

---

# COMO ESTÃO A SER PREPARADOS OS FUTUROS PROFESSORES PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA?

Isabel Leite (Coord.)  
Carlinda Leite (Coord.)  
Maria de Fátima Pereira  
Gina C. Lemos

**EDULOG**  
FUNDAÇÃO BELMIRO DE AZEVEDO

O EDULOG é uma iniciativa da Fundação Belmiro de Azevedo que tem como objetivo contribuir para a construção de um sistema de educação de referência em Portugal. Na persecução da sua missão e da sua visão, apoia estudos de investigação na área da Educação e dinamiza encontros e conferências cientificamente fundamentados.



Praça de Liège, 146 4150-455 Porto

#### **Título**

*Como estão a ser preparados os futuros professores para o ensino da leitura e da escrita?*

#### **Autores**

Isabel Leite

(Departamento de Psicologia, Universidade de Évora)

Carlinda Leite

(CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas)

Maria de Fátima Pereira

(Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viana do Castelo;

CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de

Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto)

Gina C. Lemos

(Centro de Investigação em Educação e Formação, Escola Superior de

Educação, Instituto Politécnico de Setúbal )

© Fundação Belmiro de Azevedo

Outubro de 2022

ISBN: 978-989-53711-1-2

Este estudo foi desenvolvido no âmbito do projeto de investigação *Como estão a ser preparados os futuros professores para o ensino da leitura e da escrita?*. As opiniões expressas nesta publicação refletem o posicionamento dos seus autores e não vinculam necessariamente o EDULOG.

**COMO ESTÃO A SER  
PREPARADOS OS  
FUTUROS PROFESSORES  
PARA O ENSINO DA  
LEITURA E DA ESCRITA?**



## ÍNDICE

|                                       |     |
|---------------------------------------|-----|
| Sumário executivo                     | II  |
| Contextualização do estudo            | 18  |
| Enquadramento teórico                 | 20  |
| Objetivos do estudo                   | 38  |
| Procedimento                          | 39  |
| Resultados                            | 53  |
| Principais conclusões e recomendações | 137 |
| Bibliografia                          | 145 |
| Anexos                                | 155 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1. Indicador qualitativo para o conjunto de unidades curriculares FAD das licenciaturas em Educação Básica   | 55 |
| Figura 1.a. Público   | 55 |
| Figura 1.b. Privado   | 55 |
| Figura 2. Indicador qualitativo para o conjunto de unidades curriculares de FAD dos mestrados em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico  | 56 |
| Figura 2.a. Público   | 56 |
| Figura 2.b. Privado   | 56 |
| Figura 3. Indicador qualitativo para o conjunto de unidades curriculares de FAD dos mestrados em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, do subsistema público            | 56 |
| Figura 4. Indicador qualitativo para o conjunto de unidades curriculares de FAD dos mestrados em Ensino do 1.º CEB, e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, do subsistema público                                   | 56 |
| Figura 5. Componentes explícitas nas Fichas de Unidade Curricular para o conjunto dos cursos de Licenciatura em Educação Básica   | 58 |
| Figura 5.a. Público   | 58 |
| Figura 5.b. Privado   | 58 |
| Figura 6. Componentes explícitas nas Fichas de Unidade Curricular para o conjunto dos cursos de mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico   | 58 |
| Figura 6.a. Público   | 58 |
| Figura 6.b. Privado   | 58 |
| Figura 7. Componentes explícitas nas Fichas de Unidade Curricular para o conjunto dos cursos de mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, do subsistema público | 59 |
| Figura 8. Componentes explícitas nas Fichas de Unidade Curricular para o conjunto dos cursos mestrado em Ensino do 1.º CEB, e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB do subsistema público                            | 59 |
| Figura 9. Indicador qualitativo para o conjunto de unidades curriculares DE/FAD das licenciaturas em Educação Básica  | 63 |
| Figura 9.a. Público   | 63 |
| Figura 9.b. Privado   | 63 |
| Figura 10. Indicador qualitativo para o conjunto de unidades curriculares de DE/FAD do mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico  | 64 |
| Figura 10.a. Público  | 64 |
| Figura 10.b. Privado  | 64 |

|  |    |
|--|----|
| Figura 11. Indicador qualitativo para o conjunto de unidades curriculares de DE/FAD do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, do subsistema público   | 65 |
| Figura 12. Indicador qualitativo para o conjunto de unidades curriculares de DE/FAD do mestrado em Ensino do 1.º CEB, e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB do subsistema público   | 65 |
| Figura 13. Componentes explícitas nas Fichas de Unidade Curricular para o conjunto dos cursos de Licenciatura em Educação Básica   | 66 |
| Figura 13.a. Público   | 66 |
| Figura 13.b. Privado   | 66 |
| Figura 14. Componentes explícitas nas Fichas de Unidade Curricular para o conjunto dos cursos de mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.  | 67 |
| Figura 14.a. Público   | 67 |
| Figura 14.b. Privado   | 67 |
| Figura 15. Componentes explícitas nas Fichas de Unidade Curricular para o conjunto dos cursos de mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, do subsistema público                               | 67 |
| Figura 16. Componentes explícitas nas Fichas de Unidade Curricular para o conjunto dos cursos mestrado em Ensino do 1.º CEB, e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB do público   | 68 |
| Figura 17.a. Comparação do indicador qualitativo dos mestrados (n=40) com o indicador correspondente das licenciaturas (n=20), do subsistema público   | 71 |
| Figura 17.a. Comparação do indicador qualitativo dos mestrados (n=7) com o indicador correspondente das licenciaturas (n=5), do privado  | 72 |
| Figura 18. Ensino e a experiência da prática pedagógica, contexto em que decorre o exercício da prática pedagógica, experiências de planificação, ensino e avaliação e dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, nas UC de FEG e IPP                            | 88 |
| Figura 18.a. Licenciatura em Educação Básica (EB), do subsistema público (n=48)  | 88 |
| Figura 18.b. Licenciatura em Educação Básica (EB), do subsistema privado (n=10)  | 89 |
| Figura 19. Ensino e a experiência da prática pedagógica, contexto em que decorre o exercício da prática pedagógica, experiências de planificação, ensino e avaliação e dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, nas UC de FEG e IPP/PES dos cursos de mestrado | 95 |
| Figura 19.a. Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (n=39), do subsistema público   | 95 |
| Figura 19.b. Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (n=15), do subsistema privado   | 96 |
| Figura 19.c. Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico (n=28), do subsistema público  | 97 |

|   |     |
|---|-----|
| Figura 19.d. Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia do 2.º Ciclo do Ensino Básico (n=28), do subsistema público            | 98  |
| Figura 20. Ensino e experiência da prática pedagógica, experiências de planificação, ensino e avaliação e dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita nas UC de DE. | 102 |
| Figura 20.a. Licenciatura em Educação Básica, do subsistema público (UC DE, n=20)   | 102 |
| Figura 20.b. Licenciatura em Educação Básica, do subsistema privado (UC DE, n=5)  | 103 |
| Figura 20.c. Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, do subsistema público UC DE, n=21)  | 104 |
| Figura 20.d. Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, do subsistema privado (UC DE, n=6)  | 105 |
| Figura 20.e. Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico em Matemática e Ciências, do subsistema público (UC DE, n=15)                                      | 106 |
| Figura 20.f. Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico em Português, História e Geografia de Portugal, do subsistema público (UC DE, n=16)                | 107 |
| Figura 21. Caracterização do perfil dos docentes por género   | 110 |
| Figura 22. Caracterização do perfil dos docentes por tipo de colaboração com as IES   | 111 |
| Figura 23. Caracterização do perfil dos docentes por categoria profissional   | 112 |
| Figura 24. Atividades de desenvolvimento profissional dos docentes de IES associados à formação inicial de professores  | 114 |

## ÍNDICE DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1. Conhecimento linguístico  | 26 |
| Quadro 2. Conhecimento dos processos psicolinguísticos envolvidos na leitura e na escrita   | 29 |
| Quadro 3. Ensino da Leitura   | 31 |
| Quadro 4. Ensino da Escrita   | 33 |
| Quadro 5. Procedimento de análise por unidade curricular  | 44 |
| Quadro 6. Classificação qualitativa de cada curso em função do número de componentes do conhecimento linguístico explícitas nas Fichas de Unidade Curricular                                | 45 |
| Quadro 7. Classificação qualitativa de cada curso em função do número de componentes do conhecimento psicolinguístico para o ensino da leitura explícitas nas Fichas de Unidade Curricular  | 45 |
| Quadro 8. Classificação qualitativa de cada curso em função do número de componentes do conhecimento psicolinguístico para o ensino da escrita explícitas nas Fichas de Unidade Curricular. | 45 |

|  |    |
|--|----|
| Quadro 9. Procedimento de análise da prática pedagógica.                                 | 47 |
| Quadro 10. Procedimento de análise das experiências de planificação, ensino e avaliação. | 47 |
| Quadro 11. Procedimento de análise das experiências de planificação, ensino e avaliação. | 47 |

## ÍNDICE DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1. Número de UC selecionadas para análise e docentes associados.  | 50 |
| Tabela 2. Estatísticas descritivas de ECTS de UC analisadas da componente de Formação na Área de Docência em cada curso dos subsistemas do ensino superior.  | 54 |
| Tabela 3. Estatísticas descritivas de ECTS de UC analisadas da componente de Didáticas Específicas em cada curso dos subsistemas do ensino superior.   | 61 |
| Tabela 4. Lista de referências bibliográficas mais frequentemente indicadas  | 77 |
| Tabela 4.a. nos cursos de Licenciatura em Educação Básica (n=20).  | 77 |
| Tabela 4.b. nos cursos de mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (n=17).  | 78 |
| Tabela 4.c. nos cursos de mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico (n=12).   | 79 |
| Tabela 4.d. nos cursos de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (n=11).  | 79 |
| Tabela 5. Lista de referências bibliográficas mais frequentemente indicadas  | 80 |
| Tabela. 5.a. nos cursos de Licenciatura em Educação Básica (n=5).  | 80 |
| Tabela. 5.b. nos cursos de mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (n=5).  | 81 |
| Tabela 6. Estatísticas descritivas de ECTS de UC analisadas das componentes de Formação Educacional Geral, Introdução à Prática Profissional ou Prática de Ensino Supervisionada em cada curso dos subsistemas do ensino superior. | 86 |



## SUMÁRIO EXECUTIVO

O estudo “Como estão a ser preparados os futuros professores para o ensino da leitura e da escrita?” aprofunda o conhecimento sobre a formação inicial de professores, debruçando-se especificamente sobre a preparação para o ensino da leitura e escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Em concreto, o estudo permite saber se os cursos atualmente em vigor para a formação inicial de professores garantem as condições necessárias (quer ao nível dos planos de estudos, quer do corpo docente que os concretizem) para os futuros professores adquirirem o conhecimento científico e pedagógico necessário a um ensino da leitura e da escrita eficaz. Esse conhecimento implica perceber e dominar conceitos relativos à linguagem, conhecer aprofundadamente a língua em que se vai ensinar a ler e a escrever e as descobertas no domínio da ciência cognitiva da leitura e escrita que têm implicações para a prática pedagógica e permitem compreender o processo de aprendizagem num sistema de escrita alfabético.

A partir dos planos de estudo dos cursos de licenciatura em Educação Básica e dos mestrados que integram habilitação profissional para a docência no 1.º CEB selecionaram-se as Unidades Curriculares (doravante, UC) de interesse para o estudo. Por os cursos de formação profissional para o 1.º CEB serem, muitas vezes, organizados em dupla titulação (Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB ou Ensino 1.º CEB e 2.º CEB em Português/HGP ou em Mat/CN, cf. D. L. n.º 79/2014), e embora o estudo se foque no 1.º CEB, foram analisados esses cursos. A totalidade dos cursos analisados foi: licenciaturas (n=20) e mestrados (n=40) das instituições de ensino superior (IES) públicas (Universidades e Institutos Politécnicos) e licenciaturas (n=5) e mestrados (n=7) de IES privadas. Destes cursos, foram analisadas as Fichas de Unidade Curricular (FUC) de Formação nas Áreas de Docência (FAD, n=111) especificamente relacionadas com o conhecimento da estrutura da linguagem, da língua portuguesa, da relação entre oral e escrita e do código ortográfico do português europeu e as de Didáticas Específicas (DE, n=95) associadas ao ensino da leitura e escrita, assim como as Fichas *Curriculum Vitae* dos docentes (Fichas CV) que asseguram estas UC. Atendendo à necessidade identificada durante o estudo de aprofundar outras dimensões, nomeadamente as dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, assim como as oportunidades de experiência pedagógica, foram também analisadas UC das componentes de Formação Educacional Geral (FEG, n=47) e de Iniciação à Prática Profissional/Prática de Ensino Supervisionada (IPP/PES, n=101).

Na análise do conteúdo das Fichas das Unidades Curriculares (FUC) foram considerados os objetivos, os conteúdos programáticos e os elementos de avaliação. No caso das UC das componentes de Formação na Área de Docência do Português e das Didáticas Específicas, relacionadas com o português, por estarem associadas ao ensino da leitura e escrita, também foi analisada a lista de bibliografia de cada unidade curricular.

Selecionaram-se as UC de Formação na Área de Docência e de Didáticas Específicas relacionadas com o estudo da linguagem, da língua portuguesa e com o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na intenção de verificar em que medida os diferentes aspetos do

conhecimento linguístico e dos processos envolvidos na aprendizagem destas habilidades estão explícitos nos objetivos e nos conteúdos programáticos das diferentes UC de cada curso. A partir da análise das fichas de cada uma das UC, calculou-se a percentagem de cursos que aborda cada um dos diferentes domínios/componentes: i) **conhecimento linguístico** (fonética, fonologia, morfologia, ortografia, semântica, sintaxe e estrutura de diferentes tipologias textuais); ii) **ensino da leitura** (consciência fonémica e relação entre linguagem oral e escrita, método fónico, fluência de leitura, vocabulário, compreensão da leitura), iii) **ensino da escrita** (processos básicos, como a escrita à mão ou caligrafia, e a ortografia; processos de ordem superior, onde se incluem a planificação, a textualização e o processo de revisão do texto escrito).

A pesquisa de evidência para cada um dos critérios, num primeiro momento, foi efetuada **por unidade curricular e, optando-se por um sistema conservador, atribuiu-se pontuação sempre que, no conjunto das UC do curso, o critério fosse cumprido**. Ou seja, sempre que um componente fosse identificado em pelo menos uma das unidades curriculares do curso, foi atribuída a correspondente pontuação para esse componente.

A **prática pedagógica** foi categorizada segundo quatro critérios: específica, quando focada no ensino da leitura e da escrita; genérica, quando não é explicitada a especificidade do domínio a que se aplica (ex., matemática, português, expressões...); ausência de informação, quando a Ficha de UC é omissa quanto à existência de prática pedagógica; e, prática pedagógica de ensino, mas não exercitada quando na Ficha de UC se abordam modelos pedagógicos teóricos sem evidência da sua aplicação em exercícios ou trabalhos práticos. Sempre que se encontrou evidência de prática pedagógica caracterizou-se o contexto em que ela ocorria.

Procurou-se evidência de **experiências/exercícios de planificação, ensino e avaliação** que foram também caracterizadas de acordo com os mesmos critérios (específicas, genéricas ou ausência de informação). Finalmente explorou-se em que medida **as dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita** são objeto de ensino na formação inicial dos professores, seguindo um critério de classificação semelhante.

Por uma questão de rigor, nas Didáticas Específicas pesquisou-se se existiam evidências do estudo ou exercício de prática pedagógica (mesmo que simulada), e de preparação para o trabalho de planificação, ensino e avaliação. Verificou-se ainda se as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita são, porventura, asseguradas neste conjunto de UC.

Na **análise documental das Fichas de Curriculum Vitae dos docentes (Fichas CV, n=184)** que asseguram as UC das componentes de FAD e DE identificadas para este estudo, foram considerados os seguintes indicadores: género; tipo de colaboração nas IES (tempo integral, tempo parcial); categoria profissional; atividades de desenvolvimento profissional de alto nível na área do ensino da leitura e escrita (atividades de extensão à comunidade; orientação de estágios e trabalhos de investigação; formação contínua de professores, etc.); experiência de docência no ensino não superior; formação académica dos docentes na sua relação com as UC lecionadas; atividades e produtos de investigação e divulgação relacionados com o estudo da linguagem ou das características da língua, com a leitura e escrita ou com o ensino/aprendizagem da leitura e escrita; pertença a Centros de Investigação na área dos

cursos ou a outros Centros de Investigação com linhas de pesquisa sobre linguagem, língua portuguesa, leitura e escrita.

A análise documental dos planos de estudo, das fichas das unidades curriculares e das fichas dos docentes foi complementada por uma terceira etapa de estudos de caso. Entrevistou-se um conjunto de coordenadores de curso e docentes, de diferentes IES, responsáveis pela lecionação de diferentes unidades curriculares de interesse para este estudo.

No que à preparação científica e pedagógica dos futuros professores diz respeito, os resultados podem ser sistematizados em torno de oito principais conclusões no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, e de sete principais conclusões relativas ao perfil dos formadores de professores que asseguram UC relacionadas com este domínio de formação:

**Primeira: todos ou quase todos os domínios da estrutura da linguagem e do estudo da língua** (fonética, fonologia, morfologia, ortografia, semântica e sintaxe e estrutura do discurso/texto) **estão explicitados na maioria das licenciaturas.** No entanto, há cursos que não abordam a totalidade dos domínios do estudo da língua e há uma componente importante na preparação dos futuros professores que se encontra omissa nos documentos da maioria dos cursos: o estudo da relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, onde se incluem as características do código ortográfico do português.

**Segunda: algumas componentes identificadas na literatura como indispensáveis para um ensino eficaz da leitura e da escrita estão omissas nas FUC** (e.g., consciência fonémica e relação entre linguagem oral e escrita, método fónico, fluência na leitura) e as Didáticas Específicas do Português trabalham a prática pedagógica essencialmente do ponto de vista teórico, privilegiando a componente de ensino (situação identificada em ambos os níveis de formação, licenciatura e mestrado); as questões relacionadas com a planificação e a avaliação surgem com menor expressão.

**Terceira: quando analisada a formação em continuidade (licenciatura-mestrado) por IES verifica-se que as omissões na formação da licenciatura em Educação Básica tendem a manter-se na maioria dos mestrados que habilitam para a docência.**

**Quarta: a avaliação dos conhecimentos científico-pedagógicos é, na maioria das IES, realizada através da combinação de testes escritos com trabalhos práticos.** Do reportado nas entrevistas, a diretores/coordenadores de cursos e a professores, ficaram claras **as situações que são objeto dos trabalhos de natureza prática**, a saber: a análise do desempenho das crianças em tarefas de leitura e escrita, a análise e comentários à atuação do professor, e a escolha ou elaboração de materiais didáticos. **Porém, foram menos evidentes os conhecimentos e as competências pedagógicas concretas que são objeto de avaliação e cujo domínio é exigido.** Há casos cujos temas sobre os quais incidem os trabalhos para avaliação que resultam da escolha do próprio estudante/futuro professor.

**Quinta: a bibliografia escolhida pelos docentes para suportar os conteúdos trabalhados nas UC refere-se tendencialmente a publicações – em particular livros – de autores e editoras/ entidades nacionais. Nas leituras indicadas nas FUC como obrigatórias há menos artigos científicos e manuais publicados em revistas ou editoras internacionais, com processo de**

revisão por pares, e não parecem existir livros de referência no domínio da psicolinguística. Pelo reportado nos estudos de caso, a seleção das referências atende aos conteúdos a ensinar, mas é, em parte, condicionada pelo fraco domínio de línguas estrangeiras por parte dos estudantes e pela falta de tempo que têm para leituras mais extensas ou complexas. Dos testemunhos dos entrevistados, é sobretudo ao nível do mestrado que a leitura e análise de artigos científicos são introduzidas.

**Sexta: a referência à prática pedagógica específica da leitura e escrita, à sua planificação, ensino e avaliação, é reduzida nas FUC dos cursos de licenciatura.** Nas entrevistas ficou a saber-se que tal deve-se, em parte, ao facto desta iniciação à prática profissional depender em larga medida do contexto em que ocorre. Alguns testemunhos permitem ainda concluir que a iniciação à prática profissional é, nalguns casos, articulada com as aulas teórico-práticas das UC de Didáticas Específicas. Ainda assim, essa articulação fica por vezes sujeita à organização do plano de estudos, sendo mais bem conseguida quando as UC de Didática Específica e de Iniciação à Prática Profissional são coincidentes no semestre.

**Sétima: a referência à prática pedagógica de aplicação dos conhecimentos está mais presente nas FUC dos cursos de mestrado, contudo continua a ser descrita de forma genérica.** Tal é explicado pelos entrevistados como decorrente das condições que existem para a realização dos estágios, que condicionam os grupos, as turmas e os anos de escolaridade com que os estudantes/futuros professores contactam durante o período de estágio. Por regra, nas UC de prática de ensino supervisionada, os estudantes/futuros professores são colocados numa única turma que acompanham ao longo de todo o semestre ou ano escolar e, por isso, a experiência pedagógica adquirida está dependente da turma, ano de escolaridade e trabalho desenvolvido pelo professor cooperante. Os testemunhos dos entrevistados revelaram que os estudantes podem concluir a sua habilitação sem ter contacto com todos os anos de escolaridade do 1.º CEB, logo sem a garantia de experiência pedagógica em contexto real de ensino e avaliação da leitura e escrita nas suas diferentes etapas de aprendizagem.

**Oitava: a maioria dos cursos de licenciatura e de mestrado que habilitam para a docência no 1.º CEB não incluem nos seus programas as dificuldades específicas de aprendizagem da leitura e da escrita.** Esta omissão encontrada na fase de análise documental foi corroborada pelos testemunhos dos entrevistados e justificada com: a opção por abordar outros conteúdos (e.g., outras perturbações que comprometem o desenvolvimento cognitivo e motor ou o Português como segunda língua), as práticas *profissionais* em *contexto-escola* (e.g., os alunos com dificuldades específicas na aprendizagem da leitura e escrita desenvolvem trabalho em sessões individuais ou de pequeno grupo com o professor de educação especial), a dependência da identificação das necessidades por parte dos próprios futuros professores.

**Nona: A maior parte dos docentes, formadores de professores, possui o doutoramento** (embora nas IES privadas essa maioria corresponda a pouco mais de metade) e tem habilitações académicas na área do Português, embora apenas em cerca de metade essa formação seja no ramo educacional.

Décima: A maior parte dos docentes é do género feminino, colabora com as IES em regime de tempo integral (embora existam assimetrias entre as IES públicas e as IES privadas) e enquadra-se na categoria profissional de Professor Auxiliar, no subsistema universitário, e de Professor Adjunto, no subsistema politécnico (embora existam também assimetrias entre as IES públicas e as IES privadas – com percentagem superior de docentes enquadrados nesta categoria profissional nas IES públicas -, e entre subsistemas de ensino superior – com percentagem mais elevada no subsistema universitário público do que no subsistema politécnico público).

Décima primeira: **As referências à experiência de docência nos ensinos básico e secundário são em número reduzido (cerca de um terço dos docentes), quer nas IES públicas, quer nas IES privadas, sendo que, no caso das IES públicas, ocorre predominantemente no subsistema politécnico.**

Décima segunda: **A maioria dos docentes refere ligação a centros de investigação na área dos cursos (predominantemente nas IES universitárias), alguns dos quais na área do Português, sendo que, nas IES privadas, são residuais os que estão relacionados com a área do Português.** Apesar desta ligação a centros de investigação, são residuais as referências ao envolvimento em projetos e principalmente os relacionados com o foco do estudo. Este frágil envolvimento foi atribuído à dispersão de UC que os docentes têm de assegurar, ao volume de atividades de carácter organizacional e burocrático, em detrimento de tempo para outras atividades de desenvolvimento profissional, nomeadamente as associadas a investigação com foco na leitura e na escrita.

Décima terceira: **Existem algumas referências a publicações na forma de livro ou capítulo de livro, atas ou ebooks, porém nem todas se centram na área do Português e são em número reduzido as que incidem sobre questões da leitura e da escrita.** Alguns docentes, embora em número residual, referem publicações de carácter pedagógico-didático, na forma de manuais escolares e cadernos didáticos.

Décima quarta: Os docentes referem publicações na forma de artigos, sendo que o volume de publicação individual é reduzido. As referências a artigos relacionados com o Português (domínio da leitura e da escrita) são em número reduzido. O número de publicações de artigos em revistas indexadas na Scopus ou Web of Science é baixo. No caso dos docentes de IES politécnico a publicação de artigos, de um modo geral, é de um único autor, enquanto nas universidades há uma distribuição equilibrada entre publicações de um único autor e publicações por dois ou três autores, o que indicia alguma cultura de trabalho coletivo.

Décima quinta: Os coordenadores de curso que afirmaram não ter condições para, na distribuição de serviço docente, garantir uma adequada relação entre a formação académica e de investigação dos docentes com as UC que asseguram no domínio do ensino da leitura e da escrita, indicam, maioritariamente, **constrangimentos relacionados com a falta de professores especialistas e com questões organizacionais.**

Em face dos resultados obtidos e dos contributos dos coordenadores de curso e dos docentes entrevistados, é possível enunciar um conjunto de **Recomendações** que têm como

objetivo contribuir para a melhoria da formação dos futuros professores para o ensino da leitura e da escrita, a saber:

- integrar nos planos de estudo o atual conhecimento científico sobre os processos psicolinguísticos envolvidos na leitura e na escrita, as especificidades que derivam das características da língua e do código ortográfico do Português Europeu, as dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, e modos de mobilizar esse conhecimento nos processos de ensino-aprendizagem;
- alargar o estudo e compreensão do conhecimento científico ao que é produzido a nível internacional e em diversas áreas disciplinares (da educação à linguística, passando pelo conhecimento nos domínios da psicolinguística e neurociências);
- rever e atualizar regularmente a informação bibliográfica obrigatória fornecida a estudantes/futuros professores, e incluir na lista de referências de leitura obrigatória artigos científicos e manuais publicados em revistas ou editoras internacionais com processo de revisão por pares;
- definir e explicitar nas FUC os conhecimentos e competências científico-pedagógicos que os estudantes/futuros professores devem adquirir/demonstrar no decurso da formação;
- definir as experiências de prática pedagógica, incluindo o exercício de planificação, ensino-aprendizagem e avaliação, que são indispensáveis à formação para o ensino da leitura e da escrita em todas as etapas de aprendizagem;
- garantir a oportunidade de observação/simulação de boas práticas, e de exercício da planificação, ensino-aprendizagem e avaliação, sob supervisão, das diferentes componentes do ensino da leitura e escrita, nas diferentes etapas do processo de aprendizagem e com grupos de crianças de dimensão e desempenho variáveis, incluindo crianças com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita;
- estruturar a formação de forma integrada e sequencial, articulando o que é abordado nas diferentes UC da licenciatura e do mestrado, de modo a i) garantir que os conhecimentos e competências pedagógicas indispensáveis a um ensino eficaz da leitura são assegurados, e ii) assegurar o progressivo domínio e prática dos conhecimentos e competências pedagógicas;
- criar condições internas, nas IES, para o fortalecimento de dinâmicas de trabalho colaborativo mais efetivas e sistemáticas, nomeadamente quanto à investigação associada às UC que cada docente assegura, quer através da redução do esforço associado à componente de gestão organizacional e burocrática do trabalho, quer da diminuição da

- dispersão das UC, quer ainda da garantia da estabilidade do corpo docente;
- zelar e acompanhar a relação entre o envolvimento docente em projetos e a respetiva produção e divulgação do conhecimento, nomeadamente projetos interdisciplinares relacionados com o foco deste estudo (ensino e aprendizagem da leitura e da escrita);
  - estudar condições que promovam a divulgação de conhecimento produzido em revistas reconhecidas no meio académico e, em particular, as que são indexadas na Scopus e/ou Web of Science;
  - perspetivar formas institucionais para docentes que, não tendo formação académica de base no campo educacional, promovam oportunidades de desenvolvimento profissional relacionadas com o exercício da docência e com as UC nos níveis escolares para os quais estão a formar;
  - criar um *template* de Ficha CV mais estruturado, que uniformize a informação e apoie os próprios docentes no diagnóstico sobre a sua adequação às UC que asseguram. Apesar de ter havido uma melhoria da Ficha de CV dos docentes, usada pela A3ES, seria importante melhorá-la. Dada a relevância que o perfil académico e profissional dos docentes pode ter na qualidade dos cursos e na formação dos estudantes, este procedimento poderia contribuir para a melhoria, não só do processo de avaliação/acreditação dos cursos, como estimularia as próprias IES a criarem condições para que o corpo docente invista em atividades adequadas de desenvolvimento profissional. Neste sentido, considera-se que as fichas de CV deviam incluir os seguintes de campos específicos de recolha de dados:
    - vínculo dos docentes aos Centros de Investigação que referem;
    - tipo de reconhecimento pela FCT do Centro de Investigação que está a ser tido em consideração quando é referida essa pertença;
    - participação em projetos de investigação (com especificação de vários parâmetros associados, nomeadamente as que este estudo identificou e que constam da grelha construída para a análise);
    - atividades de desenvolvimento de natureza profissional (com especificação de uma diversidade de atividades possíveis, nomeadamente as que este estudo identificou);
    - publicações por tipo (revistas nacionais/internacionais; indexadas Scopus ou Web of Science/outras indexações/outro tipo de publicação).

## CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

A importância da qualidade da formação de professores para a melhoria e modernização dos sistemas educativos é hoje amplamente reconhecida. As evidências acumuladas ao longo de mais de 30 anos de investigação mostram que os professores mais bem preparados, com mais conhecimento dos conteúdos a ensinar e com melhores competências pedagógicas, são mais bem-sucedidos (e.g., Coe, Aloisi, Higgins, & Major, 2014; Darling-Hammond, 1999, 2000). O valor da correlação entre a qualidade das práticas pedagógicas e o desempenho dos alunos é, não só, significativo, como coloca o “professor” entre os fatores mais determinantes no processo de aprendizagem (Hattie, 2009; Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005). A corroborar a importância do professor na aprendizagem dos alunos, um estudo recente, realizado em Portugal, que analisou a variação do Valor Acrescentado do Professor (VAP) a partir dos resultados em provas/exames nacionais em Portugal identifica, entre outros aspetos, cenários tanto de diminuição da percentagem de alunos com nota negativa quanto de aumento da percentagem de alunos com nota máxima à medida que se substituem professores de percentis de valor acrescentado baixos por professores de percentis mais altos (e. g., Gráfico "Alteração da distribuição das notas Língua Portuguesa (3.º ciclo)", Reis et al., 2021, p. 9).

- O reconhecimento da importância da qualidade da formação dos professores ecoa
  - nos documentos políticos da União Europeia (e.g., Bokdam, & van den Ende, 2014; European Commission, 2007, 2014),
  - nos relatórios técnicos de organizações/organismos internacionais e nacionais (e.g., Conselho Nacional de Educação, 2019; OCDE, 2019; Teacher Task Force, 2022; UNESCO, 2021),
  - nos estudos de análise comparativa dos sistemas educativos com melhores desempenhos (e.g., Barber, & Mourshed, 2007; Darling-Hammond et al., 2017; Jensen, Roberts-Hull, Magee, & Ginnivan, 2016),
  - nas investigações e relatórios sobre a formação inicial de professores (e.g., CNE, 2015; Estrela, Esteves, & Rodrigues, 2002)
  - e nos diplomas que definem o regime jurídico da habilitação profissional para a docência.

Em Portugal, em matéria de qualificação do corpo docente são substantivas as medidas adotadas nos últimos anos, nomeadamente ao nível da exigência na formação científica e pedagógica dos futuros professores. A aprovação do regime jurídico para a habilitação profissional dos professores (Decreto-Lei n.º 43/2007) associou ao nível do mestrado a formação profissional de todos os educadores e professores. Esta medida, decorrente do processo de Bolonha, estabeleceu "os domínios de habilitação para a docência, níveis e ciclos abrangidos, especialidades do grau de mestre e créditos mínimos

de formação na área da docência", substituindo "os modelos de formação então em vigor por um modelo sequencial, organizado em dois ciclos de estudos" (CNE, 2019, p. 57). Este modelo de formação foi reforçado com o posterior aumento da duração de alguns dos ciclos de estudos e do peso atribuído às áreas de docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional (Decreto-Lei n.º 79/2014). Por sua vez, no que se refere aos mecanismos de garantia da qualidade dos cursos de formação, tem-se como marco a criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), que passou a ser responsável pela avaliação e acreditação das instituições de nível superior e dos cursos por elas oferecidos (Decreto-Lei n.º 369/2007).

Não obstante as medidas que têm sido tomadas, e tal como já era reconhecido em 2016, a formação inicial de professores continua a debater-se com "um conjunto de problemas no que se refere à qualidade (...), à relação entre a teoria e a prática..." (CNE, 2016, p. 8).

O tema da qualidade da formação de professores é particularmente premente numa altura em que se prevê que, até 2030, seja necessária a entrada de 34 508 novos professores e educadores no sistema educativo (DGEEC, 2021), sendo baixa a atratividade da profissão e de candidatos aos cursos de educação e formação. A comprová-lo refira-se a quebra no número de estudantes inscritos nos cursos de formação para a docência, e os resultados quer do inquérito PISA, quer de um relatório da DGEEC que mostram que os que aspiram à profissão docente e ingressam atualmente nos cursos de formação de professores são os estudantes com menores competências em literacia (DGEEC, 2019, 2021; OCDE, 2018; UNESCO, 2021).

O presente estudo visa aprofundar o conhecimento sobre a formação inicial de professores e debruça-se especificamente sobre a preparação que os futuros professores do 1.º CEB estão a receber para o ensino da leitura e da escrita. O enfoque na preparação para estas vertentes do exercício profissional justifica-se por várias razões. Em primeiro lugar, pelo papel determinante que a leitura e a escrita têm para o desenvolvimento da capacidade de comunicação, para a aquisição e expressão de conhecimentos, ideias e valores e para as aprendizagens posteriores. São aprendizagens fundacionais e instrumentais para todo o percurso escolar e para o desenvolvimento de cada pessoa. E, por essa razão, o ensino da leitura e da escrita tem sido apontado como a primeira e principal missão da escola (e.g., Walsh, 2022). Em segundo lugar, porque se sabe que o sucesso na aprendizagem da leitura e escrita está fortemente relacionado com a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, dos conhecimentos adquiridos e das competências desenvolvidas neste domínio e, por isso, dos processos vividos na formação escolar. Se se aperfeiçoar a preparação dos professores para o ensino da leitura e da escrita, estar-se-á a contribuir para melhorar, de forma sistémica, a eficiência do sistema educativo e a qualidade da aprendizagem dos alunos. Por último, porque a delimitação do âmbito do estudo permite uma descrição mais precisa do que está a ser assegurado neste domínio pelos atuais programas de formação inicial de professores e produzir recomendações que potenciem a sua qualidade.

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Pela importância que a leitura assume no percurso pessoal de cada indivíduo e pelos elevados custos pessoais, sociais e económicos dos baixos níveis de literacia, há muito que se discute qual a melhor forma de ensinar a ler.

O interesse pelo ensino da leitura é antigo e alimentou ao longo de várias décadas um debate académico intenso, que ficou conhecido por "reading wars" (para uma revisão *vide*, Castles, Rastle, & Nation, 2018; Walsh, Glaser, & Wilcox, 2006). De um lado posicionam-se os defensores do método fónico (e.g., Chall, 1967), do outro os proponentes dos métodos globais do ensino da leitura (e.g., Goodman, 1969). A discussão não se circunscreve, naturalmente, ao meio académico e não é uma mera questão de conceptualização teórica. As diferentes perspetivas têm repercussões na formação inicial (e contínua) dos professores, no modo como estes vão ensinar a ler e nos materiais didáticos publicados.

Nas últimas décadas, a leitura foi objeto de estudo científico por especialistas de várias áreas, da Educação, da Psicologia e das Neurociências. Investigaram-se os processos psicolinguísticos envolvidos, a forma como estes se desenvolvem ao longo da aprendizagem, os efeitos de diferentes métodos de ensino e as causas das dificuldades na aprendizagem da leitura. Comparou-se a aprendizagem da leitura em diferentes línguas e sistemas educativos diversos. As evidências acumuladas conduziram a um razoável consenso e permitiram responder a muitas das questões debatidas sobre como se deve ensinar a ler (para uma revisão *vide* Castles et al., 2018; Dehaene, 2009; Morais, 2013).

Estas descobertas têm sido sistematizadas e discutidas em vários relatórios sobre o ensino-aprendizagem da leitura. A título de exemplo, nos Estados Unidos da América, *Becoming a Nation of Readers* (Anderson, 1985), *Beginning to Read* (Adams, 1990), *Preventing Reading Difficulties in Young Children* (National Research Council, 1998) e *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (National Reading Panel, 2000); no Reino Unido, *Independent review of the teaching of early reading* (Rose, 2006); em Portugal, o *Estudo longitudinal para estabelecimento de níveis de referência do desenvolvimento da leitura e da escrita do 1.º ao 6.º ano de escolaridade* (Araújo, Carvalho, Fernandes, Leite, Morais, & Querido, 2010).

O mais marcante destes trabalhos, o relatório produzido pelo National Reading Panel (2000) dos EUA, identificou, a partir de um estudo de meta-análise, cinco elementos-chave para a eficácia do ensino da leitura e o sucesso nesta aprendizagem: a consciência fonémica; o ensino explícito do princípio alfabético e das correspondências grafema-fonema que caracteriza os métodos fónicos; a fluência de leitura; o ensino de vocabulário; e o ensino de estratégias de compreensão da leitura. Este trabalho conclui também que a utilização de métodos globais é ineficaz e está associada a uma maior incidência de dificuldades na aprendizagem da leitura, em particular entre crianças de meios socialmente desfavorecidos. E, também relevante para este estudo, o painel sublinha ainda que uma preparação dos professores no domínio da leitura

que explicita esses elementos está associada a um melhor desempenho dos alunos.

Os resultados da investigação do National Reading Panel (2000) foram de tal forma conclusivos e claros que impulsionaram, em vários países (e.g., EUA, RU, Austrália e Portugal), um conjunto de orientações e medidas. Criaram-se programas de desenvolvimento profissional para atualização do conhecimento dos professores (e.g., nos EUA, Califórnia, Flórida e Texas), definiram-se perfis de conhecimentos e competências que os professores devem dominar para ensinar a ler (e.g., International Literacy Association, 2017), produziram-se orientações relativas aos métodos de ensino da leitura (e.g., Reino Unido), e adotaram-se programas curriculares e metas de aprendizagem que incorporam as principais descobertas da “ciência da leitura” (e.g., em Portugal; Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015).

A investigação científica que, desde então, foi publicada tem contribuído, no essencial, para reforçar as conclusões do National Reading Panel (para uma revisão *vide* Castles et al., 2018; Ehri & Flugman, 2018; McCutchen, Green, Abbott, & Sanders, 2009; McCutchen et al., 2002; Rayner, Fooman, Perfetti, Pesetsky, & Seidenberg, 2001; Yoncheva, Blau, Maurer, & McCandliss, 2010). Uma instrução dirigida aos processos cognitivos específicos de leitura/escrita e da sua aprendizagem, e atenta aos fatores que a podem comprometer, nomeadamente as características da língua e do código ortográfico em que se aprende a ler e escrever, promove o sucesso num número substancial de estudantes e previne dificuldades.

Os resultados dos estudos internacionais em que Portugal tem participado (PIRLS e PISA) mostram que, embora o desempenho dos alunos portugueses tenha progredido de forma significativa e consistente ao longo das últimas duas décadas, e os seus índices de literacia de leitura se situe dentro da média dos demais países avaliados, o número de estudantes com dificuldades na leitura continua a exigir atenção. No PISA, em específico, uma prova de avaliação da compreensão da leitura dos jovens de 15 anos de idade, Portugal tem mantido, em geral, uma tendência positiva, apresentando uma evolução média em *literacia de leitura* de 1,4 pontos, quando consideradas as quase duas décadas de avaliação (Lourenço et al., 2018). Soma-se a esse quadro a evolução, também positiva, da percentagem de alunos portugueses que se enquadram nos níveis mais elevados de proficiência em leitura (níveis 5 e 6), a qual entre 2009 e 2018 teve um aumento de 2,5 pontos percentuais (Lourenço et al., 2018). É preocupante, porém, que, a par desses bons indicadores, 20,2% dos estudantes teve resultados abaixo do nível 2. Se considerados os resultados obtidos no PIRLS, um estudo que avalia separadamente a leitura com finalidade literária e a leitura com finalidade informativa aos 9/10 anos de idade, as médias de Portugal também não se distinguiram significativamente da média global dos restantes países (IAVE, 2017, p. 7; p. 10). No entanto, Portugal destaca-se por registar “descidas significativas nas duas finalidades da leitura entre 2011 e 2016” (p. 12). Também aos 9/10 anos a percentagem de alunos com dificuldades de compreensão da leitura ronda os 20%. Por outras palavras, ao longo do Ensino Básico, 1 em cada 5 jovens não alcançou o nível elementar de proficiência em leitura (IAVE, 2017; Lourenço et al., 2018).

Alguns investigadores estimam que a incidência de dificuldades poderia ser reduzida para um intervalo entre 2 e 10%, se a instrução da leitura se baseasse na atual evidência

científica (e.g., Torgesen, 2005, cit. por Walsh, Gaser, & Wilcox, 2006). Apesar de não termos elementos suficientes para assegurar que os valores desta estimativa são estritamente válidos para a aprendizagem em português, podemos, ainda assim, prever uma redução considerável do número de alunos com dificuldades se tal acontecesse. Note-se que a atual percentagem de alunos com um desempenho inferior na leitura não pode ser exclusivamente justificada pela complexidade do código ortográfico português. Os estudantes nacionais têm um desempenho na leitura pior do que, por exemplo, os alunos do Reino Unido que aprendem a ler um código ortográfico mais complexo, inconsistente, do que o código do Português Europeu (Reis, Faísca, & Fernandes, 2020).

No que ao ensino da escrita diz respeito, o tema permaneceu durante muito tempo à margem das “reading wars”. A explicitação da sua relevância para as aprendizagens escolares, para o desenvolvimento pessoal e profissional e para a participação cívica é, por comparação à leitura, mais recente. E, as descobertas e conhecimento acumulados na investigação dos processos psicolinguísticos envolvidos na escrita e no estudo do seu processo de ensino-aprendizagem foram, durante algum tempo, menos expressivos.

Leitura e escrita são habilidades distintas. Ler implica a identificação do que está escrito e a sua interpretação. Escrever exige uma evocação precisa da forma escrita das palavras e um processo de elaboração da mensagem. No entanto, leitura e escrita são os dois sentidos da utilização do mesmo código. Por isso envolvem conhecimentos e competências comuns e ao longo de todo o processo de aquisição da literacia influenciam-se mutuamente (e.g., Shanahan, 2019).

A comparação da eficácia dos diferentes métodos de ensino da leitura veio mostrar que os métodos fónicos, que sustentam a aprendizagem do princípio alfabético e o ensino do código ortográfico de forma explícita e sistemática, conduzem também a progressos mais substantivos e sólidos na aprendizagem da escrita do que um ensino não sistemático ou que não se baseia nos princípios fónicos (e.g., Treiman, 2018).

A par desta conclusão, a investigação sobre o ensino da escrita (e.g., de la Paz & Graham, 2002; Department for Education, 2012; Graham, Bollinger, Booth Olson, D’Aoust, MacArthur, McCutchen, & Olinghouse, 2012; McCutchen, 2000) aponta para a importância:

- da automatização do gesto motor implicado na escrita,
- da consolidação das representações ortográficas das palavras escritas,
- do desenvolvimento das competências de linguagem oral (em particular o conhecimento lexical, morfológico e sintático),
- do conhecimento de diferentes tipos de texto,
- da aprendizagem dos componentes do processo de escrita (e.g., planeamento, textualização e revisão do texto),
- da inter-independência entre leitura e escrita (e.g., Graham & Santangelo, 2014; Kolinsky et al., 2018; Shanahan, 2019; Uhry & Shepherd, 1993).

## Preparação para o ensino da leitura e da escrita

Alcançado um consenso sobre a relevância das descobertas da ciência da leitura e escrita para o seu ensino, importa então conhecer como é que os futuros professores estão a ser preparados? Por outras palavras, o que estão a aprender antes de assumirem a responsabilidade de ensinar a ler e a escrever?

Nos EUA, a questão tem sido explorada por vários académicos e grupos de peritos. David Steiner e Susan Rozen analisaram, em 2000 (cit. por Walsh et al., 2006), o plano curricular dos cursos de formação de professores de várias faculdades/escolas de educação do topo do ranking norte-americano e concluíram que os alunos tinham apenas um conhecimento superficial no domínio do ensino da leitura.

No seguimento deste trabalho, o National Council on Teacher Quality (NCTQ) publica, desde 2006, os resultados de análises sistemáticas de um elevado número de programas de formação de professores dos EUA. A metodologia assenta em três passos essenciais. Primeiro, uma equipa de analistas recorre a catálogos de cursos para determinar aqueles que são requeridos para se ser professor do nível elementar, leem os títulos e as descrições das disciplinas/unidades curriculares para identificar aquelas que abordam o ensino da leitura, e recolhem as respetivas referências bibliográficas de suporte. Segundo, uma equipa independente (composta por especialistas, professores e profissionais com conhecimento aprofundado sobre como as crianças aprendem a ler) avalia o programa das disciplinas/unidades curriculares e as referências bibliográficas de suporte seguindo um protocolo detalhado. Terceiro, 15% dos programas de disciplinas/unidades curriculares são aleatoriamente selecionados para uma segunda avaliação a fim de aferir variações de pontuação. Cada disciplina/unidade curricular é analisada quanto à cobertura que faz de cada uma das cinco componentes do ensino inicial da leitura: a consciência fonémica, o conhecimento fónico, a fluência, o vocabulário e a compreensão leitora (National Reading Plan, 2000). A análise das disciplinas/unidades curriculares centra-se em três elementos principais: (i) quanto tempo é dedicado a cada componente, de acordo com o especificado nos planos de aula; (ii) se os alunos têm de demonstrar os conhecimentos de cada uma das cinco componentes através de testes, tarefas/trabalhos ou prática pedagógica; e (iii) se as referências bibliográficas de suporte apresentam com precisão as componentes do ensino da leitura. No processo de análise das referências bibliográficas de suporte é verificado em que medida a referência é abrangente (i.e., cobre as cinco componentes, a avaliação e estratégias para as dificuldades de aprendizagem na leitura) ou 'especializada' (i.e., cobre apenas uma ou uma combinação de componentes mas não todas) e se o conteúdo define e apresenta cada componente à luz da ciência, descartando práticas não comprovadas e apresentando um conhecimento aprofundado sobre como os estudantes aprendem a ler e, especificamente, sobre como ensinar os estudantes a ler (e não meramente motivar). Cada uma das cinco componentes é avaliada separadamente em cada disciplina/unidade curricular. As pontuações atribuídas a cada um dos três elementos (tempo dedicado, demonstração de

conhecimentos, e cobertura das referências bibliográficas de suporte) são combinadas para criar cinco pontuações para cada disciplina/unidade curricular. Se um curso de formação inclui várias disciplinas/unidades curriculares de leitura, a pontuação do curso para cada componente é determinada pela pontuação mais alta para essa componente. As cinco pontuações das componentes do curso são usadas para determinar a pontuação global. Aos cursos que oferecem um ensino adequado sobre todas as cinco componentes do ensino da leitura e que se suportam exclusivamente em referências bibliográficas que apresentam com precisão a ciência da leitura é atribuída a classificação A+. A classificação é: A+ quando o curso oferece um ensino adequado sobre todas as cinco componentes do ensino da leitura e suporta-se exclusivamente em bibliografia que apresenta com precisão a ciência da leitura; A quando o curso oferece um ensino adequado sobre todas as cinco componentes do ensino da leitura; B para quatro componentes; C para três componentes; D para duas; e F para uma ou nenhuma das componentes do ensino da leitura (NCTQ, 2021). No sítio do NCTQ podem ser consultados programas exemplares a que foi atribuída a pontuação A+ ou A (*vide* <https://www.nctq.org/review/standard/Early-Reading#insights>) e no Anexo 1 encontram-se fichas de unidade curricular muito bem classificadas com anotações (Walsh et al., 2006).

Os relatórios mais recentes do National Council on Teacher Quality descrevem progressos no número de cursos que melhoraram a preparação para o ensino da leitura integrando no currículo as componentes que a “ciência da leitura” identifica como essenciais (i.e., a consciência fonémica, a fonética, a fluência, o vocabulário e a compreensão leitora). Mais de 50% dos cursos tradicionais oferecem ensino adequado em pelo menos quatro dos cinco pilares da leitura, em comparação com apenas 35% em 2013, e cerca de metade (53%) dos cursos oferece ensino em consciência fonémica, a habilidade que os professores precisam exercitar, em concomitância com a sua aplicação à leitura e escrita, para que as crianças possam aprender a ler (NCTQ, 2020b).

De referir ainda o trabalho de outros académicos, como por exemplo Deborah McCutchen, Louisa Moats, Spear-Swerling e Steve Graham, que explicitaram o conhecimento que os professores devem ter ou adquirir para serem eficazes no ensino da leitura, mas também da escrita. Mostraram que muitos professores possuem um domínio insuficiente de conhecimentos fundamentais, com consequências para o sucesso na aprendizagem dos seus alunos e apelaram a um esforço de melhoria da formação dos professores (e.g., Brady & Moats, 1997; Graham, 2019; McCutchen et al., 2002; McCutchen, Green, Abbott, & Sanders, 2009; Moats, 1999, 2009a,b, 2020; Moats & Foorman, 2003; Spear-Swerling, 2007; Spear-Swerling, Brucker, & Alfano, 2005).

Dos estudos realizados em Portugal destaca-se um, publicado em 2014, de Lopes e colaboradores. Este trabalho explorou os conhecimentos disciplinares que os professores do 1.º CEB possuíam para o ensino da leitura, as atividades que realizavam no ensino da Língua Portuguesa, a forma como percecionavam os modelos e métodos de ensino da leitura e os seus próprios conhecimentos. Foram também analisados os planos curriculares e conteúdos programáticos de áreas disciplinares relevantes para o ensino da leitura dos cursos que, à

data, formavam professores para o 1.º CEB. O intuito era perceber o que estava a ser ensinado nas Universidades e Institutos Politécnicos aos futuros professores. Os autores concluíram que o conhecimento dos professores portugueses sobre o ensino da leitura era globalmente insuficiente, em particular na área da Avaliação/Intervenção, pese embora um nível médio de habilitações elevado. A análise dos planos curriculares e conteúdos programáticos dos cursos permitiu identificar as áreas disciplinares que apresentavam alguma relação com o ensino da leitura e calcular o seu peso médio relativo na estrutura curricular dos cursos. Concluíram os autores que a frequência de “conhecimentos específicos sobre a chamada “ciência da leitura” era baixa, (...) ou porque estes conteúdos não são ainda conhecidos dos formadores ou porque são evitados” (Lopes et al., 2014, p. 109).

O presente estudo sobre *como estão a ser preparados os futuros professores para o ensino da leitura e da escrita* dá continuidade e pretende ir além do trabalho de Lopes e colaboradores (2014). Procurou-se esclarecer os conhecimentos/competências científico-pedagógicos para o ensino da leitura que estão a ser assegurados nos cursos de formação de professores. Análise semelhante sobre a formação para o ensino da escrita não tinha sido ainda efetuada e foi também realizada neste trabalho.

### Que conhecimentos e competências pedagógicas são indispensáveis para um ensino adequado da leitura e escrita?

#### *Conhecimento linguístico*

O ensino da leitura e da escrita exige um conhecimento aprofundado dos processos envolvidos no uso da linguagem, da estrutura da língua, do sistema de escrita e domínio do código ortográfico da língua em que o professor vai ensinar a ler e a escrever (e.g., Moats, 1999, 2020). O conhecimento sobre a estrutura fonológica da fala, as correspondências fonémicas, os padrões de escrita, o significado das palavras e suas partes constituintes, o significado das frases, o arranjo das palavras nas frases e seu significado é crucial para o ensino da leitura e escrita. Sem esse conhecimento, os professores terão dificuldade em estruturar e planificar o ensino de modo a facilitar a aprendizagem. O domínio das estruturas e características da língua e do código ortográfico é necessário para o professor ser capaz de explicar como a escrita representa a fala, escolher palavras ou partes de palavras cujo contraste facilita a aprendizagem, selecionar exemplos adequados para explicar conceitos, interpretar os erros das crianças e ajustar o foco da instrução. O Quadro 1 sistematiza e explicita as componentes do conhecimento linguístico, cujo domínio tem sido apontado como necessário para um ensino eficaz da leitura e da escrita (adaptado de Moats, 1999; 2020).

Quadro 1 Conhecimento linguístico

|           | Definição   | Domínio do conhecimento  | Habilidades/competências que o futuro professor deve desenvolver   |
|-----------|---|--|--|
| Fonética  | Estudo da natureza física dos elementos constitutivos da fala, os <b>fonos</b> : como os seres humanos produzem os sons da fala, como os diferentes movimentos articulatorios afetam as características acústicas dos constituintes da fala; como a onda acústica é percebida como informação linguística | Os sons da fala não são letras   | Reconhecer as características fonéticas do português europeu que podem constituir fonte de dificuldade para a aprendizagem da leitura e da escrita                           |
|           |   | Os fonos são determinados pelas características articulatorias   | Identificar as variações dialetais   |
|           |   | Consoantes e vogais têm propriedades e classificações distintas<br>Cada língua materna tem um número finito de consoantes e vogais   | Produzir de forma precisa os sons da língua portuguesa durante a leitura e soletração  |
| Fonologia | Estudo dos elementos constitutivos da fala do ponto de vista das distinções perceptivas e produtivas de uma determinada língua  | Os sons usados por cada língua constituem o seu inventário fonético  | Avaliar e ser capaz de selecionar palavras em função da complexidade da estrutura silábica, da frequência na língua dos diferentes tipos de estrutura e do acento da palavra |
|           |   | Os fonos combinam-se para formar unidades fonológicas maiores (e.g., sílaba)   | Reconhecer os erros na leitura e escrita dos alunos resultantes das características da língua  |
|           |   | As línguas diferem no tipo de estrutura silábica predominante e no ritmo (intensidade e outros aspetos prosódicos das sílabas ou outras partes da fala)  | Detetar, isolar e manipular fonemas  |
| Fonologia | Estudo das unidades mentais abstratas, os <b>fonemas</b> , que resultam da organização dos sons da fala em categorias que permitem a diferenciação de significados, e das regras de organização dessas unidades   | Os fonemas são unidades linguísticas abstratas, i.e., não são unidades discretas invariantes do ponto de vista acústico pois sofrem variações resultantes do próprio modo de produção da fala (co-articulação) | Selecionar palavras com determinados fonemas   |
|           |   | Inventário de fonemas da língua  | Selecionar pares de palavras com contrastes fonémicos  |
|           |   | Nos sistemas de escrita alfabética as letras representam os fonemas  | Reconhecer que alguns fonemas não podem ser produzidos isoladamente (e.g., consoantes oclusivas)   |
|           |   | Os fonemas não são letras  | Reconhecer e descrever erros fonológicos na produção da fala, e no desempenho na leitura e escrita dos alunos  |

|                   | Definição  | Domínio do conhecimento  | Habilidades/competências que o futuro professor deve desenvolver   |
|-------------------|--|--|--|
| <b>Morfologia</b> | Estudo das unidades elementares de significação das palavras e das suas regras de combinação na formação de palavras | Os morfemas são as unidades mais elementares de significado de uma palavra   |  |
|                   |  | Existem palavras morfologicamente simples e palavras complexas   |  |
|                   |  | Existem morfemas lexicais, também chamados lexemas ou radicais, que têm significação externa; e existem morfemas gramaticais, onde se incluem os afixos (derivacionais e flexionais) | Reconhecer os morfemas nas palavras  |
|                   |  | Existem diferentes processos de formação de palavras   | Escolher palavras morfologicamente relacionadas para ensinar vocabulário, a leitura e a escrita de palavras                    |
|                   |  | Os morfemas flexionais e derivacionais diferem na função, forma e efeito   | Selecionar ou planejar atividades pedagógicas organizadas em função de radicais comuns, de processos de derivação ou de flexão |
|                   |  | Os padrões regulares que emergem entre palavras permitem descrever a estrutura interna das palavras e as relações entre palavras   |  |
|                   |  | A morfologia funciona como um “elo de ligação” entre ortografia, fonologia e informação semântica  |  |
|                   |  | No português europeu existe maior consistência nas relações grafema-fonema, i.e., no sentido da leitura, do que nas relações fonema-grafema, i.e., no sentido da escrita             |  |

| Estrutura da linguagem e relação entre linguagem oral e escrita | Definição  | Domínio do conhecimento  | Habilidades/competências que o futuro professor deve desenvolver   |
|---|--|--|--|
| <b>Semântica</b>  | Estudo do sentido, i.e. da significação das palavras e das expressões verbais                      | <p>Significado das palavras pode ser profundo ou superficial</p> <p>Conhecimento do significado das palavras é apreendido a partir do contexto ou formalmente a partir da sua definição ou por relação com o significado de outras palavras</p> <p>Significado atribuído às palavras é pessoal</p>   | <p>Identificar antónimos, sinónimos, analogias e relações semânticas; expressões conotativas e denotativas; classes, propriedades e exemplos de conceitos</p>  |
| <b>Sintaxe e estrutura de diferentes tipologias textuais</b>    | Estudo das regras que especificam as sequências de palavras aceitáveis do ponto de vista funcional | <p>Palavras combinam-se de acordo com um conjunto de regras para formar expressões verbais</p> <p>Frases têm uma estrutura sintática subjacente</p> <p>Frase, oração, período (regras e elementos essenciais)</p> <p>Diferentes tipologias de textos e respetivas estruturas (e.g., expositivo, narrativo, poético)</p> <p>Elementos de coesão frásica e textual</p> | <p>Analisar, reconhecer e manipular a estrutura sintática de uma frase</p> <p>Identificar a função das palavras na estrutura da frase</p> <p>Utilizar estratégias de representação visual de frases simples e complexas</p> <p>Atender a aspetos da estrutura da frase que podem interferir na compreensão (e.g., duplas negações, voz passiva, dependências de longa distância entre o sujeito e o verbo)</p> <p>Analisar e construir períodos</p> <p>Analisar, descrever e esquematizar a organização de diferentes tipologias textuais</p> <p>Identificar e ilustrar o propósito de um texto e a sua estrutura lógica</p> <p>Demonstrar como um texto ganha coesão e como as ideias podem ser articuladas para construir um determinado significado</p> |

### *Conhecimento dos processos psicolinguísticos envolvidos nas atividades de leitura e escrita*

Para ensinar a ler e a escrever o professor tem de conhecer os mecanismos que estão envolvidos nestas habilidades, o que e como ensinar. O conhecimento do que o aluno deve aprender e da forma como a leitura e a escrita evoluem ao longo da aprendizagem é crucial para o professor decidir, em cada etapa, que componentes da instrução deve privilegiar e o que deve avaliar para saber se o aluno está a progredir como esperado na aprendizagem da leitura e da escrita.

Saber ler e escrever não é suficiente para ter este conhecimento, simplesmente porque num leitor hábil esses mecanismos estão automatizados e, como tal, inacessíveis à consciência. Por isso, importa que a formação inicial aborde as descobertas científicas que têm colocado em evidência os processos psicolinguísticos envolvidos na leitura e escrita, o modo como se adquirem, bem como os fatores que influenciam o ritmo e sucesso na aprendizagem.

O espectro de descobertas científicas e o conhecimento a partir delas construído é vasto, assim como o é o conjunto de implicações que têm para a prática pedagógica. Não foi objetivo deste estudo fazer uma revisão exaustiva desse corpo de conhecimento (para uma revisão ver, por exemplo, Castles et al., 2018; Kolinsky, Morais, Cohen, & Dehaene, 2018; NRP, 2000; Rayner et al., 2001). Pretendia-se sim analisar em que medida os conteúdos que reúnem consenso entre a comunidade científica e que são úteis para um ensino eficaz, estão a ser integrados na formação inicial dos futuros professores portugueses.

