

PRÁTICAS DE ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA E SUCESSO NA APRENDIZAGEM DA LEITURA NO 1º ANO DE ESCOLARIDADE

Sérgio Gaitas, ISPA-Instituto Universitário / CIE-ISPA, sergiogaitas@gmail.com

Margarida Alves Martins, ISPA-Instituto Universitário / CIE-ISPA, mmartins@ispa.pt

RESUMO: Este artigo centra-se na descrição de práticas de ensino da linguagem escrita no 1º ano de escolaridade. Numa primeira etapa foram selecionados 35 professores de escolas públicas e as suas aulas observadas com recurso a uma grelha de observação que divide as atividades em atividades centradas no código, tais como relacionar letras e fonemas e codificar e decodificar palavras, e atividades centradas no significado, como por exemplo escrever um texto ou extrair o seu significado. Numa segunda etapa os alunos destes professores foram avaliados através de 3 provas de leitura: Leitura de palavras, decisão lexical e compreensão. Por fim, foram selecionados os 4 professores cujos alunos obtiveram melhores resultados, com diferenças significativas relativamente à média global, e descritas as suas práticas. A análise das práticas destes professores revelou um equilíbrio entre atividades centradas no código e atividades centradas no significado. Este equilíbrio manifestou-se igualmente entre atividades centradas na leitura e na escrita de textos, com uma ligeira superioridade das atividades de escrita. Sublinha-se a elevada frequência com que estes professores realizavam trabalho de compreensão de textos, por exemplo através do reconto de uma história ou de perguntas sobre um texto. Os materiais utilizados foram de natureza diversificada desde o manual e fichas, a livros infantis e a textos dos próprios alunos. Também a gestão de sala de aula foi diversificada com momentos de trabalho coletivo, mais ou menos centrado no professor, e trabalho individual. Algumas sequências didáticas serão utilizadas para ilustrar as descrições realizadas.

Introdução

A aprendizagem da linguagem escrita é uma das aprendizagens fundamentais a desenvolver no início da escolaridade obrigatória. Esta aprendizagem favorece não só os resultados escolares em outras áreas curriculares, para as quais o domínio da linguagem escrita é essencial, como tem importância para o futuro e para a inserção de adultos numa sociedade em que a linguagem escrita ocupa um lugar de destaque. Todavia, de acordo com as provas de aferição realizadas em 2012, aproximadamente 23 mil alunos não desenvolvem

com sucesso as suas capacidade de leitura e escrita até ao final do 1º ciclo (Ministério da Educação, GAVE, 2012). Sabe-se que vários são os fatores que podem influenciar a aquisição da linguagem escrita (a educação pré-escolar, nível de educação dos encarregados de educação, os recursos da comunidade, etc.), porém, as práticas de ensino dos professores são uma das mais importantes influências, podendo explicar até 75% da variabilidade dos resultados dos alunos (Muijs, 2006). Efetivamente, considerando que a criança se encontra confrontada com a aprendizagem da linguagem escrita e que ainda não domina o seu funcionamento, são as atividades propostas pelo professor que lhe permitem apropriar-se das suas características.

O debate clássico sobre a iniciação formal à linguagem escrita tem sido orientado maioritariamente por duas questões. A primeira diz respeito às unidades que devem ser utilizadas para ensinar as regras da leitura (unidades maiores, como as palavras? Ou unidades mais pequenas, como os grafemas e fonemas?). A segunda questão relaciona-se com a necessidade do ensino explícito. Precisa a leitura de ser ensinada ou as suas propriedades e características serão assimiladas através de uma exposição adequada? (Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky & Seidenberg, 2001; Snow & Juel, 2005).

Alguns estudos pretenderam analisar o impacto das práticas dos professores nos resultados dos alunos. Porém os resultados nem sempre vão no mesmo sentido. Por exemplo, Foorman, Francis, Fletcher, Schatschneider e Mehta (1998), através de um estudo comparativo de 3 abordagens distintas baseadas nos modelos clássicos de leitura (ascendentes, descendentes e interativos), revelam que os alunos dos professores que se centram em práticas de ensino relacionadas com os modelos ascendentes de leitura obtêm melhores resultados do que as outras duas

abordagens. Outros trabalhos contradizem esta superioridade do ensino do código da linguagem escrita (e.g. Connelly, Johnston & Thompson, 2001), chamando a atenção para a importância de outras variáveis, como por exemplo o estilo de interação do professor ou o tipo de materiais utilizados. (Amendum et al., 2009). Porém, outros autores apontam como principal conclusão que o efeito das práticas dos professores na aprendizagem da leitura dos alunos pode apenas ser descrito como fraco (Foorman et al., 2006).

