

## **Ensino de inglês no ensino fundamental na Inglaterra: Um exemplo de reforma educacional em larga escala.**

**Roger Beard**

**Departamento de Educação infantil e Ensino fundamental  
Instituto de educação  
Universidade de Londres**

### **Introdução**

Este artigo discute alguns dos desenvolvimentos recentes no ensino da língua materna em escolas de ensino fundamental, na Inglaterra. O artigo examina a conexão entre pesquisa, política e prática na educação de crianças de 5 a 11 anos e é dirigido ao público estrangeiro. A discussão é concluída com um esboço de algumas lições que a política educacional recente no Reino Unido tem a oferecer para a pesquisa e política em outros países. Essa política tem elementos que foram considerados como a mais ambiciosa reforma educacional em larga escala observada desde os anos 60, por Bruce Fullan, renomada autoridade nesse tema (Fullan, 2000, p.1).

### **Ensino fundamental e os resultados do aprendizado de crianças**

O interesse na reforma do ensino fundamental decorre da comparação dos resultados de desempenho acadêmico dos alunos em diferentes países. A base de evidências científicas para investigar as relações entre ensino e aprendizagem é limitada e cheia de limitações conceituais e empíricas. (IOE, 2008). No entanto, estudos recentes de desempenho em leitura em quarenta países parecem sugerir algumas implicações para a formação do professor. O relatório “PIRLS – Progress in International Literacy Study” (Progresso no estudo internacional de ensino da língua) (Kennedy ET al., 2007) identifica seis elementos que devem ser considerados indicadores de “práticas eficazes” na formação inicial de professor:

- Estágio prático anterior à formação inicial do professor;
- Estágio prático como parte do programa de formação de professor;
- Estágio supervisionado;
- Aprovação em exames;
- Estágio probatório supervisionado;
- Período de indução orientado por professores mais experientes.

O relatório do PIRLS 2006 apresenta os resultados de alunos do ensino fundamental aos dez anos de idade, tipicamente no 4º ano de escolaridade formal, em testes de compreensão de texto. O PIRLS 2006 foi baseado em testes preliminares aplicados entre 1991 e 2001. O teste avalia dois objetivos da leitura (literária e informativa) e quatro processos de compreensão.

Em sucessivos estudos do PIRLS o desempenho de países participantes flutua ao longo de diferentes aplicações do teste, e isso é particularmente evidente no caso da Inglaterra. Em 1996, após a aplicação de um novo teste em 27 outros países, que havia sido realizado em 1991 (Elley, 1992), concluiu-se que a Inglaterra e País de Gales tiveram menor desempenho se comparados a países como Finlândia, França e Nova Zelândia. A Inglaterra e o País de Gales estavam em um grupo mediano de países que inclui Bélgica e Espanha. Nas pontuações superiores e nas medianas, crianças da Inglaterra e do País de Gales tiveram desempenho tão bom quanto as de países com classificação mais alta. No entanto, uma peculiaridade do desempenho da Inglaterra foi a existência de uma longa série de insucessos relativamente maiores que os de outros países (Brooks, Pugh and Schagen, 1996).

Depois de um período de política centralizada na Inglaterra, os resultados do PIRLS 2001 indicaram que a Inglaterra havia aparentemente melhorado o desempenho em habilidade de leitura e ficou em terceiro lugar em um estudo sobre desempenho em leitura aplicado a crianças de dez anos em 35 países (Twist et al., 2003). No entanto, em 2006, o desempenho dos três países de maior êxito em 2001, Suécia, Países Baixos e Inglaterra, foi significativamente menor. Dos dez países de maior êxito em 2001, sete tiveram queda em 2006 e três melhoraram. Na Inglaterra, o desempenho de meninas caiu um pouco menos que o de meninos, e o desempenho de ambos foi significativamente menor do que em 2001.

Na comparação de desempenhos entre o PIRLS 2006 e o PIRLS 2001, a maior mudança foi no aumento de desempenho geral na Rússia, Hong Kong, Singapura e Eslovênia. É interessante notar que os quatro países foram submetidos a reformas estruturais em larga escala e/ou reforma curricular desde o PIRLS 2001. Tanto Rússia como Eslovênia iniciaram programas para aumentar a duração da fase inicial de educação (Twist et al., 2007).

Estudos subsequentes indicaram que as mudanças no desempenho da Inglaterra entre 1990 e 2000 podem ter sido similares aos resultados de 2001, e não mais baixos. No entanto, alguns países consistentemente obtiveram resultados em nível bastante elevado no PIRLS (ensino fundamental I) e PISA (ensino fundamental II e ensino médio). É apropriado comentar brevemente o desempenho desses países antes de discutir as recentes mudanças na Inglaterra. O desempenho consistentemente elevado de alguns países levou à tentativa de explicações. Uma delas foi apresentada pela “McKinsey & Company” (2007) num relatório intitulado “How the World’s Best-Performing School systems Come Out on Top” (Como os melhores sistemas escolares do mundo alcançam a liderança). Esse estudo examinou dados de vinte e cinco sistemas escolares incluindo os dez de melhor desempenho. Sete outros sistemas, incluindo o da Inglaterra, tornaram-se modelos de trajetória de desenvolvimento. O relatório McKinsey conclui que o principal responsável pela variação no aprendizado das crianças é a qualidade dos professores. Sistemas escolares de alto desempenho, apesar de notavelmente diferentes em estrutura e contexto, mantêm foco na melhoria do ensino, dado seu impacto direto no sucesso dos alunos. Para melhorar o ensino, esses sistemas de alto desempenho usam três estratégias:

- Selecionam pessoas certas para serem professores. Eles recrutam seus professores dentre os 30% melhores de cada instituição e asseguram que essas pessoas possuem um alto nível de habilidade linguística e numérica, grande habilidade interpessoal e comunicativa, vontade de aprender e motivação para ensinar;
- Transformam essas pessoas em instrutores eficientes;

- Oferecem mecanismos e apoio bem calibrado para assegurar que cada criança receberá ensino de excelência.

De acordo com o relatório McKinsey, implementar essas estratégias requer padrões e avaliações rigorosos, expectativas claras, apoio diferenciado para alunos e professores e financiamento adequado.

Antes de passar para a discussão sobre o ensino em escolas do ensino fundamental, cabe definir os termos com clareza e explicar as crenças subjacentes aos mesmos.

## **Ensino de inglês em escolas do ensino fundamental na Inglaterra**

### *Algumas definições*

Na Inglaterra, considera-se que o uso de qualquer língua (inglês, francês, português etc.) é composto por três habilidades, contempladas no currículo do ensino fundamental: oralidade e compreensão oral; leitura; escrita. Em inglês, a palavra “literacy” é usada para referir-se à habilidade de ler e de escrever. As palavras “leitura” e “escrita” estão contidas em uma única palavra: “literacy” que significa a condição humana de ser “letrado” – a condição de ser capaz de ler e escrever. O uso da palavra “letramento” será evitado nesse artigo por ser esta comunicação direcionada a um público estrangeiro.

### *Algumas crenças subjacentes sobre o significado de ensinar pessoas a ler e escrever*

Na Inglaterra, assim como em sistemas educacionais em todo o mundo, geralmente leva-se em consideração que a principal função da escola é ajudar crianças a aprender a ler e escrever. Essa suposição é baseada nas crenças subjacentes às oportunidades que o aprendizado traz. Essas crenças partem de uma série de perspectivas que refletem evidências diferentes, porém complementares. Baseando-se nessas crenças, a Inglaterra é um dos vários países onde tem havido aumento da iniciativa governamental visando a elevação dos padrões de leitura e escrita através de políticas centralizadas (Le Metais, 2003).

### *A importância da leitura de textos literários*

Na Inglaterra e em outros países do Reino Unido, País de Gales, Escócia e Irlanda do Norte, há muito tempo se considera que a leitura e a resposta à leitura de textos literários, principalmente ficção e poesia, contribuem para o crescimento pessoal do leitor. Muito se tem falado a respeito dos ganhos com a leitura de textos literários: ajuda a formar a personalidade, desenvolve sensibilidade, afia a inteligência crítica; é poderoso instrumento para desenvolver a compaixão e aquisição de valores (DES, 1975, p.124). Argumenta-se que uma ampla leitura e o convívio com o que há de melhor em ficção são essenciais para o completo desenvolvimento de ouvido para línguas, e para um completo conhecimento de uma série de padrões de pensamento e de sentimento acessíveis somente através do poder e do alcance da linguagem. Entende-se que a leitura ativa armazena o que será utilizado posteriormente na escrita.

### *A importância da leitura de textos informativos*

Um dos maiores desafios da sociedade moderna é o de lidar eficientemente com informação e com os novos conceitos resultantes do uso da internet, dos hipertextos e outros meios eletrônicos de interatividade (Haas and Wickman, 2009). Dificuldades mais antigas permanecem: as pessoas não só precisam lidar eficientemente com informação, mas também precisam organizar o uso que fazem dela. Isso envolve vários processos articulados: identificar necessidades de informação; saber onde há fontes relevantes e saber como acessá-las; usar critérios apropriados para avaliar a relevância; e selecionar um número limitado de fontes que melhor atende à necessidade individual.

As teorias educacionais da Inglaterra também sofrem influência de estudos australianos de diferentes gêneros de não-ficção. Novas teorias têm associado diferentes tipos de texto aos seus usos sociais (Martin, 1989). Aprender a ler e escrever certos gêneros está associado a certas competências de interação social, influência e poder (Cope e Kalantzis, 1993). A redefinição de textos de leitura e escrita para abarcar a era digital tem atraído atenção de diversos autores (Kress, 2003 e Kress e Bezemer, 2009).

