

Junho 2021

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A promoção da Literacia Emergente em crianças de 3 anos e em alunos do 1.º ano de escolaridade

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

Ana Isabel Ramos da Cunha

ORIENTAÇÃO

Doutora Maria Cristina Vieira da Silva



PAULA
FRASSINETTI

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**A promoção da Literacia Emergente em crianças de 3 anos e em
alunos do 1.º ano de escolaridade**

Relatório de Estágio

Orientada: Ana Isabel Ramos da Cunha

Orientadora: Doutora Maria Cristina Vieira da Silva

Junho de 2021

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**A promoção da Literacia Emergente em crianças de 3 anos e em
alunos do 1.º ano de escolaridade**

Relatório de Estágio

Orientada: Ana Isabel Ramos da Cunha

Orientadora: Doutora Maria Cristina Vieira da Silva

Junho de 2021

Agradecimentos

É com um enorme orgulho que chego a esta etapa de final de curso, não considero ser a etapa final de formação académica, pois certamente irei continuar a querer mais a nível profissional, a querer mais para mim e a construir um mundo melhor. Não tenho dúvidas: agora é que tudo vai começar.

Foram cinco anos que passaram tão rápido, que voltaria a repeti-los sem mudar uma vírgula. Por isso, só posso agradecer aos que me acompanharam neste percurso: sinto-me muito grata pelas pessoas que fazem parte da minha vida, sou uma privilegiada.

Agradecer às melhores pessoas que existem no mundo, os meus pilares e que fazem de mim o que sou hoje: a minha mãe, incansável no seu apoio, preocupação, dedicação e força que sempre me deu. Ao meu pai e à minha avó paterna, que também sempre estiveram presentes e sempre foram os meus alicerces.

Às minhas melhores amigas: Lara, Bruna e Larissa que tanto acreditam em mim e na minha crença em querer “criar” pessoas melhores, sempre com palavras e energias positivas nos momentos maravilhosos, mas também nos que mais precisei, os menos bons.

Às amigas que a frequência no curso me proporcionou e que sei que vou levar para a vida, a Liliana e a Jéssica, foram companheiras, amigas e muito importantes nesta reta final. Sem elas, tudo tinha corrido bem, mas com a presença delas foi inesquecível, foi remar na mesma direção e sentir que tudo fluía ainda mais e melhor.

Às docentes cooperantes, Sofia Lisboa e Dulce Guimarães e à supervisora institucional, a professora Ana Gomes, porque nada é por acaso e, honestamente, não poderia ter tido experiência melhor: aprendi, chorei, sorri, cresci, momentos que vou manter guardados no meu coração, pelo crescimento pessoal e profissional.

A todas as crianças e alunos: são o melhor do mundo. Aprendi e cresci todos os dias com eles.

Por fim, e das mais importantes, a melhor orientadora que existe no universo, a minha maravilhosa professora Maria Cristina Vieira da Silva, fez-me chorar e rir muito, esteve vinte e quatro horas disponíveis (isto não existe), a pessoa mais competente e humana, mais amiga, querida, profissional e preocupada para que esta etapa final corresse da melhor maneira e que nada falhasse. Um especial agradecimento a ela!

Resumo

O presente relatório de investigação salienta a importância do papel do adulto para a literacia emergente em crianças de 3 anos a frequentar a Educação Pré-Escolar e em alunos do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O estudo foi desenvolvido em dois contextos de prática de ensino supervisionada, primeiramente com um grupo de vinte e duas crianças, em Educação Pré-Escolar e, no ano seguinte, com uma turma de vinte e três alunos do 1.º CEB.

Em contexto Pré-Escolar, o nosso objetivo foi perceber em que medida o papel do educador e o contexto influenciam na transição das crianças para o ensino formal e, em contexto de 1.º CEB, de que forma a literacia emergente é consolidada com o apoio do professor.

Para o efeito, no contexto Pré-Escolar, os dados foram recolhidos mediante: uma grelha de observação (direta e indireta) das práticas de literacia emergente (adaptada de Martins & Santos, 2005); a análise dos registos de observação bem como das reflexões sobre as perceções e produções das crianças; registos fotográficos; uma entrevista à educadora e ainda através de registos de observação não-participante. Já no contexto de 1.º CEB, a recolha de dados foi realizada através dos registos de observação participante, as sessões síncronas, os registos fotográficos e uma entrevista à professora.

Foi possível concluirmos que o desempenho de práticas de literacia emergente junto de crianças com 3 anos de idade constitui uma mais-valia no seu desenvolvimento e, que a utilização de estratégias instrucionais por parte do adulto promove habilidades na escrita quer nas crianças, quer nos alunos de 1.ºCEB.

Assim sendo, promover oportunidades de escrita através de “andaimes” (*scaffolding*) de escrita individualizados pode contribuir para o desenvolvimento da escrita precoce e, por isso, deve ser investido tempo e apoio adequado no desenvolvimento de atividades lúdicas sobre a escrita precoce para crianças em idade pré-escolar. Da mesma forma, também o apoio do adulto na escrita em alunos do 1.º ano cria motivação e contribui para a sua autonomia.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; literacia emergente; “*scaffolding*” (andaimes); 1.ºCEB

Abstrat

This research report stresses the the importance of the role of adults for emerging literacy in 3-year-olds attending Pre-School Education and in 1st grade pupils in the 1st grade of Primary Education.

The study was developed in two contexts of supervised practise, first with a group of twenty-two children, in Preschool Education and, in the following year, with a class of twenty-three students from the 1st CEB. In the Pre-School context, our objective was to understand to what extent the role of the educator and the context influence the transition of children to teaching in 1st CEB and, in the context of 1st CEB, how emerging literacy is consolidated with the support of the teacher.

To this end, in the Pre-School context, the data were collected through a grid of observation (direct and indirect) of emerging literacy practices (adapted from Martins & Santos, 2005); the analysis of observation records as well as reflections on children's perceptions and productions; photographic records; an interview with the educator and also through non-participant observation records. In the context of the 1st CEB, data collection was carried out through participant observation records, synchronous sessions, photographic records and an interview with the teacher.

It was possible to conclude that the performance of emerging literacy practices among children aged 3 years is an added value in their development and that the use of instructional strategies by adults promotes writing skills both in children and in 1st CEB students.

Therefore, promoting writing opportunities through individualized writing "scaffolding" can contribute to the development of early writing and, therefore, adequate time and support should be invested in the development of playful activities on early writing for preschool children. Similarly, adult support in writing in 1st grading also creates motivation and contributes to their autonomy.

Keywords: Preschool Education; emerging literacy; scaffolding; 1st grade

Índice de Anexos

Anexo A – *Checklist* adaptada a partir da já criada por Martins & Santos (2005)

Anexo B – Grelha de observação das perceções e produções das crianças – 28 de fevereiro a 4 de março de 2020

Anexo C – Fotografias em Contexto de Educação Pré-Escolar

Anexo D – Registos de Observação em Contexto de Educação Pré-Escolar

Anexo E – Registos de Observação Não Participante em Contexto de Educação Pré-Escolar

Anexo F – Imagens em contexto de 1.º CEB

Anexo G – *Kit* de caligrafia em contexto de 1.º CEB

Anexo H – Jogo de consciência fonológica em contexto de 1.º CEB

Anexo I – Imagens da evolução - outubro a dezembro de 2020 - em contexto de 1.º CEB

Anexo J – Transcrição exercício de consciência silábica em contexto de 1.º CEB

Anexo K – Entrevistas

Anexo L – Jogos das sessões síncronas

Anexo M – Grelhas de Avaliação das sessões síncronas

Anexo N – Registos de observação em contexto de 1.ºCEB

Índice

Introdução	8
Parte I - Enquadramento teórico	11
Capítulo 1. Literacia Emergente	12
1.1. O papel do educador na promoção da literacia emergente.....	14
1.2. Conceções precoces sobre a linguagem escrita.....	17
1.3. A importância da escrita do nome.....	23
1.4. Ambientes promotores da descoberta da escrita	25
Capítulo 2. O ensino-aprendizagem da escrita no 1.º CEB	28
2.1 O método das 28 palavras no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita	29
Parte II - Metodologia	32
Capítulo 3. Metodologia	33
3.1. Contexto da investigação em EPE	34
3.2. Contexto de investigação em 1.º CEB.....	37
3.3. Instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de informação	38
Parte III – Análise de dados	41
Capítulo 4. Análise da Grelha de observação em EPE	42
4.1 Análise da Grelha de registos de observação – percepções e produções infantis	44
4.2. Análise da entrevista sobre a escrita precoce na Educação Pré-Escolar	49
4.3. Análise da evolução em contexto de 1.º CEB	52
4.4. Análise da entrevista sobre a escrita no 1.º CEB.....	53
4.5. Análise das sessões síncronas no 1.º CEB.....	57
4.6. Análise dos registos de observação em 1.º CEB	58
Considerações finais	61
Referências bibliográficas	65

Introdução

“A educação pré-escolar, tal como está estabelecido na Lei-Quadro destina-se às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada como «a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida».” (OCEPE, 2016, p. 5) Daqui decorre, naturalmente, que a Educação Pré-Escolar assuma um papel fundamental na promoção de experiências primárias com o código escrito, e por isso, se deva fomentar precocemente a aprendizagem da linguagem oral e escrita enquanto ferramentas fundamentais da atividade humana.

A abordagem à linguagem escrita na Educação Pré-Escolar “situa-se numa perspetiva de literacia, enquanto competência global para o uso da linguagem escrita, que implica utilizar e saber para que serve a leitura e a escrita, mesmo sem saber ler e escrever formalmente.” (OCEPE, 2016, p. 66). O termo literacia deve, pois, ser entendido neste sentido lato da linguagem escrita, com carácter informal, que proporciona à criança o conhecimento gradual, quer ao nível das convenções, quer da utilidade e das especificidades do registo escrito.

Assim, mais do que todas as crianças atingirem a mesma etapa de conhecimento, o mais importante é a promoção do contacto com experiências primárias significativas relativas ao código escrito. Na mesma linha de pensamento, Mata (2008, p. 11), descreve que:

“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.”

É desta forma que a literacia emerge, envolvendo precocemente as crianças em atividades relativas à leitura e escrita, uma vez que estas são fundamentais no seu processo de desenvolvimento linguístico.

Neste sentido, o presente relatório de investigação, dedicado à temática da promoção da Literacia Emergente em crianças de 3 anos a frequentar a Educação Pré-Escolar e alunos do 1.º ano de escolaridade, está organizado em três partes fundamentais: Parte I – Enquadramento teórico; Parte II – Metodologia e Parte III – Análise dos dados.

Na 1.^a parte, procedemos à contextualização referente à linguagem escrita e consequente desenvolvimento para a sua aprendizagem. Para o efeito, importa referir o papel da literacia emergente, nomeadamente como esta se inicia logo após o nascimento, como favorece a aprendizagem formal da leitura e da escrita, se desenvolve mediante a interação com outras crianças e adultos e pode ser promovida através de situações lúdicas.

Seguidamente, abordamos as características das conceções precoces relativas à linguagem escrita, uma vez que, para fundamentar a intervenção, é essencial perceber de que modo o desenvolvimento desta dimensão da linguagem se processa nas crianças, nomeadamente no que respeita às conceções que as mesmas vão construindo sobre a funcionalidade, os aspetos figurativos e os conceituais. No mesmo sentido, fazemos referência à importância que a criança confere à aprendizagem da escrita do seu nome, sendo, por norma, a primeira palavra que aprende a escrever.

Da mesma forma, fazemos referência à forma como os ambientes de aprendizagem podem ser promotores da descoberta da escrita, quer pela ação do educador em contexto de jardim de infância, quer pela ação dos pais em contexto familiar, quer ainda pela descoberta espontânea das crianças.

Ainda no âmbito da 1.^a parte, fizemos um enquadramento quanto à forma como a literacia emergente se processa e tem continuidade durante o 1.º ano de escolaridade.

Por fim, uma vez que o contexto de 1.º ano utilizava o método das 28 palavras como ensino-aprendizagem da leitura e escrita, optamos por fazer referência às práticas que estão subjacentes à utilização deste método, bem como às suas vantagens e desvantagens.

Na 2.^a parte, justificamos quais foram as opções metodológicas selecionadas para a investigação e apresentamos a descrição dos dois contextos, bem como os instrumentos e técnicas para a recolha de dados.

Na 3.^a parte, apresentamos uma análise atenta e cuidada dos dados recolhidos ao longo dos dois anos de investigação.

Por fim, terminamos com algumas considerações finais que foi possível retirar com a elaboração do presente relatório. É também elencada a lista de referências bibliográficas que sustentaram quer a componente teórica, quer a dimensão metodológica. Nos anexos, podem encontrar-se a *checklist* utilizada; a grelha de observação; vários

registos fotográficos e de observação participante e não participante; os jogos realizados; as entrevistas e as grelhas de avaliação que permitem corroborar os aspetos referenciados ao longo do documento.

Parte I - Enquadramento teórico

Capítulo 1. Literacia Emergente

O conceito de literacia emergente define-se como o processo de aquisição e desenvolvimento gradual das competências da fala, da leitura e da escrita em crianças em idade Pré-Escolar, baseado em experiências, práticas e interações positivas com a linguagem escrita. Na linha de autores como (Teale & Sulzby., 1989; Strickland & Morrow., 1995), Mata (2008) refere que as crianças:

desenvolvem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes de, formalmente, estes lhes serem ensinados. Isto decorre do facto de as crianças interagirem, mesmo em contextos informais, com outras crianças e adultos que utilizam a escrita, e de serem aprendizes activos, que constroem conhecimentos sobre o mundo, à medida que exploram o meio envolvente e reflectem sobre as suas explorações. (p.9)

É nesta perspetiva que o contacto com diversos suportes de escrita (como, por exemplo, ver o pai a ler um jornal, a mãe a ler uma revista, a avó a ler uma receita ou ouvir ler uma história) proporciona às crianças a oportunidade de construírem interiormente alguns conceitos sobre aquilo em que consiste a linguagem escrita, pois ao envolverem-se “em situações de exploração funcionais e reais, associadas ao dia-a-dia” vão refletir sobre as suas características (Mata, 2008, p. 10). Isto é, quanto mais experiências e contactos com diversos suportes de escrita, mais enriquecedor será o seu processo de desenvolvimento no que ao código escrito diz respeito.

Na mesma linha de pensamento, Mata (2008, p. 9) defende o contributo que as outras crianças e adultos têm na aprendizagem da criança, na medida em que “as interações com a escrita, mediadas por adultos e outras crianças, têm um grande impacto no desenvolvimento das concepções e dos conhecimentos de que as crianças se apropriam sobre a linguagem escrita.” Por outras palavras, é muito importante que haja esta interação com adultos e os pares durante a fase Pré-Escolar, uma vez que estes momentos são fundamentais para o desenvolvimento da criança: por um lado, porque, através deles, o educador promove situações de aprendizagem enriquecedoras; por outro, pela partilha dos conhecimentos e concepções entre pares neles proporcionados.

Deste modo, pode-se dizer que o processo de aprendizagem da escrita é de carácter contínuo, desenvolvendo-se desde cedo. Este processo inicia-se quando a criança percebe que existe escrita, mesmo sem compreender que existe uma mensagem associada, sendo

nesta altura que começa a tentar reproduzir as suas primeiras garatujas e/ou formas tipo letra. Seguidamente, as crianças despertam para a perceção de que à escrita está associada uma mensagem e, gradualmente, através de estímulos e incentivadas pelo adulto, começam a reproduzir as convenções associadas à escrita, bem como a correta orientação e escrita das letras (Mata, 2008, p. 9).

Martins & Neves (1994, p. 57) defende que “todas as crianças gostam de garatujar. Imitando os adultos que já viram escrever, fazem rabiscos e formas aproximadas de letras a que, de modo diferente, consoante o seu grau de desenvolvimento, atribuem um significado.” O autor quer com isso dizer que, a partir do momento em que a criança começa a ter contacto com adultos que escrevem, esta começa a perceber que a escrita tem uma intenção e um significado, começando ela também a garatujar. Esta compreensão passa por diferentes estádios ou níveis, mas geralmente numa primeira fase, as “crianças não têm compreendido ainda que a escrita codifica uma mensagem”, o que se revela no facto de, ao garatujarem, não terem necessariamente “a intenção de comunicar qualquer coisa através daquele traçado” (Martins & Neves, 1994, p. 58) e serem, quando questionadas, capazes de arranjar uma justificação só para terem uma resposta para o adulto. Só numa fase seguinte, a da pré-escrita, que adiante abordaremos, é que associam a garatuja a uma mensagem.

Na mesma linha de pensamento, Duke et al. (citados por Gerde et al., 2019, p. 328) defendem que “as crianças desenvolvem uma compreensão de que a escrita tem significado à medida que se envolvem em experiências significativas” (tradução nossa) e, sendo a comunicação um dos objetivos da escrita, quando a criança começa a perceber que a escrita codifica uma mensagem, esta começa a pedir ao adulto para a ajudar a escrever o que quer comunicar. Além disso, Rowe & Wilson, (citados por Gerde et al. 2019, p. 328) argumentam que querer “escrever exige que as crianças pensem no que querem comunicar, desenvolvam conexões entre ilustrações e textos e atribuam significado às marcas.” (tradução nossa)

Perante a fundamentação dos vários autores enunciados, faz todo o sentido, no ponto seguinte, refletirmos sobre a importância do papel do educador na promoção da literacia emergente e de que forma este contribui para o desenvolvimento das crianças.

1.1. O papel do educador na promoção da literacia emergente

No que diz respeito à promoção da literacia emergente nas crianças através de situações lúdicas, vários estudos (nomeadamente Silva., 2017; Bingham et al., 2018) revelam que, apesar do reconhecimento quanto à importância do desenvolvimento precoce da escrita para o sucesso escolar das crianças, ainda assim, os educadores não têm investido o tempo e apoio adequado na promoção de atividades lúdicas sobre a escrita emergente nas crianças em idade Pré-Escolar.

Também Pereira (2011) aponta para a possibilidade de que a falta de explicitação, nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar, relativamente à implementação de procedimentos transversais na literacia emergente, possa contribuir para que alguns educadores não o façam de todo ou não o façam da melhor maneira.

Já em Gerde et al. (citados por Bingham et al. 2018, p. 601), se concluíra que “o contacto de crianças em idade pré-escolar com ambientes promotores de escrita e interações de apoio pelo educador, focadas nas tentativas de escrita infantil através de “andaimes”, facilita a compreensão sobre a conexão da linguagem oral com a escrita.” (tradução nossa). “Os andaimes são uma ferramenta poderosa (...) servem para apoiar a escrita precoce das crianças, como apoiar na composição, a soletrar e na escrita de letras.” (tradução nossa) (Quinn et al., 2016, p. 353).

Na mesma linha de pensamento, também Bingham et al. (citados por Bingham et al. 2018, p. 601) assinalam que “a quantidade e qualidade dos suportes de escrita (como, por exemplo, os “andaimes”) que as crianças recebem, estão simultânea e longitudinalmente ligados às capacidades de escrita que as mesmas terão adquirido no final do seu percurso no ensino Pré-Escolar.” (tradução nossa). Segundo esta perspetiva, os educadores, desde cedo, não se devem apenas focar no desenvolvimento de atividades orientadas, em que a criança apenas escreve o seu nome e reconhece oralmente as letras para escrever, mas devem também criar condições, através de atividades lúdicas significativas que integrem a literacia, para que a criança tenha oportunidade de explorar e descobrir, nos momentos de rotina e de brincadeira livre nas áreas, tais aspetos.

No mesmo sentido, os autores reforçam que os educadores deveriam aproveitar mais os momentos de atividades lúdicas para proporcionar o adequado contacto com a escrita. Autores como Roskos et al., ou ainda Wheatley et al., (citados por Bingham et al.

2018, p. 602) recomendam a importância da integração, “a escrita (como qualquer conteúdo curricular) não deve existir isoladamente, antes, deve ser pensada e integrada nas várias experiências curriculares que as crianças exploram diariamente.” (tradução nossa).

Na mesma linha, Graves (2003) citado por Bingham et al. (2018) acrescenta que:

A integração permite aos professores interligarem oportunidades de aprendizagem inerentes nas tarefas e atividades lúdicas das crianças e apropriarem-nas à aprendizagem da escrita nas mesmas. A escrita, pela sua natureza, é um meio de comunicação ou de expressão de ideias e o brincar é um contexto da sala no qual as crianças comunicam com os pares e adultos; assim, escrever e brincar podem interligar-se para um melhor desenvolvimento das capacidades da escrita através de atividades lúdicas significativas. (tradução nossa) (p. 602)

Do mesmo modo, saber proporcionar à criança oportunidades integradas de escrita nas várias áreas do saber é função do educador, como referem Bingham et al. (2018, p. 603): “os professores podem e devem intencionalmente promover oportunidades de aprendizagem curricular em contexto de atividades lúdicas significativas para estimular os interesses, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.” (tradução nossa). Ora, para isso, é necessário que os educadores forneçam materiais de escrita suficientes e adequados ao contexto das diversas brincadeiras. Por exemplo, no contexto de estágio em EPE, uma das áreas que sofreu alterações ao longo do ano foi a da casinha: esta foi sendo remodelada e adequada à motivação das crianças para que estas mantivessem o interesse em continuar a explorá-la.

Nesta linha de pensamento, o que os autores sugerem é que, à medida que a área vai sendo alterada, o material de escrita também deve ser substituído e adequado ao contexto. Por exemplo, se o espaço da casinha se transforma numa florista, a par das flores, podemos ajudar as crianças a reconhecer a adequação de materiais (que podem ser construídos pelas próprias crianças) como placas (por exemplo: os avisos de abertura/ fecho e o preço) e etiquetas (para identificar as flores). Já no caso de o espaço da casinha se tornar numa gelataria ou num consultório médico, fará sentido organizar materiais igualmente adequados ao contexto (placas, rótulos e preço no caso da gelataria ou pranchetas e prescrições no caso de consultório) e assim sucessivamente.

Do mesmo modo, na construção desses materiais (como as placas) ou nos próprios momentos lúdicos, o educador pode e deve ir apoiando o desenvolvimento da aprendizagem através dos chamados “andaimes” (*scaffolding*) de que a criança necessita.

Neste sentido, Bingham et al. (2018) consideram uma tipologia de estratégias instrucionais (“andaimes”) organizadas em dois diferentes níveis em função do nível de esforço que é exigido à criança: “andaimes” de baixo e alto nível.

Relativamente aos andaimes de baixo nível, estes são utilizados quando o educador percebe que o nível de esforço por parte da criança deve ser menor. Exemplos disso são: a modelagem (a educadora orienta a tarefa escrevendo o que a criança quer escrever, para que esta imite, noutra suporte de escrita, o modelo de escrita da educadora); a redução de escolhas (numa pergunta sobre o som de uma letra, a educadora dá duas sugestões como opção, reduzindo outras opções) ou a orientação da escrita (usando indicações que a criança reconheça para conseguir escrever de acordo com uma determinada orientação das letras).

No que concerne aos andaimes de alto nível, estes são destinados a crianças que precisam de menos apoio para completar as tarefas ao longo do tempo, exigindo maior esforço por parte da criança, como são as tarefas de aplicação (reconhecer conceitos presentes e aplicá-los noutra contexto); de explicação (o educador coloca questões para as respostas corretas das crianças, solicitando que esta explicita o raciocínio subjacente à sua resposta) e comparações (entre a mesma letra escrita em diferentes locais), promovendo assim a compreensão oral e escrita das crianças.

Desta forma, a utilização apropriada dos diferentes níveis de andaimes pode oferecer oportunidades de escrita individualizada à criança, assim como apoiar o desenvolvimento da escrita precoce nestas em idade Pré-Escolar. Bingham et al. (2017) citados por Bingham et al. (2018, p. 602) acrescentam que é importante “salientar que são as experiências significativas através das atividades lúdicas que estão diretamente relacionadas no impacto e crescimento do desenvolvimento da escrita nas crianças” (tradução nossa).

Para que percebamos estas diferentes etapas que as crianças naturalmente atravessam, no seguinte ponto, explicaremos as diversas conceções que vão sendo construídas relativamente à linguagem escrita.

1.2. Concepções precoces sobre a linguagem escrita

Segundo Vygotsky et al. (1998, p. 109) a “aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do ponto zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história.” Nesta linha de pensamento, reconhece-se que a criança, quando chega à Educação Pré-Escolar, já detém todo um conjunto de conhecimentos sobre o código escrito, em resultado das oportunidades de contacto de que usufruiu em casa, por via dos pais, seja por intermédio das novas tecnologias, ou pela simples atividade de ouvir contar histórias, o que faz com que a criança tenha construído interiormente alguns conceitos em torno da linguagem escrita.

Concomitantemente, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “[n]ão há hoje em dia crianças que não contactem com o código escrito e que, por isso, ao entrarem para a educação pré-escolar não tenham já algumas ideias sobre a escrita.” (OCEPE, 2016, p. 66).

Tal como referido anteriormente, o contacto das crianças com o código escrito tem um papel fundamental para a construção precoce das suas concepções, pelo que, quanto maiores e mais diversificadas forem estas interações, mais e melhores serão os conhecimentos que a criança terá oportunidade de construir.

Neste sentido, para perceber o processo de desenvolvimento pelo qual as crianças atravessam face à escrita e às suas propriedades, importa desenvolver essas concepções precoces da linguagem escrita nas crianças, nomeadamente no que diz respeito à sua funcionalidade, aos aspetos figurativos e aos aspetos concetuais.

Assim, para que se desenvolva o sentido de funcionalidade da linguagem escrita nas crianças, o educador deve ter como finalidade que estas desenvolvam interesse pela funcionalidade, identifiquem diferentes funções e características dos suportes e, por fim, que saibam adequar a função à situação. (Mata, 2008).

No que diz respeito à primeira finalidade enunciada, é importante que a criança demonstre interesse pela funcionalidade da escrita, “pois, sem saber para que serve nem em que circunstâncias e com que objetivos se pode usar, a criança não se envolverá na sua exploração, compreensão e utilização.” (OCEPE, 2016, p. 67) Este interesse pela funcionalidade da escrita pode ser observado, nomeadamente, quando a criança começa a imitar comportamentos de leitor e escritor do adulto, pelo que este deve ser responsável

por incentivar e dar o apoio necessário às crianças para a continuidade destas situações de abordagem à funcionalidade. Esta conceção da escrita também pode ser explorada em vários momentos na rotina das crianças. Cabe ao educador estar atento e, aproveitando as situações emergentes, direcionar as crianças para atividades contextualizadas, promovendo assim o alargamento do conhecimento da funcionalidade da escrita, nomeadamente em atividades como escrever um e-mail ou carta a um amigo, um recado, tirar notas, entre muitas outras situações espontâneas que surgem no quotidiano. (Mata, 2008).

Relativamente à segunda finalidade, a identificação de funções da linguagem escrita, esta está associada à anteriormente referida; além de demonstrar interesse, é importante que a criança gradualmente se vá apercebendo das diferentes funções da linguagem escrita. Esta identificação só é possível se a criança tiver oportunidade para vivenciar diversos contextos da sua utilização.

Mata (2008, p. 22) refere que “[p]ara esta exploração, o educador pode não só aproveitar qualquer solicitação das crianças, como criar situações de exploração mais estruturadas, devidamente enquadradas nas actividades desenvolvidas ou nas rotinas da sala.” Assim, cabe ao educador ter especial atenção, de forma a conseguir criar situações emergentes para este contacto com as diferentes funções da linguagem escrita.

A terceira finalidade, a identificação de diferentes características de suportes com diferentes funções, diz respeito às funções dos variados suportes de escrita estarem associados a determinadas particularidades, como por exemplo: uma história começar por «era uma vez» ou ter uma chave de fecho típica, como «vitória, vitória, acabou-se a história» ou ainda o facto de uma listagem ser escrita na vertical.

À medida que as crianças têm contacto com estes diferentes suportes de escrita, começam a perceber a sua estrutura e conseqüente função. Quanto mais diversificados forem os contextos de escrita promovidos pelo adulto, mais facilmente a criança vai compreender que a linguagem escrita serve para diferentes funcionalidades, quer na realidade, quer em situações lúdicas.

Por fim, importa adequar a função à situação, uma vez que, “para além da identificação de diferentes funções da linguagem escrita, é importante que a criança consiga, perante uma situação concreta, mobilizar a linguagem escrita de forma pertinente e ajustada” (Mata 2008, p. 23). Isto é, a integração destas quatro finalidades mencionadas

permite à criança, gradualmente, mobilizar as diferentes funções da linguagem escrita, quer em situações reais, quer em situações de jogo e brincadeira, tal como anteriormente referimos.

