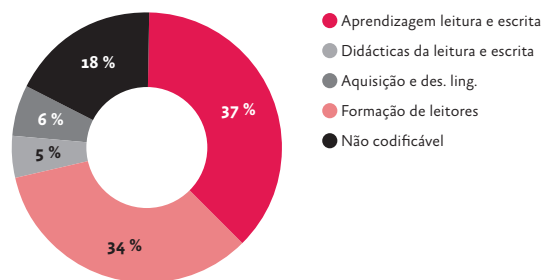
Os valores da frequência relativa correspondentes à comparação das categorias entre si acompanham a tendência da frequência ponderada. Contudo, o cálculo da frequência relativa permite a conversão dos resultados num intervalo de valores entre 0 % e 100 %.

Gráfico 15: Frequência relativa das categorias do conjunto disciplinar de Leitura e Escrita.



A partir dos resultados obtidos, e para efeitos de síntese, procedeu-se uma vez mais ao agrupamento dos conteúdos em categorias de 2.^a ordem, designadamente: «Aprendizagem da Leitura e Escrita» (constituída pela categoria com a mesma designação e ainda pelas categorias de «Produção de Textos» e «Conhecimentos sobre Leitura») e «Didáticas da Leitura e Escrita» (constituída pelo conjunto das categorias de «Didáctica»). Mantiveram-se independentes as categorias de «Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem» e «Formação de Leitores», conforme representado na figura 3.

Figura 3: Síntese da frequência relativa das categorias do conjunto disciplinar de Leitura e Escrita.

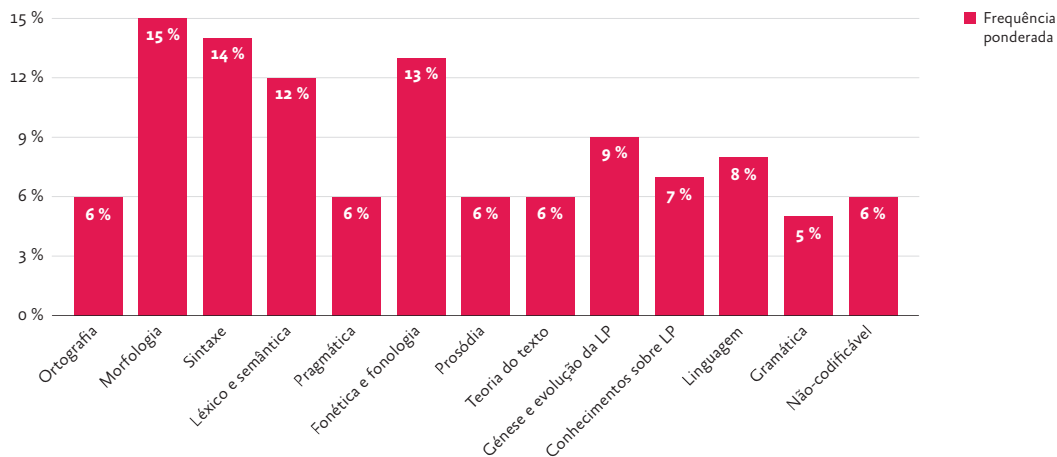


Este nível de análise clarifica os resultados e permite perceber a relevância atribuída às categorias de «Didáctica», cuja frequência está próxima das categorias de «Aprendizagem da Leitura e Escrita». Este dado é consistente com a associação entre os domínios e conteúdos de ensino e aprendizagem. Globalmente, estas duas categorias totalizam 71 % dos conteúdos deste conjunto disciplinar.

2.3 Categorias do Conjunto Disciplinar de «Língua Portuguesa»

2.3.1 Resultados de Frequência Ponderada

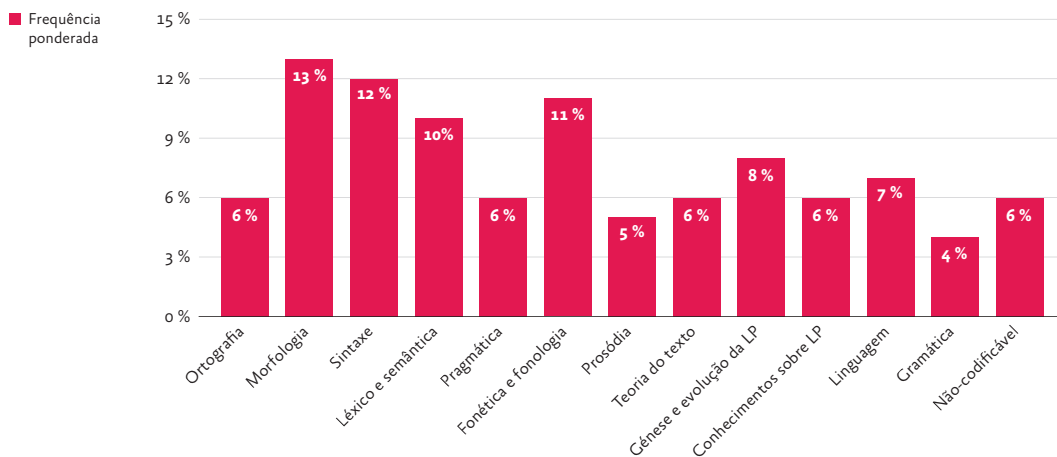
Gráfico 16: Frequência e tipo de categorias no conjunto de «Língua Portuguesa»



A análise de conteúdo dos programas das disciplinas de Língua Portuguesa revela uma certa homogeneidade e consistência de conteúdos. Apesar da aparente diversidade de categorias encontradas, observa-se uma clara associação conceptual entre as mesmas, conforme evidenciado pelas categorias com frequências mais elevadas, a saber: «Morfologia», «Sintaxe», «Fonética e Fonologia» e «Léxico e Semântica» (esta última é assim designada pela frequente associação dos temas de léxico e de semântica na descrição dos conteúdos programáticos). Por outro lado, verifica-se uma baixa incidência de conteúdos ambíguos ou sem relação aparente com a área da Língua Portuguesa, conforme indicado pelo resultado da categoria «Não codificável». Por fim, entre as categorias excluídas por apresentarem uma frequência residual encontrou-se a «Oralidade», a «Literatura», a «Comunicação», os «Modelos de Leitura» e a «Organização Curricular».