### *A importância econômica em elevar os padrões de leitura e escrita*

No entanto, há ainda a preocupação com os baixos níveis de leitura de uma parcela significativa da população e de como isso pode ter consequências econômicas. Trata-se da leitura e escrita como ferramentas para o aprendizado (Barber, 1997). A incapacidade de compreender informação escrita pode tornar uma equipe de trabalho menos eficiente e o empregador menos competitivo no mercado mundial. Muitos empregos requerem habilidade de leitura, por exemplo, capacidade de compreender e agir a partir de instruções escritas, obter informação simples e compreender listas de preço. Há evidências que associam produtividade com o perfeito domínio da leitura, da escrita, da matemática e da comunicação oral. Estima-se que o custo com negócios perdidos, recuperação de aprendizagem, crime e ações sociais resultantes das deficiências de leitura e escrita de uma grande parte da população chega a bilhões de dólares por ano.

### *A centralização da política educacional no Reino Unido*

O processo de centralização da política educacional no Reino Unido vem se desenvolvendo ao longo dos vinte anos. A centralização envolveu inicialmente três aspectos, implementados de forma relativamente independente: o conteúdo dos currículos; testes nacionais; inspeção escolar. Essas ações tiveram pouco efeito até que uma quarta passou a fazer parte do processo de reforma: métodos de ensino. Embora não obrigatórias, essas orientações têm se demonstrado eficazes.

Cada uma dessas quatro etapas da centralização partiu de quatro órgãos autônomos do governo central, cada um com poderes diferentes sobre o sistema escolar. Cada etapa da centralização contribuiu com algo diferente para o cerne da política de centralização, mas cada uma teve também o potencial para abalar ou distorcer o impacto da outra. Também é necessário observar que cada etapa da centralização foi submetida a uma substancial reelaboração ao longo do processo. Essas mudanças implicam maiores cobranças para os profissionais responsáveis pela implementação dessas políticas.

A primeira etapa da centralização no Reino Unido foi a implementação do currículo nacional nos quatro países, mesmo que o conteúdo, propriamente dito, tenha

variado de país a país. Foi introduzido na Inglaterra em 1989 e foi substancialmente reelaborado em 1995 com ajustes adicionais em 1999.

A segunda etapa foi um programa anual de testes nacionais, iniciado em 1991, e destinado a alunos de sete, onze e quatorze anos de idade. A organização dos testes varia entre os quatro países. O sistema mais elaborado é o da Inglaterra, onde são utilizados testes externos às escolas. O governo inglês também publica tabelas de resultados baseados dos alunos nas diferentes escolas são anualmente.

A terceira etapa da centralização foi a implementação de um mecanismo de inspeção escolar a cada quatro anos, iniciado a partir de 1991. Esse mecanismo abrange 19 mil escolas públicas de ensino fundamental. As inspeções são realizadas por inspetores especialmente treinados e coordenados pelo OFSTED (“Office for Standards in Education” – Ministério da Educação). O OFSTED foi criado naquele ano. As inspeções normalmente duram uma semana e abrangem uma análise dos resultados obtidos nas avaliações, a qualidade do ensino, atividades curriculares e extracurriculares, o cuidado com as crianças, a parceria com os pais e a gestão da escola.

Esses programas foram implementados de forma independente, e com isso, correm o risco de interferir uns com os outros. Por exemplo, a inspeção de uma dada escola lança mão dos resultados da escola em testes nacionais e utiliza dados que comparam os resultados com os de escolas de tenham o mesmo nível sócio-econômico. A inspeção pode então, inadvertidamente, distorcer as prioridades das escolas e de elaboração do currículo de forma distinta à intenção do programa quando de sua elaboração.

### **O que é esperado na Inglaterra para crianças do ensino fundamental (5 a 11 anos)**

O conteúdo e a estrutura do currículo nacional do ensino fundamental (5 a 11 anos) estão alinhados com o currículo subsequente para alunos de 11 a 16 anos de idade. O conteúdo e a estrutura do currículo do ensino fundamental estão atualmente em revisão, com o intuito de reduzir o número de competências esperadas.

Decisões do governo central acerca do currículo nacional têm sido tomadas com foco nos conceitos de “habilidades” e “progressão”. A preocupação com “habilidades” fez com que o currículo fosse elaborado em detalhe e as escolas fossem inspecionadas para verificar o seu cumprimento. A preocupação com “progressão” levou à elaboração dos níveis de desempenho por faixa etária. No ensino fundamental há quatro níveis associados às expectativas nacionais.

## **Níveis de desempenho para crianças de 5 a 6 anos e crianças de 10 a 11 anos na Inglaterra**

Alguns indícios das *habilidades* e da *progressão* são descritos a seguir:

### *Desempenho em oralidade e compreensão oral*

**5 a 6 anos de idade:** Crianças conversam sobre assuntos de interesse imediato. Elas escutam os outros e normalmente respondem apropriadamente. Elas transmitem para interlocutores mensagem de significado simples, audíveis, e começam a expandir suas ideias ou relatos usando mais detalhes (Currículo nacional nível de desempenho 1).

**10 a 11 anos de idade:** Crianças conversam e escutam com confiança em contextos cada vez mais variados. Sua conversa é adaptada ao propósito: desenvolvem ideias com precisão, descrevem fatos e transmitem suas opiniões com clareza. Em conversas, elas escutam com atenção, fazem contribuições e formulam perguntas em reação às ideias e opiniões dos outros. Elas utilizam apropriadamente algumas estruturas gramaticais e vocabulário da linguagem padrão (Currículo nacional nível de desempenho 4).

### *Desempenho em leitura*

**5 a 6 anos de idade:** Crianças reconhecem palavras familiares em textos simples. Elas utilizam seu conhecimento de letras e da relação som/símbolo a fim de ler palavras e estabelecer sentido durante a leitura oral. Nessas atividades, algumas

vezes precisam de orientação. Elas reagem à leitura de poemas, histórias e não-ficção identificando aspectos que gostam (Currículo nacional nível de desempenho 1).

**10 a 11 anos de idade:** Em reação a uma variedade de textos, as crianças demonstram compreensão de ideias, temas, fatos e personagens, começam a utilizar inferência e dedução. Elas se referem ao texto ao explicar suas opiniões. Elas localizam e utilizam ideias e informação (Currículo nacional nível de desempenho 4).

### *Desempenho na escrita*

**5 a 6 anos de idade:** A criança transmite significados através de palavras e orações simples. Na leitura ou na escrita, as crianças começam a ter consciência de como o ponto final é usado. As letras são traçadas de maneira clara e na direção correta (Currículo nacional nível de desempenho 1).

**10 a 11 anos de idade:** A criança escreve usando uma variedade de formatos de forma viva e precisa. As ideias são frequentemente sustentadas e desenvolvidas de maneira interessante e organizadas apropriadamente, para atingir o propósito do leitor. A escolha do vocabulário é muitas vezes “ousada” e palavras são usadas para causar efeito. As crianças começam a usar estruturas gramaticais mais complexas e significados extensos. Geralmente, a ortografia, inclusive de palavras polissilábicas que seguem o padrão, é precisa. Ponto final, letra maiúscula e ponto de interrogação são corretamente utilizados e as crianças começam a pontuar a frase. A caligrafia é fluente, cursiva e legível (Currículo nacional nível de desempenho 4).

### **A necessidade de melhorar o desempenho**

Ao final dos anos 90, surgiu uma preocupação entre os responsáveis pelas políticas de centralização da educação. Apesar da ampla centralização, do funcionamento dos testes e da inspeção escolar, o desempenho dos alunos nos testes nacionais de leitura e escrita não cresceram conforme as expectativas. Isso levou a uma quarta etapa de centralização, uma estratégia nacional, apesar de não ser obrigatória, como as três anteriores. A estratégia foi o resultado do trabalho de uma força tarefa liderada pelo professor Michael Barber, da Universidade de Londres

(University of London Institute of Education), que detalhou uma “estratégia estável e consistente” para melhorar o desempenho em leitura e escrita, sustentá-lo por um longo período e torná-lo prioridade na educação como um todo.

Inicialmente, os principais aspectos da estratégia foram os seguintes:

1. Foi estabelecido um objetivo nacional inicial de ter, em 2002, 80% das crianças de 11 anos no nível de desempenho “esperado” para sua idade na Inglaterra (Currículo nacional nível de desempenho 4, conforme descrito acima). Em 1996, a proporção era de 57%.
2. Um guia para o professor. Foi elaborado um guia para o professor, estabelecendo os objetivos para o ensino de crianças de 5 a 11 anos. Esse guia foi baseado no currículo nacional e oferece uma estruturação prática das aulas. O guia também determina o tempo e a forma de gerenciamento de cada aula, de forma a assegurar uma prática diária de leitura e escrita. Novos métodos foram recomendados, incluindo a leitura compartilhada (o grupo todo) e leitura orientada (pequenos grupos).
3. Um programa de desenvolvimento profissional para todos os professores do ensino fundamental, com uso de material de treinamento específico a ser utilizado durante cinco reuniões de professores realizadas ao longo de vários meses.