Recentemente, a discussão em torno destas duas questões tem sido relativizada. Por exemplo, Byrne (2005) refere que a aprendizagem da leitura é o produto da interação entre o meio e o leitor e que mesmo que algumas crianças consigam com sucesso induzir as relações entre grafemas e fonemas num ambiente rico em material escrito, a maioria precisa de ver este conhecimento abordado explicitamente para o seu correto desenvolvimento. Assim, mesmo que um número reduzido de crianças não precisem de um ensino sistemático destas correspondências, estas também não serão prejudicadas. Alguns estudos sustentam esta posição (Dahl & Scharer, 2000; Hatcher, Hulme & Snowling, 2004).

A investigação sobre práticas de ensino eficazes tem também ajudado a desvalorizar a discussão sobre as unidades que devem ser utilizadas para ensinar as regras da leitura bem como a necessidade do seu ensino explícito. Os estudos que visam descrever este tipo de práticas selecionam os professores de acordo com os bons resultados dos seus alunos. Foi através destes estudos que surgiu o conceito amplamente divulgado de *balanced teaching*. Este conceito reflete a ideia que a iniciação formal à linguagem escrita deve conjugar o ensino direto e sistemático de determinadas competências com a oportunidade de ler e escrever com objetivos reais. Materializa-se na capacidade que os professores têm de promover a

utilização das correspondências grafema-fonema em atividades mais e menos contextualizadas (Pressley, 2006).

Um dos primeiros trabalhos desta natureza foi o trabalho realizado por Pressley, Rankin e Yokoi (1996). Os autores caracterizaram as práticas de 83 professores considerados excepcionais no ensino da linguagem escrita. Os resultados dos alunos foram utilizados como critério de nomeação. Pressley et al. (1996) resumem os resultados do seu estudo referindo que os professores dos alunos com melhores resultados na aprendizagem da linguagem escrita trabalham em simultâneo as correspondências grafema-fonema, as convenções da linguagem escrita, o vocabulário, a compreensão e a escrita de textos. Os autores referem ainda que estes professores caracterizam-se pela utilização de diferentes formas de agrupar os alunos para trabalhar, por exemplo leitura de textos em conjunto com o professor, escrita a pares, leitura individual e também pela utilização de materiais diversificados, em particular os livros infantis e fichas para trabalhar determinados conhecimentos de forma isolada, por exemplo, os nomes das letras, as correspondências grafema-fonema, a escrita de palavras. Outros trabalhos descrevem práticas semelhantes (Taylor, Pearson, Clark & Walpole, 2000; Taylor, Peterson, Pearson & Rodriguez, 2002; Wharton-McDonald, Pressley & Hampston 1998).

Na senda dos trabalhos referidos anteriormente Pressley et al. (2001) contrastaram as práticas de ensino de professores eficazes com as práticas de professores com resultados mais modestos. Para o efeito foram constituídos 15 pares de professores e as suas aulas observadas durante aproximadamente 30 horas. Os dados recolhidos foram complementados com entrevistas individuais. Com base na análise dos dados, Pressley et al. (2001) identificaram um conjunto de características

que distingue as práticas de ensino dos professores eficazes. Concretamente, estas práticas envolviam o ensino de estratégias múltiplas para a leitura de palavras, por exemplo, as correspondências entre grafemas e fonemas, identificação de partes de palavras, identificação global de palavras, utilização de imagens, utilização de informação semântica do contexto e pistas sintáticas. Estas práticas envolviam também o ensino de estratégias de compreensão, por exemplo, realizar antecipações, inferências, resumos. Os professores com práticas mais eficazes serviam frequentemente de suporte à realização das atividades em vez de assumirem a sua direção o tempo inteiro. Promoviam a autorregulação e o trabalho independente. Estas práticas eficazes realçavam o processo de escrita através da escrita pelos alunos, servindo de base ao desenvolvimento de outras atividades. Estas práticas distinguiam-se de práticas menos eficazes porque se focavam efetivamente na leitura e na escrita e não em trabalhos manuais, desenhos ou outras atividades. Por fim, os professores com práticas eficazes caracterizavam-se pela utilização de materiais de natureza diversificada para o desenvolvimento do processo de leitura e escrita.

