

Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Psicologia

Área de especialização | Psicologia da Educação

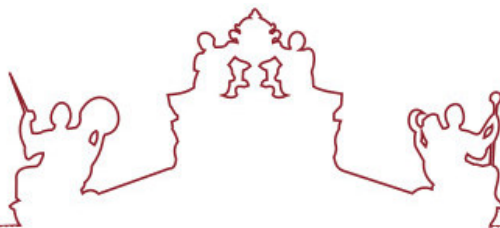
Dissertação

Formação dos futuros professores para o ensino da leitura e da escrita. Um estudo em Instituições de Ensino Superior Privadas

Marina Alice Correia

Orientador(es) | Isabel Maria Cabrita de Araújo Leite dos Santos Silva

Évora 2024



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Psicologia

Área de especialização | Psicologia da Educação

Dissertação

Formação dos futuros professores para o ensino da leitura e da escrita. Um estudo em Instituições de Ensino Superior Privadas

Marina Alice Correia

Orientador(es) | Isabel Maria Cabrita de Araújo Leite dos Santos Silva

Évora 2024



A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Constança Biscaia (Universidade de Évora)

Vogais | Isabel Maria Silva (Universidade de Évora)
Ângela Balça (Universidade de Évora) (Arguente)

«Para se ser bom docente, são precisas três coisas: uma sólida preparação de base, prestígio junto da comunidade e autonomia de ação. A isto pode juntar-se a paixão pelo que se leciona, um ideal que nem todos podem atingir.»

(Maria Filomena Mónica)

Agradecimentos

Em primeiro lugar, um reconhecido agradecimento à Professora Dr.^a Isabel Leite, minha orientadora, que com as suas críticas e sugestões assegurou que eu sentisse sempre o maior apoio e segurança no trabalho que estava a ser realizado. Independentemente da questão colocada, recebi sempre uma resposta clara, dissipando todas as minhas dúvidas.

Quero também agradecer à minha família, mãe, pai e tias, pelo espaço e apoio ao longo desta etapa, permitindo que eu dedicasse todo o tempo necessário à realização da presente dissertação. Deles tive sempre todo o incentivo necessário para poder continuar e terminar este desafio.

Agradecer ainda às minhas amigas mais próximas Marta, Sara, Beatriz e Bruna, que sempre me apoiaram nesta longa jornada. Estiveram presentes nos altos e baixos deste percurso, e permitiram a criação das ideias mais idiotas até aos planos mais rebuscados e bem formulados para que mais uma etapa fosse concluída.

Por fim, um especial obrigado, com muito carinho, à minha tia Nisa, que me tem transmitido, através do seu exemplo, o valor da persistência e da importância de alcançarmos os nossos objetivos.

Índice

Agradecimentos.....	II
Índice.....	III
Índice de Tabelas.....	IV
Índice de Figuras	V
Resumo.....	VII
Abstract	VIII
1. Enquadramento Teórico	9
1.1. Importância da Leitura e da Escrita e a Exigência de uma Instrução de Qualidade	9
1.2. Incidência de Dificuldades na Aprendizagem da Leitura e da Escrita.....	10
1.3. Progressos nas Ciências da Leitura e da Escrita	10
1.3.1. Conhecimento de como a aprendizagem da leitura e da escrita se desenvolve	11
1.3.2. Fatores que condicionam o ritmo de aprendizagem e causas de dificuldades	13
1.3.3. Métodos de ensino mais eficazes.....	15
1.4. Formação de Futuros Professores	26
2. Método.....	30
2.1. Amostra.....	30
2.1.1. Critérios de exclusão e inclusão	31
2.2. Procedimentos	31
2.2.1. Primeira Fase	31
2.2.2. Segunda Fase	33
2.2.3. Terceira Fase.....	35
3. Resultados.....	36
3.1. Primeira Fase.....	37
3.2. Segunda Fase.....	45

3.3. Terceira Fase	51
4. Discussão	57
5. Conclusão	63
6. Referências	65

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Número total de UC analisadas dos cursos de formação de professores de IES privadas por componente de formação.....	30
Tabela 2 - Estatísticas descritivas de ECTS de UC de interesse por componentes de formação em cada curso de licenciatura em Educação Básica (EB) do subsistema de ensino superior privado.....	38
Tabela 3 - Estatísticas descritivas de ECTS de UC de interesse por componentes de formação em cada curso de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico dos subsistemas do ensino superior.....	40
Tabela 4 - Estatísticas descritivas de ECTS de UC de interesse por componentes de formação em cada curso de mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico e no curso de mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	41
Tabela 5 - Estatísticas descritivas de ECTS de UC de interesse por componentes de formação em cada curso de licenciatura em Educação Básica dos subsistemas do ensino superior	42
Tabela 6 - Estatísticas descritivas de ECTS de UC de interesse por componentes de formação em cada curso de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico dos subsistemas do ensino superior.....	43
Tabela 7 - Estatísticas descritivas de ECTS de UC de interesse por componentes de formação em cada curso de mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico e no curso de mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	44

Índice de Figuras

Figura 1 - Percentagem do Conhecimento Linguístico presente nas licenciaturas em Educação Básica	46
Figura 2 - Percentagem das componentes do Ensino da Leitura nas licenciaturas em Educação Básica.....	46
Figura 3 - Percentagem das componentes do Ensino da Escrita nas licenciaturas em Educação Básica.....	46
Figura 4 - Percentagem do Conhecimento Linguístico presente nos mestrados de Ensino Pré-Escolar e 1.º Ciclo de Educação Básica.....	47
Figura 5 - Percentagem das componentes do Ensino da Leitura nos mestrados de Ensino Pré-Escolar e 1.º Ciclo de Educação Básica.....	47
Figura 6 - Percentagem das componentes do Ensino da Escrita nos mestrados de Ensino Pré-Escolar e 1.º Ciclo de Educação Básica.....	48
Figura 7 - Percentagem das subcomponentes do Conhecimento Linguístico presentes nas licenciaturas e mestrados analisados.....	50
Figura 8 - Percentagem das subcomponentes do Ensino da Leitura presentes nas licenciaturas e mestrados analisados.....	50
Figura 9 - Percentagem das subcomponentes do Ensino da Escrita presentes nas licenciaturas e mestrados analisados.....	50
Figura 10 - Percentagem de Ensino e experiência da Prática Pedagógica na licenciatura de Educação Básica	52
Figura 11 - Percentagem da especificação de Contexto em que ocorre o exercício da Prática Pedagógica na licenciatura de Educação Básica.....	52
Figura 12 - Percentagem da experiência de Planificação da Prática Pedagógica na licenciatura de Educação Básica.....	52
Figura 13 - Percentagem da Experiência de Métodos de Ensino nas licenciaturas em Educação Básica.....	53

Figura 14 - Percentagem de Experiência na realização e criação de Métodos de Avaliação nas licenciaturas em Educação Básica.....	53
Figura 15 - Percentagem das UC que abordam as Dificuldades de Aprendizagem nas licenciaturas em Educação Básica.....	53
Figura 16 - Percentagem de Ensino e experiência da Prática Pedagógica no mestrado em Ensino do Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	54
Figura 17 - Percentagem da especificação de Contexto em que ocorre o exercício da Prática Pedagógica no mestrado em Ensino do Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	54
Figura 18 - Percentagem da experiência de Planificação da Prática Pedagógica no mestrado em Ensino do Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	55
Figura 19 - Percentagem da Experiência de métodos de Ensino no mestrado em Ensino do Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	55
Figura 20 - Percentagem de Experiência na criação e aplicação de Métodos de Avaliação no mestrado em Ensino do Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	55
Figura 21 - Percentagem de UC que abordam as Dificuldades de Aprendizagem no mestrado em Ensino do Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	56

Resumo

A leitura e a escrita são capacidades essenciais para o desenvolvimento e o dia-a-dia do indivíduo, que requerem o ensino formal, contínuo e pormenorizado. A persistência de dificuldades nestas capacidades numa percentagem elevada de alunos exige a análise de como o ensino pode ser melhorado. Interessa, assim, investigar como são preparados os futuros professores para o ensino da leitura e da escrita, o que constitui o objetivo da atual dissertação. Realizou-se uma análise dos cursos de formação de professores de Instituições de Ensino Superior privadas, licenciaturas e mestrados, que preparam os futuros professores para o 1.º ciclo do Ensino Básico. Analisaram-se os conteúdos programáticos das Unidades Curriculares que integram os quatro domínios de formação relacionados com o conhecimento disciplinar para o ensino da leitura e da escrita. A investigação é dividida em três momentos de análise: atribuição de ECTS por curso/instituição às unidades curriculares dos quatro domínios; quantificação e comparação das componentes (Conhecimento Linguístico, Ensino da Leitura, Ensino da Escrita) e subcomponentes presentes na formação; categorização da prática pedagógica quanto à experiência e contexto onde se realiza. Destacam-se assim: as discrepâncias na valorização das disciplinas entre instituições e ciclos de estudo; as lacunas quanto ao ensino de componentes abrangidas pelas três componentes de base, como a consciência fonémica e o treino fónico; uma especificidade maior da prática pedagógica nos mestrados relativamente às experiências, em contexto real supervisionado. Verificam-se alguns pontos a serem revistos ao nível da formação para o ensino, evidenciando-se a necessidade de englobar conhecimentos atualizados de áreas complementares à educação, nomeadamente da psicologia e das neurociências.

Palavras-Chave: Conhecimento Linguístico, Ensino da Leitura, Ensino da Escrita, Método Fónico, Prática Pedagógica, Formação de Professores.

Abstract

Reading and writing are essential skills for an individual's development and day-to-day life, that requires formal, continuous, and detailed teaching. The persistence of difficulties with these skills in a high percentage of pupils calls for an analysis of how teaching can be improved. It is therefore of interest to investigate how future teachers are prepared to teach reading and writing, which is the aim of this Master Thesis. An analysis was carried out of teachers' education courses at private higher education institutions, of undergraduate and master degrees, which prepare future teachers for the 1st Key Stage. The syllabuses of the curricular units that make up the four training domains related to disciplinary knowledge for teaching reading and writing were analyzed. The research is divided into three stages of analysis: assigning ECTS per course/institution to the curricular units in the four domains; quantifying and comparing the components (Linguistic Knowledge, Teaching Reading, Teaching Writing) and sub-components present in the education/training; categorizing teaching practice in terms of the experience and context in which it takes place. The following stand out: discrepancies in the valuation of subjects between institutions and study stages; gaps in the teaching of components covered by the three basic components, such as phonemic awareness and phonic training; greater specificity of pedagogical practice in master degrees during supervised real-world experiences. There are several points that need to be reviewed in terms of teacher education for teaching, containing the need to include up-to-date knowledge from areas that complement education, such as psychology and neuroscience.

Key Words: Linguistic Knowledge, Teaching Reading, Teaching Writing, Phonic Method, Pedagogical Practice, Teacher Education.

1. Enquadramento Teórico

1.1. Importância da Leitura e da Escrita e a Exigência de uma Instrução de Qualidade

A leitura e escrita fazem parte do dia-a-dia de cada indivíduo, contribuindo para uma melhor qualidade de vida do mesmo (Joshi & Wijekumar, 2020; Ng & Bartlett, 2017). As duas competências são essenciais na aquisição e transmissão de novos conhecimentos e informações, na comunicação e em diversas atividades diárias. Estando associadas à integração social, estados emocionais e económicos, e também à saúde física (Moats, 2020), revelam-se fundamentais como instrumento para o sucesso académico (Fluss, et al., 2009; Moats, 2020).

Considera-se pertinente começar por identificar e definir um termo recorrente na literatura analisada, nomeadamente, a literacia. Esta abrange diversas componentes educativas, como a literacia científica, a matemática e a leitura, que são avaliadas através do PISA (*Programme for International Student Assessment*) (Lourenço et al., 2019; Rosa, et al., 2020).

A literacia pode ser abordada como a predisposição para novas aprendizagens, forma como lemos e escrevemos, comunicamos e colaboramos através da escrita, em formato analógico ou digital, entre outros (International Literacy Association, 2018; Rayner, et al., 2001). Neste sentido, é de referir que a leitura se torna uma ferramenta fundamental para a literacia, e crucial na sociedade atual, numa era do conhecimento transmitido através da escrita (Rayner et al., 2001) em diversos formatos, e da constante evolução e desenvolvimento científico. Tendo em conta todos os fatores referidos, Lourenço et al., 2019, define a literacia da leitura como “(...) a capacidade de um indivíduo compreender, utilizar, avaliar, refletir e de se envolver na leitura de textos escritos, com a finalidade de atingir os seus objetivos, de desenvolver os seus conhecimentos e o seu potencial e de participar na sociedade”. Deste modo, a leitura e a escrita são capacidades que permitem o desenvolvimento do indivíduo, do seu conhecimento e, conseqüentemente, da sua literacia.

Contudo, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita é contínuo, moroso, gradual e complexo, o que implica não só o empenho dos alunos (Albuquerque & Martins, 2018; Defior & Serrano, 2011; Rayner et al., 2001), mas também o ensino formal adequado (Gaiolas & Martins, 2017). A aprendizagem destas capacidades passa pela aquisição de conhecimentos e competências básicas que permitem a utilização de ambas. Tanto na leitura como na escrita de um texto é inevitável desenvolver a capacidade linguística e adquirir os processos específicos que permitem a pronúncia e o acesso ao significado do que está escrito, ou a expressão pela

escrita respeitando a organização narrativa (Morais, et al., 2010). Ler e escrever requerem uma vastidão de conhecimentos e um complexo conjunto de intrincados processos que dizem respeito às duas capacidades. Cada uma delas possui características próprias, mas interagem e complementam-se (Andersen, et al., 2018).

1.2. Incidência de Dificuldades na Aprendizagem da Leitura e da Escrita

Apesar da importância do domínio pleno da leitura e da escrita para o percurso escolar e pessoal, uma parte ainda significativa dos alunos conclui o Ensino Básico com défices nestas capacidades (Fluss, et al., 2009). Em Portugal, segundo a investigação de Rosa et al. (2020), constata-se uma melhoria progressiva nos resultados no PISA, em literacia da leitura, desde a primeira participação de Portugal neste estudo internacional no ano 2000. Ainda assim, verifica-se, na edição do PISA de 2018, que 20,2% dos jovens de quinze anos têm um muito fraco desempenho na leitura (Castles, et al., 2018; Reis, et al., 2020). Este aspeto demonstra que, apesar dos progressos, uma percentagem expressiva de jovens não alcança um nível de desempenho suficiente para fazer face à exigência requerida aos alunos, o que justifica a atenção e preocupação com o ensino da leitura.

A taxa de incidência de dificuldades é também um fator preocupante, porque alunos com dificuldades nestas áreas tendem a perder o interesse na leitura, diminuindo a fluência e aumentando a desmotivação pela mesma (Gaiolas & Martins, 2017; Stanovich, 1986).

Sendo a leitura e a escrita ferramentas para a aprendizagem de outras áreas, é importante investir na qualidade da aquisição dos conhecimentos e competências básicas da leitura e da escrita, nos primeiros anos de escolaridade (Reis, et al., 2020). Neste processo existe a possibilidade de surgirem dificuldades que devem ser tidas em conta ao longo do ensino e aprendizagem, pois podem comprometer a aquisição de novos conhecimentos (Brady & Moats, 1997; Moats, 2014; Reis, et al., 2020). O mesmo sucede no desenvolvimento da literacia de forma global, isto é, cada conteúdo aprendido serve como pilar para a próxima aprendizagem, seguindo um fio condutor que interliga as várias etapas (Brady & Moats, 1997).

1.3. Progressos nas Ciências da Leitura e da Escrita

Nos últimos anos, o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita foram investigados à luz de diferentes áreas científicas, o que se traduz em avanços muito significativos. É importante referir que, segundo a literatura, os resultados obtidos têm conduzido a conclusões similares quanto aos componentes envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita em sistemas de escrita alfabéticos (Lopes, et al., 2014; Spear-Swerling, 2007). Esta questão remete

para a utilização de investigações com enfoque não só no sistema de escrita português, mas também de outras línguas com sistema de escrita alfabético. A investigação revela que, embora os sistemas de escrita sejam os mesmos, os ritmos de aprendizagem da leitura divergem, consoante a complexidade dos códigos ortográficos das diferentes línguas (Seymour, et al., 2003).

A literatura na área do ensino e aprendizagem da leitura aparenta ser mais abordada e desenvolvida do que a do ensino e aprendizagem da escrita (Albuquerque, 2012; Coker, et al., 2016; Graham, 2020). Contudo, este fator pode ser devido ao aparecimento de polémicas promotoras da divisão das mestrias e respetivos profissionais especializados (Fitzgerald & Shanahan, 2000), o que em parte explica a promoção da investigação separada das duas capacidades, e o menor número de estudos dedicados à aprendizagem da escrita. Ao longo do tempo, embora cada uma das capacidades apresente características específicas, surgem cada vez mais estudos que indicam que ambas se complementam e influenciam mutuamente, partilhando competências e processos (Andersen, et al., 2018).

Um conhecimento aprofundado da língua, do sistema de escrita e das características do código ortográfico da língua em que se vai ensinar a ler e a escrever, a par de um entendimento claro dos processos envolvidos na aprendizagem e dos métodos de ensino mais eficazes são fundamentais para um ensino de qualidade (Moats, 1994; 2020). Na preparação de futuros professores, a investigação remete para a importância de integrar conhecimento científico atualizado sobre a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita (Jensen, et al., 2016; Spear-Swerling, 2009), o que conduzirá, seguramente, a um aperfeiçoamento das diretrizes aprendidas e, conseqüentemente, revelar-se-á como uma forma de reduzir as dificuldades e levará à melhoria dos resultados dos alunos (Brady & Moats, 1997; Gaiolas & Martins, 2017; International Literacy Associations, 2018).

1.3.1. Conhecimento de como a aprendizagem da leitura e da escrita se desenvolve

O desenvolvimento da leitura e da escrita apresenta fortes correlações com a qualidade do ensino (International Literacy Associations, 2018; Moats, 2014), o que implica o domínio do conhecimento disciplinar, tendo o professor de possuir o conhecimento do conteúdo programático e do conteúdo pedagógico, isto é, a forma mais adequada de ensinar (Jensen, et al., 2016; Kleickmann, et al., 2012; Lopes, et al., 2014). O professor deve dominar o conhecimento da estrutura da língua e da evolução das duas capacidades ao longo da aprendizagem (Snow, et al., 1998; Spear-Swerling, 2009; Washburn, et al., 2011). Esta

sabedoria permite a conceptualização das aulas com base no progresso e idade dos alunos, interligando os recentes conhecimentos com os anteriormente adquiridos (International Literacy Associations, 2018; Jensen, et al., 2016).

A aprendizagem da leitura e da escrita implica a percepção de que a linguagem escrita é a representação da linguagem oral e a familiaridade com o sistema de escrita da língua falada (Morais et al., 2010; Paratore, et al., 2010; Rayner et al., 2001). Neste sentido surge a importância de especificar três etapas fundamentais para o desenvolvimento da leitura e da escrita, nomeadamente a apreensão do princípio alfabético, a decodificação, e a fluência e automatismo da leitura. Primeiramente, é necessário que a criança entenda que o que está escrito tem significado, e que cada símbolo tem um nome. Este fundamento permite a aprendizagem e compreensão do princípio alfabético que reside no conhecimento do código ortográfico e consciência fonémica, ou seja, a compreensão de que as letras são grafemas que representam fonemas da língua falada (Paratore, et al., 2010; Taveira, 2005). É igualmente essencial a aprendizagem da decodificação das palavras, o que permite a leitura de palavras desconhecidas. Esta capacidade tem por base o conhecimento das letras e a consciência fonémica, que permitem o reconhecimento de palavras bem como a sua compreensão (Paratore, et al., 2010; Taveira, 2005). Através do domínio da decodificação, da consciência fonológica e do domínio do princípio alfabético, melhora-se a fluência e o automatismo da leitura (Rasinski, et al., 2010; Sim-Sim, 2007). Esta requer o reconhecimento preciso e automático das palavras bem como o domínio ao nível prosódico. De referir que quanto mais fluente a leitura, melhor é a compreensão do texto, uma vez que a atenção pode ser focalizada no conteúdo escrito ao invés de estar focada na decodificação das palavras (Rasinski, et al., 2010). Estas capacidades são fundamentais para posterior aquisição de novos conhecimentos (Paratore, et al., 2010).