Os Quadros 2., 3. e 4. sintetizam, de forma muito simplificada, o atual entendimento sobre as habilidades de leitura e escrita e os componentes envolvidos no ensino-aprendizagem (adaptado de Moats, 1999; 2014, 2020).

Quadro 2 Conhecimento dos processos psicolinguísticos envolvidos na leitura e na escrita

|                | Definição  | Domínio do conhecimento   | Habilidades/competências que o futuro professor deve desenvolver  |
|----------------|--|---|---|
| <b>Leitura</b> | Ler implica derivar de uma informação escrita a informação correspondente em termos de fala (oral ou mental)<br><br>O objetivo da leitura é a compreensão do texto | A compreensão da leitura depende do conjunto de processos específicos que permitem a identificação das palavras escritas e da compreensão linguística<br><br>A identificação das palavras, o acesso à sua pronúncia/representação fonológica e ao seu significado, implica o processamento das letras que constituem uma palavra e da respetiva ordem | Reconhecer os principais componentes envolvidos na leitura - identificação de palavras escritas e compreensão oral -, relacioná-los um com o outro e com as diferentes etapas da aprendizagem<br><br>Selecionar e planear as atividades pedagógicas relacionando-as com os componentes envolvidos na leitura e com os objetivos de aprendizagem |

|                             | Definição   | Domínio do conhecimento   | Habilidades/competências que o futuro professor deve desenvolver   |
|-----------------------------|---|---|--|
| <b>Escrita</b>              | <p>Escrever é derivar de uma representação fonológica, oral ou mental, a forma ortográfica precisa das palavras</p> <p>O objetivo da escrita é a expressão/ comunicação</p> | <p>A escrita depende do conjunto de processos específicos que permitem a codificação da fala em palavras escritas e da capacidade de expressão linguística</p> <p>Os processos específicos da escrita incluem o conhecimento preciso da ortografia das palavras (i.e., das letras e da respetiva sequência) e processos de ordem superior</p> <p>Processos a capacidade de planificar, textualizar e rever o texto</p>  | <p>Reconhecer os processos envolvidos na escrita, relacioná-los uns com os outros e com as etapas de aprendizagem</p> <p>Selecionar e planear as atividades pedagógicas relacionando-as com os componentes envolvidos na escrita e com os objetivos de aprendizagem</p>  |
| <b>Consciência fonémica</b> | <p>A consciência fonémica é a capacidade de dirigir a atenção às unidades fonológicas mínimas da fala, os fonemas, identificá-los e manipulá-los</p>                        | <p>Os fonemas não são letras</p> <p>A consciência fonémica envolve ser capaz de realizar tarefas de identificação e manipulação de fonemas</p> <p>Nos sistemas de escrita alfabéticos, as letras representam fonemas, princípio alfabético</p> <p>O desenvolvimento da consciência fonémica não é um fim em si mesmo, mas é condição necessária para a apreensão do princípio alfabético e para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita</p> <p>A relação entre a consciência fonémica e a aprendizagem da leitura é uma relação de influência recíproca</p> | <p>Selecionar palavras com contrastes fonémicos</p> <p>Reconhecer que as características articulatorias e acústicas dos fonemas influenciam a facilidade com que são representados a um nível consciente</p> <p>Planear e ensinar tarefas epilinguísticas e metalinguísticas</p> <p>Associar o treino da consciência fonémica ao ensino das respetivas correspondências fonema-grafema e contextualizá-lo em atividades de leitura e de escrita</p> <p>Reconhecer, a partir dos erros na leitura e escrita, as dificuldades na identificação e manipulação dos fonemas</p> |

Quadro 3 Ensino da Leitura

|                             | Definição  | Domínio do conhecimento  | Habilidades/competências que o futuro professor deve desenvolver   |
|-----------------------------|--|--|--|
| <b>Consciência fonémica</b> |  |  | <p>Dar instruções e feedback aos alunos com referência às características/ contrastes articulatorios</p> <p>Avaliar se a criança já é capaz de analisar a fala ao nível da sua estrutura fonémica e se o princípio alfabético está a ser compreendido</p> <p>Adequar o exercício da consciência fonémica à fase de aprendizagem</p>  |
| <b>Método fónico</b>        | <p>Forma explícita e sistemática de ensinar a leitura, focada no ensino das correspondências grafema-fonema e na aplicação desse conhecimento na decodificação das palavras escritas</p> | <p>Os métodos fónicos ensinam explicitamente o código e introduzem as correspondências grafema-fonema de forma ordenada</p> <p>Evidências científicas a favor da vantagem de um ensino explícito e sistemático do código ortográfico nas etapas iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita comparativamente a um ensino do código indireto ou acidental</p> <p>Versões do método fónico (analítico e sintético)</p> <p>A consistência da correspondência entre fonemas e grafemas tem implicações no ritmo de aprendizagem da leitura e da escrita</p> <p>Facilitadores da aprendizagem: saliência do fonema, consistência ortográfica, complexidade grafémica</p> | <p>Fazer uma planificação pedagógica para o ensino da leitura e da escrita, introduzindo o código de forma ordenada, tendo em consideração os fatores facilitadores da aprendizagem</p> <p>Identificar e compreender o grau de dificuldade na aprendizagem das diferentes relações entre grafemas e fonemas</p> <p>Ensinar explicitamente como funciona um sistema de escrita alfabético</p> <p>Ensinar de forma explícita e sistemática as correspondências grafema-fonema do código ortográfico</p> <p>Selecionar criteriosamente, para as etapas iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita, conjuntos de palavras com as correspondências fonema-grafema a serem ensinadas ou exemplificativas das regras ou exceções a ensinar</p> <p>Adequar o tempo e a intensidade da instrução do código ao desenvolvimento das habilidades de leitura/ escrita</p> |

|                            | Definição  | Domínio do conhecimento   | Habilidades/competências que o futuro professor deve desenvolver   |
|----------------------------|--|---|--|
| <b>Fluência de leitura</b> | Capacidade para ler um texto ou palavras isoladas, com precisão, velocidade e expressividade adequadas   | <p>Dimensões que caracterizam uma leitura fluente: precisão, velocidade e expressividade</p> <p>O desenvolvimento da fluência de leitura não é um fim em si mesmo</p> <p>Importância do exercício da leitura no desenvolvimento da fluência de leitura</p> <p>Fluência na leitura e a sua relação com o desenvolvimento da capacidade de compreensão da leitura</p>   | <p>Avaliar a fluência de leitura</p> <p>Reconhecer que quando a leitura é lenta e laboriosa o aluno terá dificuldade em recordar o que leu e a estabelecer as relações entre as partes do texto necessárias à sua compreensão</p> <p>Reconhecer que o desenvolvimento da fluência de leitura implica uma prática regular e intensiva da leitura de diferentes palavras, frases e textos</p> <p>Identificar e selecionar abordagens educativas eficazes para o desenvolvimento da leitura</p> |
| <b>Vocabulário</b>         | Conjunto de palavras de uma língua, adquiridas pelo indivíduo, de forma isolada (controlada) ou contextualizada (por exposição ao discurso e/ou texto) | <p>Léxico mental, desenvolvimento lexical e conhecimento conceptual</p> <p>Flexibilidade linguística ou conhecimento dos vários significados que uma mesma palavra pode assumir</p> <p>Aprendizagem de novas palavras ou expressões</p> <p>Conhecimento lexical como importante facilitador da aprendizagem da leitura: na decodificação, na compreensão da leitura e na produção textual</p> <p>O ensino do significado das palavras-chave de um texto contribui para a compreensão da leitura</p> <p>Contributo da leitura para o desenvolvimento lexical</p> | <p>Conhecer múltiplas estratégias para ensinar palavras (e.g., por relação com outras palavras ou conceitos, a partir da análise do contexto, através de pistas sintáticas, pela análise morfológica)</p> <p>Selecionar expressões verbais que ilustrem os vários significados que uma mesma palavra pode assumir</p> <p>Identificar e selecionar as palavras centrais para a compreensão de um texto</p> <p>Ensinar o significado de elementos de coesão frásica e textual</p>              |

|                               | Definição  | Domínio do conhecimento  | Habilidades/competências que o futuro professor deve desenvolver  |
|-------------------------------|--|--|---|
| <b>Compreensão da leitura</b> | Extração e construção do sentido de um texto, operacionalizada através de uma representação mental coerente do mesmo, e que integra a informação veiculada pelo texto com a informação já possuída pelo leitor | <p>Modelo simples da leitura: a compreensão da leitura é o produto da capacidade de decodificação e da compreensão oral</p> <p>Fatores inerentes ao leitor e ao texto, que influenciam a compreensão da leitura</p> <p>Níveis de compreensão da leitura: compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização da informação e compreensão crítica</p> | <p>Avaliar a compreensão da leitura a diferentes níveis</p> <p>Selecionar ou construir tarefas que permitam identificar as causas de dificuldades de compreensão da leitura</p> <p>Conhecer e saber ensinar técnicas e estratégias eficazes para a promoção da compreensão da leitura</p> |

No quadro 4. identificam-se os componentes específicos para o ensino da escrita, reservando-nos à não repetição da análise dos componentes que são comuns à leitura e à escrita e que já foram apresentados.

Quadro 4 Ensino da Escrita

|   | Definição  | Domínio do conhecimento   | Habilidades/competências que o futuro professor deve desenvolver   |
|---|--|---|--|
| <b>Processos básicos implicados na escrita: ortografia e caligrafia</b> | <p>A ortografia refere-se à forma escrita que uma determinada comunidade convencionou como sendo a forma correta de representar uma palavra falada</p> <p>A caligrafia refere-se à forma gráfica como uma pessoa letrada escreve à mão</p> | <p>A escrita implica a evocação precisa da representação ortográfica das palavras</p> <p>Escrever à mão implica a integração dos gestos manuais/do ato motor com o conhecimento das convenções ortográficas, i.e., da forma escrita das palavras</p> <p>A rapidez da escrita (à mão ou teclado) e o conhecimento ortográfico são aspetos determinantes para a fluência da escrita e desenvolvimento da capacidade de comunicação pela escrita</p> | <p>Identificar e selecionar exercícios que contribuam para a automatização dos processos básicos de escrita</p> <p>Utilizar o conhecimento da fonologia, da morfologia e da etimologia das palavras para explicar e dar feedback aos alunos relativos à sua ortografia</p> <p>Identificar e selecionar exercícios eficazes na consolidação do conhecimento ortográfico</p> |

|  | Definição   | Domínio do conhecimento  | Habilidades/competências que o futuro professor deve desenvolver   |
|--|---|--|--|
| <b>Processos de ordem superior implicados na escrita</b> | A escrita de um texto exige um conjunto complexo de processos cognitivos onde se inclui o planeamento, a textualização, e revisão | Na planificação estabelecem-se objetivos, procuram-se, selecionam-se ideias e organizam-se conteúdos à estrutura do texto  | Dividir a complexidade da escrita nos múltiplos processos envolvidos   |
|  |   | A textualização diz respeito à formulação linguística e à seleção e organização das expressões em frases, parágrafos, seções   | Conceber atividades que permitem ensinar e treinar especificamente cada um dos componentes, mantendo a sua ligação à escrita de textos |
|  |   | Na revisão o escritor relê, reflete e toma decisões sobre o texto produzido, confrontando-o com o objetivo e planificação inicial, e sobre a necessidade de o reformular | Ensinar estratégias apropriadas à aprendizagem de cada um dos processos  |

***Qual a importância de estudar o perfil dos professores formadores de futuros professores no domínio da leitura e escrita?***

Como a literatura académica tem vindo a sustentar, é importante estudar quem são os formadores de professores (Cochran-Smith, 2003, 2005; Korthagen, 2010; Snoek, Swennen, & van der Klink, 2011), no que se refere à formação que possuem e às competências que desenvolveram face às complexas exigências que a profissão coloca. É neste sentido que o estudo que este relatório apresenta analisou o perfil académico e profissional dos professores do ensino superior, das IES público e das IES privado, que asseguram a formação inicial para a docência no 1.º CEB, em particular os que asseguram UC relacionadas com o foco do estudo.

A importância desta análise prende-se, nomeadamente, com o que é sustentado por Furlong et al. (2000), quando consideram que a aprendizagem dos estudantes/futuros professores é mais influenciada por quem os está a ensinar do que pelos conteúdos que estão a ser ensinados.

Embora a importância dos formadores de professores seja cada vez mais reconhecida nas discussões académicas - como é refletido em edições especiais da Revista Europeia de

Formação de Professores (vol. 31, 2) e do Desenvolvimento Profissional em Educação (vol. 36, 1/2) e no trabalho do Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da ATEE, 'Desenvolvimento Profissional de Formadores de Professores' (por exemplo, Swennen & van der Klink, 2009) -, a quantidade de pesquisas sobre formadores de professores é limitada, constituindo estes profissionais um grupo pouco estudado ou, como referem alguns autores, um grupo negligenciado (Bates, Swenne, & Jones, 2010; Korthagen, 2000; Murray & Kosnik, 2011; Willems, Stakenborg, & Veugelers, 2000). Os resultados de um estudo realizado por Snoek e colaboradores (2011, p. 673) mostraram que “a qualidade dos formadores de professores ainda não é uma área em que haja troca ativa da política internacional”, nomeadamente ao nível dos documentos políticos da União Europeia. Como afirmam estes autores, a atenção concedida ao nível de cada Estado-Membro “faz parte de políticas gerais para professores do ensino superior” (Snoek et al., 2011, p. 651) e não da especificidade desta área de formação. De facto, apesar das expectativas em torno da qualidade da formação de professores, tem havido, como referia Cochran-Smith (2003) no princípio deste século, pouca atenção ao desenvolvimento de um currículo para formar formadores de professores ou a políticas locais que possam apoiar o desenvolvimento de competências ao nível dos formadores de professores para atender às complexas exigências de preparação de professores para o século XXI.

O estudo de Alarcão e Canha (2013) conclui também que a ação dos formadores de professores é importante quando se desenvolve numa orientação transformadora e autonomizante dos estudantes/futuros professores. Posição semelhante é apresentada num estudo de Winaryati, Mardiana e Hidayat (2020) quando sublinham que a qualidade da formação assegurada pelos professores formadores afetará a qualidade da ação docente dos futuros professores.

Se considerarmos a revisão da situação efetuada por Estrela e colaboradoras (2002) aos estudos realizados em Portugal sobre formação inicial de professores entre 1990 e 2000, a maior parte das referências encontradas a propósito dos formadores é, como concluíram as autoras, de ordem genérica e maioritariamente associadas à “maior exigência de competências dos professores formadores” e à “maior unidade de conceções entre os formadores de uma mesma instituição” (Estrela et al., 2002, p. 42). Por isso, este estudo é relevante na medida em que permite conhecer, com dados atuais, quem são e que experiência têm estes professores formadores. Ao mesmo tempo, a construção deste conhecimento permitirá compreender possibilidades, e também alguns constrangimentos, que estão a ocorrer ao nível da formação para o ensino-aprendizagem-avaliação da leitura e da escrita, domínio que, como já foi amplamente sustentado atrás, requer particular atenção na formação para o ensino nas primeiras idades.

Atualmente, é reconhecido que para que a formação de professores seja considerada de qualidade deve cumprir vários requisitos, tal como previsto nos parâmetros da avaliação da qualidade dos cursos de ensino superior (European Association for Quality Assurance in Higher Education [ENQA], European Students' Union [SEU], European University

Association [EUA], European Association of Institutions in Higher Education [EURASHE], Education International [EI], BusinessEurope, European Quality Assurance Register for Higher Education [EQAR], 2015). Esses parâmetros, em relação à formação inicial de professores em Portugal, consideram: a qualificação académica dos professores formadores; atividades de desenvolvimento profissional; estabilidade contratual com as instituições; planos de estudos que incluam, entre outras, disciplinas de didáticas e de contacto com a profissão (IPP/PES) (Ministério da Educação e Ciência [MEC], 2014).

Uma formação académica dos formadores de professores ajustada à natureza das UC curriculares que asseguram e ao perfil final de formação esperado, bem como um perfil profissional que englobe oportunidades de desenvolvimento profissional de alto nível no domínio dos conhecimentos e das competências associadas a essas UC, são essenciais para que não se descurem situações de formadores de professores, encarregados de preparar professores para atuarem em salas de aula, quando eles próprios não tiveram nem tido essa experiência (OCDE, 2010).

*Qual a importância de estudar o perfil de investigação dos professores, formadores de futuros professores?*

Nos anos 80 do século passado, Stenhouse (1987) teve enorme influência em alguns formadores de professores quando sustentou o conceito, na altura designado por “professor-investigador”, e apontou para os efeitos que podem advir para a qualidade do ensino quando os professores se envolvem em investigação sobre a própria atividade didática. Este movimento do “professor-investigador” pretendia que, na formação de professores, fossem vivenciadas situações que, a partir do conhecimento construído pela pesquisa da ação didática, proporcionam a construção de processos de melhoria.

Em linha com esta ideia, posições mais recentes realçam a importância de, na formação inicial de professores, serem asseguradas oportunidades para que os estudantes/futuros professores investiguem o que ocorre nos quotidianos escolares e no exercício da docência (Grossman & McDonald, 2008; Nóvoa, 2019) e indicam as vantagens que decorrem da investigação para a melhoria contínua dos processos de ensino-aprendizagem (Böttcher-Oschmann, Ophoff, & Thiel, 2021; McCartney et al., 2018; Obwegeser & Papadopoulos, 2016).

Sendo a missão do ensino superior produzir conhecimento novo, para cumprir a sua missão deve trabalhar de acordo com um perfil educacional em que a investigação e o ensino estejam fortemente interligados (Afdal & Spernes, 2018; Elsen et al., 2009; Fung, 2017; Gutman, 2021), o que requer que os próprios formadores, nomeadamente os formadores de futuros professores, se envolvam e invistam em atividades de investigação educacional relacionadas com as áreas de docência que asseguram. Por outras palavras, espera-se que os professores, formadores de futuros professores, nas UC que asseguram, ensinem com investigação (Healey, 2005; Healey & Jenkins, 2006; Obwegeser & Papadopoulos, 2016; Leite, 2019).

Reconhecendo-se as vantagens que podem advir das atividades de desenvolvimento profissional, tem vindo a ser sustentada a importância do envolvimento dos professores em geral, e os do ensino superior em particular, em atividades de investigação (Guilbert, Lane, & Van Bergen, 2016; Kyaw, 2021; Smith, 2015). Além disso, espera-se que, tendo este perfil profissional, os formadores de professores sejam capazes de inserir os estudantes/futuros professores em atividades de recolha de dados e de interpretação relacionadas com o que acontece no dia-a-dia das escolas e com os processos de avaliação do ensino e da aprendizagem.

Em síntese, são vários os autores a sustentar que os formadores de professores fortemente envolvidos em investigação sobre a prática docente e os métodos de ensino em geral (Cao et al., 2021; Cochran-Smith & Demers, 2008; Cochran-Smith et al., 2020; Czerniawski, Guberman, & MacPhail 2017; Griffiths, Thompson, & Hryniewicz, 2014; Lunenberg, 2010) terão melhores condições, quer para melhorar as suas competências e a sua compreensão do ensino, quer para melhorar a formação que proporcionam aos estudantes com quem trabalham.

É tendo por referência as ideias expostas que se justifica existir a expectativa de que os professores responsáveis pela formação de estudantes/futuros professores tenham perfis académicos e profissionais adequados ao papel que desempenham e às UC que asseguram. São estes dados que o estudo apresentado neste relatório fornece.

## OBJETIVOS DO ESTUDO

O projeto FPLE teve por objetivo aprofundar o conhecimento sobre a formação inicial dos futuros professores do 1.º CEB para o ensino da leitura e da escrita assegurada pelas IES portuguesas. Para tal, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

**OE1:** Identificar as instituições que oferecem os cursos de licenciatura em Educação Básica (1.º ciclo de estudos) e os mestrados que integram habilitação profissional para a docência no 1.º CEB (Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, Ensino 1.º CEB, e Ensino 1.º CEB e 2.º CEB em Português/HGP e em Mat/CN, cf. D. L. n.º 79/2014);

**OE2:** Identificar as UC que se orientam especificamente para i) a Formação nas Áreas de Docência (FAD), com enfoque nas relacionadas com o conhecimento da estrutura da linguagem, da Língua Portuguesa e das características do código ortográfico do português europeu; ii) as Didáticas Específicas relacionadas com o ensino da leitura e escrita; iii) a Formação Educacional Geral (FEG); iv) a prática pedagógica, introduzida nas UC de Iniciação à Prática Profissional (IPP), ao nível da Licenciatura em Educação Básica, e nas UC de Prática de Ensino Supervisionada (PES), ao nível do mestrado.

**OE3:** Identificar os conhecimentos científico-pedagógicos e as experiências de prática pedagógica assegurados na formação inicial, através da análise documental das fichas de unidade curricular (objetivos, conteúdos programáticos, bibliografia e metodologia de avaliação) e entrevista a docentes de um conjunto de IES (estudos de caso).

**OE4:** Conhecer o perfil académico e profissional dos professores do ensino superior que asseguram a formação inicial de professores, pela análise das fichas de *Curriculum Vitae* dos docentes e entrevista a docentes (incluindo coordenadores/diretores de curso) de um conjunto de IES (estudos de caso).

## PROCEDIMENTO

### Parte I

A primeira parte do estudo deteve-se na prossecução dos OE1, OE2 e OE3, para os quais foram definidos os seguintes procedimentos metodológicos (P):

- **P1. Análise da plataforma da A3ES para identificação dos cursos de licenciatura em Educação Básica (1.º ciclo de estudos) e dos mestrados que integram habilitação profissional para a docência no 1.º CEB, acreditados no primeiro ciclo de avaliação e acreditação (objeto de estudo)**

Consultando a plataforma da A3ES, foram identificados 29 cursos de licenciatura em Educação Básica (a saber, da oferta pública, 7 cursos do subsistema universitário e 13 cursos do subsistema politécnico, e 9 cursos da oferta privada) e 56 cursos de mestrado de habilitação profissional para a docência (a saber, da oferta pública, 12 cursos do subsistema universitário e 30 cursos do subsistema politécnico, e da oferta privada, 14 cursos).

Atendendo ao foco do estudo foi tomada a opção metodológica de considerar:

- a formação para a docência na Educação Pré-Escolar e no 2.º CEB apenas quando integrada em mestrado de habilitação conjunto/misto (Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, e Ensino 1.º CEB e 2.º CEB em Português/HGP e em Mat/CN);
- as IES dos subsistemas universitário e politécnico da oferta pública e as IES da oferta privada;
- os cursos de mestrado em funcionamento, acreditados pela A3ES no ciclo de avaliação e acreditação correspondente ao período 2014 e 2015 e em funcionamento em 2019/2020.

O Anexo 2 lista as IES públicas e privadas que em 2020/2021 e 2021/2022 asseguravam cursos de licenciatura em Educação Básica e cursos de mestrado que integram habilitação profissional para a docência no 1.º CEB (Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, Ensino 1.º CEB, e Ensino 1.º CEB e 2.º CEB em Português/HGP e em Mat/CN, cf. D. L. n.º 79/2014) e os respetivos Despachos do Diário da República relativos aos planos de estudo atualmente em vigor e sobre os quais incidiu a análise da oferta formativa. O mesmo curso foi contabilizado uma única vez por instituição, independentemente de poder ser oferecido em regime diurno ou pós-laboral.

- **P2. Contacto com a Administração da A3ES para acesso a dados que permitissem conhecer os planos de estudo dos cursos acreditados**

Do contacto estabelecido com a Administração da A3ES acedeu-se aos planos de estudo e FUC dos cursos acreditados. Houve ainda a necessidade de consultar os sítios da internet das IES uma vez que, após o processo de avaliação e acreditação pela A3ES e na sequência da publicação do D.L. n.º 79/2014, alguns dos planos de estudo sofreram alterações.

Nos casos em que as FUC não constavam da plataforma da A3ES e que nos sítios eletrónicos das IES ou não estavam disponíveis (cinco IES) ou estavam parcialmente disponíveis

(e.g., alguns campos encontravam-se preenchidos, outros não; seis IES), ou careciam de autenticação (três IES), as IES foram contactadas e convidadas a colaborar remetendo as respetivas FUC. No caso concreto das IES privadas, apenas uma instituição tinha disponível no sítio eletrónico as FUC.

Do convite dirigido a todas a IES que asseguram cursos de licenciatura em Educação Básica e cursos de mestrado que integram habilitação profissional para a docência no 1.º CEB acreditados no primeiro ciclo de avaliação e acreditação pela A3ES, 22 instituições (18 em 20 da oferta pública e 4 em 8 da oferta privada) aceitaram e colaboraram neste estudo. Uma das instituições optou por proceder à atualização das FUC diretamente no sítio eletrónico institucional.

• **P3. Análise dos planos de estudo dos cursos e seleção das unidades curriculares de interesse**

Para analisar os cursos e selecionar as UC que interessavam a este estudo foi construída uma grelha de apoio à análise dos planos de estudo (Anexo 3). A construção desta grelha assentou, num primeiro momento, na criação de campos que permitem uma caracterização da oferta formativa das IES no âmbito do estudo, a saber: subsistema (universitário, politécnico), oferta (pública, privada), IES (designação da instituição de ensino superior), nível de formação (licenciatura, mestrado), curso (designação do curso), componente de formação (Formação nas Áreas de Docência ou FAD, Didáticas Específicas ou DE, Introdução à Prática Profissional ou IPP, Prática de Ensino Supervisionada ou PES, e Formação Educacional Geral ou FEG), designação da Unidade Curricular, semestre (semestre em que a UC é lecionada) e ECTS (número de European Credit Transfer System da UC). Houve a necessidade de criar um campo, que designamos por “área científica/ disciplinar” em virtude de em alguns planos de estudo as UC não estarem alocadas às categorias das componentes de formação (i.e., FAD, DE, FEG, IPP, PES) definidas no D.L. nº 79/2014 mas a outro tipo de categorias relacionadas com a área/ domínio científico (e.g., Ciências da Linguagem, Estudos Literários, Humanidades, Português).

Foram consideradas objeto de análise as UC que as IES públicas e privadas consideram essenciais à formação dos futuros professores, ou seja, todas as UC selecionadas para análise são de carácter obrigatório, ficando excluídas todas aquelas que ficam ao critério do aluno optar pela sua frequência para a sua formação (UC optativas). Além disso, foram excluídas UC estritamente relacionadas com:

- Creche e jardim de infância,
- 2.º Ciclo,
- Áreas de conteúdo diferentes do Português (e.g., Matemática, Estudo do Meio, Expressões...),
- Contextos não formais, extraescolares, socioeducativos e não escolares,
- Metodologias de investigação e seminários associados a metodologias de investigação,
- Escrita académica,
- Multiculturalidade,

- Princípios gerais da Didática (e.g., planificação, ação e avaliação; ambiente e cultura de sala de aula; ação e competências do professor),
- Teoria e desenvolvimento curricular,
- História e fundamentos da Educação,
- Teorias da Educação.

No conjunto de UC da Formação nas Áreas de Docência (FAD), identificaram-se as que estão relacionadas com o ensino do Português, onde se incluem as que abordam o conhecimento da estrutura da linguagem, da Língua Portuguesa, da relação entre oral e escrita e do código ortográfico do português europeu.

De entre as UC de Didáticas Específicas selecionaram-se as que estão relacionadas com o ensino da leitura e da escrita. No que diz respeito ao conhecimento pedagógico relativo ao ensino da leitura e da escrita, a investigação científica tem mostrado, de forma inequívoca, que para ensinar é essencial um professor ter os seguintes conhecimentos: (i) estrutura e sequência do que deve ser ensinado, o que implica conhecer os processos cognitivos específicos envolvidos na leitura e na escrita e o modo como estas habilidades se desenvolvem ao longo da aprendizagem (*vide* Castles et al, 2018; McCutchen et al., 2002; McCutchen et al., 2009; Moats, 1999, 2020; Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky, & Seidenberg, 2001); (ii) tipo de instrução e materiais eficazes (e.g., Ehri & Flugman, 2018; Moats, 2014; NRP, 2000); e (iii) como avaliar as capacidades de leitura e de escrita (e.g., Moats, 1999).

Apesar de o projeto inicial prever apenas a análise de UC de FAD e DE, decidiu-se alargar o estudo dos planos de estudo das licenciaturas às UC de Iniciação à Prática Profissional (IPP), e nos mestrados às UC de Prática de Ensino Supervisionada (PES). Esta opção justifica-se pela constatação de que tanto a ligação explícita entre teoria e prática como as oportunidades de prática de ensino supervisionada em domínios/conteúdos específicos são características dos programas de formação de professores dos países com sistemas educativos mais eficazes. Com efeito, a aplicação do conhecimento específico para o ensino da leitura e da escrita na prática pedagógica exige a oportunidade de observar professores mais experientes e de praticar regularmente, com alunos diferentes e grupos de dimensão variável, sob supervisão. Exige também o exercício sistemático e refletido de planificação, ensino e avaliação utilizando as técnicas de ensino que se têm mostrado mais eficazes, para alunos com e sem dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita (e.g., Boyd et al., 2009; Darling-Hammond, 2006; Feiman-Nemser & Buchmann, 1985; Jensen et al., 2016).

Por último, incluímos também para análise algumas UC da área de Formação Educacional Geral (FEG), em particular aquelas onde as questões relacionadas com as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita podem ser abordadas (e.g., Educação Especial). O conhecimento dos padrões usuais de dificuldades de leitura e de escrita e dos fatores que podem condicionar o sucesso na sua aprendizagem são cruciais para os professores serem capazes de: identificar crianças em risco; avaliar, de forma precisa e rigorosa, o desempenho na leitura e escrita, pondo em evidência a evolução do conhecimento e mecanismos implicados

em cada uma das habilidades; detetar precocemente situações relacionadas com dificuldades e definir a intervenção mais adequada à evolução de cada criança.

Assim, identificaram-se as UC da componente de FEG relacionadas com os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura, as necessidades educativas especiais, a iniciação à prática profissional e a prática supervisionada no 1.º CEB de acordo com o estabelecido no D.L. 79/2014, de 14 de maio, a saber:

### Artigo 9.º

Formação na área educacional geral

1 – A formação na área educacional geral abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns a todos os docentes relevantes para o seu desempenho na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições destinadas à educação de infância ou na escola, e na relação com a família e a comunidade.

2 – A formação na área educacional geral integra, em particular, as áreas da psicologia do desenvolvimento, dos **processos cognitivos, designadamente os envolvidos na aprendizagem da leitura** e da matemática elementar, do currículo e da avaliação, da escola como organização educativa, das **necessidades educativas especiais**, e da organização e gestão da sala de aula.

### Artigo 11.º

Iniciação à prática profissional

1 – A iniciação à prática profissional organiza -se de acordo com os seguintes princípios: a) Inclui a **observação e colaboração** em situações de educação e **ensino e a prática supervisionada** na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições de educação de infância ou nas escolas; b) Proporciona aos formandos **experiências de planificação, ensino e avaliação**, de acordo com as funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula; c) Realiza -se em **grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino** abrangidos pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudos prepara, devendo, se necessário, realizar-se em mais de um estabelecimento de educação e ensino, pertencente, ou não, ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular ou cooperativo; d) É concebida numa perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem; e) É concebida numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promove nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos.

2 – A **prática supervisionada** a que se refere a alínea a) do número anterior **corresponde ao estágio de natureza profissional** objeto de relatório final referido na alínea b) do n.º 1 do artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 107/2008, de 25 de junho, 230/2009, de 14 de setembro, e 115/2013, de 7 de agosto.”

No conjunto de cursos abrangidos por este estudo foram identificadas para análise 164 UC de Formação na Área de Docência (FAD), correspondendo a: 117 UC do curso de licenciatura em Educação Básica (92 UC do subsistema público e 25 UC do subsistema privado), 20 UC do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB (15 UC público, 5 UC privado), 8 UC do curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico (8 UC público, 0 UC privado), 19 UC do curso de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB (18 UC público, 1 UC privado).

Na área de Didática Específica (DE) contabiliza-se um total de 83 UC analisadas, a saber: 24 UC do curso de licenciatura em Educação Básica (19 UC do subsistema público e 5 UC do subsistema privado), 28 UC do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB (22 UC público, 6 UC privado), 14 UC do curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico (13 UC público, 1 UC privado), 17 UC do curso de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB (15 UC público, 2 UC privado).

Na área de Formação Educacional Geral (FEG) foram analisadas 47 UC: 17 UC do curso de licenciatura em Educação Básica (15 UC do subsistema público e 2 do subsistema privado), 15 UC do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB (9 UC público, 6 UC privado), 8 UC do curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico (7 UC público, 1 UC privado), 7 UC do curso de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB (6 UC público, 1 UC privado).

Na área de Iniciação à Prática Pedagógica (IPP) analisou-se um total de 40 UC do curso de licenciatura em Educação Básica (32 UC do subsistema público e 8 do subsistema privado).

Na área de Prática de Ensino Supervisionada (PES) contabilizam-se 61 UC analisadas: 26 UC do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB (17 UC público, 9 UC privado), 18 UC do curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico (16 UC público, 2 UC privado), 17 UC do curso de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB (15 UC público, 2 UC privado).

A segunda fase do estudo deteve-se na prossecução do OE3 - Identificar os conhecimentos científico-pedagógicos e as experiências de prática pedagógica assegurados na formação inicial, através da análise documental das FUC (objetivos, conteúdos programáticos, bibliografia e metodologia de avaliação) e entrevista a docentes de um conjunto de IES (estudos de caso).

• **P4. Análise dos objetivos, conteúdos programáticos, bibliografia e elementos de avaliação que constavam nas FUC identificadas**

Procedeu-se, em primeiro lugar, à **análise documental das FUC** das componentes de FAD e de DE relacionadas com o estudo da linguagem, da língua portuguesa, e com o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na intenção de verificar em que medida os diferentes aspetos do conhecimento linguístico e dos processos envolvidos na aprendizagem destas habilidades estão explícitos nos objetivos e nos conteúdos programáticos das diferentes UC de cada curso. À semelhança da metodologia adotada pelo National Council of Teacher Quality tomou-se também em consideração a metodologia de avaliação seguida em cada UC.

Considerando os aspetos explicitados nos objetivos e conteúdos das UC, a pontuação pode variar entre 0-2 para cada critério (e.g., no **conhecimento linguístico**: *Fonética, Fonologia, Morfologia, Ortografia, Semântica, Sintaxe e estrutura de diferentes tipologias textuais*; **na leitura**: *Consciência fonémica e relação entre linguagem oral e escrita, Método fónico, Fluência de leitura, Vocabulário, Compreensão da leitura*; **na escrita**: *Caligrafia, Ortografia, Processo de produção textual*). Na metodologia de avaliação (e.g., testes e exames, trabalhos práticos) pode variar entre 0-4 (ver Quadro 5).

A pesquisa de evidência para cada um dos critérios, num primeiro momento, foi efetuada por UC e, optando-se por um sistema conservador atribuiu-se a pontuação sempre que, no conjunto das UC do curso, o critério fosse cumprido. Por exemplo, desde que os objetivos e conteúdos programáticos de uma UC explicitassem um determinado critério de interesse (e.g., *Fonologia*), atribuiu-se a pontuação máxima nesse critério para o curso em estudo. Assim, no conjunto das UC de determinado curso a pontuação máxima possível por critério era de 6 pontos (0-2 para os objetivos e conteúdos programáticos, 0-4 para a metodologia de avaliação).

Quadro 5 Procedimento de análise por UC.

|                          |                                     | 0  | 1  | 2   |
|--------------------------|-------------------------------------|--|--|---|
| Metodologia de avaliação | Objetivos e conteúdos programáticos | Nenhuma UC cobre a componente                              |  | A componente é abordada em uma ou mais do que uma UC  |
|                          | Testes e exames                     | Não é exigida a demonstração do conhecimento da componente |  | É exigida a demonstração do conhecimento da componente  |
|                          | Trabalhos práticos                  | Não é exigida a demonstração do conhecimento da componente | É exigida a demonstração do conhecimento da componente, mas não a capacidade de aplicação do conhecimento numa tarefa pedagógica | É exigida a demonstração do conhecimento da componente e a sua aplicação numa tarefa pedagógica |

A partir do conjunto de pontuações por critério foi possível computar a pontuação máxima por domínio: conhecimento linguístico, conhecimento psicolinguístico na leitura e conhecimento psicolinguístico na escrita. Este indicador quantitativo permitiu uma análise mais imediata de cada um dos domínios por curso. A essa pontuação quantitativa foi associada uma classificação qualitativa, que expressa o número de componentes explícitos nas FUC.

Considerando que estão identificadas seis (6) componentes no domínio do conhecimento linguístico, cinco (5) componentes no domínio do conhecimento psicolinguístico para o ensino da leitura e três (3) componentes para o ensino da escrita, foi adotada uma escala de *likert*, onde se estabeleceu uma correspondência entre o valor médio da escala e a mediana do número de componentes identificadas.

Assim, para o **conhecimento linguístico** temos:

**Quadro 6** Classificação qualitativa de cada curso em função do número de componentes do conhecimento linguístico explícitas nas FUC.

| A                              | B                       | C                   | D                       | E                            |
|--------------------------------|-------------------------|---------------------|-------------------------|------------------------------|
| Cobre todas as (6) componentes | Cobre 4 a 5 Componentes | Cobre 3 componentes | Cobre 1 a 2 componentes | Não cobre nenhuma componente |

Para o **conhecimento psicolinguístico** temos:

**Quadro 7** Classificação qualitativa de cada curso em função do número de componentes do conhecimento psicolinguístico para o ensino da leitura explícitas nas FUC.

| A                              | B                   | C                   | D                   | E                             |
|--------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|-------------------------------|
| Cobre todas as (5) componentes | Cobre 4 componentes | Cobre 3 componentes | Cobre 2 componentes | Cobre 1 ou nenhuma componente |

**Quadro 8** Classificação qualitativa de cada curso em função do número de componentes do conhecimento psicolinguístico para o ensino da escrita explícitas nas FUC.

| A                              | B | C                   | D | E                             |
|--------------------------------|---|---------------------|---|-------------------------------|
| Cobre todas as (3) componentes |   | Cobre 2 componentes |   | Cobre 1 ou nenhuma componente |

Como já referido, havia a intenção de complementar a análise dos objetivos de aprendizagem, conteúdos programáticos e metodologia de avaliação com a análise da bibliografia indicada como de leitura obrigatória. Tal permitiria uma melhor caracterização do conhecimento considerado relevante e indispensável. No entanto, pela extensão das listagens de referências bibliográficas, foi redefinida a metodologia. Procedeu-se à compilação de todas as **referências bibliográficas** relativas aos domínios em apreço (conhecimento linguístico e conhecimento psicolinguístico para o ensino da leitura e da escrita) nas FUC das componentes de Formação na Área de Docência (FAD) e de Didáticas Específicas (DE). A listagem completa encontra-se em anexo (**Anexo 4**). Consta desta listagem a frequência de cada referência por par curso/IES. Sempre que uma referência se repetia no mesmo curso de uma IES foi contabilizada uma única vez. Com este procedimento procuramos identificar as fontes selecionadas por instituição para a formação dos seus estudantes e simultaneamente eliminar redundâncias. Guiou este procedimento o princípio de unicidade. Pareceu-nos que o mais relevante seria a formação oferecida no conjunto e na articulação das diferentes UC que constituem cada curso.

**A análise da bibliografia foi complementada por outros dois procedimentos.**

Foi enviado um pedido de colaboração a um conjunto de vinte e dois especialistas (onze do domínio da Linguística e onze do domínio da Psicologia Cognitiva e Psicolinguística). Para a identificação dos peritos a convidar procurou-se atender à representatividade das diferentes IES (de norte a sul, do litoral ao interior do país; dos subsistemas universitário e politécnico), ao reconhecimento académico (cargos institucionais ocupados, como por exemplo dirigente de unidades de I&D) e ao reconhecimento científico na área disciplinar objeto de estudo, atestado pela publicação de livros e artigos científicos em revistas indexadas com revisão por pares. Aos diferentes especialistas solicitou-se que identificassem:

- . 3 manuais ou artigos compreensivos, i.e., que cobrem o conhecimento linguístico e/ou os processos envolvidos no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita;
- . 3 livros ou artigos especializados, i.e., que abordam em detalhe um ou outro aspeto do conhecimento linguístico e/ou dos processos envolvidos no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita (e.g., artigos de meta-análise ou estudos de referência, estudos experimentais, etc.).

Para essa identificação foi solicitado terem em conta o rigor científico e, naturalmente, a relevância que as publicações têm ou podem ter na preparação de futuros professores. Foi também referido que o objetivo do pedido era compilar um conjunto de textos/obras úteis que poderão vir a ser divulgadas a título de exemplo para a organização de uma base bibliográfica. Dado que esta etapa não está, para já, concluída, não foi possível integrar neste relatório o conjunto de referências indicadas.

Paralelamente, identificou-se um conjunto de referências, à semelhança do que foi feito noutros países (e.g., EUA, National Council on Teacher Quality; Brasil, Alfabetização Infantil: Os novos caminhos) (**Anexo 5**) a partir do levantamento das fontes bibliográficas recomendadas pelos peritos envolvidos em dois projetos, ambos com o objetivo de melhorar a preparação dos professores para o ensino da leitura e da escrita: a plataforma LER (<https://ler.pnl2027.gov.pt/>) e o projeto ABC - Alfabetização Baseada em Ciência (Universidade do Porto e Secretaria de Estado de Alfabetização do Brasil). Em ambos os projetos participaram vários investigadores de diferentes IES portuguesas com trabalho de investigação sobre o processamento linguístico e a aprendizagem da leitura e da escrita. A estas referências foram acrescentadas as identificadas num artigo publicado em 2018, que aborda o contributo das Ciências Cognitivas para o ensino da leitura (Castles et al., 2018). De salientar, no entanto, que este levantamento cobre, para já, **apenas o domínio do conhecimento psicolinguístico envolvido no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita. Seria importante alargá-lo ao domínio da linguística e do estudo do português.**

Esta seria apenas a primeira etapa de um processo que necessariamente deverá ser mais extensivo e completo. Poder-se-ia incluir a consulta a um conjunto de peritos internacionais, de reconhecido mérito científico, e complementar a identificação das referências indicadas com um processo de revisão por pares que avalie a atualização e o rigor de cada fonte. Por último, a sinalização dos conteúdos abordados em cada referência. O propósito seria dar a

indicação, **apenas a título de exemplo**, de algumas fontes bibliográficas/estudos de referência, à semelhança do que ocorre noutras áreas de formação.

Analisado o conhecimento científico-pedagógico assegurado nas UC de Formação na Área de Docência (FAD) e de Didáticas Específicas (DE) do português, avançou-se para a **averiguação de como está a ser ensinada e exercitada a prática pedagógica nas outras UC**, ou seja, nas UC de Formação Educacional Geral (FEG), de Iniciação à Prática Pedagógica (IPP), ao nível da licenciatura, e nas UC de Prática de Ensino Supervisionada (PES), ao nível do mestrado.

Procedeu-se a uma análise de conteúdo dos objetivos, conteúdos programáticos, metodologias de ensino (incluindo de avaliação) de cada uma das FUC de interesse com o objetivo de caracterizar o ensino e a experiência da prática pedagógica e o contexto em que decorrem. Concretizando, a prática pedagógica foi categorizada segundo quatro critérios: **específica**, quando focada no ensino da leitura e da escrita; **genérica**, quando não é explicitada a especificidade do domínio a que se aplica (ex., matemática, português, expressões...); **ausência de informação**, quando a FUC é omissa quanto à existência de prática pedagógica; e, **prática pedagógica de ensino**, mas não exercitada quando na FUC se abordam modelos pedagógicos teóricos sem evidência da sua aplicação em exercícios ou trabalhos práticos. Sempre que se encontrou evidência de prática pedagógica caracterizou-se o contexto em que ela ocorria.

Quadro 9 Procedimento de análise da prática pedagógica.

| Prática pedagógica             | Específica da leitura e da escrita | Genérica | Ausência de Informação | Prática pedagógica de ensino, mas não exercitada |
|--------------------------------|------------------------------------|----------|------------------------|--|
| Contexto da prática pedagógica | Em contexto real e supervisionada  |          | Simulada               | Por observação                                   |

Procurou-se evidência de experiências de **planificação, ensino e avaliação** que foram caracterizadas de acordo com os critérios definidos abaixo:

Quadro 10 Procedimento de análise das experiências de planificação, ensino e avaliação.

| Planificação | Específica da leitura e da escrita | Genérica | Ausência de Informação |
|--------------|------------------------------------|----------|------------------------|
| Ensino       | Específica da leitura e da escrita | Genérica | Ausência de Informação |
| Avaliação    | Específica da leitura e da escrita | Genérica | Ausência de Informação |

Finalmente explorou-se em que medida as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita são objeto de ensino na formação inicial dos professores, seguindo um critério de classificação semelhante.

Quadro 11 Procedimento de análise das experiências de planificação, ensino e avaliação.

| Dificuldades de Aprendizagem | Específica da leitura e da escrita | Genérica | Ausência de Informação |
|------------------------------|------------------------------------|----------|------------------------|
|------------------------------|------------------------------------|----------|------------------------|

Dada a possibilidade de as componentes pedagógicas de planificação, ensino e avaliação, assim como a abordagem às dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita estarem presentes nas UC de Didáticas Específicas, investigamos se estes aspetos estavam explícitos neste conjunto de UC. Esta análise complementar foi realizada tanto para o caso das IES públicas, como para o das IES privadas, seguindo critérios equivalentes aos utilizados na análise das UC de FEG e de IPP/PES.

A análise documental das FUC para a identificação dos conhecimentos científico-pedagógicos e caracterização das experiências de prática pedagógica assegurados na formação inicial - OE3 - foi complementada por um conjunto de estudos de caso de IES públicas e privadas.

• **P5. Estudos de Caso com entrevistas a coordenadores/diretores de cursos e professores de IES públicas e IES privadas, dos subsistemas universitário e politécnico**

Na intenção de aprofundar os dados de análise documental recolhidos nas fases anteriores, efetuaram-se estudos de caso de IES que asseguram cursos de licenciatura em Educação Básica (1.º ciclo de estudos de acordo com o Processo de Bolonha) e cursos de mestrado que integram habilitação profissional para a docência no 1.º CEB (cf. D. L. nº 79/2014). Os casos selecionados incluem os diferentes tipos de IES (públicas e privadas, dos subsistemas universitário e politécnico) de distintas zonas geográficas (norte, centro, sul, litoral, interior). Selecionaram-se três IES do subsistema público universitário, três do subsistema público politécnico e duas do subsistema privado.

A opção para a recolha de dados foi realizar entrevistas semiestruturadas aos docentes coordenadores de cursos e aos docentes que asseguram as UC das diferentes componentes de formação relacionadas com o estudo da língua, a didática específica do português, a iniciação à prática profissional, na licenciatura, e a prática de ensino supervisionada, no mestrado. Identificados e planeados os estudos de caso, foram estabelecidos, via e-mail, contactos com os coordenadores de curso e professores e agendadas as entrevistas para a recolha de dados. Por cada IES entrevistou-se, pelo menos, um professor com experiência e atualmente envolvido na leção de uma ou mais UC de cada uma das componentes de formação: FAD, DE, FEG, IPP/PES (da coordenação) professores dos cursos de licenciatura em Educação Básica e dos mestrados sempre que os professores fossem diferentes. No total foram entrevistados 25 docentes: 13 coordenadores de curso, dos quais 6 asseguravam uma ou mais UC de interesse, e 12 docentes. A maioria dos entrevistados assegurava mais do que uma UC ao nível da licenciatura e do mestrado.

Para a prossecução do OE3 atendeu-se em particular à informação fornecida pelos docentes diretamente implicados na leção das UC de interesse e/ou com responsabilidade na supervisão da prática de ensino (n=18). A entrevista a professores responsáveis pelas UC relacionadas com Português e Didática do Português, FEG, IPP/PES teve como objetivo recolher informação sobre:

- conhecimentos no domínio da linguagem e da língua considerados indispensáveis para o ensino da leitura e da escrita no 1.º CEB;
- conhecimentos relacionados com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita

considerados indispensáveis na formação dos futuros professores do 1.º CEB;

- bibliografia obrigatória: por área científica (linguística, educação - didática, psicolinguística, neurociências...) e tipologia (livros, artigos, ...);
- como são demonstrados os conhecimentos e competências pedagógicas adquiridos pelos estudantes (especificamente os que se relacionam com o conhecimento linguístico, o ensino e a aprendizagem da leitura) e quais são objeto de avaliação;
- experiências de prática pedagógica (por observação, simulação ou em contexto real) das diferentes componentes relacionadas com o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita (planificação, ensino e avaliação), e diferentes anos de escolaridade; condições que existem para a prática pedagógica;
- estudo das dificuldades específicas de aprendizagem da leitura e da escrita e experiência de prática pedagógica com alunos com dificuldades específicas neste domínio.

Das entrevistas efetuadas aos diretores/coordenadores de curso, para esta parte do estudo interessava sobretudo perceber o modo como é feita a preparação dos estudantes/futuros professores para o ensino-aprendizagem-avaliação (E/A/A) da leitura e da escrita no ensino básico (ver guião das entrevistas, **Anexo 6**).

As entrevistas foram realizadas *online*, entre 10 de fevereiro e 21 de março de 2022, e gravadas com autorização das pessoas entrevistadas, depois de manifestarem acordo pelo consentimento informado. Para o tratamento de dados, procedeu-se à transcrição dos discursos dos entrevistados e recorreu-se à respetiva análise de conteúdo.

A apresentação dos resultados da análise das entrevistas estrutura-se em torno das questões que orientaram o presente estudo, complementando ou contextualizando a informação recolhida na análise documental.

## Parte II

A segunda parte do estudo deteve-se na prossecução do OE4: Conhecer o perfil académico e profissional dos professores do ensino superior que asseguram a formação inicial de professores, pela análise das fichas de *Curriculum Vitae* (Fichas CV) dos docentes e entrevista a docentes (incluindo coordenadores/diretores de curso) de um conjunto de IES (estudos de caso). Para tal, foram definidos os seguintes procedimentos metodológicos (P):

- **P6. Caracterização do perfil dos formadores de professores das UC identificadas para análise.**

A concretização deste procedimento metodológico estruturou-se em duas etapas. A primeira etapa correspondeu à associação dos docentes às UC relacionadas com o conhecimento disciplinar e com o ensino da leitura e da escrita. Para isso, foram consultadas as FUC, como já enunciado a propósito da apresentação dos procedimentos relativos à Parte I do estudo, e estabelecido contacto com a Administração da A3ES para acesso a dados que permitissem conhecer as Fichas CV desses docentes.

Para essa análise, e de acordo com o foco do estudo, foram consideradas as UC das componentes de FAD e DE da área do Português. A associação dos docentes às UC selecionadas destas componentes de formação, permitiu identificar um total de 184 docentes do conjunto dos dois ciclos de estudos (LEB e mestrados de habilitação profissional para a docência), dos subsistemas politécnico e universitário, de IES público e IES privado. Como mostra a tabela 1, relativamente às 135 UC da Licenciatura em Educação Básica (de IES público e IES privado), foram identificados 104 docentes associados; relativamente às 102 UC dos mestrados de habilitação profissional para a docência (de IES público e IES privado), foram identificados 80 docentes associados. Na licenciatura em Educação Básica, a maior parte dos docentes assegura UC da componente de FAD, enquanto nos mestrados o número de docentes distribuiu-se de modo mais ou menos equilibrado entre UC de FAD e DE, sendo de registar também um número próximo que assegura UC das duas componentes de formação.

Tabela 1 Número de UC selecionadas para análise e docentes associados.

| Ciclo de Estudos/Subsistema de Ensino Superior | Unidades Curriculares (FAD + DE) | Docentes associados |
|--|----------------------------------|---------------------|
| LEB IES público (Universitário)                | 31                               | 22                  |
| LEB IES público (Politécnico)                  | 50                               | 57                  |
| LEB IES privado                                | 54                               | 25                  |
| Mestrados HPD IES público (Universitário)      | 19                               | 19                  |
| Mestrados HPD IES público (Politécnico)        | 58                               | 38                  |
| Mestrados HPD IES privado                      | 25                               | 23                  |
| <b>Total</b>                                   | <b>237</b>                       | <b>184</b>          |

A segunda etapa correspondeu a uma análise documental das Fichas CV desses docentes, disponibilizadas pela A3ES e devidamente anonimizadas. Essa análise, que permitiu mapear o perfil académico e profissional dos docentes responsáveis por estas UC, foi realizada com uma grelha construída para o efeito (Anexo 7), considerando os seguintes indicadores:

- Género;
- Tipo de colaboração na IES (tempo integral, tempo parcial);
- Categoria profissional;
- Atividades de desenvolvimento profissional de alto nível na área do ensino da leitura e da escrita (atividades de extensão à comunidade; orientação de estágios e trabalhos de investigação; formação contínua de professores, etc.);
- Experiência de docência no ensino não superior;
- Formação académica dos docentes na sua relação com as UC lecionadas;
- Atividades e produtos de investigação e divulgação relacionados com o estudo da

linguagem ou das características da língua, com a leitura e escrita ou com o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita;

- Pertença a Centros de Investigação na área dos cursos ou a outros Centros de Investigação com linhas de pesquisa sobre linguagem, língua portuguesa, leitura e escrita.

- P7. Estudos de Caso com entrevistas a coordenadores/diretores de cursos e professores de IES públicas e IES privadas, dos subsistemas universitário e politécnico

Como referido a propósito da enunciação dos procedimentos associados à Parte I do estudo, os estudos de caso tiveram a intenção de aprofundar os dados de análise documental recolhidos nas fases anteriores.

Para a prossecução do OE4, a entrevista aos coordenadores de curso visava recolher informação sobre:

- aspetos tidos em consideração na Distribuição de Serviço Docente (DSD) para garantir a adequação do perfil académico e de investigação dos docentes às UC que lecionam, em particular as da área do Português;
- constrangimentos que existem na DSD em atender a essa relação;
- condições que facilitam ou promovem essa relação;
- modo como é feita a socialização para o exercício da profissão docente no 1.º CEB.

A entrevista a professores responsáveis pelas UC relacionadas com Português e Didática do Português, FEG e IPP/PES teve como objetivos, para além dos enunciados antes, recolher informação sobre:

- condições que existem para a atualização científica dos professores e para o contacto com o conhecimento produzido por investigação no domínio da leitura e da escrita, nomeadamente no cruzamento com outras áreas disciplinares;
- constrangimentos que existem para atividades de desenvolvimento profissional relacionadas com as UC que asseguram e, especificamente com o ensino-aprendizagem-avaliação (E/A/A) da leitura e da escrita no 1.º CEB;
- condições ou constrangimentos que existem para atividades de docência e de investigação em articulação com colegas de outras áreas disciplinares (perceção de vantagens ou desvantagens dessa articulação e contributos sobre como essa articulação pode ser feita).

Recorde-se que foram entrevistados 25 docentes: 13 coordenadores de curso, dos quais 6 asseguravam uma ou mais UC relacionadas com o foco do estudo, e 12 docentes.



## RESULTADOS

Nesta secção apresentam-se os planos de estudo analisados, os dados relativos às UC de interesse para o estudo (número de UC e de ECTS), os resultados da análise documental das FUC das diferentes componentes de formação (FAD, DE, FEG, IPP/PES), e das fichas de *Curriculum Vitae* dos docentes, e a informação recolhida nas entrevistas na fase de estudos de caso. Estes dados são apresentados sob a forma de resposta às perguntas que orientaram o estudo.

### **Que conhecimentos, no domínio da linguagem e da língua, estão a ser assegurados na formação inicial de professores do 1.º CEB?**

Para responder a esta questão começou-se por identificar as UC associadas ao estudo da linguagem e da língua, por nível de ensino e subsistema. Em virtude de os conteúdos relativos ao conhecimento linguístico poderem ser abordados nas UC de Formação na Área de Docência (FAD) e Didáticas Específicas (DE), a pesquisa destes conhecimentos foi realizada sobre as UC de ambas as áreas de formação. Todavia, a maioria destes conteúdos foi encontrada nas disciplinas de FAD. Integram-se aqui UC tais como: “Fonética e Morfologia do Português”, “Semântica e Pragmática do Português”, “Português I”, “Português II”, “Língua Portuguesa I”, “Língua Portuguesa II”, “Aquisição da Linguagem”, “Linguística do Português I”, “Processamento da Leitura e da Escrita”. Entre as UC da componente FAD encontram-se também disciplinas no domínio do conhecimento literário. São delas exemplo as disciplinas de “Literatura para a Infância”, “Língua, Textualidade Literária e Estratégias Interpretativas”, “Português IV”, “Análise e Produção de Texto”, “Literatura e Formação de Leitores”, “Literatura e Cultura Portuguesa”.

A tabela 2 apresenta a carga de trabalho média, expectável, para cada UC, ou seja, o tempo que os estudantes necessitam, em média, para atingir os resultados de aprendizagem (ECTS) e o número de UC dos subsistemas Universitário, Politécnico do subsistema público e do subsistema privado. Apresenta ainda medidas de estatística descritiva para o conjunto dos cursos, a saber: valores mínimos, máximos e moda. Calculou-se a percentagem em relação ao valor mínimo estabelecido para a área disciplinar do Português, no caso da Licenciatura em Educação Básica. Em relação aos mestrados que habilitam para a docência, o cálculo do peso relativo das FAD relacionadas com o conhecimento da língua e da literatura foi feito tendo por referência o número mínimo de ECTS para a totalidade das áreas de conteúdo e disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento.