Trabalhos mais recentes que pretenderam identificar quais as práticas que apresentam maior impacto na aprendizagem da leitura, sem a seleção prévia dos professores característica da investigação sobre as práticas de ensino eficaz, tem reforçado o conceito de *balanced teaching* referido por Pressley (2006). Efetivamente, quando os professores combinam nas suas práticas de ensino atividades focadas no código com atividades focadas no significado os alunos obtêm melhores desempenhos de leitura (McDonald Connor et al., 2009; 2011). De acordo com os autores a mobilização de diferentes aspetos da linguagem escrita permite ir ao encontro das diferentes necessidades dos alunos.

Neste contexto, o objetivo deste trabalho foi o de descrever as práticas de ensino da linguagem escrita de professores cujos alunos obtiveram bons resultados no final do 1º ano de escolaridade.

Método

Design

Trata-se de um estudo descritivo das práticas de ensino da linguagem escrita de professores com práticas conducentes ao sucesso em leitura dos seus alunos. Com o objetivo de selecionar professores que se destaquem pelos bons resultados dos seus alunos, foram selecionados por voluntariado 35 professores de escolas públicas. Duas aulas de cada professor foram observadas com recurso a uma grelha de observação. As situações observadas foram escolhidas por cada um dos professores como as mais representativas da sua forma de ensinar. Os alunos destes professores foram avaliados através de 3 provas de leitura: Leitura de palavras, decisão lexical e compreensão. Por fim, foram selecionados os 4 professores cujos alunos obtiveram melhores resultados.

Participantes

Participaram neste estudo 4 professores a lecionar no 1º ano de escolaridade. Estes foram selecionados de entre um conjunto de 35 professores de escolas públicas cujas aulas foram observadas e cujos alunos foram avaliados em leitura no final do 1º ano, no quadro de um estudo mais amplo. O critério de seleção dos professores baseou-se nos resultados obtidos pelos alunos. Os 4 professores escolhidos foram aqueles cujos alunos tiveram melhores resultados, controladas outras variáveis passíveis de influenciar os resultados dos alunos como o nível de instrução dos seus pais, a idade dos alunos e os seus níveis iniciais de leitura à

entrada para a escola. Apresenta-se na Tabela 1 as principais características dos professores.

Tabela 1. *Características dos professores participantes*

Características	Professor			
	1	2	3	4
Idade (anos)	56	56	37	49
Tempo de experiência docente (anos)	32	34	13	29
Número de alunos	20	19	24	24
Escolaridade das mães dos alunos (média em anos)	12	10	11	11

Através da Tabela 1 pode verificar-se que a idade dos professores encontra-se compreendida entre os 37 e os 56 anos de idade. O tempo de experiência docente varia entre os 13 e os 34 anos. As turmas destes professores são de dimensão aproximada (entre 19 a 24 alunos). Por fim, todas estas turmas pertencem a meios socioeconómicos diversificados com a escolaridade média das mães próxima dos 11 anos de escola.

Instrumento

Foi adaptada uma grelha de observação desenvolvida por McDonald Connor et al. (2009) e McDonald Connor et al. (2011). Foram considerados três aspetos: os materiais utilizados, a organização/gestão das atividades e os conteúdos trabalhados. Foram 6 os materiais codificados: o manual, fichas, livros infantis, textos dos alunos, textos controlados do ponto de vista das correspondências grafema-fonema e a ausência de material.

Relativamente à organização/gestão das atividades foram consideradas 4 categorias: a) o trabalho em turma com gestão do professor. Por exemplo a turma inteira está a trabalhar/aprender em conjunto e a responsabilidade da atividade é

exclusivamente do professor; b) o trabalho em turma com gestão partilhada entre professor e alunos, onde existe uma interação entre professor e alunos e as participações dos alunos são consideradas no desenrolar da atividade. Por exemplo, reescrita coletiva de um texto ou questões ao autor de um texto; c) trabalho individual com apoio do professor. Por exemplo, o professor movimenta-se de aluno em aluno a apoiar no trabalho; e d) trabalho individual sem apoio. Por exemplo, o professor encontra-se a fazer outra atividade.

No que diz respeito aos conteúdos trabalhados foram consideradas 11 categorias. As categorias consideradas foram as correspondências grafema-fonema (relação entre letras e sons), a descodificação de palavras (leitura de palavras individuais), codificação de palavras (escrita de palavras individuais), leitura repetida de textos (vários alunos leem o mesmo texto), cópias/ditados (cópia ou ditado de textos aos alunos), convenções de escrita (elementos paratextuais, objetivos e estrutura de diferentes géneros textuais), vocabulário (enriquecer o vocabulário), compreensão (estimular a compreensão do significado de um texto), leitura de textos, escrita de textos e organização de palavras/frases (ordenar palavras ou frases para construir um texto com sentido).

