Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Jan Peter Augusto Jaime

Ensino da Leitura no 1º Ciclo do Ensino Primário em Moçambique: Formação e Prática de Professores

abril de 2026

Ensino da Leitura no 1º Ciclo do Ensino Primário em Moçambique: Formação e Prática de Professores

Jan Peter Augusto Jaime

UMinho | 2026

Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Jan Peter Augusto Jaime

Ensino da Leitura no 1º Ciclo do Ensino Primário em Moçambique: Formação e Prática de Professores

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Psicologia Aplicada

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor João Arménio Lamego Lopes
e da
Professora Doutora Célia Regina Gomes de Oliveira

abril de 2026

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual
CC BY-NC-SA

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Agradecimentos

A realização desta tese representa a concretização de um percurso marcado por esforço, resiliência e aprendizagem, possível graças ao apoio de diversas pessoas e instituições, às quais expresso a minha sincera gratidão.

Ao Professor Doutor João Lopes, meu orientador, agradeço a orientação rigorosa, a confiança e o estímulo constante à reflexão crítica, determinantes para a concretização deste trabalho. À Professora Doutora Célia Oliveira, agradeço a generosidade intelectual, o incentivo e a disponibilidade ao longo de todo o percurso.

À Escola de Psicologia, à Secretaria de Doutoramento e à Dra. Lourdes Mesquita, reconheço o apoio institucional e a colaboração prestada. Ao corpo docente, agradeço pelos conhecimentos partilhados.

Aos colegas de doutoramento, em especial à Teresa e ao Tchitau, e ao Grupo de Investigação em Problemas de Aprendizagem e Comportamento, agradeço o companheirismo, as discussões e o espírito de entreajuda.

Aos Serviços de Representação do Estado na Cidade de Maputo, às direcções das escolas e aos professores participantes, agradeço a disponibilidade e o compromisso.

Aos meus pais, filhos, irmãos, familiares e amigos, agradeço o apoio, a inspiração e a compreensão ao longo desta caminhada.

A todos os que contribuíram, direta ou indiretamente, o meu profundo agradecimento.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter actuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

DECLARAÇÃO DE USO DE FERRAMENTAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA)

Declaro ter actuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri a qualquer forma de utilização indevida de ferramentas de Inteligência Artificial (IA), nem à falsificação ou omissão de informações, fontes, dados, resultados ou processos em nenhuma das etapas conducentes à sua elaboração.

Declaro ainda que qualquer utilização de ferramentas de IA foi feita de forma transparente e responsável, encontrando-se devidamente assinalada/descrita no trabalho, e que procedi à verificação crítica da exatidão do conteúdo produzido com o seu apoio, assumindo integralmente a responsabilidade pelo que submeto.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho, bem como as normas aplicáveis de integridade académica e de proteção de dados.

ENSINO DA LEITURA NO 1º CICLO DO ENSINO PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE: FORMAÇÃO E PRÁTICAS DE PROFESSORES

Resumo

A leitura constitui, provavelmente, o mais importante meio de aprendizagem alguma vez desenvolvido pelo ser humano, com impacto significativo no desenvolvimento cognitivo, emocional e comportamental. A presente tese de doutoramento, organizada em três capítulos, tem como objectivo principal analisar a formação e práticas de professores Moçambicanos no ensino da leitura e da escrita nos primeiros anos de escolaridade. O primeiro capítulo apresenta uma revisão sistemática da literatura sobre os conhecimentos fundamentais para o ensino eficaz da leitura e da escrita nos primeiros anos de escolaridade. Os resultados apontam para a importância de um ensino explícito, sistemático e sustentado nos principais componentes linguísticos (e.g., fonologia, ortografia, morfologia e etimologia), bem como na adopção de estratégias pedagógicas baseadas em evidência. O segundo capítulo apresenta um estudo empírico centrado na análise de actividades de leitura desenvolvidas por professores em contexto de sala de aula. Os resultados evidenciam práticas pedagógicas não consonantes com a literatura especializada, mas próximas do que tem sido verificado em estudos realizados em diversos países, como os Estados Unidos ou Portugal. O terceiro capítulo consiste num estudo documental sobre os conteúdos relativos ao ensino da leitura e da escrita nos cursos de formação inicial de professores. À semelhança de outros países, verifica-se que vários conhecimentos essenciais são abordados de forma limitada ou estão sub-representados.

Palavras-chave: conhecimento profissional docente, ensino da leitura, formação inicial

TEACHING READING IN THE FIRST CYCLE OF PRIMARY EDUCATION IN MOZAMBIQUE: TEACHER EDUCATION AND PRACTICES

Abstract

Reading is widely regarded as one of the most important tools for learning, with a profound impact on individuals' cognitive, emotional, and behavioral development. This doctoral thesis, organized into three studies, examines the training and instructional practices of Mozambican teachers in the teaching of reading and writing during the early years of schooling. The first study presents a systematic review of the literature on the core knowledge required for effective reading and writing instruction in early education. Findings underscore the importance of explicit, systematic, and sustained instruction grounded in key linguistic domains (e.g., phonology, orthography, morphology, and etymology), alongside the use of evidence-based pedagogical approaches. The second study reports an empirical investigation analyzing classroom reading activities implemented by teachers. Results indicate that instructional practices are often misaligned with the scientific literature, although they are consistent with patterns identified in studies conducted in other contexts, such as the United States and Portugal. The third study comprises a documentary analysis of the content related to reading and writing instruction in initial teacher education programs. Consistent with international evidence, results show that several essential domains of knowledge are insufficiently addressed or underrepresented.

Keywords: initial teacher education, professional knowledge, reading instruction

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS ii
Agradecimentos iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE iv
DECLARAÇÃO DE USO DE FERRAMENTAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) iv
Resumo v
Abstract vi
ÍNDICE vii
ÍNDICE DE TABELAS x
ÍNDICE DE FIGURAS xi
INTRODUÇÃO GERAL 1
Enquadramento dos Capítulos desta Tese 4
Referências 6
Capítulo 1 10
Conhecimentos para o Ensino Inicial da Leitura e Escrita: Uma Revisão Sistemática da Literatura (2014-2024) 10
Resumo 11
Abstract 12
Objectivos do Estudo 15
Método 16
Critérios de Inclusão e de Exclusão 16
Procedimentos de Busca e Triagem 16
Procedimentos de Codificação 18
Avaliação Metodológica dos Estudos Incluídos 19
Resultados 21
Características Gerais dos Estudos 21
Descrição dos Resultados 25
Características dos Participantes 25
Conhecimentos Considerados Fundamentais para o Ensino da Leitura e Escrita nos Anos Iniciais do Ensino Básico 25
Conteúdos Abordados na Formação Inicial e Contínua de Professores para o Ensino da Leitura e da Escrita 26

Métodos de Ensino da Leitura e da Escrita Abordados na Formação Inicial de Professores 27
Discussão 29
Conclusão e Implicações 31
Limitações do Estudo 32
Referências 34
CAPÍTULO 2 44
Ensino da Leitura: Um Estudo com Professores Moçambicanos do 1º Ciclo 44
Resumo 45
Abstract 46
Ensino da Leitura nos Primeiros Anos de Escolaridade 48
Conhecimentos e Práticas de Professores no Ensino da Leitura e Escrita 49
Objectivos do Presente Estudo 50
Método 51
Participantes 51
Procedimentos 52
Instrumentos 52
Análise de Dados 54
Resultados 55
Discussão 57
Conclusão 61
Limitações e Implicações Para Futuros Estudos 61
Referências 63
CAPÍTULO 3 70
Programas de Formação Inicial de Professores, em Moçambique 70
Resumo 71
Abstact 72
Aprender a Ensinar a Ler e Escrever 74
Formação Inicial de Professores e Implicações nas Práticas de Ensino da Leitura e Escrita nos Primeiros Anos de Escolaridade 76
O que Torna Excelente um Programa de Formação Inicial de Professores 78
Questões de Estudo 80
Método 81

Recolha de Dados 81
Amostra 81
Procedimentos 81
Método de Análise de Dados 81
Resultados 82
Conteúdo das Análises de Categorias Disciplinares 82
Análise Temática das Disciplinas Relacionadas com Ensino da Leitura e Escrita 83
Análises do Peso de Conteúdo Disciplinar Relacionado com o Ensino da Leitura e Escrita 86
Discussão 87
Conclusão 92
Implicações para Futuros Estudos 93
Referências 94
CONCLUSÃO GERAL 104
Referências 109
ANEXOS 112
Anexo 1 Parecer da Comissão de Ética para Investigação em Ciências Sociais e Humanas 113
Anexo 2 Questionário sobre "Ensino da Leitura: Um Estudo com Professores Moçambicanos de 1º Ciclo" 120

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.1 Avaliação descritiva da qualidade metodológica dos estudos incluídos 19

Tabela 1.2 Características gerais dos estudos incluídos 22

Tabela 2.1 Informações Sócio-demográficas dos participantes (N=179) 51

Tabela 2.2 Categorias da versão Portuguesa do Language Arts Activity Grid (LAAG) (Lopes et al., 2014a, p.72) 53

Tabela 3.1 Categorias de conteúdo por grupo disciplinar do Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos 82

Tabela 3.2 Categorias de conteúdo temático por disciplina 83

Tabela 3.3 Tempo atribuído a grupo disciplinares e disciplinas 86

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1 Fluxograma de buscas de estudos incluídos na revisão sistemática..... 18

Figura 2.1 Actividades e percentagem de tempo reportados no LAAG, para o conjunto de anos lectivos (1° ao 5° ano) 55

Figura 2.2 Actividades reportadas pelos participantes no LAAG, por ciclos de aprendizagem. 56

"*A educação é a arma mais poderosa que se pode usar para mudar o mundo*"
— Nelson Mandela

INTRODUÇÃO GERAL

A aprendizagem da leitura e da escrita configura-se como um dos processos mais determinantes no desenvolvimento humano (Wyse & Bradbury, 2023), pela sua relevância para o percurso educacional das crianças (Wyse & Bradbury, 2022), influenciando de forma significativa as dimensões cognitivas, emocionais e comportamentais dos indivíduos ao longo da vida (Dehaene et al., 2010, 2015; Monzalvo & Dehaene-Lambertz, 2013). Para além de permitirem o acesso ao conhecimento escolar, estas competências assumem um papel fundamental na participação social, no exercício da cidadania e na integração no mundo do trabalho (Lopes et al., 2014). Diversos estudos, com indivíduos alfabetizados e não alfabetizados (e.g., Castro-Caldas et al., 1998; Ostrosky-Solís et al., 2004), têm demonstrado, ainda, que a aquisição da literacia pode modificar a organização funcional do cérebro humano.

A literacia é geralmente definida como uma competência cultural complexa, cujo desenvolvimento não ocorre de forma espontânea (Castles et al., 2018; Nicholson, 1986). Ao contrário da linguagem oral, cuja aquisição tende a ocorrer naturalmente em contextos de interacção social (Colenbrander et al., 2020; Magalhães et al., 2020), a aprendizagem da leitura e da escrita requer um processo de ensino explícito, sistemático e intencional (Lopes et al., 2014; Veiga Simão et al., 2016). Este processo envolve a integração de múltiplos conhecimentos e habilidades linguísticas e cognitivas (Colenbrander et al., 2022), incluindo a consciência fonológica, o conhecimento das correspondências grafema-fonema, o vocabulário, a morfologia, a fluência e a compreensão textual (Gabriel & Mpofu, 2024; Spear-Swerling & Zibulsky, 2014).

Um dos modelos teóricos mais influentes na investigação sobre a leitura, a *simple view of reading* (Gough & Tunmer, 1986), propõe que a compreensão da leitura resulta da interacção entre duas componentes principais: a descodificação e a compreensão linguística. Este modelo tem contribuído para aclarar os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e para orientar práticas pedagógicas baseadas em evidências científicas (Wyse & Bradbury, 2023).

Nas últimas décadas, a investigação tem produzido um corpo crescente de estudos sobre as práticas de ensino mais eficazes para promover a aprendizagem da leitura e da escrita (e.g., Kwok, 2021; Lammert & Godfrey, 2025; Serry et al., 2025). Revisões sistemáticas e estudos de síntese (e.g., Brito et al., 2023; Carter et al., 2024; Hall et al., 2023; Iatraki & Soulis, 2021; Kittle et al., 2024; Ripoll Salceda et al., 2014) têm destacado a importância de abordagens de ensino estruturadas, explícitas e fundamentadas em evidência empírica, particularmente nos primeiros anos de escolaridade (e.g., Aukerman & Chambers Schuldt, 2021; Castles et al., 2018; Graham & Alves, 2021; Limpo & Graham, 2020). Este conjunto de investigações, frequentemente associado ao campo designado por *science of*

reading (e.g., Aukerman & Chambers Schuldt, 2021; Hudson et al., 2021), tem contribuído para consolidar o conhecimento científico sobre os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e escrita e para identificar princípios orientadores para o ensino eficaz destas competências (Wawire, 2021).

Apesar destes avanços, diversos estudos têm demonstrado que muitos professores apresentam lacunas significativas no conhecimento necessário para o ensino da leitura e da escrita (e.g., Peltier et al., 2022; Scales et al., 2018, 2019; Washburn et al., 2015). Investigações realizadas em diferentes países demonstraram dificuldades dos professores em domínios linguísticos fundamentais, como a estrutura fonológica da língua (e.g., Cunningham et al., 2009, 2004; McCutchen et al., 2002), as correspondências grafema-fonema (e.g., Binks-Cantrell et al., 2012), ou a morfologia e a ortografia (e.g., Pittman et al., 2022; Serry et al., 2025; Washburn et al., 2015). Estas limitações podem comprometer a capacidade dos professores para seleccionar e implementar estratégias pedagógicas eficazes (e.g., Cunningham et al., 2009; Daniel et al., 2025; Veiga Simão et al., 2016), afectando, consequentemente, as oportunidades de aprendizagem dos alunos (Bañales et al., 2020), sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, período considerado crítico para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita (Adejumo et al., 2025).

A relevância das limitações no conhecimento dos professores acerca dos componentes essenciais do ensino da leitura e da escrita evidencia-se de forma particular em contextos educativos marcados por desafios estruturais significativos (e.g., Adamu et al., 2020; Gabriel & Mpofu, 2024; Wawire, 2021). Moçambique, país localizado na África subsaariana, possui uma população estimada em 33.244.000 habitantes, caracterizada por uma elevada proporção de jovens (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2025). Apesar dos progressos registados nas últimas décadas no acesso à educação (Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação [INDE], 2019), diversos indicadores continuam a revelar dificuldades persistentes no domínio da aprendizagem da leitura e da escrita nos primeiros anos de escolaridade (INDE, 2019; Agência de Cooperação Internacional do Japão [JICA], 2015; Raupp et al., 2016). Estudos com amostras nacionais que avaliaram a qualidade do ensino no país indicam níveis particularmente baixos de aquisição de competências de literacia entre os alunos. Por exemplo, dados recolhidos em 2013 indicam que apenas 6,3% dos alunos até ao 3.º ano de escolaridade demonstravam competências adequadas de leitura e compreensão de texto (INDE, 2017). Num estudo subsequente realizado em 2016, essa percentagem baixou para 4,9%, evidenciando, ainda assim, a persistência de dificuldades significativas no desenvolvimento destas competências fundamentais (INDE, 2017; INDE, 2019).

Apesar da relevância desta problemática associada aos baixos níveis de aquisição de competências em leitura e escrita no país, são escassos os estudos que analisem de forma integrada o ensino da leitura e da escrita no contexto moçambicano (Lee et al., 2020). Em particular, são limitadas as investigações que relacionem as práticas pedagógicas dos professores com o conhecimento que adquiriram na formação inicial e contínua sobre os processos de aprendizagem da leitura e escrita (Raupp et al., 2016). A compreensão destas dimensões revela-se fundamental para identificar factores que possam estar a influenciar a qualidade de ensino da leitura e escrita no país e para apoiar o desenvolvimento de políticas educativas e programas de formação docente mais eficazes (JICA, 2015).

Enquadramento dos Capítulos desta Tese

Esta tese teve como objectivo geral analisar o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino básico em Moçambique, considerando três dimensões interdependentes: os conhecimentos considerados essenciais pela literatura científica para o ensino eficaz da leitura e da escrita, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula e a formação docente.

Para responder a este objectivo, a tese foi estruturada em três estudos complementares, organizados de forma sequencial e logicamente articulada, permitindo uma abordagem progressiva do fenómeno em análise. O primeiro estudo constitui uma revisão sistemática da literatura, com o objectivo de identificar os conhecimentos essenciais para o ensino eficaz da leitura e da escrita nos anos iniciais de escolaridade, bem como analisar a sua integração na formação inicial e contínua de professores. Os resultados desta revisão permitiram sistematizar um conjunto robusto de resultados relativos às práticas de ensino mais eficazes e aos conteúdos fundamentais a integrar na formação docente. A revisão oferece um quadro de referência teoricamente sustentado e empiricamente informado, com implicações relevantes para a melhoria das práticas educativas e para a definição de políticas educativas no contexto moçambicano.

O segundo estudo incide sobre práticas pedagógicas, com o propósito de compreender como professores de escolas da cidade de Maputo organizam e implementam as actividades de ensino da leitura e da escrita num bloco de noventa (90) minutos.

Para tal, foi utilizado o *Language Arts Activity Grid* (LAAG), desenvolvido por Cunningham et al. (2009) e adaptado por Lopes et al. (2014) para a população portuguesa. Neste instrumento, composto por uma única questão aberta, pede-se aos professores que descrevam as actividades que costumam realizar, num período de 90 minutos dedicados ao ensino da língua materna. A sua utilização permite não apenas caracterizar as práticas docentes, mas também avaliar o grau de alinhamento entre estas

práticas e as recomendações da literatura científica. Os resultados evidenciaram uma discrepância significativa entre as práticas reportadas e o conhecimento científico disponível, corroborando evidências previamente documentadas em outros contextos educativos. Esta constatação constituiu o ponto de partida para a problematização das possíveis causas subjacentes a essa discrepância.

O terceiro estudo centra-se na análise da formação inicial de professores, procurando compreender o tipo de preparação que os professores recebem para o ensino da leitura e da escrita. Para o efeito, procedeu-se à análise do Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos (INDE, 2019), com o objectivo de examinar os conteúdos e as abordagens formativas nele contemplados. Esta análise foi orientada por estudos realizados em diferentes contextos internacionais, nomeadamente Portugal (Lopes et al., 2014; Oliveira et al., 2019), Estados Unidos (Hoffman et al., 2005; Lenski et al., 2013) e Austrália (Arya et al., 2024; Meeks et al., 2020; Meeks & Kemp, 2017). Estes estudos têm vindo a assinalar a sub-representação ou omissão de conteúdos essenciais relacionados com o ensino da leitura e escrita. Os resultados do presente estudo sugerem que, também no contexto moçambicano, para além da presença limitada de determinados conteúdos, estes tendem a não ser abordados com a profundidade e a sistematicidade necessárias, o que poderá contribuir para as limitações observadas nas práticas pedagógicas e, potencialmente, nas aprendizagens dos alunos.

As conclusões gerais da tese evidenciam de que forma as práticas docentes, a formação inicial e o conhecimento científico se articulam na identificação dos elementos essenciais ao ensino eficaz da leitura e da escrita nos primeiros anos de escolaridade. Espera-se, de alguma forma, que este conjunto de estudos possa contribuir para a formulação de políticas educativas em Moçambique, centradas no ensino e na promoção da leitura e da escrita, bases essenciais para todas as aprendizagens posteriores.

Referências

Adamu, A., Tsiga, A. U., & Zuilkowski, S. S. (2020). Teaching reading in northern Nigeria: The challenges of large class size. *Pedagogy, Culture & Society*, 1–18. https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1794948

Aukerman, M., & Chambers Schuldt, L. (2021). What matters most? Toward a robust and socially just science of reading. *Reading Research Quarterly, 56*(S1), S85–S103. https://doi.org/10.1002/rrq.406

Bañales, G., Ahumada, S., Graham, S., Puente, A., Guajardo, M., Muñoz, I., & Cl, G. B. (2020). Teaching writing in grades 4–6 in urban schools in Chile: A national survey. *Reading and Writing, 33*, 2661–2696. https://doi.org/10.1007/s11145-020-10055-z

Binks-Cantrell, E., Washburn, E. K., Malatesha Joshi, R., & Hougen, M. (2012). Scientific studies of reading: The Peter effect in the preparation of reading teachers. *Scientific Studies of Reading, 16*(6), 526–536. https://doi.org/10.1080/10888438.2011.601434

Brito, G. R., Ribeiro, C. F., Fernandes, P. L. D., Julião, B. O., Alves, R. J. R., & Seabra, A. G. (2023). Fluência de leitura, reconhecimento de palavras e compreensão leitora em alunos do 4° ao 9° ano do ensino fundamental: Revisão sistemática. *Avances en Psicología Latinoamericana, 40*(3). https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.10533

Carter, J., Podpadec, T., Pillay, P., Babayiğit, S., & Gazu, K. A. (2024). A systematic review of the effectiveness of reading comprehension interventions in the South African multilingual context. *Educational Research and Evaluation, 29*(1–2), 69–103. https://doi.org/10.1080/13803611.2024.2314522

Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (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

Castro-Caldas, A., Petersson, K. M., Reis, A., Stone-Elander, S., & Ingvar, M. (1998). The illiterate brain: Learning to read and write during childhood influences the functional organization of the adult brain. *Brain, 121*.

Cunningham, A. E., Zibulsky, J., Stanovich, K. E., & Stanovich, P. J. (2009). How teachers would spend their time teaching language arts: The mismatch between self-reported and best practices. *Journal of Learning Disabilities, 42*(5), 418–430. https://doi.org/10.1177/0022219409339063

Daniel, J., Misquitta, R., & Nelson, S. (2025). A comparative analysis of preservice teachers' knowledge of reading instruction and their confidence in supporting struggling readers: A study of India and England. *Education Sciences, 15*(4). https://doi.org/10.3390/educsci15040442

Gabriel, N., & Mpofu, N. (2024). Learning activities used for reading literacy instruction in selected Namibian primary schools. *South African Journal of Childhood Education, 14*(1). https://doi.org/10.4102/sajce.v14i1.1393

Graham, S., & Alves, R. A. (2021). Research and teaching writing. *Reading and Writing, 34*, 1613–1621. https://doi.org/10.1007/s11145-021-10188-9

Hall, C., Dahl-Leonard, K., Cho, E., Solari, E. J., Capin, P., Conner, C. L., Henry, A. R., Cook, L., Hayes, L., Vargas, I., Richmond, C. L., & Kehoe, K. F. (2023). Forty years of reading intervention research for elementary students with or at risk for dyslexia: A systematic review and meta-analysis. *Reading Research Quarterly, 58*(2), 285–312. https://doi.org/10.1002/rrq.477

Hudson, A. K., Moore, K. A., Han, B., Koh, P. W., Binks-Cantrell, E., & Malatesha Joshi, R. (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

Iatraki, G., & Soulis, S. G. (2021). A systematic review of single-case research on science-teaching interventions to students with intellectual disability or autism spectrum disorder. *Disabilities, 1*(3), 286–300. https://doi.org/10.3390/disabilities1030021

INDE/MINED. (2015). *Programas das disciplinas do 1º ciclo do ensino primário (1ª e 2ª classes).*

INDE/MINED. (2017). *Relatório do 2º estudo da avaliação nacional da 3ª classe.*

INDE/MINED. (2019). *Plano curricular do curso de formação de professores do ensino primário e educadores de adultos.*

Instituto Nacional de Estatística. (2025). *Anuário estatístico 2024 – Moçambique.*

JICA. (2015). *Study on basic education sector in Africa–Mozambique: Basic education sector analysis report.*

Kittle, J. M., Amendum, S. J., & Budde, C. M. (2024). What does research say about the science of reading for K–5 multilingual learners? A systematic review of systematic reviews. *Educational Psychology Review, 36*(3). https://doi.org/10.1007/s10648-024-09942-6

Kwok, A. (2021). Pre-service teachers' classroom management beliefs and associated teacher characteristics. *Educational Studies, 47*(5), 609–626. https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1717932

LaMarco, K. (2019). How learning to read changes the brain. *Science, 365*(6459). https://doi.org/10.1126/science

Lammert, C., & Godfrey, V. C. (2025). How are elementary teachers prepared for lesson planning? A critical scoping review. *Cogent Education, 12*(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2498867

Lee, J., D'sa, N., & Zuilkowski, S. S. (2020). Integrating new knowledge into everyday practices: Teacher pedagogy in early grade literacy in rural Mozambique. *Literacy, 54*(3), 111–122. https://doi.org/10.1111/lit.12221

Limpo, T., & Graham, S. (2020). The role of handwriting instruction in writers' education. *British Journal of Educational Studies, 68*(3), 311–329. https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1692127

Lopes, J. A., Spear-Swerling, L., Oliveira, C. R. G., Velasquez, M. G., Almeida, L. S., Araújo, L., Zibulsky, J., & Cheesman, E. (2014). *Ensino da leitura no 1.º ciclo do ensino básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores.* https://www.ffms.pt/upload/docs/ensino-da-leitura-no-1o-ciclo-do-ensino-basico_4Da0eQKRe0OwAClOsZH8LA.pdf

McCutchen, D., Harry, D. R., Cunningham, A. E., Cox, S., Sidman, S., & Covill, A. E. (2002). Reading teachers' knowledge of children's literature and English phonology. *Annals of Dyslexia, 52*, 207–228. https://doi.org/10.1007/s11881-002-0013-x

Nicholson, T. (1986). Reading is not a guessing game: The great debate revisited. *Reading Psychology, 7*(3), 197–210. https://doi.org/10.1080/0270271860070307

Ostrosky-Solís, F., García, M. A., & Pérez, M. (2004). Can learning to read and write change brain organization? An electrophysiological study. *International Journal of Psychology, 39*(1), 27–35. https://doi.org/10.1080/00207590344000268

Peltier, T. K., Washburn, E. K., Heddy, B. C., & Binks-Cantrell, E. (2022). What do teachers know about dyslexia? It's complicated! *Reading and Writing*. https://doi.org/10.1007/s11145-022-10264-8

Raupp, M., Newman, B., Revés, L., Lauchande, C., & Allan, E. J. (2016). *Avaliação de impacto do projecto USAID/aprender a ler em Moçambique – 3º ano: Relatório final.*

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).

Ripoll Salceda, J. C., Aguado Alonso, G., & Castilla-Earls, A. P. (2014). The simple view of reading in elementary school: A systematic review. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 34*(1), 17–31. https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2013.04.006

SACMEQ. (2011). *Trends in achievement levels of grade 6 pupils in Mozambique.*

Scales, R. Q., Tracy, K. N., Myers, J., Smetana, L., Grisham, D. L., Ikpeze, C., Yoder, K. K., & Sanders, J. (2019). A national study of exemplary writing methods instructors' course assignments. *Literacy Research and Instruction, 58*(2), 67–83. https://doi.org/10.1080/19388071.2019.1575496

Scales, R. Q., Wolsey, T. D. V., Lenski, S., Smetana, L., Yoder, K. K., Dobler, E., Grisham, D. L., & Young, J. R. (2018). Are we preparing or training teachers? Developing professional judgment in and beyond teacher preparation programs. *Journal of Teacher Education, 69*(1), 7–21. https://doi.org/10.1177/0022487117702584

Serry, T., Furlong, L., & Snow, P. (2025). Transforming evidence into practice for reading and spelling instruction: A descriptive study of six Victorian primary schools. *Australian Journal of Learning Difficulties, 30*(2), 145–167. https://doi.org/10.1080/19404158.2025.2567852

Spear-Swerling, L., & Zibulsky, J. (2014). Making time for literacy: Teacher knowledge and time allocation in instructional planning. *Reading and Writing, 27*, 1353–1378. https://doi.org/10.1007/s11145-013-9491-y

Veiga Simão, A. M., Malpique, A. A., Frison, L. M. B., & Marques, A. (2016). Teaching writing to middle school students in Portugal and in Brazil: An exploratory study. *Reading and Writing, 29*(5), 955–979. https://doi.org/10.1007/s11145-015-9606-8

Washburn, E. K., Binks-Cantrell, E. S., Malatesha Joshi, R., Martin-Chang, S., & Arrow, A. (2015). Preservice teacher knowledge of basic language constructs in Canada, England, New Zealand, and the USA. *Annals of Dyslexia*. https://doi.org/10.1007/s11881-015-0115-x

Wawire, B. A. (2021). Promoting effective early grade reading: The case study of primary teachers' preparation programmes in Kenya. *Curriculum Journal, 32*(2), 247–268. https://doi.org/10.1002/curj.69

Capítulo 1

Conhecimentos para o Ensino Inicial da Leitura e Escrita: Uma Revisão Sistemática da Literatura (2014-2024)

Resumo

Esta revisão sistemática teve como objectivo identificar os conhecimentos considerados fundamentais para o ensino eficaz da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino básico, bem como analisar os conteúdos e métodos de ensino abordados na formação inicial e contínua de professores. A partir da triagem de 1.078 estudos nas bases de dados Scopus, ERIC e Web of Science, 16 estudos cumpriram os critérios de inclusão e foram analisados e codificados. Os resultados indicam que conhecimentos linguísticos fundamentais, como a consciência fonológica, bem como competências de literacia, compreensão leitora e a produção textual, são frequentemente pouco explicitados na formação inicial de professores. Abordagens formativas baseadas em modelagem, prática guiada e reflexão sistemática revelam maior eficácia na promoção de práticas pedagógicas consistentes. A revisão evidencia ainda lacunas significativas na investigação sobre a formação contínua e em serviço. Estes resultados têm implicações relevantes para a concepção de programas de formação e para a formulação de políticas educativas, particularmente em contextos africanos, reforçando a necessidade de um maior alinhamento entre conteúdos, métodos e contextos formativos para a melhoria do ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais.

Palavras-chave: formação de professores, leitura, escrita, anos iniciais, revisão sistemática

Abstract

This systematic review aimed to identify the knowledge base required for effective reading and writing instruction in the early years of primary schooling and to analyse the content and pedagogical approaches addressed in initial and continuing teacher education. Following the screening of 1,078 records from the Scopus, ERIC, and Web of Science databases, 16 studies met the inclusion criteria and were systematically coded and analysed. The findings reveal that core linguistic knowledge – particularly phonological awareness – as well as key literacy components such as reading comprehension and written composition are frequently underrepresented or insufficiently developed in initial education programmes. Professional learning approaches that emphasise modelling, guided practice, and structured reflection appear to be more effective at supporting the development of consistent, evidence-based instructional practices. The review also identifies important gaps in the literature on in-service and continuing professional development. These findings carry significant implications for the design of teacher education programmes and for educational policy, particularly in African contexts, highlighting the importance of aligning training content, pedagogical methods, and instructional settings to improve early literacy outcomes.

Keywords: teacher education, reading, writing, early years, systematic review

O conhecimento disciplinar dos professores é, em teoria, um factor determinante para a qualidade das práticas de ensino e, por consequência, para os resultados de aprendizagem dos alunos (Hall et al., 2023). Tal conhecimento – especialmente no que se refere às competências pedagógicas necessárias ao ensino da leitura e da escrita – tem sido uma preocupação recorrente nas pesquisas educacionais (Phillips et al., 2020; Rude, 1981; Shulman, 1986). Essa preocupação está profundamente enraizada nas tradições formativas da profissão docente (Moats & Lyon, 1996; Shing et al., 2015; Shulman, 1981) e permanece actual (Hudson et al., 2021; Phelps et al., 2023), sobretudo diante das exigências colocadas à formação de professores (Oliveira et al., 2019) para colmatar as persistentes dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais de escolaridade (Lopes et al., 2014a).

Para que os professores possam ensinar leitura e escrita de forma eficaz (Stark et al., 2020), é essencial que possuam um conjunto diversificado de conhecimentos profissionais (Phelps & Bridgeman, 2022; Shing et al., 2015). Conforme Shulman (1986), esse conjunto compreende o Conhecimento Específico do Conteúdo (Specific Content Knowledge; SCK), o Conhecimento Pedagógico Geral (General Pedagogical Knowledge; GPK) e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (Pedagogical Content Knowledge; PCK) (Shulman, 1986).

O SCK refere-se àquilo que os professores sabem – ou devem saber – sobre os conteúdos de leitura que ensinam (König et al., 2022; National Institutes of Child and Human Development [NICHD], 2000). Esse conhecimento abrange aspectos do texto, da linguagem, da leitura enquanto processo cognitivo e social, bem como a forma como esse conhecimento é usado na prática (Phelps & Schilling, 2004). O GPK dos professores refere-se à "maneira de representar e formular o conteúdo que o torna compreensível para os outros" (Oliveira et al., 2019; Shulman, 1986). Abrange princípios amplos e estratégias de gestão e organização da sala de aulas que extrapolam os limites do conhecimento do conteúdo específico (Kamanzi & Seni, 2024). Esse conhecimento engloba, ainda, a compreensão sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, os métodos de avaliação, bem como os contextos educacionais e os propósitos do ensino (König & Pflanzl, 2016). O PCK diz respeito à articulação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento de conteúdo disciplinar, permitindo ao professor integrar, de forma indissociável, o que ensinar e como ensinar (Rollnick & Mavhunga, 2017).

Professores que ensinam leitura devem dominar o conhecimento sobre letras e sons para apoiar os alunos na decodificação de palavras (Alatalo, 2016; Phelps & Schilling, 2004). No entanto, esse domínio não é suficiente. É igualmente essencial compreender os processos cognitivos envolvidos na leitura e saber transformar esse conhecimento em prática pedagógica (Loughran et al., 2012), de

modo a identificar dificuldades e promover o desenvolvimento da compreensão leitora (Lopes et al., 2014a).

Como destacam diversos autores (e.g., Phelps & Bridgeman, 2022; Shing et al., 2015), o ensino eficaz da leitura exige tanto conhecimento do conteúdo quanto a capacidade de aplicá-lo pedagogicamente (Chan & Hume, 2019), o que Shulman (1986) descreve como PCK – um saber essencial para interpretar e responder às necessidades dos alunos em sala de aula (Shulman, 1986). O PCK é amplamente reconhecido como um componente central da base de conhecimentos profissionais necessários à docência eficaz (Rollnick & Mavhunga, 2017).

Embora exista um corpo consistente de estudos sobre o conhecimento disciplinar de professores (e.g., Adejumo et al., 2025; Kristensen et al., 2023; Peltier et al., 2022) e formadores na formação inicial (e.g., Hall et al., 2023; Jakobson et al., 2022; Kuche et al., 2024), bem como sobre o conhecimento prático dos professores (e.g., Bingham et al., 2022; Davis et al., 2022; König et al., 2022), as práticas pedagógicas (e.g., Kehoe & McGinty, 2024; Parrila et al., 2023; Yisihak Ukumo & Damtew Berlie, 2024), a qualidade do ensino (e.g., König et al., 2023; König & Pflanzl, 2016; Leijen et al., 2024), sua eficácia e os resultados de aprendizagem (Carlisle et al., 2009, 2011), as evidências revelam lacunas significativas. Esses estudos apontam tanto para o que professores e formadores acreditam saber (Arya et al., 2024; Jakobson et al., 2022; Lopes et al., 2014b), quanto para o que de facto ainda não dominam sobre os componentes do ensino da leitura (e.g., Daniel et al., 2025; Pittman et al., 2023; Spear-Swerling et al., 2005). Além disso, destacam práticas que não são implementadas em sala de aula (e.g., Cunningham et al., 2009; Lopes et al., 2014a; Ralli et al., 2022; Spear-Swerling et al., 2016; Spear-Swerling & Zibulsky, 2014; Yisihak & Damtew, 2024b), apesar de serem consideradas essenciais para a promoção da aprendizagem da leitura (National Institutes of Child and Human Development, 2000; Rose, 2006b, 2006a).

