

Junho 2023

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

O registo pedagógico como instrumento de avaliação da linguagem escrita

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

Joana Daniela Leão Moreira

ORIENTAÇÃO

Doutora Maria Cristina Vieira da Silva



PAULA
FRASSINETTI



PAULA **FRASSINETTI**
Escola Superior de Educação

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

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

O registo pedagógico como instrumento de avaliação da linguagem escrita

Porto, 2023

Joana Daniela Leão Moreira

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

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

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

Elaborado por: Joana Daniela Leão Moreira

Sob orientação da Professora Doutora: Maria Cristina Vieira da Silva

Porto

2023

Agradecimentos/ Dedicatórias

Desejo exprimir os meus agradecimentos a todos aqueles que, de alguma forma, permitiram que este relatório de investigação se concretizasse.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Maria Cristina Vieira, por toda a atenção, dedicação e apoio prestado, que foram essenciais na elaboração deste relatório de estágio.

Agradeço e dedico este momento, em especial, aos meus pais e ao meu irmão, por acreditarem mais em mim, por me ensinarem o valor da humildade e do trabalho árduo e pelas palavras de sabedoria e incentivo que me transmitiram ao longo de toda a minha vida.

Ao meu padrinho de praxe, e amigo que levo para a vida, Miguel Dias, muito agradecida por tudo e por todos os momentos. À minha amiga Beatriz Salgado, o meu pilar neste percurso, agradeço as conversas, as palavras e a motivação que foi crucial neste processo. Às minhas amigas e colegas, Cristiana Ferreira, Diana Pereira, Inês Morgado, Maria Inês, Francisca Silva, Mariana Barbosa e Beatriz Bacelar, um obrigado por contribuírem para aquilo que sou hoje, por me incentivarem e por me ajudarem sempre que precisei ao longo deste percurso académico. Todas as memórias criadas, todas as gargalhadas partilhadas e tristezas e todos os momentos compartilhados ficarão, para sempre, guardados no meu coração.

À Isabel, à Bina e à Vanessa, agradeço por me terem aberto as portas das suas salas e por me terem recebido e acolhido tão bem, por me deixarem explorar e vivenciar a minha profissionalidade docente e pelas aprendizagens e conselhos proporcionados.

Obrigada às crianças do estágio em Educação Pré-Escolar e aos meus alunos do 2.º ano, por todos os momentos, por todas as partilhas, por todas as aprendizagens, pelos sorrisos, pelas gargalhadas, pelas brincadeiras. Cresci, evolui e aprendi, convosco, a ver a vida pelo olhar de uma criança e a estimar os pequenos detalhes da vida e os momentos mais simples.

Para finalizar, gostava de agradecer ainda, a toda a comunidade educativa da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, por serem a minha segunda casa e pelos vínculos que criei com todos, ao longo destes 5 anos. Em especial, à Susana Anacleto e à Glória Teixeira, quero de uma forma imensa, expressar o meu muito obrigada, por tudo e por todo o apoio nestes anos. Pela forma amiga e generosa com que sempre me incentivaram e ajudaram, e pelo estímulo sentido após cada conversa, que me davam força para nunca desistir.

A todos, um enorme e sincero, obrigada!

Resumo

Este documento reflete sobre a importância dos registros pedagógicos na promoção da literacia emergente na educação Pré-escolar e da competência ortográfica em alunos do 1º CEB. O estudo teve como objetivo compreender de que forma os registros das crianças e dos alunos pode ser relevante para a avaliação, a melhoria das aprendizagens e a criação de estratégias com intencionalidade pedagógica. No contexto do pré-escolar, foram selecionados instrumentos de recolha de dados que permitiram avaliar o nível de literacia emergente das crianças, incluindo uma prova de reconhecimento do nome das letras e uma entrevista individual para analisar as conceptualizações sobre a linguagem escrita e uma outra para averiguar que funcionalidades as crianças atribuem à leitura e à escrita. Além disso, foi aplicado um instrumento de registo para avaliar a consciência fonológica, abrangendo as capacidades de identificação, segmentação e contagem de sílabas. No 1.º CEB, os dados analisados foram recuperados a partir da recolha de registos das produções escritas dos alunos. A análise desses registos foi realizada por meio de grelhas de análise individual, seguindo uma tipologia de erros previamente apresentada. Os resultados obtidos através dos registos permitiram uma avaliação minuciosa das aprendizagens, fornecendo informações valiosas sobre o desenvolvimento da literacia emergente e da competência ortográfica. Essas descobertas podem contribuir para aprimorar as práticas pedagógicas, direcionando intervenções mais efetivas e direcionadas aos desafios enfrentados pelas crianças. Em suma, este estudo destaca a importância dos registos pedagógicos como ferramentas essenciais para a avaliação e o aperfeiçoamento das aprendizagens em torno da linguagem escrita, bem como para a criação de estratégias que promovam o desenvolvimento da literacia emergente e da competência ortográfica nas fases iniciais da educação. Os resultados alcançados têm significado para a prática educativa, reforçando a necessidade de uma abordagem sistemática e reflexiva no ensino da linguagem escrita.

Palavras-chave

Registos pedagógicos. Literacia emergente na Educação Pré-escolar. Conceções precoces sobre Linguagem escrita. Erros ortográficos no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

This paper reflects on the importance of pedagogical records in promoting emergent literacy in preschool education and spelling competence in primary school students. The study aimed to understand how children's and students' records can be relevant for assessment, improvement of learning, creation of pedagogical strategies, and pedagogical intentionality. In the preschool context, data collection instruments were selected to assess the children's emerging literacy level, including a letter name recognition test and an individual interview to analyze the conceptualizations about written language and another one to find out what functionalities children attribute to reading and writing. In addition, a recording instrument was applied to evaluate phonological awareness, covering the identification, segmentation and counting of syllables. In the primary education context, the data was based on the collection of records of the students' written productions. The analysis of these records was performed using individual analysis grids, following a previously established typology of errors. The results obtained through the records allowed a thorough assessment of learning, providing valuable information about the development of emergent literacy and spelling competence. These findings may contribute to enhance pedagogical practices, directing more effective and targeted interventions to the challenges faced by children. In sum, this study highlights the importance of pedagogical records as essential tools for the assessment and improvement of learning, as well as for the creation of strategies that promote the development of emergent literacy and spelling competence in the early stages of education. The results achieved have significance for educational practice, reinforcing the need for a systematic and reflective approach in teaching written language.

Keywords

Pedagogical records. Emerging literacy in Preschool education. Early conceptions about written language. Spelling errors in Primary Education.

Índice de gráficos

Gráfico 1- Quantificação da categorização dos desvios na escrita da amostra do 2.º ano com base na tipologia de Cardoso, Pereira & Costa (2002).....	73
Gráfico 2 – Quantificação da subcategorização dos desvios na escrita da amostra do 2.º ano com base na tipologia de Cardoso, Pereira & Costa (2002)	74

Índice de tabelas

Tabela 1 - - Classificação dos erros ortográficos segundo Cardoso, Costa e Pereira (2002)	28
Tabela 2 – Número de crianças por género e idade.....	45
Tabela 3 : Reconhecimento das letras.....	55
Tabela 4: Distribuição da amostra em termos de níveis das conceções precoces sobre a escrita	56
Tabela 5: Total das respostas corretas e incorretas nas provas de consciência fonológica	64
Tabela 6: Relação entre respostas corretas e a idade das crianças	65
Tabela 7: Total das respostas corretas e incorretas na identificação de palavras com sílaba inicial igual.....	65
Tabela 8: Total das respostas corretas e incorretas na identificação de sílaba final igual	66
Tabela 9- Total das respostas corretas e incorretas na segmentação silábica	66
Tabela 10- Total das respostas corretas e incorretas na contagem de sílabas.....	66
Tabela 11 – Distribuição da totalidade dos desvios assinalados pelas categorias e subcategorias da tipologia de Cardoso, Costa e Pereira (2002).....	71

Índice

Introdução.....	1
Parte I – Enquadramento Teórico.....	5
Capítulo 1: Literacia Emergente.....	5
1.1. Conceções Precoces sobre a linguagem escrita	7
1.1.1. Aspetos figurativos da linguagem escrita	10
1.1.2. Aspetos conceptuais da Linguagem Escrita	13
Capítulo 2 – Consciência Fonológica	16
Capítulo 3 - A dimensão ortográfica da escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	19
3.1. Competência ortográfica.....	23
3.2. Tipologia de erros ortográficos.....	24
Capítulo 4: O registo pedagógico	30
PARTE II - Metodologia.....	33
Capítulo 5 – Intervenção em educação pré-escolar	34
5.1. Caracterização da Instituição	34
5.2. A sala de atividades	36
5.3. Caracterização do grupo.....	41
5.4. Instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de dados	45
Capítulo 6: Intervenção em 1º Ciclo do Ensino Básico	51
6.1. Caracterização da instituição.....	51
6.2. Caracterização da turma.....	52
6.3. Instrumentos e técnicas de recolha e tratamento dos dados	53
Parte III – Análise dos dados	54
Capítulo 7: Análise dos dados da intervenção em Educação Pré-escolar.....	55
7.1. Análise do reconhecimento das Letras.....	55
7.2. Análise das concetualizações sobre a linguagem escrita	56
7.3. Análise das apropriações das utilizações funcionais da leitura e da escrita	63
7.4. Consciência Fonológica	64
7.4.1. Identificação de palavras com sílaba inicial igual	65
7.4.2. Identificação de sílaba final igual.....	65
7.4.3. Segmentação Silábica.....	66
7.4.4. Contagem de Sílabas	66
Capítulo VII: Análise dos dados da intervenção em 1º Ciclo do Ensino Básico	67
Considerações finais.....	76

Referências bibliográficas:	78
Anexos	82

Índice de Anexos

Anexo 1: Grelha de registo da prova de conhecimento das letras	83
Anexo 2: Avaliação das Conceptualizações precoces sobre a linguagem escrita	84
Anexo 3: Guião da entrevista	85
Anexo 4: Grelhas de registo das provas de consciência fonológica.....	86
Anexo 5: Análise dos resultados do reconhecimento das letras	88
Anexo 6: Entrevistas.....	89
Anexo 7: Exemplo de escrita Pré-silábica 1	92
Anexo 8: Exemplo de escrita Pré-Silábica 2	93
Anexo 9: Exemplo de Escrita Pré-silábica 3	94
Anexo 10: Exemplo de Escrita Silábica	95
Anexo 11: Exemplo de Escrita com Fonetização 1.....	96
Anexo 12: Exemplo de Escrita com Fonetização 2.....	97
Anexo 13: Exemplo de escrita com fonetização 3	98
Anexo 14: Exemplo de escrita com fonetização 4	99
Anexo 15: Análise por categorias dos motivos de querer aprender a ler e a escrever.....	100
Anexo 16: Razões invocadas para querer aprender a ler e a escrever	101
Anexo 17: Grelhas individuais de registo segundo a tipologia de Cardoso, Costa & Pereira (2002).....	102
Anexo 18: Análise da Relação sistemática grafema/ fonema	115

Introdução

Partindo da abordagem reggiana ao conceito de registo com intencionalidade pedagógica, o presente documento foca-se, por um lado, nas práticas de literacia emergente desenvolvidas em contexto de prática de ensino supervisionada, junto de crianças de 5-6 anos e na forma como os registos de escrita produzidos por estas crianças constituem evidência e documentação pedagógica das diferentes fases em que as mesmas se encontravam, em termos de concepções precoces sobre a linguagem escrita. Por outro lado, neste trabalho, procura-se também analisar os registos escritos de alunos em contexto do 1.º ciclo do Ensino Básico (doravante, CEB), a fim de averiguar quais os desvios ortográficos mais frequentes.

Efetivamente, numa fase inicial, as concepções das crianças sobre literacia emergente e o desenvolvimento da sua consciência fonológica são áreas de estudo fundamentais para compreender o processo de aprendizagem da linguagem escrita. Já no contexto do Ensino Básico, a competência ortográfica assume um papel relevante no processo de apropriação e consolidação da escrita.

De forma a que possamos analisar e refletir sobre estas dimensões do desenvolvimento da linguagem escrita, é essencial compreender a importância do registo pedagógico como ferramenta de observação, interpretação e documentação que potencia o acompanhamento e reflexão sobre o progresso das crianças ao longo do seu percurso. Se, na Educação Pré-escolar (doravante, EPE), os registos pedagógicos constituem uma forma de expressão e documentação consolidada nas práticas pedagógicas, no 1.º CEB, os registos pedagógicos desempenham um papel essencial nomeadamente para o desenvolvimento da escrita. Permitem identificar padrões de erros, dificuldades específicas dos alunos e lacunas no conhecimento ortográfico. Através da análise desses erros, os professores podem planear estratégias individualizadas, direcionadas para auxiliar os alunos no desenvolvimento de habilidades ortográficas adequadas. Os registos pedagógicos são, pois, instrumentos valiosos para o

acompanhamento e análise do progresso das crianças em termos de literacia emergente, no caso da EPE, e na escrita, no caso de 1.º CEB. Esta recolha de registos fornece uma visão detalhada das conquistas, dificuldades e necessidades, das crianças e dos alunos permitindo assim, que os educadores/professores consigam adaptar as suas práticas e intervenções para ajudarem as crianças/ alunos a ultrapassar barreiras e dificuldades.

O estudo teve como objetivo compreender de que forma a obtenção de registos das crianças e dos alunos pode ser relevante para a avaliação, para a melhoria das aprendizagens, para a criação de estratégias com intencionalidade pedagógica.

Este relatório de estágio está estruturado em três grandes partes, que apresentaremos de seguida.

A Parte I deste relatório consiste no enquadramento teórico, que aborda: no capítulo 1, a literacia emergente (as conceções precoces sobre a linguagem escrita, nos seus aspetos figurativos e conceptuais); no capítulo 2, a consciência fonológica e, no capítulo 3, a dimensão ortográfica da escrita no 1.º CEB (a competência ortográfica e a tipologia de erros ortográficos). Além disso, é explorada, no capítulo 4, a temática do registo pedagógico e o seu papel na monitorização e avaliação do processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Na Parte II, descreve-se a metodologia utilizada na intervenção em EPE (capítulo 5) e em 1.º CEB (capítulo 6). Em ambos os capítulos, será apresentada a caracterização das instituições e dos grupos, bem como dos instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de dados utilizados.

A Parte III consistirá na análise dos dados recolhidos a partir da intervenção em contexto de EPE e em 1º CEB. Assim, no capítulo 7, serão apresentadas as análises das provas de reconhecimento das letras, das concetualizações sobre a linguagem escrita e das apropriações das utilizações funcionais da leitura e da escrita. Além disso, será ainda apresentada a análise dos dados recolhidos sobre consciência fonológica, nomeadamente a capacidade de identificação de palavras com sílaba inicial igual e sílaba final igual, de segmentação silábica e de contagem de sílabas. No Capítulo 8, serão

analisados os desvios ortográficos de alunos de uma turma do 2.º ano, considerando a tipologia proposta por Cardoso, Costa e Pereira (2002). Essa análise permitirá compreender os principais desafios enfrentados pelos estudantes nessa fase do processo de escrita.

Por fim, serão apresentadas as considerações finais, que refletem sobre as principais conclusões do estudo. Seguem-se as referências bibliográficas referidas ao longo do trabalho, seguida pelos Anexos que ilustram toda a investigação.

Enquadramento Teórico

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo 1: Literacia Emergente

Nos dias de hoje, sabe-se que a aprendizagem da leitura e da escrita tem início muito antes da entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Na Educação Pré-escolar, que, em Portugal, finda por volta dos 5/6 anos de idade, as crianças vão construindo conhecimentos sobre a linguagem escrita, que irão facilitar a sua aprendizagem formal (Justice & Kaderavek, 2002). Este pensamento, centrado no conceito de literacia emergente, contraria aquilo que se considerou durante várias décadas, tendo em conta a conceção de que a aprendizagem da leitura e da escrita se iniciava com a introdução formal do código escrito.

O conceito de literacia emergente foi descrito por Marie Clay, referindo-se a um conjunto de conhecimentos, competências e interesses manifestados pelas crianças relativamente à leitura e à escrita, que resultam de experiências vividas pelas mesmas. Já a “palavra emergente indica que há sempre algo de novo a emergir na criança, sugerindo uma descontinuidade com o que existia.” (Viana. F, 2001, p.27) Neste sentido, Mata (2008) refere que:

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. 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. (p.9)

As investigações de Alves Martins (1996), Ferreiro & Teberosky (1986) e Mata (1991) revelaram que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser concebida como um processo contínuo que se começa a desenvolver em idades precoces e não apenas quando existe um ensino formal. Até há alguns anos, não havia ainda uma consciência daquilo que são as concepções emergentes de literacia e os conhecimentos adquiridos

pelas crianças antes do ensino formal não eram valorizados. O papel atribuído à Educação Pré-Escolar, no que concerne à linguagem escrita, era, no entender de Mata (2008), um pouco marginal. Esta posição, influenciada pelas perspetivas maturacionistas, associadas à noção de pré-requisitos, defendia que, no ensino pré-escolar, apenas se deveriam fomentar atividades e exercícios de discriminação (visual e auditiva) e desenvolver aspetos ligados à motricidade fina e à linguagem oral.

A partir dos anos 80, em parte devido às investigações de Piaget e Vygotsky, autores construtivistas e socioconstrutivistas, associados à psicologia do desenvolvimento, começa-se a valorizar o papel ativo da criança e o papel mediador dos adultos que com ela interagem, para a compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita: “A criança é encarada, agora, como construtora de linguagem e de conhecimento, como geradora de hipóteses e empenhada na resolução de problemas, em vez de receptora passiva de informação”. (Viana. F, 2001, p.26)

É, pois, neste sentido, que surge uma nova perspetiva, denominada de “Literacia Emergente”, a qual assenta em ideais de que o papel atribuído à criança é central. Esta perspetiva considera a precocidade de todo o processo e realça o facto de as crianças aprenderem quando se envolvem em situações de exploração funcionais e reais, associadas ao seu dia-a-dia, onde vão refletindo sobre as características da linguagem escrita. Mata (2008) refere assim que:

A terminologia “literacia emergente” procura realçar não só o facto de a leitura e a escrita estarem inter-relacionadas e se desenvolverem em simultâneo, como também a precocidade do envolvimento das crianças, que permite o emergir de concepções de diferentes tipos e que se vão sustentando umas às outras. (p.10)

1.1. Concepções Precoces sobre a linguagem escrita

Em concordância com esta perspectiva de que a aprendizagem da leitura e da escrita começa muito antes da entrada no 1.º CEB, Vigotsky (1977) afirma que “(t)oda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história.” (p.39) Desde idades precoces que as crianças se questionam e colocam hipóteses sobre a escrita que as rodeia, sobre as suas funções, as suas características formais e as suas relações com a linguagem oral: “estas hipóteses, [...] estas representações sobre a linguagem escrita chamam-se concepções precoces sobre a linguagem escrita.” (Martins & Niza, 1998, p.47)

Em suma, tal como referem Martins e Niza (1998, p.95), as concepções precoces das crianças sobre a linguagem escrita podem ser analisadas à luz de três pontos de vista diferentes:

- As formas como as crianças percebem as utilizações da linguagem escrita em contextos funcionais e os modos como delas se apropriam.
- Os modos como apreendem aspetos de natureza figurativa da linguagem escrita.
- As formas como concebem as relações entre linguagem escrita e linguagem oral.

1.1.1. Funcionalidades da Linguagem escrita

A descoberta e apropriação das funções da linguagem escrita tem sido alvo de estudo por diferentes autores nos últimos anos, atendendo à sua importância: “a investigação tem demonstrado que o facto de as crianças terem algum conhecimento e compreensão sobre as funções da leitura e da escrita, antes de iniciarem a escolaridade obrigatória, parece facilitar a aprendizagem, refletindo-se no seu desempenho.” (Silva (coord.) et al., 2016, p.67)

Segundo Mata (2008), hoje em dia, a percepção e apropriação das várias funções da linguagem escrita desenvolvem-se proporcionalmente às experiências funcionais em

que as crianças estão envolvidas no seu dia-a-dia, mais do que em função da sua idade ou desenvolvimento geral. Em concordância, Downing (1987) diz-nos que a “aprendizagem da leitura (e da escrita) pode ser considerada como um resultado natural quando a criança está exposta a um meio global no qual a comunicação através da linguagem escrita é funcional.” (p.183)

Assim, as crianças que, desde idades precoces, estão envolvidas na utilização da linguagem escrita e “vêm outros a ler e a escrever, vão desenvolvendo a sua perspectiva sobre o que é a leitura e a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita.” (Mata, 2008, p.14)

Neste âmbito, “quando escrevemos ou lemos fazemo-lo com funções e por razões específicas, pelo que a funcionalidade da leitura e da escrita é um elemento importante e integrante do processo de emergência da literacia.” (Mata, 2008, p. 11) Deste modo, crianças que têm vivências ricas no âmbito da leitura e da escrita, quer em contexto familiar, quer em contexto de jardim de infância, desenvolvem mais facilmente conceções acerca da escrita e da leitura, o que as leva a ficarem mais motivadas e capazes para participar em atividades de emergência de escrita. Nesta lógica, para as crianças que têm oportunidade de ouvir histórias, rimas, lengalengas, poemas, de ver os adultos que a rodeiam a escrever e a ler e a falar sobre determinado livro, ou visitar uma biblioteca, “(c)onsequentemente, o seu conhecimento sobre as funções da leitura e escrita vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado, descobrindo quando, como e com que objetivos a linguagem escrita é utilizada.” (Mata, 2008, p. 14) Contudo, segundo Viana, F. (2001):

“Não chega, no entanto, ler para a criança; é preciso ler com a criança, utilizando vocabulário, sintaxe e materiais que sejam motivantes e desafiadores. É preciso desenvolver a curiosidade da criança para com o texto escrito, para que ela se aproprie dele como objeto de fruição. Se a criança cresce num ambiente em que a atividade da leitura/escrita é inexistente, ela não terá oportunidades para levantar e testar hipóteses acerca do impresso.” (pp. 33-34)

Assim, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva (coord.) et al., (2016):

A compreensão da funcionalidade e das especificidades do texto escrito (organização, estrutura, apresentação, etc.) decorrentes da sua função não é imediata. Para isso, é necessário integrar no quotidiano das crianças uma grande variedade de textos e suportes de escrita, como meio de enquadramento e de desenvolvimento de ações e atividades. (p.67)

Este contacto com variedade de funções e diferentes suportes de escrita pode surgir ligado a diferentes atividades, “lúdicas ou de lazer (ler livros, legendas de filmes, ler jornais), de apoio à gestão das rotinas do dia-a-dia (lista de compras, cheque), como ainda com um carácter de comunicação (cartas ou recados) ou informativo (cartazes publicitários, mapas, receitas)”. (Mata, 2008, p.15) Contudo, a “utilização de meios informáticos constitui também um recurso para o acesso a diferentes tipos de texto e informações, para comunicar e utilizar a linguagem escrita.” (Silva (coord.) et al., 2016, p.67)

1.1.1. Aspectos figurativos da linguagem escrita

Hoje, sabe-se que as crianças desenvolvem um conjunto de conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes do ensino formal. Isto acontece devido ao facto de as crianças estarem em contacto, mesmo em contextos informais, com outras crianças e adultos que utilizam a escrita, pois as “descobertas das crianças acerca da literacia numa sociedade letrada como a nossa começam muito antes da idade escolar.” (Goodman, 1984, p.102)

Os contactos que têm com a escrita, sendo mediados por adultos, ou por outras crianças, têm um papel crucial no desenvolvimento das conceções e dos conhecimentos de que as crianças se apropriam sobre a linguagem escrita. Os conhecimentos das crianças acerca dos aspectos figurativos da linguagem escrita, antes da entrada para a escola, têm uma grande importância na forma como aprendem a ler e a escrever.

