



**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA NOS
PRIMEIROS ANOS DO ENSINO BÁSICO**

Carolina Costa Varela

Orientador de Dissertação:

PROF.^a DOUTORA LILIANA SALVADOR

Coordenador de Seminário de Dissertação:

PROF.^a DOUTORA VERA MONTEIRO

Dissertação Submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia da Educação

2023

Dissertação de Mestrado
realizada sob a orientação da Professora
Doutora Liliana Salvador, apresentada no
ISPA – Instituto Universitário para a
obtenção de grau de Mestre na
especialidade de Psicologia da Educação.

Agradecimentos

Antes de mais, um enorme OBRIGADA à minha família por todo o apoio – em especial, agradeço aos meus pais. Obrigada por me terem incentivado, desde pequenina, a estudar e a querer saber sempre mais um bocadinho; por me terem ensinado que, mesmo sendo difícil, eu consigo. Obrigada por me apoiarem neste percurso, por me ouvirem, por celebrarem as minhas conquistas, desde as mais pequeninas às mais importantes. Obrigada.

Agradeço também ao meu Henrique, que me apoiou sempre, entre lágrimas, crises existenciais e tudo o resto. Obrigada por seres o meu porto seguro. Os pardais somos nós dois.

Obrigada às minhas melhores melhores amigas – Ana Purply, obrigada por me lembrares sempre que tenho de cuidar de mim. Obrigada por todas as horas de apoio disfarçadas de distração. Obrigada por acreditares em mim, mesmo à distância. Lea, obrigada por continuares do meu lado. Já são muitos anos disto e acredita que sei a sorte que tenho em te ter como amiga-irmã.

Faço, também, um agradecimento especial à Raquel. Apesar do teu apoio não ter sido direcionado à realização da tese, foi crucial para sobreviver, no geral. Obrigada.

Quero também agradecer a todos os professores que, de uma forma ou de outra, me apoiaram no meu percurso e me ajudaram a ser quem sou hoje – Professor Ricardo Baptista, Professora Cecília Aguiar, Professora Lígia Monteiro, Professora Luísa Salinas, Professora Patrícia Mendes, Professora Sílvia Roda (e muitos outros que ficaram por mencionar).

Obrigada, também, às professoras que aceitaram participar neste estudo – este trabalho não seria possível sem vocês!

Agradeço à Professora Doutora Vera Monteiro e às colegas do Seminário de Dissertação, pelo apoio, ajuda e partilhas ao longo deste processo.

Por fim, um agradecimento enorme à Professora Doutora Liliana Salvador por ter acreditado em mim– significou imenso para mim poder trabalhar neste projeto tão especial. Ajudou-me mais do que sabe, obrigada.

Resumo

A aprendizagem da leitura e escrita é um processo complexo que se inicia antes da entrada na escola mas que necessita dessa aprendizagem formal. Nesse sentido, o papel dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e as suas práticas é crucial.

Existem vários métodos de ensino da leitura e escrita e são diversas as práticas e estratégias utilizadas pelos professores neste processo onde, naturalmente, surgem dificuldades – que podem ser inerentes ao aluno ou ao seu contexto. Nestes casos, os professores tendem a alterar as suas práticas, adaptando-as às necessidades dos alunos.

A presente investigação, de natureza qualitativa e exploratória, teve como principal objetivo conhecer as práticas de ensino e avaliação da leitura e escrita utilizadas pelos professores nos 1º e 2º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico.

De forma a responder aos objetivos específicos estabelecidos, foram realizadas quatro entrevistas semiestruturadas com professores do 1º CEB. A análise dos dados obtidos foi realizada através da análise de conteúdo, que permitiu conhecer algumas as práticas mais utilizadas, as dificuldades da aprendizagem da leitura e escrita mais identificadas e as práticas e estratégias aplicadas depois da identificação de dificuldades.

As limitações do presente estudo são apresentadas, contudo, os resultados contribuem para o aprimoramento do conhecimento das práticas dos professores de 1º CEB no ensino da leitura e da escrita em contexto português.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; Leitura e Escrita; Dificuldades de aprendizagem.

Abstract

Learning to read and write is a complex process that begins before entering school but requires formal education. From this perspective, the role of teachers in the 1st Cycle of Basic Education and their practices is crucial.

There are several methods of teaching reading and writing, and there are various practices and strategies used by teachers in this process where difficulties naturally arise - which can be inherent to the student or their context. In these cases, teachers tend to modify their practices, adapting them to the needs of the students.

This qualitative and exploratory research aimed to understand the teaching and assessment practices of reading and writing, used by teachers in the 1st and 2nd grades of the 1st Cycle of Basic Education.

To address the specific goals set, four semi-structured interviews were conducted with teachers from the 1st Cycle of Basic Education. The data analysis was carried out using content analysis, which allowed us to identify the most frequently used practices, the most common difficulties in learning reading and writing, and the practices and strategies applied after identifying difficulties.

The limitations of this study are presented; however, the results contribute to enhancing the understanding of the practices of teachers in the 1st Cycle of Basic Education in teaching reading and writing in a Portuguese context.

Keywords: Pedagogical Practices, Reading and Writing, Learning Difficulties.

Índice

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	1
1. LINGUAGEM ESCRITA.....	1
2. APRENDIZAGEM DA ESCRITA.....	5
3. APRENDIZAGEM DA LEITURA	8
4. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM – DA LEITURA E ESCRITA.....	11
5. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	13
II. PROBLEMÁTICA	19
III. MÉTODO.....	22
1. Desenho de Investigação.....	22
2. Participantes.....	22
3. Instrumentos.....	23
4. Procedimentos de Recolha de Dados.....	28
5. Procedimentos de Análise de Dados.....	29
IV. RESULTADOS.....	30
1. Práticas de Ensino da Leitura e Escrita.....	30
2. Práticas de Avaliação da Leitura e Escrita.....	35
3. Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita.....	36
4. Práticas Pedagógicas Após a Identificação de Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita.....	41
V. DISCUSSÃO.....	44
VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS	49
ANEXOS.....	56

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Materiais Utilizados no Ensino da Leitura e da Escrita

Tabela 2 - Estratégias de Ensino da Leitura e da Escrita Utilizadas

Tabela 3 - Mecanismos de Identificação de Dificuldades da Leitura e da Escrita Utilizadas

Tabela 4 - Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita Identificadas pelas Professoras

Tabela 5 - Aspectos que Influenciam a Aprendizagem da Leitura e da Escrita

Tabela 6 - Estratégias e Práticas Depois da Identificação de Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita

Lista de Anexos

ANEXO 1 – Questionário Sociodemográfico

ANEXO 2 – Guião da Entrevista Semiestruturada

ANEXO 3 – Consentimento Informado

INTRODUÇÃO

Aprender a ler e a escrever é um processo que se inicia antes da escolaridade formal e que é tão complexo quanto o sistema da escrita que integra (Alves Martins & Niza, 2014; Veloso, 2022). Como tal, os professores têm um papel fundamental neste processo.

O ensino da leitura e da escrita é frequentemente realizado em conjunto, ainda que possam ser alocadas estratégias diferentes para a leitura e para a escrita (Araújo, 2022; Baptista et al. 2011). São múltiplos os métodos de ensino da leitura e da escrita, como o método sintético ou o método global (Fernandes, 2016; Lopes et al., 2014). Em contexto de ensino de português europeu, investigações anteriores apontam para a preferência do uso do método analítico-sintético (Fernandes, 2016; Rossa, 2016).

A aprendizagem destas competências pode, naturalmente, fazer surgir dificuldades - algumas específicas do aluno e outras específicas do contexto em que o aluno se insere (Bianchi & Lopes, 2021; Freitas & Dantas, 2018; Gonçalves, 2011; Lopes et al., 2014).

Perante as dificuldades de aprendizagem dos alunos, investigações anteriores apontam para a diversificação das estratégias e a adaptação das mesmas atendendo às necessidades e características de cada aluno (Alves & Silva, 2022; Fernandes, 2016; Freitas & Dantas, 2018; Miranda, 2020).

Considerando a importância do professor e das suas práticas ao longo do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, o presente estudo teve como principal objetivo aprender sobre as práticas pedagógicas utilizadas neste âmbito por professores nos anos iniciais do Ensino Básico.

Quanto à estrutura, a apresentação do trabalho está organizada em seis grandes capítulos. No primeiro capítulo é possível encontrar o enquadramento teórico, com base na literatura existente. O segundo capítulo diz respeito à problemática, onde são apresentados em detalhe os objetivos desta investigação. O capítulo seguinte, o método, apresenta o *design* do estudo, bem como os instrumentos utilizados e os procedimentos realizados. Segue-se, então, a apresentação dos resultados no quarto capítulo e, no capítulo seguinte, a discussão dos mesmos. Por fim, é possível encontrar as considerações finais no sexto capítulo – aqui é feita uma reflexão acerca das principais conclusões do estudo, bem como as suas limitações e sugestões para investigação futura.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. LINGUAGEM ESCRITA

1.1. Sistema Alfabético de Escrita

Existem vários sistemas de escrita – logográfico, silábico, alfabético. Estes diferem naquilo que é codificado, na complexidade das marcas gráficas e das regras que fazem a ligação entre a escrita e a fala (Alves Martins & Niza, 2014).

O sistema alfabético é o sistema de escrita utilizado na língua portuguesa. Isto significa que os fonemas – unidades mínimas de som – são as unidades do oral codificadas na escrita (Alves Martins & Niza, 2014; Veloso, 2022).

1.1.1. Transparência e Opacidade

Segundo Veloso (2022), as línguas com um sistema de escrita transparente apresentam relações estáveis entre grafemas e fonemas – ou seja, e tal como evidenciado por Alves-Martins e Niza (2014), cada fonema é codificado por um grafema (letra) apenas e somente. De facto, existe a possibilidade de irregularidades, ainda que em número reduzido. Este fator é importante na aprendizagem da leitura e escrita das línguas que aqui se enquadram (por exemplo, o alemão ou o finlandês), pois a sua aprendizagem é mais fácil e rápida (Veloso, 2022).

Os sistemas de escrita opacos representam o lado inverso da moeda – as correspondências grafema-fonema são indiretas e irregulares; elevado número de exceções. Ademais, Veloso (2022) acrescenta que as línguas com um sistema de escrita opaco são mais influenciadas pelas anteriores formas da língua, podendo codificar elementos fonémicos que, atualmente, já não estão presentes. A língua francesa, por exemplo, insere-se nesta categoria (Veloso, 2022)

Esta categorização de transparência e opacidade não é uma dicotomia, mas antes extremos de um espectro, pois uma mesma língua pode ter igualmente marcas de transparência e opacidade (Veloso, 2022).

1.1.2. Português Europeu

O sistema de escrita do Português Europeu é um sistema alfabético que não se enquadra em nenhum dos extremos do espectro, mas antes num ponto intermédio com características mais “transparentes” – assim, o português europeu tem um sistema de escrita foneticamente semitransparente (Alves Martins & Niza, 2014; Veloso, 2022).

Isto reflete o facto de nem sempre existirem correspondências biunívocas entre grafema-fonema. Exemplos destas irregularidades são os vários fonemas associados ao grafema <a>, por exemplo. Outro exemplo são os dígrafos, que representam um fonema através de duas letras (como o <ch> ou <nh>). Além disso, podemos ainda considerar os diferentes grafemas

utilizados para codificar o fonema /s/ - <s>, <c>, <x>, <ç>, <ss>. Estas e as restantes irregularidades presentes na nossa língua podem dificultar a aprendizagem da leitura e da escrita; particularmente quando considerado o facto de algumas destas irregularidades não dependerem do contexto.

1.2. Conhecimentos Prévios para Aprendizagem da Linguagem Escrita

Segundo Alves Martins e Niza (2014), a “aprendizagem da leitura e da escrita começa muito antes da entrada para a escola primária” (p. 37). Isto porque, antes de entrarem no 1º ano, as crianças já antes tiveram contacto com a linguagem escrita, nos seus diversos suportes, e com as suas diferentes funcionalidades; tendo assim oportunidade de refletir sobre a linguagem escrita (Alves Martins, 2019; Alves Martins & Niza, 2014; Ferreiro & Teberosky, 1981; Martins et al. 2014).

Fruto dessas reflexões, surgem ideias sobre a funcionalidade da linguagem escrita que potenciam a criação do “**Projeto Pessoal de Leitor/Escritor**” (Alves Martins & Niza, 2014). Este é como uma lista de razões para aprender a ler e a escrever que tem por base as reflexões da criança, estabelecidas por relação ao dia-a-dia da criança e das práticas de leitura e escrita que observam no meio à sua volta.

Dar sentido ao sistema de escrita parece potenciar a motivação para aprender a ler e a escrever, pelo que o Projeto Pessoal de Leitor/Escritor é bastante importante no processo de aquisição de conhecimentos (Alves Martins & Niza, 2014; Sousa & Costa-Pereira, 2022). As crianças que não têm muito contacto com a linguagem escrita, de forma diversificada, não desenvolvem o seu Projeto Pessoal de Leitor/Escritor – sem curiosidade para a aprendizagem, este pode ser um processo mais complicado de iniciar (Alves Martins & Niza, 2014; Sousa & Costa-Pereira, 2022).

1.2.1. Concepções Precoces Sobre a Escrita

As concepções precoces das crianças sobre a escrita podem ser acedidas através de tarefas de escrita (Alves Martins & Niza, 2014). Este tipo de tarefas é rico em informação sobre os conhecimentos da criança, incluindo sobre a sua compreensão do princípio alfabético (Martins et al., 2014).

Segundo Alves Martins e Niza (2014) existem quatro níveis conceptuais de escrita. O primeiro nível é a escrita **pré-silábica**. Uma criança que se insira neste nível de escrita, ao escrever, não tem em conta critérios ou regras do sistema escrito e não analisa oralmente a palavra antes de a tentar escrever. Quando escreve, tanto pode usar letras como números ou pseudoletas e usa mais letras na frase do que nas palavras soltas, mas sem qualquer noção da ordem da escrita. Nesta fase, pode ocorrer a “hipótese quantitativa do referente” (Ferreiro &

Teberosky, 1980; citados por Alves Martins & Niza, 2014) – isto significa que a criança representa os conceitos na escrita como se de desenhos se tratassem, representando o tamanho do referente. Por exemplo, “gatinho” teria menos letras ou seria escrito de forma mais pequena (em tamanho) do que “gato”, pois o gatinho é bebé e pequeno.

O nível de escrita **silábica** já considera alguns critérios linguísticos e estabelece relação entre o oral e o escrito. Aqui, o que é codificado é a sílaba – esta codificação é realizada com letras arbitrárias. Nesta fase já existe oralização para acompanhar a escrita, ocorra esta antes ou durante.

A escrita **com fonetização** é orientada por critérios linguísticos, com oralizações que precedem a escrita, o que auxilia a escolha das letras – que deixa de ser arbitrária. Contudo, continuam a representar apenas a sílaba. E esta é a grande diferença para o nível de escrita **alfabética**, pois neste nível já procuram representar todos os sons da palavra.

1.2.2. Concepções Precoces a Nível da Leitura

Os conhecimentos das crianças sobre a leitura antes de saberem ler podem ser enquadrados em diferentes critérios (Aguiar & Mata, 2022; Alves Martins & Niza, 2014; Ferreira & Teberosky, 1981). Segundo Ferreira e Teberosky (1981), as crianças a partir dos 4 anos já têm desenvolvidos três critérios que determinam se algo pode ser lido ou não, frutos da sua reflexão sobre o sistema escrito.

Numa primeira fase, surge o primeiro critério: a diferenciação de marcas icónicas, ou seja, se o material é figurativo (desenhos, que não podem ser lidos) ou não figurativo (que pode ser lido e precisa de ser composto por letras ou números), mas referem-se aos dois de igual forma (Aguiar & Mata, 2022; Alves Martins & Niza, 2014; Ferreira & Teberosky, 1981). Ainda nesta fase, as crianças podem referir-se de forma diferente ao texto e à imagem, considerando o texto como “etiqueta” da imagem – hipótese do nome (Aguiar & Mata, 2022; Alves Martins & Niza, 2014).

O segundo critério é a quantidade mínima de caracteres, que surge numa segunda fase. Significa, então, que para além de já existir a diferenciação entre desenhos e o que pode ser lido por ser composto por letras, essas letras devem ser em número suficiente. Nesta fase, as crianças exigem, no mínimo, três letras para que algo possa ser lido (Ferreira & Teberosky, 1981).

O terceiro critério é referente à variedade interna de caracteres. Ou seja, para além do material a ser lido ter de ser composto por, pelo menos, três letras, estas não podem ser todas iguais. (Ferreira & Teberosky, 1981).

Num terceiro momento ocorre o tratamento linguístico da mensagem escrita, quando as crianças procuram correspondências diretas entre os símbolos gráficos e os sons do oral (Aguiar & Mata, 2022; Alves Martins & Niza, 2014)

1.3. Fatores Influenciadores na Aprendizagem da Linguagem Escrita

Em 2017 foi apresentado um estudo (Salvador & Martins, 2017) realizado com crianças do 1º ano que concluiu que, no início da aprendizagem, o desempenho em leitura pode ser predito pelo conhecimento das letras, pela consciência fonémica e pelas práticas parentais de leitura e escrita.

As práticas de literacia familiar influenciam as crianças no seu desenvolvimento motivacional em relação à aprendizagem da leitura e escrita, pelo que influenciam o desenvolvimento do Projeto Pessoal de Leitor/Escritor (Alves Martins, 2019; Alves Martins & Niza, 2014; Martins et al., 2014).

