

## PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA NO INÍCIO DE ESCOLARIDADE EM PORTUGAL

Sérgio Gaitas & Margarida Alves Martins

Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação

ISPA-IU Lisboa, Portugal

e-mail: [mmartins@ispa.pt](mailto:mmartins@ispa.pt)

[sergiogaitas@gmail.com](mailto:sergiogaitas@gmail.com)

### RESUMO

Os trabalhos que descrevem as práticas de ensino da leitura dos professores no início da escolaridade mostram que os professores podem ser agrupados de acordo com a sua abordagem: (i) centrada código; (ii) focada na compreensão; (iii) mista (e.g. Fijalkow & Fijalkow, 2003; Suggate, 2010). O objectivo deste estudo é o de analisar aspectos metodológicos do ensino da leitura no início de escolaridade e verificar se variam em função do tempo de experiência docente. Participaram neste estudo 115 professores portugueses a leccionar no 1º ano de escolaridade. O instrumento de recolha de dados foi um questionário adaptado e validado a partir do questionário de Fijalkow e Fijalkow (1994; 2003). Duas estruturas de práticas independentes foram reveladas a partir de uma análise factorial, uma mais centrada no código, a que chamámos práticas tradicionais, e outra mais centrada na compreensão, a que chamámos práticas inovadoras. Através de uma análise de clusters foram identificados três subgrupos que se caracterizam nestas duas dimensões da seguinte forma: um subgrupo com práticas mais tradicionais; outro com práticas mais inovadoras; e um grupo misto. Verificaram-se diferenças em relação ao tempo de experiência docente, sendo os professores com mais anos de serviço os que apresentam práticas mais tradicionais.

Palavras-chave: ensino da leitura; práticas pedagógicas; início de escolaridade

### Introdução

Em consonância com meio século de disputa, nestes últimos anos parece renovar-se o debate sobre o início formal do ensino da leitura, em particular no que melhor funciona nos primeiros anos de escolaridade. Neste processo complexo é necessário ajudar os alunos a desenvolver vários aspectos em simultâneo: a consciência fonológica e fonética, o vocabulário, a fluência e a compreensão (Nunes & Bryant, 2004; Pressley, 2003, 2005; Pressley, Graham, & Harris, 2006; Snowling & Hulme, 2005). A eterna questão é, no início da escolaridade, que aspectos privilegiar?

O debate clássico situa-se entre aqueles que defendem uma abordagem conhecida como “*whole language*”, que postula, numa perspectiva holística, que os alunos devem ser imersos na linguagem escrita desde o início da escolaridade, isto é, lendo livros e escrevendo as suas próprias histórias. E os que

argumentam que em primeiro lugar se devem desenvolver determinadas competências. Esta abordagem, frequentemente denominada como “*phonics* ou *skills instruction*”, defende que em primeiro lugar os alunos se devem focar nas relações individuais letra-som e, através da repetição e da prática, vão ser capazes de reconhecer palavras de forma precisa e correcta (Pressley, 2003).

Desde Chall (1983) e Adams (1990) vários trabalhos apresentaram fortes evidências que programas com um ensino explícito das relações letra-som melhoram a identificação de palavras na leitura, quando comparados com programas que não contemplam estas relações. Ehri, Nunes, Stahl, e Willows (2001) realizaram uma meta-análise de muitos destes trabalhos (36 experiências que resultam em 66 comparações entre grupo experimental e grupo de controlo) para avaliar os efeitos do ensino sistemático das correspondências grafema-fonema, quando comparados com outras formas de ensino de leitura. Os resultados obtidos são claros: o ensino sistemático das relações grafema-fonema favorece a aprendizagem da leitura quando comparado com outras formas de ensino.

Também os defensores dos métodos globais, reconhecem a importância do ensino das correspondências grafo-fonológicas na aprendizagem da linguagem escrita (Goodman, 1992; Newman & Church, 1990), mas distinguem o ensino destas competências num contexto holístico, ou ensinadas de forma isolada.