Contudo, aprender a ler e a escrever requer a apropriação de um conjunto de importante de convenções associadas: “As crianças desde cedo vão-se questionando e colocando hipóteses sobre a escrita, as suas características, as suas utilizações, em que contextos funciona, as regras que as regem, etc.” (Mata, 2008, p.33) Efetivamente, as crianças adquirem, desde cedo, diversos conhecimentos sobre a linguagem escrita no seu dia a dia ao contactarem informalmente com a escrita enquanto complemento à linguagem oral. Mata (2008) diz-nos ainda que:

“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)

De facto, as relações que as crianças têm com a escrita, sejam estas intermediadas por adultos ou outras crianças, têm um grande impacto no desenvolvimento das conceptualizações e dos conhecimentos de que as crianças se apropriam sobre a linguagem escrita. “Assim, é necessário identificá-los e compreendê-

los para se poder agir adequadamente e para que as crianças consigam aprender a ler e escrever sem problemas.” (Mata, 2008, p.33)

Em contexto pré-escolar, um dos principais aspetos em que se manifesta a tentativa de produção escrita por parte das crianças é o tipo de representação da escrita utilizado. Podem surgir desenhos, garatujas, ou caracteres diferenciados, tendo estes muitas vezes formas “tipo letra”, surgindo gradualmente algumas letras, mesmo que não estejam orientadas convencionalmente. Tal como indicam Silva (coord.) et al., (2016, p. 70), “[n]este processo emergente de aprendizagem da escrita, as primeiras imitações que a criança faz do código escrito tornam-se progressivamente mais próximas do modelo, podendo notar-se tentativas de imitação de letras e até a diferenciação de sílabas.” Deste modo, normalmente as primeiras produções escritas das crianças surgem em forma de desenho e evoluem para garatuja, símbolos, ortografia inventada e aproximações à escrita convencional. Desta forma, Horta (2007) refere que

“importa que a criança seja assistida por um educador atento às suas diferentes fases de desenvolvimento (a nível da linguagem escrita), designadamente através do interesse que revela por esta forma de comunicação, ajudando-a a evoluir nas suas conceções precoces sobre este tipo de linguagem” (in Horta, 2016)

Neste âmbito, a identificação dos aspetos figurativos pode dar alguma informação sobre o tipo de características percetivas/gráficas de que a criança já se apercebeu no que diz respeito à escrita. Como iremos ver adiante, ao identificar as características conceptuais da linguagem escrita, consegue-se igualmente compreender de que forma a criança compreende e integra todos os conhecimentos e características que atribui à escrita. Assim, ao passo que os aspetos figurativos são passíveis de ser identificados através da observação das produções escritas das crianças, para se entender as conceptualizações das crianças, é importante conversar com elas, questioná-las e tentar entender os motivos das suas opções de escrita.

Quanto aos aspetos figurativos, os mais frequentemente observados são: “o tipo de caracteres utilizados, a orientação da escrita, a aproximação gráfica à escrita

convencional, não só pela mobilização de letras como pela sua variedade, e a existência de espaços entre as sequências de caracteres utilizados.” (Mata, 2008, p.34)

Fijalkow (1989, 1993) levou a cabo um estudo sobre a forma como as crianças de idade pré-escolar dominam um conjunto de termos utilizados vulgarmente na aprendizagem da leitura/escrita, como direccionalidade da leitura/escrita, letra, número, palavra, frase, linha, título e autor de uma história (in Martins & Niza, 1998 p.61). Assim, verificou-se que as crianças em idade pré-escolar, apesar de, em geral, serem capazes de diferenciar a escrita convencional das garatujas, tendem já a confundir letra com palavra, e frase com linha.

Para que a criança tenha um avanço em termos conceptuais, é importante que haja uma compreensão dos princípios, por vezes não convencionais, que apoiam a criança no seu progresso. Contudo, isto só é possível se as crianças se envolverem em atividades reais de escrita, com significado para as mesmas, em que elas coloquem em prática as suas hipóteses sobre a escrita e mediante as quais sejam confrontadas com discrepâncias e dificuldades que as façam reorganizar as suas hipóteses e, conseqüentemente, evoluir nas conceptualizações.

Como vimos, uma das formas de tentar compreender os conhecimentos e as conceções das crianças é através das suas produções escritas, produções estas que podem partir de experiências realizadas pela própria criança, quer de propostas de escrita que lhe são feitas. Nesta lógica, tal como refere Mata (2008), a análise das produções escritas pode ser feita ao nível do seu aspeto gráfico (aspetos figurativos ligados aos caracteres utilizados, orientação, etc.) mas também se pode ir bastante além, quando se tenta identificar as conceções das crianças sobre a linguagem escrita ao nível das suas conceptualizações (aspetos conceptuais). Neste caso, procura-se caracterizar as hipóteses conceptuais (ideias e conceções) que sustentam as suas produções escritas, a sua natureza, as suas características e os processos de construção que lhes estão subjacentes questionando-as justamente sobre como acham que se escreve, como fazem para escrever, etc.

1.1.2. Aspectos conceptuais da Linguagem Escrita

“As crianças, muito antes da entrada para a escola, elaboram hipóteses sobre a natureza da linguagem escrita, ou seja, sobre o que a escrita representa.” (Martins & Niza, 1998, p.64)

As produções escritas das crianças podem ser analisadas quer ao nível dos aspetos funcionais e figurativos, como acima vimos, quer ainda ao nível dos aspetos conceptuais da linguagem escrita. Se os aspetos figurativos estão ligados às características formais associados ao ato de leitura, aos caracteres utilizados e às regras convencionais da escrita, já os aspetos conceptuais procuram caracterizar as hipóteses das crianças que sustentam as suas produções, assim como os processos de construção que lhes são subjacentes.

Numa fase inicial, as crianças começam por diferenciar desenho de texto: segundo Ferreiro & Teberosky (1999, p.52), “(a) maioria das crianças faz uma distinção entre texto e desenho indicando que o desenho serve “para olhar” ou “para ver” enquanto o texto serve “para ler”.

As primeiras tentativas de escrita das crianças em idade pré-escolar consistem na produção de símbolos que já não são desenhos, mas que também não são letras convencionais: são grafias que se parecem com letras.

A criança, com o tempo, irá perceber que existem mais tipos de sinais gráficos, para além dos desenhos: nomeadamente as letras e os números. Inicialmente, no entanto, usam-nos indistintamente.

A evolução dos conhecimentos das crianças em relação à linguagem escrita é descrita por Ferreiro e Teberosky (1991) através de 3 níveis evolutivos, relativos às conceções das crianças sobre o sistema da escrita. Neste trabalho, serão considerados

os três níveis apresentados por Martins & Niza (1998) para efeito da caracterização da escrita: a escrita pré-silábica; escrita silábica e escrita com fonetização.

Escrita Pré-Silábica

Neste nível, segundo Martins & Niza (1998, p. 66), “(a) escrita ainda não é determinada por critérios linguísticos”. Nesta fase, a nível gráfico, as crianças já são capazes de utilizar letras, pseudo-letras ou algarismos para escreverem. Recorrem a um número fixo de grafemas para a escrita de diversas palavras e fazem-nos variar de palavra para palavra ou trocam-lhes as posições.

Na escrita da frase, os grafemas sucedem-se sem espaços, sendo a leitura das palavras global. A mesma palavra, escrita isoladamente e escrita na frase, compõe-se de elementos gráficos diferentes. A criança recusa, regra geral, a tarefa de assinalar as diversas palavras na frase e, quando a aceita, assinala-as de uma forma vaga.

Escrita Silábica

No segundo nível, “(a) escrita já é orientada por critérios linguísticos; a unidade do oral representada na escrita é a sílaba; a escolha das letras para representar as sílabas é arbitrária.” (Martins & Niza, 1998, p.68) Do ponto de vista gráfico, as crianças fazem um uso de letras variadas para a escrita de palavras, normalmente, uma letra por sílaba. As crianças, nesta fase, variam as letras no interior de cada palavra e de palavra para palavra.

Na escrita da frase, uma letra pode representar uma palavra ou uma sílaba. Em alguns casos, a mesma palavra é escrita de formas diferentes, compondo-se de diferentes elementos gráficos ou não.

Do ponto de vista dos procedimentos de identificação das palavras na frase, as crianças assinalam, de forma coerente, algumas palavras na posição em que ocorrem na frase e assinalam outras como se estivessem ligadas.

Escrita com fonetização

No terceiro nível, “(a) escrita é orientada por critérios linguísticos; a análise do oral pode ser silábica ou ir além da sílaba, chegando mesmo ao fonema (escrita alfabética); as letras escolhidas não são arbitrárias” (Martins & Niza, p.70). Nesta fase, a escrita é orientada por critérios linguísticos, em que a escolha de letras para representar os sons do oral não é arbitrária. No entanto, nem todas as crianças têm a capacidade de produzir uma escrita alfabética: existe uma variação entre escrita alfabética e silábica, sendo que a escolha das letras já não é aleatória.

No que diz respeito aos procedimentos de identificação das diversas palavras na frase, as crianças assinalam de forma coerente algumas palavras na posição em que ocorrem na frase, exceto no caso dos artigos, que são considerados como estando fundidos com os substantivos.

Capítulo 2 – Consciência Fonológica

“A consciência fonológica cada vez mais assume-se como crucial para a aquisição da leitura e da escrita e por essa razão o treino desta competência metalinguística deverá realizar-se antes da entrada para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, ou seja, na Educação Pré-Escolar.” (Ferraz, I. et al, p.9)

A consciência fonológica é crucial no que diz respeito à aprendizagem da leitura e, por essa razão, em Portugal, desde 2009, os documentos emanados do Ministério da Educação fazem uma referência explícita a esta competência, nomeadamente através dos materiais desenvolvidos no âmbito do PNEP - Plano Nacional para o Ensino do Português. Contudo, só em 2016, com a publicação de novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar é que se passa a fazer referência a este conceito, o qual é definido como “capacidade para identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados, que integram as palavras” (Silva (coord.) et al.,2016, p. 68)

Refere-se, assim, a uma aptidão metalinguística para identificar e manipular os fonemas ou sons que constituem a língua materna. Assim, a consciência fonológica corresponde a uma “vertente da metalinguagem cuja atenção consciente incide sobre o sistema fonológico de uma determinada língua” (Lima & Colaço, 2010, p. 246), tendo uma importância fundamental na área da leitura e da escrita. É o que refletem as seguintes definições do seu funcionamento:

A consciência fonológica representa uma capacidade complexa em que a criança começa a identificar e a refletir que o discurso é constituído por um conjunto de frases, e que estas podem ser segmentadas em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em unidades mínimas, ou seja, os fonemas (Freitas, M. J. et alii, 2007).

O conceito de consciência fonológica pode ser definido como a habilidade metalinguística complexa que envolve a capacidade de refletir sobre a estrutura fonológica da linguagem oral. Esta inclui a consciência de que a fala pode ser segmentada em unidades menores e de que estes segmentos podem ser discriminados e manipulados (Rios, 2013, p. 26).

A consciência fonológica compreende a capacidade de discriminar todos os tipos de sons que constituem o sistema de uma língua e que estão representados no esquema

que se apresenta: Níveis de consciência – consciência fonémica; consciência silábica e consciência intrassilábica. Estes níveis devem ser desenvolvidos de forma recorrente e continuada com o objetivo de promover uma aprendizagem mais eficaz da leitura e da escrita.

Consciência silábica: No que concerne à consciência silábica, esta é entendida como a capacidade de identificar e manipular as sílabas de uma palavra, sendo crucial desenvolver este nível antes do desenvolvimento dos outros níveis que envolvem consciência de unidades fonológicas menores, como por exemplo, os fonemas (Viana, 2002; Rios, 2013). Segundo Rios (2013, p. 34), “a consciência silábica corresponde à primeira forma de reflexão sobre a fonologia da linguagem oral” desenvolvida por crianças em idade pré-escolar, uma vez que estas, por norma, têm facilidade em realizar tarefas de segmentação e contagem silábica, o que pode ser facilmente observado com recurso, por exemplo, a batimento de palmas ou na manipulação (supressão, inserção, inversão, substituição) de sílabas.

Consciência intrassilábica: Uma outra forma da consciência fonológica está relacionada com a consciência intrassilábica, a qual foi «estruturada com o recurso a rimas» (Kirtley et al., 1989 cit. por Viana, 2002, p.47) e constitui um nível intermédio, localizado entre a consciência silábica e a consciência fonémica. Assim, consciência intrassilábica diz respeito à “capacidade de manipular grupos de sons dentro da sílaba” (Freitas, et, al., 2007, p. 11). Este nível está normalmente associado à capacidade de reconhecer que palavras podem iniciar ou terminar com os mesmos sons.

Consciência fonémica: O tipo de consciência de domínio mais tardio é a denominada consciência fonémica, que diz respeito à capacidade de analisar as palavras ao nível dos fonemas que a integram.

Contudo, o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças não depende apenas das unidades fonológicas. Perante o tipo de tarefas executadas com diversos graus de dificuldade ou complexidade, existem ainda fatores como por exemplo, a idade das crianças, o seu desenvolvimento cognitivo, o domínio da

linguagem oral, entre outros, que são considerados como cruciais no desempenho destas tarefas (Sim-Sim, 2006, p. 67).

Capítulo 3 - A dimensão ortográfica da escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O atual currículo relativo às Aprendizagens Essenciais do Português no 1.º CEB define os seguintes princípios relativamente à escrita:

No domínio da escrita, é esperado que, no final do 1.º ciclo, os alunos tenham atingido o domínio de técnicas básicas para a escrita de textos com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos (contar histórias, fazer relatos de experiências pessoais, elaborar respostas a perguntas em contexto escolar, escrever cartas/e-mails a amigos e familiares, formular uma opinião), o que implica o desenvolvimento de competências específicas (compor um texto com uma organização discursiva adequada e diversidade vocabular; cumprir as normas, como a ortográfica, e adequar os sinais específicos de representação escrita da língua). No âmbito da gramática, o 1.º ciclo do ensino básico permitirá aos alunos desenvolverem a sua consciência linguística, consolidando gradualmente a capacidade de reflexão e de domínio das regras que estruturam a língua e que regem o seu uso. (Ministério da Educação, 2018, p.3)

Resumidamente, o currículo previsto, em termos das aprendizagens do 1.º CEB, na componente curricular do português, assume que, no final do 1.º CEB, os alunos devem ter a capacidade de comunicar através da escrita, considerando as diferentes intencionalidades e objetivos comunicativos. Nesta lógica, os alunos devem apresentar o desenvolvimento das competências específicas, não só na construção de textos, mas também no cumprimento de normas ortográficas e na adequação das especificidades da representação escrita do português, bem como o desenvolvimento da consciência linguística através do uso adequado da gramática.

O processo de aprendizagem da escrita não se traduz num processo inato, como é o caso da aquisição da linguagem. Sendo um processo que exige uma aprendizagem formal, é natural que os alunos se deparem com várias dificuldades. Nesta lógica, o ensino da escrita no 1.º CEB deverá efetuar-se de uma forma gradual. De acordo com Pereira e Azevedo (2005), esta deverá realizar tendo em conta alguns princípios orientadores: 1.º - relação escrita-oralidade; 2.º - diversificação dos escritos; 3.º escrita e pensamento; 4.º - escrever é planificar; 5.º - socialização dos escritos; 6.º - escrever é rever o texto; 7.º - aprende-se a escrever, escrevendo; 8.º - Interação leitura-escrita; 9.º

- imagem do sujeito escrevente; 10.º - complexidade da tarefa de escrita, que se descrevem sucintamente em seguida:

Relacionar a escrita com a oralidade: As relações entre a escrita e a oralidade não podem ser entendidas de forma linear, como se uma fosse separada da outra ou totalmente dependentes. Apesar de a escrita exigir um maior grau de complexidade do que a oralidade, estes dois elementos complementam-se no que diz respeito à construção da comunicação. O escritor deverá planear muito bem a sua comunicação, definindo o vocabulário conveniente, para que a mensagem chegue corretamente ao leitor. Cabe ao professor, através do diálogo, auxiliar a criança para que esta consiga, de forma eficaz, traduzir na escrita aquilo que proferiu na oralidade.

Diversificação dos escritos: Os alunos precisam de diversificar os escritos para compreenderem que a escrita também serve para comunicar. Ao terem em mente as diferentes finalidades da escrita, tal irá proporcionar a produção de textos em função da sua intencionalidade. Neste sentido, mostrar aos alunos que a intenção da escrita pode ser expressiva, comunicativa ou epistémica é fundamental para que elas percebam que a escrita dá resposta a qualquer intenção de comunicação com o outro.

Escrita e pensamento: Escrever e pensar duas ações interligadas. Assim sendo, o docente deverá dar tempo suficiente aos seus alunos para que estes possam elaborar a sua produção escrita. A aprendizagem da escrita exige tempo de maturação, pelo o que é crucial dar tempo e criar condições para a criança pensar e canalizar o que já sabe para outra situação de escrita.

Escrever é planificar: Antes da realização de um texto, é importante que o aluno planifique e estruture as ideias que quer incluir no texto a escrever. Ensinar o aluno a prever a configuração do seu texto e/ou a antecipar algumas ideias que possa contemplar no seu texto ajuda-o a planificar o seu discurso e a ter uma linha de pensamento para aquilo que quer colocar no seu texto.

Socialização dos escritos: O professor de 1º Ciclo do Ensino Básico, ao programar o ensino da escrita, deve enquadrá-lo numa perspetiva de “agir comunicacional”, ou seja, deve integrá-lo numa perspetiva de socialização. Assim sendo, o docente deve

trabalhar com os seus alunos a intencionalidade que eles dão aos seus textos para que estes não se cinjam ao mero exercício de escrita.

Escrever é rever o texto: Quando um aluno realiza um texto, é crucial o momento de o escrever bem como, também, o momento da revisão do mesmo. Durante a revisão de um texto, o aluno tem a possibilidade verificar quais as melhorias que pode fazer e como aperfeiçoar a sua escrita. Esta autoavaliação acompanhada e instrumentada é determinante para o desenvolvimento da consciência metalinguística e meta discursiva do aluno.

Aprende-se a escrever escrevendo: É fundamental proporcionar aos alunos a realização de exercícios que correspondam a operações linguísticas e discursivas particulares, bem como o treino de mecanismos que constituem apenas alguns dos subsistemas da língua escrita: gramática da frase, a ortografia, a pontuação, etc. A análise dos efeitos dessas operações permite aos alunos desenvolver uma representação da reescrita, bem como construir uma representação daquilo que é a coerência de um texto. Assim, só se aprende a praticar e a escrita não é exceção: é importante que os alunos tenham diversas oportunidades para o fazer.

Interação leitura-escrita: Não se deve separar e desassociar a leitura e a escrita. A forma de fazer interagir a leitura com a escrita tanto pode funcionar como adjuvante na competência de escrita, como pode, também, encobrir a necessidade de um trabalho especificamente dedicado à produção verbal por escrito. Assim sendo, a aprendizagem da escrita não tem que partir sempre da leitura ou em sua consequência, mas é notório que as leituras que o aluno efetua afetam a aprendizagem da escrita.

Imagem do sujeito escrevente: O docente é diariamente o exemplo de um escrevente para os seus alunos e, nesta lógica, é crucial que este se mostre interessado e motivada para tudo aquilo que envolva a escrita. Assim, é importante que promova com regularidade momentos para escrever com e para os alunos, passando indiretamente o gosto pela escrita aos mesmos.

Complexidade da tarefa de escrita: A tarefa de ensino da escrita é complexa e difícil e a tarefa de aprendizagem também o é igualmente. Assim, cabe ao professor

simplificar todo este processo de realização da escrita e proporcionar aos alunos um ambiente propício e estimulante, que possibilite a cada aluno a sua própria progressão e, conseqüentemente a sua capacidade de se autoavaliar.

A produção de um texto escrito ou de uma tarefa de escrita é muito complexa e exigente, tendo em conta que requer a capacidade de seleccionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior para construir uma representação do conhecimento correspondente aos conteúdos que se quer expressar. Barbeiro & Pereira (2007) defendem que o domínio da escrita está dependente de orientação, por parte da escola e dos professores, para que os alunos consigam desfrutar de uma aprendizagem de qualidade. Esse ensino deverá proporcionar

“uma prática intensiva; ensino do processo (planificar, pôr em texto, rever); ensino sobre textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevantes; ensino sequencial das atividades de escrita; ensino que permita uma regulação externa e interna da produção textual; ensino que assegure uma gradual complexificação da produção textual” (p. 10).

Neste sentido, a produção de um texto envolve três fases:

- A planificação, durante a qual se estabelecem os objetivos do texto a produzir; esta componente é ainda mobilizada “para estabelecer objetivos e antecipar efeitos, para activar e seleccionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa.” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.20)

- A textualização, fase “dedicada à redação propriamente dita, ou seja, ao aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frases, parágrafos e eventualmente secções, hão-de formar texto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.20);

- A revisão, que se processa

através da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito. (...) O alcance da revisão, incidindo apenas sobre aspectos gráficos ou ortográficos ou tendo um alcance mais profundo, por desencadear a reorganização e a reescrita de partes do texto, depende da avaliação que for

feita, da reflexão realizada, do tempo disponível e da existência de alternativas. A revisão é marcada sobretudo pela reflexão em relação ao texto produzido. Esta dimensão de reflexão acerca do que se escreveu deve ser aproveitada para tomar decisões respeitantes à correção e reformulação do texto. Deve ainda ser aproveitada para reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades, suscetíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos. (Barbeiro & Pereira, 2007, p.21).

Portanto, é crucial que os alunos estejam aptos para produzir textos, que se responsabilizem por eles, que lhes atribuam uma intencionalidade e que reconheçam e compreendam as diversas funções que a escrita desempenha na sociedade. Para que tal aconteça, Barbeiro & Pereira (2007, p. 7) propõem três competências fundamentais que a escola devem procurar desenvolver nos seus alunos: i) a competência compositiva, ou seja, a competência relativa à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto; ii) a competência ortográfica, ou seja, a competência relativa às normas que estabelecem a representação escrita das palavras da língua; E por último, a competência gráfica, ou seja, a competência relativa à capacidade de inscrever num suporte material ou sinais em que assenta a representação escrita.

3.1. Competência ortográfica

A ortografia assume-se como sendo a maneira correta de escrever as palavras. Neste sentido, tal como refere Silva (2005),

A ortografia é uma técnica gráfica, vinculada por um «Acordo» normativo, ou seja, é uma arte que consiste em desenhar num espaço concreto os grafemas definidos para o registo escrito de uma dada língua, seguindo-se um conjunto de regras combinatórias e de usos, ambos codificados (p. 32).

Ainda neste seguimento, para Barbeiro (2007), a competência ortográfica consiste

“na capacidade do sujeito de escrever as palavras, de acordo com as normas estabelecidas pela comunidade a que pertence. Essas normas seguem como princípio de base o princípio alfabético, ou seja, a unidade tomada como base para a representação escrita é o fonema. Todavia, tal princípio é actualizado ou levado à prática tendo em conta, designadamente, factores e regras contextuais, morfológicos e etimológicos” (p.33)

A aprendizagem da representação escrita de uma língua é algo árduo. Neste sentido, é normal que as crianças tenham muitas dúvidas sobre a escrita de certas palavras, em função de dois grandes fatores evidenciados por Baptista et al. (2011): o primeiro está relacionado com a complexidade da relação entre o som-grafema, “que (...) dá origem a que a maior parte dos sistemas ortográficos não apresente uma correspondência de um para um entre os sons e os grafemas ou letras que os representam.” (p. 52). O segundo facto está relacionado com o facto de apenas existir uma única forma ortográfica para cada palavra, apesar de a mesma poder ter diversas formas de ser pronunciada, como acontece no caso de palavras como *igreja*, *coelho*, *joelho*, entre outras, consoante a variante linguística a que a criança é exposta, sendo que “a maneira como o aluno pronuncia a palavra pode não ser a que mais se aproxima da forma como a palavra é escrita” (Baptista et al., 2011, p.58). Estes fatores afetam diretamente a aprendizagem da ortografia, podendo ser, inclusive, uma barreira à mesma.

3.2. Tipologia de erros ortográficos

O docente, ao recorrer a uma categorização dos erros dos alunos, tem ao seu dispor um instrumento de trabalho bastante útil, que lhes proporciona a capacidade de compreender e analisar de uma forma mais facilitada os tipos de erros mais frequentemente cometidos pelos alunos e, assim, colocar hipóteses relativamente às causas subjacentes à sua origem. Em concordância, Azevedo (2000) refere que “a qualidade e o tipo de erros permitem avaliar o progresso dos alunos e a mudança nessas variáveis, informa o professor sobre o processo em curso” (p.71). Neste seguimento, os profissionais de educação podem, através da análise dos erros dos seus alunos, implementar estratégias e recursos que se centrem naquilo em que estes têm mais dificuldade. Deste modo, tal como referem Macário & Sá (2019),

“entender que o erro ortográfico faz parte do processo de aprendizagem, que tem uma causa particular e que pode ser ultrapassado é um princípio de base a ter em conta no ensino e aprendizagem da ortografia. Estes princípios devem ser objeto de reflexão pelo futuro professor, de modo a informar a sua ação docente futura. A experiência que irá desenvolver no âmbito das suas práticas

informará e transformará, por sua vez, esse conhecimento construído no âmbito da sua formação.” (p.236)

De facto, existem diversas tipologias de erros, devidamente fundamentadas por investigadores, que se debruçam sobre os desvios produzidos pelos alunos. De seguida, iremos apresentar algumas perspetivas de autores acerca da natureza dos erros nos primeiros anos de escolaridade.