Apesar dos progressos alcançados, a literatura continua a evidenciar uma lacuna relevante na identificação dos conhecimentos específicos necessários ao ensino eficaz da leitura e da escrita nos anos iniciais de escolaridade (Bui et al., 2023; Phelps & Bridgeman, 2022; Phelps & Schilling, 2004). Neste contexto, impõe-se uma síntese sistemática orientada para a identificação integrada dos conhecimentos fundamentais ao ensino da leitura e da escrita e da sua incorporação na formação inicial e contínua de professores, mediante a articulação de provas empíricas e fundamentos teóricos (Joshi & Wijekumar, 2020; Phillips & Piasta, 2022), sustentando a formação docente e as práticas pedagógicas (Lammert & Godfrey, 2025).

Objectivos do Estudo

Esta revisão tem dois objectivos principais:

(1) Identificar os conhecimentos considerados fundamentais para o ensino eficaz da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino básico;

(2) Saber que conteúdos e métodos de ensino da leitura e da escrita são abordados na formação inicial e/ou contínua.

Método

Esta revisão foi conduzida seguindo um procedimento em quatro etapas: (1) definição dos critérios de inclusão e exclusão; (2) levantamento sistemático da literatura nas bases de dados seleccionadas; (3) triagem dos estudos potencialmente relevantes segundo os critérios previamente estabelecidos; e (4) codificação e análise dos estudos incluídos, em conformidade com os objectivos da pesquisa.

Critérios de Inclusão e de Exclusão

Os estudos incluídos atenderam a quatro critérios de inclusão: (1) População-alvo: foram incluídas pesquisas que incidissem sobre professores do ensino primário ou nos anos iniciais, abrangendo formação inicial, contínua ou em serviço. Excluíram-se estudos centrados em alunos ou em professores de outros níveis de ensino, nomeadamente pré-escolar, ensino secundário e ensino superior. (2) Foco da intervenção ou temática: consideraram-se estudos que abordassem os conhecimentos profissionais dos professores, as competências pedagógicas e as práticas de ensino da leitura e escrita. Foram excluídas investigações cujo foco não estivesse directamente relacionado com estes domínios. (3) Tipo de estudo: incluíram-se estudos empíricos quantitativos, qualitativos ou de métodos mistos publicados em periódicos com revisão por pares. Excluíram-se meta-análises, revisões sistemáticas ou amplas, estudos de natureza exclusivamente experimental, trabalhos não submetidos à revisão por pares. (4) Idioma e período de publicação: foram elegíveis estudos publicados em inglês, entre 2014 e 2024, disponíveis nas bases de dados seleccionadas. Excluíram-se publicações em outros idiomas e trabalhos fora do intervalo temporal definido.

Procedimentos de Busca e Triagem

A pesquisa para esta revisão foi conduzida em 04 de Agosto de 2025, utilizando as bases de dados Scopus, ERIC e Web of Science. Os termos de busca empregados incluíram, para a dimensão 'conhecimentos profissionais de professores': "*teacher knowledge*" OR *"professional knowledge"* OR *"pedagogical knowledge"* OR *"pedagogical content knowledge"* OR *"teacher competence"* OR *"teacher education"* or *"teacher training"* OR *"initial teacher education"* OR *"pre-service teacher training"* OR *"in-service teacher training"* OR *"professional development";* para 'professores do ensino primário': *"elementary teachers"* OR *"primary school teachers"* OR *"early grades teachers"*; e, para 'leitura e escrita': *"reading instruction"* OR *"writing instruction"* OR *"literacy instruction"* OR *"early literacy"*.

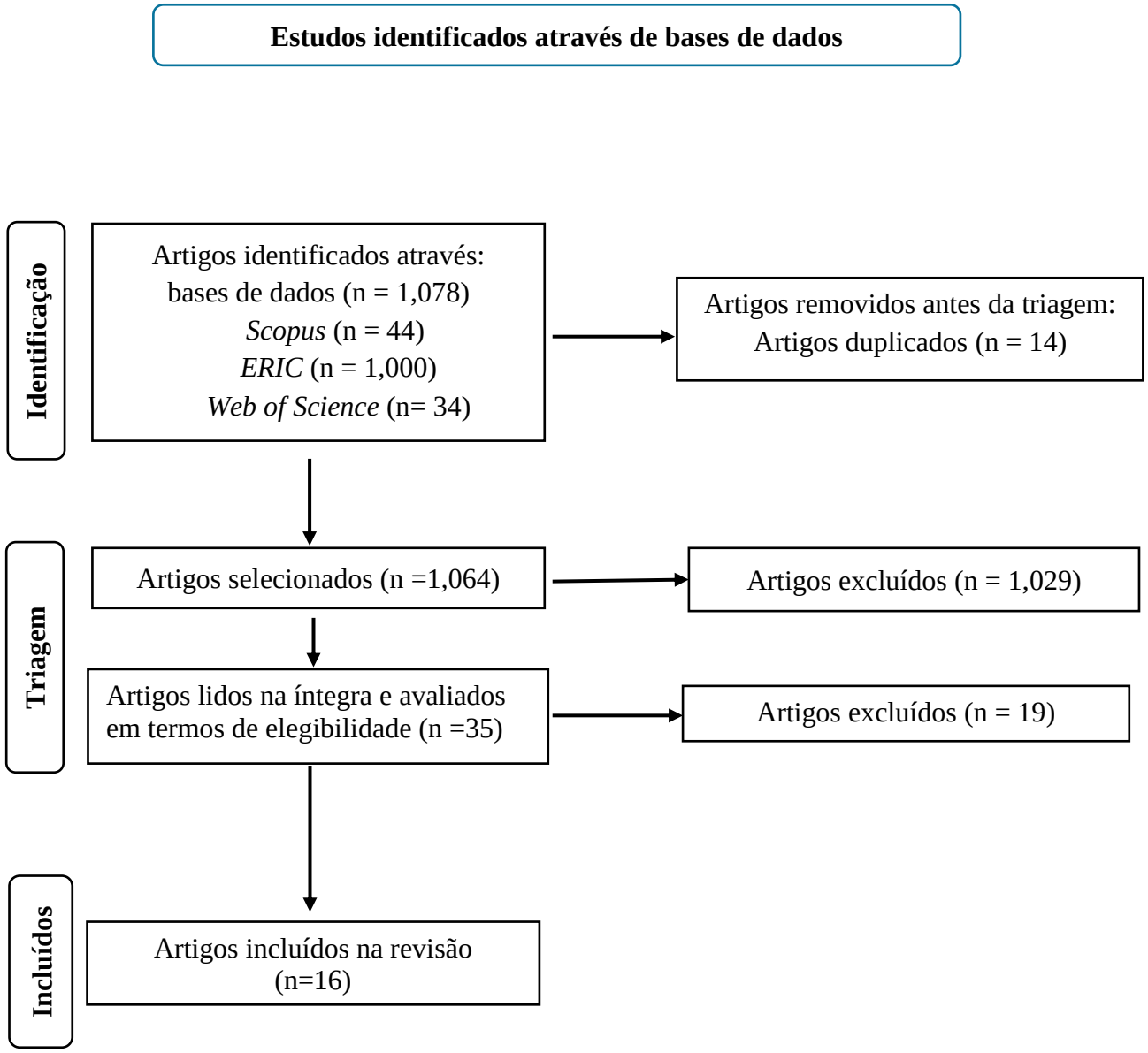
A pesquisa identificou um total de 1.078 estudos potenciais, dos quais 14 foram considerados duplicados e, consequentemente, excluídos da análise. Em seguida, conduziu-se uma selecção preliminar dos estudos em duas fases: primeiro, com base nos resumos; e, posteriormente, considerando o texto completo. Mais detalhes sobre o processo de triagem encontram-se ilustrados no diagrama do *Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analyses* (PRISMA) (Page et al., 2021), na Figura 1. Após a análise de todos os resumos incluídos, 1.029 estudos foram excluídos por não atenderem aos critérios previamente estabelecidos. Os 35 estudos restantes foram avaliados integralmente, aplicando-se os mesmos critérios a cada texto completo. Dezanove desses estudos foram excluídos, resultando em um total de 16 estudos incluídos, que constituem o corpus desta revisão.

Os estudos excluídos na fase de elegibilidade não cumpriam um ou mais critérios de inclusão previamente estabelecidos, designadamente no que respeita à população-alvo, ao foco da intervenção ou à temática em análise, bem como ao tipo de estudo e ao idioma de publicação das investigações.

A amostragem dos estudos foi realizada com recurso ao programa informático Rayyan. Em ambas as fases, procedeu-se à verificação da confiabilidade interavaliador, a fim de assegurar que nenhum estudo elegível fosse omitido. Houve apenas um estudo em que os avaliadores divergiram na primeira fase; contudo, alcançou-se consenso quanto à sua inclusão na revisão.

Figura 1.1

Fluxograma de Buscas de Estudos Incluídos na Revisão Sistemática



Nota: Adaptado de Page et al. (2021).

Procedimentos de Codificação

Codificamos cada estudo incluído a partir de quatro categorias de análise. A primeira reúne informações gerais do estudo: autores, ano de publicação, título da revista, metodologia (quantitativa, qualitativa ou mista) e enquadramento teórico. A segunda diz respeito ao contexto (formação inicial, contínua ou em serviço). A terceira abrange os participantes e os respectivos dados demográficos. A quarta contempla os objectivos do estudo e limitações reportadas.

Para além das categorias analíticas definidas, procedeu-se também a uma apreciação da qualidade metodológica dos estudos incluídos (Tabela 1), considerando aspectos como o desenho da investigação, a adequação da amostra, a clareza dos procedimentos metodológicos e as limitações reportadas pelos autores. Esta apreciação teve carácter descritivo e visou apoiar a interpretação crítica dos resultados.

Avaliação Metodológica dos Estudos Incluídos

A apreciação da qualidade metodológica foi realizada de forma descritiva, considerando critérios amplamente utilizados na avaliação de estudos empíricos em revisões sistemáticas na área da educação. Entre os aspectos analisados incluíram-se: (1) a adequação do desenho de investigação aos objectivos do estudo; (2) a clareza na descrição dos procedimentos metodológicos; (3) a dimensão e caracterização da amostra; (4) a consistência entre métodos de recolha e análise de dados; e (5) as limitações reportadas pelos próprios autores. Com base nesses critérios, os estudos foram classificados, de forma indicativa, em três níveis de qualidade metodológica: elevada, moderada ou baixa.

Tabela 1.1

Avaliação Descritiva da Qualidade Metodológica dos Estudos Incluídos

Estudo	Tipo de estudo	Qualidade metodológica
Scales et al. (2019)	Qualitativo	Moderada
Steele (2016)	Qualitativo	Moderada
Colognesi et al. (2021)	Misto	Moderada
Liberg et al. (2022)	Qualitativo	Moderada
Tillin (2023)	Qualitativo	Moderada
Shanahan et al. (2023)	Quantitativo	Elevada
Çakıroglu et al. (2024)	Quase-experimental	Moderada
Johnson (2017)	Qualitativo	Moderada
Ciampa & Gallagher (2017)	Misto	Moderada
Spear-Swerling et al. (2016)	Quantitativo	Moderada
Cullen & Townsin (2024)	Qualitativo	Moderada
Gabriel & Mpofu (2024)	Caso exploratório	Baixa
Nguyen et al. (2023)	Qualitativo	Moderada
Chapman et al. (2018)	Misto	Elevada
Wawire (2021)	Caso múltiplo	Moderada
Smith et al. (2023)	Quantitativo	Moderada

Estudos classificados como de qualidade elevada apresentam um desenho metodológico robusto, amostras de maior dimensão e uma descrição detalhada dos procedimentos de recolha e

análise de dados. Estudos considerados de qualidade moderada apresentavam desenho metodológico adequado, mas com limitações associadas sobretudo à dimensão da amostra ou ao contexto específico do estudo. Estudos classificados como de qualidade baixa correspondiam geralmente a investigações exploratórias ou a estudos de caso com amostras muito reduzidas e possibilidade limitada de generalização.

Resultados

Por meio de um processo de revisão sistemática, identificamos e codificamos 16 estudos com o objectivo de (1) identificar os conhecimentos considerados fundamentais para o ensino eficaz da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino básico e (2) analisar os conteúdos e métodos de ensino da leitura e da escrita abordados na formação inicial e/ou contínua de professores. Uma visão geral das características dos estudos incluídos é apresentada na Tabela 2. De seguida, apresentam-se as características gerais dos estudos, as características dos participantes, os conhecimentos fundamentais, os conteúdos e os métodos de ensino da formação inicial/contínua.

Características Gerais dos Estudos

Os estudos analisados foram maioritariamente realizados em países anglófonos, com destaque para os Estados Unidos (n = 4) e a Austrália (n = 2), registando-se uma presença reduzida de contextos africanos (Namíbia e Quénia). Dois estudos adoptaram desenhos comparativos envolvendo diferentes sistemas educativos. Do ponto de vista metodológico, predominaram estudos qualitativos (n=9), seguidos dos quantitativos (n = 4) e dos métodos mistos (n = 3). Os primeiros recorreram principalmente a entrevistas, observação e análise documental, enquanto os quantitativos utilizaram questionários, escalas e testes de conhecimento. Os estudos de métodos mistos integraram ambas as abordagens.

Os enquadramentos teóricos revelam diversidade, incluindo referências da psicologia sociocultural, do desenvolvimento profissional docente, da linguística e da teoria sociocognitiva, bem como quadros associados à formação de professores, como o conhecimento pedagógico do conteúdo e a autoeficácia. Os estudos abrangeram professores em formação inicial, em exercício e em formação contínua, incidindo sobretudo no ensino da leitura e da escrita nos primeiros anos do ensino básico. As amostras variaram de pequenos grupos a estudos de maior dimensão (até n = 666). De forma geral, os trabalhos procuraram analisar conhecimentos, crenças e práticas docentes, bem como identificar necessidades formativas e factores associados à eficácia do ensino da literacia.

De modo geral, os estudos incluídos apresentam qualidade metodológica moderada, com alguns estudos quantitativos evidenciando maior robustez amostral e desenho experimental mais estruturado. Em contrapartida, vários estudos qualitativos ou exploratórios recorreram a amostras reduzidas ou contextos específicos, o que limita a generalização dos resultados.

Tabela 1.2

Características Gerais dos Estudos Incluídos

Nº	Estudo	País	Método	Base teórica	Contexto	Participantes	Objectivos	Limitações
1	Scales et al. (2019)	EUA	Qualitativo; múltiplos casos	Vygotski (1978)	Formação inicial	Formadores de Professores; n=8	Examinaram o que instructores exemplares de métodos de escrita procuram ensinar aos candidatos por meio de tarefas propostas nos seus cursos	Amostra limitada; ausência de dados directos sobre efeitos nos alunos.
2	Steele (2016)	EUA	Qualitativo; caso exploratório	Grounded theory	Formação contínua	Professores do ensino elementar (K-3); n=6	Analisar explicações sobre como professores do ensino primário desenvolvem capacidades como praticantes criativos, bem como os constrangimentos que os limitam.	Amostra limitada; ausência de dados directos sobre o efeito nos alunos.
3	Colognesi et al. (2021)	Bélgica	Misto; qualitativo e quantitavo	Schön (1994), Kelchtermans (2001), Altet et al. (2013), Colognesi & Lucchini (2018), Vanhulle (2005).	Formação inicial	Último ano de formação (bacharelato/licenciatura); n=16	Relatar os efeitos da formação em escrita reflexiva implementada no último ano do programa de licenciatura para professores do ensino primário.	Amostra reduzida; contexto único; ausência de grupo de controlo
4	Liberg et al (2022)	Suécia	Qualitativo exploratório; desenho experimental	Halliday (1978)	Oficina de formação	Professores do ensino primário (1°-7° ano); n=7. Professores dos primeiros anos (1°-3° ano); n=7.	Investigar quais aspectos os professores dos primeiros anos do ensino primário abordam ao discutir narrativas e textos informativos escritos por alunos dos anos iniciais, bem como a forma como falam sobre esses textos antes e após a participação em quatro oficinas de desenvolvimento profissional.	Formação de curta duração; ausência de grupo de controlo
5	Tillin (2023)	Inglaterra	Qualitativo; exploratório	Não explicitado no estudo	Formação inicial	Professores em formação inicial: ensino primário (5-11 anos) e anos iniciais (3-7 anos); n=8	Compreender as perspectivas dos formandos do ensino primário e dos anos iniciais acerca dos papéis desempenhados pelas organizações parceiras (Teach First, universidade e escola) no apoio às suas	Amostra pequena; contexto limitado

							aprendizagens	
6	Shanahan et al. (2023)	EUA	Quantitativo; correlacional; randomizado controlado	Não explicitado no estudo	Professores em serviço	Professores em exercício; apoio a alunos em risco ou com deficiência com dificuldades em escrita; ≥2 anos de experiência; n=49	Identificar factores relacionados com o professor que se associam ao progresso dos alunos na instrução baseada em dados - DBI – Lambke et al. (2018) - no ensino da escrita	Amostra moderada; medidas de fidelidade possivelmente pouco sensíveis
7	Çakıroglu et al. (2024)	Turquia	Quantitivo; quase-experimental	Não explicitado no estudo	Formação inicial	Professores em formação inicial; n=64	Avaliar o efeito de uma formação online sobre dislexia nos conhecimentos e nas percepções de professores em formação das áreas do ensino especial e do ensino primário relativamente à dislexia	Amostra reduzida; ausência de grupo de controlo
8	Johnson (2017)	EUA	Qualitativo; comparativo; múltiplos casos	Não explicitado no estudo	Desenvolvimento profissional	Professores em exercício (3º-5ºano); n=4	Examinar a finalidade que professores experientes do ensino básico atribuem às discussões de texto, bem como as formas como implementam – ou deixam de implementar – essas finalidades durante as discussões em sala de aula	Amostra reduzida (quatro professores) de uma única escola
9	Ciampa & Gallager (2017)	Canadá e EUA	Misto; comparativo	Bandura (1986)	Formação inicial	Professores em formação: Canadá (4º ano, K-6); n=127. EUA (3º ano, K-4); n=47.	Investigar o fenómeno das crenças de eficácia de professores em formação inicial no domínio do ensino da literacia, em contextos canadiano e norte-americano	Amostra não representativa; enfoque em cursos de curta duração
10	Spear-Swearling et al. (2016)	EUA e Portugal	Comparativo; quantitativo; transversal	Não explicitado no estudo	Professores em serviço	Professores em exercício: EUA; n=102. Portugal; n=186.	Analisou as preferências dos professores do ensino básico, nos contextos norte-americanos e português, no planeamento da instrução em literacia	Planos de ensino hipotéticos e diferenças na formação inicial entre as amostras
11	Cullen & Townsin (2024)	Austrália	Qualitativo; descritivo e	Não explicitado no estudo	Formação contínua	Professores do ensino primário; formação e desenvolvimento profissional contínuos em fonologia, ortografia,	Examinou as concepções e práticas de professores do ensino primário relacionadas com a instrução em literacia, com o propósito de promover o desenvolvimento do conhecimento	Amostra pequena; contexto específico

			interpretativo			morfologia e etimologia; n=6	lexical dos alunos	
12	Gabriel & Mpofu (2024)	Namíbia	Caso exploratório	Não explicitado no estudo	Professores em serviço	Professores em exercício (3º ano); considerados eficazes; n=3	Analisou actividades de aprendizagem utilizadas no ensino da literacia de leitura em escolas primárias seleccionadas da Namíbia, com foco nos professores do 3º ano	Dados secundários; amostra pequena
13	Nguyen et al. (2023)	Vietname	Qualitativo	Não explicitado no estudo	Professores em serviço	Professores em exercício (4º e 5º ano); cinco escolas primárias; n=12	Analisou as crenças de professores vietnamitas do ensino primário sobre o ensino da escrita	Participantes limitados; ausência de dados observacionais
14	Chapman et al. (2018)	Nova Zelândia	Misto; quantitativo e qualitativo	Não explicitado no estudo	Professores em serviço e formação em desenvolvimento profissional sobre ensino da leitura	Professores em exercício (1-3ºano): n=666; formados em desenvolvimento profissional: n=55	Investigou o conhecimento dos professores acerca dos fundamentos da linguagem, reconhecidos como essenciais para o ensino eficaz da leitura fundamentada na instrução fónica nos anos iniciais	Contexto construtivista limita a implementação de práticas baseadas em evidências
15	Wawire (2021)	Quénia	Caso múltiplo	Condicionamento operante (Watson, 1998)	Professores em formação inicial e em serviço	Professores em formação inicial (2º ano): 21-24 anos; n=5. Professores em serviço: 25-56 anos; formados entre 1989-2015; n=10	Analisou de que forma o currículo de formação de professores do ensino primário prepara os futuros docentes para o ensino da leitura nos anos iniciais da escolaridade, no contexto do Quénia	Amostra composta por mulheres (excepto um homem) em contexto rural; possíveis diferenças em contexto urbano
16	Smith et al. (2023)	Austrália	Quantitativo; descrito; exploratório	Não explicitado no estudo	Professores em serviço	Professores em serviço (0-20 anos); 1º-7º ano; n=284	Analisaram crenças e práticas auto-relatadas de professores australianos sobre compreensão leitora nos primeiros sete anos de escolaridade	Ausência de dados observacionais

Descrição dos Resultados

Características dos Participantes

Como apresentado na Tabela 2, a maioria dos estudos incluídos nesta revisão concentrou-se na formação inicial de professores (n=5), evidenciando a predominância de análises centradas nos conhecimentos teóricos e pedagógicos contemplados nos programas de formação pré-serviço para o ensino da leitura nos anos iniciais. Em contraste, um número reduzido de estudos incidiu sobre a formação contínua, em serviço, ou sobre ambas as modalidades, geralmente sob a forma de programas de desenvolvimento profissional ou de intervenções de curta duração. Importa salientar, contudo, que os estudos realizados em contextos educativos africanos e incluídos na presente revisão indicam que a formação inicial de professores nem sempre é ministrada no ensino superior, ao contrário do que se observa noutros contextos educativos, o que pode ter implicações na profundidade e na natureza dos conhecimentos mobilizados para o ensino da leitura.

A articulação entre a formação inicial e a formação contínua mostrou-se pouco frequente, sugerindo uma fragmentação na investigação sobre o desenvolvimento profissional docente ao longo da carreira.

Conhecimentos Considerados Fundamentais para o Ensino da Leitura e Escrita nos Anos Iniciais do Ensino Básico

Os estudos incluídos convergem na identificação de conhecimentos fundamentais para o ensino eficaz da leitura e da escrita nos anos iniciais, destacando o domínio do conhecimento linguístico como componente central da formação docente (Ciampa & Gallagher, 2018; Spear-Swerling et al., 2016; Wawire et al., 2021). Este conhecimento abrange diferentes dimensões do sistema linguístico e dos processos de literacia, incluindo a consciência fonológica, a descodificação, o princípio alfabético, a correspondência grafema-fonema, a fluência, o vocabulário e a compreensão leitora (Chapman et al., 2018; Gabriel & Mpofu, 2024; Johnson, 2017; Smith et al., 2023), bem como a ortografia, morfologia, etimologia e os processos de composição textual (Chapman et al., 2018; Scales et al., 2019; Simpson Steele, 2016).

A literatura enfatiza igualmente o conhecimento pedagógico do conteúdo (Wawire, 2021), entendido como a capacidade de seleccionar, organizar e implementar estratégias instrucionais ajustadas às necessidades dos alunos, bem como a compreensão de práticas instrucionais eficazes,

tais como a instrução explícita (Chapman et al., 2018), a modelagem (Shanahan et al., 2023), o uso de textos mentores, o retorno sistemático e a alocação de tempo diário para a escrita (Colognesi et al., 2021; Scales et al., 2019). Inclui-se, ainda, o conhecimento sobre avaliação, nomeadamente o recurso a instrumentos formais e informais para monitorizar o progresso dos alunos e orientar decisões pedagógicas (Nguyen et al., 2023).

Entretanto, os resultados indicam que, em diversos contextos educativos – nomeadamente nos Estados Unidos, na Austrália, na Nova Zelândia e na Turquia –, persistem lacunas significativas no conhecimento profissional dos professores, particularmente nos domínios linguísticos fundamentais ao ensino da leitura, como a fonologia, o vocabulário, a morfologia e a ortografia (Chapman et al., 2018; Cullen & Townsin, 2024; Smith et al., 2023). Adicionalmente, evidenciam-se limitações no conhecimento específico relativo à dislexia (Çakıroğlu et al., 2024) e nas estratégias de apoio a alunos em risco ou com dificuldades na escrita (Shanahan et al., 2023), o que pode comprometer a qualidade das práticas pedagógicas e, consequentemente, os resultados de aprendizagem dos alunos. Essas fragilidades tendem a ser mais acentuadas em contextos africanos com recursos educativos limitados (Gabriel & Mpofu, 2024; Wawire, 2021).

Um dos estudos (Tillin, 2023), analisou o papel das universidades na formação de professores em início de carreira, concluindo que estas desempenham um papel central no desenvolvimento de profissionais reflexivos e críticos, capazes de articular teoria e prática e de fundamentar as suas decisões pedagógicas em evidências científicas (Tillin, 2023).

De modo geral, a formação inicial revelou-se frequentemente excessivamente teórica e pouco alinhada com práticas baseadas em evidências (Gabriel & Mpofu, 2024; Smith et al., 2023; Spear-Swerling et al., 2016; Wawire, 2021). Em contraste, programas de desenvolvimento profissional que integraram modelagem, prática guiada, análise de trabalhos dos alunos e reflexão estruturada evidenciaram impactos mais consistentes nas práticas docentes (Chapman et al., 2018; Johnson, 2017; Liberg et al., 2021; Shanahan et al., 2023; Simpson Steele, 2016).

Conteúdos Abordados na Formação Inicial e Contínua de Professores para o Ensino da Leitura e da Escrita

No que respeita aos conteúdos da formação inicial e contínua, os estudos analisados evidenciam uma forte ênfase na metalinguagem (Colognesi et al., 2021) e nos domínios linguísticos (Liberg et al., 2021), nomeadamente, fonologia, ortografia, morfologia e etimologia (Cullen & Townsin, 2024). Destacam-se, igualmente, a formação em planeamento e avaliação da leitura e da escrita

(Gabriel & Mpofu, 2024; Nguyen et al., 2023), incluindo procedimentos formais e informais, bem como conteúdos relacionados com a literacia crítica (Wawire, 2021), o ensino diferenciado, a instrução culturalmente responsiva, a motivação e o envolvimento dos alunos, e a integração entre a leitura e escrita (Cullen & Townsin, 2024).

Adicionalmente, são referidos conteúdos ligados aos processos e à produção da escrita (Scales et al., 2019; Simpson Steele, 2016; Spear-Swerling et al., 2016), ao planeamento e ao ensino orientado por preferências curriculares (Shanahan et al., 2023), bem como à investigação e reflexão sobre a língua e a alfabetização (Colognesi et al., 2021; Nguyen et al., 2023). Incluem-se, ainda, o desenvolvimento da identidade docente (Colognesi et al., 2021) e a articulação entre teoria e prática no âmbito dos estágios pedagógicos (Scales et al., 2019).

Por fim, alguns estudos salientam a escrita reflexiva (Colognesi et al., 2021; Shanahan et al., 2023), a análise da prática docente, o planeamento de aulas e a mobilização do conhecimento teórico na prática pedagógica (Cullen & Townsin, 2024), promovendo o desenvolvimento da reflexão profissional, da metacognição e das competências de revisão textual (Colognesi et al., 2021). Contudo, apesar da ênfase nos fundamentos teóricos da literacia e nas metodologias de ensino, os programas oferecem oportunidades práticas limitadas (Gabriel & Mpofu, 2024), evidenciando uma persistente lacuna entre a teoria e a prática (Smith et al., 2023; Wawire, 2021).

Métodos de Ensino da Leitura e da Escrita Abordados na Formação Inicial de Professores

Os estudos analisados indicam que a formação inicial de professores privilegia abordagens equilibradas de literacia (Spear-Swerling et al., 2016), integrando o ensino explícito da fonética, da fonologia, da fluência, do vocabulário, da compreensão leitora, da gramática e da ortografia (Ciampa & Gallagher, 2021; Cullen & Townsin, 2024; Gabriel & Mpofu, 2024). Estas abordagens articulam práticas como leitura guiada e partilhada, a escrita processual e a discussão de textos literários e informativos, apoiadas por estratégias metacognitivas, retorno individualizado, diferenciação pedagógica e planeamento colaborativo (Chapman et al., 2018; Liberg et al., 2021; Smith et al., 2023). A discussão de textos em pequenos grupos, orientada por questões inferenciais e abertas, emerge como estratégia central para o desenvolvimento da compreensão leitora (Johnson, 2017).

No ensino da escrita, predominam abordagens de natureza experiencial e processual, centradas na aprendizagem pela prática reflexiva (Colognesi et al., 2021; Nguyen et al., 2023). Estas incluem modelagem, scaffolding, reescrita progressiva, reflexão metacognitiva, observação e prática em contextos autênticos, bem como colaboração entre pares (Scales et al., 2019; Simpson Steele, 2016).

Destaca-se a utilização sistemática de andaimes teóricos e práticos, tais como textos-modelo, mapas mentais e grelhas de critérios coconstruídas, promovendo a revisão colaborativa (Colognesi et al., 2021). Paralelamente, alguns estudos reportam abordagens mais estruturadas, baseadas no uso do textos-modelo, prática guiada, repetição e imitação controlada, com ênfase na correcção gramatical e na organização textual (Nguyen et al., 2023).

De forma transversal, os estudos salientam a importância da articulação entre teoria e prática, particularmente através do estágio pedagógico (Liberg et al., 2021), enquanto contexto privilegiado para a aplicação dos conhecimentos adquiridos e para o desenvolvimento de práticas reflexivas na formação inicial e de professores (Ciampa & Gallagher, 2018).

Discussão

Nesta revisão sistemática, (1) identificamos os conhecimentos considerados fundamentais para o ensino eficaz da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino básico e (2) analisamos os conteúdos e métodos de ensino da leitura e da escrita abordados na formação inicial, em serviço e contínua de professores.

Os resultados desta revisão sistemática evidenciam que o ensino eficaz da leitura e da escrita assenta numa base sólida de conhecimentos linguísticos (National Institutes of Child and Human Development, 2000), articulados ao conhecimento pedagógico do conteúdo (Chan, 2022; König et al., 2022), conforme proposto por Shulman (1986) e desenvolvido por diversos autores (e.g., Barendsen & Henze, 2019; Chan & Hume, 2019; Shing et al., 2015).

Estes resultados são consistentes com as teorias de aprendizagem que fundamentam os estudos incluídos na revisão (e.g., Ciampa & Gallagher, 2018; Colognesi et al., 2021; Liberg et al., 2021; Scales et al., 2019; Simpson Steele, 2016; Wawire, 2021), e reforçam o papel central da formação inicial universitária na preparação de professores reflexivos e críticos (Tillin, 2023), capazes de articular teoria e prática e de fundamentar suas decisões pedagógicas em evidências científicas (Drechsel et al., 2014).

Todavia, apesar da convergência dos estudos quanto à importância destes conhecimentos (Aukerman & Chambers Schuldt, 2021; Calfee & Drum, 1978; Castles et al., 2018; Chan, 2022; Nicholson, 1986), que aponta para um consenso teórico e prático sobre o conhecimento profissional de professores e a sua aplicação no ensino da leitura e da escrita (Hudson et al., 2021; Buckingham, et al., 2025; Serry et al., 2025), subsiste uma lacuna relevante entre o seu reconhecimento e a sua efectiva integração na formação de professores (Adejumo et al., 2025; Wyse & Bradbury, 2022). Esta lacuna é particularmente evidente no domínio da formação contínua (Lee et al., 2020), que permanece relativamente pouco explorada na literatura (Cullen & Townsin, 2024; Johnson, 2017), apesar do seu papel central na consolidação e actualização dos conhecimentos profissionais ao longo da carreira docente (Colognesi et al., 2021; Simpson Steele, 2016), sobretudo em contextos educativos marcados por desafios estruturais (Wawire, 2021; Yisihak & Damtew, 2024).

Paradoxalmente, apesar da sólida produção científica existente nos Estados Unidos (e.g., Castles et al., 2018; Moats, 2009; National Institutes of Child and Human Development, 2000), países europeus (e.g., Alatalo, 2016; Lopes et al., 2014a,b; Rose, 2006a) e Austrália (e.g., Johnston et al., 2026; Meeks & Stephenson, 2020; Wheldall et al., 2025) sobre o ensino da leitura e da escrita, os resultados indicam a persistência de lacunas significativas nos conhecimentos dos formadores (Scales

et al., 2019), futuros professores (e.g., Ciampa & Gallagher, 2021; Colognesi et al., 2021; Wawire, 2021) e professores em exercício (e.g., Gabriel & Mpofu, 2024; Smith et al., 2023; Spear-Swerling et al., 2016), incluindo no que respeita à compreensão da dislexia (Çakıroğlu et al., 2024), o que evidencia fragilidades na articulação entre investigação (Casteleyn, 2025), formação (Yisihak & Damtew, 2024a) e prática pedagógica (Yisihak & Damtew, 2024b).

Em contextos africanos, por sua vez, essas fragilidades tendem a ser mais acentuadas, em virtude de limitações estruturais que comprometem a qualidade e a abrangência da formação inicial de professores (e.g., Adamu et al., 2020; Adejumo et al., 2025; Yisihak & Damtew, 2024a). Estudos realizados na Namíbia (Gabriel & Mpofu, 2024) e no Quénia (Wawire, 2021) evidenciam que programas de formação de professores de curta duração, desenvolvidos fora do ensino superior, apresentam défices acentuados nos conhecimentos essenciais para o ensino da leitura e da escrita, bem como uma fraca articulação entre teoria e prática em contexto de sala de aula (Gabriel & Mpofu, 2024; Wawire, 2021), em desacordo com as recomendações da literatura especializada (National Institutes of Child and Human Development, 2000).