De acordo com as OCEPE (2016), as crianças, através do contacto com a linguagem escrita, começam por diferenciar a escrita do desenho, assim como percebem que, em diversas situações, para formar uma palavra, necessitam de usar não apenas uma letra, mas antes várias alternadamente. No mesmo sentido, nesta fase inicial da escrita, a criança utiliza o desenho como forma de comunicar e expressar-se, para depois, iniciar progressivamente tentativas de imitação da escrita, mediante reprodução daquilo que vê escrito, existindo assim complemento entre estes dois meios de comunicação.

Na mesma linha de pensamento, para se tentar perceber o conhecimento e conceções das crianças, resultantes ora por experimentações individuais, ora como resposta a pedidos estabelecidos pelo adulto, torna-se necessária a análise das suas produções escritas, a qual pode ser feita pelo aspeto figurativo ou concetual.

Assim, no que concerne aos aspetos figurativos da linguagem escrita, pode-se dizer que o que as crianças sabem sobre as características formais de um ato de leitura e escrita varia mediante o conhecimento destas. Por exemplo, quando confrontamos crianças com níveis distintos de conhecimento, perante um mesmo ato de leitura silenciosa, adotando todos os comportamentos da leitura, é possível que algumas reconheçam que o adulto está a ler, ao passo que outras dirão que não. Efetivamente, para algumas crianças, o conceito de leitura implica voz, enquanto, nesta mesma situação, outras crianças com um nível superior do conceito, poderão reconhecer que a leitura pode ser feita silenciosamente, conseguindo estabelecer apenas a ligação do olhar fixo como um dos comportamentos de leitura. (Alves et al., 1998)

Relativamente às características das convenções do universo gráfico, as crianças em idade Pré-Escolar podem ou não fazer diferenciação entre letras e números, desenho e texto, assim como podem ter ou não noção da orientação da leitura e da escrita e da direcionalidade da mesma. (Ferreiro & Teberosky, 1999) É importante que nesta fase da Educação Pré-Escolar, as crianças tenham a possibilidade do envolvimento com a escrita, através do quadro de responsabilidade, do registo das presenças e recados, entre outros. Neste contexto, surgem assim as primeiras tentativas tipo garatuja

e pouco a pouco as crianças vão começando a diferenciar alguns caracteres nas suas escritas, mostrando que se aperceberam que aquelas linhas possuem elementos diferenciados, produzindo formas que não letras, mas que se assemelham. [...] Nesta fase, surgem frequentemente letras misturadas com números, pois as crianças ainda não diferenciam os códigos alfabético e numérico. (Mata, 2008, p. 35).

Segundo a mesma autora, é também nesta fase que as crianças começam gradualmente a distinguir as letras do alfabeto de outro tipo de caracteres: por exemplo, na análise de um texto, sabem referir quando se pode ler ou não e já começam a associar a letra ao nome. As suas produções escritas podem incluir diferentes tipos de registo (letras, formas semelhantes a letras e outras formas) e a sua escrita torna-se cada vez mais parecida com a escrita convencional, apesar de ainda não existir relação entre as letras e os sons.

No que concerne à orientação da escrita, nesta fase, as crianças começam a ter consciência de que se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo; porém, tal não significa que a demonstrem sistematicamente. “Estes «avanços e retrocessos» fazem parte do processo de aprendizagem e é com eles que as crianças vão evoluindo no sentido de uma compreensão profunda das convenções do nosso sistema de escrita.” (Mata, 2008, p. 37). Quanto ao conhecimento de letras, este é fundamental, uma vez que “existem muitas provas científicas que sustentam a existência de uma relação positiva entre o conhecimento do nome das letras no final do jardim-de-infância e a aprendizagem da leitura no ano seguinte.” (Mata, 2008, p. 37)

Para que este conhecimento das letras possa desenvolver-se da melhor forma, o educador deve promover situações de aprendizagem diversas e significativas a partir do nome da criança. Assim, as crianças poderão começar a saber distinguir letras e reproduzi-las gradualmente na sua forma mais aproximada. As letras que as crianças começam a identificar, primeiramente, são as do seu nome próprio, uma vez que estão constantemente a visualizá-lo através dos momentos de rotina.

No contexto em que foi desenvolvido o estágio em EPE, as crianças tinham, associado à sua fotografia, o seu nome nas várias identificações, por exemplo, para identificação de materiais, nas gavetas, nos cabides, nas camas, nas batas e nos uniformes. Este constante contacto fomenta a memorização e reconhecimento quando visualizam uma letra idêntica noutra local.

Relativamente aos aspetos conceituais da linguagem escrita, as crianças passam por três níveis distintos, a saber: a leitura icónica, leitura por hipótese do nome, leitura por tratamento linguístico da mensagem escrita, a que podemos associar as correspondentes fases relativas à escrita: pré-silábica, silábica e a escrita com fonetização.

No primeiro nível, na leitura icónica, a criança distingue texto de imagem, mas refere-se ao texto da mesma forma que se refere à imagem. Por exemplo, quando exposta a uma situação em que tem um cartão com dois cães desenhados e está escrito «dois cães», a leitura que a criança faz nesta situação é semelhante à que faz para a imagem: tanto pode ler na imagem «dois cães» ou «cão, cão» e, quando se refere ao texto, reproduz o mesmo tipo de raciocínio, pois não tem ainda noção de que, na leitura e na escrita, uma dada palavra se escreve e lê sempre do mesmo modo. (Martins & Niza, 1998).

Seguidamente, na leitura por hipótese do nome, a criança já se refere ao texto e à imagem de forma diferente: o texto é considerado a etiqueta da imagem e tenta fazer uma correspondência entre o tamanho do referente e o tamanho da escrita. Por exemplo, como a palavra bola é de pequena dimensão, a criança vai associar a imagem da bola a uma palavra também pequena. (Martins & Niza, 1998).

Já na leitura por tratamento linguístico da mensagem escrita, a criança é capaz de procurar as correspondências termo a termo entre fragmentos gráficos e segmentos sonoros. Por exemplo, perante um cartão em que está desenhado um sapo e em que está escrita a palavra «sapo», se se tapar a última sílaba da palavra e perguntar o que diz, a criança consegue associar corretamente a primeira sílaba e dizer que está escrito /sa/. Ainda assim, tal não significa que, nesta fase, a criança seja capaz de reproduzir o mesmo tipo de comportamento, por exemplo, se se omitir a primeira sílaba e se solicitar que identifique a sílaba final /po/.

Outro exemplo que ocorre nesta fase é quando, perante um cartão em que esteja desenhado um menino, uma bola e uma baliza e em que está escrita a palavra «bola», a criança começa a fazer um raciocínio sobre a sua leitura, por exemplo, contabilizando as sílabas que a constituem e reconhece que a leitura não pode corresponder a “menino” nem “baliza” porque estas têm mais que duas sílabas. Por exclusão de partes, e aplicando o mesmo raciocínio, passa à palavra seguinte, /bo/-/la/, referindo que a palavra que está escrita é “bola” pois esta tem duas sílabas. Quando questionada por que não pode ser a

palavra baliza, refere justamente que se está escrito bola, não pode estar escrito baliza, pois teria de haver mais letras. (Martins & Niza, 1998).

Passando aos níveis que envolvem diretamente a escrita, na fase pré-silábica, as crianças já começam a diferenciar o desenho da escrita e compreendem que “a escrita codifica uma mensagem. Nessa altura, ao garatujarem, já têm a intenção de dizer qualquer coisa.” (Martins & Neves, 1994, p. 58). Esta intencionalidade através da garatuja é um grande passo na sua evolução: apesar de a mensagem que querem transmitir seja designada como um todo, as crianças usam, por exemplo, a mesma letra ou formas de letras que conhecem para representar mensagens diferentes, variando no seu tamanho e/ou posição.

Martins & Niza (1998) argumentam que, nesta fase, a criança utiliza as mesmas letras para escrever, por exemplo, urso e borboleta; no entanto, como o urso é um animal de grande dimensão, acrescentam mais letras na escrita do seu nome do que na escrita da palavra borboleta. Isto é, a criança utiliza mais ou menos grafemas de acordo com o tamanho do referente que a palavra designa. Nesta fase da escrita, a criança, quando escreve uma frase, não deixa espaço entre as palavras e a quantidade de grafemas usados para escrever palavras e frases são idênticas. Quando se solicita à criança que leia o que escreve, lê de uma forma global. Esta fase de escrita caracteriza-se “pela ausência de correspondência entre letras e sons. As crianças, nesta etapa, escrevem uma série de letras e depois lêem-nas sem fazer nenhum tipo de análise.” (Teberosky & Colomer, 2003, p. 69).

Na fase da escrita silábica, as crianças usam letras variadas para a escrita de palavras, geralmente uma letra por sílaba, sendo a escolha desta letra arbitrária. Esta fase da escrita silábica pressupõe dois aspetos: “o primeiro implica que a palavra que se quer escrever se decompõe em segmentos silábicos; e o segundo, que cada segmento silábico é indicado por uma grafia.” (Teberosky & Colomer, 2003, p. 55). Por exemplo, na escrita da palavra “sapo”, a criança fará uma segmentação em /sa-/ /po/ e escreverá uma letra para cada segmentação, como S para /sa/ e P para /po/. Sabemos que as reproduções das crianças são silábicas quando o número de letras que escrevem varia de uma palavra para a outra, mediante o número de segmentações silábicas de cada uma delas, ou seja, há uma correspondência entre a quantidade de sílabas e a quantidade de letras.

Por fim, na fase da escrita com fonetização, a escrita pode ser ainda silábica, mas a escolha das letras para representar os sons do oral já não é arbitrária. Nesta fase, a criança varia entre a escrita alfabética e silábica e assinala de forma coerente algumas palavras na posição em que ocorrem na frase. (Teberosky & Colomer, 2003).

No ponto seguinte, explicaremos a importância que a escrita do nome tem para a criança e, por isso, esta constituir, geralmente, a primeira palavra por cuja escrita começam a demonstrar interesse.

1.3. A importância da escrita do nome

De acordo com Teberosky (1990, p. 32), “muitos psicólogos constataram, também, a precoce tendência infantil a «marcar» as produções gráficas iniciais, sobretudo os desenhos. [...] Essa habilidade começa por volta dos três e, em muitos casos, antes.” A mesma refere que “a escrita do próprio nome parece ser uma peça-chave para o início da compreensão da forma de funcionamento do sistema de escrita.” (Teberosky, 1990, p. 35)

Segundo as OCEPE (2016), neste processo de evolução de aprendizagem da escrita, as primeiras imitações que a criança realiza vão-se progressivamente aproximando do modelo. À medida que esta se apercebe das normas da codificação escrita, surge assim, na criança, a vontade de reproduzir algumas palavras, por exemplo, o seu nome. A criança sente assim, espontaneamente, a necessidade de querer escrever o seu próprio nome nos trabalhos que realiza e de o identificar em situações do quotidiano.

Esta aprendizagem da escrita do seu nome tem, para a criança, um sentido afetivo, pois permite-lhe fazer comparações entre letras do seu nome que se repetem noutras palavras e, por essa via, confirmar que o seu nome se escreve sempre do mesmo modo. Colello (2016) refere que a aprendizagem da escrita do nome é também uma questão de identidade: a criança, inicialmente, faz o registo de presenças com a foto ao lado do nome, para, progressivamente, à medida que já não precisa deste auxílio, passar a identificar-se apenas mediante a escrita do seu nome.

Mata (2008) corrobora, acrescentando que:

tendo o nome este importante papel, a introdução dos cartões com os nomes, ou a listagem dos nomes no «Mapa de Presenças», a etiquetagem de cabides e das caixas de material, etc, de modo claro e com letras bem diferenciadas, pode ser uma via importante para cada criança tomar consciência das características do seu nome, das letras que o constituem, da sua organização e da sua regularidade. (p. 38)

É nesta perspectiva que a educadora deve promover um ambiente de familiarização com o código escrito desde cedo e valorizar as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, proporcionando às crianças, nesta fase inicial, passar pelas diferentes fases inerentes à apropriação do código escrito (OCEPE, 2016).

Mata (2008) refere que:

[m]ais do que [conduzir] todas as crianças a atingirem a mesma etapa, o grande objectivo da educação pré-escolar deve ser o de proporcionar oportunidades, para que todas possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, reflectindo sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa. (p. 43)

Como temos vindo a referir, na verdade, o que importa no contexto Pré-Escolar é que a criança desenvolva os seus contactos com o código escrito através de um ambiente enriquecido de experiências significativas.

Assim, segundo as OCEPE (2016), na Educação Pré-Escolar não se pretende que a criança faça aprendizagens formais sobre a leitura e escrita, mas antes se procure proporcionar diversos e diferenciados contactos com o código escrito, levando a que a criança reconheça as diferentes funcionalidades do mesmo, através do convívio com a escrita do dia-a-dia: “[n]ão se trata de uma introdução formal e «clássica», mas de facilitar a emergência da linguagem escrita”. (p.66).

Concomitantemente, Pereira (2011, p.56) salienta a importância de se saber “respeitar as características conceptuais de cada um, 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.”

Além do papel fundamental que o educador desempenha, para que a criança desperte para situações de literacia emergente espontaneamente, o ambiente não deixa de ter um papel muito importante. No ponto seguinte, fazemos referência à importância da

existência de espaços acolhedores, confortáveis e atrativos para a descoberta da linguagem escrita.

1.4. Ambientes promotores da descoberta da escrita

Segundo Mata (2008, p. 55), “[p]ara que as crianças se vão apropriando da escrita, das suas características e convenções, é necessário que os ambientes de aprendizagem que frequentam sejam ricos em oportunidades de escrita e promovam o seu contacto e exploração.” Ora, perante o referido pela autora, podemos dizer que, para que estes ambientes sejam estimulantes, é necessário que sejam providos de recursos para o incentivo da prática da escrita, e que, simultaneamente, haja da parte dos adultos “uma verdadeira intencionalidade, no incentivo, na utilização e na reflexão proporcionada sobre a escrita e as suas características.” (Mata, 2008, p. 55)

Na mesma linha de pensamento, são vários os ambientes que promovem a descoberta da escrita, desde o ambiente familiar ao ambiente do jardim de infância. Tal como temos vindo a referir, este contacto com os diversos contextos que a criança tem, desde cedo e com as diversas funções da linguagem escrita no quotidiano de forma espontânea, é promotor do desenvolvimento da aprendizagem da escrita.

Para que o ambiente seja favorável à descoberta da escrita, é crucial a existência de livros neste espaço, assim como o contacto com os mesmos, nomeadamente o ouvir contar histórias, tal como nos referem as OCEPE (2016, p. 66), dado ser “através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética.”

Relativamente à organização dos ambientes promotores da descoberta da escrita, Mata (2008) identifica várias condições que devem ser consideradas, como sejam:

- i. um **ambiente positivo, facilitador da exploração da escrita**, para que as crianças possam explorar diferentes maneiras de reproduzir formas de escrita, sem pressionar a que estas o façam, mas antes permitindo que explorem livremente consoante a sua vontade;
- ii. um ambiente **estimulante para a utilização real da escrita**, através de atividades intencionais para o treino da motricidade fina, a fim de trabalhar a destreza do ato de escrever, no âmbito do qual o adulto funciona como um **estimulador, encorajador e apoiante nas explorações**, ou seja, o adulto tem o

papel de estar atento às necessidades e dificuldades da criança para a poder ajudar;

- iii. um ambiente **promotor de reflexão**, bem como o “confronto com diferentes formas e estratégias de escrita” (Mata, 2008, p.55);
- iv. o **respeito pelas características concetuais** de cada criança, pois crianças da mesma idade não têm de estar necessariamente no mesmo nível de desenvolvimento, dado que cada criança tem o seu ritmo;
- v. o entendimento das crianças como **produtoras de escrita**, e não simples utilizadoras e/ou reprodutoras;
- vi. e, por fim, **dar oportunidades de escolha**, pois cada criança é livre de dizer aquilo de que mais gosta e dessa forma direcionar a aprendizagem para o seu interesse, de modo a envolvê-la na aprendizagem de acordo com os seus interesses e motivações.

Concomitantemente, o papel do educador, no jardim de infância, consiste em criar este ambiente promotor para a descoberta da escrita, **proporcionando oportunidades para escrever**, desde em contexto de atividades orientadas e intencionais como em situações de brincadeira livre. O educador deve, assim:

- i. **disponibilizar o acesso a diversos suportes de escrita disponíveis pelas diferentes áreas**, que devem ser renovados com frequência para manter a curiosidade e interesse na exploração das crianças;
- ii. **integrar a escrita nas vivências e rotinas**, nas variadas formas que existem, como recados, anotação de registos, etiquetagem, escritas de cartas, para que a criança perceba a intenção dos diferentes suportes de escrita, vendo escrever, adquirindo as competências do contexto para querer começar a escrever;
- iii. **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 aspectos 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.). (Mata, 2008, p. 57);

- iv. **registar, por escrito**, momentos que as crianças verbalizem nas diversas situações;
- v. **proporcionar oportunidades para as crianças partilharem escritas com os colegas**, explicitando quais são os procedimentos para a realização do mesmo, pois assim vão interiorizando as diferentes formas e estratégias da escrita;
- vi. **envolver as famílias**, para que estas percebam a importância do seu papel em contexto familiar;
- vii. **desenvolver atividades de escrita interativa**, em que o educador desafia as crianças a escrever palavras de que não estão à espera, sendo, porém, do conhecimento destas;
- viii. **produzir livros diversos**, trabalhando as etapas para a realização de um livro ou a **construção de livros de «alfabeto»**, “onde cada criança escolhe uma letra e numa folha desenha alguns objectos cujo nome comece por essa letra. O educador escreve o nome dos objectos e as crianças copiam-nos para o livro.” (Mata, 2008, p. 58);
- ix. **promover a utilização do computador**, uma vez que também é um suporte de escrita e com ele podem trabalhar a escrita, desde as letras, palavras, o sentido e direcionalidade das mesmas. Este recurso facilita a escrita nas crianças com maior dificuldade no traço. Teberosky & Colomer (2003) apoiam a utilização deste tipo de ferramentas, uma vez que permite às crianças conhecerem “o teclado da máquina – no teclado estão as letras do alfabeto, além de outros signos. A materialização do teclado ajuda-as a estabelecer relações tipográficas.” (p.31)
- x. e, por fim, **facilitar processos de reflexão sobre o oral e estabelecer elementos de ligação com a escrita**: o educador deve promover a consciência fonológica das palavras e destacar as palavras que rimam com a mesma cor ou, por exemplo, circular as palavras que começam com as mesmas letras. (Mata, 2008)

Perante todas as condições mencionadas e o papel que o desempenho do educador tem na promoção para a literacia emergente na Educação Pré-Escolar, essa qualidade e variedade de atividades, bem como o significado que a criança tem oportunidade de construir sobre as mesmas terá repercussões no próximo nível de ensino, o 1.º Ciclo do Ensino Básico que abordaremos de seguida.

Capítulo 2. O ensino-aprendizagem da escrita no 1.º CEB

Como temos vindo a referir, as crianças, quando chegam à escola, já construíram as suas conceções no que à linguagem escrita diz respeito. É neste aspeto que os professores do 1.º CEB se devem focar no ensino formal da aprendizagem da linguagem oral e escrita. (Niza & Soares, 1998). O nível dessas conceitualizações, como também já referimos, depende das oportunidades de contacto e interações com o texto escrito que a criança teve anteriormente. (Martins & Neves, 1994)

Desta forma, o conhecimento das conceções 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, 1998b, p.65).

Segundo Reis (2009, p.10), “a aprendizagem constitui um «movimento» apoiado em aprendizagens anteriores”, corroborando-se assim a exigência de que o professor deve “antes de mais [ser] um educador atento às realidades etárias, linguísticas e culturais dos seus alunos” (Reis, 2009, p.15), pois, enquanto profissionais de educação, importa “remeter para a necessidade de reorganização das práticas pedagógicas em função da realidade que traduzem.” (Martins & Neves, 1994, p. 154)

“Tal como um molde dá forma a uma substância, as palavras podem transformar uma atividade numa estrutura. No entanto, essa estrutura pode ser alterada ou reestruturada quando as crianças aprendem a usar a linguagem de maneiras que lhes permitem ir além das experiências anteriores...” (tradução nossa) (Vygotsky, 1978, citado por Warwick & Maloch, 2003, p.54).

Seguindo nesta linha de pensamento de Vygotsky (citado por Warwick & Maloch, 2003), para que o ensino da escrita seja eficaz, o professor deve ajustar-se às necessidades que os alunos apresentam e, mediante as suas evoluções, adequar e reestruturar o seu apoio fundamental nesta aprendizagem. É nesta fase inicial de aprendizagem, através do recurso aos andaimes, como sugerem Palincsar & Brown., Pearson (citados por Warwick & Maloch, 2003, p.67), que o professor “assume a maior parte da responsabilidade promovendo demonstrações e instruções nos conceitos necessários.” (tradução nossa).

Por conseguinte, é nesta fase de primeiros anos no contexto de 1.º CEB que os alunos desenvolvem a maior autonomia “no processo de iniciação, de desenvolvimento e de consolidação da compreensão e da expressão da linguagem escrita, nas vertentes da leitura e da escrita, o que implica uma estreita articulação com a oralidade.” (Aprendizagens Essenciais, 2018, p.3). Desta forma, é esperado que neste contexto, os alunos atinjam o domínio da escrita, desenvolvendo simultaneamente a consciência linguística.

Como no contexto de intervenção em 1.º CEB tinha sido adotado o método das 28 palavras para o ensino-aprendizagem da leitura, no seguinte ponto, faremos uma abordagem ao método.

2.1 O método das 28 palavras no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita

Coutinho & Fonte (2006, p.2) referem que “o acto de ler e de escrever é um processo complexo que implica um conjunto de conhecimentos que a pessoa adquire ao longo da vida antes e durante o seu ingresso no ambiente escolar.” Como temos vindo a mencionar ao longo deste relatório, a criança é agente ativo da própria aprendizagem (Mata, 2008), pois a sua curiosidade inata para o mundo que a rodeia permite que vá explorando e desenvolvendo as suas capacidades motoras e cognitivas. Ora, na aprendizagem da linguagem oral e escrita, também esta detém já um conhecimento prévio antes de chegar ao 1.º CEB, devido às suas experiências e vivências nos anos anteriores.

No mesmo sentido, a “aprendizagem da leitura e da escrita baseia-se em dois pressupostos fundamentais: o de retirar informação visual (sinais gráficos) e também o de compreensão do que se está a ler e a escrever.” (Coutinho & Fonte, 2006, p.2). Temos também vindo a referir que as crianças aprendem fundamentalmente quando as experiências se tornam significativas para elas.

Nesta perspetiva, o método escolhido pela instituição no contexto da intervenção em 1.º CEB recaiu sobre o das 28 palavras, uma vez que este método pretende que os alunos de 1.º ano aprendam a ler e a escrever através das experiências significativas. Efetivamente, “a escolha de um bom método de leitura ajuda na compreensão da leitura e da escrita.” (Coutinho & Fonte, 2006, p.2).

Coutinho & Fonte (2006, p. 4) insistem muito na questão da informação visual: por exemplo, “quando abrimos os nossos olhos vemos variados objectos. Automaticamente associamos esses objectos a palavras. Quando escrevemos uma palavra, por exemplo, associamos a sua imagem representativa.” É nesta perspectiva que o método das 28 palavras procura incentivar os alunos, ensinando a leitura e escrita através de situações concretas e reais, com significado.

Deste modo, o método das 28 palavras, tal como o nome indica, contém 28 palavras-chave, todas com “significado para a criança, daí uma aprendizagem com sentido, concreta.” (Santos et. al., 2011, p.3). No contexto de 1.º CEB onde foi desenvolvido o estágio, a prática do método foi sendo desenvolvida nas aulas de acordo com autores como Santos et. al. (2011) indicam. Primeiramente, partia-se de uma atividade de motivação atrativa: por exemplo, na palavra “Uva” (consultar anexo F – imagens 33 e 34), os alunos começaram por fazer uma vindima simbólica; já na palavra “bota” (consultar anexo F – imagens 35 e 36) contruíram e decoraram a sua bota de Natal. Ainda nesta fase, apesar do interesse dos alunos já ter sido despertado, era também explorada uma história, uma canção e a visualização ou audição de um vídeo relacionado com a palavra-chave.

Numa segunda fase, os alunos eram questionados sobre se já tinham descoberto qual seria a palavra nova que iam aprender e, daí, surgia a apresentação do cartaz com a palavra-chave escrita em letra manuscrita e de imprensa junto da imagem associada, para que os alunos visualizassem as diferentes representações gráficas. Neste momento, era pedido aos alunos que transcrevessem para o caderno a palavra em letra manuscrita, juntamente com o desenho.

A partir daqui, começa-se a desconstruir a palavra: “passa-se então à decomposição da palavra em sílabas e com estas compõem-se novas palavras” (Correia, 2012, p.33). Nesta fase, o que se fazia em sala era a leitura desse silabário de modo a construir novas palavras com as sílabas. Numa fase posterior, quantas mais palavras-chave aprendiam, mais oportunidades de formação de novas palavras surgiam. À medida que os alunos iam enunciando novas palavras, estas eram transcritas para o caderno, associando-se-lhes sempre uma imagem. Numa fase final, passava-se à leitura e construção de frases até passarem à leitura e escrita de textos.

Desta forma, a utilização deste método tem inúmeras vantagens, como: desenvolver a autonomia; reter o global; estimular o raciocínio e uso da memória; fomentar o espírito de observação, da percepção visual e auditiva a que os alunos estão habituados e, neste contínuo uso das palavras, ajudar a consolidar os conteúdos. Marques (citado por Dinis, 2011) corrobora a prática deste método, uma vez que é “necessário partir das vivências e linguagens da criança para a produção escrita, ou seja, partir dos significantes para os significados e não o inverso, como acontece com os métodos fônicos”. (p.34)

Ainda assim, como em todos os métodos, este tem a desvantagem de ser um método pouco utilizado no ensino regular, sendo que tal desconhecimento pode tornar-se impeditivo para que os pais se sintam confiantes em ajudar nas tarefas escolares. Além disso, algumas tarefas, por exemplo, quando se pede que leiam ou formem palavras com sílabas idênticas, retiradas de diferentes palavras, em que uma mesma letra na sílaba corresponde a sons diferentes, podem gerar dúvidas nos alunos. Veja-se o exemplo na palavra <bota>, em que a letra <o> (que aqui é lida como [ɔ]) pode também ser lida como [u] na palavra <boneca>.

Parte II - Metodologia

Capítulo 3. Metodologia

Nesta secção, apresentamos as questões que nos levaram à investigação sobre a literacia emergente no contexto de jardim de infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, assim como uma análise detalhada dos contextos em que incidiu a presente investigação. Numa segunda fase, expomos os procedimentos efetuados para uma atenta e adequada análise, bem como a justificação dos instrumentos e técnicas escolhidos para a recolha e tratamento das informações. Terminamos com a apresentação da análise dos dados recolhidos.

Como temos vindo a referir ao longo do relatório, atualmente, a EPE desempenha um papel determinante para estimular e incentivar as crianças na descoberta precoce da linguagem escrita. Assim sendo, o principal objetivo que delineamos para esta investigação, foi o de perceber se as crianças em idade Pré-Escolar têm o adequado estímulo para a descoberta precoce da linguagem escrita na transição para o 1.º CEB, quer pelos recursos que a educadora disponibilizava nas áreas, quer pelas atividades orientadas e aproveitamento dos momentos espontâneos, assim como identificar de que forma surgem espontaneamente, na criança, manifestações de interesse pela linguagem escrita.

Face ao exposto, no contexto em Educação Pré-Escolar, a investigação incidiu sobre a forma como a sala estava estruturada para promover a descoberta precoce da linguagem escrita, num ambiente educativo promotor da literacia emergente. Apesar de a sala ser constituída por crianças de 3 anos, estas, possivelmente, por serem oriundas de contextos socialmente favorecidos, tinham já tido oportunidade de contactar precocemente com materiais de leitura e escrita em casa, através da estimulação dos pais. Tais contactos facilitaram a progressão das crianças na descoberta do código escrito em contexto Pré-Escolar e poderão ainda ter, tal como descrito na literatura, contribuído para uma transição mais favorável para o 1.º CEB.

No que concerne à investigação em 1.º CEB, pretendíamos fazer uma observação da evolução da escrita nos alunos com menos facilidade no código escrito. No entanto, dadas as restrições sanitárias decorrentes da pandemia de COVID-19, essa observação não foi possível de se fazer de forma continuada: decorreu apenas no mês de outubro e dezembro de 2020, tendo sido interrompida entre janeiro a março de 2021. Neste intervalo, optámos por concentrar a recolha de dados na educadora e na professora cooperante, inquirindo-as sobre as suas perceções relativamente à escrita precoce e sobre

a importância que atribuíam a este fator, no processo de apropriação da escrita pelos alunos.