Na tipologia de Gomes (1989), citado por Barbeiro (2007, p.105), encontramos cinco tipos de erros, subdivididos em onze subtipos:

1. Erros que resultam da não correspondência som/letra
 - 1.1. por omissão ou adjunção (ex: *flore, *afelito, *avia)
 - 1.2. por confusão (ex: *lial, *menisto, *profição)
 - 1.3. por inversão (ex: *trade, perciso, entertanto)
2. Erros de morfossintaxe (incluindo os transfrásticos)
 - 2.1. a nível de morfemas (ex: verbos, plurais regulares e irregulares, concordâncias...)
 - 2.2 a nível de lexemas (ex: palavras terminadas em -ância, -ência, -ível, -oso)
3. Erros de acentuação
 - 3.1. por omissão ou adjunção (ausência ou colocação indevida de sinal gráfico de acentuação)
 - 3.2. por confusão de sinais
 - 3.3. por deslocação
4. Erros de pontuação (e outros códigos)
 - 4.1. por omissão ou adjunção
 - 4.2. por confusão
5. Erros semânticos-pragmáticos

Já na tipologia de Barbeiro (2007), a categorização de erros apresentada divide-se em nove categorias:

1. Incorreções por falhas de transcrição, devidas ao processamento (segmentação, identificação e ordenação) dos fonemas ou à utilização de grafemas que não representam o som em causa (ex: voaram por foram)
2. Incorreções por transcrição da oralidade (ex: *pescina por piscina)
3. Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica:
 - a) Contextuais (ex: *omde por onde)
 - b) Relativas à posição acentual, tónica vs. átona (ex: *moito por muito)
4. Incorreções ou inobservância de regras de base morfológica – representação dos morfemas (ex: *fomus por fomos)
5. Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras, a qual não é previsível por regras – critério lexical (ex: *sidade por cidade)
6. Incorreções de acentuação (ex: *agua por água)
7. Incorreções na utilização de minúsculas e maiúsculas – ligadas ao critério do referente:
 - a) À representação dos nomes comuns/próprios (ex: *lisboa por Lisboa)
 - b) Ligados à organização das frases no texto (ex: utilização de minúsculas no início do período)
8. Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra:
 - a) Junção de palavras (ex: *seirem por se irem)
 - b) Separação de elementos de uma palavra (ex: *de pois por depois)
 - c) Utilização de hífen
9. Incorreções de translineação (ex: *turi-/stas por turis-/tas)

Convinha aqui acrescentar um comentário sobre as duas tipologias apresentadas, até para justificar por que razão as descreve, mas não as usa...

De seguida, será apresentada a proposta de tipologia de erros concebida por Cardoso, Costa e Pereira (2002), a qual contempla sete grandes categorias de desvios ou erros, organizadas em função das diferentes áreas de análise linguística.

Desvios ortográficos	<ul style="list-style-type: none"> a) relação assistemática som/grafia (*jelo – gelo) b) translineação (*co/rrer – cor/rer) c) acentuação (*cafe – café) d) uso de maiúscula por minúscula e vice-versa e) pontuação
Desvios fonéticos	<ul style="list-style-type: none"> a) inserção (*felor – flor) b) omissão (*tava – estava) c) inversão (*perciso – preciso) d) substituição (*faso – vaso)
Desvios morfológicos	<ul style="list-style-type: none"> a) segmentação ou delimitação e palavras: hipersegmentação (*damos/damos)e hipossegmentação (*casazul /casa azul) b) flexão (*cidadões – cidadãos) c) derivação (*bolor com o significado de “aquele que faz bolos”)
Desvios morfo-sintáticos	<ul style="list-style-type: none"> a) Concordância (género e número)
Desvios sintáticos	<ul style="list-style-type: none"> a) alteração da ordem dos constituintes frásicos b) Posição dos pronomes clíticos
Desvios Sintático-semânticos	<ul style="list-style-type: none"> a) subcategorização: O texto diz que [...] / No texto diz-se que [...] b) restrições de seleção: A filha que ainda não falei [...] / A filha de que ainda não falei [...] c) omissão de constituintes: *Ele viu o gato a o pinto. / Ele viu o gato a perseguir o pinto.
Desvios semânticos	<ul style="list-style-type: none"> a) construção de referência nominal: Depois encontrou *pássaro. / Depois encontrou um pássaro. b) construção de referência temporal e aspectual: “O rei pergunta a mesma pergunta à outra princesa. E a princesa tinha respondido. Eu sonhei que me tinha beijado a mão.” / “O rei pergunta a mesma pergunta à outra princesa. E a princesa responde/respondeu. Eu sonhei que me tinha beijado a mão.

	<p>c) conectores: “O Roberto quando seguia para casa vinham 4 hipopótamos atrás dele mas depois antes ele tava na escola e ele brincou e estudou.”</p> <p>d) semântica lexical (uso de aderência por adesão)</p>
--	--

Tabela 1 - - Classificação dos erros ortográficos segundo Cardoso, Costa e Pereira (2002)

Descrevem-se brevemente, de seguida, as sete categorias acima assinaladas, sendo que cada uma delas corresponde a um determinado nível de análise linguística.

A primeira categoria (desvios ortográficos) abrange problemas resultantes de um deficiente domínio das convenções ortográficas.

“Neste sentido, agrupam-se na categoria Desvios Ortográficos todos os erros que envolvem a mestria das convenções da linguagem escrita. [...] Esta categorização apresenta a vantagem de permitir distinguir os erros que se prendem com a aprendizagem do sistema de escrita, e que, por essa razão, são característicos exclusivamente de uma produção escrita, dos erros que denunciam, em muitos casos, problemas ao nível da linguagem oral, como é o caso, por exemplo, dos erros fonéticos, morfológicos, sintácticos e semânticos.” (Cardoso, Costa & Pereira (2002), p.10).

A segunda categoria, dos desvios fonéticos, inclui os erros “que alteram o aspecto fonético da palavra, desde que não envolvam o conhecimento explícito de regras de ortografia ou de competências a outro nível do conhecimento linguístico.” (Cardoso, Costa & Pereira (2002), p. 11).

A terceira categoria é relativa aos desvios morfológicos, “contemplando problemas de identificação de palavras, assim como problemas relacionados com a sua constituição interna.” (Cardoso, Costa & Pereira (2002), p.12).

A quarta categoria, correspondendo aos desvios morfo-sintácticos, “inclui os níveis morfológico e sintáctico [e] deve-se à necessidade de tratamento de casos de violação de regras de concordância de género e de número a diferentes níveis da estrutura frásica.” (Cardoso, Costa & Pereira (2002), p. 12).

A quinta categoria abrange erros “exclusivamente sintácticos [e] é pertinente no tratamento de sequências em que a alteração da ordem básica dos constituintes frásicos resulta numa violação da gramática da língua.” (Cardoso, Costa & Pereira (2002), p.12).

A sexta categoria considerada, a dos desvios sintáctico-semânticos, “dá conta das subversões que envolvem o domínio da competência sintáctica e semântica. Estes dois níveis são indissociáveis na explicação de erros que envolvem a violação de restrições de selecção e de subcategorização assim como de problemas que resultam da omissão de constituintes.” (Cardoso, Costa & Pereira (2002), p.12)

A última categoria proposta, a dos desvios semânticos, é referente “ao nível da competência semântica, sendo por isso fundamental para identificar a subversão dos mecanismos que subjazem à produção de texto, nomeadamente, mecanismos que asseguram a coesão e a coerência, tais como a determinação nominal, a retoma e reiteração da referência, o sistema temporal-aspectual e os conectores temporais e discursivos.” (Cardoso, A.; M. Costa & S. Pereira (2002), p. 13).

Considerou-se, na análise comparativa entre esta proposta de tipologia e as anteriormente apresentadas, que a proposta sugerida por Cardoso, Costa e Pereira (2002) apresenta inúmeras vantagens, das quais realçamos as seguintes:

- Proporciona uma explicação e uma análise mais detalhada dos diferentes tipos de erros ao instituir subcategorias;
- Possibilita reconhecer os erros que estão relacionados com a aprendizagem da escrita a nível do domínio de regras e convenções, dos erros que podem aferir problemas ao nível da linguagem oral, como por exemplo, erros fonéticos, morfológicos, semânticos e sintáticos.

Efetivamente, a categorização de desvios aqui apresentada e pela qual se optou para efeitos da sua aplicação às produções recolhidas no 1.º CEB, mais do que permitir uma mera categorização dos erros, tem a vantagem de proporcionar uma mais clara percepção de quais as áreas gramaticais que se encontram na origem dos desvios manifestados pelos alunos. Dessa forma, permite que o professor tome consciência de

que uma parte considerável dos erros que surgem no registo escrito do 1.º CEB não têm necessariamente origem na escrita, sendo antes decorrentes de dificuldades que podem e devem ser colmatadas a montante da escrita, na oralidade. As atividades de consciência de palavra, por exemplo, contribuem para a capacidade de as crianças identificarem oralmente as fronteiras da unidade palavra, capacidade essa que será determinante na sua capacidade de as escreverem corretamente (obviando assim a erros de natureza morfológica por hipo ou hipersegmentação), a partir do momento em que aprendem as convenções gráficas adequadas para a sua representação (delimitadas por espaços em branco ou sinais de pontuação). De igual forma, a distinção entre erros fonéticos e ortográficos permite distinguir aqueles que decorrem de uma deficiente percepção da correta articulação das palavras oralmente (e que, naturalmente, a criança reproduz na escrita) das situações em que o próprio sistema de escrita implica a necessidade de o aprendiz se apropriar de convenções ortográficas, nomeadamente nas situações em que há uma relação assistemática entre fonema e grafema.

Capítulo 4: O registo pedagógico

A origem do conceito e da prática da documentação pedagógica e a preocupação com o registo com finalidade pedagógica das produções infantis, tendo como objetivo evidenciar e dar visibilidade às aprendizagens das crianças, remonta ao programa para a primeira infância conduzido em Reggio Emilia, sob a égide de Malaguzzi. Nesta abordagem, a documentação pedagógica é entendida como um instrumento que permite não só dar testemunho da forma como as crianças aprendem e se apropriam do mundo que as rodeia, constituindo um objeto de análise e reflexão, como ainda promove a socialização das práticas das crianças no contexto da comunidade (junto dos pais, da própria instituição educativa e da comunidade em geral).

Os educadores envolvidos na perspectiva reggiana (Edwards, Gandini, Forman, 1999) identificaram três tipos de funções associadas à documentação do processo pedagógico:

- i) por um lado, proporciona às crianças a memória da evolução das suas aprendizagens;

ii) por outro, constitui, para os educadores, um instrumento de análise e de avaliação que orienta a melhoria do processo educativo; iii) por outro ainda, assegura, aos pais e à comunidade educativa, informação sobre as atividades realizadas.

Neste seguimento, o registo pedagógico pode ser entendido como uma prática fundamental na educação, especialmente em contexto de pré-escolar e de 1.º CEB, uma vez que esse registo é um valioso recurso para os educadores/professores, permitindo-lhes uma visão abrangente do progresso individual de cada criança, bem como do grupo como um todo. Assim, a documentação pedagógica é vista como uma forma narrativa das experiências e atividades que as crianças e alunos realizam no seu dia a dia e que torna possível observar, escutar e preservar o seu processo de aprendizagem. Este termo pode compreender desde o registo de observação efetuado pelo educador/professor a propósito das atividades e vozes das crianças ou mesmo os registos em áudio, vídeo ou fotográfico até aos próprios produtos do trabalho das crianças, recorrendo a diferentes linguagens.

A monitorização e a avaliação pedagógicas são processos integrados, entrelaçados ao ensino e à aprendizagem, sustentados na documentação pedagógica. Assim, segundo Formosinho & Pascal (2019, p.122), a documentação pedagógica deve ser capaz de:

- Revelar processos de ensino e aprendizagem.
- Mostrar aprendizagem-em-ação.
- Mostrar o ensino em ação.
- Gerar informação para aprender sobre a aprendizagem situada, quer das crianças, quer dos educadores.
- Revelar resultados ligados ao processo de aprendizagem.
- Revelar o progresso na aprendizagem.

Os registos e a documentação pedagógica são um meio de aceder às múltiplas aprendizagens das crianças e dos alunos. Uma vez documentadas, tais interações podem ser revisitadas, o que permite obter informação que, bem analisada e interpretada, permite um novo ato comunicativo com a criança. Em concordância, Silva (coord.) et al., (2016), referem que diferentes formas de registo e de

documentação “permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha.” (p.5)

Nesta lógica, ao analisarem os registos, os educadores/professores podem identificar padrões, falhas de conhecimento e oportunidades de aprendizagem, planeando atividades e intervenções que sejam adequadas e estimulantes para cada criança ou aluno. Neste sentido, uma vez que a análise dos registos permite obter informações concretas sobre o progresso das crianças/alunos, possibilita aos profissionais de educação avaliarem o seu desempenho, bem como fornecerem um *feedback* construtivo e personalizado. Tal ajuda a adaptar as estratégias de ensino e aprendizagem de acordo com as necessidades individuais de cada criança.

PARTE II - Metodologia

Capítulo 5 – Intervenção em educação pré-escolar

5.1. Caracterização da Instituição

A Prática de Ensino Supervisionada I (PES I), no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, decorreu numa IPSS situada no Grande Porto. A instituição foi fundada em 1978 por um conjunto de pais e colaboradores ligados a uma conhecida ordem religiosa, entidade com a qual mantêm desde então uma relação de parceria próxima.” O equipamento de educação de infância funciona nas instalações do Colégio, e inclui creche com berçário e educação pré-escolar. Contudo, o Colégio “é o complexo educativo constituído pelo conjunto de várias outras escolas que o integram” (Projeto Educativo, p.13)

A caracterização da instituição baseia-se em documentos institucionais que regem os princípios e os objetivos da instituição, nomeadamente, o Projeto Educativo, o Regulamento Interno do Pré-escolar e o Plano anual de atividades.

Neste âmbito, o regulamento interno “visa estabelecer os princípios para o funcionamento do estabelecimento bem como a relação entre a entidade e os seus utentes na valência de Educação Pré-escolar, a qual presta serviços com acordo de cooperação com o Centro Distrital de B. da Segurança Social desde 01.12.1997 e com o Ministério da Educação, através da Delegação Regional do Norte, para a resposta social de 75 utentes”. (p.4) Este é um documento que engloba todas as normas e fornece todas as informações úteis e relevantes a toda a comunidade educativa. Tal como refere o Decreto-lei n.º 75/2008, o Regulamento interno é “o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar”.

No que concerne ao projeto educativo, segundo o Decreto-Lei n.º 75/2008, este é um documento que “consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa.” Ainda que o Decreto-lei anteriormente citado refira que o projeto educativo é realizado para um horizonte de três anos, o Projeto Educativo da instituição já é bastante antigo e está um pouco desatualizado, tendo em conta que já não é renovado desde o ano de 2000. Uma vez que a instituição está integrada numa importante ordem religiosa de cariz inaciano, o Projeto Educativo reflete a sua ação e a sua avaliação, em linha, naturalmente, com a Pedagogia Inaciana. Neste sentido, se “entende e defende que a pessoa humana é uma manifestação especial de Deus – criada à Sua imagem e semelhança. Assim, a educação tem como preocupações fundamentais a exploração do significado da vida humana por um lado e, por outro, a formação total da pessoa. Portanto, o objetivo central desta formação consiste em contribuir para o desenvolvimento o mais completo possível de todos os talentos do aluno enquanto pessoa e como membro da comunidade humana.” (Projeto Educativo, p.16)

No que diz respeito ao Plano Anual de Atividades, este define, “em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e procede à identificação dos recursos necessários à sua execução” (Decreto-Lei n.º 75/2008) durante o respetivo ano letivo. O horário da instituição inclui as atividades letivas e não letivas, que funcionam de segunda a sexta-feira, com abertura às 8h00 e encerramento às 19h00.

Em relação aos aspetos físicos e materiais do estabelecimento, segundo o que foi observado, trata-se de um edifício com dois pisos ligados entre si por escadas. No rés-do-chão, encontra-se a entrada principal do edifício, com uma sala destinada às atividades lúdicas e curriculares, uma sala destinada ao dormitório da creche, casas de banho e uma sala polivalente. A sala polivalente é usada como recreio coberto e para as atividades de coadjuvação. A sala do refeitório serve somente os utentes da Associação

e fica noutra parte do Colégio. A valência de Educação de Infância pode ainda usufruir de outros espaços ao ar livre disponibilizados pelo Colégio: “[a]lém das salas destinadas aos utentes, a Associação possui ainda uma sala de atendimento, uma sala de pessoal, instalações sanitárias, recreios cobertos e de exterior e uma sala/gabinete da direção técnica.” (Regulamento Interno Pré-Escolar, p.10) Todas as salas de atividades da creche e do pré-escolar estão localizadas no piso inferior, à exceção da sala dos 5 anos de idade, que se localiza no piso superior das instalações.

5.2. A sala de atividades

O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. Esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa.

(Silva (coord.) et al., 2016, p. 26)

A importância da organização do ambiente educativo e da sua gestão no bem-estar, envolvimento e aprendizagem das crianças requer que o/a educador(a) reflita sobre o modo como os Princípios da Pedagogia para a Infância, genericamente explicitados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), estão presentes nessa organização.

Em contexto pré-escolar, uma das primeiras formas de intervenção do(a) educador(a) é a criação de um ambiente educativo que acolha variadas relações e interações e que potencie múltiplas aprendizagens às crianças. No caso da sala de

atividades da instituição em que decorreu este primeiro estágio, foi utilizada a estratégia da “sala vazia”, segundo a qual as crianças, quando chegam pela primeira vez ao Jardim de Infância, não têm nada na sala. Neste sentido, vão surgindo os brinquedos e os materiais da sala, aos poucos e sobre a forma de presentes, que as crianças vão abrindo e escolhendo de que forma os querem colocar na sala de atividades. Tendo em conta que o ambiente educativo é um “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Silva (coord.) et al., 2016, p. 6), sem dúvida que esta estratégia é motivadora, pois as crianças participam ativamente na organização do espaço e dos materiais. Nesta lógica de “sala vazia”, em que a organização do ambiente educativo não parte apenas do/a educador(a), garante-se a todas as crianças um sentimento de bem-estar, conforto e de pertença, que promove a autonomia e independência, uma vez que está tudo organizado em função dos seus interesses e necessidades. Assim, quando o/a educador(a) oferece às crianças um ambiente seguro, de partilha e de diálogo, que acolhe e integra a voz de todas as crianças, quando cria espaços e tempos de diálogo e de opinião para todos, está efetivamente a colaborar na criação de um ambiente inclusivo, democrático e participativo. Por conseguinte, o ambiente educativo é organizado e sistematizado pelas crianças em parceria com o(a) educador(a) de maneira a conceberem condições materiais, afetivas e sociais onde cada um pode adquirir conhecimentos e valores. Por outras palavras, estão muito patentes a cooperação e a interajuda onde todos aprendem e ensinam.

No que diz respeito ao espaço educativo, segundo Formosinho (2013, p.150), este deve subdividir-se em seis áreas “básicas de atividades”, contemplando também uma área central polivalente, composta por mesas e cadeiras suficientes para todo o grupo, onde se realizam alguns momentos do dia (conselho, acolhimento, comunicações, entre outros). Efetivamente, a sala de atividades em que a estagiária realizou a sua intervenção estava dividida em 6 áreas: área da Expressão Plástica (pintura, recortes/colagens modelagem, desenho...), área dos jogos lógicos, área das construções, área da casinha, área da reunião da manhã e área da Biblioteca. A área

central polivalente era composta por mesas e cadeiras e constituía o espaço onde se realizavam atividades de expressão plástica, bem como alguns momentos de refeição (suplemento da manhã e suplemento da tarde). Contudo, existia ainda uma mesa mais pequena para as crianças explorarem e brincarem com os jogos da área dos jogos lógicos.

A organização das áreas deve apresentar uma configuração lógica: por conseguinte, a área mais calma, a biblioteca, estava afastada das áreas mais barulhentas. As áreas encontravam-se bem delimitadas e claramente separadas, apesar de a sala ser pequena. A localização das áreas permitiu o fácil acesso das crianças e uma movimentação fluida entre elas.

A área da reunião da manhã era o local onde, todos os dias, as crianças do grupo se reuniam no início do dia, sentadas em roda, para conversar e debater problemas, marcar as presenças, o dia da semana e o estado do tempo. Neste local da sala de atividades, cantavam-se os “Bons Dias”, partilhavam-se novidades e comunicava-se o que se iria fazer no respetivo dia. Esta área era ainda utilizada para explorarem os jogos de construção e brincarem com as casinhas de bonecas.

No que diz respeito à biblioteca, esta era uma zona confortável, com almofadas e bastante iluminação. Aqui, estimulava-se o gosto pela leitura, uma vez que as crianças podiam autonomamente “ler”, folhear livros, recontar histórias e recriar a história através das imagens, despertando assim, a criatividade e a capacidade de memorização das crianças. Esta área era mais reservada, devido à sua localização na sala, o que fazia com as crianças tivessem tendência para procurarem este espaço quando queriam estar sozinhas, ou quando queriam realizar algo que não era permitido pelas regras estabelecidas pelo grupo juntamente com a educadora.

Nas áreas de Artes Plásticas, encontrava-se a área do desenho, a área de modelagem, a área da pintura e a área dos recortes/colagens, espaços onde as crianças tinham possibilidade de manusear diferentes materiais e, dessa forma, desenvolver a sua criatividade através do desenho, rasgagem, recorte, colagem, pintura e modelagem.

Nestas áreas, as crianças podiam criar livremente, todos os dias, as suas produções artísticas, o que geralmente resultava em produções bastante criativas e distintas.

Na área das construções, os materiais favoreciam o desenvolvimento de brincadeiras planificadas, uma vez que as crianças pensavam sobre as suas construções, podendo os materiais ser empilhados, organizados e montados de forma criativa.

Na área da casinha, o grande objetivo era que as crianças brincassem ao “faz de conta”, estimulassem a imaginação e representassem papéis e situações do seu quotidiano. Efetivamente, a “interação com outra criança, em jogo dramático, permite desenvolver a criatividade e a capacidade de representação, quando os diferentes parceiros recriam situações sociais, tomam consciência das suas reações e do seu poder sobre a realidade, revelando como a constroem e entendem.” (Silva (coord.) et al., 2016, p. 52) A casinha estava muito bem organizada e nela podiam-se observar duas partes distintas. De um lado da casinha, tínhamos a cozinha, com uma mesa e quatro cadeiras, um fogão, lavatório, micro-ondas, alimentos de plásticos e diversos utensílios de cozinha. Do outro lado, tínhamos um quarto com roupeiro, bonecos de bebés, camas, roupas, calçado e acessórios para as crianças e para os bebés e outros materiais diversos. Tendo em conta que esta era uma área em que as crianças realizavam muito o jogo simbólico e o jogo dramático, era importante que tivessem materiais para facilitar o processo de imaginação e promover as suas brincadeiras.

A área dos jogos lógicos era uma área em que os materiais podiam ser utilizados e posteriormente organizados num armário à medida das crianças, sendo que estas, autonomamente, selecionavam os jogos que pretendiam explorar. Os jogos lógicos que estavam na sala estavam adaptados à faixa etária das crianças e centrados nas aprendizagens em torno de diversas áreas de conteúdo. Para explorarem estes jogos, na sala, existia uma mesa com três cadeiras, para as crianças brincarem livremente.

Na sala, havia ainda um lavatório onde, para além de poderem lavar as mãos, estavam colocadas garrafas que as crianças usavam para beber água de forma autónoma. Tratava-se de uma sala que oferecia segurança quer a nível de equipamentos e mobiliário, quer a nível das instalações elétricas. Relativamente aos móveis, estavam

em bom estado e à altura das crianças e todos os materiais da sala se encontravam etiquetados pelas mesmas com um desenho acompanhado por legendas elaboradas pelo grupo. Esta etiquetagem integrava-se na estratégia da sala vazia, ou seja, sempre que uma área era descoberta, as crianças, conforme iam organizando os materiais no seu respetivo lugar, etiquetavam-nos, de forma a saberem sempre qual era o sítio de cada objeto.

No entender da estagiária, o ambiente geral da sala era agradável e estimulante, com as paredes a serem usadas como espaços para a divulgação das produções das crianças. Organizou-se, com a colaboração das crianças, uma zona destinada aos mapas de registo que auxiliavam a “planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada por elas” (Formosinho, 2013, p.151). Além disso, eram visíveis, na parte inferior das paredes da sala, os quadros destinados à gestão e organização do dia e da semana, do estado do tempo e da marcação de presenças, localizados ao nível dos olhos das crianças. Na parte superior das paredes, era possível visualizar alguns dos trabalhos manuais realizados pelas mesmas, como sejam pinturas (a tinta e a lápis), colagens, entre outros.

