

Como estão os professores dos primeiros anos de escolaridade, em Portugal, a ser preparados para o ensino da leitura e da escrita?

How are early years teachers in Portugal being prepared to teach reading and writing?

Comment les enseignants de la petite enfance au Portugal sont-ils préparés à l'enseignement de la lecture et de l'écriture?

Isabel Leite^{a*}, Gina C. Lemos^b, Fátima Sousa-Pereira^{c,d}, & Carlinda Leite^d

^aDepartamento de Psicologia, Universidade de Évora, Évora, Portugal.

^bCentro de Investigação em Educação e Formação, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, Portugal.

^cEscola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo, Portugal.

^dCentro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Resumo

O ensino da leitura e escrita exige professores adequadamente preparados. Sendo da responsabilidade das instituições do ensino superior a formação dos professores, espera-se que ela tenha a qualidade desejada e seja assegurada por professores com investigação neste domínio. Realizou-se um estudo para conhecer que formação estão a ter os futuros professores para ensinar a ler e a escrever e que perfil de investigação têm os professores do ensino superior que a asseguram. Foram analisados os planos de estudo dos cursos de formação para a docência no 1.º ciclo do ensino básico, as fichas das unidades curriculares de formação na área de docência e de didáticas específicas associadas ao Português, à leitura e à escrita, e as fichas de *curriculum vitae* dos respetivos docentes. Entrevistaram-se diretores de curso e professores. Concluiu-se que existiam cursos que não contemplavam um estudo completo da linguagem e da língua, a relação entre a linguagem oral e a escrita, assim como as características do código ortográfico do português. Várias dimensões do ensino apontadas pela investigação científica em Educação e em Psicolinguística como relevantes não eram consideradas. Os formadores dos futuros professores tinham investigação escassa, pouco focada no Português, leitura e escrita, e baixa publicação em revistas indexadas.

Palavras-chave: estrutura da linguagem, sistema de escrita e ortografia, leitura e escrita, formação de professores, investigação e formação

Abstract

The teaching of reading and writing requires teachers who are adequately prepared. Higher education institutions provide teacher training and are responsible for pursuing the desired quality. The aim of the current study was two-fold: it examined how prospective teachers are trained to teach reading and writing and analysed the research experience of the higher education staff that provide this training. We examined the teacher preparation curricula

* Correspondência: imss@uevora.pt; ijasantossilva@gmail.com

offered by Portuguese institutions and the course topics that focused on Portuguese reading and writing acquisition. Interviews were conducted with 25 professors who either oversaw the teacher training programs or assisted in instructing some of these courses. Overall, teacher education and training programs lacked a thorough and comprehensive examination of the language. There was no evidence of study of the relation between oral and written language, as well as of the distinctive features of the Portuguese orthographic code. Some relevant scientific research in education and psycholinguistics was absent. Lastly, there was a dearth of research to support education and training: the number of published papers devoted to the study of Portuguese, reading and writing was low.

Keywords: language structure, writing system and orthography, reading and writing, teacher training, research and teaching

Résumé

Pour enseigner la lecture et l'écriture, il est nécessaire d'avoir des enseignants suffisamment qualifiés. Il incombe aux établissements d'enseignement supérieur d'assurer la formation des enseignants et de garantir la qualité souhaitée. La recherche a été menée dans deux buts: étudier la façon dont les futurs enseignants sont éduqués pour enseigner la lecture et l'écriture et analyser l'expérience de recherche du personnel de l'enseignement supérieur qui offre cette formation. Les programmes de formation des enseignants proposés par les institutions portugaises ont été analysés, ainsi que le curriculum vitae des enseignants concernés. Directeurs de cours et enseignants ont également été interrogés. L'étude a conclu que certains cours n'incluaient pas une étude complète du langage et de la langue, ni la relation entre la langue orale et la langue écrite, ainsi que des caractéristiques du code orthographique portugais. Diverses dimensions de l'enseignement identifiées par la recherche scientifique en éducation et en psycholinguistique comme pertinentes n'ont pas été prises en compte.

Mots-clés: structure du langage, système d'écriture et orthographe, lecture et écriture, formation des enseignants, recherche et enseignement

Introdução

Este artigo tem por base o estudo *Como estão a ser preparados os futuros professores para o ensino da leitura e da escrita*¹, e partiu do princípio de que os professores são melhor sucedidos nos processos de ensino, quando têm o domínio dos conteúdos a ensinar e as competências pedagógicas para o fazer (e.g., Coe et al., 2014; Conselho Nacional de Educação, 2019; Darling-Hammond, 2021; European Commission, 2014; OECD, 2019). Sendo da responsabilidade das instituições do ensino superior (IES) assegurar uma formação de qualidade, é necessário que os formadores atualizem os seus conhecimentos através de processos que contribuam para a construção de novos conhecimentos. Esta é a missão do ensino superior e que justifica a relação ensino-investigação (Magalhães, 2006; Obwegen & Papadopoulos, 2016). Tendo estas ideias por referência, e reconhecendo a importância das habilidades de leitura e escrita para a aprendizagem, procurou-se conhecer como estão a ser preparados os professores do 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB) para o ensino da leitura e da escrita. Orientado por este objetivo, o presente estudo propôs-se responder às questões: Que formação para o ensino da leitura e da escrita estão a ter os futuros professores? Que perfil de investigação têm os professores do ensino superior que asseguram a sua formação?

¹ https://www.edulog.pt/investigacao_projeto/13

A importância da leitura e da escrita

Uma das aprendizagens escolares fundamentais é a da leitura e da escrita. É o domínio e a automatização dos mecanismos implicados na identificação das palavras escritas, i.e., da leitura, e na escrita das palavras, que permitem ao leitor a aquisição de conhecimentos, bem como o desenvolvimento da capacidade de expressão através da escrita. Estas capacidades de ler e escrever constituem-se como a base para o desenvolvimento da literacia, um conceito mais lato que remete para a capacidade de utilizar a leitura e escrita para o desenvolvimento pessoal e realização do potencial de cada um, conhecimento geral acerca do mundo e riqueza cultural (Montoya, 2017). Baixos níveis de literacia têm consequências ao nível pessoal, familiar e social. Estudantes com desempenhos fracos em leitura estão em maior risco de abandonar a escola precocemente (OECD, 2016). De um modo geral, adultos com baixos níveis de literacia têm menor probabilidade de conseguirem empregos bem remunerados e gratificantes, enfrentam um risco acrescido de pobreza e exclusão social (Portela, 2015), têm mais dificuldade em apoiar o percurso escolar dos filhos e valorizam menos a educação (Amaral et al., 2016). Baixos níveis de literacia têm igualmente efeitos no desenvolvimento social e económico dos países (Hanushek & Woessmann, 2011).