Surge, assim, a necessidade de identificar e verificar os níveis de desenvolvimento de cada aluno, realçando as diferenças individuais na turma (Spear-Swerling, 2009). Esta verificação poderá ser realizada através da observação ativa, realização de atividades, utilização de informações prévias e instrumentos, entre outras estratégias de carácter científico (Moats, 2020). É igualmente importante a forma como é feita a avaliação das capacidades, isto é, que a mesma seja executada não só a nível quantitativo (quanto lê e escreve) mas também ao nível qualitativo (como lê e escreve) (Lopes et al, 2014; Morais, 2010). Deste modo, podem ser revelados de forma mais consistente erros frequentes e possíveis causas associadas aos mesmos, possibilitando o ajuste de metas, materiais a utilizar e estratégias de ensino mais adequadas e eficazes (Gersten, et al., 2001; Moats, 2020; Snow, et al., 1998).

É de frisar que as duas capacidades não demonstram um desenvolvimento idêntico, o que transparece na velocidade da sua aquisição. Mais concretamente, a complexidade das regras de conversão associada à escrita, isto é, as regras fonográficas (conversão dos fonemas “sons das letras” para grafemas, o que está escrito), são mais exigentes que as da leitura através de regras grafo-fonológicas (conversão dos grafemas para os fonemas) (Leite, et al., 2006; Morais, et al., 2010). Esta exigência remete para a recuperação/evocação completa e precisa das sequências de grafemas nas palavras, justificando em parte a oscilação entre o progresso de aprendizagem das duas capacidades (Leite, et al., 2006; Morais, et al., 2010).

Outra particularidade do sistema de escrita alfabético é que este pode ser classificado quanto ao seu nível de transparência/opacidade. Isto é, a ortografia é mais transparente quanto maior a relação entre a fonologia e a ortografia das palavras, e mais opaca se a relação for menos semelhante entre elas (Godoy, et al., 2017; Moats, 2020; Seymour, 2003; Spear-Swerling, 2007). Um sistema de escrita mais transparente possibilita melhorar a eficiência e a facilidade de aprendizagem da linguagem, incluindo o desenvolvimento da consciência fonémica (Godoy, et al., 2017). No caso do português europeu, verificam-se divergências sobre a sua transparência/opacidade, isto é, parte da literatura científica refere que o mesmo é mais transparente (Godoy, et al., 2017; Morais et al., 2010), verificando-se, no entanto, algumas irregularidades no sistema alfabético português, tornando-o mais opaco (Antunes & Cohen, 2019; Seymour, et al., 2003), mas menos opaco que o sistema alfabético inglês (Albuquerque, 2012; Antunes & Cohen, 2019). Assim, pode referir-se que o português europeu é uma língua de opacidade intermédia, pois a sua aprendizagem é mais rápida que, por exemplo, o inglês, mas mais lenta que a aprendizagem de uma língua como o alemão (Antunes & Cohen, 2019). Esta divergência surge, muito possivelmente, devido às irregularidades entre a leitura e a escrita, tornando a escrita menos transparente. Um exemplo destas irregularidades podem ser grafemas que se leem da mesma forma como é o caso do /s/ e do /c/ (Albuquerque, 2012) nas palavras “sino” e “cisne”, que se lê como /s/.

1.3.2. Fatores que condicionam o ritmo de aprendizagem e causas de dificuldades

Torna-se, assim, pertinente expor algumas condicionantes ao ritmo de aprendizagem da leitura e da escrita e possíveis causas de dificuldades nas mesmas. A sua aquisição pode estar comprometida através de diversos fatores intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo, como é o caso de dificuldades associadas à aprendizagem da leitura e da escrita, da perturbação da aprendizagem específica da leitura e da escrita, e ainda, da qualidade de ensino por parte do

professor. Independentemente do fator, é importante “diagnosticar” precocemente possíveis dificuldades, a fim de evitar a diminuição da motivação para a leitura (Stanovich, 1986 cit in Gaiolas & Martins, 2017) e, conseqüentemente, para a escrita.

Neste seguimento podem surgir dificuldades nas primeiras etapas da aprendizagem, influenciando o sucesso na aquisição das duas capacidades, tais como: dificuldades na consciência fonémica e conhecimento fónico, na decodificação de palavras, compreensão ou capacidades de escrita, na memória verbal ou utilização da linguagem, entre outros (Brady & Moats, 1997; Lopes et al., 2014; Moats, 2020). Estas dificuldades interligam-se e influenciam-se mutuamente, isto é, por exemplo, para a compreensão de um texto escrito são fundamentais as competências fonológicas, em particular a consciência fonémica, a capacidade de decodificação e a fluência com que a identificação de palavras escritas, na leitura, ou o acesso às representações ortográficas, na escrita, ocorrem (Brady & Moats, 1997; Spear-Swerling, 2007). Aquando de dificuldades na ortografia, a leitura não é diretamente implicada (Moats, 1994), contudo facto é que leitores menos fluentes apresentam uma memória verbal menor, o que se reflete na dificuldade de não conseguir recuperar a forma mais precisa de pronunciar uma palavra (Brady & Moats, 1997). Em suma, verifica-se que quando um dos processos está comprometido os restantes irão ser afetados.

Relativamente à perturbação da aprendizagem específica da leitura e da escrita, é importante referir que, por norma, esta se manifesta no início do ensino formal escolar (Vidyadharan & Tharayil, 2019), e é caracterizada pelas dificuldades em perceber e processar a informação de forma eficiente e precisa (American Psychiatric Association, 2013). De frisar que, segundo a literatura, as mesmas não podem ser explicadas através de um défice cognitivo, razões socioculturais, um ensino e estimulação diminutos, ou mesmo, por problemas sensoriais ou motores (American Psychiatric Association, 2013; Antunes & Cohen, 2019). Ou seja, estas dificuldades têm origem neurobiológica, afetando, no caso da leitura, a forma como o cérebro processa a linguagem, e na escrita, o ato motor ou a correção ortográfica e formulação da escrita (Antunes & Cohen, 2019). Dentro das dificuldades acima referidas, podem ser especificadas as três mais comuns, nomeadamente, a dislexia – caracterizada pelo défice no processamento fonológico e conseqüente dificuldade na fluência de leitura e compreensão de texto; a disgrafia – caracterizada pela ilegibilidade da escrita e dificuldade na automatização da produção escrita; e disortografia – que se caracteriza pela dificuldade nas correspondências grafofonémicas e capacidade de planeamento e organização textual (Antunes & Cohen, 2019). Desta forma, é comprometido o ritmo de aprendizagem não só destas capacidades, mas também

dos conhecimentos correspondentes a outras áreas, por o material didático ser construído com base na premissa de que o aluno irá conseguir utilizar o mesmo através da leitura e da escrita.

Por último e não menos relevante, é de salientar a importância da qualidade de ensino, ou seja, o papel que o professor desempenha no desenvolvimento da leitura e da escrita. Verifica-se que o professor tem uma função fundamental na aquisição de conhecimentos por parte dos alunos (Brady & Moats, 1997; Gaiolas & Martins, 2017; International Literacy Associations, 2018; Moats, 2020). Neste sentido, e de forma a aperfeiçoar o seu ensino, os professores devem estar a par da literatura científica mais atual, o que lhes permite reconhecer, avaliar e, possivelmente, reduzir as dificuldades associadas aos diferentes conteúdos e níveis de aprendizagem. Contudo, e tendo em conta o crescimento da literatura científica na área, observa-se ainda o uso de literatura que remete para bases pedagógicas desatualizadas (Binks-Cantrell, et al., 2012; Jensen, et al., 2016). Este facto pode levar à omissão de alguns componentes chave para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita (Spear-Swerling, et al., 2016).

De forma a aprofundar esta problemática, verifica-se que a literatura científica procura possíveis causas para a transmissão de conteúdos e conhecimentos desatualizados. Esta poderá provir de uma resistência à mudança, à aquisição de novos conhecimentos (Castles, et al., 2018; Spear-Swerling, 2009), ou mesmo a uma reduzida divulgação e debate sobre os métodos mais adequados e eficazes para o ensino como, por exemplo, o método fónico. Mesmo sendo divulgado, nem sempre são dadas a conhecer características e etapas específicas que mostram de forma clara e justificam a eficácia do método de ensino em causa (Castles, et al., 2018).

1.3.3. Métodos de ensino mais eficazes

Os métodos e estratégias de ensino são uma ferramenta fundamental para a redução de dificuldades e insucesso (Moats, 2020), bem como para a identificação de risco e possíveis soluções (Spear-Swerling, 2009). Neste processo são igualmente essenciais os conhecimentos sobre as possíveis dificuldades subjacentes à aprendizagem dos alunos (Moats, 2014). Daí que seja fundamental o professor aprimorar os métodos e estratégias consoante a evolução da literatura científica, adequando os métodos e estratégias à diversidade de alunos na turma, o que permite ter em conta não só o grupo turma, mas também cada aluno de acordo com o seu perfil linguístico e cognitivo (Moats, 2020). Em todo este processo constata-se a importância do papel desempenhado pelo professor, perante as diversas situações.

O ensino da leitura e da escrita é uma temática que gerou alguma discórdia quanto às suas descobertas, resultando nas “*reading wars*”, onde é debatido qual o melhor método de ensino (Bowers & Bowers, 2017; Torgerson, et al., 2018). Os métodos que mais influenciaram estas discórdias foram um método mais global – que aborda o significado da palavra –, ou o método fônico, caracterizado pelo ensino sequencial, explícito e sistemático das correspondências grafofonémicas da palavra (Bowers & Bowers, 2017; Castles, et al., 2018; Walsh et al., 2006). Os estudos de investigação demonstram que o método fônico apresenta efeitos positivos na aprendizagem da leitura e da escrita, sendo atualmente este o método recomendado pela literatura científica (Bowers & Bowers, 2017; Castles, et al., 2018; Moats, 2020; Torgerson, et al., 2018). São, ainda, incluídos dois métodos dentro do método fônico, nomeadamente, o sintético – onde são identificadas as combinações grafofonémicas individuais para pronunciar/identificar uma palavra, ou seja, das partes para o todo; e o analítico – onde se parte da palavra para analisar as correspondências grafofonémicas individuais e comuns a outras palavras, isto é, do todo para as partes (Dessementet et al., 2019).

A literatura revela alguma controvérsia no que diz respeito à eficácia das duas vertentes do método fônico apresentadas. Ou seja, é ainda inconclusivo qual das vertentes, sintético ou analítico, é mais benéfica para a aprendizagem das duas capacidades. Nessa sequência, ao longo das investigações, surgiu uma terceira opção, a qual inclui a combinação das duas anteriores (Castles, et al., 2018; Ehri & Flugman, 2018; Torgerson, et al., 2018).

Com isto, e tendo em consideração o método fônico, é indispensável identificar os cinco elementos-chave para a aprendizagem da leitura e da escrita de forma mais eficaz. Segundo a literatura, estes elementos são transversais às diversas línguas alfabéticas incluindo, assim, o português. Deste modo, devem ser abrangidos na aprendizagem da leitura e da escrita: 1) consciência fonémica – consciência de que as palavras são constituídas por fonemas ; 2) conhecimento fônico – conhecimento da correspondência entre letras e sons e aplicação desse conhecimento na decodificação de palavras; 3) fluência de leitura e escrita; 4) ensino do vocabulário, incluindo a grafia e caligrafia; 5) compreensão da leitura e construção textual (Brady & Moats, 1997; Brady et al., 2009; Graham et al., 2012; Jensen, et al., 2016; Lopes et al., 2014; National Reading Panel, 2000; Treinman, 2018; Walsh, 2006; Spear-Swerling, 2007 Spear-Swerling et al., 2016).

Indo ao encontro do anteriormente mencionado, surgem algumas diretrizes e recomendações de ensino, frequentes na literatura, permitindo um melhor enquadramento

destes elementos e percepção da sua relevância. De um modo geral, é referida a importância do método fônico sistemático (Brady & Moats, 1997; Godoy, et al., 2017; Jensen, et al., 2016; Morais et al., 2010; Moats, 2020; Rayner et al., 2001), bem como o ensino sequencial (Brady & Moats, 1997; Walsh, 2006). A eficácia deste tipo de ensino é confirmada pelo desempenho dos alunos, bem como pela confirmação dos mesmos de que a sua aprendizagem, assim, se torna mais fácil e rápida (Brady & Moats, 1997, Spear-Swerling, 2009). O foco deverá, então, estar no ensino do princípio alfabético (Rayner et al., 2001), frisando a consolidação de conhecimentos, tais como a decodificação (Morais et al., 2010), o reconhecimento de palavras, o vocabulário e a compreensão sintática (Moats, 2020). De constar que a familiaridade com a linguagem escrita é igualmente relevante, pois pode promover a aprendizagem de palavras através do contexto e pela diferenciação dos diversos significados (Moats, 2020). Neste seguimento, utilizando o método fônico com uma instrução explícita e sistemática é mais eficaz ser realizada a associação entre a consciência fonémica e as respectivas correspondências entre grafema-fonema e vice-versa (Godoy, et al., 2017), o que revela a importância de uma planificação de aula que considere o desenvolvimento sistémico da consciência fonémica (Brady & Moats, 1997).

De forma a sumariar as diretrizes e recomendações essenciais para o ensino da leitura e da escrita, as mesmas serão aqui apresentadas: (a) instrução sistemática e explícita da consciência fonémica; b) inclusão de pelo menos uma hora diária dedicada à escrita; (c) leitura e escrita orientada e monitorizada para capacitar a fluência; (d) ensino do vocabulário (direta e indiretamente, contextualizado e descontextualizado), incluindo a grafia e a caligrafia correta/mais adequada; (e) promoção da compreensão e construção textual de diversas tipologias textuais (como, por exemplo, através da realização de resumos ou redação de diversas tipologias textuais) (Jensen, et al., 2016, Graham et al., 2012). Para além disso, o professor deve promover o envolvimento dos alunos (Graham et al., 2012), por exemplo, através de temáticas atuais e de interesse dos alunos, verificando-se, deste modo, uma maior eficácia das diretrizes referidas. No entanto, para que seja possível concretizar e aperfeiçoar estas recomendações é necessário e indispensável o conhecimento aprofundado dos conceitos referidos anteriormente, ou seja, a definição dos conceitos englobados pelo conhecimento linguístico e psicolinguístico, incluindo alguns exemplos práticos que permitem complementar as diretrizes supramencionadas.

Conhecimento linguístico.

Os professores deverão dominar as diversas áreas do conhecimento linguístico – estrutura da linguagem e relação entre a linguagem escrita e oral –, isto é, a fonética, a fonologia, a morfologia, a ortografia, a semântica e, ainda, a sintaxe e estruturas textuais.

Na área da **fonética** são investigadas as propriedades físicas e articulatórias dos sons da fala, isto é, como os sons da fala são produzidos, propagados e percebidos (Azevedo, et al., 2011; Mateus, 1990). Estas propriedades podem ser influenciadas pelos diversos contrastes sonoros de cada língua, existindo semelhanças nos constituintes fonémicos entre línguas (Mateus, 1990; Moats, 1999). Este aspeto remete para a existência finita de vogais e consoantes dentro de uma determinada língua (não diretamente associado às letras do alfabeto), podendo os fonemas das mesmas ser agrupados, de acordo com as suas propriedades semelhantes (Moats, 2020, Azeredo, et al., 2011). Através deste conhecimento e da perceção de que os sons da fala não são letras é possível, enquanto professor, desenvolver a capacidade de verificar e reconhecer as dificuldades dos alunos, no que diz respeito à leitura e à escrita. Deste modo, as aulas podem ser orientadas de forma a ensinar como as letras são pronunciadas, focando na pronúncia e prosódia correta na leitura (por exemplo, as diversas formas de pronunciar o som /a/: [a] – pá, gato; [ɑ] – pedra, cama).

A **fonologia** tem por base a fonética e estuda a estrutura fonológica da fala (Mateus, 1990). Inclui o processamento e produção da fala/palavra, as suas implicações a nível do significado, construção e combinação em sílabas e palavras, em suma, estuda a forma como os sons da fala se organizam (Azeredo, et al., 2011; Mateus, 1990; Moats, 2020). O conhecimento da estrutura fonológica da fala ao nível das suas unidades mais elementares (fonemas), quando consciente, permite a seleção de palavras com fonemas idênticos ou divergentes, a identificação e manipulação dos mesmos e a aprendizagem dos símbolos gráficos que os representam. Ora, não se pode trocar pelo <v>, quando se usa as palavras *bem* e *vem*; se estas não forem pronunciadas de forma correta, irá confundir-se o significado de cada uma delas (Azeredo, et al., 2011; Moats, 2020).

As aulas devem ser orientadas para uma instrução focada nos sons da fala, os fonemas, e nas características do código ortográfico. Direcionar os alunos para se focarem nos sons da fala e identificarem qual a letra que representa determinado som (por exemplo, identificar qual a letra que representa o /v/ em avião) são estratégias aconselhadas. Nesta perspetiva é

importante instruir os alunos no ensino do vocabulário e ortografia, para que se escrevam as palavras com precisão (Azeredo, et al., 2011; Moats, 2020;).

A **ortografia** permite a utilização mais adequada do código ortográfico/grafia (Azeredo, et al., 2011), demonstrando que a ortografia é variável e complexa, mas também previsível (Moats, 2020). Neste aspeto, é igualmente indispensável referir que pode não haver correspondência entre ortografia e pronúncia das palavras (Azeredo, et al., 2011), ou seja, pode existir mais do que uma correspondência entre fonemas e grafemas (na escrita), e grafemas e fonemas (na leitura), remetendo de novo para o facto de que a relação entre grafemas e fonemas não é na maioria das línguas estritamente linear. São exemplo disso, a troca de letras em palavras como *caça* ou *casa*, onde o aluno no primeiro escreve *cassa*, pois, o fonema /s/ pode ser representado pelas letras <s>, <ç>, <c>, <z>, <x>, e no segundo escreve *caza* pois a representação do fonema /z/ pode ser feita através das letras <z>, <s>, <x>. Os grafemas são, na realidade, a representação dos fonemas da língua. Podem corresponder a grafemas simples, quando se trata de uma letra ou grafemas complexos quando compostos por mais do que uma letra ou por uma letra e um diacrítico (LER, 2023). Alguns grafemas têm uma correspondência simples e biunívoca com os fonemas, como, por exemplo, <f> - /f/. Noutros casos, a correspondência pode ser ditada pela posição ou contexto na palavra, é o caso da letra <r>, que no início da palavra se escreve sempre <r> e se pronúncia sempre /R/, mas entre vogais se for apenas um <r> simples, pronuncia-se /r/; porém, quando <rr> já se pronuncia /R/. Por último, há algumas correspondências que são irregulares como o <x>, que se pronuncia de forma diferente nas palavras *exame*, *táxi*, *máximo* e *xisto*. As irregularidades na leitura, mas sobretudo na escrita, surgem devido ao facto de que a ortografia da palavra não reflete apenas a sua fonologia, mas é também influenciada por aspetos de natureza morfológica, etimológica e até sintática (Azeredo, et al., 2011; Moats, 2020). Assim, é fundamental que o ensino se foque no conhecimento das correspondências grafofonémicas, padrões ortográficos, morfemas, regras ortográficas e origem da palavra (Moats, 2020).

A **morfologia** estuda a estrutura interna das palavras, isto é, as unidades mais pequenas de significado presentes na palavra, os morfemas. Nesta área de estudo são incluídas a análise das relações morfológicas, bem como das relações entre palavras e respetivos significados, facilitando a identificação do vocabulário e a aprendizagem da ortografia, por exemplo através da observação dos radicais e afixos (palavra base – possível; prefixação – *impossível*; sufixação *possivelmente*) (Azeredo, et al., 2011; Mateus, 1990; Moats, 2020). Aprimorando os conhecimentos sobre a morfologia e diversas combinações morfológicas, é possível diferenciar

os morfemas de sílabas e, ainda, melhorar a perícia na utilização de um dicionário e no reconhecimento do contexto onde as palavras se enquadram (Moats, 2020).

A **semântica** estuda o significado das palavras e frases (Azeredo, et al., 2011), o que leva à comparação de palavras com significados iguais ou divergentes, como é o caso dos sinónimos, antónimos, analogias, relações categóricas entre palavras (Moats, 2020). Este domínio reflete-se igualmente na capacidade de identificar as palavras com significado superficial e não superficial, de acordo com a sua conotação e pragmática, bem como através do contexto onde se insere a palavra. Neste seguimento, é de referir que pode ser promovida a aprendizagem de novas palavras e respetivos significados, através do ensino formal, bem como através do meio onde o aluno se insere. Na aula, estas aprendizagens podem ser feitas com a leitura de textos/obras, com um tempo destinado a discussão entre os alunos, e/ou, ainda, com a explicação por parte do professor sobre as palavras novas ou mais complicadas, que sejam essenciais para a compreensão do texto/obra em questão (Moats, 2020).