Estas duas teorias surgem frequentemente como contraditórias na forma como iniciar os alunos na leitura. Poder-se-ia supor que, com as evidências acumuladas, algumas teorias obtivessem mais apoio do que as outras, fazendo com que estas se tornassem dominantes. Contudo, ambas as teorias são ajustadas à luz de novos dados e raramente desaparecem. Assim, ambas as orientações (*phonics* e *whole language*), e as teorias que as inspiram, coexistem em certa medida. Com efeito, elas coexistem individualmente, mas conjugam-se numa perspectiva que emergiu na última década, denominada na literatura por “*balanced approach*”. Esta abordagem reconhece, por um lado, importância do ensino das correspondências grafo-fonológicas (*phonics*) e, por outro, a importância das competências linguísticas estimuladas pela imersão dos alunos na linguagem escrita numa perspectiva holística (*whole language*) (Beard, 1993; Chauveau & Chauveau, 2001; Donat, 2006; Pressley, 2006; Suggate, 2010), nomeadamente a compreensão do seu poder comunicativo (Cassany, 1999).

No que ao ensino diz respeito, esta última abordagem tem sido extensamente documentada no início da escolaridade (e.g. Morrow, Tracey, Woo, & Pressley, 1999; Pressley et al 2001; Suggate, 2010; Wharton-McDonald, 1997), descrevendo as práticas de professores considerados eficazes. Contudo, poucos são os estudos que pretendem descrever o que realmente se passa, em matéria de ensino da leitura, dentro das salas de aula.

Internacionalmente poucos trabalhos têm adoptado esta problemática. Um exemplo é o trabalho de Baumann, Hoffman, Duffy-Hester, e Ro (2000) que, a partir de uma amostra nacional de professores do 1º ciclo dos Estados Unidos, mostraram que no ensino da leitura os professores parecem focar-se

especificamente na análise fonémica recorrendo com maior frequência a materiais como o manual e avaliando com o recurso a testes obrigatórios estandardizados.

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

Posições teóricas aparentemente contraditórias são necessárias para perceber a dinâmica de ensino e aprendizagem, sobretudo no segundo grupo identificado pelos autores. Pois o mesmo professor pode mobilizar práticas mais relacionadas com o ensino do código e, em simultâneo, práticas de ensino que favoreçam a compreensão.

Na nossa perspectiva, mesmo que a aprendizagem realizada unicamente pela descoberta dos alunos seja ineficaz, esta pode ser parte de um processo de longo prazo que mistura ensino explícito e a descoberta.

Em Portugal, não encontramos nenhum trabalho que pretendesse descrever as práticas de ensino da leitura nos primeiros anos de escolaridade.

O objectivo deste estudo é o de analisar as práticas de ensino da leitura no início do primeiro ano de escolaridade e verificar se variam em função do tempo de experiência docente.

## Método

### *Participantes*

Participaram neste estudo 115 professores portugueses, 10 do género feminino, de trinta e nove escolas do concelho de Lisboa, com alunos de diferentes estatutos socioeconómico. Todos os professores se encontravam a leccionar no 1º ano de escolaridade. A idade dos professores participantes distribui-se entre os 22 e os 56 anos de idade ( $M=37$ ;  $SD=9$ ) e o tempo de experiência docente entre 1 e 34 anos de experiência ( $M=13$ ;  $SD=8$ ). O Quadro 1 mostra a divisão dos professores de acordo com a variável tempo de experiência docente.

Quadro 1 – *Divisão dos professores por tempo de experiência docente*

Tempo de experiência (anos)	N	Percentagem
≤12	61	53%
>12	54	47%

Assim, para a variável tempo de experiência docente, os professores foram divididos em dois grupos utilizando como referência o valor da mediana para esta variável (12 anos de experiência).

### *Instrumentos*

Na recolha de dados do presente trabalho utilizou-se um questionário constituído por seis questões, subdivididas num total de cinquenta alíneas. Para cada alínea (que representa uma actividade no contínuo entre *phonics* e *whole language* – ver Introdução) foi questionada a sua frequência de utilização. A escala de resposta é composta por quatro opções: nunca (N); poucas vezes (PV); algumas vezes (AV); muitas vezes (MV). Na Figura 1 apresenta-se um exemplo de uma questão do questionário.