Resultados dos estudos internacionais PIRLS e PISA (Lourenço et al., 2019; Mullis et al., 2023) mostram que um em quatro-cinco jovens portugueses durante o Ensino Básico não alcançaram um nível elementar de leitura. No PIRLS, a percentagem de alunos com um desempenho abaixo do nível intermédio foi, em 2021, 25%. No PISA, em 2022, 23% dos jovens tiveram resultados abaixo do nível 2, o nível necessário à participação nas sociedades modernas.

A possibilidade de os jovens com fracos desempenhos melhorarem à medida que avançam para a idade adulta é reduzida. É o que sugere a análise da relação entre os resultados no PISA e os resultados no PIAAC (Gustafsson, 2016). Em 20 países, as diferenças de desempenho no PIAAC estavam fortemente relacionadas com as diferenças no PISA ($r = 0.70$). A correlação manteve-se mesmo quando se introduziram como variáveis de controle o nível de ensino alcançado ($\beta = 0.55$) e o desenvolvimento social-cultural do país ($\beta = 0.48$)

Com o objetivo de melhorar os níveis de literacia, diversos países têm proposto políticas educativas e práticas de ensino orientadas pela evidência (e.g., EUA, França, Reino Unido, Austrália). Estima-se que a incidência de dificuldades de leitura possa ser reduzida para 2–10% se o ensino se apoiar no conhecimento científico (e.g., Torgesen, 2005, cit. por Walsh et al., 2006). A conceção de que a ação deve estar orientada por evidências científicas tem implicações a diversos níveis, nomeadamente no estímulo à própria investigação e na transferência desse conhecimento para a formação de professores.

Conhecimentos e competências pedagógicas indispensáveis ao ensino da leitura e escrita

A literatura tem apontado a importância de conhecimentos e de competências pedagógicas para um

ensino adequado da leitura e escrita nas fases iniciais da sua aprendizagem, i.e., quando se ensinam os mecanismos básicos que suportam estas duas habilidades. No caso da leitura, destaca-se o exercício da consciência fonémica no contexto da aprendizagem da leitura e da escrita, o conhecimento fónico (i.e., o ensino das correspondências fonema-grafema), a fluência de leitura, o vocabulário e a compreensão da leitura (e.g., National Reading Panel, 2000; para uma revisão, ver Castles et al., 2018). O estudo de meta-análise produzido pelo *National Reading Panel* (2000) pôs em evidência que a aprendizagem da leitura é beneficiada pelo ensino explícito das correspondências fonema-grafema do código, independentemente do tipo de abordagem subjacente a este método:

Findings provided solid support for the conclusion that systematic phonics instruction makes a bigger contribution to children's growth in reading than alternative programs providing unsystematic or no phonics instruction (...) The conclusion supported by these findings is that various types of systematic phonics approaches are significantly more effective than non-phonics approaches in promoting substantial growth in reading. (pp. 92–93)

No que respeita ao ensino da escrita são apontados processos e conhecimentos comuns à leitura, que se reforçam com o ensino combinado das duas habilidades, como é o caso da consciência fonémica, do conhecimento fónico e do conhecimento da ortografia das palavras escritas. O sucesso da aprendizagem da leitura e da qualidade da escrita (a escrita à mão e processos de ordem superior, como o planeamento, a textualização e a revisão do texto escrito), são ampliados quando combinados (ver Graham et al., 2015).

Naturalmente, a capacidade de compreensão da leitura, o desenvolvimento de um sentido crítico, a aquisição de conhecimentos diversos, assim como o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita, não se esgotam na aprendizagem dos mecanismos específicos da leitura e escrita. Dependem também de atividades que beneficiem do conhecimento produzido por diferentes áreas disciplinares e da riqueza de experiências culturais vividas no contexto pedagógico da sala de aula e de ambientes indispensáveis a um clima favorável ao desenvolvimento integral da criança.

Nos processos de ensino da leitura e da escrita, a literatura tem evidenciado a importância de o professor, que vai ensinar a ler e a escrever, ter o domínio da língua, do sistema de escrita e das características do código ortográfico (Hudson et al., 2021; Moats, 2020; Seidenberg et al., 2020). Estudos que investigaram efeitos da formação de professores mostraram que ela não só contribuiu para um maior conhecimento, como teve impacto na qualidade dos processos de ensino. Os professores formados tiveram progressos significativos no domínio das características da língua e do código ortográfico (e.g., McCutchen et al., 2002), das habilidades de consciência fonémica, do conhecimento fónico e da consciência morfológica (e.g., Spear-Swerling & Brucker, 2004). Quando a formação foi acompanhada de oportunidades de aplicação do conhecimento à prática de ensino, a evolução do conhecimento e competências pedagógicas foi ainda mais acentuada (e.g., Englert et al., 2020; Spear-Swerling & Brucker, 2004). Os professores que dominavam melhor as características da língua e que tinham compreendido as implicações pedagógicas do conhecimento científico sobre a leitura e a escrita eram os que tinham processos de ensino mais adequados e que

selecionavam melhores exemplos e materiais (e.g., McCutchen et al., 2002). O conhecimento e competências pedagógicas adquiridas durante a formação tiveram também consequências positivas no desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos (e.g., Englert et al., 2020; McCutchen et al., 2002).

Este conjunto de dados põe em evidência a importância de integrar nos currículos dos cursos de formação de futuros professores um estudo aprofundado da língua, assim como do conhecimento que tem sido produzido sobre processos adequados de ensinar a ler e a escrever. Realça também a importância de os futuros professores aprenderem com formadores que estudam e investigam processos de ensino e de aprendizagem da leitura e escrita. É esse envolvimento com a investigação que permite o acesso a um conhecimento alargado, profundo e atual.

Investigar para ensinar: algumas reflexões sobre a sua importância na formação de professores

Reconhecendo que compete ao ensino superior assegurar uma formação de elevada qualidade, onde os futuros professores aprendam a realizar diagnósticos das características dos alunos a quem querem ensinar e dos efeitos gerados pelas estratégias seguidas, espera-se que, durante a formação, vivenciem situações de estreita relação ensino-investigação. Estudos vários (Cao et al., 2021; Cochran-Smith et al., 2020; Czerniawski et al., 2017; Griffiths et al., 2014) têm mostrado que estas condições têm mais probabilidade de ocorrer quando os formadores de professores têm perfis de investigação associados a processos didáticos. Nestes casos, durante a formação são oferecidos ambientes de aprendizagem em que os estudantes / futuros professores desenvolvem competências para ensinar com investigação (C. Leite, 2019; C. Leite, Marinho et al., 2023).

Esta competência está em linha com políticas de educação que reconhecem os professores como agentes de decisão curricular (Biesta & Tedder, 2006; Melo et al., 2023; Priestley et al., 2015; Santos & Leite, 2020), e com orientações que apontam para uma aprendizagem “transformativa” (C. Leite et al., 2022; Michel et al., 2020), isto é, que rompe com processos de ensino orientados para a mera transmissão de informações.