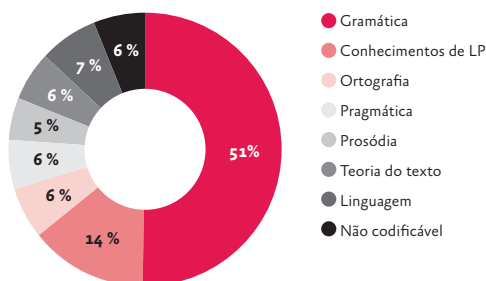
2.3.2 Resultados de Frequência Relativa

Gráfico 17: Frequência relativa das categorias do conjunto disciplinar de Língua Portuguesa



Conforme se tem vindo a referir, os resultados da frequência relativa traduzem a proporção de cada categoria no total das codificações de cada conjunto disciplinar. Este cálculo enquadra os resultados numa escala que varia entre 0 % e 100 %, permitindo a comparação directa das categorias entre si. Com o objectivo de resumir e sistematizar estes dados, foram criadas duas categorias de 2.^a ordem: (1) «Conhecimentos de Língua Portuguesa» (que integra as categorias de «Génese e Evolução da Língua Portuguesa» e «Conhecimentos sobre Língua Portuguesa», essencialmente referentes a conteúdos sobre a evolução, funcionamento, usos e variações da Língua Portuguesa) e (2) «Gramática» (que reúne os conteúdos de «Morfologia», «Sintaxe», «Léxico e Semântica», «Fonética e fonologia» e «Gramática»). Esclareça-se a este propósito que a categoria geral de «Gramática», apresentada nos gráficos 16 e 17, resulta da presença deste termo em diversos conteúdos programáticos. Esta designação generalista contrasta com a descrição pormenorizada que emergiu noutros conteúdos e que originou as restantes categorias incluídas na análise de 2.^a ordem. Os resultados desta análise estão representados na figura 4.

Figura 4: Síntese da frequência relativa das categorias do conjunto disciplinar de Língua Portuguesa.



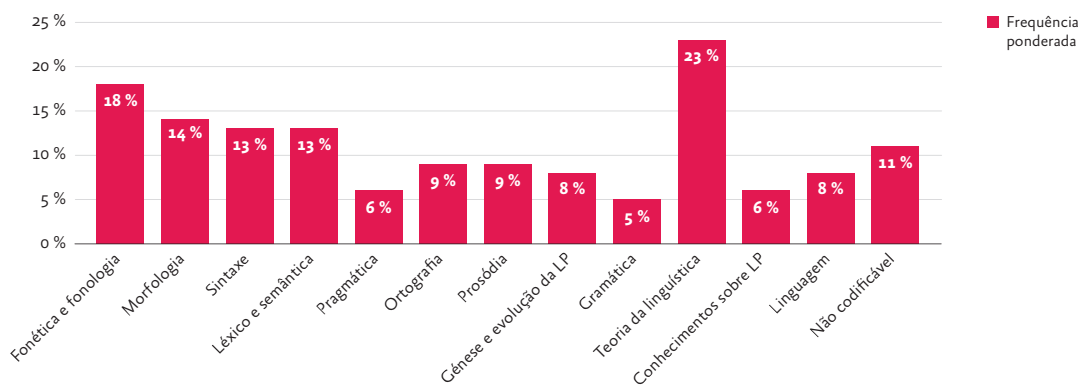
Conforme a figura ilustra, as temáticas de gramática representam claramente a categoria mais frequente de conteúdos programáticos. Ainda que numa proporção significativamente menor, destacam-se os «Conhecimentos de Língua Portuguesa».

2.4 Categorias do Conjunto Disciplinar de «Linguística»

2.4.1 Resultados de Frequência Ponderada

As categorias identificadas na análise dos conteúdos programáticos do conjunto da Linguística são apresentadas no gráfico 18, indicando-se a frequência destas categorias no universo das unidades de análise consideradas ($N= 79$).

Gráfico 18: Frequência e tipo de categorias no conjunto disciplinar da Linguística.



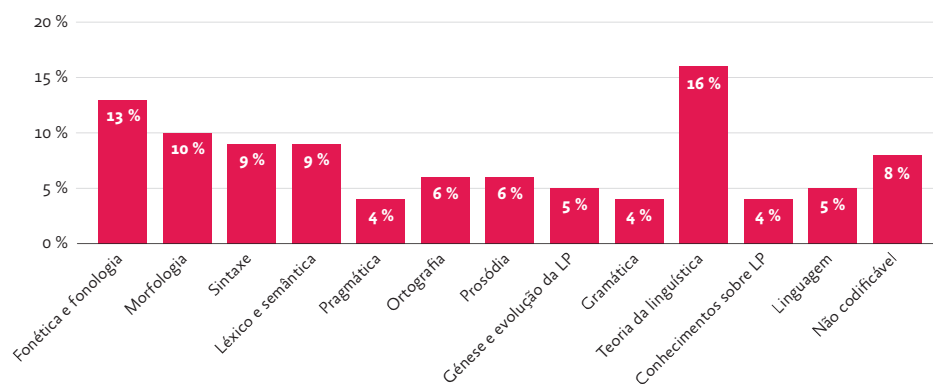
Neste conjunto predominam claramente os conteúdos de «Teoria da Linguística» que, conforme o nome indica, abrangem aspectos conceptuais e perspectivas teóricas da área científica da Linguística. O resultado nesta categoria indica que este tipo de conteúdos está presente em quase $\frac{1}{4}$ (um quarto) das unidades de análise. Com uma frequência igualmente superior à das

restantes categorias encontram-se os conteúdos programáticos de «Fonética e fonologia», respeitantes, *grosso modo*, aos aspectos da consciência linguística. Seguem-se, por ordem decrescente de frequência, as categorias de «Morfologia», «Sintaxe» e ainda «Léxico e Semântica». Excluíram-se deste conjunto as categorias de «Teoria do Texto» e «Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem» por se encontrarem presentes em menos de 5 % das unidades de análise. Entre os conteúdos incluídos na categoria de «não codificável» encontraram-se temas tão diversos como «apresentação e organização da disciplina», «obras de consulta», «bases biológicas», entre outros, além de conteúdos apresentados de forma vaga e por isso não enquadráveis em qualquer categoria.

2.4.2 Resultados de Frequência Relativa

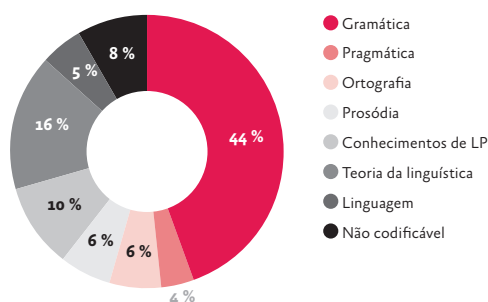
A conversão dos resultados em valores de frequência relativa encontra-se representada no gráfico 19. As diferenças de resultados neste conjunto demonstram claramente a necessidade de distinguir entre os diferentes valores de frequência, conforme ilustram os dados para a categoria de «Teoria da Linguística». Enquanto os valores da frequência ponderada evidenciam a relevância de cada categoria por referência à totalidade dos conteúdos programáticos, os resultados da frequência relativa comparam a proporção de cada categorias dentro do conjunto disciplinar.