A **sintaxe e estruturas textuais** referem-se ao estudo das palavras nas diversas combinações de construções frásicas organizadas, com uma relação de predicação presente através de um elemento central, o verbo (Azeredo, et al., 2011; Mateus, 1990). O conhecimento sobre a sintaxe e a estrutura textual permite identificar os vários constituintes das frases e textos como, por exemplo, pronomes, conectores, organização em parágrafos. Em contexto pedagógico, o professor pode apresentar a constituição das frases simples e complexas de forma visual, facilitando a aprendizagem dos alunos relativamente a este domínio. A estrutura textual, como a narrativa, textos informativos, descrições, entre outros, será mais facilmente identificada, analisada e compreendida através de um ensino estruturado de cada tipologia textual e respetivo propósito de cada texto, incluindo as conexões entre as várias partes do texto (Moats, 2020).

Conhecimento psicolinguístico.

A leitura e a escrita são capacidades distintas, influenciam-se e complementam-se mutuamente. Cada uma delas abrange um leque de conhecimentos psicolinguísticos que as caracterizam e, embora ambas se baseiem nos mesmos conhecimentos e processos cognitivos, estas são executadas de formas diferentes. Isto é, a leitura é feita através da identificação e interpretação do que está escrito, enquanto a escrita impõe a evocação da forma escrita das palavras e um processo de planeamento da mensagem (Andersen et al., 2018). Neste sentido, e

refletindo a importância do domínio dos conceitos associados a este conhecimento, são definidos e dados exemplos práticos dos mesmos ao nível do ensino.

A **leitura** é definida como a capacidade que permite a decodificação da escrita, ou seja, é identificado/reconhecido o que está escrito (Andersen et al, 2018; Morais, et al., 2010) percebendo, por fim, o seu significado (Rayner, et al., 2001). É de frisar que a identificação das palavras, através do acesso ao léxico mental (representações ortográficas memorizadas), ou da decodificação, é necessária para poder existir a compreensão na leitura (Moats, 2020; Morais et al., 2010). Deste modo, à medida que são construídas associações entre grafema-fonema e fonema-grafema, o processo de leitura torna-se mais fluente. A decodificação implica a aquisição de diferentes conhecimentos e habilidades, como a tomada de consciência da estrutura fonémica da fala – consciência fonémica; a aprendizagem das correspondências entre letras e fonemas da língua – conhecimento fônico. A compreensão na leitura, o objetivo último da competência de leitura, requer a fluência da leitura, conhecimento do vocabulário e capacidade de compreensão (Antunes & Cohen, 2019; Moats, 2020; Paratore, et al., 2011), tornando-se um processo praticamente automático (Moats, 2020). Neste sentido, serão abordadas seguidamente as competências necessárias para a aprendizagem adequada da leitura.

É importante diferenciar a consciência fonológica de consciência fonémica, pois estas focam-se em diferentes aspetos da fala/sons da fala. A **consciência fonológica** permite ao indivíduo perceber, analisar e manipular a fala ao nível de unidades maiores que o fonema como, por exemplo, as sílabas e rimas (Lopes et al., 2014). Já a **consciência fonémica** é representada pela consciência de que as palavras são constituídas por unidades elementares da fala, os fonemas, que podem ser manipulados (Brady & Moats, 1997; Castles, et al., 2018; Lopes et al., 2014; National Reading Panel, 2000; Spear-Swerling, 2007), o que a torna uma capacidade fulcral para a aprendizagem da leitura e da escrita. A consciência fonémica pode ser aperfeiçoada através de exercícios diversos apresentados aos alunos, tais como: segmentar uma palavra por fonemas; descobrir a palavra referida através da expressão oral dos fonemas (por exemplo, sapo, dito /s/, /a/, /p/, /u/) ou de forma inversa, isto é, dizer a palavra e depois desconstruí-la em fonemas. Assim, através da consciência fonémica, em combinação com o **conhecimento fônico** (conhecimento sobre as regras de utilização entre grafemas e fonemas, ou seja, das “*correspondências grafofonémicas*”), é possível facilitar o processo de decodificação de palavras desconhecidas (Lopes et al., 2014; Spear-Swerling, 2007).

A **fluência** na leitura é caracterizada pela capacidade de leitura precisa, sem esforço, com velocidade suficiente que permita a compreensão do que foi lido, e a expressividade ao nível prosódico (controlo ao nível silábico, entoação, acentuação, tom, duração e intensidade) (Azeredo, et al., 2011; Lopes et al., 2014; National Panel of Reading, 2000; Walsh et al., 2006; Spear-Swerling, 2007). Esta capacidade pode ter repercussões na compreensão do texto, caso não seja aperfeiçoada, isto é, alunos com pouca fluência na leitura são mais suscetíveis de ter dificuldades na interpretação/compreensão do que estão a ler (Moats, 2020; National Panel of Reading, 2000). Aquando de dificuldades na fluência, o indivíduo passa a utilizar mais “energia mental” no processamento e memória do que foi lido, dificultando o acesso a outro processo mental: a compreensão do texto e possível associação de significados, tendo por base conhecimentos anteriormente adquiridos (Moats, 2020; Walsh, et al., 2006). Uma das estratégias para aperfeiçoar a fluência na leitura é a leitura orientada em voz alta, pedindo aos alunos que leiam diferentes tipos de texto, dando *feedback* e pistas, ou mesmo fazendo de imediato as correções necessárias (Lopes et al., 2014; National Panel of Reading, 2000; Walsh et al., 2006).

Por sua vez, o **vocabulário** caracteriza-se pelo conjunto de palavras num determinado contexto de uso (Azeredo, et al., 2011), incluindo o conhecimento do significado das palavras. Este fator influencia o reconhecimento das palavras e a compreensão das mesmas (Duke & Carlisle, 2011; Walsh et al., 2006), o que vai ter repercussões na fluência e compreensão do texto e, conseqüentemente, no sucesso na leitura (Bromley, 2007; Walsh et al., 2006). Neste sentido, é importante o ensino de vocabulário diversificado, expandir o léxico académico, bem como o do dia-a-dia. Este enriquecimento facilitará a sua aprendizagem através do ensino direcionado para as relações entre palavras e estruturas internas da palavra, origem e seu significado (Moats, 2020). Este tipo de ensino direcionado ajuda o aluno na concretização de tarefas relacionadas com a leitura e escrita (Bromley, 2007; Walsh et al., 2006) e, conseqüentemente, nas outras áreas pedagógicas.

Com base nisto, Bromley (2007) sugere formas de ensino que promovem a aquisição de novo vocabulário, como o ensino de palavras base e dos afixos (prefixos, sufixos) mais comuns/frequentes, utilizando o conhecimento na decodificação de palavras com uma composição idêntica. O radical *aud-* é um exemplo prático do referido acima, pois este está associado a *ouvir*, facilitando a decodificação e compreensão de palavras como *auditório*, *audição* e *audível*. A análise de excertos a pares é outra possibilidade para encorajar a pesquisa

de palavras desconhecidas no texto e, posteriormente, a procura no dicionário ou em páginas *thesaurus*, descobrindo o seu significado e sinónimos.

A **compreensão da leitura** é baseada no conhecimento prévio sobre a linguagem oral e escrita, e, neste sentido, é necessário o entendimento de um diálogo oral fluente, com diferentes frases e construções discursivas, bem como da instrução e desenvolvimento do vocabulário (Lopes et al., 2014; National Reading Panel, 2000). Este conhecimento permite ao leitor dar significado ao texto lido, fazer associações entre as representações memorizadas, e, posteriormente, refletir e comunicar sobre a temática lida, bem como fazer a aprendizagem do conteúdo e realização de resumos ou sínteses (National Reading Panel, 2000; Walsh et al., 2006). A compreensão é, deste modo, um processo cognitivo intencional e interpretativo, que acontece ao longo da leitura do texto, sendo a interpretação realizada consoante o conteúdo apresentado no texto e o conhecimento e experiência prévia do indivíduo (Moats, 2014; National Reading Panel, 2000).

Deste modo, e sendo a compreensão fundamental ao longo do avanço no nível de ensino, é importante que o professor, em concordância com o conteúdo programático a lecionar (Moats, 2014, 2020), enquadre determinadas atividades, tais como: prever acontecimentos no seguimento do texto, fazer clarificações e questões sobre os acontecimentos e compreensão, melhorando a interpretação do texto, e ainda a realização de resumos e sínteses (Moats, 2014, 2020; Walsh, et al., 2006). O professor deve certificar-se que o aluno compreendeu o texto em questão, pois podem surgir algumas dificuldades devido a capacidades menos desenvolvidas, como a fluência, o vocabulário, a decodificação de palavras e a memória textual (Moats, 2014, 2020; National Reading Panel, 2000; Torgessen et al., 1999 cit in Washburn, 2011;). Se estas capacidades não estiverem bem desenvolvidas ou mesmo automatizadas, o leitor irá necessitar de maior energia mental, o que dificultará o acesso aos processos cognitivos seguintes. Em contrapartida, no caso da fluência na leitura, se o processo de decodificação e processos associados estiverem automatizados é facilitado o acesso a processos cognitivos da compreensão como a interpretação do texto a analisar (Moats, 2020; Morais, et al., 2010; National Reading Panel, 2000).

A **escrita** é a representação da linguagem oral, sendo uma capacidade complexa, guiada por um objetivo, implicando funções cognitivas específicas para a passagem de uma mensagem ao leitor - o próprio ou outra pessoa (Graham et al., 2012). Como tal, pode ser utilizada como meio de comunicação, transmissão de informações e/ou conhecimentos, entre outros, sem que

a mensagem/texto desapareça como na linguagem oral (Castles, et al., 2018; Graham et al., 2012; Moats, 2020; Pessoa, 2010; Treiman, 2018;). No ensino reflete-se a importância da escrita, também através da avaliação, isto porque a maior parte da avaliação é realizada através de testes escritos. São incluídos não só os parâmetros de avaliação sobre o conteúdo programático lecionado, mas também a legibilidade da letra, a organização e construção das respostas (Graham & Harris, 2015). Este facto remete e exemplifica as características fundamentais da escrita, tais como a evocação precisa da ortografia (Leite et al., 2006; Morais et al., 2010), a motricidade fina e a memorização dos movimentos motores associados à escrita (Antunes & Cohen, 2019), revelando aspetos associados à caligrafia e ao domínio do código ortográfico. Outro fator importante na elaboração de respostas ou textos é a organização e a construção dos mesmos, o que implica os processos de planeamento, textualização e revisão, que favorecem a conexão entre temáticas e uma melhor coerência textual (Antunes & Cohen, 2019; Graham et al., 2012; McCutchen, 1984; Morais, et al., 2010; Pessoa, 2010;).

Assim, e tendo em conta esta associação mais prática, são aprofundados os conceitos e processos mais relevantes implicados na escrita, isto é, os processos mais básicos: ortografia, caligrafia; e os processos cognitivos de ordem superior: o planeamento, textualização e revisão textual. A **ortografia** diz respeito à representação ortográfica (das unidades abstratas) da fala de uma determinada comunidade, sendo importante o domínio do respetivo sistema ortográfico (Rayner, et al., 2001; Treiman, 2018). Um bom escritor representa os fonemas presentes nas palavras realizando a recordação precisa, integral e ordenada dos grafemas, ou seja, é feita uma recordação ortográfica das palavras (Leite, et al., 2006; Morais, et al., 2010; Rayner, et al., 2001).

A investigação mostrou também que o conhecimento ortográfico favorece não só o desenvolvimento da capacidade de escrita como tem influência no próprio reconhecimento da mesma, isto é, na leitura das palavras escritas (Castles, et al., 2018; Treiman, 2018). No que diz respeito ao ensino, é importante o domínio da área a lecionar, incluindo a fonologia, morfologia e etimologia das palavras, bem como da perceção dos erros mais frequentes dados pelos alunos. Este conhecimento permite ao professor dar o *feedback* necessário e delinear e monitorizar as aulas de forma a salvaguardar a aprendizagem correta da ortografia (Moats, 2020; Treiman, 2018).

A **caligrafia** corresponde à escrita à mão, que pressupõe a motricidade fina e memória dos movimentos envolvidos na escrita de grafemas, palavras e textos. Estas características

implicam a forma como o lápis é agarrado, como são desenhadas e recordadas as sequências de grafemas de cada palavra (Antunes & Cohen, 2019; McCutchen, 2000). É importante que o professor tenha em conta a legibilidade dos grafemas, a organização espacial da língua escrita, assim como a ligação entre letras, comprimento das palavras e complexidade das sílabas (Leite, et al., 2006). Após a aquisição bem-sucedida desta capacidade a mesma realiza-se de forma automatizada (rápida e fluída), o que possibilita o acesso a outras capacidades cognitivas na seleção de palavras, construção de frases e organização de texto (McCutchen, 2000)

Os **processos de ordem superior** presentes na escrita revelam a necessidade de um objetivo ou resolução de uma problemática (do que é escrito) e flexibilidade ao longo da redação e finalização do texto (Graham et al., 2012; McCutchen, 1984). Assim, e como referido anteriormente, o processo de escrita poderá ser dividido em três fases: planeamento, textualização e revisão (Graham et al., 2012; McCutchen, 1984; Morais, et al., 2010; Pessoa, 2010). O **planeamento** refere-se ao momento em que são estabelecidos os objetivos para o que é escrito, incluindo a temática, conteúdo com respetivos tópicos a abordar, estrutura (introdução, corpo do texto e conclusão), o que permite delinear o texto de forma organizada (Leite, et al., 2006; McCutchen, 1984; Graham et al., 2012). A **textualização**, por sua vez, acontece ao longo da redação, isto é, à medida que a escritor avança no texto, deverá atentar na organização e construção frásica, a ligação entre frases, os parágrafos e as secções do texto (McCutchen, 1984; Graham et al., 2012). Após a redação é importante realizar a **revisão** do que foi escrito, relendo e verificando se a estrutura textual, os objetivos iniciais e estruturas frásicas foram bem definidos e executados ou se será necessária uma posterior retificação do texto (McCutchen, 1984; Graham et al., 2012). Estes processos podem ser melhorados através de atividades, sugerindo a redação de uma determinada tipologia textual, trabalhando com os alunos as etapas necessárias e respetivas características e detalhes, para que seja elaborado um bom texto, obedecendo a todas as etapas (Leite, et al., 2006).

Em suma, para o ensino mais adequado da leitura e da escrita, o professor deve ter em conta os métodos de ensino mais eficazes, que exigem o conhecimento da língua e dos processos psicolinguísticos específicos implicados nas duas competências. É importante, porém, frisar que ambas se influenciam mutuamente de forma positiva, isto é, o desenvolvimento de uma das capacidades irá levar à melhoria da outra, leitura ou escrita. Segundo a literatura, verifica-se que o domínio da escrita, incluindo a representação ortográfica da língua, influenciam a decodificação e compreensão do texto. Por sua vez, uma capacidade

de decodificação bem desenvolvida permite aperfeiçoar a capacidade de escrita, mais especificamente o domínio da ortografia (Andersen, et al., 2018; Graham, 2020; Morais, et al., 2010), verificando-se, deste modo, a reciprocidade entre a leitura e a escrita. Com base na importância do domínio destes conhecimentos serão aprofundadas adiante a relevância e a influência de uma preparação plena e completa de futuros professores através do curso superior.

1.4. Formação de Futuros Professores

O ingresso na carreira na área da docência tem vindo a sofrer diversas alterações que tornam cada vez mais evidentes a importância da formação de novos professores, demonstrada através da evolução da legislação. Em 1986, é estabelecido o princípio da formação inicial na área da docência ao nível superior (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), sendo a lei aprimorada em 1989 (Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro). Em 1997, torna-se necessário a obtenção do grau de licenciado para exercer a profissão (Lei n.º 115/97, de 19 de setembro). Surge posteriormente a repartição dos ciclos de estudo (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro), e com esta a exigência do grau de mestre como habilitação mínima para educadores de infância e professores do ensino básico e secundário.

Este regime é complementado (Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro) através da implementação de um “regime sequencial, organizado em dois ciclos de estudos”. Mais tarde, são ajustadas as medidas impostas pelos Decretos-Lei anteriormente referidos, resultando no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Este especifica diretrizes, objetivos, duração dos ciclos de estudos e “peso relativo”, isto é, ECTS (sistema europeu de transferência e acumulação de créditos) das áreas de ensino na formação de professores no ensino superior. Assim, e tendo em conta as alterações legislativas relativamente à formação de professores, torna-se visível e reforçada a necessidade de uma aquisição de conhecimentos concisos e sólidos por parte dos futuros docentes, o que permite aperfeiçoar a transmissão de conhecimento aos alunos (Jensen, et al., 2016), e consequentemente, melhorar a qualidade a aprendizagem dos mesmos (Lei n.º 79/2014, de 14 de maio), nomeadamente da leitura e da escrita.

Deste modo, é fundamental desenvolver e aprofundar esta temática pois, como referido por Moats (2020), a formação *«passa pelas questões do “porquê” e “qual” a forma de um ensino eficaz, preparando para o “como” alcançar a prática em contexto de sala de aula»*. Ou seja, espera-se do professor que domine um conjunto de competências que o capacitem para ensinar os alunos de forma mais eficaz. Para isso o professor necessita não só da aquisição e

domínio dos conhecimentos ao nível teórico, como também de conhecimentos ao nível prático baseado no contexto real de sala de aula.

Assim, é relevante serem abordados alguns fatores que influenciam a formação dos futuros professores e a aquisição dos conhecimentos para o ensino da leitura e da escrita, tais como: a bibliografia, os instrumentos e materiais de ensino/aprendizagem, as temáticas/conteúdos abordados, e a prática supervisionada. A investigação revela que existem cursos de formação de professores que apresentam as componentes atrás mencionadas ainda desatualizadas e de impacto científico insuficiente (Brady & Moats, 1997; Moats, 2020; Drake & Walsh, 2020; Spear-Swerling, 2009). Contudo, existem inúmeras referências e estudos atuais que podem ser uma base segura do tipo de ensino mais eficaz, incluindo estratégias, materiais, atividades, avaliações, entre outros, que podem melhorar a qualidade do conhecimento adquirido na formação (vide Castles, et al., 2018).

Indica-se ainda outro fator que remete para a complexidade de exigências requeridas aos professores de primeiro ciclo, uma vez que devem dominar o conhecimento de múltiplas disciplinas/áreas de ensino para as lecionar de forma eficaz. Ao longo do percurso de formação para a docência na área de educação básica, incluindo licenciatura e mestrado, são abordadas todas as áreas de ensino. Este facto poderá dificultar a aprendizagem e organização da formação do ensino superior, por um lado, ao nível da organização de Unidades Curriculares (UC) e do número de horas atribuídas a cada conteúdo, pois pode comprometer, ou mesmo desvalorizar alguma(s) área(s) de ensino. Especificamente, no que diz respeito à leitura e à escrita, alguns conteúdos são, por vezes, lecionados de forma breve, quando seria fundamental aprofundá-los. Daí que se encontre comprometida a aquisição de conhecimentos, como é o caso de estratégias de ensino, o sistema de escrita e desenvolvimento ortográfico, a consciência fonémica, a fluência da leitura, entre outros (Brady & Moats, 1997; Moats, 1994; NCTQ, 2006 cit in Spear-Swerling, 2009; Spear-Swerling, 2009; Walsh, et al., 2006).