A relação ensino-investigação, no que à formação de professores diz respeito, implica a vivência de situações em que os futuros professores fundamentem decisões mais adequadas do ponto de vista pedagógico e didático a partir da investigação que realizam. No caso específico da preparação para o ensino da leitura e da escrita, esta perspetiva implica que se aprenda a diagnosticar os pontos de partida dos alunos e a interpretar/investigar os efeitos dos processos de ensino-aprendizagem seguidos.

A ideia de os professores serem investigadores da sua própria prática não é nova. Nos anos 80 do séc. XX, Stenhouse (1987) defendia que, quando os professores investigam a forma como ensinam e o que ela gera obtêm conhecimento sobre o que devem fazer para introduzir mudanças e melhorias. É neste sentido que tem sido proposta a estreita relação entre ensino e investigação na formação de professores, trazendo a profissão para essa formação (Nóvoa, 2019).

Formar professores recorrendo à relação ensino-investigação prepara-os para refletirem sobre as suas

práticas docentes, para as monitorizarem e para encontrarem meios de continuamente as melhorarem (Böttcher-Oschmann et al., 2021; McCartney et al., 2018). É esta ideia que justifica estudar a relação ensino-investigação, assim como as condições para a concretizar, quando se analisa a formação de professores. Reconhecendo a indissociabilidade ensino-investigação (C. Leite, 2019; C. Leite, Sousa-Pereira et al., 2023; Lopes et al., 2014) é importante que a formação de professores proporcione vivências que prepare os estudantes / futuros professores para se envolverem em comunidades de investigação sobre a própria prática docente (ver Agud & Ion, 2019; Gutman, 2021; C. Leite & Sousa-Pereira, 2022; Orland-Barak, 2017).

Procedimentos de investigação

A identificação dos cursos foi feita por análise da plataforma da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). Selecionearam-se os cursos de licenciatura em Educação Básica (LEB) e os mestrados de habilitação profissional para a docência no 1.º CEB, dos subsistemas universitário e politécnico, públicos e privados, acreditados pela A3ES, em funcionamento em 2019/2020. Como alguns cursos de formação para a docência no 1.º CEB são organizados para uma formação que assegura a profissionalização para a Educação Pré-Escolar e a docência no 1.º CEB ou para a docência no 1.º CEB e no 2.º CEB (em Português/HGP ou em Mat/CN, cf. D.L. nº 79/2014), foram também analisados esses cursos. Identificaram-se 29 cursos de LEB (7 do subsistema universitário e 13 do subsistema politécnico, ambos de IES públicas; 9 cursos de IES privadas) e 56 cursos de mestrado de habilitação profissional para a docência (12 do subsistema universitário e 30 do subsistema politécnico, de IES públicas; 14 de IES privadas).

Contactou-se a A3ES e consultaram-se as páginas da internet das IES para aceder às Fichas de Unidade Curricular (FUC). Quando as FUC não estavam disponíveis, ou estavam apenas parcialmente, as instituições foram convidadas a colaborar. No total, colaboraram 22 instituições (18 em 20 das IES públicas e 4 em 8 das IES privadas). Analisaram-se 20 licenciaturas e 40 mestrados de IES públicas (Universidades e Institutos Politécnicos) e 5 licenciaturas e 7 mestrados de IES privadas.

As UC e as respetivas FUC foram selecionadas a partir da análise dos planos de estudo dos cursos identificados. Das UC identificadas na componente de Formação na Área de Docência, foram analisadas as relacionadas com o estudo da estrutura da linguagem e da língua portuguesa (FAD, n=111); das UC da componente de Didáticas Específicas, foram analisadas as associadas ao ensino do Português, leitura e escrita (DE, n=95). Destas UC, analisaram-se apenas as obrigatórias, e excluíram-se as relacionadas com: educação em creche e jardim de infância; 2.º CEB; outras áreas de conteúdo; contextos não-formais de educação, extraescolares, socioeducativos e não-escolares; metodologias de investigação; escrita académica; multiculturalidade; princípios gerais da Didática; Teoria e desenvolvimento curricular; História e fundamentos da Educação; Teorias da Educação.

Na análise documental das FUC foram estudados objetivos, conteúdos programáticos e bibliografia. Considerou-se assegurado um componente sempre que, no conjunto das UC do curso, estivesse explícito

em pelo menos uma das UC. Calculou-se a percentagem de cursos que aborda os componentes apontados na literatura como sendo importantes para um ensino adequado da leitura e da escrita: sobre o estudo da linguagem e da língua (fonética, fonologia, morfologia, ortografia, semântica, sintaxe e estrutura de diferentes tipologias textuais); sobre o ensino da leitura (consciência fonémica, conhecimento fónico, fluência, vocabulário, compreensão da leitura), sobre o ensino da escrita (escrita à mão e ortografia; processo de escrita).

O estudo relativo ao perfil de investigação dos formadores dos futuros professores envolveu a identificação dos docentes associados às UC selecionadas e a análise das fichas de *Curriculum Vitae* (CV) disponibilizadas pela A3ES, após anonimização. Identificaram-se 184 docentes de ambos os subsistemas, de IES públicas e privadas: 104 docentes associados às UC da licenciatura e 80 associados às UC dos mestrados.

A análise das fichas de CV focou os seguintes aspectos: i) atividades e produtos de investigação e divulgação relacionados com o estudo da linguagem, ou das características da língua, com a leitura e escrita ou com o seu ensino-aprendizagem; ii) pertença a Centros de Investigação na área dos cursos ou a outros centros com linhas de pesquisa neste âmbito.

A análise documental foi complementada por estudos de caso, com entrevistas semiestruturadas a coordenadores /diretores de curso e professores que asseguravam as UC. Na seleção dos casos seguiram-se os critérios: IES públicas e privadas; subsistemas universitário e politécnico; distintas zonas geográficas (norte, centro, sul, litoral, interior). Selecionaram-se três universidades e três politécnicos públicos e duas instituições privadas. Entrevistaram-se 25 docentes: 13 coordenadores de curso (6 asseguravam uma ou mais UC) e 12 docentes. A maioria dos entrevistados assegurava mais do que uma UC da licenciatura e de mestrado. As entrevistas realizaram-se *online*, em fevereiro e março de 2022, e foram gravadas com consentimento informado. Os discursos foram transcritos e interpretados por análise de conteúdo (Bardin, 2011; Mayring, 2019).

Apresentação e discussão de dados do estudo

Tendo por referência as perguntas de investigação, os dados são organizados nos seguintes tópicos: Formação para o ensino da leitura e da escrita; Perfil de investigação dos professores do ensino superior que asseguram a formação.

Formação para o ensino da leitura e da escrita

Os dados relativos à preparação para o ensino da leitura e da escrita são sistematizados em torno dos eixos: conhecimento da linguagem e da língua; conhecimentos e competências pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita.