Contudo, de modo a colmatar a interrupção da recolha de dados e não sabendo ao certo a data de regresso ao ensino presencial, optamos por solicitar autorização à professora cooperante para intervir num momento síncrono com os três alunos previamente identificados como manifestando maiores dificuldades no que à escrita diz respeito. Recolhidas as autorizações da professora e da direção, prosseguimos com o envio de autorizações aos pais, sendo que apenas obtivemos resposta positiva de um encarregado de educação.

Desta forma, foram organizadas duas sessões síncronas de trinta minutos, nos dias oito e dez de março, com atividades lúdicas relativas à consciência fonológica, uma vez que era importante perceber se o ensino à distância estava ou não a prejudicar a aprendizagem destes alunos. Na parte III – Análise de dados, daremos conta dos resultados recolhidos mediante os distintos instrumentos de recolha de dados (análise da entrevista sobre a escrita precoce na Educação Pré-Escolar, análise da entrevista sobre a escrita no 1.º CEB e análise dos registos de observação das sessões síncronas no 1.º CEB).

Ainda relativamente ao estágio em 1.º CEB, realizado na última quinzena de abril e durante o mês de maio, a investigação incidiu sobre os registos de observação e fotográficos na perspetiva de aferir a evolução da escrita nestes alunos, sendo esse o principal foco da investigação.

3.1. Contexto da investigação em EPE

O primeiro estágio decorreu no contexto de uma sala de Pré-Escolar de uma instituição de ensino privado, situada no concelho da Maia, entre outubro de 2019 até à forçosa paragem em março de 2020 por questões de pandemia, havendo um regresso em junho de 2020 à distância. Este grupo era composto por vinte e três crianças, onze meninos e doze meninas, na faixa etária dos três anos, sendo que três delas já haviam completado os quatro anos de idade. Algumas destas crianças manifestavam ainda dificuldade na fala, mais concretamente na articulação de alguns fonemas. De registar que apenas uma das crianças do grupo tinha produção oral ininteligível, que nem mesmo

os colegas conseguiam perceber, o que fazia com que se sentisse frustrada e constrangida com receio de falar em público.

No que diz respeito à interação criança-grupo, este grupo de crianças era bastante participativo em momentos de atividades de grupo orientadas: o grupo surpreendia a cada dia que passava, pois tinham uma capacidade e interesse muito grande para realizar as tarefas que lhes eram propostas.

No que concerne aos interesses demonstrados pelas crianças e, tendo em conta as áreas que envolvem diretamente o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, a área das expressões e da biblioteca era frequentada habitualmente pelo mesmo grupo de crianças, o que nos suscitou, bem como à educadora cooperante, a necessidade de encontrar um recurso que permitisse às crianças a compreensão da importância de frequentarem, de forma equilibrada, todas as áreas da sala.

A área das expressões era uma área ampla e com bastante luz, uma vez que se encontrava junto à janela, com duas mesas redondas, oito cadeiras e três cavaletes para pinturas com tintas guache que se encontravam guardadas por baixo dos mesmos. Em cada mesa, encontrava-se uma tábua de madeira redonda giratória, onde estavam copos de plástico grossos e transparentes com os lápis organizados por cores, bem como colas *baton*, lápis de carvão e afias (consultar anexo C – imagens 1 e 2).

Numa das mesas, existia uma folha plastificada colada à mesa, com a qual as crianças podiam explorar o desenvolvimento da escrita, através de vários percursos tracejados, que podiam recalcar com o dedo (autonomamente) ou com uma caneta permanente (neste caso, era necessário o apoio do adulto para apagar com álcool e algodão para as crianças poderem voltar a escrever) (consultar anexo C – imagem 3).

Ainda no mesmo espaço, existia uma estante com lápis de cera, uma caixa com massa de farinha (que ia sendo renovada semanalmente), alguns materiais de plástico com formas, letras e números, um suporte com folhas brancas disponíveis para desenhar e outras folhas com desenhos para colorir. Neste espaço, também se encontrava uma estante enorme com várias gavetas (cada uma correspondente a uma criança) identificada com uma foto e nome da criança para guardarem os seus trabalhos quando finalizados e assinados (consultar anexo C – imagem 4).

Numa das paredes, existia um mural personalizado pela educadora, onde se podia ler “*Every Child is an artist, Pablo Picasso*”, onde eram expostos os trabalhos da semana realizados pelas crianças, ou seja, este mural semanalmente também ia sendo renovado (consultar anexo C – imagens 5 e 6). O espaço ainda dispunha de outros móveis com diversos materiais de expressão plástica guardados e fora do alcance das crianças, como tesouras, cola quente, cartolinas, tintas, lãs e muitos outros materiais relacionados com a área.

A Biblioteca constituía um outro espaço também bastante amplo, aconchegador, confortável e iluminado por luz natural, pois encontrava-se próximo da janela. O espaço tinha um enorme tapete, várias almofadas, caixas com fantoches e outros instrumentos para contar histórias; um cesto grande cheio de peluches; um sofá e uma estante com diversos livros organizados por tamanhos. Era numa das paredes deste espaço que se encontravam as fotos de família de cada criança, tornando-o ainda mais aconchegador (consultar anexo C – imagem 7).

Tal como refere Portugal (2012, p.12), esta organização cuidada do espaço permite “facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas”. Atualmente, o mural com as fotografias dos pais fora substituído pela teia do projeto lúdico, passando o mesmo para a área da casinha.

O colégio dispunha ainda de outros espaços interiores para além da sala, tendo em vista o desenvolvimento pessoal, social e motor. Especificamente, na área em que incidiu esta investigação, o Artlab era outro dos espaços que permitia a exploração na abordagem à escrita, uma vez que dispunha de um projetor para facilitar a leitura e apresentação de histórias, bem como várias mesas e cadeiras com materiais de escrita. Este espaço disponibilizava ainda uma caixa de luz, instrumento utilizado pela estagiária numa das atividades de abordagem à escrita (consultar anexo C – imagens 8, 9 e 10). Este espaço, tal como a biblioteca exterior à sala (consultar anexo C - imagens 11 e 12), tinha de ser requisitado previamente, sempre que se quisesse ocupá-lo, pois eram ambos espaços disponíveis para todas as salas de Educação Pré-Escolar.

3.2. Contexto de investigação em 1.º CEB

A prática de ensino supervisionada em 1.º CEB decorreu numa sala de 1.º ano, novamente numa instituição de cariz privado, situada no concelho de Matosinhos, entre outubro e dezembro de 2020, sendo retomado, de forma intensiva, de abril a maio de 2021. A turma era composta por um total de vinte e três alunos, doze meninas e onze meninos, sendo que, ao longo do ano letivo, vários alunos foram ficando em casa, por questões de confinamento, frequentando as aulas sincronamente.

Era uma turma que maioritariamente vinha da mesma sala do contexto em Educação Pré-Escolar, o que se tornava notório nas suas relações e interações. Era uma turma muito sociável, na qual, apesar de haver dois alunos novos, não era visível essa diferença ao nível da convivência.

No geral, era uma turma bastante participativa e motivada para novas aprendizagens. Porém, tinham dificuldades em cumprir as regras de sala de aula: por exemplo, ainda não tinham adquirido a regra de levantar o braço para falar, tentando responder todos ao mesmo tempo, o que tornava a sala barulhenta, devido ao entusiasmo em quererem participar.

Ao nível das aprendizagens, havia uma discrepância elevada em relação à leitura e escrita, sendo uma turma muito heterogénea. Relativamente à leitura, uma aluna já lia textos facilmente, dois alunos liam frases, outros liam palavras e os que apresentavam mais fragilidades ainda tinham dificuldade em ler e reconhecer sílabas das palavras que já tinham aprendido pelo método das 28 palavras. Quanto à escrita, os que liam facilmente, também escreviam com a mesma facilidade, enquanto nos alunos com maior dificuldade, a sua escrita não era perceptível, usando, por exemplo, várias linhas para escrever uma palavra. Uma dessas alunas tinha ainda dificuldade em pegar corretamente no lápis, necessitando do auxílio de um adaptador.

Perante a observação dos alunos em questão, concluiu-se que estes pareciam ter, tal como já Baptista et al. (2011, p. 10) haviam assinalado relativamente a alunos nesta fase inicial de aprendizagem, “conhecimentos muito diferenciados sobre a leitura e escrita, fruto de experiências e vivências também muito diferenciadas.” De facto, tratava-se de um grupo de alunos muito heterogéneo, em que aqueles que aparentam maior capacidade na linguagem oral e escrita pareciam ser os alunos que, em casa, beneficiaram

de maiores contactos com o código escrito. Dos três dos alunos observados que aparentavam maior dificuldade na linguagem oral e escrita, apenas um frequentou a Educação Pré-Escolar, outro frequentou quatro meses (antes do confinamento) e uma outra aluna não frequentou esta valência. De registar que os três alunos apresentavam uma grande dificuldade em reconhecer sílabas, bem como na orientação da caligrafia.

De modo a colmatar esta dificuldade, como adiante veremos, foi criado um *kit* da caligrafia, uma vez que “a criança deve saber que a caligrafia lhe serve, exactamente, para conhecer bem a forma das letras” (Baptista et al., 2011, p. 10).

Numa fase final, para os registos de observação, a estagiária centrou-se no acompanhamento dos três alunos que demonstravam maior dificuldade no desenvolvimento da caligrafia, utilizando os andaimes como estratégia de apoio. Além deste apoio, o reforço positivo também foi uma estratégia utilizada, uma vez que revelava surtir efeitos positivos e motivadores para os alunos.

3.3. Instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de informação

Os instrumentos e técnicas de recolha de informação utilizados no contexto Pré-Escolar foram a observação participante e não participante, os registos de observação, os trabalhos realizados pelas crianças, duas entrevistas e, por fim, os registos fotográficos e gravações que pretendem complementar os dados obtidos através da observação, permitindo assim uma melhor estruturação e ilustração dos factos ocorridos.

Nos registos de observação, de forma complementar, foram construídas duas grelhas de observação, uma sobre a organização e gestão do espaço físico da sala, da rotina diária e das práticas de escrita, no domínio da leitura e da escrita e uma grelha de observação concebida para perceber quais as perceções e produções em torno da linguagem escrita que as crianças tinham alcançado até ao momento.

De forma complementar e para reforçar a investigação, como observação não participante, foi solicitado aos pais a sua contribuição, através de gravações de uma dinamização realizada por estes, a partir de uma atividade adequada pela estagiária, para perceber a evolução que as crianças manifestavam após a paragem forçada entre março e junho de 2020 no que à escrita em contexto Pré-Escolar dizia respeito.

No que concerne à observação participante e não participante, esta permitiu obter dados importantes sobre aquilo que aconteceu na realidade, a partir da observação e registo de acontecimentos e situações, sendo perceptível a sua autenticidade e espontaneidade. Os registos de observação permitem selecionar aquilo que queremos destacar e posteriormente refletir sobre esses registos das observações efetuadas. (Bell, 1993).

Além dos registos de observação relativamente ao espaço, também foram sendo registadas situações em que as crianças manifestavam interesse pela linguagem escrita. Dada a necessidade de captar a espontaneidade das crianças nessas situações, foram feitos registos fotográficos: além de facilitar a recolha de informação verdadeira, tais registos permitem posteriormente visualizar o momento fotografado, sendo um complemento à observação participante. (Bogdan & Biklen, 1994).

No contexto de 1.º CEB, os instrumentos e técnicas de recolha de dados foram semelhantes aos utilizados no contexto em Educação Pré-Escolar, à exceção da observação não participante e a observação através de sessões síncronas.

No sentido de perceber quais as práticas e perceções das profissionais de educação cooperantes em relação à escrita, foram ainda realizadas uma entrevista a cada. Este instrumento de recolha de informação é utilizado “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” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Assim, a entrevista à educadora cooperante incidiu sobre as suas estratégias utilizadas para a escrita precoce nas crianças em idade Pré-Escolar, tendo em conta os interesses e motivações destas, percebendo ainda de que forma tais práticas facilitam a transição para o 1.º CEB. No mesmo sentido, a entrevista à professora cooperante recaiu sobre a forma como a Educação Pré-Escolar influencia o desenvolvimento da literacia emergente nos alunos que chegam ao 1.º ano de escolaridade e quais as práticas privilegiadas pela mesma.

Importa referir que, nas duas entrevistas, foi assegurado o anonimato e confidencialidade, antecedido de consentimento prévio voluntário informado, ficando ao critério de cada uma responder à entrevista de forma síncrona ou assincronamente. Dessa

forma, a educadora realizou a entrevista sincronamente e a professora de forma assíncrona, tendo enviado as respostas escritas.

Além disso, como já referimos, de modo a colmatar a interrupção da recolha de dados presencialmente, realizamos duas sessões síncronas, sendo o desempenho das crianças aferido através de uma grelha de avaliação. Concomitantemente, no regresso para o final da investigação, em maio, terminamos com os registos de observação participante.

Parte III – Análise de dados

Capítulo 4. Análise da Grelha de observação em EPE

Como instrumento complementar à observação sobre a organização e gestão do espaço físico da sala, da rotina diária e das práticas de escrita, no domínio da leitura e da escrita no contexto de jardim-de-infância, foi adotada uma *checklist* adaptada a partir da já criada por Martins & Santos (2005) originalmente constituída por cinquenta e oito itens. A adoção deste instrumento de observação permitiu obter um registo escrito daquilo que observamos em sala e tomar consciência da adequação da mesma (se esta carece ou está munida dos instrumentos necessários e suficientes) para a prática pedagógica no domínio da descoberta da leitura e escrita (consultar anexo A).

Assim, o preenchimento da mencionada *checklist* permitiu-nos entender que a planificação semanal era feita consoante o projeto de sala. Semanalmente, era planificada a audição de um conto, ou filme, quer recorrendo a um livro, quer a uma apresentação em *power point* na biblioteca exterior à sala. No caso de optarmos pela visualização de um filme, este era transmitido no Artlab, aí decorrendo igualmente o diálogo orientado pela educadora com as devidas perguntas interpretativas.

No mesmo sentido, foi possível perceber que a biblioteca estava apetrechada com diversos livros de histórias, alguns temáticos, poucos *pop-up*, não dispondo, no entanto, de nenhuma enciclopédia ou dicionário infantil. Era um espaço bastante confortável e acolhedor, com muitos fantoches e que as crianças escolhiam muitas vezes pelo seu conforto, tranquilidade para a “leitura” e pela oportunidade de brincarem com os fantoches e peluches.

Relativamente à área das Expressões, era, de facto, o espaço onde as crianças podiam trabalhar a abordagem à escrita através de algumas atividades (consultar anexo D - registos de observação I, II e III), uma vez que aí encontravam as folhas e materiais de escrita. Este era o espaço onde faziam os registos das atividades orientadas e onde a educadora fixava os trabalhos e registos realizados, sendo também nele que as crianças exploravam as formas de letras com a utilização da plasticina ou pasta de farinha. Apesar da existência da área do computador, este não era utilizado de forma potenciadora da escrita, pois servia apenas para as crianças jogarem e estimularem o toque no ecrã tátil.

Nas rotinas diárias, o registo das presenças, que era o único realizado pelas crianças, era feito através das fotografias destes (consultar anexo C – imagem 13). A

alimentação do animal de estimação da sala era uma tarefa das crianças, que se realizava duas vezes por semana, com a ajuda de um adulto, o qual consultava uma grelha para identificar as crianças que ainda não haviam desempenhado essa tarefa. Os quadros para tarefas e os vários locais onde estavam identificadas pela educadora, geralmente apresentavam letra manuscrita; porém, em alguns locais, encontrávamos uma mistura de tipos de letras, como no quadro dos trabalhos e no quadro das presenças.

Esta recolha de informação e preenchimento da grelha permitiu-nos ir ao encontro do que Mata (2008) defende e que salientamos no ponto 1.4 do capítulo 1: os ambientes são promotores para o despertar e desenvolvimento da linguagem escrita. Tal como assinala Graves (2003) citado por Bingham et al. (2018) no mesmo capítulo no ponto 1.1, os materiais devem estar constantemente a ser adaptados às circunstâncias, práticas estas que tivemos oportunidade de observar em contexto de prática de ensino supervisionada.

No que toca às práticas de leitura e de escrita, esta não era uma das áreas mais trabalhadas, devido à idade das crianças. Não existiam atividades de promoção da leitura e escrita, nomeadamente de consciência linguística, em que se poderiam explorar jogos para as crianças brincarem com rimas. Tampouco existia um momento da rotina que privilegiasse atividades específicas de escrita, nem se promovia a escrita de letras pelas crianças.

Ora, desta observação, parece-nos possível concluir que as crianças pouco utilizavam a escrita nas suas rotinas. Ainda que algumas gostassem de explorar e outras tivessem curiosidade em escrever o seu nome, a maioria ainda não tinha tido essa oportunidade e, como tal, não demonstrava interesse em desenvolvê-la. Assim, e como é fundamental este contacto precoce de abordagem à escrita, consideramos que este deveria ser mais promovido quer pela educadora, quer pela estagiária.

Neste sentido, como as atividades de promoção da escrita foram uma potencialidade a fomentar, propusemos à educadora que começássemos a desenvolver atividades no sentido dessa promoção, sugerindo assim várias propostas de implementação nas planificações semanais. Inicialmente, apesar de a educadora partilhar a ideia de que era uma intervenção precoce, diariamente ia percecionando que, apesar de haver crianças que não reconheciam as letras, com o contacto que lhes íamos proporcionando, umas iam ganhando curiosidade e colocando questões, outras revelavam já um grande conhecimento do código escrito, querendo saber mais.

Assim, gradualmente, a educadora ia concordando com as nossas propostas de atividades, começando a sugerir também ideias que complementassem e enriquecessem essas propostas. Contudo, na semana em que íamos começar a trabalhar a consciência fonológica com exercícios de rimas, houve uma paragem forçada: em meados de março de 2020, o estágio foi suspenso, assim como a construção dos recursos para a promoção da linguagem escrita para trabalhar na área das expressões.

4.1 Análise da Grelha de registos de observação – perceções e produções infantis

Outro instrumento de observação complementar foi a construção de uma grelha de observação para perceber quais as perceções manifestadas e as produções que as crianças em idade Pré-Escolar apresentavam no final do mês de fevereiro de 2020 (consultar anexo B): por exemplo, se reconheciam o que eram letras, que letra(s) reconheciam e quantas. Nesta observação, ainda houve espaço para identificar quem sabia escrever o seu nome com letras manipuláveis.

O preenchimento da grelha foi realizado com vinte e duas crianças, apenas não foi possível observar uma criança do grupo, pois encontrava-se fora do país todo o mês. Das vinte e duas crianças, observou-se que sete não sabiam o que eram letras, confundindo-as com os números. Relativamente às restantes quinze que identificaram letras, todas reconheciam pelo menos a primeira letra do seu nome, sendo possível observar que seis dessas crianças reconheciam uma a três letras. As restantes nove crianças foram capazes de identificar mais de três letras, sendo que a maioria dessas nove reconheciam mais de cinco letras. De salientar ainda que, dessas nove crianças, cinco reconheciam mais de dez letras e seis sabiam já reproduzir o seu nome com as letras manipuláveis.

De forma complementar e para aferir a evolução das crianças, como solução alternativa, elaboramos registos de observação não participante, no início de maio, através da visualização de vídeos feitos pelos pais das crianças. Tendo em conta as circunstâncias de confinamento em que nos encontrávamos à data, esta cooperação dos pais nesta investigação foi determinante, pois, sem a sua participação, não teria sido possível realizar tais observações. Quando lançadas as tarefas aos pais, estas foram apresentadas como trabalho autónomo, sem qualquer compromisso, sendo explicado aos pais que o

envolvimento das crianças nas tarefas tinha por objetivo a recolha de dados no âmbito da nossa investigação.

Desde início, foi explicitado o carácter facultativo, quer da dinamização das atividades, quer do registo audiovisual para facilitar o registo de observação não participante. Foi possível recolher dados de um total de onze crianças, de um total de doze que estiveram presentes na sessão síncrona (em que as tarefas foram propostas) e assíncronas, na plataforma digital (para os pais que não estiveram presentes na sessão síncrona pudessem participar).

Segundo a educadora, esse número de crianças era uma constante, dado que havia crianças que nunca participaram nas sessões síncronas. Antes do lançamento desta tarefa aos pais, a educadora alertara-nos para o facto de que o contributo habitual dos pais rondava as cinco participações semanais na realização dos trabalhos assíncronos, os mesmos que participavam nas sessões síncronas. Perante este “alerta”, consideramos bastante positivo o facto de termos conseguido reunir dados correspondentes a onze participações na tarefa. De salientar que, desses onze, três não tinham estado presentes na sessão síncrona em que as tarefas foram propostas, o que nos faz equacionar que tenham participado por reconhecerem o interesse da tarefa do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo das crianças.

Assim, após efetuarmos a análise dos vídeos e os registos de observação não participante (consultar anexo E – Registo de observação não participante I), foi possível concluir que, das onze crianças observadas, quatro tiveram uma evolução desde o final de fevereiro até vinte e dois de maio no que diz respeito às suas conceções e perceções da escrita, nomeadamente no reconhecimento do seu nome e escrita do mesmo com letras manipuláveis. As restantes sete, evoluíram no sentido em que reconheciam mais letras do seu nome, sabendo fazer a sua reprodução com letras manipuláveis.

Do mesmo modo, através de algumas conversas informais com uma das mães, foi possível perceber que este contacto com o código escrito foi sendo uma das atividades regulares em casa. Como os pais estavam em teletrabalho, as crianças tinham oportunidade de ir observando frequentemente a forma como estes se envolviam na leitura e na escrita no seu dia-a-dia, o que despertava assim o interesse nas crianças.

Anteriormente, na análise feita em meados de fevereiro de 2020, a criança em questão reconhecia o que são letras, sabia também escrever o seu nome com as letras

manipuláveis e reconhecia que na escrita do seu nome, à letra A se associava um sinal ortográfico, o til, pegando na letra I para o simular. Esta criança reconhecia um total de 10 letras do alfabeto associando as letras que reconhecia a um nome, como por exemplo a letra O ao animal ornitorrinco.

Em meados de maio de 2020, através da observação dos registos audiovisuais enviados pela mãe, das conversas informais promovidas pela mesma e pela estagiária intencionalmente, foi perceptível que esta criança não se limitava à escrita do seu primeiro nome, querendo continuar a sua exploração com as letras manipuláveis, queria aprender mais, questionando constantemente como podia escrever mais palavras, como, por exemplo, o seu segundo nome e apelido, bem como aprender a escrever o nome completo da mãe. Estes constantes pedidos para aprender a escrever mais palavras, revelavam o seu interesse e motivação em querer continuar a progredir.

De igual modo, foi possível aferir que a sua motivação intrínseca promove na criança a curiosidade para aprender a escrever novas palavras. Além de utilizar letras manipuláveis, esta criança começou a escrever o seu primeiro e segundo nome em suportes de escrita, com a noção das formas de letras, como o mesmo referiu: “a letra O é arredondada, a letra M escreve-se para cima e para baixo e a letra A tem limites para o traço no meio.” (consultar anexo E – Registo de Observação Não Participante II).

Após estes registos de observação não participante é possível afirmar que esta criança desde que iniciou o despertar pelo código escrito procurava saber mais, continuava motivado para aprender a escrever novas palavras, nomeadamente os nomes das pessoas que lhe são próximas, como o da mãe. Outro fator que contribuiu para esta curiosidade, tem a ver não só com a sua motivação intrínseca, como o ambiente familiar em que se encontrava, onde assistia diariamente a situações em que a mãe lia e escrevia. Tais afirmações baseiam-se na informação mencionada no capítulo 1, ponto 1.1 pelas OCEPE (2016) e por Vygotsky et al. (1998).

A mãe partilhou ainda que, nos seus documentos escritos pessoais, se deparou com tentativas de escrita da criança. O facto de esta criança ter utilizado um suporte de escrita da mãe, pode ter a ver com o ambiente em que esta se encontra: ao ver a mãe ler e escrever na sua atividade profissional, esta começa a perceber que a escrita codifica uma mensagem e dá início às suas tentativas de escrita de letras (Duke et al., citados por Gerde, et al., 2019). (consultar anexo E – Registo de observação não participante II)

Apenas uma das crianças manteve o seu desenvolvimento face ao mês de fevereiro, muito provavelmente porque ainda não despertara nela a curiosidade pelo código escrito nem teria havido estimulação neste domínio. (consultar anexo E – Registo de observação não participante III). Aqui, fazemos novamente referência a Mata (2008) concretamente, no capítulo 1, no ponto 1.4 na condição iv de que crianças da mesma idade não estão necessariamente no mesmo nível de desenvolvimento, sendo que cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem e é preciso respeitar essas diferenças.

Através da proposta de atividades solicitada aos pais, nestas tarefas lúdicas, foi possível, mais uma vez, proporcionar o contacto com a escrita, domínio pelo qual algumas crianças já tinham demonstrado interesse, por si próprias, enquanto noutras, este interesse começou a despertar apenas desde fevereiro, quando lhes proporcionamos o contacto com as letras manipuláveis. Por exemplo, uma das crianças que já manifestava interesse pelo código escrito ficou ainda com mais curiosidade pela funcionalidade da escrita. A maioria destas onze crianças aparentava estar na fase pré-silábica (Martins & Neves, 1994) na leitura do seu nome, pois, ainda que a maioria conseguisse acompanhar a leitura com o dedo à medida que ia vocalizando o que considerava estar escrito, só o faziam relativamente à forma gráfica do seu próprio nome que haviam memorizado.

Tal como referimos no enquadramento teórico, esta observação das onze crianças permitiu-nos comprovar que os momentos de rotina proporcionados no colégio desenvolveram, nas crianças, a capacidade de reconhecerem, pela primeira vez, o seu nome, sem estar associado a uma fotografia, sendo estas as primeiras letras que começaram a identificar.

Relativamente às características das convenções do universo gráfico, tal como referem Ferreiro & Teberosky (1999), as crianças em idade Pré-Escolar podem ou não fazer diferenciação entre letras e números, desenho e texto, assim como podem ter ou não noção da orientação da leitura e da escrita e da direcionalidade da mesma. De facto, tal como foi possível observar, há crianças que ainda confundiam letras com números, enquanto outras os diferenciavam na perfeição. No mesmo sentido, algumas crianças sabiam escrever de acordo com a orientação da leitura, enquanto outras ainda não tinham desenvolvido essa capacidade, tal como demonstrado nos registos de observação não participante das crianças (consultar anexo E – registos de observação não participante IV e V).

Importa ainda referir que a idade não pareceu ser um fator determinante na evolução das crianças, mas antes o estímulo decorrente do contexto familiar ou da própria motivação, pois crianças com três anos e cinco meses revelaram estar na mesma etapa que crianças de quatro anos e quatro meses (registo de observação não participante IV), enquanto outras crianças com a mesma idade revelaram estar em etapas diferentes (registo de observação não participante V). Posto isto, mais do que procurar garantir que todas as crianças atinjam a mesma etapa simultaneamente, o que importa é a promoção do contacto com atividades lúdicas significativas relativas ao código escrito, para a sua aquisição gradual das competências da fala, da leitura e da escrita.

Para terminar e, fazendo referência ao que a literatura contempla relativamente à estratégia instrucional sobre “andaimes” de baixo e alto nível, ao longo das nossas observações participantes durante as atividades lúdicas do quotidiano das crianças e das observações não participantes, através da visualização dos registos audiovisuais enviados pelos pais, foi perceptível que estas intervenções podem ser enquadradas na utilização de “andaimes” quer de baixo quer de alto nível (Bingham et al., 2018), uma vez que traduzem a necessidade de apoio que a criança manifesta na realização da tarefa. Por exemplo, nas nossas observações participantes, consideramos ser de baixo nível o apoio que a criança manifestava precisar, nomeadamente na orientação da escrita, pois o apoio dado à criança incidia na verbalização do som das letras (consultar anexo D – registo de observação VI).

Na observação não participante dos vários registos audiovisuais, foi perceptível uma maior variedade na intervenção dos adultos, como por exemplo, a mesma criança ser apoiada pelo adulto com ajudas de alto e baixo nível (consultar anexo E – observação não participante II). Neste registo, as intervenções do adulto podem ser enquadradas em “andaime” de baixo nível quando se refere à orientação que é dada à criança para escrever as letras, ainda assim, também é utilizado a aplicação (“andaime” de alto nível) quando a criança recorre à afirmação/interrogação de que a letra que vai escrever, reconhece ser a mesma de outro contexto. Por último, é observável o enquadramento de um novo “andaime” de baixo nível, nomeadamente a modelagem, quando as crianças utilizam letras manipuláveis para copiarem o que está escrito pelo adulto (consultar anexo D – registos de observação IV e V).