Durante o período de estágio, foi perceptível para a estagiária a forma como o espaço físico da sala foi de extrema importância para o bem-estar das crianças e dos adultos. Uma vez que este espaço era adaptável, em função do tipo de atividade que se pretendia realizar, este sofria ligeiras alterações de forma a proporcionar um ambiente mais envolvente e propício para a aprendizagem das crianças. De facto, é uma das funções do(a) educador(a) reorganizar o espaço, de modo que este se torne favorável à aprendizagem ativa e proporcione às crianças oportunidades de escolha e de tomada de decisões. Foi assim possível para a estagiária reconhecer que a forma como se aproveita e organiza o espaço, os materiais e o tempo é determinante para uma boa prática pedagógica e que, numa sala de atividades, tudo é importante: desde os móveis, à decoração, passando pela arrumação, pelos materiais pedagógicos, pelos brinquedos, até à organização e à etiquetagem dos materiais. Neste sentido, a sala de atividades da instituição, apesar de pequena, estava organizada de forma a proporcionar harmonia e funcionalidade: sendo um espaço onde as crianças podiam brincar, descobrir,

experienciar, conversar e aprender, oferecia-lhes, simultaneamente, segurança, bem-estar e confiança. Os materiais eram variados e interessantes, despertando a curiosidade da criança e estimulando a sua aprendizagem e desenvolvimento.

5.3. Caracterização do grupo

O grupo da sala com que a estagiária teve oportunidade de interagir no primeiro estágio era constituído por 22 crianças, 6 do género masculino e 16 do género feminino. Tratava-se de um grupo homogéneo em termos de nível etário, já que todas as crianças nasceram no ano de 2016. Tendencialmente, e como é próprio da sua faixa etária, as crianças dividiam-se em pares ou em pequenos grupos, denotando preferência por elementos do mesmo género. À exceção de duas crianças, todas elas já frequentavam a instituição desde o ano letivo anterior.

Sem dúvida que este foi um grupo de crianças ativas e que aderiu com entusiasmo às atividades propostas pela educadora e pela estagiária. Foi um grupo participativo e interessado de crianças que adoravam passear pelo exterior, explorar o meio envolvente, observar e recolher materiais da natureza, mexer na terra, nos paus e nas folhas.

De acordo com Jean Piaget, as crianças de 5 anos de idade encontram-se no estágio denominado de pré-operatório. De acordo com este autor, as crianças entre os 3 e os 7 anos encontram-se na fase da representação do Jogo Simbólico, cujas características são: i) o desenvolvimento da noção de tempo e de espaço; ii) a exploração do seu próprio corpo e a distinção de características masculinas e femininas; iii) lacunas de desenvolvimento no que compete ao Raciocínio Lógico-Matemático (classificação, seriação e ordenação); iv) progresso a nível da iniciativa, da autonomia e da independência; v) desenvolvimento de aptidões motoras (como saltar, correr, ultrapassar obstáculos, entre outros.); vi) progresso da agilidade nas habilidades motoras finas e da coordenação óculo-manual (necessária para desenhar, recortar e pintar). A nível linguístico, Jean Piaget considera que se desenvolve a compreensão e

uso das palavras, através da expressão de sentimentos e do surgimento do desejo de aprender a escrever o nome, entre outros. Quanto ao desenvolvimento socioafetivo, de acordo com o estágio pré-operatório de Piaget, nestas idades, as brincadeiras são mais cooperativas; as crianças começam a revelar a capacidade de resolver conflitos autonomamente e a adquirem a consciência do que é certo e errado.

Assim, elencam-se as várias competências, aprendizagens realizadas e características deste grupo no que concerne aos diferentes domínios:

No **Domínio da Educação Artística**: no que compete ao desenho, sentiam necessidade de que as suas produções artísticas fossem reconhecidas pelos adultos e, para isso, já começavam a planear e a pensar o que pretendiam desenhar e usavam a cor com um critério mais realista. Foi possível observar, nos desenhos das crianças, a figura humana mais completa e proporcionada e com pormenores de vestuário e acessórios. Uma vez que as crianças podiam explorar os materiais artísticos livremente, eram evidentes as diferentes representações e recriações plásticas das mesmas. Neste sentido, colocavam nas suas produções artísticas as suas vivências individuais, temas, histórias, pessoas, animais, etc., utilizando diferentes materiais (lápis de cor, lápis de cera, tintas, colagens com elementos da natureza, etc.) Assim, foi possível observar, nas produções plásticas do grupo, elementos visuais diferentes (cores, formas, texturas, etc.) de modo espontâneo ou intencional, para representar temáticas, ilustrar histórias, etc. Ainda dentro deste domínio, no que diz respeito ao jogo dramático, foi possível observar com frequência, na casinha, crianças a envolverem-se em situações de jogo dramático cada vez mais complexas (caracterização de papéis e de situações do seu dia a dia). Nesta lógica, o grupo recriava e inventava histórias e diálogos, bem como selecionava os adereços existentes na área da casinha.

Relativamente ao **Domínio socioafetivo**, a totalidade das crianças já se encontrava bastantes ligada entre si, com laços de amizade estabelecidos, inclusive as duas crianças que haviam entrado para a sala no presente ano, no qual se haviam integrado rapidamente. De facto, foi possível observar que as relações de amizade das crianças se tornavam cada vez mais importantes para elas e as opiniões e comentários

dos seus amigos influenciavam bastante as suas ações. Todavia, apesar de já se começar a ouvir, “a minha melhor amiga”, e “o meu melhor amigo” e de preferirem estar com os seus melhores amigos em alguns momentos, continuavam a brincar muito uns com os outros, independentemente de serem ou não os seus amigos preferidos. Neste sentido, as crianças de ambos os géneros costumavam brincar juntas, sendo, por vezes, possível verificar que os rapazes, em alguns momentos, preferiam estar com outros rapazes porque partilhavam os mesmos interesses (super-heróis, etc.), manifestando as meninas o mesmo tipo de preferência face às crianças do mesmo género.

No que compete ao **Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, um dos domínios em que se verifica uma evolução é o da pragmática, o conhecimento prático necessário para o uso da linguagem com objetivos comunicativos, no qual se inclui a aprendizagem de como pedir coisas, como contar uma história. Tudo isto são aspetos do discurso social – discurso cuja intenção é ser compreendido por um ouvinte, - o qual se desenvolve de forma marcante durante o período pré-escolar: “as crianças começam a envolver-se em verdadeiras conversas, nas quais reconhecem a necessidade de tornar o seu próprio discurso claro e relevante em relação ao que o outro está a dizer.” (Papalia, (2001, p.322)). As crianças do grupo eram muito comunicativas e gostavam muito de conversar, quer seja na relação entre pares, quer entre criança-adulto. Já começavam a fazer uso de algumas das regras gramaticais com correção. À exceção de algumas crianças, a maior parte do grupo já elaborava frases completas aumentando gradualmente a sua complexidade. Neste sentido, salvo algumas exceções, já relatavam facilmente acontecimentos da sua vida, mostrando progressão não só na clareza do discurso como no respeito pela sequência dos acontecimentos. Ainda no âmbito deste domínio, é importante referir que este era um grupo que adorava histórias, que pedia muitas vezes à estagiária que lhes lesse na biblioteca. No que diz respeito à abordagem à escrita, as crianças já começavam a querer imitar as produções escritas do adulto e a pedir para escrever palavras. Neste sentido, foi possível observar, em alguns desenhos das crianças, se estas escreviam, convencionalmente ou não, palavras e pseudopalavras e se distinguiam entre aquilo que é a escrita e aquilo que é o desenho.

No que compete à **Área da Formação Pessoal e Social**, era notório que as crianças já não precisavam da ajuda do adulto para a realização de algumas tarefas simples do dia a dia. O grupo já revelava bastante autonomia, ainda que continuasse a ser necessário relembrar alguns aspetos, como, por exemplo, os relativos à utilização do garfo e da faca. Já identificavam bem as suas características individuais (sexo, idade, nome, etc.), e reconheciam as suas semelhanças e diferenças face às características das restantes crianças. Verbalizavam as necessidades relacionadas com o seu bem-estar físico (quando tinham fome ou necessitavam de ir à casa de banho). Era também um grupo de crianças que, de uma forma geral, expressava as suas emoções e sentimentos (quando estavam tristes ou contentes) sendo que, apesar da existência de alguns conflitos entre eles, reconheciam as emoções e sentimentos dos outros. Contudo, era um grupo que, na sua maioria, ainda manifestava dificuldade em aguardar pela sua vez para intervir nos diálogos e para resolver situações de conflito de forma autónoma.

No que concerne ao **Domínio da Educação Física**, era bastante notório o interesse e o gosto que o grupo revelava pelas atividades físicas. O professor de Educação Física desafiava o grupo todas as semanas com circuitos diferentes, para uma progressão ao nível de aprendizagem e as crianças, em geral, estavam à altura do desafio, aceitando e cumprindo as regras dos jogos e dos circuitos propostos.

No **Domínio da Matemática**, era evidente que as crianças já sabiam contar quase todas no mínimo até 31, e que, em geral, já todos conseguiam ler e utilizar corretamente a tabela de dupla entrada que tinham na sala para a marcação de presenças.

No que diz respeito à **Área do Conhecimento do mundo**, o grupo reconhecia e identificava partes do corpo e alguns órgãos, incluindo órgãos dos sentidos, e manifestava compreender as suas funções. Conheciam diferentes animais, diferenciando-os pelas suas características e modos de vida e, como já foi mencionado anteriormente, desfrutavam e apreciavam os espaços verdes e o contacto com a natureza. No que concerne ao conhecimento do mundo social, as crianças tinham consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos de meios sociais próximos

(ex. família, jardim de infância, amigos, vizinhança). Ainda tinham, por vezes, alguma dificuldade em identificar unidades básicas do tempo, como os dias da semana.

Por fim, foi ainda possível observar nesta sala dos 5 anos que o tempo que passavam a desenhar era maior, bem como o pormenor dos desenhos. Para além disso, manifestavam bastante interesse em escrever palavras e letras e em saber o que estava escrito. Relativamente à motricidade fina, o grupo, em geral, encontrava-se bem desenvolvido, servindo-se corretamente dos movimentos de pinça, à exceção de duas crianças. De facto, era um grupo de crianças muito alegres e sempre dispostas a aprender coisas novas.

5.4. Instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de dados

O grupo de crianças em contexto de Educação Pré-Escolar junto do qual foi desenvolvida a intervenção era então composto por 10 crianças que frequentavam a Instituição de contexto Pré-Escolar na sala dos 5 anos onde a estagiária realizou a sua intervenção. No que concerne à sua idade, sete crianças tinham cinco anos e três delas tinham seis anos de idade. No que se refere ao género, das dez crianças apenas uma era do sexo masculino. Uma vez que o grupo era constituído maioritariamente por crianças de cinco anos de idade, esta mesma característica reflete-se na amostra: faziam parte da mesma sete crianças com cinco anos e apenas três com seis anos de idade.

Género/ Idade	5 anos	6 anos	Total
Feminino	6	3	9
Masculino	1	0	1
Total	7	3	10

Tabela 2 – Número de crianças por género e idade

A recolha dos dados relativos ao contexto de intervenção teve lugar durante o 2.º estágio (no âmbito da UC Prática de Ensino Supervisionada II), o qual decorreu nos meses de maio e junho de 2022, num Jardim de Infância na zona do Grande Porto.

A fim de avaliar o nível de familiaridade que estas crianças manifestavam relativamente a vários aspetos relativos à literacia emergente, foram selecionados

alguns instrumentos de recolha de dados que permitiram avaliar o seu nível de literacia emergente, concretamente: uma prova de conhecimento das letras, outra para avaliar as concetualizações precoces da linguagem escrita, uma entrevista individual a cada criança para perceber que apropriações e utilizações funcionais atribuem à escrita. [cf. ANEXOS 1 a 4]. Tentou-se assegurar as condições de silêncio necessárias para a aplicação destes instrumentos, sendo que todas as crianças foram avaliadas, individualmente, ao final da tarde (no que se verificou ser o melhor momento do dia para a concentração necessária para a aplicação dos instrumentos).

Para o reconhecimento do nome das letras

Esta prova foi baseada na investigação realizada por Martins (1996), na sua dissertação de doutoramento. Com o objetivo de se reconhecer o número de letras que cada criança já conhecia, foram apresentadas letras de madeira a cada uma das crianças. O tipo de letra utilizado foi o de imprensa, em maiúsculas, uma vez que, segundo Mata (1988), estas são as primeiras letras utilizadas, dado não se apresentarem ligadas entre si, facilitando à criança a sua execução e reconhecimento. As primeiras letras mostradas às crianças foram as vogais, uma vez que o grupo já contactara com as mesmas diariamente na sala de atividades. As restantes letras do alfabeto foram introduzidas uma a uma. Após a apresentação de cada uma das letras de madeira, questionou-se: “Conheces isto? Sabes como se chama?”, sendo os resultados cotados com um ponto por resposta correta em termos de nomeação da letra.

Conceptualizações sobre a linguagem escrita

Para a análise relativamente às conceptualizações das crianças acerca da linguagem escrita, efetuou-se uma entrevista individual a cada criança para que escrevessem, como soubessem, cinco palavras: gato, gata, gatinho, formiga e cavalo. Neste sentido, após a produção escrita realizada pela criança, foi solicitado a cada uma que realizasse a leitura oralizada do que tinha escrito e procurasse explicar por que razão tinha escrito dessa forma, pretendendo-se assim identificar quais os critérios utilizados para a realização de todo o processo. Esta prova, tal como a anterior, relativa ao reconhecimento do nome das letras, foi baseada no estudo de Martins (1996), bem como nos trabalhos de Ferreiro et al. (1980) e de Ferreiro et al. (1988).

No que diz respeito às primeiras palavras (*gato*, *gata* e *gatinho*), são linguisticamente próximas e têm o mesmo referente, tendo as duas primeiras a mesma extensão silábica, contrastando com a última (*gatinho*) ao nível do número de sílabas e de grafemas (extensão da palavra). Relativamente às duas últimas palavras selecionadas (*formiga* e *cavalo*), apesar de terem o mesmo número de sílabas na sua composição, remetem-nos para animais de tamanhos diferentes, o que nos permitiu perceber se a criança ainda raciocinava em função do tamanho do referente ou já era capaz de raciocinar em função da extensão da palavra escrita/lida.

Para a realização desta prova, foi pedido às crianças que escrevessem, como soubessem e como elas achavam que se escreviam, as palavras referidas anteriormente. Depois de escreverem as palavras, era solicitado que lessem oralmente as palavras e que assinalassem com o seu dedo as diferentes unidades: “Escreve como souberes, como achas que é, a palavra gato?” e após a palavra estar escrita, solicitava-se: “Lê o que escreveste, mostra-me com o teu dedo”.

As produções escritas das crianças e os seus comentários ao processo foram posteriormente categorizados em quatro níveis evolutivos, de acordo com as conceções precoces sobre o processo de escrita, tendo por base os mesmos critérios de um estudo realizado por Martins (1996): escrita pré-silábica, escrita silábica, escrita com fonetização e escrita alfabética.

Funcionalidade da leitura e da escrita

Com o objetivo de avaliar que funções as crianças reconheciam relativamente à leitura e à escrita, foi realizada uma entrevista semidiretiva, de carácter individual a cada criança, cujo guião foi baseado na investigação de Martins (1996):

1. Gostavas de aprender a ler e a escrever?
2. Para que queres aprender a ler e a escrever?
3. Para que achas que serve saber ler?
4. O que se pode fazer quando se sabe ler?
5. Quando já souberes ler, o que gostarias de ler?
6. Quando já souberes escrever, o que gostarias de escrever?

As respostas das crianças às entrevistas realizadas foram objeto de análise do conteúdo, de forma a identificar as funções e utilizações que as mesmas já reconheciam na leitura e na escrita.

Consciência fonológica

Para a elaboração dos instrumentos de análise relativos à consciência fonológica, foram considerados alguns critérios, uma vez que a seleção das palavras poderia influenciar os resultados. Neste sentido, foram escolhidas palavras que fizessem parte do quotidiano das crianças, ou que lhes fossem familiares, de modo a evitar que a criança ficasse confusa por não conhecer a palavra. O número de sílabas das palavras utilizadas também foi tido em conta: houve o cuidado de selecionar palavras monossilábicas, dissilábicas, trissilábicas e polissilábicas. Optou-se por variar as palavras quanto ao número de sílabas, não só para variar o nível de dificuldade, mas também porque era importante haver alguma variação nas provas de segmentação silábica.

O instrumento construído é constituído por quatro subprovas fonológicas referentes à consciência silábica e consciência intrassilábica [ANEXO 4]. Optou-se por este número de tarefas e provas devido ao tempo de concentração e de atenção

requeridas em função da faixa etária da amostra, uma vez que testes muito extensos poderiam falsear os resultados, nestas idades.

As provas realizadas, referentes à consciência silábica e intrassilábica, tiveram por objetivo avaliar a capacidade das crianças em executar provas de identificação, segmentação e contagem, as quais foram divididas em duas partes. Assim, uma primeira parte era composta pelas provas de identificação e produção de palavras com igual sílaba inicial e pela identificação e produção de palavras com igual sílaba final/que rimassem (esta última prova referente à consciência intrassilábica, apesar de ter uma complexidade superior relativamente à etapa seguinte). Já na segunda parte, encontravam-se as provas de reconstrução silábica, segmentação silábica e contagem silábica.

No que diz respeito às provas de identificação de palavras com igual sílaba inicial e que rimassem, as crianças deveriam ser capazes de, entre três palavras apresentadas, escolher qual a que se identificava como tendo a mesma sílaba inicial ou final de uma palavra dada como modelo. Por exemplo, quanto à identificação de palavras com igual sílaba inicial foi enunciada à criança a palavra “macaco” (como palavra modelo) para, posteriormente, lhe ser perguntado qual, de entre três palavras apresentadas (“cinto”, “três”, “maçã”), tinha o primeiro bocadinho (sílabas) igual, ou seja, a palavra “maçã”. No que compete à identificação de palavras com igual sílaba final, foi dada como modelo a palavra “quatro” e, de entre três palavras (“cão”, “caneta”, “teatro”), foi solicitado que identificassem a que rimava com esta.

As duas últimas provas referem-se à segmentação silábica e à contagem de sílabas. Também aqui, houve o cuidado de selecionar palavras com diferente número de sílabas. Na última tarefa (contagem de sílabas), esta preocupação também esteve presente, mas aqui era pedido à criança uma maior atenção, pois através de palmas, a criança teria de fazer a respetiva contagem das sílabas (bocados) das palavras. Por exemplo, pediu-se à criança que dividisse em bocados, com a ajuda das palmas, a palavra “morango”. Na prova final, uma palavra dita poderia ser “caneta”, por exemplo, e após a segmentação desta palavra por palmas, esperava-se que a criança dissesse que

tem 3 palmas ou 3 bocados. (Nota: algumas crianças levantavam um dedo por cada palma batida, nesses casos, neste exemplo esperava-se que tivessem levantado três dedos)

Os dados obtidos foram categorizados e contabilizados por forma a serem sujeitos a uma análise quantitativa. A cotação das respostas foi efetuada com a atribuição de 1 valor para respostas corretas e 0 para respostas não corretas. Por respostas, entenderam-se aquelas que a criança executou com sucesso, o qual teve como parâmetro o nível de consciência fonológica pleno.

Capítulo 6: Intervenção em 1º Ciclo do Ensino Básico

6.1. Caracterização da instituição

O contexto educativo onde decorreu a PES foi o 1º CEB, numa instituição situada no Grande Porto. A instituição encontra-se localizada numa zona de ocupação predominantemente residencial e de comércio tradicional. Possui uma boa acessibilidade e é bem provida ao nível dos transportes públicos, nomeadamente metro, autocarros e camionetas. A escola em questão é de cariz privado e encontra-se integrada com o jardim de infância e creche, valências com as quais partilha o espaço físico exterior e interior. Quanto ao 1.º CEB, a instituição conta com quatro turmas, cada uma delas com um professor titular.

No que se refere ao interior, este está dividido em dois pisos. No primeiro piso e no rés do chão, encontram-se as salas de creche e de pré-escolar, bem como a cantina da instituição. No 2º piso, estão presentes quatro salas de 1º CEB, a biblioteca, o ginásio, bem como, um ateliê e oficina destinados às AEC. Outro aspeto a ter em conta são os bons recursos físicos e instalações da escola, permitindo aos alunos que lá estudam ter conforto e autonomia no acesso a diferentes materiais da instituição.

Do Projeto Educativo, consta o grande propósito da instituição: “Para aprender é preciso saber viver. Para crescer é preciso aprender a viver a mudança.” (Projeto Educativo, 2019-2022, p. 11). Defendem ainda que todas as crianças têm potencialidades inatas que é necessário estimular e desenvolver. “A educação do sentimento é necessidade mais urgente do nosso tempo, não somente por ser um meio de tornar ativamente favorável à vida o conhecimento, mas por despertar ela mesmo o aperfeiçoamento do saber” (Shiller, 1991, pág.45 in Projeto Educativo, p. 11).

6.2. Caracterização da turma

Tratava-se de uma turma composta por 25 alunos, mais concretamente catorze raparigas e onze rapazes, todos com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. Regista-se assim que existe um certo equilíbrio no que diz respeito à distribuição quer quanto ao género, quer também quanto à idade dos alunos que constituem a turma.

A nível de comportamento em contexto de sala de aula, no geral, os alunos são bastante educados, respeitam os professores e os colegas de turma. São alunos participativos, entusiasmados e motivados com as tarefas propostas, mas com alguma dificuldade em esperar e ouvir o próximo. A turma é bastante participativa em grupo, sendo, de forma geral, capaz de resolver conflitos e de negociar propostas. Contudo, é um pouco agitada e barulhenta: os alunos gostam de conversar, o que faz com que haja sempre algum ruído de fundo, existindo assim, alguma dificuldade em manter a concentração durante longos períodos de tempo e dispersando-se com facilidade. A grande maioria dos alunos é bastante agitada e conversadora, sendo necessário estar sempre a chamar a sua atenção para modificarem o seu comportamento.

Contudo, geralmente são participativos e bastante recetivos às propostas e desafios que lhes vão sendo lançados. De um modo geral, os alunos da turma manifestavam curiosidade, interesse e empenho pelas diferentes atividades que foram sendo realizadas ao longo da intervenção que teve início em outubro de 2022 e findou em junho de 2023.

No que concerne à interação com os adultos, a turma interage de forma harmoniosa, criando uma boa ligação com os mesmos, havendo uma grande relação de cumplicidade, carinho e empatia.

Quanto à interação com os pares, interagem de forma positiva em pequeno e em grande grupo, partilhando os materiais e ajudando os colegas com mais dificuldade.

No que diz respeito à dualidade, é perceptível que os pais dos alunos são bastante participativos, presentes, preocupados e interessados pelas atividades que os filhos

estão a desenvolver, valorizando a forma como poderiam contribuir para o desenvolvimento dos alunos e da turma.

6.3. Instrumentos e técnicas de recolha e tratamento dos dados

A recolha dos dados relativos ao contexto de intervenção teve lugar durante o 2.º estágio (no âmbito da UC Prática de Ensino Supervisionada IIII), mais concretamente em maio de 2023, junto da turma do 2.ºano. Ainda que esta fosse constituída por 25 alunos, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos de idade, seleccionou-se, para efeitos de recolha de dados, uma amostra aleatória de 11 alunos, sendo seis do sexo feminino e quatro do sexo masculino.

As técnicas de recolha de dados são, como defendem Sousa e Baptista (2011), “o conjunto de processos operativos que nos permite recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação” (p.70). Para realizar a recolha desses dados primários, a técnica que se afigurou mais adequada foi a recolha de registos de produções escritas dos alunos.

Após a recolha dos dados, deu-se início ao processo analítico, que consiste na tentativa do investigador em organizar de forma sistemática os dados recolhidos, “com objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos” dados para, posteriormente, decidir o que “vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205). Assim, iniciou-se o processo por solicitar aos alunos que realizassem produções escritas, as quais, numa fase posterior, foram analisadas, em grelhas individuais de registos de desvios segundo a tipologia de Cardos, Costa & Pereira (2002) [ANEXO 17], e, posteriormente, compiladas numa única grelha. Nesta investigação, a segunda etapa, ou seja, a exploração das produções escritas dos alunos foi realizada através do preenchimento de grelhas de análise individual, de forma a evitar categorizações imprecisas ou dúbias.

Parte III – Análise dos dados

Capítulo 7: Análise dos dados da intervenção em Educação Pré-escolar

7.1. Análise do reconhecimento das Letras

Tal como foi mencionado no capítulo anterior, nesta prova, as crianças teriam de identificar as letras do alfabeto. Por cada letra que reconheciam e sabiam identificar, era atribuído 1 ponto.

