PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO 1º ANO DE ESCOLARIDADE

Sérgio Gaitas, ISPA – Instituto Universitário / UIPCDE, sergiogaitas@gmail.com
Margarida Alves Martins, ISPA – Instituto Universitário / UIPCDE, mmartins@ispa.pt

Resumo: A investigação sobre o ensino da linguagem escrita tem descrito o debate e a controvérsia sobre a melhor forma de iniciar os alunos neste processo complexo. Este debate tem como principais intervenientes os defensores do método sintético, que defendem a importância do domínio do código da linguagem escrita – as letras têm sons que se combinam para formar palavras de forma mecânica e previsível, e os defensores do método global, que postulam a importância dos alunos perceberem a funcionalidade da linguagem escrita – experiências reais com verdadeiros suportes de leitura e escrita. Recentemente, ultrapassando esta dicotomia código/significado, diferentes trabalhos têm demonstrado a eficácia de uma abordagem que contemple elementos de ambas as perspetivas referidas anteriormente (e.g. Guthrie, Schafer, & Huang, 2001; Pressley, 2003).
Neste contexto, o objetivo deste estudo foi o de analisar as práticas de ensino da leitura e da escrita no primeiro ano de escolaridade. Participaram neste estudo 880 professores portugueses a lecionar no primeiro ano de escolaridade. Para analisar as práticas dos professores foram utilizados dois instrumentos: um questionário, adaptado e validado a partir do questionário de Fijalkow e Fijalkow (1994; 2003) e construída uma grelha de observação de práticas de ensino da leitura e da escrita. Através de uma análise de clusters foram identificados três subgrupos de professores que se caracterizam genericamente da seguinte forma: um subgrupo com práticas mais centradas no código; outro com práticas mais centradas no significado; e um grupo misto. Foram ainda observados três professores de cada subgrupo.

Introdução

Nestes últimos anos parece renovar-se o debate sobre o início formal do ensino da linguagem escrita, em particular no que melhor funciona nos primeiros anos de escolaridade. Neste processo complexo é necessário ajudar os alunos a desenvolver vários aspetos em simultâneo. A eterna questão é que aspetos privilegiar?

O debate clássico situa-se entre aqueles que defendem uma abordagem conhecida como "*whole language*", que postula, numa perspectiva holística, que os alunos devem ser imersos na linguagem escrita desde o início da escolaridade, isto é, lendo livros e escrevendo as suas próprias histórias. E os que argumentam que em primeiro lugar se devem desenvolver determinadas competências. Esta abordagem, frequentemente denominada como *"phonics* ou *skills instruction"*, defende que em primeiro lugar os alunos se devem focar nas relações

individuais letra-som e, através da repetição e da prática, vão ser capazes de reconhecer palavras de forma precisa e correcta (Pressley, 2003). Os defensores dos métodos globais, reconhecem a importância do ensino das correspondências grafo-fonológicas na aprendizagem da linguagem escrita (Goodman, 1992), mas distinguem o ensino destas competências num contexto holístico, ou ensinadas de forma isolada.

Estas duas posições aparentemente contraditórias (*phonics* e *whole language*), parecem coexistir numa perspetiva que emergiu na última década, denominada na literatura por "*balanced approach"*. Esta abordagem reconhece, por um lado, importância do ensino das correspondências grafo-fonológicas (*phonics*) e, por outro, a importância das competências linguísticas estimuladas pela imersão dos alunos na linguagem escrita numa perspectiva holística (*whole language*) (Chauveau & Chauveau, 2001; Guthrie, Schafer, & Huang, 2001; Pressley, 2006).

No que ao ensino da linguagem escrita diz respeito, importa ainda realçar que tradicionalmente o ensino da escrita era posterior ao ensino da leitura (Alves Martins & Niza, 1998). Isto significa que no início da escolaridade não era habitual que se pedisse aos alunos qualquer tipo de escrita para além da cópia de letras, palavras ou frases fornecidas como modelos, a que se seguiam os ditados tradicionais. Este processo retrata a ideia que primeiro aprende-se a ler e depois a escrever.

São as abordagens mais globais, nomeadamente a perspetiva de Goodman (1992) retratada nas teorias subjacente à perspetiva "*whole language*", conjugadas com o desenvolvimento das perspetivas sociais de ensino da linguagem escrita, que promovem o ensino da linguagem escrita a partir do seu uso em prática de literacia culturalmente definidas.