Neste sentido, as diferentes observações a que fazemos referência podem ser enquadradas nos diferentes níveis de “andaimes” que a literatura contempla, da mesma

forma que não existe uma única estratégia na sua utilização, esta deve ser adequada e adaptada ao contexto, mediante a necessidade de ajuda que as crianças manifestam. A utilização desta estratégia instrucional por parte do educador potencia nas crianças habilidades na escrita; por outras palavras, promover oportunidades de escrita através dos “andaimes” de escrita individualizados pode apoiar e contribuir para o desenvolvimento da escrita precoce e, por isso, deve ser investido tempo e apoio adequado no desenvolvimento de atividades lúdicas sobre a escrita precoce nas crianças em idade Pré-Escolar.

4.2. Análise da entrevista sobre a escrita precoce na Educação Pré-Escolar

No primeiro ponto da entrevista, foram questionadas informações sobre as habilitações académicas, assim como os anos de serviço, em função das quais se percebe que a educadora começou a exercer funções logo após a formação académica inicial, apesar de posteriormente ter concluído uma Pós-Graduação.

Relativamente ao segundo ponto, incidiu em questões sobre as perceções da escrita precoce, que optamos por dividir em duas partes, uma relativa às práticas da educadora e a outra mais direcionada para a sua perceção sobre as capacidades das crianças.

Assim, na primeira parte do segundo ponto da entrevista, procuramos perceber o que a inquirida entendia por escrita precoce; as suas estratégias; com que frequência e que género de atividades promovia para o despertar da escrita; que relevância dava à importância do trabalho em torno da escrita precoce, nomeadamente a importância da consciência fonológica nestas idades; e as suas considerações na transição destas crianças para o 1.º CEB.

No entendimento da educadora, a escrita precoce pode e deve ser iniciada a partir dos 3/4 anos, uma vez que geralmente algumas crianças já iniciam vontade de escrever o próprio nome, pelo facto de o irem reconhecendo e visualizando nos vários suportes de escrita, como sendo algo natural e prazeroso para eles. (consultar anexo K1 – questão 1)

No que concerne às estratégias, a educadora referiu que além dos vários suportes escritos, procurava desenvolver a consciência fonológica integrando-a com outras áreas de conteúdo, o que vai ao encontro do que autores como Roskos et al., Wheatley et al.

(citados por Bingham et al., 2018) recomendam em relação à importância de a integração ser explorada diariamente. (consultar anexo K1 – questão 2)

Quando questionada sobre a frequência de atividades orientadas, referiu que intencionalmente planificava uma vez por semana; contudo, deparava-se com situações de literacia emergente constantemente, que surgiam espontaneamente por interesse das crianças, quer em situações de rotina, quer em situações de transição. Esta espontaneidade nas crianças deve ser explorada (Bingham et al., citado por Bingham et al., 2018) e não ignorada ou adiada. Acrescentou ainda que, muitas vezes, servia de modelo às crianças, sendo questionada pelas mesmas sobre o que estava a escrever, despertando assim nelas o interesse para a escrita. (consultar anexo K1 – questão 3 e 5). Face a esta resposta, parece-nos que o grupo do contexto em EPE junto da qual foi realizada a investigação (atualmente na sala dos quatro anos), após o contacto com o código escrito proporcionado por nós e pela educadora no ano anterior, foi efetivamente manifestando cada vez mais interesse e motivação pela linguagem escrita. O aspeto que a inquirida indicou tem sido corroborado por Mata (2008) e vem na linha de pensamento de Martins & Neves (1994), que defendem como a criança começa a imitar o adulto quando o vê escrever, supramencionado no capítulo 1, no ponto 1.4.

Ainda assim, quando questionada sobre se considerava investir tempo suficiente na planificação das atividades (uma vez por semana), afirmou que sim, pois tinha um grupo heterogéneo e nem todas as crianças estavam no mesmo nível de desenvolvimento, preferindo fazer um trabalho mais individualizado com as crianças que revelavam maior interesse. (consultar anexo K1 – questão 3a). Esta opinião inscreve-se na perceção assinalada por autores como Silva (2017) e Bingham et al. (2018) que revelam que, apesar de os educadores reconhecerem a importância deste trabalho, não investem o tempo mais adequado na promoção das atividades. De facto, se as crianças têm revelado interesse em envolver-se em cada vez mais situações espontâneas de literacia emergente, achamos que poderiam ser planeadas regularmente mais atividades promotoras da linguagem escrita do que apenas uma vez por semana.

Quanto ao género de atividades promovidas, a inquirida procurava desenvolver atividades ao nível da motricidade fina, através do treino de grafismos e recorte, uma vez que este trabalho iria facilitar o movimento de pinça e o traço fino e, ao nível da consciência fonológica, atividades como adivinhas, lengalengas e vários jogos lúdicos de sons. (consultar anexo K1 – questão 4). Esta perspetiva é também defendida pelas OCEPE

(2016) que salientam a importância da aprendizagem não formal, mas sim contactos diferenciados com o código escrito.

No que respeita à relevância da consciência fonológica, considera ser esta uma das etapas essenciais para a transição das crianças para o 1.º ano e que este apoio por parte do educador, tal como Gerde et al. (citado por Bingham et al., 2018) afirmam, facilita a compreensão sobre a conexão da linguagem oral com a escrita. (consultar anexo K1 – questão 13)

No mesmo sentido, a inquirida acredita que este trabalho na Educação Pré-Escolar facilita a transição para o ensino formal e fundamentou a sua opinião através do *feedback* que vai tendo dos professores de 1.º ano aquando da sua transição. (consultar anexo K1 – questão 13). Autores como Shatil (citados por Gerde et al., 2019) corroboram esta linha de pensamento com o facto de “pesquisas longitudinais descobrir[e]m que a escrita no jardim-de-infância prevê habilidades de alfabetização no 1.º ano” (p. 326) (tradução nossa).

Na segunda parte do mesmo ponto, investigamos qual a opinião da educadora, no sentido dos interesses e motivações das crianças, nomeadamente quais os que proporcionavam o despertar para a escrita emergente nas crianças e concretamente que influência tem o trabalho em casa e quais as estratégias mais importantes em torno da escrita.

Relativamente ao início da manifestação pelo interesse com a literacia emergente, a educadora entende que, em parte pelo contexto favorecido em que se encontravam, as crianças tinham constante contacto com o código escrito, não só no contexto Pré-Escolar, mas também pelo trabalho que era feito em casa pelos pais, desde visitas a exposições, à exploração de símbolos como o “C” do Continente entre outros, influenciando positivamente neste despertar. (consultar anexo K1 – questão 16) Autores como Teale & Sulzby., 1989; Strickland & Morrow., 1995 e Mata (2008), corroboram a percepção da educadora, pois defendem que as crianças são aprendizes ativos, que constroem esse conhecimento sobre as vivências que vão tendo no mundo.

Por fim, em relação às estratégias mais motivadoras para as crianças, a educadora considerou que o lúdico é a principal, do mesmo modo que aproveitava as situações espontâneas que surgiam por iniciativa das crianças. Por exemplo, uma criança levou para a sala uma carta escrita por ela, com o auxílio dos pais, o que suscitou que todo o grupo

quisesse escrever uma mensagem para a turma. (consultar anexo K1 – questão 18). Estas experiências significativas são defendidas por autores como Bingham et al. (2017) citado por Bingham et al. (2018) e noutra perspetiva, Duke et al. (citados por Gerde et al., 2019) que acrescentam que estas experiências surgem quando a criança percebe que a escrita serve para comunicar, entrando assim na fase da pré-escrita.

4.3. Análise da evolução em contexto de 1.º CEB

Tal como referimos no ponto 3.2 relativamente ao contexto de 1.º CEB, os alunos apresentavam diferenciação ao nível da consciência linguística e escrita. Como tal, antes da intervenção ao nível da consciência linguística, de modo a proporcionar a todos os alunos a motivação para treinar a caligrafia, visto que era geral esta necessidade, no *kit* da caligrafia que foi criado, todos os alunos tiveram oportunidade de a treinar (consultar anexo G – imagem 37), o que, por sua vez, parece ter proporcionado, especificamente nos três alunos com maior dificuldade, uma gradual evolução na sua caligrafia, comparativamente ao mês inicial e final do estágio, em que se observava uma diferença na noção do espaço que as letras deviam ocupar nas linhas do caderno. (consultar anexo I – evolução da caligrafia do mês de outubro a dezembro)

Como ponto de partida para a observação, a estagiária desenvolveu um jogo que permitiu avaliar a consciência fonológica ao nível da sílaba, de modo a perceber se esta já se encontrava devidamente adquirida nestes três alunos que apresentavam maiores dificuldades. Foram explicadas as regras e dados alguns exemplos de como o jogo funcionava para que os alunos percebessem que tinham, por exemplo, de ligar imagens cujas palavras se iniciavam com as mesmas sílabas iniciais. Por exemplo, a imagem que evocava a palavra *sono*, tinha correspondência na imagem associada à palavra *sopa* (consultar anexo H – jogo de consciência fonológica – fig.1). Curiosamente, os alunos com maior facilidade na leitura foram os que apresentaram maior dificuldade na identificação das sílabas iniciais comuns nas palavras, contrariamente aos três alunos que havíamos selecionado como tendo maiores dificuldades, que souberam identificar corretamente a ligação das imagens cujas palavras se iniciavam pela mesma sílaba, tal como lhes foi solicitado.

Numa segunda fase, foi realizado, apenas com estes três alunos, um outro exercício de consciência silábica, tendo os alunos de escrever palavras sugeridas pela estagiária, através da junção de algumas das sílabas que já conheciam, inclusive formando palavras que, tendo em conta a fase em que se encontravam, os alunos já deveriam saber escrever (consultar anexo J – Transcrição do exercício de consciência silábica). Neste exercício de produção, pretendia-se que os alunos identificassem os diferentes sons que constituíam a sílaba, ou seja, pretendíamos avaliar a capacidade que os alunos tinham em discriminar fonemas. Foi possível observar que, neste grupo de três alunos, além da grande dificuldade na escrita e em reconhecer sílabas que eram já frequentes no seu dia-a-dia, as crianças se situavam em fases diferentes.

No aspeto concetual, pareceu-nos que a diferenciação entre o conceito letra e palavra estava já interiorizada, bem como a perceção de que uma palavra é constituída por um determinado conjunto fixo de letras. O reconhecimento das letras também pareceu estar interiorizado; todavia, a identificação e escrita das letras e/ou sons das sílabas parece constituir uma grande dificuldade para estes alunos, tal como a orientação da escrita e o tamanho das letras. Foi possível observar, através da transcrição feita, que, neste grupo de 3 alunos, os andaimes que a estagiária utilizou foram diferenciados para cada um: o F aparentou ser o aluno que necessitava de menos apoio, enquanto a Fl e o A necessitavam de mais orientação para seguirem com a escrita do que lhes era solicitado.

Neste sentido, tendo em conta a diferenciação de grau de orientação por parte da estagiária, aquilo que se pretende é que “o professor [saiba e perceba que] as intervenções de natureza metacognitiva, variam de acordo com a necessidade de cada aluno, podendo ser alteradas ao longo do tempo” (tradução nossa) (Warwick & Maloch, 2003, p. 57). Por outras palavras, “os andaimes nos processos de aprendizagem ajudam os alunos a aprender a aprender.” (tradução nossa) (Warwick & Maloch, 2003, p. 62).

4.4. Análise da entrevista sobre a escrita no 1.º CEB

No primeiro ponto da entrevista, foram solicitadas informações sobre as habilitações académicas, assim como os anos de serviço, tendo sido possível verificar que a professora só começou a exercer funções seis anos após o término da sua formação académica ao nível da licenciatura. Ainda assim, conta com várias formações ao longo da sua carreira, a mais recente concluída em 2020, sobre dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita.

Relativamente ao segundo ponto, incidiu em questões sobre as perceções da escrita, que optamos por dividir em duas partes, uma relativa à opinião da professora em relação ao desenvolvimento dos alunos e outra sobre as suas próprias práticas.

Assim, na primeira parte do segundo ponto da entrevista, procuramos perceber qual o posicionamento da inquirida face à escrita precoce na Educação Pré-Escolar; se eram visíveis diferenças nas crianças que frequentaram e não frequentaram a Educação Pré-Escolar; a importância da oralidade para o desenvolvimento da escrita; as estratégias mais motivadoras para os alunos e a sua opinião relativamente ao método das 28 palavras.

No que diz respeito ao posicionamento da professora face ao trabalho prévio que é exercido no contexto em Pré-Escolar, esta considerou que o conhecimento sobre as convenções do impresso e a consciência fonológica são essenciais para quando os alunos chegam ao ensino formal da escrita, no 1.º ano. Ainda assim, referiu que se deve respeitar os diferentes ritmos e não exigir demasiado para não criar frustrações e desinteresse nas crianças. (consultar anexo K2 – questão 1). Esta resposta alude ao que Mata (2008) defende no capítulo 1, no ponto 1.4, ao referir que crianças da mesma idade não estão necessariamente no mesmo nível de desenvolvimento.

Relativamente às diferenças de conhecimento entre as crianças que frequentaram a Educação Pré-Escolar e aquelas que não frequentaram, quisemos relacionar a fundamentação da educadora na sua entrevista, com a resposta da professora, uma vez que se tratava de instituições diferentes. Segundo a resposta da inquirida, pudemos constatar que a professora assegura que os alunos com frequência no contexto Pré-Escolar vinham munidos de um vocabulário mais desenvolvido, assim como melhores competências de compreensão. (consultar anexo K2 – questão 2). Baptista et al. (2011) corroboram esta opinião, defendendo que os conhecimentos dos alunos em relação à leitura e escrita variam consoante as suas experiências e vivências anteriores, tal como Mata (2008) indica.

Quanto à importância atribuída ao trabalho desenvolvido com os alunos do 1.º ano ao nível da escrita, comparativamente com o trabalho em torno da oralidade, a professora considerou que os dois são extremamente importantes e que, num 1.º ano, a aprendizagem da leitura e da escrita está relacionada com a oralidade. Esta opinião da inquirida vai ao encontro do que Mata (2008) descreve sobre a funcionalidade da leitura e da escrita como

sendo importante e parte integrante da literacia emergente. (consultar anexo K2 – questão 4)

Perante a questão sobre as estratégias consideradas mais motivadoras para o desenvolvimento da escrita, a professora salientou que é necessário um conhecimento prévio dos alunos sobre aquilo que os envolve e interessa, para posteriormente criar atividades lúdicas como jogos e brincadeiras. (consultar anexo K2 – questão 7). Neste aspeto, Reis et. al. (2009) comprovam que o professor deve estar atento às diferentes realidades e adaptar práticas pedagógicas adequadas a essa realidade.

Relativamente à sua perceção sobre se o método das 28 palavras é vantajoso no 1.º ano, a inquirida referiu que sim, visto que facilitava o processo de aprendizagem, sendo um método motivador pelas estratégias envolvidas (consultar anexo K2 – questão 1). Como Santos et. al. (2011) indicam, é um método que faz todo o sentido para a criança, pois trata-se de uma aprendizagem concreta e significativa.

Na segunda parte do mesmo ponto, investigamos quais as práticas da professora, nomeadamente se costumava aplicar estratégias para os diferentes ritmos dos alunos; o que justificava estas diferenças e que género de atividades costumava planificar.

No que concerne às estratégias diferenciadas praticadas pela professora, revelou que adotava sempre esta prática de acordo com os diferentes ritmos, bem como o apoio individualizado aos alunos com menor facilidade. (consultar anexo K2 – questão 11). Neste sentido, já Vygotsky (citado por Warwick & Maloch, 2003) salientara a importância da necessidade de o professor se ajustar às necessidades que os alunos apresentam e adequar as suas estratégias de apoio.

Quando questionada sobre o que justificava estes diferentes ritmos de aprendizagem, a inquirida argumentou que as diferenças estavam relacionadas com a maturidade e vivências de cada criança, o que vai ao encontro do já referido na entrevista da educadora e é defendido pela linha de autores como Teale & Sulzby., 1989; Strickland & Morrow., 1995; e ainda Mata, (2008): a aprendizagem das crianças é construída pelas diversas vivências e experiências que lhes são proporcionadas. (consultar anexo K2 – questão 12)

Por fim, o género de atividades que a professora tinha por hábito planificar dependiam do nível de desenvolvimento da leitura e da escrita, desde as mais singulares

(como construções orais com palavras proibidas) às mais complexas, como produções escritas. (consultar anexo K2 – questão 13).

Com a análise das duas entrevistas, foi-nos possível constatar que tanto a professora, com nove anos de serviço, como a educadora, com vinte e quatro anos, consideraram ser importante a constante formação e que se pode fazer sempre mais para melhorar as estratégias de ensino-aprendizagem, assim como o trabalho cooperativo com outras colegas da área a fim de partilharem, criarem e enriquecerem ideias. Defenderam ainda que, sempre que possível, deve ser investido tempo em formações para enriquecer a prática do profissional. (consultar anexo K1 – questão 12 e anexo K2 – questão 16).

Ambas salientaram que a oralidade é fundamental para o desenvolvimento da escrita através da consciência fonológica, sendo que deve começar a ser promovida durante a Educação Pré-Escolar. Do mesmo modo, ambas estão de acordo sobre o papel determinante que a frequência da Educação Pré-Escolar tem no desenvolvimento das crianças.

No entanto, relativamente às dificuldades, a educadora manifestou a perceção de que estas se situavam ao nível da motricidade fina e da consciência fonológica, enquanto a professora apenas identificou a consciência fonológica e fonémica. Pela nossa perceção, consideramos que, ao nível da motricidade fina, apesar de esta não ser a aprendizagem mais visível, nem ser objeto de um olhar mais atento, os alunos que conseguiram definir um traço mais fino e suave pareciam ser aqueles que desenvolveram previamente a motricidade fina.

Outro fator que a professora não pareceu valorizar foi o essencial acompanhamento dos pais em casa, ao contrário da educadora, que destaca a importância que os pais têm neste processo de apropriação da escrita. De mencionar que, através das observações que fomos tendo oportunidade de realizar no contexto de 1.º CEB, os alunos com maior dificuldade no desempenho da leitura e escrita eram aqueles que revelaram, nas conversas informais e intencionais, não terem acompanhamento em casa. (consultar anexo K1 – questão 17 e anexo K2 – questão 5).

4.5. Análise das sessões síncronas no 1.º CEB

Conforme tivemos oportunidade de assinalar no ponto relativo à metodologia, estas sessões tiveram a duração de trinta minutos e decorreram nos dias oito e dez de março de 2021, com a participação de apenas um aluno. Dos encarregados de educação dos três alunos para quem foram enviados os pedidos de autorizações, um não respondeu, um outro negou a autorização e só um se mostrou disponível para aceder à nossa solicitação. Os pedidos de participação foram enviados com a explicação de que se procurava dar seguimento à investigação já iniciada em contexto presencial e que consistia em duas sessões síncronas sob a forma de jogos educativos para trabalhar a consciência fonológica dos alunos.

Esta falta de colaboração dos pais era expectável, uma vez que através das conversas informais e intencionais, uma das alunas, cujos pais recusaram a participação, já tinha revelado que não tinha com quem praticar a leitura em casa, o que era visível no incumprimento do plano de leitura que era enviado para casa. Esta falta de acompanhamento por parte dos pais em casa foi perceptível, pois as dificuldades que a aluna apresentava relativamente à leitura e escrita eram cada vez mais evidentes.

Para a primeira sessão, foram preparados dois jogos lúdicos: o Dominó dos Sons, (que já tinha sido trabalhado anteriormente em modo presencial, mas que era uma forma de perceber se o conhecimento tinha ficado adquirido, permitindo assim estabelecer a ligação para continuar o trabalho de consciência fonológica) e a Lagarta dos Sons (consultar anexo L – jogo lagarta dos sons).

Os dois jogos trabalharam o desenvolvimento da consciência fonológica. No primeiro, era proposto ao aluno fazer corresponder as peças com o som inicial de cada imagem: por exemplo, a imagem da noiva fazia correspondência com a imagem da noite (consultar anexo L – Dominó dos sons). No segundo jogo, o aluno era convidado a detetar a imagem intrusa, isto é, que evocava uma palavra cujo som inicial era diferente e retirá-la da lagarta. O aluno cujos pais anuíram na sua participação conseguiu identificar todos os sons iniciais das imagens, de forma autónoma, cumprindo o objetivo da aprendizagem promovida. (consultar anexo M – Grelha de avaliação sessão oito de março).

Na segunda sessão síncrona, foram explorados mais dois jogos lúdicos de desenvolvimento da consciência fonológica, mas com um nível de dificuldade maior, pois

tratava-se de jogos de sons que ainda não tinham sido explorados previamente, sendo que o foco recaía agora nos sons finais.

Assim, no terceiro jogo – Jogo das Rimas (consultar anexo L), ao aluno era solicitado que identificasse qual era a imagem cuja palavra rimava com uma de duas opções. Neste jogo, foi também explorada a divisão silábica através das palmas, sendo que o aluno foi capaz de verbalizar, sem aparentar precisar do auxílio das palmas. Do mesmo modo, também a leitura foi explorada: debaixo de cada imagem estava a palavra correspondente, sendo pedido ao aluno que lesse e identificasse a palavra que rimava com palavras pré-definidas, deslocando-a até à caixa do canto superior direito onde estas se encontravam.

Relativamente ao último jogo (consultar anexo L - Jogo das Bolhas), as bolhas representavam o número de sílabas correspondente a cada palavra e, no canto direito estavam as imagens das palavras a construir nas bolhas.

Em todos os jogos, foi possível observar o entusiasmo que o aluno manifestava em explorá-los. No segundo dia, foi visível a sua autonomia em ler as palavras correspondentes às imagens para encontrar as rimas e, no segundo jogo, foi possível observar que a capacidade de quantificar as sílabas numa palavra estava interiorizada. Todavia, no reconhecimento de sílabas, foi preciso alguma orientação, nomeadamente a consulta do cartaz das palavras que tinha fixado na parede ao seu lado. Ainda assim, maioritariamente, o aluno reconheceu a maior parte das sílabas representadas nas bolhas, sabendo identificar quais eram necessárias para a construção das palavras correspondentes às imagens (consultar anexo M).

Perante o observado, concluímos que o facto de as aulas estarem a decorrer à distância não parecia estar a afetar a aprendizagem deste aluno no que à consciência linguística dizia respeito. Ainda assim, foi importante perceber e acompanhar a sua evolução na escrita manuscrita.

4.6. Análise dos registos de observação em 1.º CEB

De acordo com a nossa análise, perante os dados obtidos mediante as observações registadas (consultar anexo N – registos de observação participante em contexto 1.º CEB – 2.ª quinzena de abril e maio) no regresso ao regime presencial, foi evidente o papel do

adulto na motivação e apoio aos alunos para o desenvolvimento da consciência linguística e orientação na escrita.

Efetivamente, quando regressamos à intervenção presencial nos meses de abril e maio, o foco centrou-se na observação da evolução dos três alunos que apresentavam maior dificuldade ao nível da consciência linguística, tal como na sua caligrafia. Desta observação, percebemos que o confinamento não influenciou de forma significativa a evolução destes alunos no que respeita à consciência linguística, mas sim na orientação da escrita, com exceção de uma aluna, que pareceu ter evoluído a este nível, pois deixou de necessitar do apoio do adaptador para segurar no lápis. Consideramos que apenas um dos alunos regrediu, uma vez que ao nível da consciência linguística, com a introdução das novas palavras, começou a confundir várias sílabas nos sons que ouvia, parecendo não saber diferenciar as novas consoantes.

Tal como a literatura nos indica, o papel do professor não é só o de ensinar, mas sim o de procurar adequar o seu ensino, reestruturar e dar o seu apoio, para que todos os alunos consigam aprender da melhor maneira, sendo, para isso, necessário que o professor se ajuste ao grupo de alunos. (Warwick & Maloch, 2003).

Perante o exposto, foi necessário dar um apoio ainda mais individualizado a estes alunos, orientando o desenvolvimento da sua caligrafia e recordando as sílabas que anteriormente pareciam estar adquiridas. A partir deste apoio mais individual, reforçando positivamente as pequenas conquistas, os alunos começaram a dedicar-se à sua aprendizagem, o que foi visível na sua evolução quer ao nível da consciência linguística, pois diferenciavam um maior número de letras e conseqüentemente de sílabas, quer na caligrafia, pela diminuição significativa do tamanho da letra, de forma a adequá-la a uma dimensão gráfica mais adequada.

Neste sentido, percebemos que, a partir do momento em que os alunos com maior dificuldade tiveram mais apoio por parte do professor, estes ganharam maior motivação e entusiasmo na realização das tarefas. Quando precisavam de ajuda, procuravam o professor e, quando este reforçava positivamente as pequenas conquistas, os alunos sentiam-se valorizados e capazes de realizar as tarefas mais autonomamente. Dos três alunos observados, todos eles evoluíram significativamente: a caligrafia tornou-se legível; a sua dimensão tornou-se adequada, reduzindo-se consideravelmente o tamanho de letra de forma a ocupar apenas uma linha, em resultado do controlo da motricidade

final. De igual forma, já conseguiam igualmente diferenciar quase todas as letras e, conseqüentemente, as sílabas e demonstraram ser mais autônomos na realização das tarefas.

Considerações finais

Numa perspetiva final, numa situação pandémica em que lidávamos diariamente com a incerteza, o que parecia impossível tornou-se possível e enriquecedor quer ao nível pessoal e profissional. Alcançada a etapa final deste processo, é o momento de olhar para o percurso realizado e refletir, de forma consciente, sobre as aprendizagens decorrentes da intervenção nestes últimos dois anos que, sem dúvida, nos irão acompanhar para o resto das nossas vidas. Focar-nos-emos em três aspetos essenciais: os objetivos da investigação versus resultados; as dificuldades com que nos deparamos e as linhas de trabalho futuro.

Deste modo, para que a nossa investigação fosse concebível, coerente e coesa, procuramos estabelecer a articulação entre a teoria e a prática perante os resultados obtidos com os objetivos de investigação que nos propusemos investigar. O objetivo da investigação sempre esteve muito presente: perceber em que medida o papel do educador e o contexto influenciavam na transição das crianças para o ensino formal e, em contexto de 1.º CEB, de que forma a literacia emergente era consolidada com o apoio do professor. Para isso, foi fundamental pesquisar fundamentação teórica que sustentassem aquilo que queríamos investigar.

Após várias pesquisas e no decorrer da investigação, a temática da investigação surgiu naturalmente: A promoção da Literacia Emergente em crianças de 3 anos e em alunos do 1.º ano de escolaridade.

Primeiramente, a investigação decorreu em contexto de Educação Pré-Escolar e conseguimos perceber que o papel do adulto e os ambientes promotores da escrita são essenciais para as aprendizagens futuras da criança. Apesar da motivação intrínseca que a criança já detém, esta intervenção do adulto não deixa de ser essencial. Neste contexto não se pretende uma aprendizagem formal, mas sim despertar e desenvolver as capacidades inatas das crianças, através da ludicidade.

Neste sentido, sabemos que o contacto precoce com o código escrito na Educação Pré-Escolar é fundamental para o desenvolvimento das crianças no que à linguagem escrita diz respeito, cabendo ao educador a promoção de tais tarefas. As crianças desenvolvem e constroem as suas conceções precoces da linguagem escrita; contactam

regularmente com o código escrito e começam as suas tentativas de escrita, mesmo não associando, inicialmente, uma mensagem a essa escrita.

Face ao exposto, percebemos que a educadora tinha conhecimento da importância do seu papel e promovia contactos diferenciados com o código escrito: integrava a escrita nas vivências e rotinas das crianças; envolvia as famílias, proporcionava momentos de partilha de escrita; atividades de desenvolvimento de motricidade fina e consciência fonológica, toda uma série de atividades orientadas e intencionais que dizem respeito ao papel do adulto.

Além das atividades orientadas, também os momentos de rotina que surgiam de forma espontânea, devem e foram aproveitados pela educadora, intencionalmente, para integrar a escrita com as outras áreas curriculares, procurando proporcionar experiências significativas às crianças, tendo em conta os seus interesses. São estas aprendizagens significativas que traduzem um impacto e crescimento no desenvolvimento da escrita nas crianças.

Outro fator muito importante que parece influenciar o desenvolvimento da escrita nas crianças são os ambientes proporcionados e, tal como pudemos observar, a educadora tinha conhecimento dessa importância, garantindo as condições necessárias para que as crianças explorassem e se mantivessem motivadas e curiosas nessa exploração, como por exemplo, o constante renovar de materiais nas áreas de brincadeira livre.

Por fim, verificamos que o adulto tem ainda o papel de diferenciar os diferentes estádios de desenvolvimento da criança. Essa avaliação passa, naturalmente, pela observação dos comportamentos das crianças, sendo de particular relevância as interações que o adulto estabelece e que podem ser enquadradas nos diferentes níveis de “andaimes” que a literatura contempla, devidamente adequados e adaptados ao contexto, mediante a necessidade de ajuda que as crianças manifestem.