Quanto ao conteúdo abordado na formação, surgem conceitos/conhecimentos que devem ser lecionados demonstrando as suas ligações; contudo, por vezes não se verifica esse encadeamento de ensino. São exemplos disso a relação entre as capacidades básicas de leitura (*basic skills of reading*) e a compreensão da leitura (Moats, 2020), ou a relação entre o conhecimento de bases de ensino (frequentemente não apresentadas pelos recém-graduados) e possíveis métodos e instrumentos de ensino (Jensen, et al., 2016). Este aspeto remete para o vínculo entre os estudos empíricos e a prática pedagógica, aperfeiçoando e adequando o

conhecimento científico e a sua eficácia aplicada ao ensino em contexto real de sala de aula (Jensen, et al., 2016; Kosnick & Beck, 2008 cit in Clark, Jones, Reutzler & Andreasen, 2013). Spear-Swerling, 2009)

A formação prática através da iniciação à prática pedagógica, ou seja, através de estágios curriculares permite fundamentar esta ligação. Neles são englobados objetivos/atividades de observação e colaboração, planificação, ensino e avaliação nos diversos contextos educativos (Conselho Nacional de Educação, 2019). Através da supervisão e orientação por bons profissionais, os futuros professores têm a oportunidade de adquirir novos conhecimentos no que diz respeito ao desempenho profissional em contexto real e, ainda, colocar em prática o conhecimento empírico adquirido anteriormente nas UC (International Literacy Associations, 2018; Jensen, et al., 2016; Lopes, et al., 2014; Spear-Swerling, 2009). Portanto, a investigação demonstra que apenas uma das variantes (teoria ou prática) é insuficiente para o ensino da leitura e da escrita (Kleickmann et al., 2012).

É, deste modo, vincada a importância da atualização do conteúdo abordado nas UC e da prática supervisionada através da utilização de diversos métodos de ensino e experiência com diferentes alunos (Brady & Moats, 1997). Segundo a literatura, demonstrou-se que, no início de carreira, o professor tende a utilizar com maior frequência, os conhecimentos sobre a estruturação do ensino adquiridos ao longo da sua formação (Clark, et al., 2013). Verifica-se, desta forma, a necessidade de incluir na formação alguns conteúdos conceptuais, sistemas, estrutura e formas da linguagem escrita e falada, bem como diversas atividades promotoras da literacia (Brady & Moats, 1997; Jensen, et al., 2016; Moats, 2020). De acordo com o supramencionado, possibilita-se a criação de bons alicerces, ferramentas e estratégias para que o futuro professor promova a evolução dos alunos, evitando possíveis dificuldades relacionadas com a leitura e a escrita (Brady & Moats, 1997; Moats, 2014). De facto, a literatura científica mostra que existem correlações positivas entre a qualidade de ensino, quer a nível do conhecimento, experiência e/ou capacidades intelectuais, e os resultados dos alunos (International Literacy Associations, 2018; Moats, 2014). Este aspeto é particularmente importante no início do percurso escolar dos alunos (1.º ciclo), pois estas aprendizagens são a base para o restante percurso e rendimento escolares dos alunos (Jensen, et al., 2016). É, portanto, necessário melhorar qualitativamente a formação de futuros professores, a fim de desenvolver e promover a evolução das crianças (Lopes, et al., 2014).

Finalmente, é importante recordar que um dos pontos fundamentais no ensino da leitura e da escrita é o conhecimento de todos os processos envolvidos, de forma a ser realizado o ajuste do ensino e melhoria na aprendizagem, assim como a sinalização de uma dificuldade (Lopes, et al., 2014; Taveira, 2005). Interessa, em qualquer área científica, pedagógica ou psicológica, identificar a dificuldade, perceber em que processo de aprendizagem se encontra a mesma, de modo a ser feito um ajuste ao método/estratégia de ensino, ou implementado um plano terapêutico (Brady & Moats, 1997; Moats, 2014; Taveira, 2005). Taveira (2005) alerta que em muitos “pedidos de ajuda que chegam ao serviço de psicologia” não consta a objetivação das dificuldades apresentadas pelos alunos, o que se traduz numa avaliação das dificuldades pouco precisa por parte dos professores, relativamente ao processo em défice e em que etapa do desenvolvimento de literacia se enquadra. São exemplos: o discurso do professor (“tem muitas dificuldades na leitura”); a incapacidade de diferenciar entre dificuldades na consciência fonémica ou na decodificação ou ao nível da compreensão da leitura; e ainda, a incapacidade de diferenciar entre um défice ao nível da conversão fonema/grafema (não respeitando a ortografia do português) ou ao nível de erros fonéticos (não respeitando a forma fonológica das palavras) (Brady & Moats, 1997; Taveira, 2005).

De acordo com o acima referido, é fundamental a colaboração e partilha de conhecimento entre profissionais de diferentes áreas científicas para que sejam tidas em conta diferentes perspetivas: ao nível cognitivo, conhecimento linguístico, perceção de diferenças individuais, e, ainda, a implementação de práticas profissionais eficazes, conciliando não só a teoria, mas também a prática (Brady & Moats, 1997; Moats, 2014; Taveira, 2005).

Posto isto, e segundo a literatura, verifica-se uma grande interligação entre uma formação e conhecimentos atualizados que se traduzem, no ensino mais pleno e eficaz que, por sua vez, irá possibilitar a diminuição das incidências de dificuldades dos alunos (Brady & Moats, 1997; McCutchen, 1984; Moats, 2020). Assim, a presente dissertação tem como objetivo contribuir para o conhecimento acerca da formação dos professores do 1.º ciclo para o ensino da leitura e da escrita. Através da análise dos cursos de formação para a docência de instituições de ensino superior privadas será possível identificar: (i) as UC específicas do ensino da leitura e da escrita no 1.º ciclo; (ii) o peso das UC na formação de futuros professores através dos ECTS; (iii) o conteúdo lecionado nas mesmas. Esta organização do estudo permitirá responder à questão “De que forma estão a ser preparados os futuros professores para o ensino da leitura e da escrita?”.

2. Método

2.1. Amostra

O estudo incide na análise dos cursos de formação de professores de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. São tidos em conta os planos de estudos atualizados, através da interseção da informação constante na fonte digital da respetiva IES, o despacho do Diário da República e a Acreditação da A3ES. Procedeu-se à análise de nove IES com cursos de formação para a docência em vigor/abertos no ano letivo 2020/2021. Das nove IES contactadas, apenas quatro enviaram os planos de estudo e fichas de UC e uma apresentava disponível esse material online. São selecionadas as Unidades Curriculares (UC), tendo em conta o seu domínio e a sua área científica (português ou ciências da educação). Os domínios correspondem a: 1) Formação na Área da Docência (FAD), com enfoque nas UC dedicadas ao conhecimento linguístico, psicolinguístico e literário; 2) Didáticas Específicas (DE), com enfoque nas UC relacionadas com o ensino da leitura, da escrita e da literatura; 3) Formação Educacional Geral (FEG), incluindo UC relativas às necessidades educativas especiais; por último, a 4) Iniciação à Prática Profissional (IPP), nas licenciaturas, e Prática de Ensino Supervisionada (PES), nos mestrados. O conteúdo analisado corresponde aos objetivos e conteúdos programáticos das UC presentes nas fichas das unidades curriculares (FUC), sendo averiguada a bibliografia, caso necessário, apenas para confirmação da análise anteriormente realizada. Verifica-se na Tabela 1 a totalidade de 79 UC analisadas, incluindo os quatro domínios e cursos investigados. Consta ainda a especificação de número de UC por domínio e curso.

Tabela 1

Número total de UC analisadas dos cursos de formação de professores de IES privadas por componente de formação.

N.º de UC por componente de formação					Total de UC por curso
	FAD	DE	FEG	IPP/PES	
Licenciatura	25	5	2	8	40
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB	5	6	6	9	26
Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico; Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB.	1	3	3	6	13
Total de UC por componente de formação	31	14	11	23	79

2.1.1. Critérios de exclusão e inclusão

Foram excluídas do estudo todas as UC que não se enquadram na descrição acima referida, ou seja, que não estejam relacionadas com o conhecimento da língua portuguesa, da estrutura da linguagem, das características do código ortográfico do português europeu e com o ensino da leitura e da escrita. Excluem-se, ainda, todas as UC optativas, devido à possibilidade de ausência de inscrição na UC, por parte dos alunos. Mais concretamente, pretendeu-se analisar o conjunto de conteúdos (conhecimentos e competências) assumidos pelas IES como indispensáveis à preparação dos futuros professores ao ensino da leitura e da escrita, e por essa razão, incluídos nas UC obrigatórias.

No que diz respeito às UC de IPP/PES e FEG, foram excluídas todas as UC que abordam apenas as temáticas relacionadas com: a) Creche e jardim de infância; b) 2.º ciclo; c) Áreas de conteúdo diferentes do Português; d) Contextos não formais, extraescolares, socioeducativos e não escolares; e) Metodologias de investigação e seminários associados a metodologias de investigação; f) Teoria e desenvolvimento curricular; g) História e fundamentos da Educação; h) Teorias da Educação.

Perante disparidades entre o plano de estudo apresentado na plataforma *online* e na informação constante nos documentos da A3ES, tanto nas FAD e DE, como nas IPP e FEG, o plano utilizado para análise foi o que se encontra na plataforma por ser, à partida, o mais atualizado. Relativamente às UC que abrangem de forma equivalente duas áreas de docência, como o Português e a Matemática, a mesma é analisada conforme o estipulado; contudo, é apenas contabilizada metade do número de ECTS apresentado no plano de estudos do curso. Este critério foi só aplicado num caso de um mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.2. Procedimentos

2.2.1. Primeira Fase

Na primeira etapa do estudo, realizou-se a identificação das IES privadas e respetivos cursos de licenciatura em Educação Básica e mestrados de habilitação para a docência (Ensino Pré-escolar e 1.º CEB, 1.º e 2.º CEB em Português/HGP e em Mat / CN, cf. D. L. n.º 79/2014) atualmente em vigor, sendo realizada a listagem das mesmas. Posteriormente os pares cursos/IES foram codificados de modo a salvaguardar o seu anonimato, bem como facilitar a análise dos dados. De seguida, efetuou-se a análise dos planos de estudo dos cursos,

selecionando-se as UC que de acordo com o Decreto-Lei 79/2014 e o Conselho Nacional da Educação (2019) são essenciais para a formação completa e de qualidade ao nível dos conhecimentos, competências e atitudes em quatro domínios, (1) FAD, (2) DE, (3) FEG, (4) IPP ou PES, e que define o número de ECTS atribuídos a cada UC com determinado domínio.

É, assim, crucial definir os domínios de acordo com o Decreto-Lei 79/2014: (1) Formação na Área de Docência (FAD) que tem por base complementar, reforçar e aprofundar os conhecimentos necessários para a docência (Decreto-Lei 79/2014 – Artigo 8.º) e, no presente estudo, mais especificamente na área da leitura e da escrita, realiza-se a análise das UC diferenciando o conhecimento linguístico do conhecimento literário; (2) Didáticas Específicas (DE), que devem incluir conhecimentos, capacidades e atitudes perante não só o conteúdo a lecionar, mas também o ensino das mesmas (Decreto-Lei 79/2014 – Artigo 10.º); (3) Formação Educacional Geral (FEG), que permite adquirir conhecimentos, capacidades e atitudes comuns a todos os professores, sendo abrangidos conhecimentos da psicologia do desenvolvimento, processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura e matemática, do currículo e avaliação, da escola como organização educativa, das necessidades educativas especiais, e da organização e gestão da sala de aula (Decreto-Lei 79/2014 – Artigo 9.º; Lopes, 2014); (4) Iniciação à Prática Pedagógica (IPP), referente às licenciaturas, ou Prática de Ensino Supervisionada (PES), referente aos mestrados, espera-se dos futuros professores que observem, colaborem e experienciem situações de ensino em diversas instituições e contextos, incluindo experiências de planificação, ensino e avaliação. Neste tipo de domínio, é possível pôr em prática o conhecimento teórico aprendido, o que oferece ferramentas e enriquece os futuros professores no domínio da prática pedagógica (Decreto-Lei 79/2014 – Artigo 11.º). Estes domínios foram agrupados em dois conjuntos: as FAD e DE, e as FEG e IPP/PES, resultando na listagem das UC a serem analisadas em cada conjunto. A partir deste agrupamento foram realizadas duas tabelas de partida, dos domínios FAD/DE e FEG/IPP ou PES, que permitiram uma análise mais aprofundada.

Seguidamente, introduziram-se os dados da área científica e disciplinar, qual a equipa docente responsável e em que semestre ocorre a UC e os respetivos ECTS, tendo em conta os Despachos do Diário da República, confirmados e intercalados com os planos curriculares apresentados pelas IES. Na tabela das FAD/DE, categorizaram-se as UC de FAD, tendo por base os objetivos e conteúdos programáticos em conhecimento linguístico e literário. As UC do domínio DE da leitura e da escrita foram categorizadas com base em 4 categorias, consideradas como componentes essenciais, DE1 – que tem em conta a estrutura e sequência do que deve ser

ensinado (inclui o conhecimento de como as habilidades de leitura e escrita se desenvolvem), DE2 – que enquadra o tipo de instrução e materiais mais eficazes, DE3 – que inclui a avaliação das capacidades de leitura e escrita e, por último, DE0 – quando nenhuma das outras características se verifica.

A partir desta categorização foi possível criar uma tabela de estatística descritiva que identifica de forma clara e concisa os dados anteriormente introduzidos. Estes são apresentados por curso, ou seja, identificando por curso de IES o n.º de ECTS atribuídos às UC de FAD de conhecimento linguístico ou literário e às UC de DE, incluindo as subcategorizações (DE1, DE2, DE3, DE0). As fichas da UC foram analisadas e tendo-se verificado que as UC de conhecimento literário não continham conteúdos no domínio da linguística ou relacionados com o ensino da língua, da leitura e da escrita em português, não foram estas UC objeto de mais análise. Seguidamente, consoante o nível do ciclo de estudos em questão, foram calculados os valores mínimos e máximos, a moda do n.º de ECTS e UC, e ainda a percentagem em relação ao valor mínimo de ECTS por UC estabelecido pelo Decreto-Lei 79/2014 (Português: Mín 30, Máx 35; Didáticas Específicas: Mín 15). Relativamente aos domínios das UC de FEG e IPP / PES foram igualmente elaboradas tabelas de estatística descritiva com base na sua categorização. Relativamente às UC de FEG, todas potencialmente relacionadas com processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura (incluindo as disciplinas de psicologia e psicologia do desenvolvimento), avaliação, das necessidades educativas especiais (Decreto-Lei 79/2014 – Artigo 9.º) foram analisadas. Também para estes domínios é apresentada a divisão clara entre licenciatura e mestrado, identificando por IES o n.º de ECTS atribuídos às UC de FEG e às UC de IPP/PES. Calcularam-se os valores mínimos e máximos, a moda do n.º de ECTS e UC e, por fim, a percentagem em relação ao valor mínimo de ECTS por UC, estabelecido pelo Decreto-Lei 79/2014 ao nível de cada ciclo de estudos.

É de referir que não foram preenchidos os dados correspondentes às IES que não disponibilizaram as FUC, pois mesmo sendo tidas em consideração numa primeira análise, a informação disponível não permitiu a categorização criteriosa, nem ao nível das DE, nem da atribuição de domínios.

2.2.2. Segunda Fase

Procedeu-se a uma segunda análise das UC relativas à FAD, com base nos objetivos, conteúdos programáticos, e outras especificações presentes nas FUC, incidindo na subcategorização do conhecimento linguístico, e excluindo as UC que abordam o conhecimento

literário. Ao longo da análise, foram assinaladas as subcategorias que fazem parte das três componentes destacadas, ou seja, (1) conhecimento linguístico – a fonética, a fonologia, a morfologia, a ortografia, a semântica, a sintaxe/estrutura textual; (2) ensino da leitura – a consciência fonémica e a relação oral e escrita, o ensino fónico e grafo-fonémico, a fluência da leitura, o vocabulário, a compreensão da leitura; (3) ensino da escrita – a ortografia, a caligrafia, o processo de escrita (planeamento, textualização e revisão). Após este processo, e por interessar o conjunto de componentes no conjunto de UC de cada curso, foi elaborada uma tabela onde são abrangidas todas as subcomponentes por curso de formação (por exemplo, da licenciatura em Educação Básica da IES X).

Num segundo momento, elaborou-se uma tabela onde as subcomponentes são agrupadas nas componentes principais, o que permite saber quantas subcomponentes estão presentes em cada componente por curso de formação. Para uma melhor perceção dos resultados, foi realizado o cálculo das percentagens de subcomponentes por componente principal. Este cálculo permite saber, por exemplo, qual a percentagem de conhecimento linguístico, da leitura e/ou da escrita, lecionados de modo global por cada nível de formação. As categorizações foram divididas entre licenciatura e mestrados, sendo que dois não estão apresentados em gráfico por serem um de cada curso (mestrado em 1.º e 2.º CEB em Matemática e Ciências Naturais e mestrado em 1.º e 2.º CEB em Português e História Geografia de Portugal). Relativamente à categorização, a mesma é realizada através da associação entre quantidade de subcomponentes e uma letra, que corresponde a um intervalo de número de subcomponentes presente numa componente. Segue a descrição das correspondências, para o conhecimento linguístico: A – 6, B – 4 a 5, C – 3, D – 2 a 1, E – 0; para o conhecimento da leitura: A – 5, B – 4, C – 3, D – 2, E – 1 a 0; para o conhecimento da escrita: A – 3, C – 2, E – 1 a 0. Este processo permite o cálculo das percentagens, bem como a criação de gráficos que demonstram de forma mais explícita os resultados desta análise.

Num terceiro momento, por surgir a possibilidade de as IES dividirem os conhecimentos das componentes pelos ciclos de estudos, é relevante verificar o número de componentes que constituem a formação – licenciatura e mestrado – por IES. Esta análise permite perceber se as componentes não lecionadas num ciclo de estudo são abordadas no ciclo de estudo seguinte, ou seja, se é ou não compensada a ausência de componentes nos diversos ciclos de estudo de cada IES.

2.2.3. Terceira Fase

Sendo fundamental que na formação para a docência sejam feitas aprendizagens relativas à prática profissional, nomeadamente, no que diz respeito a métodos e estratégias de ensino, mostra-se essencial a análise das UC que abordam essas matérias (aplicação do conhecimento empírico do ensino em contexto pedagógico, tanto a nível teórico como prático ou teórico-prático ao longo do curso de formação). Assim, após confirmar a atribuição dos domínios FEG e IPP, realizada na 1.^a fase, procedeu-se a uma análise mais aprofundada das FUC, considerando-se também a inclusão das UC que abordam a temática das dificuldades específicas da leitura e da escrita. Esta análise centrou-se no conteúdo dos objetivos, o conteúdo programático e as metodologias de ensino (incluindo a avaliação) de cada UC, o que permitiu a caracterização do ensino e da prática pedagógica, bem como do contexto onde se enquadram. No que diz respeito à prática pedagógica, a mesma foi repartida em cinco categorias, nomeadamente: A – com foco na leitura e na escrita; B – genérica, ou seja, sem ser especificado o domínio abordado (por exemplo, Matemática ou Português); C – ausência de informação relativa à existência de prática pedagógica; D – quando são abordadas práticas pedagógicas, tais como modelos pedagógicos teóricos, mas não são exercitados em contexto prático; e por último, E - em caso de ausência da FUC. Quando a UC preenche os requisitos para ser categorizada como A (específica da leitura e da escrita) ou B (genérica), será também categorizado o contexto onde a mesma se insere, o que não se verifica se a prática profissional equivaler a C, D ou E. A categorização do contexto pedagógico divide-se em cinco possibilidades: A – prática em contexto real de forma supervisionada; B – simulação da prática, tal como, por exemplo, a aplicação de estratégias, métodos aos colegas; C – observação da prática pedagógica como, por exemplo, através da visualização de vídeos que demonstram a aplicação de métodos e estratégias de ensino; D – no caso da inexistência de informação relativa ao contexto; E – FUC indisponível.

Num terceiro momento, são analisadas as FUC relativas ao ensino de estratégias e métodos para uma boa prática pedagógica, isto é, experiências de planificação, ensino e avaliação. O critério de categorização utilizado é idêntico para as três estratégias, mais especificamente: A – para um processo direcionado para a leitura e da escrita; B – genérico, ou seja, não são especificados os domínios abordados; C – quando não existe informação sobre este processo; D – são aprendidas estratégias e/ou métodos, mas não são praticados em contexto real (prática a partir de simulação e observação enquadram-se nesta categoria); E – FUC indisponível. São de referir dois exemplos que demonstram, em parte, os critérios de análise e

categorização feita ao conteúdo analisado, tais como: (a) quando na FUC é referido “intervenção nos contextos”, a experiência atribuída a esta citação é a de ensino (C – por ser genérico); (b) quando surgem expressões como “avaliação de projetos” (hipótese de não estar relacionado com a avaliação dos alunos), “implementação de projetos” ou “planificação de projetos” sem qualquer explicação adicional, as mesmas são categorizadas como C (ausência de informação relativa às experiências em questão).