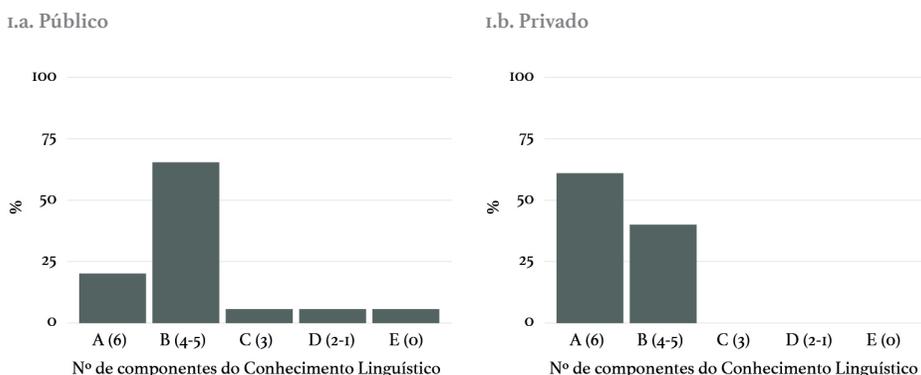
Tabela 2 Estatísticas descritivas de ECTS de UC analisadas da componente de FAD em cada curso dos subsistemas do ensino superior.

| Subsistema   |                             |                         | Formação na Área de Docência (FAD) |               |                                |               |                 |             |                  |
|--|-----------------------------|-------------------------|------------------------------------|---------------|--------------------------------|---------------|-----------------|-------------|------------------|
|  |                             |                         | C. Linguístico<br>(N.º UC=11)      |               | C. Literário<br>(N.º de UC=67) |               | Total<br>ECTS*  | Total<br>UC | % valor<br>Mín   |
|  |                             |                         | N.º<br>ECTS                        | N.º UC        | N.º<br>ECTS                    | N.º UC        |                 |             |                  |
| Licencia-<br>tura  | Univer-<br>sitário<br>(n=6) | Moda<br>(Min-<br>-Max.) | n.a.<br>(12-24)                    | 3<br>(2-4)    | 12<br>(2,5-15)                 | 2<br>(1-3)    | 30<br>(20-34)   | 5<br>(4-6)  | 100<br>(67-113)  |
|  | Poli-<br>técnico<br>(n=14)  | Moda<br>(Min-<br>-Max.) | 15<br>(10-23)                      | 3<br>(2-5)    | 10<br>(5-19)                   | 2<br>(1-3)    | 30<br>(15-32)   | 5<br>(3-7)  | 100<br>(50-107)  |
|  | Privadas<br>(n=5)           | Moda<br>(Min-<br>-Max.) | 18<br>(18-25)                      | 3<br>(3-5)    | 6<br>(6-12)                    | 1<br>(1-2)    | 30<br>(24-31)   | 5<br>(6-4)  | 100<br>(80-103)  |
| Mestrado<br>em Educa-<br>ção Pré-<br>-Escolar e<br>Ensino do<br>1.º CEB  | Univer-<br>sitário<br>(n=6) | Moda<br>(Min-<br>-Max.) | 0<br>(0-5)                         | 1<br>(0-1)    | 0<br>(0-14)                    | 0<br>(0-2)    | 3<br>(3-14)     | 1<br>(1-2)  | 17<br>(17-78)    |
|  | Poli-<br>técnico<br>(n=11)  | Moda<br>(Min-<br>-Max.) | 0<br>(0-12)                        | 1<br>(0-2)    | 0<br>(0-5)                     | 0<br>(0-1)    | 5<br>(0-7)      | 1<br>(0-2)  | 28<br>(0-67)     |
|  | Privadas<br>(n=5)           | Moda<br>(Min-<br>-Max.) | 0<br>(0-6)                         | 0<br>(0-1)    | 0<br>(0-5)                     | 1<br>(0-1)    | n.a.<br>(0-7,5) | 1<br>(0-2)  | n.a.<br>(0-42)   |
| Mestrado<br>em Ensino<br>do 1.º Ciclo<br>do Ensino<br>Básico e de<br>Matemática<br>e Ciências<br>Naturais<br>no 2.º Ciclo<br>do Ensino<br>Básico | Univer-<br>sitário<br>(n=3) | Moda<br>(Min-<br>-Max.) | n.a.<br>(0-5)                      | 1<br>(0-1)    | 0<br>(0)                       | 0<br>(0)      | n.a.<br>(0-5)   | 1<br>(0-1)  | n.a.<br>(0-18,5) |
|  | Poli-<br>técnico<br>(n=9)   | Moda<br>(Min-<br>-Max.) | 0<br>(0-12)                        | 1<br>(0-1)    | 0<br>(0-5)                     | 0<br>(0-1)    | 4<br>(0-12)     | 1<br>(0-1)  | 15<br>(0-44)     |
|  | Privadas<br>(n=1)           |                         | 0                                  | 0             | 0                              | 0             | 0               | 0           | 0                |
| Mestrado<br>em Ensino<br>do 1.º<br>CEB e de<br>Português<br>e História<br>e Geografia<br>de Portugal<br>do 2.º CEB                               | Univer-<br>sitário<br>(n=3) | Moda<br>(Min-<br>-Max.) | n.a.<br>(0-10)                     | n.a.<br>(0-2) | n.a.<br>(0-14)                 | n.a.<br>(0-2) | n.a.<br>(9-14)  | 2<br>(2)    | n.a.<br>(33-52)  |
|  | Poli-<br>técnico<br>(n=8)   | Moda<br>(Min-<br>-Max.) | 0<br>(0-12)                        | n.a.<br>(0-3) | n.a.<br>(0-8)                  | 1<br>(0-2)    | n.a.<br>(7-15)  | 2<br>(2-4)  | n.a.<br>(26-56)  |
|  | Privadas<br>(n=1)           | Moda<br>(Min-<br>-Max.) | 5                                  | 1             | 0                              | 0             | 5               | 1           | 19               |

A contabilização do número de componentes do conhecimento linguístico explícitas nas FUC mostra que a maioria dos cursos de licenciatura, tanto do subsistema público, 85%, como do subsistema privado, 100%, tem explícitos todos ou quase todos os conhecimentos acerca da estrutura da linguagem e da língua (A e B).

A Figura 1. apresenta o número de componentes do conhecimento linguístico (6, *Fonética, Fonologia, Morfologia, Ortografia, Semântica e Sintaxe e estrutura do discurso/texto*) explícito nas FUC do conjunto de licenciaturas em Educação Básica do subsistema público e do subsistema privado (Figura 1., 1.a. e 1.b. respetivamente público e privado).

Figura 1 Indicador qualitativo para o conjunto de UC de FAD das licenciaturas em Educação Básica.

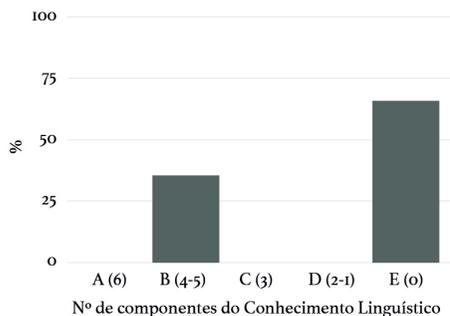


As figuras 2., 3. e 4. apresentam os gráficos relativos a estes mesmos indicadores qualitativos para o conjunto de mestrados em Educação Pré-Escolar e Ensino de 1.º CEB (Figura 2.a. e 2.b.), para os mestrados em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico (Figura 3.), e para os mestrados em Ensino do 1.º CEB e de Português, História e Geografia de Portugal do 2.º CEB (Figura 4.). Os cursos de Mestrado de 1.º CEB e 2.º CEB em Matemática e Ciências Naturais e de 1.º CEB e 2.º CEB em Português, História e Geografia de Portugal, do subsistema privado, por serem casos únicos, não justificam a apresentação dos resultados em gráfico, sendo os seus dados descritos no texto.

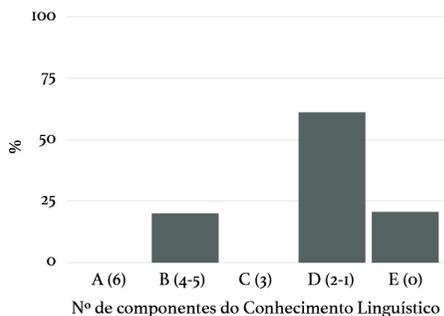
Nos mestrados do subsistema público, a análise mostra que a seguinte percentagem de cursos tem pelo menos quatro componentes do conhecimento linguístico: 35% no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, 16% no Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, e 27% no Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º CEB.

**Figura 2** Indicador qualitativo para o conjunto de UC de FAD dos mestrados em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

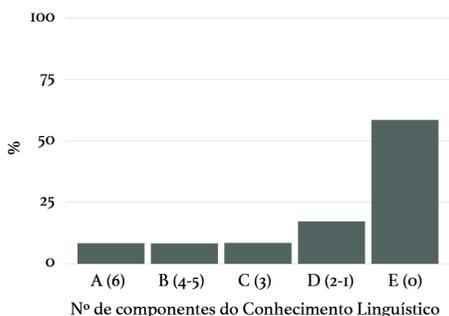
**2.a. Público**



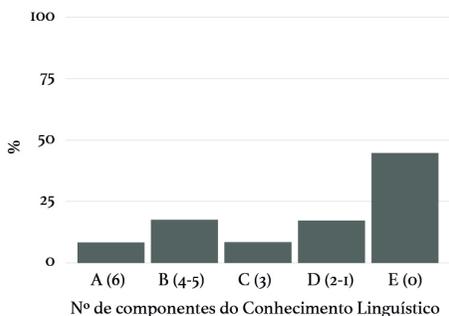
**2.b. Privado**



**Figura 3** Indicador qualitativo para o conjunto de UC de FAD dos mestrados em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, do subsistema público.



**Figura 4** Indicador qualitativo para o conjunto de UC de FAD dos mestrados em Ensino do 1.º CEB, e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, do subsistema público.



Nos restantes cursos de mestrado do subsistema público, nenhuma das seis componentes do conhecimento linguístico aqui analisadas encontra-se explícita nas FUC: no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, 65%; no Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, 58%; no Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, 45%. O mesmo sucede nos mestrados do subsistema privado. O conjunto das componentes do conhecimento linguístico não é explicitado nas FUC: no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, 80%; e nos 2 únicos mestrados em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, e em Ensino do 1.º CEB e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º CEB. Nestes dois cursos, no total das três UC de FAD, nenhuma ou apenas uma das componentes está presente.

**O estudo da linguagem e da língua é, na maioria das IES públicas e privadas, assegurado na Formação da Área de Docência, no curso de licenciatura.** Este conhecimento é fundamental para o professor ser capaz de ensinar as características da língua, explicar conceitos e seleccionar ou construir materiais pedagógicos (ex., seleção de palavras, frases e textos) adequados à etapa de aprendizagem e atinentes às dificuldades colocadas pela língua, pelo sistema de escrita e pelo código ortográfico. Por último, é também essencial para o professor interpretar o desempenho e compreender os erros dos alunos. Efetivamente, ensinar a ler e a escrever implica o domínio de vários conceitos da linguística e o conhecimento explícito das características da língua em que se vai ensinar a ler e a escrever (*Fonética, Fonologia, Morfologia, Ortografia, Semântica e Sintaxe e estrutura do discurso/texto*).

De acordo com o testemunho dos próprios docentes entrevistados, este conhecimento adquirido acerca da linguagem e da língua é a base da formação na preparação para o ensino da leitura e escrita.

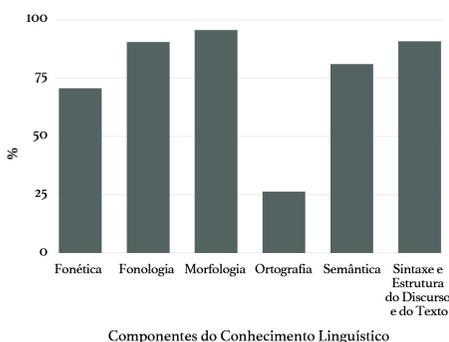
- “São assegurados logo na licenciatura, portanto, o pretendido é ser logo na licenciatura. (...) Eles têm isso assegurado no 1º ciclo, na licenciatura.” (docente, subsistema privado);
- “(...) depois com este conhecimento escolherem bons materiais ou também elaborarem os seus próprios exercícios com um bom conhecimento do sistema [linguístico]” (docente, subsistema universitário público);
- “(...) Vão recolher produção de crianças que estejam no pré-escolar ou no 1.º CEB e depois analisam essa produção das crianças tendo em conta os vários domínios linguísticos com que contactaram antes. Fazem uma análise no que diz respeito a desvios lexicais, sintáticos, fonológicos, etc. (...)” (docente, subsistema politécnico público).
- “Depois na Didática [da Língua Portuguesa], eles voltam a precisar de tudo... se eu estou a falar de iniciação à leitura e escrita, eu preciso que eles percebam o que é uma palavra, o que é uma sílaba (...), porque é que as sílabas complexas são um problema... porque um dos problemas da nossa ortografia são as sílabas complexas, mas é da ortografia, mas também da leitura. (...)” (docente do ensino politécnico)

Uma exploração mais detalhada das componentes do conhecimento linguístico permitiu identificar quais estão presentes nas FUC e quais se encontram com menor frequência ou estão

omissas, tanto para a Licenciatura em Educação Básica (figura 5., 5.a. e 5.b. respetivamente público e privado), como para os Mestrados - Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB (figura 6, 6.a. e 6.b. respetivamente público e privado), Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico (figura 7., subsistema público) e mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português, História e Geografia de Portugal do 2.º CEB (figura 8., subsistema público). Como os cursos de Mestrado de 1.º CEB e 2.º CEB em Matemática e Ciências Naturais e de 1.º CEB e 2.º CEB em Português, História e Geografia de Portugal, do subsistema privado, são casos únicos, apenas descrevemos os seus dados no próprio texto.

Figura 5 Componentes explícitas nas FUC para o conjunto dos cursos de Licenciatura em Educação Básica.

5.a. Público



5.b. Privado

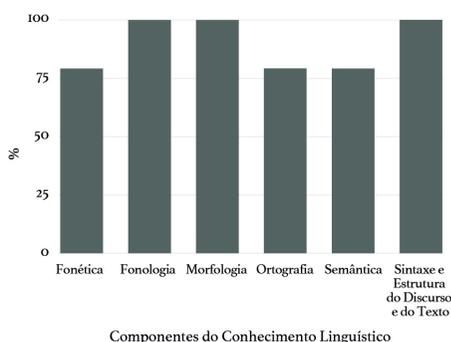
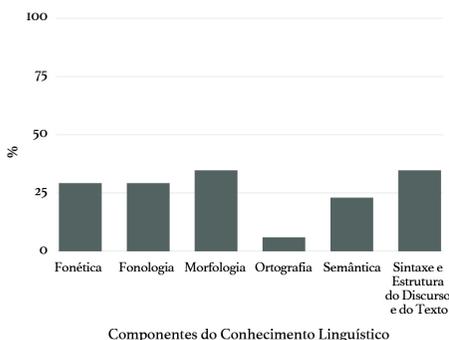


Figura 6 Componentes explícitas nas FUC para o conjunto dos cursos de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

6.a. Público



6.b. Privado

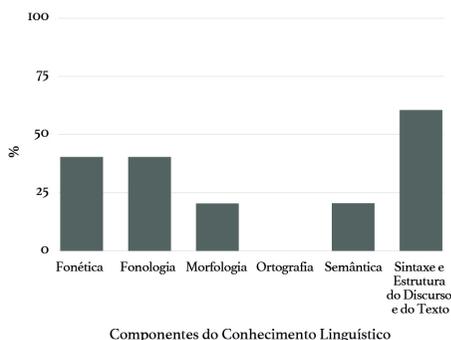


Figura 7 Componentes explícitas nas FUC para o conjunto dos cursos de mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, do subsistema público.

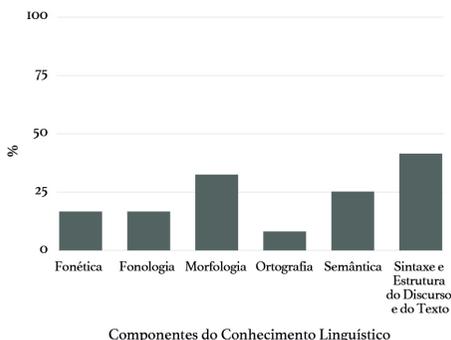
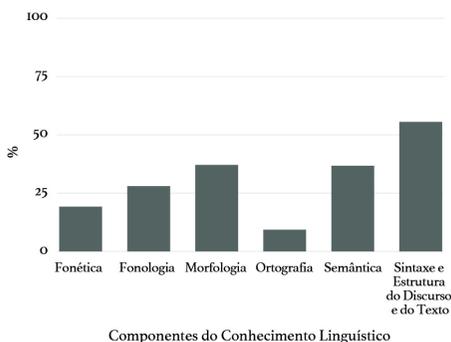


Figura 8 Componentes explícitas nas FUC para o conjunto dos cursos mestrado em Ensino do 1.º CEB, e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB do subsistema público.



Nos cursos de licenciatura em Educação Básica, nas IES públicas e privadas, **todas as componentes do conhecimento linguístico** em análise aparecem explícitas nas FUC, sendo as mais frequentes a *morfologia*, a *fonologia*, a *sintaxe* e a *estrutura do discurso e do texto*, com uma percentagem que varia entre 90 e 100%.

Os testemunhos dos entrevistados na fase de estudos de caso são ilustrativos do conjunto de conteúdos relacionados com o estudo da língua encontrados nas FUC.

- “*Eu penso que esses conhecimentos têm necessariamente que se centrar sobre (...) a língua, o código, o sistema linguístico, nas suas dimensões fonológica, sintática, semântica, pragmática, portanto, essa é uma dimensão que tem de ser muito aprofundada... sobretudo por via da Linguística.*” (docente, subsistema politécnico público);
- “*Nós temos na LEB três disciplinas associadas à consolidação do estado adulto da norma do Português (...) o objetivo é cobrir todos os domínios, partindo das unidades menores do domínio da fonética, da fonologia, até ao discurso, até às unidades discursivas (...) depois estes vários domínios são retomados para serem tratados ao nível da aquisição. (...) temos um grande enfoque para saber todos os contributos de décadas mais recentes do que se foi sabendo sobre (...) o que*

*são os padrões de aquisição do Português Europeu (...) no sentido de dar conta da consolidação da norma (...) quer oral quer escrita, até ao domínio da fonologia (...) da morfologia, da sintaxe, do léxico, do discurso (...)*” (docente, subsistema universitário público);

• *“Nas UC da licenciatura (...) no início de cada semestre, nós abordamos uma série de erros comuns, frases comuns, algumas com erros óbvios... são dezenas de frases que os alunos têm de identificar se são aceitáveis ou não aceitáveis, gramaticais ou não gramaticais ou agramaticais, dizer em que âmbito é que reside à gramaticalidade quando existe, se é uma questão sintática, se são questões morfossintáticas, semânticas, etc., ou pragmáticas, e a ideia é fazer a correção (...) Como digo, não são só questões de correspondência fonema-grafema e do código ortográfico, são umas ortográficas, outras morfológicas, morfossintáticas, semânticas e pragmáticas.”* (docente, subsistema universitário público).

Nos mestrados das IES públicas, a *sintaxe e a estrutura do discurso e do texto* e a *Morfologia* são as componentes mais frequentemente explícitas nas FUC. Nos mestrados de Educação Pré-Escolar e Ensino de 1.º CEB das IES privadas, a *sintaxe e a estrutura do discurso e do texto* também correspondem à componente mais frequentemente explícita nas FUC (60%) seguida da *fonética* e da *fonologia* (ambas com 40%). A única componente explicitada nos casos isolados do privado refere-se à *sintaxe e a estrutura do discurso e do texto*, mais especificamente no mestrado de 1.º CEB e 2.º CEB em Português, História e Geografia de Portugal.

A componente assinalável pela sua menor explicitação nas FUC, dos dois níveis de ensino, refere-se à *ortografia*. A informação recolhida nas entrevistas suporta a evidência documental na medida em que o domínio da ortografia foi pontualmente mencionado enquanto norma. Não foram mencionadas as características do código ortográfico do português, no sentido da leitura e da escrita. Esta é uma dimensão relevante para os futuros professores compreenderem o processo de aprendizagem e as fontes de dificuldade na leitura e na escrita.

• *“Relativamente ao ensino da leitura e da escrita, eu insisto na metodologia da análise de erro. (...) o que eu quero é fornecer formação a nível científico que seja relevante para que depois eles consigam em termos de estratégias didáticas usar esses mesmos conhecimentos (...) eles têm de dominar bem o que é o sistema ortográfico da sua língua (...) antes de mais, o domínio da ortografia”* (docente, subsistema universitário público);

• *“Tudo isso eu tenho a grande preocupação em passar pela estrutura da Língua Portuguesa e da ortografia do Português (...)*” (docente, subsistema privado)

Alguns dos entrevistados referiram exercitar a ligação entre o estudo da língua e a aplicação deste conhecimento à futura prática pedagógica:

• *“Eles têm a oportunidade de ver como é que se concretiza, claro que não tanto quanto seria desejável, mas pelo menos em algumas UC tentamos sempre levar materiais autênticos, produções reais, autênticas, que eles podem analisar... estou a pensar, por exemplo, em textos com problemas de ortografia (...) E tentamos trazer... atividades, documentos reais e planificar atividades que depois visem dar conta desses diferentes erros ortográficos. E mesmo em relação*

*à consciência fonológica, sintática, lexical, trazemos sempre exercícios, atividades reais... eles não planificam de raiz, mas contactam com planificações que podem ser depois reproduzidas na íntegra ou então adaptadas consoante o grupo que tenham à frente... veem a estrutura... o ano a que se destinam, os objetivos, os conteúdos que estão a ser trabalhados. Muitas vezes (...) a partir da teoria com que lidam, criam materiais que depois também podem ser úteis quando estiverem num 1.º ano.*” (docente do ensino politécnico público)

**Que conhecimentos e competências pedagógicas no domínio do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita estão a ser assegurados na formação inicial de professores do 1.º CEB?**

À semelhança da resposta à questão anterior apresentam-se, em primeiro lugar, os dados relativos ao tempo que os estudantes necessitam, em média, para atingir os resultados de aprendizagem (ECTS) e o número de UC dos subsistemas Universitário, Politécnico do subsistema público e do subsistema privado, no conjunto de UC das DE. Estas são as disciplinas que abrangem “(...) os conhecimentos, as capacidades e as atitudes relativos às áreas de conteúdo e ao ensino das disciplinas do respetivo grupo de docência” (Artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio). Integram-se aqui disciplinas como por exemplo “Didática da Língua Portuguesa”, “Ensino da Língua Materna”, “Didática do Português”, “Didáticas e Metodologia de Investigação II”.

A tabela 3 apresenta o número de ECTS e de UC dos subsistemas Universitário, Politécnico do subsistema público e do subsistema privado. Apresenta ainda medidas de estatística descritiva para o conjunto dos cursos, a saber: valores mínimos, máximos e moda. Calculou-se o peso relativo das DE especificamente relacionadas com o ensino da leitura e da escrita com os valores mínimos estabelecidos para o conjunto das DE. Note-se que, neste caso, a atual legislação (DL n.º 79/2014) não especifica a ponderação que as DE de cada área de conteúdo ou disciplina deve assumir.

**Tabela 3** Estatísticas descritivas de ECTS de UC analisadas da componente de DE em cada curso dos subsistemas do ensino superior.

| Subsistema                                      | Didáticas Específicas                        |              |          |    |    |    |                        |        |             |          |             |                   |
|---|--|--------------|----------|----|----|----|------------------------|--------|-------------|----------|-------------|-------------------|
|   | Didática da Leitura e Escrita (N.º de UC=95) |              | Do       | D1 | D2 | D3 | Didática da Literatura |        | Total ECTS* | Total UC | % valor Mín |                   |
|   | N.º ECTS                                     | N.º UC       |          |    |    |    | N.º ECTS               | N.º UC |             |          |             |                   |
| Univer-<br>sitário<br>(n=6)                     | Moda<br>(Min-<br>-Max.)                      | 4<br>(3-5)   | 1<br>(1) | 2  | 2  | 2  | 1                      | -      | -           | -        | 1           | 27<br>(20-33)     |
| Licen-<br>ciatura<br>Poli-<br>técnico<br>(n=14) | Moda<br>(Min-<br>-Max.)                      | 4<br>(2,5-5) | 1<br>(1) | 3  | 7  | 8  | 5                      | -      | -           | -        | 1           | 27<br>(15-33)     |
| Pri-<br>vadas<br>(n=5)                          | Moda<br>(Min-<br>-Max.)                      | 4<br>(3-6)   | 1<br>(1) | 0  | 2  | 4  | 1                      | -      | -           | -        | 1           | 27<br>(20-<br>40) |

| Subsistema  | Didáticas Específicas                        |                         |                |                |    |    |                        |        |             |            |                |            |                     |
|---|--|-------------------------|----------------|----------------|----|----|------------------------|--------|-------------|------------|----------------|------------|---------------------|
|   | Didática da Leitura e Escrita (N.º de UC=95) |                         | Do             | Di             | D2 | D3 | Didática da Literatura |        | Total ECTS* | Total UC   | % valor Min    |            |                     |
|   | N.º ECTS                                     | N.º UC                  |                |                |    |    | N.º ECTS               | N.º UC |             |            |                |            |                     |
| <b>Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB</b>   | Univer-<br>sitário<br>(n=6)                  | Moda<br>(Min-<br>-Max.) | 6<br>(6-12)    | 1<br>(1-2)     | 0  | 2  | 5                      | 2      | 0<br>(0-5)  | 0<br>(0-1) | 6<br>(6-12)    | 1<br>(1-2) | 16,7<br>(17-33)     |
|   | Poli-<br>técnico<br>(n=11)                   | Moda<br>(Min-<br>-Max.) | 5<br>(3-16)    | 2<br>(1-2)     | 2  | 4  | 5                      | 7      | 0<br>(0)    | 0<br>(0)   | 5<br>(3-16)    | 2<br>(1-2) | 14<br>(8-44)        |
|   | Pri-<br>vadas<br>(n=5)                       | Moda<br>(Min-<br>-Max.) | 11<br>(4,5-11) | 1<br>(1-2)     | 0  | 2  | 4                      | 3      | 0<br>(0)    | 0<br>(0)   | 11<br>(4,5-11) | 2<br>(1-2) | 17<br>(13-31)       |
| <b>Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico</b> | Univer-<br>sitário<br>(n=3)                  | Moda<br>(Min-<br>-Max.) | n.a.<br>(5-9)  | 1<br>(1-2)     | 0  | 1  | 3                      | 2      | 0<br>(0)    | 0<br>(0)   | n.a.<br>(5-9)  | 1<br>(1-2) | n.a.<br>(17-30)     |
|   | Poli-<br>técnico<br>(n=9)                    | Moda<br>(Min-<br>-Max.) | 5<br>(3-20)    | 1<br>(1-2)     | 4  | 4  | 4                      | 4      | 0<br>(0)    | 0<br>(0)   | 5<br>(3-20)    | 1<br>(1-2) | 17<br>(12-<br>67)   |
|   | Pri-<br>vadas<br>(n=1)                       |                         | 4              | 1              | 0  | 0  | 1                      | 0      | 0<br>(0)    | 0<br>(0)   | 4              | 1          | 13                  |
| <b>Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico</b> | Univer-<br>sitário<br>(n=3)                  | Moda<br>(Min-<br>-Max.) | n.a.<br>(5-9)  | 1<br>(1-2)     | 0  | 2  | 3                      | 3      | 0<br>(0)    | 0<br>(0)   | n.a.<br>(5-9)  | 2<br>(1-2) | n.a.<br>(17-33)     |
|   | Poli-<br>técnico<br>(n=8)                    | Moda<br>(Min-<br>-Max.) | n.a.<br>(5-19) | 2<br>(1-<br>4) | 3  | 3  | 3                      | 2      | 0<br>(0-4)  | 0<br>(0-1) | n.a.<br>(5-23) | 1<br>(1-4) | n.a.<br>(17-<br>63) |
|   | Pri-<br>vadas<br>(n=1)                       |                         | 7              | 2              | 0  | 0  | 0                      | 0      | 0<br>(0)    | 0<br>(0)   | 7              | 2          | 23                  |

Proseguiu-se com uma análise por curso-IES, identificando a explicitação de cada uma das componentes do Ensino da Leitura (*consciência fonémica e a relação entre linguagem oral e escrita, método fónico, fluência de leitura, vocabulário e compreensão da leitura, 5*) e do Ensino da Escrita (*caligrafia, ortografia, e o processo de produção de escrita, 3*) para os cursos dos subsistemas público e privado, por nível de ensino.

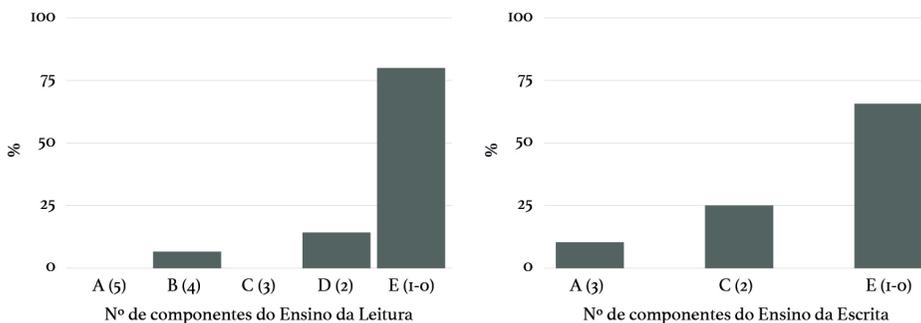
A pesquisa dos conhecimentos e competências pedagógicos sobre o ensino-aprendizagem da leitura-escrita foi efetuada sobre as UC da componente de DE. No entanto, atendendo às diferentes formas possíveis na organização dos planos de estudo e distribuição dos respetivos conteúdos programáticos pelas diferentes UC, estendeu-se esta análise também às UC que integram a componente de FAD. Os resultados a seguir apresentados incluem maioritariamente os dados das UC de DE, mas também informação da componente de FAD.

**Ao nível da licenciatura, a maioria dos cursos, tanto da oferta pública, como da oferta privada, não têm explícitas as diferentes componentes identificadas para o ensino da leitura e escrita (Figura 9., 9.a. e 9.b., respetivamente público e privado).**

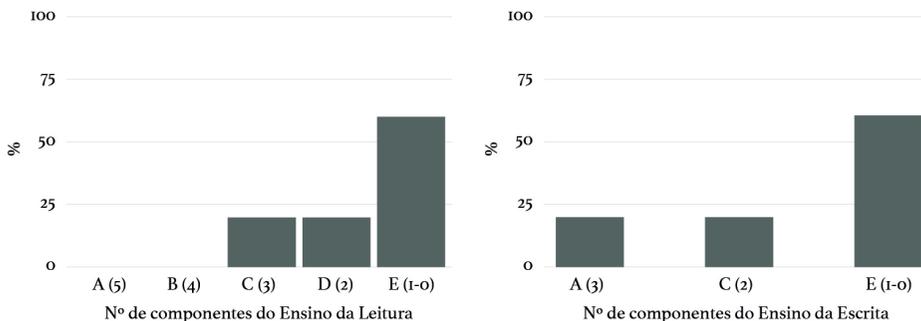
Figura 9. Indicador qualitativo para o conjunto de UC de DE/FAD das licenciaturas em Educação Básica.

Figura 9 Indicador qualitativo para o conjunto de UC de DE/FAD das licenciaturas em Educação Básica.

9.a. Público



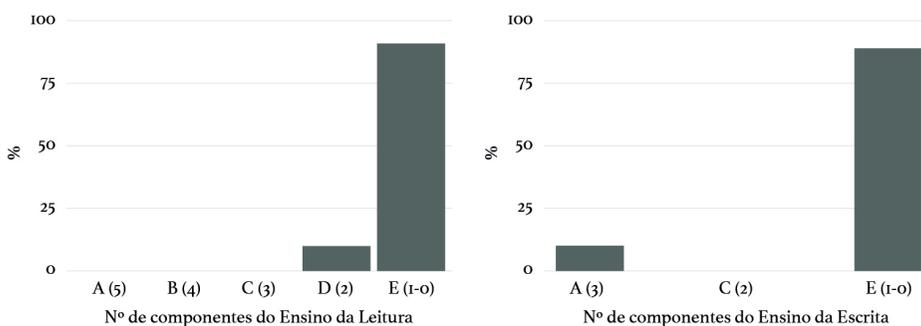
9.b. Privado



As figuras 10., 11. e 12. apresentam os gráficos relativos a estes mesmos indicadores qualitativos para o conjunto de mestrados em Educação Pré-Escolar e Ensino de 1.º CEB (Figura 10.a e 10.b.), para os mestrados em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico (Figura 11.), e para os mestrados em Ensino do 1.º CEB e de Português, História e Geografia de Portugal do 2.º CEB (Figura 12.). Os cursos de Mestrado de 1.º CEB e 2.º CEB em Matemática e Ciências Naturais e de 1.º CEB e 2.º CEB em Português, História e Geografia de Portugal, do privado, por serem casos únicos não justificam a apresentação dos resultados em gráfico, sendo os seus dados descritos adiante no texto.

Figura 10 Indicador qualitativo para o conjunto de UC de DE/FAD do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

10.a. Público



10.b. Privado

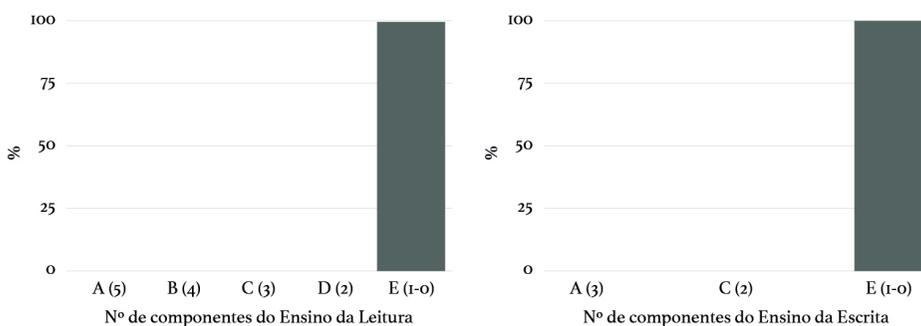


Figura 11 Indicador qualitativo para o conjunto de UC de DE/FAD do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, do subsistema público.

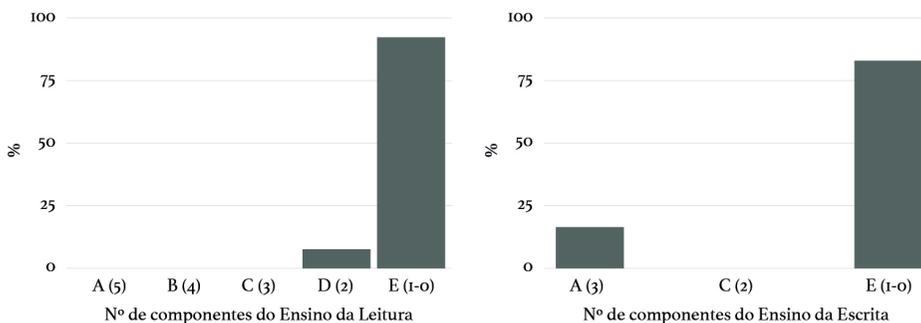
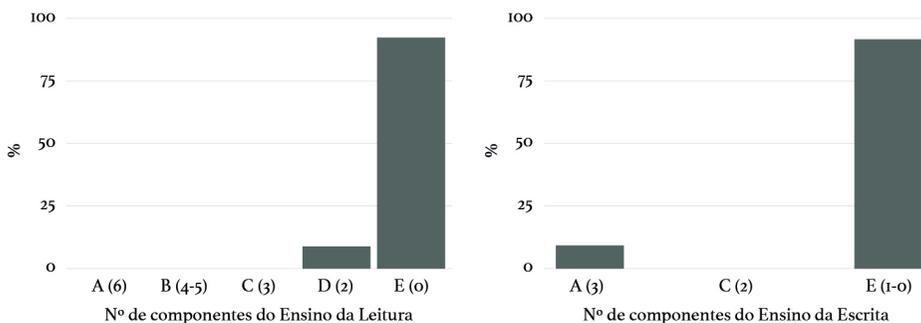


Figura 12 Indicador qualitativo para o conjunto de UC de DE/FAD do mestrado em Ensino do 1.º CEB, e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB do subsistema público.



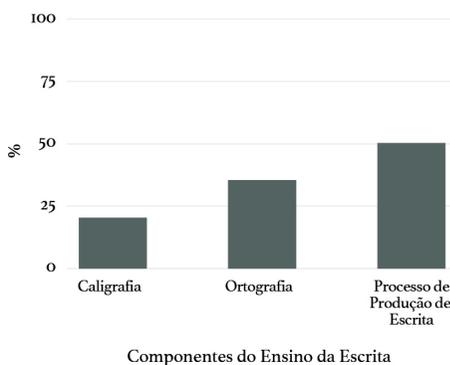
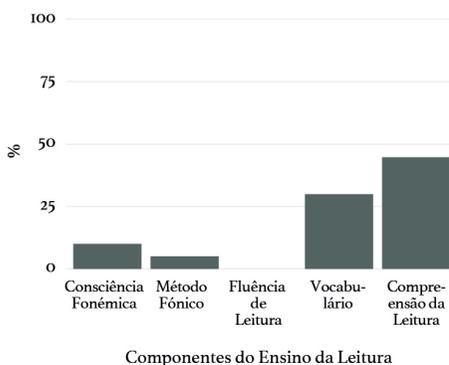
A análise das componentes do Ensino da Leitura e da Escrita nos cursos de mestrado de IES públicas e privadas em funcionamento põe em evidência que estas estão também omissas nas FUC neste nível de formação. Para o ensino da leitura, 90% ou mais das IES não explicita nenhuma, ou explicita apenas uma das componentes da Ciência da Leitura (E). Para o ensino da escrita, mais de 80% não tem presente qualquer ou tem apenas uma componente (E). A informação constante nas FUC não permite concluir se a formação profissionalizante de professores obtida pelo mestrado integra as componentes apontadas na literatura internacional como indispensáveis a um ensino eficaz da leitura e da escrita.

A exploração detalhada das componentes dos dois domínios permitiu identificar quais estão presentes nas FUC e as que se encontram omissas, novamente para a Licenciatura em Educação Básica (figura 13., 13.a. e 13.b. respetivamente público e privado), o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB (figura 14, 14.a. e 14.b., respetivamente público e privado),

o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico (Figura 15., subsistema público) e o mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português, História e Geografia de Portugal do 2.º CEB (Figura 16., subsistema público).

Figura 13 Componentes explícitas nas FUC para o conjunto dos cursos de Licenciatura em Educação Básica.

13.a. Público



13.b. Privado

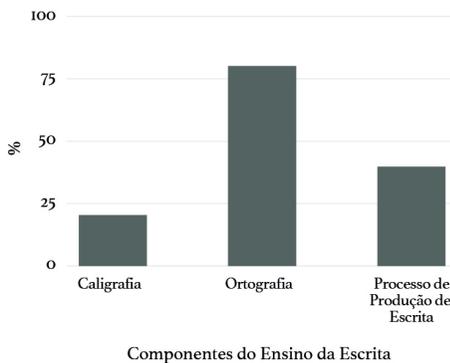
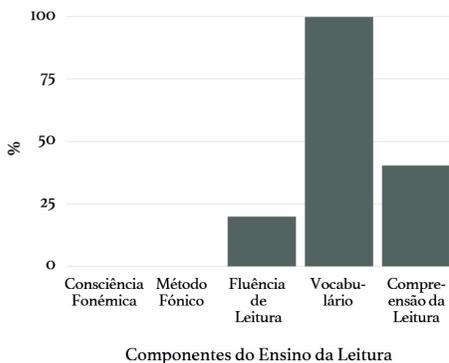
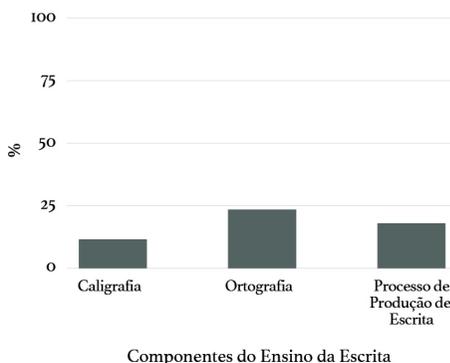
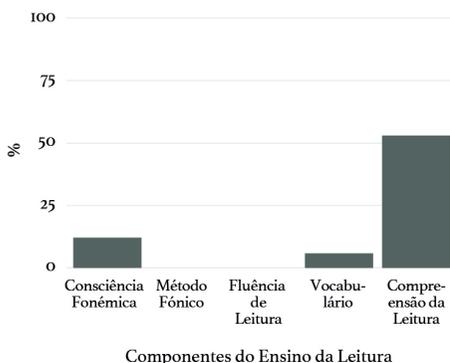


Figura 14 Componentes explícitas nas FUC para o conjunto dos cursos de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

14.a. Público



14.b. Privado

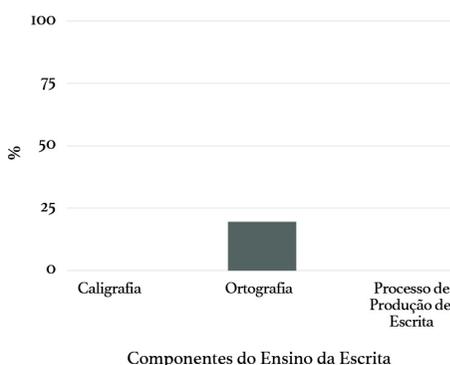
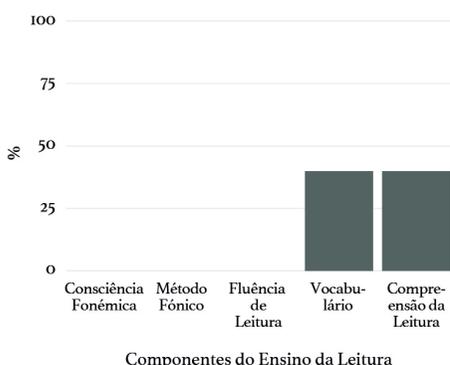


Figura 15 Componentes explícitas nas FUC para o conjunto dos cursos de mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, do subsistema público.

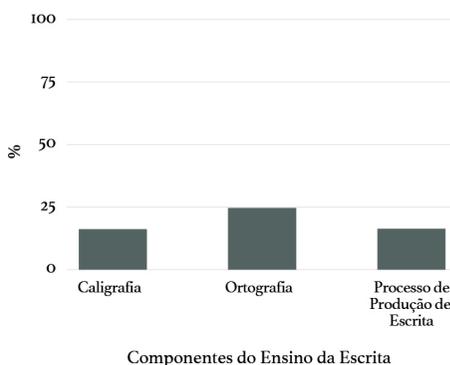
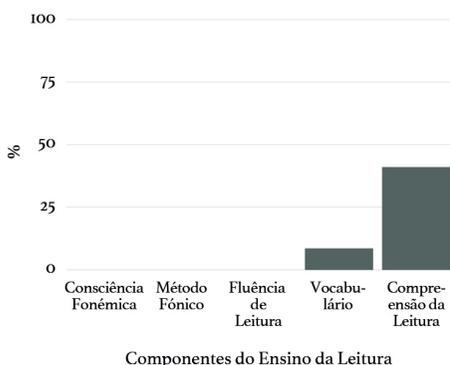
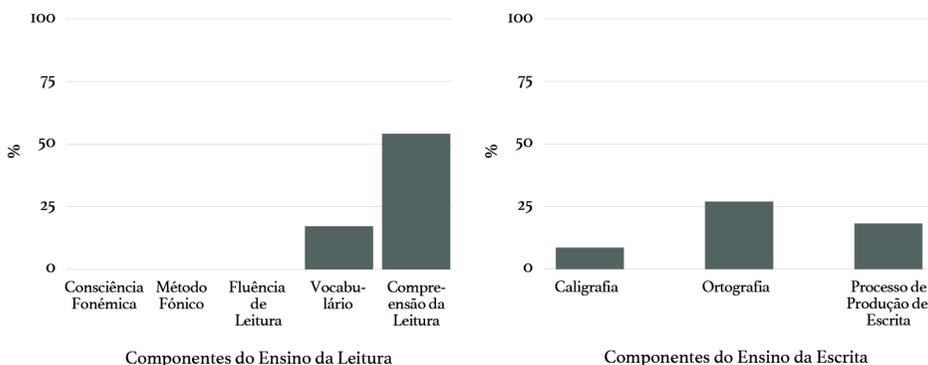


Figura 16 Componentes explícitas nas FUC para o conjunto dos cursos mestrado em Ensino do 1.º CEB, e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB do público.



O *vocabulário* e a *compreensão da leitura* são as componentes mais frequentes, no domínio do ensino da leitura. No entanto, não aparecem acompanhadas dos processos básicos que sustentam a compreensão da leitura (conhecimento alfabético: consciência fonémica e relação entre linguagem oral e escrita e fluência de leitura), nem do *método de ensino que se tem revelado mais eficaz* (método fónico). No que ao ensino da escrita diz respeito, as componentes mais explícitas são a *ortografia* e o *processo de produção de escrita*.

Se há componentes relativas ao ensino da leitura e da escrita que não estão presentes nas FUC, o que está presente?

Considerando que na formação inicial de professores, 80% não explicita com detalhe as componentes da ciência da leitura, e 65% não explicita as componentes para o ensino da escrita, afigurou-se imperiosa uma análise mais compreensiva das FUC. Com recorrência foram identificadas as seguintes situações:

- Explicitação da consciência fonológica, com a **ausência da explicitação (ou especificação) da consciência fonémica e do seu papel no processo de aprendizagem da leitura e da escrita;**
- Explicitação da **compreensão de leitura**, com a **ausência da explicitação da sua relação com o processo de decodificação**, do conhecimento alfabético necessário a esta habilidade, e de como ela se desenvolve até ao nível de automatismo (i.e., fluência de leitura);
- **Utilização de expressões que não especificam o que é ensinado** (e.g., “análise dos documentos oficiais do ME, planificação de atividades orais, de leitura e de escrita, de conhecimento de gramática”, sem mais especificação; “Transversalidade do Português; ler e escrever para aprender; géneros textuais e projetos integradores de práticas de leitura e de escrita”; “Preparar para aprender: a pedagogia do oral, da leitura, da escrita; Atividades, materiais e estratégias”; “A centralidade do texto: competências e

compreensão do texto/leitura”; “Estratégias para a promoção da competência leitora; Estratégias para a promoção de competências de escrita”, sem mais detalhe);

• **Ausência de explicitação das evidências científicas que devem sustentar as opções pedagógicas relativas aos métodos de ensino para uma melhor aprendizagem** (e.g. “Sequências didáticas e opções metodológicas: atividades, estratégias, recursos e materiais”, sem mais detalhe; “Elementos da sequenciação didática e da construção de percursos de ensino e aprendizagem”, sem especificação).

Na fase de estudos de caso, quando questionados sobre os conhecimentos e competências relacionados com o ensino e a aprendizagem da leitura que consideravam indispensáveis na formação dos futuros professores do 1.º CEB foram apontados os seguintes aspetos:

• **literacia emergente:**

*“Eu fico ao nível da compreensão do princípio alfabético, mas tudo o que tem a ver com a literacia emergente, quer da escrita inventada, quer das conceptualizações (...)”* (docente do subsistema privado)

• **consciência fonológica** (apenas numa das entrevistas foi explicitamente mencionada a consciência fonémica):

*“Por exemplo, as questões do pré-escolar, as questões fonológicas,... da rima, a consciência fonémica, ... tudo isso são... são os componentes que se considera essenciais para a leitura e escrita, (...) esse tipo de consciência, a consciência fonológica, a consciência de palavra, a consciência fonémica... perceber como é que se trabalham estas questões através dos jogos de palavras, através da poesia... isto tudo vem do pré-escolar.”* (docente do ensino politécnico público)

• **compreensão do princípio alfabético e a sua relação com a consciência fonémica:**

*“Nós temos o objeto de aprendizagem, neste caso a língua. Por isso é que é importante conhecer a língua e como é que a língua levanta obstáculos à aprendizagem - isto é outra dimensão. Isto é a dimensão da psicolinguística. Consciência dos fonemas é um obstáculo à compreensão do princípio alfabético. Mas não me basta dar os fonemas e a fonética. Tenho de explicar como é que a consciência dos fonemas pode ser um obstáculo à compreensão alfabética para, a partir daí, equacionar a didática.”* (docente do subsistema privado)

• **decodificação/decifração:**

*“É evidente que numa primeira fase, nós começamos pela decifração, e já se começa a fazer no pré-escolar com identificação no alfabeto, o reconhecimento de sílabas, o reconhecimento de palavras, dos espaços entre palavras, etc. Mas depois vem a aprendizagem formal, no nosso sistema educativo (...)”* (docente do subsistema privado)

• **compreensão da leitura** (estratégias de compreensão da leitura e relação com o ensino da literatura):

*“Na questão da leitura (...), uma leitura que vá progressivamente ao encontro de uma leitura compreensiva, que é esse o objetivo da leitura, é a compreensão da leitura (...) começa-se pela leitura, pela decifração, mas uma leitura que seja progressivamente compreensiva, e temos muito... investimos muito nisso. Uma UC que parece que não tem nada a ver com isso, por exemplo Literatura para a infância, (...) adotamos múltiplas estratégias no domínio da leitura*

*e da exploração dos textos também com a leitura, desde o pré-escolar até o 2º CEB, com enfoque particular no 1º CEB.” (docente do subsistema privado)*

*“Mas depois, se eu falar, por exemplo, de compreensão da leitura, o meu problema é falar de tudo o que é importante (...). Quando estou a ensinar a ler e a escrever, eu não posso descurar a compreensão da leitura, porque senão estou só a insistir no que é efetivamente mais mecânico (...) se eu estiver na compreensão da leitura, uma das coisas fundamentais são os marcadores discursivos... os marcadores discursivos que organizam o texto são basicamente semântica... e sintaxe um bocadinho.” (docente, subsistema politécnico público)*

No conjunto destes testemunhos os métodos de ensino da leitura e da escrita foram apenas pontualmente mencionados entre os conhecimentos que devem ser assegurados no domínio da didática específica.

*• “A abordagem metodológica [de ensinar a ler e a escrever] é genérica (...) houve uma altura em que eu fazia uma abordagem ao método natural (...) eu trazia só uma leitura pequenina de um excerto de uma obra da Margarida Alves Martins e da Isabel Neves (...) eu levo um excerto pequenininho só para os alunos perceberem... eu explico a lógica vamos tentar ver a lógica neste exemplo... nada mais do que isso.” (docente do ensino universitário público)*

Um outro aspeto a salientar das entrevistas prende-se com o facto da totalidade, ou quase totalidade, das componentes para o ensino da leitura e da escrita ter sido reportada ocasionalmente pelos entrevistados.

*• “Um programa destes tem que ter: introdução à leitura e à escrita, e temos aqui apenas a consciência fonémica, falta aqui questões de léxico e sobre letras, não tem nada sobre as letras e a importância de conhecer as letras... Tenho questões de fluência da leitura... eu acho que a leitura em voz alta tem sido uma área muito desleixada na nossa escola... portanto, eu tenho, como vii tenho dois [livros na bibliografia da disciplina] de fluência da leitura... e tenho este que é um livro prático... este aqui [entrevistada aponta para uma das referências que integra a bibliografia da UC] eu acho também que é interessante, é o mesmo, é Inês Gomes... aqui é a consciência fonémica (...), o conhecimento das letras e o desenvolvimento lexical, são as três preditoras da aprendizagem da leitura e escrita. Isto eu também dou na Didática dos Educadores. (...) este aqui é sobre compreensão... e aqui os métodos fónicos sistemáticos... [entrevistada aponta para uma brochura do Ministério da Educação do Brasil].” (Docente do ensino politécnico público)*

A razão comum a omissões reconhecidas como relevantes foi a insuficiência de tempo atribuído no plano de estudos à didática do português:

*• “Não posso dizer que todas as alunas da Universidade saem com esses conhecimentos e essas competências totalmente adquiridas, apesar de termos cinco anos de formação, mas temos cinco anos de formação extraordinariamente espartilhada, onde o peso das didáticas específicas é um peso bastante reduzido quanto a mim e portanto isso faz com que se eu pensar nas minhas UC onde – e vou-me situar apenas na LEB – onde a minha preocupação é (...) trabalhar com as alunas estas*

*questões desde a literacia emergente à aprendizagem formal da leitura e da escrita que vai dos 0 aos 10 anos num semestre... eu tenho que fazer isto... eu não faço só isto, não posso fazer só isto na didática da língua portuguesa. Há outros aspetos do ensino da língua materna que são também importantes (...). Eu considero que a formação de professores como está não está a prestar um bom serviço nesse sentido.”* (docente do ensino universitário público)

• *“Na Didática do 1.º CEB, a 1 e a 2, as horas não são nem de longe nem de perto aquelas que nós gostaríamos, que eu, como professora, gostaria de ter... Há ali dimensões de aprofundamento, por exemplo, nessas didáticas do 1.º CEB eu gosto, enfim, de aprofundar as dimensões do terreno da consciência fonológica... mas com uma diversificação metodológica... com a leitura de artigos que eles não tiveram a oportunidade de fazer no âmbito da licenciatura (...). E de fato, escasseia tempo, escasseiam horas... (...) Portanto... nem sempre há tempo para um mergulho em profundidade, que eu acho que essas dimensões requerem.”* (docente do ensino politécnico público)

• *“O meu ideal de formação seria, pelo menos, aumentar mais o tempo... os aspetos instrumentais da aquisição da língua são centrados sobre o desenvolvimento linguístico, portanto, eu acabo por falar da consciência fonológica e pouco mais. É também uma dimensão importante para o ensino da leitura e da escrita (...).”* (docente do subsistema privado)

### Como se distribui ao longo da formação a abordagem aos conhecimentos da linguagem e da língua e às componentes relevantes a um ensino eficaz da leitura e da escrita?

Como descrito antes, o estudo da linguagem e da língua é na maioria das IES, públicas e privadas, explicitado nas FUC do domínio da FAD, no curso de licenciatura. O mesmo não sucede com as componentes especificamente relacionadas com o Ensino da Leitura e o Ensino da Escrita que são explícitas numa percentagem reduzida das UC de DE.

Para se obter uma visão global da formação assegurada em continuidade verificou-se quantos mestrados compensavam as lacunas identificadas ao nível da licenciatura da respetiva IES e em que domínio. Para tal, foi identificado o número/percentagem de cursos de mestrado cuja informação constante nas FUC evolui positivamente, no sentido de completar/acrescentar as componentes explícitas nas FUC da licenciatura. O mesmo foi feito para os que não compensam as lacunas (i.e., que mantiveram ou reduziram o número de componentes). Os resultados dessa análise estão sintetizados na figura 17.a. para a totalidade dos mestrados das IES públicas (40) e na figura 17.b. para a totalidade dos mestrados das IES privadas (7).

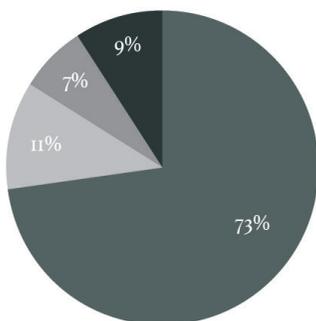


Figura 17.a. Comparação do indicador qualitativo dos mestrados (n=40) com o indicador correspondente das licenciaturas (n=20), do subsistema público.

- Compensam no Conhecimento Linguístico
- Compensam no Ensino da Leitura
- Compensam no Ensino da Escrita
- Não compensam lacunas

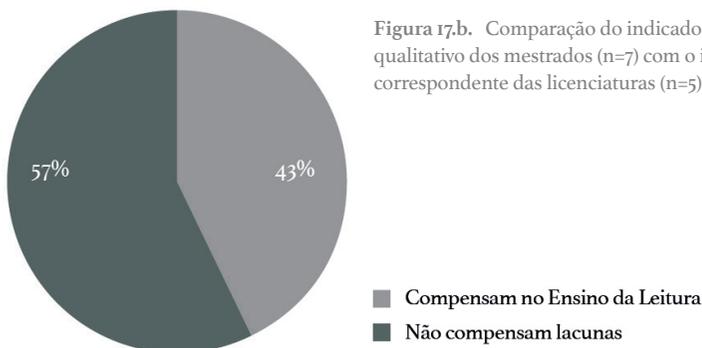


Figura 17.b. Comparação do indicador qualitativo dos mestrados (n=7) com o indicador correspondente das licenciaturas (n=5), do privado.

Pouco mais de um quarto dos cursos de mestrado das IES públicas (27%) inclui conteúdos programáticos que se encontravam ausentes nas licenciaturas, designadamente: 11% no Conhecimento Linguístico, 7% nos processos psicolinguísticos envolvidos no Ensino da Leitura, assim como 9% nos processos psicolinguísticos envolvidos no Ensino da Escrita. A maioria dos mestrados (73%) mantém as omissões. A análise global da formação assegurada na continuidade licenciatura-mestrado no subsistema privado permite afirmar que pouco mais de metade dos mestrados (57%) explicita o que estava omissivo na licenciatura, especificamente no Ensino da Leitura. Os restantes 43% não compensam as lacunas identificadas. Saliente-se que a amostra do subsistema privado contempla apenas cerca de metade dos cursos.

#### Como são demonstrados os conhecimentos e competências pedagógicas relacionados com o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, e quais são objeto de avaliação dos estudantes, futuros professores do 1.º CEB?

Para responder a estas duas questões, analisou-se o campo relativo à metodologia de avaliação constante nas FUC. A intenção de incluir no estudo a análise da metodologia de avaliação era perceber como o conhecimento e domínio de cada componente eram demonstrados pelos estudantes. Essa análise permitiria identificar os conhecimentos e as habilidades pedagógicas valorizadas e caracterizar o alinhamento entre o ensino teórico e a prática, assim como a importância atribuída aos resultados da aprendizagem.

Para isso, na fase de análise documental, procurou-se, nas FUC, a explicitação de uma avaliação componente a componente. Verificou-se que a **informação sobre a metodologia de avaliação era genérica**, fazendo, em vários casos, remissão para os regulamentos internos das IES. Em face disto, na fase da análise documental optou-se por registar a modalidade de avaliação constante em cada FUC: teste escrito/exame, trabalho prático, ou misto (teste escrito/exame + trabalho prático). **À exceção de uma única UC, do subsistema público, todas as outras, de todos os cursos, públicos e privados, são omissas quanto aos domínios e competências que avaliam e como o aluno demonstra o conhecimento** (e.g., através de

um teste ou trabalho teórico ou aplicado à análise de situações pedagógicas ou aplicado à planificação de atividades/recursos pedagógicos) ou **habilidades pedagógicas adquiridas para o ensino da leitura e da escrita.**

Os estudos de caso permitiram recolher informações relevantes e clarificar aspetos significativos. Desde logo, os entrevistados expressaram a necessidade de contar com um campo mais longo nas FUC para detalhar a metodologia de avaliação; de outro modo, a tendência será aquilo que se verificou na análise documental, ou seja, a remissão para o Regulamento Interno da instituição ou informação meramente genérica.

Uma constante nos testemunhos recolhidos, tanto nas IES públicas como nas privadas, refere-se à **tendência para recorrerem a modalidades mistas**, que incluem **elementos de avaliação individuais** (e.g. trabalhos, testes) e **de grupo** (trabalhos, tarefas em sala), seja nas licenciaturas, seja nos mestrados.

- *“Eu dou mais 10% de participação para tarefas de sala de aula (...), em que eles façam... pode ser o resumo, pode ser quiz, (...) para reativar os conhecimentos que eles tiveram nas aulas anteriores (...) e depois têm então um trabalho individual e um trabalho em grupo.”* (docente do subsistema privado)
- *“O regulamento académico obriga a que haja pelo menos dois instrumentos de avaliação (...); na licenciatura os meus alunos têm 2 momentos de avaliação: um primeiro [elemento de avaliação] é um trabalho de grupo que é apresentado à turma e um teste individual no final do semestre; quem chumbar faz um exame e o exame vale por si. Na cadeira (...) o primeiro [elemento de avaliação] é também um trabalho de grupo e depois também um teste individual (...). O trabalho vale 40% da nota, o teste vale 60%”* (Docente universitário público)
- *“Ao longo dos anos eu já tive várias formas de avaliar as alunas. Neste momento eu privilegio também a participação nas aulas, o facto de estarem nas aulas e participarem nos trabalhos. Ultimamente a avaliação consta da análise – de acordo com um guião que eu forneço – de alguns artigos de carácter científico que eu coloco no Moodle da universidade. Esse é um trabalho individual. Um segundo trabalho é um trabalho de grupo com alguma temática relacionada com a aprendizagem não só da leitura e escrita mas da língua materna (...)”* (docente do ensino universitário público)

Além disso, foi recorrentemente reportado o **carácter prático sobretudo dos trabalhos**, mas também, nalguns casos, dos próprios testes (e.g., exercícios de análise de situações concretas de linguística geral e do Português, análise de desvios lexicais, sintáticos, fonológicos).