Conhecimento da linguagem e da língua

A maioria dos conteúdos associados ao estudo da linguagem e da língua foi encontrada nas UC de Formação na Área da Docência (e.g., Fonética e Morfologia do Português; Semântica e Pragmática do Português; Português I; Aquisição da Linguagem). Entre estas UC encontraram-se algumas relacionadas com o conhecimento literário (e.g., Literatura para a Infância; Literatura e Formação de Leitores).

A análise das FUC, no que às dimensões do conhecimento linguístico diz respeito, mostrou que a maioria dos cursos LEB, tanto das IES públicas (85%), como das privadas (100%), tinham explícitas quase todas as dimensões. Ainda assim, é de assinalar que, de entre os cursos do subsistema público, apenas 20% asseguravam a totalidade – Fonética, Fonologia, Morfologia, Ortografia, Semântica e Sintaxe e estrutura do discurso/texto –, e 20% focavam apenas duas ou menos de duas. No subsistema privado, dos cinco cursos de LEB, três tinham explícitas todas as dimensões do estudo da língua e dois cobriam quatro ou cinco das seis. A maioria dos cursos de mestrado, de ambos os subsistemas, não integrava o estudo da linguagem e da língua portuguesa. Ou seja, em grande parte das instituições este conhecimento era assegurado na licenciatura. Trata-se de uma opção de organização dos planos de estudo que reflete o reconhecimento de que a formação em linguística tem um valor fundacional na preparação para o ensino da leitura e da escrita, em linha com o que é apontado na literatura (Hudson et al., 2021; Moats, 2020). O testemunho dos entrevistados sustenta esta interpretação:

Para depois, com este conhecimento, um bom conhecimento do sistema [linguístico], escolherem bons materiais ou também elaborarem os seus próprios exercícios. (docente IES pública, universitário)

Depois na Didática [da Língua Portuguesa], eles voltam a precisar de tudo... se eu estou a falar de iniciação à leitura e escrita, eu preciso que eles percebam o que é uma palavra, o que é uma sílaba (...), porque é que as sílabas complexas são um problema... porque um dos problemas da nossa ortografia são as sílabas complexas, mas é da ortografia, mas também da leitura. (docente IES pública, politécnico)

Um facto relevante que decorre desta organização dos planos de estudo: os mestrados não garantiam a compensação das lacunas do 1.º ciclo da formação. A análise da formação em continuidade de cada instituição, desde a licenciatura ao mestrado, mostrou que apenas 11% das instituições públicas e 43% das privadas compensavam nos mestrados os conteúdos omissos na licenciatura.

No que diz respeito aos sistemas de escrita, em particular o alfabeto, e às exigências que colocam à aprendizagem da leitura e escrita, nenhum dos cursos tinha evidência do seu estudo. Também não se encontrou explícito o detalhe das características do código ortográfico do português, quer no sentido da leitura, quer no sentido da escrita.

Note-se que o conhecimento da linguagem e da língua e a compreensão da natureza do sistema de escrita e das características do código ortográfico (tanto no sentido da leitura, como da escrita) são fundamentais para ensinar adequadamente a ler e a escrever (Moats, 2020). Esse conhecimento proporciona aos estudantes / futuros professores competências relacionadas com o uso dos símbolos do sistema de escrita

para representar a fala (e.g., McCutchen et al., 2002). No caso do português europeu, uma língua que utiliza um sistema de escrita alfabético, as letras (conjuntos de letras ou letras com diacríticos), i.e., os grafemas, representam as unidades fonémicas da fala. Conhecendo os desafios colocados pela língua e pela ortografia, o futuro professor terá mais facilidade em explicar conceitos, selecionar ou construir materiais pedagógicos e adequar o ensino à etapa de aprendizagem (Moats, 2020; Seidenberg et al., 2020). Este conhecimento linguístico é também importante para entender o ritmo de aprendizagem, interpretar o desempenho e compreender os erros dos alunos (Moats, 2020).

Nas entrevistas realizadas foi sublinhada a importância da aplicação à prática pedagógica destes conhecimentos:

Eles têm a oportunidade de ver como é que se concretiza, claro que não tanto quanto seria desejável, mas pelo menos em algumas UC tentamos sempre levar materiais autênticos, produções reais, que eles podem analisar... por exemplo, em textos com problemas de ortografia (...) E mesmo em relação à consciência fonológica, sintática, lexical, trazemos sempre exercícios,... eles não planificam de raiz, mas contactam com planificações que podem ser depois reproduzidas na íntegra ou adaptadas consoante o grupo que tenham à frente... veem a estrutura... o ano a que se destinam, os objetivos, os conteúdos que estão a ser trabalhados. Muitas vezes, (...) a partir da teoria com que lidam, criam materiais que depois também podem ser úteis quando estiverem num 1.º ano. (docente IES pública, politécnico).

A exploração das componentes do conhecimento linguístico presentes nas FUC e a identificação das que se encontram com menor frequência ou omissas, tanto na LEB como nos mestrados, permitiu concluir que as mais frequentes eram a morfologia, a fonologia, a sintaxe e a estrutura do discurso e do texto, encontradas em 90 a 100% das licenciaturas. A componente menos explícita, nos dois níveis de ensino, foi a ortografia, encontrada em apenas 25% dos cursos de licenciatura da oferta pública e numa ainda menor percentagem de mestrados. Uma vez mais, não se encontrou referência às diferenças entre a complexidade do código ortográfico do português na leitura *versus* na escrita. Note-se que as regras de correspondência entre grafemas e fonemas, ou seja, na leitura, são menos complexas do que as correspondências entre fonemas e grafemas na escrita (Morais, 1997), com implicações para o ensino e consequências no ritmo de aprendizagem destas habilidades (Seymour et al., 2003).

Conhecimentos e competências pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita

A maioria dos conteúdos associados às competências pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita foi encontrada nas UC de Didáticas Específicas (e.g., Didática da Língua Portuguesa; Ensino da Língua Materna). No entanto, a análise foi ampliada às UC que integram a componente de Formação na Área de Docência por se ter verificado, em alguns planos de estudo, a existência destes conteúdos. Procurou-se em todos os cursos a explicitação de cada uma das componentes do Ensino da Leitura (consciência fonémica, conhecimento fónico, fluência, vocabulário, compreensão da leitura) e do Ensino da Escrita (escrita à mão, ortografia e o processo de escrita).

A maioria, mais de 70%, dos cursos de LEB não tinha explícita nenhuma, ou tinha apenas uma, das cinco componentes identificadas como relevantes para um ensino adequado da leitura (National Reading Panel, 2000). Para o ensino da escrita, mais de 80% dos cursos de licenciatura e mestrado não tinham presente qualquer das componentes relevantes, ou tinham apenas uma (Graham et al., 2015).