Em relação ao conhecimento do nome e som das letras, este é particularmente importante nos anos iniciais de escolaridade (Reis et al., 2015). O conhecimento do nome e som das letras bem como a consciência fonológica influenciam também os níveis de escrita (apresentados acima) – quanto mais avançado foi o nível de escrita da criança, maiores são os valores de consciência silábica e fonémica (Reis et al., 2015).

Estes conhecimentos abrangem diferentes características do sistema de escrita, como as convenções de direccionalidade da escrita– da esquerda para a direita e de cima para baixo – mas também a distinção entre letras e números (e imagens) e ainda a distinção em relação aos sinais de pontuação. Para além disso, as crianças aprendem também que todos os sons do oral são codificados na escrita, pela ordem que são ditos. (Alves Martins & Niza, 2014; Ferreiro & Teberosky, 1981).

Existe um outro fator que deve, necessariamente, ser mencionado e considerado – o meio em que a criança se insere. Os conhecimentos adquiridos precocemente sobre o sistema da escrita e as letras são variados e muitos destes estão dependentes da interação com pessoas mais experientes – sejam estas crianças ou adultos – e, por depender do meio em que a criança se insere, existe maior variabilidade na aquisição destes conhecimentos (Alves Martins & Niza, 2014; Ferreiro & Teberosky, 1981; Martins et al., 2014). Crianças em meios sociais desfavorecidos têm maior dificuldade para compreender as convenções da linguagem escrita (em comparação com crianças em meios mais favorecidos). Todas as variáveis apresentadas estão dependentes das capacidades do meio em que se insere – uma criança que esteja constantemente exposta à leitura e escrita e que tenha como explorar as suas funcionalidades e suportes com o apoio de outras crianças e adultos significativos terá, assim, mais oportunidades

para aprender sobre o sistema de escrita e refletir sobre o mesmo antes da escolaridade obrigatória – “En efecto, el sistema de escritura tiene un modo de existência social” (Ferreiro & Teberosky, 1981; p. 8)

1.3.1. Consciência Fonológica

A consciência fonológica é uma componente da consciência linguística que pode ser definida como “capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral” (p.9, Freitas et al., 2007). O desenvolvimento da consciência fonológica depende da reflexão sobre os sons do oral, nos seus mais variados níveis de complexidade. Estes níveis são a sílaba (consciência silábica), ataque e rima (consciência intrassilábica) e fonemas (consciência fonémica).

A importância da consciência fonológica e, em particular, da consciência fonémica para a aprendizagem da leitura e escrita prende-se com conhecimento e sensibilidade sobre os sons da linguagem oral e a capacidade de manipulação e reflexão sobre os mesmos (Leite, 2022; Lopes, 2022; Silva, 1997; Sim-Sim, 2009; Sim-Sim et al., 2008). Atividades que trabalhem a leitura e a escrita (incluindo escrita inventada) potenciam o desenvolvimento da consciência fonológica, tornando esta relação bidirecional (Albuquerque & Martins, 2018; Martins et al., 2015; Sim-Sim et al., 2008).

2. APRENDIZAGEM DA ESCRITA

O processo de aprendizagem da escrita inicia-se antes do ensino formal e explícito da escrita, sendo as primeiras produções apelidadas de garatujas (Alves Martins, 2019; Alves Martins & Niza, 2014; Baptista et al., 2011; Martins et al., 2014; Treiman, 2022). A partir daí, a escrita das crianças vai evoluindo a seu ritmo (Ferreiro & Teberosky, 1981).

Este processo é moroso e mais complexo do que a aprendizagem da leitura (Döhla & Heim, 2016; Moura, 2022; Treiman, 2022). Por efeito, é mais fácil ler bem uma palavra do que escrever bem uma palavra, pois é possível escrever bem uma palavra foneticamente, mas esta estar ortograficamente errada – o que remete para a importância da consciência fonológica nestes processos de aprendizagem (Döhla & Heim, 2016).

Para aprender a escrever, existem alguns pré-requisitos, como o conhecimento das letras, o conhecimento das convenções gráficas (por exemplo, o facto de a escrita se dar da esquerda para a direita, de cima para baixo, etc.) e capacidade de motricidade fina (para manusear e controlar o instrumento da escrita) (Baptista et al., 2011; Coelho, 2022).

2.1. Caligrafia

Caligrafia é um movimento que integra os conhecimentos ortográficos, podendo ser caracterizada como o desenho da letra, mas não é por isto limitada, pois diz também respeito

ao conhecimento de regras como a separação das palavras, a disposição das frases na folha, a proporcionalidade das marcas gráficas, etc. Ademais, a caligrafia não deve ser encarada como o desenho das letras pois não se trata de uma mera ilustração. Por estes motivos, a caligrafia é algo que deve ser ensinado explicitamente aos alunos (Alves & Silva, 2022; Baptista et al., 2011).

No início da aprendizagem, escrever à mão requer esforço e muita atenção. É um processo moroso e cansativo. Isto melhora com a prática, tornando a escrita automatizada, ou seja, mais rápida (Alves & Silva, 2022).

O processo de aprendizagem da escrita à mão requer esforço, destreza (motricidade fina) para manusear o instrumento de escrita, para conseguir produzir um código que seja legível para que quem conheça essa língua seja capaz de ler o texto (Alves & Silva, 2022; Coelho, 2022).

A caligrafia é importante e tem impacto a vários níveis e é, aliás, “uma condição necessária para que a escrita exista” (Alves & Silva, 2022, p. 298). Alves e Silva (2022) identificam cinco domínios onde a influência da caligrafia está estabelecida: a) na aprendizagem inicial da leitura; b) no funcionamento da mente, através da prática da caligrafia e automatização do movimento da escrita; c) qualidade textual, pois permite “à mão acompanhar o ritmo dos pensamentos” (p. 300) e, com a automatização da caligrafia, estão disponíveis recursos para corrigir erros nas frases e textos; d) motivação para a escrita - ainda que este se aplique mais a crianças no pré-escolar, é importante reconhecer que escrever é difícil e a visualização do produto da escrita pode contribuir para a motivação para continuar a escrever; e) permite a expressão da identidade.

Este último ponto refere-se ao facto de a caligrafia ser algo único de cada pessoa (Alves & Silva, 2022), o que é criticado por Baptista et al. (2011) ao afirmar que, apesar da caligrafia poder refletir a personalidade de cada um, as características e alterações pessoais ao código gráfico podem, na realidade, ser um obstáculo à aquisição desta competência.

Os aspetos chave na caligrafia são a sua legibilidade (que pode incluir questões como o tamanho da letra, por exemplo) e a rapidez de escrita (Alves & Silva, 2022).

A caligrafia deve ser trabalhada com intencionalidade e não deve ser considerada um aspeto menos importante do processo de aprendizagem da leitura e escrita (Alves & Silva, 2022). Essa intencionalidade é importante também quando consideradas as dificuldades iniciais na aprendizagem da caligrafia, que ocorrem frequentemente.

2.1.1. Escrita Tipográfica, Manuscrita ou Cursiva?

Na letra tipográfica (ou “de imprensa”), as letras são compostas por vários elementos, como pernas, barrigas, braços, caudas, entre outros. Assim, tornam-se mais complexas.

A letra manuscrita, por sua vez, é composta por laços, taças, argolas, arcos e pernas. Esta estrutura é constante e existem muito poucas exceções (Baptista et al., 2011). A letra cursiva, em particular, é mais fluida e, por isso, permite uma escrita mais rápida. Contudo, a letra manuscrita é graficamente mais simples e, por isso, mais fácil de aprender (Moura, 2022).

Apesar de em Portugal ser, frequentemente, ensinada a escrita cursiva, a escolha do tipo de “letra” a ser utilizada é fortemente influenciado pela caligrafia utilizada pelo professor em contexto de sala, pois é esse o modelo a seguir para os alunos (Baptista et al., 2011; Lopes et al., 2014).

2.2. Ortografia

A capacidade de escrever corretamente depende, em grande parte, do conhecimento da forma ortográfica das palavras (Araújo, 2022). Segundo Martins (2022), “a ortografia reflete a história e a cultura da língua que representa” (p. 282). Efetivamente, a aprendizagem da ortografia depende da língua a aprender.

No caso do português europeu, é necessário atender a todas as características a ele inerentes (ver secção “1.1.2. Português Europeu”). Por exemplo, em português, as estruturas silábicas mais comuns são as simples (consoante-vogal). Contudo, existem outras estruturas (como CCV ou CVV), o que pode dificultar a aquisição da forma ortográfica das palavras (Martins, 2022). Em casos de estruturas silábicas irregulares, é comum as crianças procurarem tornar essa estrutura familiar, transformando-a em CV – por exemplo, de “tartaruga”, escrever “tataruga”. Nestes casos, é ainda relevante considerar o contexto em que a palavra ocorre e, a título de exemplo, a forma como a presença de outras letras possam alterar o som de determinada letra (Treiman, 2022).

A aprendizagem da forma ortográfica das palavras ocorre através da reflexão sobre os sons e a forma escrita desses sons, ainda que em alguns casos seja necessária a memorização (Joshi et al., 2022; Treiman, 2022). Segundo Baptista et al. (2011), a forma ortográfica de uma palavra pode ser processada a dois níveis: a) nível fonológico – utilizado principalmente no início da aprendizagem, onde a forma ortográfica ainda não é conhecida, ainda que exista acesso à sua forma fonológica e significado; b) nível lexical – utilizado quando a palavra já é reconhecida, em ambas as formas da palavra.

A aprendizagem da ortografia interage com o contexto social do aprendiz – existem diferenças sociais e regionais que podem afetar a oralidade e, por isso, podem dificultar a aprendizagem da ortografia (Baptista et al., 2011).

3. APRENDIZAGEM DA LEITURA

Para a aprendizagem da leitura, é necessária a aprendizagem formal e sistemática da mesma – que se inicia com a entrada no 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (Lopes, 2022).

3.1. Descodificação

Um dos primeiros passos para ligar a linguagem oral à linguagem escrita é a descodificação – processo crucial para a aprendizagem da leitura (Lopes, 2022). Segundo Sim-Sim (2009), a descodificação é “identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência dos sons correspondentes na respetiva língua” (p. 12). A aquisição desta capacidade é clara quando a identificação das palavras é rápida e instintiva (Fernandes, 2022).

Assim, ler era e é muitas vezes definido como um processo cognitivo de descodificação do código escrito em unidades de som e de atribuição de significado (Alves Martins & Niza, 2014; Lopes, 2022; Sim-Sim, 2009). Foram várias as investigações que procuraram explicar o processo de aprendizagem da leitura, desde o início da aprendizagem até à leitura proficiente.

3.2. Fluência Leitora

A fluência na leitura é a “capacidade de ler com precisão sem esforço, com razoável velocidade e (na leitura oral) com expressão e fraseamento, excertos de texto apropriados à idade” (Lopes, 2022; p. 87). Assim, ser fluente é ter a capacidade de ler com rapidez e exatidão, mas também com expressividade (Fernandes, 2022; Lopes et al., 2014; Sim-Sim, 2007). A prosódia tem características que contribuem para uma leitura expressiva, como a acentuação, pausas, etc. E é isso que permite, na leitura oral, transmitir as emoções do texto, o que ajuda a uma melhor compreensão do texto.

No início da aprendizagem, a descodificação é um fator determinante para a fluência da leitura (Fernandes, 2022; Lopes et al., 2014). A partir do 2º ano, essa dependência já não está tão estabelecida pois é esperado que os alunos consigam ler algumas palavras “by sight” – tornando a sua leitura mais rápida (Ehri, 2005a; Fernandes, 2022). Assim, a fluência depende da consciência fonológica, das competências ortográficas e de descodificação (com precisão) do aluno (Fernandes, 2022; Lopes et al., 2014).

Os pais e professores dos alunos têm um papel fulcral: para além de ser necessário que garantam que o aluno tem acesso a materiais adequados ao seu nível de leitura, devem, igualmente, procurar ser um modelo de leitura fluente e, assim, motivar a criança para a aprendizagem (Fernandes, 2022).

O objetivo da aquisição da fluência é a compreensão (Fernandes, 2022). Uma criança que não lê fluentemente (em particular, com expressividade) pode apresentar dificuldades a

nível da compreensão, o que pode reduzir a motivação para a leitura (Fernandes, 2022; Lopes et al., 2014).

3.3. Compreensão Leitora

A compreensão leitora é entendida como a compreensão do texto escrito, é aceder ao significado daquilo que é lido (Lopes, 2022; Sim-Sim, 2007), um processo ao qual apenas os leitores que dominam a descodificação conseguem aceder (Lopes et al., 2014; Sousa & Costa Pereira, 2022).

Se por um lado, o objetivo da fluência é a compreensão (Fernandes, 2022), o objetivo da compreensão é a fluência (Sim-Sim, 2007; Sousa & Costa Pereira, 2022).

A importância da compreensão prende-se ao verdadeiro acesso à informação e conhecimentos transmitidos pelos conteúdos escritos – estendendo, assim, a sua influência ao nível comunicativo, mas também profissional do sujeito (Sousa & Costa Pereira, 2022).

A compreensão é possível através do conhecimento do leitor sobre o tema, a sua capacidade de decifração, as suas experiências (de leitura e de vida) e o seu vocabulário. É, assim, necessário que o leitor saiba reconhecer qual a informação relevante e que seja capaz de refletir sobre o texto à luz dos seus conhecimentos (Lopes et al., 2014; Sim-Sim, 2007; Sousa & Costa Pereira, 2022).

3.4. Modelos de Aprendizagem da Leitura

Os modelos de aprendizagem da leitura podem ser categorizados da seguinte forma: a) Modelos Ascendentes; b) Modelos Descendentes; ou c) Modelos Interativos.

O olhar dos **Modelos Ascendentes** sobre o ato da leitura é baseado no processo de descodificação, começando pelas letras, progredindo para as sílabas que se transformam em palavras que se tornam frases (Alves Martins & Niza, 2014). Pelo seu começo pelas letras, exige o conhecimento das correspondências grafo-fonológicas associadas. É apenas através destas que é possível aceder ao significado, tornando a leitura auditiva. Ainda segundo este modelo, a leitura não é afetada por quaisquer outros fatores, como o contexto (Alves Martins & Niza, 2014).

Os **Modelos Descendentes**, por oposição, dão ao contexto o papel principal, em contracena com os conhecimentos prévios do leitor. Ou seja, a leitura é determinada por processos superiores que ajudam a construir o significado do texto, tornando-se, assim, um processo de confirmação das antecipações e hipóteses do leitor.

Isto significa que a leitura é, para estes modelos, um processo visual de reconhecimento das palavras pelas suas características globais (e não tanto pelas correspondências grafo-fonológicas) (Alves Martins & Niza, 2014).

Os **Modelos Interativos** tomam uma posição intermédia. Segundo estes modelos, “o leitor utiliza simultaneamente e em interação, capacidades de ordem superior e capacidades de ordem inferior, estratégias ascendentes e descendentes” (Alves Martins & Niza, 2014; p. 104).

O reconhecimento das palavras depende da familiaridade da palavra. Se se tratar de uma palavra não familiar, são privilegiadas estratégias a nível fonológico, com o sistema de correspondências grafo-fonológicas. Por outro lado, quando se trata de palavras familiares, as estratégias utilizadas dependem dos conhecimentos prévios do leitor e das inferências realizadas pelo mesmo – tornando a leitura visual e, assim, mais rápida.

Assim, estes modelos procuram explicar a diferença entre leitores através da diferença de conhecimentos prévios – que podem permitir a compreensão do texto ou não.

Um dos modelos mais influentes é o modelo de aprendizagem da leitura de Ehri, que pode ser caracterizado como um modelo interativo e em fases.

No **Modelo De Aprendizagem Da Leitura De Ehri** (Ehri, 1995; Ehri, 2005a; Ehri, 2005b; Ehri & Wilce, 1985), a aprendizagem ocorre em quatro fases sequenciais que não são mutuamente exclusivas, podendo ocorrer simultaneamente.

A primeira fase é a fase **pré-alfabética**. Nesta, a leitura é predominantemente visual e dependente de características do contexto, pois ainda não existe conhecimento do sistema alfabético. Ou seja, para ler uma palavra, as crianças consideram, por exemplo, o tamanho da palavra, o local onde ela se insere, a cor das letras, entre outros aspetos. A memorização de palavras, com as suas características visuais, é o que permite o reconhecimento das mesmas pois pode ainda não ser compreendido que as representações gráficas estão associadas a sons.

A segunda fase, a **fase alfabética parcial**, é caracterizada pelo começo da aprendizagem do sistema alfabético e do estabelecimento das relações entre letras e sons (correspondências grafema-fonema).

Com o evoluir da aprendizagem e gradual domínio de todas as relações entre letras e sons, surge a fase **alfabética total**. Nesta fase, as crianças são capazes de descodificar palavras mais complexas.

Por último, na fase **alfabética consolidada**, existe um vasto conhecimento consolidado sobre as diferentes correspondências grafema-fonema, o que torna a leitura de palavras mais fácil e rápida. É nesta fase que as crianças são capazes de ler “by sight”.

Além do seu modelo por fases, Ehri (2005a; 2005b) apresentou quatro estratégias utilizadas para a leitura de palavras: 1) descodificação; 2) analogia; 3) antecipação; 4) leitura visual.

Estas estratégias são utilizadas em diferentes momentos e é esperado que um leitor proficiente utilize todas as estratégias nas suas leituras. Estando perante uma palavra que não é familiar ou pouco conhecimento sobre as correspondências grafo-fonéticas, é frequente utilizar as três primeiras estratégias. A estratégia “leitura visual” é mais utilizada por leitores experientes para palavras que já conheçam, estando, por isso, mais associada à fase alfabética consolidada.

4. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM – DA LEITURA E ESCRITA

O que são dificuldades de aprendizagem? Num estudo recente, realizado com professores do 4º ano, os participantes definiram dificuldades de aprendizagem como incapacidades específicas, como dificuldades na assimilação de conteúdos e como “obstáculos durante o processo de aprendizagem”, sendo esta última a definição mais aceite pelos professores que participaram no estudo (Freitas & Dantas, 2018). Esta definição inclui o contexto familiar do aluno, o que salienta que as dificuldades “surgem sempre na relação de um aluno com o contexto de aprendizagem” (Gonçalves, 2011, p. 3).

As dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita incluem a dislexia (bem como a disortografia e a disgrafia), mas o conceito de dificuldades de aprendizagem neste contexto não é limitado pelos potenciais diagnósticos, pois inclui também todas as dificuldades de ler e escrever (Freitas & Dantas, 2018). Assim, de seguida, serão abordadas duas possíveis visões sobre o que são dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita – a visão diagnóstica e a visão mais holística.

4.1. Perturbação Específica da Linguagem

Segundo o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-5; American Psychiatric Association, 2013), as perturbações da aprendizagem são integradas num só termo – “Perturbação Específica da Linguagem” – que especifica três categorias distintas (ainda que possam coexistir; Döhla & Heim, 2016). Essas categorias são: dificuldades a nível da leitura, dificuldades a nível da escrita e dificuldades a nível da matemática.

4.1.1. Dislexia, Disortografia e Disgrafia

Dislexia é reconhecida como défice a nível da leitura (APA, 2013). Mais especificamente, a dislexia é uma dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita, em particular a nível da fluência leitora, mas também a nível ortográfico, onde a pessoa tem um desempenho muito abaixo do desempenho médio (Carvalho et al., 2017; Coelho, 2022). Além disso, a consciência fonológica bem como a memória de trabalho são também afetadas (Araújo, 2022)

As causas da dislexia não são alvo de consenso, contudo, a sua origem é neurobiológica – seja esta adquirida por lesão ou presente à nascença (Coelho, 2022).

As características da dislexia são variadas. Por exemplo, a nível da expressão oral, uma pessoa com dislexia pode ter um vocabulário pobre e dificuldade em encontrar as palavras que procura para se expressar. A nível da escrita e da leitura, é possível confundir letras ou sílabas – seja quando têm grafias semelhantes ou quando as grafias variam apenas em termos de orientação espacial (por exemplo, p/q) (Coelho, 2022).

No contexto português europeu, e devido às suas características (apresentadas anteriormente), as crianças disléxicas apresentam maiores dificuldades na precisão da leitura no início da escolaridade. No resto da escolaridade, as suas dificuldades centram-se na fluência leitora (Carvalho et al., 2017).

Um estudo longitudinal realizado em contexto português procurou saber os fatores que melhor informam sobre a dislexia. Os dois fatores mais relevantes foram o conhecimento do nome das letras e a fluência semântica, sendo a última a mais importante (Carvalho et al., 2017).

A **disortografia**, por sua vez, está presente quando existem dificuldades na escrita com correção ortográfica. Isto não significa que uma pessoa com disortografia seja disléxica ou disgráfica, mas estas condições podem coocorrer. Segundo Coelho (2022), pessoas com disortografia podem apresentar falta de motivação para a escrita e, assim, escrever textos de dimensão reduzida – onde são vários os erros ortográficos.

Dificuldades a nível da execução da escrita, graficamente podem indicar **disgrafia**. A disgrafia pode ser identificada através da caligrafia do sujeito, caracterizada por, por exemplo, letras muito grandes e irreconhecíveis, espaços inadequados entre letras ou palavras, traçado demasiado pesado ou demasiado leve (Coelho, 2022). Esta dificuldade específica afeta a legibilidade, mas também a velocidade da escrita – podendo ser muito acelerada ou muito lenta (Coelho, 2022; Moura, 2022).

4.2. Ir Além dos Diagnósticos

Na reflexão apresentada por Gonçalves (2011) sobre as dificuldades de aprendizagem, a autora salienta a importância do pressuposto da distribuição normal, neste caso, dos alunos. As competências de leitura e de escrita dos alunos variam e, de facto, existem excelentes leitores e existem alunos com algumas dificuldades – em vários graus – e não será motivo para considerar que todos os alunos que têm dificuldades são disléxicos. Esta noção foi, igualmente, salientada por Döhla e Heim (2016) e no projeto desenvolvido por Lopes et al. (2014), pois, de facto, dificuldades na aprendizagem são naturais e podem tanto ser benéficas e fonte de motivação, como também podem dificultar a aprendizagem.

As dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita não são, necessariamente, específicas do aluno. São vários os fatores que influenciam a aprendizagem – sejam estes inerentes à criança (como problemas específicos da leitura e escrita, dificuldades a nível da consciência fonológica, falta de maturidade e falta de motivação, entre outros fatores) ou ao contexto em que esta se insere (desde fatores sociais, familiares ou escolares, como é o caso do método de ensino utilizado, por exemplo) (Bianchi & Lopes, 2021; Freitas & Dantas, 2018).

5. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As práticas pedagógicas em Portugal devem ter estes dois trabalhos como referência: as Aprendizagens Essenciais (Direção-Geral da Educação, 2018) e o Decreto-Lei nº 54/2018.

As Aprendizagens Essenciais apresentam os conhecimentos considerados indispensáveis de serem adquiridos pelos alunos, de acordo com o ano de escolaridade e a área de conhecimento. Para a disciplina de Português, existem quatro grandes domínios abordados: oralidade, leitura-escrita, educação literária e gramática.

A título de exemplo, no que concerne a leitura, no final do 1º ano, é esperado que o aluno seja capaz de ler palavras soltas e pequenos textos. No 2º ano é já esperada a competência de compreensão da leitura, atendendo também às suas experiências.

Em relação a escrita, a nível de 1º ano, é esperado que os alunos consigam escrever palavras e frases simples com base nas correspondências grafo-fonéticas. Além disso, é também esperado que o consigam fazer com a pontuação adequada – seja quando a escrita recorre a tecnologias (como a digitação num computador) ou em escrita cursiva. A nível de 2º ano, é expectável que os alunos sejam capazes de escrever com base nas correspondências grafo-fonéticas, incluindo os casos excecionais (ou sem regra). Ademais, é também esperado que sejam capazes de escrever pequenos textos com várias finalidades.

O Decreto-Lei nº54/2018 estabelece diretrizes para a educação inclusiva, retirando de uso o termo “necessidades educativas especiais”. A legislação passa a apresentar medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão que podem ser organizadas em três níveis distintos: medidas universais, medidas seletivas e medidas adicionais.

As medidas universais podem ser aplicadas com todos e quaisquer alunos, sem existir a necessidade de referenciação, pois têm apenas como objetivo a melhoria das aprendizagens com base nas capacidades individuais de cada aluno. Estas medidas incluem estratégias como diferenciação pedagógica e acomodações curriculares.

As medidas seletivas, ainda que tenham o mesmo objetivo, só podem ser acionadas se o aluno continuar a mostrar dificuldades depois de beneficiar de medidas universais primeiro.

Assim, só depois da referenciação é que se podem considerar as medidas seletivas – incluindo apoio psicopedagógico, antecipação e reforço das aprendizagens e percursos curriculares diferenciados.

Tal como o caso anterior, as medidas adicionais só podem ser acionadas quando as medidas do nível anterior (neste caso, as medidas seletivas) não ajudaram o aluno a ultrapassar as dificuldades. As estratégias utilizadas podem incluir a frequência do ano de escolaridade por disciplinas e adaptações curriculares significativas.

Além destas medidas, a legislação prevê também adaptações possíveis no processo de avaliação dos alunos – desde diferenciação dos instrumentos de recolha, a leitura de enunciados ou realização dos testes em sala separada.

5.1. Métodos de Ensino da Leitura e Escrita

São vários os métodos utilizados para o ensino da leitura e da escrita. O **Método Sintético** tem, tendencialmente, como ponto de partida a **letra**, prosseguindo com uma complexificação gradual – para as sílabas, palavras e só depois para a frase e textos. O sucesso desta metodologia está baseado na capacidade de decifração dos alunos. O método sintético pode ser classificado como Sintético Alfabético quando começa pela aprendizagem das letras; como Sintético Fónico quando o ponto de partida são os sons das letras que são juntas para formar sílabas; ou Sintético Silábico, que inicia a aprendizagem com as sílabas que formam, posteriormente, palavras (Fernandes, 2016).

O **Método Analítico** ou **Global** parte da palavra, da frase ou do texto. Dentro deste, existem métodos distintos que partem do mesmo princípio. Por exemplo, o **Método Natural**, em que as frases trabalhadas são da autoria da criança. Nesta abordagem, o papel da criança é ativo e central para o processo de aprendizagem. Outro método reconhecido é o **Método das 28 Palavras** (Fernandes, 2016; Lopes et al., 2014). Este é reconhecido como método global por se focar nas palavras – as 28 palavras que são trabalhadas por ordem e analisadas a vários níveis (Fernandes, 2016) – mas não deixa de ser um método fónico (Lopes et al., 2014). Ainda que Fernandes (2016) identifique este método como eficaz para os alunos que demonstram dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, Lopes et al. (2014) afirma que este tem “uma lógica contraintuitiva relativamente à forma como opera o sistema de codificação/descodificação” (p. 46) num sistema alfabético semitransparente como é o caso do sistema português europeu.

Além destes, existem ainda os **Métodos Mistos** que, tal como o nome indica, misturam vários aspetos de diferentes metodologias. Um exemplo disto é o **Método Analítico-Sintético**, que pode começar o processo pelas palavras ou pelas letras – mais comumente, pelas vogais.

Segundo Lopes et al. (2014), estes métodos não são mistos, mas sim sintéticos. Este método é dos mais utilizados em contexto português (Fernandes, 2016; Rossa, 2016) – 71,3% dos participantes no projeto apresentado por Lopes et al. (2014). Aliás, este método “está presente na maioria dos manuais escolares destinados ao 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico” (Fernandes, 2016, p. 19).

A escolha do método pode ser uma escolha pessoal, ou imposta pela instituição de ensino onde lecionam, pelo que são variados os motivos que levam à escolha de determinado método (Fernandes, 2016).

Os fatores que mais influenciam a escolha do seu método de ensino da leitura e da escrita são as aprendizagens feitas com os colegas (Fernandes, 2016; Lopes et al., 2014). Ao analisar ambas as investigações mencionadas, existiram resultados incompatíveis. Na investigação desenvolvida por Fernandes (2016), os participantes mencionaram a importância da formação inicial, enquanto no projeto de Lopes et al. (2014) não foi a formação inicial que teve impacto na escolha do método de ensino da leitura e escrita, mas sim a formação contínua e o autodidatismo.

5.2. Práticas de Ensino da Leitura e Escrita

Os professores devem conhecer as formas de ensinar a leitura e a escrita, mas também manter-se informado sobre outros aspetos relevantes – como a consciência fonológica, as correspondências grafo-fonéticas, a descodificação, a fluência, a ortografia, entre outros (Lopes, 2022; Treiman, 2022).

O ritmo de aprendizagem deve ser adaptado aos alunos e às suas características e capacidades (Lopes, 2022), procurando manter este processo de aprendizagem ativo para potenciar a motivação dos alunos (Alves & Silva, 2022; Lopes, 2022; Treiman, 2022).

A escrita e a leitura são comumente ensinadas em conjunto. Contudo, as estratégias e atividades desenvolvidas podem fazer distinção entre a leitura e a escrita (Araújo, 2022; Baptista et al. 2011).

5.2.1. Práticas no Ensino da Escrita

No início do processo de ensino da escrita, os professores devem trabalhar com a escrita do nome do aluno (que frequentemente conhecem) e outras palavras significativas procurando auxiliar os alunos na grafia – o ponto de partida das letras deve ser ensinado (Alves & Niza, 2014; Alves & Silva, 2022; Baptista et al., 2011). Além disso, no início da aprendizagem da grafia, pode ser útil a utilização de cadernos pautados, com o objetivo de gerir o espaço e a proporcionalidade das letras (Baptista et al., 2011).

No estudo realizado por Lopes et al. (2014), a escrita e, em particular, a ortografia é o domínio menos trabalhado no 1º e no 2º ano. Contudo, duas práticas frequentes no ensino da escrita são a cópia e o ditado (Baptista et al., 2011; Martins, 2022).

A cópia permite o contacto direto com as palavras escritas (com correção ortográfica) mas não é a melhor estratégia (Baptista et al., 2011; Martins, 2022). Deve-se, antes, procurar envolver a criança e promover a reflexão sobre as palavras e os erros cometidos. Essa reflexão e a realização de atividades de descoberta das regras ortográficas (ou da inexistência das mesmas) podem ser realizadas a pares ou em pequenos grupos, tornando o processo de aprendizagem mais ativo do que a mera exposição e memorização (Baptista et al., 2011; Joshi et al., 2022; Martins, 2022; Treiman, 2022). Ademais, esta prática pode ser incluída em tarefas com objetivos específicos e com significado para o aluno (Baptista et al., 2011).

Se a cópia permite o contacto com a escrita das palavras, o ditado depende do conhecimento ortográfico dos alunos. Esta prática é muitas vezes descontextualizada e, por esse motivo, desmotiva os alunos. Além disso, é uma atividade que, devido à sua natureza, não permite acompanhar o aluno no processo e ajudá-lo quando tem dificuldades (Baptista et al., 2011).

Nesse sentido, existem técnicas que podem ser utilizadas para dinamizar o ditado. Por exemplo, pode ser realizada a preparação do ditado, dando ao aluno a oportunidade de se familiarizar com o texto e as suas palavras. Outra técnica pode ser a realização do ditado a pares ou como parte de uma tarefa maior, como ditar o início de uma história que os alunos devem completar (Baptista et al., 2011).

5.2.2. Práticas no Ensino da Leitura

Nos primeiros dois anos de escolaridade, as atividades privilegiadas são de compreensão e de leitura – decodificação e fluência (Lopes et al., 2014). O ensino da leitura deve, inicialmente, basear-se nas letras e a sua relação com os sons do oral (Sim-Sim, 2009; Treiman, 2022).

Em relação ao ensino da compreensão, e tal como mencionado anteriormente, deve ser explícito. Ademais, deve ser realizada a contextualização da aprendizagem através do diálogo sobre o tema antes da leitura de textos, por exemplo. Além destas, existem outras estratégias específicas para os diferentes tipos de texto. O que é feito depois da leitura é igualmente importante – o professor deve questionar os alunos e promover o diálogo sobre os conhecimentos dos alunos antes e depois da leitura (Sim-Sim, 2007).

5.3. Práticas de Avaliação da Leitura e Escrita

É precisa uma boa capacidade de avaliação para existir a percepção de dificuldades e, por isso, intervenção (Lopes et al., 2014). De um modo geral, a avaliação pode ser realizada com base sumativa ou formativa (Viana, 2009). A avaliação deve considerar o objetivo da aprendizagem, mas, simultaneamente, todo o processo de aprendizagem até lá (Gonçalves, 2011).

Os testes sumativos são mais formais e, tradicionalmente, são iguais para todos os alunos. Nestes testes, é possível encontrar tarefas e exercícios que permitem inferir sobre as capacidades dos alunos no domínio avaliado. Podem ser utilizados itens mais simples, como Verdadeiro/Falso, ou itens mais complexos, onde os alunos devem preencher lacunas (questões de completamento). Por acréscimo, existem também questões de resposta aberta – permitem a recolha de mais informação sobre o nível de compreensão do leitor, mas, pela sua complexidade, pode ser benéfica a realização da questão oralmente (especialmente em início de aprendizagem da leitura e escrita e em casos de dificuldade) (Viana, 2009).

A avaliação formativa ocorre, muitas vezes, sem a própria consciência dos alunos e pode até recair sob a observação dos alunos e do seu desempenho nas tarefas realizadas em aula.

A nível da leitura, a avaliação pode ser realizada através de listas de palavras ou pseudopalavras, do reconhecimento de palavras e construção de significado, tendo sempre por base as capacidades de cada aluno (Lopes et al., 2014; Viana, 2009).

Quanto à escrita, a avaliação da competência ortográfica deve ser vista como um primeiro passo para a reflexão e diálogo sobre as palavras e as suas formas escritas. Para isso, é importante que os professores reconheçam os diferentes tipos de erro e as estratégias a usar para cada aluno, com base nas suas capacidades (Joshi et al., 2022; Lopes et al., 2014).

5.4. Práticas Pedagógicas e Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita

No estudo de Freitas e Dantas (2018), os professores identificam como dificuldades de aprendizagem mais frequentes a escrita, a leitura, a fala e a concentração.

O processo de identificação de dificuldades deve ser concretizado através de uma avaliação com uma visão centrada no prognóstico e não tanto no diagnóstico (Gonçalves, 2011). Por exemplo, na leitura, pode ser considerado o número de palavras lidas no total e o número de palavras lidas corretamente e, numa comparação do desempenho de todos alunos, ser possível identificar os alunos com dificuldades (Gonçalves, 2011).

Em casos de dificuldades da leitura, as dificuldades dos alunos podem ser categorizadas tanto em relação à velocidade (leitores lentos, mas precisos) como à precisão da

leitura (leitores rápidos, mas imprecisos) (Gonçalves, 2011). Lopes et al. (2014) acrescenta informação à caracterização dos alunos com dificuldades da leitura, afirmando que existem três padrões: a) leitores fracos, com um bom nível de compreensão e vocabulário mas com dificuldades na descodificação das palavras, muitas vezes associado a dificuldades na consciência fonémica; b) leitores fracos, com um bom nível de consciência fonémica e conhecimento das correspondências grafo-fonéticas mas dificuldades de compreensão, associado a problemas de vocabulário e compreensão da linguagem; c) dificuldades mistas.