Gráfico 19: Frequência relativa das categorias do conjunto disciplinar da Linguística



Em consonância com os critérios atrás adoptados, procedeu-se ao estabelecimento de categorias de 2.^a ordem correspondentes à «Gramática» (que inclui as categorias de «Fonética e Fonologia», «Morfologia», «Sintaxe», «Léxico e Semântica» e «Gramática») e «Conhecimentos de Língua Portuguesa» (constituída pelas categorias de «Conhecimentos sobre Língua Portuguesa» e «Gênese e Evolução da Língua Portuguesa»). Na figura 5, apresentam-se os resultados desta síntese.

Figura 5: Síntese da frequência relativa das categorias do conjunto disciplinar da Linguística.



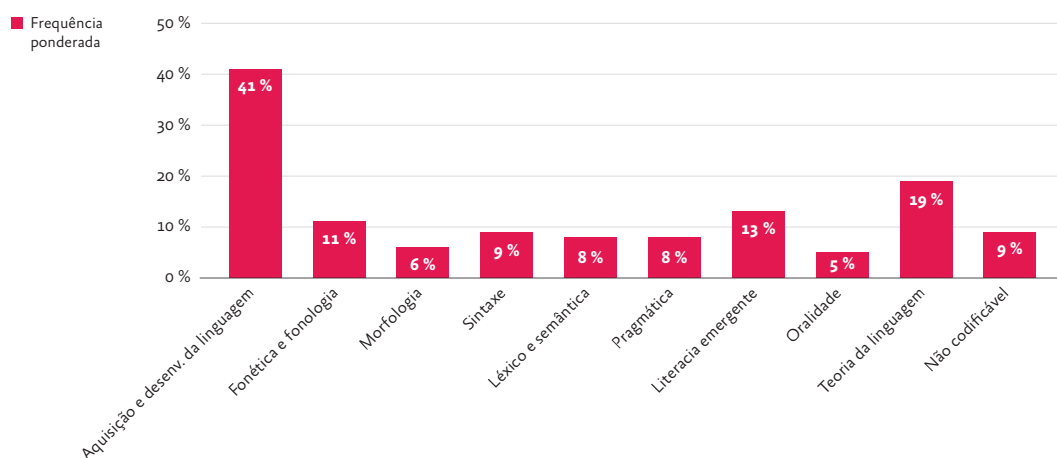
As análises efectuadas evidenciam a elevada frequência de categorias de «Gramática», seguida das categorias de «Teoria da Linguística» e «Conhecimentos de Língua Portuguesa». Neste conjunto, tal como no conjunto da Língua Portuguesa, a Gramática ocupa uma parcela especialmente relevante dos conteúdos disciplinares de conteúdos.

2.5 Categorias do Conjunto Disciplinar de «Linguagem»

2.5.1 Resultados de Frequência Ponderada

No gráfico 20, reúnem-se os resultados da análise de conteúdo dos programas do conjunto disciplinar da Linguagem. Os conteúdos respeitantes à «Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem» destacam-se significativamente dos restantes, apresentando uma frequência que ultrapassa o dobro da frequência dos conteúdos de «Teoria da Linguagem» (2.^a categoria mais frequente e respeitante a conceitos e modelos teóricos no âmbito da Linguagem). Globalmente estes dois tipos de conteúdos correspondem a 60 % das cotações atribuídas neste conjunto disciplinar. Note-se que, devido aos elevados valores de frequência, a escala do gráfico sofreu uma alteração nos valores máximos até agora apresentados (o valor máximo neste gráfico é de 45 %, quando nos anteriores era de 25 %). Neste conjunto disciplinar emerge especificamente a categoria de «Literacia Emergente» (cf. quadro 26), assim designada em alguns dos conteúdos analisados, e que abrange genericamente conteúdos referentes aos correlatos linguísticos da aprendizagem inicial da leitura e escrita. Entre as categorias pouco frequentes, e por isso excluídas das análises de dados, encontraram-se conteúdos de «comunicação», «formação de leitores», «conhecimentos sobre escrita», «modelos de leitura» e «ortografia».

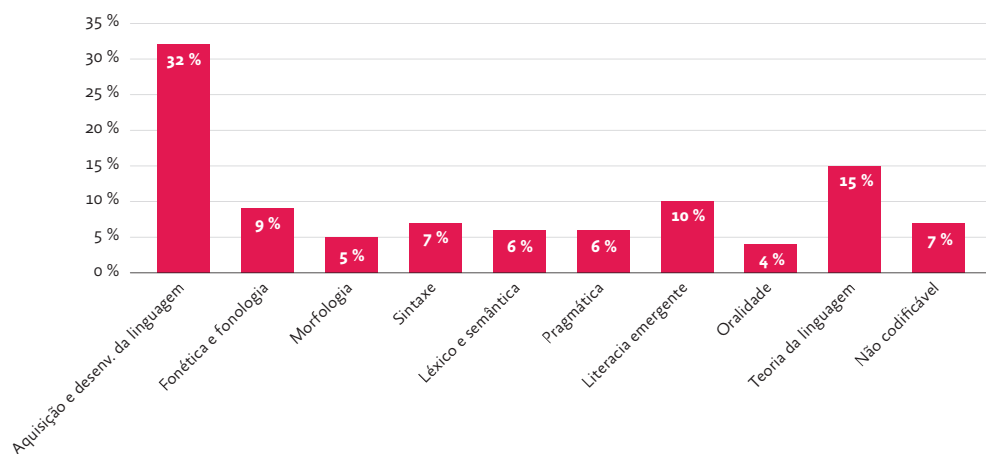
Gráfico 20: Frequência e tipo de categorias no conjunto disciplinar da Linguagem.



2.5.2 Resultados de Frequência relativa

A frequência relativa de cada uma das categorias de conteúdos é apresentada no gráfico 21. Conforme esperado, sobressaem as categorias de «Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem», «Teoria da Linguagem» e «Literacia Emergente». A categoria da «Oralidade», com o mais baixo resultado de frequência ponderada, apresenta um resultado de frequência relativa praticamente residual.