### **Orientações sobre como ensinar**

Inspeção, pesquisa e observações sugerem que nos anos anteriores à implementação da estratégia nacional, a leitura era ensinada, sobretudo, utilizando métodos individualizados e material didáticos disponíveis no mercado editorial. A habilidade de leitura de textos informativos era feita de forma fragmentada e frequentemente deixada ao acaso. Frequentemente não se fazia a associação entre leitura e escrita. O ensino da habilidade fônica por vezes era acidental e não convincente. O ensino intencional da leitura e da escrita era raro. Há vários indícios de que antes de 1998, na Inglaterra não se ensinava leitura com tanta eficácia quanto deveria ser ensinada.

Da mesma forma, o ensino da escrita em escolas do ensino fundamental na Inglaterra vinha sendo criticado pelos seguintes motivos: confiança exagerada em atividades repetitivas; confiança exagerada no estímulo para inspirar crianças a escrever sem modelos ou outros tipos de ajuda e orientação pelo professor; falta de um equilíbrio apropriado entre leitura e escrita; falta de aplicação, em outras matérias, das habilidades adquiridas em lições de inglês (Beard, 2000c; 2005).

### **A utilização de pesquisas sobre eficácia no ensino**

O predomínio de métodos individualizados deixou as escolas de ensino fundamental da Inglaterra em uma situação vulnerável, face às evidências de pesquisas sobre eficácia no ensino. As evidências indicaram que o ensino para o grupo todo ou para pequenos grupos era de certa forma mais eficaz; a implicação disso é que escolas do ensino fundamental na Inglaterra provavelmente não atingem seu objetivo.

O uso de estatísticas multinível tem permitido muitos progressos nas pesquisas sobre o que faz uma escola ser eficaz. As implicações desses estudos vêm sendo utilizadas na melhora das escolas e da direção (Mortimore ET AL., 1988; Reynolds and Cuttance, 1992; Scheerens, 1992; Creemers, 1994; Reynolds ET AL., 1994; Sammons, Hillman and Mortimore, 1995; Teddlie and Reynolds, 1999). A eficácia da escola é geralmente medida através do progresso que as crianças tiveram além daquele esperado pela escola. As medidas referem-se ao desempenho em competências básicas, sobretudo leitura, habilidade numérica e resultados de testes. A pesquisa longitudinal tem mais valor para que uma ou mais instituições possam ser avaliadas ao longo de um período e a consistência e estabilidade da escola possa ser avaliada. Um dos maiores desafios para a pesquisa sobre a eficácia da escola é identificar fatores que “viajam bem”, isto é, fatores genéricos que podem ser utilizados de forma estratégica para apoiar o desenvolvimento da escola em diferentes contextos (Gray, ET AL., 1996).

Um dos mais importantes estudos sobre a eficácia das escolas é a pesquisa intitulada “School Matters” (A escola faz diferença). Trata-se de uma pesquisa longitudinal envolvendo mais de 50 escolas de ensino fundamental (Mortimore et al., 1988). Essa pesquisa inclui dados sobre direção escolar e questões relacionadas diretamente ao ensino e aprendizagem. Esta pesquisa identificou doze fatores relacionados à eficácia da escola.

#### *Fatores relacionados à política escolar*

1. Liderança firme do diretor que deve compreender as necessidades da escola e estar ativamente envolvido nos trabalhos da escola.
2. O envolvimento do vice-diretor, especialmente na formulação de políticas e assumindo responsabilidades delegadas e compartilhadas.
3. Envolvimento de professores, principalmente nas decisões sobre a organização das turmas, programas de ensino e uso de recursos.
4. Consistência entre os professores, especialmente no cumprimento das diretrizes curriculares.

#### *Fatores relativos à sala de aula*

5. Aulas estruturadas. Aulas conduzidas pelo professor mas que permitem os alunos exercerem um certo grau de independência. A evidência sugere que o professor deve fazer “avaliações” ou “auditoria” do que foi aprendido.
6. Ensino intelectualmente estimulante. Os professores usam enunciados e perguntas que envolvem raciocínio de nível superior, encorajam os alunos a usar imaginação criativa e competências de solução de problemas, num contexto interessante de sala de aula.
7. Ambiente centrado no trabalho. A aula exige um elevado nível de atividade pelos alunos, baixo nível de ruído e no qual o professor passa a maior parte do tempo discutindo o conteúdo do trabalho com os alunos e menos tempo cuidando de assuntos rotineiros ou de disciplina.

8. Foco em cada aula. As aulas são organizadas com base num ou dois assuntos do currículo, e pode incluir diferenciação de abordagens, se necessário.
9. Comunicação entre professores e alunos. Ampla comunicação entre professores e alunos. A evidência sugere que ensino direto aumenta o número total de contatos entre professores e alunos e leva a comunicações de nível mais elevado.
10. Registros. Registro do planejamento e da avaliação, bem como informação a respeito do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, inclusive por meio de amostras de seus trabalhos.

*Fatores que incidem sobre a escola e a sala de aula*

11. Envolvimento dos pais, que inclui o apoio ao desenvolvimento educacional das crianças em casa e na escola e participação nas reuniões.
12. Clima positivo, com ênfase em recompensas e elogios.

A evidência cumulativa sobre eficácia escolar levantou várias questões sobre métodos para o ensino de leitura em escolas do ensino fundamental na Inglaterra. Em primeiro lugar, os resultados sugerem que nas escolas, em geral, o ensino para o grupo todo ou pequenos grupos tem mais vantagens que o ensino individualizado para acelerar o desempenho da criança. Nos métodos individualizados, a dedicação do professor a cada criança é menor (Scheerens, 1992).

Em segundo lugar, os métodos individualizados, quando fazem parte do trabalho da sala de aula, levam a uma redução do tempo que cada criança gasta estudando um texto. Na análise sobre os fatores que incidem na eficácia escolar, isso pode ser interpretado como limitação do tempo de aprendizagem efetiva. Tal redução pode ser prejudicial especialmente para as crianças “em risco” que talvez não tenham tido tempo suficiente de leitura nos anos pré-escolares. Considera-se que ler para as crianças na pré-escola contribui para o crescimento lingüístico e desempenho na leitura, assim como para desenvolver uma gama de competências que incluem a familiaridade com

livros e textos e os primeiros indícios da preparação para a alfabetização (Bus et al., 1995; Clay, 1991).

Em terceiro lugar, em salas de aula regulares, métodos individualizados são frequentemente muito limitados em sua abrangência, tipicamente se limitam a “tomar a leitura” das crianças. Tal interação, tão rápida que é, vai contra o discurso da utilização de “andaimes” que poderia explicar e incentivar a conexão entre leitura e escrita, por exemplo. Essas conclusões não têm o objetivo de condenar os métodos individualizados que podem ser altamente produtivos quando utilizados de forma intensiva, especialmente de alunos “mais difíceis de ensinar” (Clay, 1994). As abordagens individualizadas, quando utilizadas em classes de trinta alunos ou mais, geralmente resultam em interações fragmentadas, focadas na leitura oral das crianças e com menos atenção às estratégias de ensino, propriamente ditas.

### **Novas abordagens de ensino no Reino Unido: Leitura compartilhada**

Leitura compartilhada (no grupo como um todo) envolve a leitura oral simultânea das crianças e do professor de textos com formato extenso, de forma a aumentar o tempo dedicado ao texto durante os primeiros anos de aprendizado. A leitura compartilhada foi indicada no texto de Don Holdaway, na Nova Zelândia (1979, 1982). Ele estava particularmente interessado em desenvolver métodos que se assemelhassem ao ambiente de intimidade característico da leitura feita pelos pais para suas crianças. Holdaway sugere que o uso de “livros de formato grande” e a leitura compartilhada permitem ao professor demonstrar o uso da leitura em situações significativas enquanto mantém a atenção das crianças. Para isso, é necessário que as crianças aprendam a gostar dos textos: o professor deve apresentar o material novo de forma interessante e lúdica; o uso de cantigas e músicas pode sustentar o envolvimento das crianças; a sequência do ensino pode ser desenvolvida de forma a revisar poemas, canções, cantigas e histórias prediletas; deve-se ater às palavras, letras e sons; usar novas histórias para exemplificar e explicar estratégias de compreensão das palavras; associar leitura compartilhada, leitura independente, leitura em grupo e escrita. A estratégia nacional inglesa denominada “Framework for teaching”

(Diretrizes para ensinar), recomenda a utilização de diferentes gêneros de textos para a leitura compartilhada, de acordo com a faixa etária. Para crianças de 7 a 8 anos, por exemplo, os gêneros recomendados incluem: histórias com enredo sobre a família, textos dramáticos, mitos e lendas (todos de ficção), relatórios, instruções, textos informativos (todos não-ficção) e poesia.

A eficácia da leitura compartilhada comparada à leitura “round-robin”<sup>1</sup> tem sido sistematicamente pesquisada na Brigham Young University em Utah, nos Estados Unidos (Eldredge, Reutzel e Hollingsworth, 1996). Setenta e oito crianças de sete anos de idade tiveram ensino de leitura compartilhada ou “round-robin” em dois grupos semelhantes, durante trinta minutos diários, por quatro meses. Ambos os grupos utilizaram os mesmos livros. Após quatro meses, o grupo que trabalhou a leitura compartilhada obteve desempenho significativamente melhor nos testes de fluência, aquisição de vocabulário e compreensão de leitura. Houve evidência de que o apoio durante a leitura compartilhada teve maior impacto na habilidade em reconhecer palavras pelas crianças que inicialmente tinham mais fracas.