Estando identificadas as dificuldades dos alunos, os professores centram-se na superação das dificuldades, apoiando-se nos recursos disponíveis – desde recursos na escola até à família (Freitas & Dantas, 2018).

O professor deve explorar todas as capacidades dos alunos, conhecer os seus interesses e realizar atividades mais lúdicas voltadas para a dificuldade, atendendo a cada aluno. Com base nessa informação, os professores devem ser capazes de dar apoio individual (Alves & Silva, 2022; Freitas & Dantas, 2018). Para isso, pode ser necessário adaptar os seus métodos e estratégias, mostrando-se flexível (Fernandes, 2016; Miranda, 2020). Por exemplo, em casos com dislexia, parece ser benéfico trabalhar com frases e com o texto (ao invés de palavras soltas e isoladas), pois permite estabelecer significado (Araújo, 2022). Em instâncias de dificuldades na grafia, podem ser realizadas atividades que integrem a produção de grafismos necessários para a escrita, como bolinhas ou arcos (Baptista et al., 2011).

Existe uma outra prática frequentemente utilizada, ainda que seja desincentivada pela legislação: a retenção. A prática da retenção consiste em manter um aluno a repetir o ano curricular.

Segundo a Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2022), a maior taxa de retenção ou desistência no 1º Ciclo é encontrada no 2º ano (11,6% a nível continental). Além disso, é mais frequente os repetentes nesse ano serem do sexo masculino (13,3% no sexo masculino, 9,7% no sexo feminino). Estes valores vão de encontro aos resultados apresentados por Santos e Monteiro (2022), onde concluem que a prática de retenção é comum e que a atitude dos professores em relação à retenção se relaciona com as atitudes dos docentes colegas – se os docentes percecionarem a atitude dos colegas em relação à retenção como positiva, a sua atitude tende a ser mais positiva também.

Em suma, é importante considerar os dados apresentados por Lopes et al. (2014) – 8% dos professores que participaram nesse estudo afirmam não saber como intervir em casos de dificuldades de aprendizagem da leitura e 35% afirmam o mesmo em casos de dislexia, em particular.

II. PROBLEMÁTICA

Esta investigação procura conhecer as práticas de ensino e de avaliação da leitura e escrita utilizadas por professores nos 1º e 2º anos de escolaridade, no 1º Ciclo de Ensino Básico. Pela sua natureza qualitativa e exploratória, foram estabelecidos objetivos ao invés de hipóteses (Coutinho, 2023; Creswell, 2014; Urban & van Eeden-Moorefield, 2018).

A investigação da leitura e escrita (e dificuldades relacionadas) tem permitido compreender vários aspetos a si associados – compreender as conceções precoces das crianças (Aguiar & Mata, 2022; Alves Martins & Niza, 2014; Ferreira & Teberosky, 1981; Martins et al., 2014), a emergência das competências de leitura e escrita (Albuquerque & Martins, 2017; Reis et al., 2015; Sousa & Costa-Pereira, 2022), bem como fatores que influenciam essa aprendizagem (Albuquerque & Martins, 2018; Alves Martins, 2019; Alves Martins & Niza, 2014; Ferreira & Teberosky, 1981; Freitas et al., 2007; Leite, 2022; Lopes, 2022; Martins et al., 2014; Reis et al., 2015; Salvador & Martins, 2017; Silva, 1997; Sim-Sim et al., 2008; Sim-Sim, 2009).

Aprender a ler e a escrever é um processo simultâneo que se inicia antes da escolaridade formal, através do contacto com diferentes materiais, mas que necessita de ensino formal (Alves-Martins, 2019; Alves Martins & Niza, 2014; Baptista et al., 2011; Martins et al., 2014). São vários os métodos de ensino da leitura e escrita, sendo que, em contexto nacional, os mais comuns são o método analítico-sintético e o método global (Fernandes, 2016; Lopes et al., 2014; Rossa, 2016).

Num estudo qualitativo, em contexto português, Fernandes (2016) procurou compreender os métodos de ensino da leitura e da escrita dos professores de 1º Ciclo, através de entrevistas a cinco docentes. Concluiu que os professores não reconhecem um único método como ideal e não conhecem bem outros métodos que não usam. Para além disso, a autora salienta também a importância da flexibilidade no que diz respeito à adoção de estratégias de ensino da leitura e escrita.

As práticas dos professores vão para além das práticas de ensino – é igualmente importante abordar as práticas de avaliação (Gonçalves, 2011; Joshi et al., 2022; Lopes et al., 2014; Viana, 2009). Estas práticas devem atender ao objeto e propósito da avaliação, considerando a avaliação do produto e a avaliação do processo – de modo complementar.

Compreender as práticas de ensino e de avaliação dos professores permite ligar o conhecimento empírico ao conhecimento prático. Neste sentido, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

Objetivo Específico 1: Conhecer as práticas de ensino da leitura e escrita;

Objetivo Específico 2: Conhecer as práticas de avaliação da leitura e escrita.

As dificuldades de aprendizagem estão presentes em todos os domínios de aprendizagem e podem ser específicas do aluno ou do contexto em que se insere (Bianchi & Lopes, 2021; Döhla & Heim, 2016; Freitas & Dantas, 2018; Gonçalves, 2011). As aprendizagens não se dão de forma igual entre todos os indivíduos – alguns demonstram dificuldades de aprendizagem, sejam estas diagnosticáveis (como dislexia, disgrafia e disortografia) ou não (como incapacidade de assimilar conteúdos ou dificuldades em determinados conteúdos, por exemplo) (Araújo, 2022; Bianchi & Lopes, 2021; Carvalho et al., 2017; Coelho, 2022; Döhla & Heim, 2016; Freitas & Dantas, 2018; Gonçalves, 2011).

Deste modo, é de extremo interesse entender como é que os professores – elementos centrais no processo de aprendizagem – identificam estas dificuldades no caso da leitura e no caso da escrita. Assim, surgem os seguintes objetivos específicos:

Objetivo Específico 3: Caracterizar o processo de identificação de dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita;

Objetivo Específico 4: Perceber quais as dificuldades de aprendizagem (da leitura e escrita) mais identificadas pelos docentes nos anos iniciais.

Segundo Fernandes (2016) e Miranda (2020), os professores reconhecem que adaptam as suas estratégias perante dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita. Estes dados vão de encontro à atual legislação em vigor (Decreto-Lei nº 54/2018), que defende a adaptação das estratégias utilizadas para e conforme as necessidades de cada aluno – isto é, a diferenciação pedagógica.

Uma prática recorrente perante dificuldades de aprendizagem é a retenção dos alunos. A taxa de retenção e desistência no 1º CEB é mais elevada no 2º ano (DGEEC, 2022), apesar da prática de retenção ser fortemente desaconselhada por lei. A legislação vigente não permite a retenção dos alunos no 1º ano de escolaridade e defende que esta prática deve ser reservada apenas para casos excecionais.

Num estudo recente, em contexto português, estudantes prestes a formarem-se professores foram questionados sobre as práticas de retenção e admitiram considerá-las mais benéficas nos anos iniciais (Santos & Monteiro, 2022).

Tendo conhecidas as práticas dos professores em contextos normativos, sem dificuldades de aprendizagem, é, assim, importante aprofundar o conhecimento sobre as práticas dos professores em contextos onde ocorre dificuldade de aquisição da leitura e da escrita. Deste modo, foi formulado o seguinte objetivo específico:

Objetivo Específico 5: Compreender quais as práticas e estratégias utilizadas após a identificação de dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.

Atualmente, e apesar do desenvolvimento desta área de investigação, ainda é saliente a disparidade entre a quantidade de investigação desenvolvida a nível internacional e a nível nacional. Esta discrepância deve ser contrariada, explorando as diferentes falhas no conhecimento sobre e no contexto português.

Assim, esta investigação procura contribuir para o início do processo de resposta às lacunas e questões levantadas pelo enquadramento teórico, propondo aquilo que será um primeiro passo para abrir portas a novas investigações – compreendendo e caracterizando as práticas dos docentes, a forma como identificam dificuldades nos seus alunos e as suas práticas perante as dificuldades identificadas.

III. MÉTODO

1. Desenho de Investigação

Atendendo aos objetivos definidos no capítulo anterior, é possível afirmar que o presente estudo seguiu uma metodologia qualitativa, numa abordagem mais exploratória.

A metodologia qualitativa permite compreender e melhor conhecer fenómenos; aceder às experiências dos participantes, nos seus contextos e nas suas palavras (Coutinho, 2023; Mattar & Ramos, 2018; Urban & van Eeden-Moorefield, 2018).

Este método é “humanistic, holistic, and interactive” (Katz-Buonincontro, 2022; p. 10) e está associado a elevados níveis de interação entre a equipa de investigação e os participantes (Katz-Buonincontro, 2022; Urban & van Eeden-Moorefield, 2018), o que permite obter mais informação sobre e contextualizar as respostas dos participantes (Barker & Pistrang, 2021). Esta é uma das vantagens da utilização de métodos qualitativos, quando em comparação com métodos quantitativos – a riqueza das respostas e esclarecimentos obtidos. Mas existem outras vantagens. Por exemplo, a liberdade de expressão dada aos participantes, no sentido em que os participantes não estão limitados a respostas pré-determinadas ou escalas que tornam difícil a “quantificação” das suas experiências (Barker & Pistrang, 2021).

Existem também desvantagens inerentes ao método qualitativo. Uma das grandes desvantagens desta metodologia é a morosidade da recolha e análise dos dados (Barker & Pistrang, 2021). Ainda, devido à necessidade de interação entre os investigadores e os participantes, existe maior probabilidade de influência dos investigadores em todo o processo de investigação.

2. Participantes

Neste estudo, participaram voluntariamente 4 professoras do 1º CEB. A amostra foi constituída apenas por participantes do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 49 e os 59, com uma média de, aproximadamente, 54 anos. Em termos de formação, três das participantes mencionam ter Mestrado e uma das participantes tem apenas Licenciatura.

A maioria das participantes (75%) encontrava-se a lecionar na Área Metropolitana de Lisboa, enquanto apenas uma das participantes se encontrava a lecionar no Centro do país.

A média de anos de docência é de, aproximadamente, 26 anos nesta amostra – variando entre os 18 e os 33 anos de docência. Especificando nos anos de docência com turmas de 1º e 2º ano, uma das participantes mencionou 6 anos de docência nestes termos enquanto outra participante identificou 20 anos de experiência de docência com estas turmas. Duas das docentes não puderam responder pois isso não se aplica ao contexto que inserem – enquanto

uma professora leciona num grupo de idade mista, outra professora leciona num regime de pluridocência.

Sobre o contexto em que se inseriam, duas professoras lecionavam em escolas públicas, uma professora numa escola privada e outra professora numa Instituição Particular de Serviço Social (IPSS). Em média, as participantes tinham 14 anos de serviço na escola atual, variando entre um mínimo de 2 anos e um máximo de 33 anos.

No que diz respeito ao cargo das docentes na escola em que lecionavam, duas das participantes eram Professoras Titulares de Turma, sendo que uma destas era, simultaneamente, Responsável de Estabelecimento de Ensino. As restantes duas participantes caracterizaram-se como Professoras de 1º Ciclo, uma delas Coordenadora de 1ºCiclo e a outra participante era Diretora Pedagógica da escola.

Em média, as turmas destas docentes eram constituídas por 18 alunos e, em média, as professoras identificam 3 alunos com dificuldades da leitura e da escrita por turma.

3. Instrumentos

Para a realização da presente investigação, foram utilizados dois instrumentos distintos. Um dos instrumentos foi um questionário sociodemográfico; o segundo e principal instrumento foi a entrevista semiestruturada. Estes serão, seguidamente, apresentados de forma mais detalhada.

3.1. Questionário Sociodemográfico

De modo a recolher informação sociodemográfica, foi utilizado um questionário sociodemográfico *online*. Este questionário tem dez itens (Anexo 1), com o intuito de recolher informação para melhor caracterizar o participante: a) idade; b) sexo; c) habilitações literárias; d) anos de docência de 1º ciclo; e) anos de docência no 1º e 2º anos. Para além disso, foi igualmente recolhida informação sobre o seu contexto atual – a região onde leciona; se a escola em que leciona é pública ou privada; o tempo de serviço na escola atual, bem como o seu cargo atual.

A última informação recolhida neste questionário dizia respeito à data de realização da entrevista, o que permitiu não só a atribuição da informação recolhida a cada entrevista realizada, mas também a criação do código pessoal - que será utilizado do longo da presente dissertação como forma de identificação de cada participante.

3.2. Entrevista Individual

O principal instrumento deste trabalho é a entrevista. A entrevista é um inquérito em que o investigador (ou outro entrevistador) coloca as questões e recolhe informação sobre

determinado tópico através da interação e autorrelato (Batista et al., 2021; Coutinho, 2023; Márquez, 2013; Ruslin et al., 2022).

Esta metodologia é muito utilizada em investigação em ciências sociais (incluindo educação), em particular em investigação qualitativa (Batista et al., 2021; Coutinho, 2023). Segundo Coutinho (2023) o objetivo da entrevista é “fornecer ao investigador informação detalhada e profunda sobre um dado tópico” (p. 139).

Existem vários tipos de entrevista, variando no seu grau de estruturação: desde estruturada a não estruturada (Batista et al., 2021; Coutinho et al., 2023). Uma entrevista estruturada é caracterizada por um número e ordem pré-definidas de questões a colocar ao entrevistado. Por oposição, as entrevistas podem ser não estruturadas – o que significa não existir um guião para orientar as entrevistas, apenas tópicos ou temas a serem abordados e explorados. Esta variação depende dos objetivos do estudo (Coutinho, 2023).

A entrevista semiestruturada é estruturada, no sentido em que pode ter um guião, com tópicos a serem abordados ou questões a serem colocadas – perguntas-guia (Batista et al., 2021; Coutinho, 2023). Mas é muito mais flexível, pois permite colocar as questões de forma diferente daquela que estava inicialmente estipulada, adaptando à conversa e ao entrevistado; permite que surjam novas questões ou que sejam retiradas questões, considerando sempre o que está a ser partilhado pelo entrevistado (Batista et al., 2021; Coutinho, 2023; Ruslin et al., 2022). Assim, as principais características da entrevista semiestruturada são a flexibilidade e a adaptabilidade.

As entrevistas podem ser aplicadas de diversas formas – presencialmente, por telefone, por *chat*, e, mais recentemente, por videoconferência (Batista et al., 2021). Neste estudo, as entrevistas foram conduzidas via *Zoom*, um *software* que permite realizar as entrevistas à distância, via internet. Foi escolhido este *software* em particular devido à familiaridade esperada dos participantes com o mesmo, visto que este foi o sistema utilizado para as aulas à distância durante os confinamentos devido à pandemia. Além disso, parece que o *Zoom* apresenta menor frequência de problemas técnicos do que outros programas semelhantes, como o *Skype* (Archibald et al., 2019).

Existem várias vantagens inerentes a esta metodologia. Por se tratar de um método dependente do contacto e interação entre as duas partes, permite a adaptação da entrevista e assim, enquadrar e melhor compreender as respostas obtidas através de esclarecimento, alterações de questões, etc. (Coutinho, 2023)

O facto de a entrevista ter sido conduzida via internet acarreta também vantagens. Num estudo de 2020, Gray et al. (2020) identificam como principais vantagens a flexibilidade

horária, pois é possível encontrar um momento adequado com maior facilidade e com um menor impacto na rotina de todos; permite chegar a mais pessoas, ultrapassando as barreiras impostas pela necessidade de deslocação e, assim, reduzindo custos (Batista et al., 2021; Gray et al., 2020; Mirick & Wladkowski, 2019). Num estudo realizado com e sobre entrevistas via *Skype*, os participantes consideraram benéfica e confortável a entrevista por meio digital (Mirick & Wladkowski, 2019).

Entrevistas via *Zoom* permitem a gravação da mesma para futura transcrição, sem necessidade de recorrer a outros meios. Além disso, a entrevista pode ser realizada num ambiente confortável para o participante, o que parece reduzir o incômodo associado à entrevista (Gray et al., 2020). Mirick e Wladkowski (2019) acrescentam que “perhaps those being interviewed via *Skype* are more willing to invite the researcher into their home virtually, than they would be to invite them physically” (p. 3068). O local escolhido para realizar a entrevista é visível, o que permite ao investigador recolher mais informação sobre o participante, mas também permite ao participante conhecer o investigador. Curiosamente, os participantes que se identificam com o ambiente do investigador indicam mais benefícios para a realização da entrevista (Mirick & Wladkowski, 2019).

Apesar das inúmeras vantagens apresentadas, é igualmente importante considerar as desvantagens desta metodologia. Em primeiro lugar, é relevante compreender que a recolha de informação por este meio apenas permite o acesso indireto à informação, através do relato (Batista et al., 2021).

O processo é moroso – entre o recrutamento dos participantes, a marcação da entrevista (e deslocações, quando for o caso), a transcrição da mesma e a análise dos dados - e essa é uma das principais desvantagens da utilização da entrevista (Batista et al., 2021; Coutinho, 2023). Além disso, é de salientar que a entrevista não é o melhor recurso quando o objetivo é a generalização dos resultados (Batista et al., 2021).

É indispensável refletir sobre o papel do investigador/entrevistador e a possibilidade da sua presença influenciar as respostas do participante, o que pode ameaçar a validade dos resultados obtidos (Coutinho, 2023).

Por se tratar de uma entrevista via *Zoom*, as desvantagens crescem. A possibilidade de dificuldades técnicas (como problemas de áudio, de internet, ou mesmo de software) é alta e devem ser tomadas medidas para reduzir a ocorrência das mesmas (Gray et al., 2020), como garantir o acesso a internet e compreender se a população alvo do estudo tem a proficiência necessária para operar o software confortavelmente.