Letras	Conhece	%	Sabe o nome	%
A	10	100%	10	100%
E	8	80%	8	80%
I	10	100%	9	90%
O	9	90%	9	90%
U	9	90%	9	90%
B	9	90%	6	60%
C	8	80%	6	60%
D	7	70%	4	40%
F	7	70%	2	20%
G	9	90%	5	50%
H	5	50%	3	30%
J	5	50%	4	40%
K	4	40%	3	30%
L	8	80%	5	50%
M	8	80%	5	50%
N	8	80%	3	30%
P	7	70%	3	30%
Q	3	30%	2	20%
R	7	70%	7	70%
S	5	50%	3	30%
T	5	50%	1	10%
V	6	60%	3	30%
W	3	30%	1	10%
X	8	80%	8	80%
Y	1	10%	1	10%
Z	7	70%	3	30%

Tabela 3 : Reconhecimento das letras

Ao observar a tabela 2, verifica-se que as crianças, de uma forma geral, reconheceram mais facilmente as vogais, sendo a vogal “E” a menos reconhecida pelas crianças. Por outro lado, destaca-se o conhecimento de algumas consoantes como o

“G”, que as crianças associaram a Gato ou a Gabriel e o “B” que a maioria das crianças associou a Beatriz e a Benedita. Foi também observado, principalmente nas crianças que conheciam um menor número de letras, que estas eram as pertencentes ao seu nome.

Outro aspeto bastante perceptível é que algumas crianças, apesar de reconhecerem algumas das letras e de as associarem a alguma palavra que conheciam, desconheciam ainda o nome das letras quando questionadas. Com isto, observou-se que, apesar de não saberem o nome de algumas letras, reconheciam ainda assim o seu formato, associando-as como integrando o nome de amigos ou de palavras que já conheciam.

7.2. Análise das concetualizações sobre a linguagem escrita

Tal como no estudo realizado por Martins (1996), as concetualizações das crianças foram recolhidas mediante entrevistas individuais e analisadas e classificadas em quatro níveis evolutivos, de acordo com as conceções precoces sobre a linguagem escrita (concretamente as relativas ao processo de escrita), nomeadamente: o nível de escrita pré-silábica, nível de escrita silábica, nível de escrita com fonetização e nível de escrita alfabética. Das dez crianças que realizaram os restantes testes, duas não participaram neste, por se encontrarem ausentes, à data da sua realização.

Idade	Escrita pré-silábica	Escrita silábica	Escrita com fonetização	Escrita alfabética	Total
5 anos	2	1	2	0%	5
	40,0%	20,0%	40,0%		
6 anos	1		2		3
	33,3%		66,7%		
	37,5%	12,5%	50,0%	0%	100%

Tabela 4: Distribuição da amostra em termos de níveis das conceções precoces sobre a escrita

A análise dos dados permite registar que, das oito crianças, três produziram escrita pré-silábica. Como vimos, nesta etapa, a escrita ainda não é orientada por critérios linguísticos e pode não haver verbalizações durante o momento da escrita. Quanto ao aspeto gráfico, as crianças recorrem a letras, pseudoletas ou mesmo números para escrever. Estes tipos de situações foram observados, por exemplo, com a

C. e a V. [ANEXO 7]: estas ainda não relacionavam a linguagem escrita com a linguagem oral, sendo que a sua escrita das diferentes palavras ainda não era orientada por critérios linguísticos. Verificámos ainda que a maioria das letras utilizadas pela criança são as que constam do seu nome, devido ao seu reduzido reportório: esta é também uma das características do nível pré-silábico. De igual forma, a produção escrita da C. M. [ANEXO 8], foi considerada como estando enquadrada no nível pré-silábico. Quando se lhe pediu que escrevesse as diferentes palavras, fê-lo sem previamente as analisar oralmente e, quando se lhe pediu que lesse o que tinha escrito, efetuou uma leitura global, apontando com o dedo de forma vaga, para a totalidade do seu escrito. Também na produção escrita da M. [ANEXO 9], a linguagem escrita ainda não estava relacionada com a linguagem oral, tendo tido um comportamento semelhante ao da M. Foi ainda possível verificar que a maioria das letras utilizadas pela criança eram as que constavam do seu nome, o que, mais uma vez, se pode justificar em função do seu reduzido reportório, sendo esta também uma das características do nível pré-silábico.

No nível de escrita silábica, já existe uma tentativa de correspondência entre o oral e escrito, mas, no entanto, a unidade do oral representada na escrita é a sílaba. Das oito crianças, apenas uma produziu escrita silábica. As produções escritas da B. [ANEXO 10] foram consideradas silábicas, apesar de esta ainda utilizar escrita pré-silábica, nas primeiras três palavras. Nas três primeiras palavras, a linguagem escrita ainda não estava relacionada com a linguagem oral, à exceção da palavra “gato”, na qual se identifica a presença da sílaba “GA”. Contudo, a leitura destas três palavras foi feita de forma global. No entanto, nas últimas duas palavras (“formiga” e “cavalo”), a leitura das palavras foi silabada e já há tentativas de correspondência entre o oral e o escrito: na palavra “formiga” (“AIG”), a letra “I” na leitura da criança representava a sílaba “mi” e a letra “G” a sílaba “GA”. Da mesma forma, na palavra “cavalo”, a letra “C” representou a sílaba “Ca”, a letra “P” a sílaba “va” e a letra “U” a sílaba “lo”.

Na escrita com fonetização, tal como aconteceu no nível da escrita silábica, a escrita é orientada por critérios linguísticos, mas a escolha das letras que representam os vários sons já não é arbitrária. Das oito crianças, quatro, ou seja, metade da amostra produziram escrita em que há um começo de fonetização.

EXEMPLO 1:

Estagiária: Escreve a palavra “gato”.

CV: GA-TO, esta é fácil porque já escrevi nos desenhos.

Estagiária: Agora escreve “gata”.

CV: (Escreve “GAT”) eu acho que tem um “A” aqui. (Diz a palavra algumas vezes alto e acrescenta a letra “A” depois da letra “T”).

Estagiária: Agora a palavra que tens de escrever é “gatinho”.

CV: Gatinho? Vai ser tudo sobre gatos?

Estagiária: Não, as próximas não têm nada relacionado com gatos.

CV: (Escreve “GIT”)

Estagiária: Queres ler o que escreveste aí?

CV: GA (aponta para o G), TI (aponta para o I), NHO (aponta para o T)

Estagiária: Agora a palavra que tens de escrever é “formiga”.

CV: (parou para pensar) Formiga, formiga, formiga. (Escreve RIA)

Estagiária: O que escreveste aí?

CV: (Aponta para o R) Forrr (carrega no R), Miii (aponta para o I), GAAA (aponta para o A). Formiga tem letras iguais às do meu nome, eu tenho essas também.

Estagiária: Agora vais escrever “cavalo”.

CV: Cavalo? (escreve CAU)

Estagiária: Queres ler o que escreveste?

CV: CA (aponta para o C), VA (aponta para o A), LO (aponta para o U)

Na escrita desta criança [ANEXO 11], já há uma tentativa de escrita com fonetização, pois, apesar de a análise efetuada sobre o oral não contemplar ainda todos

os fonemas, já apresenta um por sílaba. Excetua-se o caso das palavras “gato” e “gata”, que já apresentam as sílabas completas. As correspondências estão sempre corretas, à exceção da utilização da letra “u” para representar a letra “O”. Contudo, a representação do som da letra “O” pode ser facilmente confundida na palavra *cavalo*, o que foi uma associação bastante interessante de representação do som por parte da criança. A nível da tentativa de leitura de palavras, tal como se observa na transcrição da entrevista, a mesma é silabada.

EXEMPLO 2:

Estagiária: Escreve a palavra “gato”.

LN: GA-TO. (lê com o dedo depois de escrever)

Estagiária: Agora escreve “gata”.

LN: já está!

Estagiária: Lê o que escreveste, por favor.

LN: GATA (Desliza o dedo sobre a palavra)

Estagiária: Agora a palavra que tens de escrever é “gatinho”.

LN: Esta é mais difícil, Joana, gatinho, gatinho, gatinho. Ai, ai, esta não sei como é. (Escreve “GAT”) Já acabei.

Estagiária: Lê a palavra para mim.

LN: GA (aponta para o G), TI (aponta para o A), NHO (aponta para o T)

Estagiária: Agora escreve como souberes a palavra “formiga”.

LN: (Escreve “ILA”) já está. Queres que leia?

Estagiária: Sim, por favor.

LN: For (aponta para a letra I), MI (aponta para a letra L), GA (aponta para a letra A)

Estagiária: Agora a palavra que tens de escrever é “cavalo”.

LN: (Escreve “ALO”) Já está!

Estagiária: O que escreveste aí?

LN: CA (aponta para o A), VA (aponta para o L), LO (aponta para o O)

Na escrita da L. [ANEXO 12], há uma tentativa de escrita com fonetização, apesar de a análise efetuada do oral ainda não apresentar todos os fonemas, mas em geral um por sílaba. Na escrita da palavra formiga (ILA), é possível verificar a presença da letra I que pode ser uma representação do som da sílaba (Mi) e a presença da letra “A” que pode ser uma representação da sílaba “Ga. Na escrita da palavra *cavalo*, escreveu “ALO” podendo ser esta a única parte da palavra que a criança sabia representar na linguagem escrita. A leitura das palavras “gatinho”, “formiga” e “cavalo” foi silabada.

EXEMPLO 3:

Estagiária: Escreve a palavra “gato” como achas que é.

MS: Ok. (Escreve “GATO”) Já acabei.

Estagiária: Agora escreve “gata”.

CV: (Escreve “GAOT”) Já fiz.

Estagiária: Agora a palavra que tens de escrever é “gatinho”.

CV: Gatinho fofinho?

Estagiária: Só “gatinho”.

MS: ok, ok, só gatinho. (parou para pensar) Esta é difícil. (Escreve “AGAO”) Já acabei.

Estagiária: Agora vais escrever a palavra “formiga”.

MS: (Escreve “UIH”) Já acabei.

Estagiária: Lê o que escreveste, por favor.

MS: FOR (aponta para a letra U), MI (aponta para a letra I), GA (aponta para a letra H)

Estagiária: Agora a palavra que tens de escrever é “cavalo”.

MS: Cavalo? Como os que temos no bosque?

Estagiária: Sim.

MS: Vou tentar. (Escreve “CAU”). Já está.

Estagiária: Lê o que escreveste, por favor.

MS: Sim... CA (aponta para a letra “C”), VA (aponta para a letra “A”), LO (aponta para a letra U)

Nas produções escritas da M. S. [ANEXO 13], já existe uma tentativa de escrita com fonetização, apesar de a linguagem do oral não contemplar ainda todos os fonemas, mas em geral um por sílaba. Excetua-se o caso da escrita da palavra *gato*, cuja análise do oral vai para além da sílaba. As correspondências nem sempre são corretas, como se pode verificar pelo facto de a M.S. ter utilizado o nome da letra “h” para representar a sílaba “ga” e a letra “u” para representar o som [u] aqui representado pela letra “o” em posição final átona. Estas correspondências estão associadas ao nome e ao valor das letras, o que, mais uma vez, constitui uma forma interessante de a criança processar as complexas relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita. A escrita da criança ainda é silabada, o que ainda é comum no nível de escrita por fonetização.

EXEMPLO 4:

Estagiária: Escreve a palavra “gato”.

FR: (Escreve “AO”) Prontinho.

Estagiária: Queres ler o que escreveste?

FR: Sim. Escrevi GA (aponta para a letra “A”) TO (Aponta para a letra “O”)

Estagiária: Agora escreve “gata”.

FR: (Escreve “OA”) Já está, Joana.

Estagiária: Lê para mim o que escreveste, por favor.

FR: GA (Aponta para a letra “O”) TA (aponta para a letra “A”)

Estagiária: Agora a palavra que tens de escrever é “gatinho”.

FR: Gatinho? (Ri-se)

Estagiária: Sim, “gatinho”, pode ser?

FR: Sim, pode. (Escreve “AIUO”) Já tá prontinho.

Estagiária: Lê o que escreveste, por favor.

FR: GA (aponta para a letra “A”), TI (aponta para a letra “I”), NHO (aponta para as letras “UO”)

Estagiária: Agora, escreve a palavra “formiga”.

FR: (Parou para pensar e depois escreveu “UIL”) Já fiz.

Estagiária: Lê o que escreveste, por favor?

FR: Sim. FOR (aponta para a letra “U”), MI (aponta para a letra “I”), GA (aponta para a letra “L”)

Estagiária: Agora só falta a palavra “cavalo”.

FR: (Escreve “KAOU”) Já está.

Estagiária: Lê o que escreveste, por favor.

FR: CA (aponta para a letra “K”), VA (aponta para a letra “A”), LO (aponta para as letras “OU”).

Nas produções do F. [\[ANEXO 14\]](#), já há tentativas de escrita por fonetização, ainda que em paralelo com registos de nível pré-silábico. Nas duas primeiras palavras, *gato* e *gata*, a criança faz uma leitura silábica e faz referências ao som das Letras “A” e “O” das respetivas palavras. Na palavra *gatinho*, apesar de nem todas as letras representarem o correspondente som do oral, já há uma pequena tentativa de o fazer. A criança escreveu AIUO, para representar a palavra “gatinho” e, na leitura da palavra, colocou o dedo na letra A para ler Ga, o dedo na letra I para ler Ti, e o dedo na restante

palavra para ler NHO. A leitura da palavra “formiga” também foi silabada, mas aqui, só há a letra l a representar um som do oral, ou seja, a sílaba Mi da palavra “formiga”. No que diz respeito à palavra *cavalo*, a criança, aquando da leitura, colocou o dedo na letra “K” para representar a sílaba “Ca”, na letra “A” para representar a sílaba “va” e o dedo nas restantes letras (“ou”) para representar a sílaba “lo”.

7.3. Análise das apropriações das utilizações funcionais da leitura e da escrita

Tal como foi explanado anteriormente, esta prova correu aquando de uma entrevista [ANEXO F] realizada às crianças, tendo sido realizada uma análise de conteúdo das respostas dadas por cada criança, as quais foram classificadas com um ponto sempre que remetiam para uma resposta funcional.

Em relação ao tipo de respostas dadas pelo grupo de crianças, foram elaboradas três categorias e quatro subcategorias [ANEXO 15] : respostas que remetem para a leitura e escrita de livros, histórias e teatros, (ex. “Podemos ler histórias, podemos fazer teatros, podemos escrever borboleta. Podemos ler teatros e brincar com histórias”), para a leitura e escrita de cartas, (ex. “Para quando eu for grande já poder ler e escrever cartas...”), para a leitura e escrita de nomes (ex.: “...o nome da minha amiga Félix.”), para a leitura e escrita de trabalhos da escola (ex. “Posso escrever os trabalhos da escola como a minha irmã.”) e outras referências de leitura e escrita (ex. “...porque assim eu podia ser professora, podia ser veterinária.”)

A tabela [ANEXO 16] apresenta alguns exemplos dos resultados obtidos nesta prova, agrupados tendo em conta as razões das crianças para quererem aprender a ler e a escrever.

As respostas mais frequentes foram as relativas à leitura de livros e histórias, tendo 33.3% dos sujeitos da amostra mencionado que queriam aprender a ler e a escrever para poderem ler livros e histórias. De seguida, as respostas mais frequentes foram as que remetiam para a realização de trabalhos da escola, com 23,3% de

menções. Segue-se ainda, com uma percentagem de 6,7%, o querer aprender a escrever sozinho sem ter de copiar. As restantes razões, de carácter variado, referidas pelas crianças seguem-se com uma percentagem de 3,6%: escrever teatros, poder ser professora, poder ser veterinária, para ser inteligente, para ler teatros, para aprender, inventar histórias, escrever nomes, ler cartas, escrever os números e letras, e ouvir música. A maior parte das crianças refere motivações intrínsecas de carácter recreativo, como seja o gosto pelas histórias que é alimentado pelas práticas de jardim de infância e também, certamente, pelo contexto familiar. A quantidade de respostas que remetem para a realização de trabalhos de casa constitui outra motivação que revela já a capacidade de associar a leitura e a escrita ao contexto escolar e a motivações não meramente recreativas, mas já decorrentes, muito provavelmente do contacto que estas crianças têm com modelos de leitores e escritores como sejam os proporcionados por irmãos mais velhos. É ainda curioso notar que há crianças que conseguem reconhecer, no acesso e domínio da leitura e da escrita, a porta de entrada para capacidades e projetos de vida, como sejam o exercício de uma profissão ou aprendizagens de carácter variado.

7.4. Consciência Fonológica

Como ponto de partida, considerou-se importante averiguar a totalidade das respostas obtidas, como se pode ver na tabela abaixo. O total de respostas obtidas foi de 140, uma vez que a amostra é a inicial, composta por 10 crianças, tendo cada uma respondido a catorze questões. Como se pode constatar, num total das respostas obtidas, a percentagem de respostas corretas (85%) foi superior à das respostas não corretas. Com estes dados, constatamos que mais de metade do grupo realizou as provas com êxito.

	Respostas corretas	Respostas incorretas
Total	85,0%	15,0%
140	119	21

Tabela 5: Total das respostas corretas e incorretas nas provas de consciência fonológica

Tendo em conta que a idade das crianças da amostra não é homogénea, analisaram-se também as respostas das crianças, tendo em conta a sua idade. Ao visualizar a tabela abaixo, é possível verificar que as crianças com 6 anos de idade apresentam um maior número de respostas corretas (92,9%) do que as de 5 anos (82,7%). Com isto, conclui-se que estas crianças de 6 anos de idade apresentam um nível de desenvolvimento fonológico superior ao das crianças de 5 anos de idade, como seria de esperar.

Idade	respostas corretas	respostas incorretas	Total
6 anos	92,9% (39)	7,1% (3)	42
5 anos	82,7% (81)	17,3% (17)	98

Tabela 6: Relação entre respostas corretas e a idade das crianças

Procedemos, de seguida, à análise das respostas obtidas por grupos de questões, ou seja, considerando parcelarmente cada uma das habilidades avaliadas nas provas de consciência fonológica, a saber: identificação de palavras com sílaba inicial igual, identificação com sílaba final igual, segmentação silábica e contagem de sílabas.

7.4.1. Identificação de palavras com sílaba inicial igual

Identificação de palavras com sílaba inicial igual		
Total	Respostas corretas	Respostas incorretas
30	23	7
100%	76,7%	23,3%

Tabela 7: Total das respostas corretas e incorretas na identificação de palavras com sílaba inicial igual

Como se pode observar, nesta dimensão da prova, foram colocadas 30 questões relativas à identificação de palavras com sílaba inicial igual. No que diz respeito às respostas, a percentagem de respostas corretas (76,7%) é superior à das respostas incorretas (23,3%).

7.4.2. Identificação de sílaba final igual

Identificação de palavras com sílaba final igual		
Total	Respostas Corretas	Respostas incorretas
30	28	2

Tabela 8: Total das respostas corretas e incorretas na identificação de sílaba final igual

No que concerne à identificação de palavras com a sílaba final igual, a maioria das crianças realizou com sucesso a totalidade da prova, uma vez que foram registadas apenas 2 respostas incorretas. Assim, uma vez que 93,3% das respostas foram corretas, considera-se que o grupo de crianças está bem desenvolvido nesta capacidade de identificação de sílabas finais comuns.

7.4.3. Segmentação Silábica

Segmentação Silábica		
Total	Respostas corretas	Respostas incorretas
40	39	1
100%	97,5%	2,5%

Tabela 9- Total das respostas corretas e incorretas na segmentação silábica

No que diz respeito à segmentação silábica, num total de 40 respostas obtidas, regista-se um total de 97,5% de respostas corretas, com apenas uma resposta errada. Conclui-se, assim, que, na sua maioria, o grupo de crianças apresenta um desenvolvimento fonológico positivo.

7.4.4. Contagem de Sílabas

Contagem de Sílabas		
Total	Respostas corretas	Respostas incorretas
40	30	10
100%	75,0%	25,0%

Tabela 10- Total das respostas corretas e incorretas na contagem de sílabas

Relativamente à contagem de sílabas, a maioria das crianças realizou a segmentação silábica corretamente. Contudo, algumas crianças contabilizaram de forma incorreta o número de sílabas, o que interferiu com o resultado da contagem de

sílabas, ou seja, o número de palmas correspondia ao número de sílabas, mas, contabilizavam de forma errada as palmas que tinham batido. Assim sendo, o resultado desta prova e da anterior diferem relativamente a este fator. Contudo, ainda assim, 75% das respostas estão corretas.

Capítulo VIII: Análise dos dados da intervenção em 1º Ciclo do Ensino Básico

Neste ponto, apresentamos os dados da investigação relativos ao levantamento de erros ortográficos dados pelos alunos em diversas produções escritas, as quais proporcionaram a recolha de dados para criar uma base prática sustentável para a temática em análise.

Após a análise das produções escritas efetuadas pelos alunos, foi feito um levantamento individual dos erros de cada aluno, utilizando a tipologia de Cardoso, Costa e Pereira (2002) e, posteriormente, foram contabilizados todos os desvios numa única tabela.

Apresentamos, de seguida, o levantamento dos erros ortográficos dos alunos do 2.º ano identificados nas produções escritas recolhidas em maio de 2023.