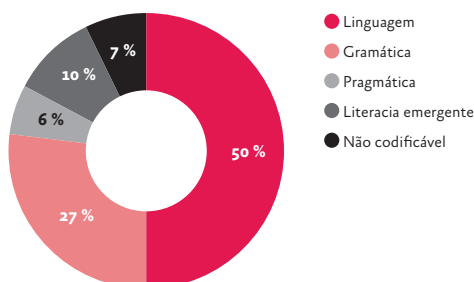
Gráfico 21: Frequência relativa das categorias do conjunto disciplinar da Linguagem



A constituição de categorias de 2.^a ordem permitiu sintetizar os resultados em categorias de «Linguagem» (que reúne as categorias de «Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem», «Teoria da Linguagem» e «Oralidade»), «Gramática» (que inclui as categorias de «Fonética e Fonologia», «Morfologia»,

«Sintaxe» e «Léxico e Semântica»), «Pragmática», «Literacia Emergente» e «Não codificável». Os resultados desta análise encontram-se representados na figura 6.

Figura 6: Síntese da frequência relativa das categorias do conjunto disciplinar da Linguagem.



Desta análise resulta o evidente predomínio da categoria da «Linguagem», seguida pela categoria de «Gramática». Estas categorias ocupam mais de três quartos deste conjunto disciplinar, denotando homogeneidade de conteúdos.

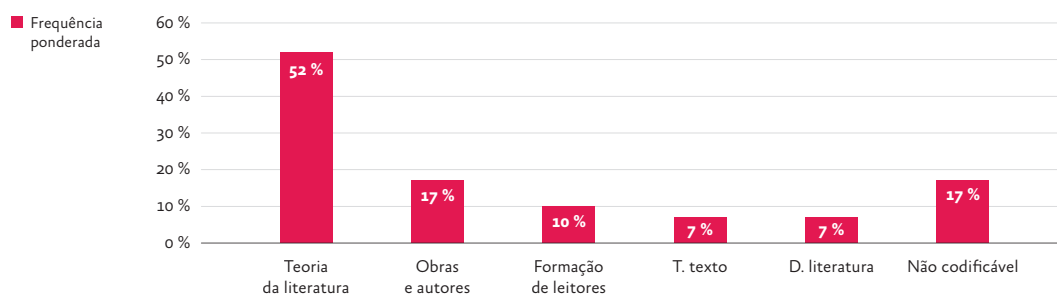
2.6 Categorias do Conjunto Disciplinar da Literatura

2.6.1 Resultados de Frequência Ponderada

No conjunto da Literatura destacam-se os conteúdos de «Teoria da Literatura», essencialmente caracterizados por temáticas de natureza conceptual (de que são exemplo os «géneros literários», «conceitos de literatura» ou «literatura comparada»). Segue-se a categoria de «Obras e autores», que inclui os conteúdos referentes à análise de obras e autores específicos. Em conjunto, estas duas categorias estão presentes em 69 % das unidades de análise. Sucede-se a categoria de «Formação de Leitores» que, à semelhança das anteriores, representa uma categoria específica deste conjunto disciplinar e que inclui os conteúdos orientados para a promoção do gosto pela leitura e formação de futuros leitores. As categorias de «Teoria do Texto» e «Didáctica da Literatura» representam as categorias menos frequentes e são comuns a outros conjuntos disciplinares (como a Língua Portuguesa e a Didáctica).

Por fim, convém notar a frequência da categoria «Não codificável» que resulta de um conjunto diversificado e indefinido de módulos programáticos, como, por exemplo, «a ilustração» ou «a dramatização», sem especificação do enquadramento ou natureza destes conteúdos. Entre as categorias identificadas com muito baixa frequência, e por isso excluídas, encontraram-se a «Produção de Textos», «Organização Curricular» e «Conhecimentos sobre Leitura». No gráfico 22, resumem-se os valores de frequência ponderada para as categorias presentes no conjunto disciplinar da Literatura.

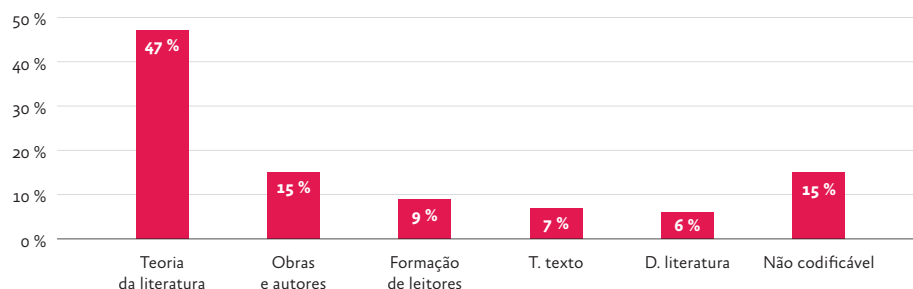
Gráfico 22: Frequência e tipo de categorias no conjunto disciplinar da Literatura.



2.6.2 Resultados de Frequência Relativa

Atendendo ao número reduzido de categorias, apresentam-se os resultados da frequência relativa sem recurso a análises de 2.^a ordem (cf. gráfico 23). Ressalva-se, uma vez mais, a necessidade de alteração da escala de valores em razão da elevada frequência da categoria «Teoria da Literatura» (o valor máximo neste gráfico é de 55%).

Gráfico 23: Frequência relativa das categorias do conjunto disciplinar da Literatura.



Apesar de alguma indefinição de temáticas associadas à categoria «não codificável», o conjunto disciplinar da Literatura apresenta um grupo consistente e coerente de conteúdos traduzidos pelas categorias de «Teoria da Literatura», «Obras e Autores» e «Formação de Leitores», que representam a larga maioria dos conteúdos programáticos.

Síntese

Articulando a análise dos planos de estudo e dos conteúdos programáticos da formação inicial para o ensino da Leitura, podemos afirmar que:

- 1) Nos planos de estudos da formação inicial, as disciplinas que apresentam alguma relação com o ensino da Leitura agrupam-se em torno das seguintes temáticas (ou “conjuntos disciplinares”, conforme designação

utilizada): Didáctica, Leitura e Escrita, Língua Portuguesa, Linguística, Linguagem e Literatura;

2) No total, estes conjuntos disciplinares correspondem a uma percentagem média de 17,2% dos ECTS das licenciaturas e 11,1% dos mestrados profissionalizantes (i.e., do 2.º ciclo de estudos);

3) A análise da creditação de cada conjunto disciplinar aponta para o predomínio de disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Didáctica da Língua Portuguesa (por ordem decrescente de ECTS) nas licenciaturas. Nos mestrados profissionalizantes, a Didáctica da Língua Portuguesa apresenta uma creditação superior a qualquer outro conjunto, seguida da Língua Portuguesa. Os restantes conjuntos têm uma creditação inferior a 1% do total de ECTS;

4) Os resultados da análise dos conteúdos programáticos revelam o predomínio das seguintes categorias: (a) «Gramática», no conjunto disciplinar da Língua Portuguesa; «Didáctica da Leitura» e «Didáctica da Escrita» (se tomadas agrupadas), a par de «Conhecimentos sobre Língua Portuguesa», no conjunto disciplinar da Didáctica; e, por fim, «Teoria da Literatura» e «Obras e Autores», no conjunto disciplinar da Literatura.