O facto de o participante poder escolher onde realiza a entrevista pode ser benéfico, contudo pode acarretar distrações (igualmente para o investigador) e problemas a nível de privacidade (Gray et al., 2020).

3.2.1. Entrevista Semiestruturada Individual – Práticas Pedagógicas e Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita

A entrevista utilizada no presente estudo contem 19 questões, organizadas em seis secções: 1) Práticas de Ensino da Leitura e Escrita; 2) Práticas de Avaliação da Leitura e Escrita; 3) Identificação de Dificuldades; 4) Dificuldades Mais Identificadas; 5) Práticas e Estratégias Depois da Identificação de Dificuldades; 6) Contexto Atual de Ensino. O guião completo pode ser encontrado em anexo (Anexo 2).

A primeira secção (Práticas de Ensino da Leitura e Escrita) é composta por seis questões. Por exemplo: Questão 2. “Como caracteriza a sua abordagem de ensino da leitura e escrita?”; Questão 5. “Fale-me sobre o seu processo de ensino da leitura”.

A categoria “Práticas de Avaliação da Leitura e Escrita” consiste em apenas duas questões: Questão 7. “Como avalia a competência de leitura dos seus alunos?”; Questão 8. “Em relação às competências da escrita, como realiza a avaliação?”.

Na secção seguinte (Identificação de Dificuldades) existem quatro perguntas. Por exemplo: Questão 9. “Se estiver no 1º ano, de que forma identifica as dificuldades de aprendizagem da leitura?”; Questão 12. “Se for no 2º ano, como identifica as dificuldades de aprendizagem da escrita?”.

A categoria “Dificuldades Mais Identificadas” é a menor de todas, formada por apenas uma questão: “Que dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita identifica mais nos seus alunos?” (Questão 13).

Na categoria “Práticas e Estratégias Depois da Identificação de Dificuldades” existem quatro questões, como por exemplo: “Depois de identificar as dificuldades na leitura e escrita, o que faz com os alunos que manifestam essas dificuldades?” (Questão 14); “No caso da leitura, que apoio presta aos alunos com dificuldades? Como é que o faz?” (Questão 16).

A última secção - “Contexto Atual de Ensino” - é constituída por duas questões: “Fale-me um pouco sobre a sua turma atual” (Questão 18); “Em média, quantos alunos costumam ter dificuldades de leitura e escrita na sua turma?” (Questão 19).

3.3. Procedimento de Construção dos Instrumentos

O guião da entrevista utilizada na presente investigação foi construído ao longo de vários meses, com o intuito de ser aplicada a professores do 1º CEB que tenham ensinado a leitura e escrita nos 1º e 2º anos.

Inicialmente, o estudo tinha um objetivo geral, quatro objetivos específicos e sete questões de investigação. Nesse momento, foi formulada o primeiro esboço do guião da entrevista, com 46 questões distribuídas por quatro secções.

Numa segunda fase, como avançar da revisão de literatura, a problemática alterou-se e esta incluiu 5 objetivos gerais, 11 objetivos específicos e foram retiradas as questões de investigação, pois existia sobreposição entre estas e as questões formuladas para o guião da entrevista.

O guião da entrevista teve por base vários trabalhos distintos. A principal influência foi o Questionário de Identificação das Práticas de Ensino da Leitura-Escrita no 1º Ano de Escolaridade (Gaitas, 2013) – o seu contributo inicial foi as diferentes secções da entrevista e os elementos mais importantes para serem recolhidos. Além disso, também a investigação de Gaitas (2013) começou por utilizar a entrevista como método de recolha de dados.

Além deste, vários trabalhos contribuíram de diferentes formas. A documentação oficial das Aprendizagens Essenciais contribuiu para o aprofundamento da criação de questões *follow-up* bem como o enquadramento e compreensão das respostas dos entrevistados.

Outros trabalhos que influenciaram a construção das questões do guião foram os documentos disponibilizados no âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português (Barbeiro et al., 2007; Baptista et al., 2011; Sim-Sim, 2009; Sim-Sim et al., 2007; Viana, 2009), o Questionário das Práticas de Ensino de Professores dos Anos Iniciais (Basso & Salles, 2016), bem como os trabalhos desenvolvidos por Inês (2020), Inês et al. (2022), Fernandes (2016) e Miranda (2020). Para a realização do guião, foram consideradas as sugestões apresentadas por Manzini (2004); principalmente o agrupamento das perguntas em blocos temáticos, a sequência utilizada e a não utilização de duplas questões.

Com uma nova alteração da problemática, foi necessário repensar a estrutura da entrevista bem como as questões aí presentes. Estas alterações foram necessárias por vários motivos: 1) para não existir sobreposição da informação recolhida por várias perguntas; 2) para reduzir a duração média da entrevista (fator este que poderia influenciar o recrutamento de participantes e a análise de dados); 3) para melhor refletir os objetivos estabelecidos.

Assim, o guião da entrevista tornou-se a sua versão final, com 19 questões, e foi criado o questionário sociodemográfico. Foi então realizada uma entrevista piloto, de modo a confirmar a estrutura definida bem como a duração da entrevista. Após a transcrição desta entrevista, existiu uma alteração da ordem de apresentação das questões. As questões relativas ao “Contexto Atual de Ensino” foram movidas para o final da entrevista, com o intuito de não limitar as respostas de toda a entrevista à turma atual do professor.

4. Procedimentos de Recolha de Dados

4.1. Recrutamento de Participantes

Para a recolha da amostra (i.e., recrutamento dos participantes), foram contactados via e-mail 24 colégios e 114 agrupamentos de escolas de todo o país. Além disso, outras escolas foram contactadas via telefone e foram, também, realizadas visitas a escolas na Área Metropolitana de Lisboa. A escolha dos agrupamentos a serem contactados foi feita através de uma listagem de todos os agrupamentos de Portugal Continental. Em relação às escolas privadas, estas foram contactadas tendo por base conhecimentos pessoais, mas também resultados obtidos através de motores de busca *online*. Assim, trata-se de um processo de amostragem não probabilístico, o que é comum em estudos qualitativos (Coutinho, 2023).

4.2. Consentimento Informado

Antes da realização da entrevista, todos os participantes receberam, via e-mail, o documento referente ao consentimento informado (Anexo 3). Neste documento são explicitados os objetivos do estudo, bem como a duração estimada da entrevista e a necessidade de gravação áudio (para realização da transcrição da entrevista). São, também, mencionados aspetos éticos como a garantia de confidencialidade e anonimato, a posterior destruição das gravações e a não divulgação integral das transcrições.

O consentimento informado foi preenchido por todos os participantes, mostrando que compreendem os objetivos do estudo e que concordam em participar numa entrevista gravada.

4.3. Entrevista Semiestruturada Individual

As entrevistas realizaram-se via *Zoom*, entre os meses de junho e outubro. As mesmas decorreram em horários diversificados, atendendo sempre à disponibilidade dos docentes. Depois de confirmar – desta vez, oralmente – o consentimento dos professores, procedeu-se à realização e gravação da entrevista.

Devido à sua estrutura, a entrevista foi diferente com todos os participantes – a mesma foi adaptada ao longo da conversa, atendendo às suas respostas e à possível repetição de informação com questões seguintes.

4.4. Questionário Sociodemográfico

O questionário sociodemográfico foi também aplicado *online*, através da plataforma *Google Forms*. O link foi disponibilizado a todos os participantes via e-mail antes da realização da entrevista individual. Cada participante pôde, deste modo, responder conforme a sua disponibilidade – alguns participantes responderam antes da realização da entrevista, outros responderam pouco depois da mesma.

5. Procedimentos de Análise de Dados

5.1. Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo é um método de análise de dados, mais frequentemente utilizado com dados qualitativos (Coutinho, 2023; Elo & Kyngäs, 2008; Kleinheksel, et al., 2020) mas também é possível beneficiar desta abordagem com dados quantitativos (Strijbos et al., 2006).

Segundo Coutinho (2023), “A análise de conteúdo é, pois, um conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática um corpo de material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior” (p. 217). Isto é, permite a identificação de padrões e características semelhantes entre os vários materiais (Coutinho, 2023; Kleinheksel, et al., 2020), através da análise sistemática de texto e a sua decomposição em unidades de análise, organizadas em categorias. Para isso, pode ser utilizada uma abordagem indutiva, dedutiva ou mista (Coutinho, 2023; Elo & Kyngäs, 2008). Nesta investigação, a abordagem pode ser caracterizada como mista, pois foram inicialmente tidos em conta aspetos teóricos, mas foi, simultaneamente, mantida a abertura para uma análise mais exploratória.

Para este tipo de análise, e especialmente quando esta é realizada sem recurso a *softwares*, o investigador tem um papel crucial pois é ele a fonte das inferências que compõem a análise de conteúdo (Kleinheksel, et al., 2020). Além disso, este processo é bastante complexo e flexível, sem existir uma fórmula que determine como a análise deve ser feita (Elo & Kyngäs, 2008).

Segundo Coutinho (2023) e Kleinheksel, et al. (2020), o primeiro passo é a imersão na informação a ser analisada. Esse processo inicia-se com, por exemplo, a transcrição da entrevista ou a leitura repetida. Assim, o primeiro passo para a realização da análise foi a transcrição das entrevistas, que teve em conta não só a informação verbal explicitada pelos participantes, mas também a informação não verbal, como hesitações, risos, etc.

Terminadas as transcrições, estas foram lidas, repetidamente, com o objetivo de identificar padrões e temas salientes. Com base nos objetivos e na revisão de literatura, foram criadas as categorias e códigos iniciais. De seguida, foi realizada a codificação das entrevistas através da leitura repetida, onde surgiram alguns códigos adicionais.

IV. RESULTADOS

No presente capítulo serão apresentados os dados recolhidos no âmbito da investigação realizada, depois de realizada a análise de conteúdo. Assim, as secções deste capítulo estão organizadas segundo os objetivos apresentados anteriormente e as categorias de codificação.

1. Práticas de Ensino da Leitura e Escrita

1.1 Método e Abordagem de Ensino da Leitura e Escrita

Duas docentes utilizam o **método global** - “*Eu ensino com o método global. Portanto, os miúdos estão a fazer frases, não é?*” (FL1); “*Não estamos nem com palavra única, nem com letras, nem com não sei o quê – é o texto todo!*” (DL3) - sendo que uma das professoras recorre especificamente ao **método natural** – “*Começamos nas novidades deles (...), nós trabalhamos com um método natural em que eles dizem... contam-nos as coisas que para eles são importantes e parte-se desse texto que eles contam*”, “*Nós partimos muito das coisas que eles fazem*” (DL3).

Uma das docentes continua a basear-se “*muito no modelo sintético*” (MS2), mas os métodos mistos estão também representados, pois uma das professoras utiliza o método **analítico-sintético** – “*Eu costumo usar o método analítico-sintético. Começamos pelas letras e depois vamos às palavras*” (ALE1).

Os motivos para a escolha deste método nem sempre ficaram claros, contudo, existiram três fatores mencionados – a formação inicial (“*porque foi também o que foi a minha formação inicial, achei que seria o mais adequado e aquele com que eu me identificava melhor*” ALE1), a aprendizagem com colegas (“*eu mais ou menos fui ensinada pelas minhas colegas do lado (...). Eu tive muita sorte porque apanhei essa aprendizagem muito direta com colegas que sabiam imenso*”, FL1) e a intencionalidade por detrás da aprendizagem (“*Sempre tive essa ideia da leitura ser um processo global muito ligado à pessoa, muito ligado à intencionalidade do aluno, da sua vida, do seu quotidiano e de estar muito presente*”, FL1; “*Achamos que este é melhor, que tem uma ligação mais afetiva, que tem uma ligação mais desafiante e, ao mesmo tempo, é mais motivador do que estar três dias a escrever a letra «A» porque é o «A»*”, DL3).

1.2. Dinâmicas e Materiais Utilizados

Em termos de dinâmicas, todas as docentes recorrem tanto ao **trabalho em grupo** – “*Sendo que por vezes é em pequenos grupos, outras vezes é em grande grupo, depende um bocadinho da proposta e daquilo que é feito (...). Mas basicamente é um trabalho mais de pequeno grupo até eles atingirem a leitura e a escrita*” (DL3); “*Estão sempre em grupo. Portanto, eles trabalham sempre em grupo, não é?*” (FL1); “*é sempre feito em coletivo*” (MS2); “*fazíamos coletivamente no quadro*” (ALE1) - como ao **trabalho individual** – “*eles podiam*

fazer (...) sozinhos” (DL3); “e há atividades em que eu peço para eles trabalharem individualmente” (FL1); “Ou então trabalho individual, não é? (...) e depois cada um, muitas vezes, tem um momento em que faz sozinho” (ALE1); “e depois é que é feito individualmente” (MS2).

O **trabalho a pares** é também dinamizado pela maioria das docentes (n=3) – “Depois, tenho é atividades em que eu lhes peço para trabalharem a pares, dentro do grupo estão só com o par” (FL1); “eles podiam fazer a par” (DL3), “depois é feito a pares” (MS2).

Os materiais utilizados no ensino da leitura e da escrita pelas participantes estão sintetizados e organizados por frequência na Tabela 1.

Tabela 1. Materiais utilizados no ensino da leitura e da escrita

Materiais		Frequência
Manual		3
Ficheiros de Leitura		3
Dicionário		2
Alfabeto		2
Listas de palavras		2
	Blog de turma	2
Tecnologias	Tablet	2
	Jogos	1
Biblioteca de Turma		1
Caderno de escrita criativa		1
Letras móveis		1

O manual é utilizado pela maioria das docentes (n=3), contudo parece ser um aspeto algo controverso. Existe uma professora que, apesar de utilizar o manual, admite não gostar de o usar – “Eu pessoalmente detesto manuais, não gosto” (MS2). A única docente que não utiliza manual concorda, afirmando até “nunca consigo perceber muito bem como é que se trabalha um manual, não consigo mesmo, que é igual para todos, porque a mim mete-me imensa confusão” (FL1).

Uma das docentes que utiliza o manual, usa-o de uma forma não tradicional, tendo-o apenas disponível como recurso, como instrumento de pesquisa dos alunos – “Nós não usamos os manuais nesse sentido de “vamos abrir na página 33”. Mas em todas as áreas temos manuais sobre a área. E eles se têm uma dúvida ou se têm um projeto daqueles para fazer, então eles vão buscar. E utilizam para consulta” (DL3).

Além do manual, a maioria das docentes também utiliza ficheiros de leitura: “uso uns ficheirinhos com as imagens, com a palavra, já tenho mais ou menos os ficheiros alinhavados, tenho um conjunto de quatro ou cinco modalidades diferentes e depois vou variando” (FL1);

“eles vão tendo fichas à volta do material que vão tendo que começa sempre com a novidade que for trabalhada” (DL3); “nós temos o ficheiro de leitura que é trabalhado no 1º ano e esse ficheiro de leitura vai e vem todos os dias, ou seja, esse ficheiro da leitura, quando nós trabalhamos uma letra, colocamos esse ficheiro da leitura” (MS2).

Outros materiais mencionados foram o uso do dicionário (*“ainda temos um dicionário em papel e vão lá”*, ALE1), a utilização de listas de palavras (*“Dizem uma lista enorme de palavras, mas depois com eles escolhemos quais são as palavras que nós queremos desenhar”*, DL3) e a disponibilização do alfabeto (*“eles têm sempre disponível, durante este processo todo, o alfabeto todo”*, FL1). As duas professoras que disponibilizam o alfabeto disponibilizam a sua versão em tipografia e em manuscrito (*“aparecem as quatro versões, portanto as maiúsculas, minúsculas, os manuscritos e os de topografia”*, FL1; *“Temos sempre as letras do abecedário, expostas, com o script ou com a máquina, mas aquele é o mais parecido, de facto com o que a gente faz e depois sempre com o correspondente em manuscrito”*, DL3).

O recurso às novas tecnologias foi também mencionado, através da escrita no blog da turma ou escola (*“também costumamos escrever no blog da escola”*, ALE1); o uso do tablet (*“também aliamos com a parte da tecnologia, nós utilizamos iPads mesmo no 1º ano”*, MS2); e a realização de jogos online (*“dá para fazer coisas sem grande alarido e eles estão distraídos, estão contentes porque estão a jogar. E faço os jogos daqueles que são muito semelhantes aos exercícios que eu faço nos ficheiros deles”*, FL1). A utilização de jogos permite *“tornar a coisa mais ligeira”* (FL1).

As docentes disponibilizam também a biblioteca da turma, um caderno de escrita criativa e letras móveis que os alunos podem utilizar, sendo estes mencionados apenas por uma docente, respetivamente.

1.3. Práticas e Estratégias de Ensino

1.3.1. Leitura e Escrita – em conjunto ou separado?

Esta questão proporcionou momentos de reflexão, que culminaram nos seguintes resultados:

Todas as professoras afirmaram que ensinam a leitura e a escrita em conjunto (*“No início é tudo em conjunto, não é?”* ALE1; *“Eu ensino a leitura e a escrita juntas”*, FL1), sendo que uma das docentes explicou que, apesar de ensinar a leitura e a escrita em conjunto, utiliza estratégias diferentes (*“mas depois tenho práticas que são separadas, não é? Que são com a intencionalidade mais virada para a escrita ou a intencionalidade mais virada para a leitura”*, FL1). Ademais, uma professora revelou que ensina a leitura e a escrita separadamente nas primeiras fases da aprendizagem destes domínios – *“Enquanto eles não têm o domínio da*

leitura e da escrita, é em separado. Depois, a partir do momento em que têm o domínio da leitura e da escrita, já o trabalho de texto é feito em conjunto” (DL3).