	CATEGORIAS	ASPETOS A CONSIDERAR	EXEMPLIFICAÇÃO	
DESVIOS	Ortográficos	<ul style="list-style-type: none"> •Relação assistemática grafema/ fonema 98 	<i>Viagaram por viajaram / nu por no / Tesoro por tesouro (4x) / garafa por garrafa (2x) /Desi por disse / teseira por terceira / fram por foram / emagada - esmagada / dise por disse / oro por ouro / mostrara por mostraram/Casa por caça au por ao (2x) / curioso por curioso / teseira por terceira / desidiram por decidiram / proucorar por procurar / un por um / fes por fez / recebeu por recebeu / doas por duas / boscar por buscar (2x) / desi por disse / sonbra por sombra / escocerer por escurecer / comesaram-se por começaram-se / tinhão por tinham (2) / comtinoaram por continuaram / desifrar por decifrar / desifram por decifram / escodido por escondido / árvore por árvore (2x) / comesaram por começaram / Eistra por extra / polsairas por pulseiras / tessouro por tesouro (2x) / Un por um / polsairas por pulseiras / aviam por haviam / vou por voou / aviam por haviam / Boscalo por busca-lo / procorar por procurar / chau por chão / Avia por havia / Duis por dois / iploradores por exploradores / paçar – passar / I por E (2x) / sima por cima / esploradores por exploradores / vio por viu / cros por cruz / atraveçaram por atravessaram / emcontraram por encontraram / desinhado por desenhado / procoravam por procuravam / Gerra por guerra /floresta por floresta / Descobrio por descobriu / centio-se por sentiu-se / ceguiu por seguiu / mudas por moedas / abrio por abriu / Interados por enterrados / inconterar por encontrar / dorante por durante / incontrou por encontrou (2x) / Avia por havia / interados por enterrados / Tresouros por tesouros / inconterar por encontrar / tiverão por tiveram / Cahave por chave / Espretou por espreitou / avia – havia / Pressisava por precisava / mesteriosa por misteriosa / tesoro por tesouro / Procorar por procurar / disia por dizia / precepicio por precipício (2x) / Deseijos por desejos / Magio por mágico /</i>	
		<ul style="list-style-type: none"> •Acentuação 	<ul style="list-style-type: none"> •Inserção 9 	<i>crianças por criança (2x)/ éra por era (2x) / Jóias por jóias / Moédas por moedas (2x) / É por e /</i>
			<ul style="list-style-type: none"> •Omissão 25 	<i>Cao por cão / circulo por círculo / Avo por avô / codigos por códigos / ceu por céu / codigo por código (3x) / unica por única (2x) / perolas por pérolas /Ate por até / so por só / agua por água / a por à / Magica por mágica (2x) / so por só / Aviao por avião (2x) / Magica por mágica / precepicio por precipício (2x) / simbolo por símbolo / magico por mágico (2x)</i>
			<ul style="list-style-type: none"> •confusão entre sinais 4 	<i>Mágico por mágico (2x) / várias por várias / Á por à</i>
			<ul style="list-style-type: none"> •deslocação 	
<ul style="list-style-type: none"> •Pontuação 	<p>“O cão, o gato, o rato e o leão foram passear e encontraram uma gruta nessa gruta havia um circulo.” por “O cão, o gato, o rato e o leão foram passear e encontraram uma gruta nessa gruta, havia um círculo.” / E ela dise está bem” por E ela disse: - “Está bem.” / “Quando a Júlia foi levar a garrafa eles” por Quando a Júlia foi levar a garrafa, eles / “e o Manel disse, vamos decifrar o código abriram o livro por E o Manel disse: - “Vamos decifrar o código.” / Abriram o livro “e leram o tesoro está escodido de baix da única árvore platano encontraram” por e leram: -“O tesouro está escondido debaixo da única árvore plátano.” Encontraram / "Era uma vez um monstro muito muito mesmo muito feliz. Ao início da noite encontrou uma nave espacial entrou dentro da nave e vou para um planeta distante ne-se planeta encontrou um tesouro e depois encontrou uma chave misteriosa que é brilhante e grande dentro de-se tessouro aviam jóias, diamantes, dinheiro,</p>			

		<p>colares e pulseiras. Por "Era uma vez, um monstro muito, mesmo muito feliz. Ao início da noite, encontrou uma nave espacial, entrou dentro da nave e voou para um planeta distante. Nesse planeta, encontrou um tesouro e, depois, encontrou uma chave misteriosa que era brilhante e grande. Dentro desse tesouro, havia joias, diamantes, dinheiro, colares e pulseiras." / Será que são joias será que são moedas. por Será que são joias, será que são moedas? /</p> <p>"Quando viu outra vez as coisinhas brilhantes saiu" por Quando viu outra vez as luzinhas brilhantes, saiu / "lá estava o tesouro ele abriu-o" por lá estava o tesouro: ele abriu-o / "uma ponte a abanar soque a ponte" por uma ponte a abanar: só que a ponte / "eles com medo atravessaram a ponte escavaram" por Eles, com medo, atravessaram a ponte, escavaram / "Depois de ter ganhado a batalha já estava tarde e o cavaleiro foi ao seu banquete e comeu muita comida." por Depois de ter ganho a batalha, já estava tarde, e o cavaleiro foi ao seu banquete e comeu muita comida. / "Depois de ter comido caiu no quinto sono. E no dia seguinte encontrou o tesouro encantado." Por Depois de ter comido, caiu no quinto sono, e no dia seguinte encontrou o tesouro encantado. / Era uma vez um mágico que vivia na cidade, ao início da noite ele descobriu uma varinha, e quando ele pegou nela, centiu-se bem, então ceguiu numa viagem. E a meio do caminho encontrou um tesouro e com magia, abriu o tesouro e reparou em várias muédas e viveu feliz." Por Era uma vez um mágico que vivia na cidade. Ao início da noite, ele descobriu uma varinha e, quando pegou nela, sentiu-se bem. Então, seguiu numa viagem. A meio do caminho, encontrou um tesouro e, com magia, abriu-o. Ele reparou que tinha lá várias moedas e viveu feliz. / "Era uma vez um gato com vida ele era muito corajoso ele vivia numa ilha magica nessa ilha avia muitos tesouros interados no início da noite ele foi tentar incontrar um tesouro mas não conseguiu mas ele não via desistir ele foi viver para um palácio real no outro dia foi escavar muito longe dorante o caminho ele incontrou um dragão muito forte mas ele tinha muitas armas ele ganha é depois ele incontrou um tesouro mas o dragão só desmaiou depois eles tiveram de lutar muito aquela batalha nunca via acabar finalmente a batalha." Por "Era uma vez um gato com vida. Ele era muito corajoso e vivia numa ilha mágica. Nessa ilha, havia muitos tesouros enterrados. No início da noite, ele foi tentar encontrar um tesouro, mas não conseguiu. No entanto, ele não desistiu. Ele foi viver para um palácio real e, no dia seguinte, foi escavar muito longe. Durante o caminho, ele encontrou um dragão muito forte, mas tinha muitas armas. Ele venceu a batalha e, em seguida, encontrou um tesouro. Mas, dragão apenas tinha desmaiado. Depois, eles tiveram que lutar muito, aquela batalha parecia nunca mais acabar. Mas, finalmente, a batalha terminou." / "O tesouro era uma arvore chamada arvore dos desejos" por O tesouro era uma arvore chamada, "Árvore dos desejos". / "O mapa dizia para atravessar O rio de lava A lama pegajosa e O precepício escorregadio." Por O mapa dizia para atravessar o rio de lava, a lama pegajosa e o precipício escorregadio. / "Depois gritaram" por Depois gritaram: /</p>
	<ul style="list-style-type: none"> •Maiúsculas/ minúsculas11 	<p>porto por Porto / madrid por Madrid / espanha por Espanha / Quatro – quatro /Encontrou por encontrou / Árvore por arvore / quem por Quem / sou por Sou /perguntou por Perguntou / finalmente por Finalmente / quem por Quem /</p>
	<ul style="list-style-type: none"> •Translineação 4 	<p><i>vi-u por viu /atraveçara-am por atravessa-ram / emcontrara-m por encontra-ram / Lon-ge por lon-ge /</i></p>
Fon étic	<ul style="list-style-type: none"> •Inserção 	<p><i>Proucorar por procurar /Iremão por irmão</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> •Supressão 	

		<ul style="list-style-type: none"> • Inversão • Substituição 	
Morfológicos	<ul style="list-style-type: none"> • Segmentação ou de delimitação de vocábulos 	hipersegmentação (separação indevida) 6	<i>Em contraram por encontraram / Eistra terrestre por extraterrestre / ne-se por nesse / de-se por desse / Emcom traram por encontraram / A quela por aquela /</i>
		hiposegmentação (união indevida) 6	<i>“de baix da” por debaixo da / Boscalo por busca-lo / outravez por outra vez / Emcima por em cima / Detar por de estar / Derrepente por De repente/</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Violação de regras flexionais ao nível da morfologia verbal 4 		<i>Ganhado por ganho / “...ele foi tentar...”por ...ele tentou.../ “...ele ganha...”por ...ele ganhou... / “...mas ele não via desistir...”por ... mas ele não desistiu.../</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Violação de regras flexionais ao nível da morfologia nominal 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de formas inexistentes por analogia (morfologia derivacional) 		
Morfo-sintáticos	<ul style="list-style-type: none"> • Concordância Adjetivo/ Nome (número ou género) 2 		<i>O segundo por a segunda / “uns homens muitos maus” por uns homens muito maus /</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Concordância Determinante/ Nome (número ou género) 3 		<i>“Era uma vez Quatro crianças, a primeira chama-se Manel e éra muito inteligente, o segundo chama-se Vasco...” por Era uma vez quatro crianças, a primeira chama-se Manel e era muito inteligente, a segunda chama-se Vasco...” / um espada por uma espada / “muita pessoas” por muitas pessoas</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Concordância Sujeito/ Predicado 		
Sintáticos	<ul style="list-style-type: none"> • Violação na ordem dos constituintes 2 		<i>“... que andava em geração de geração.” por ... que andava de geração em geração. / “dois exploradores numa floresta ao início da noite que procoravam” por dois exploradores que procuravam comida numa floresta, ao início da noite. / “...tinha muito lá dinheiro ...” por ... tinha muito dinheiro lá... /</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Posição dos pronomes clíticos 		
Sintático Semânticos	<ul style="list-style-type: none"> • Violação de restrições de seleção semântica 1 		<i>“O mapa dizia...”</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Violação de subcategorização categorial 1 		<i>“...o pirata decidiu ir navegar para o mar, andou um bocado...” por ... o pirata decidiu ir navegar para o mar, navegou um bocado... /</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Omissão de constituintes 3 		<i>“e a Júlia viu a sua sombra estava maior” por e a Júlia viu que a sua sombra estava maior / “No meio das \emptyset lá estava o tesouro.” / “voltou para o barco com o tesouro para a sua aldeia.” por voltou para o barco com o tesouro para o mostrar na sua aldeia. /</i>
Semânticos	<ul style="list-style-type: none"> • Semântica lexical (repertório vocabular insuficiente/inadequado) 1 		<i>“coisinhas brilhantes” por luzinhas brilhantes</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Referência nominal 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema temporal-aspetual 5 		<i>“O tesouro eram doces...” / “Era uma vez Quatro crianças, a primeira chama-se Manel e éra muito inteligente, o segundo chama-se Vasco...” por Era uma vez quatro crianças, a primeira chamava-se Manel e era muito inteligente, o segundo chama-se Vasco...” / “...que naquela água estava fria...” por que aquela água estava fria / “...encontrou uma chave misteriosa que é brilhante...” por “...encontrou uma chave misteriosa que era brilhante...” / “...dentro de-se tessouro haviam joias...” por “... dentro desse tesouro havia joias...” / “tinha lá muito dinheiro” por havia lá muito dinheiro /</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Conectores discursivos 4 		<i>“Eles fram para a floresta. Eles encontraram uma garrafa. por Eles foram para a floresta, onde encontraram uma garrafa / “e a Júlia viu a sua sombra estava maior e olhou para o ceu e viu que estava a escoseser e comesaram-se a ouvir” por Então, a Júlia viu que a sua sombra estava maior: olhou para o céu e viu que estava a escurecer. Nessa altura, começaram-se a</i>

			<p>ouvir uivos / “eles foram para a cidade e mostrara a cidade” por No fim, eles foram para a cidade mostrar o tesouro. / “e viu que coisinhas brilhantes no mar e viu que era um tesouro e foi boscalo.” Por A certa altura, viu umas luzinhas brilhantes no mar e, suspeitando que era um tesouro, foi buscá-lo. / “...reparou em várias muédas...” po reparou que ele tinha várias moedas / “...aquela batalha nunca via acabar...” por ...aquela batalha nunca mais acabava.../</p>
		<ul style="list-style-type: none"> • Coesão (dificuldades ao nível da concordância, ordem de palavras, sistema temporal-aspetual; referência nominal 6 	<p>“encontraram uma gruta nessa gruta havia” por “encontraram uma gruta, na qual havia” / “Era uma vez Quatro crianças” / Era uma vez três crianças / Era uma vez um pirata que no dia decidiu ir procurar um tesouro.” Por “Era uma vez um pirata que num dia decidiu ir procurar um tesouro.” / “Mas eles tinham de paçar por muitas armadilhas. las armadilhas são. Uma bola” por No entanto, tinham de passar por muitas armadilhas, como uma bola gigante de pedra ou um chão feito de lava. / “escavaram e emcontraram um mapa e viram um tesouro desenhado no mapa seguiram um caminho que estava desenhado seguiram e emcom traram o tesouro.” Por escavaram e encontraram um mapa, no qual estava um caminho para o tesouro desenhado. Seguiram o caminho e encontraram o tesouro. / “... ele descobriu uma varinha...” por ele descobriu uma varinha / Ele respondeu por Ela respondeu</p>

Tabela 11 – Distribuição da totalidade dos desvios assinalados pelas categorias e subcategorias da tipologia de Cardoso, Costa e Pereira (2002)

A análise dos desvios permite identifica e compreender o tipo de dificuldades mais frequentes manifestadas pelos alunos. Após a análise do registo de erros na tabela acima, pode concluir-se que a categoria onde se evidenciam os erros mais frequentes é a dos desvios ortográficos, nomeadamente por relação assistemática grafema/fonema, uma vez que estes correspondem a mais de metade da totalidade dos erros efetuados pelos alunos. Para se ter uma visão mais precisa desta subcategoria, analisou-se, através de uma tabela, os erros dos alunos [ANEXO 18]. Os erros que ocorreram com mais frequência foram a confusão da letra <o> pela letra <u>, a utilização indevida dos seguintes pares de letras <i>/<e>, <s>/<c> e <s>/<z>, e das letras <s>/<ç>, bem como também a omissão da letra <h>. Tal como refere Teixeira (2005), a “forma como as palavras são escritas (ortografia) e como são pronunciadas (fonologia) não é sistemática e linear”. (p.11) Nesta lógica, uma vez que os alunos do 2º ano do 1ºCEB ainda se encontram numa fase de iniciação à leitura e à escrita, têm tendência a confundir grafemas e fonemas, pois dadas as características do nosso sistema de escrita alfabética, nem sempre a relação fonema-grafema é sistemática, havendo situações em que a um mesmo grafema podem corresponder vários fonemas, tal como a um mesmo fonema podem corresponder vários grafemas.

Do ponto de vista da frequência dos desvios, seguem-se, com uma grande quantidade de desvios encontrados, os desvios ortográficos ao nível da pontuação. Em todas as produções escritas, faltavam vírgulas, ou marcação de início de fala, ou tinham pontos finais e vírgulas posicionados de forma indevida. Contudo, apesar de, de uma forma geral, já tentarem utilizar vírgulas, pontos finais e marcas de discurso (: e -), uma das produções recolhidas não tinha pontuação, sendo o texto composto por apenas uma frase extremamente longa. No entanto, uma vez que as produções escritas foram recolhidas de uma turma de 2º ano do 1ºCEB, é natural que a pontuação seja ainda uma das fragilidades dos alunos.

Seguem-se os desvios de ortografia ligados à omissão de acentuação (til, acento grave, acento agudo e acento circunflexo), bem como a inserção indevida dos mesmos. Ainda relacionado com os desvios ortográficos, é também frequente a confusão na utilização de maiúsculas e minúsculas. Neste sentido, em alguns textos foi possível verificar que algumas crianças, por vezes, ainda iniciam uma frase com letra minúscula, ou não assinalam topónimos (como nomes de cidade ou países) com letra maiúscula.

Surgem, de seguida, os desvios morfológicos por hiposegmentação ou por ausência de hífen ou por junção de duas palavras e os desvios semânticos de coesão. Seguidamente, estão os desvios semânticos de sistema temporal-aspetual.

Com o mesmo número de erros, seguem-se os erros ortográficos de acentuação relacionados com a confusão entre sinais e os erros ortográficos de translineação, bem como os desvios morfológicos por violação de regras flexionais (morfologia verbal).

Logo, depois, também com o mesmo número de erros encontrados, seguem-se os desvios morfossintáticos de concordância determinante/ nome (em número ou género) e os desvios sintático semânticos de omissão dos constituintes.

Em penúltimo, com apenas dois erros, seguem-se os desvios morfossintáticos de concordância adjetivo/ nome (em número ou género) e os sintáticos ligados à violação da ordem dos constituintes. Por último, detetou-se apenas um erro nas seguintes categorias: desvios sintático-semânticos por violação de restrições de seleção semântica e por violação de subcategorização categorial.

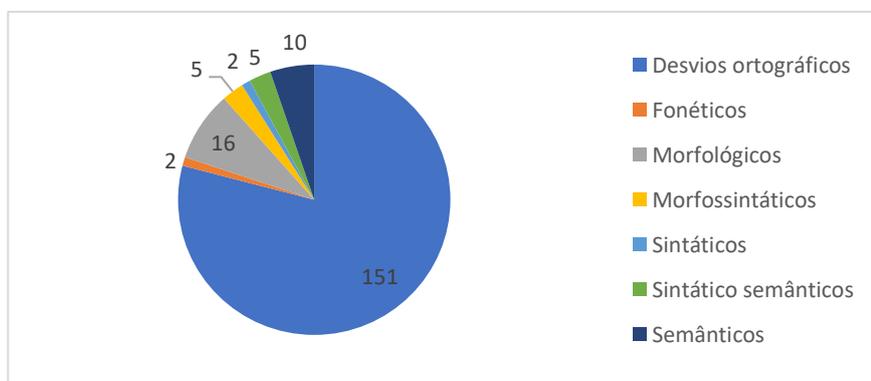


Gráfico 1- Quantificação da categorização dos desvios na escrita da amostra do 2.º ano com base na tipologia de Cardoso, Pereira & Costa (2002)

Mediante a análise do gráfico 1, podemos verificar que os desvios ortográficos estão em evidência, com um total de 151 erros identificados, seguindo-se os desvios morfológicos, com 16 erros, os desvios semânticos com 10 erros, os desvios sintático-semânticos e morfossintáticos com um total de 5 erros e, por último, os desvios fonéticos e sintáticos com 2 erros cada. Tal como referem Barbeiro, Baptista e Viana (2011), “um número significativo dos problemas ortográficos que persistem até bastante tarde na escolaridade resulta precisamente da complexidade das relações som-grafema como, por exemplo, o uso do <e> ou <i>; de <o> ou <u>; de <ç>, <ss> ou <s>; de <g> ou <j>; de <z> ou <s>; de <ch> ou <x>.” (p.53)

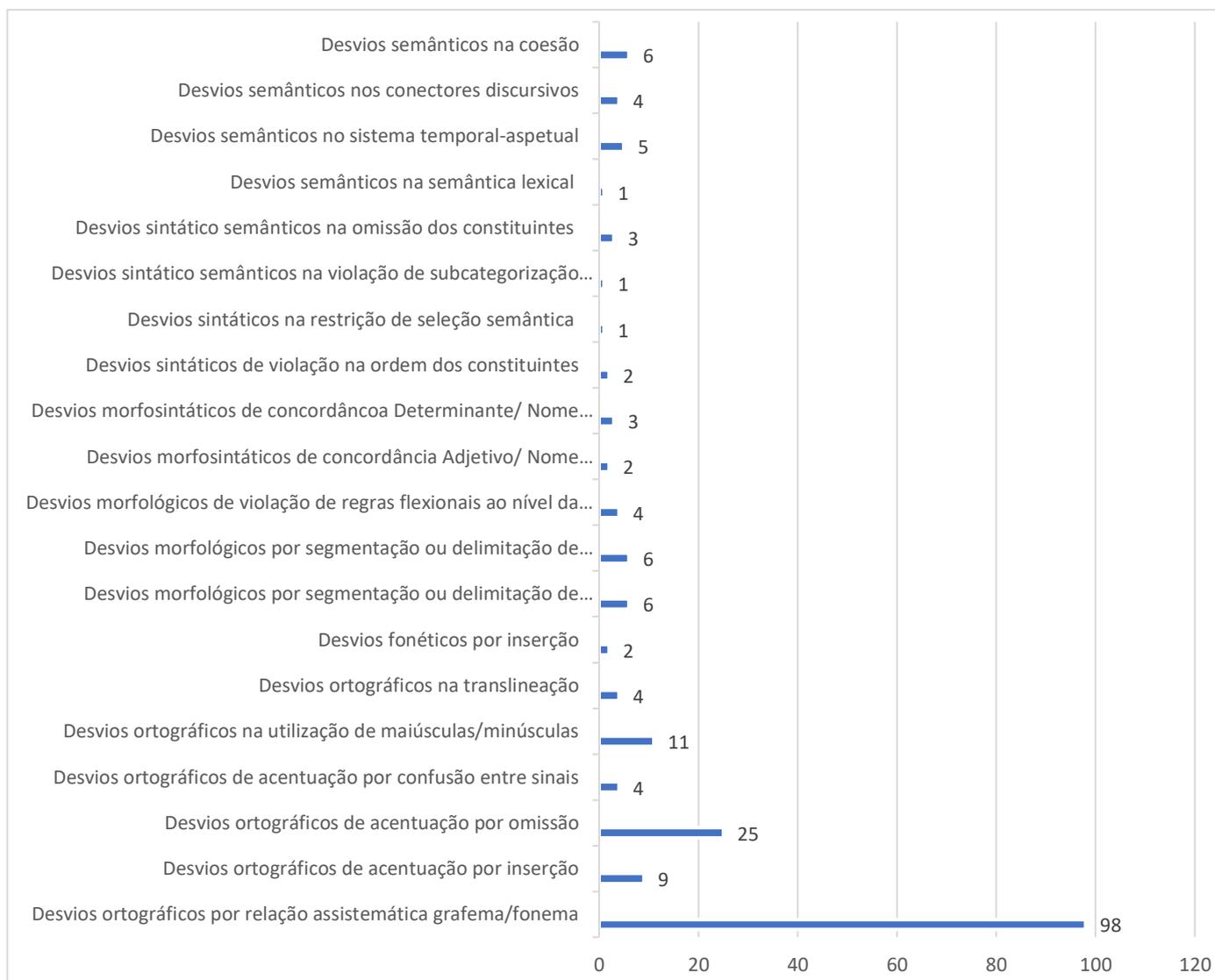


Gráfico 2 – Quantificação da subcategorização dos desvios na escrita da amostra do 2.º ano com base na tipologia de Cardoso, Pereira & Costa (2002)

Como se pode verificar no gráfico 2, a subcategoria sobre a qual recai a maior parte das incorreções é, no âmbito dos desvios ortográficos, a subcategoria relativa à relação assistemática grafema/fonema, com quase metade do total dos erros identificados (49,75%). Ainda nesta categoria, seguem-se os erros de acentuação por omissão com 12,69%, os desvios ortográficos na utilização de maiúsculas/ minúsculas, com 5,58%, os desvios ortográficos de acentuação e inserção com 4,57% e, em menor número, com 2,03%, os desvios de acentuação por confusão entre sinais e os desvios ortográficos de translineação.

A segunda categoria a apresentar mais incorreções foi a morfológica, tendo-se registado dificuldades na segmentação ou delimitação de vocábulos por hipersegmentação e de hipossegmentação com 3,05% dos desvios e, em menor número, os desvios morfológicos de violação de regras flexionais ao nível da morfologia verbal, com 2,03% dos desvios.

A terceira categoria a apresentar mais incorreções está relacionada com os desvios semânticos, sendo os desvios semânticos de coesão (com 3,05%), os que representam maior número de erros; seguem-se os desvios semânticos no sistema temporal-aspetual, com 2,54%, os desvios semânticos ao nível dos conectores discursivos, com 2,03%) e, por último, os desvios semânticos ao nível da semântica lexical, com 0,51%.

Seguem-se, em quarto lugar, os desvios morfossintáticos e os sintático-semânticos. No que diz respeito aos desvios morfossintáticos, a subcategoria com mais erros encontrados refere-se os decorrentes de dificuldades na concordância determinante/ nome (em número ou género), com 1,52% dos desvios, seguida da subcategoria concordância adjetivo/ nome (em número ou género) com 1,02%. No que concerne aos desvios sintático-semânticos, a subcategoria em que os alunos manifestam mais dificuldade é a relativa à omissão de constituintes, com (1,52%), seguida da violação nas restrições de seleção semântica e violação de subcategorização categorial, ambos com (0,51%).

Em quinto e último lugar, seguem-se os desvios fonéticos e os desvios sintáticos. Relativamente aos desvios fonéticos, foram encontrados apenas desvios fonéticos por inserção, em 1,02% do total dos desvios. No que diz respeito aos desvios sintáticos, foram encontrados desvios sintáticos de violação na ordem dos constituintes, com (1,02%).

Em síntese, com base nestas análises, pode-se concluir que as principais áreas que requerem atenção e melhoria são a dimensão ortográfica, a morfológica e a semântica, pois são nelas que foram identificadas as maiores percentagens de erros.

Considerações finais

Nas considerações finais deste relatório de investigação de mestrado, é fundamental destacar a importância dos registos pedagógicos como ferramentas fundamentais para compreender e promover a literacia emergente na educação pré-escolar, bem como o desenvolvimento da escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico. A coleta dos registos das crianças e dos alunos, foi relevante para refletir e avaliar as aprendizagens já adquiridas ou não por parte dos mesmos.

No que diz respeito à literacia emergente, mais concretamente à valorização das conceções precoces sobre a linguagem escrita, que neste trabalho se destacam quer do ponto de vista das funcionalidades da linguagem escrita, quer dos aspetos figurativos, quer ainda dos aspetos conceptuais, estes registos constituem instrumentos fundamentais, sem os quais tais conceções dificilmente poderiam ser analisadas e ser objeto de reflexão. Como tivemos oportunidade de verificar, as relações que as crianças (man)têm com a linguagem escrita, por mera interação com os seus pares ou por intermédio de atividades orientadas pelos adultos que as rodeiam, impactam no desenvolvimento das suas concetualizações e na construção dos significados que atribuem à linguagem escrita. Estes registos constituem, para além disso, um instrumento avaliativo para o educador, permitindo-lhe considerar diferentes dimensões do desenvolvimento e das aprendizagens infantis e, em função das mesmas, reorientar as suas práticas pedagógicas de forma a proporcionar, a todas as crianças, adequadas e desafiantes oportunidades de expressão sobre a forma como se vão apropriando da linguagem escrita enquanto parte integrante do mundo que as rodeia.

No que diz respeito à análise dos registos das produções escritas dos alunos de uma turma do 2.º ano do 1º CEB, o levantamento e análise dos desvios na escrita que as suas produções evidenciam permitiu-nos diagnosticar o tipo de dificuldades (com grande destaque para os desvios ortográficos), o que possibilita ao professor delinear estratégias com vista à sua superação. Segundo Batista, Viana e Barbeiro (2008), o professor “tem de ser diretivo, dizer onde está o erro e ajudar a criança a pensar em formas diferentes de escrever a palavra em que apresenta erro. [...] É importante que o

professor vá proporcionando aos alunos as ferramentas necessárias para a análise das diferentes hipóteses e para a tomada de decisão. (p. 10)”.

Nesta lógica, é crucial a recolha de registos dos alunos, bem com a introdução de instrumentos que possibilitem a sua avaliação, de maneira que se promovam depois as estratégias adequadas para que a competência da escrita seja explorada e trabalhada eficazmente. É necessário avaliar as dificuldades que o nosso sistema ortográfico português coloca aos alunos, para que se possa entender os problemas, as dificuldades e as barreiras dos mesmos. Nesta lógica, é de grande importância que se desenvolvam estratégias e que se analise e avalie com rigor os registos dos alunos para que se possa intervir de uma forma eficaz nos problemas (nomeadamente de ortografia).