As observações foram codificadas por dois juízes independentes. O acordo entre observadores para todas as dimensões revelou um score fiável e aceitável (Materiais=91%; Organização/gestão das atividades=87%; Conteúdos trabalhados=88%). Em caso de desacordo a codificação era discutida até se chegar a um consenso.

Procedimento

Para caracterizar as práticas de ensino destes 4 professores foram observadas duas aulas de cada professor com a duração de 60 minutos/aula. As observações

seguiram um procedimento utilizado em pesquisas anteriores (Amendum et al., 2009; Taylor et al., 2000) com algumas modificações. De 2 em 2 minutos era registada a atividade que estava a ser desenvolvida, sendo esta a atividade codificada. Com o objetivo de contextualizar as atividades desenvolvidas, durante os dois minutos que antecedem o momento codificado o investigador descrevia detalhadamente o que estava a acontecer na sala de aula (incluindo, sempre que possível, o que o professor e os alunos diziam).

Resultados

Apresenta-se na Tabela 2 o conteúdo das práticas observadas para os 4 professores. Por motivos de economia de espaço as práticas dos professores serão agrupadas sabendo que o perfil coletivo é semelhante ao perfil individual de cada professor.

Tabela 2. *Frequência das práticas observadas*

Práticas dos professores (N=4)			
Código	Freq.	Significado	Freq.
Correspondência grafema-fonema	47	Convenções de Escrita	6
Descodificação de palavras	9	Vocabulário	6
Codificação de palavras	19	Compreensão	34
Leitura repetida de frases/textos	4	Leitura de textos	25
Cópias/ditados	32	Escrita de textos	38
		Organizar palavras/frases	8
Total	111	Total	117

Através da análise dos dados da Tabela 2 é possível verificar que as práticas destes professores revelam um equilíbrio entre atividades centradas no código e atividades centradas no significado. As atividades mais representadas

relativamente ao código são as correspondências grafema-fonema, a codificação de palavras a as cópias/ditados (verificada em todos os professores). Relativamente ao significado as atividades com maior expressão são a escrita e a leitura de textos e a compreensão (verificada em todos os professores). Verificou-se igualmente um equilíbrio entre atividades centradas na leitura e na escrita de textos, com uma superioridade das atividades de escrita (verificada em 3 dos 4 professores). Sublinha-se a elevada frequência com que estes professores realizavam trabalho de compreensão de textos (verificada em 3 dos 4 professores), por exemplo através do reconto de uma história ou de perguntas sobre um texto. Um bom exemplo deste equilíbrio é o trabalho de um professor que utilizou um livro infantil para trabalhar os diferentes sons do s. Inicia o seu trabalho com a codificação e descodificação de palavras, passa para a leitura de um livro infantil (antecipação da história pela capa e resumo pelos alunos que já conheciam a história), e terminar com a reescrita coletiva da mesma história. Ao longo deste processo foram analisadas as correspondências grafema-fonema que estavam a ser trabalhadas.

Apresenta-se na Tabela 3 a frequência dos materiais utilizados por estes 4 professores. Cada professor utilizou pelo menos 2 suportes diferentes durante as aulas observadas.

Tabela 3. *Frequência dos materiais utilizados*

Materiais	Frequência
Manual	42
Fichas	62
Livros infantis	21
Textos dos alunos	71
Textos controlados	10
Ausência de material	22

De acordo com os dados da Tabela 3 pode referir-se que estes professores mobilizam materiais diversificados como meios de suporte à leitura e escrita. Sublinham-se em particular as frequências elevadas de utilização dos textos dos alunos, utilizados por todos os professores, das fichas, utilizadas por 3 dos 4 professores, e do manual, utilizado por 2 dos 4 professores. Por exemplo, numa mesma sessão um professor pediu aos alunos para escreverem uma história a partir de um texto que tinham lido seguido de uma ficha para organizar palavras para construir frases e sílabas para construir palavras.

Por fim, apresenta-se na Tabela 4 a frequência da organização/gestão do grupo realizada por estes 4 professores. Cada professor utilizou 3 formas diferentes de organização/gestão durante as sessões observadas.