Na leitura, o vocabulário e a compreensão da leitura são os componentes encontrados num maior número de cursos, ainda assim não mais do que em metade. Por outro lado, a sua abordagem não surgia acompanhada do estudo dos processos básicos que sustentam a aprendizagem da decodificação e a compreensão da leitura (a consciência fonémica, o conhecimento fónico e a fluência), nem do método de ensino que a investigação científica tem apontado como o mais adequado, o método fónico sistemático (Castles et al., 2018; National Reading Panel, 2000). Relativamente à escrita, os componentes explícitos com maior frequência foram a ortografia e o processo de produção de escrita, mas menos de metade dos cursos os tinham explícitos nas FUC. A possibilidade de estes conteúdos estarem mais presentes nos mestrados, pela sua natureza profissionalizante, não se confirmou: menos de 10% explicitava componentes que estiveram ausentes na licenciatura (LEB) que permite o acesso a estes mestrados.

Nas entrevistas, a razão apontada para a omissão destes conteúdos foi a insuficiência de tempo atribuído à didática do Português:

Na Didática do 1.º CEB, as horas não são nem de longe nem de perto aquelas que nós gostaríamos. (docente IES pública, politécnico)

O ideal de formação seria aumentar mais o tempo... os aspetos instrumentais da aquisição da língua são centrados sobre o desenvolvimento linguístico, (...) eu acabo por falar da consciência fonológica e pouco mais. (docente IES privada)

Compilaram-se as referências bibliográficas. Entre as mais frequentes encontravam-se publicações do Ministério da Educação do Programa Nacional do Ensino do Português e livros de autores/entidades nacionais. Não se encontraram artigos científicos com revisão por pares de revistas indexadas, nem livros de editoras internacionais, relacionados com os processos psicolinguísticos implicados na aprendizagem da leitura e da escrita. Em linha com Castles et al. (2018) e Seymour et al. (2003), é importante conhecer as especificidades e desafios que derivam das características da língua e do código ortográfico em que se aprende a ler e a escrever, mas também os mecanismos que são universais. No entanto, o estudo mostrou que apenas duas das publicações mais recomendadas eram de autores estrangeiros, sendo uma delas (Teberosky & Colomer, 2003) defensora de um modelo de ensino da leitura que não encontra suporte nas mais recentes evidências empíricas (ver Castles et al., 2018; Morais, 2018; National Reading Panel, 2000).

Perfil de investigação dos professores do ensino superior que asseguram a formação de futuros docentes para o ensino da leitura e da escrita

Para a caracterização do perfil de investigação dos docentes que asseguram, nestes cursos de formação inicial de professores do 1.º CEB, as UC de Português, foram considerados como principais indicadores de caracterização: ligação a Centros de Investigação (CI) e participação em projetos; publicações.

Ligaçāo a Centros de Investigação e participação em projetos

Os dados mostraram que a maioria dos docentes das IES públicas têm ligação a CI reconhecidos pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (75,7%). Esta situação ocorre, predominantemente, nas IES universitárias (87,8%), enquanto nos politécnicos a percentagem desce para 70,5%. No entanto, essa pertença, no que à área do Português diz respeito, ocorre apenas em 22%. Nas IES privadas, a ligação com CI situa-se nos 60,4%, mas é residual na área do Português (10,4%).

Apesar da ligação a CI, as referências à participação em projetos nacionais e internacionais encontradas nas Fichas de CV são muito residuais (cerca de 10% do total de docentes da licenciatura e mestrados, de IES públicas e privadas), não havendo referências a projetos que estejam relacionados com a leitura e a escrita. Esta situação, entre outros aspetos, poderá estar relacionada com o tipo de pertença aos CI, uma vez que a maior parte dos docentes não especifica o tipo de pertença (membro integrado ou colaborador). Se esses professores forem apenas membros colaboradores de CI, poderão não estar fortemente envolvidos em atividades de investigação associadas à recolha e interpretação de dados e a respetiva publicação. A ausência desta especificação não permite, por isso, saber o grau de envolvimento destes professores em atividades de investigação, nem das oportunidades que são asseguradas aos estudantes/futuros professores para conviverem com ambientes de investigação relacionada com o exercício da docência, nomeadamente com foco na leitura e da escrita. Em linha com o que foi expresso, uma aprendizagem transformativa (C. Leite et al., 2022; Michel et al., 2020) é favorecida quando os futuros professores convivem com situações que lhes permitem experienciar e desenvolver o seu poder de agência (Biesta & Tedder, 2006; Melo et al., 2023; Priestley et al., 2015; Santos & Leite, 2020), i.e., experienciarem situações de decisão curricular que os capacite para adequados processos de reconfiguração do currículo prescrito a nível nacional.

Nas entrevistas, os professores das IES que pertencem a CI referiram-se à importância que essa pertença e a participação em projetos podiam ter no impulso da investigação:

Temos um CI... alguns dos projetos que têm financiamento são precisamente nas áreas das didáticas, do currículo, e na Didática da Língua. (docente IES pública, politécnico)

Tivemos um projeto, durante dois ou três anos (...), e aí articulámos muito para construir não só materiais nos diferentes domínios do Português, como um manual (...) onde está a componente da prática, da didática da escrita, da oralidade, da leitura. (docente IES pública, universitário)

A leitura tem sido uma área de preferência da minha investigação e mesmo de participação em alguns projetos. (docente IES privada, politécnico)

Publicações

Relativamente a publicações, nas IES públicas, a maior parte dos docentes que asseguravam as UC analisadas tinha publicações na forma de livro ou capítulo de livro, atas ou *ebooks*, e artigos. No entanto, nem todas estas publicações tinham como foco o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Nas IES privadas, os docentes também apresentavam publicações destes tipos, embora com número reduzido as publicações de artigos relacionadas com o Português. São também residuais, tanto nos docentes das IES públicas como das privadas, as publicações de artigos em revistas indexadas na *Scopus* ou *Web of Science* (WoS).

As Fichas de CV de todos os docentes universitários que lecionavam na licenciatura e nos mestrados indicaram 187 publicações em livros ou capítulos de livros, sendo 157 na área do Português. No caso dos politécnicos, este tipo de publicação corresponde a 72,6% dos docentes, que indicaram 239 publicações, sendo 166 na área do Português. No caso das IES privadas, 77% dos docentes são responsáveis por 107 publicações deste tipo, focando 71 delas questões gerais da área do Português, mas apenas 16 em questões da leitura e da escrita.

No caso das publicações em atas e *ebooks*, os dados mostraram: 27 docentes universitários (65,9%) são responsáveis por 25 publicações, sendo 19 na área do Português; 47 docentes do politécnico (49,5%) são responsáveis por 112 publicações, sendo 74 na área do Português; 20 docentes (41,7%) das IES privadas são responsáveis por 25 publicações relacionados com o Português, sendo cinco delas relacionadas com a leitura e escrita. Tendo em conta o total de docentes e o facto de, em atas e/ou *ebooks*, serem normalmente publicados textos relacionados com investigação em curso, pode inferir-se que estudos focados no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita têm tido pouca atenção.