Poucos trabalhos têm tentado descrever as práticas dos professores no início de escolaridade. Um exemplo é o trabalho de Baumann, Hoffman, Duffy-Hester e Ro (2000) que

mostraram que no ensino da leitura os professores parecem focar-se unicamente na análise fonémica para introduzir a linguagem escrita.

Outro trabalho foi desenvolvido por Fijalkow e Fijalkow (1994, 2003). Estes autores, a partir de 1253 respostas a um questionário sobre o ensino da leitura e da escrita, especificamente dirigido aos professores do 1º ano de escolaridade, encontraram três grupos de professores com práticas diferenciadas: (a) um primeiro grupo, que os autores nomearam de tradicionais, com práticas centradas exclusivamente sobre o domínio do código (*phonics*); (b) um segundo grupo, qualificados como professores inovadores, com práticas centradas exclusivamente sobre a compreensão (*whole language*) ou integrando práticas de ensino do código bem como de construção de significado (*balanced approach)* e, por fim; (c) um grupo de professores que também nomearam de tradicionais mas que se distinguiam do primeiro grupo por injectarem nas suas práticas alguns elementos inovadores.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 880 professores a lecionar no 1º ano de escolaridade. A média das idades dos participantes situa-se nos 41 anos (*SD*=8), onde 91% dos professores são do sexo feminino.

Instrumentos

Foram utilizados dois instrumentos para avaliar as práticas de ensino da linguagem escrita. O primeiro foi um questionário constituído por três grandes dimensões: a) Aspetos Metodológicos do Ensino da Leitura (49 itens); b) Utilização de Livros Infantis (9 itens); e c) Questões Específicas do Ensino da Escrita (40 itens). Para cada alínea foi questionada a frequência de utilização de práticas inerentes a cada uma das dimensões. A escala de resposta

é composta por quatro opções: nunca (N); poucas vezes (PV); algumas vezes (AV); muitas vezes (MV).

Este instrumento foi construído através de uma adaptação do questionário de Fijlakow (2003). A validade do instrumento foi avaliada através da análise da estrutura fatorial e o nível de consistência interna das respetivas dimensões obtidas.

Quadro 1 - Itens do fator Compreensão

Práticas centradas na compreensão 25 itens; Alpha=.90
Como ponto de partida das atividades de leitura na sala de aula, com que frequência utiliza as seguintes opções?
Um texto relativo a um projeto mais amplo a realizar (espetáculo, saída, correspondência, criação de um livro, etc.)
Um texto relativo a um projeto de organização da vida da turma (aprender a conhecer-se, formar grupos, etc.)
Um texto relativo a um tema (animal, estação do ano, festa, país, etc.)
Um texto recolhido de um livro infantil
Quando os alunos se deparam com um texto que nunca leram, com que frequência realiza os seguintes procedimentos?
Coloca-lhes perguntas sobre o texto (quem o escreveu? para quem? porquê?)
Pergunta-lhes se há palavras que eles conhecem e quais são
Quando ajuda individualmente um aluno a descobrir uma palavra num texto ou numa frase, independentemente do momento do ano, com que frequência lhe propõe as seguintes opções?
Procurar nos recursos do ambiente (lista de palavras, cartazes, cadernos, livros) uma palavra parecida ou partes de palavras idênticas
Se o aluno, servindo-se do contexto, identifica mal uma palavra, como lhe propõe para verificar a leitura realizada?
Para explicar como ele fez para a encontrar
Se a criança identificou mal uma palavra descodificando-a (letra a letra ou sílaba a sílaba) como lhe propõe que verifique a leitura realizada?
Para justificar a leitura da palavra
Quantas vezes pede aos seus alunos para fazer as seguintes atividades?
Substituir palavras por outras numa frase
Trabalhar com frases inteiras (apontar, enunciar, colocar sob uma ilustração, executar uma instrução)
Ler por prazer (leitura livre)
Antecipar o conteúdo de uma frase ou de um texto a partir de um título ou de uma ilustração, verificando-o em seguida
Reconhecer palavras rapidamente
Reconstituir frases a partir de palavras desordenadas
Responder a questões procurando a resposta no texto
Comparar palavras, frases, para ver o que têm em comum e de diferente
Reestruturar um livro ou uma narrativa a partir de uma apresentação desestruturada (ex: ordenar as imagens com o texto; pôr o texto em ordem...)
Antecipar o fim de um texto inacabado
Completar frases com lacunas (incompletas)
Ler rótulos ou listas de palavras
Comparar palavras a partir de sílabas ou de partes de palavras
Ler imagens isoladas ou sequenciais (história em imagens, sem texto)
Reconstituir palavras a partir de sílabas escritas
Produzir palavras oralmente a partir de sílabas dadas pelo professor