Por fim, verificou-se de que forma as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita estão presentes como componente de ensino na formação de futuros professores. No que diz respeito à categorização, esta é realizada de forma idêntica às anteriores, mas de modo mais abreviado: A – específicas da leitura e da escrita; B – genérica; C – ausência de informação; D – bases teóricas, sem prática em contexto real; E – FUC indisponível. Esta componente foi analisada não só nas UC mais específicas sobre as necessidades educativas especiais, mas em todas as UC de FEG e IPP/PES, realizando-se a categorização de C (ausência de informação) quando esta componente não se encontrava presente na FUC.

De forma a apresentar a análise/categorização realizada, procedeu-se de forma gradual à síntese da informação através da elaboração de tabelas com a informação fundamental. O processo foi repartido por quatro etapas: (1) categorização realizada por IES e respetivo curso de formação; (2) categorização apenas por curso de formação (por exemplo, licenciatura em Educação Básica); (3) realização de tabelas que permitem o cálculo percentual da categorização atribuída por cada componente analisada por curso; (4) resultados apresentados em gráfico – à exceção dos cursos de Mestrado de 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico e Mestrado de 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico, cuja apresentação em gráfico não se justifica.

3. Resultados

A apresentação dos resultados será feita em três fases, tal como foi organizado o procedimento da presente dissertação, o que permite uma melhor compreensão das etapas e respetivos resultados. É fundamental referir que serão apresentadas apenas as tabelas e gráficos que possibilitam uma visão global e uma análise objetiva dos dados pretendidos da investigação realizada, sem comprometer o anonimato das instituições.

3.1. Primeira Fase

Esta fase divide-se em dois momentos, primeiro na análise das UC com as componentes de formação FAD e DE, e segundo, na análise das UC com as componentes de formação FEG e IPP. No que diz respeito ao primeiro momento, para os cursos de licenciatura em Educação Básica, (Tabela 2) não foram preenchidas as linhas correspondentes a quatro cursos, cujas informações, embora se enquadrem nos critérios de seleção do estudo, não estavam disponíveis para análise. As disciplinas de FAD são separadas em três áreas: conhecimento linguístico; conhecimento literário; e totalidade de UC de FAD, sendo que em cada categoria é apresentado o número total de ECTS e respetivo número de UC, para cada curso. Como referido no procedimento, considera-se importante a separação dos conhecimentos linguístico e literário, embora esta separação não aconteça no Decreto-Lei 79/2014, o qual define apenas o n.º de ECTS mínimos para as UC de FAD que se dediquem ao ensino do Português, na sua totalidade.

Relativamente ao domínio de FAD, na Tabela 2, observa-se uma ligeira variabilidade entre IES, no que diz respeito ao número de UC dedicadas ao estudo da linguagem e da língua, assim como ao número de ECTS. Verifica-se que o conhecimento linguístico tem uma atribuição mais alta de ECTS do que o literário. As percentagens em relação ao valor mínimo de ECTS de FAD indicados no Decreto-Lei n.º 79/2014 (mínimo de 30 ECTS para FAD relativas ao Português) revelam se os cursos apresentam pelo menos o número mínimo de ECTS, isto é, caso a percentagem seja igual a 100, o curso apresenta o valor mínimo de ECTS estabelecidos por lei. Neste seguimento, verifica-se que o total de ECTS analisados se encontra na maioria no limite mínimo atribuído pelo Decreto-Lei, e mais baixo num dos casos observados, com 80% do valor mínimo.

Em relação à componente de formação DE, na Tabela 2, são apresentados o n.º de ECTS e a quantidade correspondente de UC. Por cada curso são especificados os temas abordados nas DE lecionadas, categorizando assim as DE pelas quatro dimensões referidas no procedimento, ou seja, DE0, DE1, DE2 e DE3. Todos os cursos lecionam apenas uma UC relativa às Didáticas Específicas da Leitura e da Escrita, com um número diferente de ECTS. Realça-se, deste modo, a divergência de ECTS que cada curso/IES atribui às UC de DE dedicadas ao ensino da leitura e da escrita. Observa-se, ainda, que em nenhum dos IES são abrangidos o conjunto dos três tipos de DE, sendo que apenas um englobou dois e os restantes um tipo. De um modo global, a DE mais abrangida foi a do tipo 2, e a do tipo 3 apenas se verificou em um IES. No entanto, é essencial frisar a importância de todos eles na estrutura no plano de estudos e, consequentemente, na formação de futuros professores.

Tabela 2

Estatísticas descritivas de ECTS de UC de interesse por componentes de formação em cada curso de licenciatura em Educação Básica (EB) do subsistema de ensino superior privado.

Componente de formação													
FAD				Total ECTS*	Total UC	% em relação valor Min	DE				% em relação valor Min		
C. Linguístico		C. Literário					Didática da Leitura e Escrita						
N.º ECTS	N.º UC	N.º ECTS	N.º UC				N.º ECTS**	N.º UC	DE0	DE1	DE2	DE3	
25	5	6	1	31	6	103	5	1			x		33
18	3	12	2	30	5	100	6	1			x		40
18	3	12	2	30	5	100	3	1	x	x			20
18	3	6	1	24	4	80	4	1	x	x			27
24	4	6	1	30	5	100	4	1				x	27
Min-Max.	18-25	5-3	6-12	1-2	24-31	6-4	80-103	3-6	1				20-40
Moda	18	3	6	1	30	5	100	4	1				27

Nota. N.º total de ECTS do curso 180

*ECTS para Português: Mínimo 30, Máximo 35 segundo o D. L. n.º 79/2014

** ECTS para Didáticas Específicas: Mínimo 15 segundo o D. L. n.º 79/2014

Quanto à percentagem em relação ao valor mínimo de ECTS estipulado pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 (mínimo de 15 para DE), ressalva-se que este diz respeito ao total de DE lecionadas no curso de formação e não especificamente às DE da Leitura e da Escrita. Contudo, as percentagens apresentadas correspondem à percentagem mínima referente às DE da Leitura e da Escrita, assumindo-se uma distribuição equitativa do tempo dedicado às didáticas de cada área disciplinar de frequência obrigatória (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-motoras) (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho). As percentagens obtidas entre 20% e 40% correspondem à percentagem de UC de Didática da Leitura e da Escrita, isto é, a percentagem obtida na análise corresponde apenas a uma parte do valor mínimo de ECTS estipulados para as DE.

Quanto à formação de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Educação Básica, na Tabela 3, o procedimento realizado foi idêntico ao da licenciatura. No que diz respeito à componente de formação FAD, verifica-se que, embora esta componente de formação seja abordada em quatro de cinco IES, apenas em dois é abordado o conhecimento linguístico, com atribuição de ECTS diferente para as duas UC (3 e 6 ECTS). Portanto, confirma-se que neste ciclo de estudos são lecionadas mais UC abrangendo o conhecimento literário do que o conhecimento linguístico. Passando para a análise da percentagem em relação ao valor mínimo estipulado pelo Decreto-Lei 79/2014 (18 ECTS), observa-se que menos de 42% do valor mínimo estipulado de ECTS para as FAD é dedicado às FAD específicas da leitura e da escrita.

No que diz respeito à componente de formação DE, na Tabela 3, é feita a análise da categorização na totalidade de UC, isto é, a subcategoria zação é apresentada na tabela para o conjunto de UC e não para cada UC individualmente. Verifica-se a prevalência de DE do tipo 2, e menor abordagem do tipo 1, sendo as do tipo 3 abordadas em três IES. A percentagem em relação ao valor mínimo estipulado de ECTS indica, no entanto, que apenas entre 13% e 31% dos 36 ECTS mínimos são realmente dedicados ao ensino do Português, estando as restantes DE focalizadas nos outros conteúdos programáticos.

Tabela 3

Estatísticas descritivas de ECTS de UC de interesse por componentes de formação em cada curso de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico dos subsistemas do ensino superior.

Componente de formação														
FAD					DE									
C. Linguístico		C. Literário		Total ECTS*	Total UC	% em relação valor Min	Didática da Leitura e Escrita				% em relação valor Min			
N.º ECTS	N.º UC	N.º ECTS	N.º UC				N.º ECTS**	N.º UC	DE0	DE1		DE2	DE3	
0	0	0	0	0	0	0	11	2		x	x		31	
6	1	0	0	6	1	33	6	1				x	17	
3	1	4,5	1	7,5	2	42	4,5	1					x	13
0	0	5	1	5	1	28	6	1				x	x	17
0	0	4	1	4	1	22	5	1		x	x	x	14	
Min-Max.	0-6	0-1	0-5	0-1	0-7,5	0-2	0-42	4,5-11	1-2					13-31
Moda	0	0	0	1	N.A.	1	N.A.	11	1					17

Nota. N.º total de ECTS do curso 120

*ECTS para as várias áreas de docência Mín 18

** ECTS para Didáticas Específicas: Mín 36 segundo o D. L. n.º 79/2014

Tabela 4

Estatísticas descritivas de ECTS de UC de interesse por componentes de formação em cada curso de mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico e no curso de mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Componente de formação													
FAD							DE						
C. Linguístico		C. Literário		Total ECTS*	Total UC	% em relação valor Min.	Didática da Leitura e Escrita				% em relação valor Min.		
N.º ECTS	N.º UC	N.º ECTS	N.º UC				N.º ECTS**	N.º UC	DE0	DE1		DE2	DE3
0	0	0	0	0	0	0	4	1			X		13
5	1	0	0	5	1	19	7	2	X				23
Min.- Max.	0-5	0-1	0	0	0-5	0-1	0-19	4-7	1-2				13-23
Moda	N.A.	N.A.	0	0	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.				N.A.

Nota. N.º total de ECTS do curso 120

* ECTS para as várias áreas de docência Min. 27

** ECTS para Didáticas Específicas: Min. 30 segundo o D. L. n.º 79/2014

Para finalizar o primeiro momento, foram analisados os cursos de mestrados em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico, e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Como indicado na Tabela 4, à semelhança das Tabelas 2 e 3, não foram obtidos os dados necessários à análise da formação assegurada por três IES. Relativamente à percentagem em relação ao valor mínimo estipulado pelo Decreto-Lei 79/2014, isto é, mínimo de 27 ECTS para a área da docência (sem especificação da área), verifica-se que apenas 19% se foca na área do Português com ênfase no conhecimento linguístico.

No que diz respeito à componente de formação de DE, observa-se que, embora abordada em três UC, é somente especificada numa UC como tipo 2. Constatou-se que a percentagem em relação ao valor mínimo estipulado é apenas entre 13% e 23% do valor total de 30ECTS. Ao nível da atribuição de ECTS, é espelhada uma disparidade de 10% entre as percentagens dos dois cursos, resultado da diferença do número de UC.

Tabela 5

Estatísticas descritivas de ECTS de UC de interesse por componentes de formação em cada curso de licenciatura em Educação Básica dos subsistemas do ensino superior.

	Componente de Formação					
	FEG*			IPP**		
N.º ECTS*	N.º UC	% em relação valor Min.	N.º ECTS**	N.º UC	% em relação valor Min.	
0	0	0	8	1	53	
4	1	27	4	1	27	
0	0	0	12	3	80	
0	0	0	16	2	107	
2	1#	13	8	1#	53	
Min.-Max.	0 - 4	0 - 1	0 - 27	4 - 16	1 - 3	27 - 107
Moda	0	0	0	8	1	53

Nota. # Dispomos da documentação que possibilita a análise, no entanto, algumas FUC podem encontrar-se incompletas (ausência de Bibliografia)

*Artigo 13.º: b) Formação educacional geral: min 15, D.L. n.º 79/2014

** Artigo 13.º: d) Iniciação à prática profissional: min 15, D. L. n.º 79/2014

Num segundo momento, são apresentados os resultados correspondentes às UC com componentes de formação FEG e IPP, nos cursos de licenciatura em Educação Básica e nos mestrados previamente referidos. No que diz respeito à análise do curso de licenciatura (Tabela 5) verifica-se que, ao nível das UC de FEG relacionadas com o ensino do português e as dificuldades educativas especiais, apenas dois IES englobam uma UC. Estas são valorizadas com uma diferença de 2 ECTS entre cursos, sendo a maior percentagem de apenas 27% do valor mínimo estipulado por Lei de 15 ECTS.

O domínio de IPP é abordado em todos os IES em pelo menos uma UC, com uma percentagem acima de 50% em relação ao valor mínimo estipulado de 15 ECTS, exceto numa IES. Quanto à atribuição de ECTS focada em IPP que abrangem o ensino, aprendizagem e avaliação da leitura e da escrita, verifica-se uma tendência de aproximadamente 8 ECTS, sendo que em duas IES os valores são significativamente mais baixos (4 ECTS).

Tabela 6

Estatísticas descritivas de ECTS de UC de interesse por componentes de formação em cada curso de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico dos subsistemas do ensino superior.

	Componente de formação					
	FEG*			PES**		
	N.º ECTS*	N.º UC	% em relação valor Min.	N.º ECTS**	N.º UC	% em relação valor Min.
	10	2	167	20	1	42
	9	2	150	24	2	50
	6	1	100	24	2	50
	0	0	0	26	2	54
	2	1#	33	23	2#	48
Min.-Max.	0 - 10	0 - 2	0 - 167	20 - 26	1 - 2	42 - 54
Moda	N.A.	N.A.	N.A.	24	2	50

Nota. # Dispomos da documentação, no entanto, algumas FUC podem encontrar-se incompletas (ausência de Bibliografia).

*Artigo 14.º: b) Formação educacional geral: min 6, D.L. n.º 79/2014

** Artigo 14.º: d) Iniciação à prática profissional: min 48, D.L. n.º 79/2014

Relativamente aos Mestrados em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Tabela 6, no que diz respeito ao domínio de FEG, demonstra-se que as UC são mais valorizadas ao nível de ECTS do que na secção anteriormente referida. Ou seja, em 3 casos, a percentagem mínima estipulada é atingida e até ultrapassada, com valor máximo de 167%. Apenas em dois mestrados, apenas 33% é relacionado com a leitura e escrita, e num outro não é abordado.

Quanto às componentes de PES, verifica-se, de algum modo, a sua valorização nos mestrados, uma vez que estão presentes duas UC por IES (excetuando um) – especificamente, entre 42% a 54% do valor mínimo estipulado (48 ECTS) é dedicado a este domínio de formação com foco na leitura e na escrita.

Tabela 7

Estatísticas descritivas de ECTS de UC de interesse por componentes de formação em cada curso de mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico e no curso de mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

	Componente de formação					
	FEG*			PES**		
	N.º ECTS	N.º UC	% em relação valor Min.	N.º ECTS**	N.º UC	% em relação valor Min.
	3	1	50	24	2	50
	3	1	50	24	2	50
Min.-Max.	3	1	50	24	2	50
Moda	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A..

Nota. *Artigo 14.º: b) Formação educacional geral: min 6, D.L. n.º 79/2014

** Artigo 14.º: d) Prática de Ensino Supervisionada: min 48, D.L. n.º 79/2014

Na Tabela 7, observa-se que em ambos os cursos é atribuído 50% do valor mínimo estipulado (6 ECTS). O mesmo se observa nas UC de PES, embora o número de ECTS seja mais elevado nesta componente de formação (48 ECTS). Verifica-se, portanto, que o domínio

de FEG ao nível de mestrados apresenta valorizações diferentes consoante o curso. Mas relativamente ao domínio de PES, mantém-se a valorização das UC aproximadamente idêntica.

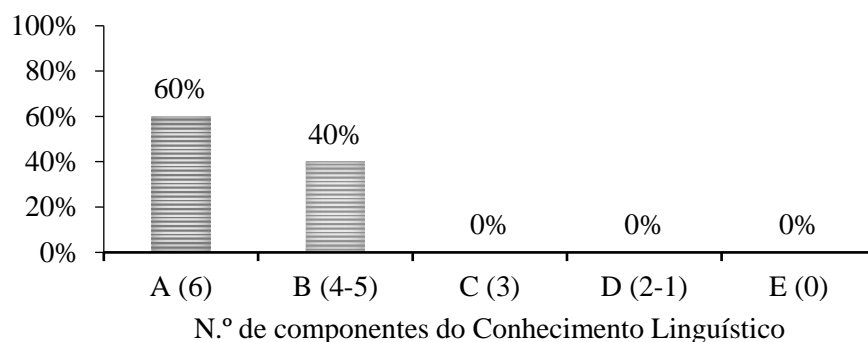
Concluída a primeira fase, compreendem-se algumas irregularidades bem como discrepâncias de atribuição de ECTS às disciplinas de ensino da leitura e da escrita entre os dois ciclos de estudo analisados, bem como entre IES no próprio ciclo de estudo. Este resultado indica diferente valorização das UC, ou seja, possível destaque ou desvalorização de conhecimentos fundamentais para o ensino da leitura e da escrita. Constata-se que existe um foco maior na abordagem e valorização sobre estrutura da língua portuguesa nas licenciaturas, no que diz respeito ao conhecimento linguístico. Quanto às estratégias de ensino, nas UC de DE, verifica-se uma abordagem mais completa nos mestrados, sendo que num curso foram incluídos três tipos de DE, o que não se verifica nas licenciaturas. Relativamente às FEG que, como referido, permitem a aquisição de conhecimentos e capacidades sobre o desenvolvimento das crianças, suas aprendizagens e diversidade, entre outras especificidades, estão mais presentes nos mestrados (quatro de cinco lecionam uma ou mais UC) do que nas licenciaturas (apenas dois de cinco cursos lecionam uma UC). Por fim, verifica-se que a prática de ensino supervisionada (PES) nos mestrados é lecionada em maior número de UC do que a iniciação à prática pedagógica (IPP) nas licenciaturas, o que corresponde à valorização através de ECTS estabelecida no Decreto-Lei 49/2014. Contudo, embora a percentagem seja mais alta ao nível das licenciaturas, importa destacar que o número mínimo de ECTS exigido por Lei é menor que nas UC de PES ao nível dos mestrados.

3.2. Segunda Fase

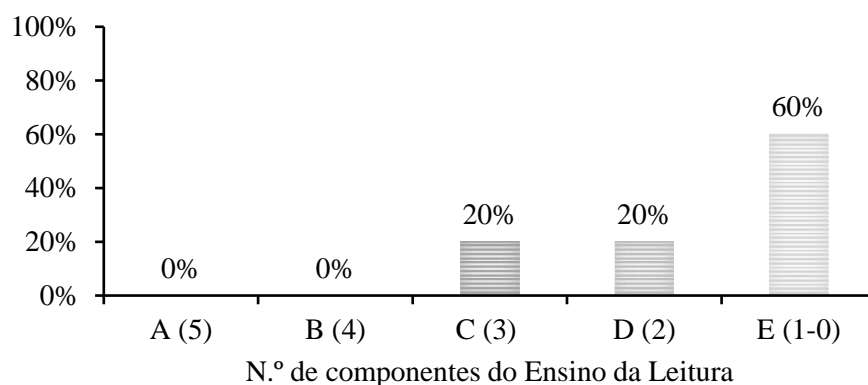
Nesta fase do estudo, as componentes analisadas são apresentadas em forma de gráfico para facilitar a interpretação dos resultados. É exibida a percentagem de cursos de licenciatura e mestrado que asseguram a totalidade, parte ou nenhuma das componentes no domínio do Conhecimento Linguístico, Ensino da Leitura e Ensino da Escrita. Numa segunda análise, é averiguado se as componentes são compensadas no mestrado, caso não tenham sido abordadas durante a licenciatura. Em terceiro lugar, é feita uma análise mais aprofundada, apresentando-se as percentagens de cursos que asseguram cada uma das componentes. Quanto às Figuras 1 a 6 apresentadas nesta fase, verificam-se no eixo horizontal os grupos/códigos representativos das quantidades de componentes lecionados (os grupos/códigos variam entre componentes), e no eixo vertical as percentagens correspondentes.