Pesquisa pela Warwick Elley (1989) também aponta o valor do ensino baseado em textos calibrados para a aquisição de vocabulário. Evidências mostram que ler para as crianças pode ser uma importante fonte para o desenvolvimento do vocabulário, especialmente quando acompanhada de explicações do professor sobre vocabulário desconhecido; isso dobra a capacidade de aquisição de vocabulário.

### **Novas abordagens de ensino no Reino Unido: Leitura orientada**

Leitura orientada é uma abordagem em que o professor trabalha com um grupo pequeno de crianças que tenham o mesmo nível de leitura e sejam capazes de ler textos de um mesmo nível de complexidade. Os textos podem ser os mesmos, ou semelhantes aos textos utilizados para a leitura compartilhada. O objetivo final da leitura orientada é ajudar as crianças a aprender a utilizar adequadamente estratégias

---

<sup>1</sup> Leitura round-robin é consiste em chamar alunos aleatoriamente e individualmente para ler partes do texto.

de leitura independente. Também permite ao professor direcionar a atenção da criança para pontos de interesse. Comparada com a estratégia de ouvir crianças lerem individualmente, a leitura orientada tem várias vantagens, pois ela aumenta substancialmente o tempo de leitura efetiva de cada criança. De acordo com Fountas e Pinnell (1996), na leitura orientada o professor deve:

1. introduzir um texto para o grupo;
2. orientar rapidamente com cada criança enquanto elas leem simultaneamente a sua cópia no seu próprio ritmo;
3. selecionar um ou dois pontos para que o grupo todo consolide ou estenda sua experiência de leitura.

O contexto social da leitura orientada cria benefícios adicionais para a leitura orientada silenciosa em grupos pequenos. Num estudo filmado envolvendo 100 crianças de 8 a 9 anos de idade pertencentes a quatro salas de aula distintas, Wilkinson e Anderson (1995) relatam algumas diferenças críticas entre a dinâmica do grupo durante a leitura silenciosa e a leitura oral com revezamento. As crianças que estavam mais atentas à leitura silenciosa eram mais ativas durante as discussões, e isso permitia ao professor maior possibilidade de promover a compreensão e a participação.

### *Método fônico*

Recentemente houve duas mudanças no entendimento do que seja uma leitura fluente: a relação entre reconhecimento de palavra e do contexto; o papel do processo fonológico.

Por alguns anos, alguns escritores abordavam a leitura fluente como um jogo psicolinguístico de adivinhação. Essa abordagem considera que a fluência em leitura é resultado do uso das pistas contextuais mais que das pistas visuais. Nos últimos vinte anos, um grande número de evidências apoia um conceito contrário a esse: leitores menos competentes são mais dependentes do contexto para o reconhecimento de palavras. O reconhecimento de palavras pelos leitores competentes é tão rápido e

automático que na leitura do inglês escrito eles normalmente não precisam lançar mão do contexto, a não ser para decidir entre homônimos e ambiguidades.

Essas mudanças no conceito da natureza da leitura fluente e sua influência na prática escolar têm sido discutidas por pesquisadores tais como: Marilyn Jager Adams (1990; 1991); Jessie Reid (1993); Keith Stanovich (1994) e Charles Perfetti (1995). Deve ser observado que apesar das competências em leitura fluente serem definidas a partir de rapidez, leitura descontextualizada e reconhecimento de palavras, é na compreensão que o leitor utiliza o contexto. De fato, segundo Perfetti, o que indica a habilidade em leitura é a rápida identificação de palavras descontextualizadas e a compreensão contextualizada do texto.

Essas variáveis que constituem o processo de fluência e compreensão servem como um importante lembrete de que o método fônico deve levar em consideração as inconsistências da ortografia em questão. Como Perfetti (1995) argumenta, a ideia central sobre aprender a ler não é a de aprender a compreender o significado das palavras impressas, que por si só são incompletas, mas é também a ideia de que a criança deve aprender um sistema de escrita, ou seja, deve aprender especificamente como o sistema codifica a sua língua.

A primeira versão do “Guia da estratégia nacional” lançou mão de uma variedade de evidências de que o ensino fônico eficaz deve incluir os seguintes elementos:

- promover o rápido desenvolvimento fonológico no qual ensino e aprendizado subsequentes podem se apoiar (Goswami e Bryant, 1990);
- incluir a capacidade do professor em ajudar as crianças a ouvirem fonemas nas palavras que leem, segmentar esses sons (método fonológico analítico) e misturá-los em unidades de sentido (método fonológico sintético) (Goodacre, 1971; ver também Liberman e Shankweiler, 1991; Byrne, 1998; McGuinness, 1998);
- usar textos que motivam e apóiam as crianças no aprendizado do código de escrita (Clay, 1991);

- criar oportunidades para as crianças explorarem famílias de palavras na leitura e na escrita, e para consolidar seu conhecimento da relação fonema/grafema.
- encorajar as crianças a articular o conhecimento fonológico ao desenvolver fluência de leitura de forma a ajudá-las a integrar e associar informações de fontes textuais distintas. Essas fontes incluem a compreensão do texto como um todo, a antecipação de palavras e sequência de letras e o rápido reconhecimento de palavras que já são conhecidas (Stanovich e Stanovich, 1995).

### *Escrita compartilhada*

Na escrita compartilhada, o professor e a criança redigem o texto juntos. Essa prática tem atraído a atenção de muitos educadores. Ela se baseia em pesquisas que revelam a complexidade do processo da escrita (Hayes e Flower, 1980; Bereiter e Scardamalia, 1987; Hayes, 1996) e no reconhecimento da importância do professor ser modelo para os alunos na realização dessas atividades.

Após centenas de experimentos em aspectos psicológicos da escrita, Carl Bereiter e Marlene Scardamalia (1987, PP. 362-3) fazem algumas recomendações:

- crianças (e professores) devem conhecer todos os componentes do processo de escrita;
- o pensamento que permeia a produção de texto deve ser demonstrado pelo professor;
- as crianças aprendem a partir da revisão de suas próprias estratégias e de seu conhecimento sobre a escrita;
- crianças precisam de um ambiente apropriado onde encontram apoio para escrever, mas também se beneficiam com os esforços que são parte do processo de aprendizagem da escrita;
- as crianças também aprendem a partir de várias técnicas facilitadoras para ajudá-las no estágio inicial de processos mais complexos, por exemplo, uma lista de palavras que podem ser usadas, ideias que podem ser abordadas etc. antes de lidar com o texto propriamente dito.

A escrita compartilhada constitui um momento adequado para explorar e considerar tais possibilidades. É possível que o sucesso da escrita compartilhada esteja associado à capacidade do professor de dialogar e de proporcionar “andaimes” para a compreensão do que envolve a escrita (Applebee e Langer, 1983; Palinscar, 1986; Tharp e Gallimore, 1988). A chave para esse processo é a própria experiência das crianças como leitoras.

### *Escrita orientada*

A escrita orientada consiste no ensino em grupos. Nessa modalidade, o professor induz e apoia o aprendizado de estratégias que as crianças ainda não são capazes de usar sozinhas. Por exemplo, um professor pode chamar a atenção das crianças para textos informativos, ajudá-las a identificar as características peculiares a esse gênero e dar tarefas para que as crianças possam aplicar seu conhecimento na sua escrita de forma autônoma.

Escrita orientada permite ao professor apoiar e incentivar as crianças que estão lidando com tarefas semelhantes e a monitorar o uso das várias habilidades do processo da escrita. Uma observação pormenorizada sobre as competências que cada criança já adquiriu permite ao professor obter informação sobre o desempenho da criança na produção de texto, a fluência na escrita (estrutura gramatical, caligrafia e ortografia) e a saber até que ponto elas releem e reescrevem. Assim como na leitura orientada, a ideia de um contexto compartilhado ajuda o professor a explorar as dificuldades comuns e a utilizar as conexões chave entre leitura e escrita.

A metanálise feita com base nos estudos experimentais sobre o tema sugere que o desenvolvimento em escrita é mais eficaz quando o professor e seus alunos discutem e lidam com tarefas num espírito questionador e de solucionar problemas (Hillocks, 1986; 1995). A intervenção do professor deve ser adequada ao nível de desempenho dos alunos e a natureza da tarefa. Os professores devem avaliar vários elementos da ortografia e caligrafia das crianças, a escolha de vocabulário, estrutura gramatical e os gêneros e estilos que lhes são apropriados. Hillocks também conclui que a abordagem do ensino orientado deve ser duas ou três vezes mais eficaz para aumentar o desempenho do que a abordagem do “processo”, na qual as crianças

escolhem temas e rascunham com a ajuda de colegas parceiros. E deve ser mais de quatro vezes mais eficaz que a abordagem meramente expositiva, em que o professor se limita a determinar tarefas e resultados desejados. Dessa forma, a escrita orientada traz várias possibilidades dentro de um contexto focado e gerenciável.

### *Gramática para a escrita*

O ensino explícito de gramática na Inglaterra diminuiu rapidamente no final da década de 60 e início da década de 70 parcialmente devido à publicação de um livro altamente influente de Andrew Wilkinson. Wilkinson (1971, p. 32) se baseou em uma série de estudos para concluir que os argumentos acerca dos benefícios do ensino de gramática eram, quase todos, sem fundamento. Em 1994, essa conclusão foi sistematicamente questionada por David Tomlinson. Tomlinson publicou um artigo que chamou atenção para vários pontos fracos nos estudos que Wilkinson considerava.