- *“A minha disciplina tem uma natureza estritamente teórico-prática, o conteúdo teórico é relativamente reduzido até em termos de tempo efetivo face à prática; ou seja, não serve de nada dar as regras de acentuação gráfica se depois não tiver um grande conjunto de exercícios que permita verificar se eles interiorizaram essas regras e as sabem aplicar, portanto o trabalho é muito prático neste sentido. O que significa que eu em aula vou sempre para todos os domínios, (...) o que eu tenho é um conjunto de exercícios em que, depois de consolidar os conhecimentos, procedo sempre à análise do erro. (...) Como é que eu depois avalio? Concretamente com o mes-*

*mo tipo de exercícios que elaboramos em aula. Portanto, (...) os testes têm uma parte... o que eu tenho são mesmo textos em que tenho erros de ortografia, erros de acentuação, erros de sintaxe, e claro, não é só só análise de erro..., claro que eles também têm de desenvolver capacidades de elaboração de textos, de uso de conectores,... mas tenho como recurso fundamental a análise de erro por forma a desenvolver este tipo de competência.”* (docente do ensino universitário público)

• *“São sempre testes em que lhes é pedido que façam a análise de situações concretas (...) Eu acho que é conveniente, falando em metodologias de avaliação, que os alunos sejam confrontados com relatos de situações práticas, que ocorrem em contextos.”* (docente do ensino universitário público)

Especificamente, entre os conhecimentos e competências pedagógicas relacionados com o ensino-aprendizagem da leitura e escrita, e que são objeto de avaliação, os entrevistados referiram a aprendizagem da língua, o desenvolvimento da linguagem, a consciência linguística, os vários domínios da linguística (a sintaxe, a fonologia,...), a ortografia, as práticas de literacia e escrita:

- *“Os conteúdos que são avaliados são os conteúdos da UC, portanto são sobretudo de linguística, seja de linguística geral, seja de linguística da língua portuguesa. (...) Em cada um desses testes é avaliado o essencial daquilo que foi ensinado.”* (Docente universitário público)
- *“(...) ligado à aprendizagem da língua, ao desenvolvimento da linguagem, às práticas de literacia, ao desenvolvimento da consciência linguística.”* (Docente universitário público)
- *“(...) analisam essa produção das crianças tendo em conta os vários domínios linguísticos que contactaram antes, fazem uma análise no que diz respeito a desvios lexicais, sintáticos, fonológicos etc... (...) Temos também desenvolvimento pragmático, discursivo... isso é um ponto do desenvolvimento linguístico. Depois temos também, ainda que seja só uma aula muito, muito breve, de português língua materna, língua não materna, também está nesta UC.”* (docente do ensino politécnico público)
- *“erros de ortografia, erros de acentuação, erros de sintaxe (...).”* (Docente Universitário público)

Do reportado nas entrevistas ficam claras as situações que são objeto dos trabalhos de natureza prática a saber, o desempenho das crianças em tarefas de leitura e escrita, análise de erros e comentários à atuação do professor, escolha ou elaboração de materiais didáticos.

- *“Por exemplo, quando eu leciono o módulo de iniciação à leitura e à escrita, para além dos certos dos relatórios, eu coloco os estudantes a analisar uns exemplos de primeiras leituras de crianças.”* (docente do ensino universitário público)
- *“Seja no pré-escolar, seja no 1.º CEB, o ideal é que sejam confrontadas com situações concretas. (...) em que a criança lê ou escreve, tem uma determinada... escreve uma frase cheia de erros ortográficos... aquilo é devidamente contextualizado e o estudante é questionado: enquanto futuro profissional, o que é que tu farias em termos didáticos? qual seria a tua atuação enquanto professor perante esta situação? (...) Ou situações onde é preciso haver uma intervenção e essa intervenção deve ser justificada pelo aluno, o que é que ele observa, o que é que lhe parece que se está a passar com aquela criança e que tipo de atuação pedagógica o aluno deveria concretizar perante aquela*

*situação. Outra metodologia de avaliação que dialoga muito com esta tem que ver com a apresentação de situações práticas em que o educador ou professor perante aquela situação tem a atuação x, y, z: concordas com esta atuação? se fosses tu, o que é que tu farias de diferente e porquê? qual é a justificação pedagógica para essa atuação diferente, naturalmente articulando e conectando com o trabalho, com a aprendizagem que realizaste nas aulas? No fundo, dar ao estudante a capacidade de ver, de olhar, de analisar, ter um olhar crítico, mas com justificação pedagógica, sempre.”* (docente do ensino universitário público)

• *“Faço muitas vezes a crítica de critérios que muitas vezes nos manuais não estão corretos e a consciência linguística também se desenvolve por aí (...) para depois com este conhecimento (...) escolherem bons materiais ou também elaborarem os seus próprios exercícios com um bom conhecimento do sistema.”* (docente do ensino universitário público)

Mais do que especificarem os conhecimentos e competências pedagógicas relacionados com o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita que são avaliados, os entrevistados colocaram em evidência o que parece ser mais distintivo entre os níveis de formação dos futuros professores (i.e., ao nível da licenciatura e do mestrado). **As situações práticas com que os alunos são confrontados nos cursos de licenciatura são situações criadas/selecionadas pelo docente**, por vezes inspiradas em casos ocorridos nos anos de estágio, **e/ou observados pelos estudantes** nas UC de Iniciação à Prática Pedagógica. Enquanto no mestrado as situações práticas emergem do contexto em que se desenvolve a Prática de Ensino Supervisionada, com forte **cariz reflexivo** (e.g., planificação de sequências didáticas, produção de materiais para aplicação em contexto, partilha de situações ocorridas em contexto e sua reflexão, discussão de situações vividas em contexto) e trabalho investigativo associado, com sustentação teórica, que decorre da própria regulamentação dos mestrados.

• *“Enquanto na LEB as estudantes não têm um conhecimento, não podem aplicá-lo no terreno (...) porque têm apenas aquela IPP, que é apenas de observação, e, portanto, eles podem ser convidados a colaborar, mas não existe claramente na lei (...) uma necessidade de fazer e não podem fazer mesmo intervenção direta, não podem testar sequer aquilo que aprenderam, podem apenas observar (...), o que acontece nos mestrados (...) é que nós conseguimos ver isso colocado em prática (...). Mesmo a própria avaliação é completamente diferenciada, porque nós estamos a trabalhar com planificações, com sequências didáticas, não é... (...) os conhecimentos em aplicação no terreno, que eles trazem para dentro da sala de aula.”* (docente do subsistema privado)

• *“Fazem visualização de vídeos... à medida que vamos tratando de aspetos mais teóricos vamos conjugando com aspetos mais práticos com a visualização de vídeos. Isso é basicamente o que fazemos, porque depois também não temos mais tempo.”* (docente do ensino politécnico público)

• *“Muitas vezes emerge dos contextos deles [de estágio]: “oh, professora eu vou dar isso, como é que eu abordo esta questão?” (...). Há depois todo um olhar em torno dos tais artigos e das implicações pedagógicas, dos recursos (...), e há muitas vezes a simulação, há situações de simulação em sala de aula... “e se estivéssemos agora de facto a ensinar este conteúdo A, B ou C”.* (docente do ensino politécnico público)

• *“Mas como estava a dizer, há uma dimensão que nunca fiz (...), que é por exemplo gravar pequenas partes da aula e levá-las para discutir, visionar e discutir aquele momento, aquela sequência, aquele momento da sequência... nunca fiz. (...) Mas acho que conseguimos também, não pelo visionamento, mas por uma tentativa de reconstrução daquilo que é o acontecer em sala de aula. (...) encontramos situações muito caricatas, e, portanto, é fácil depois verbalmente reconstitui-las, apresentá-las aos alunos e dizer-lhes o que isso implica para eles e as implicações (...) que podem ter para os alunos.”* (docente do ensino politécnico público)

Dos testemunhos recolhidos ficou claro que em vários casos os trabalhos realizados incidem sobre temas/conteúdos escolhidos pelos próprios alunos, nalguns casos complementares ao que é lecionado:

• *“O trabalho de grupo (...) tem a ver com uma parte de pesquisa, em que eles vão encontrar conceitos e vão... vão ver o plano das aulas, em que eu lhes dou por blocos o que é que nós demos nas aulas e que conceitos é que trabalhamos; eles vão escolher um bloco, a partir desse bloco vão escolher três ou quatro conceitos, vão pesquisar, vão ver o que o é que é, vão escolher artigos que retratem esses conceitos e vão buscar algumas ideias principais e vão articular ideias do como é que querem implementar esses conceitos em sala de aula, com os alunos, e depois aí vai haver uma produção de atividades, vão escolher uma atividade... para introduzir esses conceitos.”* (docente do subsistema privado)

• *“Um segundo trabalho é um trabalho de grupo com alguma temática relacionada com a aprendizagem não só da leitura e escrita, mas também da língua materna... normalmente são temas que me parecem que são importantes, mas que muitas vezes eu não consigo –pelo pouco tempo que temos para a UC – que eu não consigo lá chegar. Entre o não conhecerem nada e o poderem fazer uma pequena pesquisa e partilharem essa pesquisa com o resto dos colegas na apresentação oral desses trabalhos, eu normalmente prefiro isso (...) os estudantes fazem um trabalho de pesquisa (...) sobre temas que podemos não ter espaço em sala para trabalhar.”* (docente do ensino universitário público)

Importa registar que salvo raras exceções a totalidade do conjunto de conhecimentos e competências pedagógicas aqui referidos não foi mencionada pelos entrevistados. O mesmo sucede para a diversidade de situações que são utilizadas nos trabalhos práticos (desempenho de alunos na leitura e na escrita, análise de erros, seleção/elaboração de materiais...). Os excertos aqui transcritos, de um modo geral, são disto ilustrativos.

### Que referências bibliográficas e recursos são consideradas indispensáveis na formação inicial de professores do 1º CEB?

Na fase de análise documental compilaram-se todas as referências bibliográficas indicadas nas FUC das componentes de FAD e de DE. Consta desta listagem a frequência de cada referência por par curso/IES. Recorde-se que sempre que uma referência se repetia no mesmo curso de uma IES foi contabilizada uma única vez.

Na lista das referências mais frequentes encontram-se várias **publicações (brochuras) do Ministério da Educação publicadas no âmbito do Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP) e livros de autores e/ou entidades nacionais**. Na tabela 4. apresentam-se as referências bibliográficas mais frequentemente indicadas nas IES públicas, por curso e relativas aos domínios em estudo (conhecimento linguístico e conhecimento psicolinguístico para o ensino da leitura e da escrita) com a indicação do número de cursos em que são adotadas e tendo por referência o número total de cada curso existente no país.

Tabela 4 Lista de referências bibliográficas mais frequentemente indicadas

4. a. nos cursos de Licenciatura em Educação Básica (n=20).

| Autor   | Data                         | Título   | Editora                      | Frequência |
|---|------------------------------|--|------------------------------|------------|
| Duarte, I.  | 2000                         | Língua portuguesa. Instrumentos de análise.  | Universidade Aberta          | 18         |
| Mateus, M. et al.   | 1989, 2003                   | Gramática da língua portuguesa   | Caminho                      | 17         |
| Faria, I. H., Pedro, E. R., Duarte, I., & Gouveia, C. A. M. | 1996                         | Introdução à linguística geral e portuguesa (pp. 115-199)                                  | Caminho                      | 17         |
| Freitas, M.   | 2007                         | O conhecimento da língua. Desenvolver a consciência fonológica                             | ME, DGIDC                    | 11         |
| Duarte, I.  | 2008                         | O conhecimento da língua. Desenvolver a consciência linguística.                           | ME, DGIDC                    | 11         |
| Mateus, M. H. M., Andrade, A., Viana, M.C., & Villalva, A.  | 1990                         | Fonética, fonologia e morfologia do português  | Universidade Aberta          | 10         |
| Cunha, C. & Cintra, L.                                      | 1984, 1985, 1986, 1987, 1998 | Nova gramática do português contemporâneo  |                              | 10         |
| Sim-Sim, I.   | 2007                         | O ensino da leitura. A Compreensão de textos   | ME, DGIDC                    | 9          |
| Mata, L.  | 2008                         | A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância                       | ME, DGIDC                    | 8          |
| Sim-Sim, I.   | 1998                         | Desenvolvimento da linguagem   | Universidade Aberta          | 8          |
| Paiva Raposo, E. et al.                                     | 2013                         | Gramática do português   | Fundação Calouste Gulbenkian | 8          |
| Fromkin, V. & R. Rodman                                     | 1983                         | Introdução à linguagem   | Almedina                     | 8          |
| Sim-Sim, I.   | 2008                         | Linguagem e comunicação no jardim de infância. Textos de apoio para educadores de infância | ME, DGIDC                    | 8          |
| Barbeiro, L. & Pereira, L. A.                               | 2007                         | O ensino da escrita. A dimensão textual  | ME, DGIDC                    | 8          |

4. b. nos cursos de mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB (n=17).

| Autor   | Data | Título   | Editora                      | Frequência |
|---|------|--|------------------------------|------------|
| Raposo, E., Nascimento, M., Mota, M., Segura, L., & Mendes, A. (Eds.) | 2013 | Gramática do português   | Fundação Calouste Gulbenkian | 6          |
| Mateus, M. H. & al.   | 2006 | Gramática da língua portuguesa                                       | Caminho                      | 5          |
| Sim-Sim, I.   | 2009 | O ensino da leitura. A decifração.                                   | ME, DGIDC                    | 5          |
| Mata, L.  | 2008 | A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância | ME, DGIDC                    | 4          |
| Teberosky, A. & Colomer, T.   | 2003 | Aprender a ler e a escrever. Uma proposta construtivista.            | Artmed editora               | 4          |
| Sim-Sim, I.   | 2006 | Ler e Ensinar a Ler  | Edições ASA                  | 4          |
| Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T.                                | 2008 | O conhecimento da língua. Desenvolver a consciência fonológica       | ME, DGIDC                    | 4          |
| Barbeiro, L. F. & L. Álvares Pereira                                  | 2007 | O Ensino da Escrita: a dimensão textual                              | ME, DGIDC                    | 4          |
| Barbeiro, L.  | 2007 | Aprendizagem da ortografia: Princípios, dificuldades e problemas     | ASA                          | 3          |
| Duarte, I.  | 2008 | O conhecimento da língua. Desenvolver a consciência linguística      | ME, DGIDC                    | 3          |
| Sim-Sim, I.   | 2007 | O ensino da leitura. A compreensão de textos                         | ME, DGIDC                    | 3          |

4. c. nos cursos de mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB (n=12).

| Autor                         | Data | Título  | Editora       | Frequência |
|-------------------------------|------|---|---------------|------------|
| Barbeiro, L. & Pereira, L. A. | 2007 | O ensino da escrita. A dimensão textual                             | ME, DGIDC     | 7          |
| Tavares, C.                   | 2007 | Didática do português língua materna e não materna no ensino básico | Porto Editora | 4          |
| Mateus, et al.                | 2003 | Gramática da língua portuguesa.                                     | Caminho       | 4          |
| Duarte, I.                    | 2008 | O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística     | ME, DGIDC     | 4          |
| Raposo, P. et al. (Eds.)      | 2013 | Gramática do português (Vol. I e II)                                | FCG           | 3          |
| Sim-Sim, I.                   | 2007 | O ensino da leitura. A compreensão de textos                        | ME, DGIDC     | 3          |
| Sim-Sim, I.                   | 2009 | O ensino da leitura. A decifração                                   | ME, DGIDC     | 3          |

4. d. nos cursos de Ensino do 1.º CEB, e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB (n=11).

| Autor   | Data | Título  | Editora             | Frequência |
|---|------|---|---------------------|------------|
| Tavares, C.   | 2007 | Didática do português língua materna e não materna no ensino básico | Porto Editora       | 6          |
| Barbeiro, L. & Pereira, L.  | 2007 | O ensino da escrita. A dimensão textual                             | ME, DGIDC           | 6          |
| Mateus et al.   | 2003 | Gramática da língua portuguesa                                      | Caminho             | 4          |
| Sim-Sim, I.   | 2009 | O ensino da leitura. A decifração                                   | ME, DGIDC           | 4          |
| Raposo, E., Nascimento, M., Mota, M., Segura, L., & Mendes, A. (Eds.) | 2013 | Gramática do português  | FCG                 | 3          |
| Duarte, I.  | 2000 | Língua portuguesa. Instrumentos de análise                          | Universidade Aberta | 3          |
| Silva, P. N.  | 2012 | Tipologias textuais   | Almedina            | 3          |

Na tabela 5, apresentam-se as referências bibliográficas mais frequentemente indicadas, para os cursos de licenciatura em Educação Básica e para os Mestrados em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB das IES privadas, relativas aos domínios em estudo (conhecimento linguístico e conhecimento psicolinguístico para o ensino da leitura e da escrita) com a indicação da frequência com que são adotadas. Atendendo ao facto de apenas terem sido disponibilizadas informações para um curso de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e do 2.º CEB em Matemática e Ciências e para um curso de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e do 2.º CEB em Português, História e Geografia de Portugal, pela sua não representatividade, optou-se por não incluir aqui as respetivas listas de referências bibliográficas.

Tabela 5 Lista de referências bibliográficas mais frequentemente indicadas

5. a. nos cursos de Licenciatura em Educação Básica (n=5).

| Autor                   | Data      | Título  | Editora                | Frequência |
|-------------------------|-----------|---|------------------------|------------|
| Cunha, C. & Cintra, L.  | 1984-2015 | Nova gramática do português contemporâneo                       | Sá da Costa            | 8          |
| Mateus, M. H. M. et al. | 2006      | Gramática da língua portuguesa                                  | Caminho                | 6          |
| Raposo, P. et al.       | 2013      | Gramática do português  | FCG                    | 5          |
| Duarte, I.              | 2008      | O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística | ME, DGIDC              | 5          |
| Sim-Sim, I.             | 1998      | Desenvolvimento da linguagem                                    | Universidade Aberta    | 4          |
| Faria, I. et al.        | 1996      | Introdução à linguística geral e portuguesa                     | Editorial Caminho      | 4          |
| Duarte, I.              | 2000      | Língua portuguesa: Instrumentos de análise                      | Universidade Aberta    | 4          |
| Bechara, E.             | 2006-1999 | Moderna gramática portuguesa                                    | Editora Nova Fronteira | 4          |
| Bettelheim, B.          | 2006      | Psicanálise dos contos de fadas                                 | Bertrand               | 4          |

5. b. nos cursos de mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB (n=5).

| Autor                                      | Data | Título  | Editora             | Frequência |
|--|------|---|---------------------|------------|
| Martins, M. & Niza, I.                     | 1998 | Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita   | Universidade Aberta | 3          |
| Giasson, J.                                | 1993 | A compreensão na leitura  | ASA                 | 2          |
| Mata, L.                                   | 2008 | A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância                        | ME, DGIDC           | 2          |
| Gomes, J.                                  | 1993 | A poesia na literatura para a infância  | ASA                 | 2          |
| Sim-Sim, I.                                | 1998 | Desenvolvimento da linguagem  | Universidade Aberta | 2          |
| Azevedo, F. & Sardinha, M.                 | 2013 | Didática e práticas: A língua e a educação literária  | Opera Omnia         | 2          |
| Ribeiro, I. & Viana, F. L.                 | 2009 | Dos leitores que temos aos leitores que queremos  | Almedina            | 2          |
| Viana, F. L. & I. Ribeiro                  | 2014 | Falar, ler e escrever no jardim de infância   | Santillana          | 2          |
| Azevedo, F. (coord.)                       | 2007 | Formar leitores das teorias às práticas   | LIDEL               | 2          |
| Costa, J.S. et al.                         | 2003 | Gramática da língua portuguesa  | Editorial Caminho   | 2          |
| Ceccantini, L.                             | 2009 | Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura                                       | Global.             | 2          |
| Magalhães, A. M. & Alçada, I.              | 1988 | Ler ou não ler, eis a questão   | Caminho             | 2          |
| Viana, F. L., et al.                       | 2014 | Ler para ser: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler                      | Almedina            | 2          |
| Azevedo, F.                                | 2006 | Língua materna e literatura infantil: Elementos nucleares para professores do ensino básico | Lidel               | 2          |
| Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C.         | 2008 | Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância  | ME, DGIDC           | 2          |
| Azevedo, F. & Sardinha, M. G. (Coord.)     | 2009 | Modelos e práticas em literacia   | Lidel               | 2          |
| Duarte, I.                                 | 2008 | O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística                             | ME, DGIDC           | 2          |
| Baptista, M., Viana, F. L., & Barbeiro, L. | 2011 | O ensino da escrita: A dimensão gráfica e ortográfica                                       | ME, DGIDC           | 2          |
| Barbeiro, L. & Pereira, L. A.              | 2007 | O ensino da escrita: A dimensão textual   | ME, DGIDC           | 2          |
| Ministério da Educação                     | 1997 | Orientações curriculares para a educação pré-escolar  | ME, DGIDC           | 2          |

| Autor         | Data | Título   | Editora           | Frequência |
|---------------|------|--|-------------------|------------|
| Furtado, J.   | 2000 | Os livros e as leituras: Novas ecologias da informação | Livros e Leituras | 2          |
| Compagnon, A. | 2010 | Para que serve a literatura?                           | Deriva            | 2          |
| Calvino, I.   | 1991 | Porquê ler os clássicos                                | Teorema           | 2          |
| Alonso, L.    | 2005 | Ser professor do 1.º ciclo: Construindo a profissão    | Almedina          | 2          |

Entre as referências mais frequentes, não se encontram artigos científicos relacionados com o foco do estudo - ensino-aprendizagem da leitura e da escrita - publicados em revistas científicas e/ou editoras internacionais com revisão por pares. As publicações com um sistema de revisão por pares têm por regra critérios exigentes para publicação e encontram-se sujeitas a um maior escrutínio. São, por isso, garante de um maior rigor científico. São poucas, face ao todo, as publicações que estão indexadas na SCOPUS ou Web of Science.

Entre as publicações internacionais mais recomendadas nas FUC (Tabela 4., a.-d.), apenas duas são de autores estrangeiros: Fromkin e Rodman (1983), Teberosky e Colomer (2003). A última apresenta um modelo teórico adotado e estudado em diferentes países, o modelo construtivista, que não tem sido suportado pelas mais recentes evidências experimentais e empíricas.

Estes dados mostram que as IES, na indicação da bibliografia fundamental, dão um menor enfoque a livros e artigos científicos sobre o atual estado da arte no que respeita à investigação internacional relacionada com: a aprendizagem da leitura e da escrita, onde se inclui o estudo dos processos psicolinguísticos envolvidos nestas habilidades e da forma como progridem; as características da língua, do sistema de escrita e do código ortográfico que devem ser atendidas no ensino da leitura e da escrita; os fatores que têm influência no sucesso e ritmo de aprendizagem, nomeadamente o método de ensino e o tipo de materiais pedagógicos. Note-se que o acesso a estudos realizados em diferentes países e línguas é crucial para compreender os processos cognitivos implicados na aprendizagem da leitura e da escrita que são universais, mas também para conhecer as especificidades e desafios que derivam das características da língua e do código ortográfico em que se aprende a ler e a escrever. A frequência mais baixa de publicações sobre estes tópicos, corroboram o afastamento entre, por um lado, o indispensável estudo da língua, e por outro, o também necessário conhecimento dos processos implicados no processamento linguístico, em particular dos envolvidos no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Esta constatação está em linha com os resultados da análise dos objetivos e conteúdos programáticos das FUC de FAD e de DE apresentados antes.

Quando questionados sobre o tipo de referências bibliográficas que privilegiam (livros, artigos, outras fontes nacionais ou internacionais) e os domínios em que se centram as referências bibliográficas de leitura obrigatória (tendo em consideração as diferentes

áreas científicas em que se produz conhecimento acerca da aprendizagem da leitura), os entrevistados referiram que existe uma preferência por textos e publicações de autores nacionais, designadamente as do Plano Nacional do Ensino do Português:

- *“Eu considero que as brochuras do PNEP são exímias no seu propósito, são muito boas”* (docente do subsistema privado)
- *“Depois... há alguns cadernos, por exemplo, que são verdadeiros manuais pedagógicos, do PNEP, por exemplo, que também trabalham claramente estas áreas”* (docente do subsistema privado)
- *“Continuamos a usar as brochuras que foram publicadas há alguns anos no âmbito do PNEP”* (docente do ensino politécnico público)
- *“O referencial teórico que eu sigo nas minhas aulas é o referencial teórico que está disponível nas páginas da DGE, aqueles materiais, aquelas brochuras elaboradas no tempo do PNEP, que já lá vão quase 15 anos, mas que continuam extremamente relevantes, atuais, propostas pedagógicas, didáticas que me parece crucial para os nossos estudantes que estão em formação.”* (docente do ensino universitário público)
- *“Ao nível da linguística, Inês Sim-Sim é sempre uma referência (...) Ler e Compreender, do Alberto Sousa (...) Fernanda Leopoldina Viana, Inês Sim-Sim, Inês Duarte, este tipo de autores... A professora Emília Ferreira, que é incontornável também na questão da literacia emergente, também é importante para o 1º ano do 1º CEB.”* (docente do subsistema privado)
- *“Em Portugal, claramente, o grupo de trabalho do Minho, Fernanda Leopoldina, Inês Pereira (...), a professora Maria de Lourdes Dionísio (...). A maioria [das estudantes] não é leitora de inglês, portanto, atiro-lhes com os textos e as referências dos autores portugueses (...) Margarida Alves Martins, José Morais, Luiz Alves Pereira, Luiz Barbeiro, Inês Sim-Sim”* (docente do ensino politécnico público)
- *“a brochura da Lourdes Mata ‘À descoberta da escrita’ é um exemplo”* (docente do ensino universitário público)
- *“As fontes são... eu tenho textos desde a Fernanda Leopoldina Viana, desde a Inês Sim-Sim, previstos no 3.º ano (...) cheguei a usar um capítulo de um livro do José Morais”* (docente do ensino universitário público)

A seleção das referências atende aos conteúdos a ensinar, mas é, em parte, condicionada pelo fraco domínio de línguas estrangeiras por parte dos estudantes e pela falta de tempo que têm para leituras mais extensas ou complexas.

- *“Às vezes temos limitações porque o inglês dos estudantes não é o forte.”* (docente do subsistema privado)
- *“A maioria das estudantes não é leitora de inglês, portanto, (...) textos e as referências dos autores portugueses.”* (docente do ensino politécnico público)
- *“As nossas opções também têm em conta o tipo de alunos que temos e o tempo que eles têm para fazer as leituras (...) Se não temos em conta os conhecimentos prévios das estudantes, estamos logo a começar mal. A seleção de alguma dessa bibliografia também está contaminada por esta nossa percepção da necessidade... (...) ter obras realmente chave presentes, mas não sermos*

ousados a termos uma panóplia de bibliografia que sabemos que as alunas não conseguem ler, porque não têm conhecimentos prévios para poderem compreender, nem tempo. Nestas UC são estas as opções, porque fazendo essa escolha criteriosa connosco ela ficará muito mais adequada àquilo que são as suas necessidades e interesses, àquilo que é o foco da UC, e àquilo que é o próprio processo de aprendizagem destas estudantes. É uma opção. Para o bem e para o mal é uma opção. É uma opção consciente; da minha parte é uma opção consciente e penso que das colegas também.” (docente do ensino universitário público)

• “(...) mas ultimamente tenho restringido até as leituras, porque... (...) os alunos não têm tempo. No 3.º ano e então no 2.º semestre eu observo sempre a mesma coisa, os alunos estão exaustos, por causa da quantidade de trabalho que têm de fazer e eu não posso ser indiferente a isso, de maneira nenhuma. Eu quero que eles aprendam o essencial.” (docente do ensino universitário público)

É sobretudo ao nível do mestrado que a leitura e análise de artigos científicos são introduzidas.

• “[Entrevistada compartilha na tela a bibliografia de uma UC] Vou-lhe dizer, este aqui [entrevistada aponta para um artigo da Revista de Estudos Linguísticos do Porto que integra a bibliografia da sua própria disciplina] é muito, muito importante para o início da leitura e escrita. (...) Achei que era um texto que eles já eram capazes de ler e dei-me conta que eles não têm conhecimentos suficientes para ler este artigo (...). Quando eu vi que eles não leram com qualidade, criei um guião e depois li com eles algumas partes.” (Docente do ensino politécnico público)

• “Depois tenho artigos científicos mais atuais” (docente do subsistema privado)

• “Normalmente artigos de carácter científico, mais do que livros ultimamente porque é de mais fácil acesso às alunas (...) e também materiais pedagógicos... muitas vezes esses materiais vêm das próprias professoras de 1.º CEB que contactam connosco e o que se faz... elas apresentam os seus materiais e depois em aulas seguintes nós olhamos com um determinado olhar para aquelas materiais que nos chegam. Normalmente é assim que fazemos.” (docente do ensino universitário público)

• “é evidente que artigos que vão saindo com as problemáticas que vamos abordar etc., procuramos fazer essa abordagem de uma forma atual, quer por pesquisa da nossa parte, nomeadamente em revistas científicas via internet, quer pesquisas dos alunos, e os artigos nós validamos também em plano real.” (docente do subsistema privado)

A bibliografia indicada nas FUC é a essencial, mas não corresponde à totalidade de referências indicadas na medida em que algumas referências complementares são indicadas durante a leção da UC.

• “Se calhar o descritor (nas FUC) é muito sucinto (...) é muito insuficiente e não é, de forma alguma, o retrato daquilo que é utilizado em aula. Disponibilizo mais bibliografia no Moodle.” (Docente do ensino politécnico público)

- “Eu ultimamente costumo acautelar que aquela bibliografia é um starting point porque necessariamente ao longo das sessões vão emergindo as necessidades diversas e vão surgindo textos que se fazem necessários. (...) a bibliografia base está lá, mas aquela que elas convocam é amplamente mais alargada relativamente àquelas que têm nas FUC. (...) De facto, aquela bibliografia não corresponde à que elas mobilizam. (...) Eu considero que é mais um início sendo que há sempre... algumas das obras que constam consideramo-las fundamentais e não se alteram porque se alterou a investigação que se faz, porque conhecer a história é fundamental” (docente do ensino universitário público)
- “A nossa pesquisa na preparação da aula acaba por integrar a aula e nem sempre ela está na bibliografia da UC. (...) Ultimamente já coloco uma bibliografia sumária justamente para referir a algumas obras e artigos que consideramos fundamentais, embora haja outros.” (docente do ensino universitário público)
- “Nós na Universidade temos por hábito apresentar uma bibliografia fundamental normalmente composta por 5 ou 6 livros e depois uma bibliografia complementar. (...) a bibliografia complementar é onde, naturalmente, são inseridas todo um conjunto de referências bibliográficas, algumas das quais, às vezes, são atualizadas durante o funcionamento da UC.” (docente do ensino universitário público)

Nos testemunhos recolhidos há também a menção a outro tipo de recursos, como plataformas nacionais dedicadas à educação e ao ensino da leitura e escrita.

- “Logicamente que subscrevo vários sites, o EDULOG, por exemplo, é um deles. Quando vejo artigos assim mais pertinentes, tento levar. (...) estudos do PISA, do Infoescolas” (docente do ensino politécnico público)
- “Eu gosto particularmente e exploro com os meus alunos (...) aquelas propostas do CIIIL, do Centro de Investigação e de Intervenção em Leitura, e, portanto, vou buscar exemplos que disponibiliza e dou conhecimento daquele centro, daquela ferramenta. (...) O CIIIL, que eu acho que é uma plataforma muito interessante e, de facto, tenho incentivado os alunos a explorar.” (docente do ensino politécnico público)
- “Aquilo que eu faço (...) é por exemplo, levar a informação sobre aquela plataforma do “Ainda estou a aprender” (...), e portanto é toda uma plataforma sobre a aprendizagem da leitura e escrita, explorando recursos tecnológicos e eu trabalho estas questões (...)” (Docente do ensino politécnico público)

**Que experiências de prática pedagógica no ensino da leitura e da escrita são oferecidas aos futuros professores do 1.º CEB ao longo da sua formação inicial?**

Os planos de estudos dos cursos de formação inicial de professores das diferentes instituições têm alguma variabilidade no número de UC e no número de ECTS nas componentes onde os futuros professores têm a possibilidade de iniciar a sua prática pedagógica, i.e., nas UC de Iniciação à Prática Profissional (IPP), na licenciatura, e na

componente de Prática de Ensino Supervisionada (PES), nos mestrados, mas também na Formação Educacional Geral (FEG), onde expectavelmente são abordadas as questões relacionadas com as dificuldades de aprendizagem.

A tabela 6. apresenta os resultados referentes ao número de UC de interesse nestas componentes, assim como o peso relativo de ECTS, em percentagem, por comparação ao valor mínimo estabelecido pela legislação atualmente em vigor (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio).

Tabela 6 Estatísticas descritivas de ECTS de UC analisadas das componentes de FEG, IPP ou PES em cada curso dos subsistemas do ensino superior.

| Subsistema   |                          |                    | Componente de Formação |                      |                        |                         |                      |                         |
|--|--------------------------|--------------------|------------------------|----------------------|------------------------|-------------------------|----------------------|-------------------------|
|  |                          |                    | FEG (N.º de UC=47)     |                      |                        | IPP/PES (N.º de UC=101) |                      |                         |
|  |                          |                    | N.º ECTS               | N.º UC               | % valor Mín            | N.º ECTS                | N.º UC               | % valor Mín             |
| Licencia-<br>tura  | Universitá-<br>rio (n=6) | Moda<br>(Min-Max.) | <b>0</b><br>(3-5)      | <b>n.a.</b><br>(0-1) | <b>0</b><br>(0-33)     | <b>n.a.</b><br>(0-15)   | <b>3</b><br>(0-3)    | <b>n.a.</b><br>(0-100)  |
|  | Politécnico<br>(n=14)    | Moda<br>(Min-Max.) | <b>0</b><br>(0-6)      | <b>1</b><br>(0-2)    | <b>0</b><br>(0-40)     | <b>10</b><br>(2-16)     | <b>1</b><br>(1-3)    | <b>67</b><br>(13-107)   |
|  | Privadas<br>(n=5)        | Moda<br>(Min-Max.) | <b>0</b><br>(0-4)      | <b>0</b><br>(0-1)    | <b>0</b><br>(0-27)     | <b>8</b><br>(4-16)      | <b>1</b><br>(1-3)    | <b>53</b><br>(27-107)   |
| Mestra-<br>do em<br>Educação<br>Pré-Escolar<br>e Ensino do<br>1.º CEB  | Universitá-<br>rio (n=6) | Moda<br>(Min-Max.) | <b>0</b><br>(0-5)      | <b>0</b><br>(0-1)    | <b>0</b><br>(0-83)     | <b>28</b><br>(24-50)    | <b>2</b><br>(1-5)    | <b>58</b><br>(50-104)   |
|  | Politécnico<br>(n=11)    | Moda<br>(Min-Max.) | <b>0</b><br>(0-12)     | <b>1</b><br>(0-2)    | <b>0</b><br>(0-200)    | <b>28</b><br>(12-51)    | <b>2</b><br>(1-2)    | <b>52</b><br>(25-106)   |
|  | Privadas<br>(n=5)        | Moda<br>(Min-Max.) | <b>n.a.</b><br>(0-10)  | <b>n.a.</b><br>(0-2) | <b>n.a.</b><br>(0-167) | <b>24</b><br>(20-26)    | <b>2</b><br>(1-2)    | <b>50</b><br>(42-54)    |
| Mestrado<br>em Ensino<br>do 1.º Ciclo<br>do Ensino<br>Básico e de<br>Matemática<br>e Ciências<br>Naturais<br>no 2.º Ciclo<br>do Ensino<br>Básico | Universitá-<br>rio (n=3) | Moda<br>(Min-Max.) | <b>0</b><br>(0-5)      | <b>0</b><br>(0-1)    | <b>0</b><br>(0-83)     | <b>n.a.</b><br>(24-50)  | <b>n.a.</b><br>(1-3) | <b>n.a.</b><br>(50-104) |
|  | Politécnico<br>(n=9)     | Moda<br>(Min-Max.) | <b>0</b><br>(0-10)     | <b>0</b><br>(0-2)    | <b>0</b><br>(0-167)    | <b>n.a.</b><br>(19-51)  | <b>2</b><br>(1-4)    | <b>n.a.</b><br>(40-104) |
|  | Privadas<br>(n=1)        |                    | 3                      | 1                    | 50                     | 24                      | 2                    | 50                      |
| Mestrado<br>em Ensino<br>do 1.º<br>CEB e de<br>Português<br>e História e<br>Geografia<br>de Portugal<br>do 2.º CEB                               | Universitá-<br>rio (n=3) | Moda<br>(Min-Max.) | <b>n.a.</b><br>(0-5)   | <b>1</b><br>(0-1)    | <b>n.a.</b><br>(0-83)  | <b>n.a.</b><br>(20-50)  | <b>1</b><br>(1)      | <b>n.a.</b><br>(42-104) |
|  | Politécnico<br>(n=8)     | Moda<br>(Min-Max.) | <b>0</b><br>(0-9)      | <b>n.a.</b><br>(0-1) | <b>0</b><br>(0-150)    | <b>n.a.</b><br>(19-51)  | <b>1</b><br>(1-2)    | <b>n.a.</b><br>(40-106) |
|  | Privadas<br>(n=1)        |                    | 3                      | 1                    | 50                     | 24                      | 2                    | 50                      |

No que concerne à componente de Formação Educacional Geral (FEG) há diferenças no número de UC (0, 1 ou 2 UC nos cursos de licenciatura e de mestrado) e no número total de ECTS, com uma maior amplitude no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB (entre 0 e 12 ECTS). Na componente de Iniciação à Prática Profissional/Prática de Ensino Supervisionada (IPP/PES) regista-se também diferença no número de UC (1, 2 ou 3 UC nos cursos de licenciatura; 1 a 5 UC nos cursos de mestrado) e variabilidade no número de ECTS.

A interpretação destas diferenças, em particular nas UC de IPP, na licenciatura, e de PES, nos mestrados, merece cautela dado que, pelo menos em parte, deriva da estrutura curricular dos cursos que é adotada. Efetivamente há cursos onde o nível de ensino a que as UC se aplicam serve para diferenciá-las, enquanto noutros cursos tal não acontece. Por outras palavras, diferentes níveis de ensino podem ser trabalhados na mesma UC. Nestes casos não foi possível inferir o número de ECTS relacionados com o 1.º CEB, onde se inclui a observação e as primeiras experiências pedagógicas do ensino da leitura e da escrita.

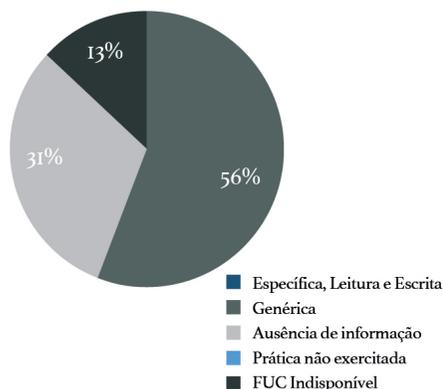
Quando considerado o peso relativo deste conjunto de UC face aos mínimos estabelecidos para a componente de FEG destaca-se o seguinte. Há cursos de licenciatura e mestrado que não incluem nos seus programas as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Nesta componente de FEG, excluídas as UC relacionadas com outros níveis de escolaridade, com outras áreas disciplinares, com contextos não escolares, com metodologias de investigação, etc., há casos (pares curso/IES) onde o número de UC que integram as “necessidades educativas especiais, [...]” (D.L. n.º 79/2014), específicas da leitura e da escrita, é zero, tanto ao nível da licenciatura como do mestrado.

A análise de conteúdo dos objetivos, conteúdos programáticos, metodologias de ensino (incluindo a avaliação) de cada uma destas UC, do subsistema público e privado, revelou que uma elevada percentagem das FUC dos cursos de licenciatura em Educação Básica não explicita a natureza e o contexto em que as práticas pedagógicas ocorrem, nem como a planificação, o ensino e a avaliação são ensinados. Não permitem também conhecer que oportunidades de trabalho com situações de dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita têm os estudantes/futuros professores.

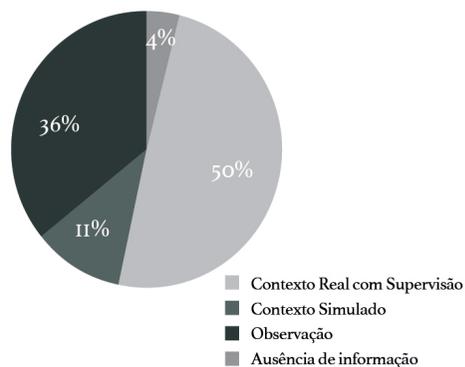
**Figura 18** Ensino e a experiência da prática pedagógica, contexto em que decorre o exercício da prática pedagógica, experiências de planificação, ensino e avaliação e dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, nas UC de FEG e IPP.

**18.a. Licenciatura em Educação Básica (EB), do subsistema público (n=48)**

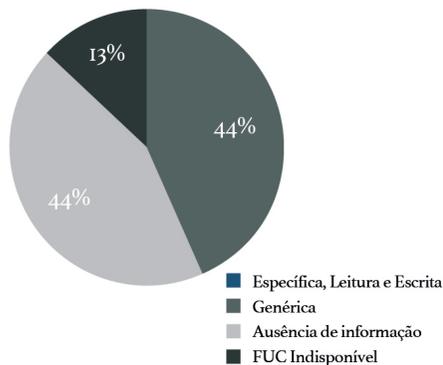
**Prática Pedagógica**



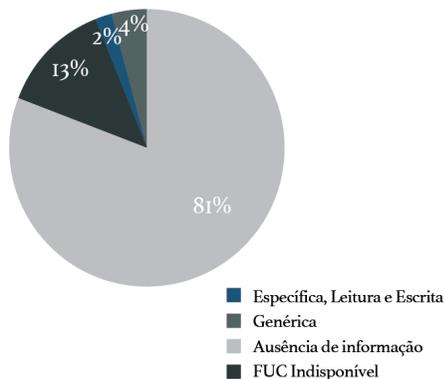
**Contexto da Prática Pedagógica**



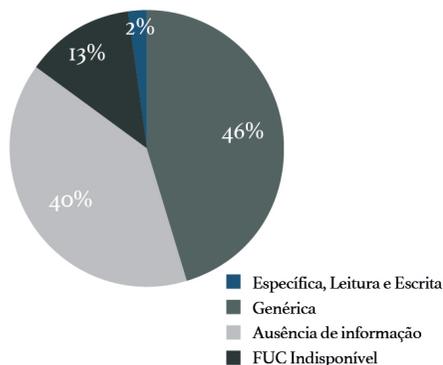
**Planificação**



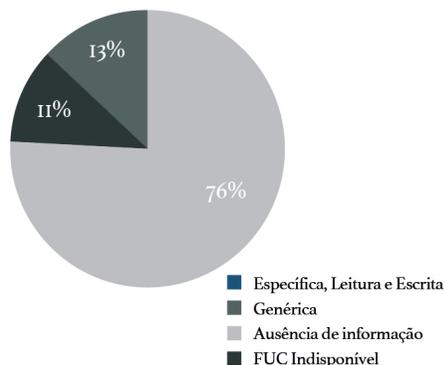
**Ensino**



**Avaliação**

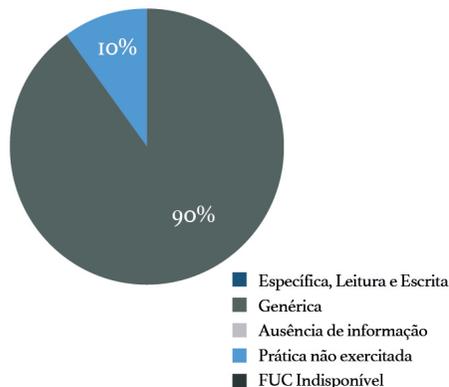


**Dificuldades de Aprendizagem**

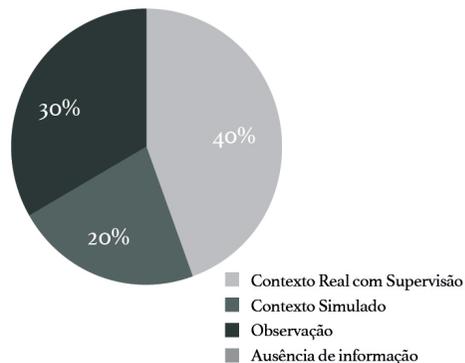


18.b. Licenciatura em Educação Básica (EB), do subsistema privado (n=10)

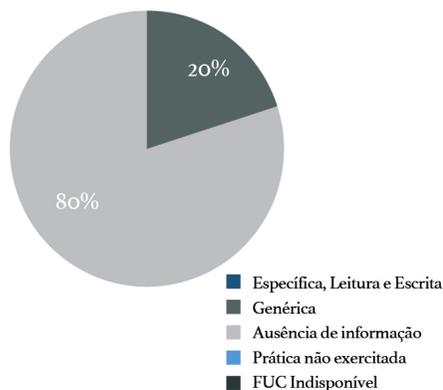
Prática Pedagógica



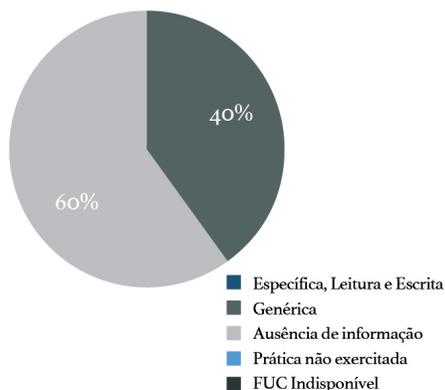
Contexto da Prática Pedagógica



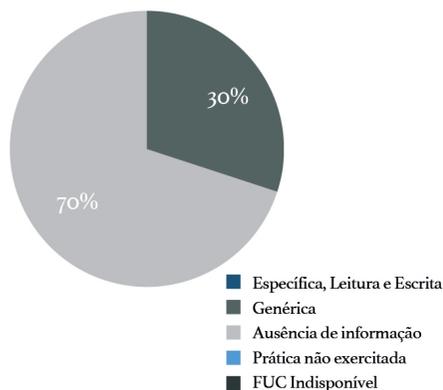
Planificação



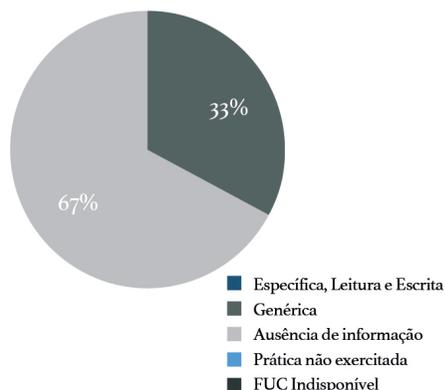
Ensino



Avaliação



Dificuldades de Aprendizagem



Na oferta pública, há referência, em um pouco mais da metade das FUC, a diferentes níveis de contacto com a prática pedagógica. Nas FUC do subsistema privado que nos foram disponibilizadas, é feita referência a uma prática pedagógica genérica (i.e., não específica da leitura e escrita, 90%) ou prática não exercitada (i.e., os formandos aprendem na teoria, mas não exercitam na prática, 10%). Esta Iniciação à Prática Profissional (IPP) é predominantemente efetuada através da colaboração em atividades pedagógicas em contexto real de sala de aula (50% no ensino público; 40% no ensino privado) ou por observação (36% no ensino público; 30% no ensino privado).

A informação constante nas FUC relativa ao exercício da planificação, às experiências de ensino e de avaliação, tanto nas licenciaturas do subsistema público como nas do privado, é, de um modo geral, genérica e, por vezes, dispersa.

Genérica, porque na maioria dos casos a informação disponível não identifica as áreas de conteúdo sobre as quais incide a prática. Ou seja, não permite perceber se os formandos têm experiências concretas e específicas de planificação, ensino e avaliação da leitura e escrita nos diferentes anos do 1.º CEB.

Dispersa, na medida em que tal informação ora se encontra na metodologia de ensino, ora na metodologia de avaliação, ou mesmo nos objetivos de aprendizagem. Por exemplo, numa das UC analisadas lia-se, nos objetivos de aprendizagem, “Desenvolver atividades de observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão, numa parceria de colaboração com o/a docente cooperante” e nos conteúdos programáticos “Os conteúdos a abordar nas aulas decorrem essencialmente das experiências e problemáticas do trabalho de campo desenvolvido nos diferentes domínios da educação básica”.

Certas UC de IPP propunham nos objetivos de aprendizagem a observação e o contacto com a prática pedagógica, porém a análise dos conteúdos programáticos revelou um enfoque no processo de observação, enquanto técnica ou metodologia, e não tanto no conteúdo do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. A título de exemplo, numa das FUC encontrou-se “Os objetivos de aprendizagem listados terão como ponto de partida aulas de cariz expositivo, nomeadamente na abordagem à teoria e aos métodos de observação.”

As dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita não surgem explicitadas como objeto de estudo nas FUC que abordam as necessidades educativas especiais. Por regra, nestes documentos as dificuldades que surgem são as resultantes de défices sensoriais e de perturbações do desenvolvimento cognitivo e motor.

Das entrevistas percebe-se que na IPP os estudantes têm contacto com a prática pedagógica em contexto real, colaborando com os professores cooperantes, sob a sua supervisão e a dos docentes da respetiva IES, ou apenas observando.

• “Na LEB os estudantes não têm um conhecimento, não podem aplicá-lo no terreno (...) porque têm apenas aquela IPP, que é apenas de **observação**, e, portanto, eles podem ser **convidados a colaborar**, mas não existe claramente na lei (...) uma necessidade de fazer e não podem fazer mesmo intervenção direta, não podem testar sequer aquilo que aprenderam, podem apenas observar.” (docente do subsistema privado)

• “na LEB (...) são **estágios de sensibilização à profissão**... não são estágios como os de PES. São

estágios com duração muito curta” (docente do subsistema privado)

· “Eles têm na LEB, no 3.º ano (...) observação apenas; **observação e cooperação, pronto...** observação... não é propriamente intervenção, é observação e cooperação. [Pergunta - em contexto académico, que trabalho de preparação é que fazem?] Fazem visualização de vídeos... à medida que vamos tratando de aspetos mais teóricos vamos conjugando com aspetos mais práticos com a visualização de vídeos. Isso é basicamente o que fazemos, porque depois também não temos mais tempo.” (docente do ensino politécnico público)

· “Há uma questão que me parece fulcral, na LEB: os nossos estudantes só têm acesso às instituições no 3.º ano (...) Eu acho que na prática pedagógica as questões da leitura e da escrita ficam um pouco diluídas ... porque é um conjunto tão vasto de informação que eles também não têm essa perceção, os estudantes não conseguem, e até porque nós temos que ter noção que as nossas colaboradoras que estão a receber estudantes não estão só a fazer isso (...), não podem centrar-se só nesta problemática. (...) Na licenciatura, [os estudantes] só têm duas UC com trabalho de campo; portanto, é a **observação das instituições** e depois têm **observação das atividades**. E raramente podem interferir (...). **A prática que eles vão ter é só mesmo a nível do mestrado**, aí já vão poder propor atividades em concreto para trabalharem com os alunos.” (docente do ensino universitário público)

Alguns dos entrevistados referiram que a IPP é articulada com as aulas teórico-práticas das UC de DE; no entanto esta articulação fica por vezes dependente da organização do plano de estudos sendo mais bem conseguida com as UC de DE que coincidem com o mesmo semestre da UC de IPP.

· “[Pergunta - a didática relativa à área da língua portuguesa e com a prática profissional... faz essa articulação?] Completamente... Eu própria faço porque também sou supervisora, tenho mestrado em supervisão pedagógica, portanto sou supervisora de estágios também, no 1.º ciclo e no 2.º (...), **estando no terreno nós conseguimos não só do nosso lado observar essa articulação, ver o que é que elas foram, ao longo das UC, desde a licenciatura até os mestrados**” (docente do subsistema privado)

· “(...) a semana passada houve um Webinar de uma professora do 1.º CEB que colabora com a ESE, não sei exatamente em que termos, mas acho que foi nossa aluna há mais de 15 anos, e fez um Webinar sobre o **método das 28 palavras**... uma coisa muito, muito prática... E as **nossas alunas, que agora estão no 3.º ano, querem precisamente isso!** Não é só ouvir a teoria que nós podemos dar nas aulas, mas também **ver no terreno como é que isso se aplica, como é que se faz concretamente...**” (Docente do ensino politécnico público)

· “Eu na LEB (...) as aulas têm, de facto, esse diálogo muito vivo com as observações, as problemáticas que vêm dos estágios e que são colocadas e trabalhadas ali. (...) E nós trabalhamos, procuramos trabalhar ali aqueles que são os fundamentos para a resolução dos problemas que são colocados pela prática e isso também (...) e elas próprias **ativam uma relação muito mais intensa com a docente, porque sentem necessidade para responder aos planeamentos e ao contexto concreto das IPP para terem um apoio extra**. Isso acontece sempre, esta interligação com vários docentes.” (docente do ensino universitário público)

- “O funcionamento é igual, a estrutura é igual, é uma **primeira iniciação à observação e intervenção**. Ele funciona com aulas teórico-práticas semanais, mais uma manhã em sala de aula por semana e depois uma semana inteira, sem aulas, de intervenção, onde já os alunos fazem uma planificação semanal, **em cooperação com o cooperante e com o docente da própria UC de Didáticas.**” (docente do ensino universitário público)
- “Elas têm essa preparação [das componentes para o ensino P/E/A] nas UC da didática da língua materna, planificação, ensino-aprendizagem (...) nas minhas UC há a planificação, mas as coisas ficam muito no ar porque não há ensino-aprendizagem (...) e eu aqui articulo bastante com as colegas da prática pedagógica em JI, e se é possível depois no semestre seguinte com as colegas da prática pedagógica em 1.º CEB mas isso é bem mais raro, porque já não estão comigo nesse semestre. E depois no processo de avaliação.” (docente do ensino universitário público)

A possibilidade de contacto com experiências de ensino da leitura e da escrita, nos diferentes anos de escolaridade, está dependente do contexto em que os alunos são colocados e da organização das atividades letivas por parte do professor cooperante (turma do ano X, semana ou dia da semana em que os alunos observam).

- “Nós temos duas observações... o plano de estudos da LEB tem duas observações: tem uma observação das instituições educativas e uma observação das atividades educativas. **No caso desta observação das atividades educativas isto [da UC de IPP ficar dependente do que acontece no contexto da sala de aula] pode acontecer... não é programado...** pelo que pude verificar, a pessoa que organiza ou que tem responsabilidade sobre esta UC não tem especificamente programado esta preocupação, de estarem em contacto efetivo com uma turma de 1.º ano. (...) nós estamos... **bastante condicionados com a indicação (...)** de quem os diretores do ciclo e/ou os coordenadores de departamento indicam (...), mantivemos sempre este respeito para não interferir. (...) para que não coincidam com quem está a fazer o estágio, e, portanto, para que eles possam ir às instituições sem... sem estar, por exemplo, muitos adultos no jardim de infância ou muitos adultos numa sala do 1.º CEB. E, portanto, à quinta e à sexta estão **um pouco condicionados com o que acontece, do ponto de vista da planificação, se neste dia os domínios que estão a ser tratados ou é a Matemática, ou é a Língua Portuguesa.** (...) No caso do 1.º CEB, muitas vezes os estudantes terminam sem ter tido contacto efetivo com este tipo de trabalho... não tem turmas de 1.º ano e as pessoas que são indicadas pelos agrupamentos, naquele ano, especificamente, podem estar num 3.º, podem estar num 4.º, e, portanto, não temos este acesso. (...) [Pergunta - há a possibilidade dos alunos, antes de chegarem à IPP ou, às PES, no mestrado, em contexto académico, terem exercícios de construção prática de planificação, de simulação de ensino, ou de observação, visualização, por exemplo, de vídeos que demonstram a prática ou da análise de materiais pedagógicos (...), há este trabalho ao nível das práticas na universidade...?] Neste momento não há.” (docente do ensino universitário público)
- “Os meus alunos... [da licenciatura] (...) têm a possibilidade de observar contextos do pré-escolar; outros grupos vão observar contextos de 1.º CEB; outros grupos vão observar contextos de 2.º CEB. Eu acho isso interessantíssimo e acho que é profundamente enriquecedor para elas. Aquilo que eu combinei com elas... (...) que elas observassem, nos respetivos contextos, práticas

*que de algum modo dialogassem ou conectassem com a didática da Língua Portuguesa. (...) Para as alunas que vão para o 1.º CEB, que tipo de práticas é que vós observais no 1.º CEB que de algum modo dialogam com uma didática da leitura e escrita? O que é que estais a observar? E se não estiverdes a observar... Eu não sei o que elas vão observar, sinceramente... Eu penso assim, isto tem tudo para correr bem ou para correr mal, porque elas podem observar (...) até podem observar expressões artísticas e não observam nada de Língua Portuguesa... Eu não sei o que é que vai acontecer...”* (docente do ensino universitário público)

• *“Seria extremamente relevante que ao nível de uma UC da didática da Língua Portuguesa nós pudéssemos dialogar mais intimamente com esta UC dos outros colegas das Ciências da Educação (...) isso seria muito interessante que os estudantes pudessem observar contextos reais (...) e não apenas numa situação teórica (...) De facto, a situação de observação de aulas simuladas ou de observação de aulas em contexto na prática, nós não temos isso, ligado à Língua Portuguesa. (...) O foco dessa observação desses contextos é mais na perspetiva das Ciências da Educação e não tanto das didáticas específicas. (...) conheçam o contexto no sentido amplo e não tanto focalizado nas didáticas específicas.”* (docente do ensino universitário público)

• *“(...) decorre totalmente do que é a dinâmica da sala. Como os alunos têm de fazer reflexões semanais que enviam para nós sobre o que está a acontecer, as problemáticas surgem... (...) as problemáticas surgem muito a partir do que é o contexto.(...) Na LEB, eu sei que em termos de trabalho-projeto sei que algumas já começam a trabalhar essa questão, mas depois é seguir muito o planeamento da cooperante porque... aliás, até para os próprios alunos não tinha sentido de repente interromperem o seu percurso curricular dentro da turma porque é a semana da estagiária e a estagiária de repente vem fazer coisas... (...) Isso tem mesmo de acontecer [a iniciação à prática profissional especificamente na leitura e na escrita]. Claro, porque os alunos têm de pensar uma semana em que trabalham todas as áreas do currículo. (...) Se eles vão aprofundar ou trazer alguma coisa que implique já uma iniciativa mais aprofundada sobre uma área ou outra? Não. (...) têm de planear para a Língua Portuguesa, para a Matemática, para Estudo do Meio, para tudo...”* (docente do ensino universitário público)

• *“É essa a realidade da formação e naturalmente ela é assim porque? (...) porque quando nós colocamos as nossas alunas nas escolas da cidade, nós sujeitamo-nos, digamos assim, aos professores que querem cooperar connosco e alguns desses professores não têm 1.º ano (...) essas alunas (...) que vão ser professoras de 1.º CEB, têm apenas dois momentos na sua formação de prática pedagógica: têm na LEB na prática pedagógica em 1.º CEB um semestre e depois um outro semestre durante o mestrado. Imaginemos que há poucos professores cooperantes que têm 1.º ano nesse ano letivo, algumas delas não terão essa oportunidade (...) não têm essa oportunidade.”* (docente do ensino universitário público)

Por último, e ainda relativamente às licenciaturas, a omissão das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita encontrada na fase de análise documental foi corroborada pelos testemunhos dos entrevistados. A ausência é justificada com a opção de abordar outros

conteúdos, outras perturbações que comprometem o desenvolvimento cognitivo e motor ou o Português como segunda língua:

- *“Nessa UC de Educação Especial (...) o que mostram é a definição para (...) ... trabalhar o Síndrome de Down, o Síndrome de Asperger, portanto, autismo, mas eu não vejo em nenhum sítio estratégias específicas para como é que eu vou ensinar uma criança com necessidades educativas especiais específicas do ensino da leitura e escrita.”* (docente do ensino universitário público)
- *“Não há um ensino destinado a essas questões [das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita] porque muitas delas ultrapassam a nossa formação, porque algumas configuram já, em algumas situações, entrada já no domínio da Educação Especial.”* (docente do subsistema privado)
- *“Eles têm uma disciplina sobre isso (...) Mas eu acho que... há tanta coisa, tantas dificuldades que as crianças têm, que eu não sei se eles chegam mesmo falar das dificuldades da leitura e da escrita especificamente... A gente quer dar muita matéria e depois vê que... as coisas são muito a correr (...) eu tinha obrigatório as dificuldades de linguagem (...) Deixei as dificuldades para entrar um bocadinho na aquisição de L2 e a especificidade do ensino de L2.”* (Docente do ensino politécnico público).

