

**Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti**  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino  
Básico



## **Do Pré-escolar ao 1.º Ciclo – O percurso da escrita**

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação  
de Paula Frassinetti para obtenção de grau de Mestre em Educação  
Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Nome:** Patrícia Daniela dos Santos Brochado

**Orientadora:** Doutora Maria Cristina Vieira da Silva

Porto  
Fevereiro, 2016

## Resumo

O presente relatório é o culminar de uma investigação que tem como foco o percurso da escrita desde a Educação Pré-escolar até ao 1.º ciclo do Ensino Básico.

Este documento espelha o percurso investigativo, no que toca ao conhecimento da linguagem escrita, realizado nos dois contextos de estágio, começando com o trabalho desenvolvido na EPE como forma de impulsionar a literacia emergente e o contacto precoce da mesma com a linguagem escrita construindo as suas conceções sobre a mesma,

Foi nosso objetivo, ainda neste contexto de pré-escolar, compreender a importância da transição entre a Educação Pré-escolar e o 1º CEB e como esta influencia a criança. Neste processo de transição, a consciência fonológica surge como um fator preponderante e, como tal, foi essencial perceber o seu papel ao nível da educação pré-escolar e da continuidade no 1.º Ciclo. Serão ainda apresentados alguns aspetos trabalhados com as crianças para as motivar para a linguagem escrita e para a tornar significativa.

Chegando ao 1.º CEB, foi nosso objetivo compreender o trabalho que é possível realizar em torno da escrita nesta etapa e como as aprendizagens anteriores podem influenciar a aprendizagem do aluno nesta etapa.

Durante o processo de investigação no 1.º Ciclo, e no percurso da linguagem escrita, centrámo-nos nas dificuldades dos alunos para tal, analisámos os erros detetados nas suas produções escritas, os quais foram categorizados, de forma de perceber a que níveis e o porquê das dificuldades manifestadas.

Ao longo do percurso investigativo, recorreremos a vários instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de dados, para perceber quer as práticas observadas neste domínio, quer as percepções das profissionais de educação relativamente ao mesmo, procurando compreender e refletir sobre as práticas em função do enquadramento teórico que subjaz ao trabalho em torno da linguagem escrita.

**Palavras-Chaves:** Educação Pré-escolar; literacia emergente; conceções precoces sobre a linguagem escrita; consciência fonológica; transição; 1º. Ciclo; erros.

## Abstract

This report is the culmination of an investigation that has as writing course focus from pre-school education to the 1st cycle of Basic Education.

This document reflects the investigative route, as far as the written language knowledge, held in the two stage settings, starting with the work on EPE as a way to boost the emergent literacy and early contact of the same with the written language building their conceptions about the same,

Was our goal, even in this context of pre-school, understanding the importance of the transition from pre-school education and the 1st CEB and how this influences the child. In this transition process, phonological awareness emerges as an important factor and, as such, it was essential to understand its role at the level of pre-school education and continuity in the 1st cycle. They will also present some aspects worked with children to motivate them for the written word and to make it meaningful.

Arriving at the 1st CEB, our goal was to understand the work that can be performed around the writing in this step and how prior learning can influence student learning at this stage.

During the research process in the 1st cycle, and written language course, we focused on the difficulties of the students to do this, we examined the errors detected in their written productions, which were categorized in order to realize at what levels and the reason for the difficulties experienced.

Throughout the investigative route, we resort to various tools and techniques for collecting and processing data, to see whether the practices observed in this field and the perceptions of education professionals on the same, trying to understand and reflect on the practices depending on the environment theoretical underpinning to work around the written language.

**Keywords:** pre-school education; emergent literacy; early concept about written language; phonological awareness; transition; 1<sup>st</sup> cycle of Basic Education; errors.

## Agradecimentos

É com orgulho que vejo esta etapa concluída, todavia, não poderia deixar de agradecer a algumas pessoas que estiveram presentes nesta etapa que se iniciou há 5 anos, como também ao longo de todos os anos.

Um especial obrigada aos meus pais e à minha irmã, por todo o acompanhamento em todas as etapas da minha vida, pois sempre acreditaram em mim, assim como toda a minha família.

Obrigada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, por estes 5 anos de aprendizagens e partilha.

Agradeço à Doutora Maria Cristina Vieira da Silva, por todo o apoio na realização deste relatório e por todos os ensinamentos transmitidos ao longo da realização do mesmo.

Agradeço também às minhas orientadoras de estágio, Mestre Irene Zuzarte Cortesão Melo da Costa e Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes, pelo apoio ao longo dos estágios.

Obrigada à Professora Ana Márcia por toda a dedicação à Escola e por mostrar que o percurso académico não é só feito de aulas mas também de momentos de partilha e de dedicação à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

À educadora cooperante e à professora cooperante, o meu muito obrigado, pelas novas conquistas e aprendizagens.

A todas as crianças/alunos, o meu muito obrigado por estes meses e por me deixarem aprender com vocês, como disse a “D”: Nós aprendemos com os professores mas os professores também aprendem com os alunos.”

Agradeço também às minhas colegas de estágio, por todo o apoio e motivação partilhada nos bons e maus momentos.

E por fim, um agradecimento especial aos meus amigos, à Rita Carvalho, à Cláudia Santos e à Rita Sousa, por todos estes anos de amizade e paciência e por estarem sempre lá mesmo quando eu não estava tão presente.

À Sara e à Cácia por todos estes 5 anos de amizade, de companheirismo e de dedicação. Obrigada por serem como são!

À Andreia, à Joana, à Linda, à Marcela, à Maria e à Sofia pela amizade e por estarem sempre presentes quer nos bons quer nos maus momentos.

A todos os meus amigos que levo desta escola, o meu muito obrigado por terem feito a diferença neste meu percurso académico.

## **Lista de acrónimos e siglas**

**EPE**- Educação Pré-escolar;

**1.º CEB** – 1.ºCiclo do Ensino Básico;

**OCEPE** – Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar;

## **Índice de anexos**

**Anexo I** – Reflexão da 1º semana de observação em contexto de Pré-escolar;

**Anexo II** - Registos de observação em contexto de Pré-escolar;

**Anexo III** –Check – list para avaliar as práticas de escrita no jardim de infância;

**Anexo IV** –Entrevista à educadora;

**Anexo V** –Fotografias em contexto de Educação Pré – Escolar;

**Anexo VI** –Registos de observação em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico;

**Anexo VII** –Grelha de avaliação da expressão escrita;

**Anexo VIII** –Entrevista à professora do 1.ºCiclo do Ensino Básico;

**Anexo IX** – Reflexão da 1º semana de observação em contexto de 1.ºCiclo do Ensino Básico;

**Anexo X** - Fotografias em contexto de 1.ºCiclo do Ensino Básico;

# Índice

Resumo.....	ii
Abstract.....	iii
Agradecimentos.....	iv
Lista de acrónimos e siglas .....	vi
Índice de anexos .....	vii
Introdução.....	10
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>12</b>
Capítulo 1 – A linguagem escrita no Pré-escolar.....	13
1.1 - Conceções precoces sobre a linguagem escrita.....	16
1.1.1 – Conceções precoces sobre a funcionalidade da linguagem escrita .....	16
1.1.2 – Conceções precoces sobre os aspetos figurativos da linguagem escrita .	19
1.1.3 – Conceções precoces sobre os aspetos conceptuais da linguagem escrita .....	20
1.2 - A transição entre o Pré-escolar e o 1.º CEB.....	23
1.2.1 - A importância da consciência fonológica no processo de transição do pré-escolar para o 1.º CEB .....	25
1.2.2 – Para uma aprendizagem significativa da linguagem escrita. ....	29
Capítulo 2 – A linguagem escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	32
2.1 – O caminho para o sucesso da escrita.....	35
<b>PARTE II – OPÇÕES METODOLÓGICAS .....</b>	<b>38</b>
Capítulo 3 .....	39
4.5 – Contextos de investigação e participantes .....	40
4.5.2 – Pré-escolar.....	40
4.5.2 – 1.º CEB .....	41
4.5 – Instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de informação.....	42
4.5 – Cronograma de investigação .....	45
<b>PARTE III – ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS .....</b>	<b>46</b>
Capítulo 4 .....	47
4.1 – Análise do ambiente educativo em educação pré-escolar .....	47
4.2 – Análise da entrevista sobre a escrita na educação pré-escolar .....	50
4.3 – Análise do trabalho realizado no âmbito da escrita no 1.º CEB .....	52
4.4 – Análise da grelha de avaliação da expressão escrita .....	55



4.5 – Análise da entrevista sobre a escrita no 1.º CEB.....	56
Considerações finais.....	60
Bibliografia .....	65

## Introdução

*Olha, podes-me ensinar a escrever Verónica em manuscrito?*

(E)

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar tem como princípio a ideia de que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.(Ministério da Educação: 1997, p.670) Foi a partir desta valência e tendo em consideração esta premissa que desenvolvi a minha componente de formação em investigação educacional no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo.

Neste relatório será analisado o percurso de descoberta da linguagem escrita feito pela criança, desde o Pré-escolar, como primeira etapa da educação básica, até à escolarização formal, o 1.º Ciclo.

A pertinência desta temática surgiu em contexto de Estágio I em Educação Pré-Escolar, durante o qual, através da observação, pude perceber o interesse pela escrita em crianças desta faixa etária, o que foi o despoletar desta investigação e da escolha da temática. Frequentemente, as crianças pediam para eu escrever palavras com que elas legendavam os seus desenhos. Com o passar do tempo, foram-se tornando mais autónomas, sendo as próprias a dizerem como é que se escrevia determinada letra ou palavra: *enquanto fazia um desenho, o “N” disse à estagiária que sabia fazer o A manuscrito em maiúscula, fazendo no próprio desenho de forma correta (N).*

Depois de definida a temática deste relatório, considerei importante definir objetivos norteadores para esta investigação em torno da linguagem escrita, como tal os objetivos são:

- Compreender o percurso da escrita até ao final do 1º ciclo do ensino básico;
- Perceber a articulação que é feita entre o Pré-Escolar e o 1º CEB;

- Analisar as percepções que as profissionais de educação têm sobre esta temática.

Para a realização da investigação, e perceber que metodologia é mais eficaz, foi fundamental refletir sobre a mesma, pois foi a partir da metodologia escolhida que fundamentei e confirmei o meu percurso.

Este relatório de investigação encontra-se dividido em três partes essenciais. A primeira parte, assente na revisão bibliográfica do tema, está dividida em dois capítulos. O primeiro aborda a problemática da linguagem escrita em contexto pré-escolar e as conceções precoces das crianças sobre este domínio. Ainda neste capítulo, evidencia-se o processo de transição entre o pré-escolar e o 1.º ciclo, bem como a importância de trabalhar a consciência fonológica nesta primeira etapa da educação básica, como forma de facilitar a passagem para a escolarização formal. Serão ainda elencados alguns aspetos a ter em conta pelos educadores e professores no sentido de motivar o desenvolvimento das competências de escrita nas crianças para uma aprendizagem significativa neste domínio. O capítulo dois espelha o trabalho que foi desenvolvido em torno da linguagem escrita em contexto de 1.º CEB, retratando o percurso neste domínio e as dificuldades apresentadas pelos alunos neste ciclo.

Na segunda parte, relativa às opções metodológicas, serão referidos a contextualização da investigação, os procedimentos, os participantes da investigação, e, por fim, os instrumentos e técnicas de recolha de dados.

A última parte do relatório consiste na análise dos dados da investigação obtidos, na sequência da intervenção educativa.

O término deste relatório dá-se tecendo algumas considerações finais de todo o processo formativo aqui tratado, fazendo referência às principais aprendizagens, conclusões e limitações surgidas na elaboração deste trabalho.

Será ainda apresentada a bibliografia que sustentou tanto a parte teórica como a parte metodológica deste relatório, assim como os anexos, com reflexões, registos de observação, permitindo ilustrar alguns dos aspetos referenciados ao longo do documento.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## Capítulo 1 – A linguagem escrita no Pré-escolar

“Além da iniciação à socialização (...), verifica-se que as crianças que se beneficiam deste tipo de educação têm uma disposição mais favorável em relação à escola e correm menos riscos de a abandonar prematuramente do que as que não tiveram essa oportunidade. Uma escolarização iniciada cedo pode contribuir para a igualdade de oportunidades, ajudando a superar as dificuldades iniciais de pobreza, ou de um meio social ou cultural desfavorecido.” (Delors, 1998, p.129)

Até há relativamente pouco tempo, o papel da educação pré-escolar era subvalorizado. Quando, em fevereiro de 1997, é aprovada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, esta passa oficialmente a ser aclamada como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida.” Esta primeira etapa tem como princípio favorecer a formação da criança a vários níveis, sempre em estreita relação com a família e a comunidade: “para educar uma criança, é necessário o esforço de toda uma aldeia.” (Provérbio africano)

Para auxiliar e apoiar este processo educativo das crianças, surgem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, organizadas por áreas de conteúdo, precisamente três: a área de Formação Pessoal e Social; a área de Conhecimento do Mundo e a área de Expressão e Comunicação que integra, por sua vez, três domínios: as expressões (motora, dramática, plástica e musical); a linguagem oral e abordagem à escrita e a matemática.

Ora, centrando-se esta investigação na linguagem escrita, foi fundamental perceber de que forma estas orientações enquadram a abordagem à escrita nesta primeira etapa da educação básica.

Esta abordagem à escrita é, desde logo, encarada como parte integrante da educação pré-escolar. Quando as crianças entram para a EPE, já têm ideias sobre a escrita: desde pequenas, já conseguem distinguir a escrita do desenho e, fazendo a escrita parte do seu quotidiano familiar, deverão ter oportunidade de experimentar o código escrito.

Sabemos que, hoje em dia, as crianças interagem, mesmo em contextos informais, com outras crianças e adultos que utilizam a escrita. Estas interações com a

escrita têm um grande impacto no desenvolvimento das concepções e dos conhecimentos de que as crianças se apropriam sobre a linguagem escrita.

Este processo inicia-se com a descoberta de que existe escrita, mesmo sem que a criança se aperceba qual a verdadeira função a ela associada, sendo, contudo, evidentes as suas tentativas de reprodução da mesma através de garatujas e/ou formas de tipo letra. Com o passar do tempo, as crianças vão-se apercebendo de que a escrita tem uma função e, de forma gradual, depois de perceberem os aspetos figurativos e concetuais, vão começar a reproduzi-la e passam a utilizar a escrita nas suas mais diversas funções, sendo que geralmente, começam a utilizar a escrita como forma de registo e identificação dos seus trabalhos, passando depois a outras formas de registo, como o quadro dos aniversários, o quadro do tempo, etc.