Esses países, à semelhança de outros contextos africanos como Moçambique (Lee et al., 2020), Gana, Mali, Senegal, Tanzânia e Uganda (Akyeampong et al., 2013; Kamanzi & Seni, 2024; Pryor et al., 2012), para além de enfrentarem fragilidades persistentes na formação inicial de professores (Kamanzi & Seni, 2024), caracterizam-se por sistemas educativos marcados pela escassez de recursos (Mandyata et al., 2024) e pela dependência de apoio de parceiros internacionais (JICA, 2015; Raupp et al., 2016). Estas condições estruturais tendem a comprometer a autonomia dos sistemas educativos, a produção científica local, a qualificação docente e a implementação sustentável de currículos baseados em evidências (Lammert & Godfrey, 2025), conforme apontam relatórios internacionais (SACMEQ, 2011; Taniguchi, 2022; Venkat & Spaull, 2015), perpetuando desigualdades na qualidade da formação e do ensino (Clark et al., 2013; Helfrich & Clark, 2016; Meeks, Madelaine, & Stephenson, 2020).

Assim, tanto em contextos educativos consolidados (Colognesi et al., 2021; Liberg et al., 2021; Scales et al., 2019) como em contextos emergentes (Gabriel & Mpofu, 2024; Wawire, 2021; Yisihak & Damtew, 2024a), mantêm-se lacunas significativas entre políticas educativas, currículos e formação de professores (Adamu et al., 2020; Adejumo et al., 2025), o que limita a capacidade dos professores para desenvolverem práticas pedagógicas coerentes, reflexivas e sustentadas por evidências científicas (Akyeampong et al., 2013; Pryor et al., 2012; Wawire, 2021). No conjunto, esses resultados sugerem que a formação inicial e contínua de professores nem sempre assegura o

desenvolvimento de conhecimentos especializados considerados essenciais para o ensino eficaz da leitura e da escrita (Ciampa & Gallagher, 2018), podendo tal situação comprometer a qualidade das práticas pedagógicas e, consequentemente, os resultados de aprendizagem dos alunos.

No que respeita aos conteúdos e métodos de ensino abordados na formação inicial e contínua (Tillin, 2023), os resultados indicam que abordagens formativas explicitamente orientadas para a prática pedagógica – nomeadamente aquelas que integram modelagem, prática guiada e reflexão sistemática (Cullen & Townsin, 2024; Johnson, 2017; Shanahan et al., 2023) – tendem a produzir efeitos mais consistentes nas práticas docentes (Ciampa & Gallagher, 2018; Colognesi et al., 2021; Cullen & Townsin, 2024; Scales et al., 2019).

Estes resultados são consistentes com estudos que sublinham a importância de experiências formativas situadas e contextualizadas (Hoffman et al., 2005; Lenski et al., 2013; Scales et al., 2018), capazes de promover uma articulação integrada entre teoria e prática (National Council on Teacher Quality, 2013). Em contraste, programas de formação excessivamente teóricos ou pouco estruturados revelam-se menos eficazes na preparação dos professores para responder às exigências do ensino da leitura e da escrita nos primeiros anos de escolaridade (Lee et al, 2020; Yisihak & Damtew, 2024a).

Conclusão e Implicações

A revisão evidencia que muitos professores iniciam a carreira sem dominar plenamente os conhecimentos essenciais para ensinar a leitura e a escrita de forma eficaz (Ciampa & Gallagher, 2018; Johnson, 2017; Liberg et al., 2021; Spear-Swerling et al., 2016). A formação contínua, quando baseada em evidências científicas e centrada na prática pedagógica (Drechsel et al., 2014), revela-se fundamental para colmatar essas lacunas (Cullen & Townsin, 2024; Liberg et al., 2021; Simpson Steele, 2016).

Os resultados deste estudo podem ter implicações para a formação inicial e contínua de professores, bem como para a formulação de políticas educativas, particularmente em contextos africanos. Evidenciam a necessidade de reforçar, nos currículos de formação, o ensino explícito de conhecimentos linguísticos fundamentais (National Institutes of Child and Human Development, 2000), articulando abordagens pedagógicas centradas na prática (Lammert & Godfrey, 2025; Serry, Buckingham, et al., 2025), como a modelagem, a prática guiada e a reflexão sistemática (Lipka et al., 2025). Adicionalmente, destacam a importância de integrar actividades formativas em contextos reais de sala de aula (Johnston et al., 2026), de modo a promover a transferência efectiva do conhecimento

teórico para a prática pedagógica e a melhoria sustentada do ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais (Drechsel et al., 2014).

No âmbito das políticas educativas, particularmente em contextos africanos caracterizados por uma acentuada heterogeneidade sociolinguística e cultural (Adejumo et al., 2025; Kamanzi & Seni, 2024; Mandyata et al., 2024), persiste o desafio de ultrapassar abordagens formativas descontextualizadas, frequentemente ancoradas em pressupostos universalistas que negligenciam as especificidades locais. Neste sentido, impõe-se a necessidade de uma articulação epistemológica e pedagógica mais consistente entre os conteúdos de formação e as realidades socioculturais e linguísticas em que os processos educativos se inscrevem (Lenski et al., 2013; Scales et al., 2018), sob pena de se comprometer não apenas a pertinência, mas também a eficácia e sustentabilidade das políticas de formação docente (Allington & Woodside-Jiron, 1999). Adicionalmente, torna-se premente o reforço da robustez epistemológica das bases que sustentam tais políticas, mediante a mobilização de abordagens de síntese de conhecimento que sejam simultaneamente abrangentes, sistemáticas e criticamente orientadas, capazes de integrar prova empírica diversificada e de problematizar os seus pressupostos, limites e implicações.

Assim, futuras investigações deverão privilegiar a integração de múltiplas fontes de provas, nomeadamente mediante o desenvolvimento de revisões sistemáticas com critérios de inclusão alargados e de meta-análises que permitam estimar, de forma robusta, os efeitos das diferentes componentes da formação docente e das práticas pedagógicas no ensino da leitura. Adicionalmente, a incorporação de literatura cinzenta seria particularmente pertinente, a par da realização de revisões críticas e de escopo que aprofundem os enquadramentos teóricos, as opções metodológicas e as lacunas do campo. Por fim, recomenda-se a condução de estudos sobre viés de publicação e de revisões comparativas internacionais, com vista a uma compreensão mais robusta, crítica e contextualizada dos estudos disponíveis.

Limitações do Estudo

Apesar do rigor metodológico adoptado nesta revisão sistemática, algumas limitações associadas ao desenho do estudo e aos critérios de selecção devem ser consideradas na interpretação dos resultados.

Em primeiro lugar, a revisão limitou-se a estudos publicados em inglês, no período de 2014 a 2024. Embora este critério tenha sido definido com o objectivo de assegurar a actualidade da literatura analisada e a consistência linguística da revisão, é possível que investigações relevantes publicadas

noutros idiomas ou fora deste intervalo temporal não tenham sido identificadas. Esta limitação pode ser particularmente relevante no domínio da formação de professores e do ensino da literacia, no qual existe produção científica significativa em diferentes tradições linguísticas e acadêmicas. Consequentemente, alguns contributos potencialmente relevantes para a compreensão do conhecimento profissional docente podem não ter sido incluídos nesta síntese.

Em segundo lugar, a pesquisa foi efectuada em três bases de dados internacionais amplamente reconhecidas — Scopus, ERIC e Web of Science. Embora estas bases concentrem uma parte substancial da literatura científica na área da educação, a exclusão de outras fontes, como bases de dados regionais, repositórios institucionais, pode ter limitado a identificação de estudos relevantes, sobretudo provenientes de contextos educativos menos representados nas bases de dados internacionais. Este aspecto pode ter contribuído para a predominância, no corpus analisado, de estudos realizados em países anglófonos e para a reduzida representação de determinados contextos educativos, incluindo alguns países africanos.

Importa ainda considerar que o número relativamente reduzido de estudos incluídos na revisão (n = 16), após o processo de triagem, limita a amplitude dos estudos analisados. Este aspecto sugere, por um lado, que a investigação empírica especificamente centrada no conhecimento profissional de professores para o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais permanece relativamente limitado e, por outro, que as conclusões desta revisão devem ser interpretadas com prudência, particularmente no que respeita à generalização dos resultados a diferentes contextos educativos.

Por fim, a heterogeneidade metodológica dos estudos incluídos — envolvendo abordagens qualitativas, quantitativas e de métodos mistos — pode dificultar comparações directas entre os resultados e limitar a possibilidade de estabelecer conclusões generalizáveis. Embora esta diversidade reflicta a complexidade do campo de investigação e a multiplicidade de abordagens utilizadas para estudar o conhecimento profissional docente, exige-se cautela na interpretação integrada das provas.

Em conjunto, estas limitações não invalidam os resultados apresentados, mas indicam que as conclusões devem ser interpretadas à luz das opções metodológicas adoptadas. Investigações futuras poderão beneficiar da inclusão de um espectro mais amplo de bases de dados, idiomas e tipos de publicação, bem como da actualização periódica desta síntese à medida que novas provas empíricas forem sendo produzidas. Além disso, a realização de novos estudos empíricos em contextos educativos ainda pouco representados na literatura internacional poderá contribuir para aprofundar a compreensão do conhecimento profissional necessário ao ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais.

Referências

Adamu, A., Tsiga, A. U., & Zuilkowski, S. S. (2020). Teaching reading in northern Nigeria: The challenges of large class size. *Pedagogy, Culture & Society*, 1–18. https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1794948

Adejumo, T., Schrodt, K., & Elleman, A. (2025). A national survey of teachers on early literacy: Assessing Nigerian reading teachers' knowledge, perception and practices on reading instruction. *Reading Psychology*. https://doi.org/10.1080/02702711.2025.2453193

Akyeampong, K., Lussier, K., Pryor, J., & Westbrook, J. (2013). Improving teaching and learning of basic maths and reading in Africa: Does teacher preparation count? *International Journal of Educational Development, 33*(3), 272–282. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.09.006

Alatalo, T. (2016). Professional content knowledge of grades one—three teachers in Sweden for reading and writing instruction: Language structures, code concepts, and spelling rules. *Scandinavian Journal of Educational Research, 60*(5), 477–499. https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024734

Allington, R. L., & Woodside-Jiron, H. (1999). The politics of literacy teaching: How "research" shaped educational policy. *Educational Researcher, 28*(8), 4–13.

Arya, P., Rose, C. D., Chen, X., Appleget, C., Giunco, K., Golden Hughes, T., Leighton, C. M., & Popp, J. S. (2024). Examining elementary preservice teachers' beliefs about literacy instruction. *Action in Teacher Education*. https://doi.org/10.1080/01626620.2024.2357077

Aukerman, M., & Chambers Schuldt, L. (2021). What matters most? Toward a robust and socially just science of reading. *Reading Research Quarterly, 56*(S1), S85–S103. https://doi.org/10.1002/rrq.406

Barendsen, E., & Henze, I. (2019). Relating teacher PCK and teacher practice using classroom observation. *Research in Science Education, 49*(5), 1141–1175. https://doi.org/10.1007/s11165-017-9637-z

Bingham, G. E., Gerde, H. K., Pikus, A. E., Rohloff, R., Quinn, M. F., Bowles, R. P., Zhang, X. Y., & Bingham, G. E. (2022). Examining teachers' early writing knowledge and practices. *Reading and Writing*. https://doi.org/10.1007/s11145-022-10299-x

Binks-Cantrell, E., Joshi, R. M., & Washburn, E. K. (2012). Validation of an instrument for assessing teacher knowledge of basic language constructs of literacy. *Annals of Dyslexia, 62*(3), 153–171. https://doi.org/10.1007/s11881-012-0070-8

Binks-Cantrell, E., Washburn, E. K., Malatesha Joshi, R., & Hougen, M. (2012). Scientific studies of reading Peter effect in the preparation of reading teachers. *Scientific Studies of Reading, 16*(6), 526–536. https://doi.org/10.1080/10888438.2011.601434

Bui, N. B. T., Ngoc Tuong, K. L., & Lin, Y. S. (2023). Developing an instrument for assessing pedagogical content knowledge in teaching reading comprehension based on the 2018 literacy

curriculum guideline in Vietnam. *Education 3–13*. https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2260828

Çakıroğlu, S., Ünay, E., & Çakıroğlu, O. (2024). The impact of an online training program on pre-service teachers' knowledge and beliefs about dyslexia. *Australian Journal of Learning Difficulties, 29*(1), 35–51. https://doi.org/10.1080/19404158.2024.2341697

Calfee, R. C., & Drum, P. A. (1978). Learning to read: Theory, research, and practice. *Curriculum Inquiry, 8*(3), 183–249. https://doi.org/10.1080/03626784.1978.11075571

Carlisle, J. F., Correnti, R., Phelps, G., & Zeng, J. (2009). Exploration of the contribution of teachers' knowledge about reading to their students' improvement in reading. *Reading and Writing, 22*(4), 457–486. https://doi.org/10.1007/s11145-009-9165-y

Carlisle, J. F., Phelps, G., Rowan, B., & Kelcey, B. (2011). Teachers' knowledge about early reading: Effects on students' gains in reading achievement. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 4*(4), 289–321. https://doi.org/10.1080/19345747.2010.539297

Casteleyn, J. (2025). Building better readers: Key findings from a broad evidence review. *The Reading Teacher, 79*(1). https://doi.org/10.1002/trtr.70015

Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (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

Chan, K. K. H. (2022). A critical review of studies using the pedagogical content knowledge map approach. *International Journal of Science Education, 44*(3), 487–513. https://doi.org/10.1080/09500693.2022.2035011

Chan, K. K. H., & Hume, A. (2019). Towards a consensus model: Literature review of how science teachers' pedagogical content knowledge is investigated in empirical studies. In *Repositioning pedagogical content knowledge in teachers' knowledge for teaching science* (pp. 3–76). Springer.

Chapman, J. W., Greaney, K. T., Arrow, A. W., & Tunmer, W. E. (2018). Teachers' use of phonics, knowledge of language constructs, and preferred word identification prompts in relation to beginning readers. *Australian Journal of Learning Difficulties, 23*(1), 87–104. https://doi.org/10.1080/19404158.2018.1467937

Ciampa, K., & Gallagher, T. L. (2018). A comparative examination of Canadian and American pre-service teachers' self-efficacy beliefs for literacy instruction. *Reading and Writing, 31*(2), 457–481. https://doi.org/10.1007/s11145-017-9793-6

Ciampa, K., & Gallagher, T. L. (2021). Exploring Canadian and American pre-service teachers' self-efficacy and knowledge of literacy instruction. *Teaching Education, 32*(2), 127–141. https://doi.org/10.1080/10476210.2019.1658925

Clark, S. K., Helfrich, S. R., & Hatch, L. (2017). Examining preservice teacher content and pedagogical content knowledge needed to teach reading in elementary school. *Journal of Research in Reading, 40*(3), 219–232. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12057

Clark, S. K., Jones, C. D., Reutzel, D. R., & Andreasen, L. (2013). An examination of the influences of a teacher preparation program on beginning teachers' reading instruction. *Literacy Research and Instruction, 52*(2), 87–105. https://doi.org/10.1080/19388071.2012.754520

Colognesi, S., Deprit, A., Coppe, T., Van Nieuwenhoven, C., März, V., & Hanin, V. (2021). Developing student teachers' reflexivity toward their course planning: Implementation of a training program focused on writing and reflective skills. *SAGE Open, 11*(2). https://doi.org/10.1177/21582440211016897

Cullen, K., & Townsin, L. (2024). Inside the teachers' toolbox: How experienced primary school teachers are equipped to teach vocabulary and word knowledge. *Journal of Pedagogical Research, 8*(3), 279–300. https://doi.org/10.33902/JPR.202428465

Cunningham, A. E., Zibulsky, J., Stanovich, K. E., & Stanovich, P. J. (2009). How teachers would spend their time teaching language arts: The mismatch between self-reported and best practices. *Journal of Learning Disabilities, 42*(5), 418–430. https://doi.org/10.1177/0022219409339063

Cunningham, A. E., Perry, K. E., Stanovich, K. E., & Stanovich, P. J. (2004). Disciplinary knowledge of K–3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. *Annals of Dyslexia, 54*(1).

Daniel, J., Misquitta, R., & Nelson, S. (2025). A comparative analysis of preservice teachers' knowledge of reading instruction and their confidence in supporting struggling readers: A study of India and England. *Education Sciences, 15*(4). https://doi.org/10.3390/educsci15040442

Davis, D. S., Tenore, F. B., McElhone, D., & Delaco, R. (2022). What do upper-elementary and middle school teachers know about the processes of text comprehension? *Reading and Writing, 35*(9), 2257–2283. https://doi.org/10.1007/s11145-022-10268-4

Drechsel, B., Breunig, K., Thurn, D., & Basten, J. (2014). Learning to teach reading: A theory-practice approach to psychology teaching in university teacher education. *Psychology Learning & Teaching, 13*(3), 250–259. https://doi.org/10.2304/plat.2014.13.3.250

Gabriel, N., & Mpofu, N. (2024). Learning activities used for reading literacy instruction in selected Namibian primary schools. *South African Journal of Childhood Education, 14*(1). https://doi.org/10.4102/sajce.v14i1.1393

Hall, C., Solari, E. J., Hayes, L., Dahl-Leonard, K., DeCoster, J., Kehoe, K. F., Conner, C. L., Henry, A. R., Demchak, A., Richmond, C. L., & Vargas, I. (2023). Validation of an instrument for assessing elementary-grade educators' knowledge to teach reading. *Reading and Writing*. https://doi.org/10.1007/s11145-023-10456-w

Helfrich, S. R., & Clark, S. K. (2016). A comparative examination of pre-service teacher self-efficacy related to literacy instruction. *Reading Psychology, 37*(7), 943–961. https://doi.org/10.1080/02702711.2015.1133466

Hendry, H. (2019). Becoming a teacher of early reading: Charting the knowledge and practices of pre-service and newly qualified teachers. *Literacy, 54*(1), 58–69.

Hoffman, J. V., Roller, C., Maloch, B., Sailors, M., Duffy, G., & Beretvas, S. N. (2005). Teachers' preparation to teach reading and their experiences and practices in the first three years of teaching. *Elementary School Journal, 105*(3), 267–287. https://doi.org/10.1086/428744

Hudson, A. K., Moore, K. A., Han, B., Koh, P. W., Binks-Cantrell, E., & Malatesha Joshi, R. (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

Jakobson, K., Soodla, P., & Aro, M. (2022). General and special education teachers' knowledge about reading comprehension processes and instructional practices. *Reading and Writing, 35*(9), 2229–2256. https://doi.org/10.1007/s11145-022-10280-8

JICA. (2015). *Study on basic education sector in Africa–Mozambique: Basic education sector analysis report*.

Johnson, E. M. (2017). Balancing comprehension and conversation: How elementary teachers manage multiple purposes for text discussions. *Teaching and Teacher Education, 66*, 325–337. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.005

Johnston, B., Hatfield, M., Calder, S. D., & Claessen, M. (2026). Current prewriting teaching practice in Australian classrooms for 4–5-year-olds. *Australian Journal of Learning Difficulties*. https://doi.org/10.1080/19404158.2026.2618777

Jordan, R. L. P., Bratsch-Hines, M., & Vernon-Feagans, L. (2018). Kindergarten and first grade teachers' content and pedagogical content knowledge of reading and associations with teacher characteristics at rural low-wealth schools. *Teaching and Teacher Education, 74*, 190–204. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.002

Joshi, R. M., & Wijekumar, K. (2020). Introduction to the special issue: Teacher knowledge of literacy skills: International perspectives. *Dyslexia, 26*(3), 245–246. https://doi.org/10.1002/dys.1665

Kamanzi, V., & Seni, A. J. (2024). How teachers in Tanzania understand and implement phonics instructional approach for the teaching of reading in early grades. *Cogent Education, 11*(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2419702

Kehoe, K. F., & McGinty, A. S. (2024). Exploring teachers' reading knowledge, beliefs and instructional practice. *Journal of Research in Reading, 47*(1), 63–82. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12440

König, J., Glutsch, N., Weyers, J., Casale, G., Hanke, P., Knips, C., Pohl, T., Waschewski, T., Becker-Mrotzek, M., Schabmann, A., & Träuble, B. (2023). Observing effective classroom management in early instruction in primary school: Rating instrument construction and its link to teacher knowledge. *Discover Education, 2*(1). https://doi.org/10.1007/s44217-023-00058-7

König, J., Hanke, P., Glutsch, N., Jäger-Biela, D., Pohl, T., Becker-Mrotzek, M., Schabmann, A., & Waschewski, T. (2022). Teachers' professional knowledge for teaching early literacy: Conceptualization, measurement, and validation. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 34*(4), 483–507. https://doi.org/10.1007/s11092-022-09393-z

König, J., & Pflanzl, B. (2016). Is teacher knowledge associated with performance? On the relationship between teachers' general pedagogical knowledge and instructional quality. *European Journal of Teacher Education, 39*(4), 419–436. https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1214128

Kristensen, J. K., Andersson, B., Bratlie, S. S., & Torkildsen, J. V. K. (2023). Dimensionality of morphological knowledge—Evidence from Norwegian third graders. *Reading Research Quarterly, 58*(3), 406–424. https://doi.org/10.1002/rrq.497

Kuche, E., Demissie, A., & Wanna, W. (2024). English language teacher educators' knowledge and skills on early grade reading instruction. *Heliyon, 10*(19). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e38360

Lammert, C., & Godfrey, V. C. (2025). How are elementary teachers prepared for lesson planning? A critical scoping review. *Cogent Education, 12*(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2498867

Lee, J., D'sa, N., & Zuilkowski, S. S. (2020). Integrating new knowledge into everyday practices: Teacher pedagogy in early grade literacy in rural Mozambique. *Literacy, 54*(3), 111–122. https://doi.org/10.1111/lit.12221

Lee Shing, C., Mohd Saat, R., Heng Loke, S., & Chien, S. (2015). The knowledge of teaching: Pedagogical content knowledge (PCK). *Malaysian Journal of Educational Science, 3*(3), 40–55.

Leijen, Ä., Pedaste, M., Baucal, A., Poom-Valickis, K., & Lepp, L. (2024). What predicts instructional quality and commitments to teaching: Self-efficacy, pedagogical knowledge or integration of the two? *Frontiers in Psychology, 15*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1287313

Lenski, S., Ganske, K., Chambers, S., Wold, L., Dobler, E., Grisham, D. L., Scales, R., Smetana, L., Wolsey, T. D., Yoder, K. K., & Young, J. (2013). Literacy course priorities and signature aspects of nine elementary initial licensure programs. *Literacy Research and Instruction, 52*(1), 1–27. https://doi.org/10.1080/19388071.2012.738778

Liberg, C., Folkeryd, J. W., Geijerstam, Å. A., & Nordlund, A. (2021). Teachers' talk about young students' writing of narrative and informational texts. *Writing and Pedagogy, 13*(1–3), 181–206. https://doi.org/10.1558/wap.21544

Lipka, O., Bufman, A., Shaul, S., & Katzir, T. (2025). Transforming teacher knowledge to practice: Exploring the impact of a professional development model on teachers' literacy instruction and self-efficacy. *Education Sciences, 15*(9). https://doi.org/10.3390/educsci15091230

Lopes, J. A., Spear-Swerling, L., Oliveira, C. R. G., Velasquez, M. G., Almeida, L. S., Araújo, L., Zibulsky, J., & Cheesman, E. (2014a). *Ensino da leitura no 1.º ciclo do ensino básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores* (1.ª ed.). Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Lopes, J. A., Spear-Swerling, L., Oliveira, C., Velasquez, M. G., & Zibulsky, J. (2014b). Actual disciplinary knowledge, perceived disciplinary knowledge, teaching experience and teacher's training for reading instruction: A study with primary Portuguese and American teachers. *Revista de Psicodidáctica, 19*(1), 45–65. https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.8207

Loughran, J., Berry, A., & Mulhall, P. (2012). *Understanding and developing science teachers' pedagogical content knowledge*. Sense Publishers.

Mandyata, J., Masaiti, G., Kasimba, K., Meki, T. K., Bwalya, C., Katatisha, M., Basavaraj, A., & Zuilkowski, S. (2024). Transitioning learners from literacy instruction in local languages to English in Zambia: Teacher practices and parental responses. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2382880

McCutchen, D., Harry, D. R., Cunningham, A. E., Cox, S., Sidman, S., & Covill, A. E. (2002). Reading teachers' knowledge of children's literature and English phonology. *Annals of Dyslexia, 52*.

Meeks, L., Madelaine, A., & Stephenson, J. (2020). New teachers talk about their preparation to teach early literacy. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 161–181. https://doi.org/10.1080/19404158.2020.1792520

Meeks, L., & Stephenson, J. (2020). Australian preservice teachers and early reading instruction. *Australian Journal of Learning Difficulties, 25*(1), 65–82. https://doi.org/10.1080/19404158.2020.1743730

Meeks, L., Stephenson, J., Kemp, C., & Madelaine, A. (2016). How well prepared are pre-service teachers to teach early reading? A systematic review of the literature. *Australian Journal of Learning Difficulties, 21*(2), 69–98. https://doi.org/10.1080/19404158.2017.1287103

Moats, L. C. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Reading and Writing, 22*(4), 379–399. https://doi.org/10.1007/s11145-009-9162-1

Moats, L. C., & Lyon, G. R. (1996). Wanted: Teachers with knowledge of language. *Topics in Language Disorders, 16*(2), 73–86.

National Council on Teacher Quality. (2013). *A review of the nation's teacher preparation programs*.

National Inquiry into the Teaching of Literacy. (2005). *Teaching reading: Report and recommendations*. Department of Education, Science and Training.

National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read—An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. https://doi.org/10.1002/ppul.1950070418

Nguyen, Y. T. X., Van Ha, X., & Dinh, V. T. H. (2023). Teaching writing to young learners: Vietnamese primary school teachers' beliefs. *Language Related Research, 14*(3), 191–211. https://doi.org/10.29252/LRR.14.3.8

Nicholson, T. (1986). Reading is not a guessing game—The great debate revisited. *Reading Psychology, 7*(3), 197–210. https://doi.org/10.1080/0270271860070307

Oliveira, C., Lopes, J., & Spear-Swerling, L. (2019). Teachers' academic training for literacy instruction. *European Journal of Teacher Education, 42*(3), 315–334. https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576627

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic Reviews, 10*(1). https://doi.org/10.1186/s13643-021-01626-4

Parrila, R., Inoue, T., Dunn, K., Savage, R., & Georgiou, G. (2023). Connecting teachers' language knowledge, perceived ability and instructional practices to Grade 1 students' literacy outcomes. *Reading and Writing*. https://doi.org/10.1007/s11145-023-10432-4

Peltier, T. K., Washburn, E. K., Heddy, B. C., & Binks-Cantrell, E. (2022). What do teachers know about dyslexia? It's complicated! *Reading and Writing*. https://doi.org/10.1007/s11145-022-10264-8

Phelps, G., & Bridgeman, B. (2022). From knowing to doing: Assessing the skills used to teach reading and writing. *Reading and Writing, 35*(9), 2023–2048. https://doi.org/10.1007/s11145-022-10278-2

Phelps, G., Kinsey, D., Florek, T., & Jones, N. (2023). Using performance tasks to provide feedback and assess progress in teacher preparation. *ETS Research Report Series*. https://doi.org/10.1002/ets2.12371

Phelps, G., & Schilling, S. (2004). Developing measures of content knowledge for teaching reading. *Elementary School Journal, 105*(1), 31–48. https://doi.org/10.1086/428764

Phillips, B. M., Oliver, F., Tabulda, G., Wood, C., & Funari, C. (2020). Preschool teachers' language and vocabulary knowledge: Development and predictive associations for a new measure. *Dyslexia, 26*(2), 153–172. https://doi.org/10.1002/dys.1644

Phillips, B. M., & Piasta, S. B. (2022). Introduction to the special issue on practitioner knowledge to support reading and writing: New directions and approaches. *Reading and Writing, 35*(9), 2015–2022. https://doi.org/10.1007/s11145-022-10334-x

Piasta, S. B., & Hudson, A. K. (2022). Key knowledge to support phonological awareness and phonics instruction. *The Reading Teacher, 76*(2), 201–210. https://doi.org/10.1002/trtr.2093

Piasta, S. B., Park, S., Farley, K. S., Justice, L. M., & O'Connell, A. A. (2020). Early childhood educators' knowledge about language and literacy: Associations with practice and children's learning. *Dyslexia, 26*(2), 137–152. https://doi.org/10.1002/dys.1612

Pittman, R. T., Chang, H., Lindner, A., Binks-Cantrell, E., & Joshi, R. M. (2023). What do classroom teachers of varying backgrounds know about English spelling? *Annals of Dyslexia, 73*(3), 415–439. https://doi.org/10.1007/s11881-023-00286-4

Pittman, R. T., Lindner, A. L., Zhang, S., Binks-Cantrell, E., & Malatesha Joshi, R. (2022). What do teacher educators know about English spelling? *Reading and Writing, 35*(9), 2049–2074. https://doi.org/10.1007/s11145-022-10326-x

Porter, S. B., Odegard, T. N., McMahan, M., & Farris, E. A. (2022). Characterizing the knowledge of educators across the tiers of instructional support. *Annals of Dyslexia, 72*(1), 79–96. https://doi.org/10.1007/s11881-021-00242-0

Pryor, J., Akyeampong, K., Westbrook, J., & Lussier, K. (2012). Rethinking teacher preparation and professional development in Africa: An analysis of the curriculum of teacher education in the teaching of early reading and mathematics. *Curriculum Journal, 23*(4), 409–502. https://doi.org/10.1080/09585176.2012.747725

Ralli, A. M., Dimakos, I. C., Dockrell, J. E., & Papoulidi, A. (2022). Teacher practices for teaching writing in Greek primary schools. *Reading and Writing*. https://doi.org/10.1007/s11145-022-10258-6

Raupp, M., Newman, B., Revés, L., Lauchande, C., & Allan, E. J. (2016). *Avaliação de impacto do projecto USAID/aprender a ler em Moçambique – 3.º ano: Relatório final*.

Rohaan, E. J., Taconis, R., & Jochems, W. M. G. (2009). Measuring teachers' pedagogical content knowledge in primary technology education. *International Journal of Technology and Design Education, 27*(3), 327–338. https://doi.org/10.1080/02635140903162652

Rollnick, M., & Mavhunga, E. (2017). Pedagogical content knowledge. In K. S. Taber & B. Akpan (Eds.), *Science education: An international course companion* (pp. 507–522). Sense Publishers.

Rose, J. (2006a). *Independent review of the teaching of early reading: Final report*.

Rose, J. (2006b). *Rose review: Final report*.

Rude, R. R. (1981). A knowledge test of reading for elementary school teaching. *Journal of Educational Research, 74*(6), 411–418. https://doi.org/10.1080/00220671.1981.10885341

SACMEQ. (2011). *Trends in achievement levels of grade 6 pupils in Mozambique*.

Scales, R. Q., Tracy, K. N., Myers, J., Smetana, L., Grisham, D. L., Ikpeze, C., Yoder, K. K., & Sanders, J. (2019). A national study of exemplary writing methods instructors' course assignments. *Literacy Research and Instruction, 58*(2), 67–83. https://doi.org/10.1080/19388071.2019.1575496

Scales, R. Q., Wolsey, T. D. V., Lenski, S., Smetana, L., Yoder, K. K., Dobler, E., Grisham, D. L., & Young, J. R. (2018). Are we preparing or training teachers? Developing professional judgment in and beyond teacher preparation programs. *Journal of Teacher Education, 69*(1), 7–21. https://doi.org/10.1177/0022487117702584

Serry, T., Buckingham, J., Snow, P., Hammond, L. S., Simoncini, K., & Daniel, T. (2025). Early outcomes of a structured literacy implementation across a school system: The Archdiocese of Canberra and Goulburn Catalyst program. *Australian Journal of Learning Difficulties, 30*(2), 95–127. https://doi.org/10.1080/19404158.2025.2553501

Serry, T., Furlong, L., & Snow, P. (2025). Transforming evidence into practice for reading and spelling instruction: A descriptive study of six Victorian primary schools. *Australian Journal of Learning Difficulties, 30*(2), 145–167. https://doi.org/10.1080/19404158.2025.2567852

Shanahan, E., McMaster, K. L., Bresina, B. C., McKevett, N. M., Choi, S., & Lembke, E. S. (2023). Teacher predictors of student progress in data-based writing instruction: Knowledge, skills, beliefs, and instructional fidelity. *Journal of Learning Disabilities, 56*(6), 440–452. https://doi.org/10.1177/00222194231157720

Shulman, L. S. (1981). Disciplines of inquiry in education: An overview. *Educational Researcher*.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*.

Simpson Steele, J. (2016). Becoming creative practitioners: Elementary teachers tackle artful approaches to writing instruction. *Teaching Education, 27*(1), 72–87. https://doi.org/10.1080/10476210.2015.1037829

Smith, R., Snow, P., Serry, T., & Hammond, L. (2023). Elementary teachers' perspectives on teaching reading comprehension. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 54*(3), 888–913. https://doi.org/10.1044/2023_LSHSS-22-00118

Spear-Swerling, L., Brucker, P. O., & Alfano, M. P. (2005). Teachers' literacy-related knowledge and self-perceptions in relation to preparation and experience. *Annals of Dyslexia, 55*(2).

Spear-Swerling, L., Lopes, J., Oliveira, C., & Zibulsky, J. (2016). How Portuguese and American teachers plan for literacy instruction. *Annals of Dyslexia, 66*(1), 71–90. https://doi.org/10.1007/s11881-015-0107-x

Spear-Swerling, L., & Zibulsky, J. (2014). Making time for literacy: Teacher knowledge and time allocation in instructional planning. *Reading and Writing, 27*, 1353–1378. https://doi.org/10.1007/s11145-013-9491-y

Stark, H. L., Eadie, P. A., Snow, P. C., & Goldfeld, S. R. (2020). The impact of a sustained oral language professional learning program on Australian early years' teachers' knowledge, practice and beliefs: A mixed-methods exploration. *Professional Development in Education, 46*(2), 178–194. https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1603170

Stark, H. L., Snow, P. C., Eadie, P. A., & Goldfeld, S. R. (2016). Language and reading instruction in early years' classrooms: The knowledge and self-rated ability of Australian teachers. *Annals of Dyslexia, 66*(1), 28–54. https://doi.org/10.1007/s11881-015-0112-0

Taniguchi, K. (2022). The impact of pre-primary education on primary student achievement: Evidence from SACMEQ III. *International Journal of Early Years Education*. https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2137783

Tillin, J. (2023). The university role in new teacher learning – Why it matters: Teach First trainee perspectives. *London Review of Education, 21*(1). https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.03

Venkat, H., & Spaull, N. (2015). What do we know about primary teachers' mathematical content knowledge in South Africa? An analysis of SACMEQ 2007. *International Journal of Educational Development, 41*, 121–130. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.02.002

Wawire, B. A. (2021). Promoting effective early grade reading: The case study of primary teachers' preparation programmes in Kenya. *Curriculum Journal, 32*(2), 247–268. https://doi.org/10.1002/curj.69

Wawire, B. A., Piper, B., & Liang, X. (2021). Examining the simple view of reading in Kiswahili: Longitudinal evidence from Kenya. *Learning and Individual Differences, 90*. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102044

Wheldall, K., Madelaine, A., & Bell, N. (2025). Further evidence for the reliability and validity of a curriculum-based measure of oral reading fluency. *Australian Journal of Learning Difficulties, 30*(2), 129–143. https://doi.org/10.1080/19404158.2025.2553502

Wyse, D., & Bradbury, A. (2022). Reading wars or reading reconciliation? A critical examination of robust research evidence, curriculum policy and teachers' practices for teaching phonics and reading. *Review of Education, 10*(1). https://doi.org/10.1002/rev3.3314

Yisihak, E., & Damtew, A. (2024a). Ethiopian early grade English teachers' preparedness to teach basic reading skills. *Education Research International, 2024*, 1–14. https://doi.org/10.1155/2024/5596229

Yisihak, E., & Damtew, A. (2024b). Primary school English teachers' practice of teaching early grade reading. *Social Sciences & Humanities Open, 9*. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100840

CAPÍTULO 2

Ensino da Leitura: Um Estudo com Professores Moçambicanos do 1º Ciclo

Resumo

A literatura especializada tem evidenciado como as competências da leitura e escrita devem ser ensinadas nos anos iniciais de escolaridade. No presente estudo investigam-se as práticas de ensino de leitura e escrita de 179 professores de 14 escolas de ensino primário, em Moçambique. Os resultados mostram que as actividades de leitura e escrita referidas pelos participantes assentam fundamentalmente na instrução directa de leitura, escrita, ensino fónico, oralidade e avaliação da aprendizagem. A instrução do conhecimento explícito da língua (gramática) e do desenvolvimento de habilidades de escrita (escrita de textos) é raramente utilizada. Habilidades de literacia (elementos paratextuais e literatura) não são trabalhadas, de todo. São discutidas implicações para estudos futuros para a prática do ensino da leitura e escrita, bem como para as políticas educativas e formação de professores.