Uma das considerações que tivemos oportunidade de retirar é justamente a de que a utilização destas estratégias instrucionais por parte do adulto potencia, nas crianças, habilidades de escrita. Por outras palavras, promover oportunidades de escrita através dos “andaimes” de escrita individualizados pode contribuir para o desenvolvimento da escrita precoce e, por isso, deve ser investido tempo e apoio adequado no desenvolvimento de atividades lúdicas sobre a escrita precoce nas crianças em idade pré-escolar.

Outra consideração a que é possível chegar, é que a idade não parece constituir, por si só, um fator determinante, sendo que o apoio (*scaffolding*) ou o estímulo familiar e/ou do educador na motivação das crianças constitui um elemento diferenciador na evolução das suas percepções precoces. Tal como refere Mata (2008, p.43), “não existe uma etapa que todas [as crianças] tenham que atingir no pré-escolar; cada criança deve progredir dentro do que for possível.” Assim, tivemos oportunidade de registar que crianças com três anos e cinco meses revelaram estar na mesma etapa que crianças de quatro anos e quatro meses, ao passo que outras crianças com a mesma idade se situavam em etapas distintas.

No segundo contexto de investigação em 1.º CEB, quisemos acompanhar a evolução de uma turma de 1.º ano no que à escrita dizia respeito, pois queríamos perceber em que medida o adulto acompanhava e dava o apoio necessário aos alunos neste processo gradual.

Neste grupo de alunos, havia uma heterogeneidade patente, havendo alunos que não precisavam do apoio do adulto, daí focarmo-nos apenas na observação de três com maior necessidade de auxílio. Sabemos que o percurso da escrita vai decorrendo de forma gradual e através de aprendizagens significativas. No entanto, com o decorrer do tempo, verificamos que os alunos que tinham frequentado a Educação Pré-Escolar eram mais autónomos e não necessitavam tanto do apoio do adulto.

Uma das considerações que pudemos retirar é a de que, à medida que o tempo passava, o grau de complexidade aumentava e os alunos que não haviam frequentado a Educação Pré-Escolar criavam mais resistência no que à linguagem escrita dizia respeito e só com o apoio do adulto é que estes alunos conseguiam ultrapassar essa dificuldade.

No mesmo sentido, a partir do momento em que começamos a dar mais apoio a estes alunos com maior dificuldade, sentimos que a sua motivação aumentou e que promoveu uma maior autonomia na realização das tarefas. Percebemos aqui, que a ausência do apoio do adulto no contexto em Educação Pré-Escolar influenciou negativamente o desenvolvimento da consciência linguística e que este apoio constitui uma mais-valia para as crianças.

Relativamente às dificuldades com que nos deparamos durante a investigação, consideramos ser precisamente a quebra de acompanhamento que existiu devido às restrições decorrentes da pandemia. Como a evolução da escrita é um processo gradual,

não conseguimos acompanhar esta evolução da escrita do início ao fim de forma ininterrupta, como pretendíamos. Conseguimos perceber a sua evolução, mas intuímos que, se o apoio do adulto tivesse sido constante, possivelmente, não teria havido tantas dificuldades e os alunos tornar-se-iam autónomos mais rapidamente.

Outro aspeto que não podemos deixar de referir é relativo à comparação entre contextos. No contexto em Educação Pré-Escolar, apesar da paragem forçada que tivemos em março de 2020, decorrente da 1.^a vaga da pandemia, o nível de proximidade com os pais era maior e, por isso, conseguimos manter a investigação, dentro do que foi possível, à distância. Contrariamente, no contexto formal, nem todo o tempo com os alunos podia ser aproveitado para a investigação, uma vez que havia conteúdos curriculares a cumprir e testes a realizar, tendo sido mais fácil a recolha de dados em Educação Pré-Escolar do que em contexto do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Sem dúvida, a realização do presente relatório de estágio foi enriquecedor e contribuiu para o crescimento pessoal e profissional e sentimos que conseguimos cumprir os objetivos de investigação a que nos propusemos. No entanto, seria interessante, como linha de investigação futura, se a investigação pudesse ocorrer de forma presencial sem interrupções, pois em nenhum dos contextos conseguimos que isso fosse possível.

Nesta linha de ideias, concluímos que nada termina por aqui e que agora é que tudo vai começar, um longo caminho de formação profissional constante para nos tornarmos profissionais de educação competentes e com pensamento crítico. Atentas ao constante crescimento, aprendizagem e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Conscientes de que cada grupo é singular e as estratégias que, para uns funcionam, para outros poderão não funcionar, cientes de que é preciso saber adaptar e adequar aos contextos. Perante todo o exposto, são imensuráveis as aprendizagens retiradas e importância do papel que temos na vida dos nossos futuros cidadãos.

Referências bibliográficas

- Alves, Martins & Niza (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*, Lisboa: Universidade Aberta. (pp. 47-80).
- Baptista, A., Viana, F., & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa, Gradiva. (pp. 140-143).
- Bingham, G.E., Quinn, M., McRoy, K., Zhang, X. & Gerde, H.K. (2018). Integrating Writing into the Early Childhood Curriculum: A Frame for Intentional and Meaningful Writing Experiences. *Early Childhood Education Journal*, vol. 46. (pp. 601-611).
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto. Porto Editora.
- Colello, S. (2016). *Como abordar a aprendizagem da língua escrita na Educação Infantil?* Plataforma do letramento. Consultado em 22 de novembro/11/ de 2019, <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-reportagem-detalle/1054/como-abordar-a-aprendizagem-da-lingua-escrita-na-educacao-infantil.html>.
- Correia, H. C. (2012). Interatividade digital do Método das 28 Palavras como motivador na aquisição da leitura em crianças portadoras de Trissomia 21. Pós-Graduação publicada). Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto. Consultado em 9/2/ de fevereiro de 2021, <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/1331>
- Coutinho, C. & Fonte, C. (2006). *Implementação de um site para o ensino de crianças com dificuldades de aprendizagem: o método das 28 palavras*. Consultado em 9/2/ de fevereiro de 2021, <https://core.ac.uk/download/pdf/55607405.pdf>
- Dinis, M. (2011). *Abordagem Crítica ao Método das 28 Palavras em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado publicada). Universidade da Beira Interior, Covilhã. Consultado em 9/2/ de fevereiro de 2021, <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/2111>

- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais - 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico I Português 1.º ano, 2.º ano, 3.º ano, 4.º ano, 5.º ano, 6.º ano, 7.º ano, 8.º ano e 9.º ano de escolaridade*. Lisboa: DGE. Consultado em 19 de março de 2021, <http://www.dge.mec.pt/portugues>
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gerde, H., Wright, T. & Bingham, G. (2019). Preschool teachers' beliefs about and instruction for writing. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. Vol. 40, nº 4. (pp. 326-351).
- Martins, M. & Neves, M. (1994). *Descobrimos a Linguagem Escrita – uma aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.
- Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*, Lisboa: Universidade Aberta. (pp. 47-80).
- Martins, M. & Santos, A. (2005). *Avaliação das práticas de leitura e de escrita em Jardim de Infância*. Revista do GEDEI Infância e Educação: investigação e práticas, vol. 7. (pp. 59-69).
- 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.
- Niza, I. & Soares, J. (1998). Desenvolver a linguagem escrita. In Niza, S. (coord.) (1998). *Criar o gosto pela escrita – Formação de professores*. (pp. 75-170) Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Pereira, Í. (2011). *Contributos para uma discussão das Metas de Aprendizagem (Linguística) para a Educação Pré-Escolar*. In *Cadernos de Educação de Infância*, nº 92. (pp. 54-65).
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das instituições de solidariedade. (pp. 1-16).
- Quinn, M., Gerde, H.K., & Bingham, G.E. (2016). *Help Me Where I Am: Scaffolding Writing in Preschool Classrooms*. International Literacy Association. *The Reading Teacher*, vol. 70. (pp. 353-357).

- Reis, C. (coord.). (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (DGIDC).
- Santos, C., Liquito, C., & Veiga, R. (2011). *Caixinha de Palavras – Aplicação do Método das 28 Palavras - Manual do Aluno, Livro de Fichas e Guia do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Silva, C.V. (2017) Para uma avaliação das práticas literárias em leitura e escrita no jardim de infância. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, vol. 6. (pp. 448-451).
- Silva, I., Marques, L., Mata, L & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Strickland, D. & Morrow, L. (1995). *Emerging Literacy: Young children learn to read and write*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Teale, W. & Sulzby, E. (1989). *Emergent Literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers*, In W. Teale & E. Sulzby (Eds), *Emergent Literacy – Writing and Reading* (4^a ed., pp. Vii-xxv). Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Teberosky, A. & Colomer, T. (2003). *Aprender a Ler e a Escrever: uma proposta construtivista*. (Machado, A. Trad.) Artmed.
- Teberosky, A. (1990). *Psicopedagogia da Linguagem Escrita*. 2^a Edição. (Cardoso, B, Trad.) Editora da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Trajetória Cultural.
- Vygotsky, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (1998) *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone editora.
- Warwick, P. & Maloch, B. (2003). *Scaffolding speech and writing in the primary classroom: a consideration of work with literature and science pupil groups in the USA and UK*. *Reading literacy and language*. Blackwell Publishing, Ltd. (pp. 54-63).

ANEXOS

**ANEXO A - Checklist adaptada a partir da já criada por Martins & Santos
(2005)**

A. Projeto Pedagógico:

A1. A sala tem um projeto pedagógico escrito: Sim Não

A2. O projeto pedagógico inclui objetivos para o domínio da linguagem:

A2.1. Oral Sim Não

A2.2. Escrita Sim Não

Quais? Oral: através do diálogo entre os pares e com a educadora, o uso natural da linguagem e de construções frásicas cada vez mais complexas.

Escrita: Através de ouvir contar histórias.

A3. O projeto pedagógico inclui planificações específicas: Sim Não

Se sim, especificar: Todas as semanas é planeada a semana do conto e atualmente os contos são todos relativos ao projeto, sobre o conteúdo do fundo do mar. Após o conto, promove-se sempre o registo do mesmo usando a expressão plástica.

A3.1. A planificação é:

Semanal	Quinzenal	Mensal	Trimestral
X			

A3.2. Na planificação vêm especificados objetivos para o desenvolvimento da linguagem:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
a. Oral		X		
b. Escrita				X

A3.3. As planificações incluem atividades, estratégias e recursos específicos para o domínio da linguagem:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
a. Atividades			X	
b. Estratégias			X	
c. Recursos			X	

B. Organização e gestão do espaço físico da sala e da rotina diária

Área da biblioteca:

B4. Na sala existe uma área de biblioteca: Sim Não

Para além desta área dentro da sala, existe ainda outra área de biblioteca exterior à sala onde se encontra o cadeirão para o conto das histórias, estantes repletas de livros e sofás e tapetes para que as crianças se possam sentar confortavelmente.

B5. Na área de biblioteca da sala existem:

	Muitos	Alguns	Poucos	Nenhuns
Enciclopédias				X
Dicionários				X
Listas de palavras				X
Livros temáticos		X		
Livros de histórias	X			
Livros de poesia				X
Livros Pop up			X	
Fantoches	X			
Peluches	X			

B6. Na área de biblioteca, as crianças:

B6.1. Acedem facilmente aos livros Sim Não

B6.2. Têm um espaço cómodo para ler ou folhear livros Sim Não

B6.3. Podem levar os materiais de leitura/escrita para qualquer área Sim Não

B7. A área é utilizada quando:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
Escolhida livremente pela criança		X		
Sugerida pela educadora			X	
A educadora propõe uma atividade específica		X		

Outras áreas de trabalho:

C8. Na área das Expressões existem:

	Sim	Não	Quais
Materiais de leitura		X	
Utensílios e materiais para escrever	X		Lápis, canetas, lápis de cera, folhas.
Etiquetas de diversos tamanhos		X	
Folhas de registo		X	
Folhas para colorir	X		
Folhas para pintar	X		

B9. Existe computador:

Sim Não

Se sim, este é o utilizado quando:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
Escolhido livremente pela criança	X			
B9.2. Sugerido pela educadora		X		
B9.3. A educadora propõe uma atividade específica		X		

B10. Existem locais próprios para afixar registos escritos (*placards*, cavaletes, laterais de armários, biombos):

Sim Não

B11. Os locais para afixar os materiais estão ao alcance visual da criança, situando-se ao nível dos olhos ou mais alto:

Sim Não

B12. Os registos antigos são substituídos, frequentemente, por registos recentes:

Sim Não

Se sim, com que frequência:

Diariamente	Semanalmente	Quinzenalmente	Mensalmente
	X		

B13. Os registos afixados são utilizados espontaneamente pelas crianças:

Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
			X

B14. Existem os seguintes quadros para tarefas especiais:

Quadro de ...	Utilizador (educadora, criança)	Tipo de registo (nome, imagem; desenho)	Momento de rotina	Frequência de utilização
Presenças	Criança	Imagem	Acolhimento	Diariamente
Planificação de tarefas	Educadora	Teia	Acolhimento	Semanalmente
Avaliação de tarefas	Educadora	Grelha	X	Semanalmente
Aniversários	Educadora	Imagem	Acolhimento	Mensalmente
Comida ao Blue	Criança	Grelha	Acolhimento	2x semana

B15. Existem cadernos onde são compiladas as produções escritas das crianças:

Sim Não

B16. Os materiais existentes estão etiquetados:

	Muitos	Alguns	Poucos	Nenhuns
B16.1. De forma clara	X			
B16.2. Com letras apenas				X
B16.3. Com letras e imagens	X			
B16.4. Com imagens apenas		X		

B17. A letra utilizada é:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
Bem definida e clara		X		
Letra maiúscula				X
Letra minúscula		X		
Letra de imprensa				X
Letra cursiva		X		
Uma mistura de tipos de letra		X		

B18. Os registos escritos são feitos:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
Pelo adulto			X	
Pela criança		X		

B19. Os “tempos mortos” são aproveitados para promover a leitura/escrita:

Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
		X	

B20. Existe um momento na rotina diária que privilegia atividades específicas de leitura e/ou escrita: Sim Não

C) Práticas de leitura e de escrita

No trabalho com as crianças, a educadora:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
C21. Fornece uma grande variedade de livros para as crianças verem e lerem de acordo com os seus interesses	X			
C22. Lê livros, histórias e poemas às crianças	X			
C23. Inventava histórias e poemas com as crianças				X
C24. Põe por escrito histórias e poemas que as crianças conhecem				X

C25. Ensina às crianças canções, rimas, lengalengas		X		
C26. Inventa canções, rimas, lengalengas com as crianças			X	
C27. Põe por escrito canções, rimas e lengalengas que as crianças conhecem				X
C28. Faz com as crianças jogos que apelam a uma reflexão sobre a linguagem oral: palavras começadas da mesma maneira, acabadas da mesma maneira, palavras com os sons trocados				X
C29. Faz com as crianças jogos que apelam a uma reflexão sobre a linguagem escrita: palavras começadas da mesma maneira, acabadas da mesma maneira, palavras cuja escrita é semelhante				X
C30. Regista por escrito situações/ experiências vividas pelas crianças				X
C31. Relê os registos elaborados em voz alta				X
C32. Realiza atividades de compreensão de textos				X
C33. Realiza atividades de reescrita de histórias ou outros relatos				X
C34. Estimula as crianças a ditarem-lhe histórias ou outros relatos				X
C35. Responde aos interesses individuais das crianças por sons, letras, palavras, escrevendo com e para as crianças, solicitando a sua colaboração e desafiando-as a refletir sobre as características e convenções da escrita.				X
C36. Convida as crianças a escreverem o nome nos trabalhos que realizam				X
C37. Promove situações onde as crianças possam escrever como souberem				X
C38. Fornece diferentes materiais e suportes de escrita (papéis, lápis, canetas, cadernos, revistas, jornais, livros, panfletos, etc.) para as crianças explorarem	X			
C39. Utiliza e explora materiais trazidos de casa, envolvendo as famílias		X		
C40. Utiliza e explora materiais existentes no meio		X		

Ao utilizar a escrita, a educadora:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
C41. Escreve e lê de modo que as crianças vejam	X			
C42. Lê o que escreve		X		

C43. Quando lê o que escreve, segue a orientação da leitura com o dedo				X
C44. Quando escreve, explicita porque escreve				X
C45. Quando escreve, explicita para quem escreve		X		
C46. Especifica terminologias próprias da escrita, por exemplo: “são letras/ números; palavras; frases”				X
C47. Identifica funções específicas para o uso que se pode fazer da escrita (lúdica, informativa, comunicativa, mnemónica, etc.)				X
C48. Associa diferentes funções a suportes de escrita variados, usando-os com essas funcionalidades (livro de receita para cozinhar, cartazes informativos; cartas; lista de materiais a não esquecer)			X	

Quando as crianças querem escrever uma letra, palavra ou frase, a educadora:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
C49. Apoia a ideia e facilita os materiais necessários		X		
C50. Ajuda a criança a procurar a(s) palavra(s) nos elementos impressos existentes na sala				X
C51. Elabora um modelo para a criança copiar				X
C52. Ajuda a criança a escrever soletrando a palavra, ou fazendo correspondência letra/som.				X
C53. Pede às crianças que já têm alguns conhecimentos acerca da escrita para ajudarem as que estão a começar				X
C54. Ajuda as crianças a distinguir escrita de desenho				X
C55. Promove a partilha de atividades de escrita entre as crianças, comparando-as e discutindo acerca das suas semelhanças e diferenças				X
C56. Identifica e partilha os progressos de cada criança, para que esta se sinta desafiada a continuar as explorações e tentativas de escrita				X

Quando as crianças escrevem espontaneamente, a educadora:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
C57. Questiona-as relativamente àquilo que escreveram				X
C58. Confronta a escrita da criança com a sua escrita				X

ANEXO B – Grelha de observação das percepções e produções das crianças – 28 de fevereiro a 4 de março de 2020

Nomes Obs.	Não reconhece nenhuma letra	Reconhece a 1. ^a letra do nome	Reconhece mais que a 1. ^a letra do nome	Reconhece a letra do nome da mãe e/ou do pai	Reconhece outro tipo de letra	Reconhece 1-3 letras	Reconhece mais de 3	Sabe desenhar a letra
A		x				x		
C		x	x	x	x		x	x
D		x				x		
DF	x							
E		x	x			x		
F	x							
FL	x							
G		x	x		x		x	
J		x	x		x		x	x
LY		x	x				x	
L		x	x	X	x		x	
ML		x	x	x	x		x	x
MB	x							
MA		x				x		
MF	x							
MM		x					x	
M		x				x		
MT	x							
MAR								
MIL	x							
T		x	x				x	x
V		x				x		
X		x	x				x	

ANEXO C – Fotografias em Contexto de Educação Pré-Escolar



Imagens 1 e 2 - Área das Expressões



Imagens 5 e 6 – Mural “Every Child is an artist”



Imagem 7 – Área da Biblioteca



Imagens 8, 9 e 10 – Artlab



Imagens 11 e 12 – Biblioteca exterior à sala



Imagem 13 – Quadro de presenças

ANEXO D – Registos de Observação em Contexto de Educação Pré-Escolar

Registo de Observação I

Data da Situação: 20/11/2019

Observadora: Estagiária

Idade: 3 anos

Contexto de observação: Área das Expressões



Descrição: A X estava a brincar na área das expressões quando reparei que estava com a letra A na mão. Interroguei-a, no sentido de lhe dizer que aquela não era a letra do seu nome, ao que a M retribuiu dizendo que sim, era uma letra do seu nome. Neste sentido, reformulei o meu comentário, dando-lhe razão, realmente era uma das letras do seu nome. No mesmo momento, questionei a X se na caixa que estava a explorar teria a letra inicial do seu nome. Em resposta, a X foi até à caixa e pegou na letra da sua inicial, acrescentando que aquela letra também era da palavra Montanha. Sem novamente a questionar, a X pega na letra P e diz que aquela letra era de Papá. Volto a elogiar a X pela partilha do seu conhecimento e pergunto quem a ensinou, ao que responde que havia

sido a mãe. Para terminar, pedi à X para desenhar aquelas três letras que reconheceu, o que fez, conseguindo aproximar-se da forma da letra.

Comentário: Neste registo, podemos ver como as crianças iniciam-se, desde cedo, na exploração das letras, esta criança, efetivamente tem conhecimentos relativamente à identificação de convenções da escrita, nomeadamente reconhecendo algumas letras e conseguindo reproduzi-las de modo cada vez mais aproximado, nas suas tentativas de escrita e, manifestando saber o nome de algumas delas.

Registo de Observação II

Data da Situação: 23/10/2019

Observadora: Estagiária

Idade: 3 anos

Contexto de observação: Área das Expressões



Descrição: O T estava a brincar na área das expressões com a plasticina quando aproveitei para questioná-lo se sabia qual era a letra do seu nome, ao que me respondeu que sim. Perguntei, então, se sabia fazer a letra do seu nome com a plasticina com que estava a brincar. Respondeu que era muito fácil e rapidamente fez o T e de seguida uma bolinha para a segunda letra, o O.

Comentário: Através desta observação, pode-se dizer que o T identifica duas letras do seu nome, conseguindo reproduzi-las de modo cada vez mais aproximado nas suas tentativas de escrita e manifestando saber o nome dessas duas letras.

Registo de Observação III

Data da Situação: 6/12/2019

Observadora: Estagiária

Idade: 3 anos

Contexto de observação: Área das Expressões



Descrição: Enquanto estava a escrever o nome nos trabalhos das crianças, quando chego à folha de trabalho do T, pergunta-me se pode escrever o T, ao que respondi que sim.

Comentário: Esta criança, sempre que se vai registar o nome nos trabalhos, pede para ser ele a fazê-lo, da forma que sabe, escrevendo a letra T. Efetivamente, esta criança diferencia escrita de desenho (código icónico de código escrito) e, quando quer escrever, usa garatujas, formas de tipo letra na sua escrita; sabe identificar a primeira letra do seu nome, conseguindo reproduzi-la de modo cada vez mais aproximado nas suas tentativas de escrita, sabendo ainda referir o nome dela.

Registo de Observação IV

Data da Situação: 3/2/2020

Observadora: Estagiária

Idade: 3 anos

Contexto de observação: Área do Computador

Descrição: As crianças estavam a brincar nas áreas, quando a B me chama e pede ajuda para pôr os jogos no computador. Quando coloco o jogo que escolhe, o G, que estava ao seu lado a partilhar o computador, aponta para a letra A que aparece no ecrã e diz “A”. Eu aponto para o B e pergunto: “E esta qual é?” O G responde: “B”.

Comentário: Fiquei muito surpreendida com o facto de o G saber nomear estas duas letras, aparentemente parece reconhecer mais que uma letra quando solicitado. A minha admiração relativamente ao conhecimento desta criança é resultado de ser uma criança que está sempre distraída e pouco fala, repete apenas as últimas palavras do adulto.

Registo de observação V

Data da Situação: 4/2/2020

Observadora: Estagiária

Idade: 3 anos

Contexto de observação: Senselab

Descrição: Antes de descer para o almoço as crianças estavam a brincar no Senselab. Enquanto colocava as babetes, deparei-me com a L numa placa com letras, algumas direitas mas outras viradas de lado. Perguntei à L se sabia qual era aquela letra e ela respondeu corretamente: “A”. Aproveitei e como em baixo tinha o N deitado, questionei-a sobre essa outra, ao que respondeu: “é o 2”. A letra C também estava deitada e perguntei qual era, ao que respondeu: “U”.

Comentário: Esta observação fez-me perceber que apesar da idade precoce, algumas crianças vão-me surpreendendo na identificação e reconhecimento das letras. A L efetivamente demonstra reconhecer algumas letras, apesar de confundir letras com números (o N deitado realmente assemelha-se ao formato do número 2).





Descrição: Este registo incide sobre o início da minha investigação. Neste dia, levei o alfabeto para a sala, para poder perceber se as crianças reconheciam, individualmente, alguma letra e, em caso afirmativo, quais delas. Coloquei o alfabeto por ordem e pedi à M para se sentar. Após perguntar se sabia o que aquilo representava, referiu que eram letras. Perguntei se conhecia alguma letra, ao que a M identificou imediatamente o A e depois o M. Colocou por ordem do seu nome M-A e ficou

a olhar para as restantes letras. Ajudei-a, dizendo silabicamente: “MA-F...” e a M ao ouvir o som [f] pegou imediatamente na letra F e disse que precisava de outra letra A. Dei-lhe a letra A e fica novamente a olhar vagamente para as letras. Esperei um pouco e voltei novamente a ajudar: “MA-FAAAAAL”. E a M pegou na letra L. Tendo referido que já não a ajudava mais, então, a M começou sozinha a dizer: “MA-FAL-DA” e pegou na letra D e volta a dizer-me que precisa de outra letra A. Foi a primeira vez que a M escreveu o nome sozinha, apenas com a ajuda do som das letras do próprio nome. No final pedi à M para ler o nome e esta apontou ligeiramente para as letras enquanto lia.

Comentário: A M é uma criança que é capaz de identificar as letras do seu nome, nas suas tentativas de leitura, aponta para a palavra escrita com o dedo, seguindo a orientação da escrita e fazendo alguma correspondência entre a emissão oral e o escrito. É, pois, uma criança que já tem noção do sentido direcional da escrita, da esquerda para a direita.

Registo de Observação VII

Data da Situação: 28/2/2020

Observadora: Estagiária

Idade: 3 anos

Contexto de observação: Área das Expressões



Descrição: Este registo incide sobre o início da minha investigação. Neste dia, levei o alfabeto para a sala, para poder perceber se as crianças, individualmente, reconheciam alguma letra e, em caso afirmativo, quais delas. Coloquei o alfabeto por ordem e pedi ao T para se sentar. Após perguntar se sabia o que aquilo representava, referiu que eram letras. Perguntei se conhecia alguma letra e ele disse que sim. À medida que ia pegando nas letras, ia colocando da esquerda para a

direita sem a minha supervisão, apenas ajudei a dizer o nome dele para poder identificá-las através do som. Quando escreveu o nome, apontou com o dedo de forma exata para as letras e leu o seu nome. Foi a primeira vez que observei o T a escrever e ler o seu nome de forma correta.

Comentário: O T é uma criança que efetivamente sabe identificar as letras do seu nome. Na sua tentativa de leitura, apontou para a palavra escrita com o dedo, seguindo a orientação da escrita e fazendo a correspondência exata entre a emissão oral e o escrito. O facto de colocar as letras da esquerda para a direita indica que já se apercebe do sentido direcional da escrita. Em registos observações anteriores, o T colocava a letra seguinte do seu nome do lado errado.

ANEXO E – Registos de Observação Não Participante em Contexto de Educação Pré-Escolar

Registo de Observação Não Participante I

Data do Registo: 15/5/2020

Observação: Estagiária

Contexto de observação: Tarefa em casa com a ajuda dos pais

Descrição: Nos vídeos que os pais fizeram, o **E (3;9)**, tal como anteriormente fora percecionado por mim, continua a identificar a primeira letra do seu nome, desta vez, é a primeira letra que identifica, contrariamente ao meu primeiro registo de observação, cuja primeira identificação foram as letras S e D dos dias do fim de semana, talvez associado ao quadro de presenças fixado na parede da sala (os dias da semana estão representados por 2^afeira, 3^afeira e assim sucessivamente, enquanto que Sábado e Domingo está escrito desta forma).

Quando se apresenta o seu nome escrito em maiúsculas, consegue reproduzir utilizando letras manipuláveis. É capaz de reconhecer e fazer a leitura do seu nome. Nessa leitura, aponta com o dedo a primeira letra dizendo [e] e de seguida a vogal “DU”, as restantes letras aponta de uma maneira geral e lê [ardo].

O **F (3;11)**, de acordo com o vídeo que a mãe partilhou, teve uma grande evolução desde a minha última observação. Anteriormente, não reconhecia nenhuma letra; atualmente colocando a primeira letra do seu nome à frente, sabe reconhecer que é a letra F. Ainda confunde letras com números, pois questionado pela segunda letra do seu nome, identifica como o número 1, que é semelhante à letra I apresentada em maiúscula.

Ao colocar as letras do seu nome, consegue identificar que ali está escrito o seu nome.

A **MAR (4;1)** era uma grande curiosidade para mim, pois foi aquela criança que ainda não tinha conseguido observar neste contexto, mas que aparentava ter grandes capacidades, devido ao seu desenvolvimento nas outras áreas de aprendizagem. Quando se apresenta a primeira letra do nome, ainda tem algumas dúvidas, mas refere que é a letra M. Apresentando o seu nome escrito em letras maiúsculas, inicialmente não reconhece o que está escrito, mas consegue identificar a letra M e o A na segunda e na última posição

do nome. Se ajudada na leitura [ma] consegue perceber automaticamente que está escrito Marina.