Esta abordagem à escrita está, hoje em dia, associada ao conceito de “literacia emergente“, no qual se atribui à criança um papel fundamental. Em sentido lato, o conceito de literacia designa a capacidade de cada indivíduo compreender e usar a informação escrita, contida em vários materiais impressos, de modo a desenvolver seus próprios conhecimentos. Já o conceito de literacia emergente aponta para níveis de acesso à linguagem escrita que ocorrem antes ainda de a criança iniciar uma aprendizagem formal, desenvolvendo-se de forma natural em situações reais associadas ao dia a dia. É imperativo perceber que a linguagem é uma área fulcral para o desenvolvimento das outras áreas. Ora, seguindo esta linha de pensamento, é essencial oferecer à criança diversas oportunidades de contactar com a linguagem escrita: através da leitura de textos, através dos registos que a própria começa a fazer, das situações em que veja outras pessoas a escrever, entre muitas outras atividades. Assim, de acordo com as OCEPE, “esta abordagem à escrita assenta numa perspetiva de literacia enquanto competência global para a escrita, no sentido de interpretação e tratamento da informação o que, por sua vez, implica leitura da realidade e das imagens e aquisição do conhecimento da função da escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (Ministério da Educação. Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 1997, p. 66)

É nesta perspetiva que o conceito de literacia emergente surge, com vista a destacar o envolvimento precoce das crianças em relação à leitura e à escrita, porque estas se influenciam mutuamente no seu processo de desenvolvimento, pois, como refere Mata (2008),:

“Quando escrevemos ou lemos fazemo-lo com funções e por razões específicas, pelo que a funcionalidade de leitura e da escrita é um elemento

importante e integrante do processo de emergência da literacia. Por outro lado, quando escrevemos também lemos e, portanto, num momento de escrita também há leitura; as convenções são as mesmas e o objecto de conhecimento é o mesmo – a linguagem escrita.” (p.11)

Facilitar a emergência da linguagem escrita é essencial na educação pré-escolar. Não se trata de transformar a sala de EPE numa sala de 1.º CEB, nem é objetivo do educador introduzir formalmente a escrita, mas sim construir as bases para uma aprendizagem futura. Cabe ao educador, tal como previsto no Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, favorecer “o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de actividades de exploração de materiais escritos”, pelo que os comportamentos associados à linguagem escrita devem ser valorizados e incentivados por parte do educador.

Associado ao conceito de literacia, surge, frequentemente, o de alfabetização, enquanto acto de ensinar e de aprender. “Hoje em dia, a alfabetização é encarada como um processo que se inicia muito antes de a criança ser efectivamente capaz de ler e escrever convencionalmente” (Rego, 1998 cit. in Martins & Niza, 1998, p. 53), ou seja, antes de iniciar a aprendizagem formal. Neste sentido, serão abordadas, no ponto 1.1, as diversas concepções que as crianças vão construindo sobre a linguagem escrita, de forma a optimizarem esta aprendizagem.

## 1.1 - Concepções precoces sobre a linguagem escrita

“ (...) é fundamental para se perceber as formas como as crianças vão integrando o ensino da leitura e da escrita, uma vez que aquilo que cada criança pensa acerca da natureza da linguagem escrita vai interagir com aquilo que lhe é ensinado.” (Martins & Niza, 1998, p. 65)

Os conhecimentos que antecedem e preparam a aprendizagem formal da escrita, ou seja, os conhecimentos prévios que as crianças têm sobre a escrita, o conhecimento das letras e o código alfabético, ainda antes de entrar na escola, são chamados de concepções precoces sobre a linguagem escrita. Estas concepções estão relacionadas com a funcionalidade, os aspetos figurativos e os aspetos conceptuais da linguagem escrita.

### 1.1.1 – Concepções precoces sobre a funcionalidade da linguagem escrita

*Patrícia, como é que se escreve “Festa” para eu escrever no desenho?*

*(B)*

Para que a aprendizagem da escrita seja otimizada, é imperativo que as crianças percebam a funcionalidade da linguagem escrita, ou seja, percebam para que é que serve saber escrever: “É nesta descoberta que assenta a construção de sentidos e de razões para a aprendizagem da leitura e da escrita.” (Martins & Niza, 1998, p.48)

Aprender a escrever implica a apreensão do sentido dessas práticas, o que só pode ser conseguido quando se utiliza a escrita em contextos de comunicação. Todas as crianças, de uma maneira ou outra, participam em situações onde a linguagem escrita está presente. Estes contactos precoces com utilizações funcionais da linguagem escrita determinam a relação que as crianças vão estabelecer com a sua aprendizagem.



As funções da escrita são muito variadas e as crianças vão-se apercebendo de que esta está associada a diversas atividades do seu quotidiano, quer seja na leitura dos livros, dos jornais, nas próprias instruções do seu brinquedo favorito, nas rotinas do dia-a-dia. No estágio de Pré-escolar que tive oportunidade de realizar, diariamente tinham contacto com a linguagem escrita, na redacção das receitas, nos convites que recebiam das outras salas, entre outras. Para que as crianças se apropriem da escrita, é essencial que vejam frequentemente outras pessoas a escrever e que participem cada vez mais nessas atividades. No 1.º estágio, em EPE, começaram a ser eles próprios a escrever o postal para o dia da mãe e nos seus próprios desenhos escreviam palavras, sendo sempre eles a tomar a iniciativa de escrever. Assim, à medida que as crianças descobrem as utilizações da linguagem escrita, vão percebendo o que podem fazer com ela. Esta apropriação da funcionalidade da linguagem escrita poderá contribuir para que as crianças se sintam mais motivadas para aprender, o que foi possível comprovar no grupo de crianças que acompanhei no estágio em EPE (doravante designado por grupo I).

É fundamental e necessário que a criança demonstre interesse pela funcionalidade, ou seja, tome a iniciativa. No dia-a-dia, o educador apercebe-se deste interesse pelo facto de surgirem pedidos, observações, como foi observado no grupo I: as crianças, naturalmente, começaram a questionar o que estava escrito, para que é que estávamos a escrever e a perguntar como se escrevia determinada palavra.

No grupo I, e ainda que quase todas as crianças tivessem manifestado interesse pela funcionalidade da linguagem escrita, este deve, todavia, ser incentivado e promovido pelo educador.

Como foi referido, as crianças começaram a questionar o porquê de estarmos a escrever. Ora, cabe ao educador, de forma explícita, explicar as razões para utilizar a escrita, quer seja para informar os pais de algum acontecimento mais importante, quer seja para avisar sobre alguma alteração da rotina, quer seja para conduzir as crianças a novas descobertas, como foi o caso do sistema solar (debaixo das imagens, registaram-se as descobertas feitas sobre determinado planeta).

Nesta apropriação da funcionalidade da linguagem escrita, o educador tem um papel muito importante, devendo ter como premissa, quer na sua interacção com as crianças, quer na organização do ambiente educativo, apoiar cada criança para que esta consiga apropriar-se das diferentes funções da linguagem escrita.

Na rotina do jardim-de-infância, existem diversas situações que poderão ser um ponto de partida para atividades contextualizadas, extremamente ricas, de utilização

da escrita, facilitando, assim, a apropriação da funcionalidade da linguagem escrita. Cabe ao educador estar atento a essas situações e, intencionalmente, alargar a sua exploração: só essa atenção e a perspicácia do educador permite converter estas situações e acontecimentos em potenciais momentos significativos de aprendizagem. Em ambientes estimulantes, onde o educador consiga mobilizar estratégias, o interesse e a curiosidade pela funcionalidade da linguagem escrita vai surgir e desenvolver-se. Neste sentido, falamos do currículo emergente, pois todo o trabalho desenvolvido em torno da linguagem escrita partiu dos interesses das crianças, ou seja, desde que o grupo I mostrou interesse na linguagem escrita, mais precisamente na letra manuscrita, as atividades planificadas foram dirigidas a esse interesse.

Para perceber e analisar as concepções infantis ligadas à funcionalidade da linguagem escrita, Martins & Niza (1998) referem os seguintes aspetos:

- *Contextos de vida e percepção de práticas de escrita e de leitura;*
- *Sentidos e razões para a aprendizagem da leitura e da escrita.*

No primeiro aspeto, *contextos de vida e percepção de práticas de escrita e de leitura*, é possível compreender que os contextos familiares e sociais onde estão inseridas e nos quais participam as crianças vão ser cruciais para “a construção de um projeto de leitor-escritor, ou seja, no modo como as crianças atribuem sentido à sua aprendizagem da linguagem escrita” (Rogovas–Chauveau, 1993 cit. Martins & Niza (1998)).

É determinante entender que estes contextos familiares e sociais trazem vantagens para as crianças: quem chega ao 1.º CEB depois de alguns anos de vivências que lhes permitem assimilar o sentido da linguagem escrita, ou quem tem pais ou familiares que leem em casa, que sejam interessados por livros e que leem histórias às crianças, beneficia do facto de ter sido desencadeado o interesse pela escrita e a leitura. Deste modo, vão-se adquirindo precocemente conhecimentos sobre a linguagem escrita.

Contudo, nem todas as crianças têm esta oportunidade de se relacionarem de perto com a linguagem escrita: algumas delas, quando chegam à escola, não estão familiarizadas com este registo de linguagem. Para estas, a linguagem escrita não faz sentido, não foi provocada. Neste sentido, a educação pré-escolar assume, nomeadamente para as crianças de meios desfavorecidos, um papel único e decisivo.

Cabe ao professor, aquando da entrada das crianças na escola formal, conhecer a realidade da criança e, a partir daqui, desenvolver as suas atividades, para que as aprendizagens sejam significativas para todo o grupo.

No segundo aspeto, *sentidos e razões para a aprendizagem da leitura e da escrita*, é igualmente evidente que as crianças, quando já estão habituadas a conviver de perto com a linguagem escrita, antes de ingressarem no 1.º CEB, dão outra importância à aprendizagem da escrita.

Como teremos oportunidade de assinalar, o grupo de investigação do pré-escolar, composto por 16 crianças, entre os 5 e os 6 anos, estava bastante motivado para a aprendizagem da escrita. Queriam aprender a escrever para transmitirem informações, preencherem os seus trabalhos e escreverem o nome deles, pelo que podemos afirmar que “a aquisição da linguagem escrita surg[iu] como um projeto significativo, como instrumento de potencializador do desenvolvimento” (Martins & Niza, 1998, p .57)

### 1.1.2 – Concepções precoces sobre os aspetos figurativos da linguagem escrita

“Os resultados em leitura e escrita no final do 1.º ano de escolaridade relacionam-se com os conhecimentos que as crianças têm acerca dos aspectos figurativos da linguagem escrita antes de serem alfabetizadas.” (Fijalkow, 1993 cit. Martins & Niza, 1998, p.62)

Segundo Martins e Niza (1998), conhecer os aspetos figurativos da linguagem escrita, antes de as crianças entrarem na escola, é essencial e importante, pois vai refletir-se na forma como estas aprendem a ler e a escrever, contribuindo para o seu sucesso.

“Vivendo num meio em que contactam com a linguagem escrita, as crianças, desde muito pequenas, por volta dos 3 anos, sabem distinguir a escrita do desenho (Ministério da Educação. Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 1997, p. 69).

As primeiras tentativas de escrita são, muitas vezes, do tipo garatuja e é pouco a pouco que as crianças vão começando a diferenciar alguns caracteres nas suas escritas, mostrando que se aperceberam que existem elementos diferentes, produzindo formas parecidas com letras. Este processo é gradual e progressivo,

conduzindo as crianças a descobertas que as aproximam daquilo que é a essência da linguagem escrita: “(...) mais tarde, sabem também que uma série de letras iguais não forma uma palavra, começando a tentar imitar a escrita e a reproduzir o formato do texto escrito.” (Ministério da Educação. Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 1997, p. 69)

Nesta fase, surgem frequentemente letras misturadas com números, pois as crianças ainda não diferenciam os códigos alfabético e numérico.

Com a identificação gradual de algumas letras, as crianças começam também a associar a letra ao respetivo nome.

Conhecer as letras é um elemento positivo e facilitador no processo de aprendizagem quando as crianças ingressam no 1.º ano. Contudo, o trabalho exclusivamente centrado na aprendizagem do nome/diferenciação das letras, sem envolver as crianças, não se traduz numa aprendizagem significativa: esta aprendizagem ocorre somente se esse conhecimento decorrer de vivências complexas e integradas em torno da literacia, ou seja, estas devem ocorrer em contexto, a partir da escrita de nomes, de palavras ou de textos que lhes são significativos.

Assim, as crianças vão começando a diferenciar as letras, a aperceber-se das suas características particulares e vão conseguindo reproduzi-las de forma cada vez mais aproximada. O nome próprio assume um papel muito importante neste processo, pois, muitas das vezes, as letras do seu nome são as primeiras que a criança começa a identificar, a tentar reproduzir e soletrar. Seguindo esta premissa, é fulcral que, no espaço-sala, as crianças tenham acesso a diferentes materiais escritos com o seu nome, quer seja cartões com o nome, quer seja na marcação das presenças ou mesmo nos próprios cabides, entre outros. Desta forma se influencia positivamente a criança, para que esta tome consciência das características do seu nome, das letras que o constituem, da sua organização e da sua regularidade.

### 1.1.3 – Concepções precoces sobre os aspetos conceptuais da linguagem escrita

Inicialmente, e antes de compreenderem como funciona a linguagem escrita, as crianças já começam a diferenciar o desenho da escrita. Quando conseguem fazer esta diferenciação, torna-se mais simples elaborarem hipóteses sobre a combinação das letras.

Estas hipóteses estão relacionadas com a maneira como as letras se combinam entre si e quantas são precisas para realizar combinações. Estas hipóteses e ideias são princípios organizadores do material gráfico, denominados princípio de quantidade mínima e o princípio de variedade interna de caracteres, permitindo que a criança consiga distinguir letras e o que realmente serve para ler. São hipóteses que são construídas ao longo da alfabetização inicial e correspondem a aprendizagens que a criança não faz de forma autónoma, pois é necessário um conhecimento gráfico sobre a escrita.

Nesta fase, as crianças já conseguem distinguir letras de desenhos; contudo, elas ainda não conhecem a representação específica da escrita: entendem que a escrita serve para nomear objetos, fase que se designa de hipótese do nome.

Ainda na fase da escrita antes de saber escrever, Ferreiro & Teberosky (1980) identificaram cinco níveis evolutivos nas conceptualizações sobre a linguagem escrita:

- Nível 1 - Atividade grafo-percetiva: as crianças reproduzem traços típicos, sem qualquer intenção de comunicar. Neste nível, ainda não relacionam a linguagem escrita com a linguagem oral;
- Nível 2 – Processo gráfico semelhante às letras convencionais; todavia, continuam a manter-se os critérios de quantidade e de variedade dos grafemas;
- Nível 3 – Atividade linguística, as crianças já percebem que a escrita representa a linguagem oral;
- Nível 4 – Da hipótese silábica à hipótese alfabética;
- Nível 5 – Escrita alfabética, as crianças analisam os fonemas ao nível oral e tentam representá-los através das letras apropriadas.

