



ESEF – Escola Superior de Educação de Fafe

Conceções e Práticas de Docentes sobre Modelos e Métodos de Ensino da Leitura

Alexandra Daniela Leitão da Silva Ferreira n.º17002

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

Fafe, julho de 2018



ESEF – Escola Superior de Educação de Fafe

Conceções e Práticas Docentes sobre Modelos e Métodos de Ensino da Leitura

Alexandra Daniela Leitão da Silva Ferreira n.º 17002

Relatório Final de Investigação em Educação II
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho realizado sob orientação de Professora Doutora Íris Oliveira

Fafe, julho de 2018

Agradecimentos

No culminar desta árdua jornada, é chegada a hora de agradecer às pessoas especiais que passaram e ficaram na minha vida e que, com os seus ensinamentos, me fazem seguir em frente e lutar rumo à concretização dos meus objetivos.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer à Professora Doutora Íris Oliveira, orientadora deste trabalho de investigação, pela sua enorme disponibilidade, dedicação, sensibilidade e palavras constantes de incentivo.

Em seguida, agradeço à Professora Doutora Rosa Martins, orientadora do Estágio Supervisionado, pela sua colaboração e disponibilidade, sempre que surgiram as dúvidas.

Agradeço às professoras cooperantes do Estágio Supervisionado, professora Susana Azevedo pela amizade e constante disponibilidade e professora Mónica Nogueira pelos ensinamentos de uma prática diferenciada, mesmo lecionando uma turma com dois níveis, sempre com alegria e boa disposição.

Agradeço a todos professores que sempre me acompanharam e encorajaram, fazendo-me sentir parte desta família que é o IESF. Gostaria de agradecer especialmente à Professora Doutora Dulce Noronha e Sousa, que muito estimo e admiro e que me mostrou a sua capacidade de força e resiliência ao longo de todos estes anos. À Professora Doutora Cristina Mateus, que tanto admiro e me ensinou que o caminho se faz caminhando e que, ao trabalhar com determinação, é possível chegar ao fim com o sentimento de dever cumprido. Agradeço ainda ao Professor Doutor José Carlos Meneses, exemplo de dedicação e prática diferenciada, permitindo que, enquanto alunos, pudessemos partilhar os nossos saberes, valorizando-os sempre.

Agradeço à minha Família, em especial aos meus pais, sogros e irmã, que tanto me ajudaram ao longo desta etapa, acreditando sempre que este caminho era possível, cedendo palavras de conforto nas alturas certas e perdendo as minhas ausências.

Ao meu marido, o grande impulsionador deste rumo, que sempre teve uma palavra de alento perante dificuldades e que vibrou comigo orgulhosamente em momentos de vitória.

Ao meu filho, o meu amor maior, a minha pessoa mais especial de todas, que com aquele seu sorriso, me fez ter força para seguir em frente, me perdoou ausências e percebeu que esta jornada era por ele e para lhe dar uma vida melhor e especial, tal como ele.

Resumo

A leitura é essencial para o ser humano, permitindo-lhe ser autónomo e socialmente participativo. O ensino da leitura requer conhecimento dos/as docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre modelos e métodos de iniciação à leitura, de forma a garantir um processo de ensino-aprendizagem motivador e bem-sucedido. A literatura tem distinguido três modelos de ensino da leitura – ascendente, descendente e interativo – que se operacionalizam em métodos de ensino. Os modelos ascendentes têm sido articulados com métodos fónicos ou sintéticos; os modelos descendentes com métodos globais ou analíticos; e os modelos interativos com métodos mistos de ensino da leitura. Este estudo inscreve-se numa linha de pesquisa dedicada a perceber opções de docentes portuguesas/as quanto a modelos e métodos de ensino da leitura, tendo por objetivo identificar conhecimentos, práticas e intenções pedagógicas nesse âmbito. Um Questionário sobre Modelos e Métodos de Ensino da Leitura foi respondido por 55 docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de ambos os sexos e idades compreendidas entre 24 e 66 anos. Os resultados da estatística descritiva e da análise temática sugeriram que os/as participantes reconhecem o impacto da formação especializada sobre modelos e métodos da leitura na sua atualização de conhecimentos e prática docente. Adicionalmente, os/as docentes selecionam métodos de ensino da leitura com base na eficácia percebida dos mesmos, na sua própria experiência profissional, nas idiosincrasias dos/as estudantes e na facilitação da aprendizagem. Os resultados são discutidos tendo em consideração a literatura científica revista e implicações para a investigação e a prática docente.

Palavras-chave: leitura; ensino-aprendizagem; modelos de leitura; métodos de leitura.

Abstract

Reading is essential for human beings, allowing them to be autonomous and socially active. To teach students how to read, elementary school teachers are required to understand the models and methods of reading introduction in order to ensure an exciting and well-succeeded teaching-learning process. Three models to teach reading have been identified in the literature – ascendant, descendant and interactive – which are operationalized in teaching methods. Ascendant models have been articulated with phonic or synthetic methods; descendant models have been linked to global or analytic methods; and interactive models have been related to mixed methods for teaching how to read. This study is included in a broader research line attempting to understand Portuguese teachers' options in what concerns to the models and methods to teach reading. Particularly, this study aims at identifying teachers' knowledge, practices and pedagogical intentions inherent to models and methods to teach reading. A Questionnaire on Models and Methods to Teach Reading was answered by 55 elementary school teachers from both genders, aged 24 to 66 years old. Descriptive statistics and thematic analysis results suggest that participants acknowledge the impact of specialized training regarding reading models and methods on their scientific knowledge and pedagogical practice. Additionally, teachers seem to select methods to teach reading based on perceived effectiveness, professional experience, students' idiosyncrasies and learning facilitation. These results are discussed considering the scientific literature and implications for both research and pedagogical practice.

Key-words: reading; teaching-learning; reading models; reading methods

Índice

Revisão da Literatura.....	1
Modelos de ensino da leitura	2
Métodos de ensino da leitura.....	4
Métodos sintéticos ou fônicos.....	4
Métodos analíticos ou globais.....	7
Métodos mistos ou analítico-sintéticos	9
Estado da arte: Investigação sobre modelos e métodos de ensino da leitura.....	11
Método.....	13
Participantes	13
Medidas.....	14
Procedimentos.....	14
Resultados.....	15
Discussão.....	24
Referências.....	26
Anexos.....	28

Índice de Figuras

Figura 1. Distribuição de participantes por ano de qualificação profissional.....	13
Figura 2. Organização esquemática de temas e subtemas.....	19
Figura 3. Coerência entre modelos e métodos de ensino da leitura.....	21
Figura 4. Coerência entre métodos identificados e métodos reportados na literatura como sintéticos-fônicos, globais-analíticos, mistos/analítico-sintéticos.....	23

Índice de Quadros

Quadro 1. Concepções e práticas docentes sobre modelos e métodos de ensino da leitura: Temas e subtemas	16
Quadro 2. Métodos de ensino da leitura conhecidos pelos/as docentes	21
Quadro 3. Métodos de ensino da leitura utilizados pelos/as docentes	22
Quadro 4. Motivos para seleção dos métodos de ensino da leitura.....	23

Revisão da Literatura

A leitura é fulcral para a autonomia, independência e participação social do ser humano (Viana, 2006; Viana & Teixeira, 2002). No entanto, a definição de ler não é consensual e tem suscitado debate entre profissionais e investigadores/as. As posições oscilam entre ler como decodificar e verbalizar corretamente palavras impressas, a ler como extrair sentido de um texto e compreendê-lo (Vasconcelos, 2013).

Ler era inicialmente considerada uma capacidade mecânica de decodificação de signos gráficos (Valente & Martins, 2004). Implicava “maturidade ao nível das aptidões psicológicas gerais como: a estruturação espacial e temporal, a organização perceptivo-motora, o desenvolvimento da função simbólica da linguagem, a organização do esquema corporal, o desenvolvimento intelectual” (Mialaret, 1974, p. 193 citado por Valente & Martins, 2004). De acordo com esta conceção, bons/as leitores/as seriam aqueles/as que conseguiriam ler palavras isoladas que nunca antes haviam sido visualizadas, sem apoio de pistas adicionais (Share & Stanovich, 1995). No entanto, estudos posteriores refutaram essa ideia, ao demonstrar que há estudantes que conseguem reconhecer palavras e ler fluentemente, mas que não conseguem extrair significado do texto (Oakhill, Cain, & Bryant, 2003 citados por Gaitas, 2013). Desse modo, ler passa a ser integralmente percebido como a automaticidade na correspondência grafema-fonema, a velocidade no reconhecimento de palavras e a compreensão do significado de um texto (Gaitas, 2013; Orsolini, 2003; Velasquez, 2007; Viana & Teixeira, 2002). Além da decodificação de signos gráficos, ler implica o desenvolvimento de hábitos de leitura e a compreensão da mensagem escrita em textos cada vez mais complexos (Marcelino, 2008; Velasquez, 2007). Neste trabalho de investigação, adota-se a conceção de que é tão importante decodificar símbolos gráficos, como compreender o que é lido, sendo a leitura bem-sucedida e motivadora para um/a estudante quando existe interligação entre esses elementos (Marcelino, 2008).

Os/as professores/as assumem um papel primordial no ensino formal da leitura e na motivação dos/as estudantes nesse processo. Com efeito, tem-se reconhecido a pertinência de estratégias como relacionar conhecimentos prévios dos/as estudantes com o tema abordado num texto, explorar títulos e ilustrações, bem como identificar vocábulos-chave de um texto no envolvimento e na motivação dos/as estudantes para a leitura (Sim-Sim, 2001). Destaca-se ainda a importância de os/as professores/as atenderem aos conhecimentos linguísticos prévios do/a estudante e do mundo que o/a

rodeia, uma vez que esses conhecimentos influenciam o reconhecimento de palavras, a criação de imagens mentais sobre um texto e a compreensão do mesmo (Orsolini, 2003). Assim, o/a professor/a deve valorizar os conhecimentos ortográficos e fonológicos do/a estudante, implicados na memorização das letras e da estrutura sonora das palavras; o conhecimento sintático, referente à ordem e categorias de palavras na frase; e o conhecimento semântico, o qual permite perceber que uma mesma palavra pode assumir diferentes significados (Orsolini, 2003).

Ensinar a ler é, por isso, um processo complexo, que requer que os/as docentes estejam cientes de que “a compreensão que se tem do ato de ler desempenha, ao nível da aprendizagem, um papel determinante” (Martins, 1994, p. 20). Implica ainda que os/as professores/as conheçam os processos cognitivos e linguísticos implicados no ato de ler, bem como identifiquem os diferentes modelos e métodos de ensino da leitura.

Modelos de ensino da leitura

Os modelos de ensino da leitura baseiam-se no conhecimento existente sobre o desenvolvimento da criança (Gaitas, 2013). A literatura tem distinguido três modelos de ensino da leitura - modelo ascendente, modelo descendente e modelo interativo.