Palavras-chave: ensino da leitura e escrita, conhecimento de professores, prática de professores

Abstract

The specialized literature has highlighted how reading and writing skills should be taught in the early years of schooling. The present study investigates the teaching practices of reading and writing of 179 teachers from 14 primary schools in Mozambique. The results show that the reading and writing activities reported by the participants are based on direct instruction of reading, writing, phonics teaching, orality, and assessment. Explicit language knowledge (grammar) and writing skills development (writing of texts) are rarely used. Literacy skills (paratextual elements and literature) are not addressed at all. Implications for future studies on the practice of reading and writing teaching, as well as for educational policies and teacher training, are discussed.

Keywords: teaching reading and writing, teachers´ knowledge, teacher practices

As últimas décadas têm sido produtivas em estudos que estabelecem relações entre crenças, conhecimentos e práticas de professores e os resultados de aprendizagem de leitura e escrita de alunos (e.g., Cunningham et al., 2004, 2009; Hindman & Wasik, 2011; Malpique et al., 2022; McCutchen et al., 2002; Moats & Foorman, 2003; Piasta et al., 2009; Spear-Swerling & Zibulsky, 2014).

A esmagadora maioria dos estudos refere-se à língua inglesa (Estados Unidos da América e Austrália). Alguns, poucos, realizados em Portugal e no Brasil, referem à língua portuguesa (Coelho, 2020; Gaitas & Martins, 2015; Lopes et al., 2014a; Veiga Simão et al., 2016). Existem também estudos comparativos de ensino da leitura em língua portuguesa e inglesa (e.g., Lopes et al., 2014b; Spear-Swerling et al., 2015). Quase nenhuns são desenvolvidos noutros países de expressão portuguesa (Moçambique, Angola, Guiné-Bissau, Cabo-Verde, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste).

Diversos estudos sugerem que muitos professores usam métodos instrucionais inadequados, desconhecem a estrutura da linguagem e regras gramaticais, parecem não ter o conhecimento pedagógico necessário para ensinar os alunos, e afectam pouco tempo, ou omitem, actividades importantes para a aquisição da leitura (Bañales et al., 2020; Brindle et al., 2015; Cunningham et al., 2009; Graham et al., 2021; Hsiang et al., 2017; Spear-Swerling et al., 2015; Spear-Swerling & Zibulsky, 2014).

Outros estudos (e.g., Binks-Cantrell et al., 2012; Hudson et al., 2021; Joshi et al., 2009; Lenski et al., 2013; Lopes et al., 2014a; Meeks & Stephenson, 2020; Oliveira et al., 2019; Pittman et al., 2020; Scales et al., 2018; Tartorelli et al., 2021) têm mostrado que professores do ensino elementar podem não estar a receber formação adequada ou suficiente, nos domínios do conhecimento disciplinar e práticas pedagógicas necessárias para ensinar os alunos a ler e escrever. Por exemplo, Oliveira et al. (2019) analisaram o conteúdo de 130 disciplinas relacionadas com instrução da leitura nos programas de graduação de professores primários em Portugal, e constataram que alguns elementos fundamentais da instrução da leitura, como fonética e teoria da linguagem são oferecidos na maioria dos cursos. Porém, outros conteúdos, como a compreensão da leitura e escrita estão sub-representados na formação, e conteúdos como a avaliação e intervenção em problemas da leitura e escrita estão praticamente ausentes. A aparente ausência desta última componente poderá limitar os futuros professores na identificação de alunos com dificuldades e na intervenção atempada sobre essas dificuldades (Oliveira et al., 2019). Resultados similares têm sido encontrados em estudos realizados nos Estados Unidos da América (Joshi et al., 2009; Tartorelli et al., 2021), na Austrália (Meeks & Kemp, 2017; Meeks & Stephenson, 2020; Paatsch et al., 2019) e noutras partes do mundo.

O ensino da leitura e escrita coloca particulares desafios em Moçambique. O país tem o Português como língua oficial, herança da colonização Portuguesa (Terra, 2018), mas, simultaneamente, 18 línguas nacionais faladas (Lee et al., 2020). Diversos estudos conduzidos pelo sector da educação, parceiros internacionais e investigadores, têm assinalado baixos índices na aquisição de competências da leitura e escrita de alunos moçambicanos (Chimbutane & Benson, 2012; JICA, 2015; Lee et al., 2020; Raupp et al., 2016; SACMEQ, 2011; Terra, 2018).

Em 2013, uma investigação nacional sobre a qualidade da educação revelou que apenas 6,3% dos alunos alcançaram um nível de desempenho académico desejável para o 3º ano (leitura e compreensão textual) (Raupp et al., 2016). Em 2016, outra investigação, mostrou um decréscimo para 4,9%, tendo concluído que muitos alunos têm dificuldades da leitura e escrita (INDE, 2017).

As deficiências na formação inicial de professores, ao nível do ensino da leitura, métodos instrucionais desactualizados, falta de oportunidades de treino, turnos escolares com poucas horas e falta de materiais de ensino e aprendizagem têm sido apontadas como principais causas dos baixos resultados na aprendizagem da leitura em Moçambique (JICA, 2015; Lee et al., 2020; Raupp et al., 2016). Contudo, os estudos são muito escassos, não permitindo perceber, com clareza, as áreas de formação mais deficitárias e de que maneira as potenciais deficiências de formação de professores se repercutem nas respectivas práticas em sala de aula.

Ensino da Leitura nos Primeiros Anos de Escolaridade

A literatura especializada tem evidenciado como as competências da leitura e escrita devem ser ensinadas nos anos iniciais. A investigação sugere que as melhores práticas de ensino da leitura nos primeiros anos de escolaridade, têm como base a instrução explícita de componentes essenciais como a consciência fonémica, fonética, descodificação, fluência e compreensão (incluindo o vocabulário), por meio de ensino fónico (Austin & Vaughn, 2019; Beerwinkle et al., 2021; Castles et al., 2018; Graham, 2020; Hudson et al., 2021; National Institutes of Child and Human Development, 2000). É ainda necessário que os professores tenham conhecimento especializado da estrutura da língua e principais dificuldades de leitura, permitindo-lhes avaliar e intervir atempadamente nos problemas de aprendizagem dos alunos (Moats, 2014; Moats & Foorman, 2003).

A literatura especializada sugere, ainda, ser necessário balancear diferentes actividades de ensino da leitura ao longo dos anos de escolaridade. Por exemplo, as actividades de consciência fonémica parecem ser cruciais no jardim de infância e no 1º ano de escolaridade (Spear-Swerling et al.,

2015; Spear-Swerling & Zibulsky, 2014), e o conhecimento das relações grafema-fonema ao longo dos dois primeiros anos de escolaridade, mas não posteriormente (Lopes et al., 2014a).

O ensino do vocabulário parece ter maior impacto a partir do 3º ano de escolaridade, ainda que deva estar presente desde o início. Dado que, genericamente, no final do 2º ano, os alunos conseguem descodificar a grande maioria de palavras, no 3º e 4º ano o ensino deve centrar-se mais na compreensão oral e textual do que na identificação de palavras (Negrete & Bear, 2019) e fluência de leitura (Rasinski, 2019).

Conhecimentos e Práticas de Professores no Ensino da Leitura e Escrita

Estudos destinados a aferir o conhecimento de professores de ensino elementar sobre fonologia, literatura e ortografia da língua inglesa realizados nos Estados Unidos da América (Cunningham et al., 2004; McCutchen et al., 2002a; McCutchen et al., 2002b; Moats & Foorman, 2003) e estudos transculturais (Bae et al., 2019; Zhao et al., 2015), incluindo conhecimento da estrutura de palavras da língua inglesa (Spear-Swerling & Brucker, 2003) (importante para ensino eficaz da descodificação de palavras, ortografia e vocabulário), realizados em diversos países (e.g., Aro & Björn, 2016; Joshi et al., 2009; Meeks et al., 2020; Meeks & Kemp, 2017; Pittman et al., 2020), mostraram que muitos professores podem não ter conhecimento disciplinar suficiente de fonologia, literatura, ortografia e estrutura de palavras necessários para ensinar alunos a ler e escrever.

Outros estudos têm mostrado que nas actividades lectivas na sala de aula, professores de ensino elementar podem estar a omitir componentes importantes no ensino da leitura e escrita recomendados pela literatura especializada. Cunningham, Zibulsky, Stanovich e Stanovich (2009), por exemplo, analisaram respostas de 121 professores de 137 escolas de ensino elementar relativamente a actividades de ensino da leitura e escrita. Os resultados mostram que muitos professores realizam tarefas pouco compatíveis com as sugestões da literatura especializada. Dedicam, por exemplo, poucos minutos à instrução de componentes essenciais de leitura como a consciência fonémica, significado das palavras, vocabulário (5, 3 e 2 minutos, respectivamente), e não referem qualquer dispêndio de tempo na avaliação da aprendizagem (o que não significa que não o façam). Resultados similares foram encontrados por Spear-Swerling e Zibulsky (2014), que referem que os participantes do seu estudo dedicam pouco tempo às actividades de consciência fonémica, ensino fónico, vocabulário, compreensão de leitura e habilidades básicas de escrita. Spear-Swearling et al. (2015) compararam amostras de professores americanos e portugueses no planeamento de actividades de leitura e escrita, tendo constatado que ambos os grupos dedicavam pouco tempo ao ensino de vocabulário e ortografia,

e não planeavam actividades de ensino da leitura e escrita consonantes com as recomendações da literatura especializada.

Durante décadas a investigação sobre conhecimentos, práticas de professores e resultados de aprendizagem de alunos enfatizou as actividades de leitura (Ellsworth & Miller, 1980; Stahl & Miller, 1989) por comparação com a escrita, pelo que o conhecimento sobre o ensino da escrita é mais limitado. Ainda assim, estudos realizados nos EUA (Brindle et al., 2015; Coker et al., 2015; Cutler & Graham, 2008; Guo et al., 2022; Puranik et al., 2014), Austrália (Malpique et al., 2022), Portugal e Brasil (Coelho, 2020; Gaitas & Martins, 2015; Veiga Simão et al., 2016), China (Hsiang et al., 2017), Taiwan (Hsiang et al., 2020), Chile (Bañales et al., 2020) e Noruega (Graham et al., 2021) sugerem que muitos professores de ensino elementar e médio dedicam pouco tempo à prática e ensino da escrita e, embora utilizem múltiplos procedimentos recomendados pela literatura especializada, raramente promovem a escrita auto-regulada.

Objectivos do Presente Estudo

Tendo em conta os pressupostos enunciados e as lacunas de investigação identificadas, os objectivos do presente estudo são os seguintes:

(1) Conhecer as actividades que, tipicamente, professores Moçambicanos, do ensino primário, desenvolvem nos tempos dedicados ao ensino da leitura.

(2) Perceber se a afectação de tempos às diversas actividades de ensino da leitura reflecte as recomendações da literatura especializada.

Método

Participantes

Participaram no estudo 179 professores moçambicanos, de 14 escolas primárias da cidade de Maputo (tabela 1).

Tabela 2.1

Informações Sócio-demográficas dos Participantes (N = 179)

	N	*%*
Ano de escolaridade que lecciona		
1º ano	35	19.6
2º ano	33	18.4
3º ano	39	21.8
4º ano	37	20.7
5º ano	35	19.6
Sexo		
Masculino	44	24.6
Feminino	135	75.4
Faixa etária		
18 a 24 anos	24	13.4
25 a 34 anos	56	31.3
35 a 44 anos	49	27.4
45 a 54 anos	37	20.7
Mais de 55 anos	13	7.3
Habilitações académicas		
Ensino Básico	12	6.7
Ensino Médio	74	41.3
Bacharelato	4	2.2
Licenciatura	88	49.2
Pós-Graduação	1	.6
Mestrado	0	0

Doutoramento	0	0
Tempo de serviço		
Até 3 anos	32	17.9
4 a 9 anos	51	28.5
10 a 19 anos	51	28.5
Mais de 20 anos	45	25.1
Vínculo laboral		
Contratado	15	8.4
Efectivo	164	61.6

Procedimentos

Mediante aprovação da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho (CEICSH), e autorização prévia do Conselho de Representação do Estado da Cidade de Maputo, da República de Moçambique, e em coordenação com as direcções das escolas abrangidas pelo estudo, foram administrados, e respondidos por escrito, em formato de papel, 212 questionários.

Trinta e três questionários foram excluídos, por omissão de informações (classe que lecciona, sexo, e descrição detalhada da totalidade do tempo de actividades de ensino de leitura e escrita), sendo a amostra final constituída por 179 participantes. A administração do questionário durou entre 15 a 30 minutos.

Instrumentos

Questionário Sócio-Demográfico

No presente estudo foi utilizado um questionário sócio-demográfico para caracterização dos participantes, incluindo distribuição quantitativa e percentual por ano escolar, género, faixa etária, nível académico, tempo de serviço e vínculo laboral (ver Tabela 1).

Language Arts Activity Grid (LAAG) (Cunningham et al., 2009), adaptado de Lopes et al. (2014a). O LAAG é um questionário de resposta aberta, em que se pede aos professores que descrevam as actividades que habitualmente realizam num bloco lectivo de língua materna (instrução: «Por favor indique que tipo de actividades realiza num bloco de dois tempos lectivos (90 minutos) dedicados ao ensino da leitura e escrita. Qual é a proporção do tempo que dedica a cada actividade? No canto esquerdo do questionário indique de forma sequenciada as actividades que realiza, e do lado

direito, o tempo, em percentagem, no total de 100%, que afecta a essas actividades. Por favor, seja o mais detalhado(a) e específico(a) possível na indicação e descrição das actividades que enumerar. Por exemplo, não diga apenas "leitura", mas explique exactamente o tipo/formato de leitura usado durante esse tempo. Por favor, certifique-se que o total das suas actividades somam 100% do tempo correspondente a 90 minutos da aula dedicada ao ensino da leitura e da escrita»).

A adaptação do questionário da versão norte-americana para a versão portuguesa obedeceu a um procedimento de tradução, retroversão e teste. A possibilidade de aplicação destas categorias à amostra portuguesa foi testada por um painel de três investigadores da área da leitura, à partir da análise dos protocolos do estudo-piloto. Os protocolos foram analisados de forma independente por cada um dos investigadores e as cotações e dúvidas foram posteriormente comparadas e discutidas até que se alcançasse um acordo entre avaliadores satisfatório (Lopes et al., 2014a). Esta versão adaptada foi testada através de estudo piloto para aferir a compreensão das questões por parte dos/as professores/as Moçambicanos que não revelaram dificuldades na compreensão das questões e instrução.

Na tabela 2 apresenta-se uma descrição de cada uma das categorias da versão portuguesa, incluindo exemplos de resposta-tipo, bem como a comparação com as categorias da versão original.

Tabela 2.2

Categorias da Versão Portuguesa do Language Arts Activity Grid (LAAG; Lopes et al., 2014a, p.72)

Categoria	Descrição
Leitura	Categoria não discriminada de leitura. Ex. Leitura silenciosa; leitura oral, dialogada, expressiva; leitura em grupo. Nesta categoria incluem-se as categorias originais de «Leitura orientada pelo professor» e «Leitura independente».
Ouvir ler	Actividade baseada na modelagem da leitura, geralmente pelo professor. Ex. Leitura pelo professor; audição de leitura gravada. Esta categoria não tem correspondência na versão original
Compreensão	Actividades de exploração e interpretação de leituras realizadas. Ex. Responder a perguntas sobre o texto; ficha de interpretação; reconto da leitura feita; diálogo sobre personagens, enredo ou outros aspectos do texto; Esta categoria corresponde à categoria original com idêntica designação («Compreensão leitora»).
Vocabulário	Actividades de exploração e aprendizagem de vocabulário. Ex. Uso de dicionários; elaboração de glossários; indicação de sinónimos; Esta categoria tem correspondência na categoria original com a mesma designação.
Ortografia	Actividades de treino da ortografia. Ex. Ditados; escrita de palavras novas; detecção de erros ortográficos. Esta categoria coincide parcialmente com a categoria original de «Gramática e soletração». No ensino da língua inglesa, os exercícios de soletração "*spelling*" relacionam-se com a ortografia na medida em que os alunos devem indicar as letras utilizadas na escrita das palavras que foram lidas.
Gramática	Actividades que envolvem o designado «funcionamento da língua». Ex. «Exercícios de conhecimento explícito da língua»; identificação de classe de palavras; tempos verbais; estudos dos adjectivos; análise gramatical de diferentes tipos de frases. Esta categoria corresponde à categoria original de «Gramática e soletração». Exclui-se a soletração pelas razões indicadas na categoria «ortografia» e ainda pelo facto de as actividades de soletração não constarem das respostas dos professores.
Avaliação	As actividades que envolvem a auto ou hetero-avaliação do desempenho dos alunos nas aulas de Língua

	Portuguesa. Ex. «Avaliar a actividade realizada»; «correcção em grande grupo»; «correcção das actividades»; «auto-avaliação»; ou «troca de caderno entre pares para correcção do texto». Esta categoria é equivalente à categoria original com mesmo nome.
Ensino fónico	Actividades que envolvem treino fonémico e fonológico. Ex. Identificar o som inicial das palavras; identificar fonemas comuns a várias palavras; escrita de letras e sílabas; uso de rimas e/ou trava-línguas; evocação de palavras a partir de um fonema dado; «jogo de fononímia através de imagens» dadas; divisão silábica. Esta categoria corresponde às categorias «Ensino fónico» e «Consciência fonológica» contempladas na versão original.
Oralidade	Actividades orais. Ex. Dialogar sobre um tema dado ou actividades realizadas; descrição de imagens; «confronto de ideias». Na versão original, esta categoria é designada «Linguagem oral».
Escrita de textos	Esta categoria corresponde as actividades de produção, orientada ou autónoma, de textos. Atendendo à complexidade da tarefa e à separação feita pelos professores entre este tipo de actividades e outras actividades de escrita (como escrita de palavras, frases ou cópias), optou-se por individualizar esta categoria. Exemplos de actividades enumeradas pelos professores são: «recriar o final da história, criando um final alternativo ou mudando personagens e/ou cenários»; «produção de textos»; «oficina de escrita»; «escrita de uma história».
Escrita	Esta categoria distingue-se da «Escrita de textos» por caracterizar actividades de escrita simples, que não exigem a organização e produção de novos conteúdos. Incluem-se na categoria de «Escrita» as actividades de escrita de palavras, frases ou cópia. Ambas as categorias de escrita da versão portuguesa correspondem à categoria original com a mesma designação.
Elementos paratextuais	A análise dos elementos paratextuais consiste no conhecimento e exploração da informação associada a um texto ou livro, nomeadamente: capa, contracapa, autor, ano, edição, título, parágrafos, etc. Exemplo de actividades descritas nesta categoria são: «análise de informações da capa, da contracapa e da lombada»; «leitura paratextual»; «Identificar o autor do texto, nomear o tipo de texto e quantidade de parágrafos existentes»; Esta categoria não tem correspondência com qualquer categoria do estudo original.
Literatura	Nesta categoria incluem-se as actividades que exploram e promovem o conhecimento literário, tais como o conhecimento de obras e estilos literários. Ex. «Conhecimento das obras de um autor»; «leitura de um livro inserido no Plano Nacional de Leitura»; «leitura de obras literárias»; «leitura de poesia»; Esta categoria é equivalente à categoria original «Literatura».

Análise de Dados

Na globalidade, foram analisados 179 questionários. A partir das categorias do *Language Arts Activity Grid* (LAAG) (Cunningham et al., 2009), adapt. Lopes et al. (2014a), conduziu-se uma análise dedutiva dos protocolos, que consistiu na codificação de actividades reportadas pelos participantes, num bloco de dois tempos lectivos (90 minutos), dedicados ao ensino da leitura e escrita.

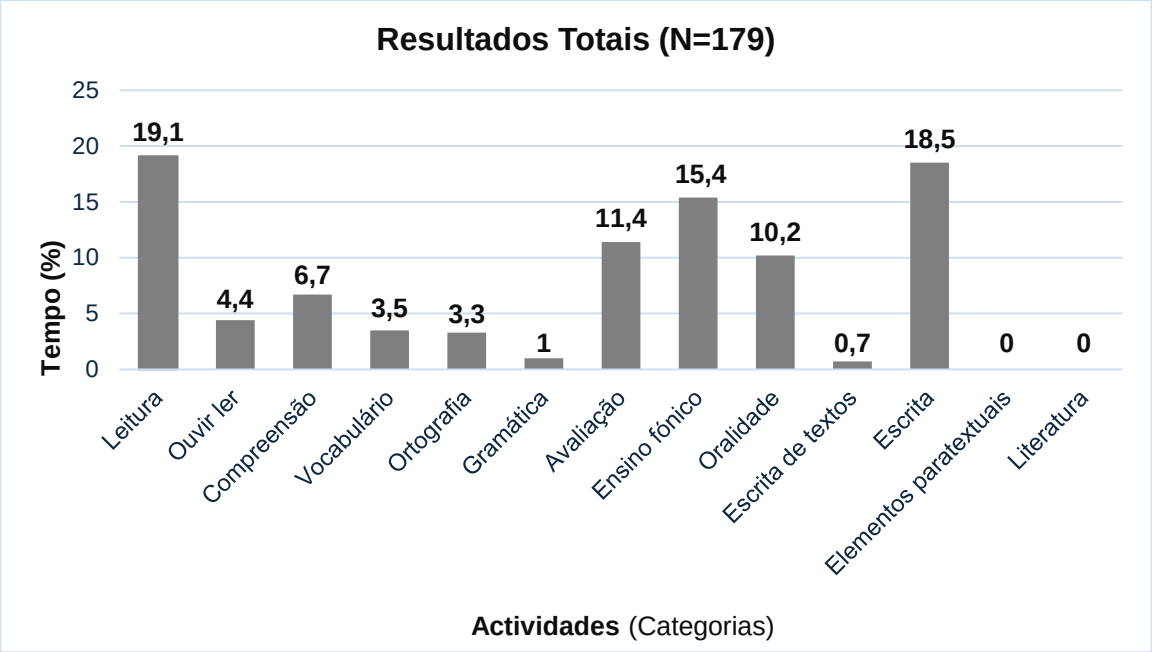
Terminada esta etapa, procedeu-se a uma análise indutiva, com o intuito de encontrar actividades não previstas, que poderiam imergir das respostas dos professores, justificando a criação de novas categorias. De seguida, determinou-se a percentagem de tempo dedicada pelos professores a cada categoria de actividades, considerando os valores globais por categoria (figura 1) e os valores discriminados por ciclo do ensino primário (Figura 2).

Resultados

A Figura 1 apresenta os resultados totais, em percentagem do tempo gasto por actividade do LAAG do 1º ao 5º ano. As actividades em causa são: leitura, ouvir ler, compreensão, vocabulário, ortografia, gramática, avaliação, ensino fónico, oralidade, escrita de textos, escrita, elementos paratextuais, literatura.

Figura 2.1

Actividades e Percentagem de Tempo Reportados no LAAG, para o Conjunto de Anos Lectivos (1º ao 5º ano)



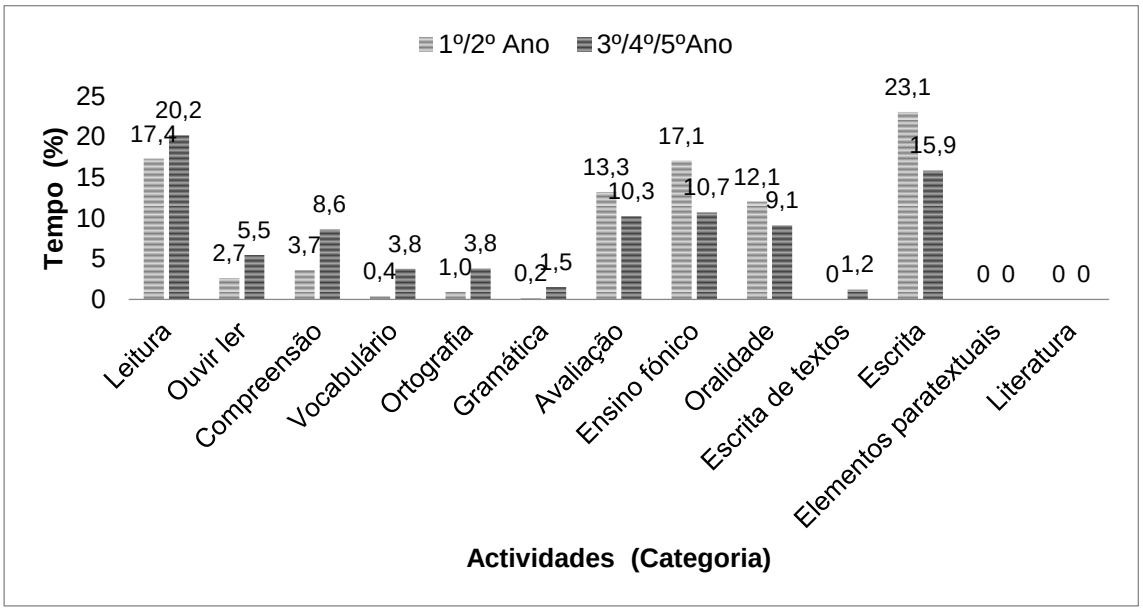
A figura 1 permite perceber que ao longo dos cinco primeiros anos de escolaridade (1º ao 5º ano), as actividades de ensino da leitura e escrita mais reportadas pelos participantes assentam na instrução directa de leitura, escrita, ensino fónico, oralidade, bem como na avaliação do desempenho da leitura (todas acima dos 10% do tempo). As actividades de ortografia, compreensão incluindo o vocabulário, e ouvir ler, são pouco frequentes. A instrução da gramática e escrita de textos são raramente trabalhadas. Habilidades de literacia como elementos paratextuais e literatura, não são trabalhadas, de todo.

Na figura 2, as actividades referidas pelos participantes no bloco de 90 minutos foram agregadas em 1º/2º anos (1º ciclo) e 3º/4º/5º anos (2º ciclo), para detectar possíveis alterações no tipo, e montante de actividades, dos dois primeiros para os três últimos anos de escolaridade. A agregação nesses anos de escolaridade, corresponde à estruturação dos ciclos de aprendizagem (1º e

2º) do ensino primário no Sistema Nacional de Ensino, em Moçambique (INDE/MINED, 2015b, 2015a).

Figura 2.2

Actividades Reportadas Pelos Participantes no LAAG, por Ciclos de Aprendizagem



Com excepção das actividades não reportadas pelos participantes (elementos paratextuais e literatura) nota-se um decréscimo no tempo gasto a montante, do 1º (1º e 2º ano) para o 2º ciclo (3º, 4º e 5º ano), nas actividades de escrita, oralidade, ensino fónico e avaliação. Nas restantes actividades nota-se um aumento no tempo gasto, com destaque para: leitura, compreensão, vocabulário e ortografia. A gramática residual no 1º ciclo (1º e 2º ano), sofre um pequeno aumento no 2º ciclo (3º, 4º e 5º ano). A escrita de textos não é referida, de todo, no 1º ciclo (1º e 2º ano), e no 2º ciclo (3º, 4, e 5º ano), parece ter uma expressão residual.

Discussão

O primeiro objectivo do presente estudo é saber que actividades tipicamente, os participantes, professores do ensino primário, incluem no tempo dedicado ao ensino da leitura. Ao longo dos cinco primeiros anos de escolaridade, as actividades de leitura e escrita referidas pelos participantes assentam na instrução directa de leitura (19%), da escrita (18%), do ensino fónico (15%), da oralidade (10%), e da avaliação da aprendizagem (11%), constituindo o núcleo central de actividades conduzidas pelos participantes no ensino da leitura e escrita. Entretanto, as actividades de compreensão oral e textual, designadamente, a ortografia (3,3%), a compreensão (6,7%), o vocabulário (3,5%), e ouvir ler (modelagem de leitura) (4,4%) são pouco trabalhadas.

Estes resultados não são consistentes com as recomendações da literatura especializada quanto ao ensino destas competências nos anos iniciais, nomeadamente, a instrução de componentes essenciais como a consciência fonémica, fonética, descodificação, fluência e compreensão (incluindo o vocabulário) (Hudson et al., 2021; National Institutes of Child and Human Development, 2000).

A instrução da gramática (1%) e escrita de textos (0,7%) raramente é realizada. Estes resultados levantam dúvidas sobre a qualidade de ensino da leitura nos primeiros anos de escolaridade, em Moçambique. Contudo não diferem dos resultados de estudos realizados noutros países (Cunningham et al., 2004, 2009; Moats & Foorman, 2003; Piasta et al., 2009; Spear-Swerling & Zibulsky, 2014; Spear-Swerling et al., 2015), o que sugere que a dificuldade estará longe de ser exclusivamente Moçambicana.

Cunningham et al. (2009), por exemplo, reportaram que participantes no seu estudo dedicavam pouco tempo ao ensino de componentes essenciais de leitura e escrita como consciência fonémica, fonética, significado da palavra, e não realizavam actividades de avaliação de aprendizagem. Também Spear-Swerling e Zibulsky (2014) e Spear-Swerling et al. (2015) verificaram que muitos professores de ensino elementar não afectam tempo suficiente de ensino a actividades recomendadas pela literatura especializada.

Porventura os participantes do nosso estudo terão um conhecimento limitado sobre componentes essenciais de ensino da leitura e escrita, devido a uma formação inicial inadequada, à imagem do que acontece noutros países como Portugal (Oliveira et al., 2019), EUA (Joshi et al., 2009), Austrália (Meeks & Kemp, 2017) e noutras partes do mundo. De facto, diversos estudos têm sugerido que muitos cursos de formação inicial de professores de ensino elementar omitem elementos essenciais de instrução de leitura e escrita (Binks-Cantrell, Washburn, et al., 2012; Joshi et al., 2009; Oliveira et al., 2019) como os anteriormente referidos.

As actividades de literacia, como a instrução de elementos paratextuais e literatura, apesar de previstas nos Programas Moçambicanos do Ensino Primário do 1º (1º e 2º ano) e 2º ciclos (3º, 4º e 5º ano) (INDE/MINED, 2015a, 2015b) (e.g., histórias, adivinhas, lenga-lengas, contos, fábulas e poemas) não foram, de todo, reportadas pelos nossos participantes, provavelmente por a sua presença ser mais explícita (e.g., textos de comunicação familiar ou social, de chamada de atenção, de natureza didáctica ou científica, poético, etc.) nos programas do 3º ciclo (6º/7º ano) e ensino secundário geral (INDE/MINED, 2015c).

Alguns autores (e.g., Paatsch et al., 2019) salientam que literatura é um recurso que fornece uma oportunidade única ao professor para fomentar a criatividade, imaginação e curiosidade através da imersão nas histórias de pessoas e civilizações, enriquecendo e desenvolvendo os alunos nos domínios cognitivo, efectivo e de compreensão da linguagem em todos contextos e propósitos. A literatura infantil foi e continua a ser considerada importante no ensino da leitura, no conhecimento de livros e revistas (volume de leitura do indivíduo) no reconhecimento de palavras, compreensão de leitura e ortografia (McCutche et al., 2002).

Imergir crianças em literatura de qualidade desde tenra idade ajuda a desenvolver leitura (Cunningham et al., 2004), podendo a instrução tardia de componentes de literacia no 3º ciclo (6º/7º ano) estar a contribuir para a baixa aquisição de competências de leitura e escrita nos alunos do ensino primário, em Moçambique.

Vários países da Europa (e.g., Portugal e Reino Unido), EUA e Austrália, adoptaram políticas para incrementar o gosto pela leitura e aumentar a literacia dos alunos (Cremin et al., 2008), e, por via disso melhorar os resultados dos alunos nas avaliações internacionais de leitura (e.g., PISA – Programme for International Student Assessment) (OECD, 2019). Por exemplo, Portugal, que em 2007 adoptou o Plano Nacional de Leitura (Rosa et al., 2020), nos últimos anos tem tido resultados satisfatórios nos índices internacionais de leitura, matemática e ciências (OECD, 2019), após muitos anos de resultados negativos.

O segundo objectivo do nosso estudo é saber se afectação de tempo ao planeamento de instrução reflecte as recomendações da literatura especializada no ensino de competências de leitura, nos anos iniciais de escolaridade. Com excepção de actividades não reportadas (elementos paratextuais e literatura) nota-se um decréscimo ao longo da escolaridade do tempo gasto nas actividades de escrita, oralidade, ensino fónico e avaliação, e aumento em todas as outras actividades, com destaque para leitura, compreensão, vocabulário e ortografia. As actividades de gramática e a

escrita de textos pouco trabalhadas no 1º ciclo (1º e 2º ano), sofrem um pequeno aumento, no 2º ciclo (3º, 4º e 5º ano).

Estes decréscimos de tempo nas actividades de escrita, oralidade, ensino fónico, e aumentos de tempo nas actividades de compreensão, vocabulário, ortografia, gramática e escrita de textos no 2º ciclo (3º, 4º e 5º ano) em relação ao 1º ciclo (1º e 2º ano), respectivamente, eram expectáveis, na medida que nesses anos de escolaridade (3º, 4º e 5º ano), os programas escolares, quer em Moçambique quer noutros países, prevêem que se trabalhe mais a compreensão oral, textual, e a escrita independente (Lopes et al., 2014a; Negrete & Bear, 2019; Spear-Swerling et al., 2015) do que a descodificação (Negrete & Bear, 2019) e fluência de leitura (Rasinski, 2019).