Martins & Niza (1998) identificam também quatro níveis evolutivos: **escrita pré-silábica**, **silábica**, **escrita com fonetização**.e **escrita alfabética** Na primeira, a criança escreve com recurso a letras, pseudo-letras e números. Ao escrever frases, a criança não utiliza espaços entre as palavras, estabelece, tendencialmente, relações entre a escrita e o tamanho do objeto em questão, ou seja, a criança utiliza mais ou menos grafemas de acordo com o tamanho do referente que a palavra designa: a palavra “gatinho” pode apresentar menos grafemas ou grafemas mais pequenos, do que a palavra “gato” (...) “Gatinho tem menos letras que gato porque gatinho é mais pequeno”. (Martins & Niza, 1998, p.68) Estes conceções são considerados como manifestações da hipótese quantitativa do referente.

Quando a escrita já começa a ser orientada por critérios linguísticos, surge a **escrita silábica**, utilizando letras variadas para a escrita. Nesta fase, é habitual utilizar-se uma letra para representar uma sílaba. Sempre que a criança quer escrever uma frase, escreve silabicamente todas as palavras sem as separar ou utiliza apenas uma letra para representar uma palavra.

Já numa fase posterior, quando a escolha das letras para representar os sons orais não é arbitrária, estamos perante a **escrita com fonetização**: a análise da linguagem oral pode ser silábica ou ir além da sílaba, chegando ao fonema e, por conseguinte, à **escrita alfabética**, onde a criança já escreve minimamente a letra por cada fonema, ainda que ainda não aplique as regras de ortografia por falta de conhecimento.

É importante respeitar as construções e características destas conceções de cada criança, e não tentar “acelerar a sua progressão procurando saltar etapas e não respeitando o tempo e as oportunidades de que necessitam para irem evoluindo sem problemas, nem pressões, nem sobressaltos” (Mata, 2008, p.43).

Um dos objetivos da educação pré-escolar é, pois, proporcionar oportunidades a todas as crianças para que estas explorem a escrita e reflitam sobre as suas conceções, tornado este contacto significativo. Esta oportunidade de contactar com a linguagem escrita vai ser fundamental para a aprendizagem da criança, pois é através destas mesmas oportunidades que a criança vai construir uma imagem sobre a mesma, quer seja positiva ou negativa. Este contacto que a criança teve com a linguagem escrita não deve ser esquecido quando esta entra para o 1.º Ciclo, e foi justamente procurando esta articulação que, no próximo ponto deste primeiro capítulo.

## 1.2 - A transição entre o Pré-escolar e o 1.º CEB

De acordo com as OCEPE, o educador tem a função de promover a continuidade educativa, ou seja, “ (...) proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas de 1º ciclo, facilitar a transição da criança (...).” (Ministério da Educação, 1997, p.28).

Todavia, a entrada para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, por ser um momento de transição, traz consigo um misto de sentimentos, pois as crianças perdem o espaço que conhecem, o seu educador, as suas rotinas e os seus hábitos. No entanto, nesta fase, a criança desenvolve já expectativas sobre aquilo que poderá ser o 1.º Ciclo: Sim-Sim (2010) diz-nos que os profissionais da educação devem aproveitar este momento para tornar agradável a aprendizagem para a criança. Serra (2004) refere que “(...) dificilmente aprendemos num ambiente que não sentimos como nosso”, ou seja, e seguindo o pensamento de Sim-Sim (2010), se soubermos como agir nesta fase, podemos contribuir para que a criança veja a escola como algo benéfico para o seu desenvolvimento.

O que se pretende, cada vez mais, é que esta transição seja positiva e que se aposte numa continuidade entre os níveis de ensino para que se promova o desenvolvimento harmonioso de todas as crianças. Para isso, e segundo Sim-Sim (2010) a colaboração de todos os intervenientes no processo educativo (pais, professores, e a restante comunidade educativa em geral) é essencial para se criarem condições para o desenvolvimento da linguagem oral, e conseqüentemente, o sucesso da aprendizagem da linguagem escrita.

De acordo com Sim-Sim (2010), são os adultos que contribuem para que a imagem que as crianças têm da escrita seja positiva ou negativa; ora, seguindo este pensamento, é essencial que os profissionais da educação tenham consciência de que as atividades e oportunidades de promoção da escrita que se fazem propositada e conscientemente no jardim de infância e nos primeiros anos da escolaridade básica são cruciais. O prazer de ouvir ler deve acompanhar a transição do pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico e, tanto no jardim de infância como na sala de aula deve dar-se continuidade às mesmas atividades pedagógicas para que, desta forma, as crianças se sintam mais seguras e não exista uma ruptura entre estas duas etapas da educação básica.

A criança, quando inicia o código alfabético, percebe que existem diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Freitas, Alves e Costa (2007) defendem que o professor deve partir do que a criança já sabe, nesta fase de transição, para iniciar a aprendizagem formal da leitura e da escrita. As mesmas autoras alertam para o facto de não se poder trabalhar a oralidade e a escrita isoladamente, uma vez que explorar a forma como a oralidade é representada na escrita implica consciencializar as crianças para as suas relações e especificidades.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997) e como já foi referido anteriormente, não se pretende que a EPE seja "(...) uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspective no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte" (p. 17). Pretende-se, assim, que a EPE crie condições para que as crianças tenham sucesso na sua aprendizagem. "Os diversos contextos de educação pré-escolar são, assim, espaços onde as crianças constroem a sua aprendizagem" (p. 18).

Um dos aspetos essenciais a ser trabalhado na EPE para otimizar a transição para o 1º ciclo é a consciência fonológica, como será possível verificar no próximo ponto.



### 1.2.1 - A importância da consciência fonológica no processo de transição do pré-escolar para o 1.º CEB

Neste ponto, será analisado o papel da consciência fonológica para o sucesso da aprendizagem da linguagem escrita.

A consciência fonológica é uma competência de reflexão sobre linguagem oral, essencial no desenvolvimento das conceptualizações sobre a escrita, pois só com a aquisição gradual se consegue estabelecer relações mais organizadas entre o oral e o escrito, até chegar à escrita alfabética. A consciência fonológica remete, assim, "para a capacidade para analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que integram as palavras." (Sim-Sim, 2006, p. 48)

Barbeiro (1999) defende que as crianças vão tomando consciência das características da linguagem escrita antes de entrarem na escola e a aprenderem formalmente a distinção entre o desenho e a representação escrita.

Para que a criança aceda à linguagem escrita, é fundamental que compreenda o princípio alfabético, que perceba que cada unidade mínima de som da fala – o fonema – tem correspondência numa representação gráfica específica – o grafema – que pode corresponder a uma letra ou a um conjunto de letras. Assim, é fundamental que as crianças tomem consciência de que a escrita representa uma sucessão de unidades fonológicas, que existe correspondência entre essas unidades no uso oral e na respectiva representação escrita e que desenvolvam um conhecimento conceptual sobre o código usado, conhecendo-o de forma explícita e manipulando-o como um objecto. Todavia, a criança deve perceber que a ortografia não tem, obrigatoriamente, uma relação directa com a fonologia, pois uma letra pode ter vários sons e um fonema pode ser representado por diversos grafemas.

Esta capacidade de estabelecer correspondências entre os grafemas e os fonemas envolve mecanismos cognitivos que requerem a reflexão sobre a linguagem, mobilizando a capacidade cognitiva de refletir conscientemente sobre a linguagem oral que a criança já conhece e domina, implicando conhecimento consciente sobre os processos e os produtos envolvidos na tarefa (Sim-Sim, 2006).

A consciência fonológica também está relacionada com o desenvolvimento simbólico da criança, pois, como é conhecido, as crianças em idade pré – escolar e quando estão numa fase de escrita pré-silábica, "têm tendência a confundir o nível do

*significante* com o do *significado*, associando a forma da palavra aos atributos do seu referente, para o qual a palavra remete em termos do seu sentido”. (Silva, n/d)

De acordo com a mesma autora, desenvolver a consciência fonológica e de palavra permite assim à criança construir progressivamente a ideia de que a forma da palavra é independente do referente para o qual remete e concentrar-se na avaliação do comprimento da cadeia sonora, para que, futuramente, possa associar a extensão da cadeia sonora à da cadeia gráfica.

As crianças em idade pré-escolar conhecem (vocabulário passivo) e utilizam (vocabulário ativo) um vocabulário já extenso. Compreendem facilmente os significados de questões, ordens e histórias. No entanto, em situações de comunicação natural, as crianças centram-se, sobretudo na compreensão do discurso, não sobre a linguagem escrita propriamente dita. As capacidades infantis para pensar sobre as propriedades formais da língua começam a desenvolver-se no final do pré-escolar.

Para perceber o nível da capacidade da criança para refletir sobre os segmentos sonoros, Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) utilizam várias tarefas, tais como:

- Tarefa de contagem – Pede-se às crianças que façam a contagem das sílabas ou dos fonemas das palavras ditas oralmente;
- Tarefas de classificação – Pede-se às crianças que classifiquem um conjunto de palavras, segundo critérios silábicos ou fonémicos;
- Tarefa de segmentação – Pede-se às crianças que dividam as palavras em sílabas ou fonemas;
- Tarefa de síntese ou reconstrução – Pede-se às crianças que, a partir de um conjunto de sílabas ou fonemas ditos oralmente, descubram a palavra de que se trata;
- Tarefas de manipulação – Pede-se às crianças que omitem, acrescentem ou troquem de posição uma sílaba ou fonemas de várias palavras.

O desenvolvimento da consciência fonológica envolve a aquisição de várias modalidades de consciência, Sim-Sim (2006) considera três formas distintas de consciência fonológica:

- A consciência silábica, ou seja, a capacidade que a criança adquire para analisar as palavras e dividir as mesmas em sílabas.
- A consciência fonémica, isto é, a divisão das palavras em unidades de som mais pequenas (os fonemas);
- A consciência intrasilábica, que consiste na capacidade de analisar a palavra em unidades de som ainda mais pequenas, ou seja, os fonemas;

O desenvolvimento da consciência silábica antecede o da consciência das outras unidades, pois a criança consegue dividir as palavras em sílabas, mesmo sem perceber o conceito de sílaba. Ainda nesta linha de pensamento, Ferreiro (2003) afirma que “[d]esde pequenos, participamos naturalmente em jogos em que cada sílaba corresponde a uma palma, por exemplo” (p.28). Algumas capacidades fonológicas vão-se desenvolvendo naturalmente, tais como a consciência das rimas, das sílabas e das unidades intra-silábicas, enquanto o desenvolvimento da consciência fonémica exige alguma forma de instrução precisa. Segundo Sim-Sim (1998),

“...a consciência fonémica, e a aptidão para deliberadamente prestar atenção e identificar as unidades mínimas da língua é vagarosa, difícil, requer muita prática e beneficia largamente do processo da aprendizagem da leitura. Daí que esteja provado que o treino específico da consciência fonémica (segmentação e identificação de fonemas) só resulta quando acompanhado da representação gráfica, ou seja, do ensino das letras, beneficiando simultaneamente ambas as competências, a consciência fonémica e a leitura.”

À entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico, as crianças vão consolidar os seus conhecimentos no que concerne à consciência fonológica, ficando o mesmo a dever-se à aprendizagem da leitura e da escrita.

É essencial que a criança, desde cedo, comece a refletir sobre os segmentos sonoros e seja motivada para o treino da consciência fonológica:

“ (...) dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita estão associadas ao fraco desempenho em tarefas que evocam a consciência fonológica dos falantes. O trabalho sobre a consciência fonológica na escola, realizado desde cedo e generalizado a toda a população infantil, permitirá, como referimos, promover o sucesso escolar, funcionando como medida de prevenção do insucesso na leitura e na escrita.” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2007. P.8)

Seguindo este pensamento, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) alertam os educadores de infância para a importância de realizar atividades de reflexão sobre os segmentos sonoros das palavras: “as rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas são aspectos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar e (...) podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua.” (p. 67). Também criar um ambiente propício é preponderante para desenvolver a consciência fonológica, bem como introduzir, na rotina diária das crianças, momentos em que a mesma é o motor da atividade, como por exemplo, nas canções dos bons dias, escutada e cantada no grupo de crianças do pré-escolar, em que se trabalham as rimas: “Olá, bom dia, a toda a gente, principalmente à B, que rima com...?” Cantar esta canção diariamente fez com que as crianças percebessem as rimas, e, de forma autónoma, já fossem capazes de introduzir novas rimas e procurar palavras que rimassem com objetos do dia a dia.

Desenvolver a consciência fonológica em crianças em idade pré-escolar pode ser uma vantagem para a criança, quando esta ingressa na escolarização obrigatória.

O grupo de crianças do pré-escolar que participou na investigação demonstra interesse por descobrir os sons das palavras, já os conseguindo distinguir, sendo também já capazes de perceber quais as palavras que começam pelas mesmas letras: “Durante um registo, a “B” disse: “Patrícia, as nossas letras são iguais, parecemos gémeas!” Ao que a “Be” completou: “ A primeira e a segunda são iguais, depois são todas diferentes!”” (B e Be)

Freitas, Alves e Costa (2007) seguem esta premissa e defendem que “o desenvolvimento da consciência fonológica é um precursor importante da aprendizagem da leitura e da escrita” (p. 31). Algumas das dificuldades na aquisição da leitura e da escrita associam-se ao desempenho em tarefas de consciência fonológica, razão pela qual defendem que o trabalho que for desenvolvido na escola, desde cedo, no domínio da consciência fonológica, promoverá o sucesso escolar prevenindo o insucesso nas tarefas de leitura e de escrita.

No próximo ponto, serão elencados alguns aspetos para motivar a criança para a linguagem escrita para que esta se torne uma aprendizagem significativa e positiva.

## 1.2.2 – Para uma aprendizagem significativa da linguagem escrita.

“A aprendizagem da leitura e da escrita é talvez o maior desafio que as crianças têm que enfrentar nas fases iniciais da escolaridade. Ganhar esse desafio é, num mundo dominado pela informação escrita, o primeiro passo para que cada uma das crianças que hoje frequenta a escola seja no futuro um cidadão efectivamente livre e autónomo nas decisões que toma. A alfabetização não apenas condiciona todo o posterior percurso académico, como igualmente vai moldar o acesso a novos conteúdos e processos intelectuais, determinando, em parte, os limites daquilo que é a liberdade individual de cada um.” (Martins & Silva, 1999)

Como assinalados anteriormente, a criança já tem acesso à linguagem escrita antes de entrar na escola. O pré-escolar assume um papel importante neste conhecimento prévio da escrita. Ora, é importante que o espaço-sala da educação pré-escolar consiga proporcionar à criança a possibilidade de esta crescer num meio onde os materiais de escrita existam em abundância, observando, lendo e tentando escrever, seguindo este pensamento. Lopes (2010) afirma que “os conhecimentos sobre a leitura e a escrita adquiridos pela criança nos anos que antecedem a escolarização fazem parte de uma aprendizagem multidimensional contendo uma multiplicidade de experiências vivenciadas no mundo letrado que a rodeia, constituindo os alicerces para o sucesso nas aprendizagens formais” (p. 27).