Tabela 4. Frequência da organização/gestão do grupo

Organização/gestão	Frequência
Turma – Professor	129
Turma – Partilhada	37
Individual com apoio	46
Individual sem apoio	16

As frequências presentes na Tabela 4 informam, à semelhança dos materiais utilizados, que existe uma diversidade dos modos de organização do grupo para trabalhar. A análise dos dados permite verificar a existência de uma maior expressão do trabalho em turma com gestão do professor (verificada em 3 dos 4 professores), seguido da organização em turma com gestão partilhada entre professor e alunos (verificada em 3 dos 4 professores), seguido do trabalho individual com apoio do professor (verificada em 3 dos 4 professores), e por fim, o trabalho individual sem apoio do professor (verificado em 2 dos 4 professores). Um exemplo

desta diversidade é o professor que numa sessão explica uma determinada correspondência grafema-fonema, lê uma história e faz perguntas aos alunos sobre a história, existe um momento de escrita coletiva a partir da história, e termina com a evolução da escrita coletiva para escrita individual onde o professor se desloca pela sala a apoiar o processo de escrita dos alunos.

Discussão

O objetivo deste trabalho foi o de descrever as práticas de ensino da linguagem escrita de professores cujos alunos obtiveram bons resultados no final do 1º ano de escolaridade. A análise das práticas dos professores selecionados indica que, na linha do que foi dito por outros autores (e.g., McDonald Connor et al., 2009, 2011; Pressley, 2006; Taylor et al., 2000), conjugar o ensino das correspondências grafema-fonema com a leitura e a escrita de textos, favorece o desenvolvimento da leitura no início da escolaridade. Esta combinação de atividades poderá facilitar o estabelecimento de relações entre os diferentes níveis de conhecimento (letra, palavra, frase e texto) reduzindo a complexidade da linguagem escrita e favorecendo a sua aquisição. Efetivamente, a atividade de leitura requer uma pluralidade de saberes, conhecimentos e capacidades. A sua aprendizagem implica portanto que eles sejam ensinados, praticados e desenvolvidos em sala de aula.

Esta conceção, materializada na literatura como *balanced teaching*, tem sido suportada por uma ampla pesquisa que tem demonstrando os seus bons resultados (e.g., Pressley, 2006; Pressley et al., 1996; Pressley et al., 2001; Wharton-McDonald et al., 1998). Ela representa para os alunos um duplo benefício: os alunos beneficiam por um lado de ambientes ricos em materiais escritos e de experiências

de leitura e escrita de textos e, por outro, podem aprender e sistematizar as regras das correspondências entre grafemas e fonemas tão importantes no desenvolvimento inicial de leitura. Ou ainda, de acordo com McDonald Connor et al. (2011), a conjugação de práticas centradas no código com práticas centradas no significado possibilita uma interação positiva com as necessidades dos diferentes alunos.

Face a estes resultados revela-se a importância do ensino das correspondências grafema-fonema no primeiro ano de escolaridade. Porém, este ensino deve considerar as diferenças individuais e ser desenvolvido a partir de atividades significativas para os alunos, nomeadamente através da leitura e da escrita de textos. Vários autores têm descrito este ensino (código e significado) como o elemento chave do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita (e.g., McDonald Connor et al., 2011; Pressley et al., 2001; Pressley, 2006; Snow & Juel, 2005).

Importa ainda referir o equilíbrio entre atividades de leitura e atividades de escrita característico das práticas de professores eficazes (e.g. Pressley, 2006; Taylor et al., 2000). Em particular as atividades de produção escrita parecem assumir-se como fundamentais no desenvolvimento da linguagem escrita dos alunos (Pressley, et al., 2001; Taylor et al., 2002).

A análise das práticas destes professores revelou a mobilização de formas diferenciadas de agrupar os alunos para trabalhar. Efetivamente, à semelhança de estudos anteriores (e.g. Pressley et al., 1996, 2001) estes professores não se limitavam a assumir a direção do grupo durante todo o tempo. Apesar desta forma de organização/gestão ter uma expressão significativa, provavelmente por se tratarem de turmas de 1º ano de escolaridade onde os alunos iniciam a sua conquista de autonomia, estes professores partilhavam frequentemente a gestão das atividades

com a turma e ainda propunham a realização de trabalho individual na maioria das vezes com o apoio do professor. Estas diferentes formas de trabalhar permitiam por um lado que o professor assegurasse o ensino explícito de determinadas competências a todo o grupo, e por outro, um apoio diferenciado aos diferentes alunos, em particular aqueles que mais necessitam. Por outras palavras, estes professores promovem a autonomia e a autorregulação dos alunos na realização do trabalho escolar, disponibilizando o seu apoio na realização das tarefas.