5) No que respeita especificamente ao conjunto da Leitura e Escrita, regista-se uma creditação de apenas 1,3 % dos ECTS atribuídos às licenciaturas e uma creditação de 0,2 % de ECTS nos mestrados profissionalizantes. A análise dos conteúdos programáticos evidencia uma distribuição equitativa de conteúdos de «Aprendizagem da Leitura e Escrita» e conteúdos de «Didáctica», sugerindo um paralelismo entre os conteúdos de ensino e aprendizagem. Esta hipótese é reforçada pela relevância atribuída aos «Conhecimentos sobre Leitura e Escrita» no conjunto disciplinar da Didáctica;

6) Apesar da creditação residual dos conjuntos disciplinares de Linguagem e Linguística, destaca-se a relevância atribuída aos conhecimentos de Gramática, a par dos conteúdos específicos de cada conjunto disciplinar;

7) A intersecção entre os resultados da análise dos planos de estudos e a análise dos conteúdos programáticos aponta para o predomínio de conteúdos de Didáctica, Gramática e Literatura.

Saliente-se, por fim, que este ponto do trabalho teve como objectivo apresentar uma descrição dos planos de estudos da formação inicial de professores sem a pretensão de ajuizar sobre a qualidade dessa formação. Pretendeu-se antes contribuir para a reflexão sobre a formação inicial dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, em particular no que concerne ao ensino da leitura e da escrita.

Conclusões

O projecto «Ensino da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores» teve como objectivo fundamental contribuir para um melhor conhecimento do ensino da leitura em Portugal. A partir de uma amostra representativa nacional de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estudou-se a sua formação, a percepção que têm dos seus conhecimentos para o ensino da leitura, os conhecimentos que efectivamente possuem na área do ensino da leitura e a forma como organizam tipicamente um bloco de duas horas de ensino da Língua Materna. O estudo dos programas de formação inicial de professores, bem como dos conteúdos disciplinares específicos, permitiu uma panorâmica relativamente precisa do que está neste momento a ser ensinado nas universidades e institutos politécnicos aos futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na área da leitura e da escrita. Ainda que se pretenda que este trabalho seja mais descritivo do que interpretativo, permitindo aos leitores tirarem as suas próprias conclusões, enfatizaríamos de uma forma muito breve e em jeito de conclusão os seguintes aspectos:

1) Tendo em conta aquilo que os nossos participantes crêem saber e aquilo que demonstram efectivamente saber no que diz respeito ao ensino da leitura, verifica-se um desfasamento ao qual deverá ser dada alguma atenção. Este desfasamento é particularmente visível na área de avaliação e intervenção com sujeitos com problemas de aprendizagem, sugerindo que os professores terão muitas dificuldades em especificar e medir as dificuldades dos alunos, e sobretudo em intervir eficazmente. Isto é, os professores parecem bem mais eficazes no ensino geral da leitura do que a lidar com os problemas na aprendizagem da leitura.

2) O autodidactismo é uma das influências mais marcantes para a forma actual de ensinar dos participantes, a par das aprendizagens realizadas com colegas, ultrapassando a influência da formação inicial e a formação contínua. Esta situação poderá merecer uma reflexão, principalmente por parte do sistema de formação. De facto, se em vez de professores, os participantes fossem, por exemplo, médicos, seria improvável que atribuíssem um peso tão significativo ao autodidactismo.

3) A leitura, a compreensão e a escrita de textos são claramente as actividades mais frequentemente desenvolvidas pelos participantes nos blocos lectivos de Língua Portuguesa, com ligeiras e naturais oscilações ao longo dos quatro anos de escolaridade, o que seria de esperar. As recentes melhorias dos resultados dos alunos portugueses no PISA eventualmente reflectirão a crescente ênfase nestas áreas e a noção da sua importância para o futuro escolar dos alunos. Por outro lado, a relativa pouca importância dada à ortografia e à literatura talvez pudesse ser alvo de uma

reflexão sobre o seu peso nos programas, até porque quer as queixas de professores de todos os graus de ensino (incluindo o ensino superior) quanto aos erros ortográficos dos alunos quer os fracos hábitos de leitura da população portuguesa assim o recomendam. Paradoxalmente, a literatura ocupa uma percentagem significativa dos currículos da formação inicial, o que significa que haverá algo que se perde entre a formação e o exercício profissional. Já a ortografia ocupa uma percentagem residual da formação inicial, pelo que de certa forma se entende a menor relevância que lhe é conferida nas actividades lectivas.

4) A análise dos conteúdos dos programas das disciplinas revela uma baixa frequência de conhecimentos específicos sobre a chamada «ciência da leitura», o que significa que ou estes conteúdos não são ainda conhecidos dos formadores ou que são evitados.

5) Os programas de formação de professores reflectem a dificuldade geral de distinção entre ensino e aprendizagem (neste caso, da leitura). Deve conceder-se que se trata de aspectos muito próximos mas que de qualquer forma convém não confundir. Por outro lado, será importante que os futuros professores tenham noção de que a adopção de determinados modelos de aprendizagem da leitura deverá ter correspondência na forma como se ensina a ler. E que a primeira depende da segunda sem a ela se reduzir.

6) Por fim, seria interessante ponderar o facto de haver programas de formação inicial que integram pré-escolar e 1.º Ciclo, apenas 1.º Ciclo e 1.º e 2.º Ciclo. Porventura o objectivo será captar mais alunos, mas isto parece resultar numa descaracterização e/ou diminuição da fulcral formação na área da leitura e escrita. Se alguma coisa parece resultar claro da análise dos programas de formação inicial de professores do 1.º Ciclo, é precisamente a significativa diversidade de disciplinas, mau grado as orientações superiores quanto às componentes obrigatórias de formação. Esta diversidade reflecte a inexistência de um núcleo central de conhecimentos nesta área de formação, que no essencial todas as escolas adoptassem, divergindo apenas no acessório. Em todo o caso este é um caminho que estará a ser feito, à medida que o acesso ao melhor do que a ciência vem produzindo nesta área for chegando aos consumidores (*e. g.*, investigadores formadores, professores).