Figura 1

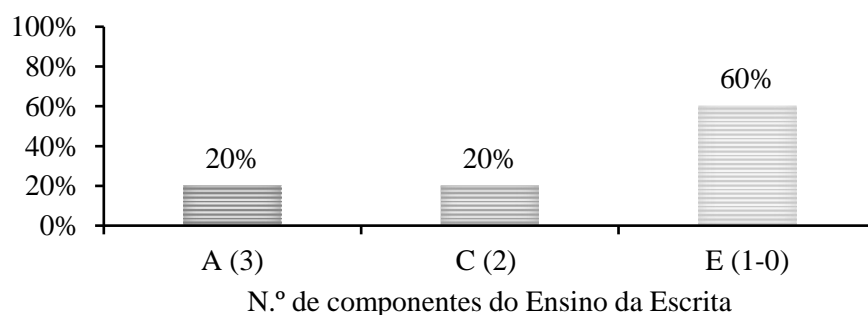
Percentagem do Conhecimento Linguístico presente nas licenciaturas em Educação Básica

**Figura 2**

Percentagem das componentes do Ensino da Leitura nas licenciaturas em Educação Básica

**Figura 3**

Percentagem das componentes do Ensino da Escrita nas licenciaturas em Educação Básica



Tendo como objetivo apresentar os resultados de forma mais clara, os mesmos são analisados por curso. De referir que para a análise das licenciaturas foram contabilizados apenas 5 cursos, devido à ausência de dados fornecidos. Quanto à análise da percentagem do

número de componentes presentes do Conhecimento Linguístico, na Figura 1, do Ensino da Leitura, na Figura 2, e do Ensino da Escrita, na Figura 3, nas licenciaturas, verifica-se que a componente com mais subcomponentes abordadas é a do Conhecimento Linguístico: 60% dos cursos aborda as cinco subcomponentes. Em contrapartida, as percentagens tanto do Ensino da Leitura como da Escrita demonstram que 60% dos cursos não mencionam ou mencionam apenas uma subcomponente, e apenas 20% aborda três e duas componentes. Ou seja, de acordo com a informação disponível nas FUC, constata-se que a maioria dos cursos não apresenta evidência de que os futuros professores estejam a aprender todas as componentes indispensáveis para a aprendizagem do ensino da leitura e da escrita.

Figura 4

Percentagem do Conhecimento Linguístico presente nos mestrados de Ensino Pré-Escolar e 1.º Ciclo de Educação Básica

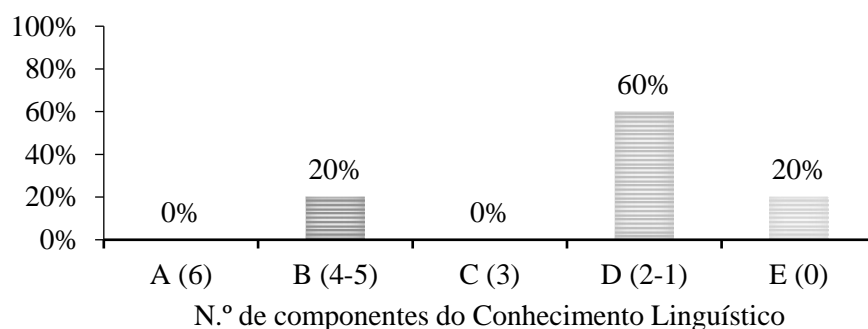


Figura 5

Percentagem das componentes do Ensino da Leitura nos mestrados de Ensino Pré-Escolar e 1.º Ciclo de Educação Básica

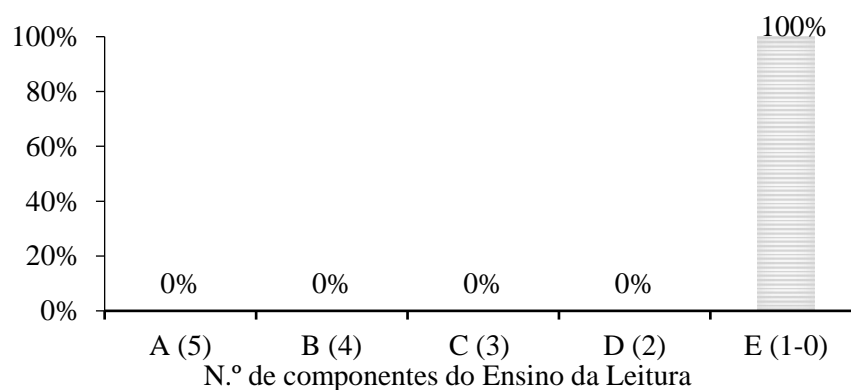
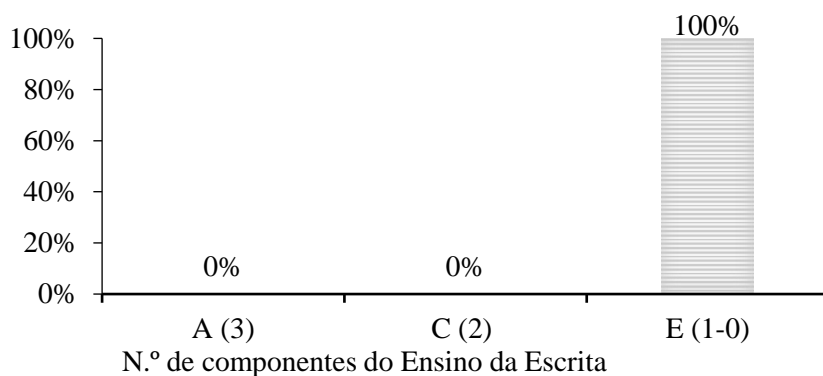


Figura 6

Percentagem das componentes do Ensino da Escrita nos mestrados de Ensino Pré-Escolar e 1.º Ciclo de Educação Básica



Por não se justificar a apresentação dos resultados em gráfico para os cursos de mestrado de 1.º Ciclo de Ensino Básico e 2.º Ciclo de Ensino Básico em Matemática e Ciências Naturais e mestrado de 1.º Ciclo de Ensino Básico e 2.º Ciclo de Ensino Básico em Português, Geografia e História de Portugal, segue-se a análise por extenso dos mesmos. O primeiro apresenta apenas uma componente no módulo do Ensino da Leitura, enquanto o segundo apresenta uma componente no módulo do Conhecimento Linguístico e uma do Ensino da Leitura. Nenhum dos cursos apresenta componentes na modalidade do Ensino da Escrita, o que não parece consistente com a formação de futuros professores que terão como tarefa primordial do seu trabalho ensinar a ler e escrever.

No que concerne à análise dos resultados da totalidade dos mestrados, regista-se uma tendência mais baixa de abordagem de componentes. Mais concretamente, apenas 20% dos cursos engloba quatro a cinco componentes do Conhecimento Linguístico, na Figura 4, prevalecendo a maior percentagem entre duas e uma componente abordada. Este resultado confirma a análise apresentada na primeira fase de que nos mestrados apenas um reduzido número de UC engloba o conhecimento linguístico. Demonstra-se também aqui que as componentes do Ensino da Leitura, na Figura 5, e da Escrita, na Figura 6, são tidas pouco em conta, sendo no máximo mencionadas uma vez, e em alguns cursos de mestrado as mesmas nem sequer são incluídas. Com isto, verifica-se que também ao nível dos mestrados existe uma reduzida abordagem das componentes fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita, e ainda, dos conhecimentos substanciais sobre a estrutura da língua portuguesa e relação entre a linguagem escrita e oral.

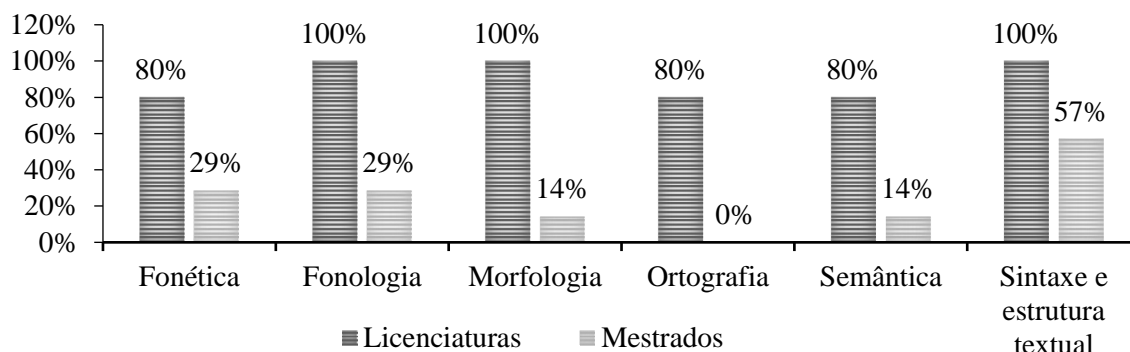
De acordo com os resultados, observa-se que, ao nível da licenciatura, a componente com mais subcomponentes é a do Conhecimento Linguístico, enquanto ao nível dos mestrados, se regista uma tendência mais baixa na abordagem de subcomponentes e componentes deste conhecimento. Em contrapartida, demonstra-se que tanto no Ensino da Leitura como da Escrita a maioria dos cursos não menciona ou menciona apenas uma subcomponente, sendo que os restantes abordam no máximo duas a três componentes.

Em segunda instância, como referido acima, cruzaram-se as informações das componentes incluídas nas formações de licenciaturas e mestrados, de modo a verificar se as componentes não lecionadas na licenciatura de uma IES seriam compensadas posteriormente no mestrado dessa mesma IES. Neste seguimento, é importante ter em conta que só se considerou a compensação de componentes, quando o mestrado abrangeu a(s) componente(s) em falta nas licenciaturas, e não quando abrangiam as mesmas componentes que na licenciatura; considera-se, ainda, que a compensação parcial se refere, tal como o nome indica, ao preenchimento de algumas lacunas, e não na sua totalidade, apresentadas na licenciatura. Posto isto, os resultados demonstram que não existiu uma compensação total das lacunas apresentadas para nenhuma das componentes analisadas. O Conhecimento Linguístico não foi compensado parcialmente em nenhum mestrado, e observam-se duas de cinco licenciaturas com lacunas. Relativamente às componentes do Ensino da Leitura, verificou-se que existem lacunas nas cinco licenciaturas, sendo que três são compensadas parcialmente apenas na subcomponente da Compreensão da Leitura em quatro mestrados, e nas restantes licenciaturas não são compensadas de todo.

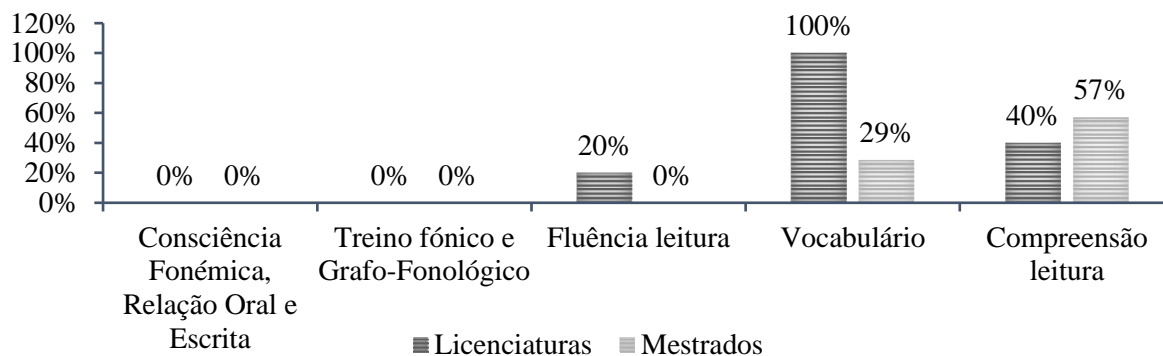
Em terceira e última análise, de forma a obter uma visão mais rigorosa das subcomponentes em falta nas componentes analisadas nesta fase, apresenta-se primeiramente a análise das componentes individualmente, e de seguida, gráficos percentuais que permitem demonstrar que componentes são abordadas na totalidade de licenciaturas e de mestrados. De modo a perceber quais os cursos que asseguram o ensino das componentes mais importantes para a formação de futuros professores, realizou-se a análise dos cursos por componente. Esta análise foi realizada calculando a percentagem de cursos que assegura cada componente, mas também através da comparação direta das mesmas nos dois ciclos de formação, licenciatura e mestrado.

Figura 7

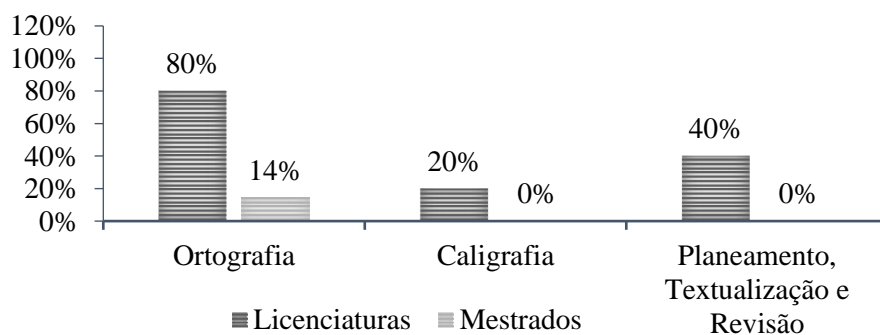
Percentagem das subcomponentes do Conhecimento Linguístico presentes nas licenciaturas e mestrados analisados

**Figura 8**

Percentagem das subcomponentes do Ensino da Leitura presentes nas licenciaturas e mestrados analisados

**Figura 9**

Percentagem das subcomponentes do Ensino da Escrita presentes nas licenciaturas e mestrados analisados



Assim, no que diz respeito ao Conhecimento Linguístico, com seis componentes, na Figura 7, as licenciaturas englobam todas as componentes analisadas, mas 20% não consideram a fonética, ortografia e semântica. Comparativamente, os mestrados abordam percentagens muito reduzidas de todas as componentes, sendo a sintaxe e estrutura textual com 57%, e a ortografia não é incluída em nenhum mestrado. Estes resultados vão ao encontro das análises anteriormente feitas, isto é, em comparação aos mestrados, e tendo em conta as FUC das UC, as licenciaturas lecionam o conhecimento linguístico em mais detalhe, abrangendo mais componentes em mais UC.

Quanto ao Ensino da Leitura, com cinco componentes, na Figura 8, embora abordado por todas as licenciaturas, engloba menos componentes comparativamente ao Conhecimento Linguístico. Observa-se que apenas o vocabulário é abordado por todas as licenciaturas e 29% pelos mestrados. A componente mais presente nos mestrados é a compreensão da leitura, mas em apenas 57%. Alerta-se para o facto de que, embora as componentes de consciência fonémica, relação oral e escrita, o método fónico (grafo-fonémico) sejam referidas na literatura científica e comprovadas como fundamentais para a aprendizagem da leitura e seu ensino, estas não são integradas em nenhum plano de estudo.

Também no que concerne à componente do Ensino da Escrita, com três componentes, na Figura 9, verifica-se que, embora as licenciaturas incluam todas as componentes, a caligrafia é abordada com apenas 20%, sendo que nos mestrados apenas a ortografia é abordada. Ora como se sabe, a ortografia, a caligrafia, assim como o planeamento, textualização e revisão são fundamentais para a composição textual com uma escrita correta, legível e bem estruturada; daí a necessidade da sua inclusão nos planos de formação das licenciaturas e mestrados. Resumindo: os gráficos apresentados revelam que, embora as componentes sejam abordadas de forma global nos ciclos de estudo, existem subcomponentes essenciais que não são lecionadas na formação dos futuros professores e na sua preparação para o ensino da Leitura e da Escrita.

3.3. Terceira Fase

A última fase do estudo, como referido no procedimento, é dedica à análise das FUC das UC categorizadas como FEG e IPP. Nesta fase voltam a não ser englobadas na apresentação dos resultados os cursos que têm as FUC indisponíveis, o que facilita a apresentação concisa da informação recolhida. Assim, são englobadas as cinco licenciaturas e os sete mestrados analisados na fase anterior, considerando todas as UC relevantes para esta análise. Posto isto,

são analisados 6 parâmetros que se revelam de grande impacto na formação de futuros professores, nomeadamente, o ensino e a experiência da prática pedagógica, a especificação do contexto onde a prática pedagógica ocorre, a experiência de planificação da prática pedagógica, a experiência em métodos de ensino e realização e a criação de métodos de avaliação, incluindo também as UC que abordam as dificuldades de aprendizagem.

Figura 10

Percentagem de Ensino e experiência da Prática Pedagógica na licenciatura de Educação Básica

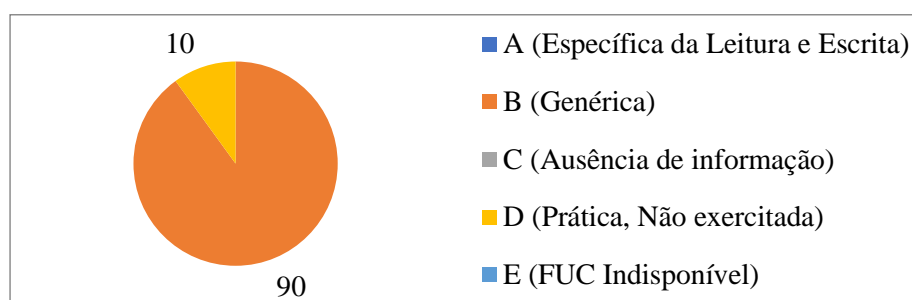


Figura 11

Percentagem da especificação de Contexto em que ocorre o exercício da Prática Pedagógica na licenciatura de Educação Básica

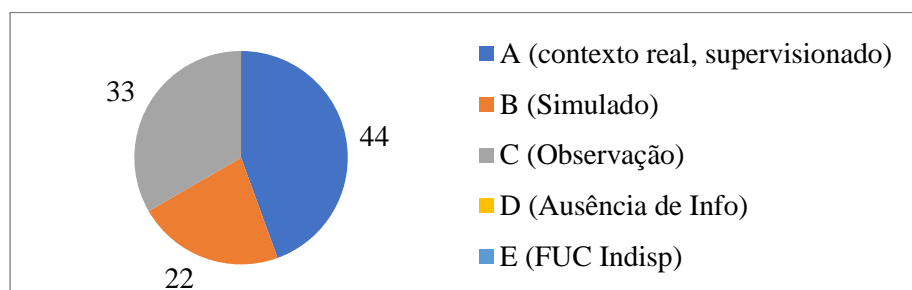


Figura 12

Percentagem da experiência de Planificação da Prática Pedagógica na licenciatura de Educação Básica

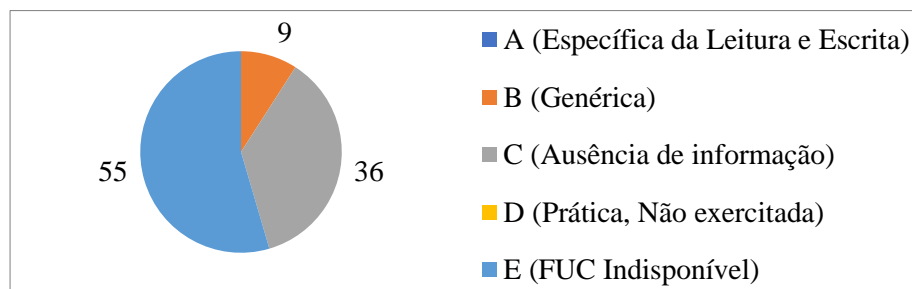
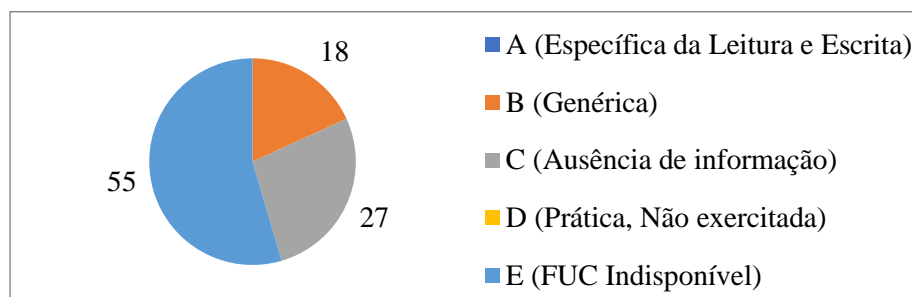
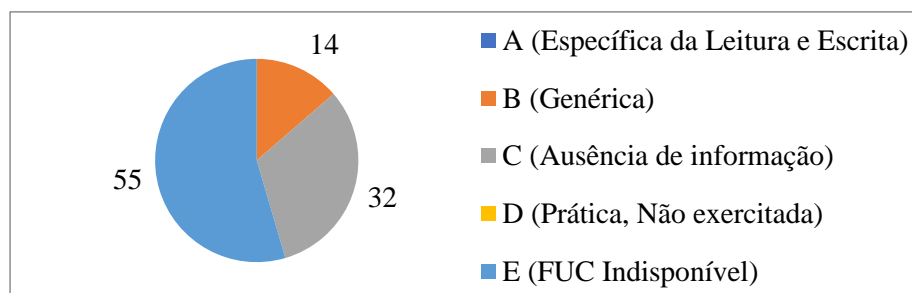


Figura 13

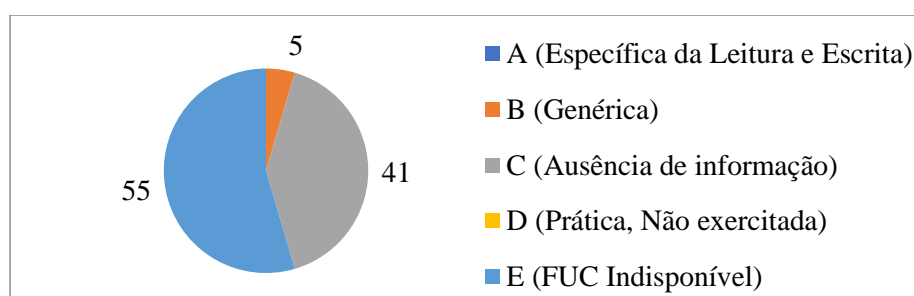
Percentagem da Experiência de métodos de Ensino nas licenciaturas em Educação Básica

**Figura 14**

Percentagem de Experiência na realização e criação de Métodos de Avaliação nas licenciaturas em Educação Básica

**Figura 15**

Percentagem das UC que abordam as Dificuldades de Aprendizagem nas licenciaturas em Educação Básica



De acordo com o acima referido, a apresentação destes resultados será dividida entre licenciaturas e mestrados. Quanto às primeiras são apresentados os resultados, tendo em conta 10 UC presentes. Constatou-se que a experiência da prática pedagógica, na Figura 10, é na sua grande maioria generalizada, sendo que 10% das licenciaturas indica que aborda a prática, contudo não a exercita. Neste sentido, interessou especificar qual o contexto onde se insere a prática. Neste parâmetro de análise, apenas 9 UC foram consideradas, na Figura 11, uma vez

que 1 UC especificou a prática como não exercitada, tendo sido, por isso, excluída. Verifica-se, assim, que 44% das licenciaturas realiza a prática em contexto real e supervisionada, 33% realiza observação (engloba também a visualização de vídeos), sendo que as restantes fazem apenas a simulação da prática profissional. Relativamente aos restantes parâmetros de experiência especificados anteriormente, observa-se maior percentagem de licenciaturas com ausência de informação. Assim, sobre a experiência pedagógica: 80% na prática de planificação, na Figura 12; 60% nos métodos de ensino, na Figura 13; 70% na realização e criação de métodos de avaliação, na Figura 14; e 90% na experiência com dificuldades de aprendizagem, na Figura 15.