A análise fatorial à primeira dimensão, Aspetos Metodológicos do Ensino da Leitura, revelou dois fatores distintos. O quadro 1 apresenta os itens agrupados no primeiro fator. Este primeiro fator, designado como práticas centradas na compreensão, é constituído por 25 itens e apresenta um alpha=.90.

O quadro 2 apresenta os itens agrupados no segundo fator.

Quadro 2 - Itens do fator Código

Práticas centradas no código 15 itens; Alpha=.80
Como ponto de partida das atividades de leitura na sala de aula, com que frequência utiliza as seguintes opções?
1. As indicações de um método de leitura utilizando o manual proposto
Quando os alunos se deparam com um texto que nunca leram, com que frequência realiza os seguintes procedimentos?
Apresenta-lhes em primeiro lugar as palavras que eles não conhecem
Primeiro tenta explicar-lhes os conteúdos
Lê-lhes o texto uma primeira vez
Quando ajuda individualmente um aluno a descobrir uma palavra num texto ou numa frase, independentemente do momento do ano, com que frequência lhe propõe as seguintes opções?
Focar-se nas letras e nas sílabas nomeando-as (sílaba por sílaba ou letra por letra)
Isola a primeira letra ou sílaba da palavra tentando fazê-lo adivinhar essa palavra
Esclarece-lhe o contexto
Se o aluno, servindo-se do contexto, identifica mal uma palavra, como lhe propõe para verificar a leitura realizada?
Para soletrar a palavra
Para dizer cada sílaba
Para a ler em voz alta
Se a criança identificou mal uma palavra descodificando-a (letra a letra ou sílaba a sílaba) como lhe propõe que verifique a leitura realizada?
Para reler o que está antes
Para ler o que se segue
Quantas vezes pede aos seus alunos para fazer as seguintes atividades?
Ler sílabas isoladas
Ligar uma letra ou um grupo de letras ao(s) som(ns) correspondente(s)
Juntar as letras para fazer grupos de letras ou sílabas

Este segundo fator, designado como práticas centradas no código, é constituído por 15 itens e apresenta um alpha=.80.

A análise fatorial à segunda dimensão, Utilização de Livros Infantis, revelou um único fator. O quadro 3 apresenta os itens retidos nesta dimensão.

Quadro 3 - Itens do fator Livros Infantis

Utilização de Livros Infantis 7 itens; Alpha=.84
Com que frequência realiza as seguintes atividades a partir de livros infantis?
Os alunos procuram nos livros ou revistas informação para responderem a uma questão que surge
Os alunos procuram outros livros a partir de um livro que leram (ex: a partir da leitura do pequeno polegar procuram outros livros que reenviem para o mesmo tipo de personagens, de história, imagens, etc...)
Os alunos participam na organização da área de leitura (regras, organização, exposição, disposição, decoração…)
Propõe aos seus alunos que classifiquem os livros no canto de leitura
Os alunos criam um texto ou um outro livro (por ex: imaginam um final diferente, modificando as personagens ou a época, imaginam o resultado de uma aventura, outro episódio…)
Um ou outro aluno apresenta aos colegas um livro que tenha gostado bem como as razões da sua escolha
Conversa com os alunos sobre um livro apresentado por si ou por um deles

Este fator único, que manteve a denominação de utilização de livros infantis, é constituído por sete itens e apresenta um alpha=.84.

A análise fatorial realizada à terceira dimensão, Questões Específicas do Ensino da Escrita, revelou três fatores distintos. O quadro 4 apresenta os itens agrupados no primeiro fator.