Quando se apresenta o seu nome escrito em maiúsculas, consegue reproduzi-lo utilizando as letras manipuláveis.

Consegue modular o desenho de uma letra que reconhece utilizando plasticina e identificar a letra A como a letra da palavra água.

O **T (4;4)**, apesar de a mãe não ter filmado as etapas iniciais, demonstrou que, mais uma vez, consegue escrever o seu nome com letras manipuláveis e ir verbalizando quais são, apenas reconhece a letra M na terceira posição do seu nome, mas não a sabe verbalizar. Demonstra ainda não ter bem definida a orientação da escrita, da direita para a esquerda, pois inicialmente coloca a letra T no final para começar a escrever, mas rapidamente corrige.

A **MA (3;5)** também demonstrou uma grande evolução no que respeita à escrita do seu nome. Anteriormente, só reconhecia as letras M, A e o R do nome do pai (Rui) mas não sabia escrever o seu nome com letras manipuláveis. Notou-se que houve um grande trabalho por parte dos pais nesta tarefa, insistiram várias vezes nas representações das letras do seu nome. Quando se apresenta o seu nome escrito em maiúsculas, consegue reproduzi-lo utilizando as letras manipuláveis.

Se baralharmos as letras do seu nome, sabe ordená-las sem o auxílio visual do nome escrito. Também já consegue desenhar em papel, de forma semelhante, todas as letras do seu nome.

A **MM (3;10)** também demonstrou uma evolução relativamente à última observação, anteriormente só identificava a primeira letra do seu nome e as cinco vogais, agora já identifica as cinco letras do seu nome e sabe verbalizá-las. Quando se apresenta o seu nome escrito em maiúsculas, consegue reproduzi-lo utilizando as letras manipuláveis.

O **J (4;2)** sabe identificar várias letras e associar sempre uma palavra iniciada pelo som correspondente: por exemplo, U de uva. Reconhece o seu nome escrito e demonstra uma evolução ao nível da escrita do seu nome, sabe escrever, sem o auxílio visual do nome pré-escrito. Revela uma grande vontade de aprender mais e saber escrever, quando escreveu João, como já o faz facilmente, disse que queria escrever o seu segundo nome

com as letras manipuláveis. Ao escrever o segundo nome, quer escrever o próximo nome e se a mãe continuasse com os seus pedidos, ia escrevendo o seu nome completo, quem sabe querer saber escrever o nome dos pais. Outra evolução registada ocorreu na perceção do sentido da escrita, escreve sem hesitação da esquerda para a direita, o que anteriormente não acontecia.

Sem que estivesse a ser observado, quando a mãe chega ao seu caderno do trabalho, tem letras escritas pelo João. Quando questionado sobre o que escreveu, refere que foi o seu nome (João Lucas).

A **L (3;5)** reconhece todas as letras do seu nome e não precisa do auxílio visual do seu nome escrito para o escrever. Tem a perceção do sentido direcional da escrita, escreve com letras manipuláveis o seu nome, verbalizando o nome destas.

A **V (4;3)** reconhece a primeira letra do seu nome. Quando se apresenta o seu nome escrito em maiúsculas, sabe reconhecer que é o seu nome e consegue reproduzi-lo utilizando as letras manipuláveis, verbalizando apenas a letra V. As restantes letras não verbaliza quais são, apenas sabe que fazem parte da constituição do seu nome. Na leitura do nome, aponta para a letra V e lê [Vi], aponta para a letra I e lê [Tó] e percorre as restantes letras de forma vaga dizendo [ria]. Consegue reproduzir as letras do seu nome em plasticina utilizando uma faca para delinear.

A **M (4;3)** reconhece a primeira letra do seu nome. Quando escrito o seu nome com letras manipuláveis, reconhece que está escrito Maria. Ao mostrar o seu nome escrito num papel também reconhece que está escrito Maria e sabe reproduzi-lo pegando nas letras aleatórias e encaixando os pares das letras; questionada sobre o que está escrito, afirma “Maria”.

O **A (3;8)** reconhece a primeira letra do seu nome, tal como no primeiro registo de observação e refere que é a letra A. O pai tentou que reconhecesse as restantes letras do nome, mas não as sabe ainda, ia pegando nas letras aleatoriamente perguntando se era aquela.

Registo de Observação Não Participante II

Data do Registo: 23/5/2020

Observação: Estagiária

Contexto de observação: Desenvolvimento face a fevereiro

Descrição: O J, na minha primeira observação, em finais de fevereiro, reconhecia o que são letras, sabia também escrever o seu nome com as letras manipuláveis e reconhecer que na escrita do seu nome, a letra A levava um til, pegando na letra I para o fazer. Reconhecia outras letras como O de ornitorrinco, P de polvo, M de macaco, T de tubarão, X de xilofone, S de serpente, U de uva e F de foca. Identificava um total de 10 letras do alfabeto. Atualmente, através da observação nos vídeos enviados pela mãe, o J já não fica satisfeito só pela escrita do seu primeiro nome e, quis aprender como se escreve o seguinte, assim como escrever o nome da mãe. Inicialmente, para além de utilizar as letras manipuláveis, quis também fazer a escrita em papel.

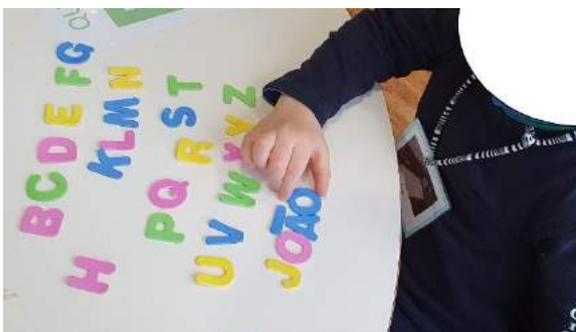


Imagem 14 - Primeira observação no mês de fevereiro

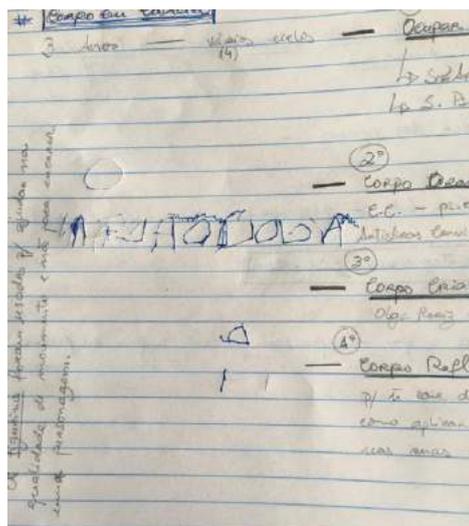


Imagem 15 – Primeiro e segundo nome escrito no caderno da mãe

Enquanto o J estava a escrever o seu nome nas letras manipuláveis, perguntou à mãe se o podia ajudar a escrever o seu segundo nome. A mãe disse que sim, nesse sentido soletrou as letras e o J foi pegando nas letras correspondentes e verbalizando: a letra L, a letra U de uva, a letra C, a letra A sem o til e, por fim, a letra S de serpente. Enquanto a mãe ia colocando as letras manipuláveis pela ordem, o J estava atento a ver a sua orientação. Após o segundo nome estar escrito, disse: “agora bxxxxx”! Estes constantes pedidos de querer saber os nomes seguintes, revela o seu interesse em querer aprender

mais. Depois do J ter explorado as várias letras dos nomes que pediu, decidiu passar para a reprodução da escrita do seu primeiro nome em papel, enquanto a mãe auxiliou dizendo:

- Escreve lá o teu nome, filho.

- Começa pelo J... (diz)

O J diz que o seu nome começa pela letra J sem qualquer auxílio, tinha as letras manipuláveis com o seu nome escrito mas nem recorreu à sua visualização. O J tentou escrever inúmeras vezes a letra J, mas não estava a ficar como ele idealizava, a forma da letra perfeita. Frustrado e já cansado de várias tentativas, pediu à mãe que desenhasse a letra J na forma perfeita.

- Ok, depois da mamã ter feito o J... temos um...? (referiu a mãe)

- Ovo. (desenhou a letra O)

- Ovo, boa. E depois do ovo?

- Um A. (respondeu o J)

- Muito bem, sabes fazer o A ou precisas de ajuda? (perguntou a mãe)

- Sei, eu sei fazer o A.

Ao fazer o traço da letra A, o J excedeu os limites da letra, mostrando-se preocupado, pois sabe que existem limites para o traço, o limite das pernas do A, mas a mãe tranquilizou-o dizendo que não há problema e pode continuar a escrever o que falta.

- Não faz mal amor, está ótimo, não te preocupes com o perfeccionismo. (tranquilizou a mãe)

- E agora, podes fazer? Eu faço o cil.

- Não é cil, é til. (corrigiu a mãe)

- Til. (confirmou o J)

- Tá ótimo, esse til está espetacular. É só em cima do A, isso, tá perfeito. E agora a seguir do A o que é que é?

- O.

- Muito bem.



Imagem 16 - escrita do nome João

- O O vai ser um bocado mais... redondado... assim. (comentou o J)

Após a realização da tarefa, o J continuou ao longo dos dias com a curiosidade de querer escrever mais. A mãe desta criança partilhou comigo que se estiver ao lado dele, o J vai pedindo para escrever palavras novas, de tal forma que a mãe partilhou um novo registo, em que o J escreveu mamã no papel, em que a mãe apenas esteve a soletrar as letras da palavra que ele quis aprender.

O J iniciou a escrita da palavra “mamã” sem ajuda e escreveu a letra M e o A:

- E agora mãe? (J questionou)

- É outro M.

- Outro M? (desconfiado em escrever outra vez a letra M, mas escreve sem hesitar)

- Sim, porque é mamã. (responde a mãe)

- M... para baixo... para cima... para baixo. (orienta-se o J)

- Ficou bem, agora outro A.

- Quer dizer, é agora com o cil?! (questiona em tom afirmativo)

-É.

(João faz o A com o til mas sem o traço no meio da letra A)

- Muito bem

- E agora? (perguntou o J)

- Não te esqueças de pôr aí a perninha no A.

(João coloca o traço)

- Então, o que é que tu escreveste?

- Ma... Mamã.

- Muito bem.

- Mas agora posso escrever mamã A.S. A. S. B.? que és tu. (o J verbalizou o nome completo da mãe.)



Imagem 17 - escrita da palavra mamã

- Está bem, podes, depois fazemos isso.

Após estes registos de observação não participante, é possível afirmar que o J é uma criança que desde que se iniciou neste despertar pelo código escrito quer sempre saber mais, continua motivado para aprender a escrever novas palavras, nomeadamente os nomes das pessoas que lhe são próximas, como o da mãe. Outro fator que contribui para esta curiosidade tem a ver não só com a sua motivação intrínseca, como com o ambiente familiar em que se encontra, em que assiste diariamente à mãe a ler e escrever.

Registo de Observação Não Participante III

Data do Registo: 23/5/2020

Observação: Estagiária

Contexto de observação: Desenvolvimento face a fevereiro

Descrição: O A (3;8) na minha primeira observação em finais de fevereiro reconhecia o que são letras, no entanto, as que identificou referiu que eram números, por exemplo a letra I que era o número 1; a letra Z que era o número 7; a letra B que era o número 8 e a letra A que era o número 4, porém também referiu que a letra A era de A.

Atualmente, através da observação nos vídeos enviados pela mãe, o A reconhece apenas a letra A, quando questionado pelas restantes letras, começa a pegar nas letras aleatoriamente até que lhe digam se é aquela. Volta a pegar na letra B e diz que é o número 8, tal como na observação em fevereiro. Apesar de o pai anteriormente lhe ter mostrado as letras do nome, quando o faz sozinho, só reconhece a letra A. Esta criança está exatamente no mesmo nível de desenvolvimento de há 3 meses atrás, muito provavelmente pela falta de contacto com o código escrito e a falta de ver os pais escreverem em casa.



Imagem 18 - Reconhecimento letra A no mês de fevereiro



Imagem 19 - Reconhecimento letra A – mês de maio

Registo de Observação Não Participante IV

Data do Registo: 25/5/2020

Observação: Estagiária

Contexto de observação: Idades distintas, mas etapas de desenvolvimento semelhantes

Descrição: A MA (3;5) é uma criança, tal como o T (4;4) que apesar de terem quase 12 meses de diferença nas idades, aparentemente encontram-se numa etapa semelhante do reconhecimento do código escrito, ambos reconhecem as letras do seu nome e sabem verbalizar qual é a letra. Na reprodução do seu nome com letras manipuláveis, nenhum deles precisa do auxílio visual com o seu nome pré-escrito.

Contrariamente ao T, A MA teve uma grande evolução desde a primeira observação, anteriormente só reconhecia duas letras do seu nome, o que não acontece agora. Atualmente, ambos são capazes de fazerem algumas formas tipo letras do seu nome, o que anteriormente não acontecia com a MA, apenas com o T. No que diz respeito ao sentido de orientação da escrita, o T continua a não perceber o sentido da escrita, é preciso informá-lo que é no outro sentido (direita para esquerda). Por sua vez, a MA já percebe o sentido da escrita autonomamente.



Imagem 20 - Observação no mês de fevereiro



Imagem 21 - Observação no mês de maio



Imagem 22 – Reprodução escrita



Imagem 23 - Observação no mês de fevereiro



Imagem 24 - Observação no mês de maio



Imagem 25 – Reprodução escrita

Registo de Observação Não Participante V

Data do Registo: 25/5/2020

Observação: Estagiária

Contexto de observação: Idades semelhantes, mas etapas distintas.

Descrição: O F (3;11), tal como a MM (3;10) apesar de terem apenas um mês que os diferencia da idade, têm níveis muito distintos do código escrito. O F apesar de ter tido uma pequena evolução de fevereiro até maio, tal como na primeira observação, ainda confunde números com letras. Atualmente, apesar de reconhecer o seu nome escrito, apenas identifica a letra F do mesmo. Contrariamente, a MM que em fevereiro só reconhecia a primeira letra do seu nome e as cinco vogais, atualmente reconhece o seu nome escrito e identifica todas as letras do seu nome, verbalizando-as e sabendo reproduzir o seu nome com o auxílio da visualização deste pré-escrito.

Apesar da idade semelhante destas crianças, revelam motivações diferentes, a MM quando terminou a tarefa queria repetir, enquanto o F foi praticamente forçado a participar, a mãe fazia as perguntas e ele estava com interesse noutra atividade, como a pintura ou o carrinho.



Imagem 26 - Observação no mês de fevereiro



Imagem 27 - Observação no mês de maio



Imagem 28 - Observação no mês de fevereiro



Imagem 29 - Observação no mês de maio

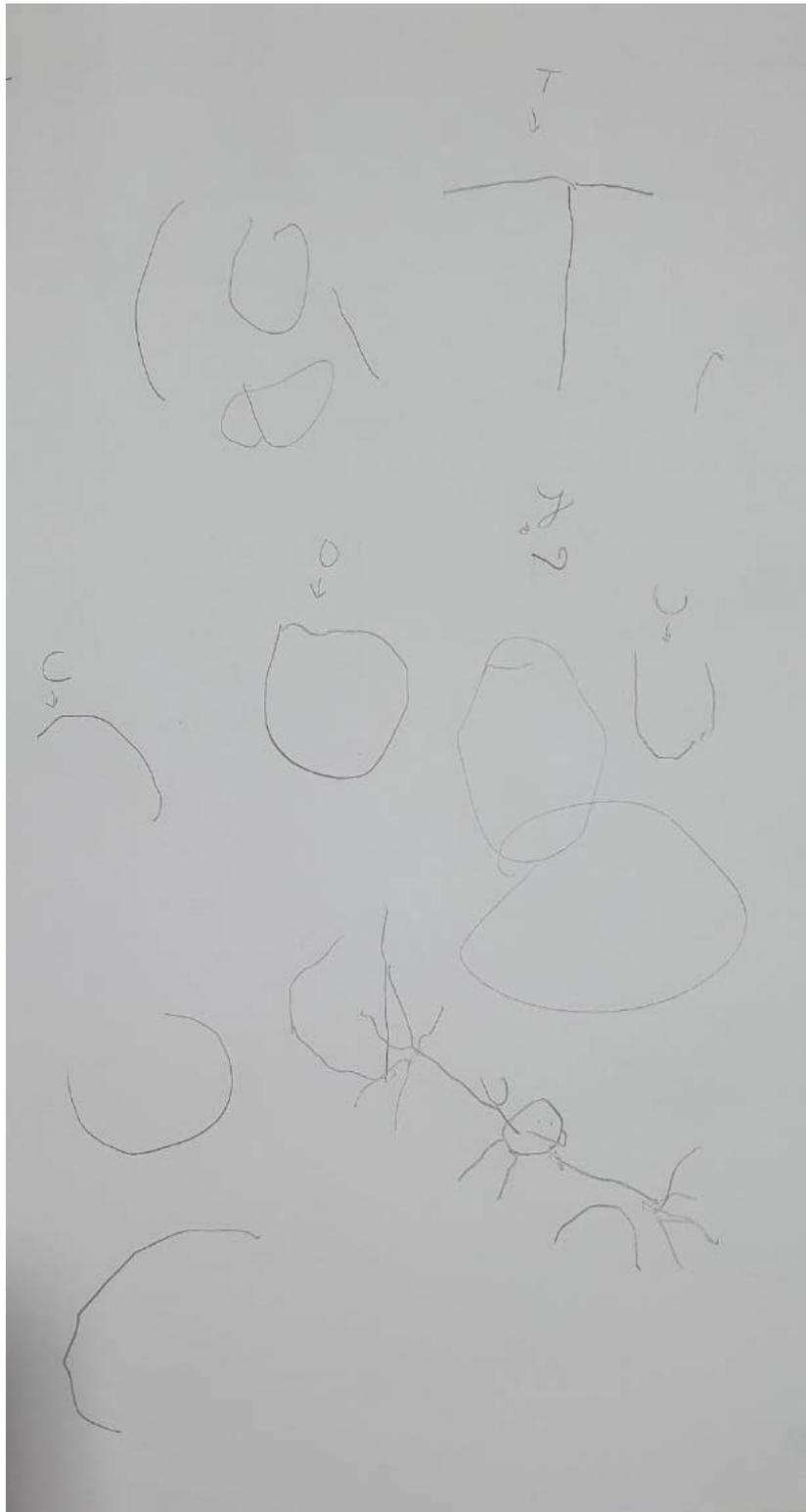


Imagem 30 - Tentativa de escrita da C a mostrar as letras que sabe fazer

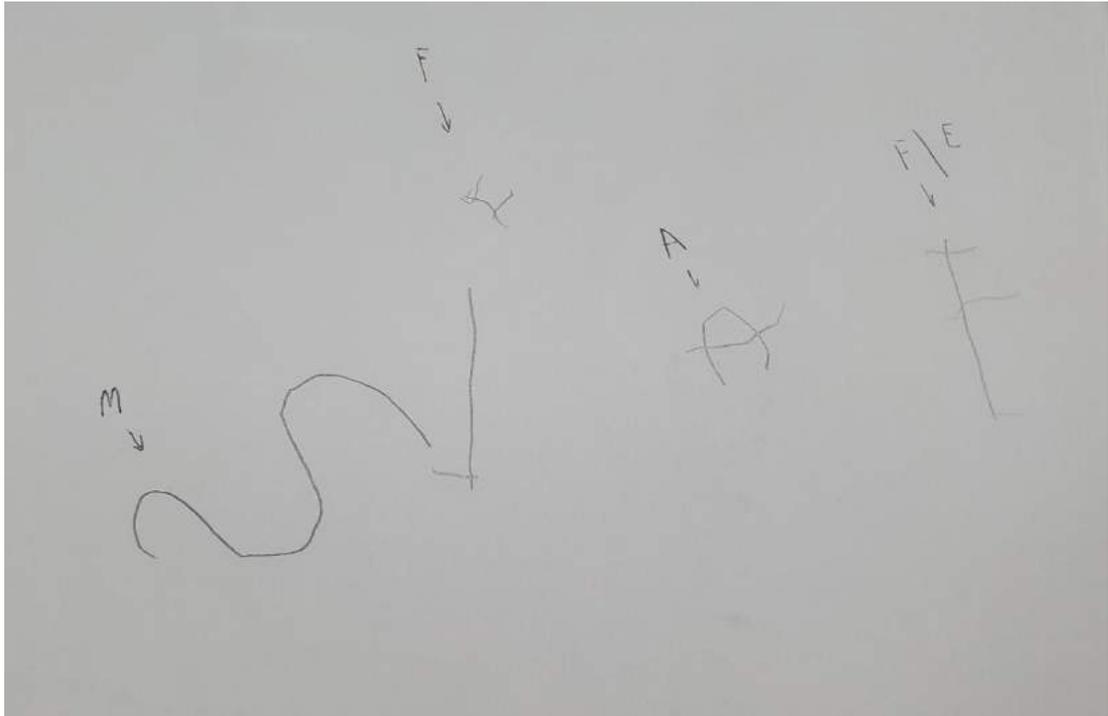


Imagem 31 - Tentativa de escrita da M a mostrar as letras que sabe fazer

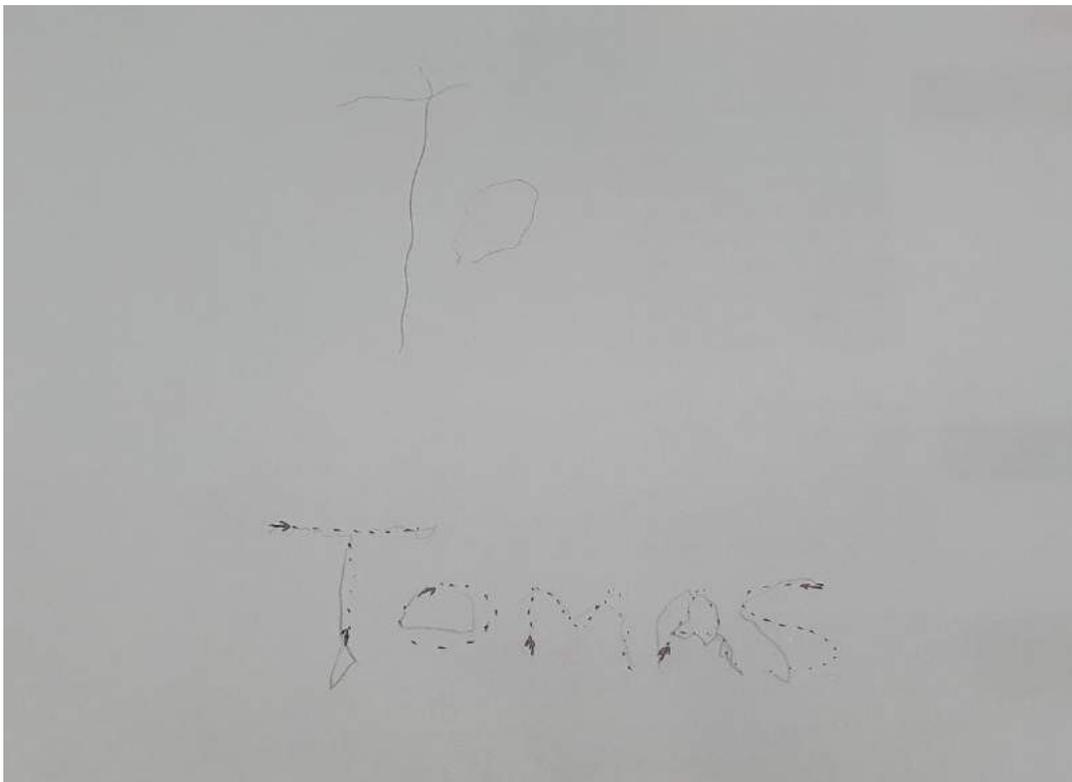


Imagem 32 - Tentativa de escrita do T a mostrar as letras que sabe fazer

ANEXO F – Imagens em contexto de 1.º CEB



Imagens 33 e 34 – Atividade atrativa da palavra-chave “Bota”



Imagens 35 e 36 – Atividade atrativa da palavra-chave “Uva”

ANEXO G – Kit de caligrafia em contexto de 1.º CEB



Imagem 37 – Kit: letras com orientação, cotonete, saco plástico com tinta e gel.

ANEXO H – Jogo de consciência fonológica em contexto de 1.º CEB

ORGANIZAÇÃO DO JOGO

Peça 1	Início	mapa
Peça 2	mato	nave
Peça 3	nata	noite
Peça 4	noiva	sanita
Peça 5	sapato	seta
Peça 6	sete	mola
Peça 7	mota	bota
Peça 8	bola	batata
Peça 9	banana	sopa
Peça 10	sono	Fim