Contudo, embora no 2º ciclo (3º, 4º e 5º ano) os alunos consigam descodificar com precisão a grande maioria de palavras e compreender genericamente o texto, podem continuar a apresentar dificuldades em determinar ideias centrais, estabelecer relações entre elas e tirar conclusões (Maguet et al., 2021). Estas dificuldades parecem derivar de problemas na mobilização de conhecimentos metalinguísticos (Gombert, 1993; Sulzby & Otto, 1982). Para os alunos dos nossos participantes poderá ser difícil alcançar todos estes conhecimentos, tendo em conta o pouco tempo afectado a actividades de compreensão oral, textual, e escrita independente.

A literatura especializada não aponta um tempo ideal para as componentes individuais de literacia (Allington, 2002). Contudo, sabe-se que professores com grau elevados de conhecimento disciplinar intuitivamente gastam mais tempo de instrução em actividades fundamentais, como por exemplo consciência fonémica e fonética (Kozak & Martin-Chang, 2019; Spear-Swerling & Zibulsky, 2014; Van den Hurk et al., 2017). Por outro lado, sabe-se que o tempo dedicado às tarefas (quantidade de tempo de exposição ao conteúdo) é preditor do desempenho dos alunos (Toste et al., 2018).

No caso dos nossos participantes, verifica-se que dedicam muito pouco tempo à instrução à gramática e à escrita de textos, o que pode reflectir falta de conhecimento sobre a importância da instrução dessas componentes na criação de leitores e escritores independentes. Verifica-se ainda que, mesmo em anos avançados, continuam a enfatizar actividades de descodificação, dedicando pouco tempo à compreensão oral e textual (compreensão, vocabulário e ortografia), e muito pouco tempo às actividades de desenvolvimento de escrita independente (gramática e escrita de textos). Pode argumentar-se que isso se deve ao ritmo lento de aprendizagens dos alunos, em geral, mas pode também argumentar-se que o ritmo lento de aprendizagem dos alunos deriva do ritmo lento do ensino.

Em Moçambique, apesar do aumento da rede escolar e massificação da educação (INDE, 2019), tem tido muito baixos resultados nos índices de desempenho de leitura e numeracia de alunos (SACMEQ, 2011). A persistência de actividades de descodificação em detrimento da compreensão oral e textual, incluindo a gramática e escrita de textos no 2º ciclo (3º, 4º e 5º ano), sugere que ao longo dos anos de escolaridade, os participantes no nosso estudo desenvolvem actividades de ensino de leitura e escrita a um ritmo lento, com objectivos pouco ambiciosos.

As lacunas na formação de professores, a este e outros níveis, referidas na literatura especializada, podem impossibilitar os professores de ensinar (dar aos alunos) aquilo que não possuem (conhecimento), uma situação que é conhecida na literatura especializada como "Peter Effect" (Bae et al., 2019; Binks-Cantrell et al., 2012; Kozak & Martin-Chang, 2019). Este conhecimento, no caso dos professores, só pode ser consistentemente adquirido na formação inicial e na formação contínua (porventura, complementado pelo contacto com colegas mais experientes, nas escolas) (Moats, 2014).

Em Moçambique, espera-se que um aluno do 2º ciclo (3º/4º/5º ano), seja capaz de escrever textos, aplicando regras de organização e funcionamento da língua (INDE/MINED, 2015a), ou seja, tenha domínio da gramática. Contudo, os nossos participantes não parecem ter esta expectativa. A título comparativo, no estudo conduzido por Lopes et al. (2014a) sobre actividades de língua materna, com uma amostra de professores portugueses do ensino básico, verifica-se que a instrução de escrita de textos é mais trabalhada no 3º/4ºano do que no 1º/2º ano e a exercitação da escrita simples é mais trabalhada no 1º/2º ano do que no 3º/4º. Os nossos participantes, porém, não parecem ter condições para seguir este padrão.

Seria ainda de esperar que nossos participantes afectassem mais tempo à instrução do conhecimento gramatical e morfológico (unidades mais pequenas significativas das palavras) (De Freitas et al., 2018). De acordo com a hipótese de generalização morfológica, os alunos recorrem ao conhecimento de uma palavra familiar para derivar o significado de uma palavra desconhecida, mas relacionada (Mulder et al., 2022; Swanson et al., 2017).

Diversos estudos mostram que alunos que recebem instrução morfológica associada a estratégias de compreensão superam os colegas que recebem apenas estratégias de compreensão, em vocabulário (Deacon & Kirby, 2004; Rousoulioti & Melissaropoulou, 2022), em leitura de palavras (De Freitas et al., 2018) e compreensão de leitura (Goodwin, 2016; Justi et al., 2023; Xie & Yeung, 2023). A instrução dessas componentes permite a compreensão das relações complexas das palavras (porventura com maior relevância no ensino secundário geral), importante para a compreensão e

construção textual (escrita de textos) (James et al., 2021; Marks et al., 2021), possibilitando o desenvolvimento de leitores e escritores independentes.

Conclusão

Estudos que relacionam o crescimento económico de países com índices de aprendizagem, têm demostrado que o aumento das taxas de escolaridade não é proporcional aos resultados de aprendizagem de leitura e numeracia de alunos (Angrist et al., 2021). No Kenya, Tanzânia (país limítrofe de Moçambique, no Norte) e Uganda, por exemplo, à semelhança de Moçambique (Raupp et al., 2016; SACMEQ, 2011), cerca de três quartos dos alunos do 3º ano não sabem ler (Angrist et al., 2021). Estes números evidenciam a importância da formação de professores, no ensino da leitura e o desenvolvimento de investigação que sustente esta formação.

É possível concluir deste estudo, que os professores Moçambicanos que nele participam, dedicam pouco tempo a actividades de leitura e escrita, essenciais para a aprendizagem dos alunos. É este o caso da gramática e escrita de textos, de elementos paratextuais e da literatura (Mccutchen et al., 2002; Moats & Foorman, 2003; Piasta et al., 2009). Espera-se que os resultados do estudo possam contribuir para a identificação de áreas em défice no ensino da leitura, seja na formação seja nas práticas de professores em sala de aulas e, na medida do possível, colmatá-las ou mitigá-las.

Limitações e Implicações Para Futuros Estudos

Como toda investigação, o presente estudo tem limitações. A limitação mais importante do estudo prende-se com a amostra, de conveniência, ser apenas de 179 professores de ensino elementar, de 14 escolas primárias apenas da cidade de Maputo. Uma vez que o estudo se circunscreve à capital do país com uma pequena amostra, não-aleatorizada, não é possível fazer generalizações sobre práticas de professores no ensino da leitura e escrita a nível nacional. Para além disso, as actividades de leitura e escrita descritas pelos participantes podem não corresponder àquilo que verdadeiramente fazem, por razões de desejabilidade social ou outras (Spear-Swerling et al., 2015).

À luz dessas limitações, espera-se que estudos futuros, sobre as práticas de professores no ensino da leitura e escrita, em Moçambique, tenham condições melhores para lidar com a representatividade das amostras permitindo a generalização de resultados ao todo nacional. Para um país que se debate com problemas sérios de analfabetismo e analfabetismo funcional, é crucial conhecer e melhorar a formação de professores na área do ensino da leitura e da escrita. Só assim se

poderá alcançar o desejo objectivo de elevar significativamente o nível de literacia das crianças Moçambicanas e do país, em geral.

Referências

Allington, R. L. (2002). What I've learned about effective reading instruction. *Phi Delta Kappan, 83*(10), 740–747. https://doi.org/10.1177/003172170208301007

Angrist, N., Djankov, S., Goldberg, P. K., & Patrinos, H. A. (2021). Measuring human capital using global learning data. *Nature, 592*(7854), 403–408. https://doi.org/10.1038/s41586-021-03323-7

Aro, M., & Björn, P. M. (2016). Preservice and inservice teachers' knowledge of language constructs in Finland. *Annals of Dyslexia, 66*(1), 111–126. https://doi.org/10.1007/s11881-015-0118-7

Austin, C. R., & Vaughn, S. (2019). Reading interventions for young learners with reading difficulties and disabilities: The role of word reading and word meaning. *Advances in Special Education, 34*, 15–37. https://doi.org/10.1108/S0270-401320190000034002

Bae, H. S., Yin, L., & Joshi, R. M. (2019). Knowledge about basic language constructs among teachers of English as a Foreign Language in China and South Korea. *Annals of Dyslexia, 69*(1), 136–152. https://doi.org/10.1007/s11881-018-00169-z

Bañales, G., Ahumada, S., Graham, S., Puente, A., Guajardo, M., Muñoz, I., & Gutiérrez, B. (2020). Teaching writing in grades 4–6 in urban schools in Chile: A national survey. *Reading and Writing, 33*, 2661–2696. https://doi.org/10.1007/s11145-020-10055-z

Beerwinkle, A. L., Owens, J., & Hudson, A. (2021). An analysis of comprehension strategies and skills covered within grade 3–5 reading textbooks in the United States. *Technology, Knowledge and Learning, 26*(2), 311–338. https://doi.org/10.1007/s10758-020-09484-0

Binks-Cantrell, E., Washburn, E. K., Joshi, R. M., & Hougen, M. (2012). The "Peter effect" in the preparation of reading teachers. *Scientific Studies of Reading, 16*(6), 526–536. https://doi.org/10.1080/10888438.2011.601434

Brindle, M., Graham, S., Harris, K. R., & Hebert, M. (2015). Third- and fourth-grade teachers' classroom practices in writing: A national survey. *Reading and Writing, 29*, 929–954. https://doi.org/10.1007/s11145-015-9604-x

Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (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

Chimbutane, F., & Benson, C. (2012). Expanded spaces for Mozambican languages in primary education: Where bottom-up meets top-down. *International Multilingual Research Journal, 6*(1), 8–21. https://doi.org/10.1080/19313152.2012.639278

Coelho, R. (2020). Teaching writing in Brazilian public high schools. *Reading and Writing, 33*, 1477–1529. https://doi.org/10.1007/s11145-019-10008-1

Coker, D. L., Farley-Ripple, E., Jackson, F., Wen, H., MacArthur, C. A., & Jennings, S. (2015). Writing instruction in first grade: An observational study. *Reading and Writing, 29*, 793–832. https://doi.org/10.1007/s11145-015-9596-6

Cremin, T., Mottram, M., Bearne, E., & Goodwin, P. (2008). Exploring teachers' knowledge of children's literature. *Cambridge Journal of Education, 38*(4), 449–464. https://doi.org/10.1080/03057640802482363

Cunningham, A. E., Perry, K. E., Stanovich, K. E., & Stanovich, P. J. (2004). Disciplinary knowledge of K–3 teachers and their knowledge calibration in early literacy. *Annals of Dyslexia, 54*(1), 139–167. https://doi.org/10.1007/s11881-004-0007-y

Cunningham, A. E., Zibulsky, J., Stanovich, K. E., & Stanovich, P. J. (2009). How teachers would spend their time teaching language arts: The mismatch between self-reported and best practices. *Journal of Learning Disabilities, 42*(5), 418–430. https://doi.org/10.1177/0022219409339063

Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 907–919. https://doi.org/10.1037/a0012656

De Freitas, P. V., Mota, M. M. P. E. da, & Deacon, S. H. (2018). Morphological awareness, word reading, and reading comprehension in Portuguese. *Applied Psycholinguistics, 39*(3), 507–525. https://doi.org/10.1017/S0142716417000479

Deacon, S. H., & Kirby, J. R. (2004). Morphological awareness: Just "more phonological"? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics, 25*, 223–238. https://doi.org/10.1017/S0142716404001117

Ellsworth, R., & Miller, J. W. (1980). A validation study of the inventory of teacher knowledge of reading. *Educational and Psychological Measurement, 40*.

Gaitas, S., & Martins, M. A. (2015). Relationships between primary teachers' beliefs and their practices in relation to writing instruction. *Research Papers in Education, 30*(4), 492–505. https://doi.org/10.1080/02671522.2014.908406

Gombert, J. E. (1993). Metacognition, metalanguage and metapragmatics. *International Journal of Psychology, 28*(5), 571–580. https://doi.org/10.1080/00207599308246942

Goodwin, A. P. (2016). Effectiveness of word solving: Integrating morphological problem-solving within comprehension instruction for middle school students. *Reading and Writing, 29*(1), 91–116. https://doi.org/10.1007/s11145-015-9581-0

Graham, S. (2020). The sciences of reading and writing must become more fully integrated. *Reading Research Quarterly, 55*(S1), S35–S44. https://doi.org/10.1002/rrq.332

Graham, S., Skar, G. B., Daroon, Y., & Falk, Y. (2021). Teaching writing in the primary grades in Norway: A national survey. *Reading and Writing, 34*, 529–563. https://doi.org/10.1007/s11145-020-10080-y

Guo, Y., Puranik, C., Dinnesen, M. S., & Hall, A. H. (2022). Exploring kindergarten teachers' classroom practices and beliefs in writing. *Reading and Writing, 35*, 457–478. https://doi.org/10.1007/s11145-021-10193-y

Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2011). Measuring teachers' knowledge about early language and literacy: Practical implications and considerations. *NHSA Dialog, 14*(4), 351–356. https://doi.org/10.1080/15240754.2011.618647

Hsiang, T. P., Graham, S., & Wong, P. M. (2017). Teaching writing in grades 7–9 in urban schools in Chinese societies in Asia. *Reading Research Quarterly, 53*(4), 473–507. https://doi.org/10.1002/rrq.213

Hsiang, T. P., Graham, S., & Yang, Y.-M. (2020). Teachers' practices and beliefs about teaching writing: A comprehensive survey of grades 1 to 3 teachers. *Reading and Writing, 33*, 2511–2548. https://doi.org/10.1007/s11145-020-10050-4

Hudson, A. K., Moore, K. A., Han, B., Koh, P. W., Binks-Cantrell, E., & Joshi, R. M. (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

INDE. (2019). *Plano curricular do curso de formação de professores do ensino primário e educadores de adultos*.

INDE/MINED. (2015a). *Programas das disciplinas do 1.º ciclo do ensino primário (1.ª e 2.ª classes).*

INDE/MINED. (2015b). *Programas das disciplinas do 2.º ciclo do ensino primário (3.ª, 4.ª e 5.ª classes).*

INDE/MINED. (2015c). *Programas das disciplinas do 3.º ciclo do ensino primário (6.ª e 7.ª classes).*

INDE/MINED. (2017). *Relatório do 2.º estudo da avaliação nacional da 3.ª classe*. Coordenação: Ismael Cassamo Nhêze.

James, E., Currie, N. K., Tong, S. X., & Cain, K. (2021). The relations between morphological awareness and reading comprehension in beginner readers to young adolescents. *Journal of Research in Reading, 44*(1), 110–130. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12316

JICA. (2015). *Study on Basic Education Sector in Africa–Mozambique: Basic education sector analysis report*.

Joshi, R. M., Binks, E., Hougen, M., Dahlgren, M. E., Ocker-Dean, E., & Smith, D. L. (2009). Why elementary teachers might be inadequately prepared to teach reading. *Journal of Learning Disabilities, 42*(5), 392–402. https://doi.org/10.1177/0022219409338736

Justi, F. R. dos R., de Oliveira, B. S. F., & Justi, C. N. G. (2023). The relationship between morphological awareness and word reading in Brazilian Portuguese: A longitudinal study. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 36*(1). https://doi.org/10.1186/s41155-022-00245-9

Kozak, S., & Martin-Chang, S. (2019). Preservice teacher knowledge, print exposure, and planning for instruction. *Reading Research Quarterly, 54*(3), 323–338. https://doi.org/10.1002/rrq.240

Lee, J., D'sa, N., & Zuilkowski, S. S. (2020). Integrating new knowledge into everyday practices: Teacher pedagogy in early grade literacy in rural Mozambique. *Literacy, 54*(3), 111–122. https://doi.org/10.1111/lit.12221

Lenski, S., Ganske, K., Chambers, S., Wold, L., Dobler, E., Grisham, D. L., Scales, R., Smetana, L., Wolsey, T. D., Yoder, K. K., & Young, J. (2013). Literacy course priorities and signature aspects of nine elementary initial licensure programs. *Literacy Research and Instruction, 52*(1), 1–27. https://doi.org/10.1080/19388071.2012.738778

Lopes, J. A., Spear-Swerling, L., Oliveira, C. R. G., Velasquez, M. G., Almeida, L. S., Araújo, L., Zibulsky, J., & Cheesman, E. (2014). Ensino da leitura no 1.º ciclo do ensino básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores. *Fundação Francisco Manuel dos Santos*.

Lopes, J., Spear-Swerling, L., Oliveira, C., Velasquez, G., & Zibulsky, J. (2014). Actual disciplinary knowledge, perceived disciplinary knowledge, teaching experience and teachers' training for reading instruction: A study with primary Portuguese and American teachers. *Revista de Psicodidáctica, 19*(1), 45–65. https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.8207

Maguet, M. L., Morrison, T. G., Wilcox, B., & Billen, M. T. (2021). Improving children's reading comprehension by teaching inferences. *Reading Psychology, 42*(3), 264–280. https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888351

Malpique, A., Valcan, D., Pino-Pasternak, D., & Ledger, S. (2022). Teaching writing in primary education (grades 1–6) in Australia: A national survey. *Reading and Writing*. https://doi.org/10.1007/s11145-022-10294-2

Mandyata, J., Masaiti, G., Kasimba, K., Meki, T. K., Bwalya, C., Katatisha, M., Basavaraj, A., & Zuilkowski, S. (2024). Transitioning learners from literacy instruction in local languages to English in Zambia: Teacher practices and parental responses. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2382880

Marks, R. A., Eggleston, R. L., Sun, X., Yu, C.-L., Zhang, K., Nickerson, N., Hu, X.-S., & Kovelman, I. (2021). The neurocognitive basis of morphological processing in typical and impaired readers. *Annals of Dyslexia, 72*, 361–383. https://doi.org/10.1007/s11881-021-00239-9

McCutchen, D., Abbott, R. D., Green, L. B., Beretvas, S. N., Cox, S., Potter, N. S., Quiroga, T., & Gray, A. L. (2002a). Beginning literacy: Links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. *Journal of Learning Disabilities, 35*(1), 69–86.

McCutchen, D., Harry, D. R., Cunningham, A. E., Cox, S., Sidman, S., & Covill, A. E. (2002b). Reading teachers' knowledge of children's literature and English phonology. *Annals of Dyslexia, 52*, 207–228. https://doi.org/10.1007/s11881-002-0013-x

Meeks, L., & Kemp, C. (2017). How well prepared are Australian preservice teachers to teach early reading skills? *Australian Journal of Teacher Education, 42*(11), 42. https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n11.1

Meeks, L., Madelaine, A., & Kemp, C. (2020). Research and theory into practice: Australian preservice teachers' knowledge of evidence-based early literacy instruction. *Australian Journal of Learning Difficulties, 25*(2), 215–233. https://doi.org/10.1080/19404158.2020.1832128

Meeks, L., & Stephenson, J. (2020). Australian preservice teachers and early reading instruction. *Australian Journal of Learning Difficulties, 25*(1), 65–82. https://doi.org/10.1080/19404158.2020.1743730

Moats, L. (2014). What teachers don't know and why they aren't learning it: Addressing the need for content and pedagogy in teacher education. *Australian Journal of Learning Difficulties, 19*(2), 75–91. https://doi.org/10.1080/19404158.2014.941093

Moats, L. C., & Foorman, B. R. (2003). Measuring teachers' content knowledge of language and reading. *Annals of Dyslexia, 53*, 23–45. https://doi.org/10.1007/s11881-003-0003-7

Mulder, E., van der Graaf, J., Verhagen, V., Mos, M., & Droop, M. (2022). Developing a morphological awareness intervention through inquiry-based learning. *Journal of Research in Reading, 45*(3), 468–487. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12405

National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read–An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. NIH. https://doi.org/10.1002/ppul.1950070418

Negrete, S., & Bear, D. R. (2019). Orthographic knowledge and reading fluency among within-word pattern spellers in grades 2–5. *Reading Psychology, 40*(8), 814–848. https://doi.org/10.1080/02702711.2019.1674433

OECD. (2019). *Programme for International Student Assessment (PISA): Results from PISA 2018*. OECD Publishing.

Oliveira, C., Lopes, J., & Spear-Swerling, L. (2019). Teachers' academic training for literacy instruction. *European Journal of Teacher Education, 42*(3), 315–334. https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576627

Paatsch, L., Hutchison, K., & Cloonan, A. (2019). Literature in the Australian English curriculum: Victorian primary school teachers' practices, challenges and preparedness to teach. *Australian Journal of Teacher Education, 44*(3). https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n3.4

Piasta, S. B., Connor, C. M. D., Fishman, B. J., & Morrison, F. J. (2009). Teachers' knowledge of literacy concepts, classroom practices, and student reading growth. *Journal of Poverty, 13*(3), 224–248.

Pittman, R. T., Zhang, S., Binks-Cantrell, E., Hudson, A., & Joshi, R. M. (2020). Teachers' knowledge about language constructs related to literacy skills and student achievement in low socio-economic status schools. *Dyslexia, 26*(2), 200–219. https://doi.org/10.1002/dys.1628

Puranik, C. S., Al Otaiba, S., Folsom, J. S., Greulich, L., & Sidler, J. F. (2014). Exploring the amount and type of writing instruction during language arts instruction in kindergarten classrooms. *Reading and Writing, 27*, 213–236. https://doi.org/10.1007/s11145-013-9441-8

Rasinski, T. (2019). Introduction to special issue of reading psychology on reading fluency. *Reading Psychology, 40*(4), 325–328. https://doi.org/10.1080/02702711.2018.1555360

Raupp, M., Newman, B., Revés, L., Lauchande, C., Allan, E. J., & Jordan, M. A. (2016). *Avaliação de impacto do projecto USAID/Aprender a ler em Moçambique 3º Ano: Relatório final*. USAID.

Rosa, V., Maia, J. S., Mascarenhas, D., & Teodoro, A. (2020). PISA, TIMSS e PIRLS em Portugal: Uma análise comparativa. *Revista Portuguesa de Educação, 33*(1), 94–120. https://doi.org/10.21814/rpe.18380

Rousoulioti, T., & Melissaropoulou, D. (2022). Vocabulary learning strategies in a multilingual academic environment: Is morphological segmentation sustainable? *Sustainability, 14*(21), 14112. https://doi.org/10.3390/su142114412

SACMEQ. (2011). *Trends in achievement levels of grade 6 pupils in Mozambique*. http://www.sacmeq.org

Scales, R. Q., Wolsey, T. D. V., Lenski, S., Smetana, L., Yoder, K. K., Dobler, E., Grisham, D. L., & Young, J. R. (2018). Are we preparing or training teachers? Developing professional judgment in and beyond teacher preparation programs. *Journal of Teacher Education, 69*(1), 7–21. https://doi.org/10.1177/0022487117702584

Spear-Swerling, L., & Brucker, P. O. (2003). Teachers' acquisition of knowledge about English word structure. *Annals of Dyslexia, 53*, 67–92.

Spear-Swerling, L., Lopes, J., Oliveira, C., & Zibulsky, J. (2015). How Portuguese and American teachers plan for literacy instruction. *Annals of Dyslexia, 66*(1), 71–90. https://doi.org/10.1007/s11881-015-0107-x

Spear-Swerling, L., & Zibulsky, J. (2014). Making time for literacy: Teacher knowledge and time allocation in instructional planning. *Reading and Writing, 27*, 1353–1378. https://doi.org/10.1007/s11145-013-9491-y

Stahl, S. A., & Miller, P. D. (1989). Whole language and language experience approaches for beginning reading: A quantitative research synthesis. *Review of Educational Research, 59*(1), 87–116.

Sulzby, E., & Otto, B. (1982). "Text" as an object of metalinguistic knowledge: A study in literacy development. In *Alpha Academic FL* (Vol. 3).

Swanson, E., Vaughn, S., & Wexler, J. (2017). Enhancing adolescents' comprehension of text by building vocabulary knowledge. *Teaching Exceptional Children, 50*(2), 84–94. https://doi.org/10.1177/0040059917720777

Tartorelli, L., Lupo, S., & Wheatley, B. (2021). Examining teacher preparation for code-related reading instruction: An integrated literature review. *Reading Research Quarterly, 56*(S1), 317–337. https://doi.org/10.1002/rrq.396

Terra, S. E. L. (2021). Bilingual education in Mozambique: A case-study on educational policy, teacher beliefs, and implemented practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 24*(1), 16–30. https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1441803

Toste, J. R., Vaughn, S., Martinez, L. R., & Bustillos-SoRelle, D. A. (2018). Content-area reading comprehension and teachers' use of instructional time: Effects on middle school students' social studies knowledge. *Reading and Writing, 32*(7), 1705–1722. https://doi.org/10.1007/s11145-018-9925-7

Van den Hurk, H. T. G., Houtveen, A. A. M., & Van de Grift, W. J. C. M. (2017). Does teachers' pedagogical content knowledge affect their fluency instruction? *Reading and Writing, 30*(6), 1231–1249. https://doi.org/10.1007/s11145-017-9721-9

Veiga Simão, A. M., Malpique, A. A., Frison, L. M. B., & Marques, A. (2016). Teaching writing to middle school students in Portugal and Brazil: An exploratory study. *Reading and Writing, 29*(5), 955–979. https://doi.org/10.1007/s11145-015-9606-8

Xie, Q., & Yeung, S. S. S. (2023). Specifying the contributions of morphological awareness to decoding, syntactic awareness, and reading comprehension in Chinese children learning English as a second language. *Reading and Writing*. https://doi.org/10.1007/s11145-023-10412-8

Zhao, J., Joshi, R. M., Dixon, L. Q., & Huang, L. (2015). Chinese EFL teachers' knowledge of basic language constructs and their self-perceived teaching abilities. *Annals of Dyslexia, 66*(1), 127–146. https://doi.org/10.1007/s11881-015-0110-2

CAPÍTULO 3

Programas de Formação Inicial de Professores, em Moçambique

Resumo

A literatura especializada tem defendido reformas na formação de professores que enfatizem conexões relevantes entre a teoria e a prática nos cursos de formação inicial. No presente estudo, examinam-se os conteúdos disciplinares relacionados ao ensino da leitura e escrita presentes no Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos em Moçambique. Pretende-se saber que conteúdos são abordados nos cursos de formação inicial de professores primários em Moçambique relacionados ao ensino da leitura e escrita e qual o peso desses conteúdos no conjunto da formação inicial. Os resultados mostram que vários conteúdos cruciais para o ensino da leitura e escrita estão presentes na formação inicial (e.g. Língua Portuguesa, Línguas Moçambicanas, Literatura), alguns conteúdos estão sub-representados (e.g. Fonética, Fonologia, Morfologia), outros estão aparentemente omissos (e.g., Princípio alfabético, Consciência fonémica, Descodificação, Fluência, Selecção de textos adequados às necessidades de aprendizagem dos alunos e necessidades educativas especiais). O tempo alocado aos conteúdos disciplinares relacionados com o ensino da leitura e escrita parece limitado, no cômputo global da formação. São discutidas implicações para a formulação de políticas educativas nesta área e para a investigação futura.

Palavras-chave: formação inicial de professores, conhecimento disciplinar, ensino da leitura e escrita.

Abstact

The specialized literature has advocated for reforms in teacher education that emphasize meaningful connections between theory and practice in initial training programs. The present study examines the subject content related to the teaching of reading and writing included in the Curriculum Plan of the Primary Teacher Training Course and Adult Educators in Mozambique. It seeks to identify which contents related to the teaching of reading and writing are addressed in initial primary teacher education programs in Mozambique, and the relative weight of these contents within the overall training. The results show that several crucial contents for the teaching of reading and writing are included in initial training (e.g., Portuguese Language, Mozambican Languages, Literature); some contents are underrepresented (e.g., Phonetics, Phonology, Morphology); and others appear to be omitted (e.g., Alphabetic principle, Phonemic awareness, Decoding, Fluency, Selections of texts appropriate to students' learning needs and special education needs). The time allocated to subject content related to the teaching of reading and writing appears to be limited in the overall training framework. Implications for educational policies in this area and for future research are discussed.

Keywords: initial teacher education, disciplinary knowledge, teaching of reading and writing

Milhões de crianças ao redor do mundo enfrentam sérias dificuldades na leitura e na escrita (Lopes et al., 2024a), e parte significativa não consegue adquirir essas habilidades fundamentais (Joshi et al., 2009; Lee et al., 2020; Pittman et al., 2020). Se alguém sabe ler e escrever, na esmagadora maioria de casos será graças à acção de um professor (Yisihak & Damtew, 2024b). No entanto, para alguns autores, o professor pode ser igualmente responsável pelas dificuldades de alguns alunos, nessas áreas (Moats, 2009b; Scales et al., 2018). Ainda assim, é fundamental ressaltar que, em muitos casos, a responsabilidade não pode ser exclusivamente atribuída aos professores, uma vez que é frequente a inexistência de formação adequada para promover o ensino eficaz da leitura e escrita (Binks-Cantrell, Washburn, et al., 2012; Brady et al., 2009; Tartorelli et al., 2021).

Estudos realizados nos Estados Unidos da América (e.g., Coker et al., 2015; Cunningham et al., 2009; Cutler & Graham, 2008; Spear-Swerling & Zibulsky, 2014; Washburn et al., 2011), Austrália (e.g., Malpique et al., 2022; Malpique et al., 2020), Portugal (e.g., Gaitas & Martins, 2015; Lopes et al., 2014a; Veiga Simão et al., 2016), e em outras partes do mundo (e.g., Aro & Björn, 2016; Bae et al., 2019; Bañales et al., 2020; Coelho, 2020; Graham et al., 2021; Hsiang et al., 2017, 2020) têm estabelecido uma relação entre o conhecimento e as práticas dos professores e os resultados de aprendizagem em leitura e escrita dos alunos. Esses estudos demostram que, mesmo quando qualificados[1], muitos professores podem não ter o conhecimento disciplinar nem utilizar as práticas pedagógicas necessárias para ensinar alunos a ler e a escrever adequadamente. Além disso, muitos professores podem ter conhecimento disciplinar limitado (e.g., Bae et al., 2019; Kozak & Martin-Chang, 2019; McCutchen et al., 2002; Moats & Foorman, 2003; Zhao et al., 2015), ou podem sobrestimar os seus conhecimentos, não tendo exacta noção àquilo que não sabem (Lopes et al., 2014b; Stark et al., 2016) sobre os componentes essenciais de ensino da leitura e escrita recomendados pela literatura especializada (Hudson et al., 2021; Moats, 2009a; National Institutes of Child and Human Development, 2000). Essas limitações podem impedi-los de ensinar os alunos a ler e escrever de forma eficaz.

Diversos estudos realizados nos EUA (e.g., Binks-Cantrell et al., 2012; Pittman et al., 2020; Washburn et al., 2011), Austrália (e.g., Meeks & Kemp, 2017), Canada (e.g., Ciampa & Gallagher, 2021), Portugal (e.g., Lopes et al., 2014a; Oliveira et al., 2019), Quénia (e.g., Wawire, 2021), Etiópia (e.g., Yisihak & Damtew, 2024a) e em outras partes do mundo (e.g., Conner et al., 2022; Lee et al., 2020; Scales et al., 2018; Wolsey et al., 2013), têm também sugerido que professores de ensino elementar podem estar a receber formação inicial insuficiente ou inadequada quanto ao conhecimento

[1] Actualmente a literatura especializada discute qualificação de professores não em termos de certificações académicas, mas pelo conhecimento disciplinar que usam quando ensinam alunos a ler e escrever (McCutchen et al., 2002b; Washburn et al., 2015).

disciplinar necessário para ensinar alunos a ler e escrever. O ensino deficiente (e.g., Spear-Swerling et al., 2015; Spear-Swerling & Zibulsky, 2014), por falta de conhecimento adequado (e.g., Cunningham et al., 2004; Curricular, 2019; Guo et al., 2022; Pittman et al., 2020), como resultado de uma formação inadequada (e.g., Ciampa & Gallagher, 2021; Clark et al., 2013, 2017; Helfrich & Clark, 2016; Meeks, Madelaine, & Stephenson, 2020; Meeks & Kemp, 2017; Oliveira et al., 2019), tem sido apontado como uma das principais causas das dificuldades de leitura e escrita em muitos países (e.g., Aro & Björn, 2016; Binks-Cantrell et al., 2012; Kozak & Martin-Chang, 2019; Moats, 2014), especialmente em países africanos (e.g., Akyeampong et al., 2013; Pryor et al., 2012; Wawire, 2021; Yisihak & Damtew, 2024a; Yisihak & Damtew Berlie, 2024b). Essa deficiência reflecte-se nos baixos índices de competências de leitura e escrita dos alunos, como tem sido evidenciado em avaliações internacionais (SACMEQ, 2011; TIMSS & PIRLS, 2021).

Em Moçambique, a formação inicial dos professores de ensino primário é ministrada nos institutos de formação de professores (INDE, 2019) e em instituições equivalentes. Desde a independência do país em 1975 (Lee et al., 2020) até ao presente momento, os programas de graduação passaram por várias reformas curriculares com o objectivo de actualizar os conteúdos científicos e adaptá-los às mudanças pelas quais o país tem passado (INDE, 2019). No entanto, a formação inicial desactualizada e a falta de oportunidades de treinamento para os professores do ensino primário têm sido identificadas como as principais causas dos baixos índices de competências em leitura e escrita de alunos Moçambicanos (e.g., JICA, 2015; Lee et al., 2020; Raupp et al., 2016; Terra, 2018).

Embora haja um amplo conjunto de pesquisas que estabelecem uma relação entre o conhecimento dos professores, as práticas de ensino em sala de aula e os resultados de aprendizagem em leitura e escrita dos alunos (e.g., Cunningham et al., 2009; Guo et al., 2022) incluindo estudos sobre a formação inicial dos professores (e.g., Lenski et al., 2013; Meeks & Kemp, 2017; Scales et al., 2018), pouco se sabe sobre a formação dos professores do ensino primário em Moçambique nestes aspectos específicos (Chimbutane & Benson, 2012; Lee et al., 2020; Terra, 2021).

Aprender a Ensinar a Ler e Escrever

O professor desempenha um papel crucial no desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos (Moats, 2009b). Para ser eficaz em suas actividades, é necessário que possua um conjunto diversificado de conhecimentos profissionais (e.g., Clark et al., 2013; Hendry, 2019; Shulman, 1986). O conhecimento profissional (Alatalo, 2016) abrange várias dimensões, incluindo o conhecimento de

conteúdo específico (SCK-Specific Content Knowledge), o conhecimento pedagógico geral (GPK-General Pedagogical Knowledge), o conhecimento curricular (CK-Curricular Knowledge), bem como o conhecimento do desenvolvimento e aprendizagem da leitura dos alunos, dos contextos educacionais, das áreas, metas e propósitos do ensino (Oliveira et al., 2019).

O conhecimento disciplinar refere-se ao domínio das matérias a ensinar (Hudson et al., 2021a). Professores eficazes dominam conceitos, teorias, materiais básicos e estruturas específicas de organização das matérias (Lee et al., 2020; Shulman, 1986). O conhecimento de conteúdo específico no ensino da leitura (National Institutes of Child and Human Development, 2000) inclui o desenvolvimento da consciência fonémica, o ensino fónico, o ensino do vocabulário, o treino da fluência, ou desenvolvimento da compreensão (Lopes et al., 2014a; Meeks, Madelaine, & Stephenson, 2020; Wawire, 2021).