Figura 16

Percentagem de Ensino e experiência da Prática Pedagógica no mestrado em Ensino do Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

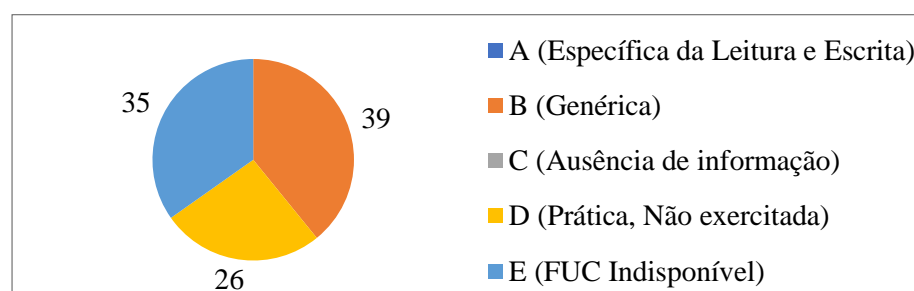


Figura 17

Percentagem da especificação de Contexto em que ocorre o exercício da Prática Pedagógica no mestrado em Ensino do Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

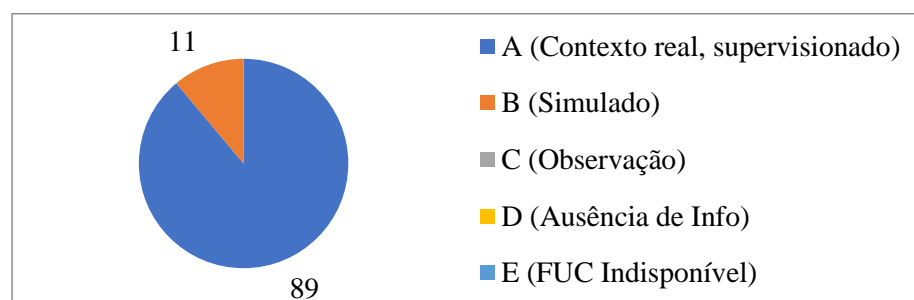
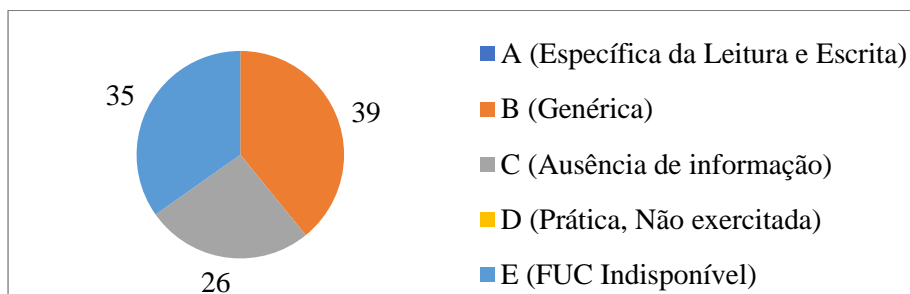
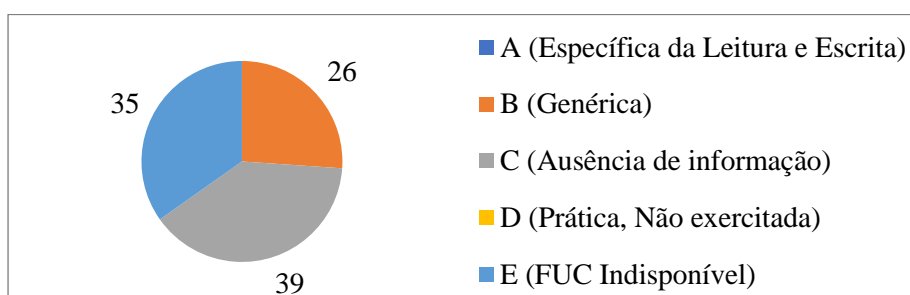


Figura 18

Percentagem da experiência de Planificação da Prática Pedagógica no mestrado em Ensino do Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Figura 19**

Percentagem da Experiência de métodos de Ensino no mestrado em Ensino do Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Figura 20**

Percentagem de Experiência na criação e aplicação de Métodos de Avaliação no mestrado em Ensino do Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

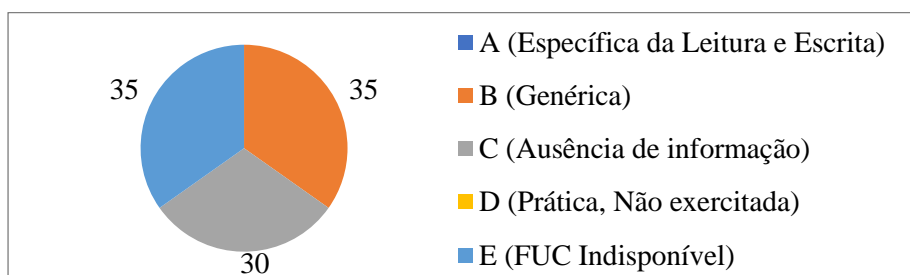
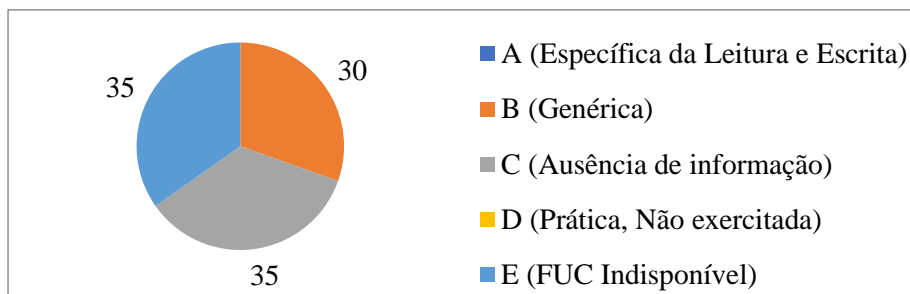


Figura 21

Percentagem de UC que abordam as Dificuldades de Aprendizagem no mestrado em Ensino do Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico



Passando para a análise das 15 UC de mestrado em Ensino do Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, tal como no caso das licenciaturas, realiza-se primeiramente a análise das UC que incluem a prática pedagógica nas suas FUC. Verifica-se uma prática pedagógica, na Figura 16, menos acentuada do que nas licenciaturas, mais concretamente, 60% dos cursos inclui a prática pedagógica de forma genérica, e 40% inclui a prática não exercitada. Relativamente ao contexto da prática, na Figura 17, foram incluídas 9 UC, pois 6 referem a prática não exercitada, tendo sido, por isso, excluídas desta categoria. Verifica-se que 89% da prática é realizada em contexto real de forma supervisionada. Quanto aos diferentes tipos de experiência pedagógica, da Figura 18 à Figura 21, constata-se que nos mestrados há uma menor ausência de informação comparativamente com as licenciaturas.

Para os cursos de mestrado de 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico e mestrado de 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico, não se justifica a apresentação de resultados em gráfico, e, como tal, será feita a análise por extenso. De referir que não foram incluídos os mestrados com FUC indisponíveis, resultando apenas em dois mestrados com resultados idênticos, sendo apresentados em conjunto. Segue-se a análise dos resultados: duas UC com Prática Pedagógica genérica (B) em contexto real e supervisionado (A), e uma UC com Prática Pedagógica de Ensino, mas não exercida (D). Quanto à temática da Planificação, existem duas UC que a abordam de forma genérica (B) e uma que não apresenta informações sobre a mesma (C). O Ensino é abordado numa UC de forma genérica, e não é referido por duas UC, enquanto a Avaliação das Aprendizagens dos alunos não é referenciada pelas três UC. Por fim, as Dificuldades de Aprendizagem são abordadas em duas UC de forma genérica (B) e numa não existe informação sobre a temática (C).

Posto isto, para finalizar a terceira fase, constata-se que embora ao nível dos mestrados, a prática pedagógica seja mais valorizada, a percentagem de prática pedagógica genérica é mais elevada nas licenciaturas. Observa-se, no entanto, uma divergência entre cursos quanto ao contexto, isto é, nos mestrados a prática é maioritariamente em contexto real, e nas licenciaturas observa-se a distribuição entre observação, contexto real (44%) e simulação da prática. Percebe-se que as experiências da prática se encontram mais especificadas nos mestrados, entre 40% e 60%, existindo nas licenciaturas maiores percentagens de ausência de informação.

4. Discussão

Tal como defende Avelino & Arroyo (1994), a escola “ensina a ler, decifrar sinais que se tornam uma chave mágica para entrar em novos mundos e realidades”, o que revela bem a importância do ensino e a respetiva aprendizagem por parte dos alunos e da capacidade de reconhecer, analisar e produzir a linguagem em todos os formatos (Moats, 2020). Como mencionado ao longo da dissertação, é necessário e imprescindível atualizar e aprofundar os conhecimentos relacionados com a leitura e a escrita e o seu ensino (Gaiolas & Martins, 2017; Jensen, et al., 2016). Neste sentido, é fundamental realçar o conhecimento linguístico e psicolinguístico abrangendo: a estrutura da linguagem e relação entre linguagem oral e escrita; as estratégias de ensino da leitura explícitas e sistemáticas, envolvendo a aquisição de vocabulário e compreensão da leitura; as estratégias de ensino da escrita, que englobam a representação gráfica e ortográfica das palavras, assim como os processos de ordem superior. Para que estes conhecimentos sejam aprimorados e posteriormente ensinados pelos futuros professores é necessária a sua inclusão nos conteúdos programáticos dos cursos de formação e a constante atualização científica, assim como uma formação prática em contacto com alunos, através de uma orientação personalizada por profissionais que dominam a área da leitura e da escrita assente na literatura científica (Lopes, et al., 20214; Moats, 2014; Spear-Swerling, 2009).

As boas práticas de ensino devem assentar num fundamento teórico atualizado. No caso da leitura e da escrita, esse fundamento prende-se essencialmente com a aprendizagem do conhecimento linguístico e o domínio de estratégias de ensino, incluindo a sua estruturação e desenvolvimento ao longo da aprendizagem, métodos e materiais de ensino, bem como técnicas de avaliação. Através dos dados obtidos da amostra de IES privadas na primeira e segunda fase de estudo, verifica-se que as licenciaturas abordam o conhecimento linguístico com maior enfoque. Já no que diz respeito aos mestrados – 1.º Ciclo do Ensino Básico e 2.º ciclo do Ensino

Básico em Matemática e Ciências Naturais ou Português e História e Geografia de Portugal – constata-se uma incidência nas diversas áreas de estudo específicas dos cursos, o que resulta numa menor valorização do Português. Posto isto, e em concordância com o presente estudo, reitera-se aqui a necessidade de uma fundamentação bem estruturada, atualizada e focalizada do conhecimento linguístico ao longo das licenciaturas, para que nos mestrados possa, então, ser feito um complemento ao ensino realizado anteriormente, tal como indicado no Decreto-Lei 79/2014.

No que diz respeito ao Conhecimento Linguístico, registam-se as seguintes evidências: quase todos os conteúdos essenciais são abordados pela generalidade das instituições de ensino superior privadas. Todavia, apenas 60% das instituições cobre todas as componentes nas licenciaturas, e no caso dos mestrados, nenhuma instituição aborda as componentes na sua totalidade. Neste contexto, são exceção: fonologia, morfologia, sintaxe e estrutura textual, que são abordadas a 100% em todas as licenciaturas analisadas. Quanto aos mestrados, a ortografia não é de todo abordada. Assim, depreende-se que não existe um consenso sobre qual o conjunto de tópicos cruciais a serem abordados na formação de futuros professores.

No que concerne às fichas das unidades curriculares, parece haver margem para que os conteúdos em falta sejam abordados, uma vez que o que está aqui em causa é o aspeto documental. Partindo do pressuposto de que aquilo que a instituição considera relevante deverá estar espelhado nos programas das suas UC, essa informação de alguma maneira deve constar nos planos de estudo e conteúdo das disciplinas. Logo, esse aspeto deverá ser corrigido, deixando naturalmente espaço para a autonomia das instituições quanto ao número de horas que cada instituição opta por dedicar a estes conceitos/conteúdos.

Como consta na primeira parte deste trabalho, o conhecimento sobre as características da língua, o sistema de escrita, as características da ortografia, revela-se importante para o professor perceber os desafios e dificuldades que se colocam ao aprendiz/aluno na aprendizagem da leitura. Daí que, tendo em conta as lacunas observadas nestes domínios, seja importante garantir que os futuros professores percebam, por exemplo no caso da ortografia, que erros a criança está a dar. Ora, se o professor não domina as características da ortografia do português, como é que perante um erro, sabe dizer se aquele erro é muito comum ou não. Essa distinção é importante para perceber se se trata de uma questão extremamente difícil do nosso sistema ortográfico ou se se trata de uma idiossincrasia da criança. Logo, conhecer bem as características da sua língua permite ao futuro professor um melhor ensino do código

ortográfico, explicando, identificando e classificando o mesmo, para que seja realizado o reconhecimento de palavras e seja desenvolvido o vocabulário (Moats, 2020).

Para o ensino completo da leitura e da escrita é fundamental o professor ter um entendimento sobre as componentes a serem transmitidas, tendo em conta todos os pontos chave e a distribuição correta dos mesmos (Moats, 2014; Spear-Swerling, et al., 2016). É essencial lembrar que o desenvolvimento das capacidades fonémicas não surge repentinamente e apenas através de experiências linguísticas e comunicação, mas sim através do ensino formal do código alfabético e correspondências grafofonémicas de forma explícita, sistemática e contínua (Defior & Serrano, 2011; Godoy, et al., 2017; Moats, 2014). Através destas aprendizagens, incluindo a decodificação, é possível a evolução da consciência fonémica e, conseqüentemente, do domínio do princípio alfabético (Godoy, et al., 2017). No entanto, de acordo com o observado na presente investigação, relativamente ao Ensino da Leitura, em nenhum dos cursos foram incluídas no plano de estudo as subcomponentes de consciência fonémica, relação oral e escrita, nem o método fónico; apenas o vocabulário foi abordado nas licenciaturas e 29% nos mestrados, a compreensão da leitura em 57% nos mestrados.

Quanto ao Ensino da Escrita, é importante realçar que a escrita melhora através da instrução intensa nas diferentes tipologias de textos, suas funções e elementos, incluindo estratégias para redação dos mesmos, tendo em atenção os processos de planeamento, textualização e revisão, de modo a concretizar, de forma flexível, o objetivo inicial da redação do texto. É igualmente pertinente alertar para o ensino da ortografia e caligrafia como capacidades essenciais para libertar o esforço e atenção do escritor aprendiz para a produção textual, exposição de ideias com a representação e forma gráfica correta das palavras (De La Paz & Graham, 2002; Graham, 2020; Pessoa, 2010; Puranik & Lonigan, 2014). Contudo, o que se reflete no presente estudo é que as licenciaturas incluem mais subcomponentes do que os mestrados, isto é, a ortografia é abordada em 80% das licenciaturas e 14% dos mestrados, a caligrafia e o planeamento, textualização e revisão não são sequer abordados nos mestrados. Assim, defende-se que ao nível mais teórico podem ser melhoradas algumas lacunas essenciais no que diz respeito a estratégias de ensino da leitura e da escrita que podem ser aplicadas posteriormente na prática pedagógica.

Essa melhoria contribuirá para uma possível redução de dificuldades ao nível da leitura e da escrita, pois a aprendizagem e a evolução das crianças na área da leitura e da escrita estão particularmente dependentes da quantidade e da qualidade do ensino a que estiverem sujeitas.

(Brady & Moats, 1997; Taveira, 2005). Deverá ter-se em conta, na formação de futuros professores, que são abrangidas várias áreas disciplinares para além da leitura e da escrita. Contudo, tal como dito inicialmente nesta dissertação, a leitura e a escrita são capacidades/ferramentas fundamentais para a aprendizagem de novos conteúdos. Destaca-se, assim, a necessidade de uma formação de excelência dos professores na área da leitura e da escrita, priorizando o conhecimento adquirido na formação da prática profissional (Moats 2014; 2020), bem como a atualização permanente relativa ao conhecimento científico. Neste seguimento, sugere-se o enriquecimento da formação de professores, na aproximação de diferentes espaços de formação, promovendo a inserção dos alunos de licenciatura nas escolas de educação básica, ainda durante a formação inicial. Devem favorecer-se as práticas e os modelos formativos que contribuam para a aproximação entre universidade e escola, bem como a construção de conhecimentos profissionais sobre a docência, favorecendo, deste modo, o ingresso dos futuros professores na docência.

No que diz respeito às principais descobertas científicas sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, salienta-se o facto desses conhecimentos poderem não estar a ser lecionados na maioria dos cursos de IES privadas. Não se encontra qualquer referência à consciência fonémica, ao método fónico, o que leva a concluir que os futuros professores não estudam a vantagem do método fónico comparativamente a outros métodos de ensino da leitura. As componentes que surgem mais sobre esta área são o vocabulário e a compreensão da leitura, constatando-se, assim, um maior enfoque na compreensão da leitura, mas sem atender aos mecanismos básicos que a permitem. Dito de outra maneira: este resultado mostra claramente que embora haja uma preocupação com o desempenho na leitura, não se atende aos mecanismos que permitem a compreensão da mesma. Daí que, se a criança não tem consciência fonémica, se não tem habilidade de codificação, se não tem fluência na leitura, ela não vai compreender o que lê. Portanto, a formação de professores tem necessariamente de contemplar as várias componentes do ensino da leitura, o que não se reflete através da análise dos dados recolhidos. Alerta-se para a inclusão das componentes em falta, pois, as cinco componentes do ensino da leitura – consciência fonémica, relação oral e escrita; treino fónico e grafo-fonológico; fluência na leitura; vocabulário; compreensão da leitura –, no seu conjunto, mostram a progressão que a criança faz em termos de desempenho na leitura, e destaca quais as componentes que o professor deve ensinar. Ressalva-se, ainda, que estes resultados não podem ser extrapolados para o conjunto total de IES públicas (universidades e politécnicos) e

respetivos cursos de formação para a docência, mas sim só ao conjunto de IES privadas e respetiva amostra apresentada anteriormente.