O construtivismo afirma que as crianças que interagem com materiais escritos, com diversas formas de leitura e escrita (ex: jornais, histórias, poemas, lengas-lengas, rimas) vão beneficiar e tirar partido destas para as suas aprendizagens futuras.

Esta interação com os contextos oferece dois tipos de conhecimento interativo, que fazem parte das primeiras experiências com a linguagem escrita:

- “Os conhecimentos elaborados pela criança a partir da interação com os leitores e com o material escrito.
- Os conhecimentos socialmente transmitidos pelos adultos e assimilados pela criança.” (Teberosky & Colomer, 2003, p.18)

No que toca aos conhecimentos elaborados pela criança, são todos aqueles que ela desenvolve a partir do que conhece dos textos e de como se organiza a escrita. Os conhecimentos adquiridos através da transmissão por parte dos adultos englobam tudo aquilo que estes proporcionam às crianças para estas desenvolverem

os seus conhecimentos. Assim, ler cartazes, identificar o que está escrito em determinado objeto e ler histórias, por exemplo, são atividades que vão ajudar a criança a assimilar conhecimento, o qual será tanto mais significativo se o ambiente alfabetizador for propício. A criança vai-se sentir motivada para explorar a escrita e aceitar as diferentes formas de escrita, protagonizando momentos de produção escrita. O educador, ou outro adulto que prive de perto com a criança, deve estimular, encorajar e apoiar as explorações e tentativas de escrita e incentivá-la para que o faça mais vezes. Devem também, estar atentos às necessidades de cada criança, dando resposta às suas questões e solicitações.

De acordo com Mata (2008), o educador, para motivar a criança para a aprendizagem, deve:

- Proporcionar oportunidades para escrever, tanto em atividades sugeridas ou orientadas, como em situação de jogo e brincadeira, e facilitar o acesso a papéis diversificados, desde envelopes, cadernos, blocos, folhas soltas lisas, quadriculadas ou de linhas, agendas, etc. Estes materiais podem estar disponíveis em diversos locais da sala, nas diferentes áreas em que esta se organiza. Devem também ser renovados com alguma regularidade, de modo a manter o interesse, a curiosidade e a vontade de exploração (introduzir materiais novos e modificações; por vezes, mesmo que o suporte seja do mesmo tipo, basta que o aspeto seja diferente – mais pequeno ou maior, colorido ou com um boneco – para as crianças voltarem a interessar-se).
- Integrar a escrita, nas suas mais diversas formas, nas vivências e rotinas do jardim de infância (por exemplo, recados, avisos, etiquetagem, escrita de histórias, cartas, etc.), de modo que as suas finalidades sejam entendidas, e as crianças adquiram conhecimentos e desenvolvam competências em contexto, escrevendo e vendo escrever, com finalidades e objetivos claros.
- Servir de modelo às crianças, escrevendo na presença das crianças, de forma natural e intencional, mostrando estratégias e cuidados na elaboração do texto escrito (por exemplo, verbalizando o que escreve para evidenciar correspondências entre oral e escrito; realçando o cuidado com a letra; referindo aspetos da orientação da escrita para que as crianças se vão apercebendo do seu convencionalismo; revendo o texto que escreveu; verbalizando as emendas necessárias para que

as crianças integrem o processo de revisão; assinalando semelhanças entre palavras, para que as crianças despertem para estas comparações, etc.).

- Registrar por escrito, frequentemente e em situações diversificadas, o que as crianças dizem: uma mensagem que queiram transmitir, uma história sobre um desenho que acabaram de fazer, etc.
- Proporcionar oportunidades para as crianças partilharem escritas com os colegas, promovendo uma explicitação dos procedimentos e pressupostos de cada uma, facilitando o “confronto” com diferentes formas e estratégias de escrita.
- Envolver as famílias e as suas práticas de literacia familiar, valorizando o seu papel, de modo a que estas compreendam a importância das oportunidades de escrita que podem proporcionar aos seus filhos, disponibilizando papéis e lápis e apoiando, incentivando e elogiando a escrita que os seus filhos vão fazendo, mesmo que sob formas muito pouco convencionais.
- Desenvolver actividades de escrita interativa, onde se vai solicitando a participação das crianças consoante o conhecimento de cada uma. Enquanto uma é solicitada para escrever uma palavra (por exemplo, o seu nome), outra irá colaborar escrevendo uma ou mais letras que o educador sabe que ela conhece, ou consegue fazer com apoio.

Para que esta aprendizagem seja positiva e eficaz, é fundamental que o educador tenha em atenção a motivação intrínseca da criança: esta desenvolve mais facilmente competências de literacia se as situações de aprendizagem tiverem uma intencionalidade e uma finalidade que lhes seja próxima.

É essencial que a linguagem escrita não seja encarada como um treino mas sim como um processo contínuo de aprendizagem que inicia-se no pré-escolar, com a construção das concepções precoces sobre a linguagem escrita e desenvolve-se no 1.º ciclo, quer isto dizer, deve evitar-se repetir, vezes sem conta, grafismos e letras, frequentemente sob o pretexto de que estas actividades visam garantir que as crianças chegam à escola, tendo já os “pré-requisitos” para iniciar a aprendizagem formal.

## **Capítulo 2 – A linguagem escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico.**

“A aprendizagem escolar nunca parte do zero.  
Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história.”  
(Vigotsky, 1977, cit. Martins & Niza, 1998, p.47).

Tendo por base a afirmação de Vigotsky, e como já foi referido anteriormente, as crianças quando chegam à escola formal já construíram as suas próprias concepções sobre a funcionalidade e as características da linguagem escrita. Ora este aspeto não pode passar despercebido ao professor do 1.º Ciclo que irá ensinar, formalmente, estas crianças a aprender a ler e escrever.

O conhecimento das concepções dos alunos, por parte do professor, torna-se fundamental para que este possa “perceber as formas como as crianças vão integrando o ensino da leitura e da escrita, uma vez que aquilo que cada criança pensa acerca da natureza da linguagem escrita vai interagir com aquilo que lhe é ensinado” (Martins & Niza, 1998, p. 65).

Lima (2007) acrescenta que a escola só será responsável se possibilitar uma aprendizagem sólida da escrita aos seus alunos. Para tal, para além do esforço e empenho que os alunos devem revelar na aprendizagem deste domínio, a mesma autora atribui maior ênfase à responsabilidade e ao papel preponderante que o professor deve assumir, pois considera que cabe ao docente “não só o ensino da técnica e o acompanhamento do exercício orientado, mas também a motivação dos alunos para empreenderem um esforço pessoal” (p. 202).

Nesta ótica, Rosa e Soares (1998) acrescentam que o ensino da escrita implica a existência de um trabalho através do qual os alunos possam estabelecer relações entre o sentido global do texto e as estruturas básicas da língua, de modo a que estes venham a conhecer as regras convencionais da escrita.

Nesta sequência de ideias, diversos autores têm apontado como sendo o caminho mais vantajoso em relação ao ensino da escrita, o da escrita processual, que implica “(...) ensinar a escrever, num exercício sistemático e orientado, que lhes permita [aos alunos] um saber-fazer melhor, progressivo e contínuo” (Lima, 2007, p.



206) , apetrechando-os de estratégias diversificadas, para que estes possam escolher a que melhor se adequa ao ato de escrita (Cassany, 1993).

Tendo em conta esta atividade processual da escrita, Castanho (2001) esclarece que esta atividade envolve diferentes momentos que “vão desde a pré-escrita – fase de preparação e planificação do texto – até à textualização efectiva que ganha forma e consistência com diversas e sucessivas revisões” (p. 109).

De acordo com Pinto (2012) este ensino processual inclui o ensino direto de estratégias de autorregulação, que permitam solucionar problemas que advêm da produção escrita. Tal como afirma a mesma autora, a produção de um texto escrito é atualmente “encarada como uma série de tarefas de resolução de problemas onde para além do conhecimento processual estão envolvidas diversas estratégias que podem e devem ser ensinadas diretamente” (p. 297). Assim, nesta perspetiva, o docente deve assumir o papel de “facilitador de práticas de produção textual e não um mero classificador de textos” (*idem*, p. 111).

Barbeiro e Pereira (2007) definiram alguns princípios orientadores, que acreditam ser favoráveis a um bom ensino da escrita e, conseqüentemente, de uma aprendizagem proveitosa neste domínio.

Assim sendo, estes autores explicam que o ensino da escrita deve ocorrer desde o início da escolaridade, incluindo a produção textual, devido à complexidade a ela associada. Também defendem que este ensino, para além de dever proporcionar uma prática sistemática e intensiva, deve ser de carácter processual, envolvendo, de forma explícita, as diversas habilidades associadas às componentes de planificação, textualização e revisão: “[u]m bom escrevente planifica, textualiza e revê o seu texto à medida que vai escrevendo” (Pereira, 2003, p. 114).

A planificação durante o processo de escrita de um texto deve assumir objetivos e antecipar efeitos para o aluno selecionar os conteúdos que deve abordar numa produção escrita e organizar a informação. A planificação serve também para o aluno estruturar as suas ideias no texto. A capacidade de o aluno planificar e de sistematizar toda a informação antes de redigir o texto constitui um dos aspetos que diferencia o domínio da escrita por parte dos alunos durante todo o percurso escolar.

Assim, é necessário começar a trabalhar as competências ligadas à planificação, logo desde o início, pelo que será necessário que o professor escolha estratégias de motivação que levem a que o aluno perceba, logo desde o começo do processo de escrita, a importância da planificação de um texto. O professor deve ainda dar a entender ao aluno que todo este processo de escrita é um trabalho colaborativo,

ou seja, é um trabalho em conjunto entre o professor e o aluno. Por isso, é então um processo de natureza reflexiva, pois, ao conversarem e trocarem ideias, estarão de certa forma a refletir sobre todo o processo de escrita.

A redação de um texto implica expressões linguísticas que, organizadas em frases e parágrafos formam um texto.

Os mesmos autores mencionam que durante a redação, o escritor deve ter em atenção e dar respostas face às exigências da produção escrita. Quer isto dizer que, ao longo da redação do texto, o aluno deve explicitar o conteúdo, tendo por base a planificação previamente realizada. Posteriormente, deve proceder à formulação linguística, dando ênfase ao conteúdo do texto. Por último, na articulação linguística, o aluno deverá ter em consideração que um texto não é constituído por uma adição de frases ou proposições, ainda que a articulação linguística se constituía enquanto unidade em que as frases se interligam entre si, estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica.

O processo da revisão baseia-se sobretudo no processo da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito.

De acordo com Santana (2007, p. 83), “a escrita como estratégia de aprendizagem será tanto mais eficaz se passar pela revisão dos escritos, pelos próprios autores e, se através desse processo, pela consciência que vão construindo acerca da dimensão metacognitiva da tarefa”.

É neste sentido que é importante que o próprio autor reveja o seu texto para que tenha a possibilidade de o corrigir e tenha uma atitude mais reflexiva mediante todo o seu trabalho. (Barbeiro & Pereira, 2007) defendem que neste ponto, o aluno pode ser desafiado a reorganizar ou a reescrever algumas partes do texto mediante a sua reflexão ou avaliação feita por parte do professor.

Martins e Niza (1998) alertam para o facto de não se dever deixar passar muito tempo entre a produção do texto e o momento de revisão, para que as crianças não corram o risco de esquecer as suas principais dificuldades decorridas no momento de escrita. Outras estratégias de revisão sugeridas pelas autoras prendem-se com a criação de oportunidades em que são os próprios alunos a corrigirem os seus textos: uma primeira sugestão corresponde à autocorreção, em que cada aluno corrige o seu próprio texto, sendo necessário, nesta situação, que o professor disponibilize materiais que o auxiliem nesta tarefa, como dicionários, listas de palavras, ou outros textos já trabalhados. A outra estratégia tem a ver com a autocorreção de textos que pode ocorrer pela troca de textos entre pares e ainda pela correção de textos a pares.

Barbeiro e Pereira (2007) aconselham a que o ensino da escrita permita o contacto com a diversidade de géneros textuais relevantes ao nível escolar e social e este deve ser contínuo, isto é, deve envolver atividades sequenciais que permitam aos alunos ganharem progressiva autonomia na produção textual. Este ensino também deve permitir uma regulação externa e interna da produção textual e deve assegurar uma complexificação gradual das atividades de produção escrita (idem).

Nos primeiros anos do ensino básico, é fundamental o acompanhamento da aprendizagem da ortografia, caso contrário, o aluno pode começar a ter dificuldades, as quais, quando não são combatidas, podem permanecer até à fase adulta. Uma atividade aparentemente tão simples, como escrever um texto, pode de facto, tornar-se numa tarefa bastante complexa.

O erro ortográfico denomina-se por uma incorreção na escrita de uma palavra.

Para Ferreira (2005), o erro ortográfico é um instrumento de trabalho para o professor, na medida em que irá conduzir as suas ações de maneira a ir ao encontro das necessidades de cada aluno, de modo a combatê-las. A autora refere ainda que essa incorreção constitui uma etapa natural de qualquer processo de aprendizagem, pelo que ocorre igualmente na aprendizagem da língua materna.

Apesar de o erro fazer parte da aprendizagem e ser normal errar, para aprender a forma correta é necessário que haja um acompanhamento por parte do professor.

## 2.1 – O caminho para o sucesso da escrita

Pinto (1998) frisa a importância de um bom domínio da língua, nomeadamente da escrita, para o sucesso em todas as disciplinas. Como tal, é essencial que, na mudança de Ciclo, não se perca a parte dinâmica da escrita, pois, atualmente a desmotivação do aluno é um dos maiores desafios dos professores. Estes estão mais motivados para conhecimentos extrínsecos à escola e, perante esta situação, cabe ao professor despertar em cada aluno o desejo de aprender, motivando-o, pois a motivação é, como se sabe, um dos caminhos para o sucesso.

Para motivar os alunos para o trabalho em torno da escrita, é preciso, também, criar um ambiente que seja propício a essa aprendizagem, não só na EPE mas também no 1.º Ciclo. Niza e Soares (1998) consideram que o professor deverá criar: um ambiente rico em escrita, com a disponibilização de livros, jornais, revistas, listas de palavras e com a afixação de diversos trabalhos produzidos pelos alunos; uma área

destinada à produção escrita, que contenha mesas, cadeiras, computador, papel, lápis, canetas, bem como um tempo destinado ao aperfeiçoamento dos textos. Também a perspectiva construtivista, seguindo este pensamento, defende quatro princípios gerais sobre o ambiente natural:

1º Princípio – Organizar um ambiente alfabetizador rico, ou seja, com materiais escritos, para promover a aprendizagem.