O modelo ascendente, também designado modelo *bottom-up* (Gough, 1972; Laberge & Samuels, 1974 citados por Gaitas, 2013), pressupõe que a leitura progride desde o reconhecimento das letras, à sua junção e identificação em palavras, frases e parágrafos, até à atribuição de significado, compreensão e interpretação (Gaitas, 2013; Stanovich, 1980). Com base neste modelo, aprender a ler trata-se de um processo linear e hierarquizado, que evolui das partes para o todo, de processos psicológicos primários (e.g., juntar letras) para processos cognitivos de ordem superior (e.g., produzir sentido) (Marcelino, 2008). Aprender a ler implica a compreensão da linguagem oral, uma vez que, por exemplo, a leitura em voz alta permite ao/à leitor/a ouvir aquilo que leu e extrair significado da mensagem do texto (Gough, 1984 citado por Marcelino, 2008). Os/as defensores/as deste modelo consideram-no facilitador da aprendizagem da leitura, já que parte dos elementos mais simples para os mais complexos (Rumelhart, 1994, citado por Viana & Teixeira, 2002). Assim, de acordo com o modelo ascendente, a mestria no processo de descodificação grafema-fonema é essencial para a leitura (Marcelino, 2008). Dificuldades na fase inicial da aprendizagem da leitura podem comprometer a compreensão, pois crianças que persistam com esforço, tempo e atenção na descodificação de letras e palavras, tendem a apresentar dificuldades na fluência e

compreensão da leitura (LaBerge & Samuels, 1974; Samuels, 1994, citados por Gaitas, 2013).

Em contrapartida, o modelo descendente, também designado por modelo *top-down* (Goodman, 1970) equipara a leitura a um jogo de adivinhas psicolinguísticas, no qual os conhecimentos prévios do/a leitor/a permitem efetuar e testar previsões (Gaitas, 2013; Velasquez, 2007). O/a leitor/a formula várias hipóteses, sendo que quanto mais amplo for o seu campo lexical e o seu vocabulário, maior será o seu domínio da leitura. Contrariamente aos modelos ascendentes, os modelos descendentes preconizam que a aprendizagem da leitura parte de processos cognitivos de ordem superior para processos psicológicos primários (Gaitas, 2013). Assim, privilegia-se o conhecimento prévio do/a leitor/a para a construção ativa de significado da mensagem escrita e compreensão do texto (Vasconcelos, 2013). A aprendizagem da leitura poderá, pois, ser um processo rápido e fluído ou moroso e árduo, dependendo da coerência entre as expectativas do/a leitor/a e o texto. Quando existe coerência, a aprendizagem da leitura decorrerá com facilidade, mas quando há incoerência, esse processo poderá ser mais moroso (Goodman, 1967, citado por Gaitas, 2013).

Por último, o modelo interativo articula os dois modelos anteriores, constituindo-se como um modelo não-linear da aprendizagem da leitura, que estabelece uma posição intermédia e complementar entre os modelos ascendente e descendente (Rumelhart, 1977, 1994 citado por Gaitas, 2013; Stanovich, 1980). No modelo interativo, o/a leitor/a recorre quer ao sistema visual para identificar palavras familiares, quer ao sistema de correspondência grafema-fonema para identificar palavras não familiares (Viana & Teixeira, 2002). Este modelo requer a articulação entre o processamento do texto e as expectativas do/a leitor/a para o texto (Vasconcelos, 2013). Durante a leitura, existe simultaneamente interação entre o processamento de informações sintáticas, semânticas, ortográficas e lexicais, promovendo a utilização de estratégias tanto de ordem primária, como de ordem superior (Gaitas, 2013). Deste modo, é compreensível que um/a leitor/a reconheça palavras mesmo que desconheça o tema do texto, atendendo à utilização de estratégias enquadradas no modelo ascendente; paralelamente, é também possível que um/a leitor/a possa desconhecer palavras escritas, mas inferir o seu significado, uma vez que possui conhecimento sobre o tema do texto, tal como previsto no modelo descendente (Alves, Martins, & Niza, 1998, citado por Gaitas, 2013). De acordo com este modelo, as dificuldades na aprendizagem da leitura tendem a advir de problemas fonológicos, os quais restringem oportunidades de manipulação e exploração de textos, o que por sua vez

condiciona o alargamento de vocabulário e do conhecimento (Stanovich, 1986). Tais dificuldades sustentam menor motivação para a leitura e menor envolvimento no ato de ler, agravando ainda mais as dificuldades manifestadas pelos/as estudantes. É, por isso, valorizada a utilização e articulação de estratégias dos modelos ascendente e descendente (Gaitas, 2013).

Os modelos de leitura estão associados a diferentes métodos de ensino da leitura. Os modelos ascendentes articulam-se com métodos fónicos ou sintéticos de ensino da leitura, os quais destacam a via fonológica, indireta ou sublexical. Por sua vez, os modelos descendentes associam-se a métodos globais ou analíticos de ensino da leitura, que privilegiam a associação direta da palavra ao seu significado, sem ser necessário reconhecer as letras ou os sons correspondentes. Os modelos interativos associam-se aos métodos mistos de ensino da leitura, com base nos quais se combinam os melhores elementos dos modelos ascendente e descendente, com vista a responder às necessidades da maioria das crianças (Cruz, 2007, citado por Vasconcelos, 2013).

Métodos de ensino da leitura

Apesar de há mais de um século se discutirem métodos de ensino da leitura, essas discussões têm essencialmente incidido nos métodos sintético e global (Marcelino, 2008; Valente & Martins, 2004). Ao longo dos anos, estes métodos de iniciação à leitura têm sido aprofundados e têm estimulado o aparecimento de outros métodos, que apesar de terem na base os métodos sintéticos ou globais, se diferenciam na metodologia aplicada (Marcelino, 2008). São exemplos desses métodos, o método sintético, o método Jean-qui-Rit, o método global, o método natural, o método das 28 palavras, o método João de Deus e o método analítico-sintético ou misto.

Métodos sintéticos ou fónicos

Os métodos sintéticos ou fónicos focam-se no ensino da leitura a partir dos elementos mais simples, como letras e sons, para elementos mais complexos, como as sílabas, palavras, frases, parágrafos e textos (Marcelino, 2008; Valente & Martins, 2004). Primeiro, ensinam-se os nomes e os sons de cada letra do abecedário. Após os/as estudantes conhecerem todas as letras, avança-se para a sua junção para formar sílabas, palavras, frases, parágrafos e textos de diferentes extensões. Assim, “desde o início do processo de ensino/aprendizagem, existe uma instrução directa e explícita das

correspondências grafo-fonológicas e são favorecidos os procedimentos de síntese sucessiva” (Valente & Martins, 2004, p. 196).

O método sintético é considerado o mais antigo de todos os métodos de ensino da leitura, contabilizando mais de 2000 anos desde a sua utilização na antiguidade clássica, por parte de gregos/as e romanos/as, até ao século XIX. Este método denomina-se por método alfabético, método literal, método de soletração antiga, ou método ABC (Marcelino, 2008). O método ABC consiste em lecionar primeiramente os nomes das letras, de acordo com a sua ordem no alfabeto. Segue-se o conhecimento da forma da letra, do seu valor e a recitação das letras do alfabeto pela sua ordem e por ordem inversa. Prossegue-se para a formação de sílabas, o estudo de todas as suas combinações possíveis e a posterior formação de palavras. Assim, o método ABC pressupõe que a leitura é um processo mecanizado, pois requer que a criança conheça correspondências grafema-fonema e encadeie letras, sílabas, palavras e, posteriormente, frases.

O método ABC foi sujeito a várias críticas, como por exemplo, atribuir pouca importância aos interesses e às condições psicológicas da criança (Marcelino, 2008). Essas críticas resultaram em tentativas de aperfeiçoamento do método por vários pedagogos, tais como Comenius (1592-1678), Herder (1744-1803), Basedow (1723-1790) e Pestalozzi (1746-1827). Nessas tentativas de aperfeiçoamento, procurava-se tornar o método ABC mais lúdico e interessante para as crianças, através de jogos e exercícios sensoriais. A este exemplo, considere-se João de Barros que, em 1539, na “Cartilha de Aprender a Ler”, adicionou gravuras ao alfabeto e associou imagens a letras (Marcelino, 2008).

No século XVI, surge o método fónico, também denominado por método fonético, método fono-sintético ou método de soletração nova, introduzido por Valentim Ickelsamer. O método fónico defende que é mais importante reconhecer o som da letra do que o seu nome, identificando-se as letras pelo seu som ou valor fonético aproximado, e não pelo seu nome no alfabeto. O ensino da leitura inicia-se pelas vogais, progredindo para consoantes sonoras e de valor certo, e finalizando com as restantes consoantes. Realizam-se exercícios de análise fónica, nos quais se pronuncia o som das letras, e exercícios de reconhecimento e articulação da junção de consoantes e vogais, aumentando o grau de complexidade através de variações no número de letras. Este método privilegia, assim, o valor atribuído aos sons das letras e à sua junção na formação das sílabas sem soletração, ajustando-se à silabação com a utilização dos fonemas (Marcelino, 2008). Um seguidor português deste método foi António Feliciano de Castilho, que em 1850, publica

“Método Português de Leitura“. Contudo, o método sintético foi também criticado pelo facto de partir do abstrato para o concreto e ensinar letras e sílabas isentas de sentido para a criança (Gonçalves, 1967 citado por Marcelino, 2008).

Como resposta a essa crítica, importa referir o método Jean-Qui-Rit, que surgiu pela primeira vez em França a 1954, prosseguindo para outros países, como a Bélgica em 1959 e Portugal em 1972 (Santos, 2015). Este método preconiza que a aprendizagem da leitura é um processo que se inicia ainda antes do ensino obrigatório (Marcelino, 2008). Trata-se de um método que privilegia os sentidos e procura facilitar a pronúncia e memorização das letras através de gestos, do canto e do movimento ritmado do corpo, para que a aprendizagem inicial da leitura seja mais dinâmica, atrativa, motivadora e agradável à criança (Marcelino, 2008; Santos, 2015). Desenvolvem-se, assim, os Meios Educativos Jean-Qui-Rit, que encetam um conjunto de estratégias sustentadas no gesto, no ritmo e no canto para potenciar a memória visual, auditiva e motora. A aplicação destes meios educativos recorre, por exemplo, a canções acompanhadas de ritmo e a dramatizações de histórias nas quais cada fonema é associado a um gesto específico, permitindo articular letra-música-mímica (Marcelino, 2008; Santos, 2015). Neste método, “os sentidos são a porta da mente e oferecem conteúdo ao processo de pensar” (Santos, 2015, p. 223).

O ensino da leitura, de acordo com o método Jean-Qui-Rit, inicia-se com a apresentação de uma história associada a uma letra e pela introdução do gesto que lhe é atribuído. Cada história é curta, de fácil memorização e incide numa criança cujo nome começa pela letra que se está a estudar (Marcelino, 2008). Na introdução de cada letra, é visualmente exposta a ilustração de uma criança a realizar um gesto associado à letra correspondente. Após escutar a história, os/as estudantes desenham a letra impressa e manuscrita no ar, no tampo da mesa e, com um lápis, no caderno. Por fim, cada criança desenha no quadro a letra que aprendeu (Santos, 2015). O/a professor/a precisa ser criativo/a e inovador/a na apresentação de cada letra, mobilizando diversos recursos materiais e valorizando os sons e as dinâmicas corporais da criança, de forma a estimular a motivação para aprender a ler (Marcelino, 2008; Santos, 2015).

Os/as defensores/as dos métodos sintéticos ou fónicos consideram-nos vantajosos por prosseguirem dos elementos mais básicos para os elementos mais complexos no ensino da leitura. Estes métodos são habitualmente seguidos pelos manuais escolares, revelando-se de mais fácil acompanhamento por parte dos/as encarregados/as de educação e dos/as professores/as, uma vez que se antecipa que tenham aprendido

também por esses métodos (Marcelino, 2008). No entanto, os métodos sintéticos ou fônicos podem ser questionados pelo risco de se tornarem repetitivos, alienados das funções sociais da escrita e de a criança aprender a ler mecanicamente, sem atribuir sentido ao texto (Borges, 1998 citado por Morais, 2012).