1.3.2. Estratégias de Ensino da Leitura e da Escrita

Conforme apresentado anteriormente, o ensino da leitura e da escrita é, na sua maioria, realizado em conjunto. O início desse processo é determinado pelo método ou abordagem de cada professora, contudo, existe um consenso entre todas as professoras: a aprendizagem deve ser contextualizada de alguma forma, seja com frases escritas pelos alunos, histórias ou canções (“*Antes de começarem com uma letra, gostam sempre de ir buscar uma história*”, MS2; “*Quando inicio uma letra, normalmente é em contexto. (...) costumo contar uma história (...) ou uma canção que vai levar àquela letra*”, ALE1).

Tabela 2. Estratégias de Ensino da Leitura e da Escrita Utilizadas

Estratégias	Frequência
Ditado	3
Escrita de Frases e Histórias	3
Lista de Palavras	3
Revisão de Texto	3
Diferenciação Pedagógica	2
Expressão Oral e Apresentações	2
Leitura para os alunos	2
Cópia	1
Correção dos Erros	1
Escrita Livre	1
Leitura individual dos alunos	1
Tutoria	1

A análise de conteúdo permitiu identificar 12 estratégias, sendo as mais utilizadas o ditado, a escrita de frases e histórias, a realização de lista de palavras e a revisão de texto (Tabela 2).

O ditado, para além de ser uma das práticas mais mencionadas, é, igualmente, uma das práticas que as docentes identificam como mais frequentes na sua rotina – “*fazem este exercício todos os dias, 5, 6 palavras*” (FL1); “*ditado é trabalhado um por semana*” (MS2). Um elemento diferenciador na prática do ditado, para duas docentes, é a preparação para o ditado que os alunos fazem – “*Não dito um texto inteiro. Eu mando um texto para casa para eles estudarem, não é? Mas eles não sabem qual é a parte que eu vou ditar*” (ALE1); “*Nós damos sempre o texto uma semana antes.*” (MS2). Por outro lado, uma professora dita palavras desconhecidas – “*Eu faço muito aquele tipo de coisas que é ditar uma série de palavras que eles não conhecem, não é? E (...) eles têm que lá ir por associação de sons que já conhecem.*” (FL1).

A criação de listas de palavras é uma das estratégias mais utilizadas (n=3). A lista de palavras é criada, muitas vezes, com base num som específico (“*Então vamos dizer palavras que têm o som /ta/. E eles dizem.*”, DL3; “*Fazemos listas de palavras com esses sons*”, FL1) ou letra (“*fazer um levantamento de palavras que eles conhecem que se inicia com aquela letra, com aquele som – porque às vezes tem a letra mas não tem o som*”, ALE1).

Algumas professoras recorrem à escrita de frases– “*Cada um deles cria uma frase deles, individual*” (FL1) – ou até mesmo histórias – “*Eles tinham umas cartas com desenhos que eles escolhiam a personagem, o sítio onde se passava a história e depois elaboravam uma história e foi muito bom essa prática. Começámos logo no 1º ano*” (ALE1).

A escrita de frases e histórias permite a revisão de texto, uma outra prática muito utilizada pelas professoras entrevistadas. A revisão de texto ou “melhoramento”, é feita a um dos textos escritos pelos alunos – “*escolhemos uma das frases dos colegas que eles gostem e vamos melhorá-la, vamos enriquecê-la*” (FL1); “*Às vezes também fazemos (...) revisão de texto. Escolhemos um texto e daqueles que escreveram, lemos todos e eu digo “olha, vamos escolher este”. E vamos fazer a revisão. E vamos lendo, vamos riscando as palavras que lá estão (...) e também melhoramos os textos*” (ALE1); “*Por semana, escolhemos uma das novidades, [que é trabalhada] por todos os meninos*” (DL3).

A diferenciação pedagógica enquanto prática comum é utilizada pelas duas docentes que aplicam o método global – “*É sempre corresponder às necessidades de cada miúdo dentro do grupo, não é?*” (DL3); “*Há ali uma série de nuances que têm de ser feitas. (...) Portanto, eu tenho que ir ao universo deles ver o que é que lá está para depois começar, não é? Por isso é que eles estão sempre em sítios diferentes*” (FL1).

A expressão oral é trabalhada, principalmente, através de apresentações de textos ou projetos - “*Imagina que estamos a fazer um texto de uma história, a trabalhar uma história de um miúdo qualquer. Porque normalmente o que fazemos é eles apresentam os textos uns aos outros, escolhemos o que queremos trabalhar esta semana*” (DL3); “*Nós pedimos sempre uma apresentação de livros (...) Porque se no 1º ano nós queremos que eles desenvolvam a parte do oral, num 2º ano então já queremos que eles também tenham um suporte escrito*” (MS2).

Uma outra estratégia mencionada por duas docentes foi a leitura para os alunos, em grande grupo – “*(...) temos esse momento da hora do conto e aí, por norma, somos nós, adultos, a ler*” (DL3). Uma docente lê para os seus alunos, em grupo, mas também individualmente - “*e tenho sempre essa coisa de ler muitos livros para os miúdos. (...) E comecei também a fazer um projeto há uns anos atrás, que é ler individualmente para cada um*” (FL1).

A cópia é mencionada por duas docentes, mas apenas uma a utiliza. A professora que realiza cópias esclareceu que *“Não sou apologista de fazerem páginas inteiras, não. Três, quatro linhas só.”* (ALE1). A segunda docente a mencionar cópias fez, na realidade, uma crítica à sua utilização – *“Portanto, eu considero que não é a fazer cópias, (...) até porque não lhes diz nada”* (DL3).

A correção dos erros é uma estratégia utilizada por uma das docentes, integrada nas diversas atividades desenvolvidas, como a escrita no *blog* da escola – *“sempre com a minha correção posterior”* (ALE1).

Por oposição, surge a prática da escrita livre, identificada por apenas uma professora, onde os erros não são corrigidos – *“No 1º e o 2º ano, eles fazem muita escrita livre (...) onde não é corrigido, por exemplo, os erros. Para eles se sentirem à vontade para escrever”* (MS2).

A leitura individual dos alunos é promovida por uma professora, com a disponibilização de um momento dedicado à leitura individual – *“cinco minutos da aula de português é sempre dedicada à leitura individual. Todas as aulas de português começam com leitura”* (MS2).

O regime de tutoria é mencionado por uma docente, que salienta o seu benefício – *“O que acontece é que a passagem deles de uns para os outros acaba por ser uma passagem muito fácil, para os outros perceberem. Porque o tipo de linguagem é uma linguagem completamente diferente da nossa.”* (DL3).

2. Práticas de Avaliação da Leitura e Escrita

2.1. Modalidades de Avaliação

Relativamente à modalidade de avaliação, todas docentes utilizam a avaliação **formativa** (*“Geralmente a avaliação é formativa e eu esforço-me por fazer isso”*, ALE1), sendo que uma destas professoras apenas utiliza a avaliação formativa, relacionando essa escolha ao modelo utilizado na escola (*“este modelo obriga-nos, entre aspas, a avaliar diariamente. (...) porque todos os dias nós temos coisas que criticamos e nos debruçamos sobre isso.”* - DL3).

Assim, são três as professoras que recorrem à avaliação **sumativa** (*“faço pequenos testes”* - ALE1; *“(…) tens de fazer aquela avaliação mais formal no final do ano”* - FL1; *“Só fazemos um teste (...) e [os testes] têm um peso mais pequenino do que tudo o que acontece em sala de aula”* - MS2).

2.2. Aspetos Valorizados na Avaliação da Leitura e Escrita

Durante o processo de avaliação da leitura, as docentes valorizam três aspetos. O aspeto mais mencionado, por três docentes, é a expressividade da leitura (*“lê-nos de uma forma expressiva”* - DL3; *“Os critérios que eu tenho é a expressividade, claro, (...)”* - FL1). A

fluência leitora, numa visão mais global, é valorizada por uma docente – *“Os critérios que eu tenho é a expressividade, claro, a fluência e a intensidade. Mas é sobretudo a fluência”* (FL1)

Apenas uma professora valoriza a descodificação nas fases iniciais da aprendizagem da leitura – *“se descodifica”* (ALE1).

No que concerne a avaliação da escrita, são dois os aspetos valorizados. A ortografia (n=3) – *“A ortografia. Mas não penalizo muito!”* (ALE1); *“Se têm um erro e se identifica um erro qualquer, porque eles a seguir têm certos ficheiros para fazer, não é?”* (FL1); *“Nós investimos a nível das regras ortográficas para eles também terem noção...”* (DL3).

O brio a nível da caligrafia foi valorizado por apenas uma docente, fazendo referência à necessidade de manter a letra cursiva (*“Acho que a caligrafia é uma arte e então continuo a apelar à letra cursiva”* – MS2), enquanto as restantes docentes (n=3) mencionam valorizar a legibilidade da escrita – *“há uma coisa que eu lhes costumo dizer – a letra tem de ser legível”* (DL3).

2.3. Aspetos Não Valorizados na Avaliação da Leitura e Escrita

Em relação a aspetos que não são importantes ou valorizados na avaliação, a caligrafia foi o elemento mais mencionado pelas participantes – *“não é uma obrigatoriedade do nosso ponto de vista”* (DL3); *“Não sou nada dramática com as grafias. Não sou muito... Se calhar devia ser um bocadinho mais, mas sou muito relaxada!”* (FL1); *“Caligrafia não, não ligo muito (,,). Não doi muita importância que seja tudo perfeitoinho, tudo redondinho, não é?”* (ALE1).

Uma docente refere que não considera o erro ortográfico – *“Eu não vou marcar o erro. Nem vou sequer chamá-lo à atenção porque (...) está no início da escrita”* (DL3) – nem o conhecimento das letras – *“Nós não temos muita questão deles saberem as letras [mas] não é que desvalorizemos por completo. Se um miúdo me disser “veado, escreve-se com V”, eu não lhe vou dizer “não, não, não se pode dizer!”. Não é isso. Mas não sou eu que lhe vou dizer com V.”* (DL3).

3. Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita

3.1. Processo de Identificação de Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita

O processo de identificação de dificuldades é, segundo duas professoras, fácil – *“É fácil de ver quando eles têm de facto a dificuldade”* (DL3); *“Na leitura é relativamente fácil porque percebe-se logo”* (FL1)

A análise de conteúdo realizada permitiu identificar quatro formas distintas de identificar dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, sistematizadas na Tabela 3.

Tabela 3. Mecanismos de Identificação de Dificuldades da Leitura e da Escrita Utilizadas

Mecanismos	Frequência
Comparação do aluno com os pares	4
Experiência	2
Comparação com o próprio	1
Despistes formais	1

A comparação do desempenho do aluno com o desempenho dos pares é, unanimemente, o mecanismo mais utilizado para identificar as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita – “*Não estão de acordo com o que nós expectávamos por comparação com outros miúdos*” (MS2); “*Também vejo pela maioria, o que a maioria já consegue fazer. E se aquele não faz, é porque há ali algum problema*” (ALE1).

A experiência dos professores, ao longo do tempo, permite também identificar as dificuldades (“*Também já tenho alguma experiência, não é?*”, ALE1; “*Para já, com a experiência (risos)*”, MS2).

Outro mecanismo mencionado é a comparação com o desempenho do próprio aluno, ao longo do tempo, por exemplo, se “*continuam a dar o erro*” (DL3).

Existe ainda uma docente que, através de iniciativas da própria escola, consegue identificar dificuldades através de despistes formais realizados a todos os alunos – “*No 2º ano começamos a fazer alguns despistes de dislexia (...) e todos realizam esse trabalho*” (MS2).

3.2. Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita Identificadas

De seguida, serão apresentados os resultados referentes às dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita identificados pelas participantes. Contudo, é de salientar que uma das participantes não identificou dificuldades da aprendizagem, mencionando que “*Eu acho que não é uma coisa taxativa*” e acrescentou ainda “*Se me perguntares como é que eu sei quando é que ele está a ler, é mais difícil de identificar. Porque o não saber ler, eles não só assumem como a gente percebe*” (DL3).

Na Tabela 4 estão apresentadas as diferentes dificuldades que as professoras referiram quando questionadas diretamente sobre as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita que identificam.

Tabela 4. Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita Identificadas pelas Professoras

Dificuldades Identificadas	Frequência
Dislexia	3
Consciência Fonológica	2
Disortografia	2
Perturbação da Leitura e da Escrita	1
Compreensão da Leitura	1
Construção de frases e textos	1
Fluência	1
Motricidade Fina	1
Passagem Imprensa-Manuscrito	1
Troca de letras	1

A dislexia foi a única dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita identificada pela maioria das professoras e em casos graves – *“tenho uma aluna minha, coitada... Os outros em janeiro ou dezembro já estavam todos [a ler], mas ela tem uma dislexia gravíssima (...) chegou a março, abril e ela continuava com muitas dificuldades”* (FL1); *“Por exemplo, a dislexia, não é? Em que trocam as letras todas. Têm as letras da palavra todas lá mas trocam-nas, estão fora de sítio, não é? Ai é mais complicado”* (ALE1).

A disortografia é identificada por duas professoras. Num dos casos, a professora tem um caso de dislexia e disortografia na sua turma (*“Lê perfeitamente, descodifica, mas, claro, troca porque ele está diagnosticado com dislexia e disortografia”*, ALE1). A disortografia é também abordada por uma professora que gostaria de obter esse diagnóstico para alguns alunos, mas recebe apenas o diagnóstico de perturbação da leitura e da escrita (*“Pelo menos nos relatórios que me têm chegado, nunca vem atribuído dislexia ou disortografia, vem sempre perturbação da leitura e da escrita, como se fosse um bolo enorme!”*, MS2).

Além destas dificuldades específicas da leitura e escrita, as professoras referenciam que os seus alunos apresentam *“imensos problemas de fonologia”* (FL1) - *“Eles não têm aquela discriminação auditiva. Eu começo a notar alguma dificuldade nesse aspeto, não é? (...) Isso aí é consciência fonológica, não é?”* (ALE1).

A nível da leitura, outras dificuldades mencionadas são a compreensão (*“Na compreensão (...) [os alunos] não compreendem o que leem”*, ALE1), a fluência (*“Agora temos um bocadinho mais de dificuldades [na fluência]”*, MS2) e a troca de letras (*“A troca de letras é muito comum em todos eles. E trocam muitas vezes as letras que costumam ser associadas à dislexia. E pronto, acham logo que têm ali 15 disléxicos na sala!”* FL1).

No que concerne a escrita, as dificuldades identificadas foram a nível da construção de frases e textos (*“Dificuldade na escrita de textos, ou uma palavra que não sabem. (...) E textos, nesse aspeto é ainda pior, tem mais elaboração”* ALE1) e a nível da caligrafia, uma professora

identifica como dificuldade a transição e adaptação para a caligrafia manuscrita (“[É] uma grande dificuldade dos miúdos, passar da letra de imprensa para letra manuscrita”, MS2), enquanto outra professora salienta as dificuldades de motricidade fina (“Também, dificuldade em desenhar as letras”, ALE1).

Além das dificuldades identificadas e apresentadas acima, ao longo da análise de conteúdo, surgiu um tema recorrente: fatores que, de alguma forma, influenciam a aprendizagem da leitura e da escrita. Estes fatores podem ser categorizados em dois grupos distintos (Tabela 5) – fatores contextuais e fatores individuais – que surgem, muitas vezes, interligados.

Tabela 5. Aspetos que influenciam a aprendizagem da leitura e da escrita

	Aspetos Influenciadores	Frequência
Fatores Contextuais	Pré-escolar	4
	Questões Afetivas/Emocionais	3
	Contexto Familiar	3
	Greves	1
	Pandemia COVID-19	3
Fatores Individuais	Concentração	2
	Maturidade	2
	Consciência Fonológica	3
	Motivação	2
	Oralidade	2
	Motricidade Fina	2
	Vocabulário	1
Conhecimento Convenções da Escrita	1	

A frequência dos alunos no pré-escolar é um fator contextual que foi referenciado por todas as professoras, pois é uma fase que grande parte dos alunos passaram - “Atualmente já todos têm a pré-escolar (...) mas havia muitos alunos que vinham sem pré” (ALE1) - e onde se adquirem muitas competências, como o conhecimento das convenções da escrita ou o desenvolvimento da motricidade fina (“Mas há miúdos que nem sequer nos chegam com a parte fonológica minimamente trabalhada da pré-escolar, não é? Portanto vou ter que começar por aí, não é? Pelo próprio, sei lá, leitura da esquerda para a direita e eles perceberem como é que a frase se organiza, que há ali umas palavrinhas que têm uns espacinhos no meio, não é?”, FL1; “Não sabem segurar uma caneta, não sabem...”, FL1; “Noto também que o pré-escolar se preocupa muito com algumas coisas que não se preocupava antes”, ALE1; “Há alguns alunos que vêm para o 1º ano e já sabem ler, já sabem o mecanismo da leitura porque é trabalhado logo na pré”, MS2).

Também nesta fase é trabalhada a consciência fonológica – em particular a consciência fonética (“*identificar a consciência fonética, no fundo*”, ALE1; “*(...) começar a trabalhar a consciência fonética e a segmentação silábica – que é muito importante, não é?*”, MS2) - e a oralidade, pois “*há miúdos que têm dificuldades de fala e portanto quando percebes que eles têm problemas de fala, aquilo depois também se vai repercutir na forma como escrevem, como dizem as palavras*” (FL1), “*há miúdos que não dizem os sons, ou que têm dificuldades em dizê-los. Logo, nunca vão escrevê-los como deve ser*” (DL3) e o seu impacto no vocabulário, “*Porque a parte da oralidade não deixa de ser também importante para o português e mesmo para a leitura e para a escrita deles, enquanto vocabulário, é bom que eles o tenham*” (DL3).