Figura 1 - Peças do jogo Consciência Fonológica

ANEXO I – Imagens da evolução - outubro a dezembro de 2020 em contexto de 1.º

CEB

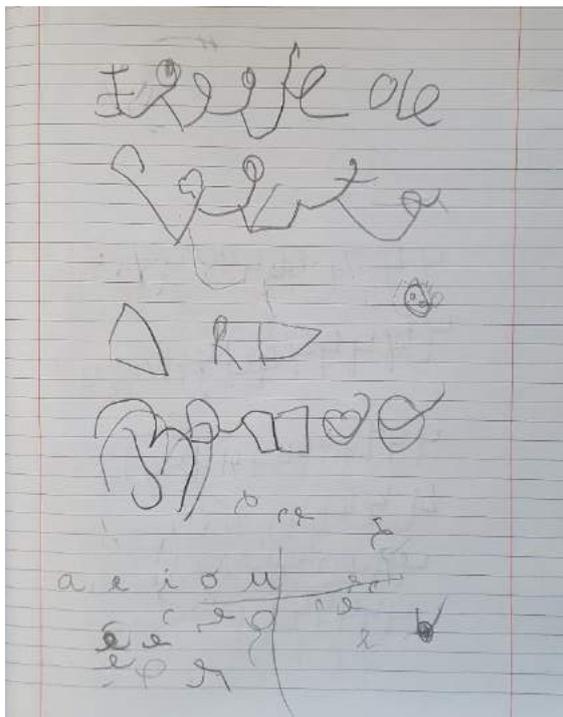


Imagem 38 – F: tentativa de escrita do nome, mês de outubro

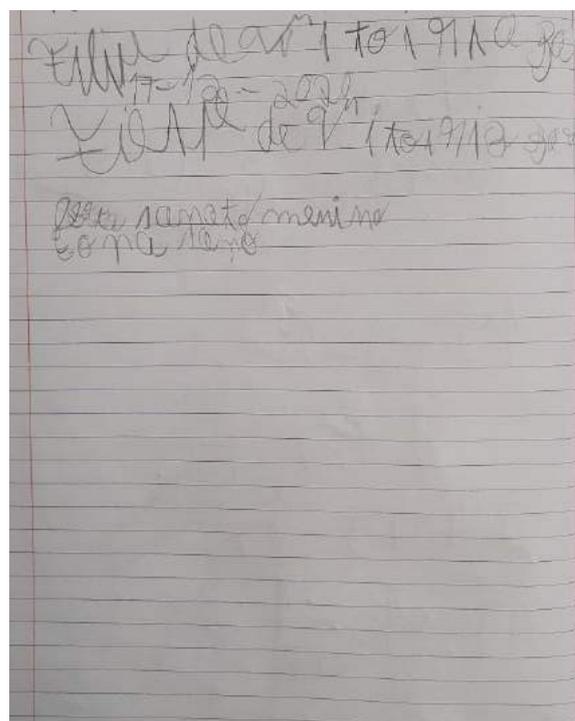


Imagem 39 – F: tentativa de escrita do nome, mês de dezembro

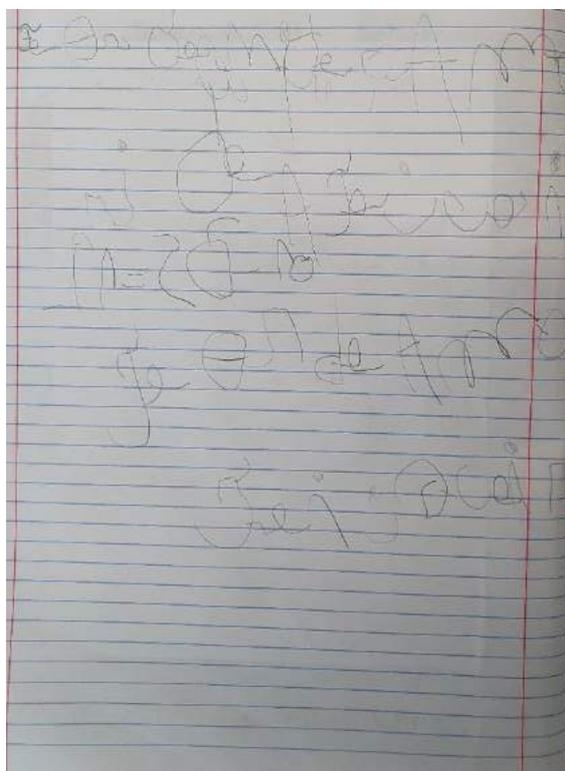


Imagem 40 – Fl: tentativa de escrita do nome, mês de outubro

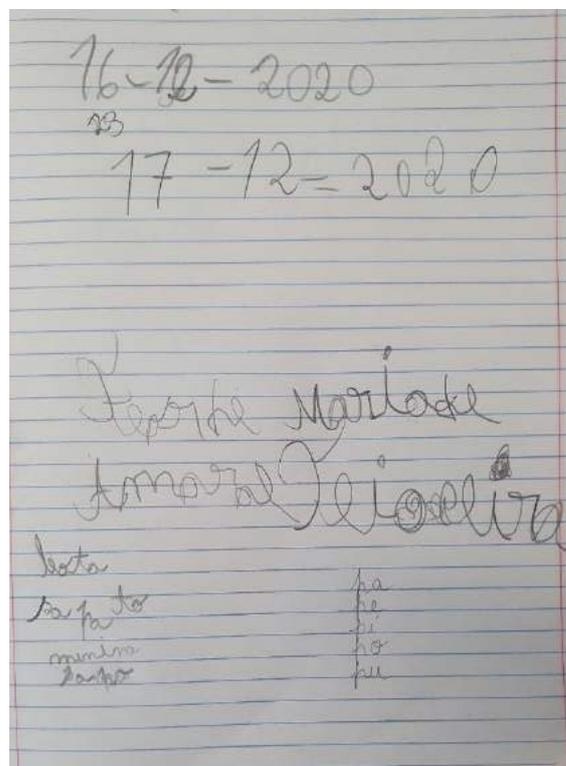


Imagem 41 – Fl: tentativa de escrita do nome, mês de dezembro



Imagem 42– A: tentativa de escrita do nome, mês de outubro

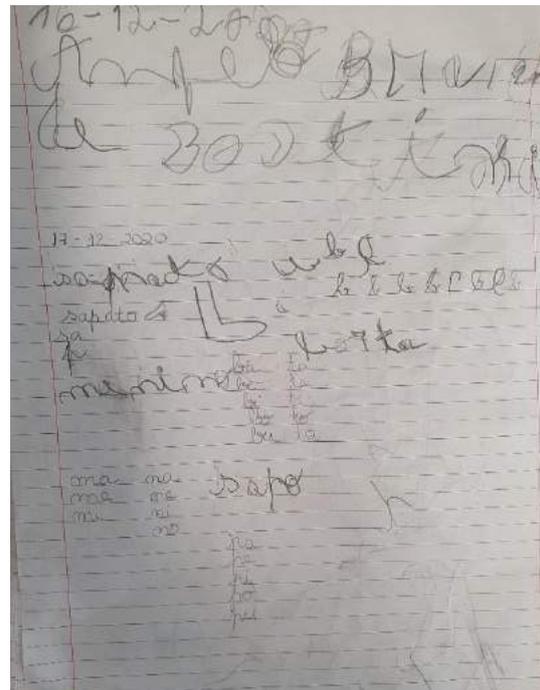


Imagem 43 – A: tentativa de escrita do nome, mês de dezembro

ANEXO J – Transcrição exercício de consciência silábica em contexto de 1.º CEB

E: Vou-te pedir para escreveres nesta linha a palavra bota.
F: Bota?
E: Sim.
F: Perfeito?
E: Perfeitinho. (F escreve “bo”) bo... (e depois to) ... ta.
F: Assim?
E: Não, não é essa.
F: Ai, enganei-me. (e começa a apagar a letra “o” da sílaba “to”)
E: Pois... (e escreve a letra “a”). E agora escreve deste lado a palavra sapato.
F: Ai, eu sei (e escreve a palavra sapato em frente à palavra bota)
E: E agora a palavra menino?
F: Ai, essa eu sei muito bem. (escreve menino em frente à palavra sapato).
E: Muito bem, tu sabes. E se eu agora pedir sapo?
F: Sapo? Sapo não sei... deixa-me ver aqui.
E: Não, vamos pensar... (e começa a escrever a letra “E” maiúscula, seguida da letra “o” minúscula e a letra “p” e “a”)
E: Olha pensa, a palavra “sapo” vem da palavra “sapato” certo?
F: “to” agora é “to”, sapo.
E: Olha para mim, vamos pensar...sapo são das mesmas sílabas de sapato, certo?
F: Sim. Todas?
E: Todas não, mas ouve: “sa-pa-to”. “sa-po”
F: Sa... é de sapato... (escreve a letra s e pergunta: “sa” é assim?)
E: Isso... e agora? (F fica a pensar...) “sa...” qual é a letra “a”? (F escreve a letra “a” e continua a escrever a letra “p” e de termina com a letra “a”)
F: Assim?
E: Então vamos ler o que diz aí... “sa-pa”.
F: É uma menina.
E: Eu pedi sapo, como é sapo?
F: Então se queres um menino vai ser assim. (e apaga a letra “a” e substituiu pela letra “o”).
E: Muito bem, obrigada F, estás a melhorar muito, Parabéns pelo teu esforço.

Quadro I – Transcrição da gravação com o F, dia 17 de dezembro de 2020.

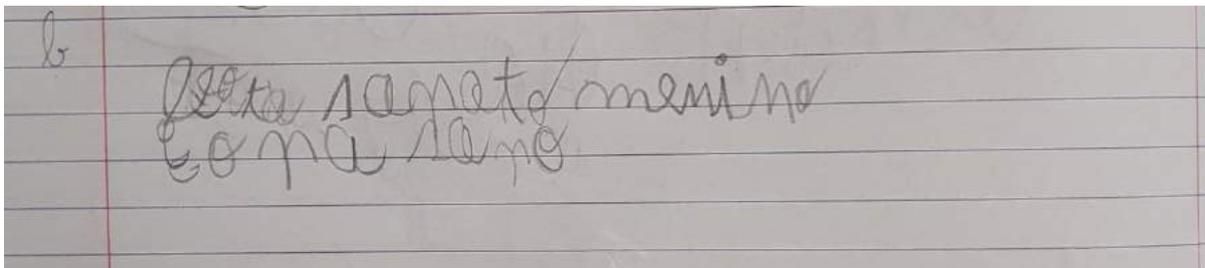


Imagem 44 - Registo fotográfico do exercício.

E: Vou-te pedir para escreveres nesta linha a palavra bota. (Fl começa a escrever a letra “d” e fica pensativa). Como é a letra “b”? Aquele formato da bota que ensinei, para onde fica a barriga? Já te lembras como é a letra “b”?

Fl: Sim. (Fl apaga a letra “d” e desenha a letra “b”)

E: Isso... e agora? “bo...” (Fl começa a escrever a letra “o”). Boa, perfeito. “Bo” (Fl escreve “ta” sem ajuda.) Muito bem. E agora, que palavra queres escrever?

Fl: Sapato.

E: Sapato? Então vá, escreve lá para eu ver como sabes. (Estagiária vai comentando com a aluna que a letra está muito linda, muito pequitinha e que se nota que tem andado a treinar muito. Fl fica muito contente com o elogio e escreve “sa”) O que estás a escrever agora?

Fl: ... “pa”... “to” (Fl lê as sílabas enquanto escreve).

E: Muito bem. Agora a palavra “menina”. (Fl escreve “menina” sem dificuldade). E se eu agora pedir a palavra “sapo”?

Fl: Eu sei escrever “sapo”, porque é a letra da minha irmã.

E: E já aprendeste outra palavra...

Fl: Sim, sapato.

E: Então vamos lá escrever “sapo”. “Sa...” (Fl escreve a letra “s” e fica à espera...) Vem de sapato...

Fl: “sa-po”

E: Vamos ver pelos sons, que nós ontem tivemos a ouvir... sapato... sapo... é parecido... escreve-se igual.

Fl: “sa-po” ... “sa-po”

E: como escreves sapato? (Fl aponta para a palavra “sapato”.) Então, “sa...” é na mesma com a letra “a”, não é?

Fl: Sim. (e escreve a letra “a” à frente da letra “s”, ficando “sa”)

E: Muito bem, “sa... po” como é que escreves “po”?

Fl: é um “o”?

E: Sim. (E a Fl escreve a letra “o”, ficando “são”). Olha, mas assim só está escrito: “sa-o”, falta o “po”. Termina na vogal “o” mas falta a consoante antes, qual é? “sa-po”

Fl: “sa-po”

E: pa/pe/pi/po/pu

Fl: Pa/pe/pi/po/pu

E: Isso, e como escrevemos o “po”? (Fl fica pensativa sem saber o que escrever). Queres que escreva o pa/pe/pi/po/pu?

Fl: Sim. (Estagiária escreve pa/pe/pi/po/pu dizendo em voz alta as sílabas e a Fl escreve “pu” à frente de “sa”)

E: Isso, mas olha querida, nós lemos aqui “pu” mas sabemos que no “po” também lemos “pu”.

Fl: Sim. (Fl apaga a letra “u” e substitui pela letra “o”, ficando “sapo”).

E: Muito bem.

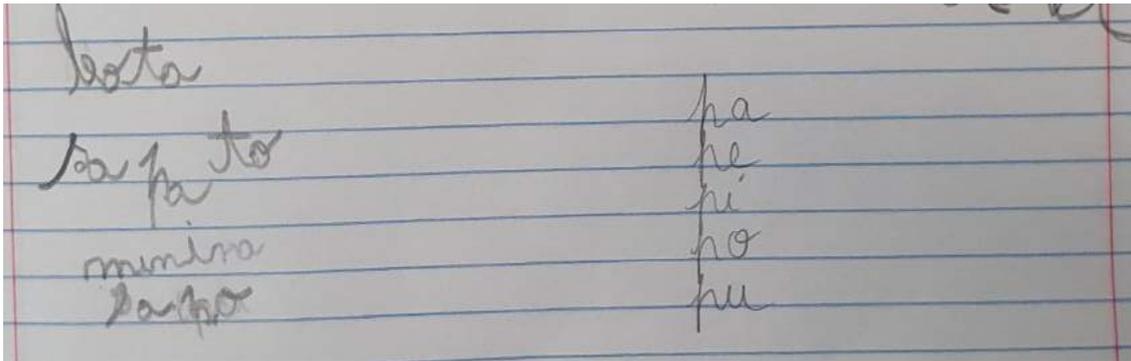


Imagem 45 - Registo fotográfico do exercício.

E: Vou-te pedir para escreveres nesta linha a palavra sapato.

A: É um “s”?

E: É de sapato, a palavra sapato que aprendemos. É “sa...” (A fica pensativo)

A: Não me lembro como é o “s” ...

E: Não te lembras? (estagiária desenha a letra “s”). É esta?

A: Ah, sim, sim.

E: Então, anda lá... (A desenha a letra “s” e fica pensativo novamente) “Sa”... e agora, qual é a vogal que falta?

A: “sa-pa”.

E: Primeiro escrevemos “sa”

A: O “Sa” e depois o “pa” – “to”.

E: Sim... primeiro “sa”.

A: É o “p”. (A ia escrever a letra “p” a seguir à letra “s”)

E: Mas antes ainda falta ali a vogal... escreveste a letra “s”, olha ali (estagiária aponta para a letra “s” e para a imagem de sapato com a palavra escrita ao longe). Consegues ver?

A: Não.

E: Queres que te escreva aqui? (A abana com a cabeça que sim e estagiária escreve no caderno)

A: Ah, sim. (A escreve a letra “a” junto da letra “s”)

E: Boa, “sa...” e agora?

A: O “p”?!
E: Sim...

A: Ah, já sei qual é o “p” (A começa a escrever uma letra separada da sílaba “sa”)

E: Não, “sapato” é uma palavra, temos de escrever tudo junto. (A escreve a letra “t” junto da sílaba “sa”) Não, essa é a letra “t”, essa é só no fim. Vamos apagar.

A: O “t”?

E: Sim... É “sa-pa-to”, tu já escreveste o “to”, ainda falta o “pa”, é “sa-pa-to”.

A: “P”... ah “pa”.

E: O “pa”, falta escreveres “pa”. Foi aquele que te desenhei no livro à bocadinha, queres ver qual é?

A: Sim. (estagiária apaga a letra “t”)

(...)

(...)

E: Não te consegues lembrar da letra que desenhei no livro? (A volta a desenhar a letra “t”)

A: Não é essa, é aquela que tem a perninha para baixo. (A desenha a seguir da letra “t” a letra “p”)

E: Esse é que é, muito bem, essa é a letra “p”.

A: Ah e depois “pa-to”, “sa-pa-to”. (estagiária volta a apagar as letras “t” e “p”).

E: Vamos escrever a sílaba “pa”?! “sa-pa...” como é a letra “p”? (A desenha a letra “p” nouro espaço do caderno). É essa, boa, faz lá junto ao “sa”... (A tem muita dificuldade em desenhar a letra “p” de forma a ficar perceptível, então, estagiária desenha a letra “p” no caderno para A ver a orientação da escrita da letra) Faz igual, começamos por onde? (A coloca o lápis no sítio inicial para desenhar a letra “p”) Isso, agora sobes e tens de descer (A imita a orientação do desenho da letra) E agora a vogal “a”? (A desenha a vogal “a”) Isso, muito bem, agora “to”. (A desenha a letra “t”) E agora? “to”. Como acaba? “sa-pa-to”, “to”.

A: “to”? O “t”...

E: A letra “t” já desenhaste... (A fica muito pensativo sem saber o que escrever durante algum tempo.) Vou escrever aqui a palavra “sapato”, vê lá qual é a letra que te falta.

A: É esta (aponta para a letra “o” da palavra “sapato” que estagiária escreve e autonomamente desenha a letra “o” na sua escrita da palavra “sapato”).

E: “sa-pa-to”. Boa. E agora, se te pedir para escreveres a palavra: “bota”.

A: “sapato” (A aponta para a palavra “sapato” que escreveu).

E: Essa é “sapato”. Queres desenhar aqui um sapato, para não te esqueceres?

A: Sim. (A desenha uma bota)

E: Desenhaste uma bota ou um sapato? Isso parece uma bota... Vamos desenhar um sapato. (estagiária desenha um sapato ao lado da palavra “sapato”).

A: Ah, isso é um sapato.

E: E agora, vais escrever aqui a palavra “bota” ao lado do teu desenho da bota. Vamos lá, “bo...”

A: Um “b”?!

E: Um “b”... (A não sabe que letra desenhar... estagiária mostra o caderno atrás quando aprenderam a palavra “bota”) Olha aqui.

A: ahh! (A desenha a letra “b” mas muito aberto, sem ficar perceptível)

E: É a letra “b”, mas ficou muito aberto... (estagiária desenha a letra “b”) Passa por cima do meu. (A passa com o lápis a letra “b” seguindo as orientações de como se desenha a letra). Isso, desce, agora a barriga. Faz igual nouro espaço. (A tenta desenhar a letra “b” mas sem grande resultado, então estagiária pega na mão do A e orienta a direção do desenho da letra. Após 3 desenhos da letra com auxílio...) Agora desenha tu sozinho. (A desenha a letra “b” com melhor resultado e tenta várias vezes com a orientação da estagiária). Isso, agora “bo”, qual é “bo”? (A fica pensativo, precisando de mais orientação...) Queres que escreva o “ba/be/bi/bo/bu”?

A: Sim. (estagiária escreve no caderno “ba/be” simultaneamente à leitura “ba”, “be” e pede ao A para ler do início e acompanhar) “ba/be/bi/bo/bu”.

E: Qual é o “bo” da palavra “bota”?

A: É este (aponta para a sílaba “bo”).

(...)

(...)

E: Escreve lá então. (A desenha a letra “o” a seguir à letra “b”). “ta”, agora como se escreve “ta”? (A desenha um traço e depois outro por cima, parecendo ser a letra “t” em imprensa). Em manuscrito, tem de ser em manuscrito.

A: Eu não lembro como é.

E: Não te lembras? Olha para a palavra “sapato”. “sa-pa-to-TO”, “bo- ta-TA” (A continua sem saber escrever a letra “t”. Queres que escreva “ta/te/ti/to/tu”

A: Sim.

(estagiária escreve “ta” e pergunta:)

E: Qual é esta que escrevi? (apontando para “ta”)

A: “ta”.

E: “ta”. (desenha “te” e espera que o A diga qual é a sílaba, mas diz “ti” e estagiária corrige: “te”. Desenha “ti” e espera que A diga qual é a sílaba, mas volta ao início.)

A: Esse é o “ta”?! (A aponta com o lápis para “ta”)

E: Sim...

A: “te”... “ti”... (estagiária escreve “to” e A lê “to”, escreve “tu” e A lê “tu”). E agora, “bo-ta”. Queremos o “ta”, qual é? (A aponta para “to”). Esse é “to”, queremos “ta”. (A aponta para “te”). Olha pensa...

A: (A começa a ler do início) “ta/te/ti/to/tu” (e A volta a apontar para “to” e diz “to”)

E: “to”, “bo-to”, é assim?

A: Ai, não.

E: Queremos “bo-TA”, qual é “ta”? (A aponta para “ta”). É essa sim. (A desenha a sílaba “ta” à frente da sílaba “bo”.) E se eu agora pedir a palavra, menino?

A: Menino?

E: Sim, já sabes escrever a palavra menino, lembraste? A primeira palavra que aprenderam.

A: Sim. Humm, eu não lembro como se escreve.

E: Já não te lembras? Vamos pensar...

A: “me-ni-no”.

E: Exatamente...

A: O “me”...

E: “Me”... então anda lá...

A: O “me”...

E: Sim.

A: “ma/me/mi/mo/um”, o “me”.

E: Isso mesmo.

A: Ah, já me lembro do “me” (A começa a desenhar a letra “m” mas só com duas pernas)

E: Isso, só mais uma perninha. (A desenha a terceira perna). Isso mesmo. “me”

A: Outra vez “me”?

E: Não querido, só escreveste a letra “m”, falta “me”, “ma/me/mi/mo/um” (A continua sem perceber e estagiária escreve “ma” verbalizando “ma”)

A: Ah... (escreve “ma” em vez de “me”)

E: Escreveste “ma”, é “ma” em “menino”?

A: Não... (estagiária escreve “me” a seguir de “ma”)

(...)

(...)

A: Ah, então é para escrever esse. (A aponta para a sílaba “me”.)

E: Pois é, não é? (A começa a escrever a letra “e” por cima da letra “a”) Então apaga lá, não escrevas por cima senão depois não se percebe. (A apaga e escreve de novo a letra “e”). Então, “me”... “ni”... (A escreve a letra “i” a seguir à sílaba “me”, ficando “me-i”) Esse é a letra “i”, muito bem, mas falta qualquer coisa, queremos “ni”, tens “i”, mas queremos “ni”, o que falta? (A aponta para a letra “m”)

A: É essa?

E: É essa, mas só com duas pernas... Não é “me-mi”, é “me-ni”...

A: Ah... (A escreve novamente a letra “i”)

E: Olha para aqui (estagiária aponta para o sítio onde escreveu e lê “ma”... “me” e escreve “mi”.) Olha o “mi”, nós queremos a que tem duas pernas “ni”. (A continua sem saber o que escrever e estagiária escreve “na”, “ne” e “ni”.) Qual é esta? (apontando para “na”, mas o A não consegue dizer sozinho) “Na”...

A: “na”... (A não consegue dizer as próximas sílabas)

E: “ne” (A repete). “ni” (A repete)

A: Então é o “me” primeiro e depois o “i” (apontando para “ni”)

E: O “me” está aqui (estagiária aponta para “me”), esta é o “ni”.

A: Ah, “me-ni-no”. (A escreve a sílaba “ni” a seguir da sílaba “me”)

E: Isso, isso mesmo. “me-ni”... “no”

(A volta a ficar pensativo e a apontar para as sílabas “ma/me/mi”)

E: Esses são o “ma/me/mi”, nós queremos as de duas pernas, “na/ne/ni” (estagiária escreve a sílaba “no” a seguir da sílaba “ni”)

A: Ah, quero esse. (A aponta para a sílaba “no” e escreve a seguir da sílaba “ni”)

E: “Me-ni-no”, muito bem. Aqui, lembraste o que escreveste? (estagiária aponta para a palavra “sapato” que A escreveu)

A: Sim, sapato.

E: E aqui? (estagiária aponta para a palavra bota)

A: bota.

E: Muito bem. E agora se te pedir para escreveres a palavra “sapo”?

A: sapo? Humm.. não sei...

E: E se eu te ajudar, achas que consegues?

A: Sim.

E: Então vamos lá, “sa”...

A: “s”...

E: Sim, a letra “s” de “sapato”. (A desenha a letra “b”) Essa letra é o “b” da palavra “bota”. Qual é o “s”?

A: do sapato.

E: Pois... (estagiária apaga a letra “b” para o A escrever a letra “s”)

A: Pus o “b” de “bota”.

E: Pois é, estavas a pôr a letra “b” da palavra “bota”.

A: É este (aponta para “sa” de “sapato”).

E: Pois, é esse mesmo.

(...)

(...)
 (A começa a escrever a sílaba “sa”)
 E: Boa, “sa” agora “po”. (A fica novamente sem saber escrever). Queres ajuda nesta?
 A: Sim.
 E: Queres que escreva “pa/pe/pi/po/pu” para veres qual é?
 A: Sim. (estagiária escreve “pa” e verbaliza “pa”, escreve “pe/pi/po/pu e é o A que vai dizendo à medida que a estagiária escreve as sílabas)
 E: Mas neste (estagiária aponta para a sílaba “po”) sabemos que no fim das palavras lemos “pu”.
 A: Sim, é esse que quero (aponta para a sílaba “po” e desenha a sílaba “po” a seguir à sílaba “sa”).
 E: Muito bem, “sapo”.

Quadro III – Transcrição da gravação com o A, dia 17 de dezembro de 2020.

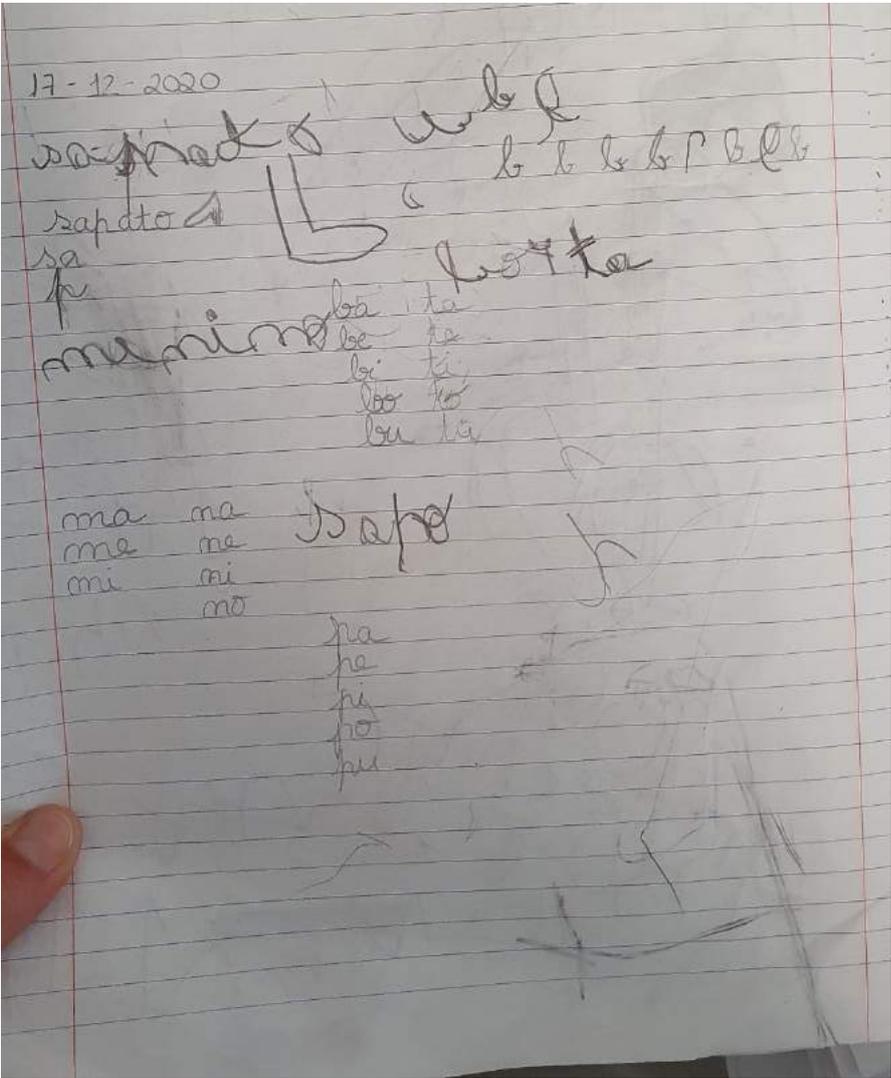


Imagem 46 - Registo fotográfico do exercício.

ANEXO K – Entrevistas

K1 – Entrevista Educadora

I – Dados pessoais da entrevistada:

1. **Nome:** SL
2. **Idade:** 45 anos
3. **Habilitações:** Pós-Graduação em Necessidades Educativas Especiais
4. **Ano de conclusão da formação:** 1997
5. **Anos de serviço:** 24
6. **Formação específica na área da escrita precoce:** Literacia Emergente, Literatura Infantil, entre outras.

II – Percepções sobre a escrita precoce:

A) Nas práticas da educadora

1. O que entende por escrita precoce?

A escrita precoce é, por exemplo, com crianças de 3/4 anos, muitos deles já conseguem escrever o nome, já reconhecem algumas letras escritas em vários locais... pronto, é muito por aí, é uma coisa muito natural neles. Eles como veem letras e números em tudo quanto é lado, acabam por ganhar gosto por isso e ir desenvolvendo essa capacidade de escrita precoce.

2. Tem alguma estratégia para desenvolver as atividades de escrita?

A única estratégia que eu para já tenho lá na sala é as placas com os nomes deles. Depois, de resto, tem tudo escrito nas paredes, tem a identificação das áreas, dos quadros de presença, está tudo escrito. Ou seja, eles vão tendo contacto com o texto escrito e nós trabalhamos acima de tudo, antes de trabalhar a escrita, trabalhamos muito a questão da consciência fonológica, que depois vai ajudá-los muito na escrita.

3. Com que frequência costuma promover o trabalho para o despertar da escrita?

Prevejo na planificação uma vez por semana, mas isso é um trabalho que é feito diariamente, basta pedir para eles escreverem o nome deles nas folhas para identificarem os trabalhos, já se está a pedir um trabalho de escrita emergente, é tão básico como isso. Eles muitas vezes, por exemplo, chegam à nossa beira e perguntam

o que estamos a escrever e vamos dizendo... ou pedem para escrever uma palavra porque querem escrever nas folhas... é um bocadinho isso... No fundo, acaba por se trabalhar mais que um dia por semana.

a. Considera ser suficiente ou acha que deveria ser investido mais tempo?

Eu acho que nós investimos o suficiente, tendo em conta a idade e o interesse que eles revelam pela escrita. Nunca é sempre igual, uns revelam mais que os outros, mas nós tentamos chegar ali a um balanço que seja produtivo pelo grupo. Uns reconhecem as letras todas, outros só a primeira letra do nome, é tão heterogéneo o desenvolvimento deles que muitas vezes é difícil nós fazermos uma atividade orientada para todos, torna-se mais um trabalho individualizado com eles.

4. Que género de atividades costuma planificar para realizar em sala de aula, tendo em vista o desenvolvimento da escrita?

A nível mais motor da motricidade fina, fazemos os grafismos, recorte... que depois vai ajudar na pinça e posteriormente a escrita. Fazemos adivinhas, lengalengas, jogos de sons, de rimas, de som inicial da palavra, muito por aí, sempre de uma forma muito lúdica.

5. Sente que também surgem espontaneamente? Pode dar algum exemplo?

Surge muito espontaneamente, mais nos momentos de transição. Houve um dia que um deles levou um bilhete escrito para os amigos, com um desenho e coisas que os pais escreveram, depois a partir daí, todos os dias recebíamos bilhetes para os amigos. Começaram a pedir aos pais para escrever por exemplo “gosto muito de ti”, “gosto de ir à escola” e depois chegavam à sala e liam exatamente o que estava lá escrito. Foi mesmo algo que surgiu deles, espontaneamente e eu comecei a incentivar e enchemos uma parede cheia de bilhetes deles.

6. Quando realiza atividades específicas ao nível da escrita (quer as planificadas, quer as espontâneas), costumam decorrer num espaço destinado para essa atividade, ou podem ocorrer em qualquer momento/área?

Não, às vezes até ocorre nos momentos de transição de rotina. Às vezes enquanto uns vão à casa de banho e os outros estão na sala em roda, vamos fazendo um jogo de rimas... não temos propriamente uma área para a escrita. Temos a expressão plástica, onde eles têm o material de escrita e têm lá as placas com os nomes... e daqui a algum tempo, tenho uma capa com várias imagens legendadas, tem a imagem e a palavra à frente, porque eles já me pedem muitas vezes para escrever palavras, isto pode ser uma mais-valia, onde eles podem procurar na capa a palavra que querem escrever.