O conhecimento pedagógico geral abrange a capacidade de representar e formular um assunto de maneira compreensível para os outros, levando em consideração o entendimento dos factores que facilitam ou dificultam a aprendizagem (Oliveira et al., 2019; Yisihak & Damtew, 2024a). De entre os diversos aspectos desse conhecimento, destaca-se o princípio de organização e gestão da sala de aula, amplamente explorado na literatura (e.g., Lee et al., 2020). A gestão de sala de aulas abrange uma série de elementos, incluindo a gestão da disciplina, os métodos de ensino, o uso adequado do tempo de instrução e a facilitação da participação dos alunos (Meeks, Madelaine, & Stephenson, 2020).

O conhecimento do conteúdo pedagógico envolve a integração do conhecimento do conteúdo disciplinar com estratégias de ensino (Lee et al., 2020; Meeks, Madelaine, & Stephenson, 2020; Yisihak & Damtew, 2024a). No contexto específico do ensino da leitura, esse conhecimento refere-se à capacidade do professor para adoptar estratégias de ensino e aprendizagem que tornem os conceitos de leitura e escrita acessíveis aos alunos (e.g., Alatalo, 2016; Lenski et al., 2013).

Os professores que possuem um alto nível de conhecimento do conteúdo pedagógico são capazes de oferecer um ensino explícito e sistemático dos componentes essenciais da leitura e escrita aos alunos (Arrow et al., 2019; Lee et al., 2020; Lopes et al., 2014a) segundo as recomendações da literatura especializada (e.g., National Inquiry into the Teaching of Literacy, 2005; National Institutes of Child and Human Development, 2000). Esse conhecimento é essencialmente relevante na formação inicial de professores (DeGraff et al., 2015; Parsons et al., 2014), uma vez que diversos estudos evidenciam uma correlação entre nível de formação profissional dos professores e os resultados de aprendizagem em leitura dos alunos (e.g., Binks-Cantrell et al., 2012; Clark et al., 2017; Helfrich & Clark, 2016). Professores em formação inicial que possuem um conhecimento disciplinar e pedagógico

limitado dos componentes da leitura e escrita não serão provavelmente capazes de ensinar adequadamente a leitura aos alunos (e.g., Akyeampong et al., 2013; Pryor et al., 2012; Wawire, 2021).

Formação Inicial de Professores e Implicações nas Práticas de Ensino da Leitura e Escrita nos Primeiros Anos de Escolaridade

Vários estudos têm sido conduzidos para aferir o conhecimento disciplinar relacionado ao ensino da leitura e escrita nos cursos de graduação para professores do ensino primário (e.g., Meeks & Kemp, 2017; Meeks & Stephenson, 2020; Peltier et al., 2021; Scales et al., 2018; Wolsey et al., 2013). Esses estudos têm apontado que muitos programas de formação inicial não são adequadamente projectados para preparar uma sociedade futura de leitores independentes (Baumann et al., 2000; Helfrich & Clark, 2016) e acabam por negligenciar componentes essenciais de ensino da leitura e escrita recomendados pela literatura especializada (National Inquiry into the Teaching of Literacy, 2005; National Institutes of Child and Human Development, 2000) para o desenvolvimento dessas habilidades. Além disso, muitos professores relatam não receber uma preparação adequada ou suficiente para ensinar os alunos a ler e escrever de forma eficaz (e.g., Brindle et al., 2015; Clark et al., 2017; Meeks, Madelaine, & Stephenson, 2020).

Meeks & Stephenson (2020), por exemplo, analisaram o conteúdo de 116 disciplinas relacionadas ao ensino da leitura em cursos de formação inicial de professores de jardim de infância e ensino primário de 40 instituições de ensino, na Austrália. Os resultados revelaram que os programas de formação para esses professores mencionavam de forma limitada conceitos como o princípio alfabético, consciência fonémica e fonética. Além disso, o tempo destinado ao ensino dos componentes essenciais de ensino da leitura e escrita, recomendados pela literatura especializada (e.g., Castles et al., 2018; Hudson et al., 2021; National Institutes of Child and Human Development, 2000), também era limitado.

Também Wawire (2021) verificou que os programa de formação inicial de professores primários no Quénia, oferecem conhecimento pedagógico limitado, especialmente no que diz respeito a estratégias de ensino da leitura e escrita em contextos multilíngue e de poucos recursos como o Gana, Mali, Senegal, Tanzânia e Uganda (e.g., Akyeampong et al., 2013; Lee et al., 2020; Pryor et al., 2012). Além disso, há pouca formação sobre suporte de ensino para alunos com necessidades especiais (e.g., Peltier et al., 2022; Piasta et al., 2020; Washburn et al., 2011, 2015), ensino diferenciado e seleção de textos de leitura adequados às necessidades de aprendizagem dos alunos (Clark, 2020). Os estudos

concluem que o ensino do conhecimento disciplinar e pedagógico nem sempre reflecte a ciência baseada nas práticas de ensino da leitura e escrita (e.g., Carreker et al., 2010; DeGraff et al., 2015; Hoffman et al., 2005; Meeks, Madelaine, & Kemp, 2020; Meeks & Kemp, 2017; Parsons et al., 2014).

Além disso, alguns estudos destacam uma lacuna significativa no conhecimento dos coordenadores e formadores de cursos de formação inicial de professores do ensino elementar em relação ao ensino da leitura e escrita (Joshi et al., 2009; Meeks & Stephenson, 2020). Nos EUA, por exemplo, Joshi et al. (2009) conduziram um estudo baseado na suposição de que o uso sistemático e explícito do ensino fónico e a incorporação de literatura de qualidade são fundamentais para o desenvolvimento de leitura em alunos nos primeiros anos de escolaridade (e.g., Baumann et al., 2000; Castles et al., 2018; Hudson et al., 2021; National Institutes of Child and Human Development, 2000). No entanto, muitos professores em exercício parecem não ter conhecimentos adequados sobre a estrutura da língua inglesa (e.g., McCutchen et al., 2002; Moats & Foorman, 2003), e mesmo os que têm conhecimentos de literatura infantil podem não os aplicar de maneira eficaz no ensino da leitura e escrita (e.g., Cunningham et al., 2004).

Joshi et al. (2009) investigaram a hipótese de muitos formadores de cursos de formação inicial de professores não possuírem conhecimentos básicos sobre a estrutura da língua inglesa. Utilizando um teste de conceitos linguísticos, avaliaram 78 formadores, maioritariamente doutorados, responsáveis por ministrar a formação inicial de professores em diversas instituições nos EUA. Os resultados revelaram que muitos instrutores não possuíam conhecimento básico sobre a estrutura linguística necessária para o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos, incluindo conceitos como a consciência fonémica, e não tinham conhecimento das etapas de ensino sistemático e explícito do ensino fónico (Joshi et al., 2009).

Esses resultados são consistentes com as evidências apresentadas por outros estudos (e.g., Baumann et al., 2000; Ciampa & Gallagher, 2018, 2021; Hoffman et al., 2005; Peltier et al., 2021; Peltier et al., 2022; Washburn et al., 2015), que indicam que formadores com baixo conhecimento disciplinar sobre conceitos básicos de linguagem têm dificuldade em transmitir esses conhecimentos aos formandos ao contrário dos formadores com alto conhecimento disciplinar (Spear-Swerling et al., 2005). Esse fenómeno, conhecido na literatura especializada de princípio Peter Effect (ninguém pode dar aquilo que não tem) (e.g., Binks-Cantrell et al., 2012; Kozak & Martin-Chang, 2019; Pittman et al., 2020) destaca a importância de os formadores possuírem um conhecimento sólido sobre os conteúdos disciplinares de ensino da leitura e escrita. Essas descobertas têm implicações significativas para a

qualidade da aprendizagem dos futuros professores e, consequentemente, para os alunos dos primeiros anos de escolaridade.

O conhecimento limitado dos professores sobre os componentes essenciais do ensino da leitura e escrita, juntamente com a falta de práticas pedagógicas adequadas, afecta negativamente a autoeficácia dos professores (Ryan & Hendry, 2022) e prejudica a aprendizagem dos alunos (e.g., Carreker et al., 2010; Helfrich & Clark, 2016; Meeks & Stephenson, 2020) em todo o mundo (e.g., Malpique et al., 2022; Hendry, 2019; Peltier et al., 2022).

O que Torna Excelente um Programa de Formação Inicial de Professores

Vários estudos têm estabelecido relação entre os conteúdos disciplinares relacionados ao ensino da leitura e escrita nos programas de graduação de professores primários com o conhecimentos e habilidades de ensino adquiridas pelos professores e a eficácia no ensino destas competências nos primeiros anos de escolaridade (e.g., Alatalo, 2016; Baumann et al., 2000; Hoffman et al., 2005; Meeks, Madelaine, & Stephenson, 2020; Meeks & Kemp, 2017; Meeks & Stephenson, 2020; Wolsey et al., 2013). Nas últimas duas décadas literatura especializada tem defendido reformas na formação de professores que enfatizem conexões relevantes entre a teoria e a prática nos cursos de formação inicial com enfoque na experiência clínica (eg., Clark et al., 2013; DeGraff et al., 2015; Hoffman et al., 2005; Scales et al., 2018).

Em 1999, nos Estados Unidos, o conselho de directores incumbiu a Comissão Nacional de Excelência na Preparação de Professores do Ensino Fundamental para Instrução em Leitura de desenvolver e executar um programa de pesquisa para identificar as qualidades de programas eficazes de formação de professores na área da leitura. O estudo quase-experimental contou com a participação de graduados de 8 programas, avaliados como excelentes por um painel de revisão de especialistas. Os dados foram colectados ao longo de 3 anos. O objectivo da pesquisa era investigar os efeitos da participação e conclusão de um excelente programa de formação em ensino de leitura nas experiências dos professores ao ingressarem nas escolas e a relação dessa preparação com as suas práticas de ensino. Os resultados sugeriram que a participação em um programa de formação de professores de alta qualidade teve uma influência positiva na transição dos professores que ingressam na profissão e na adopção de práticas de ensino eficazes por esses professores (Hoffman et al., 2005). Participar de um programa de formação de professores de alta qualidade, com foco no ensino da leitura, influencia positivamente a experiência dos professores que ingressam na profissão e a qualidade do envolvimento

dos alunos com os ambientes de alfabetização que eles criam em suas salas de aula (Hoffman et al., 2005).

A Associação Internacional de Leitura estudou programas exemplares nos Estados Unidos que preparam professores em formação e em exercício para o ensino da leitura. Os pesquisadores resumiram as características comuns desses programas exemplares, acompanhando os graduados por 3 anos para estudar o impacto deles. Os resultados incluíram experiências de aprendizado cuidadosamente supervisionada e a modelagem de ensino centrado no aluno, tanto por parte dos professores quanto do pessoal da escola. Eles identificaram conexões próximas entre o curso académico e a prática no campo como essenciais, relatando que 90% dos professores iniciantes em programas exemplares afirmaram que as experiências de campo foram especialmente valiosas na preparação deles para ensinar leitura (DeGraff et al., 2015). Os pesquisadores atribuíram o sucesso dessas experiências de campo a uma projecção coerente de trabalho académico e prático, bem como ao cuidadoso suporte dos instructores aos professores em formação (Ciampa & Gallagher, 2018; DeGraff et al., 2015).

Lenski et al. (2013) conduziram um estudo que analisou nove programas universitários de graduação considerados "excelentes" em relação à organização do ensino da leitura para futuros professores do ensino primário, buscando identificar aspectos que os tornavam únicos. Os resultados revelaram que a maioria desses programas dava prioridade às teorias da literatura, práticas de ensino e conhecimento dos procedimentos de avaliação. Essas prioridades estão alinhadas com os padrões de leitura profissional desenvolvidos pela Associação Internacional de Leitura (National Council on Teacher Quality, 2013), que abrangem temas como conhecimento fundamental, currículo e ensino, avaliação e critérios, diversidade e ambiente de ensino (Lenski et al., 2013; National Council on Teacher Quality, 2013; Oliveira et al., 2019). Um programa de formação inicial de qualidade, para professores deve contemplar três elementos fundamentais: conhecimento disciplinar (National Institutes of Child and Human Development, 2000), práticas pedagógicas (Lee et al., 2020) e ferramentas que permitam aos futuros professores relacionar o conhecimento adquirido na formação inicial com as futuras práticas de ensino da leitura e escrita em sala de aulas (e.g., Ciampa & Gallagher, 2021; Clark, 2020; Oliveira et al., 2019; Salinger et al., 2010; Wawire, 2021).

Diversos estudos (e.g., Baumann et al., 2000; Clark, 2020; Clark et al., 2013, 2017; Helfrich & Clark, 2016; Hoffman et al., 2005) têm demonstrado a relação entre o desenvolvimento da autoeficácia dos professores e a qualidade dos programas de formação inicial. Professores que recebem uma formação mais abrangente em componentes de ensino da leitura e escrita tendem a

relatar maior autoeficácia no ensino dessas habilidades (Brady et al., 2009; Clark, 2020). Além disso, têm maior probabilidade de aplicar as práticas de ensino adquiridas durante a formação inicial na actuação profissional (e.g., Akyeampong et al., 2013; Clark et al., 2013; Wawire, 2021). Em conclusão, um bom programa de formação inicial deve fornecer uma visão clara do que constitui ensino ideal. Essa visão orienta as decisões sobre o ensino tomadas pelos futuros professores e encoraja-os a reflectir sobre as suas práticas de ensino da leitura e escrita (e.g., Clark et al., 2013; Lenski et al., 2013; National Council on Teacher Quality, 2013). Professores formados em programas de formação de professores que exigem mais disciplinas relacionadas à leitura e mais experiência prática em campo apresentam maior eficácia do que os professores que se formam em programas com menos disciplinas relacionadas à leitura e experiências práticas em campo (Clark, 2020; Helfrich & Clark, 2016).

Questões de Estudo

O objectivo geral deste estudo é investigar a formação de professores primários na área da leitura, em Moçambique. Especificamente, pretende-se:

1. Saber que conteúdos são abordados nos cursos de formação inicial de professores primários em Moçambique na área do ensino da leitura e escrita.
2. Conhecer o peso dos conteúdos disciplinares relacionados com o ensino da leitura e escrita nos programas dos cursos de formação inicial de professores primários Moçambicanos.

Método

Recolha de Dados

Amostra

O presente estudo é de natureza documental, incidindo sobre o único programa de formação inicial de professores primários existente em Moçambique. Este programa, aprovado Governo, denomina-se Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos (INDE, 2019). O plano é seguido por todas as instituições de formação inicial de professores primários em exercício no país.

O documento impresso em formato de livro, foi-nos cedido pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) da República de Moçambique. A versão electrónica pode ser encontrada no site do MINEDH (https://www.mined.gov.mz) ou através de busca por assunto no Google. O Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos está publicamente disponível e devidamente citado, não sendo necessárias permissões adicionais para sua análise.

Procedimentos

Método de Análise de Dados

O Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos foi formalmente analisado para identificar as disciplinas que podem estar associadas ao ensino da leitura e escrita. Os dados foram extraídos do documento através de análise curricular, centrando-se nas disciplinas relacionadas com o ensino de leitura e escrita. A codificação temática foi conduzida para identificar grupos disciplinares correspondentes a categorias específicas. Após a identificação das disciplinas relacionadas com o ensino da leitura e escrita, categorias correspondentes a grupo de disciplinas emergiram de forma indutiva. Em seguida, foi realizada uma análise de conteúdo das matérias dessas disciplinas.

Resultados

Conteúdo das Análises de Categorias Disciplinares

Da análise de conteúdo do Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos emergiram seis conteúdos disciplinares relacionados com o ensino da leitura e escrita (seguindo a denominação dos grupos disciplinares, são fornecidos exemplos dos títulos dos conteúdos de conhecimento disciplinar): Língua Portuguesa; Línguas Moçambicanas; Linguagem; Didáctica de Leitura; Literatura; Componentes teórico-prático pedagógico.

A Tabela 1 mostra as categorias de conteúdo identificadas para cada grupo disciplinar. As categorias de conteúdo são mutuamente exclusivas, e sua designação reflecte o tipo de conteúdo de conhecimento disciplinar que representam.

Tabela 3.1

Categorias de Conteúdo por Grupo Disciplinar do Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos

Grupo Disciplinar	Categorias de conteúdo disciplinar
Língua Portuguesa	Língua Portuguesa I; 2. Língua Portuguesa II.
Língua Moçambicana	Línguas Moçambicanas; 2. Estrutura das Línguas Moçambicanas.
Linguagem	Língua de Sinais de Moçambique; 2. Sistema Braille.
Didáctica da Leitura	Didáctica da Língua Primeira (Materna); 2. Didáctica da Língua Segunda I (Portuguesa); 3. Didáctica da Lingua Segunda II (Portuguesa).
Literatura	Literatura Oral em Línguas Moçambicanas; 2. Literatura Infanto-Juvenil em Língua Portuguesa.
Educação Especial	Necessidades Educativas Especiais
Componentes Teórico-prático Pedagógico	Pedagogia; 2. Práticas Pedagógicas I; 3. Práticas Pedagógicas II; 4. Práticas Pedagógicas III; 5. Estágio Pré-Profissional e Trabalho do Final do Curso.

Análise Temática das Disciplinas Relacionadas com Ensino da Leitura e Escrita

A análise qualitativa das categorias de conteúdo disciplinar permitiu-nos identificar os temas abordados nas disciplinas relacionadas com o ensino da leitura e escrita presentes no Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos.

A tabela 2 apresenta os temas relacionados com o ensino da leitura e escrita abordados por disciplinas.

Tabela 3.2

Categorias de Conteúdo Temático por Disciplina

Categorias de conteúdo disciplinar	Disciplinas	Conteúdos temáticos
Língua Portuguesa	Língua Portuguesa I	Textos de comunicação familiar ou social (conversa directa – em presença e à distância); 2. Carta informal/familiar; 3. Carta formal; 4. Postal; 5. Relato; 6. Meios de comunicação familiar e social; 7. Instruções várias; 8. Notícia; 9. Reportagem; 10. Textos descritivos; 11. Textos normativos; 12. Textos de chamada de atenção; 13. Textos orais e/ou escritos de natureza didáctica ou científica; 14. Texto expositivo-argumentativo
	Língua Portuguesa II	Textos de comunicação administrativa e burocrática (O Requerimento; A Exposição; O curriculum Vitae; A Acta); 2. Textos orais e/ou escritos de pesquisa e organização de dados (O Relatório; A Entrevista); 3. Textos narrativos (A Lenda, Conto e Fábula; Lenda e conto popular em banda desenhada; Novela); 4. Texto dramático; 5. Textos poéticos; 6. Textos normativos.
Língua Moçambicana	Línguas Moçambicanas	Diversidade Linguística e Cultural; 2. Estrutura das Línguas Bantu faladas em Moçambique (Ortografia; Morfologia Nominal); 3. Funcionamento da Língua; 4. Produção de enunciados orais adequados a diferentes contextos; 5. Interpretação de textos de carácter informativo, reflexivo, argumentativo e literário utilizando técnicas e finalidades específicas em diferentes contextos.
	Estrutura das Línguas Moçambicanas	Aspectos Sociolinguísticos e Antropológicos das Línguas Bantu de Moçambique; 2. Fonética das Línguas Bantu; 3. Fonologia das Línguas Bantu; 4. Morfologia Nominal das Línguas Bantu de Moçambique; 5. Morfologia Verbal das Línguas Bantu de Moçambique; Sintaxe das Línguas Bantu.
Linguagem	Línguas de Sinais de Moçambique	Introdução ao estudo da Língua de Sinais de Moçambique; 2. Literacia em Língua de Sinais de Moçambique; 3. Funcionamento da Língua de Sinais de Moçambique; 4. Língua de Sinais de Moçambique, comunidade e cultura surda.
		Introdução ao Sistema Braille; 2. Alfabeto Braille; 3. Transcrição do Sistema comum em tinta) para o Braille e

	Sistema Braille, Orientação e Mobilidade	vice-versa; 4. Simbologia Matemática; 5. Representação das operações fundamentais e datas; 6. Requisitos básicos para Orientação e Mobilidade; 7. Utilização dos sentidos remanescentes; 8. Aquisição e desenvolvimento do sentido de orientação, 9. Técnicas de Mobilidade dependente; 10. Técnicas de Mobilidade independente em ambientes fechados; 11. Técnicas com auxílio da bengala branca; 12. Vivências especiais.
Didáctica	Didáctica da Língua Primeira (Materna)	Diversidade linguística e cultural; 2. Abordagem comunicativa no ensino de línguas; 3. Ensino da L1; 4. Transferência de habilidades da L1 para L2; 5. Tipos de ensino de línguas; 6. Ensino e Aprendizagem da Oralidade; 7. Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita; 8. Métodos de Ensino-Aprendizagem da Leitura e da Escrita; 9. Elaboração e Utilização de Material Didáctico.
	Didáctica da Língua Segunda (Portuguesa)	A Língua Portuguesa; 2. Princípios Gerais da Didáctica; 3. A aula da Língua Portuguesa; 4. Ensino e Aprendizagem da Oralidade; 5. Ensino e Aprendizagem da Leitura e Escrita; 6. Métodos de Ensino e Aprendizagem da Leitura e Escrita; 7. Modalidades da leitura e Técnicas Correspondentes; 8. Ensino e Aprendizagem do Vocabulário; 9. Leitura e Interpretação de Textos; 10. Ensino e aprendizagem da ortografia; 11. Ensino e Aprendizagem da gramática; 12. Avaliação do Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa; 13. Técnicas de Elaboração e Utilização de materiais.
Literatura	Literatura Oral em Línguas Moçambicanas	Introdução ao Património Cultural (tangível ou material e intangível ou imaterial); 2. Introdução à Literatura Oral; 3. Tradições orais em Moçambique; 4. Elementos culturais relevantes das diferentes regiões do país; 5. Actividades práticas.
	Infanto-Juvenil em Língua Portuguesa	Introdução geral sobre a literatura; 2. Literatura Infantil; 3. Literatura Juvenil; 4. Literatura Infantil *versus* Literatura Juvenil; 5. Autores e obras de referência mundiais; 6. Literatura Infanto-Juvenil Moçambicana; 7. Actividades práticas.
Educação especial	Necessidades Educativas Especiais	Contextualização da Educação Especial/Necessidades Educativas Especiais; 2. Diagnóstico, Orientação e Intervenção na Escola; 3. Estimulação precoce; 4. Problemas Específicos de Aprendizagem; 5. Fundamentos da Pedagogia Especial; 6. Recursos Psicoterapêuticos para o Professor; 7. Regularidades Psicológica de alunos com atraso no desenvolvimento Psíquico e Mental, autismo, Deficiência múltipla e Físico motor.

Componentes teórico-prático pedagógico	Pedagogia	Introdução à profissão docente; 2. Noções e conceitos básicos de Pedagogia e Ciências da Educação; 3. A Escola; 4. Educação em Moçambique; 5. Análise comparativa de Sistemas de Educação da África Austral; 6. Teorias e Modelos de Ensino; 7. Planificação, Gestão e Avaliação do ensino-aprendizagem: Conceitos e funções; 8. Meios auxiliares de ensino; 9. Observação de aulas: *uma estratégia de formação de professores?* 10. Estágio e Práticas Docentes nas Escolas do Ensino Primário.
	Práticas Pedagógicas	Práticas Pedagógicas I; 2. Práticas Pedagógicas II; 3. Práticas Pedagógicas III; 4. Estágio pré-profissional e Trabalho de Final do curso.

A Tabela 2 fornece uma visão completa da formação inicial de professores primários, destacando os diversos conhecimentos disciplinares priorizados pelo Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos (INDE, 2019). Estes conhecimentos abrangem:

- Conhecimento de Conteúdo Disciplinar Específico de ensino da leitura e escrita: Englobando temas como Ortografia, Fonética, Fonologia, Morfologia Nominal e Verbal das Línguas Bantu, Sintaxe, Gramática (Línguas Bantu/Materna) e a interpretação de textos (compreensão).
- Conhecimento de Conteúdo Pedagógico: Incorporando o Ensino da Língua Primeira (Língua Materna) e Métodos de Ensino da Leitura e Escrita (na Língua Primeira), bem como o Ensino da Língua Portuguesa e Métodos de Ensino da Leitura e da Escrita (Língua Segunda), utilizando diferentes metodologias como Métodos sintéticos, Métodos analíticos, Métodos mistos, e Métodos especiais: como Decroly Montessori e Lamaire. Além disso, contempla o ensino do vocabulário, interpretação de textos (compreensão), ortografia, gramática e avaliação do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa (Didácticas da Leitura).
- Conhecimento Pedagógico Geral: Abrangendo a introdução à Prática docente, Teoria e Modelos de Ensino, Planificação, Gestão e Avaliação do Ensino-Aprendizagem, Meios auxiliares de ensino, Estratégias e Práticas Docentes nas Escolas de Ensino Primário.
- Adicionalmente, o ensino dos conhecimentos disciplinares relacionados com o ensino da leitura e da escrita são complementado com as práticas pedagógicas no contexto escolar.

Análises do Peso de Conteúdo Disciplinar Relacionado com o Ensino da Leitura e Escrita

A Tabela 3 exibe as médias de tempo dedicado à formação inicial de professores primários por disciplina de grupos disciplinares. Para calcular a percentagem de tempo médio de frequência de cada disciplina, dividiu-se o número de horas atribuído a uma disciplina, pelo número total de horas do semestre (810 H), multiplicando depois o resultado por 100.

Tabela 3.3

Tempo Atribuído a Grupo Disciplinares e Disciplinas

Grupo Disciplinar	Disciplinas	Tempo Atribuído			
		Contacto	Estudo	Total (810 horas semestrais)	
Língua Portuguesa	Língua Portuguesa I	90 horas	36 horas	126 horas	15,5%
	Língua Portuguesa II	90 horas	36 horas	126 horas	15,5%
Língua Moçambicana	Línguas Moçambicanas	72 horas	36 horas	108 horas	13,3%
	Estrutura das Línguas Moçambicanas	54 horas	36 horas	90 horas	11,1%
Linguagem	Língua de Sinais de Moçambique	90 horas	18 horas	108 horas	13,3%
	Sistema Braille	90 horas	36 horas	126 horas	15,5%
Didácticas da Leitura	Didáctica da Língua Primeira (Materna)	108 horas	36 horas	144 horas	17,7%
	Didáctica da Língua Segunda I (Portuguesa)	90 horas	36 horas	126 horas	15,5%
	Didáctica da Língua Segunda II (Portuguesa)	108 horas	36 horas	144 horas	17,7%
Literatura	Literatura Oral em Línguas Moçambicanas	36 horas	18 horas	54 horas	6,6%
	Literatura Infantojuvenil em Língua Portuguesa	36 horas	18 horas	54 horas	6,6%
Educação Especial	Necessidades Educativas Especiais	90 horas	18 horas	108 horas	13,3%
Componentes Teórico-prático Pedagógico	Pedagogia	72 horas	36 horas	108 horas	13,3%
	Práticas Pedagógicas I, II e III	—	216 horas	216 horas	26,6%

Ressalta, da Tabela 3, que ao grupo disciplinar de Didáctica da Leitura é atribuída a parcela mais significativa de tempo lectivo, seguido do grupo disciplinar de Língua Portuguesa.

Discussão

O primeiro objectivo deste estudo foi investigar os conteúdos dos cursos de formação inicial de professores primários em Moçambique, direccionados para o ensino da leitura e escrita. Os resultados sugerem que a formação inicial de professores primários em Moçambique abrange uma ampla variedade de conteúdos nesses domínios, incluindo Língua Portuguesa, Línguas Moçambicanas, Linguagem, Educação Especial e Literatura. Saliente-se que não há um número específico de conteúdos estabelecidos pela literatura especializada para esse propósito (Clark et al., 2017; Lenski et al., 2013; National Council on Teacher Quality, 2013; National Inquiry into the Teaching of Literacy, 2005; Wolsey et al., 2013). Esses resultados são idênticos aos encontrados noutros países, como, por exemplo, Portugal (Oliveira et al., 2019) e Austrália (Meeks et al., 2016a; Meeks & Stephenson, 2020).

A formação inicial de professores primários em Moçambique abrange a formação de professores de todas disciplinas do ensino básico, nomeadamente, Português, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais e Educação Física (INDE, 2019). Os conteúdos disciplinares relacionados com o ensino da leitura e escrita abrangem o Conhecimento de Conteúdo Específico de ensino da leitura e escrita (National Institutes of Child and Human Development, 2000), o Conhecimento de Conteúdo Pedagógico (Tortorelli et al., 2021; Wawire, 2021), e o Conhecimento Pedagógico Geral (Lee et al., 2020; Meeks & Kemp, 2017), além das Práticas Pedagógicas (Clark, 2020; Clark et al., 2013, 2017; Helfrich & Clark, 2016) no contexto escolar. Refira-se, neste particular, que diversos autores têm defendido reformas nos cursos de formação inicial de professores para promover conexões relevantes entre teoria e prática (e.g., DeGraff et al., 2015; Parsons et al., 2014; Scales et al., 2017; Wolsey et al., 2013).

Assinala-se que o Plano curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de adultos, em Moçambique, foi desenvolvido para capacitar professores primários a leccionar do 1º ao 5º ano disciplinas como Português, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais, com um enfoque no ensino bilingue (Chimbutane & Benson, 2012; INDE, 2019), tendo por objectivo valorizar as línguas locais e a diversidade linguística e cultural característica dos países africanos (Pryor et al., 2012; Terra, 2018; Wawire, 2021). Por isso, o plano aborda Conhecimentos Disciplinares Específicos de ensino da leitura e escrita com base nas línguas Bantu (Fonética, Fonologia, Ortografia, Gramática, Compreensão, Morfologia, Sintaxe), que constituem a língua materna da esmagadora maioria dos Moçambicanos (Terra, 2018, 2021). No entanto, aparentemente, não inclui componentes cruciais do ensino da leitura e escrita, como o Princípio alfabético, Consciência fonémica, Descodificação, Fluência (Joshi & Wijekumar, 2020; Lopes et al., 2024; Lopes et al.,

2014a), ensino diferenciado (Triviño-Amigo et al., 2022) e seleção de textos de leitura adequados às necessidades de aprendizagem dos alunos (Clark, 2020). Parece, portanto, oferecer pouca formação sobre conteúdos disciplinares relacionados com o ensino da literatura (Wanamaker & Bestwick, 2022) e com necessidades educativas especiais (Peltier et al., 2022).

Os resultados mostram que o tipo de formação de professores, em Moçambique, na área de leitura, não é completamente consonante com as recomendações da literatura especializada (Castles et al., 2018; Hudson et al., 2021a). Em 2000, nos Estados Unidos, o National Reading Panel (NRP) divulgou os resultados de uma meta-análise que demostrou a eficácia de várias abordagens no ensino da leitura e escrita. O estudo concluiu que o ensino eficaz da leitura envolve a instrução explícita de componentes essenciais, como consciência fonémica, descodificação, fonética, fluência e compreensão, incluindo o vocabulário (National Institutes of Child and Human Development, 2000), por meio do ensino fónico. Estudos conduzidos na Austrália (National Inquiry into the Teaching of Literacy, 2005) e na Inglaterra (Rose, 2006a) chegaram a resultados semelhantes tendo sugerido alterações na abordagem no ensino da leitura e escrita nos seus respectivos países (National Council on Teacher Quality, 2013).

Algumas debilidades da formação de professores, encontradas no nosso estudo, são semelhantes às relatadas em estudos realizados na Austrália (Meeks & Kemp, 2017; Meeks & Stephenson, 2020; Paatsch et al., 2019), Inglaterra (Collins & Safford, 2008), Portugal (Oliveira et al., 2019), Quénia, Gana, Mali, Senegal, Tanzânia, Uganda e Etiópia (Akyeampong et al., 2013; Pryor et al., 2012; Wawire, 2021; Yisihak & Damtew, 2024a) e em outras partes do mundo. Esses estudos indicam que muitos programas de formação inicial de professores primários poderá não fornecer conhecimentos básicos de ensino da leitura e escrita (Binks-Cantrell, Washburn, et al., 2012; Ciampa & Gallagher, 2021; Scales et al., 2018; Tortorelli et al., 2021; Washburn et al., 2011; Wolsey et al., 2013) recomendados pela literatura especializada (National Council on Teacher Quality, 2013; National Inquiry into the Teaching of Literacy, 2005; National Institutes of Child and Human Development, 2000; Rose, 2006b, 2006a).

A descoberta de que, em vários países, incluindo Moçambique, programas de formação inicial de professores primários negligenciam conhecimento disciplinar essenciais para o ensino da leitura e da escrita pode ter implicações na qualidade da aprendizagem dos professores em formação inicial e no exercício das futuras actividades lectivas (Cunningham et al., 2009; Lopes et al., 2014a; Spear-Swerling et al., 2015; Spear-Swerling & Zibulsky, 2014). O conhecimento limitado dos professores sobre os componentes essenciais do ensino da leitura e escrita afecta a auto-eficácia dos professores

(Clark, 2020; Helfrich & Clark, 2016; Ryan & Hendry, 2022) e tem um impacto negativo na aprendizagem dos alunos (Carreker et al., 2010; Helfrich & Clark, 2016; Meeks & Stephenson, 2020). Conforme é salientado em diversos estudos (e.g., Clark et al., 2017; JICA, 2015; Lee et al., 2020; Lopes et al., 2024; Raupp et al., 2016), e avaliações internacionais (SACMEQ, 2011; TIMSS & PIRLS, 2021), a situação poderá ser ainda menos favorável em países como Moçambique.

O Plano Curricular do Curso de Formação de professores primários Moçambicanos oferece conhecimento disciplinar sobre Literatura Oral em Línguas Moçambicanas e Literatura Infanto-Juvenil em Língua Portuguesa (INDE, 2019). No entanto, parece negligenciar conhecimentos relevantes que desperte nos alunos o gosto pela leitura (Applegate et al., 2014; Lee, 2024), como a seleção de textos de leitura adequados às idades e às necessidades de aprendizagem dos alunos (Allington, 2002; Clark, 2020; Collins & Safford, 2008; Hassett, 2009). A literatura sugere que os professores em formação inicial precisam ter no seu reportório profissional um conhecimento extenso sobre literatura infantil, incluindo autores, obras literárias e criadores de livros ilustrados (Wanamaker & Bestwick, 2022), além da capacidade prática de integrar esses conhecimentos no ensino da leitura e da escrita (Collins & Safford, 2008; Hassett, 2009; Hempel-Jorgensen et al., 2018; Simpson & Cremin, 2022).

Diversos estudos têm demostrado que muitos conteúdos relacionados com o ensino da literatura são negligenciados nos cursos de formação inicial de professores primários (e.g., Cremin et al., 2008a; Cremin et al., 2008b; Paatsch et al., 2019). Além disso, muito professor poderá não possuir conhecimento suficiente ou adequado sobre literatura infantil para ensinar os alunos (Cunningham et al., 2004; Lopes et al., 2014a; McCutchen et al., 2002), o que compromete o estímulo ao gosto pela leitura e ao desenvolvimento da literacia (Collins & Safford, 2008; Wanamaker & Bestwick, 2022).