Quadro 4 - Itens agrupados no fator Os alunos Criam

Alunos Criam 28 itens; Alpha=.96
Com que frequência propôs aos seus alunos as seguintes atividades de escrita?
Os alunos escreveram um resumo acerca de uma saída/visita de estudo (museu, teatro, cinema)
Os alunos escreveram a continuação de um livro lido anteriormente
Os alunos escreveram comentários que acompanham fotografias/desenhos de um acontecimento da vida da turma
Os alunos relataram por escrito uma história imaginada
Os alunos relataram por escrito uma experiência vivida por si ou pela turma
Os alunos escreveram as regras de um jogo jogado anteriormente ou de receitas realizadas na sala de aula, etc.
Os alunos escreveram títulos adequados aos textos que escreveram
Os alunos escreveram um texto livremente
Os alunos escreveram o conteúdo de um discurso/diálogo que acompanha um desenho que lhes foi apresentado
Os alunos escreveram um texto, ou diferentes tipos de textos, para serem impressos no jornal da turma ou da escola (receitas, histórias, poemas, relatos de visitas de estudo, etc.)
Os alunos escreveram uma ficha ou um cartaz sobre um livro da biblioteca da turma ou da escola
Os alunos escreveram um pequeno texto (recorrendo eventualmente a outros documentos, listas de palavras, dicionário, textos de referência, livros, etc.)
Os alunos criaram uma banda desenhada (sequência dos desenhos e conteúdo das falas)
Os alunos criaram cartazes a anunciar um espectáculo, uma exposição, uma festa, um leilão organizado pela turma, etc.
Os alunos escreveram o conteúdo de um monólogo

Os alunos criaram um mapa da sala de aula, escola, bairro, cidade...
Os alunos criaram rimas e poemas
Os alunos realizaram um jornal de turma
Os alunos escreveram títulos adequados para imagens, desenhos e pinturas
Os alunos reconstituíram por escrito um texto desestruturado (frases desordenadas)
Os alunos criaram adivinhas
Os alunos responderam por escrito, a questões escritas de um questionário
Realizaram jogos com letras e palavras (Acrósticos, Anagramas)
Os alunos legendaram, de forma adequada, um conjunto de imagens
Os alunos escreveram palavras à sua escolha (recorrendo eventualmente ao dicionário, a uma lista de palavras, a um livro de imagens)
Os alunos completaram textos com lacunas
Os alunos fizeram palavras cruzadas
Os alunos escreveram uma ou várias frases independentes (com a eventual utilização de documentos de referência, de palavras de rótulos ou etiquetas, etc.)

Este primeiro fator, designado como os alunos criam, é constituído por 26 itens e apresenta um alpha=.96.

O quadro 5 apresenta os itens agrupados no segundo fator.

Quadro 5 - Itens agrupados no fator Cópias e Ditados Tradicionais

Cópias e Ditados Tradicionais 6 itens; Alpha=.80
Com que frequência propôs aos seus alunos as seguintes atividades de escrita?
Ditou uma ou várias frases independentes aos seus alunos
Ditou palavras aos seus alunos
Os alunos copiaram um pequeno texto
Os alunos copiaram uma ou várias frases sem ligação entre si
Ditou um pequeno texto aos seus alunos
Os alunos copiaram palavras

Este segundo fator, designado por cópias e ditados tradicionais, é constituído por 6 itens e apresenta um alpha=.80.

O quadro 6 apresenta os itens agrupados no terceiro e último fator.

Quadro 6 - Itens agrupados no fator Alunos Ditam

Alunos Ditam 5 itens; Alpha=.86
Com que frequência propôs aos seus alunos as seguintes atividades de escrita?
Que um, ou mais alunos, ditasse para escrever frases
Que um, ou mais alunos, ditasse para escrever palavras
Que um, ou mais alunos, ditasse para escrever textos
Num pequeno texto ditado pelo aluno, relê o que vai sendo escrito, com o objetivo de facilitar a continuação da produção pelo aluno (encadeamento e coerência)
Antes de escrever, perguntou ao aluno que está a ditar para dizer a palavra que quer escrever, soletrando-a

Este terceiro fator, designado como os alunos ditam, é constituído por 5 itens e apresenta um alpha=.86.