Se se tiver em consideração que a maior parte destas publicações é de um único autor, pode inferir-se que elas não traduzem uma dinâmica de trabalho em grupo, normalmente inerente a um ambiente coletivo de investigação. Retomando a importância de a formação inicial de professores proporcionar situações fundadas na relação ensino-investigação, estes dados indicam a urgência do desenvolvimento de culturas institucionais colaborativas que preparem os estudantes / futuros professores a investigarem a própria prática (Böttcher-Oschmann et al., 2021; C. Leite, Sousa-Pereira et al., 2023; McCartney et al., 2018; Obwegeser & Papadopoulos, 2016).

Nas entrevistas foi destacada a importância destas dinâmicas de trabalho, quer com os pares, quer com os estudantes, para impulsionar a produção e divulgação científicas, facilitadas pelas atividades da Prática de Ensino Supervisionada e pela organização em departamentos:

Alguns dos artigos que eu tenho submetido estão publicados com alunas e decorreram da investigação que se fez na PES. (docente IES pública, universitário)

No Departamento de Educação, penso que há alguma investigação sobre isso [leitura e escrita]. Contudo, esses trabalhos de investigação muitas vezes estão relacionados com a orientação dos trabalhos dos alunos no final do mestrado. (docente IES pública, universitário)

Os alunos desenvolvem as suas pesquisas... e são orientados para desenvolverem projetos, quer de investigação-ação, quer menos ambiciosos, que configuram intervenções pedagógicas, no âmbito da didática da língua portuguesa e desses projetos resultam produtos. Obviamente que nem todos os trabalhos ficam suficientemente desenvolvidos e com uma profundidade que permita a publicação como artigo para submissão a uma revista da especialidade, com *peer review*... (docente IES pública, universitário)

Apesar do reconhecimento da importância do envolvimento em investigação e na disseminação do conhecimento construído, a publicação de artigos foi também baixa. A análise das Fichas de CV mostrou que, nos 5 anos que antecederam o seu preenchimento, no total de 41 dos docentes universitários, 75,6% indicou este tipo de publicação, mas apenas 43,9% deles tenha publicado não mais do que três artigos e 26,8% entre quatro e seis. A percentagem de docentes com sete ou mais artigos foi residual (4,9%). No caso do politécnico, 95 docentes (74,7%) fizeram referência a artigos, tendo 52,6% publicado até três artigos, 18,9% entre quatro e seis artigos, e apenas 3,2% sete ou mais artigos. Relativamente às IES privadas, do total de 48 docentes, 77% fez referência à publicação de artigos. No entanto, nesses 5 anos, os docentes tinham somente 49 artigos relacionados com questões gerais da área do Português, e destes 11 com alguma relação com o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. À semelhança do que ocorria nas IES públicas, estes dados das IES privadas são reveladores do número reduzido de publicações na área do estudo.

Uma análise da indexação das revistas onde esses artigos foram publicados mostrou um número muito reduzido em revistas indexadas *Scopus* ou *WoS*. Nas IES públicas: 48,8% dos docentes universitários indicaram artigos publicados em revistas desses indexadores (38 referências de artigos num total de 41 docentes, dos quais 36 na área do Português); apenas 19% dos docentes dos politécnicos indicaram publicações deste tipo (24 referências de artigos num total de 95 docentes, sendo apenas 10 na área do Português). Quanto às IES privadas, do total de 48 docentes, foram referenciados 49 artigos relacionados com questões gerais da área do Português, sendo apenas 15 deles indexados na *Scopus* ou *WoS*, e somente dois com o foco no ensino-aprendizagem da leitura e escrita. Embora este número de artigos publicados em revistas, que por terem esta indexação são mais exigentes, a análise das Fichas de CV mostrou um número bastante superior de artigos associados a outras bases de indexação que têm um reconhecimento científico mais reduzido.

Os dados revelados pelo estudo indiciam a necessidade de ser dada uma atenção especial à investigação que é realizada na formação inicial de professores, nomeadamente para a tornar mais robusta e teoricamente sustentada, para possibilitar a sua aceitação e publicação em revistas de maior reconhecimento académico, como é o caso da indexação *Scopus* ou *WoS*. Na urgência desta atenção, não se pode descurar a criação de condições que favoreçam o trabalho coletivo de equipas multidisciplinares e que, no caso do

ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, envolve linguistas, didatas, psicolinguistas e professores com experiência de investigação e/ou docência nos primeiros anos de escolaridade.

Nas entrevistas constatou-se o reconhecimento da pertinência de ser desenvolvida investigação de caráter interdisciplinar:

São sempre importantes as ligações com colegas dessas áreas afins, na área da Psicologia, das Neurociências, enfim, dessas questões que estão de uma maneira muito clara associadas ao fazer aprender, ao fazer aprender a ler... são áreas muito necessárias. Eu gostaria que investigássemos mais de perto com colegas... nós vamos fazendo isso, mas pontualmente. Falta haver um reforço da articulação com essas áreas afins. (Docente IES privada, politécnico)

Normalmente há um investigador principal que pode ser da área da Língua Portuguesa, mas pode haver também outros colegas da área da Psicologia (...) normalmente [a investigação] é de natureza interdisciplinar, até porque temos dois CI que são da área das Ciências da Educação (...) e, portanto, temos colegas com formação linguística, colegas com formação de literatura, mas, no fundo, somos todos docentes de Língua Portuguesa e docentes de didática de Língua Portuguesa. (docente IES pública, universitário)

Uma sugestão que me parece fundamental é haver nas instituições interação em termos de investigação. (docente IES privada, politécnico)

Como se depreende, estas posições estão em linha com estudos que apontam a importância dos futuros professores serem preparados para se envolverem em comunidades de aprendizagem que investigam a própria prática educacional e a docência (Agud & Ion, 2019; Gutman, 2021; Orland-Barak, 2017), reconhecendo a indissociabilidade entre ensino e investigação (C. Leite, 2019; C. Leite, Sousa-Pereira et al., 2023).

A análise das publicações dos docentes envolvidos nestes cursos de formação de professores do 1.º CEB, associados às UC em estudo, mostrou a existência de publicações de caráter pedagógico-didático, embora em número residual: nas IES públicas, do total de docentes, apenas 6,6% indicou publicação de manuais escolares e 4,4% cadernos didáticos; nas IES privadas, 6,3% dos docentes referiu ter publicado manuais escolares e 10,4% cadernos didáticos. O facto deste tipo de publicações de caráter didático ser pouco valorizado pela investigação no ensino superior pode justificar o número reduzido de docentes que o realiza, apesar de poder constituir uma boa oportunidade para um aprofundamento didático, com efeitos na formação de futuros professores.