O contexto familiar foi referenciado por três professoras como um aspeto que influencia a aprendizagem da leitura e da escrita, ainda que existam pais que não reconheçam a sua importância (“*os pais acham que não é por causa deles, mas nós achamos que isso também tem a ver [com a aprendizagem da leitura]*”, DL3). Em particular, duas docentes refletiram sobre o contexto da família e as suas práticas de literacia – “*Todos os dias nós pedimos aos pais para eles, antes de se deitarem, que leiam*” (MS2), “*(...) como os pais deviam fazer em casa, mas que no bairro onde eu trabalho, isso não acontece*” (FL1).

As questões afetivas ou emocionais foram, igualmente, muito mencionadas pelas participantes – “*há aqui um fator emocional*” (MS2); “*eu acho que tem muita ligação também aqui à parte afetiva*” – constatando que “*quando há problemas afetivos, problemas que implicam emoções, muitas vezes afetam a aprendizagem da leitura e da escrita*” (ALE1).

Neste sentido, segundo as professoras entrevistadas, a maturidade é outro aspeto relevante, “*principalmente quando há miúdos que às vezes vão para o 1º ano mas ainda não estão nem aí, eles querem é brincar*” (DL3), “*Eu acho que tem muito a ver com a maturidade deles e com a forma como eles já estão ou não preparados para [aprender a ler e a escrever]*” (DL3).

A aprendizagem da leitura e da escrita, para estas docentes, parece ser influenciada pela motivação dos alunos, que “*muitas vezes são difíceis de motivar*” (ALE1). Uma professora afirmou “*São meninos que se calhar estavam ali mais motivados e que já escrevem muita coisa. Quando eles não estão muito motivados para a leitura, o processo realmente é mais lento*” (DL3). Ou seja, as dificuldades “*às vezes [têm] mesmo muito a ver com as desmotivações*” (DL3). Uma professora acrescenta a concentração – “*são muito distraídos*” (FL1).

As docentes mencionam, ainda, dois acontecimentos que têm caracterizado os últimos anos – a pandemia e as greves dos professores. A pandemia dificultou o processo de aprendizagem e o processo de ensino – “*não tiveram aulas, praticamente, (...) foi a pandemia.*”

De facto, os miúdos não tinham tido aulas durante um ano inteiro” (FL1), *“Estas turmas que estão agora no 2º ano são turmas claramente COVID porque passaram muito tempo em casa”* (MS2). A greve dos professores agravou as dificuldades dos alunos – *“Os colegas resolveram fazer greve, porque os alunos estavam tão bem, tão bem! (risos) Vamos fazer a greve em que estão um mês sem aulas! E estiveram um mês sem aulas! Desgraçados, um mês sem aulas e não leem nada”* (FL1).

4. Práticas Pedagógicas Após a Identificação de Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita

Fruto da análise de conteúdo das respostas relativas à penúltima secção da entrevista semiestruturada, surgiram 15 estratégias utilizadas pelas professoras depois de identificarem dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita nos seus alunos (Tabela 6).

Tabela 6. Frequência das Estratégias e Práticas Depois da Identificação de Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita

Estratégias	Frequência
Diferenciação Pedagógica	4
Outras Medidas Universais	3
Sinalização	3
Apoio Direto	2
Medidas Adicionais	2
Medidas Seletivas	2
Tutoria	2
Apoio Serviços de Psicologia	2
Apoio ao Estudo	1
Grafismos	1
Leitura	1
Reeducação	1
Reflexões	1
Retenção	1
Terapia da Fala	1

O uso das medidas universais é, no seu conjunto, a estratégia mais utilizada pelas professoras (*“Antes de tudo isso, também faço as medidas universais, não é? Os erros dos testes, dar mais tempo nos testes, fazerem em sítio diferente para estar mais concentrado, com outros materiais”*, ALE1). Aliás, todas as professoras recorrem à diferenciação pedagógica, em particular – *“Normalmente faço exercícios diferentes [depois de identificar as dificuldades]”* (ALE1); *“Nós tentamos fazer o melhor para os miúdos... e o melhor para os miúdos pode para um ser uma coisa e para outro ser outra. Porque há alunos que realmente, se calhar, não beneficiam de estar a fazer este género de trabalho”* (MS2); *“Então vai ter propostas específicas para isso, para ultrapassar essa dificuldade”* (DL3). As docentes referem a necessidade de conhecer os alunos e os seus interesses individuais, de modo a conseguir adaptar

eficazmente as suas práticas – *“Portanto, às vezes, quando um estudante tem uma dificuldade, é preciso a gente saber qual é o interesse e o forte dele”* (DL3); *“Eu tenho de ajustar a minha prática, senão o miúdo não me vai ouvir, não é? Desliga-se!”* (FL1);

É relevante salientar que algumas professoras recorrem à diferenciação pedagógica na sua prática diária, sem identificar dificuldades da aprendizagem da leitura e da escrita, pelo que *“Na verdade, eu não estou a alterar nada porque eu faço sempre isto para todas as coisas! (...) Na verdade, eu não altero a minha prática, estou a fazer aquilo que faço sempre, que é, eu vou dar àquele aluno aquilo que aquele aluno está a precisar exatamente”* (FL1).

O mesmo acontece com o trabalho em pequenos grupos. No caso de dificuldades, as professoras também recorrem a esta estratégia, seja em regime de tutoria (*“Às vezes também há colegas que acabam mais cedo e são bons alunos e que eu já vi que estava correto, vão ajudar esses colegas também. Fazem tipo uma tutoria, não é?”*, ALE1; *“Por norma, nós valorizamos também e privilegiamos também quando é só um [aluno com dificuldades], por exemplo, fazer um trabalho a par com outro e às vezes eu nem estar, porque às vezes funciona até melhor”* DL3) ou intervindo com o grupo (*“Se é para um grupinho de três ou quatro com essa dificuldade, então ok, juntamos os três ou quatro e trabalhamos nesse momento”* DL3).

Por acréscimo, algumas professoras dão apoio direto aos alunos: *“Nós também cá estamos! (...) Também não há problema nenhum de eu ir trabalhar diretamente com [o aluno com dificuldades]”* (DL3); *“Dou apoio direto, não é? Sento-me ao pé deles. (...) Esses miúdos que têm mais dificuldades, eu vou ao pé deles”* (ALE1).

Em casos de maior dificuldade, as professoras podem começar por pedir apoio aos serviços de psicologia da escola – *“Quando vejo que o problema não passa e que continua a ser ainda maior, peço ajuda aos serviços de psicologia”* (ALE1); *“Nós, por norma, fazemos o pedido de uma avaliação”* (MS2) ou de terapia da fala, consoante a problemática (*A terapia da fala cada vez mais é um recurso mais solicitado. (...) Se vir que há problemas de articulação, de linguagem, peço a observação pela terapia da fala*”, ALE1). Na maioria dos casos, as professoras sinalizam os casos e recorrem à equipa de educação inclusiva (*“Eu já sinalizei uma data deles!”*, FL1; *“Já pedi a sinalização para a EMAEI, a equipa multidisciplinar”*, ALE1; *“Nós temos uma equipa de educação inclusiva, toda a parte burocrática é acionada”*, MS2).

O resultado desta sinalização pode ser a mobilização de novas medidas: *“O aluno começa logo a beneficiar, logo, das medidas universais. Às vezes, nesses miúdos, são acionadas logo no 1º ou no 2º ano, mesmo sem relatório. E depois passam para as medidas seletivas”* (MS2); *“Tenho 11 alunos com medidas seletivas mobilizadas e um aluno com medidas*

adicionais mobilizadas. E dois alunos, que estão agora em avaliação, mas um deles vai entrar de certeza para as seletivas” (FL1).

Independentemente das medidas mobilizadas, existem ainda outras estratégias utilizadas pelas professoras. Uma dessas estratégias é a realização de grafismos de modo a intervir nas dificuldades a nível da grafia (“*Depois ainda estivemos ali a fazer uma série de grafismos”* FL1). Outra estratégia empregue é a reflexão sobre, por exemplo, as regras ortográficas – “*À partida, é obrigá-los a pensar sobre a palavra e sobre as regras. Eles interiorizam de uma forma diferente”* (DL3).

Uma docente refere a utilização da disciplina de apoio ao estudo (“*Apoio ao estudo, é uma disciplina curricular. E o apoio ao estudo, em todas as turmas, é direcionado para o português*”, MS2) para ajudar alunos com mais dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita e realizar “*uma reeducação da leitura com uma professora de apoio”* (MS2).

Segundo uma das professoras, existe uma estratégia que permite ultrapassar muitas das dificuldades identificadas, e essa estratégia é a leitura – “*Eu acho que há uma maneira bastante eficaz de acabar com alguns desses problemas, que é lerem muito. Eles precisam de ver palavras! Se começarem a ver a palavra assim, soa-lhes mal, não é? Que é o que acontece com os adultos. (...) e com eles deveria acontecer a mesma coisa, só não acontece porque eles leem muito pouco”* (FL1)

A prática da retenção é mencionada apenas por uma docente, que só recorreu a esta num aluno de 4º ano: “*Eu no 4º ano retive [o aluno], combinei com ele o que é que ele achava, mas ele acabou por ficar retido. (...) E foi ótimo ele ter ficado, porque ele melhorou imenso na escrita!”* (DL3).

V. DISCUSSÃO

A presente investigação teve como principal objetivo conhecer as práticas de ensino e de avaliação da leitura e escrita empregues por professores nos 1º e 2º anos de escolaridade, no 1º Ciclo do Ensino Básico. Para isso, foram estabelecidos cinco objetivos específicos que irão guiar a discussão dos dados apresentada no atual capítulo.

O primeiro objetivo específico procurava conhecer as práticas de ensino da leitura e da escrita dos professores. As professoras referem que ensinam a leitura e escrita em conjunto, ainda que possam fazer a distinção de estratégias nas fases iniciais da aprendizagem – por exemplo, a criação de listas de palavras para a leitura e o ditado para a escrita. Estes resultados enquadram-se nas conclusões de diversos autores que salientam o facto de os professores utilizarem estratégias distintas e separadas para a leitura e para a escrita (Araújo, 2022; Baptista et al., 2011; Martins, 2022; Sim-Sim, 2009).

Os resultados obtidos indicaram o método global como o método predileto e, assim, refletiram uma realidade diferente da apresentada por Fernandes (2016), Lopes et al. (2014) e Rossa (2016), onde o método analítico-sintético foi o mais utilizado pelos professores. O método analítico-sintético é o método aplicado na maioria dos manuais escolares (Lopes et al., 2014), pelo que é surpreendente que este seja um dos instrumentos mais utilizados pelas professoras.

Em relação às práticas e estratégias utilizadas no ensino da leitura e da escrita, a contextualização da aprendizagem é realizada por todas as professoras entrevistadas. Esta prática é recomendada pela literatura no âmbito do ensino da compreensão leitora, em particular (Sim-Sim, 2007). Além da contextualização, as estratégias mais utilizadas pelas docentes são o ditado, a escrita de frases e histórias, a criação de listas de palavras e a revisão de texto – estas práticas vão de encontro aos resultados apresentados por Baptista et al. (2011), Martins (2022), Sim-Sim (2009) e Treiman (2022).

Relativamente às práticas de avaliação da leitura e da escrita (objetivo específico 2), os resultados demonstram uma preferência pela avaliação formativa. A avaliação é a base necessária do processo de identificação de dificuldades (Gonçalves, 2011; Lopes et al., 2014), pelo que é crucial conhecer como ocorre a avaliação da leitura e escrita e os aspetos valorizados na mesma.

Neste sentido, é possível afirmar que, na avaliação da leitura, os aspetos mais valorizados são a fluência (incluindo a expressividade da leitura) e a descodificação, coincidindo assim com os domínios mais trabalhados nos primeiros anos, segundo Lopes et al. (2014).

Quanto ao domínio da escrita, a ortografia é o atributo mais valorizado e, ao contrário do que é apresentado por Alves e Silva (2022), a caligrafia não é um aspeto valorizado, procurando apenas garantir a legibilidade das produções gráficas dos alunos. Este resultado é compreensível dado que as professoras não mencionam o ensino explícito da caligrafia, tal como Alves e Silva (2022) e Baptista et al. (2011) mencionam.

No que diz respeito ao terceiro objetivo específico, as professoras referem que o processo de identificação de dificuldades da aprendizagem e da escrita é fácil, contudo, os resultados não permitem a caracterização deste processo, mas sim de diferentes mecanismos utilizados, como a comparação entre pares ou a comparação com o desempenho do próprio aluno. Estes mecanismos focam-se no processo e progresso da aprendizagem, estando em sintonia com investigação anterior (Gonçalves, 2011).

Atendendo ao quarto objetivo específico, as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita mais identificadas foram a dislexia, a consciência fonológica e a disortografia, o que contraria os mecanismos identificados (focados no progresso e não no diagnóstico; Gonçalves, 2011). Ainda assim, vão de encontro às dificuldades identificadas por professores num estudo recente (Freitas & Dantas, 2018) e à caracterização apresentada por Lopes et al. (2014).

Tal como Bianchi e Lopes (2021) e Freitas e Dantas (2018), também os professores identificaram fatores que parecem influenciar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. A nível de fatores individuais, a consciência fonológica, a concentração e maturidade, a motricidade fina e a oralidade foram os mais identificados. A nível contextual, o contexto familiar, a frequência da pré-escolar e as questões afetivas são os mais mencionados. Estes resultados salientam a importância do contexto em que o aluno está inserido, que influencia o seu processo de aprendizagem até antes da escolaridade formal (Alves Martins & Niza, 2014; Ferreira & Teberosky, 1981; Martins et al., 2014).

É possível verificar que existem dois fatores influenciadores da aprendizagem que foram, também, identificados como dificuldades da aprendizagem: estes fatores são a consciência fonológica e a motricidade fina. Estes são fatores-chave, ambos necessários para a aquisição da leitura (Alves Martins & Niza, 2014; Freitas et al., 2007; Leite, 2022; Lopes, 2022; Salvador & Martins, 2017; Silva, 1997; Sim-Sim, 2009; Sim-Sim et al., 2008) e da escrita (Alves & Silva, 2022; Baptista et al., 2011; Coelho, 2022; Döhla & Heim, 2016).

No que concerne o quinto objetivo específico, foi possível compreender que, de um modo geral, as professoras referem que adaptam as suas práticas com base nas dificuldades apresentadas pelos alunos, sendo que essas alterações são realizadas à luz das capacidades e interesses de cada um. Estes resultados vão de encontro às conclusões de várias investigações

(Fernandes, 2016; Freitas & Dantas, 2018; Lopes et al., 2014; Miranda, 2020) e estão enquadradas nas práticas apresentadas no Decreto-Lei nº 54/2018. Aliás, os procedimentos mencionados pelas professoras são o reflexo da importância e aplicação das medidas universais, seletivas e adicionais.

Ao contrário dos valores alarmantes apresentados pela DGEEC (2022) e por Santos e Monteiro (2022), a prática destas professoras reflete um afastamento da prática de retenção nas fases iniciais da aprendizagem.

Em suma, é possível concluir que estas professoras referem utilizar mais o método global para o ensino da leitura e escrita e recorrem a práticas e estratégias diversificadas. A avaliação tem por base procedimentos formativos e valoriza a fluência, a descodificação e a ortografia. A identificação de dificuldades é fácil para estas professoras, principalmente por comparação dos alunos entre si, mas os resultados não permitem a compreensão desse processo. As dificuldades identificadas enquadram-se mais em diagnósticos formais, como a dislexia e a disortografia, mas incluem também a consciência fonológica e a motricidade fina. As docentes salientam também fatores contextuais que influenciam a aprendizagem, como o contexto familiar ou o contexto social. Após a identificação das dificuldades, o objetivo destas professoras é ultrapassá-las. Para isso, recorrem a estratégias diferenciadas e adaptadas às características, capacidades e interesses de cada aluno.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação apresentada permitiu caracterizar as práticas pedagógicas de quatro professoras, compreendendo as estratégias que utilizam, as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita com que se deparam e as adaptações realizadas às suas práticas. Nem todos os objetivos foram alcançados, mas este ambicioso estudo é um ponto de partida para futuras investigações.

O presente estudo contribui com o conhecimento de que existem professoras cujas práticas vão de encontro ao que, segundo a literatura e a legislação, são práticas recomendada – este conhecimento é crucial, uma vez que os professores são os guias da aprendizagem dos seus alunos. Além disso, foi também possível aceder a informação referente a processos sobre os quais os professores podem não refletir ativamente com frequência – como, por exemplo, os aspetos valorizados na avaliação e os mecanismos de identificação de dificuldades de aprendizagem. Ademais, esta investigação abre portas para a reflexão sobre as práticas dos professores, os momentos em que utilizam determinadas estratégias e pode, até, contribuir para um entendimento futuro sobre quais as práticas indicadas a utilizar perante determinadas dificuldades identificadas.

Existem, contudo, algumas limitações que devem ser mencionadas. O processo de construção do instrumento foi moroso, pelo que o recrutamento dos participantes se iniciou quase no final do ano letivo – uma época onde, tipicamente, os professores estão mais ocupados. Contudo, para além deste fator, é também importante considerar que a indisponibilidade dos professores pode ser o reflexo da insatisfação dos professores com o estado atual do ensino que culmina em greves e manifestações. Estes fatores contribuíram assim para uma amostra reduzida, o que se constitui uma limitação deste estudo.

Tal como mencionado por Manzini (2004), a entrevista só permite aceder aos relatos dos entrevistados e não às suas experiências reais, pois isso apenas é possível com recurso a observação. Neste sentido, poderá ser relevante considerar a integração de novas metodologias, como a observação em sala de aula – utilizada isoladamente ou em conjunto com a realização de entrevistas. Estas metodologias poderão permitir compreender melhor que estratégias são utilizadas para dificuldades específicas.