Métodos analíticos ou globais

Os métodos analíticos ou globais partem de elementos mais complexos, como textos ou frases, favorecendo a descoberta, através de sucessivas análises, dos elementos mais simples, como sílabas e letras (Marcelino, 2008; Valente & Martins, 2004). A leitura inicia-se, assim, na palavra, na frase ou no conto, que constituem unidades a dividir em elementos mais básicos, como sílabas ou letras (Marcelino, 2008). Uma prática habitual nestes métodos é apresentar um texto aos/às estudantes, que gradualmente vão tomando consciência das suas partes mais elementares. Através deste processo de descoberta, o/a estudante vai começando a reconhecer palavras que já noutros textos visualizou e a aprender novas palavras através do sentido do texto. Deste modo, “a aprendizagem da leitura requer a memorização de palavras ou orações e, só mais tarde, através de análises sucessivas, o aprendiz leitor irá descobrir as unidades linguísticas mais simples” (Valente & Martins, 2004, p. 196.).

Os métodos analíticos ou globais surgiram no início do século XX, no seguimento da intensificação das críticas colocadas aos métodos sintéticos ou fônicos, com vista a proporcionar um papel ativo à criança na aprendizagem da leitura (Morais, 2012; Viana & Teixeira, 2002). Em 1976, o abade Radonvilliers procurou uma forma alternativa para a alfabetização das crianças, que lhes permitisse reconhecer diretamente uma palavra, sem ter de utilizar as letras ou sílabas para a decompor ou reconstruir (Marcelino, 2008). Em 1787, Nicolas Adam lançou as bases dos métodos analíticos ou globais, ao defender que as crianças devem contactar com palavras familiares escritas em letra impressa para mais facilmente as memorizarem, ampliando progressivamente o seu vocabulário e a identificação de palavras, de forma divertida e com significado (Marcelino, 2008; Morais, 2012). A cada contacto com o mesmo texto, a criança vai percebendo que o texto é constituído por partes, reconhece palavras e torna-se capaz de ler outras frases que incluem essas mesmas palavras (Marcelino, 2008). Deste modo, a criança lê desde o primeiro dia, inicia voluntariamente o processo de análise de palavras com base nas suas vivências do dia-a-dia e envolve-se em atividades que lhe permitem reconhecer,

compreender, memorizar e ler as palavras que compõem uma frase (Marcelino, 2008; Morais, 2012; Viana & Teixeira, 2002).

Ao privilegiar o papel ativo da criança na aprendizagem da leitura, os métodos analíticos ou globais necessitam respeitar o ritmo da criança e são mais eficazes em turmas de reduzida dimensão por permitirem um melhor acompanhamento por parte de um/a professor/a especializado/a. Nestes métodos, o/a professor/a assume um papel de guia e facilitador/a, pois monitoriza a evolução de cada estudante, tendo em atenção que a avaliação deve ser diferenciada e o seu ritmo respeitado, necessitando ainda de se articular com os/as encarregados/as de educação, os quais podem apresentar dúvidas quanto ao método de ensino utilizado e sentir-se impotentes para ajudar os/as educandos/as (Marcelino, 2008).

Constituem exemplos dos métodos analíticos ou globais, o método natural e o método das 28 palavras. O método natural rentabiliza frases derivadas de conversas entre professor/a e estudantes para iniciar o ensino da leitura, de forma a despertar o seu interesse e envolvimento. Essas frases podem ser escritas no quadro pelo/a professor/a, que, desse modo, constrói textos breves, os quais são lidos com os/as estudantes, registados nos seus cadernos e, por fim, fotocopiados para elaboração de um livro com todas as histórias criadas pela turma. Os/as estudantes começam, pois, a ler de uma forma global, mas rapidamente se interessam pelas letras e procuram reuni-las para gerar outras palavras (Marcelino, 2008). “O método natural (...) permite que cada criança aprenda a ler à sua maneira, através de experiências pessoais, que a levam a utilizar diretamente na vida, o que lê e o que escreve” (Marcelino, 2008, p. 78).

Por sua vez, no método das 28 palavras, são gradualmente apresentadas 28 palavras, as quais são lidas e escritas pelos/as estudantes até ao nível silábico. O/a docente começa por escrever uma palavra em papel e procede à sua leitura, para que as crianças se apercebam das várias sílabas que compõem a palavra. Recorta depois o papel, de forma a que cada pedaço contenha apenas uma sílaba, baralhando os pedaços e pedindo aos/as estudantes que os organizem. Este procedimento é seguido para cada uma das 28 palavras, tornando-se a compreensão do jogo silábico e a formação de novas palavras mais rápida e fluída a partir da décima palavra (Marcelino, 2008). Neste método, é possível construir um silabário, no qual os/as estudantes podem criar novas palavras a partir das sílabas já suas conhecidas. Este método tem-se demonstrado útil para potenciar a capacidade de observação, descoberta e questionamento das crianças, abarcando múltiplas atividades de interesse e com sentido para as mesmas (Santos, 2015).

Os métodos analíticos ou globais favorecem, assim, o envolvimento do/a estudante no processo de ensino-aprendizagem da leitura. Contudo, nos últimos 80 anos, tem-se assistido a uma evolução paralela e a sinergias entre os métodos sintéticos ou fónicos e analíticos ou globais, gerando, por vezes, dúvidas aos/às professores/as (Marcelino, 2008).

Métodos Mistos

Os métodos mistos, também designados semi-globais ou analítico-sintéticos, surgem como resposta às contradições e confusões suscitadas por professores/as adeptos/as dos diferentes métodos de ensino da leitura. De acordo com Froissart (1976, citado por Marcelino, 2008), os/as professores/as utilizam métodos de ensino da leitura que não são puramente sintéticos ou fónicos nem puramente analíticos ou globais, mas antes uma articulação entre ambos. Nesse sentido, os métodos mistos recorrem à análise e síntese como processos contínuos e permitem aproveitar as vantagens dos métodos analíticos ou globais (e.g., quando analisam uma palavra) e dos métodos sintéticos ou fónicos (e.g., quando procedem à síntese da letra) (Marcelino, 2008). Os métodos mistos oferecem então uma postura docente flexível no ensino da leitura e possibilitam a utilização de estratégias diversificadas quando se está a aprender a ler, pois nem todas as crianças aprendem da mesma maneira (Martins & Niza, 1998).

Nos métodos mistos, um/a docente pode, em primeiro lugar, apresentar uma história escolhida ao acaso e escrever o nome da personagem principal no quadro. Solicita depois aos/às estudantes que pronunciem lentamente essa palavra, para que se apercebam das respetivas sílabas e letras. Em seguida, sugere aos/às estudantes que elaborem o traçado da letra inicial da palavra, repetindo o mesmo procedimento para todas as letras do alfabeto.

O Método João de Deus, seguido por várias escolas portuguesas desde a publicação da “Cartilha Maternal” em 1876, constituída por 25 lições e 705 vocábulos, centrada numa progressão pedagógica para o estudo da Língua Portuguesa (Morais, 2012), tem sido identificado como um exemplo dos métodos mistos de ensino da leitura. Contudo, essa posição tem gerado controvérsia entre académicos/as e profissionais, que ora o consideram como método fónico (e.g., Marcelino, 2008; Ramalho, 2011), ora como método misto (e.g., Alegria, 1989; Morais, 2012; Ruivo, 2009). Neste trabalho, concebe-se o método João de Deus como misto, uma vez que se baseia num paradigma construtivista de descoberta de regras e valores da leitura e se afasta de “tratar as sílabas

independentemente das palavras em que estão inseridas (crítica frequentemente dirigida aos métodos fónicos), permitindo ensinar o código alfabético num contexto de leitura significativo” (Viana & Texeira, 2002, p. 111). Com efeito, o método João de Deus procura “que toda criança aprenda a arte do ler e não do gaguejar. Por isso só admite palavras e não sílabas soltas, geralmente incertas e ilegíveis” (Oliveira, 1998, p. 51).

Segundo Ruivo (2009), o método João de Deus inicia-se com a visualização de letras, a audição de sons, a leitura de palavras, a sua pronúncia e a análise do seu significado, recorrendo à ludicidade como estratégia de ensino. Primeiramente, apresentam-se as vogais, seguidas das consoantes criteriosamente escolhidas por apenas terem um valor/um som. Em seguida, apresentam-se as restantes consoantes, isto é, as que podem ter diversos valores/sons. Valoriza-se o aspeto visual ao recorrer a duas cores distintas – o preto e o cinzento – de forma a indicar a divisão da palavra em sílabas gráficas (Ruivo, 2009). Desta forma, a criança percebe que o lugar de uma letra numa determinada palavra determina o seu valor sonoro e, assim, aprende a diferenciá-la de outras palavras parecidas (Morais, 2012). É recomendável que as lições sejam dinamizadas em pequenos grupos com o apoio de uma cartilha grande, para potenciar a motivação para a leitura e o desenvolvimento inicial da escrita (Morais, 2012).

Neste estudo, assume-se preferência pelos métodos mistos de ensino da leitura, pelo facto de combinar a descoberta e a compreensão da correspondência grafema-fonema, permitindo ao/à estudante perceber o significado de uma palavra num determinado contexto e separando-a em sílabas e letras. Considera-se que os métodos mistos permitem à criança perceber o todo e as partes, à medida que o/a professor/a conjuga processos de análise (e.g., quando apresenta, lê e decompõe a palavra em sílabas e depois em letras) com processos de síntese (e.g., quando recompõe a palavra, utiliza as mesmas sílabas para formar novas palavras e agrupa essas palavras em frases). Partilha-se também a ideia de que independentemente do modelo e do método adotados, “a aprendizagem é cumulativa, sendo a princípio lenta, e constrói-se sobre aprendizagens anteriores” (Lopes, 2005, p.101). Desta forma, reconhece-se que os conhecimentos adquiridos anteriormente, nomeadamente no meio familiar e em contextos de educação em creche e pré-escolar, são fundamentais para a aprendizagem da leitura e para que se consiga compreender o que se está a ler. Além disso, o papel do/a professor/a é primordial ao envolvimento motivado, dinâmico e ativo da criança na aprendizagem da leitura.

Estado da arte: Investigação sobre modelos e métodos de ensino da leitura

Na literatura científica, é possível identificar diversos estudos sobre os modelos e métodos de ensino da leitura. Há estudos que têm procurado esclarecer o impacto dos diferentes métodos na aprendizagem da leitura e da escrita e há outros estudos que se têm centrado nos conhecimentos e escolhas dos/as docentes quanto aos modelos e métodos de ensino da leitura.

No primeiro grupo de estudos, Kamil (1995, citado por Valente & Martins, 2004) sugere a impossibilidade de encontrar uma resposta correta sobre qual o melhor método de ensino da leitura. Contrariamente, Alegria, Pignot, e Morais (1982, citado por Morais, 1994) verificaram que, numa tarefa de inversão de fonemas, crianças que tinham aprendido a ler pelo método global apresentavam um desempenho médio inferior ao de pares que tinham aprendido a ler através do método fónico, com respetivamente 15% e 58% de respostas corretas. No entanto, há evidência de que essa diferença parece esvanecer-se no tempo (Bruce, 1964, citado por Velasquez, 2007). Por sua vez, Chall (1983) demonstrou a eficácia da aplicação de programas que combinam monitorização por parte do/a professor/a, a utilização de diversos materiais e a realização de exercícios de instrução fónica e estratégias de compreensão. Ao considerar crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura, Velasquez (2007) verificou que o método fónico, quando utilizado de modo sistemático e explícito, é mais eficaz do que o método global. Contudo, identificou uma indefinição empírica no que concerne à definição de um único programa ou método de ensino da leitura, sugerindo a necessidade de clarificar a fundamentação teórica de base às práticas pedagógicas. Assim, existe controvérsia nos resultados empíricos inerentes ao impacto dos métodos de ensino da leitura.