Em alguns estados dos EUA, professores de educação especial são obrigados a concluir um programa abrangente de diagnóstico e intervenção durante sua formação inicial, focado em alunos com dificuldades de aprendizagem em leitura e linguagem. Esse programa inclui horas de práticas supervisionadas e instrução detalhada na identificação e implementação de intervenções com base em provas, especialmente para alunos com dislexia (Peltier et al., 2022). No entanto, alguns estudos indicam que muitos professores de educação especial (Conner et al., 2022; Peltier et al., 2022; Washburn et al., 2011), incluindo os do ensino regular (Washburn et al., 2015), podem ter dificuldades na interpretação de medidas de triagem para identificar alunos em risco de dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita (Conner et al., 2022).

Os conhecimentos disciplinares relacionados com o ensino da leitura e escrita oferecidos na formação inicial de professores Moçambicanos, assim como em outros países africanos como o Quénia (Akyeampong et al., 2013; Pryor et al., 2012; Wawire, 2021), são abordados por temas, e não por disciplinas que se estendem ao longo de um semestre. Isso pode limitar o conhecimento dos futuros professores primários sobre esses conteúdos disciplinares, essenciais para o ensino dessas competências (Hudson et al., 2021). Em resumo, embora a formação inicial de professores primários Moçambicanos ofereça estratégias de ensino da leitura e escrita em contextos multilíngue e de poucos recursos, semelhantes ao Gana, Mali, Senegal, Tanzânia e Uganda (e.g., Akyeampong et al., 2013; Lee et al., 2020; Pryor et al., 2012), oferece um conhecimento limitado de conteúdos específicos de ensino da leitura e escrita, como conhecimento disciplinar específico (National Institutes of Child and Human Development, 2000) e componentes do ensino da literatura (Paatsch et al., 2019; Simpson & Cremin, 2022). Além disso, oferece pouca formação sobre suporte de ensino para alunos com necessidades educativas especiais (e.g., Peltier et al., 2022; Piasta et al., 2020; Washburn et al., 2011, 2015).

O segundo objectivo do nosso estudo foi compreender a importância dos conteúdos disciplinares relacionados com o ensino da leitura e da escrita nos programas dos cursos de formação inicial de professores primários em Moçambique. Os resultados mostram que, no Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos, é dedicado, em média, de 15,5% a 17,7% do tempo de frequência do curso por semestre ao ensino do conhecimento pedagógico (Didácticas de leitura). Esse valor é quase igual ao dedicado ao grupo disciplinar da Língua Portuguesa (15,5%), seguido pelo da Linguagem (13,3% a 15,5%), das Necessidades Educativas Especiais (13,3%), das Línguas Moçambicanas (11,1% a 13,3%) e de Literatura (6,6%). Esses resultados permitem constatar que a formação inicial de professores primários em Moçambique enfatiza o ensino do saber ensinar (Didácticas de Leitura) aliado às práticas pedagógicas no contexto escolar (26,6%).

Oliveira et al. (2019), em Portugal, analisaram conteúdo de 130 programas de formação inicial de professores primários e constataram que a esmagadora maioria desses programas atribui um maior número de créditos ao grupo disciplinar de didáctica de ensino. Assim, em Portugal, muitos programas de formação inicial também valorizam o saber fazer (Oliveira et al., 2019). O mesmo tem sido referido em estudos realizados em outras partes do mundo (Clark et al., 2013; DeGraff et al., 2015; Helfrich & Clark, 2016; Parsons et al., 2014; Scales et al., 2017; Wolsey et al., 2013).

A categoria de Língua Moçambicana, especificamente a de Estrutura das Línguas Moçambicanas, que visa o ensino de conteúdos de conhecimento disciplinar específicos para a leitura

(National Institutes of Child and Human Development, 2000), dedica pouco tempo ao ensino dessas componentes (11,1%), em comparação com a categoria de Língua Portuguesa (15,5%). Além disso, é dada pouca ênfase no ensino das literaturas, como a Literatura Oral em Línguas Bantu e a Literatura Infanto-Juvenil em Língua Portuguesa (6,6%, respectivamente). Esse facto pode explicar a aparente ausência de menção ao ensino de componentes específicos de conhecimento disciplinar e de literatura no Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos na formação inicial de professores primários Moçambicanos. Curiosamente, é dedicado tempo considerável à categoria de Educação Especial (13,3%) em comparação com a categoria de Literatura, provavelmente, devido à importância que a temática da educação inclusiva (Conner et al., 2022) assume na actualidade (INDE, 2019), nos sistemas educativos ao redor do mundo (Lopes et al., 2020; Peltier et al., 2022; Washburn et al., 2011).

A investigação não estabelece uma quantidade específica de tempo que deve ser alocada ao ensino das componentes essenciais da leitura e escrita (Allington, 2002; Spear-Swerling et al., 2015; Spear-Swerling & Zibulsky, 2014). No entanto, é sabido que o tempo dedicado à tarefa (tempo de exposição aos conteúdos) prediz a variação de desempenho dos alunos (Allington, 2002; Joshi & Wijekumar, 2020; Toste et al., 2018). Além disso, excelentes programas de formação inicial de professores têm um impacto positivo nas práticas de ensino futuras (Lenski et al., 2013; Scales et al., 2018), uma vez que os professores tendem a replicar as práticas adquiridas durante a formação inicial (Scales et al., 2017).

O Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos em Moçambique parece dedicar muito pouco tempo ao ensino das componentes essenciais da leitura e da escrita, tal como acontece em países como os EUA (e.g., Binks-Cantrell et al., 2012; Joshi & Wijekumar, 2020), na Austrália (Meeks, Madelaine, & Stephenson, 2020; Meeks & Kemp, 2017; Meeks & Stephenson, 2020) e em Portugal (Lopes et al., 2014a; Oliveira et al., 2019). Meeks e Stephenson (2020) analisaram programas de formação inicial de professores primários e de jardim de infância de 40 instituições Australianas, e descobriram que esmagadora maioria desses programas (63,5% de graduação e 63,3% de pós-graduação) alocavam entre 30 a 39 horas de aulas presenciais por disciplinas, concluído que havia um tempo limitado dedicado a conteúdos relacionados com o ensino da leitura e escrita (Meeks & Stephenson, 2020). Em Portugal, Oliveira et al. (2019) verificaram que os programas de formação inicial de professores primários dedicavam entre 11% a 17% do tempo total do curso a conteúdos disciplinares relacionados ao ensino da leitura e escrita, tempo considerado limitado (Oliveira et al., 2019). Assim, a alocação de pouco tempo ao ensino de componentes de leitura

e escrita não é um problema exclusivamente da formação de professores primários Moçambicanos, acontecendo o mesmo na Austrália, Portugal, e outros países ao redor do mundo (Baumann et al., 2000; Spear-Swerling et al., 2015; Spear-Swerling & Zibulsky, 2014).

Conclusão

Embora seja amplamente reconhecido na literatura especializada que as habilidades de leitura e escrita são cruciais para o desenvolvimento acadêmico e pessoal das crianças, e como devem ser ensinadas nos primeiros anos de escolaridade (National Institutes of Child and Human Development, 2000; Rose, 2006a, 2006b), ainda há um número significativo de crianças ao redor do mundo enfrentando dificuldades em aprender a ler (Lopes et al., 2024). Mais ainda, há consenso na literatura especializada que muitos professores recém-formados não se sentem preparados (Clark et al., 2013; Hoffman et al., 2005; Meeks, Madelaine, & Stephenson, 2020; Meeks & Kemp, 2017) com conhecimento disciplinar suficiente (Arrow et al., 2019; Joshi et al., 2009; Stark et al., 2016; Washburn et al., 2015) e confiantes, no ensino da leitura e escrita (Ciampa & Gallagher, 2018; Ryan & Hendry, 2022).

Apesar de existirem provas sobre as melhores práticas na formação de professores primários, parece ser um desafio incorporar essas recomendações nos programas de formação inicial (Baumann et al., 2000; Clark et al., 2017; Hoffman et al., 2005). Este desafio não é exclusivo de Moçambique, mas é uma preocupação global. Com base em nossos resultados, concluímos que a formação inicial de professores primários em Moçambique prioriza o ensino das metodologias de ensino da leitura e escrita (Didácticas de Leitura). No entanto, observamos uma limitação na alocação do conhecimento de conteúdo específico de ensino da leitura (National Institutes of Child and Human Development, 2000), de componentes de Literatura (Paatsch et al., 2019) e de alunos com necessidades educativas especiais (Conner et al., 2022). Este resultado sugere que há espaço para o aprimoramento na formação inicial de professores primários em Moçambique, especialmente no que diz respeito à compreensão das necessidades específicas dos alunos e à inclusão de diferentes abordagens pedagógicas (Allington, 2002; Conner et al., 2022). A integração de conteúdos mais abrangentes e actualizados podem contribuir significativamente para a preparação dos professores (Lenski et al., 2013), permitindo-lhes enfrentar os diversos desafios que se deparam nas salas de aulas (Lopes et al., 2014a; Spear-Swerling et al., 2012).

Implicações para Futuros Estudos

Em Moçambique, a formação inicial de professores primários é executada através do Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos (INDE, 2019), que é o programa único, adoptado em todo país. Em contraste com países como o EUA (Binks-Cantrell et al., 2012; Lenski et al., 2013; Scales et al., 2018; Wolsey et al., 2013), Austrália (Meeks & Kemp, 2017; Paatsch et al., 2019), Inglaterra (Collins & Safford, 2008; Diamond & Powell, 2016; Risko et al., 2008) e Portugal (Lopes et al., 2014a; Oliveira et al., 2019), que apresentam uma diversidade de programas de formação, Moçambique enfrenta uma ausência de variedade que pode prejudicar a qualidade da formação, especialmente no ensino da leitura e escrita, e em outras áreas do ensino primário. A uniformidade do plano curricular em todas as instituições de formação inicial de professores primários em Moçambique restringe a diversidade na formação. Isso destaca a necessidade de estudos futuros para avaliar o conhecimento disciplinar dos professores em formação e em exercício, principalmente em relação aos conteúdos de leitura e escrita (National Institutes of Child and Human Development, 2000; Tortorelli et al., 2021), visando obter uma compreensão mais ampla da formação de professores em Moçambique nessas áreas.

Referências

Akyeampong, K., Lussier, K., Pryor, J., & Westbrook, J. (2013). Improving teaching and learning of basic maths and reading in Africa: Does teacher preparation count? *International Journal of Educational Development, 33*(3), 272–282. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.09.006

Alatalo, T. (2016). Professional content knowledge of grades one–three teachers in Sweden for reading and writing instruction: Language structures, code concepts, and spelling rules. *Scandinavian Journal of Educational Research, 60*(5), 477–499. https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024734

Allington, R. L. (2002). What I've learned about effective reading instruction. *Phi Delta Kappan, 83*(10), 740–747. https://doi.org/10.1177/003172170208301007

Applegate, A. J., Applegate, M. D. K., Mercantini, M. A., McGeehan, C. M., Cobb, J. B., DeBoy, J. R., Modla, V. B., & Lewinski, K. E. (2014). The Peter effect revisited: Reading habits and attitudes of college students. *Literacy Research and Instruction, 53*(3), 188–204. https://doi.org/10.1080/19388071.2014.898719

Aro, M., & Björn, P. M. (2016). Preservice and inservice teachers' knowledge of language constructs in Finland. *Annals of Dyslexia, 66*(1), 111–126. https://doi.org/10.1007/s11881-015-0118-7

Arrow, A. W., Braid, C., & Chapman, J. W. (2019). Explicit linguistic knowledge is necessary, but not sufficient, for the provision of explicit early literacy instruction. *Annals of Dyslexia, 69*(1), 99–113. https://doi.org/10.1007/s11881-018-00168-0

Bae, H. S., Yin, L., & Joshi, R. M. (2019). Knowledge about basic language constructs among teachers of English as a foreign language in China and South Korea. *Annals of Dyslexia, 69*(1), 136–152. https://doi.org/10.1007/s11881-018-00169-z

Bañales, G., Ahumada, S., Graham, S., Puente, A., Guajardo, M., Muñoz, I., & Cl, G. B. (2020). Teaching writing in grades 4–6 in urban schools in Chile: A national survey. *Reading and Writing, 33*, 2661–2696. https://doi.org/10.1007/s11145-020-10055-z

Baumann, J. F., Ro, J. M., Duffy-Hester, A. M., & Hoffman, J. V. (2000). Reading research and instruction spring. *Reading Research and Instruction, 39*(3).

Binks-Cantrell, E., Washburn, E. K., Joshi, R. M., & Hougen, M. (2012). The Peter effect in the preparation of reading teachers. *Scientific Studies of Reading, 16*(6), 526–536. https://doi.org/10.1080/10888438.2011.601434

Brady, S., Gillis, M., Smith, T., Lavalette, M., Liss-Brostein, L., Lowe, E., North, W., Russo, E., & Wilder, T. D. (2009). First grade teachers' knowledge of phonological awareness and code concepts: Examining gains from an intensive form of professional development and corresponding teacher attitudes. *Reading and Writing, 22*, 425–455. https://doi.org/10.1007/s11145-009-9166-x

Brindle, M., Graham, S., Harris, K. R., & Hebert, M. (2015). Third and fourth grade teachers' classroom practices in writing: A national survey. *Reading and Writing, 29*, 929–954. https://doi.org/10.1007/s11145-015-9604-x

Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (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

Chimbutane, F. (2023). Multilingual pedagogies in Mozambican bilingual schools: The challenge of decolonising language ideologies, policies and practices. In *Multilingual learning: Assessment, ideologies and policies in Sub-Saharan Africa* (pp. 255–274). Taylor & Francis. https://doi.org/10.4324/9781003311553-18

Chimbutane, F., & Benson, C. (2012). Expanded spaces for Mozambican languages in primary education: Where bottom-up meets top-down. *International Multilingual Research Journal, 6*(1), 8–21. https://doi.org/10.1080/19313152.2012.639278

Ciampa, K., & Gallagher, T. L. (2018). A comparative examination of Canadian and American pre-service teachers' self-efficacy beliefs for literacy instruction. *Reading and Writing, 31*(2), 457–481. https://doi.org/10.1007/s11145-017-9793-6

Ciampa, K., & Gallagher, T. L. (2021). Exploring Canadian and American pre-service teachers' self-efficacy and knowledge of literacy instruction. *Teaching Education, 32*(2), 127–141. https://doi.org/10.1080/10476210.2019.1658925

Clark, S. K. (2020). Examining the development of teacher self-efficacy beliefs to teach reading and to attend to issues of diversity in elementary schools. *Teacher Development, 24*(2), 127–142. https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1725102

Clark, S. K., Helfrich, S. R., & Hatch, L. (2017). Examining preservice teacher content and pedagogical content knowledge needed to teach reading in elementary school. *Journal of Research in Reading, 40*(3), 219–232. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12057

Clark, S. K., Jones, C. D., Reutzel, D. R., & Andreasen, L. (2013). An examination of the influences of a teacher preparation program on beginning teachers' reading instruction. *Literacy Research and Instruction, 52*(2), 87–105. https://doi.org/10.1080/19388071.2012.754520

Coelho, R. (2020). Teaching writing in Brazilian public high schools. *Reading and Writing, 33*, 1477–1529. https://doi.org/10.1007/s11145-019-10008-1

Coker, D. L., Farley-Ripple, E., Jackson, F., Wen, H., Macarthur, C. A., Austin, & Jennings, S. (2015). Writing instruction in first grade: An observational study. *Reading and Writing, 29*, 793–832. https://doi.org/10.1007/s11145-015-9596-6

Collins, F. M., & Safford, K. (2008). 'The right book to the right child at the right time': Primary teacher knowledge of children's literature. *Changing English: Studies in Culture and Education, 15*(4), 415–422. https://doi.org/10.1080/13586840802493068

Conner, C., Jones, F. G., Ahlgrim-Delzell, L., Walte, S., & Allor, J. H. (2022). What teachers know about teaching reading to students with developmental disabilities: A survey of special educators. *(referência incompleta — falta revista, volume, páginas e/ou DOI).*

Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities. (2019). *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 19*(3), 300–310. https://doi.org/10.1111/jppi.12406

Cremin, T., Bearne, E., Mottram, M., & Goodwin, P. (2008). Primary teachers as readers. *English in Education, 42*(1), 8–23. https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2007.00001.x

Cremin, T., Mottram, M., Bearne, E., & Goodwin, P. (2008). Exploring teachers' knowledge of children's literature. *Cambridge Journal of Education, 38*(4), 449–464. https://doi.org/10.1080/03057640802482363

Cunningham, A. E., Perry, K. E., Stanovich, K. E., & Stanovich, P. J. (2004). Disciplinary knowledge of K-3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. *Annals of Dyslexia, 54*(1), 139–167. https://doi.org/10.1007/s11881-004-0007-y

Cunningham, A. E., Zibulsky, J., Stanovich, K. E., & Stanovich, P. J. (2009). How teachers would spend their time teaching language arts: The mismatch between self-reported and best practices. *Journal of Learning Disabilities, 42*(5), 418–430. https://doi.org/10.1177/0022219409339063

Curricular, P. (2019). Knowledge about basic language constructs among teachers of English as a Foreign Language in China and South Korea. *Annals of Dyslexia, 69*, 136–152. https://doi.org/10.1007/s11881-018-00169-z

Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 907–919. https://doi.org/10.1037/a0012656

DeGraff, T. L., Schmidt, C. M., & Waddell, J. H. (2015). Field-based teacher education in literacy: Preparing teachers in real classroom contexts. *Teaching Education, 26*(4), 366–382. https://doi.org/10.1080/10476210.2015.1034677

Diamond, K. E., & Powell, D. R. (2016). Developing literacy and language competence: Preschool children who are at risk or have disabilities. In *Handbook of Early Childhood Special Education* (pp. 125–141). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28492-7_8

Gaitas, S., & Martins, M. A. (2015). Relationships between primary teachers' beliefs and their practices in relation to writing instruction. *Research Papers in Education, 30*(4), 492–505. https://doi.org/10.1080/02671522.2014.908406

Graham, S., Skar, G. B., Daroon, Y., & Falk, Y. (2021). Teaching writing in the primary grades in Norway: A national survey. *Reading and Writing, 34*, 529–563. https://doi.org/10.1007/s11145-020-10080-y

Guo, Y., Puranik, C., Dinnesen, M. S., & Hall, A. H. (2022). Exploring kindergarten teachers' classroom practices and beliefs in writing. *Reading and Writing, 35*, 457–478. https://doi.org/10.1007/s11145-021-10193-y

Hassett, D. D. (2009). Children's literature and early literacy success: Using the Charlotte Zolotow Award collection in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 30*(4), 363–384. https://doi.org/10.1080/10901020903320296

Helfrich, S. R., & Clark, S. K. (2016). A comparative examination of pre-service teacher self-efficacy related to literacy instruction. *Reading Psychology, 37*(7), 943–961. https://doi.org/10.1080/02702711.2015.1133466

Hempel-Jorgensen, A., Cremin, T., Harris, D., & Chamberlain, L. (2018). Pedagogy for reading for pleasure in low socio-economic primary schools: Beyond 'pedagogy of poverty'? *Literacy, 52*(2), 86–94. https://doi.org/10.1111/lit.12157

Hendry, H. (2019). Becoming a teacher of early reading: Charting the knowledge and practices of pre-service and newly qualified teachers. *Literacy, 54*(1), 58–69.

Hoffman, J. V., Roller, C., Maloch, B., Sailors, M., Duffy, G., & Beretvas, S. N. (2005). Teachers' preparation to teach reading and their experiences and practices in the first three years of teaching. *Elementary School Journal, 105*(3), 267–287. https://doi.org/10.1086/428744

Hsiang, T. P., Graham, S., & Wong, P. M. (2017). Teaching writing in grades 7–9 in urban schools in Chinese societies in Asia. *Reading Research Quarterly, 53*(4), 473–507. https://doi.org/10.1002/rrq.213

Hsiang, T. P., Graham, S., & Yang, Y.-M. (2020). Teachers' practices and beliefs about teaching writing: A comprehensive survey of grades 1 to 3 teachers. *Reading and Writing, 33*, 2511–2548. https://doi.org/10.1007/s11145-020-10050-4

Hudson, A. K., Moore, K. A., Han, B., Wee Koh, P., Binks-Cantrell, E., & Joshi, R. M. (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

Iatraki, G., & Soulis, S. G. (2021). A systematic review of single-case research on science-teaching interventions to students with intellectual disability or autism spectrum disorder. *Disabilities, 1*(3), 286–300. https://doi.org/10.3390/disabilities1030021

INDE. (2019). *Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos*.

JICA. (2015). *Study on Basic Education Sector in Africa–Mozambique: Basic Education Sector Analysis Report* (April).

Johnston, B., Hatfield, M., Calder, S. D., & Claessen, M. (2026). Current prewriting teaching practice in Australian classrooms for 4–5-year olds. *Australian Journal of Learning Difficulties*. https://doi.org/10.1080/19404158.2026.2618777

Joshi, R. M., Binks, E., Hougen, M., Dahlgren, M. E., Ocker-Dean, E., & Smith, D. L. (2009). Why elementary teachers might be inadequately prepared to teach reading. *Journal of Learning Disabilities, 42*(5), 392–402. https://doi.org/10.1177/0022219409338736

Kozak, S., & Martin-Chang, S. (2019). Preservice teacher knowledge, print exposure, and planning for instruction. *Reading Research Quarterly, 54*(3), 323–338. https://doi.org/10.1002/rrq.240

Lee, C. (2024). Using wordless picturebooks to promote bilingual students' translanguaging practices. *Journal of Research in Childhood Education, 38*(1), 123–144. https://doi.org/10.1080/02568543.2023.2193258

Lee, J., D'sa, N., & Zuilkowski, S. S. (2020). Integrating new knowledge into everyday practices: Teacher pedagogy in early grade literacy in rural Mozambique. *Literacy, 54*(3), 111–122. https://doi.org/10.1111/lit.12221

Lenski, S., Ganske, K., Chambers, S., Wold, L., Dobler, E., Grisham, D. L., Scales, R., Smetana, L., Wolsey, T. D., Yoder, K. K., & Young, J. (2013). Literacy course priorities and signature aspects of nine elementary initial licensure programs. *Literacy Research and Instruction, 52*(1), 1–27. https://doi.org/10.1080/19388071.2012.738778

Lopes, J. A., Gomes, C., Oliveira, C. R., & Elliott, J. G. (2020). Research studies on dyslexia: Participant inclusion and exclusion criteria. *European Journal of Special Needs Education, 35*(5), 587–602. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1732108

Lopes, J. A., Oliveira, C. T., Ferreira, J., & Oliveira, J. T. (2024). From A to Z: Effects of a 2nd-grade reading intervention program for struggling readers. *GLO Discussion Paper, 1394*.

Lopes, J. A., Spear-Swerling, L., Oliveira, C. R. G., Velasquez, M. G., Almeida, L. S., Araújo, L., Zubulsky, J., & Cheesman, E. (2014a). Ensino da leitura no 1.º ciclo do ensino básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores. Fundação Francisco Manuel dos Santos. https://www.ffms.pt/upload/docs/ensino-da-leitura-no-1o-ciclo-do-ensino-basico_4Da0eQKRe0OwAClOsZH8LA.pdf

Lopes, J. A., Spear-Swerling, L., Velasquez, M. G., & Zibulsky, J. (2014b). Actual disciplinary knowledge, perceived disciplinary knowledge, teaching experience and teacher training for reading instruction: A study with primary Portuguese and American teachers. *Revista de Psicodidáctica, 19*(1), 45–65. https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.8207

Malpique, A. A., Pino-Pasternak, D., & Roberto, M. S. (2020). Writing and reading performance in Year 1 Australian classrooms: Associations with handwriting automaticity and writing instruction. *Reading and Writing, 33*(3), 783–805. https://doi.org/10.1007/s11145-019-09994-z

Malpique, A., Valcan, D., Pino-Pasternak, D., & Ledger, S. (2022). Teaching writing in primary education (grades 1–6) in Australia: A national survey. *Reading and Writing*. https://doi.org/10.1007/s11145-022-10294-2

McCutchen, D., Harry, D. R., Cunningham, A. E., Cox, S., Sidman, S., & Covill, A. E. (2002). Reading teachers' knowledge of children's literature and English phonology. *Annals of Dyslexia, 52*, 207–228. https://doi.org/10.1007/s11881-002-0013-x

Meeks, L., & Kemp, C. (2017). How well prepared are Australian preservice teachers to teach early reading skills? *Australian Journal of Teacher Education, 42*(11), 42. https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n11.1

Meeks, L., Madelaine, A., & Kemp, C. (2020). Research and theory into practice: Australian preservice teachers' knowledge of evidence-based early literacy instruction. *Australian Journal of Learning Difficulties, 25*(2), 215–233. https://doi.org/10.1080/19404158.2020.1832128

Meeks, L., Madelaine, A., & Stephenson, J. (2020). New teachers talk about their preparation to teach early literacy. *Australian Journal of Learning Difficulties*. https://doi.org/10.1080/19404158.2020.1792520

Meeks, L., & Stephenson, J. (2020). Australian preservice teachers and early reading instruction. *Australian Journal of Learning Difficulties, 25*(1), 65–82. https://doi.org/10.1080/19404158.2020.1743730

Moats, L. (2009a). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Reading and Writing, 22*(4), 379–399. https://doi.org/10.1007/s11145-009-9162-1

Moats, L. (2009b). Still wanted: Teachers with knowledge of language. *Journal of Learning Disabilities, 42*(5), 387–391. https://doi.org/10.1177/0022219409338735

Moats, L. (2014). What teachers don't know and why they aren't learning it: Addressing the need for content and pedagogy in teacher education. *Australian Journal of Learning Difficulties, 19*(2), 75–91. https://doi.org/10.1080/19404158.2014.941093

Moats, L. C., & Foorman, B. R. (2003). Measuring teachers' content knowledge of language and reading. *Annals of Dyslexia, 53*, 23–45. https://doi.org/10.1007/s11881-003-0003-7

National Council on Teacher Quality. (2013). *A review of the nation's teacher preparation programs*. http://www.nctq.org/teacherPrep

National Inquiry into the Teaching of Literacy. (2005). *Teaching reading: Report and recommendations*. Department of Education, Science and Training.

National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read–An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. NICHD. https://doi.org/10.1002/ppul.1950070418

Oliveira, C., Lopes, J. A., & Spear-Swerling, L. (2019). Teachers' academic training for literacy instruction. *European Journal of Teacher Education, 42*(3), 315–334. https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576627

Paatsch, L., Hutchison, K., & Cloonan, A. (2019). Literature in the Australian English curriculum: Victorian primary school teachers' practices, challenges and preparedness to teach. *Australian Journal of Teacher Education, 44*(3). https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n3.4

Parsons, S. A., Malloy, J. A., Vaughn, M., & La Croix, L. (2014). A longitudinal study of literacy teacher visioning: Traditional program graduates and Teach For America corps members. *Literacy Research and Instruction, 53*(2), 134–161. https://doi.org/10.1080/19388071.2013.868561

Peltier, M. R., Bemiss, E. M., Shimek, C., Van Wig, A., Hopkins, L. J., Davis, S. G., Scales, R. Q., & Scales, W. D. (2021). Examining learning experiences designed to help teacher candidates bridge coursework and fieldwork. *Teaching and Teacher Education, 107*, 103468. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103468

Peltier, T. K., Washburn, E. K., Heddy, B. C., & Binks-Cantrell, E. (2022). What do teachers know about dyslexia? It's complicated! *Reading and Writing*. https://doi.org/10.1007/s11145-022-10264-8

Piasta, S. B., Park, S., Farley, K. S., Justice, L. M., & O'Connell, A. A. (2020). Early childhood educators' knowledge about language and literacy: Associations with practice and children's learning. *Dyslexia, 26*(2), 137–152. https://doi.org/10.1002/dys.1612

Pittman, R. T., Zhang, S., Binks-Cantrell, E., Hudson, A., & Joshi, R. M. (2020). Teachers' knowledge about language constructs related to literacy skills and student achievement in low socio-economic status schools. *Dyslexia, 26*(2), 200–219. https://doi.org/10.1002/dys.1628

Pryor, J., Akyeampong, K., Westbrook, J., & Lussier, K. (2012). Rethinking teacher preparation and professional development in Africa: An analysis of the curriculum of teacher education in the teaching of early reading and mathematics. *Curriculum Journal, 23*(4), 409–502. https://doi.org/10.1080/09585176.2012.747725

Raupp, M., Newman, B., Revés, L., Lauchande, C., & Allan, E. J. (2016). *Avaliação de impacto do projecto USAID/aprender a ler em Moçambique – 3º ano: Relatório final*.

Risko, V. J., Roller, C. M., Cummins, C., Bean, R. M., Block, C. C., Anders, P. L., & Flood, J. (2008). A critical analysis of research on reading teacher education. *Reading Research Quarterly, 43*(3), 252–288. https://doi.org/10.1598/rrq.43.3.3

Rose, J. (2006a). *Independent review of the teaching of early reading: Final report*.

Rose, J. (2006b). *Rose review*. http://www.standards.dfes.gov.uk/rosereview/finalreport/

Ryan, M., & Hendry, G. D. (2022). Sources of teacher efficacy in teaching reading: Success, sharing, and support. *Australian Journal of Language and Literacy*. https://doi.org/10.1007/s44020-022-00016-0

SACMEQ. (2011). *Trends in achievement levels of grade 6 pupils in Mozambique*. http://www.sacmeq.org

Salinger, Mueller, Song, Jin, Zmach, Toplitz, Partridge, & Bickford. (2010). *Study of teacher preparation in early reading instruction: Final report*. Institute of Education Sciences. http://www.edpubs.gov

Sayeski, K. L., Earle, G. A., Eslinger, R. P., & Whitenton, J. N. (2017). Teacher candidates' mastery of phoneme-grapheme correspondence: Massed versus distributed practice in teacher education. *Annals of Dyslexia, 67*(1), 26–41. https://doi.org/10.1007/s11881-016-0126-2

Scales, R. Q., Wolsey, T. D. V., Lenski, S., Smetana, L., Yoder, K. K., Dobler, E., Grisham, D. L., & Young, J. R. (2018). Are we preparing or training teachers? Developing professional judgment in and beyond teacher preparation programs. *Journal of Teacher Education, 69*(1), 7–21. https://doi.org/10.1177/0022487117702584

Scales, R. Q., Wolsey, T. D. V., Young, J., Smetana, L., Grisham, D. L., Lenski, S., Dobler, E., Yoder, K. K., & Chambers, S. A. (2017). Mediating factors in literacy instruction: How novice elementary teachers navigate new teaching contexts. *Reading Psychology, 38*(6), 604–651. https://doi.org/10.1080/02702711.2017.1323056

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*.

Simpson, A., & Cremin, T. M. (2022). Responsible reading: Children's literature and social justice. *Education Sciences, 12*(4). https://doi.org/10.3390/educsci12040264

Spear, L., Pamela, S., Brucker, O., & Alfano, M. P. (2005). Teachers' literacy-related knowledge and self-perceptions in relation to preparation and experience. *Annals of Dyslexia, 55*(2).

Spear-Swerling, L., Cheesman, E., & Cheesman, E. (2012). Teachers' knowledge base for implementing response-to-intervention models in reading. *Reading and Writing, 25*, 1691–1723. https://doi.org/10.1007/s11145-011-9338-3

Spear-Swerling, L., Lopes, J., Oliveira, C., & Zibulsky, J. (2015). How Portuguese and American teachers plan for literacy instruction. *Annals of Dyslexia, 66*(1), 71–90. https://doi.org/10.1007/s11881-015-0107-x

Spear-Swerling, L., & Zibulsky, J. (2014). Making time for literacy: Teacher knowledge and time allocation in instructional planning. *Reading and Writing, 27*, 1353–1378. https://doi.org/10.1007/s11145-013-9491-y

Stark, H. L., Snow, P. C., Eadie, P. A., & Goldfeld, S. R. (2016). Language and reading instruction in early years' classrooms: The knowledge and self-rated ability of Australian teachers. *Annals of Dyslexia, 66*(1), 28–54. https://doi.org/10.1007/s11881-015-0112-0

Tartorelli, L., Lupo, S., & Wheatley, B. (2021). Examining teacher preparation for code-related reading instruction: An integrated literature review. *Reading Research Quarterly, 56*(S1), 317–337. https://doi.org/10.1002/rrq.396

Terra, S. E. L. (2018). Bilingual education in Mozambique: A case-study on educational policy, teacher beliefs, and implemented practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 24*(1), 16–30. https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1441803

TIMSS & PIRLS. (2021). *PIRLS 2021 international results in reading*. International Study Center.

Tortorelli, L. S., Lupo, S. M., & Wheatley, B. C. (2021). Examining teacher preparation for code-related reading instruction: An integrated literature review. *Reading Research Quarterly, 56*(S1), S317–S337. https://doi.org/10.1002/rrq.396

Toste, J. R., Vaughn, S., Martinez, L. R., & Bustillos-SoRelle, D. A. (2018). Content-area reading comprehension and teachers' use of instructional time: Effects on middle school students' social studies knowledge. *Reading and Writing, 32*(7), 1705–1722. https://doi.org/10.1007/s11145-018-9925-7

Triviño-Amigo, N., Mendoza-Muñoz, D. M., Mayordomo-Pinilla, N., Barrios-Fernández, S., Contreras-Barraza, N., Gil-Marín, M., Castillo, D., Galán-Arroyo, C., & Rojo-Ramos, J. (2022). Inclusive education in primary and secondary school: Perception of teacher training. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(23). https://doi.org/10.3390/ijerph192315451

Veiga Simão, A. M., Malpique, A. A., Frison, L. M. B., & Marques, A. (2016). Teaching writing to middle school students in Portugal and in Brazil: An exploratory study. *Reading and Writing, 29*(5), 955–979. https://doi.org/10.1007/s11145-015-9606-8

Wanamaker, K., & Bestwick, A. (2022). Using book tasting in the academic library: A tale of children's literature, collaboration, and an increased appetite for books. *Collection Management, 47*(2–3), 179–200. https://doi.org/10.1080/01462679.2021.1965685

Washburn, E. K., Binks-Cantrell, E. S., Joshi, R. M., Martin-Chang, S., & Arrow, A. (2015). Preservice teacher knowledge of basic language constructs in Canada, England, New Zealand, and the USA. *Annals of Dyslexia*. https://doi.org/10.1007/s11881-015-0115-x

Washburn, E. K., Joshi, R. M., & Binks-Cantrell, E. S. (2011). Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia. *Dyslexia, 17*(2), 165–183. https://doi.org/10.1002/dys.426

Wawire, B. A. (2021). Promoting effective early grade reading: The case study of primary teachers' preparation programmes in Kenya. *Curriculum Journal, 32*(2), 247–268. https://doi.org/10.1002/curj.69

Wolsey, T. D. V., Young, J. R., Scales, R. Q., Scales, W. D., Lenski, S., Yoder, K. K., Wold, L., Smetana, L., Grisham, D. L., Ganske, K., Dobler, E., & Chambers, S. A. (2013). An examination of teacher education in literacy instruction and candidate perceptions of their learned literacy practices. *Action in Teacher Education, 35*(3), 204–222. https://doi.org/10.1080/01626620.2013.806230

Yisihak, E., & Damtew, A. (2024a). Ethiopian early grade English teachers' preparedness to teach basic reading skills. *Education Research International, 2024*, 1–14. https://doi.org/10.1155/2024/5596229

Yisihak, E., & Damtew, A. (2024b). Primary school English teachers' practice of teaching early grade reading. *Social Sciences and Humanities Open, 9*. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100840

Zhao, J., Joshi, R. M., Dixon, L. Q., & Huang, L. (2015). Chinese EFL teachers' knowledge of basic language constructs and their self-perceived teaching abilities. *Annals of Dyslexia, 66*(1), 127–146. https://doi.org/10.1007/s11881-015-0110-2

CONCLUSÃO GERAL

A presente tese analisou o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino básico em Moçambique, abordando os conhecimentos essenciais para o ensino eficaz da leitura e escrita, as práticas pedagógicas e a formação docente, visando aprofundar a compreensão dos factores que influenciam a qualidade da aprendizagem no contexto moçambicano (Japan International Cooperation Agency [JICA], 2015).