Apesar de nos mestrados haver mais prática pedagógica de aplicação dos conteúdos, esta continua a ser descrita de forma genérica. No ensino público e no privado, nos três mestrados há maior explicitação da prática pedagógica que tende a ocorrer maioritariamente em contexto real com supervisão. Todavia, e à semelhança do nível de licenciatura, a planificação, o ensino e a avaliação são genericamente apresentados ou estão omissos nas FUC, não existindo indicação do que é aprendido pelos estudantes/futuros professores relativamente ao ensino da leitura e da escrita e à avaliação do desempenho dos alunos nestes domínios. Nos conteúdos relacionados com o ensino e as dificuldades de aprendizagem é onde esta situação é mais evidente.

No que respeita ao ensino da leitura e da escrita fica pouco claro o que é aprendido e exercitado pelos estudantes/futuros professores quando nas FUC são utilizadas expressões como “intervenção pedagógica”, “intervenção educativa”, “prática pedagógica”, “prática educativa”, “soluções pedagógicas”, “estratégias de intervenção psicopedagógicas”, “avaliação da intervenção educativa”, “análise crítica reflexiva e fundamentada da prática de ensino supervisionada implementada, tendo por base abordagens diversificadas, adequadas ao aprofundamento das problemáticas emergentes”, sem mais especificação.

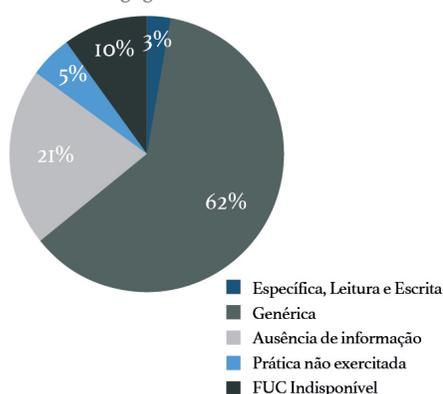
Sobre as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita a informação é escassa ou mesmo nula. Em concreto não se encontrou evidência, na análise documental, relativa à avaliação do desempenho dos alunos, à identificação de dificuldades nestes domínios específicos, ao estudo e exercício de estratégias e métodos pedagógicos eficazes na superação das dificuldades de leitura e de escrita.

Nalguns casos, da informação disponível nas FUC, fica a ideia de que os conteúdos da UC são determinados pelo que os estudantes identificam como “prioritários e de interesse” (sic).

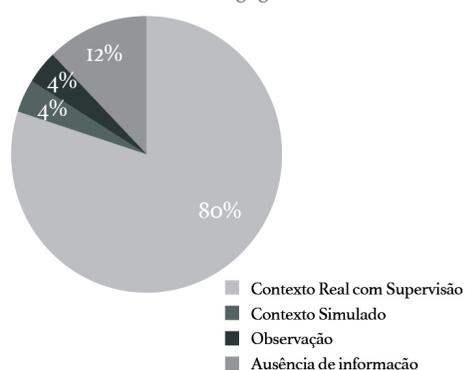
**Figura 19** Ensino e a experiência da prática pedagógica, contexto em que decorre o exercício da prática pedagógica, experiências de planificação, ensino e avaliação e dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, nas UC de FEG e IPP/PES dos cursos de mestrado.

**19. a. Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB (n=39), do subsistema público.**

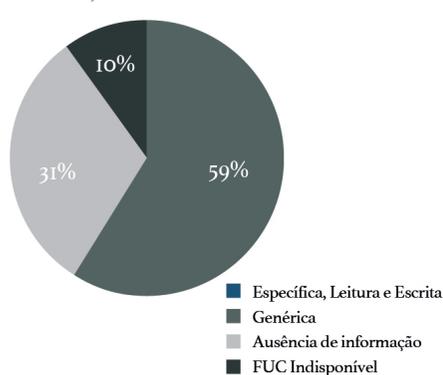
**Prática Pedagógica**



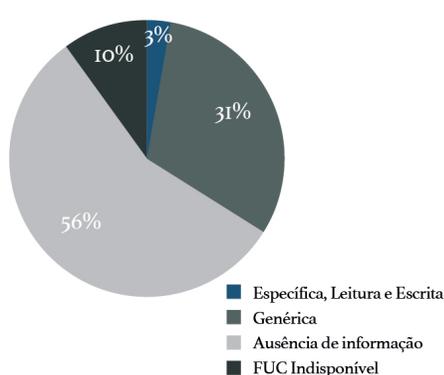
**Contexto da Prática Pedagógica**



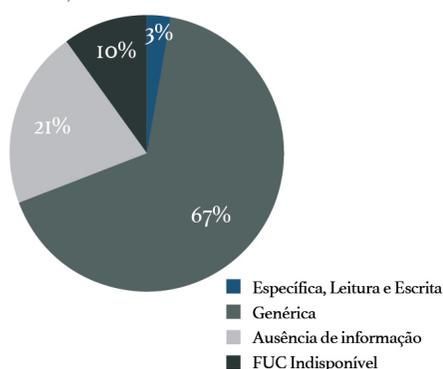
**Planificação**



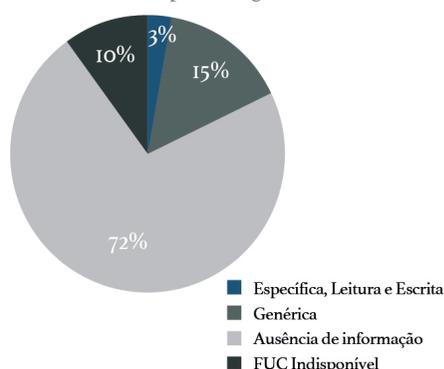
**Ensino**



**Avaliação**

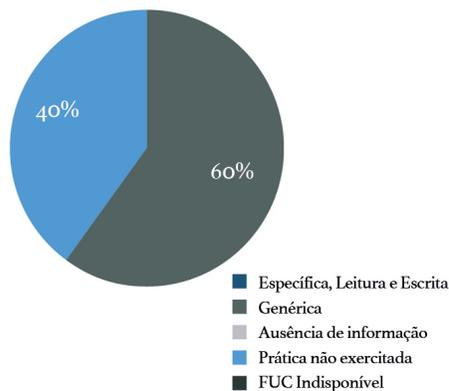


**Dificuldades de Aprendizagem**

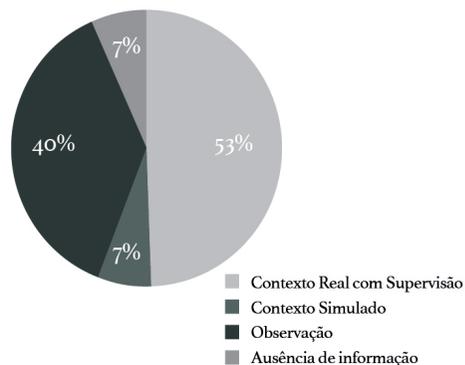


19.b. Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB (n=15), do subsistema privado.

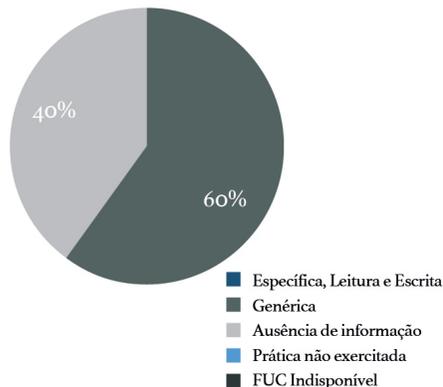
Prática Pedagógica



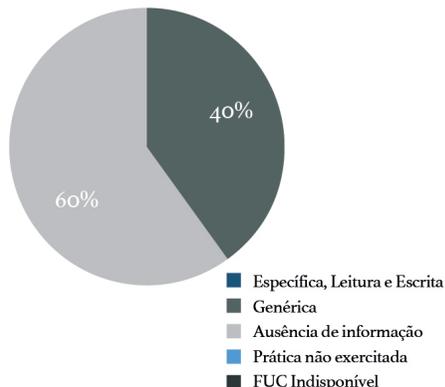
Contexto da Prática Pedagógica



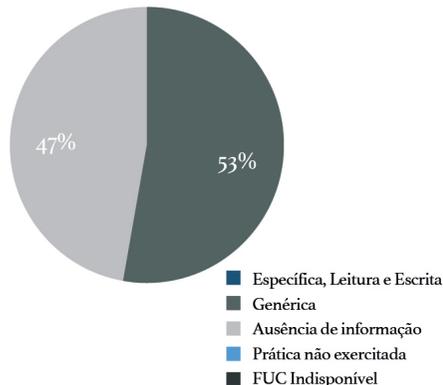
Planificação



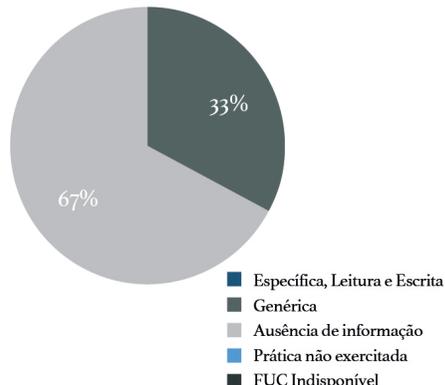
Ensino



Avaliação

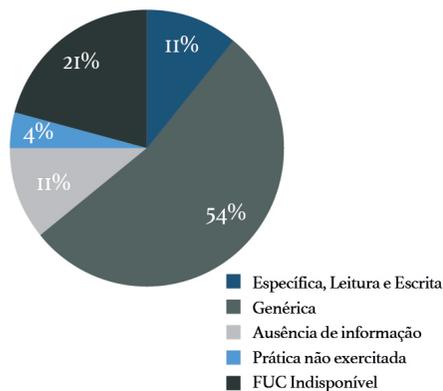


Dificuldades de Aprendizagem

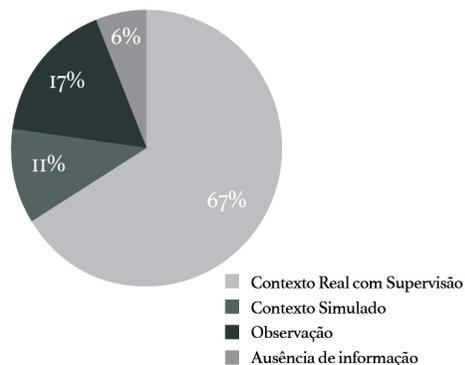


19. c. Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico (n=28), do subsistema público.

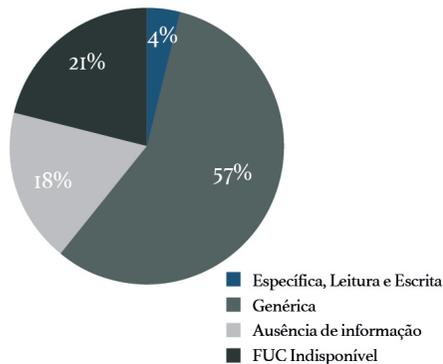
Prática Pedagógica



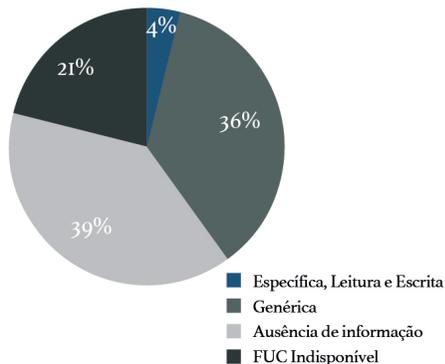
Contexto da Prática Pedagógica



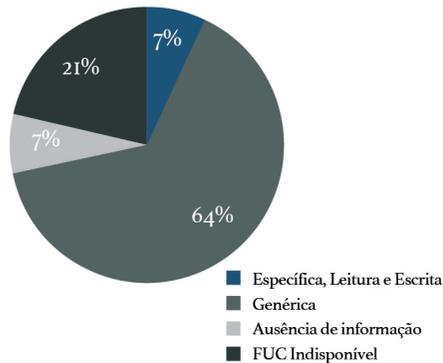
Planificação



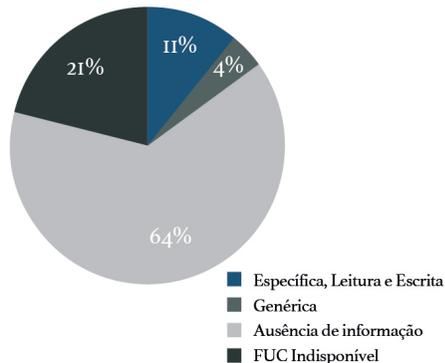
Ensino



Avaliação

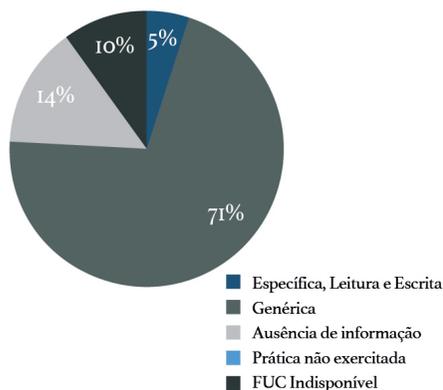


Dificuldades de Aprendizagem

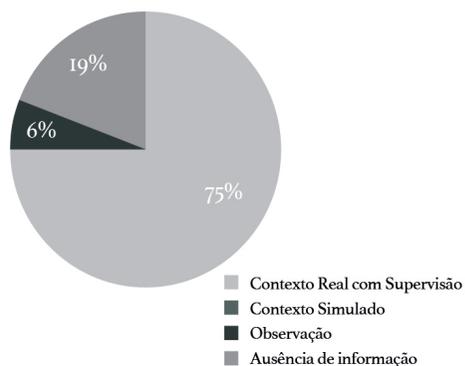


19. d. Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português, História e Geografia do 2.º CEB (n=28), do subsistema público.

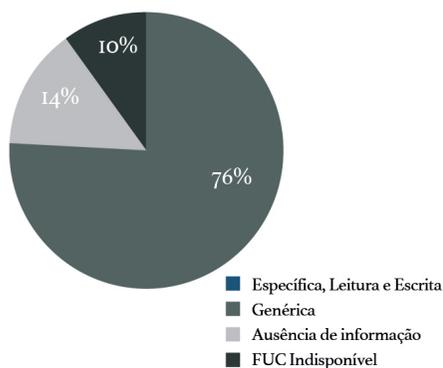
Prática Pedagógica



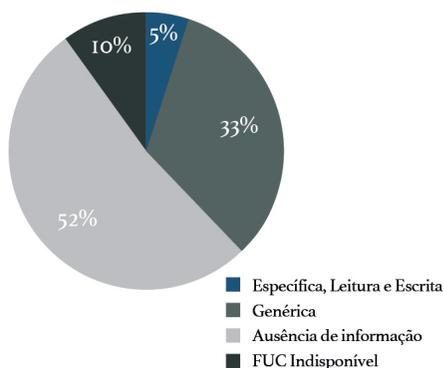
Contexto da Prática Pedagógica



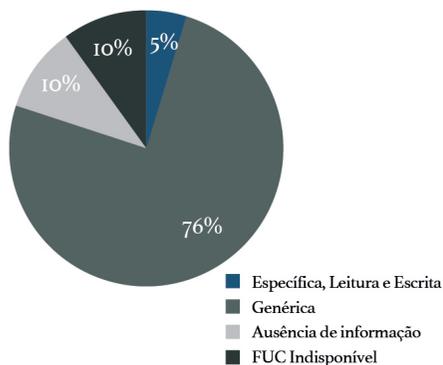
Planificação



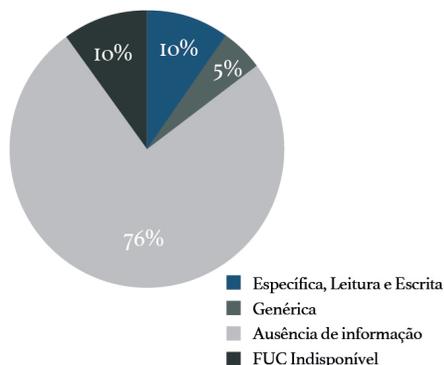
Ensino



Avaliação



Dificuldades de Aprendizagem



Do testemunho dos docentes que asseguram a Prática de Ensino Supervisionada (PES) percebe-se que a informação sobre as experiências de prática pedagógica é genérica porque depende essencialmente do contexto em que os estágios decorrem. Por regra, nas UC de PES os alunos são colocados numa única turma que acompanham ao longo de todo o semestre ou ano escolar e, por isso, a experiência pedagógica adquirida está dependente da turma, ano de escolaridade e trabalho desenvolvido pelo professor cooperante. Mais relevante do que esclarecer a razão que motiva o carácter genérico da informação constante nas FUC, as entrevistas revelaram que os estudantes podem concluir a sua habilitação sem ter contacto com todos os anos de escolaridade, logo sem experiência pedagógica em contexto real de ensino e avaliação da leitura e da escrita nas suas diferentes etapas de aprendizagem.

- *“Elas fazem estágios, e têm depois no mestrado, observação e intervenção, mas nem sempre vão para turmas de 1.º ano, ou seja... **pode acontecer uma pessoa fazer a licenciatura e o mestrado sem nunca ter ficado com uma turma de 1.º, eventualmente de 2.º. E depois cria-se esse conjunto de dificuldades de não saber fazer na prática porque nunca se viu, nunca se... esteve de perto neste contexto. No mestrado, (...) no 1.º ano eles fazem um estágio no 1.º CEB, e no 2.º ano fazem um estágio no 1.º CEB e no 2.º CEB. Quando é no 1.º ciclo, ficam com uma única turma.**”* (Docente do ensino politécnico público).
- *“No primeiro semestre sim, 1.º CEB eles trabalham com uma turma, sim, (...) e tem a ver com a turma que o professor cooperante... a seleção é feita em função do professor cooperante que está na escola (...) o que é a norma é contactarem com uma turma que é a turma em que o professor [cooperante] é titular. (...) Reconheço que de facto é muito diferente estarem num 1.º ano de escolaridade ou estarem num 3.º ou 4.º ano de escolaridade... são realidades muito diferentes (...) Por exemplo, este ano eu tive um conjunto de estagiárias que foram colocadas num 1.º ano... No fundo são condicionantes da escola, quais são os professores cooperantes que estão disponíveis, quais são as turmas que estão disponíveis para receber estagiários.”* (docente do ensino universitário público)
- *“Nós somos dependentes também das salas que nos são oferecidas (...) acompanham aquilo que é a dinâmica de trabalho da própria instituição.”* (docente do subsistema privado)
- *“Muitas vezes o estudante pode chegar ao Mestrado, e fazer inclusive o Mestrado, e fazer a sua prática de ensino supervisionada sem ter tido contato com esse esforço que é o da iniciação à leitura e à escrita... porque nunca temos a garantia de que os... orientadores-cooperantes estejam num 1º ano, por exemplo. (...) No caso do 1.º CEB, muitas vezes os estudantes terminam sem ter tido contato efetivo com este tipo de trabalho... não tem turmas de 1.º ano e as pessoas que são indicadas pelos agrupamentos, naquele ano, especificamente, podem estar num 3.º, podem estar num 4.º e, portanto, não temos este acesso.”* (docente do ensino universitário público)
- *“(...) nós temos uma escola onde temos colocadas 4 alunas em 4 salas (...) elas estão em turmas de 3.º e 4.º ano, mas temos na escola um professor com o 1.º ano que nesse ano não quis receber alunos estagiários (...) o que eu muitas vezes aconselho é (...) meninas, nós temos este professor... aproveitem, conversem com ele, perguntem se podem assistir de vez em quando às suas aulas, inteirem-se do trabalho que ele faz – essa é uma preocupação que eu lhes transmito sempre; agora, naturalmente isso depende muito quer do professor, quer das alunas, se elas têm a noção da importância de aproveitar*

*também esta oportunidade. Mas muitas vezes as alunas não estão no 1.º ano, porque os docentes que têm 1.º ano não querem alunas estagiárias. Isso também acontece.*” (docente do ensino universitário público)

· *“O próprio instrumento que eles utilizam para planificar prevê a integração dos diferentes elementos de planificação, de ensino e de avaliação (...) e esses elementos integram o portefólio. Elas revelam, de facto, a dificuldade de entender que a avaliação faz parte do processo de aprendizagem. (...) Porque é de facto uma lacuna... nós já identificamos e agora nas propostas para os novos planos de estudo já introduzimos.”* (docente do ensino universitário público)

No que respeita às dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita a informação reportada pelos docentes do ensino superior que asseguram a formação inicial dos professores mostra que a preparação para a identificação e intervenção junto de alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita fica aquém do necessário. Vários foram os que mencionaram que na PES o contacto com estes alunos é condicionado em larga medida pelas práticas das escolas. Como o aluno estagiário é colocado maioritariamente em contexto de turma e em algumas das situações de intervenção com alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, o trabalho é realizado em sessões individuais e de pequeno grupo, fora da sala de aula, os futuros professores não têm acesso a essa prática pedagógica. Acresce a isto o facto de a preparação para trabalhar com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita ficar, por vezes, também dependente da identificação das necessidades de formação por parte dos estudantes/futuros professores.

· *“Eu penso que... elas têm uma preparação muito genérica, se calhar não tão específica porque ainda não nos foi facultada... não nos deixam intervir diretamente nessas questões. (...) A nível da prática o que acontece muitas vezes com a questão das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita é... os professores nos contextos das escolas em que estamos (...) levam os meninos para fora da sala de aula (...) não há campo de manobra em contexto de sala de aula (...) nós não temos contacto, praticamente nenhum, com esse tipo de alunos. [Pergunta - no cenário de possibilidade de os vossos alunos trabalharem com crianças, nos mais diversos anos escolares, com dificuldades na leitura e escrita, qual é a preparação que eles recebem na vossa instituição, a esse propósito?] (...) não nos deixam intervir diretamente nessas questões. (...) Portanto, nós damos a devida atenção sempre que nos requerem (...) No seminário, que é pouco, vou tentando fazer alguma coisa.”* (docente do ensino politécnico público)

· *“(...) será mais a professora da escola e, claro, a professora da universidade que poderá dar algum apoio, mas nem sempre temos, nem nós próprios temos essa formação para poder fornecer soluções muito eficientes para esses casos. (...) [Pergunta - ... por que fizeram essa proposta de integrar uma UC com NEE? Por que sentiram necessidade de incluir essa formação?] Porque realmente era uma questão muito emergente na PES o facto de as estudantes se confrontarem com muitas dificuldades, não são ao nível da leitura e da escrita, também outro tipo de dificuldades... e achamos necessidade de incluir porque mesmo as próprias estudantes nos diziam que era uma falha na formação delas e nós também sentimos isso, que havia necessidade de incluir uma UC relacionada não só com necessidades específicas, mas também com os processos mais inclusivos.”* (docente do ensino universitário público)

• “Eles têm uma disciplina sobre isso... Mas eu acho que... há tanta coisa, tantas dificuldades que as crianças têm, que eu não sei se eles chegam mesmo falar das dificuldades da leitura e escrita especificamente... (...) Eu acho que isso dependerá dos contextos de estágio em que eles vão ser colocados, se for uma turma com meninos com essas medidas, acho que deve haver contacto, sim, mas nem todos terão esse contacto.” (docente do ensino politécnico público)

• “Esta colega da Psicologia que é responsável por esta cadeira (...), ela também colabora, faz parte da equipa de supervisão do 1.º CEB (...). E portanto no âmbito nas reuniões que vamos da equipa de supervisão do 1.º CEB naturalmente que ela vai estando a par dessas questões das dificuldades de aprendizagem e também é sensível às necessidades de formação que os nossos estudantes revelam e que nos fazem sentir, são eles geralmente que nos dizem, fazemos uma sondagem mesmo no Moodle... às vezes colocamos temas, às vezes não os colocamos e lançamos a questão à espera de que eles nos digam em que áreas é que eles gostariam de receber formação, muitas vezes a partir de situações problemáticas com que lidam ou que têm nas salas em que estão a estagiar, (...), mas as reuniões de supervisão são muito importantes a esse nível porque permitem-nos saber essas necessidades.” (docente do subsistema privado)

Como síntese, houve entrevistados que sublinharam a necessidade de uma melhor preparação dos estudantes/futuros professores para o ensino da leitura e da escrita.

• “Eu julgo que é uma área frágil, a iniciação à leitura e à escrita, eu julgo que é uma área frágil em que eles se sentem poucos preparados... São conteúdos que são abordados nas Didáticas que eles têm, tanto na licenciatura quanto no Mestrado, e é dado dentro do possível acompanhamento para isso, mas se me perguntam se é suficiente, se calhar não é... Quase que eles precisavam de uma UC que fosse só dedicada à iniciação à leitura e à escrita.” (docente do ensino politécnico público)

Dada a possibilidade de as componentes pedagógicas de planificação, ensino e avaliação, assim como a abordagem às dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita estarem presentes nas UC de DE, investigamos se estes aspetos estavam explícitos neste conjunto de UC. Esta análise complementar foi realizada tanto para o caso das IES públicas, como para o das IES privadas, seguindo critérios equivalentes aos utilizados na análise das UC de FEG e de IPP/PES.

Nas UC de DE dos cursos de IES públicas, tanto ao nível das licenciaturas, como dos mestrados, há evidência do estudo da prática pedagógica do ponto de vista teórico, mas menos do seu exercício prático. Nos cursos das IES privadas é pouco evidente o estudo da prática pedagógica. Assumimos como prática pedagógica quando as FUC explicitamente a indicavam, quando realizada através de trabalhos práticos em sala de aula ou explicada teoricamente.

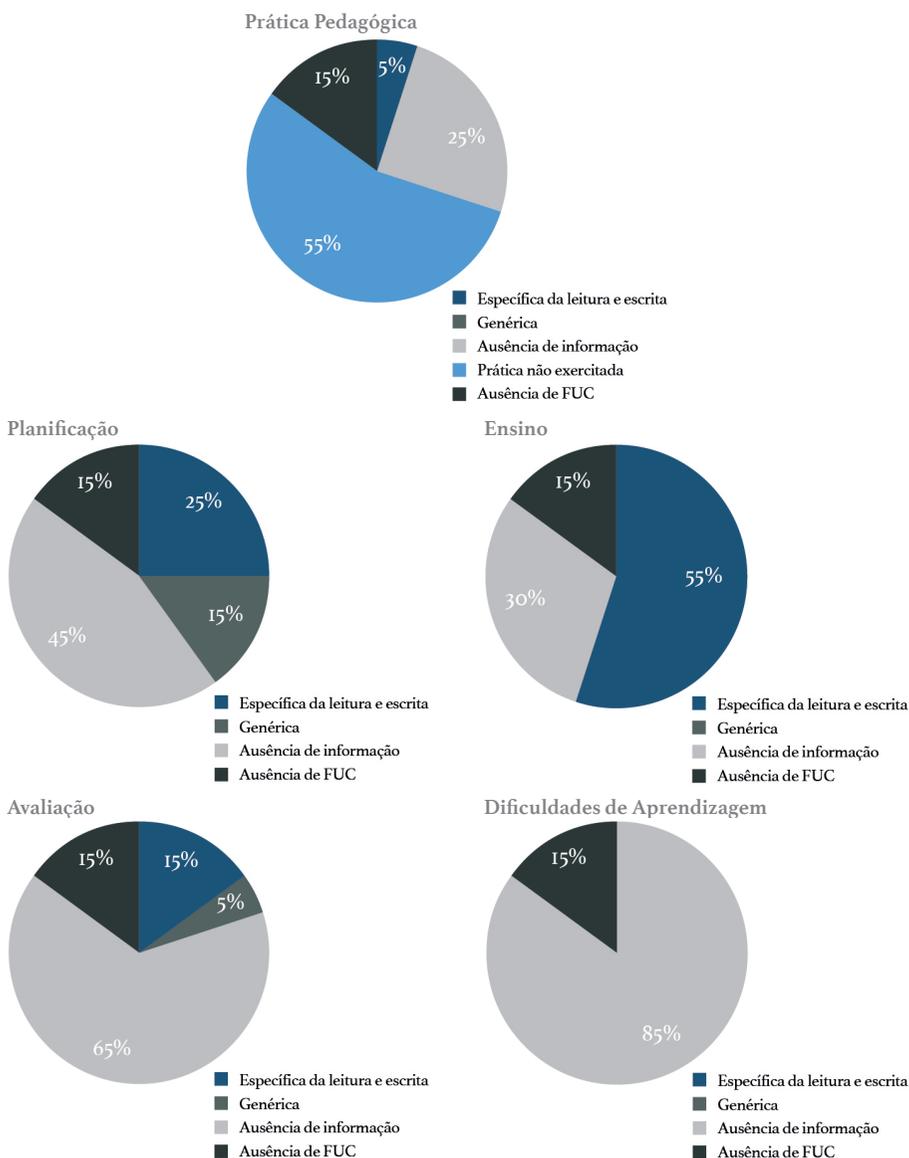
No que concerne às componentes de planificação, ensino e avaliação, a principal constatação, tanto para o ensino público, como para o privado, quer ao nível da formação pré como da pós-graduada, é a de que existe um predomínio da abordagem ao ensino da leitura e da escrita. A planificação e a avaliação são menos explicitadas. E, mesmo quando ensinadas, a planificação e a avaliação estão, nas FUC, descritas de forma genérica.

Por último, na grande maioria das DE do Português não se encontra informação explícita

relativa às dificuldades de aprendizagem específicas da leitura e da escrita em ambos os níveis de formação, licenciatura e mestrado. Ou seja, estas questões não são contempladas nos objetivos de aprendizagem e nos conteúdos programáticos destas UC e não se encontra informação sobre a preparação para a identificação, ensino e diferenciação pedagógica essencial à superação das dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, como sistematizam as figuras 20a. a 20.f..

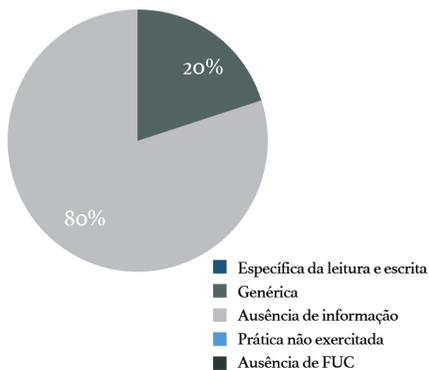
Figura 20 Ensino e experiência da prática pedagógica, experiências de planificação, ensino e avaliação e dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita nas UC de DE.

20.a. Licenciatura em Educação Básica, do subsistema público (UC DE, n=20).

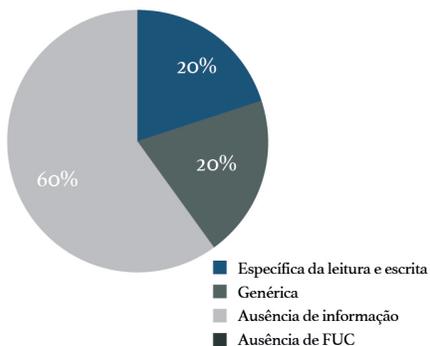


20.b. Licenciatura em Educação Básica, do subsistema privado (UC DE, n=5)

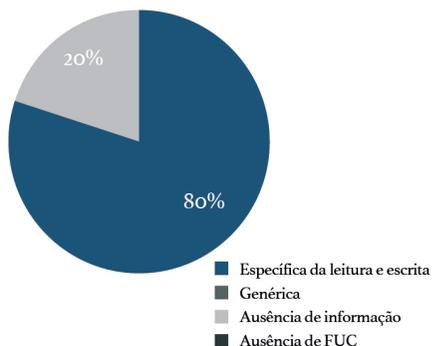
Prática Pedagógica



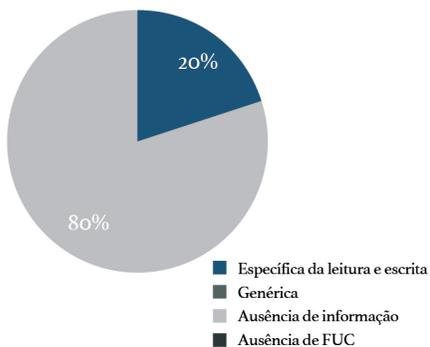
Planificação



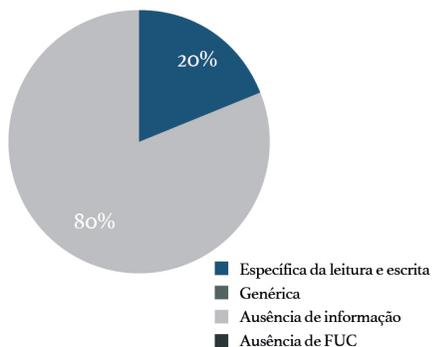
Ensino



Avaliação

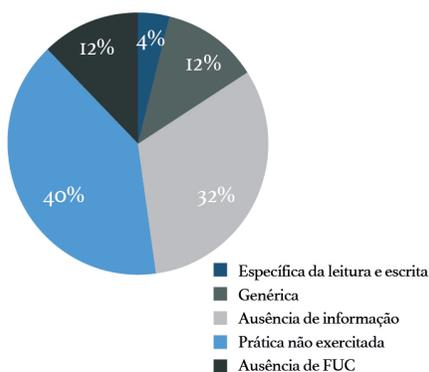


Dificuldades de Aprendizagem

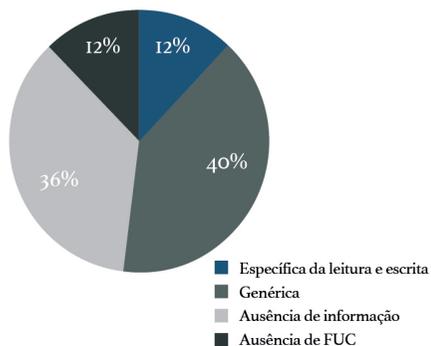


20.c. Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, do subsistema público UC DE, n=21)

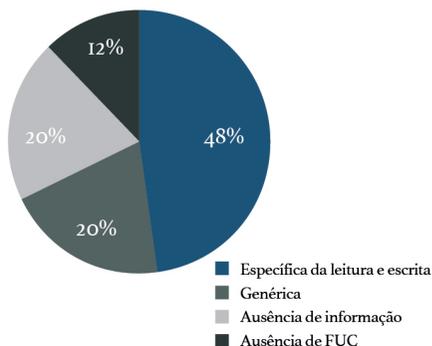
Prática Pedagógica



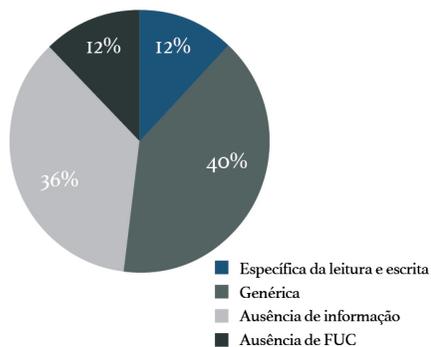
Planificação



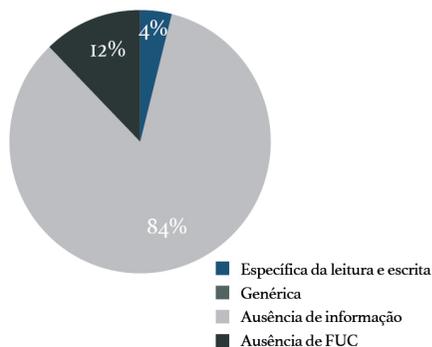
Ensino



Avaliação

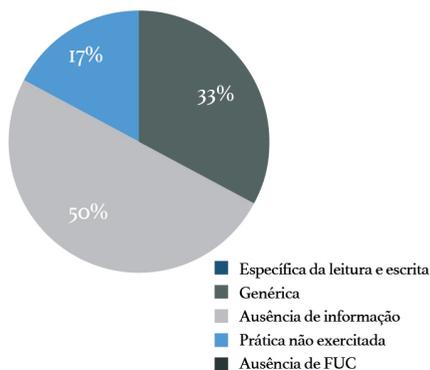


Dificuldades de Aprendizagem

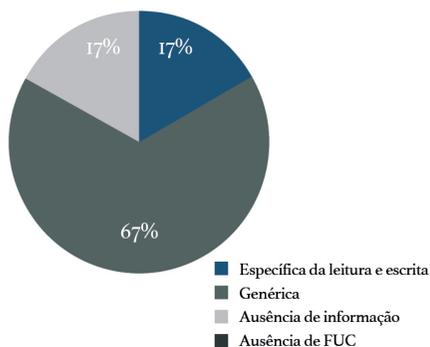


20.d. Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, do subsistema privado (UC DE, n=6).

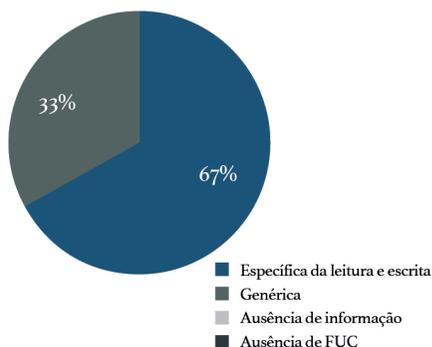
Prática Pedagógica



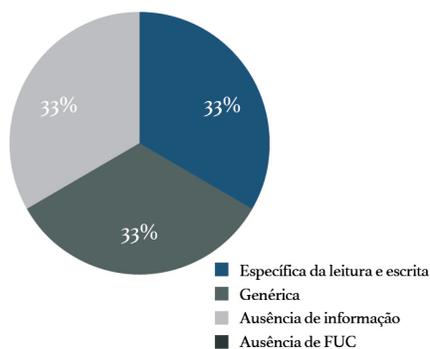
Planificação



Ensino



Avaliação

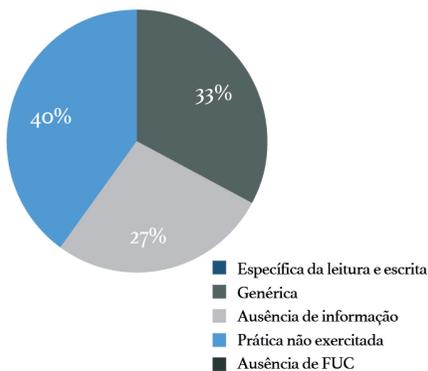


Dificuldades de Aprendizagem

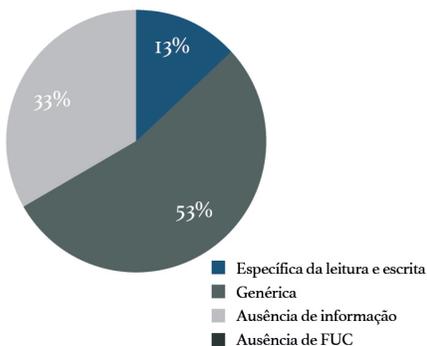


20.e. Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º CEB em Matemática e Ciências, do subsistema público (UC DE, n=15).

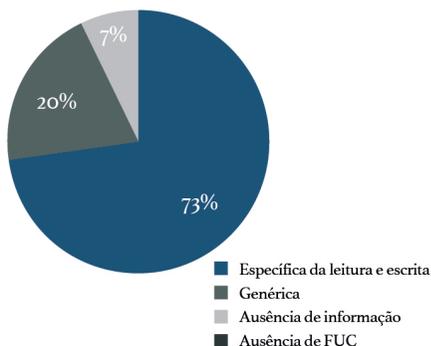
Prática Pedagógica



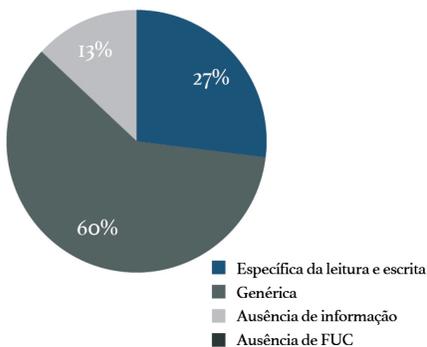
Planificação



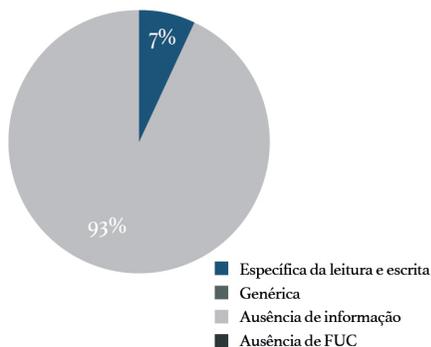
Ensino



Avaliação

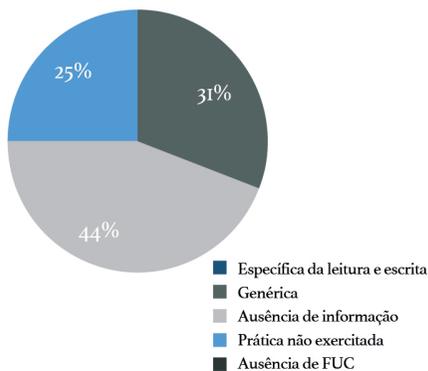


Dificuldades de Aprendizagem

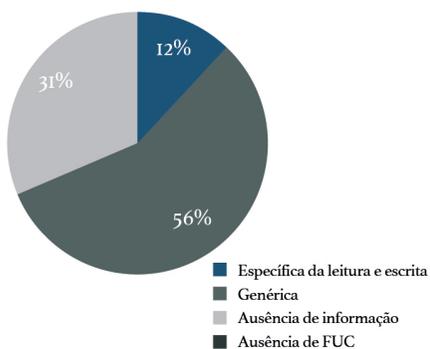


20.f. Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º CEB em Português, História e Geografia de Portugal, do subsistema público (UC DE, n=16).

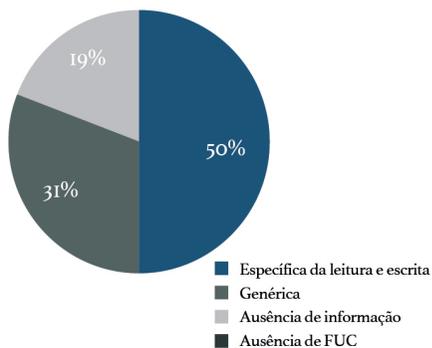
Prática Pedagógica



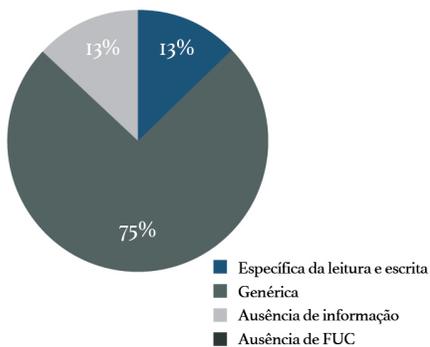
Planificação



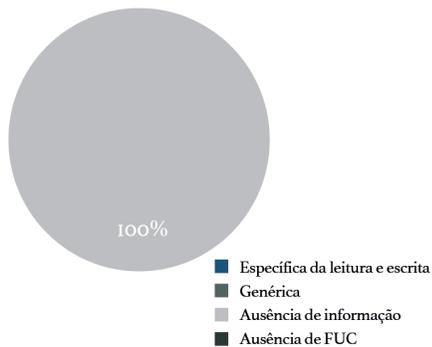
Ensino



Avaliação



Dificuldades de Aprendizagem



### Que perfil acadêmico têm os professores do ensino superior que asseguram UC relacionadas com conhecimentos relativos ao ensino da leitura e da escrita?

A resposta a esta questão, assim como às restantes questões que remetem para o conhecimento do perfil dos docentes, resulta, como já foi referido, da análise documental das fichas de *Curriculum Vitae* dos docentes (Fichas CV) de IES público e de IES privado que asseguram as UC das componentes de FAD e DE selecionadas pela relação com o estudo. Para além disso, recorreu-se aos dados provenientes de estudos de caso, obtidos por entrevistas semiestruturadas a coordenadores de curso e a professores que asseguram UC relacionadas com conhecimentos relativos ao ensino da leitura e da escrita. Como também já foi mencionado, estes dados pretendem aprofundar os resultados obtidos pela análise documental.

No que diz respeito a habilitações académicas, **a maior parte dos docentes, formadores de professores, possui o doutoramento, embora, nas IES privado, essa maioria corresponda a pouco mais de metade. Além disso, nas IES público e nas IES privado, a maioria dos docentes (dos dois ciclos de estudos e subsistemas de ensino superior) tem habilitações académicas na área do Português, embora apenas em cerca de metade essa formação seja no ramo educacional.**

De modo mais detalhado, é possível afirmar que, nas IES público, os resultados obtidos pela análise das Fichas de CV dos docentes que asseguram UC das componentes de FAD-Português e de DE-Português nos cursos de formação inicial de professores (licenciatura e mestrados) revelam que **75% dos docentes possui doutoramento**: no caso do subsistema universitário, a percentagem situa-se nos 95,1%, enquanto que no subsistema politécnico isso acontece com a maioria (66,3%).

De um modo geral, os docentes (dos dois ciclos de estudos e subsistemas de ensino superior) têm **habilitações académicas relacionadas com a área de docência das UC que lecionam (94,1%)**, embora apenas em **58% do total dos docentes essa formação se enquadre no ramo educacional**. Uma análise mais específica permite constatar que os docentes que têm habilitações académicas (em todos os casos correspondendo a doutoramento) em Didática (nomeadamente, Didática da Língua Portuguesa) são em número muito reduzido nos dois subsistemas de ensino superior e ciclos de estudos em análise.

Por outro lado, apenas **23,5% dos docentes que assegura as UC em análise neste estudo refere possuir habilitação académica para a docência no ensino básico ou no ensino secundário**. Esta percentagem é reduzidíssima (2,2%) quando se analisa o perfil dos docentes do subsistema universitário.

Nas IES privado, os resultados obtidos pela análise das Fichas de CV dos docentes que asseguram as UC dos cursos de licenciatura e de mestrado selecionadas para o estudo revelam, igualmente, que **a maior parte dos docentes analisados (62,5%) possui doutoramento**. Embora, sendo maioritário, este valor traduz pouco mais de metade dos docentes com este nível de habilitação académica.

A mesma tendência se verifica quanto às **habilitações académicas relacionadas**

com a área de docência das UC que lecionam (Português), com 62,5% do total dos docentes (licenciaturas e mestrados) nesta situação, ou seja, pouco mais de metade, tal como nas IES público. Além disso, apenas em 4% do total dos docentes essa formação é do ramo educacional. Uma análise mais específica permite constatar que os docentes que têm habilitações académicas (doutoramento ou mestrado/pós-graduação) em Didática correspondem a 40% do total de docentes que asseguram as UC em estudo nestes cursos de formação inicial de professores (10 docentes da LEB e 9 dos mestrados). Não obstante estes dados, importa sublinhar que: (i) destes docentes, apenas 27% tem doutoramento em Didática e apenas 8,3% na área do Português; (ii) há várias IES/cursos que não têm docentes com este tipo de habilitação, embora estando a lecionar UC desta componente de formação.

Por outro lado, apenas 12,5% dos docentes que asseguram as UC em análise neste estudo refere possuir habilitação académica para a docência no ensino básico ou no ensino secundário e nenhum deles na área do Português.

Estes indicadores, presentes quer nas IES público quer nas IES privado, alertam para a possibilidade de alguma falta de experiência dos docentes com as exigências inerentes ao ser professor, nomeadamente nos níveis do sistema educativo para os quais habilitam os cursos e, no caso deste estudo, para as questões relacionadas com a leitura e a escrita. Por essa razão, considerou-se também importante conhecer, neste estudo de caracterização do perfil dos docentes que asseguram a formação inicial de professores, as atividades de desenvolvimento profissional que possam contribuir para o aprofundamento de questões educacionais gerais e do ensino específico da leitura e da escrita, resultados que serão apresentados mais adiante neste relatório.

Estes indicadores alertam também para alguns desajustes entre a formação específica de cada docente e as UC da sua responsabilidade, o que não se coaduna com as exigências esperadas dos cursos de formação inicial de professores. Uma habilitação académica dos docentes ajustada às componentes de formação é fundamental para dar resposta a necessidades específicas dos respetivos domínios de conteúdo, nomeadamente com o foco na leitura e na escrita. Os docentes que asseguram a formação inicial de professores entrevistados nos estudos de caso expressam, precisamente, um reconhecimento da falta de especialização nas áreas específicas das UC que lecionam, nomeadamente nas UC de Estágio e Didáticas Específicas, como ilustram os seguintes excertos dos seus discursos:

- “(...) as pessoas que acompanham os estágios não são necessariamente especialistas em leitura e escrita. [...] Temos professores de Expressões, ... essencialmente são de Expressões... e depois temos uma professora... uma educadora que, do meu ponto de vista, tem mais conhecimentos... está mais centrada na creche e no pré-escolar, mas não necessariamente no desenvolvimento.” (docente, subsistema privado)
- “Curiosamente nenhum de nós, os docentes da área do Português, incluindo os da área da literatura infantil, nenhum de nós tem formação específica como educador de infância ou como professor de 1.º CEB.” (docente, subsistema universitário público)
- “Não tenho formação específica na área da Língua Portuguesa e eu oriento três meninas, do início até ao fim do ano. Não oriento numa área específica, não oriento a partir das Ciências da

*Educação (...) e o meu caso é semelhante ao caso dos meus colegas. Cada um orienta um grupo de alunas, do pré-escolar e do 1.º CEB, independentemente da área disciplinar a que pertencem. (...) Depois, se os estagiários têm algumas dificuldades específicas que o seu supervisor não domine, que não é da área da especialidade, pode procurar apoio junto do docente da especialidade.”* (docente, subsistema universitário público)

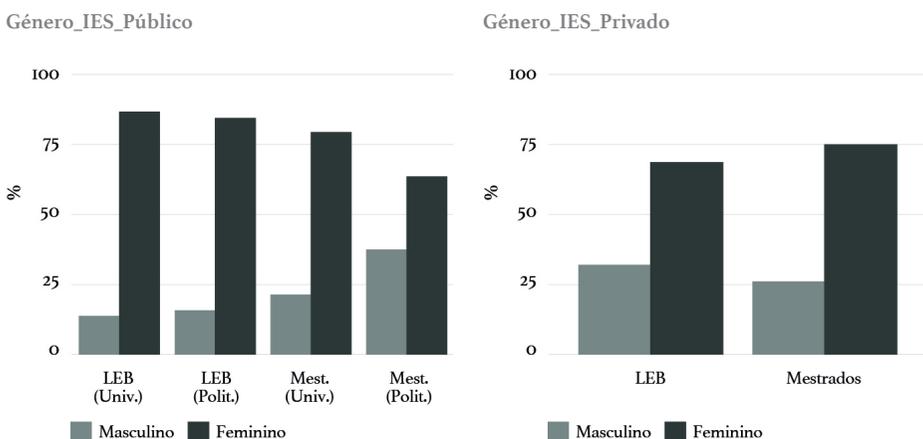
· *“As turmas restantes são asseguradas por outros colegas também com muita experiência na área, ainda que a formação de base possa não ser Didática da Língua Portuguesa, estou a falar por exemplo em colegas com doutoramento em Linguística, e não doutoramento em Didática, mas que já estão na [instituição] há muitos e muitos anos... e independentemente de se ter ou não o doutoramento nessa área específica, no fundo vai-se acumulando uma experiência e saberes que depois ajudam nessa lecionação.”* (docente, subsistema universitário público)

### Que perfil apresentam estes docentes do ponto de vista do género?

No que concerne ao género, os dados permitem concluir que a maior parte dos docentes é do género feminino quer nas IES público, quer nas IES privado.

Considerando os cursos de IES público, na Licenciatura em Educação Básica (LEB) e nas UC selecionadas para o foco deste estudo, a maior parte dos docentes é do género feminino em ambos os subsistemas de ensino superior (86,3% no universitário e 84,2% no politécnico). O mesmo se verifica nos mestrados: nas IES universitário, 79% dos docentes são do género feminino, e nas IES politécnico, 63,1% (cf. Figura 21). Nas IES privado, verifica-se a mesma tendência, não obstante uma distribuição mais equilibrada, sobretudo no que à LEB diz respeito. Assim, na LEB, nas UC selecionadas para foco deste estudo, a maior parte dos docentes é do género feminino (68%). O mesmo se verifica nos mestrados, em que 74% pertence ao género feminino, como se verifica na Figura 21.

Figura 21 Caracterização do perfil dos docentes por género.



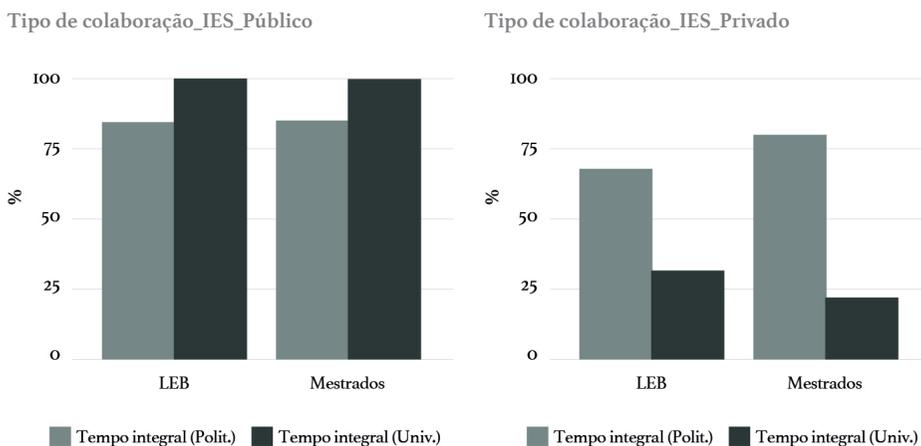
### Que perfil profissional têm os professores do ensino superior que asseguram UC relacionadas com conhecimentos relativos ao ensino da leitura e da escrita?

No que diz respeito ao perfil profissional foram considerados indicadores de caracterização relacionados com o regime de colaboração institucional, categoria profissional, atividades de desenvolvimento profissional dos docentes e experiência de docência nos ensinos básico e/ou secundário.

Relativamente ao **regime de colaboração institucional**, os dados permitem aferir que a maior parte dos docentes, nas IES público e nas IES privado, desempenha funções a tempo integral, quer na LEB quer nos mestrados de habilitação profissional para a docência. Aliada a esta constatação, há que referir a **existência de assimetrias entre as IES público e as IES privado**. Nestas, há uma percentagem consideravelmente inferior de docentes com funções em tempo integral, apesar de maioritária.

Com efeito, nos cursos de IES público, no subsistema politécnico, a **quase totalidade (84,8%)** dos docentes **colabora a tempo integral**, sendo que, no subsistema universitário, todos os docentes cumprem este critério (quer na licenciatura, quer nos mestrados). Nas IES privado, a maior parte dos docentes também desempenha funções a tempo integral, **porém numa percentagem consideravelmente inferior à das IES público**: 68% dos docentes na LEB e 78% dos docentes nos mestrados. (Figura 22).

Figura 22 Caracterização do perfil dos docentes por tipo de colaboração com as IES.



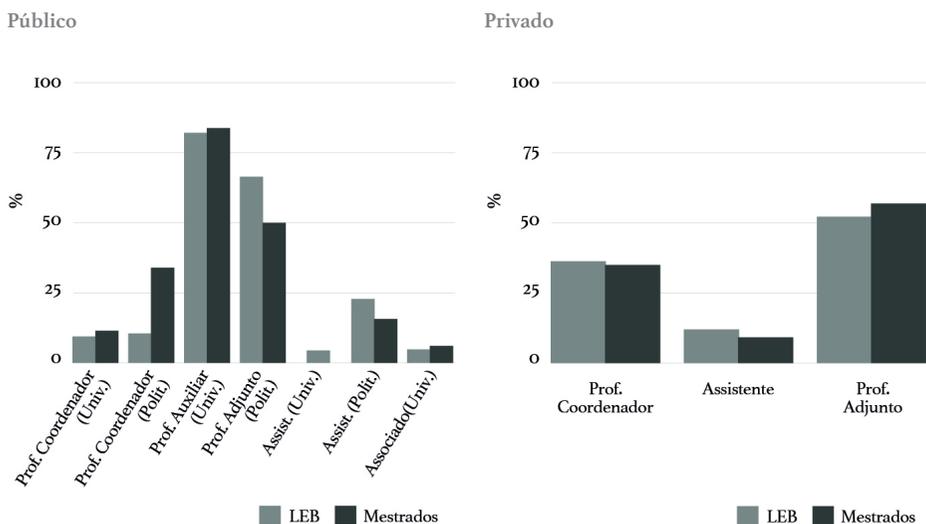
Quanto à **categoria profissional**, é de referir que a maior parte dos docentes das IES, quer públicas quer privadas, se enquadra na categoria profissional de Professor Auxiliar (subsistema universitário) e de Professor Adjunto (subsistema politécnico). Há que sinalizar também a presença de assimetrias entre os dois subsistemas das IES público

e entre estas e as IES privado, sendo evidente uma percentagem superior de docentes enquadrados nesta categoria profissional nas IES público e, dentro destas, uma percentagem mais elevada no subsistema universitário do que no subsistema politécnico.

Nas IES público, embora a maior parte dos docentes se enquadre na categoria profissional que a legislação do ensino superior estabelece para o início de carreira (i. e., Professor Auxiliar no subsistema universitário e Professor Adjunto no subsistema politécnico), a percentagem é mais elevada nas universidades (81,8% na licenciatura e 84,2% nos mestrados) do que nos politécnicos (66,7% na licenciatura e 50% nos mestrados). No caso das IES politécnico, o estudo mostrou que ainda existe um número relativamente considerável de docentes que estão na categoria de Professor Coordenador (34,2% de docentes nos mestrados), isto é, numa categoria elevada da carreira docente. Apesar disso, a percentagem dos que se encontram ainda na categoria de Assistente é igualmente significativa (22,8% de docentes na licenciatura) (cf. Figura 23).

Do mesmo modo, na maior parte dos docentes das IES privado predomina a categoria de Professor Adjunto. No entanto, trata-se de pouco mais de metade dos docentes: 52% na LEB e 56,5% nos mestrados, sendo de destacar também a existência de 36% e de 34,8% de docentes na categoria de Professor Coordenador, respetivamente na LEB e nos mestrados, e de apenas 3 (12%) e 2 (8,7%) docentes, respetivamente, na categoria de Assistente, como pode ser observado na Figura 23).

Figura 23 Caracterização do perfil dos docentes por categoria profissional.



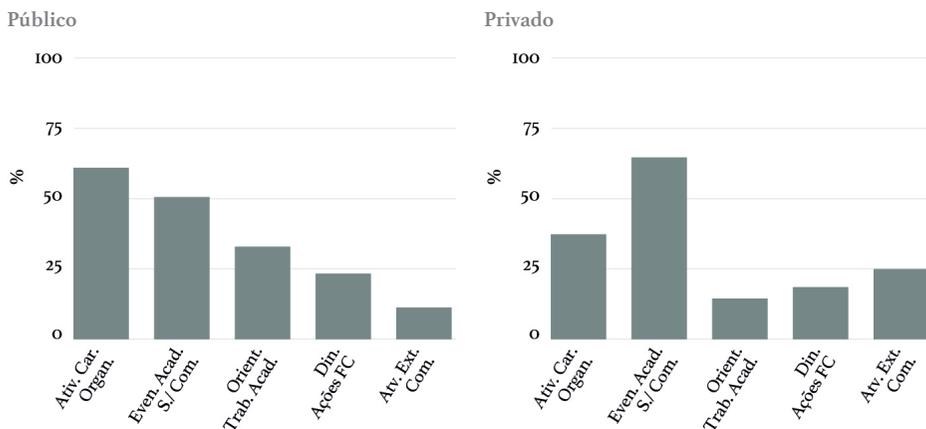
Uma análise das principais atividades de desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior permite identificar como predominantes as atividades de caráter

**organizacional, quer nos subsistemas universitário e politécnico do subsistema público, quer no ensino privado. No entanto, encontram-se também referências a atividades que estão relacionadas com a formação inicial de professores e com a prática docente, bem como atividades de extensão à comunidade, privilegiadamente na área educacional geral. Nas IES público, as atividades de desenvolvimento profissional relacionadas com o exercício da docência e com as UC em foco neste estudo (ensino da leitura e da escrita) não são predominantes e são pouco enunciadas no caso dos docentes das IES privado.**

Com efeito, nas IES público, no que respeita a atividades de desenvolvimento profissional, a análise dos dados apresentados pelos docentes nas Fichas de CV evidencia o **predomínio de atividades de carácter organizacional (61%), particularmente relacionadas com o desempenho de funções em órgãos de gestão e comissões de curso.** A referência a atividades de desenvolvimento profissional relacionadas com o exercício da docência e com as UC em análise neste estudo (ensino da leitura e da escrita) não são predominantes. Apesar disso, encontram-se referências a atividades que podem ter relação com a formação inicial de professores e com a prática docente e de que são exemplo: i) participação dos docentes em eventos académicos sem comunicação (50,7% do total de docentes, embora essencialmente nas IES politécnico); ii) orientação de trabalhos académicos de mestrado e doutoramento (33% do total de docentes); iii) dinamização de ações de formação contínua de professores (23,5% do total dos docentes, embora essencialmente nas IES politécnico), na sua maioria formação creditada. São também referidas atividades de extensão à comunidade (11% do total de docentes), privilegiadamente, na área educacional geral, como a Figura 24 torna evidente.