Quanto ao segundo grupo de estudos, a literatura tem verificado que professores/as eficazes no ensino da leitura disponibilizam materiais escritos aos/às estudantes nas salas de aula; são versáteis na adaptação das atividades ao ritmo de aprendizagem de cada estudante; mantêm um clima de sala de aula organizado para possibilitar dedicar tempo significativo a atividades de leitura e escrita; e valorizam competências fónicas, vocabulário, fluência e compreensão (Morrow & Asbury, 2003, citado por Velasquez, 2007).

Num estudo realizado com uma amostra de 529 professores/as do 1.º Ciclo do Ensino Básico, correspondente a 1.6% do número total de docentes desse ciclo de ensino em Portugal, Lopes et al. (2014) verificaram que 71.3% desses/as docentes/as utilizam

métodos analítico-sintéticos, enquanto 30.6% utilizam métodos sintéticos. Também outros estudos têm sugerido que os métodos de ensino da leitura mais utilizados em Portugal são os métodos mistos (Rebelo, 1990, citado por Ramalho, 2011). Além disso, o estudo de Lopes et al. (2014) verificou ainda que 78.1% dos/as professores/as conhecia o método das 28 palavras e 40.6% já o tinha utilizado. Não obstante, os/as autores/as preocupam-se com a “lógica contra-intuitiva relativamente à forma como opera o sistema de codificação/descodificação numa escrita alfabética de consistência intermédia, como é o caso do português” (Lopes et al, 2014. p. 45). Apêlam também a que esta linha de investigação prossiga, de forma a conhecer os fundamentos e os métodos utilizados pelos/as professores/as em Portugal, esclarecendo a sua intencionalidade nas escolhas pedagógicas.

Em resposta a tal repto, o estudo de Guimarães (2017) com seis docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico demonstrou que a maioria desses/as professores/as justifica a escolha do método de ensino da leitura que utiliza com base no seu conforto e experiência profissional, o que alerta para uma possível acomodação a um método de ensino sem perceber o porquê de o utilizar. Este estudo verificou ainda que, apesar da utilização maioritária dos métodos mistos de ensino da leitura, os/as docentes consideram-nos confusos e prejudiciais para os/as estudantes. A autora ressalva a necessidade de dar continuidade a este trabalho com uma amostra mais alargada de docentes, para que se possa esclarecer “se existem motivos adicionais que não emergiram neste trabalho” (Guimarães, 2017, p. 20) e justifiquem a intencionalidade pedagógica dos/as docentes nos métodos de ensino da leitura que utilizam.

Uma vez que é ainda necessário aprofundar conhecimento sobre os conhecimentos e as práticas dos/as docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal quanto aos modelos e métodos de ensino da leitura, este estudo procura dar continuidade ao trabalho previamente desenvolvido por Guimarães (2017). Em particular, o presente trabalho de investigação enquadra-se no Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico do Instituto de Estudos Superiores de Fafe e procura perceber os conhecimentos, as práticas e as intenções pedagógicas de docentes quanto aos modelos e métodos de ensino da leitura, recorrendo a uma amostra mais alargada do que a inquirida por Guimarães (2017). Assim, este estudo centra-se na questão de investigação “Quais as perceções e escolhas docentes sobre os modelos e métodos de ensino da leitura?”.

Método

Participantes

A amostra foi recrutada através de um método de amostragem não probabilístico Bola de Neve. Este método de amostragem permite a constante recolha de informações com a colaboração dos/as participantes, que, por sua vez, facultam ao/à investigador/a outros contactos (Vinuto, 2014). Nesse estudo, participaram 55 docentes, 48 (87.30%) mulheres e sete (12.70%) homens, com idades entre os 24 e os 66 anos ($M = 42.7$, $DP = 8.28$). No momento de realização deste trabalho, uma docente (1.8%) tinha como grau académico o bacharelato, 43 docentes (78.20%) eram licenciados/as, nove docentes (16.40%) possuíam o grau de mestrado e dois docentes (3.60%) possuíam como grau académico o doutoramento. Os/as docentes obtiveram a sua qualificação profissional entre 1980 e 2017 (Figura 1).

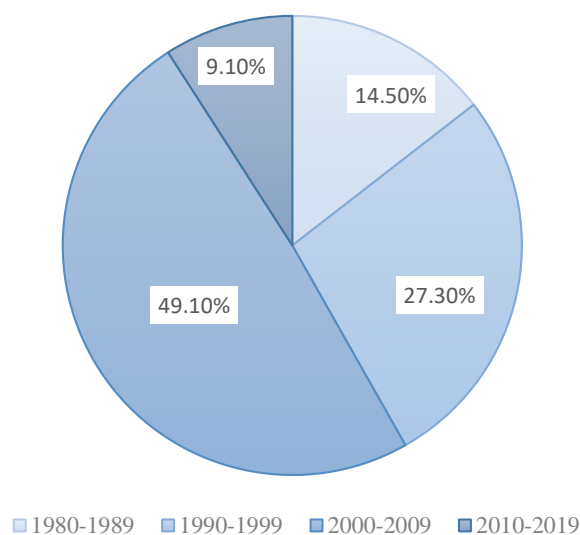


Figura 1.

Distribuição de participantes por ano de qualificação profissional.

Os/as participantes apresentavam um mínimo de zero¹ e um máximo de 46 anos de experiência profissional ($M = 18.9$, $DP = 9.58$). O número de anos na instituição em que exerciam funções aquando deste estudo variava entre zero e 21 ($M = 7.91$, $DP = 6.56$). No que concerne à lecionação do 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico,

¹ Docentes que se encontravam a lecionar pela primeira vez aquando deste estudo, não perfazendo ainda um ano de serviço completo, foram considerados, contabilizando-se como zero o seu número de anos de experiência profissional.

os/as participantes apresentavam entre zero e 33 anos de experiência ($M = 7.26$, $DP = 6.63$). Adicionalmente, 30 docentes (54.5%) costumavam acompanhar os/as mesmos/as estudantes ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, enquanto 25 docentes (45.5%) não tendiam a fazê-lo.

Medidas

Questionário sobre Modelos e Métodos de Ensino da Leitura (Ferreira & Oliveira, 2018; adaptado de Guimarães & Oliveira, 2017). Após revisão da literatura, elaborou-se um questionário destinado a docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre os seus conhecimentos, práticas e intenções pedagógicas quanto aos modelos e métodos de ensino da leitura. Este questionário é constituído por oito questões de caracterização sociodemográfica (e.g., género, idade, grau académico). Inclui ainda nove questões de resposta fechada referentes à formação contínua e especializada dos/as docentes (e.g., “Tem frequentado ações de formação contínua?”), ao conhecimento e opções práticas de modelos e métodos de ensino da leitura (e.g., “Quais são os modelos de ensino da leitura que conhece?”) e aos motivos que sustentam tais opções (e.g., Estágio; Formação no ensino superior). Destas nove questões, duas são respondidas numa escala dicotómica entre “sim” e “não”, enquanto cinco são respondidas por múltipla opção, permitindo seleccionar mais do que uma alternativa de resposta. O questionário é ainda composto por cinco questões abertas centradas no impacto percebido da formação na atualização de conhecimentos e práticas (e.g., “Se frequentou, considera que gerou mudanças na sua prática profissional? Quais?”) e nas representações dos/das docentes sobre os métodos de leitura (e.g., “Considera algum método mais vantajoso para os alunos? Por favor justifique a sua resposta.”).

Procedimentos

A recolha de dados decorreu entre 26 de março a 26 de abril de 2018. O questionário foi elaborado na plataforma digital *Google Forms* para recolha *online*. Esta opção baseou-se no propósito de alargar a amostra deste estudo, comparativamente ao previamente conduzido por Guimarães (2017). Consideraram-se recomendações metodológicas quanto à recolha de dados *online*, tais como explicitar as intenções da investigação e salvaguardar a participação voluntária dos/as participantes, bem como a confidencialidade das suas respostas (Saumure & Given, 2008, citado por Vaz et al.,

2009). Estas recomendações articulam-se com normas éticas de investigação (American Psychological Association, 2010), as quais foram atendidas durante este trabalho.

Foram inicialmente estabelecidos contactos telefónicos, via *email* e/ou presenciais com docentes conhecidos/as, a exercer funções no 1.º Ciclo do Ensino Básico em instituições de vários distritos do país. Após a sua aceitação voluntária, o questionário foi enviado através do seguinte link https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeFBnxUFBFhHr42YiJ_1WQpmwTXi9jMXq4nl1qzi_devmiYdw/viewform?usp=sf_link e preenchido, individualmente e durante aproximadamente cinco minutos, por cada docente. Solicitou-se que cada participante indicasse outros/as docentes potencialmente disponíveis para colaborar na realização deste estudo, em consonância com o método de amostragem Bola de Neve.

Os dados foram extraídos para o *software Microsoft Office - Excel*, garantindo a devida numeração, de forma a salvaguardar a identidade dos/as participantes. Os dados foram analisados quantitativamente, através de estatística descritiva (Martins, 2011), e qualitativamente, através da análise temática (Braun & Clarke, 2006). Para a análise temática, partiu-se da grelha de temas e subtemas desenvolvida por Guimarães (2017) como grelha de análise de dados. Sempre que necessário, a grelha foi ajustada e complementada com novos temas/subtemas.

Resultados

Os resultados da análise temática permitiram identificar dois temas alusivos às Condições e Práticas Docentes sobre Modelos e Métodos de Ensino da Leitura. Estes temas consistem no impacto da formação contínua sobre modelos e métodos de ensino da leitura nos conhecimentos e nas práticas pedagógicas, assim como nas representações docentes acerca das (des)vantagens dos modelos e métodos de leitura. Foram ainda identificados sete subtemas: (a) desempenho e estratégias profissionais; (b) compreensão do processo de ensino-aprendizagem da leitura; (c) eficácia; (d) adequação ao aluno/turma; (e) experiência profissional; (f) facilitação da aprendizagem e (g) coerência com o currículo (Quadro 1).

Quadro 1.

Conceções e práticas docentes sobre modelos e métodos de ensino da leitura: Temas e subtemas.