Outra sugestão prende-se com a realização do recrutamento dos participantes em alturas do ano letivo em que os professores não tenham tantas atividades e possam estar mais abertos a partilhar o seu tempo e participar em entrevistas.

Futuramente, pode ser importante explorar e aprofundar o conhecimento sobre as práticas de avaliação da leitura e da escrita e o processo de identificação de dificuldades de

aprendizagem da leitura e escrita, procurando compreender a sua relação e as suas implicações práticas.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, C., & Mata, L. (2022). Fonologia e ortografia do português europeu. Em R. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Literacia emergente no jardim de infância* (pp. 133-146). Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.researchgate.net/publication/362405462>
- Albuquerque, A., Martins, M. A. (2018). Escrita inventada no jardim-de-infância: Contributos para a aprendizagem da leitura e escrita. *Análise Psicológica*, 36(3), 341-354. <https://doi.org/10.14417/ap.1308>
- Alves Martins, M. (2019). A aprendizagem da leitura. Em F. Veiga (Ed.), *Psicologia da Educação: Temas de Aprofundamento Científico* (pp. 373-406). Lisboa: Climepsi Editores. <https://www.researchgate.net/publication/337744578>
- Alves Martins, M., & Niza, I. (2014). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/5953>
- American Psychiatric Association. (2013). Neurodevelopmental Disorders. In *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed., pp. 31-85). American Psychiatric Publishing.
- Araújo, S. (2022). A dislexia e a alfabetização: Da evidência científica à sala de aula. Em R. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp. 349-368). Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.researchgate.net/publication/362405462>
- Archibald, M. Ambagtsheer, R., Casey, M., Lawless, M. (2019). Using Zoom Videoconferencing for qualitative data collection: Perception and experiences of researchers and participants. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, p. 1-8. <https://doi.org/10.1177/1609406919874596>
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Retirado de <https://www.dge.mec.pt/materiais-didaticos-elaborados-no-ambito-do-pnep>
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Retirado de <https://www.dge.mec.pt/materiais-didaticos-elaborados-no-ambito-do-pnep>
- Barker, C., & Pistrang, N. (2021). Choosing a qualitative method: A pragmatic, pluralistic perspective. In P. M. Camic (Ed.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 27–49). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000252-002>

- Basso, F., & Salles, J. (2016). Instrumento de identificação das práticas de ensino da leitura e da escrita. *Ciências & Cognição*, 21(2), 255-273. Retirado de <http://cienciasecognicao.tempsite.ws/revista/index.php/cec/article/view/1267>
- Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista?. Em P. Sá, A. Costa, & A. Moreira (coords.), *Reflexões em torno de metodologias de investigação – recolha de dados (volume 2)* (pp. 13-36). Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/30772>
- Bianchi, T., & Lopes, M. (2021). Dificuldades de aprendizagem relacionadas à aquisição da leitura e escrita. *Nucleus*, 18(1), 63-81. <https://doi.org/10.3738/1982.2278.2897>
- Carvalho, A., Pereira, M., & Festas, I. (2017). Indicadores precoces da dislexia de desenvolvimento: Um estudo longitudinal. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología Y Educación*, 4(2), 71-88 <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3208>
- Coelho, D. T. (2022). Dificuldades de aprendizagem específicas – Dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia. Areal Editores. ISBN: 978-989-647-591-8.
- Coutinho, C. (2023). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2ª ed.). Almedina. ISBN: 978-972-40-5137-6.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (4ª ed.). Sage Publications. <http://155.0.32.9:8080/jspui/bitstream/123456789/1091/1/Qualitative%2C%20Quantitative%2C%20and%20Mixed%20Methods%20Approaches%20%28%20PDFDrive%20%29-1.pdf>
- Decreto-Lei nº 54/2018. (2018). Diário da República: 1ª Série, nº 129/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2022). *Taxa de retenção e desistência (%), por sexo, nível de ensino, ciclo de estudos e ano de escolaridade*. Retirado de <https://www.dgeec.mec.pt/np4/248/>
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Retirado de <https://dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Döhla, D., & Heim, S. (2016). Developmental Dyslexia and Dysgraphia: What can We Learn from the One About the Other? *Frontiers in Psychology*, 6, pp. 1-12 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.0204>

- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18(2), 116–125. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1995.tb00077.x>
- Ehri, L. C. (2005a). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4
- Ehri, L. C. (2005b). Development of sight word reading: Phases and findings. In M. J. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 135-154). Blackwell Publishing. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/9780470757642.ch8>
- Ehri, L. C., & Wilce, L. S. (1985). Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic?. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 163-179. <http://www.jstor.org/stable/747753>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. <https://www.researchgate.net/publication/5499399>
- Fernandes, S. (2016). *Métodos de ensino da leitura e da escrita: Conceções de docentes do 1º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositórios científicos de acesso aberto de Portugal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20603/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20de%20Mestrado%20-%20vers%C3%A3o%20definitiva.pdf>
- Fernandes, S. (2022). Fluência na leitura oral. Em R. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp. 251-268). Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.researchgate.net/publication/362405462>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1981). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. *Lectura y Vida*, 2. <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n1/sumario>
- Freitas, É., & Dantas, O. (2018). Dificuldades de aprendizagem na visão de professores do 4º ano do ensino fundamental da secretaria de educação do distrito federal. Em V. Monteiro, L. Mata, M. A. Martins, J. Morgado, J. C. Silva, A. C. Silva, & M. Gomes (Eds.), *Actas do XIV colóquio internacional de psicologia e educação* (pp 141-154). ISPA – Instituto Universitário. <http://hdl.handle.net/10400.12/6995>
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007) *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Retirado de <https://www.dge.mec.pt/materiais-didaticos-elaborados-no-ambito-do-pnep>

- Gaitas, S. (2013). *O ensino da leitura e da escrita no 1º ano de escolaridade: Os resultados dos alunos em leitura*. [Tese de doutoramento, ISPA-IU]. Repositório do ISPA. <http://hdl.handle.net/10400.12/2734>
- Gonçalves, M. D. (2011). Avaliação da fluência da leitura oral e dificuldades na aprendizagem: aplicações clínicas e educacionais. VIII Congresso anual IberoAmericano de Avaliação Psicológica. <http://hdl.handle.net/10451/6320>
- Gray, L., Wong-Wylie, G., Rempel, G., & Cook, K. (2020). Expanding Qualitative research Interviewing strategies: Zoom video communications. *Qualitative Report*, 25(5), 1292-1301. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4212>
- Inês, H. (2020). *A formação inicial e contínua de professores do 2º ciclo do ensino básico e gestão curricular pelos professores do ensino regular do atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades*. [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/74770>
- Inês, H., Pacheco, J. A., Abelha, M., & Seabra, F. (2022). Teaching students with learning difficulties or disabilities: Regular education teachers' professional development and practices. *Education Sciences*, 12(10). <https://doi.org/10.3390/educsci12100652>
- Joshi, R. M., Treiman, R., Carreker, S., & Moats, L. C. (2022). O feitiço das formas das palavras. Em R. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp.309-323). Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.researchgate.net/publication/362405462>
- Katz-Buonincontro, J. (2022). Qualitative research essentials. In J. Katz-Buonincontro, *How to interview and conduct focus groups* (pp. 7–21). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000299-002>
- Kleinheksel, A. J., Rockich-Winston, N., Tawfik, H., & Wyatt, T. R. (2020). Demystifying content analysis. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(1), 127–137. <https://doi.org/10.5688/ajpe7113>
- Leite, I. (2022). A importância da consciência fonémica na aprendizagem da leitura e da escrita. Em R. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp. 237-250). Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.researchgate.net/publication/362405462>
- Lopes, J. (2022). Ensino e aprendizagem da leitura – fundamentos e aplicações. Em R. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp. 83-98). Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.researchgate.net/publication/362405462>

- Lopes, J. (2022). Ensino e aprendizagem da leitura: Fundamentos e Aplicações. Em R. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp. 83-98). Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.researchgate.net/publication/362405462>
- Lopes, J. A., Spear-Swerling, L., Oliveira, C. G., Velasquez, M. G., Almeida, L. S., & Araújo, L. (2014). *Ensino da leitura no 1º ciclo do ensino básico: crenças, conhecimentos e formação dos professores*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. Retirado de <https://www.ffms.pt/pt-pt/estudos/ensino-da-leitura-no-1o-ciclo-do-ensino-basico>
- Manzini, E. J. (2004). Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. Em *Anais do II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos*. São Paulo: SEPQ; Bauru, SP: Universidade Sagrado Coração. [PDF]
- Márquez, M. O. (2013). La entrevista. Em R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Evaluación psicológica: Conceptos, métodos y estudio de casos*, (2ª ed., pp. 167-191). Ediciones Pirámide. [PDF]
- Martins, M. A. (2022). Aprendizagem da ortografia. Em R. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp.281-296). Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.researchgate.net/publication/362405462>
- Martins, M. A., Albuquerque, A., Salvador, L., & Silva, C. (2015). Escrita inventada e aquisição da leitura em crianças de idade pré-escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(2), 137–144. <https://doi.org/10.1590/0102-37722015021639137144>
- Martins, M. A., Mata, L., & Silva, C. (2014). Conceptualizações sobre linguagem escrita – Percursos de investigação. *Análise Psicológica*, 32(2), 135–143. <https://doi.org/10.14417/ap.841>
- Mattar, J., & Ramos, D. K. (2021). Metodologia da pesquisa em educação: Abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. Almedina.
- Miranda, M. (2020). *Das dificuldades de aprendizagem na leitura à intervenção: perspectivas de professores de 1º ciclo*. [Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/32872>
- Mirick, R. G., & Wladkowski, S. P. (2019). Skype in qualitative interviews: Participant and researcher perspectives. *The Qualitative Report*, 24(12), p. 3061-3072. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3632>
- Moura, O. (2022). Compreendendo a disgrafia: Das evidências científicas à sala de aula. Em R. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp.

- 369-389). Fundação Belmiro de Azevedo.
<https://www.researchgate.net/publication/362405462>
- Moura, O. (2022). Compreendendo a disgrafia: Das evidências científicas à sala de aula. Em R. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp.369-389). Fundação Belmiro de Azevedo.
<https://www.researchgate.net/publication/362405462>
- Reis, A., Proença, M., & Alves Martins, M. (2015). A relação entre o nível conceptual de escrita, o conhecimento das letras e a consciência silábica e fonémica em crianças de idade pré-escolar. In L. Mata, M. Alves Martins, V. Monteiro, J. Morgado, F. Peixoto, A.C. Silva & J. Silva (Eds.) *Atas XIII Colóquio Internacional de Psicologia e Educação* (pp. 284-298). Lisboa: ISPA-Instituto Universitário. ISBN: 978-989-8384-34-8.
https://cie.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user23/reis_a_cid_proenca_m_alves_martins_m_2015_a_relacao_entre_o_nivel_conceptual_de_escrita_o_conhecimento_das_letras_e_a_consciencia_silabica_e_fonemica_em_crianças.pdf
- Rossa, R. (2016). *Práticas de ensino aprendizagem no domínio da leitura e da escrita no primeiro ciclo do ensino básico*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich]. Repositório científico de acesso aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/13889>
- Ruslin, Mashuri, S., Rasak, M., Alhabsyi, F., & Syam, H. (2022). Semi-structured interview: A methodological reflection on the development of a Qualitative research instrument in Educational studies. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 12, p. 22-29.
<https://doi.org/10.9790/7388-1201052229>
- Salvador, L., & Martins, M. A. (2017). Práticas de literacia familiar, competências linguísticas e desempenho em leitura no primeiro ano de escolaridade. *Análise Psicológica*, 35(1), 1–12. <https://doi.org/10.14417/ap.1172>
- Santos, N. N., & Monteiro, V. (2022). Crenças de aprendizagem, avaliação e retenção escolar dos futuros professores de 1.º ciclo do ensino básico. *Da Investigação Às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 12(2), 5–32.
<https://doi.org/10.25757/invep.v12i2.297>
- Silva, A. C. (1997). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: Mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. *Análise Psicológica*, 15(2).
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Retirado de <https://www.dge.mec.pt/materiais-didaticos-elaborados-no-ambito-do-pnep>

- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Retirado de <https://www.dge.mec.pt/materiais-didaticos-elaborados-no-ambito-do-pnep>
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Retirado de <https://www.dge.mec.pt/materiais-didaticos-elaborados-no-ambito-do-pnep>
- Sousa, O., & Costa-Pereira, T. (2022). Compreensão na leitura: Investigação e ensino. Em R. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp. 269-280). Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.researchgate.net/publication/362405462>
- Srijbos, J. W., Martens, R. L., Prins, F. J., & Jochems, W. M. G. (2006). Content analysis: What are they talking about? *Computers and Education*, 46(1), 29–48. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.04.002>
- Treiman, R. (2022). Aprender a escrever palavras. Em R. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp. 185-191). Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.researchgate.net/publication/362405462>
- Urban, J. B., & van Eeden-Moorefield, B. M. (2018). Choosing whether to use a qualitative, quantitative, or mixed-methods approach. In J. B. Urban & B. M. van Eeden-Moorefield, *Designing and proposing your research project* (pp. 25–34). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000049-004>
- Veloso, J. (2022). Fonologia e ortografia do português europeu. Em R. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp. 65-81). Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.researchgate.net/publication/362405462>
- Viana, F. L. (2009). *O ensino da leitura: A avaliação*. Retirado de <https://www.dge.mec.pt/materiais-didaticos-elaborados-no-ambito-do-pnep>

ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário Sociodemográfico

Questão	Tipologia de Resposta
Idade	Resposta curta
Sexo	Escolha Múltipla: 1. Feminino; 2. Masculino
Habilitações Literárias	Resposta curta
Anos de Docência (Total)	Resposta curta
Anos de Docência no 1º e 2º ano (estimativa)	Resposta curta
Escola Atual	Escolha Múltipla: 1. Pública; 2. Privada
Região onde leciona atualmente	Escolha Múltipla: 1. Norte; 2. Centro; 3. Alentejo; 4. Área Metropolitana de Lisboa; 5. Algarve; 6. Açores; 7. Madeira
Cargo Atual	Resposta curta
Data da Entrevista	Resposta em formato calendário

ANEXO 2 – Guião da Entrevista Semiestruturada

• Práticas de Ensino da Leitura e Escrita

1. Como ensina a leitura e escrita – ao mesmo tempo ou separadamente?
2. Como caracteriza a sua abordagem de ensino da leitura e escrita?
3. O seu método foi sempre este? Porquê?
4. Durante as aulas, que tipo de dinâmicas utiliza para trabalhar com os seus alunos?
5. Fale-me sobre o seu processo de ensino da leitura.
6. Conte-me sobre como ensina os seus alunos a escrever.

• Práticas de Avaliação da Leitura e Escrita

7. Como avalia a competência de leitura dos seus alunos?
8. Em relação às competências da escrita, como realiza a avaliação?

• Identificação de Dificuldades

9. Se estiver no 1º ano, de que forma identifica as dificuldades de aprendizagem da leitura?
10. Ainda no 1º ano, como identifica dificuldades de aprendizagem da escrita?
11. E se estiver no 2º ano, como acontece esse processo de identificação das dificuldades da leitura?
12. Se for no 2º ano, como identifica as dificuldades de aprendizagem da escrita?

• Dificuldades Mais Identificadas

13. Que dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita identifica mais nos seus alunos?

• Práticas e Estratégias Depois da Identificação de Dificuldades

14. Depois de identificar as dificuldades na leitura e escrita, o que faz com os alunos que manifestam essas dificuldades?
15. Existe alguma alteração das suas práticas quando identifica dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita nos seus alunos?
16. No caso da leitura, que apoio presta aos alunos com dificuldades? Como é que o faz?
17. E no caso da escrita – que apoio presta aos seus alunos depois de identificar as dificuldades?

• Contexto Atual de Ensino

18. Fale-me um pouco sobre a sua turma atual.

19. Em média, quantos alunos costumam ter dificuldades (de leitura e escrita) na sua turma?

ANEXO 3 – Consentimento Informado



CONSENTIMENTO INFORMADO

O presente estudo surge no âmbito da realização da Dissertação de Mestrado para a obtenção de grau de Mestre em Psicologia da Educação, pelo ISPA – Instituto Universitário. O estudo tem por objetivo explorar as práticas pedagógicas no âmbito da leitura e escrita, no 1º e 2º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O estudo está a ser realizado pela aluna Carolina Varela (29738@alunos.ispa.pt), sob orientação da Professora Doutora Liliana Salvador. Poderá entrar em contacto caso pretenda esclarecer qualquer dúvida ou partilhar algum comentário.

A sua contribuição para o estudo consiste na participação numa **entrevista individual**, com uma duração aproximada de 30 a 45 minutos. A sua participação neste estudo é **voluntária**, podendo retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem ter de prestar qualquer justificação e sem qualquer prejuízo.

A **entrevista será gravada (via áudio)** de forma a permitir a sua transcrição e, assim, facilitar a análise dos dados. Para garantir a **confidencialidade**, a sua transcrição integral não será divulgada. Na divulgação e publicação dos resultados, nenhuma informação identificável será partilhada (como o seu nome e a escola onde leciona). Ser-lhe-á atribuído um *código*, com o objetivo de precaver a possibilidade de identificação. Conforme adequado, serão apenas apresentados excertos e citações relevantes para a apresentação de resultados.

Apenas a equipa de investigação terá acesso à gravação de áudio da entrevista e à transcrição da mesma, que serão eliminadas após a defesa da Dissertação.

Agradeço, desde já, a sua colaboração.