No que diz respeito ao segundo instrumento utilizado, apresentam-se em seguida os procedimentos realizados para a sua construção. Inicialmente foram realizadas observações livres onde foram registados todas as atividades dos professores relacionadas com o ensino da linguagem escrita. Posteriormente e através de uma análise de todas as práticas registadas, foram organizadas as atividades dos professores em diferentes variáveis. Para constituir as diferentes variáveis e facilitar a codificação dos comportamentos foram dissociadas as práticas de acordo com dois critérios: a) as diferentes dimensões da linguagem (escrita, leitura, oral); e b) e as unidades que podem existir dentro de cada uma das referidas dimensões (letra, sílaba, palavra, frase).

O próximo passo foi o de definir as modalidades de comportamento (as atividades dinamizadas pelos professores) dentro de cada uma das unidades. A primeira modalidade foi o aluno regulado [AR]. Esta modalidade significa que o professor pede ao aluno para realizar uma atividade numa determinada dimensão (oral, leitura e escrita), contendo uma determinada unidade (letra, sílaba, palavra, frase). Na escrita, por exemplo, poderá acontecer quando o professor pede ao aluno para escrever palavras com a sílaba ca. A segunda modalidade definida foi o aluno organiza [AO]. Esta atividade traduz-se quando o professor pede ao aluno para organizar determinadas unidades. Na leitura, por exemplo, acontece quando o professor pede ao aluno para colocar as palavras por ordem de uma frase desorganizada escrita no quadro. Foram ainda definidas como atividades realizadas quando: o aluno copia [AC]; o aluno dita [AD]; o professor lê [PL]; e ainda o professor escreve [PE].

Procedimento

Para a recolha dos questionários foram utilizados dois procedimentos em simultâneo. No primeiro o questionário era respondido numa entrevista. O investigador lia as perguntas e registava as respostas. Em simultâneo, foi enviada para todos os Agrupamentos de escolas de Portugal a versão do questionário para ser respondido via internet. Para um nível de significância de .05, não existiram diferenças entre as respostas da internet e das respostas das entrevistas.

As observações seguiram um procedimento standard, utilizado em pesquisas anteriores (Amendum et al., 2009; Taylor & Pearson, 2000; Taylor et al., 2000), com algumas modificações, nomeadamente nos tempos de registo. Os momentos de observação foram atividades escolhidas por cada professor e por ele considerada como a melhor atividade para desenvolver a linguagem escrita. Cada professor foi observado por um período de 60 minutos, sendo que a atividade que estava a ser desenvolvida era registada de dois em dois minutos, perfazendo um total de máximo de 30 registos.

Resultados

A partir dos 880 professores participantes foram constituídos três grupos de professores através de uma análise de clusters. A estatística descritiva para os três grupos, relativamente às variáveis identificadas a partir do questionário são apresentadas no Quadro 8.

Quadro 8 - Estatística descritiva por variável e por grupo de professores

	Grupo 1 (N=439)		Grupo 2 (N=144)		Grupo 3 (N=297)	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Compreensão	3.12	.36	2.72	.50	3.14	.31
Código	3.15	.45	3.11	.44	3.37	.38
Livros Infantis	2.80	.52	2.28	.57	3.32	.40
Alunos Criam	2.41	.56	1.86	.49	3.02	.45
Cópias/ditados	3.19	.54	2.95	.75	3.52	.43
Alunos ditam	2.64	.70	1.77	.60	3.39	.42

A partir da análise do quadro podemos verificar que o Grupo 2 se distancia dos outros grupos por utilizar claramente práticas mais focadas no código do que na compreensão, por utilizar livros infantis com pouca frequência e, apesar de realizar com pouca frequência atividades de escrita, as atividades mais realizadas são cópias e ditados.

O Grupo 1, apesar de nos aspetos relativos à leitura parecer valorizar ambos os fatores, quer do código, quer da compreensão, relativamente à escrita parece eleger como atividades privilegiadas as atividades de cópia e ditado. Apesar de utilizar com maior frequência do que o Grupo 2 os Livros Infantis, não parece ser com muita regularidade. Estes resultados permitem perceber que o Grupo 1 parece situar-se entre as práticas mais centradas no código e as práticas mais centradas na compreensão. Por outras palavras, parece ter uma abordagem mista.