Nas IES privado, no que respeita a atividades de desenvolvimento profissional, a análise dos dados apresentados pelos docentes nas Fichas de CV também evidencia o **predomínio de atividades de carácter organizacional (37,5%), particularmente relacionadas com o desempenho de funções em órgãos de gestão e comissões de curso, embora numa percentagem bastante inferior ao que ocorre nas IES público.** A referência a atividades de desenvolvimento profissional relacionadas com o exercício da docência e com as UC em foco neste estudo (ensino da leitura e da escrita) também são em número muito residual. Apesar disso, verifica-se a mesma tendência nas referências a atividades que podem ter relação com a formação inicial de professores e com a prática docente, não obstante uma distribuição menos equilibrada. Dessas atividades são exemplo: i) participação dos docentes em eventos académicos sem comunicação (64,5% do total de docentes); ii) orientação de trabalhos académicos de mestrado e doutoramento (14,5% do total de docentes); iii) dinamização de ações de formação contínua de professores (18,8% do total dos docentes), das quais apenas 4% corresponde a formação creditada. São também referidas atividades de extensão à comunidade (25% do total de docentes), privilegiadamente, na área educacional geral (cf. Figura 24).

Figura 24 Atividades de desenvolvimento profissional dos docentes de IES associados à formação inicial de professores.



Estes indicadores permitem concluir a necessidade de criação de condições internas, nas IES, para reduzir o esforço associado à componente organizacional do trabalho com efeitos positivos, por exemplo, na dinamização de projetos e envolvimento em investigação com o foco na área da leitura e da escrita.

Por outro lado, analisadas as referências a **experiência de docência nos ensinos básico e/ou secundário**, verifica-se que elas são em número relativamente baixo (cerca de um terço dos docentes), quer nas IES público quer nas IES privado. No caso das IES público, ocorre, predominantemente, no subsistema politécnico.

Especificando, nas IES público, a análise permite saber que apenas alguns docentes têm **experiência de docência no ensino básico ou no ensino secundário (18,4%)**, sendo que esse número corresponde quase na totalidade aos cursos das IES politécnico (16,1%). Embora a referência à experiência no ensino não superior não constitua um campo específico da Ficha de CV, a análise dos dados permite saber que, no campo relativo a habilitações académicas, como já referido atrás, a percentagem dos docentes que afirma possuir, na sua formação de base, a experiência de uma licenciatura orientada para o ensino é reduzida (23,5% do total dos docentes, correspondendo a maior parte - 21,3% - ao subsistema politécnico).

Nas IES privado, do total de docentes que assegura UC da LEB e dos Mestrados em Ensino, a análise permite saber que, à semelhança das IES público, apenas alguns deles têm **experiência de docência no ensino básico ou no ensino secundário (27%)**.

Como referimos, pelo facto de a experiência no ensino não superior não constituir um campo específico da Ficha de CV, os dados podem não corresponder à realidade. No entanto, estes indicadores alertam para alguma falta de experiência dos docentes com as exigências inerentes ao ser professor, nomeadamente nos níveis do sistema educativo para os quais habilitam os cursos. Importa referir que esta experiência profissional, em cursos de formação inicial de professores, pode constituir uma mais-valia por que favorece relações com situações do exercício da profissão docente

e do que ela exige, nomeadamente na sua relação com a leitura e a escrita no ensino básico. Neste sentido, é fundamental o envolvimento institucional ativo dos docentes, formadores de professores, que não tenham formação académica educacional de base, em atividades de desenvolvimento profissional relacionadas com o exercício da docência nos níveis escolares para os quais estão a formar. A existência dessa informação pode, por isso, constituir um dado de relevo a ser considerado pelas IES, nomeadamente na distribuição do serviço docente e na formação de equipas que assegurem as DE e as UC de IPP/PES. A importância desta situação justifica o critério usado nas IES politécnico quando preveem a categoria de professor especialista, i.e., com ligação a atividades profissionais.

O reconhecimento dessa exigência e a valorização desta experiência profissional é um aspeto destacado por alguns docentes entrevistados no âmbito dos estudos de caso, como se verifica pelos seguintes excertos:

- “(...) eu fui professor do 2º CEB há alguns anos. A experiência que eu adquiri como professor de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB é uma mais-valia para mim, e que outras colegas não têm.” (docente, subsistema privado)
- “Tirando isso, por exemplo, eu tenho 61 anos e neste momento estou a fazer a profissionalização em serviço. Eu não vou regressar ao ensino básico, mas estou a fazer isso porque no meu tempo não existia, quando eu entrei na escola pública...” (docente, subsistema privado)

Além disso, a importância do título de especialista no acompanhamento de estudantes, favorecedor de relações com situações do exercício da profissão docente e do que ela exige, é reconhecida pelos docentes, como comprova o excerto que se segue:

- “Nós tivemos aqui a junção de duas instituições (...) e, portanto, tínhamos a figura do professor especialista muito ligada a todo um caminho que queríamos que fosse de relação entre a prática e a teoria, a investigação e a ação.” (docente, subsistema privado)

É reconhecida igualmente pelos entrevistados a importância de a distribuição de serviço docente ser feita de acordo com a experiência das equipas docentes, nomeadamente nas DE e nas UC de IPP/PES, bem como os constrangimentos associados a essa distribuição de serviço docente, como ilustram os excertos que se transcrevem:

- “A DSD é feita em função daquilo que são as nossas áreas-chave de pesquisa. (...). Eu leciono UC ligadas à literacia e mediação leitora, à literatura infantil (...) didática da Língua Portuguesa, seja de mestrado, seja de doutoramento, ou desenvolvimento da linguagem e literacia... portanto, não sai dali. É uma DSD focada.” (docente, subsistema universitário público)
- “Se bem que haja alguns constrangimentos [na DSD], que eu acho que são conhecidos de todos ... (...) o que acontece é que, se eu quiser analisar o corpo docente da minha instituição, caminhamos claramente para privilegiar o corpo docente que tem mais experiência de terreno. Portanto, há a seleção de pessoas com... já uma robustez académica que exige doutoramento e que exige provas dadas no âmbito da investigação. No entanto, muitas vezes não são essas pessoas que têm a experiência de terreno, e aqui surge-nos um conflito... (...) Isso para mim é uma preocupação imensa, porque sinto que é sempre uma área muito lacunar, esta área da iniciação à leitura e à escrita.” (docente, subsistema politécnico público)

## Que perfil de investigação têm os professores do ensino superior que asseguram UC relacionadas com conhecimentos relativos ao ensino da leitura e da escrita?

No que diz respeito ao perfil de investigação foram considerados como principais indicadores de caracterização a ligação a Centros de Investigação (CI), participação em projetos, e publicações (de caráter científico e pedagógico-didático).

Relativamente a atividades de investigação, nas IES público, a maioria dos docentes tem ligação a CI na área dos cursos, predominantemente nas IES universitário, alguns dos quais na área do Português. Nas IES privado, esta ligação a CI na área dos cursos também é assegurada, embora muito residualmente na área do Português. Apesar desta ligação a CI, são também residuais, nos dois ciclos de estudos e subsistemas de ensino superior público e privado, as referências ao envolvimento em projetos, não se verificando mesmo referências a projetos relacionados com o foco do estudo.

Especificando, nas IES público, a maioria dos docentes (75,7%), dos dois ciclos de estudos e subsistemas de ensino superior, refere ligação a CI na área dos cursos e reconhecidos pela FCT. São os professores do subsistema universitário que mais referem essa pertença (87,8%), enquanto no subsistema politécnico a percentagem desce para os 70,5%. No entanto, apenas em 22% dos docentes a pertença a CI corresponde à área do Português.

Por outro lado, as referências encontradas nas Fichas de CV, quanto à participação em projetos nacionais e internacionais, constituem um número muito residual (cerca de 10% do total de docentes).

Nas IES privado, a maioria dos docentes, embora em percentagem inferior às IES público (60,4%), tanto da LEB como dos mestrados, refere ligação a CI na área dos cursos e reconhecidos pela FCT. No entanto, apenas em 10,4% dos docentes a pertença a CI corresponde à área do Português, ou seja, metade quando comparamos com IES público.

As referências encontradas nas Fichas de CV, quanto à participação em projetos nacionais e em projetos internacionais, são em número muito residual e exatamente no mesmo patamar das IES público (cerca de 10% do total de docentes), não se verificando qualquer referência a projetos na área do Português. No entanto, essa não referência pode decorrer do facto de a Ficha de CV não conter um campo específico para este tipo de informação, levando os professores a não a mencionar.

Ainda relativamente aos CI, verifica-se que a maior parte dos docentes não especifica o tipo de pertença (i.e., se é membro integrado ou apenas colaborador), o que significa que poderão ser apenas colaboradores e, por isso, não implicados em atividades que envolvam recolha e interpretação de dados de investigação e sua sistematização em publicações.

Conclui-se, portanto, que os docentes formadores de professores estão ligados maioritariamente a Centros de Investigação na área dos cursos, porém poucos na área do Português. O facto de não ser especificado o tipo de pertença (membro integrado ou membro colaborador) não permite concluir acerca do grau de implicação em atividades de investigação nem das oportunidades que são asseguradas aos estudantes/futuros professores,

para conviverem com ambientes de investigação educacional relacionada com o exercício da docência, nomeadamente os que têm como foco questões da leitura e da escrita.

Relativamente a publicações, nas IES público, os docentes que asseguram as UC foco deste estudo têm publicações na forma de livro ou capítulo de livro, atas ou *ebooks*, e artigos, porém nem todas se centram em questões relacionadas com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Nas IES privado, os docentes também apresentam publicações na forma de livro ou capítulo de livro, atas ou *ebooks*, mas as publicações na forma de artigos, relacionadas com o Português, são em número reduzido. Quanto às publicações de artigos em revistas indexadas na *Scopus* ou *Web of Science* são baixas, quer no subsistema politécnico público, quer no subsistema universitário, assim como nas IES privado.

Clarificando o que acabámos de referir, nas IES público, a maior parte dos docentes apresenta publicações de livros ou capítulos de livros, atas e *ebooks* e artigos, embora algumas dessas publicações não sejam diretamente relacionadas com o foco do estudo (leitura e escrita). Todos os docentes universitários têm publicações em livros ou capítulos de livros: das 187 publicações referidas, 157 são na área do Português. No caso dos docentes do subsistema politécnico, 72,6% dos docentes também refere publicações na forma de livro ou capítulo de livro: do total de 239 publicações deste tipo, 166 são na área do Português. Para o caso de publicação em atas e *ebooks*, 27 docentes do subsistema universitário apresentam publicações: em um total de 25 publicações deste tipo, 19 são na área do Português. No caso dos docentes do subsistema politécnico, 47 docentes referem publicações deste tipo: do total das 112 publicações referidas, 74 são na área do Português. Como se infere, e tendo em conta o total dos docentes (136 docentes: 79 da licenciatura e 57 dos mestrados), o número de publicações em atas ou *ebooks* é muito baixo, principalmente quando a ficha de CV pede que sejam referidas cinco publicações dos últimos 5 anos.

A publicação na forma de artigos é também baixa. Nos cinco anos que antecederam o preenchimento da Ficha de CV, no total de 41 dos docentes do subsistema universitário (licenciatura e mestrados), 75,6% faz referência a publicação de artigos, mas cerca de metade (43,9%) publicou apenas até um total de três artigos e 26,8% entre quatro e seis artigos, sendo residual (4,9%) a percentagem de docentes que tenha publicado sete ou mais artigos. No caso do subsistema politécnico, dos 95 docentes (licenciatura e mestrados), 74,7% apresenta referências a artigos, mas cerca de metade desses docentes (52,6%) apenas publicou até três artigos, situando-se em 18,9% os docentes com publicação de entre quatro e seis artigos (apenas 3,2% publicou sete ou mais artigos).

Uma análise da indexação das revistas onde esses artigos foram publicados, mostra que é muito reduzido o número de publicações em revistas indexadas *Scopus* ou *Web of Science*: dos docentes das universidades, menos de metade, 48,8%, tem artigos publicados em revistas indexadas *Scopus* ou *Web of Science* (38 referências a artigos, dos quais: 26 relativos a docentes da licenciatura; 36 na área do Português), enquanto no subsistema politécnico apenas uma percentagem residual (19%), apresenta publicações deste tipo (24 referências a artigos, dos quais: 14 relativos a docentes da licenciatura; 10 na área do Português), correspondendo a

**quase totalidade**, em qualquer um dos casos, a publicações em revistas internacionais.

A situação de publicação em revistas internacionais pode ser explicada pelo reduzido número de revistas portuguesas no campo da educação (indexadas na *Scopus* há apenas duas revistas e nenhuma na *Web of Science*). É de referir, no entanto, que o **número de publicações aumenta consideravelmente no caso da publicação de artigos em outras bases de indexação**. Os dados mostram que, nestes casos, a percentagem, nos **docentes das universidades**, sobe para 87,8% com 68 referências a artigos (dos quais, 63 na área do Português), e, no caso dos **docentes do subsistema politécnico**, para 96,8%, com 166 referências a artigos (dos quais, 116 na área do Português). Estes dados, no que à indexação diz respeito, merecem uma atenção especial pois publicações indexadas na *Scopus* ou *Web of Science* exigem investigações mais robustas e teoricamente sustentadas, o que é um indicador da sua qualidade, sendo a sua aceitação cada vez mais difícil o que pode justificar o facto de alguns professores optarem pela submissão a revistas com outras bases de indexação menos exigentes.

No caso das IES privado, a maior parte dos docentes refere publicações de livros ou capítulos de livros, atas e *ebooks* e artigos, embora algumas dessas publicações não sejam diretamente relacionadas com a leitura e escrita. Se se tiver por referência apenas o número de publicações, constata-se que **77% dos docentes**, no total dos que asseguram docência tanto na LEB como nos mestrados, refere **107 publicações em livros ou capítulos de livros, sendo que 71 têm relação com questões gerais da área do Português. Com alguma relação com questões da leitura e escrita, apenas existem 16 destas 71 publicações**, número muito residual e inferior ao encontrado nas IES público.

A publicação em atas e *ebooks* é referida por 20 docentes, sendo que, relacionadas com a área do Português, foram identificadas 25 publicações. Dessas 25 publicações, apenas cinco têm relação com a leitura e escrita, mais uma vez, um número reduzidíssimo. Se tivermos em consideração que, em atas e/ou *ebooks*, são normalmente publicados textos relacionados com investigação que esteja a ser realizada, pode inferir-se a pouca atenção que tem sido dada ao estudo do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Por outro lado, uma análise da autoria destas publicações permite saber que são de um único autor, o que mostra o baixo envolvimento de docentes, formadores de futuros professores, em projetos que favoreçam o trabalho conjunto de equipas multidisciplinares. Face a estes indicadores, urge estimular o trabalho colaborativo de docentes, criando ambientes de formação propícios à investigação e à produção de conhecimento relevante nas questões da aprendizagem da leitura e da escrita.

Uma análise global do envolvimento destes docentes das IES privado na produção de conhecimento, agora centrada na publicação na forma de artigos, permite referir que, nos cinco anos que antecederam o preenchimento da Ficha de CV, do total dos docentes que asseguram UC da LEB ou dos mestrados, **77% faz referência à publicação de artigos**. No entanto, nesses cinco anos, apenas é referido, por estes docentes, um total de 49 artigos relacionados com questões gerais da área do Português e, destes, apenas 11 têm alguma relação com o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, o que, à semelhança do que ocorre nas IES público, é revelador do número reduzido de publicações na área do foco do estudo.

Uma análise da **indexação das revistas** onde os 49 artigos relacionados com questões gerais da área do Português foram publicados, mostra que **15 deles correspondem a indexações *Scopus* ou *Web of Science***, embora apenas dois dos 11 tenham como foco questões relacionadas com o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita, o que constitui um número muito reduzido de artigos publicados em revistas que têm este grau de exigência e reconhecimento académico. Esta situação é um forte indicador da urgência de criação de condições que favoreçam o envolvimento dos docentes na produção de conhecimento sobre questões do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita através de equipas multidisciplinares que permitam um trabalho conjunto de linguistas, didatas, psicolinguistas e professores que exercem a docência nos primeiros anos de escolaridade.

**Quanto a publicações de carácter pedagógico-didático, é possível referir que, embora em número residual, alguns docentes das IES referem publicações de manuais escolares e cadernos didáticos.**

Clarificando a situação acima expressa, nas IES público, além do tipo de publicações atrás referidas, os docentes apresentaram publicações de **ordem didática, como manuais escolares e cadernos didáticos**, relacionadas com o ensino e a aprendizagem de Português. Do total de docentes do subsistema universitário e do politécnico a que o estudo se refere, 6,6% menciona publicação de **manuais escolares** e 4,4% de **cadernos didáticos**. No caso das IES privado, a referência a publicação de **manuais escolares** é feita por 6,3% dos docentes e a publicação de **cadernos didáticos** por 10,4%.

O número reduzido deste tipo de publicações de carácter mais didático pode traduzir o facto de não ser uma atividade muito valorizada no ensino superior, quando é analisado o envolvimento em investigação. No entanto, trata-se de um tipo de publicações que pode ter um significado importante para o foco deste estudo, nomeadamente pelos efeitos que pode ter no envolvimento em investigação sobre a forma de ensinar e de fazer aprender, nos níveis de escolaridade para os quais estes docentes estão a formar os estudantes/futuros professores.

### **Que condições têm os professores do ensino superior que asseguram UC relacionadas com conhecimentos relativos ao ensino da leitura e da escrita para realizarem investigação focada nesta temática?**

A resposta a esta questão resulta dos dados provenientes dos estudos de caso, mais especificamente, da análise de conteúdo realizada às entrevistas semiestruturadas a coordenadores de curso e a professores que asseguram UC relacionadas com conhecimentos relativos ao ensino da leitura e da escrita, e visou aprofundar os resultados obtidos pela análise documental.

Questionados os entrevistados sobre as condições para realizarem investigação focada nesta temática, foram enunciados **elementos facilitadores** e outros que **constituem constrangimentos**.

Os **elementos facilitadores do envolvimento dos docentes em investigação focada** nesta temática estão predominantemente relacionados com: i) publicações em conjunto com estudantes da Prática de Ensino Supervisionada; ii) pertença a Centros de Investigação;

iii) participação em projetos; iv) organização em departamentos; v) investigação de caráter interdisciplinar; vi) boas condições e recursos; vii) articulação entre lecionação e investigação na área da leitura e da escrita. Do que foi enunciado, destacam-se os seguintes elementos:

**i) Publicações em conjunto com estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (PES).** Foi referido:

*“Alguns dos artigos que eu tenho submetidos estão publicados com alunas e decorreram da investigação que se fez na PES.”* (docente, subsistema universitário público)

*“A única coisa que eu posso referir é o autoestudo que eu tenho tentado fazer sobre esta formação docente, que eu desenvolvo e tenho já alguns trabalhos publicados, assim como a investigação que faço com as minhas estagiárias.”* (docente, subsistema universitário público)

*“No Departamento de Educação, eu penso que há alguma investigação sobre isso [leitura e escrita]. Contudo, o que nós verificamos, é que esses trabalhos de investigação [sobre leitura e escrita no Departamento de Educação] muitas vezes estão relacionados até com a orientação dos trabalhos dos alunos no final do mestrado (...).”* (docente, subsistema universitário público)

*“... vamos lá ver... os alunos desenvolvem as suas pesquisas... estou a pensar mais a nível de mestrado... os alunos são orientados no sentido de desenvolver projetos... uns desenvolvem projetos de investigação-ação, outros desenvolvem projetos menos ambiciosos, que configuram intervenções pedagógicas, no âmbito da didática da língua portuguesa e desses projetos resultam produtos (...) Obviamente que nem todos os trabalhos ficam suficientemente desenvolvidos e com uma profundidade que permita a publicação como artigo para submissão a uma revista da especialidade, com peer review...”* (docente, subsistema universitário público)

**ii) Pertença a Centros de Investigação (CI).**

Em relação à pertença a CI foi afirmado:

*“Constrangimentos [para a atualização e investigação] não existem e há mesmo essa prática instituída no [Instituto], de formação e de atualização de conhecimentos... e há um CI associado.”* (docente, subsistema privado)

*“Sim, nós temos um CI (...) e que tem uma linha de investigação chamada Currículo e Didáticas... e anualmente, ou de dois em dois anos, a própria escola tem um concurso, a que se pode concorrer. Para isso, há que cumprir algumas condições específicas, e alguns desses projetos que têm financiamento são precisamente nas áreas das didáticas, do currículo, e na Didática da Língua também.”* (docente, subsistema politécnico público)

*“Todos os meus colegas estão associados a CI: o CIDEI, o CELGA (...); temos colegas em diferentes CI, todos avaliados com nota muito positiva e têm produção (...).”* (docente, subsistema politécnico público)

*“Os CI estão financiados, estão avaliados positivamente, portanto temos input financeiro, temos apoio financeiro.”* (docente, subsistema universitário público)

### iii) Participação em projetos.

Em relação à participação em projetos foi dito:

*“Inclusivamente... nós tivemos um projeto, que desenvolvemos durante dois ou três anos em São Tomé e Príncipe, na formação dos professores (...), e aí, sim, articulamos muito, nós e outros colegas até de fora, da área de Português (...), articulamos muito para construir não só materiais nos diferentes domínios do Português, como um manual (...) onde está a componente da prática, da didática da escrita, da oralidade, da leitura etc., etc., foi assim um grande trabalho de investigação em que nós produzimos em conjunto.”*(docente, subsistema privado)

*“Os projetos de investigação em que estou envolvida neste momento têm que ver com a atualização de uma ferramenta... também têm que ver com a leitura e a escrita...”* (docente, subsistema universitário público)

*“A área da leitura tem sido uma área de preferência da minha investigação e mesmo na participação em alguns projetos... em que eu tenho procurado articular.”* (docente, subsistema privado)

### i) Organização em departamentos

Sobre o efeito dos departamentos no envolvimento dos docentes em investigação focada em questões do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita foi referido:

*“Eu acho que o facto de nós termos uma estrutura departamental de alguma forma facilita.”* (docente, subsistema universitário público)

*“Há efetivamente colaboração [entre departamentos] embora, talvez em número ou em quantidade necessitássemos de fazer um bocadinho mais... No caso do mestrado... nós temos a colaboração de vários departamentos (...).”* (docente, subsistema politécnico público)

### ii) Investigação de carácter interdisciplinar

Em relação às possibilidades de investigação interdisciplinar, foi referido:

*“Normalmente há um investigador principal que pode ser da área da Língua Portuguesa, mas que pode também ter outros colegas da área da Psicologia,... (...) normalmente [a investigação] é de natureza interdisciplinar, até porque nós temos dois CI que são da área das Ciências da Educação (...) e, portanto, nós temos colegas com formação linguística, temos colegas com formação de literatura, mas no fundo somos todos docentes de Língua Portuguesa e docentes de didática de Língua Portuguesa.”* (docente, subsistema universitário público)

### iii) Boas condições e recursos

Sobre a existência de condições e recursos que facilitam a investigação foi referido:

*“(...) temos bons gabinetes, temos boas condições materiais de trabalho, temos acesso a revistas da especialidade, tenho o VPN ligado a partir de casa... belíssimas bases de dados de revistas da especialidade. Não é pela falta de condições e recursos que nós não pesquisamos e não publicamos.”* (docente, subsistema universitário público)

iv) **Articulação entre lecionação e investigação na área da leitura e da escrita**

Sobre relações de articulação entre o ensino e a investigação, foi referido:

*“Mas também é verdade que cada um leciona e investiga na mesma área e publica nessas áreas. Estamos bem articulados entre lecionação e componente científica.”* (docente, subsistema universitário público)

No que diz respeito a **constrangimentos relativos ao envolvimento de docentes**, que asseguram UC relacionadas com conhecimentos relativos ao ensino da leitura e da escrita, **em investigação focada nesta temática**, o que foi referido está predominantemente relacionado com: i) inexistência de uma política e cultura institucional que facilite o envolvimento e articulação do corpo docente nestas atividades de desenvolvimento profissional de alto nível e de investigação; ii) inexistência de uma unidade de investigação formalmente definida e de projetos de investigação com foco na leitura e na escrita; iii) excessiva carga burocrática e realização de tarefas de natureza administrativa e não de carácter científico; iv) falta de professores especialistas em leitura e escrita; v) carga letiva excessiva e dispersão de UC, conteúdos e competências; vi) pouca mobilização ou reduzido investimento neste foco de investigação; vii) dificuldades dos estudantes impeditivas da participação em trabalhos de investigação; viii) dificuldade em conciliar a vida pessoal e profissional ou dificuldade relativa à acumulação de tarefas de investigação; ix) dimensão mais descritiva do que interpretativa no que à investigação na área da leitura e da escrita diz respeito.

i) **Inexistência de uma política e cultura institucional que facilite o envolvimento e articulação do corpo docente nestas atividades de desenvolvimento profissional de alto nível e de investigação.** A este propósito, alguns docentes salientam a dificuldade em trabalhar de forma colaborativa, o que pode justificar a escassez de trabalhos no âmbito da leitura e da escrita, envolvendo diferentes áreas do saber.

Os participantes referiram:

*“No que diz respeito ao ensino na LEB e no mestrado, a tendência parece-me que é mais a compartimentação, que acabou de referir. Cada um trabalha na sua área, faz investigação e produz, e só quando temos projetos específicos ou iniciativas específicas fora daquilo que é mais rotineiro lecionar, há colaboração. Quanto ao que diz respeito a assegurar as nossas aulas, não há grande articulação ou cooperação entre nós, não há grande cooperação científica.* (docente, subsistema politécnico público)

*“Portanto, não há muita experiência de trabalho conjunto, ao nível de investigação... neste caso, o Departamento de Letras e o Departamento de Educação”* (docente, subsistema politécnico público)

*“Na base é sempre importante haver estas ligações com colegas de áreas afins, nestes domínios, que são de facto muito importantes... na área da Psicologia, das Neurociências, enfim, dessas questões que estão, de uma maneira muito clara, associadas a esta questão do fazer aprender, do fazer aprender a ler... são áreas necessárias, muito necessárias. (...) Falta haver um reforço com essas áreas afins.”* (docente, subsistema privado)

*“... as pessoas teriam que trabalhar mais em conjunto, eu tenho a sorte de na [instituição] ter uma pessoa com quem trabalho muito bem, tenho várias, mas uma com quem tenho trabalhado muito bem, temos escrito algumas coisas em conjunto (...), que é de Psicologia. Mas é um acaso só, porque nós nos damos bem... porque não há uma cultura de investigação.”* (docente, subsistema politécnico público)

*“Os docentes são pessoas com formação académica, como é óbvio, mas parece-me que tinha que haver uma maior articulação da investigação na área da educação, em específico. Portanto, as pessoas que estão a lecionar as UC no âmbito da Língua Portuguesa são docentes do Departamento de Letras e, portanto, não há muita investigação feita na relação entre a área e a educação, em específico (...). É preciso haver um maior investimento nesta área [de investigação na área de educação], portanto, arranjar estratégias mais relacionadas com a educação, porque nós estamos a formar professores (...).”* (docente, subsistema politécnico público)

## ii Inexistência de uma unidade de investigação formalmente definida e de projetos de investigação com foco na leitura e na escrita

Sobre este constrangimento, foi expresso pelos docentes entrevistados:

*“Agora, eu não conheço nenhuma instituição (e eu conheço algumas) que faça algum investimento declarado, objeto, focado, neste caso nas questões da aprendizagem da leitura e da escrita.”* (docente, subsistema privado)

*“Mesmo na nossa escola, nós vamos tentando ajudar, digamos, neste caminho, mas não temos uma linha de investigação específica por exemplo sobre essa questão da leitura e da escrita.”* (docente, subsistema privado)

*“Não, isso de facto não existe. Eu devo dizer que teria todo o interesse nisso (...) tenho uma afinidade, uma proximidade muito grande pela minha área de investigação na aquisição e desenvolvimento do português como língua materna e teria todo o interesse em colaborar se houvesse uma proposta nesse sentido.”* (docente, subsistema universitário público)

*“Temos agora... revitalizámos a revista Ler Educação precisamente com isso (...) mas não tem havido linhas diretamente de investigação nesta área [da leitura e da escrita].”* (docente, subsistema politécnico público)

## iii) Excessiva carga burocrática e realização de tarefas de natureza administrativa e não de carácter científico

Relativamente a constrangimentos decorrentes de tarefas de natureza administrativa ou de burocracia, foi referido:

*“Entre a lecionação e todos os outros aspetos inerentes a uma carga burocrática que eu considero excessiva..., independentemente de se ser diretor de departamento ou diretor de curso, é preciso realmente fazer-se esse esforço. Não me parece que neste momento haja, por parte da instituição, muita vontade que isso aconteça.”* (docente, subsistema universitário público)

*“(...) porque estas tarefas são de natureza puramente administrativa, não de natureza científica.”* (docente, subsistema universitário público)

*“A investigação é uma dimensão que nós cada vez mais privilegiamos (...), às vezes com um custo pessoal muito grande, porque de facto a nossa vida profissional está sobrecarregada com outras atividades de natureza burocrática que nos consomem, sem dúvida (...), mas, não sei bem como, nós vamos conseguindo estar nos processos de investigação.”* (docente, subsistema politécnico público)

*“Por outro lado, somos afetados pela hiperburocratização em que vivemos e a falta de tempo com que nos defrontamos.”* (docente, subsistema universitário público)

#### iv) Falta de professores especialistas em leitura e escrita

Relativamente ao constrangimento decorrente de não haver especialistas em leitura e escrita, foi dito:

*“Na aprendizagem inicial da leitura e da escrita não há ninguém que seja especialista nesta área (...). A [cita nome de uma docente], que era uma especialista (...) porque estive 25 anos no ensino primário... ocupava-se um bocado desse lado e tem algumas coisas publicadas. Eu tenho coisas publicadas, mas não com profundidade, portanto não é a minha área.”* (docente, subsistema politécnico público)

*“Neste momento a Universidade ... está... estamos com necessidade de renovar o corpo docente, de ter mais colegas a trabalhar nestas áreas.”* (docente, subsistema universitário público)

#### v) Carga letiva excessiva e dispersão de UC, conteúdos e competências

Relacionado com o constrangimento decorrente da carga letiva que estes docentes têm, foi referido:

*“Nós temos que encontrar esse espaço. Eu posso-lhe dizer que neste momento eu tenho docentes no departamento que têm aulas de segunda a sábado.”* (docente, subsistema universitário público)

*“... isso não é um problema só meu, mas globalmente nós sabemos que estamos numa instituição que não tem a dimensão de outras instituições e, portanto, sabemos que temos, por exemplo, cargas letivas que não existem noutras instituições e, naturalmente, carga letiva excessiva e, sobretudo, a dispersão de conteúdos (...).”* (docente, subsistema universitário público)

*“O que acontece é que a dispersão de trabalho que nós temos com outros cursos também nos obriga a fazer um bocadinho de investigação que vá ao encontro daquilo que são os nossos gostos pessoais (...).”* (docente, subsistema politécnico público)

#### vi) Pouca mobilização ou reduzido investimento neste foco de investigação

Sobre o investimento dos docentes neste foco de investigação, foi referido como constrangimentos:

*“A mim... parece-me que há mais mobilização ao nível, por exemplo, da investigação ligada à educação literária do que nestas áreas, sobre a questão da leitura e da escrita, ainda que o parente pobre é sempre a oralidade (...), que é a área onde produzo mais (...) e a que me preocupa mais (...). E eu acho que a leitura e a escrita, embora se fale muito sobre isso, embora nós também façamos jornadas e convidemos os próprios estagiários a participarem nessas*

*jornadas (...), parece-me que há ainda um déficit grande nesta área, a este nível.*” (Docente de IES privado, politécnico)

*“O que eu vejo à minha volta é que não há um grande investimento nessas áreas [da leitura e da escrita como foco de pesquisa] (...).”* (docente, subsistema privado)

vii) **Dificuldades dos estudantes impeditivas da participação em trabalhos de investigação.**

Como exemplos de constrangimentos que dificultam os estudantes/futuros professores de participarem em investigação, foi referido:

*“É que o nosso público, o público do Politécnico, não é igual ao público das universidades... E chega-nos gente muito boa (...), mas chegam-nos também alunos com enormíssimas dificuldades. (...) E, portanto, quando nós temos alunos com outros tipos de características, agarramo-nos de imediato para fazer o artigo (...) e fazer a pequena investigação.”* (docente, subsistema politécnico público)

*“Obviamente que nem todos os trabalhos ficam suficientemente desenvolvidos e com uma profundidade que permita a publicação como artigo para submissão numa revista da especialidade, com peer review...”* (docente, subsistema politécnico público)

viii) **Dificuldade em conciliar a vida pessoal e profissional ou dificuldade relativa à acumulação de tarefas de investigação**

Sobre a dificuldade em conciliar a vida pessoal com o que exige a vida académica, foi mencionado:

*“(...) Estou desde o ano passado [no instituto] e, portanto, ainda não consegui [desenvolver investigação na instituição] porque estava em muitos projetos, ainda não consegui. E este ano é por causa da maternidade e disso tudo, não me foi muito possível.”* (docente, subsistema privado)

ix) **Dimensão mais descritiva do que interpretativa no que à investigação na área da leitura e da escrita diz respeito**

Sobre o constrangimento para produzir investigação publicável, foram ainda referidas razões relacionadas com o tipo de trabalho que é solicitado para conclusão dos mestrados em ensino. Foi dito:

*“No Departamento de Educação, eu penso que há alguma investigação sobre isso [leitura e escrita]. Contudo, o que nós verificamos, é que esses trabalhos de investigação muitas vezes estão relacionados até com a orientação dos trabalhos dos alunos no final do mestrado... portanto, há uma articulação entre... a investigação feita pelos professores, pelos docentes, e a investigação feita no âmbito da apresentação dos trabalhos do mestrado. O que é que acontece... é que normalmente os nossos trabalhos do mestrado, finais, são relatórios... portanto, acaba por ser um relatório que vai dar conta do trabalho que foi feito em ambiente de estágio (...).”* (docente, subsistema politécnico público)

**Que condições têm os coordenadores de cursos para, na distribuição de serviço docente, garantir uma adequada relação entre a formação académica e de investigação dos docentes com as UC que asseguram, no domínio do ensino da leitura e da escrita?**

Esta questão é também respondida pelo recurso aos dados provenientes dos estudos de caso, mais especificamente, da análise de conteúdo realizada às entrevistas semiestruturadas a coordenadores de curso.

Questionados os coordenadores de cursos sobre as condições que têm para garantirem uma adequada relação entre a formação académica e de investigação dos docentes com as UC que asseguram no domínio do ensino da leitura e da escrita, verifica-se que estes apresentam referências quer a elementos facilitadores, quer a constrangimentos.

Os **coordenadores de curso que afirmam ter condições** para o fazer, apontam **elementos facilitadores**, que se relacionam, maioritariamente, com o perfil docente, mas também com as exigências requeridas pela A3ES. De destacar:

**i) Docentes com perfil académico, profissional e científico. Foi dito:**

*“Ao nível no Mestrado em Educação Escolar e Ensino do 1º CEB, temos sempre em consideração o perfil do professor para acompanhar na PES, portanto serão sempre pessoas que têm formação de base no 1º CEB, ou ao longo de vários anos de acompanhamentos de estagiários na IPP/PES, e que, portanto, têm feito também atualizações no sentido de perceberem como é que se faz o ensino da leitura e da escrita nos primeiros anos...”* (docente, subsistema politécnico público)

*“Em termos da adequação do perfil académico e do perfil profissional dos docentes, aqui nós temos essa adequação em relação à lecionação das disciplinas específicas. Todos os nossos docentes que lecionam a área da língua portuguesa, seja na área fundamental, seja na área didática, são pessoas que têm formação específica e especializada, de licenciatura ou outra, na área do Português. Para além disso são todos doutorados em Estudos da Criança (...).”* (docente, subsistema universitário público)

*“[A DSD] é feita em função, sobretudo, daquilo que são as qualificações académicas básicas. Como eu disse (...), a outra minha colega (...) tem formação de base, o doutoramento dela foi especificamente na dimensão da oralidade, que é (...) um dos outros parentes pobres da língua portuguesa... e portanto, naturalmente que... assegura cadeiras técnicas de Comunicação e Escrita, tudo que tem a ver com a componente didática, e ela ficou mais com a vertente de leitura e da... oralidade, e eu acabei por ficar mais com a componente da gramática e da escrita (...).”* (docente, subsistema privado)

**ii) Docentes com interesse e experiência na área. Foi referido:**

*“Depois... as turmas restantes são asseguradas por outros colegas também com muita experiência na área, ainda que a formação de base possa não ser Didática da Língua Portuguesa (...). E portanto, do meu ponto de vista, a DSD tem em conta a formação e a preparação que nós docentes temos para a lecionação das disciplinas que estão mais ligadas aos nossos próprios*

*interesses, às nossas próprias experiências e áreas de especialização. (...) Tentamos sempre que possível ligar as pessoas às UC para as quais têm maior formação e experiência (...)*. (docente, subsistema politécnico público)

*“É acautelada essa situação, e nos últimos anos a coordenadora da UC de Didática de Língua Portuguesa na licenciatura tem sido uma colega especificamente doutorada em Didática, portanto tem muita experiência nessa área (...)* (docente, subsistema politécnico público)

iii) **Requisitos da A3ES, que nivela as exigências. A este propósito, foi referido:**

*“(...) e então nesse sentido, naturalmente que nos parece... mas foram confirmados externamente também pela A3ES, por isso está validada a adequação do corpo docente às respetivas UC”* (docente, subsistema privado)

*“Se dissermos hoje “abre um concurso, o que é que procuramos?” Necessariamente vários aspetos que estão intimamente ligados ao que a própria agência [A3ES] exige, e muito bem, a um professor universitário no ensino superior”* (Docente de IES privado, universitário)

Os coordenadores/diretores de curso que afirmam não ter condições para, na distribuição de serviço docente (DSD), garantirem uma adequada relação entre a formação académica e de investigação dos docentes com as UC que asseguram no domínio do ensino da leitura e da escrita, apontam, maioritariamente, **constrangimentos** relacionados com o corpo docente, questões organizacionais, embora também se encontrem referências relacionadas com os recursos humanos e as exigências requeridas pelas A3ES.

i) **Falta de estabilidade no corpo docente quer por constrangimentos associados às contratações quer por aposentações. Foi dito:**

*“(...) as pessoas especialmente contratadas, são contratadas por períodos de um ano, um semestre, e, portanto, é mais difícil.”* (docente, subsistema universitário público)

*“Nos últimos dois/três anos, tem havido alguma perturbação porque se tem aposentado muitos colegas e o que acontece é que nessas aposentações vêm novos docentes, vêm colaboradores e há uma preocupação em não contratar enquanto não estabilizam, enquanto não conseguem fazer uma avaliação das necessidades em termos da nossa oferta educativa. Por isso, eu sinto que, nos dois últimos anos pelo menos, tem havido esta dificuldade.”* (docente, subsistema universitário público)

ii) **Número reduzido de docentes. Foi referido:**

*“Constrangimentos... (...) Tem a ver com o fato de, sendo uma escola pequena, sermos poucos e portanto... acabamos por nos... ir organizando, e aqui nós no grupo de Português fazemos muito questão disto, de dividir... tentar dividir aquilo que são as áreas de investimento, para não nos obrigar a estarmos em todas (...)*”. (docente, subsistema privado)

*“Isso implicaria, naturalmente, que os quadros das universidades aumentassem em termos de corpo docente ou pelo menos que preenchessem em relação às vagas existentes.”* (docente, subsistema universitário público)

*“Em virtude de nós sermos um departamento com muito poucas pessoas, foram-nos esvaziando, não foram substituídas pessoas... tendo em conta que algumas até morreram, infelizmente, e outras se aposentaram, nós estamos sempre com o constrangimento de falta de recursos... (...) Os recursos humanos de que a universidade dispõe dentro dessas áreas.”* (docente, subsistema universitário público)

iii) Falta de adequação do perfil docente para assegurar UC associadas à leitura e à escrita. Foi expresso:

*“No caso específico deste curso e destas UC [associados ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita] também existe uma outra limitação, que é o facto de não termos um corpo docente... não temos muitos docentes que tenham um perfil ou uma formação para assegurar este tipo de UC.”* (docente, subsistema universitário público)

*“Em relação aos supervisores propriamente ditos é que se pode pôr alguma questão [constrangimento], porque (...) cada um orienta um grupo de alunas, do pré-escolar e do 1.º CEB, independentemente da área disciplinar a que pertencem. (...)”* (docente, subsistema universitário público)

*“É sempre uma luta grande para conseguir os docentes adequados. (...), em termos de supervisão de estágios nestes ciclos nem todos estão capacitados. (...) Preocupa-me muito, porque eu vejo, por exemplo, que há áreas em que nós estamos efetivamente muito deficitários de docentes. (...)”* (docente, subsistema universitário público)

*“Eu devo dizer que a colega que tem estado com os estágios, é de facto uma pessoa muito capaz. Mas eu vi-me na contingência de um dia ter que dizer: “esqueçam, eu não aceito isso [assegurar os estágios]... Eu para estágios do 1º e 2º CEB? Eu que tenho formação base em Filosofia?”.* (docente, subsistema universitário público)

iv) Pouca intervenção do coordenador ou diretores de curso na DSD. Foi mencionado pelos coordenadores de curso:

*“Na minha ótica enquanto coordenador, é uma lacuna enormíssima o pouco papel interventivo que eu tenho na indicação... eu limito-me a seguir as recomendações que são emanadas pelos órgãos que gerem a instituição e que neste caso é a presidência. (...) Eu acho que deveria ser dado ao coordenador do curso um papel mais interventivo na escolha dos docentes não só para estas UC [focadas no ensino da leitura e da escrita] como para todas as outras.”* (docente, subsistema politécnico público)

*“A minha resposta tem de ser enquadrada naquilo que é a estruturação da organização da instituição. Os diretores de curso não fazem DSD. Podemos dar alguma sugestão, aconselhar, mas efetivamente nós não temos esse poder para fazer a DSD.”* (docente, subsistema universitário público)

v) Complexidade na gestão dos recursos humanos. A este propósito, foi dito:

*“Eu considero que é indispensável, mas é muito difícil com esta estrutura curricular. (...) As instituições têm um certo limite de liberdade, mas nem por isso... porque há a linguística, há*

*isto, há aquilo... e depois há a gestão dos recursos e a gestão dos recursos é complexa.*” (docente, subsistema privado)

*“(...) ainda que possa haver, em alguns casos, alguma tendência para a pessoa mais indicada para dar determinada UC querer ter todas as turmas... consideramos que o ideal é que haja um trabalho em equipe em que se possam discutir determinados aspetos (...) de forma a melhorar a leção dessas UC. Porque se formos as únicas professoras a assegurar uma UC, para quatro ou cinco turmas, se calhar há coisas que poderão não estar a correr da melhor forma, e sem querer, obviamente, e sem essa intenção, podemos não ter recursos, estratégias para superar essas dificuldades.”* (docente, subsistema politécnico público)

*“Essa afetação é feita com os diretores do departamento em colaboração com as direções e, por vezes, há a impossibilidade, face aos recursos humanos, de cumprimento de todos esses requisitos.”* (docente, subsistema politécnico público)

vi) Cumprimento de rácios. Quanto a este aspeto, foram identificadas as seguintes referências:

*“Há aqui colegas que têm que ter horários completos. Os recursos materiais, e acima de tudo financeiros, de uma instituição como a nossa não são infinitos e depois há necessidade de rentabilizar um bocadinho. Esse é realmente o problema. (...) Este ano tivemos a necessidade de contratar, em regime de acumulação, uma colega que tem essa formação, doutorada ao nível da Didática do Português (...). Mas que fique claro: é por uma questão de natureza habilitacional, no fundo para cumprimento desses rácios, em detrimento de outras colegas que têm um percurso exemplar.”* (docente, subsistema politécnico público)

*“Depois há a questão da A3ES... não há a hipervalorização de professores; têm de ser professores com a didática. Eu não posso dar didática... quer dizer, estou a dar, mas porque eu fui professora. São professores que dão didática. Há este conjunto de constrangimento que não justificam tudo (...)”* (docente, subsistema universitário público)

### O que pode ser melhorado na formação dos futuros professores para o ensino da leitura e da escrita?

Os estudos de caso permitiram a recolha de propostas concretas para a melhoria da formação dos estudantes/futuros professores para o ensino da leitura e da escrita. As sugestões apresentadas pelos docentes e coordenadores/diretores dos cursos de licenciatura em Educação Básica e de mestrados que integram habilitação profissional para a docência no 1.º CEB podem ser organizadas em torno de cinco ações:

- aumentar o número de horas/ECTS dedicados à Didática Específica da Língua Portuguesa e à didática da leitura e da escrita

*“A primeira sugestão seria uma mudança clara no DL 74/2014 que permita um maior número de ECTS para a área da Didática da Língua Portuguesa. Eu penso que será necessário.”* (docente do ensino universitário público)

*“Especificamente para a leitura e para a escrita... é mais a quantidade de ECTS para a DE... acho que é pouca.”* (docente do ensino universitário público)

*“Se eu pudesse ter mais tempo para as didáticas, no caso do 1.º CEB (...) Se nós pudéssemos ter mais tempo, é óbvio que seria muito bom... poderemos ter mais tempo para todos estes processos de aprendizagem da leitura e da escrita (...) se eu tivesse mais horas nas didáticas, isso seria relevante.”* (docente do ensino politécnico público)

*“Eu penso que no aspeto didático, na aprendizagem propriamente da alfabetização, seria necessário fazer mais. (...) Eu verifico que muitas alunas chegam ao estágio de 1.º CEB e depois vão ouvindo falar no método das 28 palavras, (...) no método sintético-analítico (...) as alunas ficam assim... “Ai eu nunca tinha ouvido falar”... Nesse aspeto era necessário haver um trabalho focado aqui também, porque nós sabemos que é central, sabemos que é muito importante e seria muito necessário ter um apoio muito específico nessa área.”* (docente do ensino politécnico público)

*“Eu julgo que a carga horária destas UC relacionadas com o domínio da leitura e da escrita deveria ser mais elevada para permitir também o acompanhamento diferenciado e também uma abordagem mais prática das questões.”* (docente do ensino politécnico público)

• garantir uma UC ou um módulo específico sobre Dificuldades de Aprendizagem na Leitura e na Escrita

*“Uma UC ou um módulo sobre dificuldades específicas da leitura e da escrita, também poderia ser interessante e enriquecedor para os estudantes.”* (docente do ensino universitário público)

• aumentar o número de horas/ECTS dedicados às UC de Formação Educacional Geral na licenciatura a fim de tornar obrigatórias UC que atualmente são optativas, como é o caso das Necessidades Educativas Especiais

*“Em termos da LEB, eu penso que tinha de haver mais Formação Educacional Geral. Aí é que eu sinto que... por exemplo, nós temos que dar... Na Psicologia temos 5 ECTS para a Psicologia de Desenvolvimento e depois uma optativa que responde às Necessidades Educativas Específicas de Educação... quer dizer, é muito pouco. Com isso também não temos também a Saúde, a questão da Filosofia para Crianças... há milhares de áreas que ficam... nós temos que as pendurar todas nas optativas... Ora, dizer que elas são optativas é dizer que elas não são muito importantes, embora sejam... Acho que, de facto, não é mais ECTS na área da Língua nem da Matemática. Bastava diminuir 5 ECTS em cada uma destas áreas e não era desmerecer, de todo, a formação para as DE e para a FEG.”* (docente do ensino universitário público)

• apostar no contacto mais precoce e mais frequente, ainda na licenciatura, com o contexto real, em articulação com UC relacionadas com o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa

*“Ainda na licenciatura, fazê-los deslocar aos próprios locais (...) faltaria um pouco esse contacto com a realidade para os alunos de licenciatura.”* (docente do subsistema privado)

*“Seria extremamente relevante que ao nível de uma UC da Didática da Língua Portuguesa nós pudéssemos dialogar mais intimamente com esta UC dos outros colegas das Ciências da Educação - isso seria deveras interessantíssimo porque é o único momento; ou mesmo dentro de uma UC da Língua Portuguesa, temos ali um espaço de observação (...) seria muito interessante que os estudantes pudessem observar contextos reais (...) e não apenas numa situação teórica*

*(...) seria muito interessante se as alunas pudessem observar contextos reais de pré-escolar, de 1.º CEB, de 2.º CEB, de aulas reais (...)* Eu acho que aquela observação que eu partilhei convosco há bocado de observação de contextos reais poderia ser uma boa ideia... (...) a observação de contextos reais de ensino da leitura e da escrita (...) isso poderia ser muito interessante, muito relevante, sempre muito conectado com a Didática da Língua Portuguesa e com outras UC da Língua Portuguesa.” (docente do ensino universitário público)

*“uma melhoria que poderia acontecer... que eu não sei muito bem como se pode concretizar, mas que resulta de uma lamentação, de uma queixa, que os estagiários todos os anos têm... que é: eles queixam-se de ter contacto com os alunos muito tarde. Por vontade dos nossos alunos de licenciatura, acho que na segunda semana de aulas do 1.º ano eles iam para as escolas ou para os infantários. Provavelmente isto acontece no país inteiro. Eles gostariam de ter logo contacto com os alunos. Não pode ser! Tem que ter formação mínima, e depois o contacto deve ser progressivo (...), mas se nós conseguíssemos um modelo em que tivesse um pouco mais de interação dos nossos formandos com as crianças e que essa interação fosse um pouco mais precoce no percurso formativo, provavelmente entusiasmá-los-íamos mais pelo curso, eles sentir-se-iam mais entusiasmados, mais motivados para trabalhar. Não pode ser muito precoce, mas talvez isso fosse possível mudar, com alguma moderação, talvez isso melhorasse o curso.”* (docente do ensino universitário público)

*“Nós colocamos os alunos [a ter acesso às instituições] no 3.º ano, mas... eles não tiveram a oportunidade de trabalhar aspetos que podiam melhorar essa iniciação às atividades mais cedo, porque acontece tudo no 3.º ano. Portanto, nós pensamos que seria fundamental, a bem da experiência e a bem do trabalho desses futuros professores, iniciarem essa experiência nas instituições mais cedo. (...) Muitas vezes os conhecimentos que os alunos têm sobre métodos específicos... têm a partir do momento em que estão num ambiente com as orientadoras, as suas professoras. E eu penso que quanto mais cedo isso acontecesse, melhores resultados teríamos.”* (docente do ensino universitário público)

· assegurar que todos os estudantes/futuros professores contam necessariamente com uma experiência de prática pedagógica num 1.º ano de escolaridade

*“(...) pelo menos todos passarem por uma experiência de 1.º ano, que eu acho fundamental (...).”* (docente do ensino politécnico público)

*“Eu acho que todos os futuros professores deveriam ter a oportunidade de estagiar no 1.º ano.”* (docente do ensino universitário público)

*“Deviam ter todas o 1.º ano, ou pelo menos... de facto, temos aí coisas que precisamos de melhorar naturalmente... Seria muito interessante que todas as alunas tivessem de passar, nalgum momento, num 1.º ano e depois noutros anos.”* (docente do ensino universitário público)

Por outro lado, para ampliar as possibilidades de investigação focada em questões da leitura e da escrita, foram propostas estratégias que fomentem um maior investimento neste sentido. A título de exemplo, foram propostos **horários mais favoráveis para a promoção da investigação, bem como a consideração, na DSD, de carga horária letiva e de carga horária**

para a investigação, e uma maior colaboração com os centros de investigação para facilitar as tarefas burocráticas que a investigação exige. Foi dito:

*“(...) nós termos uma organização em termos de horários mais favorável, haver alguns dias na semana que nós podemos dedicar efetivamente à investigação (...) O outro aspeto seria uma maior colaboração com os CI e isso depende muito da dinâmica dos CI... um maior apoio em todas as tarefas burocráticas que a investigação muitas vezes exige; há aqui alguns fatores que poderiam ser melhorados.”* (docente, subsistema universitário público)

*“(...) a publicação devia ser um dos critérios, e isso por exemplo... não é aceite. (...) Há quem faça investigação, pouca, porque com 12 horas é difícil, há quem faça investigação e quem não faça... Quem não faz investigação devia ter mais horas, quem faz investigação devia ter menos horas. (...)”* (docente, subsistema politécnico público)

Além disso, foi proposto que as IES promovessem uma **maior articulação em termos de investigação, nomeadamente entre docentes de outras áreas/áreas afins**. A este propósito foi referido pelos participantes:

*“Uma sugestão que me parece fundamental é haver nas instituições, internamente,... haver esta interação em termos de investigação.”* (docente, subsistema privado)

*“São sempre importantes estas ligações com colegas dessas áreas afins, nestes domínios, que são de facto muito relevantes... na área da Psicologia, das Neurociências, enfim, dessas questões que estão de uma maneira muito clara associadas ao fazer aprender, ao fazer aprender a ler... são áreas... necessárias, muito necessárias. E eu gostaria também que, eventualmente, esta questão pudesse relacionar-se muito mais com a área da Psicologia. Trabalhámos, a investigar, mais de perto com colegas... como digo, nós vamos fazendo isso, mas pontualmente. (...) Falta haver um reforço da articulação com essas áreas afins.”* (docente, subsistema privado)

Relativamente à garantia de condições para, na distribuição de serviço docente (DSD), se adequar a formação académica e de investigação dos docentes às UC que asseguram no domínio do ensino da leitura e da escrita, os coordenadores/diretores de curso referem que alguns constrangimentos apresentados poderiam ser superados com **maior autonomia do coordenador de curso para a alocação de docentes e maior articulação entre as direções de curso e as direções de departamento**, como é expresso nos excertos abaixo:

*“Eu penso que podia haver maior articulação entre as direções de curso e a direção de departamento para tentarem chegar ao corpus das pessoas que vão estar a dar as aulas numa perspetiva construtiva... tentarmos ver quais são as limitações, as dificuldades e haver uma maior articulação... porque realmente o que se passa é que quando chegamos à DSD... nós não temos essa possibilidade”* (docente, subsistema universitário público)

*“Deveria ser possibilitado ao coordenador do curso ter um papel mais interventivo na escolha dos docentes não só para estas UC de leitura e escrita como para todas as outras. (...) Os recursos materiais e acima de tudo financeiros de uma instituição como a nossa não são infinitos (...) Esse é realmente o problema. Na minha ótica enquanto coordenador, uma lacuna enormíssima é o pouco papel interventivo que eu tenho na indicação... eu limito-me a seguir as recomendações que são emanadas pelos órgãos que gerem a instituição e que neste caso é a presidência.”* (docente, subsistema politécnico público)

Ainda a propósito do processo de DSD, e tendo em conta a melhoria dos processos de formação dos estudantes/futuros professores, os coordenadores/diretores de curso propõem a possibilidade de ser prevista a colaboração de especialistas contratados, nomeadamente para tópicos programáticos específicos das UC. Foi referido:

*“(...) depois, quem sabe, uma política de flexibilidade que nos permitisse trabalhar com diferentes especialistas que possam chegar aos nossos estudantes (...). Outra pessoa que pegue nas UC de Ensino da Língua Materna e Didática da Língua Materna, que possam ser especialistas, que seja essa a sua área de investigação (...) se eu tiver a possibilidade de, sendo a responsável pela UC, trazer para a minha aula... não diria co-docência, mas trazer alguns especialistas que possam trabalhar com as alunas, com uma maior flexibilidade..., agora isto exige das instituições o encarar seriamente o trabalho do professor universitário. Provavelmente será necessário pagar a essas pessoas (...) Tem de haver seriedade no trabalho na Universidade. (...)”* (docente, subsistema universitário público)

*“(...) promoção quer de seminários, quer de aulas abertas que possamos fazer com especialistas nessa área... Nós promovemos... agora, não sei bem se ao nível do ensino da língua e da escrita..., mas isso também poderá ser um dos aspetos que a comissão de curso pode contemplar que é a essa possibilidade de acolher seminários, acolher aulas abertas e debate e apresentação de investigações...”* (docente, subsistema universitário público)

*“Em termos da DSD era garantir que os docentes especializados na área ficassem efetivamente a lecionar essas disciplinas e ficassem efetivamente na supervisão de estágios também (...) Que esta área fosse entregue a pessoas com formação específica”* (docente, subsistema universitário público).

#### NOTA FINAL

Quando questionados sobre propostas para a melhoria dos processos de formação de estudantes/ futuros professores em relação ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, os participantes apresentaram sugestões que vão além dos aspetos relativos à investigação e à participação dos coordenadores de curso na DSD, e que se situam a três níveis principais: aspetos relacionados com o acompanhamento dos estágios, aspetos relacionados com a reestruturação dos planos de estudos, e aspetos relacionados com a formação contínua de professores.