**Quando os alunos se deparam com um texto que nunca leram, com que frequência realiza os seguintes procedimentos?**

Primeiro tenta explicar-lhes os conteúdos	Princípio do ano N PV AV MV
Lê-lhes o texto uma primeira vez	Princípio do ano N PV AV MV
Apresenta-lhes em primeiro lugar as palavras que eles não conhecem	Princípio do ano N PV AV MV
Pergunta-lhes se há palavras que eles conhecem e quais são	Princípio do ano N PV AV MV
Realiza com os alunos a leitura do texto seguindo a ordem das palavras	Princípio do ano N PV AV MV
Coloca-lhes perguntas sobre o texto (quem o escreveu? para quem? porquê?)	Princípio do ano N PV AV MV
Deixa-os desenvolverem-se sozinhos	Princípio do ano N PV AV MV

*Figura 1* – Exemplo de uma questão do questionário

Este instrumento foi construído através de uma adaptação do questionário Fijalkow e Fijlakow (1994, 2003) orientada por uma análise de literatura sobre teorias e modelos de leitura, fundamentalmente centrada no início de escolaridade. A validade do instrumento foi avaliada através da análise da estrutura factorial e do nível de consistência interna das respectivas dimensões obtidas.

Realizou-se uma análise factorial exploratória sobre a matriz das correlações da totalidade dos itens, com extracção dos factores pelo método das componentes principais, seguida de uma rotação *varimax*, com o objectivo de perceber a forma como se agrupam, ou seja, como se associam em factores comuns (Maroco, 2007; Pestana & Gageiro, 2005). Para analisar a validade desta análise utilizou-se o critério KMO com os

critérios de classificação definidos em Maroco (2007) e Pestana e Gageiro (2005). Observou-se um  $KMO=.866$ .

Os Quadros 2 e 3 apresentam a lista das quarenta e uma alíneas retidas após a realização da análise factorial. O Quadro 2 apresenta as alíneas agrupadas na primeira dimensão e o Quadro 3 apresenta as alíneas agrupadas na segunda dimensão. É importante referir que todos os itens da questão número 5 apresentam pesos factoriais elevados no primeiro factor.

Quadro 2 – *Itens e Alpha de Cronbach do factor Práticas Inovadoras*

---

Práticas Inovadoras – 30 itens;  
Alpha=.90

---

**1. Como ponto de partida das actividades de leitura na sala de aula, com que frequência utiliza as seguintes opções?**

Um texto relativo a um tema (animal, estação do ano, festa, país, etc.)

Um texto relativo a um projecto de organização da vida da turma (aprender a conhecer-se, formar grupos, etc.)

Um texto relativo a um projecto mais amplo a realizar (espectáculo, saída, correspondência, criação de um livro, etc.)

Um texto recolhido de um livro infantil

**2. Quando os alunos se deparam com um texto que nunca leram, com que frequência realiza os seguintes procedimentos?**

Pergunta-lhes se há palavras que eles conhecem e quais são

Coloca-lhes perguntas sobre o texto (quem o escreveu? para quem? porquê?)

Deixa-os desenharem-se sozinhos

**3. Quando ajuda individualmente um aluno a descobrir uma palavra num texto ou numa frase, independentemente do momento do ano, com que frequência lhe propõe as seguintes opções?**

Saltar a palavra, ler mais à frente, e voltar a trás para a identificar

Rer o princípio da frase e identificar a palavra

Procurar nos recursos do ambiente (lista de palavras, cartazes, cadernos, livros) uma palavra parecida ou partes de palavras idênticas

**4. Quando um aluno identifica mal uma palavra utilizando o contexto convida-o a verificar a leitura da palavra pedindo-lhe:**

Para explicar como ele fez para a encontrar

**5. Quando um aluno identifica mal uma palavra descodificando-a (letra a letra ou sílaba a sílaba) convida-o a verifica a leitura realizada pedindo-lhe:**

Para dizer se acha que a palavra faz sentido no contexto

Para rler o que está antes

Para ler o que se segue

Para justificar a leitura da palavra

**6. Quantas vezes pede aos seus alunos para fazer as seguintes actividades?**

Comparar palavras, frases, para ver o que têm em comum e de diferente

Comparar palavras a partir de sílabas ou de partes de palavras

Substituir palavras por outras numa frase

Trabalhar com frases inteiras (apontar, enunciar, colocar sob uma ilustração, executar uma instrução)

Ler rótulos ou listas de palavras

Completar frases com lacunas (incompletas)

Reconstituir palavras a partir de sílabas escritas

Reconstituir frases a partir de palavras desordenadas

Antecipar o conteúdo de uma frase ou de um texto a partir de um título ou de uma ilustração, verificando-o em seguida

Antecipar o fim de um texto inacabado  
Responder a questões procurando a resposta no texto  
Ler imagens isoladas ou sequenciais (história em imagens, sem texto)  
Reconhecer palavras rapidamente  
Ler por prazer (leitura livre)  
Reestruturar um livro ou uma narrativa a partir de uma apresentação desestruturada (ex: ordenar as imagens com o texto; pôr o texto em ordem...)