Por fim, estes mesmo registos encerram igualmente uma importante função na formação de professores e educadores, no sentido em que, quando entendidos como elementos da documentação pedagógica, com uma intencionalidade própria, permitem olhar para a relação pedagógica de forma dinâmica, como “um exercício de curiosidade respeitosa, ética e responsável; de investigação paciente, amorosa e articulada; de leituras hipotéticas [...] e que transformem em parceiros de aprendizagens esses sujeitos que se dão a conhecer, que querem se conhecer e querem conhecer e amar o conhecimento.” (Ceron, Junqueira Filho, 2017, p.221)

Referências bibliográficas:

- Alves Martins & I. Niza (1998) *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*, Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever – Através e para Além do Erro*. Porto: Porto Editora LDA
- Baptista, A; Barbeiro, L. & Viana, F. (2011). *PNEP- O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*, Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia – Princípios, dificuldades e problemas*. Coleção Práticas Pedagógicas. Porto: Edições ASA
- Barbeiro, L., & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. (M. J. Alvares, S. B. dos Santos e T. M. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2006). *A criança dos 3 aos 6 anos: o desenvolvimento emocional e do comportamento*. Barcarena: Editorial Presença
- Cardoso, A., Costa, L., & Pereira, S. ([2002]). *Para uma tipologia de erros*. <https://ojs.ipbeja.pt/index.php/Lereducao/article/view/61/76>
- Ceron, L., De, G., Junqueira, A., & Resumo, F.. *Registro e documentação pedagógica na educação infantil*. <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/171137/001055784.pdf?sequence=1>
- Downing, J. (1987) *A influência da Escola na Aprendizagem da Leitura*, in E. Ferreiro & M. Palácio (Eds.), *Os processos de Leitura e Escrita*, pp. 182-194, Porto Alegre, Artes Médicas

- Ferraz, I; Pocinho, M. & Fernandes, T. (2018). Programa de treino da consciência fonológica. Funchal, Portugal: Universidade da Madeira
- Ferreiro E.; Teberosky A. A Psicogênese da Língua Escrita. São Paulo: Artmed, 1999.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freitas, M. J; Alves D & Costa, T. (2007), O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica, Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gandini, L; Goldhaber, J. Duas reflexões sobre documentação. In: Gandini, L; Edwards, Ca. Bambini: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.150-169.
- Goodman, Y. (1984). The development of initial literacy. In H. Goelman, A. Olberg & F. Smith (Eds.), *Awaking to literacy*. Exeter, NH: Heinemann Educational.
- Horta, M. H. (2016). Linguagem escrita na educação de infância: da intenção à prática. Viseu: Psicosoma.
- Justiça, LM, & Kaderavek, J. (2002). Usando a leitura compartilhada de livros de histórias para promover a alfabetização emergente. *Ensinar Crianças Excepcionais*, 34 (4), 8–13. <https://doi.org/10.1177/004005990203400401>
- Lima, R. M. & Colaço, C. S. (2010). Falantes Conscientes, Leitores Competentes. *Actas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa*. E. R. Científica. Coimbra. 1: 245- 256.
- Macário, M. & Sá, C. (2019). Propostas didáticas de abordagem da ortografia no 1. CEB: algumas tendências. *Desenvolvimento Curricular e Didática*. <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/download/10637/6967>
- Martins, M. A. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA
- Mata, L. (1991). “Descoberta da linguagem escrita”. *Cadernos de Educação de Infância*.

- Mata, L. (2008). A descoberta da escrita: Texto de apoio para educadores de infância. Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J., & Sousa, J. (2019). Developing pedagogic documentation: children and educators learning the narrative mode. In J. Formosinho & J. Peeters (Eds.), *Understanding Pedagogic Documentation in Early Childhood Education - Revealing and Reflecting on High Quality Learning and Teaching* (1st ed.). New York: Routledge.
- Oliveira-Formosinho, J.; (Org.). (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, W. S. & Feldman, D. R. (2009). *O mundo da criança: da infância à adolescência*. São Paulo: McGraw-Hill
- Pereira e Azevedo (2005). *Como abordar...a escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores (p:6-16)
- Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar: A escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Rios, C. (2013). *Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica*. 2ª Edição. Viseu: PsicoSoma.
- Silva, I. (2005). *Contributos para o ensino da escrita: A materialidade da escrita em textos de alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico*. 1ª edição. ASA, Editores.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE)
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições ASA.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Pactor Edições. Lisboa: Lidel.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer: Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor

- Teixeira, F. (2005). Variáveis preditivas de risco de insucesso na aprendizagem da leitura avaliadas antes do início da educação formal. Vila Real; Universidade de Trás-os-Montes e Alto-Douro: Dissertação de Mestrado.
- Viana, F. L. & Ribeiro, I. (Coords.) (2014). Falar, ler e escrever: propostas integradoras para Jardim de Infância. Lisboa: Santillana
- Viana, F. L. (2001). Melhor falar para melhor ler. Braga: Centro de Estudos da Criança.
- Viana, Fernanda Leopoldina P. (2002). Melhor falar para melhor ler: um programa de desenvolvimento de competências linguísticas 4-6 anos. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Vigotsky, L. S. (1977). Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar, in Luria, Leontiev, Vygotsky e outros, Psicologia e Pedagogia I, Bases psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento, Lisboa, Ed. Estampa.

Documentos das instituições consultados

Projeto Curricular da Instituição onde se realizou a PES em EPE.

Projeto Educativo da Instituição onde se realizou a PES em 1.º CEB.

Projeto Educativo e Curricular de Escola onde se realizou a PES em EPE.

Regulamento Interno onde se realizou a PES em EPE.

Legislação

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 24 de abril. Liberdade Alterado pela Lei 116/2019 de 13 de setembro. Diário da República, (Série I de 2008). Ministério da Educação.

Anexos

Anexo 1: Grelha de registo da prova de conhecimento das letras

Avaliação do Conhecimento do nome das letras

Nome da Criança: _____ Idade: _____ Data: ____/____/____

“Vamos fazer um jogo, eu vou mostrar-te algumas letras de madeira e tu vais dizer-me se as conheces e se sabes qual é o seu nome.”

Letra	Conhece?	Sabe como se chama?
A		
E		
I		
O		
U		
B		
C		
D		
F		
G		
H		
J		
K		
L		
M		
N		
P		
Q		
R		
S		
T		
V		
W		
X		
Y		
Z		

Anexo 2: Avaliação das Conceptualizações precoces sobre a linguagem escrita

Avaliação Conceptualizações precoces sobre a linguagem escrita

Nome da Criança: _____ Idade: _____ Data: ____/____/____

Anexo 3: Guião da entrevista

7. Gostavas de aprender a ler e a escrever?
8. Para que queres aprender a ler e a escrever?
9. Para que serve saber ler?
10. O que se pode fazer quando se sabe ler?
11. Quando já souberes ler, o que gostarias de ler?
12. Quando já souberes escrever, o que gostarias de escrever?

Avaliação consciência fonológica

Nome da Criança: _____ Idade: _____ Data: ____/____/____

identificação de palavras com sílaba inicial igual

“Eu vou dizer quatro palavras e tu vais-me dizer quais são as que iniciam pelo mesmo bocado”

Palavras:	Resultado		Observações
	Correto	Errado	
Macaco: <ul style="list-style-type: none">• Cinto• Três• Maça			
Cavalo: <ul style="list-style-type: none">• Dois• Cama• Banana			
Chinês: <ul style="list-style-type: none">• Esparguete• Chinelo• Romã			

Identificação de palavras com sílaba final igual

“Eu vou dizer quatro palavras e tu vais dizer-me quais são as que terminam com o mesmo bocado”

Palavras:	Resultado		Observações
	Correto	Errado	
Quatro: <ul style="list-style-type: none">• Cão• Caneta• Teatro			
Biscoito <ul style="list-style-type: none">• Bolacha• Leite• Oito			
Morango <ul style="list-style-type: none">• Iogurte• Frango• Jacaré			

Segmentação Silábica

“Eu vou dizer-te algumas palavras e tu vais tentar parti-las em bocados. Para o jogo ser mais divertido, para te ajudar, bates uma palma por cada bocado da palavra.”

Palavras:	Resultado		Observações
	Correto	Errado	
Morango			
Neve			
Abacaxi			
Um			

Contagem de Silabas

“Agora, sempre que eu disser uma palavra vais dividir aos bocados e dizer-me quantos bocados tem”

Palavras:	Resultado		Observações
	Correto	Errado	
Mão			
Caneta			
Pincel			
Macaquinho			

Anexo 5: Análise dos resultados do reconhecimento das letras

Letras	Conhece	%	Sabe o nome	%
A	10	100%	10	100%
E	8	80%	8	80%
I	10	100%	9	90%
O	9	90%	9	90%
U	9	90%	9	90%
B	9	90%	6	60%
C	8	80%	6	60%
D	7	70%	4	40%
F	7	70%	2	20%
G	9	90%	5	50%
H	5	50%	3	30%
J	5	50%	4	40%
K	4	40%	3	30%
L	8	80%	5	50%
M	8	80%	5	50%
N	8	80%	3	30%
P	7	70%	3	30%
Q	3	30%	2	20%
R	7	70%	7	70%
S	5	50%	3	30%
T	5	50%	1	10%
V	6	60%	3	30%
w	3	30%	1	10%
x	7	70%	8	80%
Y	1	10%	1	10%
Z	7	70%	3	30%

1. Gostavas de aprender a ler e a escrever?

MG: Sim.

CV: Sim.

BV: hum hum.

MS: Gostava.

FR: Sim

MP: (Abana com a cabeça a dizer que sim)

CRM: Sim

LN: Sim.

CC: Sim.

CM: Sim, óbvio.

2. Para que queres aprender a ler e a escrever?

MG: Porque assim eu podia ler histórias, escrever teatros... gostava, porque assim eu podia ser professora, podia ser veterinária.

CV: Para depois saber escrever as outras coisas, quando alguém pedir para escrever eu escrever.

BV: Para ler coisas e para quando for para as férias grandes saber ler.

MS: Para quando eu for grande já poder ler e escrever cartas para a mãe e para o pai e já saber ler e contar a história para eles.

FR: Para poder ir para a escola da minha mana.

MP: Porque posso ler histórias.

CRM: Para poder ler histórias, ver músicas no telemóvel.

LN: Quando aprender a ler posso ler histórias e escrever o que eu quiser sem copiar.

CC: Para ler e escrever muitas coisas.

CM: Eu já sei as letras, mas quando souber ler posso muiiiitos livros.

3. Para que serve saber ler?

MG: É para depois a gente não ser burro, é para nós sermos muito inteligentes.

CV: Para aprender, posso aprender quando souber ler.

BV: Porque depois nós podemos contar histórias e depois os pais não precisam de ler.

MS: Ler cartas e ler histórias.

FR: Vou conseguir ver histórias sozinho.

MP: Ler histórias e posso ler mais coisas diferentes.

CRM: Serve para conseguirmos ver as coisas sozinhos, como os mais crescidos.

LN: Para ler histórias.

CC: Serve para sabermos ler tudo sozinhos.

CM: Quando sabemos ler podemos ler livros e ler o que a professora na escola nos dá, para depois lermos tudo como os adultos.

4.O que se pode fazer quando se sabe ler?

MG: Podemos ler histórias, podemos fazer teatros, podemos escrever borboleta. Podemos ler teatros e brincar com histórias.

CV: Ah, posso...fazer as coisas que eu já sei, quando eu ler já sei fazer as coisas sozinha.

BV: Posso ler, posso escrever, posso ler histórias, posso inventar uma história.

MS: Ler histórias aos pais e livros.

FR: Posso fazer trabalhos de casa como a minha mana.

MP: Os trabalhos da escola de quando eu for para a primaria.

CRM: Ver histórias sozinha.

LN: Posso ler tudo como tu e a Isabel e a Bina.

CC: Pode-se ler histórias de princesas.

CM: Podemos fazer os trabalhos da escola sozinhos, não é?

5.Quando já souberes ler, o que gostarias de ler?

MG: Uma história com princesas encantadas e fadas e unicórnios e com príncipes a salvar as princesas.

CV: Livros e histórias.

BV: Posso ler histórias, eu gosto de ler histórias, só que eu não sei ler.

MS: Muitas histórias, eu gosto de histórias.

FR: Posso ler livros dos PJ Masks.

MP: hmm (parou para pensar), muitas histórias, não sei.

CRM: Não sei, calma... livros de histórias.

LN: Posso ler as histórias que tenho e os livros da primária depois das férias grandes.

CC: Histórias de princesas e histórias com bonecos diferentes.

CM: Ler as letras e histórias e o que tem no meu portefólio sem pedir a ti e aos pais.

6. Quando já souberes escrever, o que gostarias de escrever?

MG: "Olá eu sou a querida Magui" Eu adorava ir para a escola e escrever coisas da escola.

CV: Posso ir para a primária, posso escrever para outras pessoas, posso escrever para quem não sabe, para elas copiar.

BV: Para eu poder escrever coisas, eu gosto de escrever coisas. Quando eu for para a primária tenho trabalhos de casa, tenho de saber escrever e ler, posso ter algum trabalho de matemática.

MS: Escrever cartas e posso escrever livros.

FR: Números e letras, ainda não sei todas.

MP: Não sei...

CRM: Posso escrever os trabalhos da escola como a minha irmã, o nome da minha amiga Félix.

LN: Gostava de escrever coisas para os meus amigos e gostava de saber escrever para escrever o que tiver na primária.

CC: Escrever sozinha sem pedir para escrever para depois ver e fazer igual.

CM: Posso escrever para os meus pais e para a professora da primária, já sei escrever o meu nome, mas posso escrever outras coisas.

Anexo 7: Exemplo de escrita Pré-silábica 1

Avaliação Conceptualizações precoces sobre a linguagem escrita

Nome da Criança: [REDACTED] Idade: 5 Data: 20/05/22

TARINL
OTAILM
DOTAILNM
OTLAILNV
FEAILHB

CAROLINA

Anexo 8: Exemplo de escrita Pré-Silábica 2

Avaliação Conceptualizações precoces sobre a linguagem escrita

Nome da Criança: [REDACTED] Idade: 6 Data: 18/05/22

GDRG
OAGEC
ELCROU
UGRPQJARCMAF
IUAD E BTA
CAROLINA MAF4

Anexo 9: Exemplo de Escrita Pré-silábica 3

Avaliação Conceptualizações precoces sobre a linguagem escrita

Nome da Criança: [REDACTED] Idade: 5 Data: 20/05/2022

GAOU E
GOUA
GUAGUIDA
RDAXUIDAA
MDXADISAS

MARGARIDA

Anexo 10: Exemplo de Escrita Silábica

Avaliação Conceptualizações precoces sobre a linguagem escrita

Nome da Criança: [REDACTED] Idade: 5 Data: 18/05/22

G A o i
B E A o i
N O A i V C
A i G
C P U
B E A T R I A

Anexo 11: Exemplo de Escrita com Fonetização 1

Avaliação Conceptualizações precoces sobre a linguagem escrita

Nome da Criança: [REDACTED] Idade: 5 Data: 18/05/22

GATÃO
GATIA
GIT
RIA
CAU

CAROLINA VI

Avaliação Conceptualizações precoces sobre a linguagem escrita

Nome da Criança: [REDACTED] Idade: 6 Data: 19/05/22

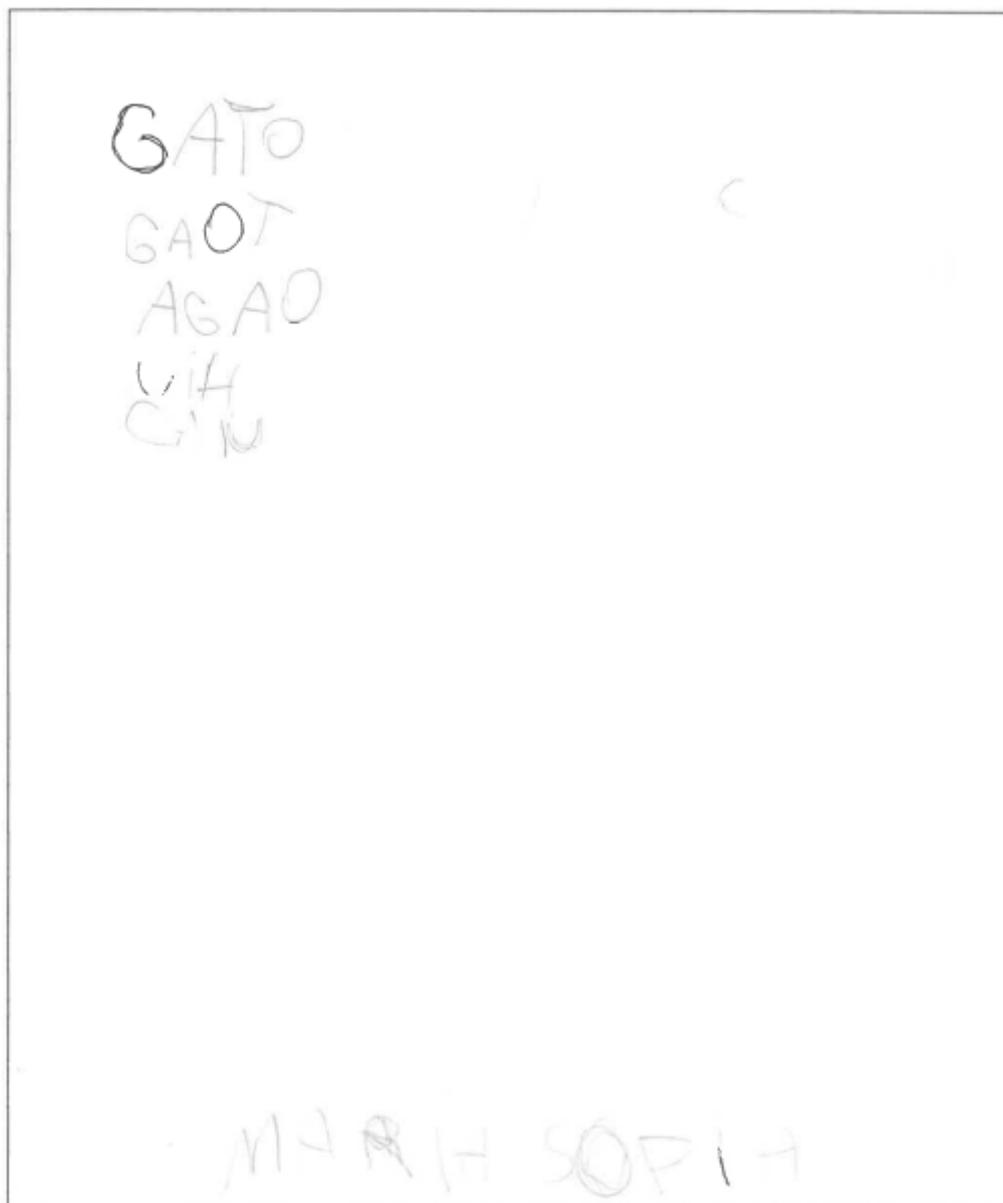
GATO
GATA
GAT
ILA
ALO

LEONOR

Anexo 13: Exemplo de escrita com fonetização 3

Avaliação Conceptualizações precoces sobre a linguagem escrita

Nome da Criança: [REDACTED] Idade: 6 Data: 19/05/22



1.

Anexo 14: Exemplo de escrita com fonetização 4

Avaliação Conceptualizações precoces sobre a linguagem escrita

Nome da Criança: [REDACTED] Idade: 5 Data: 20/05/22

AO
OA
AILO
VIL
KAOL
FRANCISCO

Anexo 15: Análise por categorias dos motivos de querer aprender a ler e a escrever

Categorias	Subcategorias	Exemplos
Caracter funcional	Livros/Histórias/Teatros	<p>“Porque assim eu podia ler histórias, escrever teatros...”/ “Podemos ler histórias, podemos fazer teatros, podemos escrever borboleta. Podemos ler teatros e brincar com histórias.”</p> <p>“Porque posso ler histórias.”</p> <p>“...posso ler histórias e escrever o que eu quiser sem copiar.”</p> <p>“Pode-se ler histórias de princesas”</p>
	Cartas	<p>“Para quando eu for grande já poder ler e escrever cartas...”</p>
	Nomes	<p>“...o nome da minha amiga Félix.”</p>
Caracter institucional	Escola	<p>“Para poder ir para a escola da minha mana.”</p>
	Trabalhos da escola	<p>“Quando sabemos ler podemos ler livros e ler o que a professora na escola nos dá, para depois lermos tudo como os adultos.”</p> <p>“Posso fazer trabalhos de casa como a minha mana.”</p> <p>“Os trabalhos da escola de quando eu for para a primaria.”</p> <p>“Podemos fazer os trabalhos da escola sozinhos, não é?”</p> <p>“Posso escrever os trabalhos da escola como a minha irmã.”</p>
Outras referencias		<p>“...porque assim eu podia ser professora, podia ser veterinária.”</p> <p>“...é para nós sermos muito inteligentes.”</p> <p>“...ver músicas no telemóvel.”</p>

Anexo 16: Razões invocadas para querer aprender a ler e a escrever

Razões invocadas para aprender a ler e a escrever		
Ler histórias/livros	10	33,3%
Escrever teatros	1	3,3%
Posso ser professora	1	3,3%
Posso ser veterinária	1	3,3%
Para ser inteligente	1	3,3%
Ler teatros	1	3,3%
Trabalhos da escola	7	23,3%
Para aprender	1	3,3%
Inventar uma história	1	3,3%
Escrever nomes	1	3,3%
Ler cartas	1	3,3%
Números e letras	1	3,3%
Escrever sem copiar	2	6,7%
Ouvir música	1	3,3%
TOTAL	30	100,0%

Texto 1

DESVIOS	CATEGORIAS	ASPETOS A CONSIDERAR	EXEMPLIFICAÇÃO	
		Ortográficos	• Relação assistemática grafema/ fonema	<i>Viagaram por viajaram / nu por no /</i>
• Acentuação			• inserção	
			• omissão	<i>Cao por cão / circulo por círculo /</i>
			• confusão entre sinais	
			• deslocação	
• Pontuação			“O cão, o gato, o rato e o leão foram passear e encontraram uma gruta nessa gruta havia um círculo.” / “O cão, o gato, o rato e o leão foram passear e encontraram uma gruta nessa gruta, havia um círculo.”	
• Maiúsculas/ minúsculas		<i>porto por Porto / madrid por Madrid / espanha por Espanha</i>		
Fonéticos		• Translineação		
		• Inserção		
		• Supressão		
		• Inversão		
Morfológicos		• Substituição		
		• Segmentação ou delimitação de vocábulos	• hipersegmentação (separação indevida)	
			• hiposegmentação (união indevida)	
		• Violação de regras flexionais ao nível da morfologia verbal		
• Violação de regras flexionais ao nível da morfologia nominal				
Morfosintéticos		• Criação de formas inexistentes por analogia (morfologia derivacional)		
		• Concordância Adjetivo/ Nome (número ou género)		
	• Concordância Determinante/ Nome (número ou género)			
Sintáticos	• Concordância Sujeito/ Predicado			
	• Violação na ordem dos constituintes			
Sintático Semânticos	• Posição dos pronomes clíticos			
	• Violação de restrições de seleção semântica			
	• Violação de subcategorização categorial			
Semânticos	• Omissão de constituintes			
	• Semântica lexical (repertório vocabular insuficiente/inadequado)			
	• Referência nominal			
	• Sistema temporal-aspetual	“O tesouro eram doces...”		
	• Conectores discursivos			
	• Coesão (dificuldades ao nível da concordância, ordem de palavras, sistema temporal-aspetual; referência nominal)	“encontraram uma gruta nessa gruta havia” / “encontraram uma gruta, na qual havia”		