Considerações finais

O estudo a que este artigo se reporta permitiu responder às perguntas de investigação: Que formação para o ensino da leitura e da escrita estão a ter os futuros professores? Que perfil de investigação têm os professores do ensino superior que asseguram a formação dos futuros docentes?

Em relação à primeira pergunta, o estudo mostrou que a formação para o ensino da leitura e da escrita

no 1.º CEB apresenta fragilidades. Nem todos os cursos asseguram uma formação da totalidade dos distintos domínios do ensino da língua e, na maioria deles, não há uma preparação para a relação entre as linguagens oral e escrita, onde se incluem as características do código ortográfico do português. Por outro lado, e como a análise das FUC mostrou, a formação não está a assegurar conteúdos identificados na literatura como indispensáveis para o domínio dos futuros professores de conhecimentos e competências necessários a um ensino adequado da leitura e da escrita. Tendo sido analisada a formação que é assegurada a estes estudantes / futuros professores na licenciatura (LEB) e nos mestrados, constatou-se que as omissões identificadas na LEB tendem a manter-se na maioria dos mestrados que habilitam para a docência no 1.º CEB.

Relativamente à segunda pergunta, o estudo mostrou que estes docentes, embora estejam associados a CI, estão pouco envolvidos em projetos, e principalmente os que foquem questões do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Entre as várias razões que podem justificar esta situação, foram apontados pelos professores entrevistados motivos de caráter institucional, o que mostra a urgência da criação de condições e de culturas que favoreçam um trabalho colaborativo e interdisciplinar. Estas situações, que muitas vezes estão na base do reduzido envolvimento em projetos, poderão também ser responsáveis pelo reduzido número de publicações destes professores na área do Português e principalmente no domínio em estudo, assim como as publicações de artigos em revistas indexadas *Scopus* ou WoS.

Em síntese, o estudo pôs em evidência que existe um conjunto de conteúdos relevantes, apontados pela investigação científica em Educação e em Psicolinguística que, a serem integrados nos cursos de formação inicial de futuros professores, podem contribuir substantivamente para melhorar a preparação para o ensino da leitura e da escrita no 1.º CEB. O esforço de contínua atualização dos cursos beneficiará de um foco da investigação e da produção científica dos docentes, formadores dos futuros professores, nos próprios processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Por outro lado, dada a multiplicidade de conhecimentos e processos que concorrem para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, o trabalho investigativo interdisciplinar é essencial e por certo contribuirá para a melhoria da formação dos futuros professores.

Financiamento: Este estudo foi financiado pela EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo [ref.º EDULOG/FPLE/2019]. Este trabalho foi também apoiado por fundos nacionais, através da Fundação Portuguesa para a Ciência e Tecnologia, IP (FCT), ao abrigo do financiamento plurianual concedido ao CIIE [ref.º UIDB/00167/2020 e ref.º UIDP/00167/2020].

Referências bibliográficas

Agud, Ingrid, & Ion, Georgeta (2019). Research-based learning in initial teacher education in Catalonia.

CEPS Journal, 9(2), 99–118. <https://doi.org/10.26529/cepsj.564>

Amaral, Alberto (Coord.), Magalhães, António (Org.), Caramelo, João, Cardoso, Sónia, Rocha, Cristina,

- Sin, Cristina, Tavares, Orlanda, Vaz, Henrique, Veiga, Amélia, & Videira, Pedro (2016). *Que percepções têm os portugueses sobre o valor da educação?* Fundação Belmiro de Azevedo.
- Bardin, Laurence (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Biesta, Gert, & Tedder, Michael (2006). *How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement. Learning lives: Learning, identity, and agency in the life course* (Working Paper Five). Teaching and Learning Research Programme.
- Böttcher-Oschmann, Franziska, Ophoff, Jana, & Thiel, Felicitas (2021). Preparing teacher training students for evidence-based practice promoting students' research competencies in research-learning projects. *Frontiers in Education*, Article 642107. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.642107>
- Cao, Yanling, Postareff, Liisa, Lindblom-Ylänne, Sari, & Toom, Auli (2021). A survey research on Finnish teacher educators' research-teaching integration and its relationship with their approaches to teaching. *European Journal of Teacher Education*, 46(1), 171–198.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1900111>
- Castles, Anne, Rastle, Kathleen, & Nation, Kate (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51.
<https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Cochran-Smith, Marilyn, Grudnoff, Lexie, Orland-Barak, Lily, & Smith, Kari (2020). Educating teacher educators: International Perspectives. *The New Educator*, 16(1), 5–24.
<https://doi.org/10.1080/1547688X.2019.1670309>
- Coe, Robert, Aloisi, Cesare, Higgins, Steven, & Major, Lee E. (2014). *What makes great teaching? Review of the underpinning research*. Sutton Trust. <http://www.suttontrust.com/researcharchive/great-teaching/>
- Conselho Nacional de Educação. (2019). *Regime de seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e ensinos básico e secundário*. Conselho Nacional de Educação.
- Czerniawski, Gerry, Guberman, Ainat, & MacPhail, Ann (2017). The professional developmental needs of higher education-based teacher educators: An international comparative needs analysis. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 127–140. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1246528>
- Darling-Hammond, Linda (2021). Defining teaching quality around the world. *European Journal of Teacher Education*, 44(3), 295–308. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1919080>
- Englert, C. S., Mariage, T. V., Truckenmiller, A. J., Brehmer, J., Hicks, K., & Chamberlain, C. (2020). Preparing special education preservice teachers to teach phonics to struggling readers: Reducing the gap between expert and novice performance. *Teacher Education and Special Education*, 43(3), 235–256.
<https://doi.org/10.1177/0888406419863365>
- European Commission. (2014). *Council conclusions of 20 May 2014 on effective teacher education (2014/C 183/05)*. European Commission.
- Graham, Steve, Harris, Karen R., & Santangelo, Tanya (2015). Research-based writing practices and the common core: Meta-analysis and meta-synthesis. *The Elementary School Journal*, 115(4), 498–522.