Tema	Subtema	Descritor	Exemplo
Impacto da formação	Desempenho e estratégias profissionais	Percepções dos/as docentes acerca do impacto das ações de formação contínua na sua prática pedagógica.	<p>“Atualização do material de apoio ao processo de aprendizagem da leitura e escrita. O uso das tecnologias entrou definitivamente na minha sala de aula” (P24)</p> <p>“Importância de realizar diariamente exercícios de oralidade” (...) “Trabalho constante da consciência fonológica e fonémica” (P28)</p> <p>“Reforçou a ideia de que o ensino tem de ser cada vez mais prático e lúdico” (P33)</p> <p>“Voltei a aprofundar, a relembrar e a rever metodologias para contribuir para um melhor desempenho no ensino da leitura” (P36)</p>
	Compreensão do processo de ensino-aprendizagem da leitura	Percepções dos/as docentes acerca do impacto das ações de formação contínua no seu conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura.	<p>“O importante é o professor conhecer os métodos e saber o que está a fazer.” (P21)</p> <p>“Aprender a ler requer motivação, atenção e compreensão” (P39)</p> <p>“Ao compreender o objetivo por trás da metodologia” (P43)</p> <p>“Foi importante perceber como as crianças aprendem a ler e todo o trabalho que deve ser desenvolvido também na pré” (...) “Perceber se a criança está apta para iniciar o processo de aquisição da técnica da leitura e escrita.” (P51)</p>

Tema	Subtema	Descritor	Exemplo
(Des)vantagens dos modelos e métodos de leitura	Eficácia	(Des)vantagens percebidas pelos/as docentes ao nível do impacto dos métodos na aprendizagem dos alunos.	<p>“O objetivo primordial é o aluno aprender a ler independentemente do método que foi usado” (P12)</p> <p>“Qualquer método utilizado, se resultar em sucesso da aprendizagem da leitura é sempre vantajoso” (P34)</p> <p>“O melhor método é aquele com o qual as crianças aprendem a ler e a escrever” (P45)</p> <p>“O mais adequado é o que der resultado, com qualidade, eficiência...” (P46)</p>
	Adequação ao aluno/turma	(Des)vantagens percebidas pelos/as docentes como resposta às idiossincrasias, ao desenvolvimento e à motivação dos/das alunos/as e das turmas.	<p>“O ideal seria utilizar o método em função do perfil de funcionalidade da criança” (...) “Depende de cada criança” (P5)</p> <p>“Cada caso é um caso, o que é vantajoso para uns, não o é necessariamente para outros” (...) “Depende da resposta do aluno ao método usado” (P8)</p> <p>“O método ideal depende do grupo e do meio onde os alunos estão inseridos” (...) “Devemos adequar os métodos aos nossos alunos” (P17)</p> <p>“Percebermos quais as necessidades de cada aluno e na individualidade das suas dificuldades” (P27)</p>

Tema	Subtema	Descritor	Exemplo
(Des)vantagens dos modelos e métodos de leitura	Experiência profissional	Importância do conforto, experiência profissional e prática docente na utilização dos métodos de ensino da leitura.	<p>“O professor deverá selecionar aquele em que se sente mais à vontade” (P11)</p> <p>“Na minha prática utilizei apenas o sintético/ fônico e o Método das 28 palavras, pelo que a minha amostra não me permite fazer esta distinção“ (...) “dos utilizados, são, os métodos que me levaram a atingir os objetivos definidos” (P20)</p> <p>“Isso é uma questão do professor se sentir mais ou menos à vontade com o método a usar para por os alunos a ler” (P23)</p> <p>“Todos que conheço são bons” (...) “Método misto Analíticos/Sintéticos, talvez porque tem resultado comigo” (P37)</p>
	Facilitação da aprendizagem	(Des)vantagens percebidas pelos/as docentes acerca do impacto dos métodos na facilitação da aprendizagem inicial da leitura.	<p>“Métodos Mistos/Analítico-Sintéticos, porque é mais fácil para a criança” (P18)</p> <p>“Sim, o das 28 palavras pois dá tempo ao aluno de se adaptar a conhecer as letras depois as palavras” (P22)</p> <p>“O método facilitador da sua aprendizagem” (P27)</p> <p>“Globais ou globalizantes porque são menos abstratos” (...) “Tornam a aprendizagem mais significativa” (P29)</p>
	Coerência com o currículo	Coerência percebida pelos/as docentes entre o método de ensino da leitura e o currículo do 1.º ano de escolaridade.	“Analítico, sintético. É o que aparece nos manuais” (P1)

Os subtemas mais frequentes na amostra referiram-se ao impacto da formação no desempenho e estratégias profissionais e à necessidade de adequar modelos e métodos de leitura ao aluno/turma. Por outro lado, ao nível do tema (des)vantagens dos modelos e métodos de leitura, os subtemas menos comuns consistiram na eficácia percebida dos métodos de ensino da leitura e na necessidade de os mesmos serem coerentes com o currículo (Figura 2).

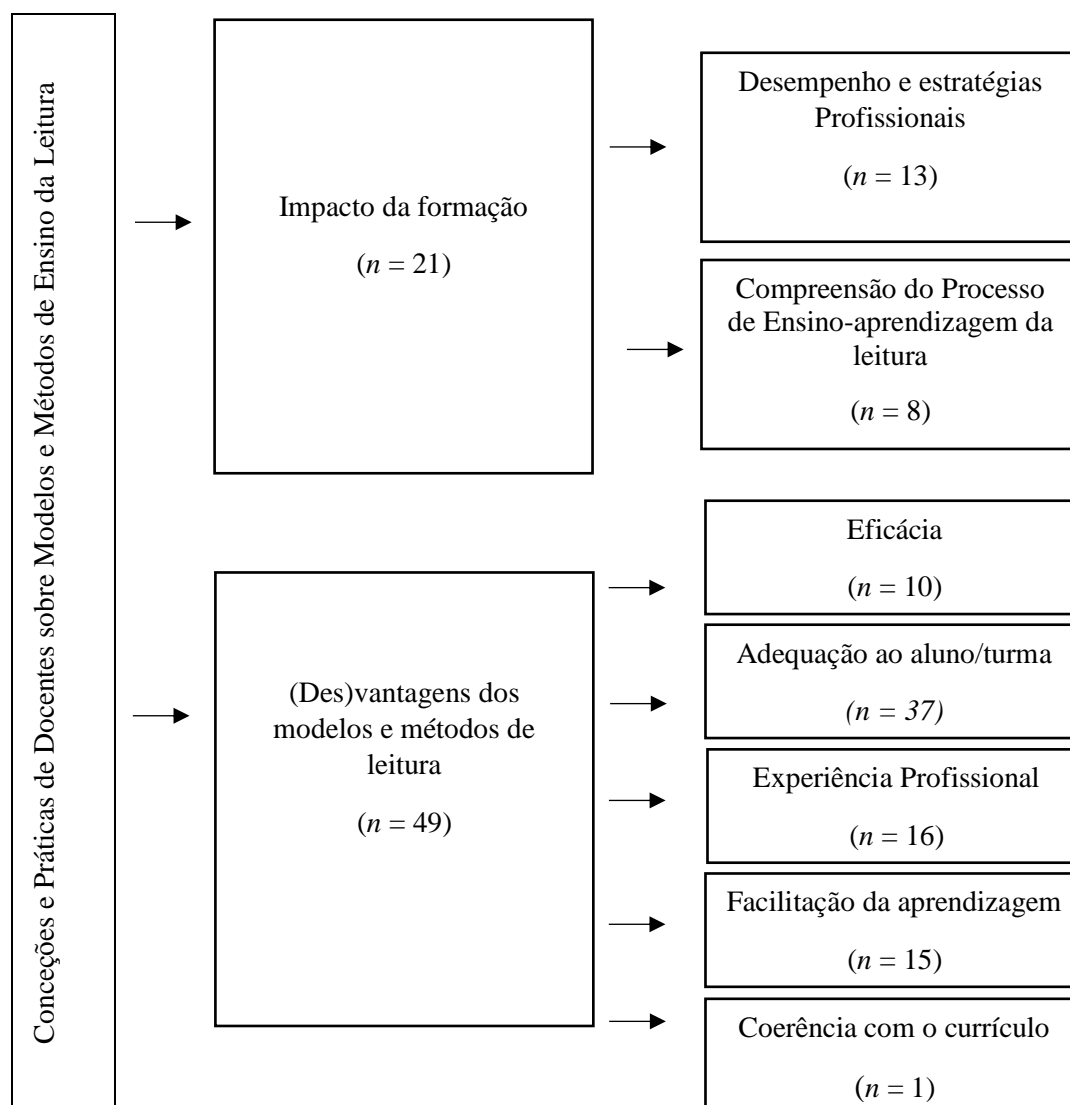


Figura 2.

Organização esquemática de temas e subtemas.

Impacto da formação contínua

No que concerne à formação contínua, 50 docentes (90.91%) referiram ter frequentado ações de formação nos últimos anos e 26 docentes (47.30%) participaram em ações de formação especificamente sobre modelos e/ou métodos de ensino da leitura, nos últimos 10 anos. Dos/as

docentes que beneficiaram dessas ações de formação, 22 (75.87%) consideraram ter contribuído para mudar a sua perspectiva sobre o ensino-aprendizagem da leitura e a sua prática pedagógica.

A partir dos temas e subtemas identificados a este respeito, é possível verificar que os/as participantes consideram que a formação contínua sobre os modelos e métodos de leitura teve impacto na sua prática pedagógica, na utilização de estratégias profissionais (e.g., “ajudou-me muito na preparação de aulas e estratégias de leitura (...) passei a avaliar a leitura de todos os alunos individualmente e ainda a cronometrar e gravar leituras, P22) e na ampliação de conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura (e.g., “as distinções na aprendizagem têm de ser conhecidas pelo professor”, P13).

(Des)vantagens dos modelos e métodos de leitura

No que concerne às representações dos/as docentes sobre os modelos e métodos do ensino da leitura, identificaram-se vantagens e desvantagens percebidas. Alguns/as docentes assinalaram a eficácia dos métodos ao nível da aprendizagem dos/as alunos/as (e.g., “o mais adequado é o que der resultado, com qualidade, eficiência”, P46). Outros/outros defenderam que os métodos devem responder às idiossincrasias, aos ritmos de desenvolvimento e à motivação dos/das alunos/as e das turmas (e.g., “todos os métodos devem ir ao encontro da turma e das suas necessidades”, P6). Existiram também docentes que reconheceram que a utilização de determinados métodos de ensino da leitura se baseava no conforto e na experiência profissional (e.g., “dos métodos que conheço todos permitem a aprendizagem da leitura e escrita com sucesso, pois já o vivi com os meus alunos (...) o método deve ser usado em função de um bom domínio do mesmo pelo docente”, P24). Alguns/as docentes referiram também a necessidade de articular o método de ensino da leitura com o potencial para facilitar a aprendizagem inicial desse processo (e.g., “o analítico sintético porque se inicia com uma frase, história... Para chegar à letra, sílaba, palavra, o que se torna facilmente motivador e perceptível para o aluno”, P2). Uma docente referiu ainda a importância de articulação entre o método e o currículo do 1.º ano de escolaridade (e.g., “analítico, sintético. É o que aparece nos manuais”, P1).

Atendendo aos conhecimentos dos/as docentes sobre os modelos de ensino da leitura, 38 participantes (69.10%) manifestaram conhecer os modelos ascendentes, 30 (54,5%) os modelos descendentes e 27 (49.10%) os modelos interativos. Relativamente aos métodos de ensino da leitura, o método da 28 palavras destaca-se como o mais conhecido pelos/as docentes (92.70%), seguindo-se dos métodos globais e analítico-sintéticos (76.40%). Por outro lado, o

método de ensino recíproco entre pares (1.80%) e o método ABC (10.90%) constituem os menos conhecidos pelos/as participantes (Quadro 2).

Quadro 2.

Métodos de leitura conhecidos pelos/as docentes.

Método	<i>n</i>	%
28 Palavras	51	92.70
Jean Qui-Rit	38	69.10
João de Deus	15	27.30
Movimento da Escola Moderna	17	30.90
Método Natural	17	30.90
ABC	6	10.90
Método Paulo Freire	11	20.00
Ensino Recíproco	1	1.80
Métodos Sintéticos/fônicos	30	54.50
Métodos Globais	42	76.40
Mistos/Analítico-sintético	42	76.40

Com base na revisão da literatura inicialmente apresentada, analisou-se a coerência das respostas fornecidas pelos/pelas docentes quanto à operacionalização dos modelos de ensino da leitura através dos diversos métodos. Os resultados descritivos indicam um predomínio de incoerência nesta operacionalização. Enquanto 42 docentes (76.40%) manifestam incoerência modelo-métodos, 13 docentes (23.60%) apresentam coerência (Figura 3).