7. Considera que as áreas têm material suficiente e atrativo para motivar as crianças a desenvolver a escrita?

Sim, eles têm logo ali ao lado a biblioteca, que também é uma das áreas que contribui para a escrita emergente. Cada um tem a sua plasticina, agora por causa do Covid, e é muito frequente, por exemplo, vê-los a fazer “minhoquinhas” e a tentar modelar letras. Mas é uma área que, quando voltar, quero melhorá-la, criar por exemplo caixas de areia para eles desenharem as letras, acho que pode ser melhorada a área, com material mais atrativo.

8. Que tempo disponível as crianças têm para explorar livremente esses materiais?

Cerca de 2h diariamente, têm 1h de manhã e outra de tarde.

9. Que importância considera ter o desenvolvimento da oralidade para o desenvolvimento da escrita infantil?

É básico, se eles não tiverem um bom desenvolvimento ao nível da consciência fonológica, vão chegar ao 1.º ano e vão-se esbarrar, porque não vão conseguir associar o som à letra e vão ter muita dificuldade, por isso trabalharmos muito neste sentido.

10. Qual considera ser o trabalho mais importante para motivar a escrita das crianças: desenvolver a motricidade fina, o apoio na orientação da escrita, a formação das letras, a caligrafia ou o trabalho ao nível da consciência fonológica?

Em primeiro, o trabalho ao nível da consciência fonológica, depois desenvolver a motricidade fina e também o apoio na orientação da escrita.

11. Como costuma avaliar essas atividades/esse trabalho em torno da escrita precoce?

Vou fazendo os meus registros no caderno, mas depois preencho, por exemplo, uma grelha com os nomes deles e depois registro, por exemplo, “reconhece estas letras”, “tem dificuldade em”, por exemplo, distinguir letras de números...

12. Considera que a formação que tem ao nível de apoio e desenvolvimento de atividades que proporcionam a escrita precoce às crianças é suficiente, ou poderia, de alguma forma, ser enriquecida?

Eu acho que há sempre formas de nós melhorarmos, nem que seja fazermos um workshop de vez em quando, ou ouvir opinião de outras pessoas que também trabalham esta escrita emergente nas crianças. Acho que o que nós fazemos é bom, mas podemos sempre procurar enriquecer, há sempre mais para fazermos melhor e ganhar novas ideias.

13. Considera que este trabalho com as crianças, ao nível da escrita, vai facilitar a sua transição para o 1.ºCEB?

Vai, sem dúvida, principalmente ao nível da consciência fonológica. Nós temos esse feedback dos professores de 1.º CEB que nos dizem que os meninos que vêm do nosso pré-escolar vão mais bem preparados do que os que vêm de fora. E por isso sabemos que estamos a fazer um bom trabalho na transição para o 1.º ciclo.

B) Nas atividades das crianças

14. Com que idade acha fundamental começar a desenvolver a escrita precoce nas crianças?

Pela minha experiência, acho que, a partir dos 3/4 anos, é perfeitamente possível começar, não só direcionado para a escrita, mas começar pelos grafismos, isso vai prepará-los mais tarde, muito para o trabalho de motricidade.

15. Pela sua experiência, em que idade é que as crianças começam a manifestar interesse pela escrita?

Alguns mais cedo que outros, mas, de um modo geral, o mais tardar aos 4 anos, todos eles mostram interesse ou pelas letras, ou nem que seja pelo próprio nome, ou tentar decodificar o nome dos amigos.

16. O que acha que faz com que esse interesse seja despertado?

É assim, nós aqui também estamos num meio favorecido, em que os meninos têm acesso a tudo e mais alguma coisa, os pais vão com eles a todos os sítios, a exposições, a isto e aquilo. E o facto de eles verem as letras escritas em todo lado, até os símbolos, por exemplo o “C” do Continente, o símbolo do McDonalds, isso eles veem diariamente na rua e parece que não, tem muita influência.

17. Considera que o trabalho em casa influencia esse despertar?

Sim, sem dúvida, por isso temos crianças mais desenvolvidas que outras.

18. Quais são as estratégias que considera serem mais motivadoras para as crianças iniciarem a escrita precoce?

De uma forma lúdica, os jogos de palavras, com letras, de sons, de rimas... é um bocadinho por aí. E depois eles começam a associar as letras aos sons. Por exemplo, o B é de Beatriz, mas também é de boneca, eles já começam a dizer isso. Todos os dias, fazemos jogos de rimas ou de sílaba inicial, de sons, de intrusos, de classificação. Eles gostam muito desse jogo do intruso, por exemplo, faço “Baleia, Golfinho, Urso e Polvo” e eles têm de me dizer qual é que não pertence e porquê.

19. Considera que a escrita é uma atividade que as crianças apreciam?

Claro e gostam muito de perguntar “o que estás a escrever?” “como escrevo mãe?”, têm muita curiosidade e eu aproveito porque eles gostam.

20. Pela sua experiência, quais são maioritariamente as dificuldades apresentadas pelas crianças?

Tenho alguns que ainda têm muita dificuldade na motricidade fina, nomeadamente do desenho figurativo, no traço fino.

21. Quais considera serem as experiências mais significativas para as crianças no que toca à escrita?

Aquele exemplo que dei sobre os bilhetes que eles trouxeram para o colégio, começou por um deles. Houve alguns que trouxeram algo escrito num postal, outros trouxeram uma folha branca que andava por casa, ficou ao critério deles porque não lhes foi pedido nada, foi uma coisa que surgiu deles. Tudo o que seja por iniciativa deles é muito mais significativo e motivador para eles.

22. Para terminarmos, tem alguma sugestão ou observação que queira acrescentar no que diz respeito à promoção da escrita precoce na Educação Pré-Escolar?

No fundo acho que é isto, é trabalhar um bocadinho a consciência fonológica para depois fazer a ponte para a escrita. Acho que, se partir daí, qualquer um deles vai ter um bom desenvolvimento no 1.º ciclo.

Obrigada pela colaboração.

K2 - Entrevista Professora

I – Dados pessoais da entrevistada

1. **Nome:** DG
2. **Idade:** 36 anos
3. **Habilitações:** Licenciatura
4. **Ano de conclusão da formação:** 2006
5. **Anos de serviço:** 9
6. **Formação específica na área da escrita:** várias formações, a mais recente “Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita” (2020)

II – Percepções sobre a escrita:

A) No desenvolvimento dos alunos

1. Como se posiciona relativamente ao trabalho em torno da escrita precoce na Educação Pré-Escolar (é a favor ou contra?)

Eu sou a favor do trabalho precoce em torno da aprendizagem não formal da escrita. O conhecimento sobre as convenções do impresso e a consciência fonológica são fundamentais para a aprendizagem formal da escrita. No entanto, quando falamos em termos de aprendizagem formal, deve respeitar-se o estágio desenvolvimental de cada criança para não correremos o risco de exigir algo para o qual ainda não está preparado e criar ansiedades e desinteresse face às tarefas escolares.

2. Observa melhores desempenhos nos alunos que tiveram oportunidade de experienciar o desenvolvimento da escrita precoce na EPE face àqueles que não tiveram tal experiência? Se sim, a que níveis?

Sim. Os alunos que tiveram essa oportunidade apresentam um vocabulário mais alargado e melhores competências de compreensão de histórias. Compreendem ainda melhor as funções, os usos e as convenções do texto escrito.

3. Pela sua experiência, quais são maioritariamente as dificuldades apresentadas nos alunos do 1.º ano no que diz respeito à escrita?

As dificuldades mais apresentadas prendem-se com a consciência fonológica e fonémica. Havendo alunos que apresentam dificuldades ao nível da consciência

fonológica das palavras o que implica posterior dificuldade com a consciência fonética. São frequentes dificuldades no reconhecimento e na descodificação das sílabas.

a. E as dificuldades nos alunos que não frequentaram a Educação Pré-Escolar?

As dificuldades são idênticas, embora com níveis um pouco mais elevados.

4. Que importância atribui ao trabalho desenvolvido com os alunos do 1.º ano ao nível da escrita comparativamente com o trabalho em torno da oralidade?

Os dois são extremamente importantes e não podem ser descurados. Se no primeiro ano um dos aspetos importantes é a aprendizagem da leitura e da escrita, este está inteiramente relacionado com a oralidade. A formação de bons produtores de textos orais é um dos objetivos a serem trabalhados, para que, conseqüentemente, tenhamos cada vez mais alunos com melhores resultados na escrita.

5. Considera que o acompanhamento em casa influencia esse desenvolvimento?

Quando os pais se aproximam dos conteúdos aprendidos na escola e demonstram interesse, essa atitude reflete-se diretamente no comportamento dos filhos. Ao perceberem que os pais se interessam pelas suas tarefas escolares, as crianças sentem-se valorizadas, melhoram a sua autoestima e ficam mais seguras.

6. Sente que os alunos estão motivados para escrever?

Sim, os alunos que chegam ao 1.º ano vêm cheios de curiosidade e de vontade de aprender.

7. Para si, quais são as estratégias que considera serem mais motivadoras para o desenvolvimento da escrita?

Partir do conhecimento prévio dos alunos, para que se sintam confiantes e envolvidos; criar atividades que vão ao encontro dos seus interesses; o recurso a atividades lúdicas como jogos e brincadeiras.

8. Na sua ótica o que se poderia fazer para motivar os alunos que não demonstram tanto interesse ou manifestam dificuldades?

Perceber quais são os seus interesses, e desenvolver atividades a partir dos mesmos.

9. Qual é a sua percepção relativamente ao ensino do método das 28 palavras? Facilita ou dificulta o processo de aprendizagem da leitura dos alunos?

O método das 28 palavras, na minha opinião, facilita o processo de aprendizagem. Este método é muito motivador. Parte-se sempre de uma atividade lúdica para aprenderem cada palavra. Cada palavra é uma aventura nova e depois de perceberem as rotinas de cada palavra, facilmente aprendem as sílabas novas. Ao fim de pouco tempo, as crianças começam a ler palavras e pequenas frases.

B) Nas práticas da professora

10. Adota algumas estratégias para desenvolver as atividades de escrita no 1.º ano de escolaridade?

As estratégias que adoto, para além das que estão relacionadas com o método das 28 palavras, são sempre as que, no momento, se mostram adequadas ao grupo de alunos.

Incentivar a escrita por iniciativa própria, fazer jogos de palavras, de leitura...

11. Costuma aplicar estratégias diferenciadas para os diferentes ritmos?

Sim, adoto sempre estratégias diferenciadas e adequadas ao perfil e ritmo de cada aluno, assim como o apoio mais individualizado com as crianças que apresentam menos facilidade.

12. Na sua opinião, o que justifica estas diferenças de facilidade/ dificuldade?

Muitas das vezes está relacionado com a maturidade e com as vivências de cada criança. Em alguns casos, prendem-se com alguns problemas neurológicos ou psicológicos.

13. Que género de atividades costuma planificar para realizar em sala de aula, tendo em vista o desenvolvimento da escrita?

Isso depende do nível de desenvolvimento da leitura e da escrita. Inicialmente são escritas em diferentes superfícies e utilizando diferentes objetos; construções orais ou escritas de pequenas frases; produções escritas em grupo; palavras proibidas...

14. Com que frequência é promovido o trabalho da escrita na sua prática?

Esse trabalho é desenvolvido diariamente.

a. Considera ser suficiente ou acha que deveria ser investido mais tempo?

Todo o tempo que se poder investir nesta prática é bem investido.

15. Como costuma avaliar o desenvolvimento da escrita?

Partindo sempre de uma avaliação prévia, e garantindo uma monitorização frequente, avalio a evolução de cada aluno pelos progressos e pela qualidade das suas produções escritas.

16. Considera que a preparação que tem para desenvolver atividades de escrita é suficiente, ou poderia, de alguma forma, ser enriquecida?

Nós nunca sabemos o suficiente. Podemos sempre enriquecer os nossos conhecimentos e aprimorar as nossas práticas. Sempre que possível, invisto o meu tempo em formação que possa levar a uma melhoria das minhas capacidades enquanto professora.

17. Para terminarmos, tem alguma sugestão ou opinião que queira acrescentar no que diz respeito à promoção da escrita nos alunos de 1.º ano?

Apenas que é muito gratificante o trabalho desenvolvido com os alunos do 1.º ano de escolaridade.

Obrigada pela colaboração.

ANEXO L – Jogos das sessões síncronas

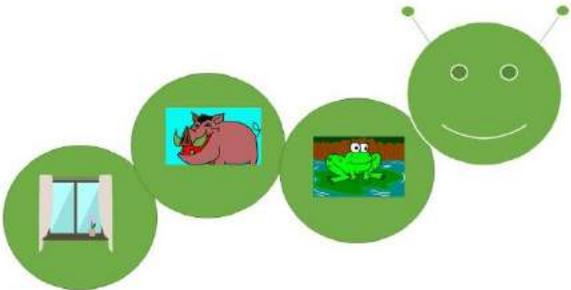
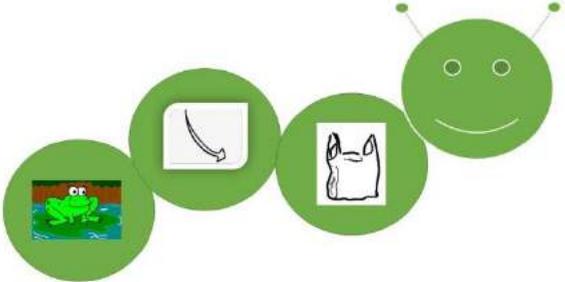
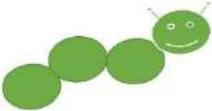


Imagens 47 e 48 - Jogo Dominó dos Sons



Logo: 

Lagarta dos sons



Imagens 49, 50, 51 e 55 - Jogo Lagarta dos Sons

Jogo das Rimas



gato

Rima com:



sapato



leque



pão

Rima com:



sol



limão



janela

Rima com:



panela



chuva

leque

Rima com:



ovo

queque

Imagem 60 - Jogo das Rimas



me u mi ma bo ta mo

me u mi ma bo ta mo

Imagens 61, 62 e 63 - Jogo das Bolhas

sa le fa la me ja to que

sa le fa la me ja to que

ANEXO M – Grelhas de Avaliação sessões síncronas

Componente do Currículo	Domínio	Critérios de Observação	Data	Nome do aluno
				A
Português	Gramática	• Identifica a sílaba inicial comum a duas imagens	8/3	1
		• Identifica o número de sílabas		1
		• Descobre a palavra intrusa (sem o mesmo som inicial)		1
		• Identifica os dois sons comuns nas palavras das imagens		1
	Oralidade	• Sabe escutar para interagir com adequação ao contexto		1

Componente do Currículo	Domínio	Critérios de Observação	Data	Nome do aluno
				A
Português	Gramática	• Identifica imagens que terminam com o mesmo som	10/3	1
		• Identifica o número de sílabas		1
		• Descobre e compreende o significado de palavras unindo sílabas		1
	Oralidade	• Sabe escutar para interagir com adequação ao contexto		1
	Leitura- Escrita	• Constrói palavras através de sílabas		2
		• Lê palavras isoladas com articulação correta		2
		• Identifica os fonemas através dos respetivos dígrafos		1
		• Identifica as sílabas que constituem determinada palavra com níveis de dificuldade e extensão silábica		2

Escala quantitativa:

1. Atingiu, de forma autónoma, o objetivo da aprendizagem promovida
2. Atingiu, com ajuda, o objetivo da aprendizagem promovida
3. Não atingiu o objetivo da aprendizagem promovida

F – Faltou
NO – Não Observado

ANEXO N – Registos de observação em contexto de 1.ºCEB

Registo de observação I

Data: 22/4/2021

Observadora: Ana Isabel Cunha (estagiária)

Idade: 6 anos

Contexto de Observação: Regresso à intervenção presencial

Descrição: Após o distanciamento do confinamento, quando regressamos à intervenção presencial, o objetivo foi aferir se tinham sido desenvolvidas evoluções ou regressões relativas ao código escrito destes três alunos. Assim, estes primeiros dias de regresso foram destinados a uma observação ainda mais atenta e cuidada.

Comentários: Durante a observação do desenrolar das aulas, percebemos que a aluna que não tinha frequentado o ensino Pré-Escolar e que apresentava muitas dificuldades (quer ao nível do reconhecimento das letras e sílabas, quer à preensão do lápis e consequente caligrafia), foi a aluna que maior evolução apresentou. Já conseguia segurar no lápis sem o auxílio do adaptador, distinguia todas as letras e conseguia associar as sílabas que ouvia à representação escrita, de tal forma que escrevia tal como ouvia.

O aluno que frequentou o ensino Pré-Escolar durante 4 meses regressou muito motivado e com vontade de superar as suas dificuldades, procurando constantemente o apoio do professor. Relativamente à sua caligrafia, ainda não conseguia escrever na dimensão correta (utilizando apenas uma linha). Ainda assim, no reconhecimento das letras, melhorou significativamente, já sendo capaz de as diferenciar; no entanto, ainda revelava dificuldade em diferenciar os sons das diferentes sílabas, confundindo-as.

O aluno que frequentou o ensino Pré-Escolar, ao contrário do que era esperado, não demonstrou ter evoluído no reconhecimento das letras, confundindo-as constantemente. Com essa dificuldade na diferenciação das letras, o mesmo se passava com as sílabas e, consequentemente, criava resistência na escrita e leitura. Por outro lado, a sua caligrafia aparentava melhorias significativas.

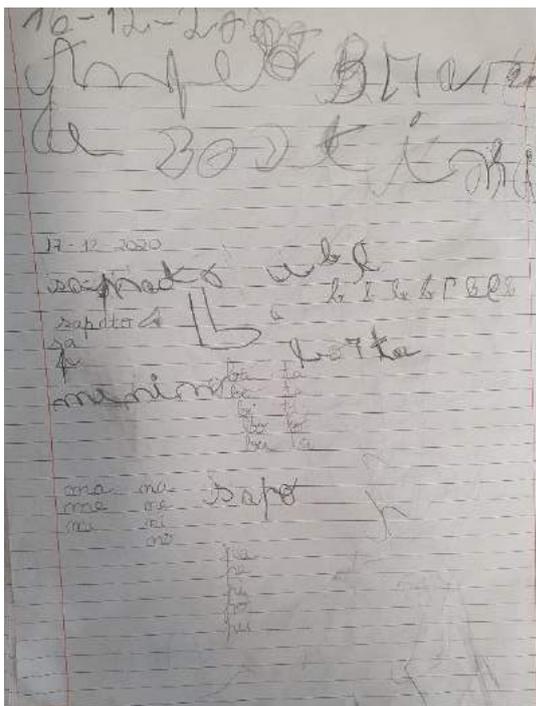


Imagem 68 – A: tentativa de escrita do nome, mês de dezembro

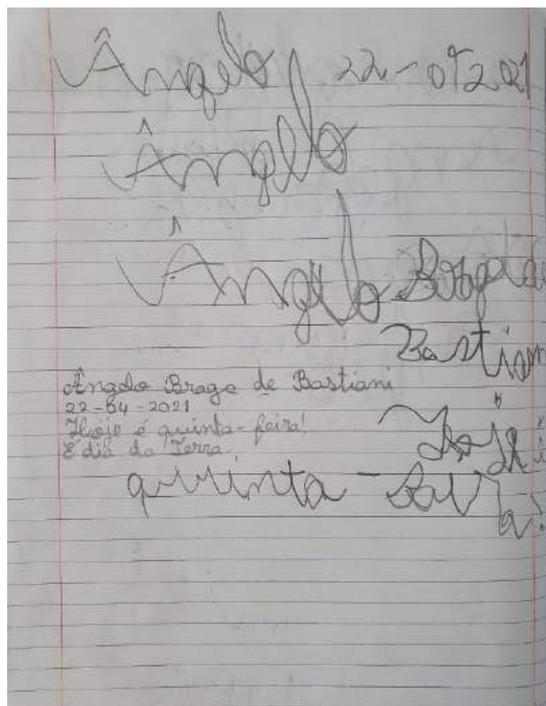


Imagem 69 – A: tentativa de escrita do nome, mês de abril

Registo de observação II

Data: 28/5/2021

Observadora: Ana Isabel Cunha (estagiária)

Idade: 6 anos

Contexto de Observação: Evolução até ao mês de maio

Descrição: Durante este período de observação, procuramos dar mais apoio a estes alunos no que à escrita dizia respeito, tendo havido, para isso, um constante reforço positivo em todas as suas pequenas conquistas ao nível da escrita. Quando esse reforço era dado, estes alunos automaticamente motivavam-se e estavam constantemente a esforçar-se para conseguirem realizar as tarefas da melhor forma que conseguiam.

Comentários: Desde que nos concentramos no apoio mais individualizado a estes alunos, os três tiveram uma evolução significativa, já conseguiam utilizar a dimensão gráfica adequada (apenas uma linha); diminuir consideravelmente o tamanho da letra; diferenciar um maior número de letras e conseqüentemente de sílabas, tornando-se mais autónomos do que anteriormente.

Evolução A:

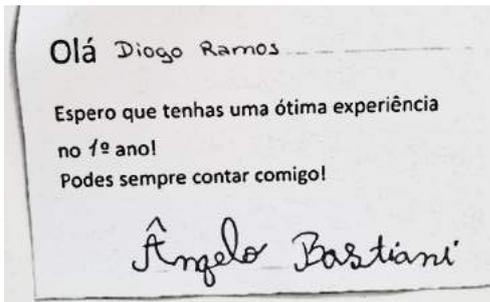


Imagem 70 – A: escrita do nome final de maio

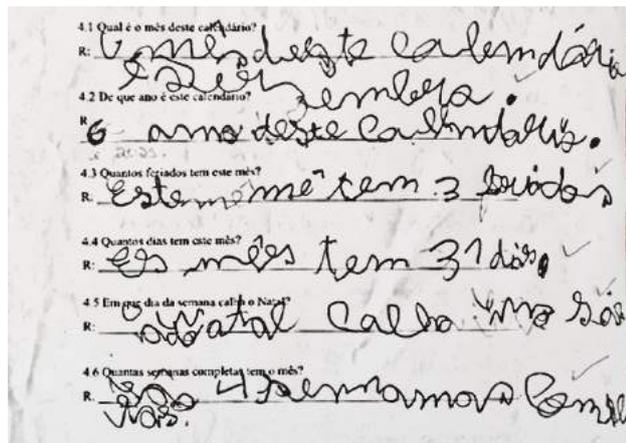


Figura 71 - A: realização de ficha de trabalho

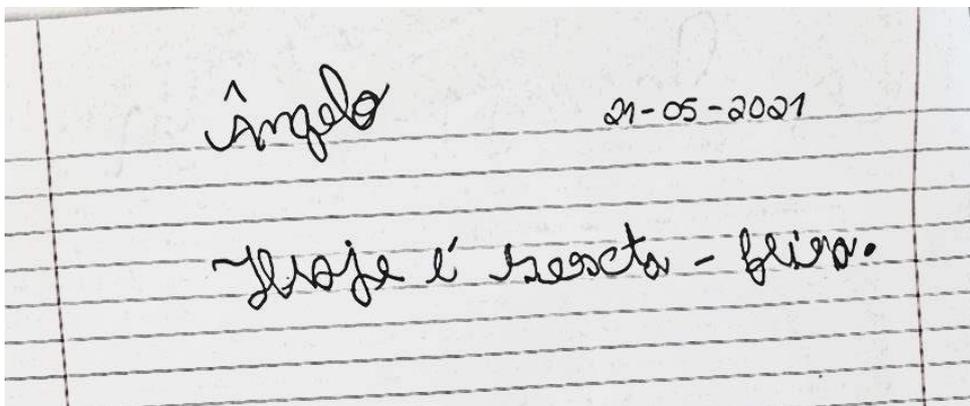


Figura 72 - A: Escrita da abertura da aula final mês de maio

Evolução FI:

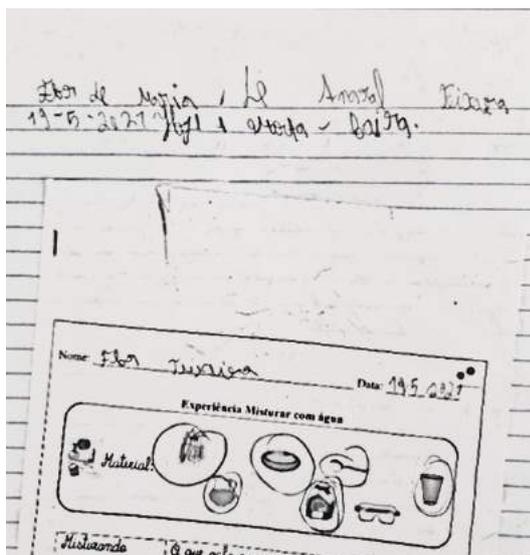


Figura 73 - F: Escrita da abertura da aula final mês de maio

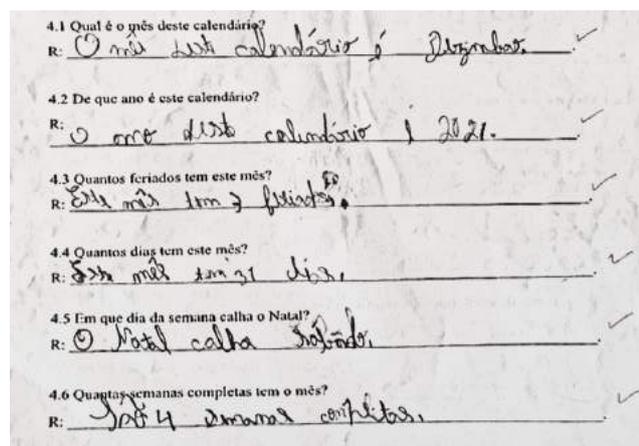


Figura 74 -FI: Realização ficha de trabalho

Evolução F:

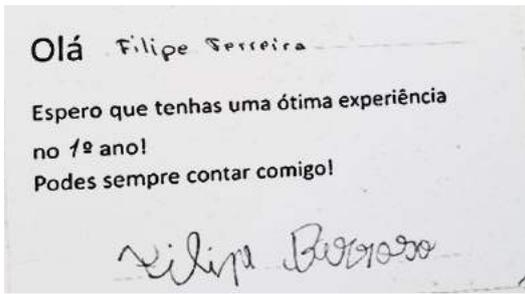


Imagem 75 – F: escrita do nome final de maio

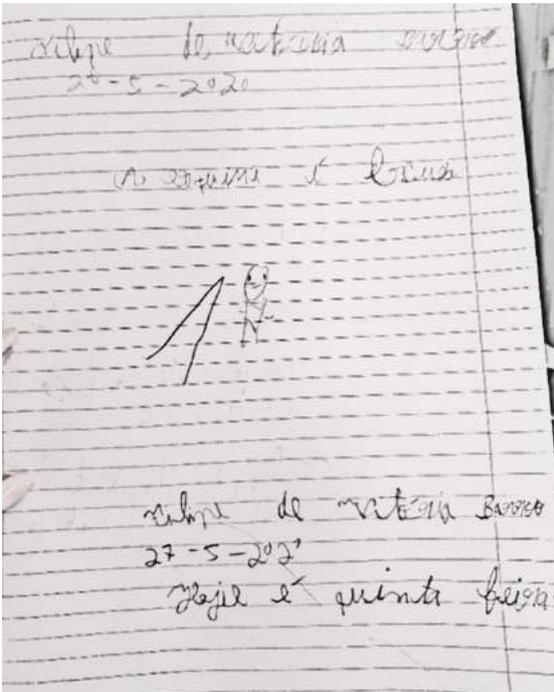


Figura 77 - F: Escrita da abertura da aula final mês de maio

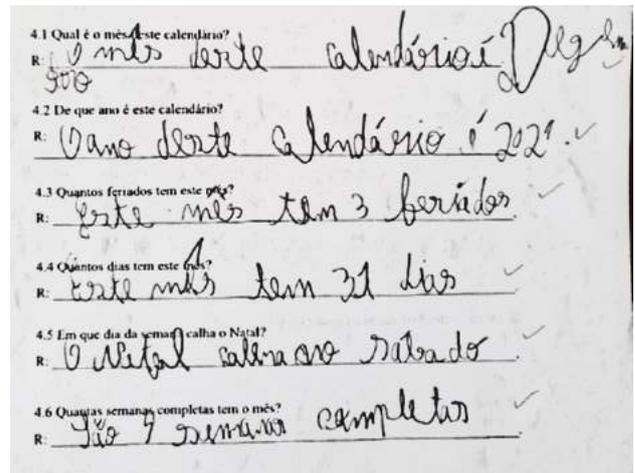


Figura 76 - F: Realização ficha de trabalho