Bibliografia

- ADAMS, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I., & Beeler, T. (1998). *Phonemic awareness in young children*. Baltimore: Brooks.
- ANMARKRUD, Ø., & Bråten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences, 19*(2), 252-256. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2008.09.002>
- BAHR, R. H., Sillian, E. R., Berninger, V. W., & Dow, M. (2012). Linguistic pattern analysis of misspellings of typically developing writers in grades 1-9. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 55*(6), 1587-1599.
- BAKER, L., Dreher, M. J., & Guthrie, J. T. (2000). Why teachers should promote reading engagement. In L. Baker, M. J. Dreher & J. T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation* (pp. 1-16). New York: Guilfor Press.
- BALOTA, D., Flores-D'Arcais, G. B., & Rayner, K. (1990). *Comprehension processes in reading*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- BOS, C., Mather, N., Dickson, S., Podhajski, B., & Chard, D. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice educators about early reading instruction. *Annals of Dyslexia, 51*, 97-120.
- BRADY, S., Gillis, M., Smith, T., Lavalette, M., Liss-Bronstein, L., Lowe, E., . . . Wilder, T. D. (2009). First grade teachers' knowledge of phonological awareness and code concepts: Examining gains from an intensive form of professional development and corresponding teacher attitudes. [Article]. *Reading and Writing, 22*(4), 425-455. doi: 10.1007/s11145-009-9166-x
- BROPHY, J. (1996). *Teaching problem students*. New York: Guilford Press.
- BROWN, A. S. (1988). Encountering Misspellings and Spelling Performance: Why Wrong Isn't Right. *Journal of Educational Psychology, 80*(4), 488-494.
- BURSON, A. K., Larrick, P. R., & Klayman, J. (2006). Skilled or unskilled, but still unaware of it: how perceptions of difficulty drive miscalibration in relative comparisons. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*, 60-77.
- BURT, J. S., Salzgeber, A., & Carroll, M. F. (2013). Spelling recognition after exposure to misspellings: Implications for abstractionist vs. episodic theories of orthographic representations. *Acta Psychologica, 142*(3), 383-393.
- CARLISLE, J. F., Correnti, R., Phelps, G., & Zeng, J. (2009). Exploration of the contribution of teachers' knowledge about reading to their students' improvement in reading. *Reading and Writing, 22*(4), 457-486. doi: 10.1007/s11145-009-9165-y
- CARPENTER, T. P., Fennema, E., & Franke, M. L. (1996). Cognitively Guided Instruction: A knowledge base for reform in elementary mathematics instruction. *Elementary School Journal, 97*, 1-20.
- CARREKER, S., Joshi, R. M., & Boulware-Gooden, R. (2010). Spelling-related teacher knowledge: the impact of professional development on identifying appropriate instructional activities. *Learning Disability Quarterly, 33*(3), 148-158.

- CARY, L., & Morais, J. (1977). A aprendizagem da leitura e a consciência da estrutura fonética da fala. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 14/15/16, 97-106.
- CHALL, J. S. (1967). *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw-Hill.
- CHALL, J. S. (2000). *The academic achievement challenge: What really works in the classroom?* New York: Guilford Press.
- CHASE, C. H., & Tallal, P. (1990). A developmental, interactive activation model of the word superiority effect. *Journal of Experimental Child Psychology*, 49(3), 448-487.
- CUNNINGHAM, J. W. (1993). The contribution of understanding academic vocabulary to answering comprehension questions. *Journal of Reading Behavior*, 25(2), 171-180.
- DENO, S. L. (2008). Problem-solving assessment. In R. Brown-Chidsey (Ed.), *Assessment for intervention: A problem-solving approach* (pp. 10-40). New York: Guilford.
- DREHER, M. J. (2000). Fostering reading for learning. In L. Baker, M. J. Dreher & J. T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation* (pp. 68-93). New York: Guilford Press.
- FLETCHER, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning Disabilities: From identification to intervention*. New York: Guilford Press.
- FOORMAN, B. R., Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., & Fletcher, J. M. (1997). The case for early reading intervention. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia* (pp. 243-264). New Jersey: Erlbaum.
- GAMBRELL, L. B., & Almasi, J. F. (1996). *Lively discussions: Fostering engaged reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- JENKINS, J. R., Fuchs, L. S., & van den Broek, P. (2003). Sources of Individual Differences in Reading Comprehension and Reading Fluency. *Journal of Educational Psychology*, 13(4), 719-729.
- JOSHI, R. M., Binks, E., Graham, L., Ocker-Dean, E., Smith, D. L., & Boulware-Gooden, R. (2009). Do Textbooks Used in University Reading Education Courses Conform to the Instructional Recommendations of the National Reading Panel? *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 458-463. doi: 10.1177/0022219409338739
- JUST, M. A., & Carpenter, P. A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Boston: Allyn & Bacon.
- KENDEOU, P., van den Broek, P., White, M. J. (2009). Predicting Reading Comprehension in Early Elementary School. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765-778.
- KLAUDA, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of Three Components of Reading Fluency to Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310-321.
- KRAJC, M., & Ortmann, A. (2008). Are the unskilled really that unaware? An alternative explanation. *Journal of Economic Psychology*, 29(5), 724-738.
- KRAJC, M., Ortmann, A., & Ryvkin, D. (2009). How to undo biased self-assessments. Retrieved from https://iweb.cerge-ei.cz/pdf/gdn/RRCVIII_85_paper_01.pdf
- KRUGER, J., & Dunning, D. (2002). Unskilled and unaware – But why? A reply to Krueger and Mueller. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 189-192.