Importa, ainda, tecer algumas considerações acerca dos domínios obrigatórios na formação de futuros professores. Nas Didáticas Específicas (DE) destaca-se a importância de técnicas e materiais/ferramentas de ensino e de avaliação funcionais e atualizadas (Drake & Walsh, 2020; Moats, 2020; Neves, et al., 2008). Nestas estratégias de ensino e avaliação são fornecidos ao futuro professor indicadores de como ajustar, de forma eficaz, o seu ensino e que áreas deve aprofundar ou não. Contudo, verifica-se na presente investigação, em ambos os ciclos de estudos, uma carência na abordagem às técnicas de avaliação, fundamentais para avaliar os alunos não só ao nível da sua prestação académica, mas também ao nível do seu desenvolvimento ao longo da aprendizagem.

De acordo com as evidências científicas, é essencial que as disciplinas de Formação Educacional Geral (FEG), comuns a todos os professores, sejam bem fundamentadas teoricamente ao nível das licenciaturas (base para o segundo ciclo de estudos), de forma a aprimorar o conhecimento sobre a linguagem e cognição, neste caso conhecimento psicolinguístico, de forma a capacitar para a implementação de estratégias eficazes de ensino (Moats, 2014). Não obstante, a análise realizada demonstra que as licenciaturas englobam significativamente menor número de UC do domínio de FEG do que os mestrados.

Ainda neste seguimento, revela-se importante tanto na Introdução da Prática Pedagógica (IPP) como na Prática de Ensino Supervisionada (PES), que as mesmas sejam supervisionadas por um profissional com experiência e conhecimento atualizado sobre o ensino da leitura e da escrita e suas estratégias de ensino (Brady & Moats, 1997; Lopes et al., 2014; Moats, 2020). É ainda fundamental a familiarização com diferentes crianças, escolas e experiências de prática ao longo dos ciclos de estudo, aplicando os conhecimentos adquiridos, permitindo a familiarização e o aumento gradual de responsabilidade perante o ensino (Lopes et al., 2014; Moats, 2020). Tendo em conta que no mestrado se visa aprofundar conhecimentos adquiridos durante a licenciatura, as disciplinas de PES permitem a prática de planificação, ensino e avaliação anteriormente aprendidas através da experiência com diferentes alunos, o que contribuirá para a evolução do futuro professor na melhoria e adaptação dos seus métodos e estratégias de ensino de forma eficaz (Brady & Moats, 1997).

Logo, se se pretende uma boa prática de ensino da leitura e da escrita, deve-se atribuir maior número de ECTS às disciplinas que visam a aprendizagem destas capacidades;

enriquecer os planos curriculares ao nível da prática pedagógica exercida em contexto real sob supervisão, e das diferentes experiências de ensino imprescindíveis à prática.

Posto isto, a pesquisa e a respetiva análise de dados permitiram identificar áreas fortes e áreas fracas na estrutura dos cursos de formação dos professores, destacando-se a ausência de informação científica trazida por outras áreas, como a psicologia cognitiva, as neurociências, e por alguns estudos de metanálise na área da Educação, remetendo para a necessidade de uma reflexão/discussão sobre possíveis melhorias para o desenvolvimento de boas práticas de ensino.

Ao longo da investigação realizada podem ser realçados alguns fatores limitadores com influência nos resultados obtidos. No que diz respeito à recolha de dados, houve IES que não providenciaram um suporte quanto ao envio das fichas de unidade curricular das UC incluídas no estudo, o que levou a uma redução da amostra. Quanto à análise das FUC, demonstra-se que nem sempre os conteúdos programáticos são claros, ou são apresentados de forma genérica sem especificar o que é lecionado, podendo ter implicações na categorização realizada. Este fator refletiu-se em casos onde a informação nas FUC não é específica o suficiente e, conseqüentemente, não é contabilizada para o estudo. Tal é o caso do seguinte exemplo: “Leitura: Conceitos e Fundamentos.” – dentro desta temática podem ou não estar contemplados os conceitos fundamentais sobre a leitura, incluindo o conhecimento linguístico e psicolinguístico. Para além disso, é expectável que nas FUC se encontre as informações mais relevantes sobre o que irá ser lecionado, no entanto, deve ter-se em conta que podem ser lecionados conteúdos que não estão presentes nas FUC.

Pretende-se, por fim, apresentar e delinear possíveis linhas de investigação que podem complementar e/ou dar seguimento à presente dissertação. Num complemento do estudo sobre como estão a ser preparados os futuros professores, pode interessar a realização de entrevistas aos professores das UC e aos diretores de curso. Através da entrevista é possível perceber: a) quais os conhecimentos sobre o ensino da leitura e da escrita que os professores acham importantes serem transmitidos; b) o que é efetivamente lecionado, visto que podem existir discrepâncias entre o que é lecionado e o que é apresentado nas FUC; c) se os próprios identificam ou não constrangimentos na formação de professores. Será também uma mais-valia estender as entrevistas aos professores cooperantes, por serem um pilar na formação de professores ao nível da prática pedagógica, passando o seu conhecimento em contexto real de ensino adaptado aos diferentes alunos. Seria ainda interessante investigar qual o conhecimento

efetivo adquirido pelos futuros professores à saída da sua formação nas áreas do ensino da leitura e da escrita.

5. Conclusão

Para finalizar a presente dissertação, apresentam-se as considerações que surgiram após a análise dos cursos de formação de professores de Instituições de Ensino Superior privadas, restringindo-se estas conclusões ao conjunto de cursos incluídos na amostra do estudo. Verificam-se algumas lacunas no que diz respeito aos conhecimentos e competências necessárias à complexa tarefa de ensinar a leitura e a escrita às crianças, ao nível do conhecimento linguístico e às evidências científicas muito restritas, ao nível do conhecimento psicolinguístico e dos métodos mais eficazes do ensino da leitura e da escrita. Outro fator que requer particular atenção é a experiência pedagógica ao longo do curso, a qual assegura as oportunidades para treinar o ensino da leitura e da escrita com crianças de diferentes níveis de escolaridade (1.º ao 4.º ano), diferentes níveis de desempenho, incluindo crianças com dificuldades e grupo de tamanho variável (turma, pequeno grupo e individual). Deste modo, sugere-se a reestruturação dos planos curriculares, incluindo todas as temáticas e componentes anteriormente destacadas, bem como o ensino de estratégias de ensino, materiais e métodos de avaliação; a atualização da bibliografia científica e ainda a oportunidade de uma prática pedagógica adequada durante a formação.

Destacando a necessidade de uma formação de excelência dos professores, em que todos saem a ganhar – os professores, os alunos, os pais, o país – espera-se, com este estudo, contribuir para a consciencialização de que existe margem de melhoria na formação, de que se pode fazer sempre mais e melhor, de que quando se inova e se adota novas ideias e metodologias, se pode fazer integrando harmoniosamente o que já se conhecia.

– *Todas as nossas crianças merecem professores bem preparados, com uma forte fundamentação na sua área de formação, com capacidade de ensino para agilizar a aprendizagem, e perceber como apoiar e inspirar.* (tradução livre)

«All our children deserve access to well-prepared teachers with a strong foundation in their subject area, the instructional skills to accelerate learning, and the understanding to support and inspire. »

(Putman & Walsh, 2021)

6. Referências

- Albuquerque, A., & Martins, M. A. (2018). Escrita inventada no jardim-de-infância: Contributos para a aprendizagem da leitura e escrita. *Análise Psicológica*, 3(XXXVI), 341-354. doi:10.14417/ap.1308
- Albuquerque, C. P. (2012). Rapid naming contributions to reading and writing acquisition of European Portuguese. *Read Write*, 25, 775-797. doi:10.1007/s11145-011-9299-6
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™* (5th ed.). American Psychiatric Publishing, Inc. Obtido de <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Andersen, S. C., Christensen, M. V., Nielsen, H. S., Thomsen, K. M., Østerbye, T., & Rowe, M. L. (2018). How Reading and Writing Support Each Other Across a School Year in Primary School Children. *Contemporary Educational Psychology*, pp. 1-35. doi:<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.09.005>
- Antunes, N. L., & Cohen, C. (2019). Dislexia e Outras Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Em N. L. Antunes, *Sentidos* (pp. 271-313). Lisboa: Lua de Mel.
- Avelino, C., & Arroyo, F. (1994). *Leituras Preliminares: Abordagens paratextuais da obra íntegra* (1ª ed.). Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Azeredo, M. O., Pinto, M. I., & Lopes, M. C. (2011). *Da Comunicação à Expressão: Gramática Prática de Português*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Bowers, J., & Bowers, P. (2017). Beyond Phonics: The Case for Teaching Children the Logic of the English Spelling System. *Educational Psychologist*, 52(2), pp. 124-141. doi:10.1080/00461520.2017.1288571
- Brady, S., & Moats, L. (1997). Informed Instruction for Reading Success: Foundations for Teacher Preparations. pp. 1-33.
- Bromley, K. (2007). Nine things every teacher should know about words and vocabulary instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(7), pp. 528-537. doi:10.1598/JAAL.50.7.2

- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), pp. 5-51. doi:10.1177/1529100618772271
- Clark, S., Jones, C., Reutzel, D., & Lindi, A. (2013). An Examination of the Influences of a Teacher Preparation Program on Beginning Teachers' Reading Instruction. *Beginning Teachers' Reading Instruction*, 52(2), pp. 87-105. doi:10.1080/19388071.2012.754520
- Coker, D., Farley-Ripple, E., Jackson, A. F., Wen, H., MacArthur, C., & Jennings, A. (2016). Writing instruction in first grade: an observational study. *Read Write*, 29, pp. 793-832. doi:10.1007/s11145-015-9596-6
- Concelho Nacional da Educação. (2019). *Regime de Seleção e Recrutamento do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: CNE - Conselho Nacional da Educação.
- De La Paz, S., & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 687-698. Obtido de <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.687>
- Defior, S., & Serrano, F. (2011). Procesos Fonológicos Explícitos e Implícitos, Lectura y Dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatria y Neurociencias*, 79-94. Obtido de <https://www.researchgate.net/publication/277264041>
- Dessemontet, R. S., Martinet, C., de Chambrier, A.-F., Martini-Willemin, B.-M., & Audrin, C. (2019). A meta-analysis on the effectiveness of phonics in. *Educational Research Review*, 26, pp. 52-70. Obtido de <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.001>
- Drake, G., & Walsh, K. (2020). Teacher Prep Review: Program Performance in Early Reading Instruction. pp. 1-17. Obtido de www.nctq.org/publications/2020-Teacher-Prep-Review:-Program-Performance-in-Early-Reading-Instruction
- Duke, N. K., & Carlisle, J. (2011). The Development of Comprehension. Em M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach, *Handbook of Reading Research* (Vol. IV, pp. 199-228). New York: Routledge.

- Duke, N., & Carlisle, J. (2011). The Development of Comprehension. Em M. L. Kamil, P. Pearson, E. B. Moje, & P. Afflerbach, *Handbook of Reading Research* (pp. 199-228). New York and Abingdon: Routledge.
- Ehri, L. C., & Flugman, B. (2018). Mentoring teachers in systematic phonics instruction: *Read Write*, 31, pp. 425-456. Obtido de <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9792-7>
- Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and Writing Relations and Their Development. *Educational Psychologist*, 35(1), pp. 39-50. doi:10.1207/S15326985EP3501_5
- Fluss, J., Ziegler, J., Warszawski, J., Ducot, B., Richard, G., & Billard, C. (2009). Poor Reading in French Elementary School: The Interplay of Cognitive, Behavioral, and Socioeconomic Factors. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 30(3), 206-216. doi:10.1097/DBP.0b013e3181a7ed6c
- Gaiolas, M. S., & Martins, M. A. (2017). Conhecimento metalinguístico e aprendizagem da leitura e da escrita. *Análise Psicológica*, 2, pp. 117-124. doi:10.14417/ap.1175
- Gersten, R., Fuchs, L., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching Reading Comprehension Strategies to Students With Learning Disabilities: A Review of Research. *Review of Educational Research*, 71(2), pp. 279-320. Obtido de <https://doi.org/10.3102/00346543071002279>
- Godoy, D. M., Pinheiro, Â. M., & Citoler, S. D. (2017). Initial literacy: Influence of phonemic awareness and teaching method. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 19(3), 226-241. Obtido de <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v19n3p226-241>
- Graham, S. (2020). The Sciences of Reading and Writing Must Become More Fully Integrated. *Reading Research Quarterly*, 0(0), 1-10. doi:10.1002/rrq.332
- Graham, S., & Harris, K. (2015). Common Core State Standards and Writing: Introduction to the Special Issue. *The Elementary School Journal*, 115(4), pp. 457-463. doi:128.252.067.066
- Graham, S., Bollinger, A., Olson, C. B., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). *Teaching Elementary School Students Teaching Elementary*

School Students. Department of Education: Department of Education. Obtido de http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications_reviews.aspx#pubsearch

International Literacy Association. (2018). Standards for the preparation of literacy professionals 2017. Newark, DE: Author.

Jensen, B., Roberts-Hull, K., Magee, J., & Ginnivan, L. (2016). *Not So Elementary: Primary School Teacher Quality in High-Performing Systems*. Washington DC: National Center on Education and the.

Joshi, R., & Wijekumar, K. (2020). Introduction to the special issue: "Teacher knowledge of literacy skills". *Dyslexia*, 26, 117-119. doi:10.1002/dys.1658

Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2012). Teachers' Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge : The Role of Structural Differences in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, XX(X), pp. 1-17. doi:10.1177/0022487112460398

Leite, I., Fernandes, T., Ventura, P., Castro, S. L., Fernandes, S., Querido, L., & Morais, J. (2006). Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico. Em F. Azevedo, *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 129-160). LIDEL.

LER. (12 de setembro de 2023). *LER*. Obtido de Leitura . Escrita . Recursos: <https://ler.pnl2027.gov.pt/glossario#grafema>

Lopes, J. A., Spear-Swerling, L., de Oliveira, C. R., Velasquez, M. G., Almeida, L., & Araújo, L. (2014). Ensino da leitura no 1.º ciclo do ensino básico Crenças, conhecimentos e formação dos professores. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Lourenço, V., Duarte, A., Nunes, A., Amaral, A., Gonçalves, C., Mota, M., & Mendes, R. (2019). *PISA 2018 – PORTUGAL. Relatório Nacional*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa, I. P.

Mateus, M. H. (1990). *Fonética, Fonologia e Morfologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

- McCutchen, D. (1984). Writing as a linguistic problem. *Educational Psychologist*, 19(4), pp. 226-238. doi:10.1080/00461528409529299
- McCutchen, D. (2000). Knowledge, processing, and working memory: Implications for a theory of writing. *Educational Psychologist*, 35(1), pp. 13-23. Obtido de https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_3
- Moats, L. (2014). What teachers don't know and why they aren't learning it: addressing the need for content and pedagogy in teacher education. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 19(2), pp. 75-91. doi:10.1080/19404158.2014.941093
- Moats, L. C. (1994). The Missing Foundation in Teacher Education: Knowledge of the Structure of Spoken and Written Language. *Annals of Dyslexia*(44), pp. 81-102. doi:10.1007/BF02648156
- Moats, L. C. (2020). *Teaching Reading Is Rocket Science, 2020: What Expert Teachers of Reading Should Know and Be Able to Do*. American Federation of Teachers. A Union of Professionals.
- Morais, J., Araújo, L., Leite, I., Carvalho, C., Fernandes, S., & Querido, L. (2010). *Estabelecimento de Níveis de Referência do Desenvolvimento da Leitura e da Escrita do 1º ao 6º ano de Escolaridade*. Relatório Final de Estudo Psicolinguístico.
- National Reading Panel. (2000). *TEACHING CHILDREN TO READ: An Evidence-Based Assessment of Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading and Its Implications for Reading Instructions*.
- Neves, J., Lima, M., & Borges, V. (2008). *Práticas de promoção da leitura nos países da OCDE*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Obtido de <http://hdl.handle.net/10071/16488>
- Ng, C., & Bartlett, B. (2017). Improving Reading and Reading Engagement: An International Focus. Em C. Ng, & B. Bartlett, *Improving Reading and Reading Engagement in the 21st Century* (pp. 3-16). Australia: Springer. doi: 10.1007/978-981-10-4331-4_1

- Paratore, J. R., Cassano, C. M., & Schickedanz, J. A. (2010). Supporting Early (and Later) Literacy Development at Home and at School: The Long View. Em M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach, *Handbook of Reading Research* (Vol. IV, pp. 107-135). New York and London: Routledge.
- Pessoa, A. P., Correa, J., & Spinillo, A. (2010). Contexto de Produção e o Estabelecimento da Coerência na Escrita de Histórias por Crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(2), 253-260.
- Peter Effect in the Preparation of Reading Teachers. (2012). *Scientific Studies of Reading*, 16(6), pp. 526-536. doi:10.1080/10888438.2011.601434
- Rasinski, T., Reutzel, D., Chard, D., & Linan-Thompson, S. (2010). Reading Fluency. Em M. Kamil, P. Pearson, E. B. Moje, & P. Afflerbach, *Handbook of Reading Research* (pp. 286-319). New York and London: Routledge.
- Rayner, K., Foorman, B., Perfetti, C., Pesetsky, D., & Seidenberg, M. (1 de November de 2001). How Psychological Science Informs the Teaching of Reading. *Psychological Science in the Public Interest*(2), pp. 31-74. doi:10.1111/1529-1006.00004
- Reis, A., Faísca, L., & Fernandes, T. (22 de setembro de 2020). *L.E.R.* Obtido de ler.pnl2027.gov.pt
- Rosa, V., Maia, J. S., Mascarenhas, D., & Teodoro, A. (2020). PISA, TIMSS e PIRLS em Portugal: Uma análise comparativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 94-120. doi:10.21814/rpe.18380
- Seymour, P., Aro, M., & Erskine, J. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, pp. 143-174. doi:10.1348/000712603321661859
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos. 1.º Edição*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC.: NATIONAL ACADEMY PRESS. Obtido de <https://doi.org/10.1002/pits.10011>
- Spear-Swerling, L. (2007). The Research-Practice Divide in Beginning Reading. *Theory Into Practice*, 46(4), pp. 301-308. doi:10.1080/00405840701593881
- Spear-Swerling, L. (2009). The Research-Practice Divide in Beginning Reading. *Theory Into Practice*, 46(4), 301-308. doi:10.1080/00405840701593881
- Spear-Swerling, L., Lopes, J., Oliveira, C., & Zibulsky, J. (2016). How Portuguese and American teachers plan for literacy instruction. *Annals of Dyslexia*, 66, pp. 71-90. doi:10.1007/s11881-015-0107-x
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences. *Reading Research Quarterly*(21), pp. 360-407. doi:<http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1>
- Taveira, M. d. (2005). *PSICOLOGIA ESCOLAR: Uma Proposta Científico-Pedagógica* (1a ed.). Coimbra: Quartete.
- Torgerson, C., Brooks, G., Gascoine, L., & Higgins, S. (2019). Phonics: reading policy and the evidence of effectiveness from a systematic ‘tertiary’ review. *Research Papers in Education*, 34(2), pp. 208-238. doi:10.1080/02671522.2017.1420816
- Treiman, R. (2018). Teaching and Learning Spelling. *Child Development Perspectives*, 12(4), pp. 235-239. doi:10.1111/cdep.12292
- Vidyadharan, V., & Tharayil, H. (2019). Learning Disorder or Learning Disability: Time to Rethink. *Indian Psychiatric Society*, 3(41), pp. 276-278. doi:10.4103/IJPSYM.IJPSYM_371_18
- Walsh, K., Glaser, D., & Wilcox, D. D. (2006). *What Education Schools Aren't Teaching about Reading and What Elementary Teachers Aren't Learning*. Washington, D.C: National Council on Teacher Quality.

Washburn, E. K., Joshi, R., & Binks-Cantrell, E. (2011). Teacher Knowledge of Basic Language Concepts and Dyslexia. *DYSLEXIA*(17), pp. 165-183. doi:10.1002/dys.426