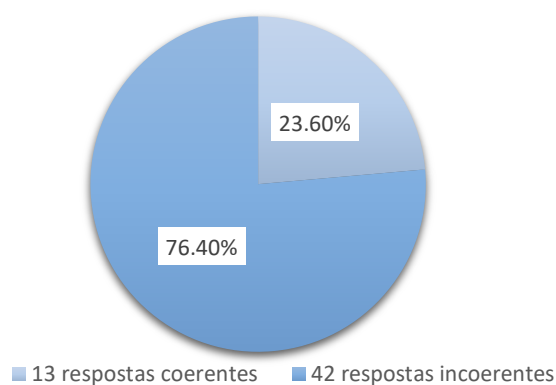


Figura 3.

Coerência entre modelos e métodos de ensino da leitura.

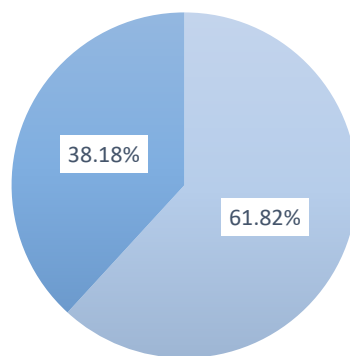
Relativamente às opções dos/as docentes, o método analítico-sintético apresenta-se como o mais utilizado pelos/as docentes (58.20%), seguindo-se o método das 28 palavras (40.00%). Por sua vez, os métodos menos utilizados são o método de ensino recíproco entre pares e o método ABC (1.80% respetivamente) (Quadro 3).

Quadro 3.

Métodos de leitura utilizados pelos/as docentes.

Método	<i>n</i>	%
28 Palavras	22	40.00
Jean Qui-Rit	12	21.80
Movimento da Escola Moderna	2	3.60
Método Natural	2	3.60
ABC	1	1.80
Ensino Recíproco	1	1.80
Sintético/fónico	13	23.60
Global/analítico	19	34.50
Misto/analítico-sintético	32	58.20
Nenhum neste momento	1	1.80
Mistura de métodos	1	1.80
Construtivista	1	1.80

Tendo como referencia a revisão da literatura efetuada, analisou-se similarmente a coerência das respostas fornecidas pelos/as docentes quanto ao enquadramento dos respetivos métodos de ensino da leitura utilizados nos métodos sintético-fónico, global-analítico e/ou mistos/analítico-sintético. Verificou-se maioritariamente coerência, pois 34 docentes (61.82%) reportaram utilizar métodos compatíveis com a respetiva tipologia, sendo que 21 docentes (38.18%) referiram utilizar métodos incongruentes com a devida tipologia (Figura 4).



■ 34 respostas coerentes ■ 21 respostas incoerentes

Figura 4.

Coerência entre métodos identificados e métodos reportados na Literatura como sintéticos-fônicos, globais-analíticos, mistos/analítico-sintéticos.

No que concerne aos motivos inerentes à utilização dos diferentes métodos, ressalve-se que 28 (50.90%) docentes referiram optar pelos métodos aprendidos na formação inicial no ensino superior e 24 (43.60%) pelos métodos identificados a partir da troca de ideias com colegas. Apenas uma docente (1.80%) indicou utilizar métodos de acordo com formação internacional auferida (Quadro 4).

Quadro 4.

Motivos para seleção dos métodos de ensino da leitura.

Opção	<i>n</i>	%
Estágio	23	41.80
Ações de formação contínua	14	25.50
Formação no ensino superior	28	50.90
Troca de ideias com colegas	24	43.60
Docência numa escola que utiliza determinado método	6	10.90
Experiência autodidata	19	34.50
Experiência em formação internacional (e.g., Erasmus)	1	1.80
Outra: Vários motivos anteriores	1	1.80
Outra: Educação Especial	1	1,80
Outra: Bons resultados, segurança e experiência	2	3.60

Discussão

Este trabalho de investigação procurou perceber os conhecimentos, as práticas e as intenções pedagógicas de docentes quanto aos modelos e métodos de ensino da leitura, no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os resultados sugerem genericamente a reflexividade e o empenho dos/as docentes nas suas práticas pedagógicas, nomeadamente no que concerne à leitura. Com efeito, os/as docentes parecem atribuir importância à aprendizagem da leitura, procurando, através de formação contínua, perceber os processos cognitivos, linguísticos e do desenvolvimento da criança implicados no ato de ler, bem como reconhecendo o promissor impacto desse conhecimento na sua prática pedagógica. Estes resultados são coerentes com a literatura revista, que destaca, por um lado, a complexidade do processo de ensino-aprendizagem da leitura e, por outro lado, a sua centralidade no quotidiano e na participação social do ser humano (Viana, 2006; Viana & Teixeira, 2012).

Importa salientar a coerência verificada entre os métodos de leitura utilizados pelos/as docentes e as respetivas tipologias – métodos sintéticos-fónicos, globais-analíticos e/ou mistos/analítico-sintéticos – indo ao encontro da literatura revista. Os resultados sugerem ainda que a maioria dos/as docentes refere utilizar o método misto/analítico-sintético no ensino da leitura, conhecer e utilizar também o método das 28 palavras. Tal corrobora evidências de estudos anteriores no contexto português (Guimarães, 2017; Lopes et. al., 2014). Estes resultados são congruentes com literatura que destaca a possibilidade de aproveitar as vantagens dos métodos sintéticos-fónicos e dos métodos globais-analíticos, uma vez que nem todas as crianças aprendem a ler da mesma forma (Cruz, 2007, citado por Vasconcelos, 2013; Martins & Niza, 1998).

No entanto, verificou-se uma maioritária incoerência entre modelos e métodos de ensino da leitura identificados pelos/as docentes e o que é sugerido pela literatura no que diz respeito à operacionalização dos modelos através de diferentes métodos de leitura. Este resultado pode dever-se a dificuldades, por parte dos/as docentes, em distinguir os conceitos de modelos e métodos de leitura. Alguns/as docentes referiram conhecer os vários modelos de leitura, mas repetiam as mesmas respostas ou forneciam respostas incoerentes quando se lhes era questionado conhecimento sobre métodos de leitura. Estudos futuros poderão, por exemplo com recurso a entrevista, esclarecer se os/as docentes apresentam ou não dificuldades em distinguir o que são modelos e métodos de ensino da leitura. Se assim for, esta questão remete para a necessidade de conceber e disponibilizar formação especializada nesta área, de forma a clarificar/atualizar conhecimentos científicos junto dos/as docentes e facultar ferramentas que

lhes permitam optar pelos métodos com que mais se identificam e que sejam os mais ajustados aos grupos de estudantes com quem trabalham (Lopes et al., 2014).

Quanto aos motivos inerentes às escolhas dos métodos de ensino da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico, os/as docentes reconhecem a necessidade de adequação às idiossincrasias dos/das estudantes, optando por métodos que potenciem o dinamismo em sala de aula, a motivação, o querer aprender a ler e a perseverança perante dificuldades. Assim, os/as docentes defendem similarmente à literatura científica, a importância de fomentar a motivação para a leitura e de valorizar diferenças individuais (Gaitas, 2013, Marcelino, 2008; Martins & Niza, 1998; Santos, 2015). Este estudo permitiu ainda constatar que a opção por métodos de ensino da leitura incide sobretudo nas experiências de formação de base no ensino superior, o que remete para uma possível utilização do mesmo método de ensino, desde a obtenção da qualificação profissional. Tal foi inclusivamente indicado por Guimarães (2017), que, no seu estudo, identificou como principal motivo de seleção de métodos de ensino da leitura, o conforto e a experiência profissional dos/as docentes.

Esta linha de pesquisa pode prosseguir, através de estudos que analisem semelhanças/diferenças nos conhecimentos, nas práticas e nas intenções pedagógicas de docentes quanto aos modelos e métodos de ensino da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal Continental e Ilhas. Podem também realizar-se pesquisas documentais, no sentido de identificar ofertas de formação inicial e contínua de professores/as nesta temática e respetivas lacunas que necessitem ser colmatadas. Seria ainda útil analisar condições e viabilidade de práticas de supervisão ao nível do ensino da leitura, que rentabilizassem redes de relações e permitissem a articulação entre docentes de escolas públicas/privadas e instituições de ensino superior.

Com base no trabalho desenvolvido, salienta-se a necessidade de um maior investimento e apoio por parte de instituições de ensino superior e de centros de formação contínua na oferta de *workshops*, seminários e cursos de curta-duração destinados a aprofundar/especializar conhecimentos temática. Devem garantir-se esforços de especialização de conhecimento sobre modelos e métodos de ensino da leitura, quer na formação inicial, quer na formação contínua dos/as professores/as. Este trabalho de investigação salienta ainda a importância do conhecimento científico sobre processos de ensino-aprendizagem da leitura na sustentação de escolhas, propósitos e práticas pedagógicas, assim como na potenciação de um/a professor/a reflexivo/a. Quanto maior e mais diversificado for o conhecimento científico dos/das docentes, melhores e mais intencionais serão as suas escolhas, práticas e reflexões pedagógicas.

Referências

- American Psychological Association (2010). *Ethical principles of psychologists and code of conduct* [PDF]. Retirado de www.apa.org/ethics/code/principles.pdf.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Gaitas, S. (2013). *O ensino da leitura e da escrita no 1.º ano de escolaridade: Os resultados dos alunos em leitura* (Dissertação de Doutoramento). Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa, Portugal.
- Guimarães, M. A. (2017). *Modelos e métodos de ensino da leitura: Escolhas docentes no 1.º ano de escolaridade*. (Relatório Final de Investigação II). Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Fafe, Portugal.
- Lopes, J. A. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita*. Lisboa, Portugal: Edições ASA.
- Lopes, J. A., Spear-Swerling, L., Oliveira, C. R. G, Velasquez, M.G. Almeida, L. S., & Araújo, L. (2014). *Ensino da leitura no 1.º ciclo do ensino básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores*. Lisboa, Portugal: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Marcelino, C. (2008). *Métodos de iniciação à leitura: Concepções e práticas de professores*. (Tese de Mestrado). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Martins, M. A. (1994). *Descobrendo a linguagem escrita: Uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. Lisboa, Portugal: Escolar Editora.
- Martins, C. (2011). Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir. *Braga: Psiquilíbrios Edições*.
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Morais, A. R. (2012). *O desenvolvimento da leitura em função de diferentes métodos* (Tese de Mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Oliveira, C. R. (1998). João de Deus, a Cartilha Maternal e o ensino da leitura em Portugal. *História da Educação*, 2(4), 49-56.
- Orsolini, M. (2003). Aprender a leer. In C. Pontecorvo (Coord), *Manual de psicología de la educación* (pp. 135-159). Madrid: Editorial Popular.
- Ramalho, H. M. G. M. (2011). *Ensinar a ler no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Tese de Mestrado). Universidade do Minho, Braga, Portugal.

- Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus* (Dissertação de Doutoramento). Universidade de Málaga, Málaga, Espanha.
- Santos, L. L. (2015). *O método mímico-gestual de Lemaire: Os "meios educativos Jean-Quirrit" em crianças disléxicas, disgráficas ou com atraso na leitura e na escrita* (Tese de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa Portugal.
- Share, D. L., & Stanovich, K. E. (1995). Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition. *Issues in education, 1*(1), 1-57.
- Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. *Cadernos de Formação de Professores, 2*, 51-64.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory-model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly, 16*(1). 32-71.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*(4). 360-406.
- Vasconcelos, M. L. (2013). *Dificuldades de aprendizagem na aquisição da leitura: Um estudo de caso* (Tese de Mestrado em Educação Especial). Porto, Portugal: Instituto Politécnico do Porto.
- Velasquez, M. G. (2007). *Percursos desenvolvimentais de leitura e escrita: Estudo longitudinal com alunos do 1.º ciclo do ensino básico*. (Dissertação de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Valente, F., & Martins, M. A. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem: Da leitura em duas turmas do 1.º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise Psicológica, 1*(22), 193-212.
- Vaz, C., Rodrigues, M. D. R., Loureiro, A., Barbosa, I., & Antunes, P. (2009). Técnicas de recolha de dados de investigação qualitativa. *Proceedings of the XI SIIIE'09*.
- Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler da aprendizagem formal à aprendizagem informal*. Porto, Portugal: Edições ASA.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., & Santos, V. (2007). Desempenho em leitura em função do método: Um estudo longitudinal. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 2*, 261-270.
- Viana, F. L. (2006). Aprender a ler: Apenas uma questão de métodos? In *Actas do Encontro Estratégias eficazes para o ensino da língua portuguesa* (pp. 43-59). Braga, Portugal: Casa do Professor.
- Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: Um debate em aberto. *Temáticas, 22*(44), 203-220.

Anexo I.
Questionário sobre Modelos e Métodos de Ensino da Leitura

Questionário sobre Modelos e Métodos de Ensino da Leitura

Versão para investigação

Alexandra Ferreira e Íris Oliveira PhD, 2018

Este trabalho de investigação, enquadrado no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Fafe (ESEF), procura responder a uma curiosidade instaurada na prática em Educação do 1ºCiclo do Ensino Básico, quanto às motivações e crenças dos professores na utilização de determinados modelos e métodos de ensino da leitura. Este questionário destina-se a docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico. Seguidamente, apresentam-se questões relativas à caracterização sociodemográfica e às razões que justificam a opção por determinados modelos e métodos. Assegura-se a confidencialidade ao longo deste trabalho.

Agradecemos, desde já, o seu importante contributo.

1- Questões sociodemográficas

1.1- Sexo:

Feminino

Masculino

1.2- Idade:

1.3- Habilitações:

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

1.4 Ano de conclusão da profissionalização:

1.5 N.º anos experiência profissional (total):

1.6 N.º de anos de experiência profissional na lecionação do 1º.ano de escolaridade:

1.7 N.º de anos de experiência profissional na atual instituição:

1.8 – Habitualmente acompanha os alunos desde o 1.º ano até ao 4.º ano?

Sim Não

1.9- Tem frequentado ações de formação continua? (Pós-graduações, Especializações, Conferências, Seminários)

Sim Não

1.10- Frequentou alguma ação de formação relacionada com modelos e/ou métodos de ensino da leitura nos últimos 10 anos?

Sim Não

1.10.1- Se frequentou, considera que mudou a sua perspetiva sobre o ensino da leitura? De que forma?

1.10.2- Se frequentou, considera que gerou mudanças na sua prática profissional? Quais?

2. Considerações sobre Modelos e Métodos de Ensino da Leitura

2.1 Quais são os modelos de ensino da leitura que conhece?

Modelo Ascendente

Modelo Descendente

Modelo interativo

2.2 Quais são os métodos de ensino da leitura que conhece?

Método das 28 palavras	<input type="checkbox"/>	Método João de Deus	<input type="checkbox"/>
Jean qui rit	<input type="checkbox"/>	Método Natural	<input type="checkbox"/>
Método ABC	<input type="checkbox"/>	Movimento da Escola Moderna	<input type="checkbox"/>
Pedagogia Paulo Freire	<input type="checkbox"/>	Ensino recíproco (pelos pares)	<input type="checkbox"/>
Métodos Globais/Analíticos	<input type="checkbox"/>	Métodos Sintéticos/Fónicos	<input type="checkbox"/>
Métodos Analítico/Sintéticos	<input type="checkbox"/>		

Outros Métodos:

3. Opiniões sobre os Modelos e Métodos de Ensino da Leitura

3.1- Considera algum método mais vantajoso para os alunos? Por favor, justifique a sua resposta.

3.2 Considera que é vantajoso para os alunos, a utilização de mais do que um método de ensino da leitura? Por favor, justifique a sua resposta.

3.3 Considera que existe algum método mais adequado para o ensino da leitura em Língua Portuguesa? Por favor, justifique a sua resposta.

4. Práticas com Modelos e Métodos de Ensino da Leitura

4.1 Habitualmente que método(os) utiliza para o ensino da leitura?

Método das 28 palavras	<input type="checkbox"/>	Método João de Deus	<input type="checkbox"/>
Jean qui rit	<input type="checkbox"/>	Método Natural	<input type="checkbox"/>
Método ABC	<input type="checkbox"/>	Movimento da Escola Moderna	<input type="checkbox"/>
Pedagogia Paulo Freire	<input type="checkbox"/>	Ensino recíproco (pelos pares)	<input type="checkbox"/>
Métodos Globais/Analíticos	<input type="checkbox"/>	Métodos Sintéticos/Fônicos	<input type="checkbox"/>
Métodos Analítico/Sintéticos	<input type="checkbox"/>		

Outros Métodos:

3.2 O/os método(os) que utiliza é:

Global/Analítico	<input type="checkbox"/>
Misto (Analítico/ Sintético)	<input type="checkbox"/>
Sintético/ Fónico	<input type="checkbox"/>

3.3- A sua opção profissional por esse(s) método(s) deve-se a:

- Estágio
- Ações de formação contínua (Pós-graduações, Especializações, Conferências, Seminários)
- Formação no Ensino Superior (Bacharelato, Licenciatura, Mestrado, Doutoramento)
- Trocas de ideias com colegas
- Docência numa escola que utiliza determinado método em específico

Experiência autodidata

Experiência em formação Internacional (Erasmus)

Outros motivos:

Por favor verifique se respondeu a todas as questões.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Alexandra Ferreira

Anexo II.**Conceções e práticas docentes sobre modelos e métodos de ensino da leitura:****Temas e subtemas (todas as respostas)**

Concepções e práticas docentes sobre modelos e métodos de ensino da leitura: Temas e subtemas. (todas as respostas)

Tema	Subtema	Descritor	Exemplo
Impacto da Formação	Desempenho e estratégias Profissionais	Percepções dos docentes acerca do impacto das ações de formação contínua na sua prática pedagógica e utilização de estratégias profissionais	<p>“Adquiri ferramentas que ponho em prática e que revelam que há muitas formas e métodos de ensinar a ler” (P12)</p> <p>“Conhecimento de novos métodos, estratégias” (...) “Pondo em prática o que aprendi para melhorar as aprendizagens dos alunos” (P19)</p> <p>“Ajudou-me muito na preparação de aulas e estratégias de leitura” (...)</p> <p>“Passei a avaliar a leitura de todos os alunos individualmente e ainda a cronometrar e gravar leituras” (P22)</p> <p>“Apenas nos conteúdos (vocabulário) utilizados nos métodos que já conhecia e aplicava, no sentido de uma atualização face à era atual estando em sintonia com os contextos em que as nossas crianças estão a crescer e lhe são familiares” (...) “Atualização do material de apoio ao processo de aprendizagem da leitura e escrita. O uso das tecnologias entrou definitivamente na minha sala de aula” (P24)</p> <p>“Menos preocupada com o manual e mais centrada nos alunos e na parte lúdica/ familiarização destes com a escrita e leitura” (...) “Fez-me perceber que podemos criar momentos de leitura que não estão apenas relacionados com o estar sentado numa cadeira, apoiado a uma mesa e com um livro em frente. Devemos incentivar os alunos a contactar com diversos registos de escrita (produções dos alunos, documentação, biblioteca, jornais, revistas, correspondência, etiquetas, rótulos, registos de presenças, calendários, avisos, recados, notícia, entre outros)” (P27)</p>

Tema	Subtema	Descritor	Exemplo
Impacto da Formação	Desempenho e estratégias Profissionais	Percepções dos docentes acerca do impacto das ações de formação contínua na sua prática pedagógica e utilização de estratégias profissionais	<p>“Importância de realizar diariamente exercícios de oralidade” (...)</p> <p>“Trabalho constante da consciência fonológica e fonémica” (P28)</p> <p>“Uma maior flexibilidade no modo de agir e interagir” (...) “Mostrou uma forma mais atrativa” (P30)</p> <p>“Melhorou minha prática pedagógica com os alunos” (...) “Atualizou e melhorou” (P31)</p> <p>“Reforçou a ideia de que o ensino tem de ser cada vez mais prático e lúdico” (...) “Geram-se sempre mudanças “ (P33)</p> <p>“Voltei a aprofundar, a relembrar e a rever metodologias para contribuir para um melhor desempenho no ensino da leitura” (...) “Gera sempre mudanças, quando se contribuiu para uma melhoria do sucesso dos alunos” (P36)</p> <p>“Tirou-me algumas dúvidas quanto ao objetivo de determinadas formas de trabalhar que adotei naturalmente e por imitação” (...)“Trabalhamos melhor de forma mais natural” (P43)</p> <p>“Relembrei e refleti sobre conteúdos já abordados. Adquiri mais conhecimentos no recurso às novas tecnologias” (P46)</p> <p>“Dotei-me de novos métodos e estratégias para utilizar com os alunos (poucos felizmente) que não conseguem aprender com o método que utilizo, ou misturo estratégias de cada método de leitura” (P.53)</p>

Tema	Subtema	Descritor	Exemplo
Impacto da Formação	Compreensão do Processo de Ensino-aprendizagem da leitura	Percepções dos docentes acerca do impacto das ações de formação contínua no seu conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura.	<p>“Passei a dar mais importância à consciência fonológica” (P11)</p> <p>“Vários, porque as distinções na aprendizagem têm de ser conhecidas pelo professor” (P13)</p> <p>“O importante é o professor conhecer os métodos e saber o que está a fazer.” (P21)</p> <p>“Aprender a ler requer motivação, atenção e compreensão” (P39)</p> <p>“Ao compreender o objetivo por trás da metodologia” (P43)</p> <p>“Não conheço a metodologia de ensino da maior parte dos modelos de ensino que existem. Penso que esta é uma grande lacuna existente a nível da formação profissional” (P47)</p> <p>“Foi importante perceber como as crianças aprendem a ler e todo o trabalho que deve ser desenvolvido também na pré” (P51)</p> <p>“Primeiro é importante perceber se a criança está apta para iniciar o processo de aquisição da técnica da leitura e escrita. Por vezes, as crianças não se encontram nesse estágio” (P51)</p>

Tema	Subtema	Descritor	Exemplo
(Des)vantagens dos modelos e métodos de leitura	Eficácia	(Des)vantagens percebidas ao nível do impacto dos métodos na aprendizagem dos alunos.	<p>“O objetivo primordial é o aluno aprender a ler independentemente do método que foi usado” (P12)</p> <p>“Qualquer um desde que surta efeito” (P23)</p> <p>“Verificando que se obtém sucesso junto dos alunos ao aplicá-lo” (P24)</p> <p>“Qualquer método utilizado, se resultar em sucesso da aprendizagem da leitura é sempre vantajoso” (P34)</p> <p>“Escolher o melhor método. E mudar sempre que não surtir os objetivos desejados” (P38)</p> <p>“Todos os meus alunos têm transitado para o 2º ano com a leitura e a escrita bem desenvolvidas, ou seja, nunca tive um aluno que transitasse sem conseguir ler ou escrever” (P43)</p> <p>“O melhor método é aquele com o qual as crianças aprendem a ler e a escrever” (P45)</p> <p>“O mais adequado é o que der resultado, com qualidade, eficiência...” (P46)</p> <p>“Todos são importantes” (P49)</p> <p>“Todos são vantajosos, desde que se verifique resultados vantajosos” (P54)</p>