<https://doi.org/10.1086/681964>

- Griffiths, Vivienne, Thompson, Simon, & L. Hryniwicz, Liz (2014). Landmarks in the professional and academic development of mid-career teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 37(1), 74–90. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.825241>
- Gustafsson, Jan-Eric (2016). Lasting effects of quality of schooling: Evidence from PISA and PIAAC. *Intelligence*, 57(1), 66–72. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2016.05.004>
- Gutman, M. (2021). From teacher to senior teacher educator: Exploring the teaching-research nexus in Israeli academic colleges of education. *Journal of Education for Teaching*, 47(3), 439–453. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1886570>
- Hanushek, Eric A., & Woessmann, Ludger (2011). The economics of international differences in educational achievement. In Eric A. Hanushek, Stephen Machin, & Ludger Woessmann (Eds.), *Handbooks in Economics* (Vol. 3, pp. 89–200). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53429-3.00002-8>
- Hudson, Alida K., Moore, Karol A., Han, Bing, Koh, Poh W., Binks-Cantrell, Emily, & Joshi, R. Malatesha (2021). Elementary teachers' knowledge of foundational literacy skills: A critical piece of the puzzle in the science of reading. *Reading, Research Quarterly*, 56(S1), S287–S315. <https://doi.org/10.1002/rrq.408>
- Leite, Carlinda (2019). Teaching, learning and research: An analysis of the academic and political agenda. In M. Helena Pedrosa-de-Jesus, & Mike Watts (Eds.), *Academic growth in higher education: Questions and answers* (pp. 19–30). Brill Sense.
- Leite, Carlinda, Marinho, Paulo, & Sousa-Pereira, Fátima (2023). Teaching-research nexus in initial teacher education in Portugal. *Educación XXI*, 26(1), 71–92. <https://doi.org/10.5944/eduxxi1.31518>
- Leite, Carlinda, Monteiro, Angélica, Barros, Rita, & Ferreira, Nicole (2022). Prácticas curriculares hacia la sostenibilidad y una pedagogía transformadora curricular. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4), 107–125. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.006>
- Leite, Carlinda, & Sousa-Pereira, Fátima (2022). *Perfil académico e profissional de professores do ensino superior que asseguram a formação inicial de professores*. Fundação Belmiro de Azevedo.
- Leite, Carlinda, Sousa-Pereira, Fátima, & Marinho, Paulo (2023). Teacher educators in Portugal: What is the research profile? What are the research conditions? *El Profesorado*, 27(1), 301–320. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.25161>
- Leite, Isabel, Leite, Carlinda, Sousa-Pereira, Fátima, & Lemos, Gina (2022). *Como estão a ser preparados os futuros professores para o ensino da leitura e da escrita?* EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.edulog.pt/publicacao/45>
- Lopes, Amélia, Boyd, Pete, Andrew, Nicola, & Pereira, Fátima (2014). The research-teaching nexus in nurse and teacher education: Contributions of an ecological approach to academic identities in professional fields. *Higher Education*, 68(2), 167–183. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9700-2>
- Lourenço, Vanda (Coord.), Duarte, Alexandra, Nunes, Alexandra, Amaral, Ana, Gonçalves, Conceição,

- Mota, Madalena, & Mendes, Rosário (2019). *PISA 2018: Portugal. Relatório nacional*. IAVE.
- Magalhães, António (2006). A identidade do ensino superior: A educação superior e a universidade. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 13–40.
- Mayring, Philipp (2019). Qualitative content analysis: Demarcation, varieties, developments. *Forum: Qualitative Social Research*, 20(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343>
- McCartney, Elspeth, Marwick, Helen, Hendry, Gillian, & Ferguson, Erin (2018). Eliciting student teacher's views on educational research to support practice in the modern diverse classroom: A workshop approach. *Higher Education Pedagogies*, 3(1), 342–372.
<https://doi.org/10.1080/23752696.2018.1498748>
- McCutchen, Deborah, Abbott, Robert, Green, Laura, Beretvas, S. Natasha, Cox, Susane, Potter, Nina S., Quiroga, Teresa, & Gray, Audra (2002). Beginning literacy: Links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 69–86.
<https://doi.org/10.1177/002221940203500106>
- Melo, M. Julia, Almeida, Lucinalva, & Leite, Carlinda (2023). Negociação das políticas/práticas curriculares: O desenvolvimento profissional de professores(as) orientado para a decisão curricular. *Educar em Revista*, 39, e87031. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.87031>
- Michel, Jessica O., Holland, LeAnn, Ostrow, J., Brunnquell, Claudine, & Sterling, Stephen (2020). The ideal outcome of education for sustainability: Transformative sustainability learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 161, 177–188. <https://doi.org/10.1002/tl.20380>
- Moats, Louisa C. (2020). *Teaching reading is rocket science 2020: What expert teachers of reading should know and be able to do*. American Federation of Teachers.
- Montoya, Silvia (2017). *Defining literacy*. UNESCO. http://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/12/4.6.1_07_4.6-defining-literacy.pdf
- Morais, José (1997). *A arte de ler*. Edições Cosmos.
- Morais, José (2018). The methods issue revisited: From a developmental and socio-cultural-political perspective. In Thomas Lachmann, & Tina Weis (Eds.), *Reading and dyslexia: From basic functions to higher order cognition* (pp. 9–25). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90805-2_1
- Mullis, Ina, von Davier, Matthias, Foy, Pierre, Fishbein, Bethany, Reynolds, Katherine A., & Wry, Erin (2023). *PIRLS 2021 International results in reading*. Boston College; TIMSS; PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Reading Panel.
- Nóvoa, António (2019). Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Curriculum Sem Fronteiras*, 19(1), 198–208.
- Obwegen, Nikolaus, & Papadopoulos, Pantelis (2016). Integrating research and teaching in the IS classroom: Benefits for teachers and students. *Journal of Information Systems Education*, 27(4), 249–258. <https://aisel.aisnet.org/jise/vol27/iss4/4/>

- OECD. (2019). *Working and learning together: Rethinking human resource policies for schools*. OECD Publishing.
- Orland-Barak, Lily (2017). Learning teacher agency in teacher education. In Jean Clandinin & Jukka Husu (Eds.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (pp. 139–142). SAGE.
- Portela, Miguel (2015). Retornos privados e sociais da Educação em Portugal. In Luís C. Nunes (Coord.), *A escola e o desempenho dos alunos* (pp. 107–126). Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Priestley, Mark, Biesta, Gert, & Robinson, Sarah (2015). Teacher agency: What is it and why does it matter? In Jelmer Evers & René Kneyber (Eds.), *Flip the system: Changing education from the bottom up* (pp. 134–148). Routledge.
- Santos, Adriana C., & Leite, Carlinda (2020). Professor agente de decisão curricular: Uma *scriptura* em Portugal. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1–21.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.padc>
- Seidenberg, Mark S., Borkenhagen, Matt C., & Kearns, Devin M. (2020). Lost in translation? Challenges in connecting reading science and educational practice. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S119–S130.
<https://doi.org/10.1002/rrq.341>
- Seymour, Philip H. K., Aro, Mikko, & Erskine, Jane M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143–174.
<https://doi.org/10.1348/000712603321661859>
- Spear-Swerling, Louise, & Brucker, Pamela O. (2004). Preparing novice teachers to develop basic reading and spelling skills in children. *Annals of Dyslexia*, 54, 332–364. <https://doi.org/10.1007/s11881-004-0016-x>
- Stenhouse, Lawrence (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Teberosky, Ana, & Colomer, Teresa (2003). *Aprender a ler e a escrever: Uma proposta construtivista*. Artmed.
- Walsh, Kate, Glaser, Deborah, & Wilcox, Danielle D. (2006). *What education schools aren't teaching about reading and what elementary teachers aren't learning*. National Council on Teacher Quality.