O Grupo 3 surge como um grupo que parece valorizar todos os fatores. Este grupo parece distanciar-se do Grupo 1 mais nos aspetos que dizem respeito à escrita. Comparativamente ao o Grupo 1, o Grupo 3 pede mais aos seus alunos para criarem os seus próprios textos e para ditarem frases, palavras e textos. Este aspeto parece estar relacionado com práticas mais centradas na compreensão e nos aspetos comunicativos da linguagem escrita.

Com base na sua disponibilidade, foram observados três professores de cada um dos grupos descritos anteriormente. No quadro 9 são apresentadas as frequências absolutas para o Grupo 1.

Quadro 9 - Frequências absolutas das observações do Grupo 1

	Grupo 1											
	Oral				Leitura				Escrita			
	Letra	Sílaba	Palavra	Frase	Letra	Sílaba	Palavra	Frase	Letra	Sílaba	Palavra	Frase
[AR]	2	1	8	6	1	1	14	8	0	0	0	0
[AO]	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4	0
[AC]	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	8	1
[AD]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
[PL]	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
[PE]	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0

Nota. [AR] = aluno regulado; [AO] = aluno organiza; [AC] = aluno copia; [AD] = aluno dita; [PL] = professor lê; [PE] = professor escrever

Com base nos dados do quadro 9 podemos verificar que, para o Grupo 1, a palavra é a unidade de destaque em todas as dimensões. Nomeadamente através de atividades como dizer palavras (8), ler palavras (14) e copiar palavras (8). É importante referir também que a frase também surge valorizada, mais precisamente quando se pede ao aluno para dizer (6) ou ler (8) frases.

No quadro 10 são apresentadas as frequências absolutas para o Grupo 2.

Quadro 10 - Frequências absolutas das observações do Grupo 2

	Grupo 1											
	Oral				Leitura				Escrita			
	Letra	Sílaba	Palavra	Frase	Letra	Sílaba	Palavra	Frase	Letra	Sílaba	Palavra	Frase
[AR]	1	2	3	1	4	7	14	7	0	0	4	0
[AO]	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	9	0
[AC]	0	0	0	0	0	0	0	0	11	0	7	5
[AD]	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
[PL]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
[PE]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0

Nota. [AR] = aluno regulado; [AO] = aluno organiza; [AC] = aluno copia; [AD] = aluno dita; [PL] = professor lê; [PE] = professor escrever

No que diz respeito ao Grupo 2, os dados do quadro 10 revelam que nas dimensões do oral e da leitura a palavra parece também ocupar um lugar de destaque. Esta superioridade materializa-se através de atividades como dizer (3) e ler palavras (14). A leitura de sílabas e frases também parece ser relevante (ambas com 7 registos). O que parece diferenciar este grupo de professores são as atividades que propõe na dimensão da escrita. Nomeadamente a cópia de letras (11) e a organização de palavras para formar frases (9).

No quadro 11 são apresentadas as frequências absolutas para o Grupo 3. Com base nos dados do quadro 11 podemos verificar que para o Grupo 3 a frase é a unidade de destaque na leitura e na escrita. Mais especificamente na leitura (8) e na escrita de frases (12). É importante referir também que a palavra também surge valorizada, mais precisamente quando se pede ao aluno para dizer (7) ou para copiar palavras (10). A cópia de frases surge também com uma expressão digna de registo (9).

Quadro 11 - Frequências absolutas das observações do Grupo 3

	Grupo 1											
	Oral				Leitura				Escrita			
	Letra	Sílaba	Palavra	Frase	Letra	Sílaba	Palavra	Frase	Letra	Sílaba	Palavra	Frase
[AR]	0	2	7	3	0	0	3	8	1	0	10	12
[AO]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
[AC]	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	10	9
[AD]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
[PL]	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1
[PE]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1

Nota. [AR] = aluno regulado; [AO] = aluno organiza; [AC] = aluno copia; [AD] = aluno dita; [PL] = professor lê; [PE] = professor escrever

Discussão

A utilização de ambas as metodologias (questionário e observação) permitiu uma análise complementar às práticas de ensino da linguagem escrita dos professores no 1º ano de escolaridade. As análises a partir das observações parecem confirmar os grupos definidos com base na resposta ao questionário.