Por fim, a utilização de materiais de suporte à leitura e à escrita de natureza diversificada é também um traço característico destes professores. À semelhança de outros estudos (e.g. McDonald Connor et al., 2011), estes professores mobilizavam materiais diferentes de acordo com os seus objetivos. Esta diversidade possibilitava ainda aos alunos a assimilação das componentes da linguagem escrita, mas também das características de diferentes tipos de escritos.

Importa referir que a análise destas práticas foi realizado apenas com 4 professores e com duas sessões de observação. Seria interessante desenvolver um trabalho de observação sistemático, aumentando o número de professores e o número de observações ao longo do ano letivo. Algumas práticas retratadas na literatura como características de um ensino eficaz, por exemplo a realização de trabalho de grupo ou pares (Rayner et al., 2001) não foi observada. O que se poderá dever ao facto do número limitado de observações ou por outro lado por não ser diferenciadora das práticas dos professores com bons resultados.

Referências

- Amendum, S. L., Yongmei, L., Hall, L. A., Fitzgerald, J., Creamer, K. H., Head-Reeves, D. M., & Hollingsworth, H. L. (2009). Which reading lesson instruction characteristics matter for early reading achievement? *Reading Psychology, 30*(2), 119-147.
- Byrne, B. (2005). Theories of learning to read. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 104-119). Malden: Blackwell Publishing.

- Chall, J. S. (1967). *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw-Hill.
- Connelly, V., Johnston, R., & Thompson, G. (2001). The effect of phonics instruction on the reading comprehension of beginning readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14(5-6), 423-57.
- Dahl, K. L., & Scharer, P. L. (2000). Phonics teaching and learning in whole language classrooms: New evidence from research. *Reading Teacher*, 53(7), 584-594.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Mehta, P., & Schatschneider, C. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 37-55.
- Foorman, B. R., Schatschneider, C., Eakin, M. N., Fletcher, J. M., Moats, L. C., & Francis, D. J. (2006). The impact of instructional practices in grades 1 and 2 on reading and spelling achievement in high poverty schools. *Contemporary Educational Psychology*, 31(1), 1-29.
- Hatcher, P. J., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2004). Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 45(2), 338-358.
- McDonald Connor, C. J., Morrison, F. J., Schatschneider, C., Toste, J. R., Lundblom, E., Crowe, E. C., & Fishman, B. (2011). Effective classroom instruction: Implications of child characteristics by reading instruction interactions on first graders' word reading achievement. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(3), 173-207.
- McDonald Connor, C. J., Piasta, B. S., Fishman, B., Morrison, F.J., Glasney, S., Schatschneider, C.,... Underwood, P. (2009b). Individualizing student instruction precisely: Effects of child × instruction interactions on first Graders' literacy development. *Child Development*, 80(1), 77-100.
- Ministério da Educação e Ciência. (2012). *Prova de aferição de língua portuguesa do 1.º ciclo: Relatório nacional de 2012*. Lisboa: GAVE.
- Muijs, D. (2006). Measuring Teacher Effectiveness: Some Methodological Reflections. *Educational Research & Evaluation*, 12(1), 53-74.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Pressley, M., Rankin, J., & Yokoi, L. (1996). A survey of instructional practices of primary teachers nominated as effective in promoting literacy. *Elementary School Journal*, 96, 363-384.
- 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.
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., & Seidenberg, M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest*, 2(2), 31-74.
- Snow, C. E., & Juel, C. (2005). Teaching children to read: What do we know about how to do it? In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 501-520). Malden: Blackwell Publishing.
- Taylor, B. M., Pearson, P., Clark, K., & Walpole, S. (2000). Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary-grade reading instruction in low-income schools. *Elementary School Journal*, 101(2), 121-65.
- Taylor, B. M., Peterson, D. S., Pearson, P. D., & Rodriguez, M. C. (2002). Looking inside classrooms: Reflecting on the "how" as well as the "what" in effective reading instruction. *The Reading Teacher*, 56(3), 270-279.
- Wharton-McDonald, R., Pressley, M., & Hampston, J. (1998). Literacy instruction in nine first-grade classrooms: Teacher characteristics and student achievement. *Elementary School Journal*, 99(2), 101-28.