No primeiro capítulo, apresenta-se uma revisão sistemática da literatura (Estudo 1), centrada na identificação dos conhecimentos considerados essenciais para o ensino de leitura e escrita. Os resultados evidenciam um corpo consistente de provas científicas que destacam, entre outros aspectos, a relevância do conhecimento explícito sobre a estrutura da língua, incluindo dimensões fonológicas, ortográficas e morfológicas (National Institutes of Child and Human Development [NICHD], 2000), a compreensão dos processos cognitivos envolvidos na leitura (Lopes et al., 2014), o domínio de estratégias de ensino baseadas em evidência científica (Lee Shing et al., 2015) e utilização de práticas de avaliação das competências de leitura dos alunos (Colognesi et al., 2021). Não obstante a robustez deste enquadramento teórico, a análise conjunta dos resultados evidencia, contudo, uma distância entre os conhecimentos recomendados pela literatura científica (National Institutes of Child and Human Development [NICHD], 2000) e aqueles que são efectivamente abordados na formação inicial de professores (INDE, 2019) e reflectidos nas práticas pedagógicas reportadas pelos professores (Estudo 2).

No segundo capítulo, apresenta-se um estudo empírico centrado na organização das actividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores durante o bloco de noventa (90) minutos dedicado ao ensino da leitura e da escrita (Estudo 2). Os resultados evidenciam uma distribuição desequilibrada das actividades, caracterizada pela predominância de determinadas práticas em detrimento de outras amplamente reconhecidas pela literatura científica como essenciais para o ensino eficaz da leitura e da escrita nos primeiros anos de escolaridade (National Inquiry into the Teaching of Literacy, 2005; National Institutes of Child and Human Development, 2000; Rose, 2006b, 2006a). Este padrão sugere a existência de práticas pedagógicas fragmentadas, pouco sistemáticas e insuficientemente articuladas, revelando um fraco alinhamento com modelos teóricos integradores do processo de leitura, como o *Simple View of Reading* (Gough & Tunmer, 1986). Este modelo conceptualiza a leitura como o resultado da interacção dinâmica entre múltiplos componentes — nomeadamente a descodificação e a compreensão linguística, incluindo o vocabulário e o conhecimento do mundo — cuja articulação progressiva é determinante para o desenvolvimento da proficiência leitora (Ripoll Salceda et al., 2014).

A ausência de uma abordagem instrucional que integre, de forma explícita, sistemática e teoricamente fundamentada, estes diferentes domínios compromete o desenvolvimento equilibrado das competências fundamentais envolvidas na leitura e na escrita, podendo conduzir à construção de aprendizagens fragmentadas, superficiais e pouco consolidadas (Hudson et al., 2021a). Neste enquadramento, os resultados do Estudo 2 corroboram e aprofundam as provas identificadas no primeiro capítulo (Estudo 1), ao evidenciarem a persistência de um desfasamento estrutural entre o conhecimento científico disponível e a sua efectiva tradução em práticas pedagógicas, tal como reportadas pelos professores.

No terceiro capítulo que concerne à formação inicial de professores (Estudo 3), a análise do Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos (Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação [INDE], 2019), vigente na República de Moçambique, sugere a existência de fragilidades na abordagem dos conteúdos relativos ao ensino da leitura e da escrita, os quais nem sempre parecem ser tratados de forma sistemática, aprofundada e articulada com provas científicas. Esta limitação compromete o desenvolvimento de competências profissionais necessárias a uma prática pedagógica eficaz.

Em particular, verifica-se que alguns domínios linguísticos e cognitivos considerados centrais pela investigação internacional (Hudson et al., 2021; Piasta & Hudson, 2022) — como o princípio alfabético, a consciência fonémica, a descodificação, a relação grafema-fonema, o vocabulário, a fluência, o ensino diferenciado e a seleção de textos de leitura adequados às necessidades de aprendizagem dos alunos — nem sempre ocupam um lugar estruturante na formação docente. Acresce que a formação parece oferecer uma cobertura limitada de conteúdos disciplinares relacionados com o ensino da leitura e com as necessidades educativas especiais, o que pode acentuar desigualdades no acesso à aprendizagem.

Estas fragilidades poderão ser explicadas, em parte, pelo tempo reduzido dedicado aos componentes específicos do ensino da leitura e da escrita, bem como pela própria organização dos cursos de formação inicial, frequentemente de curta duração (três anos) e ministrados fora do ensino superior (Tillin, 2023), conforme evidenciado pela revisão sistemática (Estudo 1).

À semelhança do observado no Estudo 2 sobre as actividades reportadas pelos professores durante o bloco de noventa (90) minutos dedicado ao ensino da leitura e da escrita, estes resultados são consistentes com resultados de estudos internacionais, incluindo a Austrália (e.g., Meeks et al., 2016, 2020; Meeks & Kemp, 2017), Portugal (Oliveira et al., 2019), e os Estados Unidos (e.g., Binks-Cantrell et al., 2012; Scales et al., 2018, 2019), entre outros. No seu conjunto, os resultados sugerem a

existência de lacunas na preparação dos professores para o ensino da leitura, com potenciais implicações directas nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula (Cunningham et al., 2009; Spear-Swerling et al., 2016; Spear-Swerling & Zibulsky, 2014), conforme evidenciado no Estudo 2.

Considerando o conjunto, os estudos que compõem esta tese permitem identificar duas dimensões interligadas que influenciam o ensino da leitura e da escrita no contexto moçambicano: as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula e a formação inicial e contínua de professores. Os resultados sugerem que a fragilidade na formação docente pode estar associada a práticas pedagógicas menos alinhadas com os conhecimentos científicos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, contribuindo para as dificuldades observadas no desenvolvimento das competências de literacia dos alunos.

A presente tese pode oferecer contribuições em múltiplos níveis. No plano científico, espera-se que amplie o conhecimento sobre o ensino da leitura e da escrita em contextos educativos ainda pouco explorados, como o de Moçambique. No plano metodológico, destaca-se pela combinação de abordagens complementares — nomeadamente a revisão sistemática da literatura, a análise de práticas reportadas e a análise documental de programa de formação de professores — que possibilita uma compreensão robusta e aprofundada da problemática em estudo. No plano prático, os resultados fornecem elementos relevantes para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de programas de formação inicial e contínua de professores, bem como para a definição de políticas educativas orientadas para a melhoria do ensino da leitura e da escrita nos primeiros anos de escolaridade.

Os resultados desta investigação podem ter implicações relevantes para o desenvolvimento de políticas educativas em Moçambique, sobretudo no que diz respeito à formação de professores e à melhoria do ensino da leitura e da escrita nos primeiros anos de escolaridade. Em particular, os resultados evidenciam a necessidade de reforçar, de forma sistemática e estruturada, a integração de conteúdos relativos aos processos linguísticos e cognitivos subjacentes à aprendizagem da leitura e escrita nos programas de formação inicial de professores. Paralelamente, apontam para a urgência de reconfigurar o modelo de formação docente, nomeadamente através da sua integração no ensino superior, como condição para assegurar uma preparação mais sólida, teoricamente fundamentada e metodologicamente consistente. Tal reconfiguração revela-se crucial para promover o desenvolvimento de competências profissionais sustentadas numa reflexão crítica e informada, com impacto directo na qualidade das práticas pedagógicas e, consequentemente, nos resultados de aprendizagem dos alunos.

Evidencia-se, igualmente, a importância de promover programas de formação contínua que assegurem a actualização sistemática dos conhecimentos dos professores em exercício, com particular incidência em estratégias de ensino ancoradas em provas científicas. Neste sentido, a institucionalização de mecanismos de desenvolvimento profissional contínuo, articulados com as exigências do sistema educativo e sustentados por referenciais teóricos robustos, revela-se fundamental para garantir a consistência e a qualidade das práticas pedagógicas. O reforço destas dimensões poderá, assim, traduzir-se em melhorias significativas no desempenho docente e, consequentemente, em ganhos sustentados nos resultados de aprendizagem dos alunos.

Em conjunto, os resultados apontam para a necessidade de uma abordagem integrada e coerente das políticas de formação docente, que articule, de forma consistente, a formação inicial, a formação contínua e o conhecimento científico disponível. Tal abordagem constitui um elemento estratégico para a melhoria da qualidade do ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais de escolaridade, contribuindo, em última instância, para o fortalecimento do sistema educativo e para a promoção de trajectórias de aprendizagem mais equitativas e sustentáveis no contexto moçambicano.

Apesar dos contributos apresentados, a investigação apresenta algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados. Entre estas destaca-se o número reduzido de instituições de formação de professores incluídas no estudo (duas). Adicionalmente, a análise das práticas pedagógicas incidiu sobre 14 escolas primárias da cidade de Maputo, envolvendo um total de 179 professores, o que, embora permita uma caracterização relevante do contexto estudado, impede a generalização dos resultados a outras realidades educativas do país, marcadas por diferentes condições socioculturais e institucionais.

Considerando as limitações identificadas, futuras investigações deveriam explorar a relação entre a formação docente, as práticas pedagógicas e os resultados de aprendizagem, envolvendo mais instituições e contextos escolares, avaliar o impacto de programas de formação orientados para a leitura e a escrita e desenvolver estudos longitudinais que acompanhem a evolução das competências de leitura e escrita dos alunos nos primeiros anos de escolaridade em Moçambique.

Em síntese, esta tese evidencia que fortalecer a articulação entre investigação científica, formação de professores e práticas pedagógicas é essencial para melhorar a qualidade da educação em Moçambique e assegurar o desenvolvimento efectivo das competências de leitura e escrita nos primeiros anos de escolaridade, constituindo um passo decisivo para o progresso educativo do país.

Referências

Adejumo, T., Schrodt, K., & Elleman, A. (2025). A national survey of teachers on early literacy: Assessing Nigerian reading teachers' knowledge, perception and practices on reading instruction. *Reading Psychology*. https://doi.org/10.1080/02702711.2025.2453193

Binks-Cantrell, E., Washburn, E. K., Joshi, R. M., & Hougen, M. (2012). Scientific studies of reading: Peter effect in the preparation of reading teachers. *Scientific Studies of Reading, 16*(6), 526–536. https://doi.org/10.1080/10888438.2011.601434

Colognesi, S., Deprit, A., Coppe, T., Van Nieuwenhoven, C., März, V., & Hanin, V. (2021). Developing student teachers' reflexivity toward their course planning: Implementation of a training program focused on writing and reflective skills. *SAGE Open, 11*(2). https://doi.org/10.1177/21582440211016897

Cunningham, A. E., Zibulsky, J., Stanovich, K. E., & Stanovich, P. J. (2009). How teachers would spend their time teaching language arts: The mismatch between self-reported and best practices. *Journal of Learning Disabilities, 42*(5), 418–430. https://doi.org/10.1177/0022219409339063

Daniel, J., Misquitta, R., & Nelson, S. (2025). A comparative analysis of preservice teachers' knowledge of reading instruction and their confidence in supporting struggling readers: A study of India and England. *Education Sciences, 15*(4). https://doi.org/10.3390/educsci15040442

Hudson, A. K., Moore, K. A., Han, B., Koh, P. W., Binks-Cantrell, E., & Joshi, R. M. (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

INDE. (2019). *Plano curricular do curso de formação de professores do ensino primário e educadores de adultos*.

JICA. (2015). *Study on basic education sector in Africa–Mozambique: Basic education sector analysis report* (April).

Johnston, B., Hatfield, M., Calder, S. D., & Claessen, M. (2026). Current prewriting teaching practice in Australian classrooms for 4–5-year olds. *Australian Journal of Learning Difficulties*. https://doi.org/10.1080/19404158.2026.2618777

Lee, J., D'sa, N., & Zuilkowski, S. S. (2020). Integrating new knowledge into everyday practices: Teacher pedagogy in early grade literacy in rural Mozambique. *Literacy, 54*(3), 111–122. https://doi.org/10.1111/lit.12221

Lee Shing, C., Mohd Saat, R., Heng Loke, S., Pendidikan Guru Kampus Tun Abdul Razak, I., & Chien, S. (2015). The knowledge of teaching-pedagogical content knowledge (PCK). *The Malaysian Journal of Educational Science, 3*(3), 40–55. http://www.moj-es.net

Lopes, J. A., Spear-Swerling, L., Oliveira, C. R. G., Velasquez, M. G., Almeida, L. S., Araújo, L., Zibulsky, J., & Cheesman, E. (2014). *Ensino da leitura no 1º ciclo do ensino básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

https://www.ffms.pt/upload/docs/ensino-da-leitura-no-1o-ciclo-do-ensino-basico_4Da0eQKRe0OwACIOsZH8LA.pdf

Meeks, L., & Kemp, C. (2017). How well prepared are Australian preservice teachers to teach early reading skills? *Australian Journal of Teacher Education, 42*(11), 42. https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n11.1

Meeks, L., Madelaine, A., & Stephenson, J. (2020). New teachers talk about their preparation to teach early literacy. *Australian Journal of Learning Difficulties, 25*(2), 161–181. https://doi.org/10.1080/19404158.2020.1792520

Meeks, L., Stephenson, J., Kemp, C., & Madelaine, A. (2016). How well prepared are pre-service teachers to teach early reading? A systematic review of the literature. *Australian Journal of Learning Difficulties, 21*(2), 69–98. https://doi.org/10.1080/19404158.2017.1287103

National Council on Teacher Quality. (2013). *A review of the nation's teacher preparation programs*. http://www.nctq.org/teacherPrep

National Inquiry into the Teaching of Literacy. (2005). *Teaching reading: Report and recommendations*. Department of Education, Science and Training.

National Institute of Child and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read*. NIH. https://doi.org/10.1002/ppul.1950070418

Oliveira, C., Lopes, J., & Spear-Swerling, L. (2019). Teachers' academic training for literacy instruction. *European Journal of Teacher Education, 42*(3), 315–334. https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576627

Piasta, S. B., & Hudson, A. K. (2022). Key knowledge to support phonological awareness and phonics instruction. *The Reading Teacher, 76*(2), 201–210. https://doi.org/10.1002/trtr.2093

Raupp, M., Newman, B., Revés, L., Lauchande, C., & Allan, E. J. (2016). *Avaliação de impacto do projeto USAID/Aprender a Ler em Moçambique – 3º ano: Relatório final*.

Rose, J. (2006). *Independent review of the teaching of early reading: Final report*. Department for Education and Skills.

Scales, R. Q., Tracy, K. N., Myers, J., Smetana, L., Grisham, D. L., Ikpeze, C., Yoder, K. K., & Sanders, J. (2019). A national study of exemplary writing methods instructors' course assignments. *Literacy Research and Instruction, 58*(2), 67–83. https://doi.org/10.1080/19388071.2019.1575496

Scales, R. Q., Wolsey, T. D. V., Lenski, S., Smetana, L., Yoder, K. K., Dobler, E., Grisham, D. L., & Young, J. R. (2018). Are we preparing or training teachers? Developing professional judgment in and beyond teacher preparation programs. *Journal of Teacher Education, 69*(1), 7–21. https://doi.org/10.1177/0022487117702584

Spear-Swerling, L., Lopes, J., Oliveira, C., & Zibulsky, J. (2015). How Portuguese and American teachers plan for literacy instruction. *Annals of Dyslexia, 66*(1), 71–90. https://doi.org/10.1007/s11881-015-0107-x

Spear-Swerling, L., & Zibulsky, J. (2014). Making time for literacy: Teacher knowledge and time allocation in instructional planning. *Reading and Writing, 27*, 1353–1378. https://doi.org/10.1007/s11145-013-9491-y

Tillin, J. (2023). The university role in new teacher learning – why it matters: Teach First trainee perspectives. *London Review of Education, 21*(1). https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.03

Wawire, B. A. (2021). Promoting effective early grade reading: The case study of primary teachers' preparation programmes in Kenya. *Curriculum Journal, 32*(2), 247–268. https://doi.org/10.1002/curj.69

Yisihak, E., & Damtew, A. (2024). Primary school English teachers' practice of teaching early grade reading. *Social Sciences & Humanities Open, 9*, 100840. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100840

ANEXOS

Anexo 1 Parecer da Comissão de Ética para Investigação em Ciências Sociais e Humanas



Universidade do Minho

Conselho de Ética

Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas

Identificação do documento: CEICSH 060/2020

Relatores: Emanuel Pedro Viana Barbas Albuquerque e Marlene Alexandra Veloso Matos

Título do projeto: *Ensino da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Moçambique: crenças, conhecimento e formação dos professores*

Equipa de Investigação: Jan Peter Augusto Jaime, Doutoramento em Psicologia Aplicada, Escola de Psicologia, Universidade do Minho; Prof. Dr. João Arménio Lamego Lopes (Orientador) Escola de Psicologia, Universidade do Minho; Prof. Dra. Célia Regina Gomes de Oliveira (Orientadora), Universidade Lusófona do Porto

PARECER

A Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) analisou o processo relativo ao projeto de investigação acima identificado, intitulado *Ensino da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Moçambique: crenças, conhecimento e formação dos professores.*

Os documentos apresentados revelam que o projeto obedece aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Face ao exposto, a Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) nada tem a opor à realização do projeto, emitindo o seu parecer favorável, que foi aprovado por unanimidade pelos seus membros.

Braga, 28 de outubro de 2020.

O Presidente da CEICSH

(Acílio Estanqueiro Rocha)

Anexo: Formulário de identificação e caracterização do projeto

Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH)

Universidade do Minho

Formulário de identificação e caracterização do projeto

Identificação do projeto

Título do projeto	Ensino da Leitura no 1° Ciclo do Ensino Básico em Moçambique: Crenças, Conhecimento e Formação de Professores		
Data prevista de início	2020	**Data prevista fim**	2022

Investigador principal e filiação	Jan Peter Augusto Jaime, doutorando em Psicologia Aplicada, Escola de Psicologia da Universidade do Minho.
Orientador(es) e filiação	Prof. Dr. João Arménio Lamego Lopes, Escola de Psicologia da Universidade do Minho (UMINHO); Profª. Drª. Célia Regina Gomes de Oliveira, Universidade Lusófona do Porto.

Nota: No caso de projetos de mestrado ou doutoramento deve ser indicado o estudante como investigador principal e o nome do mestrado ou doutoramento

Instituição proponente	Escola de Psicologia da Universidade do Minho (UMINHO)
Instituição(ões) onde se realiza a investigação	Escola Primária 16 de Junho; Escola Primária do Maxaquene; Escola Primária 3 de Fevereiro; Escola Primária a Luta Continua; Escola Primária da Coop; Escola Primária da Sommerschield; Escola Primária 25 de Junho; Escola Primária do Jardim; Escola Primária Luís Cabral; Escola Primária do Alto Maé; Escola Primária Completa Unidade 19.

Entidades financiadoras	Instituto de Bolsas de Estudos de Moçambique

Questões relativas ao envolvimento de investigadores exteriores		
Estão envolvidos no projeto, colegas de outra (s) Escola(s)/Instituição(ões)?		N
Se sim, este pedido de parecer cobre o seu envolvimento?	S	

Qualificação dos investigadores

Jan Peter Augusto Jaime, Licenciado em Linguística e Literatura pela Universidade Eduardo Mondlane (UEM) nas especialidades de Linguística Aplicada e Literatura Oral, respectivamente, Mestre em Educação/Psicologia Educacional pela Universidade Pedagógica (UP), Professor de Português na Escola de Sargentos das Forças Armadas "General de Exército Alberto Joaquim Chipande", Assistente Universitário na cadeira de Métodos de Estudo na Universidade São Tomás de Moçambique (USTM) e Metodologias de Investigação Científica no Instituto Superior de Ciências de Saúde (ISCISA), Oficial das Forças Armadas de Defesa de Moçambique (FADM).

Caracterização do projeto e questões de carácter ético relativas à sua execução

Introdução justificativa do projeto e sumário dos seus objetivos

a) O projecto "Ensino da Leitura no 1° Ciclo do Ensino Básico em Moçambique: Crenças, Conhecimento e Formação de Professores" pretende contribuir com conhecimento sobre o ensino da leitura e escrita nas classes iniciais (1ª a 5ª) em Moçambique, através de três estudos independentes (1°), à nível teórico, desenvolver uma revisão sistemática da literatura sobre ensino de lingua materna, trazer a discussão abordagens sobre métodos, metodologias, modelos e práticas de ensino de línguas maternas recomendada pela literatura especializada; (2°) ao nível de formação de professores, caracterizar a formação inicial para o ensino da leitura e escrita através do levantamento de conteúdos curriculares nos cursos de formação inicial de professores de ensino de português ministrados pelos magistérios primários; e, (3°) ao nível pedagógico, desenvolver estudo sobre as práticas dos professores na sala de aulas dedicadas ao ensino da leitura e da escrita, no tempo médio de 90 minutos, confrontar com as recomendações da literatura especializada abordada no 1° estudo.

b) A leitura é provavelmente o mais importante meio de aprendizagem alguma vez criado pelo homem. A aprendizagem da leitura tem um significativo impacto no desenvolvimento cognitivo, emocional e comportamental dos sujeitos, não só a curto como a médio e longo prazo. Ensinar a ler com eficácia constitui, por isso, um grande objectivo fundamental para qualquer país, fundamentalmente em classes iniciais. Em Moçambique, país em vias de desenvolvimento não existem estudos sobre o ensino da leitura que fundamentem as opções tomadas pelo governo em termos de opções curriculares. Este estudo, implementado em Portugal por grupo de investigadores Portugueses e Americanos (Lopes et. al, 2014), pretende comparar os resultados obtidos em outros contextos educativos, nomeadamente, Moçambique e Brasil.

Participantes

a) Os participantes serão os professores de português abrangidos no 3° estudo (práticas dos professores na sala de aulas no concernente ao ensino da leitura e da escrita) em exercício nas escolas primárias localizadas na cidade de Maputo, que tenham sido formados nos magistérios primários, independentemente do sexo, idade, etnia, etc.

b) O número total de participantes no estudo será de duzentos (200) professores (Lopes et., al, 2014). Os questionários e instruções serão depositados e recolhidos nas escolas alvo em datas a agendar, em Agosto de 2020.

Recrutamento e triagem

a) Os participantes serão selecionados nas escolas onde exercem actividade lectiva cabendo à direcção pedagógica ou da escola responsável pela identificação dos mesmos. Orientar-se-á encontro com vista ao esclarecimento da importância de participação no estudo, como forma de minimizar potencial coerção ou influência indevida aos visados.

b) O estudo não fará uso de quaisquer materiais de recrutamento (e.g., cartas, desdobráveis, cartazes, mensagens, etc.) e as autorizações/cooperação de instituições ou organizações fora da UM em que o recrutamento terá lugar.

c) A população de estudo compreende todos os professores de português do 1° ciclo em exercício, que leccionam de 1ª a 5ª classe, nas escolas primárias sediadas na cidade de Maputo. O critério de inclusão é ser professor de português do 1° ciclo em exercício numa escola primária na cidade de Maputo e ter sido formado no Magistério Primário, e o de exclusão é não ser professor de português do 1° ciclo em exercício numa das escola primária da cidade de Maputo identificas, e, cumulativamente, não ter tido formação de ensino no Magistério Primário.

d) O estudo não fará triagem dos participantes.

e)

Compensação e custos

a) A participação dos professores no estudo será de livre vontade e não se prevê qualquer tipo de compensação monetária ou não monetária.

Procedimento

a) A recolha de dados obedecerá a seguinte sequência: (1) Junto das direcções das escolas alvo, agendar-se-ão breves encontros com os professores de português nas escolas onde exercem suas actividades lectivas para, primeiro, dar a conhecer o âmbito e objectivos do estudo, segundo, explicar os procedimentos e administrar os questionários, e, terceiro, esclarecer quaisquer dúvidas sobre o preenchimento dos questionários; (2),em coordenação com as direcções das escolas (data a agendar), recolher os questionários preenchidos com actividades realizadas; (3) posteriormente os resultados serão publicados ao nivel da cidade de Maputo, envolvendo as escolas participantes no estudo.

b) Os procedimentos serão conduzidos pelo doutorando coadjuvado por dois professores licenciados em ensino de português, na cidade de Maputo, a decorrer em Agosto de 2020.

c) O estudo não fará uso de quaisquer procedimentos experimentais.

d) O estudo não utilizará quaisquer estratégias de decepção/engano ou explicação parcial.

e) O estudo não fará uso de gravação vídeo e/ou áudio.

Benefícios, Riscos e Desconforto

a) Os potenciais benefícios para os participantes não são imediatos (valores monetários, oferta de presentes, etc) mas indirectos, nomeadamente a contribuição com conhecimento para o ensino da leitura e escrita eficaz no Sistema Nacional de Ensino em Moçambique de que fazem parte.
b) O estudo não terá riscos de desconforto conhecido associado aos procedimentos, quer sejam físicos, psicológicos, económicos ou sociais, na medida em que os dados colhidos fazem parte de actividades rotineiras do dia-a-dia, e a identidade de cada questionário será codificado e omitido na pesquisa, respeitando as normas estabelecidas.
c) Para minimizar o risco de desconforto, os questionários preenchidos serão selados e entregues no envelope disponibilizado para o efeito.

Confidencialidade

a) A privacidade e confidencialidade dos participantes será mantida através da codificação de seus dados, que serão depositados na Escola de Psicologia da Universidade do Minho, tendo acesso o doutorando e seus orientadores.
b) Não será pedido aos sujeitos que autorizem a divulgação de dados identificáveis.
c) os dados serão recolhidos de um modo anónimo (e.g., não será recolhida/registada informação identificadora dos participantes que possa liga-los aos dados do estudo) NOTA: os dados não são anónimos se existir um código que os ligue a cada participante. De igual modo, gravações vídeo e/ou áudio não são consideradas anónimas
d) Após a tabulação dos dados a informação identificadora será removida de modo a garantir a confidencialidade dos participantes.
e) As chaves que permitem identificar os participantes do estudo serão guardadas na Escola de Psicologia e terão acesso as chaves o doutorando e os orientadores científicos.
f) Os dados que não forem destruídos serão guardados num período de cinco anos na Escola de Psicologia tendo acesso o doutorando e os orientadores científicos.
g) Os inquéritos serão codificados no 2° semestre de 2020 na Escola de Psicologia da Universidade do Minho e queimados assim que a tabulação for concluída.

Conflito de interesses

Eu, Jan Peter Augusto Jaime, doutorando em Psicologia Aplicada na Escola de Psicologia da Universidade do Minho (UMINHO), autor responsável pela submissão do pedido de autorização para recolha de dados à Comissão de Ética e co-autores que aqui se apresentam, declaramos que não possuímos conflito de interesses de ordem acadêmica, pessoal, político, comercial, financeiro no estudo.

Braga, 01 de Junho de 2020

Jan Peter Augusto Jaime

(Doutorando)

Prof°. Dr°. João Arménio Lamego Lopes

Assinado por: JOÃO ARMÉNIO LAMEGO LOPES
Num. de Identificação: BI034556252
Data: 2020.06.06 18:09:04+01'00'

Profª. Drª. Célia Regina Gomes de Oliveira

(Co-Orientadora científica)

Consentimento Informado

A investigação envolve apenas voluntários saudáveis?		N
A investigação envolve grupos vulneráveis: crianças, menores, idosos ou outras pessoas com incapacidade temporária ou permanente?		N
O pedido de parecer inclui a declaração de consentimento informado, livre e esclarecido?	S	

Aqui tem de escolher o formato de consentimento informado

[X] Consentimento informado, livre e esclarecido para participação em investigação - de acordo com a Declaração de Helsinquia e a Convenção de Oviedo

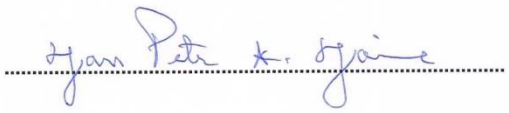
[ ] Consentimento informado não assinado - E.g. formulário para questionários preenchidos online. Deverá adicionar a informação incluída e o modo de os participantes concordarem em participar

[ ] Consentimento informado alterado - Um formulário de consentimento informado que omite informação requerida. E.g., se não indica o objetivo do estudo para evitar o viés na resposta dos participantes. Deve explicar o racional no procedimento e os processos de *debriefing*

[ ] Isenção de consentimento – quando não é obtido consentimento informado – esta opção pode ser apropriada para utilização de dados já disponíveis. Justifique

Anexe o formulário de consentimento informado e outro material informativo relevante quando adequado, ou justifique a isenção de consentimento

Assinatura do Investigador Responsável



Documentação a anexar

i. Cópia dos questionários ou formulários de recolha de dados a utilizar, quando aplicável;
ii. Modelo de consentimento informado, de acordo com as declarações, diretivas e regulamentos internacionais, europeus e nacionais, se aplicável, devidamente ajustado linguística e culturalmente às populações a que é dirigido;
iii. Declaração do(s) responsável(eis) pelo projeto, explicitando que os dados obtidos são confidenciais e usados apenas no âmbito do estudo em questão;
iv. Modelo de declaração de compromisso para outros investigadores ou colaboradores na investigação, se aplicável, destinada a documentar o seu envolvimento nas garantias de confidencialidade dadas pelo(s) responsável(eis) do projeto no âmbito do processo apresentado;
v. Informação a que se refere o número 3 do artigo 4.º das normas orientadoras da CEICSH, sobre o enquadramento, apoio e viabilidade do projeto, facultada pelo responsável da unidade/subunidade orgânica e/ou serviço onde se vai desenvolver o projeto e/ou onde serão recolhidos os dados;
vi. Declaração do(s) orientador(es) cientifico(s) do estudo, se aplicável, de acordo com o estabelecido no número 4 do artigo 4.º das normas orientadoras da CEICSH;
vii. Cópia de notificações a autoridades nacionais (e.g., Direção-Geral da Educação, no caso dos inquéritos em ambiente escolar) europeias ou internacionais competentes, se aplicável, juntamente com o parecer/autorização das mesmas, se emitido;
viii. Curriculum vitae resumido do(s) responsável(eis) pelo projeto e dos restantes membros da equipa de investigação.

Deverá ser seguido o Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD), com entrada em vigor em 25 de Maio de 2018, - REGULAMENTO (UE) 2016/679 DO PARLAMENTO EUROPEU E DO CONSELHO, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, que revoga a Diretiva 95/46/CE (Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados).

Anexo 2 Questionário sobre "Ensino da Leitura: Um Estudo com Professores Moçambicanos de 1º Ciclo"



QUESTIONÁRIO

Ensino da Leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico em Moçambique: Crenças, Conhecimento e Formação de Professores

---

O presente questionário tem por objectivo recolher dados sobre as prácticas dos professores na sala de aulas concernente ao ensino da leitura e da escrita, visando contribuir com mais conhecimento para a eficácia desta actividade no Sistema Nacional de Ensino em Moçambique.

A pesquisa sob tutela da Escola de Psicologia da Universidade do Minho realiza-se no âmbito do programa de doutoramento em Psicologia Aplicada.

Caro professor, agradecemos que leia atentamente a única questão e responda com clareza o mais detalhadamente possível, salientando que o ***questionário é anónimo e confidencial***, carecendo de quaisquer assinatura; pedíamos que não partilhasse seus resultados com os colegas de modo a garantir a fidedignidade dos dados.

Agradecemos a sua colaboração e participação, em caso de dúvida ou queira contactar o (s) autor (es): *id8917@alunos.uminho.pt* ; *jeanmestrado2010@yahoo.com.br*

Autor: Jan Peter Augusto Jaime (Investigador)

Prof°. Dr°. João Arménio Lamego Lopes (Orientador)

Profª. Drª. Célia Regina Gomes de Oliveira (Co-Orientadora)

Maputo, Setembro de 2020

Ensino da Leitura no 1° Ciclo do Ensino Básico em Moçambique: Crenças, Conhecimento e Formação de Professores.

Caracterização Sócio-Demográfica

Assinale com **X** a resposta que corresponda a sua situação e responda as questões colocadas

1. Escola_____

2. Género: ☐ Masculino ☐ Feminino

3. Idade: ☐ 18 a 25 anos ☐ 25 a 35 anos

☐ 35 a 45 anos ☐ 45 a 55 anos ☐ Mais de 55 anos

4. Formação inicial:

☐ 6ªClasse + 1 ☐ 7ª Classe + 3 ☐ 9ª Classe + 3

☐ 10ª Classe + 1 ☐ 10ª Classe + 2 ☐ 10ª Classe + 3

☐ 12ª Classe + 1 ☐ 12ª Classe + 3 ☐ Outra_____

4.1. Instituição de formação:_____

5. No exercício das suas actividades teve formação contínua?

☐ Sim ☐ Não

5.1. Caso "sim" indique qual_____

5.2. Instituição de formação_____

6. Nível académico:

☐ Básico ☐ Médio ☐ Bacharelato ☐ Licenciatura

☐ Pós-Graduação ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐ Outro

7. Tempo de serviço:

☐ Até 3 anos ☐ 4 a 9 anos ☐ 10 a 20 anos ☐ Mais de 20

8. Situação profissional:

☐ Contratado ☐ Efectivo

2

Ensino da Leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico em Moçambique: Crenças, Conhecimento e Formação de Professores.

Questionário

1. Por favor *indique que tipo de actividades* realiza bloco de dois tempos lectivos (90 minutos) dedicados ao ensino da leitura e da escrita. Qual é a proporção do tempo que dedica a cada actividade? No canto esquerdo do questionário indique de forma sequenciada as actividades que realiza, e do lado direito, o tempo, em percentagem, no total de 100%, que aloca a essas actividades. Por favor, seja o mais detalhado (a) possível na indicação, descrição das actividades que for a enumerar. Por exemplo, não diga apenas "leitura", mas explique exactamente o tipo/formato de leitura usado durante esse tempo. Por favor, certifique-se que o total das suas actividades somam 100% do tempo correspondente a 90 minutos da aula dedicada ao ensino da leitura e da escrita.