---

Este primeiro factor apresenta pesos factoriais elevados em 30 itens e foi designado como práticas inovadoras.

Quadro 3 – *Itens e Alpha de Cronbach do factor Práticas Tradicionais*

---

Práticas Tradicionais – 11 itens;  
Alpha=.80

---

**1. Como ponto de partida das actividades de leitura na sala de aula, com que frequência utiliza as seguintes opções?**

As indicações de um método de leitura utilizando o manual proposto

**2. Quando os alunos se deparam com um texto que nunca leram, com que frequência realiza os seguintes procedimentos?**

Primeiro tenta explicar-lhes os conteúdos

Lê-lhes o texto uma primeira vez

Apresenta-lhes em primeiro lugar as palavras que eles não conhecem

**3. Quando ajuda individualmente um aluno a descobrir uma palavra num texto ou numa frase, independentemente do momento do ano, com que frequência lhe propõe as seguintes opções?**

Focar-se nas letras e nas sílabas nomeando-as (sílabas por sílabas ou letra por letra)

Isola a primeira letra ou sílaba da palavra tentando fazê-lo adivinhar essa palavra

**4. Quando um aluno identifica mal uma palavra utilizando o contexto convida-o a verificar a leitura da palavra pedindo-lhe:**

Para soletrar a palavra

Para dizer cada sílaba

**6. Quantas vezes pede aos seus alunos para fazer as seguintes actividades?**

Juntar as letras para fazer grupos de letras ou sílabas

Ler sílabas isoladas

Ligar uma letra ou um grupo de letras ao(s) som(ns) correspondente(s)

---

Este segundo factor apresenta pesos factoriais elevados em 11 itens e foi designado como Práticas Tradicionais.

*Procedimento*

Em primeiro lugar foi realizado um pedido de autorização ao Ministério de Educação para a realização do respectivo questionário. Em seguida, foram enviados para os Agrupamentos do Concelho de Lisboa um pedido formal de apresentação onde se explicava genericamente a importância, os objectivos e a participação pretendida. O mesmo pedido foi dirigido às escolas do 1º ciclo para realizar os questionários aos professores do 1º ano de escolaridade. Por último, nas escolas em que os professores se mostraram

disponíveis para participar, foi agendado uma data específica e o questionário foi recolhido numa entrevista individual entre o investigador e o professor respectivo.

### Resultados

Apresenta-se no Quadro 4 a estatística descritiva para as duas estruturas de práticas independentes reveladas a partir da análise factorial.

Quadro 4 *Estatística descritiva e comparativa para ambas as estruturas de práticas*

Dimensão	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>Dp</i>
Práticas Inovadoras	1.53	3.73	2.93	0.50
Práticas Tradicionais	1.18	4.00	3.10	0.60

De acordo com os dados do Quadro 4, verifica-se que a dispersão de respostas nas Práticas Tradicionais é superior à dispersão de respostas nas Práticas Inovadoras. Podemos ainda verificar que a frequência média das Práticas Tradicionais é superior à frequência média das Práticas Inovadoras.

No sentido de analisar as diferenças apuradas entre as duas dimensões, efectuámos o teste de Wilcoxon ( $z = 2.80$ ;  $p < 0.005$ ) que revelou a existência de diferenças significativas entre as duas dimensões.

Com o objectivo de explorar se os professores participantes poderiam ser agrupados em subgrupos homogéneos de acordo com as suas práticas, foi realizada uma Análise Hierárquica de Clusters, utilizando as quarenta e uma alíneas de ambas as dimensões como variáveis (apenas os itens retidos após análise factorial – ver Quadros 2 e 3).

Os padrões de proximidade das respostas dos participantes foram analisados de forma a permitir agrupar as respostas individuais em clusters. A partir dos 115 professores participantes foram constituídos os seguintes clusters: o primeiro, com 26 professores (23%); o segundo, com 56 professores (49%); e um terceiro, com 33 professores (28%). Testes do Qui-Quadrado foram realizados para investigar se o agrupamento em clusters estava relacionado com as características gerais dos professores (idade, género e tempo de experiência docente). Não foram encontradas associações significativas entre estas variáveis.

No Quadro 5, é apresentada a estatística descritiva de cada cluster para as duas dimensões encontradas a partir da análise factorial.