2º Princípio – Definir critérios para a seleção de materiais, tendo em conta a diversidade, a variedade de funções e as múltiplas atividades de aprendizagem que os materiais podem proporcionar.

3º Princípio – Relacionar o ambiente físico com o ambiente social, de forma a salvaguardar que as crianças devem interagir com diferentes formas de linguagem escrita.

4º Princípio – Não é apenas o professor que organiza as atividades: cabe ao aluno fazer o mesmo; ora, para tal, é fundamental que o ambiente promova a procura de informação e a exploração por parte dos discentes.

A organização de um ambiente natural, onde as crianças possam desenvolver as suas hipóteses de escrita, é fundamental, tornando-as capazes de utilizar a escrita nas suas diversas funções.

Martins & Niza (1998) recomendam diversas atividades no âmbito da escrita, como a escrita de um texto em pequeno grupo, a escrita a pares de uma canção ou poema conhecido, a correção de um texto em pequeno grupo ou a reconstrução a meias de um conto conhecido a partir de frases desordenadas.

Além disso, Niza & Soares (1998) sugerem que se devem aproveitar as situações significativas que vão ocorrendo no dia a dia para o desenvolvimento da linguagem escrita, como é o caso de visitas de estudo, convites e cartas e a correspondência interescolar.

Estas autoras assinalam ainda que o professor deve estimular a turma para a criação de um jornal que possa difundir as suas produções escritas, como relatos de visitas de estudo e de experiências, notícias da turma, histórias, adivinhas, lengalengas, etc.

Trabalhar em grupo é outras das estratégias/atividades que os profissionais da educação podem proporcionar aos alunos, porque, segundo Martins e Niza (1998), estes trabalhos em pequeno e grande grupo “trazem benefícios em termos da aprendizagem para todas as crianças, quer para aquelas que têm mais dificuldades, quer para as crianças com mais conhecimentos” (p. 243).

Muitos dos educandos, quando lhes é pedido para rever o seu próprio texto, revelam dificuldades em perceber quais são as alterações que têm de fazer; neste sentido, a comunicação do professor com a turma é essencial, pois “as perguntas ajudam a iniciar processos interactivos de aprendizagem e de resolução de problemas.” (Freire, cit Estanqueiro, 2010, p.33). Se existe uma boa comunicação do professor com os alunos e dos alunos entre si, tal reforça a motivação e promove a aprendizagem.

De acordo com Pocinho e Canavarro (2009), é essencial que a escola se aperceba da função que deverá desempenhar na aprendizagem e sucesso escolar dos alunos. A escola deverá apostar no ensino de estratégias de aprendizagem, ou seja, deve ensinar os alunos a aprender e a pensar. Estes autores defendem que ensinar a aprender e a pensar não é específico de certas disciplinas, mas é comum a todo o currículo escolar. Ora, sendo estando o pensamento intimamente relacionado com a linguagem e sendo a linguagem escrita um dos veículos indispensáveis do acesso ao conhecimento mais evidente se torna a importância do trabalho a desenvolver ao nível do domínio da escrita.

## **PARTE II – OPÇÕES METODOLÓGICAS**

## Capítulo 3

Nesta investigação, o foco da problemática é o desenvolvimento da escrita na transição do Pré-Escolar para o 1.º CEB, demonstrando assim que o Pré-escolar desempenha um papel essencial na aprendizagem da mesma. Contudo, nem sempre esta primeira etapa da educação básica foi vista como impulsionadora da linguagem escrita. Atualmente, a EPE assume um papel importante neste contacto precoce com a linguagem escrita. O próprio documento orientador da EPE faz referência à importância de as crianças conviverem de perto com este domínio, sem pôr de parte a importância da escrita no 1.º CEB, referindo o mesmo documento que este contacto precoce facilita a transição para o 1.º Ciclo. Se todas é certo que as crianças têm, em menor ou maior grau, contacto com o código escrito desde cedo, quando entram para o pré-escolar, têm oportunidade de descobrir e explorar as suas conceções precoces sobre a escrita, sendo que esta etapa surge como uma rampa de lançamento para facilitar a emergência da linguagem escrita.

Partindo deste princípio, a investigação foi dividida em duas fases: uma primeira fase relativa ao Pré-escolar e uma segunda fase que se debruça sobre o 1.º CEB.

Em contexto de Pré-escolar, foram definidos, como objetivos: perceber, por um lado, se o ambiente educativo era propício a práticas de escrita ao nível do trabalho realizado pela educadora em torno desta temática, nomeadamente se havia uma intencionalidade educativa ao nível da articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB. Por outro lado, pretendeu-se identificar quando surgem, por parte da criança, as primeiras manifestações de interesse pela escrita/grafismos.

Em contexto de 1.º Ciclo, procurou-se, por um lado, analisar, detalhadamente, o trabalho planificado e realizado na sala de aula em torno da escrita; por outro, por ser uma turma cujos alunos apresentavam muitos erros na escrita, houve a necessidade de perceber a origem desses mesmos erros, conseguindo perceber através dessa análise quais eram as dificuldades inerentes à escrita.

## 4.5 – Contextos de investigação e participantes

### 4.5.2 – Pré-escolar

A amostra escolhida foi selecionada em função dos objetivos da investigação, que incidiu sobre o percurso da escrita. Numa primeira fase, o contexto da investigação decorreu numa sala de Pré-escolar de uma IPSS situada no concelho de Valongo, sendo responsável pela mesma a educadora cooperante do Estágio I que teve oportunidade de realizar em Educação Pré-Escolar.

Este grupo de investigação era constituído por 16 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, que tinham como característica principal o gosto em fazer novas aprendizagens: eram bastantes curiosos e gostavam de pesquisar e explorar. Todas as crianças eram muito dinâmicas e participativas, principalmente quando são envolvidas em atividades que as motivavam. Neste grupo, havia 3 crianças com apoio especializado ao nível da terapia da fala, acompanhando, no entanto, o grupo em todas as atividades.

Eram autónomos em todas as suas rotinas, no sentido em que “a construção de autonomia supõe a capacidade individual e colectiva de ir, progressivamente, assumindo responsabilidades. Este processo de desenvolvimento pessoal e social decorre de uma partilha do poder entre o educador, as crianças e o grupo”(Ministério da Educação. Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar,1997, p.53)

O egocentrismo era uma característica comportamental do grupo. Por vezes, necessitavam da ajuda do adulto para resolver problemas de partilha de brinquedos, principalmente os que traziam de casa, notando-se dificuldade em emprestá-los aos amigos. Estas foram situações pontuais que foram ultrapassadas rapidamente.

Em termos de áreas de conteúdo, e especificamente no domínio da linguagem oral e na abordagem à escrita, este grupo possuía um vocabulário diversificado. Tinham bastante facilidade em expressar e comunicar verbalmente, inventavam histórias, diziam o que sentiam ou pensavam e já conseguiam manter uma conversa até ao fim. Gostavam muito de histórias, lengalengas, trava-línguas, poesias e rimas, entre outros. Ao nível da escrita, tinham a preocupação em fazer o registo de tudo o que aprendiam: muitas vezes, até eram os próprios a propor a técnica que pretendiam utilizar. Ainda que não lhes fosse exigida uma representação formal da escrita, as crianças demonstravam já a preocupação em escrever o nome e a data nos seus



trabalhos. Algumas crianças pediam ajuda ao adulto porque se esqueciam da ordem das letras, outras realizavam o «efeito espelho» em algumas palavras e números. A introdução da escrita manuscrita foi bem aceite pelo grupo, pois demonstravam estar motivados para tal aprendizagem, sendo já bastante autónomos a escrever o nome manuscrito nos seus registos.

#### 4.5.2 – 1.º CEB

Na segunda fase, o contexto da investigação decorreu numa sala do 2.º ano do 1.º Ciclo, numa escola pública situada no concelho do Porto, sendo responsável pela mesma a professora cooperante do Estágio II que teve oportunidade de realizar em 1.º Ciclo.

A turma do segundo ano era constituída por vinte e quatro alunos, sendo onze raparigas e treze rapazes. Seis alunos entraram pela primeira vez nesta turma, vindos de outras escolas. Todos os alunos estavam plenamente integrados.

Nesta turma, uma aluna apresentava uma retenção no segundo ano e outra aluna encontra-se ao nível do primeiro ano.

O comportamento da maioria da turma era satisfatório. Grande parte da turma cumpria a maioria das regras da sala de aula, participando e revelando já um bom ritmo de trabalho.

No que diz respeito às aprendizagens, um grande grupo de alunos já conseguia ser autónomo na maior parte das tarefas, existindo, no entanto, alguns alunos que ainda solicitavam bastante a presença da professora para realizar certas tarefas, tais como a elaboração de respostas aos enunciados e a elaboração de textos compositivos.

Os resultados da avaliação diagnóstica destes alunos revelaram que uma parte deles ainda revelava algumas dificuldades ao nível linguístico: escreviam com alguns erros ortográficos, alguns alunos manifestavam dificuldades na interpretação de textos, na divisão silábica e nos casos de leitura.

Foram elaborados PAPI – Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual, para duas alunas: uma por se encontrar a acompanhar os conteúdos do primeiro ano nas três disciplinas nucleares, e outra, especificamente para a disciplina de Português, devido às grandes dificuldades que apresenta ao nível da leitura e escrita.

A grande maioria dos alunos atingiu as competências propostas para o 1.º período, revelando grandes capacidades de aprendizagem. Apenas as duas alunas já referenciadas acima não conseguiram atingir as competências propostas para o 1.º período: a aluna que está ao nível do 1.º ano não escreve frases simples nem identifica grande parte dos ditongos; a aluna com dificuldades ao nível do Português ainda lê quase todas as palavras silabando-as e só o faz após muita insistência por parte da professora. Recusa ler, exceto quando a professora está por perto e, mesmo assim, fá-lo de forma pouco audível e sempre com ajuda. Interpreta com dificuldade, não desenvolve a ortografia, não redige pequenos textos e não participa na aula, mesmo quando solicitada.

Nesta turma, para além das duas alunas referenciadas, mais três alunos usufruíam de Apoio Educativo. No caso das duas alunas, este apoio era orientado para trabalhar as dificuldades de leitura e escrita manifestadas; os outros três alunos usufruíam deste apoio como forma de os ajudar a melhorar as suas capacidades de leitor e escritor.

#### 4.5 – Instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de informação

Os instrumentos de recolha de informação são uma parte fundamental neste relatório, uma vez que, da utilização destes, resulta o conhecimento do trabalho desenvolvido tanto pela educadora como pela professora do 1.º CEB em torno da problemática da escrita bem como as suas perceções sobre a mesma.

Como tal, nesta investigação recorri aos registos de observação em contexto de Pré-escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que, como refere Máximo-Esteves (2008, p.87), esta observação “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto”. Desta forma, foi possível verificar, durante o estágio em EPE, que as crianças mostravam interesse na linguagem escrita, o que constitui o ponto de partida para temática sob investigação.

Como forma de completar a observação em EPE e perceber se o ambiente educativo estava organizado de forma a incentivar as crianças a desenvolverem as suas hipóteses de escrita, foi utilizada uma *check-list* para avaliar as práticas de escrita no jardim de infância. Este instrumento de observação está dividido em três

domínios: a) projeto pedagógico; b) organização e gestão do espaço físico da sala e rotina diária, por fim, c) práticas de leitura e escrita. Estes três domínios têm como objetivos: perceber se nas planificações efetuadas estão incluídas atividades, estratégias e recursos específicos para trabalhar a leitura e a escrita; perceber a forma como as áreas de trabalho estão organizadas, que tipos de materiais de leitura e escrita existem e de que forma são utilizados; observar as rotinas diárias e se estas contemplam atividades que apelam à leitura e à escrita; perceber a regularidade com que as diversas actividades relacionadas com a linguagem escrita e como são desenvolvidas pelo educador, assim como de que forma são apoiadas as tentativas de leitura e escrita das crianças.

Nem todos os itens da *check-list* foram alvo da nossa atenção; como referem as autoras da mesma, Alves Martins & Santos (2005), “[t]rata-se de instrumento destinado a ser utilizado de forma flexível (consoante os objectivos, o momento do ano, o tipo de grupo)” (p.61). Assim, e de acordo com o objetivo da investigação, esta *check-list* foi adaptada de forma a analisar especificamente os itens relacionados com a linguagem escrita no jardim de infância, pelo que centrei a minha observação na organização e gestão do espaço físico da sala e rotina diária e nas práticas de escrita.

No 1.º CEB, é essencial perceber o trabalho realizado em torno da escrita e, como tal, foi feita uma análise do trabalho desenvolvido pelas estagiárias no que toca à escrita, a qual será apresentada em tabela própria, adiante. As categorias usadas na organização desta análise foram: cópia; ditado; escrita compositiva e jogos textuais. Com esta análise, foi possível verificar a frequência e a importância destas atividades ao longo das doze semanas de estágio.

Com os registos de observação em contexto de 1.º CEB, foi possível constatar ainda que os erros ou desvios de escrita eram um problema que afetava grande parte da turma. Por essa razão, considerou-se pertinente recorrer a uma grelha de avaliação da expressão escrita, tendo sido selecionada a elaborada por Cardoso, Costa & Pereira (2002), organizada segundo uma tipologia que permite associar estes erros a categorias gramaticais específicas, como sejam: ortográficos, fonéticos, morfológicos, morfossintáticos, sintáticos, sintático-semânticos e semânticos. Esta grelha também foi adaptada à realidade da investigação: dado que os alunos se encontram ainda numa fase elementar da escrita, só foram considerados erros ortográficos, fonéticos e morfológicos. A escolha deste instrumento teve por pressuposto o facto de este estar estruturado de uma forma que permite não só identificar facilmente os erros manifestados pela criança, como ainda categorizar esses desvios em função do tipo

de proposta pedagógica a adotar para que os alunos possam ultrapassar essas mesmas dificuldades.

A entrevista (quer à educadora cooperante, quer à professora cooperante) foi outro dos instrumentos usados. Como defendem Bogdan e Biklen (1994), a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (pág.134). A escolha das entrevistas enquanto instrumento de recolha de dados deveu-se ao facto de esta ser a forma mais adequada e eficaz de perceber o trabalho realizado tanto pela educadora como pela professora. Não só foi essencial para perceber a realidade das duas salas que participaram na investigação, como também permitiu compreender as perceções que as duas profissionais de educação revelavam sobre a linguagem escrita.