Por exemplo, Tomlinson chamou atenção para um dos mais recentes estudos que Wilkinson abordou: uma tese de mestrado em educação, não publicada, escrita por Nora Robinson em Manchester, em 1959. Robinson aplicou testes de gramática para todas as crianças do 8º e do 10º ano, no total de vinte e nove turmas de quatro escolas selecionadas e pediu que cada uma delas escrevessem três redações, num prazo de trinta minutos. Foi então comparado o conhecimento gramatical com a performance na produção de texto de 129 crianças (cinco de cada turma). No entanto, as redações foram avaliadas a partir de impressões e não de análises que pudessem revelar os benefícios do ensino da gramática, por exemplo, estrutura de frase e coesão. Além disso, os testes de conhecimento gramatical se limitaram a competências de nomear partes do discurso, ao invés de focar em análise das frases. Como Tomlinson ressalta, o estudo de Robinson testou pouco do que pode ser transferido para a escrita das crianças.

Tomlinson discute também outro estudo abordado por Wilkinson, uma tese de doutorado escrita em 1962 por R.J. Harris. Pares de turmas do 7º ano (11 a 12 anos) foram observados por dois anos em cinco escolas. Em cada escola, uma turma teve aula de gramática formal com livros didáticos que haviam sido publicados em 1939 que, por exemplo, abordavam quatro classes de adjetivos. A outra turma passou o

mesmo tempo escrevendo. A conclusão de Harris foi que ao final do estudo, a escrita do primeiro grupo não era melhor que a do segundo. No entanto, Tomlinson ressalta, fica claro que o segundo grupo também aprendia gramática, já que o professor (frequentemente ambos os grupos tinham o mesmo professor) chamava atenção para a estrutura das frases e dos parágrafos. Ele também ajudava as crianças a lidar com erros. É provável que o professor tenha evitado utilizar termos técnicos tais como objeto e sujeito. Ainda assim, é equivocado referir-se a essas aulas como sendo não gramaticais, já que eram, em essência, aulas com material de gramática informal. Mais uma vez, Tomlinson argumenta que as possíveis vantagens de se analisar as frases de crianças são dificilmente examinadas.

Tomlinson chegou a uma conclusão: de fato, os estudos abordados por Wilkinson não apresentam uma conclusão sobre a importância do ensino de gramática em escolas. O artigo de Tomlinson foi examinado em diversos artigos do Departamento de Qualificação e Autoridade em Currículo (QCA) do governo central do Reino Unido (QCA, 1998, 1999). Esses artigos ressaltam que práticas como a discussão rotineira e o ensino dos aspectos estruturais e formais da língua parecem ter sido abandonados nas escolas inglesas. Essa perda inclui a discussão de análise sintática e de regras, como parte da preparação e do “feedback” relacionado com a escrita. O QCA concluiu que:

- o ensino isolado das partes do discurso e o uso de tarefas descontextualizadas não é eficaz;
- existe evidência de que analisar as exigências sintáticas de diferentes tipos de tarefas de escrita é crucial para o bom desempenho da criança na escrita;
- chamar atenção do aluno para as estruturas sintáticas, de forma explícita, pode aumentar a sua consciência a respeito do funcionamento da língua. Isso, por sua vez, pode contribuir para aumentar seu nível de controle sobre o que escreve.

Com base nessas conclusões, o Departamento de Estratégia Nacional de Educação desenvolveu um pacote inovador para as escolas, o “Grammar for Writing” (Gramática para produção de texto) que contém um manual do professor, CD-ROM e

vídeo que apoia o trabalho de manipulação de frases através da prática de leitura compartilhada e do uso seletivo de termos gramaticais (DfEE, 2000).

Seguem alguns trechos desse documento:

- Atividade para crianças de 8 a 9 anos de idade, ao final do ano letivo. O objetivo é ajudar as crianças a compreender como a estrutura gramatical de uma frase altera quando a frase altera. Por exemplo, quando uma afirmação é transformada em pergunta: as crianças percebem a ordem das palavras, tempos verbais, adição e/ou supressão de palavras, alteração da pontuação.
  - As crianças devem ficar de pé em frente à turma.
  - Entregar para cinco crianças cartões com as palavras da frase “Mr. Bloggs is going to the library” (O Sr. Bloggs está indo para a biblioteca).
  - Entregar para outra criança outro cartão com um ponto de interrogação. Peça a esse aluno para reorganizar o grupo de alunos, de forma a usar o ponto de interrogação. Depois ele deve sentar-se<sup>2</sup>.
  - Repetir a atividade com outros tempos verbais (foi, irá). O manual do professor inclui fotografias de crianças participando de atividade semelhante.
- Para crianças de 9 a 10 anos de idade, segunda etapa, com o objetivo de ajudar as crianças a usar pontuação para dar sentido a frases mais longas e complexas.
  - Escrever quatro ou cinco frases e discutir como transformá-las em uma frase que tenha o mesmo sentido
  - O uso do quadro branco com hidrocor apagável é altamente recomendável.

Com a eliminação do ensino de gramática nas escolas inglesas ocorrido nas décadas anteriores, essas novas recomendações esbarraram na necessidade de conhecimentos específicos dos professores. O material de treinamento inclui vários

---

<sup>2</sup> Em inglês a inversão seria: Is Mr. Bloggs going to the library? Em língua portuguesa essa não envolveria inversão da ordem: O Sr. Bloggs está indo para a biblioteca?

termos técnicos que professores devem encontrar pela primeira vez como professores ou como alunos, tais como alguns elementos básicos de sintaxe: sujeito, verbo, objeto, complemento e advérbio; assim como várias palavras usadas em sala de aula, tais como substantivos, conjunções, adjetivos e verbos. No entanto, a introdução ao documento deixa claro que o principal objetivo não é o estudo da gramática como um fim em si, mas como meio de desenvolver a escrita das crianças. A introdução argumenta que a gramática proporciona conexão para formas de pesquisar, resolver problemas, usar a linguagem e um crescente interesse em como a linguagem funciona.

Há pouca evidência sobre o impacto de “Grammar for Writing” (Gramática para produção de texto) no desempenho das escolas de ensino fundamental da Inglaterra nas atividades de escrita ou se elas fizeram reacender o interesse profissional na estrutura da língua escrita. Resultados de inspeções durante o quarto ano do “National Strategy” (HMI, 2002, p.13) apontam um pequeno desenvolvimento na qualidade do ensino sobre produção de frases, mas acrescenta que há ainda muitas situações em que a formulação de frases não está efetivamente integrada à prática de escrita compartilhada.

O valor do ensino explícito de gramática para apoiar o desenvolvimento da escrita é contestado. A natureza internacional do debate é ilustrada por Locke (2009) na discussão de um trabalho recente nos Estados Unidos, Inglaterra, Austrália e Nova Zelândia. Ele argumenta que o debate tem sido obscurecido devido à sua apropriação por discussões políticas que por vezes depositaram na gramática certo poder de resgatar o desempenho da habilidade de leitura supostamente em declínio. Locke cita uma série de equívocos: relacionados à terminologia; as questões acerca da conexão entre escrita, pedagogia e gramática; a formulação de perguntas para pesquisas.

Locke sugere outras maneiras e novas perguntas para formular os temas de pesquisa sobre gramática, escrita e pedagogia. Se a escrita é tanto processo quanto é produto, quais são os estágios identificáveis no processo de produção de textos e como podem ser apoiados pedagogicamente? Esses estágios são os mesmos para todos os tipos de redação? Quais são os conhecimentos implícitos que contribuem para o cumprimento adequado de uma dada etapa? Tornar esses conhecimentos explícitos acrescenta algo positivo ao processo de aprendizagem? Se a resposta à

última pergunta for sim, quão sistemáticos e explícitos devem ser esses conhecimentos? Alguns sistemas para explicitar esses conhecimentos são melhores que outros?

### **Mudanças recentes na orientação sobre conteúdos: o que ensinar**

A “Estratégia Nacional” (“National Strategy”) parece ter tido um impacto positivo na melhoria do desempenho, até que finalmente se nivelou. A expectativa de alcançar 80% em 2002 foi atingida na leitura, mas não na escrita. A meta agora é ainda mais ambiciosa: 85%. Atualmente a proporção de crianças de 11 anos de idade que atingem o Nível 4 em inglês é de 81% e tem flutuado em torno disso por vários anos. No entanto, o desempenho é mais alto em leitura (86%) que em escrita (67%) e as meninas têm desempenho mais elevado (85%) do que os meninos (76%). O baixo desempenho dos meninos em escrita (60%) permanece como uma preocupação nacional.

O “National Strategy” na Inglaterra tem sido revisto regularmente a fim de avaliar como pode se tornar mais eficaz. Duas mudanças foram feitas recentemente para aumentar ainda mais o desempenho nacional: fortalecer a utilização do método fônico e renovar o “guia de ensino” para assegurar continuidade entre os diversos aspectos do programa de ensino.

#### *O fortalecimento da utilização do método fônico*

A política do governo central do Reino Unido é explicitamente monitorada por um comitê do governo central, constituído por membros do parlamento de todos os principais partidos políticos. Esse Comitê produz relatórios periódicos. Nos últimos anos o Comitê produziu dois relatórios que levou a revisões curriculares face á evidência apresentada. Os dois relatórios foram liderados por um especialista em ensino fundamental, Sir Jim Rose.

Um desses relatórios (Rose, 2006) levou ao fortalecimento dos elementos fônicos no currículo de leitura. Ele recomenda que a orientação curricular centralizada

deveria promover, como prioridade, orientações claras sobre o desenvolvimento de competências de expressão e compreensão oral das crianças.