- KUHN, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A Review of Developmental and Remedial Practices. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 3-21.
- LANDERL, K., & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 150-161.
- LEPPANEN, U., Aunola, K., & Niemi, P. (2008). Letter knowledge predicts grade 4 reading fluency and reading comprehension. *Learning and Instruction, 18*(6), 548-564.
- LOPES, J. A. (2010). *Conceptualização, avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem: A sofisticada arquitetura de um equívoco*. Braga: Psiquilíbrios.
- LOPES, J. A., Monteiro, I., Sil, V., Rutherford, R. B., & Quinn, M. M. (2004). Teachers' perceptions about teaching problem students in regular classrooms. *Education and Treatment of Children, 27*(4), 394-419.
- LYON, G. R., & Moats, L. C. (1988). Critical issues in the instruction of the learning disabled. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56*, 830-835.
- MARZANO, R. J. (2003). *What works in schools*. Alexandria: ASCD.
- MCCBRIDE-CHANG, C., Manis, F. R., Seidenberg, M. S., Custodio, R. G., & Doi, L. M. (1993). Print exposure as a predictor of word reading and reading comprehension in disabled and nondisabled readers. *Journal of Educational Psychology, 85*(2), 230-238.
- MCCUTCHEEN, D., Harry, D. R., Cunningham, A. E., Cox, S., Sidman, S., & Covill, A. E. (2002). Reading teachers' knowledge of children's literature and English phonology. *Annals of Dyslexia, 52*, 207-228.
- MCKEE, W. T., & Witt, W. T. (1990). Effective teaching: A review of instructional, and environmental variables. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (pp. 821-845). New York: Wiley.
- MOATS, L. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. [Article]. *Reading and Writing, 22*(4), 379-399. doi: 10.1007/s11145-009-9162-1
- MORAIS, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- OECD. (2001). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD. (2003). *PISA (Programme for International Student Assessment) 2003*. Paris: OECD.
- OECD. (2005). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Statistics and Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2006). *PISA (Programme for International Student Assessment) 2006*. Paris: OECD.
- OECD. (2008). *Students with Disabilities, Difficulties and Disadvantages: Statistics and indicators of OAS Countries*. Ciudad de Mexico: Edebé.
- OECD. (2009). *PISA (Programme for International Student Assessment) 2009*. Paris: OECD.
- OECD. (2010). *Reviews of national policies for education: Kazakhstan, Kyrgyz Republic and Tajikistan 2009 : Students with Special Needs and those with Disabilities*. Paris: OECD Publishing.
- PHELPS, G., & Schilling, S. (2004). Developing measures of content knowledge for teaching reading. [Article]. *Elementary School Journal, 105*(1), 31-48.

- PRESSLEY, M. (1998). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York: Guilford Press.
- PRICE, C. J., & McCrory, E. (2005). *The science of reading: A handbook*. Oxford, UK: Blackwell.
- RASINSKI, T. V. (1990). Effects of repeated reading and listening-while-reading on reading fluency. *Journal of Educational Research*, 83(3), 147-150.
- SCOTT, T. M., Nelson, C. M., & Liaupsin, C. J. (2001). Effective instruction: The forgotten component in preventing school violence. *Education and Treatment of Children*, 24(3), 309-322.
- SEYMOUR, P. H. K., Aro, M., Erskine, J. M., Wimmer, H., Leybaert, J., Elbro, C., . . . Olofsson, Å. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143-174.
- SHAYWITZ, S. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Vintage.
- SKINNER, B. F. (1983). The shame of American education. *The American Psychologist*, 38, 947-954.
- SPEAR-SWERLING, L. (2007). The research-practice divide in beginning reading. *Theory into Practice*, 46(4), 301-308.
- SPEAR-SWERLING, L. (2009). A Literacy Tutoring Experience for Prospective Special Educators and Struggling Second Graders. *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 431-443. doi: 10.1177/0022219409338738
- SPEAR-SWERLING, L., Brucker, P. O., & Alfano, M. P. (2005). Teachers' literacy-related knowledge and self-perceptions in relation to preparation and experience. *Annals of Dyslexia*, 55(2), 266-296.
- STANOVICH, K. E. (1996). Word recognition: Changing perspectives. In R. Barr, Michael L.Kamil, Peter Mosenthal, & P. David Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (Vol. II, pp. 418-452). New Jersey: Erlbaum.
- STANOVICH, K. E., & Cunningham, A. (1984). Relation between early reading acquisition and word decoding with and without context: A longitudinal study of first-grade children. *Journal of Educational Psychology*, 76(2), 330-341.
- STIGLER, J. W., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap*. New York: Free Press.
- SUCENA, A., Castro, S. L., & Seymour, P. (2009). Developmental dyslexia in an orthography of intermediate depth: The case of European Portuguese. *Reading and Writing*, 22(7), 791-810.
- SWANSON, H. L., & Alexander, J. E. (1997). Cognitives processes as predictors of word recognition and reading comprehension in learning-disabled and skilled readers: Revisiting the specificity hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 128-158.
- TAT, M. J., & Azuma, T. (2012). Don't Shoot the Messenger: Memory for Misspellings in Context. *Journal of Psycholinguistic Research*, 41(3), 215-236.

- THALER, V., Ebner, E. M., Wimmer, H., & Landerl, K. (2004). Training reading fluency in dysfluent readers with high reading accuracy: Word specific effects but low transfer as untrained words. *Annals of Dislexia*, 54(1), 89-113.
- WALSH, K., Glaser, D., & Dunne-Wilcox, D. (2006). *What elementary teachers don't know about reading and what teacher preparation programs aren't teaching*. Washington, DC: National Council for Teacher Quality.
- WITT, J. C., VanDerHeyden, A. M., & Gilbertson, D. (2004). Instruction and classroom management: Prevention and intervention research. In R. Rutherford, M. Quinn & S. Mathur (Eds.), *Handbook of Research in Emotional and Behavioral Disorders* (pp. 426-445). New York: Guilford Press.
- YSSELDIKE, J. E., & Elliott, J. (1999). Effective instructional practices: Implications for assessing educational environments. In C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Eds.), *The handbook of School Psychology* (3rd ed., pp. 497-518). New York: Wiley.