**Os aspetos relacionados com o acompanhamento dos estágios** dizem respeito, essencialmente, à participação dos coordenadores de curso na escolha dos professores cooperantes, ao acompanhamento dos estágios nas IES por professores supervisores especialistas, e ao aumento do número de contextos educativos que colabora com as IES para receber estagiários. Foi referido:

*“... eu acho que os cooperantes de prática deviam ser escolhidos, e não aqueles que aceitam, mas aqueles em que nós fomos à sala de aula e sabemos que eles são bons...”* (docente, subsistema politécnico público)

*“... eu acho que o estágio devia ser acompanhado por uma pessoa que soubesse. A questão*

*dos especialistas (...), eu acho que nós temos excelentes professores e professoras que podiam ser especialistas, e eu gostava de ver na Escola Superior de Educação especialistas que são efetivamente especialistas, e não são especialistas apenas porque não foram capazes de fazer o doutoramento. (...) Os estágios deviam ser acompanhados por professores especialistas que são professores de terreno que têm 20, 30 anos de ensino, mas que têm que ser escolhidos, têm que ser selecionados (...).*” (docente, subsistema politécnico público)

*“A coordenação de curso não tem propriamente uma ação na escolha dos lugares de estágio, são as coordenadoras das UC. O que eu acho que poderia ser feito é alargar-se o número de instituições que colaboram com a IES para receber estagiários, e aí provavelmente poderia ficar acautelada essa necessidade de, pelo menos uma vez, os alunos conseguirem estagiar num 1.º ano.”* (docente, subsistema politécnico público)

Os aspetos relacionados com a reestruturação dos planos de estudos envolvem, essencialmente, sugestões relacionadas com a consulta interdepartamental para processos de reestruturação de planos de estudo, a garantia de maior homogeneidade de conteúdos assegurados a nível da LEB entre IES, como ilustram os excertos abaixo:

*“(...) eu entendo que, pelo menos nestes momentos muito marcantes, de reestruturações curriculares, e apesar de não ser formalmente obrigatório, eu acho que seria de toda a conveniência que os docentes envolvidos no mestrado tivessem sido ouvidos e que se procedesse a um debate prévio, ou seja, antes de o processo estar consumado.”* (docente, subsistema universitário público)

*“Tendo em conta a minha experiência ao nível desta disciplina do mestrado, Temas Aprofundados do Português (...) eu acho mais preocupante que em muitas instituições haja uma carga letiva muito inferior à que temos aqui na Universidade. (...) Eu fico sempre muito preocupada, comparando a formação noutras instituições, com a falta de conteúdos que eu considero que são de base, que muitos alunos apresentavam. (...) Em termos mais globais (...) preocupa-me esta heterogeneidade no tipo de formações que nós temos aqui e concretamente em relação à Língua Portuguesa na importância que se dá ou não se dá a esta formação científica de base.”* (docente, subsistema universitário público)

Por último, os aspetos relacionados com a formação contínua de professores, partem do reconhecimento de que a formação inicial de professores não permite o desejável nível de aprofundamento das temáticas, nomeadamente no que às questões do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita diz respeito, e que, por isso, deveria haver também uma aposta na formação dos professores cooperantes que acompanham os estagiários. A este propósito, foi proposto pelos participantes:

*“Eu considero sinceramente que é nesse percurso prolongado no tempo que estes miúdos se desenvolvem (...) E por isso também temos que pensar, temos claramente que pensar em lógicas de formação contínua, consistentes para essas miúdas que fazem a formação, mas que daqui a dois anos ou três estão no terreno e que vão precisar de continuar a ser*

*acompanhadas.” (docente, subsistema politécnico público)*

*“Na formação inicial de professores se calhar tinham de observar mais (...) Eles precisam de ter onde observar (...) na formação contínua de professores para termos boas referências, bons modelos e sermos capazes de refletir. Porque nós aqui para baixo temos pouquíssimos bons modelos. Em cada escola há uma ou duas professoras que têm uma prática diferente e uma prática que nós conseguimos valorizar... a maioria acho que não mudou muito de quando eu andava à escola. (...) Para melhorar, investir na formação contínua de professores (...) Mandar os nossos experts falar dessas coisas. (...) Precisamos de formação contínua, de educadores, professores do 1.º, do 2.º e do 3.º CEB.” (docente, subsistema politécnico público)*

*“Depois poderemos encontrar outras medidas, nomeadamente uma maior formação contínua dos professores que acolham as nossas estudantes; será interessante que isso possa partir da Universidade e, sendo feito, seria uma mais-valia em relação a estas questões da aprendizagem da leitura e da escrita (...)” (docente, subsistema universitário público)*



## PRINCIPAIS CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Era intenção original do projeto averiguar em que medida os aspetos principais do conhecimento da língua e as descobertas da ciência da leitura e da escrita necessários a um ensino eficaz estão a ser integrados na formação inicial dos professores. Efetivamente, o ensino da leitura e da escrita implica um conjunto de conhecimentos científicos e pedagógicos específicos. Ser um leitor e escritor hábil/proficiente é condição necessária, mas não suficiente para ensinar bem a ler e a escrever.

Em primeiro lugar, é necessário os estudantes/futuros professores conhecerem bem a língua em que vão ensinar a ler e a escrever, conhecerem e compreenderem o funcionamento do sistema de escrita alfabético, assim como as características da fonologia e da ortografia do português. Este conhecimento explícito da língua, em particular ao nível da fonética, da fonologia e do código ortográfico, é necessário para o futuro professor ser capaz de analisar a linguagem oral, explicar a sua estrutura e aspetos formais, decompô-la em unidades menores, como sílabas ou fonemas, e dessa forma ser capaz de ensinar aos alunos como o sistema de escrita representa a fala. Do mesmo modo é crucial o conhecimento dos outros domínios da linguística (e.g. semântica, morfologia, sintaxe), quer para o ensino nas etapas iniciais da aprendizagem, quer para o trabalho sobre a compreensão da leitura e o processo de escrita. Este conhecimento da estrutura da língua desempenha também um papel fundamental na escolha e elaboração dos materiais pedagógicos, na instrução a dar e na compreensão dos erros dos alunos (e.g., Castles et al., 2018; Moats, 2020).

Em segundo lugar, é fundamental os estudantes/futuros professores conhecerem os processos cognitivos e linguísticos que estão implicados na leitura e na escrita, compreenderem como são adquiridos ao longo da aprendizagem, saberem que métodos e técnicas no domínio da didática da leitura e da escrita se têm revelado mais eficazes, e compreenderem os fatores que podem influenciar o sucesso na aprendizagem. Naturalmente, este conhecimento tem de se apoiar no estudo de evidências científicas e numa prática de constante atualização.

Finalmente, na preparação dos estudantes/futuros professores importa assegurar oportunidades de prática de ensino supervisionada em domínios/conteúdos específicos. A aplicação do conhecimento específico para o ensino da leitura e da escrita na prática pedagógica exige a oportunidade de observar professores mais experientes e de praticar regularmente, com alunos diferentes e grupos de dimensão variável, sob supervisão. Exige também o exercício sistemático e refletido de planificação, ensino e avaliação utilizando as técnicas de ensino que se têm mostrado mais eficazes, para alunos com e sem dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita (e.g., Boyd et al., 2009; Darling-Hammond, 2006; Feiman-Nemser & Buchmann, 1985; Jensen et al., 2016). O conhecimento dos padrões usuais de dificuldades de leitura e escrita e dos fatores que podem condicionar o sucesso na sua aprendizagem são cruciais para os professores serem capazes de: identificar crianças em risco; avaliar, de forma precisa e rigorosa, o desempenho na leitura e na escrita, pondo em evidência a evolução do conhecimento e

mecanismos implicados em cada uma das habilidades; detetar precocemente dificuldades e definir a intervenção mais adequada à evolução de cada criança; avaliar a própria intervenção de modo a procederem à necessária adequação para a melhoria da sua qualidade. De notar que os resultados dos alunos portugueses nos estudos internacionais que avaliam a compreensão na leitura em diferentes idades (PIRLS, aos 9/10 anos; PISA, aos 15 anos) mostram que cerca de 20% dos nossos alunos têm fracos desempenhos na leitura e que esta percentagem se mantém constante ao longo de todo o Ensino Básico. Neste sentido, a plena preparação dos estudantes/futuros professores requer o domínio dos conhecimentos e competências específicos para identificar os alunos cuja aprendizagem fica aquém do esperado e intervir na superação das dificuldades manifestadas.

Paralelamente pretendia-se conhecer o perfil académico e profissional dos professores do ensino superior que asseguram a formação inicial. Conhecer quem são e que experiência têm estes docentes constitui uma informação a ter em conta para compreender possibilidades e constrangimentos que estão a ocorrer ao nível da formação para o ensino-aprendizagem-avaliação da leitura e da escrita. A formação académica de base destes docentes, mas também o envolvimento que têm em investigação e atividades de desenvolvimento podem apoiar a produção de recomendações, como é pretendido neste estudo.

**No que diz respeito à preparação científica e pedagógica dos estudantes/futuros professores conclui-se que:**

Primeira constatação: A maioria das licenciaturas têm explícitos todos ou quase todos os domínios da estrutura da linguagem e do estudo da língua (fonética, fonologia, morfologia, ortografia, semântica e sintaxe e estrutura do discurso/texto).

Segunda constatação: Há menos evidência do ensino da ciência da leitura e da escrita. Efetivamente, algumas componentes indispensáveis a um ensino eficaz da leitura e da escrita estão omissas nas fichas de unidade curricular (e.g., consciência fonémica e relação entre linguagem oral e escrita, método fónico, fluência na leitura). As Didáticas Específicas do Português abordam a prática pedagógica essencialmente do ponto de vista teórico e privilegiam sobretudo a componente de ensino, em ambos os níveis de formação, licenciatura e mestrado.

Terceira constatação: Uma análise por instituição de ensino superior mostra que as omissões na formação da licenciatura em Educação Básica tendem a manter-se em alguns dos mestrados que habilitam para a docência.

Quarta constatação: A avaliação dos conhecimentos científico-pedagógicos é, na maioria das instituições, efetuada através da combinação de testes escritos com trabalhos práticos. Do reportado nas entrevistas ficam claras as situações que são objeto dos trabalhos de natureza prática, a saber: o desempenho das crianças em tarefas de

leitura e escrita, a análise de erros e comentários à atuação do professor, e a escolha ou elaboração de materiais didáticos. No entanto, são menos evidentes os conhecimentos concretos e as competências pedagógicas que são objeto de avaliação e cujo domínio é exigido. Nalguns casos, os temas sobre os quais incidem os trabalhos decorrem da escolha do próprio aluno.

Quinta constatação: Existe uma clara tendência para privilegiar bibliografia (em particular livros) de autores e editoras/entidades nacionais. Nas referências escolhidas como leituras obrigatórias há menos artigos científicos e manuais publicados em revistas ou editoras internacionais com processo de revisão por pares. Não parecem existir, na bibliografia obrigatória das UC, livros de referência no domínio da psicolinguística. Dos testemunhos dos entrevistados, a seleção das referências atende aos conteúdos a ensinar, mas é, em parte, condicionada pelo fraco domínio de línguas estrangeiras por parte dos estudantes e pela falta de tempo que têm para leituras mais extensas ou complexas. Pelo reportado nos estudos de caso, é sobretudo ao nível do mestrado que a leitura e análise de artigos científicos são introduzidas.

Sexta constatação: Nos cursos de licenciatura é residual a referência à prática pedagógica específica da leitura e escrita, à sua planificação, ensino e avaliação. Do que foi reportado pelos entrevistados, tal deve-se, em parte, ao facto desta iniciação à prática profissional depender em larga medida do contexto em que ocorre. Alguns testemunhos permitem ainda concluir que a iniciação à prática profissional é, nalguns casos, articulada com as aulas teórico-práticas das UC de Didáticas Específicas, no entanto essa articulação fica por vezes dependente da organização do plano de estudos sendo mais bem conseguida com as UC de DE que coincidem com o mesmo semestre das UC de IPP.

Sétima constatação: Apesar de nos mestrados haver mais prática pedagógica de aplicação dos conhecimentos do que na licenciatura em Educação Básica, esta continua a ser descrita de forma genérica. Tal é explicado pelos entrevistados como resultante das condições existentes para a realização dos estágios que condicionam os grupos, as turmas e os anos de escolaridade com que os alunos têm contacto durante o período de estágio. Por regra, nas UC de prática de ensino supervisionada, os alunos são colocados numa única turma que acompanham ao longo de todo o semestre ou ano escolar e, por isso, a experiência pedagógica adquirida está dependente da turma, ano de escolaridade e trabalho desenvolvido pelo professor cooperante. Os testemunhos dos entrevistados revelaram que os estudantes podem concluir a sua habilitação sem ter contacto com todos os anos de escolaridade, logo sem experiência pedagógica em contexto real de ensino e avaliação da leitura e da escrita nas suas diferentes etapas de aprendizagem.

Oitava constatação: A maioria dos cursos de licenciatura e de mestrado não incluem nos seus programas as dificuldades específicas de aprendizagem da leitura e da escrita. Esta omissão encontrada na fase de análise documental foi corroborada pelos testemunhos dos entrevistados e foi justificada com: a opção de abordar outros conteúdos (e.g., outras perturbações que comprometem o desenvolvimento cognitivo e motor ou o Português como segunda língua), as práticas profissionais em contexto da escola (e.g., os alunos com dificuldades específicas na aprendizagem da leitura e da escrita desenvolvem trabalho em sessões individuais ou de pequeno grupo com o professor de educação especial), a dependência da identificação das necessidades por parte dos próprios estudantes/futuros professores.

Nona constatação: A maior parte dos docentes, formadores de professores, possui o doutoramento (embora nas IES privado essa maioria corresponda a pouco mais de metade) e tem habilitações académicas na área do Português, embora apenas em cerca de metade essa formação seja no ramo educacional.

Décima constatação: A maior parte dos docentes é do género feminino, colabora com as IES em regime de tempo integral (embora existam assimetrias entre as IES público e as IES privado) e enquadra-se na categoria profissional de Professor Auxiliar, no subsistema universitário, e de Professor Adjunto, no subsistema politécnico (embora existam também assimetrias entre as IES público e as IES privado – com percentagem superior de docentes enquadrados nesta categoria profissional nas IES público -, e entre subsistemas de ensino superior – com percentagem mais elevada no subsistema universitário público do que no subsistema politécnico público).

Décima primeira constatação: As referências a experiência de docência nos ensinos básico e secundário são em número reduzido (cerca de um terço dos docentes), quer nas IES público, quer nas IES privado, sendo que, no caso das IES público, ocorre predominantemente no subsistema politécnico.

Décima segunda constatação: A maioria dos docentes refere ligação a Centros de Investigação (CI) na área dos cursos (predominantemente nas IES universitário), alguns dos quais na área do Português, sendo que, nas IES privado, são residuais os que se estão relacionados com a área do Português. Apesar desta ligação a CI, são residuais as referências ao envolvimento em projetos e principalmente os relacionados com o foco do estudo. Este frágil envolvimento foi atribuído à dispersão de UC que os docentes têm de assegurar e ao volume de atividades de carácter organizacional e burocrático, em detrimento de tempo para outras atividades de desenvolvimento profissional, nomeadamente as associadas à investigação com foco na leitura e na escrita.

Décima terceira constatação: Existem algumas referências a publicações na forma de livro ou capítulo de livro, atas ou ebooks, porém nem todas se centram na área do Português e são em número reduzido as que incidem sobre questões da leitura e da escrita. Alguns docentes, embora em número residual, referem publicações de caráter pedagógico-didático, na forma de manuais escolares e cadernos didáticos.

Décima quarta constatação: Os docentes referem publicações na forma de artigos, sendo que o volume de publicação individual é baixo. As referências a artigos relacionados com o Português (domínio da leitura e da escrita) são em número reduzido. O número de publicações de artigos em revistas indexadas na *Scopus* ou *Web of Science* é baixo. No caso dos docentes de IES politécnico a publicação de artigos, de um modo geral, é de um único autor, enquanto nas universidades há uma distribuição equilibrada entre publicações de um único autor e publicações por dois ou três autores.

Décima quinta constatação: Os coordenadores de curso que afirmam não ter condições para, na distribuição de serviço docente, garantir uma adequada relação entre a formação académica e de investigação dos docentes com as UC que asseguram no domínio do ensino da leitura e da escrita, indicam, maioritariamente, constrangimentos relacionados com a falta de professores especialistas e com questões organizacionais.

Em face do exposto, parece-nos que o primeiro passo, indispensável a um conhecimento detalhado e rigoroso de “como estão a ser preparados os futuros professores para o ensino da leitura e da escrita” e ao sucesso de qualquer medida no sentido de melhorar a formação inicial, deve passar por uma clarificação da informação constante nas FUC e do estímulo aos professores para que desenvolvam atividades de desenvolvimento profissional em linha com as UC que asseguram, neste caso no domínio do ensino da leitura e da escrita. No que às FUC diz respeito, importa procurar-se uma definição mais elucidativa dos objetivos, dos conteúdos programáticos e das metodologias de ensino, incluindo a explicitação dos conhecimentos e competências pedagógicas que são objeto de avaliação e a descrição do modo como são evidenciadas. De notar que a viabilidade desta última proposta implica um nível de detalhe e especificação superior ao que é atualmente fornecido nos respetivos campos das FUC, assim como a articulação entre os diferentes elementos que as constituem.

Face aos resultados obtidos, é possível enunciar um conjunto de **Recomendações** que têm como objetivo contribuir para a melhoria da formação dos futuros professores, a saber:

- integrar nos planos de estudo o atual conhecimento científico sobre os processos psicolinguísticos envolvidos na leitura e na escrita, o seu ensino-aprendizagem, as especificidades que derivam das características da língua e do código ortográfico do Português Europeu, e as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita;
- alargar o estudo e compreensão do conhecimento científico ao que é produzido a nível internacional e em diversas áreas disciplinares (da educação, à linguística, passando

pelo conhecimento nos domínios da psicolinguística e neurociências);

- rever e atualizar regularmente a informação bibliográfica obrigatória fornecida aos estudantes, e incluir artigos científicos e manuais publicados em revistas ou editoras internacionais com processo de revisão por pares;
- definir os conhecimentos e competências científico-pedagógicas que os estudantes/futuros professores devem adquirir/demonstrar no decurso da formação;
- definir as experiências de prática pedagógica, incluindo o exercício de planificação, ensino e avaliação, que são indispensáveis à formação para o ensino da leitura e da escrita;
- garantir a oportunidade de observação/simulação de boas práticas, e de exercício da planificação, ensino e avaliação, sob supervisão, das diferentes componentes do ensino da leitura e escrita, nas diferentes etapas do processo de aprendizagem e com grupos de crianças de dimensão e desempenho variáveis, incluindo de crianças com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita;
- estruturar a formação de forma integrada e sequencial, articulando o que é abordado nas diferentes UC da licenciatura e do mestrado, de modo a i) garantir que os conhecimentos e competências pedagógicas indispensáveis a um ensino eficaz da leitura e da escrita são assegurados, e ii) assegurar o progressivo domínio e prática dos conhecimentos e competências pedagógicas;
- reconhecer que a formação inicial de professores é importante e, por isso, a ela afetar docentes com perfil académico adequado e com investimento em atividades de investigação educacional;
- criar condições internas, nas IES, para o fortalecimento de dinâmicas de trabalho colaborativo mais efetivas e sistemáticas, nomeadamente quanto à investigação associada às UC que cada docente assegura, quer através da redução do esforço associado à componente de gestão organizacional e burocrática do trabalho, quer da diminuição da dispersão das UC, quer ainda da garantia da estabilidade do corpo docente;
- zelar e acompanhar a relação entre o envolvimento docente em projetos e a respetiva produção e divulgação do conhecimento, nomeadamente projetos interdisciplinares relacionados com o foco deste estudo (ensino e aprendizagem da leitura e da escrita);
- estudar condições que promovam a divulgação de conhecimento produzido em revistas reconhecidas no meio académico e, em particular, as que são indexadas na *Scopus* e/ou *Web of Science*;
- perspetivar formas institucionais para docentes que, não tendo formação académica de base no campo educacional, promovam oportunidades de desenvolvimento profissional relacionadas com o exercício da docência e com as UC nos níveis escolares para os quais estão a formar;
- criar um *template* de Ficha CV mais estruturado, que uniformize a informação e apoie os próprios docentes no diagnóstico sobre a sua adequação às UC que asseguram. Apesar de ter havido uma melhoria da Ficha de CV dos docentes, usada pela A3ES,

seria importante melhorá-la. Dada a relevância que o perfil académico e profissional dos docentes pode ter na qualidade dos cursos e na formação dos estudantes, este procedimento poderia contribuir para a melhoria, não só do processo de avaliação/acreditação dos cursos, como estimularia as próprias IES a criarem condições para que o corpo docente invista em atividades adequadas de desenvolvimento profissional. Neste sentido, considera-se que as fichas de CV deviam incluir os seguintes de campos específicos de recolha de dados:

- vínculo dos docentes aos Centros de Investigação que referem;
- tipo de reconhecimento pela FCT do Centro de Investigação que está a ser tido em consideração quando é referida essa pertença;
- participação em projetos de investigação (com especificação de vários parâmetros associados, nomeadamente as que este estudo identificou e que constam da grelha construída para a análise – Anexo 7);
- atividades de desenvolvimento de natureza profissional, com especificação de uma diversidade de atividades possíveis, nomeadamente as que este estudo identificou;
- publicações por tipo (revistas nacionais/internacionais; indexadas *Scopus* ou *Web of Science*/outras indexações/outro tipo de publicação).

Em síntese, o domínio da leitura e da escrita é importante para o sucesso dos alunos e para o desenvolvimento de competências em linha com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017). Neste sentido, e esperando-se que os estudantes/futuros professores sejam adequadamente preparados para ensinar a ler e a escrever, o estudo fornece elementos que permitem às IES aprofundar uma reflexão sobre a formação que estão a oferecer e sobre a adequação do perfil dos professores formadores às UC que dela devem constar. A adequação deste perfil constrói-se não só pela formação académica inicial que estes professores possuem ao entrar na carreira, mas também pelas atividades de desenvolvimento profissional associadas à investigação em domínios que contribuam para o avanço do conhecimento dos processos relacionados com o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.



## BIBLIOGRAFIA

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.
- Afdal, H., & Spernes, K. (2018). Designing and redesigning research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 215-228.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Anderson, R. C. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading*. ERIC.
- Araújo, L., Carvalho, C., Fernandes, S., Leite, I., Morais, J., & Querido, L., (2010). Estudo longitudinal para estabelecimento de níveis de referência do desenvolvimento da leitura e da escrita do 1.º ao 6.º ano de escolaridade (Relatório Final, entregue ao Ministério da Educação). Reitoria da Universidade de Lisboa.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. McKinsey.
- Bates, T., Swennen, A., & Jones, K. (2010). *The professional development of teacher educators*. Routledge.
- Bokdam, J., & van den Ende, I. (2014). *Teaching teachers: Primary teacher training in Europe - State of affairs and outlook*. European Parliament's Committee on Education and Culture. Disponível em <http://www.europarl.europa.eu/studies>
- Böttcher-Oschmann, F., Ophoff, J. G., & Thiel, F. (2021). Preparing teacher training students for evidence-based practice promoting students' research competencies in research-learning projects. *Frontiers in Education*, 642107. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.642107>
- Boyd, D. J., Grossman, P. L., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2009). Teacher Preparation and Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 416-440. <https://doi.org/10.3102/0162373709353129>
- Brady, S., & Moats, L. C. (1997). *Informed instruction for reading success: Foundations for teacher preparation*. International Dyslexia Association.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). Programa e metas curriculares de português do Ensino Básico. Ministério da Educação e Ciência. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb\\_julho\\_2015.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf)
- Cao, Y., Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Toom, A. (2021). A survey research on finnish teacher educators' research-teaching integration and its relationship with their approaches to teaching. *European Journal of Teacher Education*, 1-28. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1900111>
- 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), 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Chall, J. (1967). *Learning to read: The great debate*. McGraw-Hill.

- Cochran-Smith, M. (2005).** Studying teacher education: What we know and need to know. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 301-306. <https://doi.org/10.1177%2F0022487105280116>
- Cochran-Smith, M. (2003).** Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 5–28. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00091-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00091-4)
- Cochran-Smith, M., & Demers, K. E. (2008).** Teacher education as a bridge? Unpacking curriculum controversies. In F. M. Connelly, *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 261–281). California: Sage.
- Cochran-Smith, M., Grudnoff, L. Orland-Barak, L., & Smith, K. (2020).** Educating teacher educators: International Perspectives. *The New Educator*, 16(1), 5–24. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2019.1670309>
- Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S., & Major, L. E. (2014).** What makes great teaching? Review of the underpinning research. Project Report. Sutton Trust.
- Conselho Nacional de Educação (2019).** Regime de seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e ensinos básico e secundário. Autor.
- Conselho Nacional de Educação (2016).** Formação inicial de educadores e professores e acesso à Profissão. Autor.
- Conselho Nacional de Educação (2015).** Formação inicial de professores. In M. C. Gregório & E. Ferreira (Eds.), *Textos do Seminário realizado na Universidade do Algarve*, 29 de abril de 2015. Autor.
- Czerniawski, G., Guberman, A., & MacPhail, A. (2017).** The professional developmental needs of higher education-based teacher educators: An international comparative needs analysis. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 127–140. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1246528>
- Darling-Hammond, L. (2000).** How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3).
- Darling-Hammond, L. (1999).** Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1).
- Darling-Hammond, L. (2006).** Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Darling-Hammond, L., et al. (2017).** Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world - Preparing profession-ready teachers. John Wiley & Sons.
- 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).
- Dehaene, S. (2010).** Reading in the brain: The science and evolution of a human invention. Penguin Books.
- Department for Education (2012).** What is the research evidence on writing? Research report DFE-RR238. Department for Education. Disponível em <https://www.gov.uk/government/uploads/system/.../DFE-RR238.pdf>

**DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2021).** Estudo de diagnóstico de necessidades docentes de 2021 a 2030. Autor.

**DGEEC (2019).** Desempenho a português dos alunos que ingressam no ensino superior. Autor.

**Diário da República. (2007, February 22).** Decreto-Lei, n.º 38, de 22 de fevereiro de 2007. Retrieved September 23, 2022, from [https://www.dgae.mec.pt/download/legislacao/gestao\\_de\\_recursos\\_humanos/20070222\\_dl\\_43.pdf](https://www.dgae.mec.pt/download/legislacao/gestao_de_recursos_humanos/20070222_dl_43.pdf)

**Diário da República. (n.d.). Decreto-Lei n.º369/2007, de 5 de novembro - Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.** Retrieved September 23, 2022, from <https://files.dre.pt/Is/2007/11/21200/0803208040.pdf>

**Ehri, L. C., & Flugman, B. (2018).** Mentoring teachers in systematic phonics instruction: Effectiveness of an intensive year-long program for kindergarten through 3rd grade teachers and their students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 31(2), 425-456.

**Elsen, M., Visser-Wijnveen, G., Van Der Rijst, R., & Van Driel, J. (2009).** How to strengthen the connection between research and teaching in undergraduate university education. *Higher Education Quarterly*, 63(1), 64-85. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00411.x>

**Estrela, M. T., Esteves, M., & Rodrigues, A. (2002).** Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000). Porto Editora.

**European Association for Quality Assurance in Higher Education, European Students' Union, European University Association, European Association of Institutions in Higher Education, Education International, Businesseurope, European Quality Assurance Register for Higher Education EQAR. (2015).** Standards and guidelines for quality assurance in the european higher education area (ESG). Eurash. Disponível em [https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG\\_2015.pdf](https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf)

**European Commission (2007).** Conclusions of the council and of the representatives of the governments of the member states, meeting within the council of 15 November 2007 (2007/C 300/07). Autor. Disponível em <https://eur-lex.europa.eu>

**European Commission (2014).** Council conclusions of 20 May 2014 on effective teacher education (2014/C 183/05). Autor. Disponível em <https://eur-lex.europa.eu/>

**Feiman-Nemser, S., & Buchmann, M. (1985).** Pitfalls of Experience in Teacher Preparation. *Teachers College Record*, 87(1), 53-65. <https://doi.org/10.1177/016146818508700107>

**Fung, D. (2017).** A connected curriculum for higher education. UCL Press.

**Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C., & Whitty, G. (2000).** Teacher education in transition: Reforming professionalism? Open University Press.

**Goodman, K. S. (1969).** Analysis of oral reading miscues: Applied psycholinguistics. *Reading Research Quarterly*, 9-30. <https://doi.org/10.2307/747158>

**Graham, S. (2019).** Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43(1). <https://doi.org/10.3102/0091732X1882112>

**Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012).** Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide (NCEE 2012-4058). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Disponível em [http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications\\_reviews.aspx#pubsearch](http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications_reviews.aspx#pubsearch)

**Graham, S., & Santangelo, T. (2014).** Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 27, 1703–1743. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-014-9517-0>

**Griffiths, V., Thompson, S., & L. Hryniewicz, L. (2014).** Landmarks in the professional and academic development of mid-career teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 37(1), 74–90. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.825241>

**Grossman, P., & McDonald, M. (2008).** Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45(1), 184-205. <https://doi.org/10.3102%2F0002831207312906>

**Guilbert, D., Lane, R., & Van Bergen, P. (2016).** Understanding student engagement with research: A study of pre-service teachers' research perceptions, research experience, and motivation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(2), 172-187. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1070118>

**Gutman, M. (2021).** From teacher to senior teacher educator: Exploring the teaching-research nexus in Israeli academic colleges of education. *Journal of Education for Teaching*, 47(3), 439–453 <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1886570>

**Hattie, J., (2009).** Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.

**Healey, M. (2005).** Linking research and teaching: Exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. In R. Barnett (Ed.), *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching* (pp. 67-78). McGraw Hill / Open University Press.

**Healey, M., & Jenkins, A. (2006).** Strengthening the teaching-research linkage in undergraduate courses and programs. *New Directions for Teaching and Learning*, 107, 43-53. <https://doi.org/10.1002/tl.244>

**IAVE (2017).** Resultados Globais PIRLS 2016/ePIRLS 2016 – Portugal. Literacia e Leitura/ eLiteracia e Leitura Online. Autor.

**International literacy association (Ed.). (2018).** Standards for the preparation of literacy professionals 2017. International Literacy Association.

**Jensen, B., Roberts-Hull, K., Magee, J., & Ginnivan, L. (2016).** Not so elementary: Primary school teacher quality in top-performing systems. National Center on Education and the Economy.

**Kolinsky, R., Leite, I., Carvalho, C., Franco, A., & Morais, J. (2018).** Completely illiterate adults can learn to decode in 3 months. *Reading and Writing*, 31(3), 649–677. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9804-7>

- Lourenço, V., Duarte, A., Nunes, A., Amaral, A., Gonçalves, C., Mota, M., & Mendes, R. (2019).** Pisa 2018 – Portugal Relatório Nacional. Instituto de Avaliação Educativa.
- Kolinsky, R., Morais, J., Cohen, L., & Dehaene, S. (2018).** Les Bases Neurales de l'apprentissage de la lecture. *Lingue Française*, N° 199(3), 17–33. <https://doi.org/10.3917/lf.199.0017>
- Korthagen, F. (2000).** Teacher educators, from neglected group to spearheads in the development of education. In G. Willems, J. Stakenborg, & W. Veugelers (Eds.), *Trends in Dutch teacher education* (pp. 36–49). Garant.
- Korthagen, F. A. J. (2010).** How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407-423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>
- Kyaw, M. T. (2021).** Factors influencing teacher educators' research engagement in the reform process of teacher education institutions in Myanmar. *SAGE Open*, 1–12 <https://doi.org/10.1177/21582440211061349>
- Leite, C. (2019).** Teaching, learning and research – An analysis of the academic and political agenda, in M. H. Pedrosa-de-Jesus, & D. M. Watts (Eds), *Academic growth in higher education: Questions and answers* (pp. 19-30). Brill Sense.
- Lopes, J., Spear-Swerling, L., Oliveira, C., Velasquez, M. G., Almeida, L., S., ... Cheesman, E. (2014).** Ensino da leitura no 1.º ciclo do ensino básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores. 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: IAVE.
- Lunenberg, M. (2010).** Characteristics, scholarship and research of teacher educators. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 676–680). Elsevier.
- McCartney, E., Marwick, H., Hendry, G., & Ferguson, E. C. (2018).** Eliciting student teacher's views on educational research to support practice in the modern diverse classroom: A workshop approach. *Higher Education Pedagogies*, 3(1), 342-372. <https://doi.org/10.1080/23752696.2018.1498748>
- McCutchen, D. (2000).** Knowledge, processing, and working memory: Implications for a theory of writing. *Educational Psychologist*, 35(1), 13–23. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501\\_3](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_3)
- McCutchen, D., Abbott, R., Green, L., Beretvas, S., Cox, S., ..., Gray, A. (2002).** Beginning literacy: Links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 69-86. <https://doi.org/10.1177/002221940203500106>
- McCutchen, D., Green, L., Abbott, R. D., & Sanders, E. A. (2009).** Further evidence for teacher knowledge: supporting struggling readers in grades three through five. *Reading and Writing*, 22(4), 401-423. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9163-0>
- Ministério da Educação e Ciência. (14 de Maio de 2014).** Regime Jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, Decreto-Lei n.º 79/2014, Diário da República Eletrónico, n.º 92, Série I, pp. 2819-2828 (2014). Disponível em <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/79/2014/05/14/p/dre/pt/html>

**Moats, L. C. (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), 75-91. <https://doi.org/10.1080/19404158.2014.941093>

**Moats, L. C. (2009a).** Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22, 379-399. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9162-1>

**Moats, L. C. (2009b).** Still wanted: Teachers with knowledge of language. *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 387-391. <https://doi.org/10.1177/0022219409338735>

**Moats, L. C. (1999).** Teaching reading is rocket science. *American Federation of Teachers*.

**Moats, L. C. (2020).** Teaching reading is rocket science: What expert teachers of reading should know and be able to do. *American Federation of Teachers*.

**Moats, L. C., Foorman, B. R. (2003).** Measuring teachers' content knowledge of language and reading. *Annals of Dyslexia*, 53, 23-45. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0003-7>

**Morais, J. (2013).** *Alfabetizar em democracia*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

**Murray, J., & Kosnik, C. (2011).** Academic work and identities in teacher education. *Journal of education for teaching*, 37(4), 243-246. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.587982>

**National Council on Teacher Quality (NCTQ) (2020).** Program performance in early reading instruction: Teacher Prep Review. <https://www.nctq.org/publications/2020-Teacher-Prep-Review:-Program-Performance-in-Early-Reading-Instruction>

**NCTQ. (2021).** Early Reading. National Council on Teacher Quality. Washington, DC: <https://www.nctq.org/review/standardDetails/Early-Reading>

National Reading Panel. (2000). Report of the National Reading Panel: Reports of the subgroups. U.S. Department of Health and Human Services, National Institute of Health.

**Nóvoa, A. (2019).** Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, 19(1), 198-208.

**Obwegeser, N., & Papadopoulos, P. (2016).** Integrating research and teaching in the IS classroom: Benefits for teachers and students. *Journal of Information Systems Education*, 27(4), 249-258. <https://aisel.aisnet.org/jise/vol27/iss4/4/>

**OECD (2019).** Working and learning together. Rethinking human resource policies for schools. OECD Publishing.

**OECD (2018).** "Who wants to become a teacher and why?". *Teaching in Focus*, 22 <https://doi.org/10.1787/d6a81156-en>

**OECD (2017).** What do we know about teachers' selection and professional development in high-performing countries? OECD 2017 PISA In Focus 2017/70 (March). OECD Publishing.

**Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., & Seidenberg, M. S. (2001).** How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest*, 2(2), 31-74. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.00004>

**Reis, A., Faísca, L., & Fernandes, T. (2020, September 22).** A incidência de dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. *Ler*. Retrieved September 23, 2022, from <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/a-incidencia-de-dificuldades-de-aprendizagem-da-leitura-e-da-escrita>

**Reis, A. B., Seabra, C., Nunes, L. C., Carneiro, P., Freitas, P., Ferreira, R. (2021).** O impacto do professor nas aprendizagens dos alunos - Estimativas para Portugal. *EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo*.

**Rivkin, S., Hanushek, E., & Kain, J. (2005).** Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2). <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>

**Rose, J. (2006).** Independent Review of the teaching of early reading: Final report. Department for Education and Skills.

**Shanahan, T. (2019).** Reading-writing connections. In S. Graham, C. A. MacArthur, & M. Hebert (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 309-332). New York: Guilford Press.

**Smith, K. (2015).** The role of research in teacher education. *Research in Teacher Education*, 5(2), 43-46. <https://doi.org/10.15123/PUB.4767>

**Snoek, M., Swennen, A., & van der Klink, M. (2011).** The quality of teacher educators in the European policy debate: Actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education*, 37(5), 651-664. <https://doi.org/10.1080/19415257.2011.616095>

**Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998).** Preventing reading difficulties in young children. National Academy Press. <https://doi.org/10.1002/pits.10011>

**Spear-Swerling, L. (2007).** The research-practice divide in beginning reading. *Theory into Practice*, 46, 1-8.

**Spear-Swerling, L., Brucker, P. O., & Alfano, M. P. (2005).** Teachers' literacy-related knowledge and self-perceptions in relation to preparation and experience. *Annals of Dyslexia*, 55(2), 266-296. <https://doi.org/10.1007/s11881-005-0014-7>

**Stenhouse, L. (1987).** *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.

**Swennen, A., & Van Der Klink, M. (2009).** Epilogue: Enhancing the profession of teacher educators. In *Becoming a Teacher Educator: Theory and Practice for Teacher Educators* (pp. 219-225). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8874-2\\_16](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8874-2_16)

**TTF - Teacher Task Force (2022).** International Task Force on Teachers for Education 2030 - Strategic Plan 2022-2025. TTF.

**Treiman, R. (2018).** Teaching and learning spelling. *Child Development Perspectives*, 12(4), 235-239. <https://doi.org/10.1111/cdep.12292>

**Uhry, J. K., & Shepherd, M. J. (1993).** Segmentation/spelling instruction as part of a first-grade reading program: Effects on several measures of reading. *Reading Research Quarterly*, 28(3), 219-233. <https://doi.org/10.2307/747995>

**UNESCO (2021).** The transformative work of teachers. In *Reimagining our futures together: A new social contract for education* (pp. 79-90). UN.

**Yoncheva, Y. N., Blau, V. C., Maurer, U., & McCandliss, B. D. (2010).** Attentional focus during learning impacts N170 ERP responses to an artificial script. *Developmental Neuropsychology*, 35, 423–445. <https://doi.org/10.1080/875656412010480918>

**Walsh, K. (2022, Julho 6).** Challenging the comfortably entrenched: reflections on my 20+ years pushing for evidence-based teacher preparation in the U.S. [Keynote speaker]. *Teacher Education: Building an agenda for the 21st century*, Porto. <https://www.youtube.com/watch?v=ciRnCXxYQGE>

**Walsh, K., Glaser, D., & Wilcox, D. D. (2006).** What education schools aren't teaching about reading and what elementary teachers's aren't learning. National Council on Teacher Quality. <https://www.nctq.org/publications/What-Education-Schools-Arent-Teaching-About-Reading----and-What-Elementary-Teachers-Arent-Learning>

**Willems, G., Stakenborg, J., & Veugelers, W. (Eds.). (2000).** Trends in Dutch teacher education. Garant.

**Winaryati, E., Mardiana, & Hidayat, M. T. (2020).** Conceptual framework of evaluation model on 4 C's-based learning supervision. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(8), 173-193. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.8.10>





## ANEXO I

What Education Schools Aren't Teaching | May 2006

### APPENDIX B: SAMPLE OF SYLLABI

#### HIGHLY RATED SYLLABUS

Texas A&M University

Department of Teaching, Learning and Culture

Bachelor of Science in Interdisciplinary Studies with Certification in EC-Grade 4 Generalist

Course Title: RDNG 301: Reading Acquisition in Early Childhood Education

#### READING COURSE

TExES Examination Competencies — English Language Arts/Reading (40% of examination)

- Oral Language
  - Phonology and Phonemic Awareness
  - Alphabetic Principle
  - Literacy Development and Practice
  - Word Analysis and Decoding
  - Reading Fluency
  - Reading Comprehension
- } all five components

*Note: The TExES Examination is based upon SBEC Standards and the Texas Essential Knowledge and Skills (TEKS)*

#### A. CATALOG DESCRIPTION

Focuses on competencies considered essential for effective Early Childhood reading instruction; studies recent research and instructional trends; reviews materials, procedures and strategies deemed to be essential for effective teaching and reading.

#### B. CATALOG DESCRIPTION

- a. Dr. Barbara Erwin, Clinical Professor
- b. Assistant Department Head for Undergraduate Programs
- c. Office: 308 Harrington Phone: 845-8 189
- d. E-mail: b e ea Office Hours: by appointment

**C. PRE-REQUISITES: JUNIOR CLASSIFICATION; CO-REQUISITE RDNG 312**

**D. COURSE GOAL**

To prepare early childhood teacher candidates to facilitate development and use effective reading strategies for children in grades EC-4. The future teachers will be familiar with the Texas Essential Knowledge and Skills (TEKS) and will be able to apply this understanding to the instruction of children in the areas of word analysis, literacy development and comprehension.

**E. COURSE OBJECTIVES:**

Students will be able to:

skills based

- Examine strategies for teaching, listening and speaking and choose the most effective strategies for teaching children from diverse groups.
- Demonstrate an understanding of phonological and phonemic awareness and utilize a variety of approaches in helping beginning readers.
- Articulate their understanding of the alphabetic principle and translate this understand into instruction with beginning reading.
- Examine the various literacy processes that support beginning reading and writing and demonstrate a variety of effective practices that support these processes.
- Demonstrate and understanding of word identification strategies and be able to implement effective instructional strategies with beginning readers and writers.
- Describe the relationship between fluency and comprehension. *good!*
- Recognize the importance of reading comprehension and be able to teach young children strategies that will improve their understanding of what they read.

**F. COURSE TOPICS**

Course Topics Based upon TExEX Examination Competencies for Language Arts/Reading

| Topic   | TExES Competencies   | Resources   |
|---|--|---|
| <b>Topic 1</b><br>Oral Language                       | Oral Language: Teachers of young children understand the importance of oral language, know the developmental processes of oral language, and provide a variety of instructional opportunities for young children to develop listening and speaking skills. | Heilman, Blair & Rupley, Chapter 3                                      |
| <b>Topic 2</b><br>Phonological and Phonemic Awareness | Phonology and Phonemic Awareness: Teachers of young children understand the components of phonological and phonemic awareness and utilize a variety of approaches  | Heilman, Blair & Rupley, Chapter 4<br><i>Put Reading First</i> , pp1-10 |

What Education Schools Aren't Teaching **May 2006**

|   |   |  |
|---|---|--|
|   | to help young children develop this awareness and its relationship to written language.   |  |
| <b>Topic 3</b><br>Alphabetic Principle              | <b>Alphabetic Principle:</b> Teachers of young children understand the importance of the alphabetic principle to teach English, know the elements of the alphabetic principle, and provide instruction that helps children understand that printed words consists of graphic representations that relate to the sounds of spoken language in conventional and intentional ways. | Heilman, Blair & Rupley, Chapter 4   |
| <b>Topic 4</b><br>Literacy Development and Practice | Literacy Development and Practice: teachers of young children understand that literacy develops over time and progresses from emergent to proficient stages. Teachers use a variety of contexts to support the development of young children's literacy.  | Heilman, Blair & Rupley, Chapter 4   |
| <b>Topic 5</b><br>Word Analysis and Decoding        | <b>Word Analysis and Decoding:</b> Teachers understand the importance of <b>word analysis and decoding</b> to reading and provide many opportunities for children to improve their work analysis and decoding abilities.  | Heilman, Blair & Rupley, Chapter 5<br><i>Put Reading First</i> , pp 11-19  |
| <b>Topic 6</b><br>Reading Fluency                   | Reading Fluency: <b>Teachers understand the importance of fluency to reading comprehension</b> and provide many opportunities for children to improve their reading fluency.  | Heilman, Blair & Rupley, Chapter 8<br>Heilman, Blair & Rupley, Chapter 9<br><i>Put Reading First</i> , pp 21-31  |
| <b>Topic 7</b><br>Reading Comprehension             | Reading Comprehension: Teaches understand the importance of reading for understanding, know the <b>components of comprehension</b> , and teach young children strategies for improving comprehension.   | Heilman, Blair & Rupley, Chapter 6<br>Heilman, Blair & Rupley, Chapter 7<br><i>Put Reading First</i> , pp 33-45 & 47-57<br> <br><i>includes vocabulary</i> |

**Other topics addressed in the course:**

- Teacher effectiveness in reading
- Organization and management of reading programs
- Literature-based reading programs
- Content-area reading



### G. REQUIREMENTS

This is a three-hour course (3-0) taught from 8:00 to 10:30 a.m. on Thursday (no formal breaks will be taken during class time). Content delivery incorporates both lecture and collaborative group activities.

### H. ATTENDANCE

The university views class attendance as an individual student responsibility. Students are expected to attend class and to complete all assignment, Instructors are expected to give adequate notice of the dates on which major tests will be given and assignments will be due. The student is responsible for providing satisfactory evidence to the instructor to substantiate the reason for absence.

Attendance and class participation are extremely important for this class. Each class day will begin with a short daily quiz (usually 5 questions) over the reading materials you are assigned for that week (see exact dates and reading assignments below). You must be in class to take the quizzes and there will be no make-up of these daily quizzes given. **Because these are daily grades, you must be in class to get the grade.** The grades on these quizzes will make up a significant part of the total grade for the course. Other assignments may be made up according to the T M U University Rules and Regulations' Attendance Policy that states that students must notify a professor as soon as possible after the last date of the absence, but no later than the end of the 2nd working day after the absence.

### I. PARTICIPATION AND PROFESSIONALISM

All students in this class are expected to demonstrate the ethical and professional values associated with Early Childhood Level Education. It is critical that student adopt and exhibit a professional demeanor at each point in their teacher preparation. Evidence of professional dedication will be expected through all work during classes and practicum, seminar, internship and clinical experiences the EC-4 program.

#### Questions that assist in determining participation and professionalism:

- Were all materials handed in on time and prepared with clarity, precision and attention to detail?
- Have all encounters been of a positive nature with an attitude espousing an interest in learning.
- Has attendance in class and in field based assignments been punctual and consistent?
- Have opportunities for professional discussions been punctual and consistent?
- Does there appear to be a genuine concern for the welfare of classroom students?
- Are requirements handled with a strong sense of responsibility?
- Have team/group members been able to count on each other?
- Has professional behavior been exhibited as typified through deportment, dress, hygiene, and appearance?

**Texas A&M Code of Honor**

**“Aggies do not lie, cheat, or steal, nor do they tolerate those who do.”**

The Aggie Code of Honor is an effort to unify the aims of all Texas A&M men and women toward a high code of ethics and personal dignity. For most, living this ode will be no problem, as it asks nothing of person that is beyond reason. It only calls for honesty and integrity, characteristics that Aggies have always exemplified. The Aggie Code of Honor functions as a symbol to all Aggies promoting understanding and loyalty to truth, and confidence in each other.

Honor Council Rules and Procedures can be fund at <http://www.tamu.edu/aggiehonor/>

**J. CLASS ASSIGNMENTS**

- 1. Textbook Reading Assignments/Daily Quizzes (110 points).** Textbook reading assignments are very important. Not all of the important information for this course can be presented during class. You are expected to read assignments before you come to class (see dates below). At the beginning of each class, a five-question daily quiz over the reading assignments will be administered. You must be in class to take the quizzes. **NO MAKE-UP QUIZZES WILL BE GIVEN.** No daily quizzes will be given on September 2, October 7, and November 25.

**Daily Quiz and Assignment**

| Dates                     | Chapters Assessed   |
|---------------------------|---|
| September 2               | Heilman, Blair & Rupley Chapter 1, “Principles of Reading Instruction”<br><b>(no daily quiz)</b>  |
| September 9               | Heilman, Blair & Rupley Chapter 2, “Teacher Effectiveness in a Balanced Reading Program” <b>(daily quiz)</b>  |
| September 16              | Heilman, Blair & Rupley Chapter 3, “Language the Key to Literacy”<br><b>(daily quiz)</b>  |
| September 23              | Heilman, Blair & Rupley Chapter 4, “Emergent Literacy”, and USDE,<br><i>Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read</i> <b>(daily quiz)</b> |
| September 30              | Heilman, Blair & Rupley Chapter 5, “Word Identification” <b>(daily quiz)</b><br><b>Literacy Paper Due</b>   |
| October 7                 | <b>Class workday. No class this day</b>   |
| October 14                | Logan, Rupley & Erickson, Phonics, Research, and Instruction<br><b>(phonics exam)</b>   |
| October 21                | Heilman, Blair & Rupley Chapter 6, “Meaning Vocabulary” <b>(daily quiz)</b>   |
| October 28 and November 4 | Heilman, Blair & Rupley Chapter 7, “Comprehension”<br><b>(daily quiz each class period)</b>   |

phonics test

SBRR



May 2006 | What Education Schools Aren't Teaching

|                             |   |
|-----------------------------|---|
| <b>November 4</b>           | Literacy Focus Unit Due   |
| <b>November 11</b>          | Heilman, Blair & Rupley Chapter 8, "Instructional Approaches to Literacy" (daily quiz)  |
| <b>November 18</b>          | Heilman, Blair & Rupley Chapter 9, "Literature-Based Reading Programs" (daily quiz)     |
| <b>November 25</b>          | <b>Thanksgiving</b>   |
| <b>December 2</b>           | Heilman, Blair & Rupley Chapter 10 "Content-Area Reading" (daily quiz)                  |
| <b>December 7 (Tuesday)</b> | Heilman, Blair & Rupley Chapter 12, Classroom Management and organization" (daily quiz) |
| <b>Final Exam Week</b>      | <b>Final Examination</b>  |

7 weeks on  
phonics

2. **Program Text for Phonics (40 points).** During the first seven weeks of the semester, you will be asked to work throughout the program text on phonics (Logan, J.W., Rupley, W.H. & Erickson, L.G. (1995) Phonics research and instruction. Dubuque, IA: Kendall/Hunt). On **Thursday, October 14**, instead of a daily quiz, there will be a multiple-choice test over the information on that book.

3. **Literacy Paper about You (100 points).** Each student will write a 4-5 page paper (typed, double-spaced, using 12-point font) telling of your individual journey with literacy. This paper is designed to be both self-reflective and informative of the style of literacy that benefited or hindered your learning as a child. Your journey should include poignant stories of your literacy life at home, in school, particular adults or teachers that impacted your learning, books or learning activities that you remember, and salient moments, events, or activities in school or at home that helped or hindered your acquisition of literacy.

x

- a. Detail of literacy journey 50 points
- b. Personal Stories of this journey 40 points
- c. Format, grammar, and spelling 10 points

4. **Literature Focus Unit (200 points).** Each student will pick one stage of reading that he/she is interested in teaching and develop an integrated literature focus unit for one week. Develop a unit that you will be able to use in your own classroom. Correct format, spelling, and grammar will be part of the final grade. This activity is due on November 4. See supporting materials for more information on developing this unit.

x

5. **Final Examination (150 points).** There will be a comprehensive final examination in this course. The exam will be administered during final exam week, and will be composed of 150 multiple-choice questions. Because approximately 50% of the questions will be ones that appear on the daily quizzes, it is important that you attend class regularly.

What Education Schools Aren't Teaching **May 2006**

Accountability  
for all

**K. GRADING**

|                       |                             |                   |
|-----------------------|-----------------------------|-------------------|
| <b>Daily Quizzes</b>  | 11 quizzes x 10 points each | 110 points        |
| Phonics test          |                             | 40 points         |
| Literacy Paper        |                             | 100 points        |
| Literature Focus Unit |                             | 200 points        |
| Final Exam            |                             | 150 points        |
|                       |                             | <u>600 points</u> |

Final Grades:

A = 540-600 points B = 480-539 points C = 420-479 points D = 360-419 points F = below 360 points

**Bonus: Five points will be given as a bonus for students submitting a course evaluation online at [pica.tamu.edu](http://pica.tamu.edu)**

**L. RESOURCE MATERIALS**

**Required Texts:**

The following materials are required:

*not acceptable core (not bad- just not specific enough - lacks depth)*

Heilman, A.W., Blair, T.R., and Rupley, W.H. (2002). *Principles and practices of teaching reading (10th ed)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill, an imprint of Prentice Hall.

*out of print* — Logan, J.W., Rupley, W.H., & Erickson, L.G. (1995). *Phonics research and instruction*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

*good* — National Institute for Literacy. (2001). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read*. Washington, DC: U.S. Department of Education. (This text will be provided by the professor.)

**Supplemental Resource Material:**

The following materials are potential textbooks, student readings, and instructor resources from which readings can be chosen each week.

*good* — American Federation of Teachers. (1999). *Teaching reading is rocket science: What expert teachers of reading should know and be able to do*. Washington, DC: American Federation of Teachers – AFL CIO (Item No. 372)

*good* — Early Childhood-Head Start Task Force. (2002). *Teaching our youngest: A guide for preschool teachers and child-care and family providers*. Washington, DC: U.S. Department of Education and U.S. Department of Health and Human Services.

*good* — National Institute for Literacy. (2003). *A child becomes a reader- birth through preschool*. Washington, DC: U.S. Department of Education and U.S. Department of Wealth and Human Services.

*good* — Texas Reading Initiative. (2002). *Beginning reading instruction: Components and features of a research-based reading program*. Austin, TX: Texas Education Agency. (Original Publication Number GEO1105 05).



## POORLY RATED SYLLABUS

### Literacy 1 — Teaching Reading in the Elementary School EDUC 334, FALL 2005

Professor: Barbara Davies, 222 Clermont Hall

#### I: Text

*Literacy for the 21st Century: A Balanced Approach*, Gail E. Tompkins Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall

*unacceptable text*

#### II: Course Description

Examines the development of literacy during the early years. Includes the study of language development, environmental influences, methods that enrich or delay emerging literacy for early childhood programs.

*good*

New views of emerging literacy see children as an active participant in the interactive process of becoming readers and writers. This construction begins early in children's lives and continues as they enter kindergarten and primary grades. Literacy is "holistic" in nature and includes a child-centered environment that encourages active learning and quality children's literature.

*no mention of skills acquisition*

#### III: Objectives

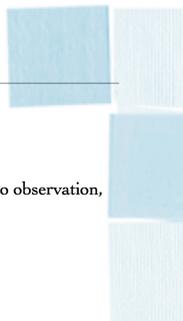
1. The student will apply an understanding of effective teaching practices for literacy learning to the development of a word study lesson plan to be taught in the context of a guided reading of a select piece of quality children's literature. *embed. phonics*
2. To provide an understanding of a balanced and integrated literacy framework for instruction and its importance
3. To explore children's books and ways children's literature can support literacy development. *whole langua.*
4. To provide an understanding of major approaches to teaching reading.
5. Develop and compose a personal philosophy of writing instruction. *does not include science as approach*

#### IV: Course Requirements

1. Literacy Memoir (10 pts)
2. Lesson Plan: Select one quality children's literature book and design a guided reading lesson which covers all 5 steps of the reading process. (30 pts)
3. Journal: The student will keep a reflective journal of responses to reading assignments and or class discussions. (15 pts)
4. Two tests based on course lectures and readings. (20 pts)
5. Field Experiences (25 pts)

*none develop teacher skills*

*no science in lectures & readings  
- no credit for tests*



**V. Field Experience**

Each student will participate in a classroom experience for a total of 15 hours. In addition to observation, these three assignments will be completed:

NO skills development

1. Pen pal with individual child for a total of five correspondences.
2. Bookmaking with an individual child
3. Literacy Center for a small group of children

**Course Schedule**

|                             |  |  |
|-----------------------------|--|--|
| Lesson one, August 29:      | Introduction and overview of course<br>Who I am poems<br>Who am I reader?<br>What is balanced reading?   | → no phonics awareness<br>no phonics<br>no fluency<br>no vocab |
| Lesson two, September 28:   | Beginning Literacy: <b>Whole language</b> approach in Early Childhood Education  |  |
| Lesson three, September 15: | Approaches to Reading Instruction:<br>a. Language Experience<br>b. Individualized/literature-based<br>c. <b>Whole language</b> /Themed based<br>d. Specialized beginning reading approaches (Success, Alphonics, Montessori) | red flag<br>red flag<br>success for all?                       |
| Lesson four, September 29:  | Language Acquisition   |  |
| Lesson five, October 6:     | Reading Strategies<br>Working with parents<br><b>Independent Silent Reading/DEAR</b>   | doesn't improve fluency  |
| Lesson six, October 17:     | <b>Guided reading</b><br>Bookmaking in reading   | embedded phonics?  |
| Lesson seven, October 27:   | Teachers share how they teach "Balanced Reading"   |  |
| <b>Midterm</b> , November 7 |  |  |
| Lesson eight, November 10:  | Construction Meaning<br><b>Comprehension</b> Strategies  | ✓ Comprehension<br>3 pts ✓                                     |
| Lesson nine, November 17:   | <b>Running Records</b><br><b>Miscue Analysis</b>   | } not a valid assessment                                       |
| Lesson ten, November 24:    | Literature centers   |  |

POSSIBLE science but 1/4 lecture!