O Grupo 1 parece ser o que na literatura se designa por "mixed approach" (Pressley, 2003), sugerindo mobilizar aspetos tanto do código como da compreensão. Apesar de realizar atividades como cópia e ditados com maior frequência, realça-se o facto de mobilizar também, mesmo que com menor frequência, atividades em que os alunos ditam ou criam os seus próprios textos. Na observação este grupo parece eleger a palavra como a unidade preferencial a ser trabalhada, contudo, as frases também são mobilizadas no seu trabalho. O trabalho de escrita é sobretudo realizado a partir da cópia de palavras. Apesar de a unidade trabalhada não ser a mais pequena, a atividade realizada é essencialmente uma atividade tradicional.

O Grupo 2 considera que o domínio do código é o primeiro passo para a aprendizagem da linguagem escrita, parecendo retratar as teorias denominadas como "*phonics*" (Ehri et al., 2001). Este domínio do código ficou claro em ambos os instrumentos utilizados. Os professores deste grupo valorizam mais os aspetos do código do que da compreensão, parecem utilizar com pouca frequência os livros infantis e, no que diz respeito à linguagem escrita, parecem mobilizar como atividade dominante as cópias e os ditados. Na observação, este grupo distancia-se claramente de todos os outros nas atividades de escrita, mais especificamente através de atividades como copiar letras e organizar palavras para fazer frases, revelando mais uma vez que estes professores consideram o ensino do código como meio exclusivo de acesso à linguagem escrita. As atividades promovidas sugerem ser mais

importante aprender a ler do que aprender a escrever. Este tipo de práticas surge já retratado em outras investigações (e.g. Baumann et al., 2000).

O Grupo 3 parece um grupo com práticas de ensino que refletem as teorias subjacentes aos métodos globais (*whole language*) (e.g. Goodman, 1992). Um primeiro olhar parece aproximar os professores do Grupo 3 aos professores do Grupo 1, pois valorizam ambos os aspetos do código e da compreensão. Porém, o primeiro aspeto que os diferencia é a maior frequência de utilização dos livros infantis pelos professores do Grupo 3. Um segundo aspeto prende-se com as atividades de escrita. O Grupo 3 parece pedir com mais frequência aos seus alunos para criarem os seus próprios textos e para ditarem para um colega ou para o professor escrever. As observações permitiram confirmar estes dados, revelando não só que a frase é a unidade privilegiada pelos professores deste grupo, mas que o é tanto na leitura como na escrita. Este grupo de professores parece promover em simultâneo a leitura e a escrita, propondo aos alunos, a leitura e a escrita de histórias.

Para a continuação deste trabalho e, sobretudo, para confirmar as conclusões que começam aqui a desenhar-se, será importante afinar alguns procedimentos de observação, nomeadamente aumentar o número de professores observados, melhorar as categorias das observações e introduzir uma medida de acordo inter-observadores.

Referências

Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita.* Lisboa: Universidade Aberta.

Baumann J. F., Hoffman, J. V., Duffy-Hester, A. M., & Moonroe J. (2000). The first R yesterday and today: U.S. elementary instruction practices reported by teachers and administrators. *Reading Research Quarterly, 35*(3), 338-377.

Chauveau, g., & Rogovas-Chauveau, E. (2001). Des apprentis lecteurs en difficulté avant six ans. In Chauveau G. (Ed.). *Comprendre l'enfant Apprenti Lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, pp. 32-43. Paris: RETZ.

Fijalkow, E. & Fijalkow, J. (1994). Enseigner à lire-écrire au CP: État des lieux. *Revue Française de Pédagogie, 107,* 63-79.

Fijalkow, E. (2003). *Entre tradition et modernité : Les pratiques pédagogiques de la*

lecture-écriture au CP. Paris : L'Harmattan.
Goodman, K. (1992). Why whole language is today's agenda in education. *Language Arts, 69,* 354–363.
Guthrie, J. T., Schafer, W. D., & Huang, C. (2001). Benefits of Opportunity To Read and Balanced Instruction on the NAEP. Journal Of Educational Research, 94(3), 145-62
Pressley, M. (2003). Psychology of literacy and literacy instruction. InW. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), Comprehensive handbook of psychology. Educational psychology (Vol. 7, pp. 333–355). New York: Wiley.
Pressley, M. (2006). Reading instruction that works: The case for balanced teaching (2nd ed.). New York: Guilford.