A entrevista à educadora centrou-se em aspetos fulcrais, como os interesses das crianças para a linguagem escrita, o tempo em atividades direcionadas para a linguagem escrita, a avaliação das crianças nesta área de conteúdo, bem como a articulação com o 1.º CEB. Por sua vez, a entrevista à professora do 1º Ciclo foi elaborada para perceber o interesse dos alunos no que toca à escrita, a variedade das atividades direcionadas para a escrita, bem como a articulação com o pré-escolar e ainda para perceber como é feita a avaliação da escrita neste contexto.

## 4.5 – Cronograma de investigação

Este percurso investigativo decorreu em duas etapas: uma primeira etapa relativa à investigação efetuada em contexto Pré-escolar e, posteriormente, uma segunda etapa referente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

De seguida, elencamos todas as fases da investigação que teve início em março de 2015 e terminou em fevereiro de 2016.

março	Escolha da temática de investigação; Elaboração da pergunta de partida para a investigação; Elaboração de registos de observação.
abril	Recolha e análise da bibliografia essencial para a investigação; Seleção das técnicas e instrumentos de recolha de dados; Elaboração de registos de observação.
maio	Elaboração do guião da entrevista; Elaboração de registos de observação; Adaptação da <i>check-list</i> de Alves Martins & Santos (2005) à realidade do contexto de investigação; Elaboração do guião de entrevista e realização da entrevista à educadora cooperante.
junho	Análise dos resultados obtidos; Elaboração do relatório preliminar;
julho	Revisão do relatório preliminar.
setembro	Análise de bibliografia referente ao trabalho da escrita no 1.º Ciclo. Primeiro contacto com o grupo de investigação em contexto de 1.º CEB.
outubro	Elaboração de registos de observação.
novembro	Elaboração do guião da entrevista à professora cooperante; Elaboração de registos de observação.
dezembro	Realização da entrevista à professora cooperante; Elaboração de registos de observação.
janeiro	Análise dos resultados obtidos na entrevista; Elaboração de registos de observação.
fevereiro	Análise dos textos produzidos pelo grupo de investigação mediante a aplicação da grelha adaptada de avaliação da expressão escrita de Cardoso, Costa & Pereira (2002); Entrega da versão final do relatório de investigação.

## **PARTE III – ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS**

## Capítulo 4

Após a justificação das opções metodológicas assumidas nesta investigação, nesta parte do relatório será feita a apresentação e discussão dos dados obtidos ao longo do processo, tendo em conta os registos de observação efetuados, a *check-list* aplicada, bem como a grelha de avaliação da expressão escrita e as entrevistas realizadas.

### 4.1 – Análise do ambiente educativo em educação pré-escolar

Como foi a partir da observação que surgiu a problemática da investigação, inicialmente serão analisados os registos da observação em contexto pré-escolar.

Estes registos foram essenciais para perceber a motivação e o interesse das crianças pela linguagem escrita. Foi possível perceber que as crianças estavam bastante motivadas para este domínio. Nas suas atividades diárias, escreviam o seu nome e, posteriormente, já conseguiam escrever outras letras de forma autónoma, sendo possível observar que uma das crianças já conseguia distinguir a letra maiúscula da minúscula.

Depois de perceberem qual a funcionalidade da escrita, começaram a pedir para escrever novas palavras nos seus desenhos/registos: foi possível observar que as crianças estavam motivadas para esta nova aprendizagem e qualquer papel servia para fazerem as suas tentativas de escrita.

A introdução à escrita manuscrita foi feita em março (2015) com o início da Primavera, pois o título do livro “A Primavera chegou!” estava em letra manuscrita e as crianças não conseguiram descobrir qual era o nome do livro por este estar escrito de “maneira diferente”. Tendo esta perceção, a educadora explicou que as palavras podem escrever-se em letra de imprensa ou manuscrita. Para elas perceberem, a educadora escreveu o nome de uma das crianças no quadro e as crianças começaram a associar a letra de imprensa à letra manuscrita. A partir deste momento, a letra manuscrita foi-se fixando na sala dos 5 anos, ainda que com algum receio por parte de uma das crianças, mas conseguiu-se ultrapassar estas dificuldades/receios iniciais. Depois desta introdução inicial à escrita manuscrita, as crianças começaram a

escrever o nome em letra manuscrita e sentiram-se motivadas para aprender mais letras.

Para completar a observação e para perceber a organização e gestão do espaço físico e da rotina diária e as práticas de escrita na sala, foi aplicada uma *check-list* numa versão adaptada a partir da elaborada por Alves Martins & Santos (2005).

Mediante a aplicação desta *check-list*, foi possível perceber que, na área da biblioteca, existiam poucas enciclopédias, não existiam dicionários nem listas de palavras; todavia, existiam muitos livros temáticos, livros de histórias, livros de poesia e fantoches.

Na área da biblioteca, as crianças acediam facilmente aos livros, que podiam levar para qualquer área da sala. Ainda que esta área não fosse muito cómoda para as crianças, foi muitas vezes utilizada pelas crianças por livre vontade, mas também era uma área escolhida pela educadora para as crianças relaxarem ou lerem um livro proposto pela mesma.

Era na área do desenho que as crianças mais trabalhavam a escrita, dado nela existirem utensílios e materiais para escrever e sendo esta área uma das preferidas das crianças e utilizada para todo o tipo de trabalhos realizados na sala (registos, desenhos, manipulação de plasticina, entre outros).

Nesta sala não existia computador, o que tornou mais difícil às crianças o contacto com a escrita potenciado pelas novas tecnologias, com carácter regular. Quando a estagiária e a educadora levavam o computador para a sala, as crianças gostavam de explorar e ver as letras representadas nas teclas. As atividades que eram realizadas foram adaptadas a este interesse das crianças pelo computador e, sempre que o computador era utilizado, quando terminavam a atividade proposta, era-lhes dado tempo para atividade livre no computador.

Cada criança tinha um caderno, onde eram registados todos os novos conhecimentos adquiridos e onde as crianças, sempre que chegavam à sala, gostavam de partilhar o que tinham feito. Este caderno era um instrumento que permitia favorecer a relação escola-família, porque, deste modo, os pais podiam perceber e acompanhar o processo de aprendizagem das crianças.

Todos os registos elaborados pelas crianças eram afixados, tanto para as crianças verem, como para os pais terem conhecimento dos trabalhos realizados pelos filhos. Quando era necessário escrever alguma informação nos registos, era sempre a



educadora que registava por escrito o que as crianças diziam, salvo raras exceções em que eram as próprias crianças a escrever (ex. dia da mãe, dia do pai...).

Nas rotinas diárias, as crianças não utilizavam ainda a escrita para registrar a presença ou o estado do tempo ou os aniversários nem as tarefas a realizar, recorrendo sempre aos desenhos e a símbolos convencionados como círculos.

Em termos de práticas de leitura e de escrita, a educadora fornecia às crianças muitos livros relacionados com algum interesse que as crianças tinham: num dia estipulado, lia histórias, poemas, lengalengas; quando as crianças mostravam muito interesse pelas histórias, a educadora imprimia a história e colava numa parede da sala para as crianças verem as imagens, e terem contacto com a linguagem escrita. Foi possível observar que as crianças se deslocavam até à parede onde se encontrava afixada a história e recontavam-na aos colegas, falavam sobre as imagens, e associavam a primeira letra das palavras a outras palavras. Quando se iniciava um novo conteúdo, como, por exemplo, quando as crianças aprenderam o número 7, havia sempre um poema ou uma lengalenga que as crianças aprendiam (para associar ao número 7, neste caso).

Sempre que faziam um registo, escreviam sempre o nome em letra manuscrita, e várias vezes a educadora deixava as crianças explorarem a escrita, à sua vontade. Quando uma criança mostrava interesse por escrever, a educadora ajudava a criança e elaborava um modelo para esta copiar.

O Pré-escolar assume um papel importante na educação da criança e, como tal, o ambiente educativo onde a mesma está inserida é essencial para uma aprendizagem significativa. O ambiente educativo do contexto de investigação do Grupo I, mesmo sendo de reduzidas dimensões, facultava imensas possibilidades de emergência da linguagem escrita. Mesmo não tendo uma área específica para a escrita, as crianças elaboravam as suas hipóteses de escrita sem limitações. Todo o trabalho desenvolvido na sala foi essencial para a criança desenvolver as suas capacidades, tanto a nível oral como ao nível da linguagem escrita.

Todavia, as crianças não utilizavam a escrita nas suas rotinas diárias; mesmo depois de saberem escrever os próprios nomes, as presenças continuaram a ser feitas recorrendo a outras formas de representação não linguísticas.

Como foi possível comprovar pelos registos de observação, a linguagem escrita era uma atividade frequente no Pré-escolar e todas as crianças estavam motivadas para este domínio, refletindo sobre a mesma, indo, aliás, ao encontro do que está previsto nas OCEPE.

## 4.2 – Análise da entrevista sobre a escrita na educação pré-escolar

Num primeiro ponto, serão descritas as habilitações académicas da entrevistada, bem como a sua formação específica na área da escrita. Quanto ao segundo ponto, serão indicadas as perceções da inquirida sobre a escrita precoce, procurando perceber qual a opinião da educadora sobre o interesse das crianças pelos grafismos, a idade recomendada para iniciar os grafismos, a sua perceção sobre a existência de pré-requisitos e ainda quais as dificuldades inerentes a este processo de aprendizagem. Neste mesmo ponto, serão ainda analisadas as respostas referentes à avaliação e à transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que diz respeito às suas habilitações académicas, a educadora cooperante é detentora de uma formação ao nível de bacharelato. Relativamente à formação específica, no que concerne à sua formação inicial, a inquirida teve as disciplinas de *Introdução aos estudos linguísticos*, *Introdução aos estudos literários*, *Literatura infantil I* e *Literatura Infantil II* e ainda, já em formação contínua, e como complemento de formação, *Língua portuguesa – descoberta e aprendizagem*.

No que diz respeito às perceções sobre a escrita precoce, e tendo por base as respostas da inquirida, a mesma defende a importância de trabalhar a escrita e a oralidade em conjunto, pois, segundo esta, quem apresenta dificuldades na oralidade, mais tarde, irá apresentar dificuldades na escrita.

Como um dos focos principais da investigação é a escrita precoce, foi imperativo questionar a educadora sobre a perceção que esta tem sobre os interesses das crianças para a iniciação à escrita e o trabalho que é realizado, na sala de 5 anos, nesta temática. Segundo os dados obtidos, o interesse pelos grafismos começa quando as crianças pegam num lápis e sentem prazer em riscar. A entrevistada refere ainda que os grafismos surgem de diferentes formas, de acordo com o desenvolvimento da criança. Este interesse, segundo a inquirida, pode estar relacionado com o gosto que as crianças têm em imitar os adultos ou os irmãos. Assim, para esta educadora, as crianças estão preparadas para iniciar os grafismos/escrita precoce a partir dos 4/5 anos em espaço sala. Para tal acontecer, na sua opinião, é necessário que as crianças passem por todas as fases do desenho até

chegar ao desenho simbólico, o que levará a que as crianças representem grafismos com significado. Foi ainda imprescindível perceber quais são as atividades desenvolvidas para motivar e desenvolver a linguagem escrita nas crianças, em idade pré-escolar. Ora, segundo a entrevistada, este grupo de crianças realizava grafismos, pictogramas, registos gráficos, escrevia o nome nos registos dos trabalhos e, sempre que aconteciam datas especiais, eram as próprias crianças que os escreviam nas prendas. Dentro do espaço sala, era na área de expressão plástica que as crianças desenvolviam atividades relacionadas com a escrita.

Perceber a dificuldade das crianças neste domínio também foi fundamental para fazer incidir o trabalho, em sala, nessas dificuldades. De acordo com os dados obtidos, a inquirida refere que muitas crianças poderão apresentar dificuldades se não tiverem desenvolvido todas as fases da representação gráfica e/ ou possuírem dificuldades motoras, ao nível da motricidade fina.

A forma como é feita a avaliação foi outros dos pontos tratados na entrevista. De acordo com a entrevistada, a avaliação do trabalho de escrita foi operacionalizada através de grelhas de observação com indicadores de desenvolvimento, aplicadas três vezes ao ano. No que toca à avaliação final dos 5 anos, os parâmetros destinados à escrita foram elaborados de acordo com as metas de aprendizagem.

Outro dos focos principais da investigação foi a transição do pré-escolar para o 1.º CEB. De acordo com as respostas resultantes da entrevista, para a educadora em questão, introduzir a escrita manuscrita no pré-escolar é essencial para preparar as crianças para a etapa seguinte visto que, no 1.º CEB, as crianças utilizam apenas a escrita manuscrita. Um dos aspetos facilitadores desta transição reside no conhecimento, por parte do professor do 1.º CEB, do trabalho realizado e da avaliação das crianças. Segundo a entrevistada, é usual a avaliação final dos 5 anos ser enviada para o agrupamento de escolas em que a criança foi inscrita pelos pais. Este trabalho de articulação visa facilitar a adaptação das crianças e dos pais à nova etapa, estando inclusive, previsto pela tutela: “cabe ao educador, em conjunto com o professor do 1º CEB, proporcionar à criança uma situação de transição facilitadora da continuidade educativa. Esta transição envolve estratégias de articulação que passam não só pela valorização das aquisições feitas pela criança no jardim-de-infância, como pela familiarização com as aprendizagens escolares formais” (Ministério da Educação, 2007). Será esta articulação que, fundamentalmente, dará a conhecer ao professor cada criança e as suas dificuldades, tornando possível, às crianças com dificuldades, um acompanhamento diferenciado. Acresce ainda que esta articulação entre as várias

etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspectiva de continuidade e unidade global de educação/ensino.” (Ministério da Educação, 2007)

Um dos obstáculos a que esta transição seja feita de forma tranquila, e segundo a inquirida, reside no desconhecimento de quem vai ser o professor responsável da turma, devido ao sistema adotado para colocação das crianças pelas escolas.

Como forma de terminar a entrevista, e de completar a investigação em curso em contexto de EPE, a educadora considerou importante para promover a escrita numa sala de 5 anos, trabalhar a escrita e a oralidade nesta fase em conjunto, uma vez que, se ambas estiverem bem desenvolvidas, o processo de transição para o 1.º ano do 1.º CEB será mais tranquilo.

### 4.3 – Análise do trabalho realizado no âmbito da escrita no 1.º CEB

No contexto de investigação do 1º Ciclo, foi essencial perceber que tipo de trabalho era realizado no âmbito da escrita, sendo esta uma etapa em que se aprende formalmente a escrever.

Inicialmente, foi feita a análise dos registos de observação, uma vez que estes permitiram ter uma perceção da predisposição dos alunos para o trabalho em torno da escrita. Foi possível, através da observação, perceber que numa fase inicial (outubro), os alunos não mostravam muito interesse pela escrita: escreviam frases curtas e textos de pequena dimensão. Sentiam-se reticentes em ir ao quadro quando se propunham tarefas de escrita, e voluntariavam-se sempre para tal tarefa justamente aqueles que não demonstravam dificuldades neste domínio.