O relatório recomenda que o método fônico deva ser de alta qualidade, sistemático, sintético e ensinado em unidades “discretas”. O conhecimento, habilidade e compreensão a respeito do que constitui o ensino fônico de alta qualidade, deveria ser ensinado como a abordagem principal na aprendizagem de decodificação (leitura) e codificação impressa (escrita/ortografia).

O relatório também recomenda que o método fônico deve ser elaborado dentro de um amplo e rico currículo de língua que aborda o desenvolvimento dos quatro campos da linguagem: expressão oral, compreensão oral, leitura e escrita e vocabulário.

O relatório também recomenda que para a maioria das crianças que o método fônico de alta qualidade e sistemático seja iniciado aos 5 anos de idade, baseando-se em avaliações profissionais do desenvolvimento das habilidades das crianças. Isso deve ser precedido por atividades de pré-leitura que preparam o caminho para o trabalho se iniciado, especialmente atividades multisensoriais para obter o interesse das crianças, sustentar a motivação e reforçar o aprendizado usando formas imaginativas e instigantes.

#### *Aprimoramentos feitos ao “Guia de Ensino do National Strategy”*

O “Guia de Ensino” foi recentemente renovado, e nesse processo, enumerou doze conjuntos de atividades para o ensino da língua. O Guia foi apresentado num novo formato eletrônico que permite planejamento, ensino e avaliações “customizados”. Isso permite acessar de forma rápida e integrada os vários recursos de ensino e aprendizagem disponíveis no mesmo. (O **negrito** indica elementos para os quais detalhes são fornecidos abaixo). Os níveis incluem as seguintes áreas e competências:

Falar e escutar para uma variedade de propósitos em diferentes contextos:

- 1. Conversação.**
- 2. Compreensão oral e resposta.**
3. Discussão em grupo e interação.

4. Dramatização.

Ler e escrever para uma variedade de propósitos no papel e na tela do computador:

**5. Reconhecimento de palavras: decodificar (leitura) e codificar (ortografia).**

6. Estrutura das palavras e ortografia.

**7. Compreensão e interpretação de textos.**

8. Engajamento e respostas ao texto.

**9. Criar e estruturar textos.**

10. Estrutura e organização do texto.

11. Estrutura gramatical e pontuação.

12. Apresentação de relatórios.

Alguns exemplos ajudarão a demonstrar o desempenho e progresso que são esperados em diferentes séries escolares:

**Conversação – 1º ano (5 a 6 anos)**

- Contar histórias e descrever incidentes de sua própria experiência em voz alta.
- Recontar histórias, ordenar eventos e usar linguagem própria de histórias.
- Interpretar um texto através da leitura oral com algumas variedades no ritmo e na ênfase.
- Experimentar e desenvolver um repertório de palavras para se comunicar em diferentes contextos.

**Conversação – 6º ano (10 a 11 anos)**

- Usar uma variedade de técnicas orais para apresentar argumentos persuasivos e narrativas atraentes.
- Participar em debates na turma inteira, utilizando convenções e linguagem adequadas para debate, inclusive o uso do inglês padrão.
- Usar as técnicas da conversa dialógica para explorar ideias, tópicos e questões.

### **Compreensão oral e resposta – 1º ano (5 a 6 anos)**

- Escutar com concentração e desenvolver novos repertórios de palavras em contextos diferentes.
- Escutar e seguir com precisão as instruções e pedir ajuda e esclarecimentos quando for necessário.
- Escutar CDs ou vídeos e expressar pontos de vista sobre como uma história ou informação foi apresentada.

### **Compreensão oral e resposta – 6º ano (10 a 11 anos)**

- Fazer anotações quando estiver escutando por um período prolongado e discutir como tomar notas varia conforme o contexto e o propósito.
- Analisar e avaliar como falantes apresentam pontos de vista com eficácia através do uso da linguagem e de gestos.
- Escutar e perceber a variação da linguagem em contexto formal e informal.
- Identificar como a linguagem falada varia de acordo com diferenças no contexto e propósito.

### **Reconhecimento de palavras: decodificar (leitura) e codificar (ortografia): 1º ano (5 a 6 anos)**

- Reconhecer e aplicar alternativas de pronúncia de grafemas que já foram ensinados.
- Reconhecer e aplicar formas alternativas de ortografia de fonemas já ensinados.
- Identificar as partes constituintes de palavras de duas ou três sílabas para apoiar aplicação do conhecimento e habilidades fônicos.
- Reconhecer automaticamente um número cada vez maior de palavras frequentes.
- Aplicar conhecimento fônico e habilidades para ler e soletrar palavras desconhecidas que não são completamente decodificáveis.
- Ler textos que desafiam seu conhecimento e habilidade de decodificar, bem como reconhecer automaticamente palavras de uso frequente.

- Ler e soletrar palavras decodificáveis de duas e três sílabas.

### **Compreensão e interpretação de textos – 1º ano (5 a 6 anos)**

- Identificar os principais fatos e personagens de histórias e encontrar informações específicas em textos simples.
- Usar sintaxe e contexto para obter significado na leitura.
- Fazer previsões demonstrando compreensão de ideias, fatos e personagens.
- Reconhecer os elementos principais da estrutura de diferentes textos.
- Explorar o efeito de padrões de linguagem e de palavras e frases repetidas.

### **Compreensão e interpretação de textos – 6º ano (10 a 11 anos)**

- Avaliar rapidamente um texto e decidir acerca de seu valor, qualidade e utilidade.
- Compreender temas, causas e pontos de vista subjacentes.
- Compreender como escritores utilizam estruturas diferentes para criar coerência e impacto.
- Explorar como o significado das palavras varia quando usadas em diferentes contextos.
- Reconhecer dispositivos retóricos usados para argumentar, persuadir e dominar o leitor.

### **Criar e estruturar textos – 1º ano (5 a 6 anos)**

- Ter autonomia para escolher o que vai escrever, planejar e seguir seu plano.
- Usar elementos chave da narrativa em sua escrita.
- Transmitir informação e ideias em formas simples de não narrativa.
- Encontrar e usar palavras e frases novas e interessantes, inclusive linguagem de histórias.
- Criar textos curtos e simples no papel e na tela do computador, combinando palavras, imagens e sons.

### **Criar e estruturar textos – 6º ano (10 a 11 anos)**

- Estabelecer seus próprios desafios para aumentar o desempenho e a experiência em escrita.
- Usar técnicas de narrativa diferentes para atrair e divertir o leitor.
- Em não-narrativas, estabelecer, balancear e manter pontos de vista.
- Selecionar palavras e linguagem a partir de seu conhecimento de elementos literários e das escritas formal e informal.
- Integrar palavras, imagens e sons de maneira criativa, para propósitos distintos.

#### *Avaliação externa do “National Strategy”*

O governo central do Reino Unido contratou o “Ontario Institute for Studies in Education – OISE” (Instituto para Estudos em Educação de Ontario) para avaliar a National Strategy e a “National Numeracy Strategy”. Houve dois relatórios intermediários e um relatório final sobre o desempenho do National Strategy (Earl ET AL., 2003), e que apresentou as seguintes conclusões:

- A sua ampla influência no ensino e na aprendizagem.
- Sua adaptação em uma visão coerente (como demonstrado em material adicional de orientação para o ensino no método fônico; escrita precoce e o uso de gramática na escrita; e vários programas de intervenção para crianças que não atingem o desempenho esperado).
- Seu custo/benefício.
- A coerência de sua política ao longo dos tempos.
- O equilíbrio entre pressão e apoio.

O aspecto final do Relatório é de grande interesse. O relatório sugere que uma possível distorção no que se refere ao que escolas fazem, que fora criada pelo conflito entre a inspeção e o programa de avaliação havia sido parcialmente extinta. A avaliação do OISE também levanta algumas discussões e desafios para o National Strategy as quais serão apresentadas abaixo em “Lições para reformas em larga escala”.

Qualquer sucesso para aumentar o desempenho em leitura, como definido pelos critérios nacionais de avaliação, irá refletir o trabalho intensivo de centenas de professores e crianças. No que se refere ao National Strategy, tal aumento também deve ser medido levando em conta o investimento do governo central em escolas de ensino fundamental em atividades como treinamento para uso de material; treinamento interno; designação de professores especialistas para apoio às escolas. Questões complexas permanecem no que se refere à fidelidade das escolas na implementação das práticas recomendadas, se a eficácia foi comprometida por fatores locais e se a escola pode sustentar as mudanças que o programa promove (Earl et al., 2003).

#### *Algumas lições do National Strategy para reformas em larga escala*

Como conclusão, vale sugerir algumas implicações para programas de reforma educacional em outras partes do mundo das experiências na Inglaterra.

#### *Desenvolver uma compreensão profunda da reforma pelos professores*

O estudo do OISE ressalta o problema fundamental relacionado ao conhecimento do professor a respeito de uma reforma. Por exemplo, pediu-se aos professores especialistas e aos professores regulares que avaliassem o nível de conhecimento do professor nos temas necessários para implementar bem o National Strategy. Enquanto mais de 80% dos professores regulares relataram que eles tinham o conhecimento necessário para implementar bem a estratégia, os professores especialistas relataram que, no ponto de vista deles, somente 30% dos professores estavam preparados.