Tema	Subtema	Descritor	Exemplo
(Des)vantagens dos modelos e métodos de leitura	Adequação aluno/turma	ao (Des)vantagens percebidas como resposta às idiosincrasias, desenvolvimento e motivação dos/das alunos/as e turmas.	<p>“Os grupos não são homogêneos e a diversidade de métodos permite-nos chegar a um maior número de alunos” (P2)</p> <p>“Depende do grupo é do aluno em si” (...) “Se não se adaptam a um, devemos inserir outro, até que o aluno adquira competências” (P3)</p> <p>“O ideal seria utilizar o método em função do perfil de funcionalidade da criança” (...) “Depende de cada criança” (P5)</p> <p>“Todos os métodos devem ir ao encontro da turma e das suas necessidades” (...) “Tendo em conta a turma” (P6)</p> <p>“O método tem de se ajustar à criança” (P7)</p> <p>“Cada caso é um caso, o que é vantajoso para uns, não o é necessariamente para outros” (...) “Depende da resposta do aluno ao método usado” (P8)</p> <p>“Depende dos alunos” (P9)</p> <p>“Acha mais adequado à sua turma” (P11)</p> <p>“Há alunos que aprendem melhor com um e outros com outro” (P12)</p> <p>“Vai ao encontro das diferenças” (P13)</p> <p>“Adequando-os aos diferentes alunos tendo em conta as suas especificidades” (...) “Cada aluno aprende de maneira diferente o mesmo conteúdo. O que é bom para uns pode não ser para outros” (P15)</p> <p>“O método ideal depende do grupo e do meio onde os alunos estão inseridos” (...) “Devemos adequar os métodos aos nossos alunos” (P17)</p> <p>“Temos crianças diferentes e é necessário terem acesso a todos os métodos de leitura” (P18)</p>

Tema	Subtema	Descritor	Exemplo
(Des)vantagens dos modelos e métodos de leitura	Adequação ao aluno/turma	ao (Des)vantagens percebidas como resposta às idiosincrasias, desenvolvimento e motivação dos/das alunos/as e turmas.	<p>“Depende do aluno e da sua adaptação ao método” (P19)</p> <p>“Indo sempre de encontro ao grupo que têm” (P21)</p> <p>“Respeitar os diferentes ritmos de trabalho/aprendizagem dos alunos” (P25)</p> <p>“Depende do grupo” (P26)</p> <p>“Percebermos quais as necessidades de cada aluno e na individualidade das suas dificuldades” (P27)</p> <p>“Todo o método apresenta resultados diferentes, em crianças diferentes” (...)</p> <p>“Cada aluno requer estímulos e métodos de trabalho ajustados” (...)</p> <p>“Cada grupo tem as suas características” (P28)</p> <p>“Depende do grupo” (P30)</p> <p>“Depende dos alunos” (P31)</p> <p>“O mais adequado depende do grupo” (...) “Os métodos por vezes tem de ser ajustados aos alunos” (P32)</p> <p>“Devemos ajustar o método aos alunos...” (P33)</p> <p>“Conforme as necessidades dos meus alunos” (...) “Cada aluno é um aluno e por vezes temos de recorrer a vários métodos em simultâneo para conseguirmos que toda a turma tenha uma leitura fluente” (P34)</p> <p>“Devemos adequá- los à especificidade dos nossos alunos” (P36)</p> <p>“Também depende dos alunos” (P37)</p>

Tema	Subtema	Descritor	Exemplo
(Des)vantagens dos modelos e métodos de leitura	Adequação aluno/turma	ao (Des)vantagens percebidas como resposta às idiossincrasias, desenvolvimento e motivação dos/das alunos/as e turmas.	<p>“Os alunos não aprendem da mesma forma, pelos mesmos métodos, mesmos instrumentos e estratégias” (...) “Analiso qual o mais favorável ao grupo/aluno e uso-o de forma mais frequente, mas não de forma isolada” (P38)</p> <p>“Porém depende muito da criança e das suas aquisições anteriores. (...) depende muito da criança que se tem à frente” (...) “Depende muito da criança e das suas aquisições” (P39)</p> <p>Cada aluno poderá ser mais recetivo a um determinado método, diferente do dos seus pares” (...) “Varia de aluno para aluno” (P41)</p> <p>“Adaptando estratégias e métodos às necessidades dos alunos” (...)</p> <p>“Uma "mistura" de vários de forma a ajudar os alunos. Contudo depende muito do grupo alvo” (P42)</p> <p>“Cada criança é um universo. Não podemos achar que existe uma forma unívoca de aprender” (...) “Depende muito da predisposição do aluno” (P43)</p> <p>“Os métodos têm que ser adequados às turmas” (P45)</p> <p>“Com determinadas crianças e em determinadas alturas” (P46)</p> <p>“Nem todos os alunos são iguais e deve-se adaptar os métodos/estratégias em função dos nossos alunos” (...) “Depende dos alunos, mas procuro usar estratégias de diferentes métodos” (P48)</p> <p>“Todos os que conheço têm vantagens para o aluno” (P49)</p>

Tema	Subtema	Descritor	Exemplo
(Des)vantagens dos modelos e métodos de leitura	Adequação ao aluno/turma	ao (Des)vantagens percebidas como resposta às idiosincrasias, desenvolvimento e motivação dos/das alunos/as e turmas.	“Cada aluno é um caso e pode adaptar-se melhor a um determinado método” (P52) “Os métodos tem de ir ao encontro das exigências da turma/aluno, e nenhuma turma/aluno é igual a outra/o” (P54)

Tema	Subtema	Descritor	Exemplo
(Des)vantagens dos modelos e métodos de leitura	Experiência Profissional	(Des)vantagens percebidas ao nível do impacto dos métodos com base no conforto, experiência profissional e prática docente.	<p>“o professor perceber se é necessário alterar ou conjugar diferentes métodos” (P6)</p> <p>“Consciência fonológica passei a trabalha-la de forma mais consistente e intencional”(…) “o professor deverá selecionar aquele em que se sente mais à vontade” (P11)</p> <p>“A participação em concursos de leitura, a comunidade vir ler à escola; os alunos de uma sala irem ler às outras” (P12)</p> <p>“Pois há sempre novas perspectivas e metodologias que enriquecem as nossas práticas” (…) “Sim. Experimentando diferentes estratégias tendo em conta as especificidades de cada aluno” (P15)</p> <p>“Adequar o método ao tipo de realidade que temos” (…) “Na minha prática utilizei apenas o sintético/ fônico e o Método das 28 palavras, pelo que a minha amostra não me permite fazer esta distinção“ (…) “dos utilizados, são, os métodos que me levaram a atingir os objetivos definidos” (P20)</p> <p>“Isso é uma questão do professor se sentir mais ou menos à vontade com o método a usar para por os alunos a ler” (P23)</p> <p>“Dos métodos que conheço todos permitem a aprendizagem da leitura e escrita com sucesso, pois já o vivi com os meus alunos ou vi colegas aplicá-los com sucesso” (…) “O método deve ser usado em função de um bom domínio do mesmo pelo docente” (P24)</p> <p>“A mistura dos vários métodos vão apresentando melhores resultados” (P28)</p>

Tema	Subtema	Descritor	Exemplo
(Des)vantagens dos modelos e métodos de leitura	Experiência Profissional	(Des)vantagens percebidas ao nível do impacto dos métodos com base no conforto, experiência profissional e prática docente.	<p>“Gosto do Jean qui-rit e do Analítico/Sintético” (P30)</p> <p>“Várias vezes utilizei, com sucesso, o método global e o método analítico sintético, em simultâneo” (P34)</p> <p>“Todos que conheço são bons” (...) “Método misto Analíticos/Sintéticos, talvez porque tem resultado comigo” (P37)</p> <p>“Acho que é importante é o professor atualizar e lecionar com recurso às novas tecnologias” (P39)</p> <p>“Trabalhamos melhor de forma mais natural” (...) “Depende muito da postura do professor” (P43)</p> <p>“Mudança da metodologia no ensino” (...) “Mais diversidade na forma como ensino” (P49)</p> <p>“Não há um modelo de leitura único porque há tantos processos de ler quantas as pessoas que leem, os materiais a ler e os objetivos de leitura que prosseguem” (P51)</p> <p>“Dotei-me de novos métodos e estratégias para utilizar com os alunos (poucos felizmente) que não conseguem aprender com o método que utilizo, ou misturo estratégias de cada método de leitura” (...)</p> <p>“Considero mais vantajoso o método jean qui rit , pois é muito interessante e motivador, e também gosto do analítico –sintético” (P53)</p>

Tema	Subtema	Descritor	Exemplo
(Des)vantagens dos modelos e métodos de leitura	Facilitação da aprendizagem	da (Des)vantagens percebidas acerca dos métodos que concerne à facilitação da aprendizagem inicial da leitura.	<p>“Na minha opinião o analítico sintético porque se inicia com uma frase, história... Para chegar à letra, sílaba, palavra, o que se torna facilmente motivador e perceptível para o aluno” (P2)</p> <p>“A combinação de muitos métodos é aliciante pois implica fator surpresa e também dá a conhecer formas diferentes para ensinar o mesmo” (P6)</p> <p>“Global-analítico, porque permite a decomposição” (P13)</p> <p>“Métodos Mistos/Analítico-Sintéticos, porque é mais fácil para a criança” (P18)</p> <p>“Método das 28 palavras, porque parte de uma coisa concreta que é a palavra só depois se chega à sílaba” (P19)</p> <p>“Sim, o das 28 palavras pois dá tempo ao aluno de se adaptar a conhecer as letras depois as palavras” (P22)</p> <p>“Método misto, pois assim recorreremos ao modelo em que associamos as letras ao seu respetivo som, mas também recorreremos ao modelo em que partimos de frases/textos mais complexos e a partir daí os alunos descobrem os elementos mais simples” (...) “é possível utilizar o melhor de cada um deles. Além disso, considero que com este método é mais fácil respeitar os diferentes ritmos de trabalho/aprendizagem dos alunos” (P25)</p> <p>“Métodos mistos, com significado para os alunos” (P26)</p> <p>“O método facilitador da sua aprendizagem” (P27)</p> <p>“Globais ou globalizantes porque são menos abstratos” (...) “Tornam a aprendizagem mais significativa” (P29)</p>

Tema	Subtema	Descriptor	Exemplo
(Des)vantagens dos modelos e métodos de leitura	Facilitação da aprendizagem	da (Des)vantagens percebidas acerca dos métodos no que concerne à facilitação da aprendizagem inicial da leitura.	<p>“Torna-se mais dinâmico” (P30)</p> <p>“É mais diversificado” (P32)</p> <p>“O método analítico- sintético é um método que requer a interação de muitas fontes de aprendizagem. Aprender a ler requer motivação, atenção e compreensão” (P39)</p> <p>“Método das 28 palavras dado que os alunos partem do todo para a parte (da palavra à letra)” (P42)</p> <p>“A aplicação do modelo Jean Qui-Rit no processo de leitura e escrita é preponderante uma vez que é um modelo que contempla a associação grafema fonema e em simultâneo um gesto representativo da letra. Este último elemento auxilia todas as crianças na aquisição da leitura/escrita e ainda mais quando as crianças apresentam dificuldades de aprendizagem” (P47)</p>
(Des)vantagens dos modelos e métodos de leitura	Coerência com o currículo	o (Des)vantagens percebidas acerca dos métodos no que concerne ao currículo para a aprendizagem da leitura no 1.º ano de escolaridade.	“Analítico, sintético. É o que aparece nos manuais” (P1)