Com o avançar do 1.º período, este receio pela escrita foi desaparecendo. Os alunos sentiam-se motivados para este domínio e as diferentes estratégias utilizadas para o efeito foram encorajando os mais hesitantes a mostrarem as suas capacidades ao nível da escrita. Trabalhar em grupo foi fundamental para os alunos com mais dificuldades, pois viam nos colegas do grupo um apoio para ultrapassar as suas dificuldades. Como foi possível observar, trabalhar em grupo foi positivo para a turma toda, pois, para além da escrita, desenvolveram outras capacidades, como o respeito

pelo outro e a autonomia, promovendo-se a capacidade de resolverem de forma progressivamente mais autónoma os problemas que surgiam durante o trabalho de grupo.

Todo o trabalho realizado durante estes três meses no âmbito da escrita foi conduzido como um processo contínuo, iniciando-se nas tarefas elementares, como a cópia, e progredindo para o ditado e depois para a escrita compositiva. Durante este processo, os jogos textuais também foram contribuíram para a aprendizagem, como forma de os motivar para a escrita, o que parece ter sido alcançado: como referido por um dos alunos, “[n]ós estamos a brincar mas estamos a aprender.”

Na tabela seguinte, é possível verificar o trabalho desenvolvido na turma do 2.º ano no que toca à escrita:

Atividade	Frequência das atividades											
	1ºS	2ºS	3ºS	4ºS	5ºS	6ºS	7ºS	8ºS	9ºS	10ºS	11ºS	12ºS
Cópia	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Ditado			X			X	X		X			
Escrita compositiva		X	X	X			X			X	X	X
Jogos textuais	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X

Como é possível verificar na tabela, a cópia foi uma das atividades mais frequentes na sala de aula: esta era utilizada como forma do aluno preparar o texto que seria abordado no dia seguinte e permitia ainda trabalhar a dimensão ortográfica da escrita. A utilização da cópia nesta fase do 2.º ano justifica-se dada a importância de o aluno associar o oral ao escrito, formar letras e palavras e trabalhar a velocidade da escrita.

O ditado era realizado como forma de trabalhar a escrita e principalmente para identificar as dificuldades dos alunos no que toca à ortografia. Para além dos ditados de textos do manual, ocorriam ainda ditados quando os alunos iam ao quadro escrever, muitas vezes sem suporte escrito, o que ouviam os colegas dizer. Desta forma, também eram perceptíveis as dificuldades dos alunos em termos ortográficos. Esta não era uma atividade realizada com tanta frequência como as outras, mas quando realizada, era solicitado aos próprios alunos que corrigissem os seus próprios

erros. Foi ainda possível observar, neste processo de autocorreção, que alguns alunos não detetavam os erros que davam. Por essa razão, uma das dinâmicas que surgiu com o ditado foi a correção por parte de outro colega, quando os alunos entre si trocaram os cadernos e corrigiam o ditado. Com esta dinâmica, os alunos mostraram um comportamento mais responsável, e, no geral, foram capazes de corrigir o ditado dos colegas, assinalando os erros corretamente.

A escrita compositiva foi introduzida de forma gradual: inicialmente, eram feitos pequenos textos em conjunto no quadro, que os alunos copiavam para o caderno. Depois começaram, sozinhos, a construir os seus próprios textos, sendo já capazes de planejar o que queriam escrever. A correção dos mesmos era feita de imediato para que, quando fossem ler, não lessem com erros. Esta correção era feita aluno a aluno, explicando-se o porquê de uma palavra estar escrita de forma incorreta, tentando que na próxima já não cometessem os mesmos erros. Quando era feita a correção, para além dos erros ortográficos, a construção frásica também era identificada como uma das dificuldades dos alunos; contudo, esta era resolvida quando estes liam o texto, sendo os próprios a autocorrigirem-se, conseguindo perceber que a forma como a frase estava estruturada não fazia sentido quando se lia. Todos os textos que os alunos construíam eram depois lidos para a turma, numa forma de os motivar para a escrita.

Os jogos textuais foram uma presença frequente na sala de aula. Estes eram feitos para consolidar um conteúdo ou como forma diferenciada de trabalhar a escrita. Durante estes três meses, vários foram os jogos textuais realizados, como é o caso das palavras cruzadas, da sopa de letras, do acróstico, da palavra secreta ou do jogo da garrafa e do loto. Estas atividades eram bem aceites pela turma e todos gostavam de participar.

O jogo da palavra secreta teve excelentes resultados: este consiste em colocar papéis com uma palavra escrita, que o aluno retira de um saco, tendo depois de, com base na palavra, construir uma frase que a integre. Este foi realizado várias vezes e foi possível detetar uma evolução ao nível da complexidade da estrutura das frases construídas. Inicialmente, escreviam frases curtas, como por exemplo, para a palavra “leite”, “Eu gosto de beber leite”. Depois, já eram capazes de escrever frases mais complexas, como por exemplo, para a palavra “passeio”: “Eu e o meu pai, no domingo, fomos ver as obras do passeio da nossa rua.”

Com estes jogos, também era possível verificar quais as dificuldades dos alunos e trabalhar, de forma motivadora, o desenvolvimento da escrita, quer do ponto de vista ortográfico, quer do ponto de vista compositivo.

Em contexto de 1.º ciclo, de acordo com a análise efetuada, todo o trabalho realizado demonstra a preocupação para que os alunos ultrapassem os seus receios da escrita e a vejam como uma competência atingível. As atividades realizadas foram necessárias para os motivar para uma aprendizagem significativa no âmbito da escrita.

Os processos de autocorreção foram essenciais para a tomada de consciência por parte dos alunos das suas próprias dificuldades, tornando-os capazes de ultrapassarem, assim, essas mesmas dificuldades.

#### 4.4 – Análise da grelha de avaliação da expressão escrita

Ainda mediante a análise dos registos de observação, foi possível verificar que os alunos, nas suas atividades de escrita, cometiam muitos erros. No sentido de perceber o que estava por trás desses mesmos erros, julgámos pertinente e adequado procurar caracterizar esses mesmos erros recorrendo à grelha de avaliação da expressão escrita proposta por Cardoso, Costa & Pereira (2002), já apresentada no ponto 3.2.

Esta grelha foi preenchida tendo por base os textos produzidos quer nas fichas, quer nos cadernos dos alunos. Uma vez identificados, os erros foram categorizados, pelo que cabe agora refletir sobre a frequência e distribuição desses erros.

Atendendo à realidade do contexto de investigação, só foram identificados erros/desvios ortográficos, fonéticos e morfológicos: por ser uma turma do 2.º ano, os alunos ainda estão numa fase elementar da escrita, o que justificará este facto.

No que toca aos erros ortográficos, alguns dos erros mais frequentes dos alunos ocorrem ao nível da acentuação e da relação grafema/fonema. As dificuldades na acentuação consistiam, frequentemente, no acrescentamento indevido ou na ausência de acentos em algumas palavras. As primeiras situações estavam sobretudo associadas a palavras cuja sílaba tónica não é acentuada graficamente, ainda que se trate de um vogal aberta, como é o caso da palavra vog[**a**]l ou h[**o**]spital e decorriam da confusão entre acentos gráfico e acento fónico. Este mesmo erro acontece pela primazia da escrita sobre a oralidade, conduzindo a uma reflexão errada sobre as propriedades do oral, neste caso, manifestadas ao nível dos acentos gráficos.

Em relação aos erros resultantes da relação assistemática grafema-fonema, os alunos sentiam dificuldades em perceber esta relação, pois o mesmo som não tem sempre a mesma correspondência gráfica, como é o caso da palavra “enquanto” que os alunos escreviam \*inquanto, pois a nível oral, a vogal é [i], ainda que, a nível da grafia a vogal grafada seja um <e>.

Já relativamente aos erros fonéticos, a sua frequência revela a dificuldade dos alunos em articular corretamente os diferentes sons das palavras. Era um tipo de erro que ainda ocorria com muita frequência nesta turma dado as crianças escreverem como falam (trocando o [v] pelo [b] na oralidade e, por consequência, também na escrita).

Já no âmbito dos erros morfológicos, especificamente a segmentação ou delimitação de vocábulos foi das dificuldades mais frequentes de observar, nomeadamente ao nível da hiposegmentação (união indevida), dado que os alunos tinham ainda dificuldades em ter consciência da unidade palavra, revelando problemas na identificação das fronteiras de palavra na oralidade, que transitam depois para a escrita, como por exemplo: [\*adorote]; [\*darme]; [\*porisso].

No que toca aos erros observados, foi possível perceber que estes mesmos erros podiam ter sido evitados se se tivesse trabalhado a consciência fonológica antes da entrada na escola formal. Ora, isto vem comprovar que o pré-escolar assume um papel essencial na aprendizagem do aluno e que é fundamental trabalhar a consciência fonológica nesta primeira etapa da educação básica, levando a criança a refletir sobre a linguagem escrita.

#### 4.5 – Análise da entrevista sobre a escrita no 1.º CEB

No que respeita às habilitações académicas e de acordo com os dados obtidos, a professora cooperante do 1.º Ciclo é detentora de uma formação ao nível da licenciatura em professores do ensino básico – variante Português/ Francês. Relativamente à sua formação específica na área da escrita, no que concerne à formação inicial, a inquirida não se recorda das disciplinas relativas à escrita; já em formação contínua, tem feito formações a nível da leitura mas nunca ao nível da escrita.

De forma a identificar as suas perceções sobre o trabalho em torno da escrita, foi imperativo, numa fase inicial da entrevista, questionar a professora cooperante



sobre o trabalho desenvolvido com as crianças antes de estas entrarem no 1.º Ciclo, no que toca à escrita. Inicialmente, foi questionada sobre se, na sua experiência no 1.º ano, notava diferenças entre quem frequentou o pré-escolar e quem não o frequentou. Tendo por base a resposta da inquirida, a mesma salienta que é visível a diferença, por exemplo, ao nível da motricidade fina: os primeiros têm facilidade em pegar na tesoura e em recortar, conseguem pegar de forma correta no lápis, conseguem, também, identificar letras e escrevem o próprio nome, ajudando também na tarefa de identificar as letras. Para a professora cooperante, a introdução da escrita manuscrita em contexto pré-escolar é vantajosa para os alunos, pois, desde cedo, começam a identificar as letras em manuscrito, o que facilita a transição para o 1.º Ciclo, mais concretamente para o 1.º ano. Assinalou ainda que muitas crianças apresentam dificuldades nesta transição, ao nível da escrita, pois estão habituadas a escrever em letra de imprensa, o que, para os participantes da investigação do 1.º Ciclo, se revelou um obstáculo difícil de ultrapassar (transição da letra de imprensa para a letra manuscrita ou cursiva).

Depois de, inicialmente, identificar a perceção da professora do 1.º Ciclo sobre o trabalho realizado na educação pré-escolar, o passo seguinte foi compreender o trabalho realizado no 1.º Ciclo ao nível da escrita. Nesta entrevista, a entrevistada relata a experiência que teve com a turma, desde o 1.º ano até ao 1.º período do 2.º ano, fase em que estes se encontram à data. Quando questionada sobre importância do trabalho desenvolvido com os alunos do 1.º ano ao nível da escrita comparativamente com o trabalho em torno da oralidade, a mesma respondeu que a escrita e a oralidade se complementam: a escrita completa a parte oral e é essencial para que os alunos identifiquem as palavras e que percebam como as palavras se escrevem e como se escrevem, nomeadamente nos casos em que as crianças estão habituadas a escrever como falam.

Perceber a dificuldade dos alunos neste domínio também é fundamental para fazer incidir o trabalho, em sala, nessas dificuldades. De acordo com os dados obtidos, no 1.º ano, os alunos apresentam dificuldades nos casos de leitura e na articulação e discriminação das palavras, pois como alguns sons são parecidos, estes não distinguem, por exemplo, pares como o [m] e o [n]; o [z] e o [s]; tendo igualmente dificuldades em discriminar a utilização das respetivas letras, bem como quando usar o <c> e o <ss>. No momento da transição do 1.º para o 2.º ano, os alunos, em geral, apresentam muitas dificuldades ao nível da escrita e da leitura: cometem muitos erros ortográficos e não manifestam ainda gosto pela leitura. São ainda algo imaturos e o

longo período de férias, sem prática, não favorece esta transição. Para motivar os alunos para a escrita, a professora cooperante identificou algumas estratégias: elaborar pequenas histórias em conjunto, a partir de imagens e pedir aos alunos para construir frases; bem como propor um tema livre para a construção de frases ou pequenos textos.

Quando os alunos entram para o 1.º Ciclo, o trabalho em torno da escrita não está só restrito ao Português; nomeadamente na Matemática, nas respostas aos problemas, na escrita dos números por extenso ou no Estudo do Meio, a escrita está sempre presente em todas as atividades, sendo trabalhada praticamente em todas as áreas curriculares.

Nas planificações semanais, a escrita esteve sempre presente: analisando os dados obtidos, a professora cooperante assinalou iniciar o trabalho com um texto, regra geral selecionado a partir do manual de Português e, a partir desse texto, trabalhar a escrita, respondendo a questões de interpretação sobre o mesmo e realizando os exercícios do manual. Todas as semanas, os alunos eram chamados a redigir uma composição em torno do tema sugerido pela professora ou com tema livre, sendo notório o desenvolvimento da escrita desde o início do ano até ao momento em que terminei a minha intervenção.

A questão da avaliação da escrita foi outro dos pontos tratados na entrevista. De acordo com a entrevistada, a avaliação do trabalho de escrita é feita através da verificação dos cadernos, da correção dos exercícios propostos no quadro e pela correção das fichas dos alunos. Na avaliação final, salientam-se os conhecimentos adquiridos pelos alunos em Português, o que estes alcançaram e quais os aspetos que podem melhorar, não especificando um conteúdo, mas sim uma perspectiva geral do trabalho do aluno a nível do Português.

Um dos focos principais deste trabalho reside na transição que é feita do pré-escolar para o 1º CEB, ao nível do trabalho sobre a escrita. Segundo a entrevistada, e ainda que não recebido a avaliação final dos 5 anos, esta considera vantajoso, quer para o aluno, quer para o professor, um trabalho articulado entre o docente do 1.º Ciclo e a educadora, para “sabermos antecipadamente o que o aluno já adquiriu”. A entrevistada considera ainda que seria essencial existir essa articulação para uma transição tranquila do pré-escolar para o 1º Ciclo.

Para finalizar a entrevista, a professora cooperante considerou que os profissionais de educação têm pouca formação no que concerne à escrita, e que a

formação contínua é essencial para conhecerem novas estratégias e formas de motivar os alunos para a escrita.

Com a análise das entrevistas tanto à educadora como à professora do 1.º Ciclo, pude constatar que as duas defendem que a oralidade e a escrita devem ser trabalhadas em paralelo, pois completam-se. São ambas favoráveis à introdução da escrita manuscrita na educação pré-escolar como forma de facilitar a transição para o 1.º Ciclo.