Esses resultados levantam uma questão chave a respeito do desenvolvimento profissional dos professores nas questões de conteúdo e de teoria da aprendizagem como um todo, o que remete a Sócrates: professores não sabem o que eles não sabem. Como foi ressaltado anteriormente, por motivos históricos, na Inglaterra havia áreas chave em que os professores pareciam estar inseguros, no momento de implementação do National Strategy, particularmente no ensino fônico e no ensino de

gramática para a escrita. Estratégias futuras podem surgir a partir do planejamento estratégico do desenvolvimento profissional no contexto da prática existente.

Como foi ressaltado em um relatório do “NLS Literacy Task Force” (grupo de planejamento de ensino da língua) (LTF, 1997), uma estratégia chave em uma reforma escolar é assegurar que professores do ensino fundamental e as escolas estejam bem informados acerca dos melhores métodos e tenham o conhecimento necessário para aplicá-los. A pesquisa de Sam Stringfield na John Hopkins University sugere que escolas que trabalham em um programa desenvolvido externamente (usando a abordagem “off the shelf”<sup>3</sup>) têm melhor desempenho se comparadas com escolas que utilizam projetos locais (Stringfield, 1995).

Uma estratégia similar, particularmente para trabalhar as necessidades de alunos em desvantagem, foi implementada em Melbourne, Austrália, no “Early Literacy Project” – ELRP, liderado por Carmel Crévola e Peter Hill, que se baseiam nas evidências de que as escolas possuem uma “pequena janela de oportunidade” para fazer a diferença no ensino de crianças com dificuldade de aprendizado da língua. Muito poucas evidências existem a respeito do sucesso de programas desenvolvidos para corrigir problemas na leitura a partir do 2º ano de escola. No entanto, eles abordam evidências, incluindo Wasik e Slavin (1993), de que um aumento significativo do desempenho pode ser atingido quando uma estratégia é implementada em sua integridade, é compreensível e envolve o comprometimento e coordenação de ambos, o sistema escolar e escola.

#### *Desviar a atenção da preocupação com notas individuais das escolas*

Essa área parece ter sido uma dos principais exemplos de consequências não esperadas para a etapa de definição de objetivos do National Strategy. A avaliação do OISE argumenta que a preocupação de professores com notas individuais tem colocado em risco os aspectos mais positivos do ensino e da aprendizagem apoiados pelo National Strategy. É difícil saber como esse problema pode ser solucionado, já

---

<sup>3</sup> Estruturada, comercial ou elaborada externamente.

que as escolas insistem em publicar anualmente uma tabela de resultados. Essa prática já foi abandonada na Irlanda do Norte e nunca foi implementada no País de Gales ou na Escócia. Isso não é para negar o valor da distribuição do perfil de desempenho das escolas para os pais e para o público em geral. As escolas já são obrigadas a fornecer seus resultados em testes nacionais, juntamente com informação adicional sobre outras qualidades e diferenciais que julgam ter, no prospecto que são obrigadas a fornecer. As tabelas de resultados não apresentam essa informação adicional e representam uma forma de reducionismo que os currículos em outras partes do mundo provavelmente evitam.

#### *Como a estratégia de reforma pode ser mantida*

Há claros indicadores de que houve adoção em larga escala da hora de leitura e uma aceitação geral do National Strategy. O relatório de avaliação do OISE argumenta que esse grau de aceitação pode resultar em dependência e na falta de consciência de como a educação pode desenvolver ainda mais. As implicações são de que para sustentar uma estratégia nessa escala, deve-se voltar para o desenvolvimento de uma concepção ampla de adaptação e autonomia nas escolas enquanto se mantém a adesão aos princípios chave de ensino e de aprendizagem.

#### *Desenvolver avaliações frequentes da competência de professores*

O relatório OISE sugere que um dos elementos chave para o desenvolvimento da noção de autonomia é o uso mais frequente de avaliações da competência nas escolas. A preocupação com o desempenho de alunos em testes que são associados a estratégias nacionais poderia ser mais positivamente direcionada do que é o caso. Esse direcionamento positivo inclui um maior uso de testes e resultados de avaliações em atividades de formação de professores: determinar e analisar criticamente o que as crianças devem aprender em seguida, com base em avaliações formativas, ao invés de apenas relatar o que a criança aprendeu. A avaliação mais frequente da competência pode contribuir com a capacidade de desenvolvimento profissional referido acima no que se refere à compreensão mais genérica do que é ensinar e aprender a ler e escrever.

### *Estender a estratégia aos pais, família e público*

Outro resultado não esperado de iniciativas nacionais com resultados significativos para a escola é desviar a atenção das famílias e da comunidade cuja cultura e cuidados contribuem para o desempenho das crianças. O National Strategy incluiu alguns elementos para aumentar a consciência da importância da escola no seu primeiro ano. Isso incluiu campanha na mídia, eventos durante o “Ano nacional da leitura” em 1999 e repetido em 2008, eventos durante as férias escolares e uma série de recomendações para outras instituições. Do ponto de vista dos avaliadores do OISE, um desafio para os elaboradores das políticas permanece: evitar o mito de que a escola não faz diferença sem cair no mito extremo de que a escola faz toda a diferença. Permanece ainda problemática a questão acerca de como lançar iniciativas como o National Strategy para desenvolver a colaboração educacional produtiva e sustentável com a família a comunidade.

O relatório de avaliação do OISE avalia que o National Strategy foi bem fundamentado em suas pesquisas, se comparado com a maioria das outras tentativas de mudança (Earl ET AL., 2003). Assim como o trabalho do grupo de planejamento e a análise de pesquisas, os resultados de avaliações e inspeções têm tido um papel importante na implementação e posterior modificação da abordagem “aprender fazendo”. Esses processos de pesquisa cumulativa têm apresentado informações e julgamentos adicionais acerca de sua eficácia.

As pesquisas parecem ter oferecido evidências substanciais que apóiam o argumento para aumentar o desempenho dos alunos na Inglaterra e modificar a forma como leitura e escrita são ensinadas nas escolas de ensino fundamental. Analisar os sucessos e fracassos do National Strategy deve ser contextualizado no ambiente de evolução da dinâmica entre pesquisa, política e prática e, em particular, como as congruências foram exploradas e as tensões confrontadas.

## Conclusão

O ritmo de mudança no sistema educacional inglês não demonstra sinais de desaceleração. Recentemente o National Strategy e seu parceiro National Numeracy (Mathematics) Strategy<sup>4</sup> se uniram para formar o National Primary (Elementary) Strategy<sup>5</sup>, que incentiva professores a oferecer um currículo abrangente e dar atenção à criatividade, avaliação do aprendizado e educação física e educação para a saúde.

As reformas educacionais em larga escala invariavelmente geram debates; as opiniões proliferam; atitudes se fortalecem. Se a reforma for baseada em pesquisas confiáveis e se as implicações forem implementadas, então elas poderão contribuir para melhorar significativamente o desempenho escolar e, indiretamente, melhorar as condições de vida de milhares de crianças.

---

<sup>4</sup> Estratégias para o ensino da habilidade numérica (matemática).

<sup>5</sup> Estratégias para o ensino fundamental.

## Referências

- ADAMS, (1990) M.J. *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- ADAMS, M.J. (1991) 'Why not phonics and whole language?', in W. Ellis (ed.) *All Language and the Creation of Literacy*. Baltimore, Maryland: The Orton Dyslexia Society.
- APPLEBEE, A.N. and LANGER, J.A. (1983) 'Instructional Scaffolding: Reading and writing as natural language activities', *Language Arts*, 60, 168-175.
- BARBER, M. (1997) *The Learning Game: Arguments for An Education Revolution*. London: Indigo.
- BEARD, R. (2000a) 'Research and the National Literacy Strategy', *Oxford Review of Education*, 26, 3/4, 421-436.
- BEARD, R. (2000b) 'Long Overdue? Another Look at the National Literacy Strategy', *Journal of Research in Reading*, 23, 3, 245-255.
- BEARD, R. (2000c) *Developing Writing 3-13*. London: Hodder & Stoughton.
- BEARD, R. (2005) 'Teaching Writing: Using Research to inform Practice' in G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh and M. Couzijn (eds) *Research in Effective Learning and Teaching of Writing*. Amsterdam: Kluwer.
- BEREITER, C. and SCARDAMALIA, M. (1987) *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- BROOKS, G., PUGH, A.K. and SCHAGEN, I. (1996) *Reading Performance at Nine*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- BUS, A.G., IJZENDOORN, M.H. and PELLEGRINI, A.D. (1995) 'Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy', *Review of Educational Research*, 65, 1, 1-21.
- BYRNE, B. (1998) *The Foundations of Literacy: The Child's Acquisition of the Alphabetic Principle*. Hove: Psychology Press.
- CLAY, M.M. (1991) *Becoming Literate*. London: Heinemann.
- CLAY, M.M. (1994) *Reading Recovery: A guidebook for teachers in training*. Auckland, New Zealand: Heinemann Education.
- COPE, B. and KALANTZIS, M. (Eds.) (1993) *The Powers of Literacy: A genre approach to teaching writing*. London: Falmer Press.
- CREEMERS, B.P.M. (1994) *The Effective Classroom*. London: Cassell.

CREVOLA, C.A. and HILL, P.W. (1998) 'Evaluation of a Whole-School Approach to Prevention and Intervention in Early Literacy', *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 3, 2, 133-157.

DEPARTMENT of EDUCATION and SCIENCE (1975) *A Language for Life (The Bullock Report)*. London: Her Majesty's Stationery Office.