ÍNDICE DE GRÁFICOS

- 51 Gráfico 1** Auto-avaliação de conhecimentos para o ensino da leitura. Resultados com três factores
- 58 Gráfico 2** Percentagens de respostas certas e de respostas «não sei», por factor.
- 66 Gráfico 3** Conhecimento percebido em PA/Phonics, Voc/Flu/Comp e ASSI
- 67 Gráfico 4** Conhecimento disciplinar efectivo de professores portugueses e americanos
- 68 Gráfico 5** Conhecimento disciplinar percebido e conhecimento efectivo de professores portugueses e americanos
- 69 Gráfico 6.** Percentagens de erros de autotclassificação, a partir dos quartis de conhecimento (todos os professores)
- 69 Gráfico 7.** Percentagens de erros de autotclassificação (Profs. portugueses vs profs. americanos)
- 74 Gráfico 8** Categorias de actividades referidas pelos participantes no LAAG para o conjunto dos anos lectivos (do 1.º ao 4.º anos)
- 77 Gráfico 9** Categorias de actividades referidas pelos participantes no LAAG para 1.º e 2.º anos e para 3.º e 4.º anos
- 78 Gráfico 10** actividades mais referenciadas no 1.º ano de escolaridade
- 90 Gráfico 11** Síntese comparativa da percentagem média de ECTS dedicados aos conjuntos disciplinares da leitura, nos diferentes cursos de formação inicial.
- 94 Gráfico 12:** Frequência e tipo de categorias no conjunto da «Didáctica».
- 95 Gráfico 13:** Frequência relativa das categorias do conjunto disciplinar de Didáctica.
- 97 Gráfico 14:** Frequência e tipo de categorias no conjunto disciplinar de «Leitura e Escrita».
- 98 Gráfico 15:** Frequência relativa das categorias do conjunto disciplinar de Leitura e Escrita.
- 99 Gráfico 16:** Frequência e tipo de categorias no conjunto de «Língua Portuguesa»
- 100 Gráfico 17:** Frequência relativa das categorias do conjunto disciplinar de Língua Portuguesa
- 101 Gráfico 18:** Frequência e tipo de categorias no conjunto disciplinar da Línguística.
- 102 Gráfico 19:** Frequência relativa das categorias do conjunto disciplinar da Linguística
- 104 Gráfico 20:** Frequência e tipo de categorias no conjunto disciplinar da Linguagem.
- 104 Gráfico 21:** Frequência relativa das categorias do conjunto disciplinar da Linguagem
- 106 Gráfico 22:** Frequência e tipo de categorias no conjunto disciplinar da Literatura.
- 106 Gráfico 23:** Frequência relativa das categorias do conjunto disciplinar da Literatura.

ÍNDICE DE QUADROS

- 42 **Quadro 1** Número de docentes por região (Direcções Regionais de Educação)
- 42 **Quadro 2** Participantes por sexo
- 43 **Quadro 3** Ano de escolaridade que lecciona
- 43 **Quadro 4** Tempo de serviço (em anos)
- 43 **Quadro 5** Habilitações para o ensino
- 43 **Quadro 6** Grau académico mais elevado
- 43 **Quadro 7** Condição profissional
- 45 **Quadro 8** Conhecimento percebido de programas/
métodos/modelos de ensino
- 47 **Quadro 9** Factores que poderão ter influenciado a forma actual de ensinar
- 50 **Quadro 10** Auto-avaliação de conhecimentos para o ensino da leitura
- 53 **Quadro 11** Percentagem estimada de currículo dedicada
à leitura/Língua Portuguesa na formação inicial
- 55 **Quadro 12** Percentagens de acerto, de respostas
«Não sei» e de respostas erradas, por item
- 56 **Quadro 13** – Percentagens de acerto por ordem crescente
- 57 **Quadro 14** Percentagens de respostas «não sei» por ordem crescente
- 58 **Quadro 15** Percentagens de respostas erradas por ordem crescente
- 65 **Quadro 16** Características dos participantes
- 72 **Quadro 17** Categorias da versão Portuguesa do
Language Arts Activity Grid (LAAG)
- 82 **Quadro 18** Cursos relacionados com o ensino da leitura ($N=87$)
- 83 **Quadro 19** Cursos de Licenciatura ($N=30$) – ECTS dedicados aos conjuntos
disciplinares associados ao ensino da leitura (média, mínimos e máximos)
- 85 **Quadro 20** Cursos de Mestrado Integrado em Ensino do 1.º Ciclo
($N=2$) – ECTS das disciplinas associadas ao ensino da leitura
- 86 **Quadro 21** Cursos de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do
1.º Ciclo ($N=23$) – ECTS das disciplinas associadas ao ensino da leitura
- 87 **Quadro 22** Cursos de Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo
($N=19$) – ECTS das disciplinas associadas ao ensino da leitura
- 88 **Quadro 23** Cursos de Mestrado em Didáctica da Língua Portuguesa
($N=3$) – ECTS das disciplinas associadas ao ensino da leitura
- 89 **Quadro 24** Percentagem média dos créditos (ECTS) atribuídos aos
conjuntos disciplinares relacionados com o ensino da leitura na
formação inicial de professores (licenciaturas e mestrados, $N=81$)
- 91 **Quadro 25** Número de programas por domínio disciplinar
- 92 **Quadro 26** Categorias de análise de conteúdo por conjunto disciplinar
- 93 **Quadro 27** N.º total de unidades de análise e frequência
total das categorias, por conjunto disciplinar

ÍNDICE DE FIGURAS

- 44** **Figura 1** Frequência de cursos e conhecimentos sobre resultados do PISA (n = 529)
- 96** **Figura 2:** Síntese da frequência relativa das categorias do conjunto disciplinar de Didáctica.
- 98** **Figura 3:** Síntese da frequência relativa das categorias do conjunto disciplinar de Leitura e Escrita.
- 101** **Figura 4:** Síntese da frequência relativa das categorias do conjunto disciplinar de Língua Portuguesa.
- 103** **Figura 5:** Síntese da frequência relativa das categorias do conjunto disciplinar da Linguística.
- 105** **Figura 6:** Síntese da frequência relativa das categorias do conjunto disciplinar da Linguagem.

ÍNDICE DE TABELAS

- 19** **Tabela 1.** Habilidades importantes na aprendizagem da leitura

Investigadoras associadas

CHEESMAN, Elaine

Elaine Cheesman, doutorada, é Professora Associada de Educação Especial na University of Colorado, Colorado Springs. Os seus interesses principais são a formação de professores e o apoio tecnológico na instrução de leitura de base científica. Os seus cursos, de acordo com a Associação Internacional da Dislexia, estão entre os nove melhores nos Estados Unidos por se adequarem ao Knowledge and Practice Standards for Teachers of Reading.

ZIBULSKY, Jamie

Jamie Zibulsky é Professora Assistente de Psicologia na Fairleigh Dickinson University em New Jersey e co-autora de *Book Smart: How to Support and Develop Successful, Motivated Readers* (Oxford University Press, Janeiro de 2014), um guia para pais.

O projecto *Ensino da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores*, cujos resultados são apresentados neste livro, teve como principal objectivo investigar a preparação dos professores portugueses do 1.º Ciclo do Ensino Básico para o ensino da leitura. Para além desse objectivo, atingido através da estratificação da amostra por regiões (o que autoriza a extrapolação dos resultados para o todo nacional), a comparação dos professores Portugueses com uma amostra congénere de professores Americanos, permite uma leitura ainda mais alargada, de âmbito transnacional.



Um estudo da Fundação Francisco Manuel dos Santos
www.ffms.pt