Quadro 5 – *Estatística descritiva e comparativa para ambas as estruturas de práticas de acordo com os Clusters de professores*

Dimensão	Cluster 1 (N=26)	Cluster 2 (N=56)	Cluster 3 (N=33)
----------	------------------	------------------	------------------



	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Práticas Inovadoras	3.31	0.25	3.11	0.30	2.29	0.29
Práticas Tradicionais	2.45	0.65	3.38	0.37	3.11	0.47

Como se pode constatar pelos dados presentes no Quadro 5, o cluster 3 (N=33) parece distanciar-se dos restantes por utilizar com menor frequência práticas inovadoras. Por sua vez, no que diz respeito às práticas tradicionais, parece ser o cluster 1 (N=26) que se distancia dos restantes grupos por as realizar com menor frequência.

Os resultados de dois testes de Kruskal-Wallis tendo como variáveis independentes os clusters e como variáveis dependentes os resultados no factor Práticas Inovadoras e no factor Práticas Tradicionais mostra a existência de diferenças significativas entre os grupos para as Práticas Inovadoras ( $H = 69.82$ ;  $p < 0.001$ ) e para as tradicionais ( $H = 38.58$ ;  $p < 0.001$ ). As comparações dos grupos 2 a 2 revelaram diferenças estatisticamente significativas entre o cluster 3 e os restantes para as Práticas Inovadoras e entre o cluster 1 e os restantes para as Práticas Tradicionais.

No sentido de se aprofundar as diferenças em função do tempo de experiência docente, apresenta-se no Quadro 6 a estatística descritiva e a análise estatística comparativa entre os dois grupos com mais e menos experiência docente.

Quadro 5 – Estatística descritiva e comparativa entre os dois grupos (tempo de experiência docente)

Dimensão	G1 ≤ 12 anos exp. (N=61)		G2 > 12 anos exp. (N=54)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Práticas Inovadoras	2.97	0.51	2.87	0.49
Práticas Tradicionais	2.94	0.67	3.27	0.44

De acordo com os dados presentes no Quadro 5 pode-se verificar que os resultados obtidos pelos dois grupos relativos às Práticas Inovadoras são muito próximos. Já o mesmo não se verifica no que diz respeito às Práticas Tradicionais, em que o Grupo 2 apresenta uma média superior à do Grupo 1. Resultados de dois testes de Mann-Whitney tendo como variáveis independentes os Grupos e como variáveis dependentes o tipo de práticas revelam a não existência de diferenças estatisticamente significativas para as Práticas Inovadoras e diferenças estatisticamente significativas para as Práticas Tradicionais ( $U = 2.47$ ;  $p < 0.005$ ). Os professores com maior tempo de experiência docente apresentam uma frequência média superior de mobilização de práticas tradicionais do que os seus colegas com menos experiência docente.



### Discussão

Uma primeira análise permitiu verificar que, no conjunto dos professores participantes, existe uma preferência por práticas tradicionais de ensino da leitura. Estes primeiros resultados parecem, de alguma forma, replicar os resultados obtidos por Baumann et al. (2000) em que os professores consideram o ensino do código como o meio privilegiado de acesso à leitura.

Contudo, dado a natureza da questão, nomeadamente a necessidade de mobilizar teorias aparentemente contraditórias para compreender a prática docente e o número de professores participantes, foi possível realizar uma leitura mais pormenorizada da realidade a partir de uma Análise Hierárquica de Clusters. Neste contexto, a realidade revelou-se de forma mais complexa: três clusters de professores com características diferenciadas.

Um primeiro (N=26), de menor dimensão comparativamente com os restantes, que parece considerar que a procura de significado e a aprendizagem por descoberta são meios privilegiados de apropriação da leitura. Este grupo parece reflectir as teorias subjacentes aos métodos globais (*whole language*) (e.g. Goodman, 1992). Um segundo cluster (N=56), de maior dimensão comparativamente aos restantes, que se aproxima do primeiro no que se refere à mobilização de práticas que privilegiam a construção do significado na aprendizagem da leitura, mas que se distancia deste por utilizar diversos meios disponíveis para ensinar a ler, o que compreende as relações grafo-fonológicas. Este grupo parece espelhar as teorias subjacentes às abordagens integradoras (*balanced approach*) (e.g. Pressley, 2006; Suggate, 2010). Por fim, um último cluster (N=33) que parece considerar que o domínio do código é o primeiro passo para a aprendizagem da leitura. Este grupo parece retratar as teorias denominadas como “*phonics*” (Ehri et al., 2001).