As duas concordam ainda que é essencial que a avaliação da EPE chegue ao professor do 1.º Ciclo para que este possa conhecer as crianças e quais as suas características, concepções e capacidades, o que vai ao encontro do que é defendido por Martins & Niza (1998).

Contudo, a professora do 1.º Ciclo não teve acesso a avaliação e, como a própria refere, era fundamental este conhecimento prévio da turma.

Foi essencial analisar os dados obtidos para perceber a realidade dos dois contextos auxiliando-me na minha prática.

## Considerações finais

Com o término desta investigação, é chegado o momento de fazer algumas considerações sobre todo o processo de investigação, focando-me em três aspetos essenciais: 1) objetivos da investigação versus resultados; 2) limitações da investigação e 3) linhas de investigação futuras.

No que diz respeito aos resultados obtidos face aos objetivos de investigação propostos, com o presente relatório tentei estabelecer, de forma coerente, uma articulação entre a teoria e a prática. Foi essencial, numa fase inicial, encontrar a fundamentação teórica que sustentasse o que na prática observava. Ao longo deste processo de reflexão sobre a prática, sendo esperado de um profissional de educação que este seja reflexivo e crítico, surgiu a temática de investigação em torno do percurso da escrita do pré-escolar ao 1.ºCEB.

Esta caminhada iniciou-se no pré-escolar, percebendo a importância desta etapa para a aprendizagem futura da criança. É fundamental que a criança, nesta etapa construa as suas conceções precoces sobre a linguagem escrita. Ora o pré-escolar deve promover atividades para que a criança contacte com o código escrito, sendo capaz de realizar as suas tentativas/hipóteses de escrita. O educador tem um papel importante nesta fase de construção do conhecimento/conceções sobre o domínio da escrita, incentivando as crianças nestas suas tentativas e ajudando-as quando estas pedem ajuda neste domínio. Foi possível comprovar que a educadora do Grupo I incentivava as crianças nas suas tentativas de escrita, dando-lhes modelos de letras para elas escreverem: a linguagem escrita, de facto, estava presente neste contexto de investigação. Não se tratava de uma preparação para a escolarização formal, pois não é essa a função da EPE, mas antes se procurava ajudar a criança a desenvolver as suas capacidades, sendo uma rampa de lançamento para a literacia emergente.

Com o desenrolar da investigação, para além de perceber as conceções precoces das crianças no domínio da linguagem escrita, tornou-se relevante perceber o processo de transição entre o pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Se, para mim, como futura profissional das duas valências, foi preciso um processo de adaptação para uma nova realidade, com todas as diferenças ao nível das atividades, rotinas, organização e gestão do ambiente educativo, para uma criança,

adaptar-se a esta realidade em três meses é bem mais desafiante. Como tal, é crucial que esta transição seja feita de modo tranquilo, facilitando a aprendizagem da criança e o trabalho do professor.

Entre o pré-escolar e o 1.º Ciclo, existe uma competência que deverá ser trabalhada antes de as crianças entrarem na escola formal: a consciência linguística e, muito em particular, a consciência fonológica. A criança deverá ser levada a refletir sobre a linguagem oral para desenvolver as suas conceções no que toca à linguagem escrita. Trabalhar a unidade de palavra, a sílaba, os fonemas e os sons da fala antes do 1.º Ciclo pode ajudar a criança a ultrapassar dificuldades inerentes ao processo da escrita.

No grupo I, as crianças eram capazes de dividir silabicamente, fazer rimas com os próprios nomes e com objetos do dia a dia, bem como, através do som das letras, associar uma nova palavra com a primeira letra de outra palavra. (por exemplo, P de pai e de praia)

As atividades que são utilizadas para motivar as crianças para a escrita são essenciais para que estas desenvolvam as suas conceções sobre a escrita. É fundamental que estas estratégias não sofram um corte abrupto quando as crianças entram para o 1.º Ciclo. É preciso ver o processo educativo sob uma perspetiva de continuidade e, neste sentido, esta mudança abrupta de práticas poderá ser prejudicial para a criança, levando esta eventualmente a criar uma imagem negativa sobre a escrita. Quando se está habituada a atividades dinâmicas e se entra para uma sala onde a escrita é vista como uma imposição, é provável que a criança desmotive.

Em ambos os grupos de investigação, havia sempre imensas atividades diferentes para dinamizar a escrita, sendo possível observar que a professora do 1.º Ciclo implementou os jogos textuais no 1.º ano como forma de motivar os alunos para a escrita.

Quando as crianças chegam à escolarização formal, trazem consigo diversos conhecimentos/conceções sobre linguagem escrita. Por isso, é de todo fundamental que os professores deste nível de ensino reconheçam a influência que estas conceções terão na futura aprendizagem da escrita das crianças. Para tal, torna-se fulcral que os docentes conheçam as conceções das crianças, no sentido de planificarem a sua prática, a partir do que elas já sabem. Como referiu a professora do 1.º Ciclo entrevistada, teria sido essencial para a mesma este conhecimento prévio sobre as crianças da turma, porque, se tal tivesse acontecido, poderia ter adotado outra postura com o grupo. Dado ser esta uma turma heterogénea ao nível das

aprendizagens, a professora poderia ter, logo no início, sinalizado os alunos que demonstravam algumas dificuldades logo à entrada do 1.º Ciclo. Referimo-nos concretamente não só em termos de dificuldades, mas também com a intenção de perceber a criança como um todo: conhecer as suas vivências, experiências, sonhos, objetivos, necessidades e potencialidades é essencial para que, deste modo, cada uma se desenvolva global e equilibradamente.

Já no 1.º Ciclo, e depois do primeiro contacto com a turma, tornou-se importante perceber todo o trabalho que foi sendo desenvolvido em torno da escrita. O trabalho realizado teve como objetivo o desenvolvimento do aluno neste domínio, sendo possível observar o percurso que os alunos fizeram desde o início do ano até ao final do 1º período.

A produção textual foi gradual, iniciando-se com pequenas frases até à composição de um texto, ideia defendida por Barbeiro e Pereira (2007):

“ A aprendizagem da escrita ganha consistência quando os alunos têm oportunidade de se envolver em actividades sequenciais que lhes permitam ganhar progressiva autonomia na produção textual, a fim de acederem cada vez mais às potencialidades da escrita para expressar sentimentos, ideias e opiniões, para formular conceitos e conhecimentos, para registar vivências e projectos pessoais.” (p.8)

É essencial, também nesta fase do percurso da escrita, o aluno contactar com diferentes géneros textuais, com defendem os mesmos autores.

Quando iniciei a investigação em 1.º Ciclo do Ensino Básico, o objetivo principal e único era perceber o trabalho realizado em torno da escrita. Depois de algumas semanas de observação, foi emergindo, a este nível, um aspeto que se tornou necessário aprofundar, ao nível da investigação, neste contexto: os erros.

Durante o processo de aprendizagem da linguagem escrita, os alunos demonstraram dificuldades a este nível. Como tal, foi preciso refletir sobre esta situação: os erros surgiam na cópia, no ditado, na escrita compositiva e nos jogos textuais. Tentando perceber a origem dos mesmos, foi essencial a grelha de avaliação de Costa, Cardoso e Pereira (2002). Esta grelha ajudou a catalogar os erros dados pelos alunos, tornando assim mais clara a perceção de que categorias eram mais problemáticas e como se poderia trabalhar com o aluno para o ajudar a ultrapassar as suas dificuldades. De acordo com os resultados, foi perceptível que estes erros ortográficos, fonémicos e morfológicos estavam ligados a aprendizagens anteriores. Ou seja, se a consciência linguística (quer ao nível da consciência fonológica, quer ao nível da consciência de palavra) tivesse sido trabalhada antes da escolarização formal,

alguns destes erros não seriam tão frequentes. Adotando a perspectiva de que estes erros são como parte integrante do processo educativo, foram informativo para nós e foi-nos também possível aprender a partir deles:

“Considerando-se, assim, a aprendizagem da escrita como um processo de formação de conhecimentos, os erros que surgem na produção gráfica das crianças podem ser reveladores da apropriação de uma nova linguagem e surgiriam como indicadores das possíveis hipóteses ortográficas que elas estariam utilizando para a escrita. Ou seja, os erros podem corresponder a tentativas de compreender e dar sentido às propriedades características do sistema de escrita.” (Zorzi, 1998, p.20)

No que diz respeito às limitações da investigação, o pouco tempo de estágio foi uma das limitações inerentes a esta investigação. O tempo em EPE é todo contado, já tendo rotinas definidas, pelo que o momento onde era possível trabalhar a linguagem escrita correspondia ao momento do acolhimento e dos registos das atividades. O Plano anual de atividades da instituição era bastante preenchido, o que também retirava tempo às atividades na sala.

Em contexto de 1.º Ciclo, uma das limitações foi não ter sido possível definir, logo à partida, os objetivos a investigar neste contexto: perceber que o erro era uma realidade presente nesta turma fez-me redirecionar o foco da análise e considerar este dado na investigação. Este, no entanto, foi uma mais-valia para a investigação, completando a parte do trabalho desenvolvido em torno da escrita, visto que o erro faz parte do processo educativo.

Teria sido, do ponto de vista metodológico, mais interessante ter tido oportunidade de trabalhar em torno da escrita com uma turma do 1.º ano; contudo, tal não foi possível, tendo a investigação sido adaptada ao contexto que pude estagiar.

A título de linhas futuras de investigação, considero que seria interessante continuar a investigar o percurso da escrita na transição do 4.º ano para o 5.º ano, quando os alunos ingressam no 2.º Ciclo, pois, num 2.º ano os alunos ainda estão numa fase elementar do processo de escrita. Seria enriquecedor perceber, daqui para diante, como é que os alunos trabalham a escrita, que tipo de dificuldades atravessam e como podemos ajudá-los a resolvê-las.

Em suma, este relatório permitiu-me olhar para diferentes abordagens à escrita, numa perspectiva de percurso que atravessa várias valências e contribuiu para encarar o seu ensino-aprendizagem com outra nitidez e maior consciencialização das estratégias mais relevantes para cada contexto educativo. No entanto, porque não

existem fórmulas aplicáveis a todos os contextos e a todas as crianças, pois as crianças não são iguais, estou consciente de que, como tal, as atividades a propor devem-se adaptar e adequar às realidades educativas.



## Bibliografia

- Alves Martins, M. & Santos, A.I.S. (2005). Avaliação das práticas de leitura e de escrita em jardim-de-infância In *Infância e Educação - Investigação e Práticas – Revista do GEDEI – Nº 7 Novembro*. Porto: Porto Editora
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever – Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cassany, D. (1993). *Ideas para desarrollar los procesos de redacción*. Barcelona: *Cadernos de Pedagogia*.
- Castanho, G. (2001b). *Que práticas de escrita na disciplina de didática do português?* In Sequeira, F. Carvalho, J & Gomes, A . *Ensinar a escrever. Teoria e prática. Atas do encontro de reflexão sobre o ensino da escrita*. Minho: Universidade do Minho.
- Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Ferreiro, E. (2003). *Escrita e oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalinguística*. In E. Ferreiro e colaboradores. *Relações de (in)dependência entre a oralidade e escrita*. Porto Alegre: Artmed
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1980). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México : Siglo Vintiuno Editores

- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). Psicogénese da Língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freitas, M.J., Alves, D. & Costa, T. (2007) – O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Lima, P. (2007). Uma aprendizagem consciente da escrita: princípios e práticas. Arquipélago – Ciências da Educação, (8). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Lopes, M. (2010). Aprendizagem inicial da leitura e da escrita e níveis de stress escolar infantil. Viseu: Psico & Soma – Livraria, Editora, Formação e Empresas, Lda.
- Martins, M. & Niza, S. (1998). Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, A. & Silva, A. (1999). O nome das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica* 1 (XVII): 49-63.
- Mata, L. (2008). A Descoberta da Escrita – Texto de Apoio para Educadores de Infância. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). Visão panorâmica da investigação-acção. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2015). Programa de português do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Niza, I. & Soares, J. (1998). Desenvolver a linguagem escrita/ Criar o gosto pela escrita: Formação de professores. Lisboa: Ministério da Educação

- Pereira, A. (2003). Para uma Didática da Escrita no Ensino Básico: teses, pressupostos e condições de possibilidade. Évora: Universidade de Évora.
- Pereira, L.A & Azevedo, F. (2005) Como abordar ...a escrita no 1º ciclo do ensino básico. Porto: Areal editores.
- Pereira, L.A. (2008). Escrever com as crianças – Como fazer bons leitores e escritores – Para crianças dos 0 aos 12 anos. Porto: Porto Editora.
- Pinto, M. (1998). Saber viver a linguagem. Porto: Porto Editora.
- Pinto, C. (2012). Aprender a arte de escrever no 1º CEB – o contributo do PNEP. Revista científica EXEDRA. (6) 295-308.
- Quivy, R., Campenhoudt, L.van (1992). Manual de investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva
- Pocinho, M., & Canavarro, J. M. (2009). Sucesso escolar e estratégias de compreensão verbal: como compreender melhor as matérias das aulas? Viseu: Edições Pedagogo.
- Rosa, C. & Soares, J. (1998). Reflectir sobre a linguagem escrita. In Niza, S. (coord.) (1998). Criar o gosto pela escrita – Formação de professores. (pp. 251-349). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Santana, I. (2007). A aprendizagem da escrita. Porto: Porto Editora.
- Serra, Célia (2004). Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico. (Coleção Educação).Porto: Porto Editora.
- Silva, M.C.V. (n/d) – Actividades de consciência linguística no Jardim-de-infância: o quê, como e para quê? Escola Superior de Educação de Paula Frasinetti.
- Sim-Sim, I. (1998) Desenvolvimento da Linguagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. Actas do I Encontro Internacional do Ensino de Língua Portuguesa. Revista Exedra

- Sim-Sim, I. (2006). Ler e Ensinar a Ler. Lisboa: Edições Asa.
- Sim-Sim, I., Silva, A.C. & Nunes. C. (2008). Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância, Textos de Apoio para Educadores de Infância. Lisboa: Direção Global de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Teberosky, A. & Colomer, T. (2003). Aprender a ler e a escrever – Uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed.
- Viana, F.& Ribeiro, I. (2014). FALAR, LER E ESCREVER – Propostas integradoras para jardim de infância. Carnaxide: Santillana.
- Zorzi, J. L. (1998). Aprender e a escrever: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artmed.

#### Legislação Consultada

- Decreto – Lei nº.46/86, de 14 de outubro – Lei de bases do sistema educativo
- Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro – define a formação de educadores de infância e professores do ensino básico.
- Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-escolar
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001 – define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Circular nº 4 DGIDC/DSDC/2001
- Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007