DEPARTMENT for EDUCATION and Employment (2000) *Grammar for Writing*. London: DfEE.

EARL, L., WATSON, N., LEVIN, B., LEITHWOOD, K., FULLAN, M. AND TORRANCE, N. (2003) *Watching and Learning 3: Final Report of the External Evaluation of England's National Literacy and Numeracy Strategies*. London: Department for Education and Employment.

ELDREDGE, J.L., REUTZEL, D.R. and HOLLINGSWORTH, P.M. (1996) 'Comparing the Effectiveness of Two Oral Reading Practices: Round-Robin Reading and the Shared Book Experience', *Journal of Literacy Research*, 28, 2, 201-225.

ELLEY, W.B. (1989) 'Vocabulary acquisition from listening to stories', *Reading Research Quarterly*, 24, 174-187.

ELLEY, W.B. (1992) *How in the World do Students Read?* Hamburg: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

ELLEY, W.B. (Ed.) (1994) *The IEA Study of Reading Literacy: achievement and instruction in thirty-two school systems*. Oxford: Pergamon.

FOUNTAS, I.C. and PINNELL, G.S. (1996) *Guided Reading: Good First Teaching for All Children*. Portsmouth N.H.: Heinemann.

FULLAN, M. (2000) 'The Return of Large-scale Reform', *Journal of Educational Change* 1, 5-28.

GEBHARDT, E. and ADAMS, R. (2007). 'The influence of equating methodology on reported trends in PISA', *Journal of Applied Measurement*, 8, 3, 305-322.

GOODACRE, E.J. (1971) *Children and Learning to Read*. London: Routledge and Kegan Paul.

GOSWAMI, U. and BRYANT, P. (1990) *Phonological Skills and Learning to Read*. Hove: Lawrence Erlbaum.

GRAY, J., REYNOLDS, D., FITZ-GIBBON, C. and JESSON, C. (eds.) (1996) *Merging Traditions: The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement*. London: Cassell.

HAYES, J.R. (1996) 'A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing' in C.M. Levy, and S. Ransdell, (eds.) *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

HAYES, J.R. and FLOWER, L.S. (1980) 'Identifying the organisation of writing processes' in L. Gregg, and E.R. Steinberg (eds.) *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Haas, C. and Wickman, C. (2009) 'Hypertext and Writing' in R.Beard, D. Myhill, M.Nystrand and J. Riley, (eds.) *Handbook of Writing Development*. London: Sage.

HER MAJESTY'S INSPECTORATE (2002) *The National Literacy Strategy: The first four years*. London: Office for Standards in Education.

HILLOCKS, G. (1986) *Research on Written Composition*. Urbana, Il.: National Conference on Research in English/ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.

HILLOCKS, G. (1995) *Teaching Writing as Reflective Practice*. New York: Teachers College Press.

HOLDAWAY, D. (1979) *The Foundations of Literacy*. Sydney: Ashton Scholastic.

HOLDAWAY, D. (1982) 'Shared Book Experience: Teaching Reading Using Favourite Books', *Theory into Practice*, 21, 4, 293-300.

HOPKINS, D., AINSCOW, M. and WEST, M. (1994) *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell.

INSTITUTE of EDUCATION (Beard, R. and Crooks, D.) (2008) *Content and Quality of Teacher Education across the European Union*. Brussels: European Parliament. PE 397.251.

KENNEDY, A.M., MULLIS, I.V.S., MARTIN, M.O. and TRONG, K.L. (eds.) (2007). *PIRLS 2006 Encyclopedia: a Guide to Reading Education in the Forty PIRLS 2006 Countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

KRESS, G. (2003) *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

KRESS, G and BEZEMER, J. (2009) 'Writing in a Multimodal World of Representation', in R.Beard, D. Myhill, M.Nystrand and J. Riley, (eds.) *Handbook of Writing Development*. London: Sage.

LE MÉTAIS, J. (2003) *International Trends in Primary Education: INCA Thematic Study No. 9*. Online. <[http://www.inca.org.uk/pdf/thematic\\_study\\_9.pdf](http://www.inca.org.uk/pdf/thematic_study_9.pdf)> (accessed 14 July 2009).

LIBERMAN, I.Y. and SHANKWEILER, D. (1991) 'Phonology and Beginning Reading: A Tutorial', in L. Rieben and C.A. Perfetti (eds.) *Learning to Read: Basic Research and Its Implications*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

LITERACY TASK FORCE (1997) *The Implementation of the National Literacy Strategy*. London: Department for Education and Employment.

- LOCKE, T. (2009) 'Grammar and writing – the international debate', in R.Beard, D. Myhill, M.Nystrand and J. Riley, (eds.) *Handbook of Writing Development*. London: Sage.
- MARTIN, J.R. (1989) *Factual Writing: Exploring and challenging social reality (2E)*. Oxford: Oxford University Press.
- McGUINNESS, D. (1998) *Why Children Can't Read*. London: Penguin Books.
- MCKINSEY & COMPANY (2007) *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*. Online.  
<[http://www.mckinsey.com/client/service/socialsector/resources/pdf/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://www.mckinsey.com/client/service/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf)> (accessed 14 July 2009).
- MORTIMORE, P. (1991) 'The nature and findings of school effectiveness research in the primary sector' in S. Riddell and S. Brown (eds.) *School Effectiveness Research: Its messages for school improvement*. London: HMSO.
- MORTIMORE, P., SAMMONS, P., STOLL, L., LEWIS, D. and ECOB, R. (1988) *School Matters: The junior years*. Wells: Open Books.
- PALINSCAR, A.S. (1986) 'The Role of Dialogue in Provided Scaffolded Instruction', *Educational Psychologist*, 21 (1 & 2), 73-98.
- PERFETTI, C. (1995) 'Cognitive research can inform reading education', *Journal of Research in Reading*, 18, 2, 106-115. Reprinted in J. Oakhill and R. Beard (eds.) (1999) *Reading Development and the Teaching of Reading: a psychological perspective*. Oxford: Blackwell.
- QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (1998) *Standards at Key Stage 1 English and Mathematics: Report of the 1997 National Curriculum Assessments for 7-year olds*. London: QCA.
- QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (1998) *The Grammar Papers*. London: QCA.
- QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (1999) *Not Whether but How*. London: QCA.
- REID, J. (1993) 'Reading and spoken language: the nature of the links', in R. Beard (ed.) *Teaching Literacy: Balancing Perspectives*. London: Hodder and Stoughton.
- REYNOLDS, D. and CUTTANCE, P. (eds.) (1992) *School Effectiveness: Research, policy and practice*. London: Cassell.
- REYNOLDS, D., CREEMERS, B.P.M., NESSELRODT, P.S., SCHAFFER, E.C., STRINGFIELD, S. and TEDDLIE, C. (eds.) (1994) *Advances in School Effectiveness Research and Practice*. London: Pergamon.
- ROSE, J. (2006) *Independent Review of the Teaching of Early Reading*. London: DfES. Online. < <http://www.standards.dcsf.gov.uk/phonics/report.pdf>> (accessed 14 July 2009).

SAMMONS, P., HILLMAN, J. and MORTIMORE, P. (1995) *Key Characteristics of Effective Schools: A review of school effectiveness research*. London: Office for Standards in Education.

SCHEERENS, J. (1992) *Effective Schooling: Research, theory and practice*. London: Cassell.

STANOVICH, K. (1994) 'Romance and reality', *The Reading Teacher*, 47, 4, 280-291.

STANOVICH, K.E. and P.J. (1995) 'How research might inform the debate about early reading acquisition', *Journal of Research in Reading*, 18, 2, 87-105. Reprinted in Oakhill, J. and Beard, R. (eds.) (1999) *Reading Development and the Teaching of Reading: A psychological perspective*. Oxford: Blackwell.

STRINGFIELD, S. (1995) *Special Strategies for Educating Disadvantaged Children - Third Year Report*. Washington, D.C.: US Department of Education.

TEDDLIE, C. and REYNOLDS, D. (eds.) (1999) *The International Handbook of School Effectiveness Research*. Lewes: Falmer Press.

THARP, R.G. and GALLIMORE, R. (1988) *Rousing Minds to Life: Teaching, learning and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.

TOMLINSON, D. (1994) 'Errors in the research into the effectiveness of grammar teaching', *English in Education*, 28, 1, 20-26.

TWIST, L., SAINSBURY, M., WOODTHORPE, A. and WHETTON, C. (2003) *Reading All Over the World: PIRLS National Report for England*. Slough: NFER. Online. <<http://www.nfer.ac.uk/research-areas/pims-data/summaries/pir-progress-in-international-reading-literacy-study-pirls.cfm>> (accessed 14 July 2009).

TWIST, L., SCHAGEN, I. and HODGSON, C. (2007) *Readers and Reading: the National Report for England 2006* (PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study). Slough: NFER. Online. <<http://www.nfer.ac.uk/publications/other-publications/downloadable-reports/pirls-2006.cfm>> (accessed 14 July 2009).

WASIK, B.A. and SLAVIN, R.E. (1993) 'Preventing reading failure with one-to-one tutoring: A review of five programmes', *Reading Research Quarterly*, 28, 178-200.

WILKINSON, A. (1971) *The Foundations of Language: Talking and Reading in Young Children*. Oxford: Oxford University Press.

WILKINSON, I.A.G. and ANDERSON, R.C. (1995) 'Sociocognitive processes in guided silent reading: A microanalysis of small-group lessons', *Reading Research Quarterly*, 30, 5, 710-740.