## ANEXO 2

Instituições de Ensino Superior público que asseguram cursos de licenciatura em Educação Básica e Despachos do Diário da República relativos aos planos de estudo em vigor.

| CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA  |  |
|--|--|
| Instituição de Ensino Superior (público)   | Despachos do Diário da República relativos aos planos de estudo atuais   |
| <b>Subsistema Universitário (n=6)</b>  |  |
| Universidade dos Açores  | Aviso n.º 8869/2015, Diário da República n.º 156/2015, Série II de 2015-08-12 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/69993460">https://dre.pt/application/conteudo/69993460</a>  |
| Universidade de Aveiro   | Despacho n.º 8835/2015, Diário da República n.º 154/2015, Série II de 2015-08-10 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/69976061">https://dre.pt/application/conteudo/69976061</a>   |
| Universidade de Évora  | Aviso n.º 6668/2015, Diário da República, n.º 115/2015, Série II de 2015-06-16 <a href="https://dre.pt/application/file/67495288">https://dre.pt/application/file/67495288</a>   |
| Universidade da Madeira  | Aviso n.º 10398/2019, Diário da República n.º 118/2019, Série II de 2019-06-24 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/122638985">https://dre.pt/application/conteudo/122638985</a>   |
| Universidade do Minho  | Despacho n.º 9203/2015, Diário da República n.º 158/2015, Série II de 2015-08-14 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/70016741">https://dre.pt/application/conteudo/70016741</a>   |
| Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro  | Aviso n.º 9224/2014, Diário da República n.º 154/2014, Série II de 12-08-2014 <a href="https://dre.pt/application/file/a/56055419">https://dre.pt/application/file/a/56055419</a>  |
| <b>Subsistema Politécnico (n=14)</b>   |  |
| Universidade do Algarve, sob proposta da Escola Superior de Educação e Comunicação | Aviso n.º 15662/2019, Diário da República n.º 191/2019, Série II de 2019-10-04 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/125068581">https://dre.pt/application/conteudo/125068581</a>   |
| Instituto Politécnico de Beja  | Despacho n.º 8229/2019, Diário da República n.º 178/2019, Série II de 2019-09-17 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/124750413">https://dre.pt/application/conteudo/124750413</a>   |
| Instituto Politécnico de Bragança  | Despacho n.º 3477/2015, Diário da República n.º 66/2015, Série II de 2015-04-06 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/66913351">https://dre.pt/application/conteudo/66913351</a>  |
| Instituto Politécnico de Castelo Branco  | Despacho n.º 5621/2019, Diário da República n.º 112/2019, Série II de 2019-06-12 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/122543693">https://dre.pt/application/conteudo/122543693</a>   |
| Instituto Politécnico de Coimbra   | Despacho n.º 4793/2015, Diário da República n.º 89/2015, Série II de 2015-05-08 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/67175111">https://dre.pt/application/conteudo/67175111</a>  |
| Instituto Politécnico da Guarda  | Despacho n.º 936/2015, Diário da República n.º 20/2015, Série II de 2015-01-29 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/66372356">https://dre.pt/application/conteudo/66372356</a>   |
| Instituto Politécnico de Leiria  | Despacho n.º 9509/2014, Diário da República n.º 139/2014, Série II de 2014-07-22 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/55025958">https://dre.pt/application/conteudo/55025958</a> e Declaração de retificação n.º 137/2015, Diário da República n.º 33/2015, Série II de 2015-02-17 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/66536165">https://dre.pt/application/conteudo/66536165</a> |
| Instituto Politécnico de Lisboa  | Despacho n.º 14905/2014, Diário da República n.º 237/2014, Série II de 2014-12-09 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/62109890">https://dre.pt/application/conteudo/62109890</a>  |

| CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA |   |
|---|---|
| Instituição de Ensino Superior (público)  | Despachos do Diário da República relativos aos planos de estudo atuais  |
| <b>Subsistema Politécnico (n=14)</b>      |   |
| Instituto Politécnico de Portalegre       | Despacho n.º 3927/2019, Diário da República n.º 69/2019, Série II de 2019-04-08 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/122050000">https://dre.pt/application/conteudo/122050000</a>         |
| Instituto Politécnico do Porto            | Despacho n.º 13402/2014, Diário da República n.º 213/2014, Série II de 2014-11-04 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/58728648">https://dre.pt/application/conteudo/58728648</a>         |
| Instituto Politécnico de Santarém         | Despacho n.º 15080/2014, Diário da República n.º 239/2014, Série II de 2014-12-11 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/63957566">https://dre.pt/application/conteudo/63957566</a>         |
| Instituto Politécnico de Setúbal          | Despacho n.º 10548/2015, Diário da República n.º 185/2015, Série II de 2015-09-22 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/70356760">https://dre.pt/application/conteudo/70356760</a>         |
| Instituto Politécnico de Viana do Castelo | Despacho n.º 4628/2015, Diário da República, n.º 87/2015, Série II de 2015-05-06 <a href="https://dre.pt/application/file/67149997">https://dre.pt/application/file/67149997</a>                  |
| Instituto Politécnico de Viseu            | Despacho (extrato) n.º 4243/2015, Diário da República n.º 81/2015, Série II de 2015-04-27 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/67085320">https://dre.pt/application/conteudo/67085320</a> |

Instituições de Ensino Superior público e cursos de mestrado que habilitam profissionalmente para a docência (Perfis de 2 a 5, cf. D. L. n.º 79/2014) e Despachos do Diário da República relativos aos planos de estudo atualmente em vigor.

| CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA |  |   |
|---|--|---|
| Instituição de Ensino Superior (público)  | Cursos de mestrado que habilitam profissionalmente para a docência (Perfis de 2 a 5, cf. D. L. n.º 79/2014)          | Despachos do Diário da República relativos aos planos de estudo atuais  |
| <b>Subsistema Universitário (n= 12)</b>   |  |   |
| Universidade dos Açores                   | Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico  | Despacho n.º 11720/2014, Diário da República n.º 181/2014, Série II de 2014-09-19 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/56938153">https://dre.pt/application/conteudo/56938153</a> |
|   | Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico  | Aviso n.º 19092/2019, Diário da República n.º 229/2019, Série II de 2019-11-28 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/126680255">https://dre.pt/application/conteudo/126680255</a>  |
| Universidade de Aveiro                    | Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico                | Aviso n.º 14338/2015, Diário da República n.º 239/2015, Série II de 2015-12-07 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/72831214">https://dre.pt/application/conteudo/72831214</a>    |
|   | Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico | Despacho n.º 8836/2015, Diário da República n.º 154/2015, Série II de 2015-08-10 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/69976062">https://dre.pt/application/conteudo/69976062</a>  |

| CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA   |  |   |
|---|--|---|
| Instituição de Ensino Superior (público)    | Cursos de mestrado que habilitam profissionalmente para a docência (Perfis de 2 a 5, cf. D. L. n.º 79/2014)          | Despachos do Diário da República relativos aos planos de estudo atuais  |
| <b>Subsistema Universitário (n= 12)</b>     |  |   |
| Universidade de Évora                       | Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico  | Aviso n.º 10429/2015, Diário da República n.º 179/2015, Série II de 2015-09-14 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/70265658">https://dre.pt/application/conteudo/70265658</a>  |
| Universidade da Madeira                     | Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico  | Aviso n.º 9834/2016, Diário da República n.º 152/2016, Série II de 2016-08-09 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/75120230">https://dre.pt/application/conteudo/75120230</a>   |
| Universidade do Minho                       | Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico  | <a href="https://www.ie.uminho.pt/pt/Ensino/mestrados/ensino/Paginas/acaoPreEscolareEnsinodoiCiclodoEnsinoBasico.aspx">https://www.ie.uminho.pt/pt/Ensino/mestrados/ensino/Paginas/acaoPreEscolareEnsinodoiCiclodoEnsinoBasico.aspx</a>   |
|   | Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico               | <a href="https://www.ie.uminho.pt/pt/Ensino/mestrados/ensino/Paginas/EnsinodoiCiclodoEnsinoBasicoedeMatematicaeCienciasNaturaisno2CiclodoEnsinoBasico.aspx">https://www.ie.uminho.pt/pt/Ensino/mestrados/ensino/Paginas/EnsinodoiCiclodoEnsinoBasicoedeMatematicaeCienciasNaturaisno2CiclodoEnsinoBasico.aspx</a>           |
|   | Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico | <a href="https://www.ie.uminho.pt/pt/Ensino/mestrados/ensino/Paginas/EnsinodoiCiclodoEnsinoBasicoedePortugu%C3%A5eHistoriaeGeografiadePortugalno2CiclodoEB.aspx">https://www.ie.uminho.pt/pt/Ensino/mestrados/ensino/Paginas/EnsinodoiCiclodoEnsinoBasicoedePortugu%C3%A5eHistoriaeGeografiadePortugalno2CiclodoEB.aspx</a> |
| Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro | Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico  | Aviso n.º 14339/2016, Diário da República n.º 221/2016, Série II de 2016-11-17 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/75756854">https://dre.pt/application/conteudo/75756854</a>  |
|   | Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico               | Aviso n.º 5787/2016, Diário da República n.º 86/2016, Série II de 2016-05-04 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/74344863">https://dre.pt/application/conteudo/74344863</a>  |
|   | Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico | Aviso n.º 5824/2016, Diário da República n.º 87/2016, Série II de 2016-05-05 <a href="https://dre.pt/application/file/a/74365306">https://dre.pt/application/file/a/74365306</a>  |

CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA

| Instituição de Ensino Superior (público)   | Cursos de mestrado que habilitam profissionalmente para a docência (Perfis de 2 a 5, cf. D. L. n.º 79/2014)          | Despachos do Diário da República relativos aos planos de estudo atuais   |
|--|--|--|
| <b>Subsistema Politécnico (n= 31)</b>  |  |  |
| Universidade do Algarve, sob proposta da Escola Superior de Educação e Comunicação | Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico                | <a href="https://esec.ualg.pt/pt/curso/1792">https://esec.ualg.pt/pt/curso/1792</a>  |
|  | Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico | <a href="https://esec.ualg.pt/pt/curso/1790">https://esec.ualg.pt/pt/curso/1790</a>  |
| Instituto Politécnico de Beja  | Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico  | Despacho n.º 15280/2015, Diário da República n.º 248/2015, Série II, 2015-12-21 <a href="https://dre.pt/application/file/72939245">https://dre.pt/application/file/72939245</a>          |
| Instituto Politécnico de Bragança  | Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico  | Despacho n.º 4824/2016, Diário da República n.º 69/2016, Série II de 2016-04-08 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/74081027">https://dre.pt/application/conteudo/74081027</a>  |
|  | Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico                | Despacho n.º 4822/2016, Diário da República n.º 69/2016, Série II de 2016-04-08 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/74081025">https://dre.pt/application/conteudo/74081025</a>  |
| Instituto Politécnico de Castelo Branco  | Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico  | Despacho n.º 9042/2015, Diário da República n.º 156/2015, Série II de 2015-08-12 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/69993694">https://dre.pt/application/conteudo/69993694</a> |
| Instituto Politécnico de Coimbra   | Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico  | Despacho n.º 9310/2015, Diário da República n.º 159/2015, Série II de 2015-08-17 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/70026961">https://dre.pt/application/conteudo/70026961</a> |
|  | Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico                | Despacho n.º 9311/2015, Diário da República n.º 159/2015, Série II de 2015-08-17 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/70026962">https://dre.pt/application/conteudo/70026962</a> |
|  | Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico | Despacho n.º 9212/2015, Diário da República n.º 158/2015, Série II de 2015-08-14 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/70016754">https://dre.pt/application/conteudo/70016754</a> |

| CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA |  |   |
|---|--|---|
| Instituição de Ensino Superior (público)  | Cursos de mestrado que habilitam profissionalmente para a docência (Perfis de 2 a 5, cf. D. L. n.º 79/2014)          | Despachos do Diário da República relativos aos planos de estudo atuais  |
| <b>Subsistema Politécnico (n= 31)</b>     |  |   |
| Instituto Politécnico da Guarda           | Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico  | Despacho n.º 10226/2015, Diário da República n.º 179/2015, Série II de 2015-09-14 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/70280679">https://dre.pt/application/conteudo/70280679</a> |
|   | Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico  | Despacho n.º 10662/2015, Diário da República n.º 187/2015, Série II de 2015-09-24 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/70373152">https://dre.pt/application/conteudo/70373152</a> |
| Instituto Politécnico de Leiria           | Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico                | Despacho n.º 4822/2016, Diário da República n.º 69/2016, Série II de 2016-04-08 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/74081025">https://dre.pt/application/conteudo/74081025</a>   |
|   | Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico                | Despacho n.º 8858/2015, Diário da República n.º 154, Série II de 2015-08-10 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/69976293">https://dre.pt/application/conteudo/69976293</a>       |
|   | Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico | Despacho n.º 9216/2015, Diário da República n.º 158/2015, Série II de 2015-08-14 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/70016758">https://dre.pt/application/conteudo/70016758</a>  |
| Instituto Politécnico de Lisboa           | Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico                | Despacho n.º 10364/2015, Diário da República n.º 182/2015, Série II de 2015-09-17 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/70322703">https://dre.pt/application/conteudo/70322703</a> |
|   | Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico | Despacho n.º 10615/2015, Diário da República n.º 186, Série II de 2015-09-23 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/70361358">https://dre.pt/application/conteudo/70361358</a>      |
| Instituto Politécnico do Porto            | Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico  | Despacho n.º 10115/2015, Diário da República n.º 175, Série II de 2015-09-08 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/70215197">https://dre.pt/application/conteudo/70215197</a>      |
|   | Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico                | Despacho n.º 10117/2015, Diário da República n.º 175, Série II de 2015-09-08 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/70215199">https://dre.pt/application/conteudo/70215199</a>      |
|   | Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico | Despacho n.º 10116/2015, Diário da República n.º 175, Série II de 2015-09-08 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/70215198">https://dre.pt/application/conteudo/70215198</a>      |

| CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA |  |  |
|---|--|--|
| Instituição de Ensino Superior (público)  | Cursos de mestrado que habilitam profissionalmente para a docência (Perfis de 2 a 5, cf. D. L. n.º 79/2014)          | Despachos do Diário da República relativos aos planos de estudo atuais   |
| <b>Subsistema Politécnico (n= 31)</b>     |  |  |
| Instituto Politécnico de Santarém         | Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico  | Despacho n.º 10055/2015, Diário da República n.º 173/2015, Série II de 2015-09-04 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/70183864">https://dre.pt/application/conteudo/70183864</a>                |
|   | Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico                | Despacho n.º 10088/2015, Diário da República n.º 174/2015, Série II de 2015-09-07 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/70196918">https://dre.pt/application/conteudo/70196918</a>                |
|   | Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico | Despacho n.º 6564/2016, Diário da República n.º 96/2016, Série II de 2016-05-18 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/74477434">https://dre.pt/application/conteudo/74477434</a>                  |
| Instituto Politécnico de Setúbal          | Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico  | Despacho n.º 9941/2015, Diário da República n.º 170/2015, Série II de 2015-09-01 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/70152673">https://dre.pt/application/conteudo/70152673</a>                 |
|   | Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico                | Declaração de retificação n.º 873/2015, Diário da República n.º 193/2015, Série II de 2015-10-02 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/70433297">https://dre.pt/application/conteudo/70433297</a> |
|   | Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico | Despacho n.º 8625/2015, Diário da República n.º 151, Série II de 2015-08-05 <a href="https://dre.pt/application/file/69950757">https://dre.pt/application/file/69950757</a>                              |
| Instituto Politécnico de Viana do Castelo | Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico  | Despacho n.º 9709/2015, Diário da República n.º 165/2015, Série II de 2015-08-25 <a href="https://dre.pt/application/file/70094052">https://dre.pt/application/file/70094052</a>                         |
|   | Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico                | Despacho n.º 2971/2017, Diário da República n.º 70/2017, Série II de 2017-04-07 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/106843232">https://dre.pt/application/conteudo/106843232</a>                |
|   | Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico | Despacho n.º 9767/2015, Diário da República n.º 166/2015, Série II de 2015-08-26 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/70108511">https://dre.pt/application/conteudo/70108511</a>                 |

| CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA |  |   |
|---|--|---|
| Instituição de Ensino Superior (público)  | Cursos de mestrado que habilitam profissionalmente para a docência (Perfis de 2 a 5, cf. D. L. n.º 79/2014)          | Despachos do Diário da República relativos aos planos de estudo atuais  |
| <b>Subsistema Politécnico (n= 31)</b>     |  |   |
| Instituto Politécnico de Viseu            | Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico  | Despacho (extrato) n.º 9887/2015, Diário da República n.º 169/2015, Série II de 2015-08-31 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/70139889">https://dre.pt/application/conteudo/70139889</a>  |
|   | Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico               | Despacho (extrato) n.º 9505/2015, Diário da República n.º 162/2015, Série II de 2015-08-20 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/70064413">https://dre.pt/application/conteudo/70064413</a>  |
|   | Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico | Despacho (extrato) n.º 11695/2015, Diário da República n.º 204/2015, Série II de 2015-10-19 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/70737643">https://dre.pt/application/conteudo/70737643</a> |

Instituições de Ensino Superior privado que asseguram cursos de licenciatura em Educação Básica, mestrados de habilitação para a docência e respetivos Despachos do Diário da República relativos aos planos de estudo em vigor.

| CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA  |   |
|--|---|
| Instituição de Ensino Superior do Subsistema Privado   | Despachos do Diário da República relativos aos planos de estudo atuais  |
| Instituto Politécnico da Lusofonia (Escola Superior de Educação da Lusofonia)                                      | Despacho n.º 8070/2020 Diário da República, 2.ª série — N.º 161 — 19 de agosto de 2020 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/140552067">https://dre.pt/application/conteudo/140552067</a>                          |
| Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Lda. (Escola Superior De Educação De Fafe)                                | Despacho n.º 5335/2020, Diário da República, 2.ª série — N.º 89 — 7 de maio de 2020 <a href="https://dre.pt/application/conteudo/133251085">https://dre.pt/application/conteudo/133251085</a>                             |
| Associação de Jardins-Escolas João de Deus (Escola Superior De Educação De João De Deus)                           | Aviso n.º 2758/2015, Diário da República, 2.ª série — N.º 51 — 13 de março de 2015 <a href="https://files.dre.pt/2s/2015/03/051000000/0631306314.pdf">https://files.dre.pt/2s/2015/03/051000000/0631306314.pdf</a>        |
| Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti   | Despacho n.º 8844/2020, Diário da República, 2.ª série — n.º 179 — 14 de setembro de 2020 <a href="https://files.dre.pt/2s/2020/09/179000000/0041000413.pdf">https://files.dre.pt/2s/2020/09/179000000/0041000413.pdf</a> |
| Instituto Politécnico Jean Piaget do Sul (Escola Superior De Educação Jean Piaget De Almada)                       | Aviso n.º 2619/2015, Diário da República, 2.ª série — N.º 48 — 10 de março de 2015 <a href="https://files.dre.pt/2s/2015/03/048000000/0604706049.pdf">https://files.dre.pt/2s/2015/03/048000000/0604706049.pdf</a>        |
| Instituto Superior De Ciências Educativas (Instituto Superior De Ciências Educativas) ISCE - Lisboa e Vale do Tejo | Aviso n.º 3546/2015, Diário da República, 2.ª série — N.º 64 — 1 de abril de 2015 <a href="https://files.dre.pt/2s/2015/04/064000000/0808408086.pdf">https://files.dre.pt/2s/2015/04/064000000/0808408086.pdf</a>         |

CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA

| Instituição de Ensino Superior do Subsistema Privado                          | Despachos do Diário da República relativos aos planos de estudo atuais  |
|---|---|
| Instituto Superior De Ciências Educativas do Douro) ISCE Douro                | Aviso n.º 11970/2015, Diário da República, 2.ª série – N.º 204 – 19 de outubro de 2015, <a href="https://files.dre.pt/2s/2015/10/204000000/3012930130.pdf">https://files.dre.pt/2s/2015/10/204000000/3012930130.pdf</a>   |
| Universitas, Crl (Instituto Superior de Educação e Ciências) ISEC Universitas | Despacho n.º 4529/2020, Diário da República, 2.ª série – N.º 73 – de 14 de abril de 2020, <a href="https://files.dre.pt/2s/2020/04/073000000/0040200405.pdf">https://files.dre.pt/2s/2020/04/073000000/0040200405.pdf</a> |
| ISPA  | Aviso n.º 11547/2020, Diário da República, 2.ª série – N.º 153 – 7 de agosto de 2020, <a href="https://files.dre.pt/2s/2020/08/153000000/0027100273.pdf">https://files.dre.pt/2s/2020/08/153000000/0027100273.pdf</a>     |

CURSOS DE MESTRADO

| Instituição de Ensino Superior do Subsistema Privado                                     | Despachos do Diário da República relativos aos planos de estudo atuais   |   |
|--|--|---|
| Instituto De Estudos Superiores De Fafe, Lda. (Escola Superior De Educação De Fafe)      | Aviso n.º 1535/2016, Diário da República, 2.ª Série – N.º 26 – 8 de fevereiro de 2016, <a href="https://files.dre.pt/2s/2016/02/026000000/0473404735.pdf">https://files.dre.pt/2s/2016/02/026000000/0473404735.pdf</a> |   |
| Associação de Jardins-Escolas João de Deus (Escola Superior De Educação De João De Deus) | Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico  | Regulamento n.º 69/2019, Diário da República, 2.ª série — N.º 12 — 17 de janeiro de 2019, <a href="https://dre.pt/application/conteudo/117928037">https://dre.pt/application/conteudo/117928037</a>                     |
|  | Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico  | Regulamento n.º 86/2019, Diário da República, 2.ª série – N.º 14 – 21 de janeiro de 2019, <a href="https://dre.pt/application/conteudo/118058322">https://dre.pt/application/conteudo/118058322</a>                     |
|  | Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico   | Regulamento n.º 39/2019, Diário da República, Diário da República, 2.ª série — N.º 7 — 10 de janeiro de 2019, <a href="https://dre.pt/application/conteudo/117701206">https://dre.pt/application/conteudo/117701206</a> |
| Instituto Superior De Ciências Educativas do Douro, ISCE Douro                           | Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico  | Aviso n.º 11665/2015, Diário da República, 2.ª série — N.º 200 — 13 de outubro de 2015, <a href="https://dre.pt/application/conteudo/70641377">https://dre.pt/application/conteudo/70641377</a>                         |
| Instituto Politécnico da Lusofonia (Escola Superior de Educação da Lusofonia)            | Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico  | Despacho n.º 9373/2020, Diário da República, 2.ª série — N.º 191 — 30 de setembro de 2020, <a href="https://dre.pt/application/conteudo/144153116">https://dre.pt/application/conteudo/144153116</a>                    |
| Escola Superior De Educação De Paula Frassinetti   | Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico  | Despacho n.º 10039/2015, Diário da República, 2.ª série — N.º 172 — 3 de setembro de 2015, <a href="https://dre.pt/application/conteudo/70179134">https://dre.pt/application/conteudo/70179134</a>                      |

| CURSOS DE MESTRADO   |  |   |
|--|--|---|
| Instituição de Ensino Superior do Subsistema Privado   |  | Despachos do Diário da República relativos aos planos de estudo atuais  |
| Escola Superior De Educação De Paula Frassinetti   | Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico                | Despacho n.º 11138/2017, Diário da República, 2.ª série — N.º 242 — 19 de dezembro de 2017, <a href="https://dre.pt/application/file/a/114380386">https://dre.pt/application/file/a/114380386</a>                     |
|  | Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico | Despacho n.º 10041/2015, Diário da República, 2.ª série — N.º 172 — 3 de setembro de 2015, <a href="https://dre.pt/application/file/70179210">https://dre.pt/application/file/70179210</a>                            |
| Instituto Politécnico Jean Piaget do Sul (Escola Superior De Educação Jean Piaget De Almada)                     | Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico  | Despacho n.º 9556/2015, Diário da República, 2.ª série — N.º 163 — 21 de agosto de 2015, <a href="https://dre.pt/application/conteudo/70072316">https://dre.pt/application/conteudo/70072316</a>                      |
|  | Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico                | Despacho n.º 760/2016, Diário da República, 2.ª série — N.º 10 — 15 de janeiro de 2016, <a href="https://dre.pt/application/conteudo/73160829">https://dre.pt/application/conteudo/73160829</a>                       |
| Universitas, Crl (Instituto Superior De Educação E Ciências) ISEC Universitas                                    | Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico  | Despacho n.º 9329/2015, Diário da República, 2.ª série — N.º 159 — 17 de agosto de 2015, <a href="https://dre.pt/application/conteudo/70027222">https://dre.pt/application/conteudo/70027222</a>                      |
| Instituto Superior De Ciências Educativas (Instituto Superior De Ciências Educativas) ISCE Lisboa e Vale do Tejo | Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico  | Aviso n.º 11156/2015, Diário da República, 2.ª série — N.º 192 — 1 de outubro de 2015, <a href="https://dre.pt/application/conteudo/70420846">https://dre.pt/application/conteudo/70420846</a>                        |
| ISPA   | Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico  | Aviso n.º 11548/2020, Diário da República, 2.ª série — N.º 153 — 7 de agosto de 2020, <a href="https://files.dre.pt/2s/2020/08/153000000/0027400276.pdf">https://files.dre.pt/2s/2020/08/153000000/0027400276.pdf</a> |

### ANEXO 3

Grelha para análise dos planos de estudo e seleção das UC da componente de Formação nas Áreas de Docência relacionadas com o conhecimento da estrutura da linguagem, da Língua Portuguesa, da relação entre oral e escrita e do código ortográfico do Português Europeu, e da componente de Didáticas Específicas relacionadas com o ensino da leitura e escrita.

| Subsistema<br>(Universitário<br>ou<br>Politécnico) | IES | Ciclo de<br>formação<br>(Licenciatura<br>ou Mestrado) | Curso | Componente<br>de Formação<br>(FAD ou DE) | Unidade<br>Curricular | Semestre | N.º de<br>ECTS |
|--|-----|---|-------|--|-----------------------|----------|----------------|
|  |     |   |       |  |                       |          |                |
|  |     |   |       |  |                       |          |                |
|  |     |   |       |  |                       |          |                |
|  |     |   |       |  |                       |          |                |

## ANEXO 4

| TOP 10 DE BIBLIOGRAFIA DE LICENCIATURA |           |  |  |            |
|--|-----------|--|--|------------|
| Autores                                | Data      | Título   | Editora  | Frequência |
| Amorim, C., & Sousa                    | 2006      | Gramática da língua portuguesa.                                  | Areal Editores   | 10         |
| Cunha, C., & Cintra, L.                | 1984-2015 | Nova Gramática do Português Contemporâneo.                       | Sá da Costa  | 8          |
| Mateus, M. H. M. et al.                | 2006      | Gramática da Língua Portuguesa.                                  | Caminho  | 6          |
| Raposo, P. et al.                      | 2013      | Gramática do Português.  | Fundação Calouste Gulbenkian   | 5          |
| Duarte, I.                             | 2008      | O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência linguística. | Ministério da Educação; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular | 5          |
| Sim-Sim, I.                            | 1998      | Desenvolvimento da Linguagem.                                    | Universidade Aberta  | 4          |
| Faria, I. et al.                       | 1996      | Introdução à Linguística Geral e Portuguesa.                     | Editorial Caminho  | 4          |
| Duarte, I.                             | 2000      | Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise.                      | Universidade Aberta  | 4          |
| Bechara, E.                            | 2006-1999 | Moderna Gramática Portuguesa.                                    | Editores Nova Fronteira  | 4          |
| Bettelheim, B.                         | 2006      | Psicanálise dos Contos de Fadas.                                 | Bertrand   | 4          |

| BIBLIOGRAFIA M. PRE. CEB ORDENADO |      |   |  |            |
|-----------------------------------|------|---|--|------------|
| Autores                           | Data | Título  | Editora  | Frequência |
| Martins, M. A., & Niza, I.,       | 1998 | Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita.                      | Universidade Aberta  | 3          |
| Giasson, J.                       | 1993 | A compreensão na leitura.   | ASA  | 2          |
| Mata, L.                          | 2008 | A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância. | Ministério da Educação; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular | 2          |
| Gomes, J.                         | 1993 | A poesia na literatura para a infância.                               | ASA  | 2          |
| Sim-Sim, I.                       | 1998 | Desenvolvimento da linguagem.   | Universidade Aberta  | 2          |
| Azevedo, F., & Sardinha, M.       | 2013 | Didática e práticas - A língua e a educação literária.                | Opera Omnia  | 2          |

| BIBLIOGRAFIA M. PRE. CEB ORDENADO       |      |  |  |            |
|---|------|--|--|------------|
| Autores                                 | Data | Título   | Editora  | Frequência |
| Ribeiro, I, & Viana, F. L.              | 2009 | Dos leitores que temos aos leitores que queremos.  | Almedina   | 2          |
| Viana, F. L. & I. Ribeiro               | 2014 | Falar, ler e escrever no Jardim de Infância.   | Santillana   | 2          |
| Azevedo, F. (Ed.).                      | 2007 | Formar leitores: Das teorias às práticas.  | Lidel  | 2          |
| Mateus, M.H. Mira et. al.               | 2003 | Gramática da língua portuguesa.  | Editorial Caminho  | 2          |
| Ceccantini, L.                          | 2009 | Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In F. Santos, J. Marques, T. Rösing (Eds.), Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores. | Global.  | 2          |
| Magalhães, A. M., & Alçada, I.          | 1988 | Ler ou não ler eis a questão.  | Caminho  | 2          |
| Viana, F. L. et al.                     | 2014 | Ler para ser: Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler.  | Almedina   | 2          |
| Azevedo, F.                             | 2006 | Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico.   | Lidel  | 2          |
| Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C.     | 2008 | Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de apoio para educadores de infância.  | Ministério da Educação; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular | 2          |
| Azevedo, F., & Sardinha, M. G. (Eds.).  | 2009 | Modelos e práticas em literacia.   | Lidel  | 2          |
| Duarte, I.                              | 2008 | O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística - Brochura do PNEP.  | Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular | 2          |
| Baptista, M., Viana, F., & Barbeiro, L. | 2011 | O ensino da escrita: A dimensão gráfica e ortográfica.   | Ministério da Educação; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular | 2          |
| Barbeiro, L., & Pereira, L. A.          | 2007 | O ensino da escrita: A dimensão textual.   | Ministério da Educação; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular | 2          |
| Ministério da Educação                  | 1997 | Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.  | Departamento de Educação Básica – Ministério da Educação                           | 2          |

| BIBLIOGRAFIA M. PRE. CEB ORDENADO            |      |  |  |            |
|--|------|--|--|------------|
| Autores                                      | Data | Título   | Editora  | Frequência |
| Furtado, J.                                  | 2000 | Os livros e as leituras - Novas ecologias da informação.   | Livros e Leituras  | 2          |
| Compagnon, A.                                | 2010 | Para que serve a literatura?   | Deriva   | 2          |
| Calvino, I.                                  | 1991 | Porquê ler os clássicos.   | Teorema  | 2          |
| Alonso, L., & Roldão, M. C. (Ed.).           | 2005 | Ser professor do 1.º Ciclo: Construindo a profissão.   | Almedina   | 2          |
| Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. | 2016 | Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.  | Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular | 1          |
| Leão, M., & Filipe H.                        | 2002 | 70 + 7 Propostas de escrita lúdica.  | Porto Editora  | 1          |
| Fayol, M.                                    | 2016 | A aquisição da escrita.  | Gradiva Publicações  | 1          |
| Alonso, M. L. et al.                         | 1994 | A construção do currículo na escola.   | Porto Editora  | 1          |
| Smolka A.                                    | 1993 | A criança na fase inicial da escrita – a alfabetização como processo discursivo.                   | Cortez Editora.  | 1          |
| Niza, S.                                     | 2005 | A escola e o poder discriminatório da escrita.   | Edições Tinta da China.  | 1          |
| Pereira, L. A., & Azevedo, F.                | 2005 | A escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico.   | Areal  | 1          |
| Santana, I.                                  | 2010 | A escrita para aprender matemática.  | Escola Moderna   | 1          |
| Costa, J., & Santos, A. L.                   | 2003 | A falar como os bebés. O desenvolvimento linguístico das crianças.                                 | Caminho  | 1          |
| Jean, Georges                                | 2000 | A leitura em voz alta.   | Instituto Piaget   | 1          |
| Jou, G. I., & Sperb, T. M.                   | 2006 | A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem.   | Psicologia: Reflexão e Crítica   | 1          |
| Craveiro, C.                                 | 2004 | A observação e o registo educacional. Um tópico para a formação reflexiva no âmbito de supervisão. | Porto Editora  | 1          |
| Aleixo, C. A.                                | 2005 | A vez e a voz da escrita.  | Ministério da Educação; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular | 1          |
| Barbeiro, L.                                 | 2007 | A aprendizagem da ortografia.  | Asa  | 1          |

| BIBLIOGRAFIA M. PRE. CEB ORDENADO              |             |  |  |            |
|--|-------------|--|--|------------|
| Autores  | Data        | Título   | Editora  | Frequência |
| Niza, S.                                       | 1988 - 1989 | Alfabetização e desenvolvimento da escrita. In Boletim Escola Moderna, Vol.1, n.º 2 (2).   | Boletim Escola Moderna   | 1          |
| Sarto, M.                                      | 2005        | Animación à la lectura, com nuevas estrategias.  | Ediciones SM   | 1          |
| Viana, F. L., & Teixeira, M. M.                | 2002        | Aprender a ler. Da aprendizagem informal à aprendizagem formal.  | Edições Asa  | 1          |
| Direção-Geral da Educação                      | 2018        | Aprendizagens essenciais - 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico I Português.   | Direção-Geral de Educação  | 1          |
| Guedes, M. G., & Lourenço, M. J.               | 2007        | Bolonha: Ensino e aprendizagem por projeto.  | Centro Atlântico   | 1          |
| Pereira, L. Á., & Azevedo, F.                  | 2005        | Como abordar... a escrita no 1.º CEB.  | Areal Editores   | 1          |
| Cruvinel F.R. & Lima B.                        | 2013        | Como desenvolver a linguagem oral e escrita na educação infantil.  | Universidade FAHU/ACEG   | 1          |
| Ferraz, I.                                     | 2011        | Consciência fonológica: Uma competência linguística fundamental na transição do Pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.               |  | 1          |
| Niza, S. et al.                                | 1998        | Criar o gosto pela escrita. Formação de professores.   | Departamento de Educação Básica do ministério da Educação                                  | 1          |
| Colin Hunt, P.                                 | 2010        | Crítica, teoria e literatura infantil.   | Cosac Naify  | 1          |
| Melo, I. S.                                    | 2012        | Da poesia ao desenvolvimento da competência iliterária: propostas metodológicas e didáticas para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa. |  | 1          |
| Cardoso, A., & Sousa, O. C.                    | 2010        | Desenvolver competências em língua. Percursos didácticos.  | Edições Colibri/CIED   | 1          |
| Cadima, J., Leal, T., Peixoto, C., & Silva, M. | 2006        | Desenvolvimento da literacia emergente: competências em crianças de idade pré-escolar.   | Acta do 6º Encontro Nacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. | 1          |
| Amor, E.                                       | 2003        | Didáctica do português: fundamentos e metodologia.   | Texto Editora  | 1          |
| Ponte, J. P., & Serrazina, L.                  | 2000        | Didática da Matemática do 1.º Ciclo.   | Universidade Aberta  | 1          |

| BIBLIOGRAFIA M. PRE. CEB ORDENADO                       |             |  |                               |            |
|---|-------------|--|-------------------------------|------------|
| Autores   | Data        | Título   | Editora                       | Frequência |
| Pacheco, J. A.  | 2014        | Educação, formação e conhecimento. In Coleção Educação e Formação, 6.                      | Porto Editora                 | I          |
| Hohmann, M., & Weikart, D.                              | 1997        | Educar a criança.  | Fundação Calouste Gulbenkian  | I          |
| Hilda, T.   | 1983        | Elaboración del currículo: teoría y práctica.  | Buenos Aires Editora: Troquel | I          |
| Cassany, D.   | 2000        | Enseñar lengua.  | Graó                          | I          |
| Pereira, L. A., & Cardoso, I.                           | 2011        | Ensinar a escrever com os Novos Programas de Português: 2.º CEB.                           | ASA                           | I          |
| Duarte, I., & Mourão, P.                                | 2006        | Ensino do português para o século XXI.   | Edições Colibri               | I          |
| Pereira, L. Á., & Azevedo, F.                           | 2008        | Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores.                           | Porto Editora                 | I          |
| Oliveira, R. M.   | 2011        | Escritas de vida, histórias da escola. Na Roda Gigante.                                    | Cordão de Leitura             | I          |
| Pacheco, J. A., Roldão, M. C., & Estrela, M. T. (Eds.). | 2018        | Estudos de currículo. In Coleção Educação e Formação, II.                                  | Porto Editora                 | I          |
| Swope, S.   | 2006        | Eu sou um lápis: Um professor, os seus alunos e o seu mundo de histórias.                  | Sinais de fogo                | I          |
| Schneuwly, B., & Dolz, J. (Eds.).                       | 2004        | Gêneros orais e escritos na escola.  | Editora Mercado de Letras     | I          |
| Azevedo, F. & Sousa, R. J. (Eds.).                      | 2012        | Gêneros textuais e práticas educativas.  | Lidel                         | I          |
| Roldão, M. C.   | 2003        | Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores.              | Editorial Presença.           | I          |
| Rodari, G.  | 1973 - 2017 | Gramática da fantasia.   | Faktoria K de Livros          | I          |
| Raposo, E. P. et al.                                    | 2013        | Gramática do português.  | Fundação Calouste Gulbenkian  | I          |
|   | 2009        | Guiões de implementação do programa de português do EB - leitura, escrita, CEL, oralidade. | Edições ASA                   | I          |
| Galvão, I.  | 1995        | Henri Wallon, uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.                         | Vozes                         | I          |

| BIBLIOGRAFIA M. PRE. CEB ORDENADO       |      |  |   |            |
|---|------|--|---|------------|
| Autores                                 | Data | Título   | Editora   | Frequência |
| Sardinha, F.                            | 2011 | Histórias com problemas e a sua ligação à promoção da numeracia e da literacia no 1º ciclo do ensino básico [Tese de Doutoramento] |   | 1          |
| Stein, M., Remillard, J., & Smith, M    | 2007 | How curriculum influences students learning.   | Information Age.  | 1          |
| Santana, I.                             | 2009 | Iniciação e desenvolvimento da escrita – dois percursos.   | In Escola Moderna, Nº 33, 5ª série,   | 1          |
| Giasson, J.                             | 2005 | La lecture: De la théorie à la pratique.   | De Boeck  | 1          |
| "Coue, A., Moulis, H., & Viala, J.-P."  | 2000 | Lecture & bibliothèque à l'école maternelle.   | Paris: A  | 1          |
| Horta, M. H.                            | 2016 | Linguagem escrita na Educação de Infância: Da intenção à prática.  | Psicosoma.  | 1          |
| Van der Linden, S.                      | 2000 | Lire l'album.  | Éditions Actes Sud  | 1          |
| Yopp, R., & Yopp, H.                    | 2006 | Literature based reading activities.   | Pearson   | 1          |
| Gindri G., Keske-Soares M., & Mota HB.  | 2007 | Memória de trabalho, consciência fonológica e hipótese de escrita.   | Pró-Fono Rev Atual Cient.   | 1          |
| Corso, H. et al.                        | 2013 | Metacognição e funções executivas: Relações entre os conceitos e implicações para a aprendizagem.                                  |   | 1          |
| Costa, A., Vasconcelos, S., & Sousa, V. | 2010 | Muitas ideias, um mar de Palavras. Propostas para o ensino da escrita.   | Fundação Calouste Gulbenkian  | 1          |
| Colomer, T., Manresa, M. et al.         | 2018 | Narrativas literarias en educación infantil y primaria.  | Sintesis Colomer  | 1          |
| Cunha, C., & Cintra, L. F.              | 2002 | Nova gramática do português contemporâneo.   | Edições   | 1          |
| Goldberg, E.                            | 2002 | O cérebro executivo: Lobos frontais e mente civilizada.  | Imago   | 1          |
| Alves, D., Costa, T., & Freitas, M. J.  | 2007 | O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica - Brochura do PNEP.   | Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular | 1          |

| BIBLIOGRAFIA M. PRE. CEB ORDENADO   |      |   |                              |            |
|-------------------------------------|------|---|------------------------------|------------|
| Autores                             | Data | Título  | Editora                      | Frequência |
| Gimeno Sacristán, J.                | 1998 | O currículo. Uma reflexão sobre a prática.  | Editora Artes Médicas        | I          |
| Viana, F. L.,<br>Ribeiro, I. et al. | 2010 | O ensino da compreensão leitora.  | Almedina                     | I          |
| Ferreira, J. R.                     | 2011 | O novo acordo ortográfico da língua portuguesa (1990): Principais alterações ao acordo de 1945 (e de 1943). Revista Saber (e) Educar. | IESF                         | I          |
| Silva, C. V                         | 2008 | O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua.  | Revista Saber (e) Educar     | I          |
| Hargreaves, A                       | 2001 | Os Professores em Tempos de Mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna.                                     | Mc Graw-Hill                 | I          |
| Rigolet, S.                         | 2015 | Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem.  | Porto Editora                | I          |
| Alonso, L.                          | 2002 | Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: O contributo do projecto "PROCUR".  | Investigação e Práticas      | I          |
| Freire, P.                          | 1999 | Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.  | Paz e Terra                  | I          |
| Bairrão, J. et al.                  | 1990 | Perfil nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a seis anos.  | Fundação Calouste Gulbenkian | I          |
| Antom, M.                           | 2007 | Planificar la etapa 0-6. Compromiso de susagentes y práctica cotidiana.   | Graó                         | I          |
| Shavit, Z.                          | 2003 | Poética da literatura para crianças.  | Caminho                      | I          |
| Fenómeno Fénix                      | 2015 | Portefólio reflexivos como estratégia de formação dos Educadores de Infância.   | -----                        | I          |
| Neves, J. S.<br>et. al.             | 2008 | Práticas de promoção da leitura nos países da OCDE.   | GEPE                         | I          |
| Oliveira, M. R.<br>(Ed.).           | 2014 | Professor: Formação, saberes e problemas. In Coleção Educação e Formação, 7.  | Porto Editora.               | I          |
| Alarcão, I.                         | 2003 | Professores reflexivos em uma escola reflexiva.   | Cortez                       | I          |

| BIBLIOGRAFIA M. PRE. CEB ORDENADO                        |      |   |  |            |
|--|------|---|--|------------|
| Autores  | Data | Título  | Editora  | Frequência |
| Buescu, H.C. et al.                                      | 2015 | Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico.  | Ministério da Educação; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular | 1          |
| Katz, L, Bairrão, R. J., Silva, M. I., & Vasconcelos, T. | 1998 | Qualidade e projeto na Educação Pré-Escolar.  | Ministério da Educação; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular | 1          |
| Pereira, L. A., & Cardoso, I. (Eds.)                     | 2013 | Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de texto.  | Universidade de Aveiro/Fundação para a Ciência e a Tecnologia                      | 1          |
| Alonso, L.   | 2005 | Reorganização curricular do Ensino Básico. Potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. | Areal Editora.   | 1          |
| Departamento de Educação Básica                          | 2001 | Reorganização curricular. Ensino Básico – Princípios, medidas e implicações.                                | Departamento de Educação Básica  | 1          |
| Cassany, D.  | 2000 | Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito.   | Graó Editorial   | 1          |
| Aleixo, C. (Ed.)   | 2010 | Roteiro avaliação de textos - da aferição das aprendizagens à sala de aula.                                 | ME- GAE  | 1          |
| Teresa et al.  | 2005 | Siete llaves para valorar las historias infantiles.   | Fundación Sánchez Ruipérez   | 1          |
| Coll, C.   | 2005 | Significado e sentido na aprendizagem escolar: reflexão em torno do conceito de aprendizagem significativa. |  | 1          |
| Hilgard, E. R.   | 1973 | Teorias da aprendizagem.  | Edições USP  | 1          |
| Da Silva, T.   | 2000 | Teorias do currículo. Uma introdução crítica.   | Porto Editora  | 1          |
| Sousa, O.C.  | 2015 | Textos e contextos: Leitura, escrita e cultura letrada.   | Media XXI  | 1          |
| HighScope Educational Research Foundation                | 1992 | The Child Observation Record (COR).   | HighScope Press  | 1          |
| HighScope Educational Research Foundation                | 2007 | The preschool Program Quality Assessment – PQA.   | HighScope Press  | 1          |
| Pinker, S.   | 2007 | The stuff of thought: Language as a window into human nature.   | Penguin Books  | 1          |

| TOP 10 DE BIB M.PRE ICEB ORDENADO       |      |  |  |            |
|---|------|--|--|------------|
| Autores                                 | Data | Título   | Editora  | Frequência |
| Martins, M., & Niza, I.                 | 1998 | Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita.   | Universidade Aberta  | 3          |
| Giasson, J.                             | 1993 | A compreensão na leitura.  | ASA  | 2          |
| Mata, L.                                | 2008 | A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância.                        | Ministério da Educação; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular   | 2          |
| Gomes, J.                               | 1993 | A poesia na literatura para a infância.  | ASA  | 2          |
| Sim-Sim, I.                             | 1998 | Desenvolvimento da linguagem.  | Universidade Aberta  | 2          |
| Azevedo, F., & Sardinha, M.             | 2013 | Didática e práticas: A língua e a educação literária.  | Opera Omnia  | 2          |
| Ribeiro, I., & Viana, F. L.             | 2009 | Dos leitores que temos aos leitores que queremos.  | Almedina   | 2          |
| Viana, F. L., & I. Ribeiro              | 2014 | Falar, ler e escrever no jardim de infância.   | Santillana   | 2          |
| Azevedo, F. (Ed.).                      | 2007 | Formar leitores das teorias às práticas.   | LIDEL  | 2          |
| Costa, J. S. et al.                     | 2003 | Gramática da Língua Portuguesa.  | Editorial Caminho  | 2          |
| Ceccantini, L.                          | 2009 | Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura.                                       | Global   | 2          |
| Magalhães, A. M., & Alçada, I.          | 1988 | Ler ou não ler, eis a questão.   | Caminho  | 2          |
| Viana, F. L. et al.                     | 2014 | Ler para ser: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler.                      | Almedina   | 2          |
| Azevedo, F.                             | 2006 | Língua materna e literatura infantil: Elementos nucleares para professores do ensino básico. | Lidel  | 2          |
| Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C.     | 2008 | Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância.  | Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação. | 2          |
| Azevedo, F., & Sardinha, M. G. (Coord.) | 2009 | Modelos e práticas em literacia.   | Lidel  | 2          |

| TOP 10 DE BIB M.PRE ICEB ORDENADO          |      |  |  |            |
|--|------|--|--|------------|
| Autores                                    | Data | Título   | Editora  | Frequência |
| Duarte, I.                                 | 2008 | O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística. | Ministério da Educação; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular | 2          |
| Baptista, M., Viana, F. L., & Barbeiro, L. | 2011 | O ensino da escrita: a dimensão gráfica e ortográfica.           | Ministério da Educação; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular | 2          |
| Barbeiro, L., & Pereira, L. A.             | 2007 | O ensino da escrita: a dimensão textual.                         | Ministério da Educação; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular | 2          |
| Ministério da Educação                     | 1997 | Orientações curriculares para a educação pré-escolar.            | Departamento de Educação Básica – Ministério da Educação                           | 2          |
| Furtado, J.                                | 2000 | Os livros e as leituras: novas ecologias da informação.          | Livros e Leituras  | 2          |
| Compagnon, A.                              | 2010 | Para que serve a literatura?                                     | Deriva   | 2          |
| Calvino, I.                                | 1991 | Porquê ler os clássicos.   | Teorema  | 2          |
| Alonso, L.                                 | 2005 | Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão.             | Almedina   | 2          |

## ANEXO 5

### BIBLIOGRAFIA

Sugeridas por referências bibliográficas

Referências indicadas na plataforma LER e no projeto ABC - Alfabetização Baseada em Ciência (Universidade do Porto e Secretaria de Estado de Alfabetização do Brasil)

Manual/artigo  
compreensivo

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), 5-51. Doi:10.1177/1529100618772271

Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Morais, J. (2013). *Alfabetizar em democracia*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Carroll, J. M., Bowyer-Crane, C., Duff, F.J., Hulme, C., & Snowling, M.J. (2011). *Developing language and literacy: Effective intervention in the early years*. West Sussex, England: Wiley-Blackwell.

Morais, J. (2012). *Criar Leitores. O ensino da leitura - para professores e encarregados de educação*. Porto: Livpsic.

Dehaene, S. (2009). *Reading in the brain*. New York, NY: Penguin Viking.

Moats, L. C. (2010). *Speech to print: Language essentials for teachers (3rd Ed.)*. Paul H. Brookes Publishing.

Kilpatrick, D.A. (2015). *Essentials of assessing, preventing and overcoming reading difficulties*. Hoboken, NJ: Wiley.

Moats, L. C. (2010). *Speech to print workbook: Language exercises for teachers (3rd Ed.)*. Paul H. Brookes Publishing.

Moats, L.C. (2010). *Speech to print: Language essentials for teachers*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.

M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook*. Malden, MA: Blackwell.

Seidenberg, M. (2017). *Language at the speed of sight: How we read, why so many can't, and what can be done about it*. New York, NY: Basic Books.

S. Graham, C. A. MacArthur, & M. Hebert (Eds.), *Best practices in writing instruction (pp. 211-239)*. New York: Guilford Press.

Stuart, M., & Stainthorp, R. (2015). *Reading development and teaching*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Kolinsky, Morais, Cohen & Dehaene (2018). *Les bases neurales de l'apprentissage de la lecture*. Langue Française, 199, 17-33.

Willingham, D. (2017). *The reading mind: A cognitive approach to understanding how the mind reads*.

Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). *The simple view of reading*. *Reading and Writing*, 2, 127-160.

Wolf, M. (2007). *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*. New York, NY: Harper Collins.

K. Cain, D. L. Compton, & R. K. Parrila (Eds.) (2017). *Theories of reading development*. Amsterdam: John Benjamins.

BIBLIOGRAFIA

Sugeridas por referências bibliográficas

Referências indicadas na plataforma LER e no projeto ABC - Alfabetização Baseada em Ciência (Universidade do Porto e Secretaria de Estado de Alfabetização do Brasil)

Graves, M., Juel, C., Graves, B., Dewitz, P. (2019). *Teaching Reading in the 21st Century: Motivating All Learners* (6th Ed.). Pearson

Castro, S. L., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

Manual/artigo compreensivo

NRP (2020). Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read – Reports of the Subgroups

S. Graham, C. A. MacArthur, & M. Hebert (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 309-332). New York: Guilford Press.

Aaron, P. G., Malatesha, J., & Quatroche, D. (2008). *Becoming a Professional Reading Teacher*. USA: Paul Brookes Publishing C°.

Preditores da aprendizagem da leitura e da escrita

Consciência fonémica, conhecimento de letras e princípio alfabético

Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1989). Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. *Journal of Educational Psychology*, 81, 313–321.

Foulin, J. N. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 28, 129-155.

Artigo/livro especializado

Complexidade do código ortográfico e o seu efeito na aprendizagem da leitura

Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology* (London, England: 1953), 94(Pt 2), 143-174. <http://doi.org/10.1348/000712603321661859>

Caravolas, M., Lervag, A., Defior, S., Seidlová Málková, G., & Hulme, C. (2013). Different patterns, but equivalent predictors, of growth in reading in consistent and inconsistent orthographies. *Psychological Science*, 24(8), 1398–1407. <http://doi.org/10.1177/0956797612473122>

BIBLIOGRAFIA

Sugeridas por referências bibliográficas

Referências indicadas na plataforma LER e no projeto ABC - Alfabetização Baseada em Ciência (Universidade do Porto e Secretaria de Estado de Alfabetização do Brasil)

Métodos de ensino da leitura

Morais, J. (2018). The methods issue revisited: From a developmental and a socio-cultural-political perspective. In T. Lachmann & T. Weis (Eds.), *Reading and Dyslexia: From Basic Functions to Higher Order Cognition*, pp. 9-25. Berlin, Springer.

Torgeson, C., Brooks, G., Gascoine, L., & Higgins, S. (2018). Phonics: reading policy and the evidence of effectiveness from a systematic 'tertiary' review. *Research Papers in Education*, 1-31. Doi: 10.1080/02671522.2017.1420816.

Dificuldades de aprendizagem da leitura

Vale, A. P., Sucena, A., & Viana, F. (2011). Prevalência da dislexia entre crianças do 1.º ciclo do ensino básico falantes do Português Europeu [Prevalence of dyslexia among children from first-to-fourth grades in the European-Portuguese orthography]. *Revista Lusófona de Educação*, 18 (december), 45-56.

Dislexia: Teoria, avaliação e intervenção (pp. 157-208). Lisboa: FACTOR, Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação

Fluss, J., Ziegler, J. C., Warszawski, J., Ducot, B., Richard, G., & Billard, C. (2009). Poor Reading in French Elementary School: The Interplay of Cognitive, Behavioral, and Socioeconomic Factors. *Developmental Behaviour*, 30, 206-216.

Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.

Slavin, R. E., Lake, C., Davis, S., & Madden, N. A. (2011). Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis. *Educational Research Review*, 6(1), 1-26. doi: 10.1016/j.edurev.2010.07.002

Artigo/livro especializado

| BIBLIOGRAFIA   |  |
|--|--|
| Sugeridas por referências bibliográficas   | Referências indicadas na plataforma LER e no projeto ABC - Alfabetização Baseada em Ciência (Universidade do Porto e Secretaria de Estado de Alfabetização do Brasil)  |
| Compreensão da leitura   | Escrita à mão e ortografia   |
| Clarke, P. J., Truelove, E., Hulme, C., & Snowling, M.J. (2013). <i>Developing reading comprehension</i> . West Sussex, England: Wiley.        | Graham, S. (2009). Want to improve children's writing? Don't neglect their handwriting. <i>American Educator</i> , 33, 20-40.  |
| Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2014). <i>Understanding and teaching reading comprehension: A handbook</i> . Abingdon, England: Routledge. | James, K. H. (2017). The importance of handwriting experience on the development of the literate brain. <i>Current Directions in Psychological Science</i> , 26, 502-508.  |
|  | Santangelo, T., & Graham, S. (2016). A comprehensive meta-analysis of handwriting instruction. <i>Educational Psychological Review</i> , 28, 225-265.  |
| Artigo/livro especializado   | Graham, S., & Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. <i>Reading &amp; Writing</i> , 27, 1703-1743.  |
|  | Joshi, R. M., Treiman, R., Carreker, S., & Moats, L. C. (2008). How words cast their spell: Spelling is an integral part of learning the language, not a matter of memorization. <i>American Educator</i> , 32, 5-16.                                |
|  | <b>Leitura e escrita</b>   |
|  | Graham, S., Liu, K., Aitken, A., Ng, C., Bartlett, B., Harris, K. R., & Holzapel, J. (2018b). Balancing reading and writing instruction: A meta-analysis. <i>Reading Research Quarterly</i> , 53(3), 279-304.  |
|  | Graham, S., Liu, X., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K.R., Aitken, A., Talukdar, J. (2018a). Reading for writing: A meta-analysis of the impact of reading and reading instruction on writing. <i>Review of Educational Research</i> , 88(2), 243-284. |

**Fontes:**

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), 5-51. doi:10.1177/1529100618772271 ler.pnl.2027.gov.pt  
 Alves, R. A. & Leite, I. (Eds.). *Manual do Curso ABC: Alfabetização Baseada em Evidência*. Ministério da Educação (MEC)

## ANEXO 6

### GUIÃO DA ENTREVISTA AOS COORDENADORES DE CURSO

| Blocos   | Tópicos/Perguntas   |
|--|---|
| <p><b>A.</b><br/>Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado para participar na entrevista</p>                         | <p><b>Abertura da entrevista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar, em linhas gerais, os objetivos do estudo e o que se pretende com esta entrevista.</li> <li>- Reforçar a ideia de que a colaboração é importante para o êxito do trabalho de investigação.</li> <li>- Assegurar o carácter confidencial e anónimo das informações prestadas.</li> </ul>  |
| <p><b>B.</b><br/>Processo de DSD e garantia da adequação do perfil académico e de investigação na relação com UC lecionadas.</p> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Existem condições para que a DSD seja feita a docentes com qualificação académica e de investigação relacionada com as UC que lecionam?</li> <li>2. Que cuidados são tidos na DSD para garantir essa adequação, em particular no caso das UC da área do Português?</li> <li>3. E que constrangimentos existem neste processo de DSD. a este nível?</li> </ol>   |
| <p><b>C.</b><br/>Condições da formação para a socialização com a profissão e exercício da docência</p>                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como são preparados os estudantes/futuros professores para o exercício da profissão docente no 1º ciclo?</li> <li>- E para o ensino-aprendizagem-avaliação (E/A/A) da leitura e da escrita? (por exemplo ao nível das experiências que são proporcionadas para o efeito, mas também ao nível do perfil dos formadores de professores que asseguram a formação nas UC mais diretamente relacionadas com o E/A/A do Português, em particular ao nível do ensino da leitura e da escrita no ensino básico,).</li> </ul> |

NOTA - Na entrevista:

i) é disponibilizado o consentimento informado;

ii) é solicitado o preenchimento de ficha de caracterização pessoal;

iii) é solicitada a indicação de professores responsáveis pelas UC relacionadas com Português e Didática do Português;

iv) se necessário, é solicitada documentação complementar.

GUIÃO DA ENTREVISTA A PROFESSORES RESPONSÁVEIS PELAS UC RELACIONADAS COM PORTUGUÊS, DIDÁTICA DO PORTUGUÊS, FEG E IPP/PES

Blocos

Tópicos/Perguntas

A.

Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado para participar na entrevista

Abertura da entrevista

- Informar, em linhas gerais, os objetivos do estudo e o que se pretende com esta entrevista.
- Reforçar a ideia de que a colaboração é importante para o êxito do trabalho de investigação.
- Assegurar o carácter confidencial e anónimo das informações prestadas.

B.

Conhecimentos científico-pedagógicos necessários a um ensino eficaz da leitura

1. Que conhecimentos no domínio da linguagem e da língua considera indispensáveis na preparação dos futuros professores para o ensino da leitura e da escrita no 1.º ciclo;
2. Que conhecimentos relacionados com o ensino e a aprendizagem da leitura considera indispensáveis na formação dos futuros professores do 1.º ciclo?
3. As dificuldades específicas de aprendizagem da leitura e da escrita são abordadas? Como é feita a preparação dos futuros professores neste domínio?
4. Tendo em consideração as diferentes áreas científicas em que é produzido conhecimento útil para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, em que domínio(s) se centram as referências bibliográficas de leitura obrigatória (linguística, educação - didáctica, psicolinguística, neurociências...;
  - Que tipologia de referências bibliográficas privilegia (livros, artigos, ...);
  - São referências predominantemente nacionais ou internacionais? (Que referências considera imprescindíveis (publicações, autores,...)?)
5. De que modo é feita a avaliação/demonstração dos conhecimentos e competências pedagógicas adquiridos pelos alunos, especificamente os que se relacionam com o conhecimento linguístico, o ensino e a aprendizagem da leitura? Que conhecimentos e competências pedagógicas são avaliadas especificamente no ensino e aprendizagem da leitura?
6. Que experiências de prática pedagógica têm os futuros professores na sua preparação para o ensino da leitura e da escrita
  - Relativamente aos diferentes componentes/aspectos do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita? (planificação, ensino e avaliação) Como são praticados?
  - Com os diferentes anos de escolaridade (relacionadas com o ensino da leitura e da escrita)?
  - Com grupos de diferente dimensão (turma, pequeno grupo ou individual)?
  - Com alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita?

C.

Preparação dos estudantes/futuros professores para o ensino-aprendizagem-avaliação (E/A/A) da leitura e da escrita.

1. Como são preparados os estudantes/futuros professores para o exercício da profissão docente no 1º ciclo? E para o ensino-aprendizagem-avaliação (E/A/A) da leitura e da escrita? (por exemplo ao nível das experiências que são proporcionadas para o efeito, mas também ao nível do perfil dos formadores de professores que asseguram a formação nas UC mais diretamente relacionadas com o E/A/A do Português, em particular ao nível do ensino da leitura e da escrita no ensino básico). NOTA: para não se sobrepor com as questões do bloco anterior, creio que nesta questão se deve procurar obter informação sobre os contextos e tipo de trabalho efectuado para essa preparação (em ambiente académico, através da observação, análise de situações pedagógicas apresentadas - por ex., vídeo; trabalhos práticos de planificação e elaboração de materiais pedagógicos; em contexto real, por observação ou através de prática supervisionada)

GUIÃO DA ENTREVISTA A PROFESSORES RESPONSÁVEIS PELAS UC RELACIONADAS COM PORTUGUÊS, DIDÁTICA DO PORTUGUÊS, FEG E IPP/PES

Blocos

Tópicos/Perguntas

**D.**  
Condições para a atualização dos professores e para investigação.

1. Existem condições para a atualização dos docentes?  
Se sim, de que tipo e que influência têm?  
- Especificamente para o ensino-aprendizagem-avaliação (E/A/A) da leitura e da escrita, que condições existem?  
- Existem constrangimentos à atualização dos docentes na leitura e escrita?  
- Que constrangimentos considera existir?
  
2. Existem condições para o envolvimento em investigação na leitura e na escrita? Se sim, de que tipo e que influência têm?  
- Existem projetos especificamente relacionados com o ensino da leitura e da escrita?  
- Envolvimento em projetos/estudos com pares de outras áreas científicas/disciplinares?  
- (envolvem o estudo de publicações noutras áreas disciplinares?  
- para o envolvimento em projetos de investigação com colegas de outras áreas disciplinares?)  
- O que propunha para a melhoria dos processos de formação de estudantes/futuros professores em relação ao ensino-aprendizagem-avaliação (E/A/A) da leitura e da escrita?

NOTA - Na entrevista:

- i) é disponibilizado o consentimento informado;
- ii) é solicitado o preenchimento de ficha de caracterização pessoal;
- iii) se necessário, é solicitada documentação complementar.

## ANEXO 7

Grelha para análise das Fichas de CV dos docentes.

| Docente | Sub-sistema | IES | Curso superior | Nome UC do Curso | FAD/DE | Semestres | Horas | Género | Tipo de colaboração | Categoria profissional |
|---------|-------------|-----|----------------|------------------|--------|-----------|-------|--------|---------------------|------------------------|
|---------|-------------|-----|----------------|------------------|--------|-----------|-------|--------|---------------------|------------------------|

---



---

| Docente | Grau Académico | Situação Grau Académico | Designação Grau Académico | Formação na área da UC | Formação área Português | Qual o grau de formação na área | Grau máximo? | Especialista? | Formação ensino básico |
|---------|----------------|-------------------------|---------------------------|------------------------|-------------------------|---------------------------------|--------------|---------------|------------------------|
|---------|----------------|-------------------------|---------------------------|------------------------|-------------------------|---------------------------------|--------------|---------------|------------------------|

---



---

| Docente | Tipo e colaboração | Centro de investigação | Área da Educação (Sim/Não) | Área de Português (Sim/Não) | Centro de investigação FC | Pertença a projetos de | Financiado/ Não | IR/Co-IR ou Membro da equipa |
|---------|--------------------|------------------------|----------------------------|-----------------------------|---------------------------|------------------------|-----------------|------------------------------|
|---------|--------------------|------------------------|----------------------------|-----------------------------|---------------------------|------------------------|-----------------|------------------------------|

---



---

|                |                                  |                                    |                               |  |   |   |  |                                   |                                       |  |
|----------------|----------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|--|---|---|--|-----------------------------------|---------------------------------------|--|
| <b>Docente</b> | Artigos (Nacional/Internacional) | Revistas Científicas               | Ref. Bibliográficas do artigo | Quantos                                  | Relacionado(s) com                        | Nº. de publicações                          | Ref. a livros/cap. de livros               | Quantos professores               | Relacionado(s) com a área da docência | Relacionado(s) com a área do português |
| <b>Docente</b> | ATAS/ E-books                    | Ref. Bibliog. da publicação em ATA | Quantos professores           | Relacionado(s) com                       | Relacionado(s) com                        | Participação em evento                      | Nacionais ou Internacionais                | Outras atividades de investigação | (Co) Autoria de Manuais Escolares     | (Co) Autoria de Cadernos               |
| <b>Docente</b> | Revisão/ Avaliação de artigos    | Docentes com funções em revistas   | Nacionais ou internacionais?  | Docentes com referência a dinamização de | Docentes que referem atividades de gestão | Docentes que referem atividades de extensão | Docentes que referem experiência no ensino | Atividades de desenvolvimento     | Área educacional                      | Orientações Mestrados/ Doutoramentos   |