É importante referir que estes resultados, nomeadamente a divisão em três clusters de professores com práticas distintas, são idênticos aos resultados encontrados por Fijalkow e Fijalkow (1994, 2003).

No que diz respeito ao estudo da variável tempo de experiência docente, podemos verificar que esta variável parece não se relacionar com a frequência de mobilização das práticas inovadoras, mas, pelo contrário, parece ter relação com o conjunto de práticas agrupadas nas práticas tradicionais. Isto significa que os professores com maior tempo de experiência, mais do que 12 anos de experiência, mobilizam com maior frequência práticas tradicionais quando comparados com os professores com menos de 12 anos de experiência. Estes resultados podem encontrar sustentação teórica nalguns trabalhos que mostram que os professores com maior experiência têm uma representação mais complexa do acto educativo (Zucchermaglio, 2003) o que pode remeter para uma abordagem integradora do ensino da leitura (*balanced approach*).

### Conclusões

As análises aquí realizadas permitiram perceber a complexidade desta temática. De facto, emergiram diferentes formas de ensinar que reflectem, não só o debate clásico sobre os métodos de ensino da lectura, mas sobretudo a complexidade de que se pode revestir este acto educativo.

Trata-se contudo de uma investigación por cuestionário, recollido através de uma entrevista individual, com todas as limitacións que lle están inherentes. Sería importante em estudos futuros alargar os participantes e aprofundar as crenças dos profesores subjacentes a estas prácticas. Sería igualmente interesante tentar perceber se estas prácticas se relacionam com os desempenhos académicos dos alumnos.

### Referências

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

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

Beard, R. (Ed.). (1993). *Teaching literacy balancing perspectives*. London: Hodder and Stoughton.

Cassany, D. (1999) *Construir la escritura*. Barcelona: Editorial Paidós.

Chall, J. S. (1983). *Learning to read: The great debate* (Rev. Ed.). New York: McGraw-Hill.

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

Donat, D. J. (2006). Reading their way: A balanced approach that increases achievement. *Reading & Writing Quarterly*, 22(4), 305-323.

Ehri, L., Nunes, S., Stahl, S., & Willows, D. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71, 393-447.

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

- Fijalkow, E. & Fijalkow, J. (2003). *L'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire : Entre tradition et innovation*. Paris: L'Harmattan.
- Goodman, K. (1992). Why whole language is today's agenda in education. *Language Arts*, 69, 354–363.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com a utilização do SPSS*. Lisboa: Sílabo.
- Morrow, L., Tracey, D. H., Woo, D., & Pressley, M. (1999). Characteristics of exemplary first-grade literacy instruction. *Reading Teacher*, 52(5), 462.
- Newman, J. & Church, S.M. (1990). Commentary: Myths of whole language. *Reading Teacher*, 44, 20–26.
- Nunes, T., & Bryant, P. (2004). *Handbook of children's literacy*. Dordrecht: Kluwer.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais – a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pressley, M. (2003). Psychology of literacy and literacy instruction. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Comprehensive handbook of psychology. Educational psychology* (Vol. 7, pp. 333–355). New York: Wiley.
- Pressley, M. (2005). Balanced elementary literacy instruction in the United States: A personal perspective. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood & D. Livingstone (Eds.), *International handbook on educational policy*. Dordrecht: Kluwer.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Pressley, M., Graham, S., & Harris, K. (2006). The state of educational intervention research as viewed through the lens of literacy intervention. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 1-19.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Block, C., Morrow, L., Tracey, D., & Woo, D. (2001). A study of effective first-grade literacy instruction. *Scientific Studies of Reading*, 5(1), 35-58.

Snowling, M. J., & Hulme, C. (2005). *The science of reading: A handbook*. Oxford: Blackwell.

Suggate, S. (2010). Why what we teach depends on when: Grade and reading intervention modality moderate effect size. *Developmental Psychology*, 46(6), 1556-1579

Wharton-McDonald, R., National Reading Research Center, A. A., National Reading Research Center, C. D., & And, O. (1997). Outstanding literacy instruction in first grade: Teacher practices and student achievement. *Reading Research Report No. 81*.

Zucchermaglio, C. (2003). La práctica de la enseñanza e el aprendizaje de los que enseñan. In C. Pontecorvo (Coord.), *Manual de Psicología de la Educación* (pp. 295-308). Madrid: Editorial Popular.