TEXTO 2

	CATEGORIAS	ASPECTOS A CONSIDERAR	EXEMPLIFICAÇÃO	
DESVIOS	Ortográficos	<ul style="list-style-type: none"> • Relação assistemática grafema/ fonema 	<p>Tesoro por tesouro (4x) / garafa por garrafa (2x) / <i>Desi por disse</i> / teseira por terceira / fram por foram / emagada / esmagada / dise por disse (3x) / oro por ouro / mostrara por mostraram / <i>Casa por caça</i> <i>au por ao</i> (2x) / <i>corioso por curioso</i> / <i>teseira porterceira</i> / <i>desidiram por decidiram</i> / <i>proucorar por procurar</i> / <i>un por um</i> / <i>fes por fez</i> / <i>recebeu por recebeu</i> / <i>doas por duas</i> / <i>boscar por buscar</i> (2x) / <i>desi por disse</i> / <i>sonbra por sombra</i> / <i>escorecer por escurecer</i> / <i>comesaram-se por começaram-se</i> / <i>tinhão por tinham</i> / <i>comtinoaram por continuaram</i> / <i>desifrar por decifrar</i> / <i>desifram por decifram</i> / <i>escodido por escondido</i> / <i>árvere por árvore</i> (2x) / <i>comesaram por começaram</i></p>	
		<ul style="list-style-type: none"> • Acentuação 	<ul style="list-style-type: none"> • inserção 	<p><i>crianças por criança</i> (2x) / <i>éra por era</i> (2x)</p>
			<ul style="list-style-type: none"> • omissão 	<p><i>Avo por avô</i> / <i>codigos por códigos</i> / <i>ceu por céu</i> / <i>codigo por código</i> (3x) / <i>unica por única</i> (2x) / <i>perolas por pérolas</i></p>
			<ul style="list-style-type: none"> • confusão entre sinais 	
			<ul style="list-style-type: none"> • deslocação 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Pontuação 	<p>“E ela dise está bem” por E ela disse: - “Está bem.” / “Quando a Júlia foi levar a garrafa eles” por Quando a Júlia foi levar a garrafa, eles / “e o Manel disse, vamos decifrar o código abriram o livro por E o Manel disse: - “Vamos decifrar o código.” / Abriram o livro “e leram o tesoro está escondido de baix da única árvere platano encontraram” por e leram: -“O tesouro está escondido debaixo da única árvore plátano.” Encontraram /</p>	
		<ul style="list-style-type: none"> • Maiúsculas/ minúsculas 	<p>Quatro – quatro</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Translineação 			
	Fonéticos	<ul style="list-style-type: none"> • Inserção 	<p><i>Proucorar – procurar</i></p>	
		<ul style="list-style-type: none"> • Supressão 		
<ul style="list-style-type: none"> • Inversão 				
<ul style="list-style-type: none"> • Substituição 				

Morfológicos	<ul style="list-style-type: none"> Segmentação ou delimitação de vocábulos 	<ul style="list-style-type: none"> hipersegmentação (separação indevida) hiposegmentação (união indevida) 	<i>Em contraram por encontraram /</i> <i>“de baix da” / debaixo da</i>
	<ul style="list-style-type: none"> Violação de regras flexionais ao nível da morfologia verbal 		
	<ul style="list-style-type: none"> Violação de regras flexionais ao nível da morfologia nominal 		
	<ul style="list-style-type: none"> Criação de formas inexistentes por analogia (morfologia derivacional) 		
Morfo-sintáticos	<ul style="list-style-type: none"> Concordância Adjetivo/ Nome (número ou género) 		<i>O segundo – a segunda</i>
	<ul style="list-style-type: none"> Concordância Determinante/ Nome (número ou género) 		<i>“Era uma vez Quatro crianças, a primeira chama-se Manel e é muito inteligente, o segundo chama-se Vasco...” por Era uma vez quatro crianças, a primeira chama-se Manel e era muito inteligente, a segunda chama-se Vasco...” /</i>
	<ul style="list-style-type: none"> Concordância Sujeito/ Predicado 		
Sintáticos	<ul style="list-style-type: none"> Violação na ordem dos constituintes 		<i>“... que andava em geração de geração.” / ... que andava de geração em geração.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> Posição dos pronomes clíticos 		
Sintático Semânticos	<ul style="list-style-type: none"> Violação de restrições de seleção semântica 		
	<ul style="list-style-type: none"> Violação de subcategorização categorial 		
	<ul style="list-style-type: none"> Omissão de constituintes 		<i>“e a Júlia viu a sua sombra estava maior” por e a Júlia viu que a sua sombra estava maior /</i>
Semânticos	<ul style="list-style-type: none"> Semântica lexical (repertório vocabular insuficiente/inadequado) 		
	<ul style="list-style-type: none"> Referência nominal 		
	<ul style="list-style-type: none"> Sistema temporal-aspetual 		<i>“Era uma vez Quatro crianças, a primeira chama-se Manel e é muito inteligente, o segundo chama-se Vasco...” por Era uma vez quatro crianças, a primeira chamava-se Manel e era muito inteligente, o segundo chama-se Vasco...” / “...que naquela água estava fria...” por que aquela água estava fria /</i>
	<ul style="list-style-type: none"> Conectores discursivos 		<i>“Eles fram para a floresta. Eles encontraram uma garrafa./ Eles foram para a floresta, onde encontraram uma garrafa, “e a Júlia viu a sua sombra estava maior e olhou para o ceu e viu que estava a escoseres e comesaram-se a ouvir” / Então, a Júlia viu que a sua sombra estava maior: olhou para o céu e viu que estava a escurecer. Nessa altura, começaram-se a ouvir uivos “eles foram para a cidade e mostrara a cidade” / No fim, eles foram para a cidade mostrar o tesouro.</i>

		<ul style="list-style-type: none"> • Coesão (dificuldades ao nível da concordância, ordem de palavras, sistema temporal-aspetual; referência nominal) 	“Era uma vez Quatro crianças” / Era uma vez três crianças
--	--	--	--

TEXTO 3

		CATEGORIAS	ASPETOS A CONSIDERAR	EXEMPLIFICAÇÃO	
DESVIOS	Ortográficos		<ul style="list-style-type: none"> • Relação assistemática grafema/ fonema 	<i>Eistra por extra / polsairas por pulseiras / tessouro por tesouro (2x) / Un por um / polsairas por pulseiras / aviam por haviam / vou por voou /</i>	
				<ul style="list-style-type: none"> • inserção 	<i>Jóias – joias</i>
				<ul style="list-style-type: none"> • omissão 	
			<ul style="list-style-type: none"> • Acentuação 	<ul style="list-style-type: none"> • confusão entre sinais 	
				<ul style="list-style-type: none"> • deslocação 	
			<ul style="list-style-type: none"> • Pontuação 		<p>"Era uma vez um monstro muito muito mesmo muito feliz. Ao início da noite encontrou uma nave espacial entrou dentro da nave e vou para um planeta distante ne-se planeta encontrou um tesouro e depois encontrou uma chave misteriosa que é brilhante e grande dentro de-se tessouro aviam jóias, diamantes, dinheiro, colares e pulseiras. Por "Era uma vez, um monstro muito, mesmo muito feliz. Ao início da noite, encontrou uma nave espacial, entrou dentro da nave e voou para um planeta distante. Nesse planeta, encontrou um tesouro e, depois, encontrou uma chave misteriosa que era brilhante e grande. Dentro desse tesouro, havia joias, diamantes, dinheiro, colares e pulseiras." /</p>
			<ul style="list-style-type: none"> • Maiúsculas/ minúsculas 		Encontrou por encontrou /
			<ul style="list-style-type: none"> • Translineação 		
		Fonéticos		<ul style="list-style-type: none"> • Inserção 	
				<ul style="list-style-type: none"> • Supressão 	
			<ul style="list-style-type: none"> • Inversão 		
			<ul style="list-style-type: none"> • Substituição 		
	Morfológicos		<ul style="list-style-type: none"> • Segmentação ou delimitação de vocábulos 	<ul style="list-style-type: none"> • hipersegmentação (separação indevida) • hiposegmentação (união indevida) 	<i>Eistra terrestre – extraterrestre / ne-se – nesse / de-se - desse</i>
			<ul style="list-style-type: none"> • Violação de regras flexionais ao nível da morfologia verbal 		
			<ul style="list-style-type: none"> • Violação de regras flexionais ao nível da morfologia nominal 		

	Morfosintáticos	• Criação de formas inexistentes por analogia (morfologia derivacional)	
		• Concordância Adjetivo/ Nome (número ou gênero)	
		• Concordância Determinante/ Nome (número ou gênero)	
	Sintáticos	• Concordância Sujeito/ Predicado	
		• Violação na ordem dos constituintes	
	Sintático Semântico	• Posição dos pronomes clíticos	
		• Violação de restrições de seleção semântica	
		• Violação de subcategorização categorial	
	Semânticos	• Omissão de constituintes	
		• Semântica lexical (repertório vocabular insuficiente/inadequado)	
		• Referência nominal	
		• Sistema temporal-aspetual	“...encontrou uma chave misteriosa que é brilhante...” por “...encontrou uma chave misteriosa que era brilhante...” / “...dentro de-se tesouro haviam joias...” por “... dentro desse tesouro havia joias...”
		• Conectores discursivos	
	• Coesão (dificuldades ao nível da concordância, ordem de palavras, sistema temporal-aspetual; referência nominal)		

TEXTO 4

	CATEGORIAS	ASPETOS A CONSIDERAR	EXEMPLIFICAÇÃO	
DESVIOS	Ortográficos	• Relação assistemática grafema/ fonema	aviam por haviam / Boscalo por busca-lo / procurar por procurar /	
		• Acentuação	• inserção	Moédas – moedas (2x)
			• omissão	
			• confusão entre sinais	
			• deslocação	
		• Pontuação	Será que são joias será que são moédas. Por Será que são joias, será que são moedas? / “Quando viu outravez as coisinhas brilhantes saiu” por Quando viu outra vez as luzinhas brilhantes, saiu / “lá estava o tesouro ele abriu-o” por lá estava o tesouro: ele abriu-o	
	• Maiúsculas/ minúsculas			
	• Translineação	vi-u por viu		
	Fonéticos	• Inserção		
		• Supressão		
• Inversão				
• Substituição				
Morfológico		• hipersegmentação (separação indevida)		

		<ul style="list-style-type: none"> • Segmentação ou delimitação de vocábulos 	<ul style="list-style-type: none"> • hiposegmentação (união indevida) 	Boscalo por busca-lo / outravez por outra vez	
		<ul style="list-style-type: none"> • Violação de regras flexionais ao nível da morfologia verbal 			
		<ul style="list-style-type: none"> • Violação de regras flexionais ao nível da morfologia nominal 			
		<ul style="list-style-type: none"> • Criação de formas inexistentes por analogia (morfologia derivacional) 			
	Morfó-sintá-ticos	<ul style="list-style-type: none"> • Concordância Adjetivo/ Nome (número ou género) 			
		<ul style="list-style-type: none"> • Concordância Determinante/ Nome (número ou género) 		<i>um espada por uma espada /</i>	
		<ul style="list-style-type: none"> • Concordância Sujeito/ Predicado 			
	Sintát-icos	<ul style="list-style-type: none"> • Violação na ordem dos constituintes 			
		<ul style="list-style-type: none"> • Posição dos pronomes clíticos 			
	Sintático Semânticos	<ul style="list-style-type: none"> • Violação de restrições de seleção semântica 			
		<ul style="list-style-type: none"> • Violação de subcategorização categorial 		"...o pirata decidiu ir navegar para o mar, andou um bocado..." por ... o pirata decidiu ir navegar para o mar, navegou um bocado... /	
		<ul style="list-style-type: none"> • Omissão de constituintes 		"No meio das \emptyset , lá estava o tesouro." / "voltou para o barco com o tesouro para a sua aldeia." por voltou para o barco com o tesouro para o mostrar na sua aldeia.	
	Semânticos	<ul style="list-style-type: none"> • Semântica lexical (repertório vocabular insuficiente/inadequado) 			"coisinhas brilhantes" / luzinhas brilhantes
		<ul style="list-style-type: none"> • Referência nominal 			
		<ul style="list-style-type: none"> • Sistema temporal-aspetual 			
<ul style="list-style-type: none"> • Conectores discursivos 				"e viu que coisinhas brilhantes no mar e viu que era um tesouro e foi boscalo." Por A certa altura, viu umas luzinhas brilhantes no mar e, suspeitando que era um tesouro, foi buscá-lo. /	
<ul style="list-style-type: none"> • Coesão (dificuldades ao nível da concordância, ordem de palavras, sistema temporal-aspetual; referência nominal) 				"Era uma vez um pirata que no dia decidiu ir procurar um tesouro." Por "Era uma vez um pirata que num dia decidiu ir procurar um tesouro."	

TEXTO 5

	CATEGORIAS	ASPETOS A CONSIDERAR	EXEMPLIFICAÇÃO	
DESVIOS	Ortográficos	• Relação assistemática grafema/ fonema	<i>Tinhão por tinham / chau por chão / Avia por havia / Duis por dois / exploradores por exploradores / paçar – passar / I por E (2x) / sima por cima / esploradores por exploradores / vio por viu / cros por cruz / atravessaram por atravessaram / emcontraram por encontraram / desenhado por desenhado / procoravam por procuravam</i>	
		• Acentuação	• inserção	
			• omissão	<i>Ate por até / so por só / agua por água</i>
			• confusão entre sinais	
			• deslocação	
		• Pontuação	“uma ponte a abanar soque a ponte” por uma ponte a abanar: só que a ponte / “eles com medo atravessaram a ponte escavaram” por Eles, com medo, atravessaram a ponte, escavaram	
	• Maiúsculas/ minúsculas			
	• Translineação	<i>Atraveçara-am por atravessa-ram / emcontraram por emcontra-ram</i>		
	Fonéticos	• Inserção		
		• Supressão		
		• Inversão		
		• Substituição		
	Morfológicos	• Segmentação ou delimitação de vocábulos	• hipersegmentação	<i>Emcom traram por encontraram /</i>
			• hiposegmentação	<i>Emcima por em cima</i>
		• Violação de regras flexionais ao nível da morfologia verbal		
		• Violação de regras flexionais ao nível da morfologia nominal		
	• Criação de formas inexistentes por analogia			
	Morfosintáticos	• Concordância Adjetivo/ Nome (número ou género)		
		• Concordância Determinante/ Nome (número ou género)		
		• Concordância Sujeito/ Predicado		
Sintáticos	• Violação na ordem dos constituintes	“dois exploradores numa floresta ao início da noite que procuravam” por dois exploradores que procuravam comida numa floresta, ao início da noite.		
	• Posição dos pronomes clíticos			
Sintáticos Semânticos	• Violação de restrições de seleção semântica			
	• Violação de subcategorização categorial			
	• Omissão de constituintes			
Semânticos	• Semântica lexical			
	• Referência nominal			
	• Sistema temporal-aspetual			
	• Conectores discursivos			

		<ul style="list-style-type: none">• Coesão	<p>“Mas eles tinham de paçar por muitas armadilhas. as armadilhas são. Uma bola” por No entanto, tinham de passar por muitas armadilhas, como uma bola gigante de pedra ou um chão feito de lava. / “escavaram e emcontraram um mapa e viram um tesouro desenhado no mapa seguiram um caminho que estava desenhado seguiram e emcom traram o tesouro.” Por escavaram e encontraram um mapa, no qual estava um caminho para o tesouro desenhado. Seguiram o caminho e encontraram o tesouro.</p>
--	--	--	---

TEXTO 6

CATEGORIAS	ASPETOS A CONSIDERAR		EXEMPLIFICAÇÃO
	Ortográficos	• Relação assistemática grafema/ fonema	
• Acentuação		• inserção	
		• omissão	a por à /
		• confusão entre sinais	
		• Deslocação	
• Pontuação		"Depois de ter ganhado a batalha já estava tarde e o cavaleiro foi ao seu banquete e comeu muita comida." por Depois de ter ganho a batalha, já estava tarde, e o cavaleiro foi ao seu banquete e comeu muita comida. / "Depois de ter comido caiu no quinto sono. E no dia seguinte encontrou o tesouro encantado." Por Depois de ter comido, caiu no quinto sono, e no dia seguinte encontrou o tesouro encantado.	
• Maiúsculas/ minúsculas			
• Translineação			
Fonéticos	• Inserção		
	• Supressão		
	• Inversão		
	• Substituição		
Morfológicos	• Segmentação ou delimitação de vocábulos	• hipersegmentação	
		• hiposegmentação	
	• Violação de regras flexionais ao nível da morfologia verbal		Ganhado por ganho /
	• Violação de regras flexionais ao nível da morfologia nominal		
• Criação de formas inexistentes por analogia (morfologia derivacional)			
Morfo-sintáticos	• Concordância Adjetivo/ Nome (número ou género)		
	• Concordância Determinante/ Nome (número ou género)		
	• Concordância Sujeito/ Predicado		
Sintáticos	• Violação na ordem dos constituintes		
	• Posição dos pronomes clíticos		
Sintático Semânticos	• Violação de restrições de seleção semântica		
	• Violação de subcategorização categorial		
	• Omissão de constituintes		
Semânticos	• Semântica lexical (repertório vocabular insuficiente/inadequado)		
	• Referência nominal		
	• Sistema temporal-aspetual		
	• Conectores discursivos		
	• Coesão		

DESVIOS

TEXTO 7

CATEGORIAS	ASPETOS A CONSIDERAR		EXEMPLIFICAÇÃO	
DESVIOS	Ortográficos	<ul style="list-style-type: none"> •Relação assistemática grafema/ fonema 	<i>Descobrio por descobriu / centio-se por sentiu-se / ceguiu por seguiu / muedas por moedas / abrio por abriu /</i>	
			<ul style="list-style-type: none"> • Inserção • Omissão 	
		<ul style="list-style-type: none"> •Acentuação 	<ul style="list-style-type: none"> • confusão entre sinais • Deslocação 	Mágico por mágico (2x) / várias por várias /
		<ul style="list-style-type: none"> •Pontuação 	<p>“Era uma vez um mágico que vivia na cidade, ao início da noite ele descobriu uma uma varinha, e quando ele pegou nela, centiu-se bem, então ceguiu numa viagem. E a meio do caminho encontrou um tesouro e com magia, abrio o tesouro e reparou em várias muédas e viveu feliz.” Por Era uma vez um mágico que vivia na cidade. Ao início da noite, ele descobriu uma varinha e, quando pegou nela, sentiu-se bem. Então, seguiu numa viagem. A meio do caminho, encontrou um tesouro e, com magia, abriu-o. Ele reparou que tinha lá várias moedas e viveu feliz.</p>	
		<ul style="list-style-type: none"> •Maiúsculas/ minúsculas 		
		<ul style="list-style-type: none"> •Translineação 		
DESVIOS	Fonéticos	<ul style="list-style-type: none"> •Inserção 	<i>Iremão por irmão</i>	
		<ul style="list-style-type: none"> •Supressão 		
		<ul style="list-style-type: none"> •Inversão 		
		<ul style="list-style-type: none"> •Substituição 		
DESVIOS	Morfológicos	<ul style="list-style-type: none"> •Segmentação ou delimitação de vocábulos 	<ul style="list-style-type: none"> • hipersegmentação • hiposegmentação 	
		<ul style="list-style-type: none"> •Violação de regras flexionais ao nível da morfologia verbal 		
		<ul style="list-style-type: none"> •Violação de regras flexionais ao nível da morfologia nominal 		
		<ul style="list-style-type: none"> •Criação de formas inexistentes por analogia 		
DESVIOS	Morfosintáticos	<ul style="list-style-type: none"> •Concordância Adjetivo/ Nome (número ou género) 		
		<ul style="list-style-type: none"> •Concordância Determinante/ Nome (número ou género) 		
		<ul style="list-style-type: none"> •Concordância Sujeito/ Predicado 		
DESVIOS	Sintáticos	<ul style="list-style-type: none"> •Violação na ordem dos constituintes 		
		<ul style="list-style-type: none"> •Posição dos pronomes clíticos 		
DESVIOS	Sintático Semânticos	<ul style="list-style-type: none"> •Violação de restrições de seleção semântica 		
		<ul style="list-style-type: none"> •Violação de subcategorização categorial 		
		<ul style="list-style-type: none"> •Omissão de constituintes 		
DESVIOS	Semânticos	<ul style="list-style-type: none"> •Semântica lexical 		
		<ul style="list-style-type: none"> •Referência nominal 		
		<ul style="list-style-type: none"> •Sistema temporal-aspetual 		
		<ul style="list-style-type: none"> •Conectores discursivos 	“...reparou em várias muédas...” po reparou que ele tinha várias moedas /	
		<ul style="list-style-type: none"> •Coesão (dificuldades ao nível da concordância, ordem de palavras, sistema temporal-aspetual; referência nominal 	“... ele descobriu uma uma varinha...” por ele des cobriu uma varinha /	

TEXTO 8

CATEGORIAS		ASPETOS A CONSIDERAR	EXEMPLIFICAÇÃO	
DESVIOS	Ortográficos	• Relação assistemática grafema/ fonema	<i>Interados por enterrados / incoaterar por encontrar / dorante por durante / incontrou por encontrou (2x) / Avia por havia / interados por enterrados / Tesouros por tesouros / incoaterar por encontrar / tiverão por tiveram /</i>	
		• Acentuação	• inserção	<i>Ê por e /</i>
			• omissão	<i>Magica por mágica (2x) / so por só /</i>
			• confusão entre sinais	
			• deslocação	
		• Pontuação	"Era uma vez um gato com vida ele era muito corajoso ele vivia numa ilha magica nessa ilha avia muitos tesouros interados no inicio da noite ele foi tentar incontrar um tesouro mas não conseguiu mas ele não via desistir ele foi viver para um palácio real no outro dia foi escavar muito longe dorante o caminho ele incontrou um dragão muito forte mas ele tinha muitas armas ele ganha é depois ele incontrou um tesouro mas o dragão só desmaiou depois eles tiveram de lutar muito aquela batalha nunca via acabar finalmente a batalha." Por "Era uma vez um gato com vida. Ele era muito corajoso e vivia numa ilha mágica. Nessa ilha, havia muitos tesouros enterrados. No início da noite, ele foi tentar encontrar um tesouro, mas não conseguiu. No entanto, ele não desistiu. Ele foi viver para um palácio real e, no dia seguinte, foi escavar muito longe. Durante o caminho, ele encontrou um dragão muito forte, mas tinha muitas armas. Ele venceu a batalha e, em seguida, encontrou um tesouro. Mas, dragão apenas tinha desmaiado. Depois, eles tiveram que lutar muito, aquela batalha parecia nunca mais acabar. Mas, finalmente, a batalha terminou." /	
	• Maiúsculas/ minúsculas			
	• Translineação	<i>Lon-ge por lon-ge /</i>		
	Fonéticos	• Inserção		
		• Supressão		
• Inversão				
• Substituição				
Morfológicos	• Segmentação ou delimitação de vocábulos	• hipersegmentação <i>A quela – aquela</i> • hiposegmentação <i>Detar por de estar /</i>		
	• Violação de regras flexionais ao nível da morfologia verbal	<i>"...ele foi tentar.."por ...ele tentou.../ "...ele ganha..."por ...ele ganhou... / "...mas ele não via desistir..."por ... mas ele não desistiu.../</i>		
	• Violação de regras flexionais ao nível da morfologia nominal			
	• Criação de formas inexistentes por analogia			
Morfo-sintáticos	• Concordância Adjetivo/ Nome			
	• Concordância Determinante/ Nome			
	• Concordância Sujeito/ Predicado			
Sintáticos	• Violação na ordem dos constituintes			
	• Posição dos pronomes clíticos			
Sintático Semânticos	• Violação de restrições de seleção semântica			
	• Violação de subcategorização categorial			
	• Omissão de constituintes			
	• Conectores discursivos	<i>"...aquela batalha nunca via acabar..." por ...aquela batalha nunca mais acabava.../</i>		
	• Coesão			

TEXTO 9

DESVIOS	CATEGORIAS	ASPETOS A CONSIDERAR)		EXEMPLIFICAÇÃO
	Ortográficos	•Relação assistemática grafema/ fonema		<i>Cahave por chave / Espretou por espreitou / avia – havia / Pressisava por precisava / mesteriosa por misteriosa / tesoro por tesouro</i>
		•Acentuação	• inserção	
			• omissão	<i>Aviao por avião (2x)</i>
			• confusão entre sinais	Á por à
			• deslocação	
		• Pontuação		
	• Maiúsculas/ minúsculas			
	Fonéticos	• Inserção		
		• Supressão		
• Inversão				
• Substituição				
Morfológicos	• Segmentação ou delimitação de vocábulos	• hipersegmentação (separação indevida)		
		• hiposegmentação (união indevida)		
	• Violação de regras flexionais ao nível da morfologia verbal			
	• Violação de regras flexionais ao nível da morfologia nominal			
Morfosintáticos	• Criação de formas inexistentes por analogia (morfologia derivacional)			
	• Concordância Adjetivo/ Nome (número ou género)			
	• Concordância Determinante/ Nome (número ou género)		<i>“muita pessoas” por muitas pessoas</i>	
Sintáticos	• Concordância Sujeito/ Predicado			
	• Violação na ordem dos constituintes		<i>“...tinha muito lá dinheiro ...” por ... tinha muito dinheiro lá...</i>	
Sintático Semânticos	• Posição dos pronomes clíticos			
	• Violação de restrições de seleção semântica			
	• Violação de subcategorização categorial			
Semânticos	• Omissão de constituintes			
	• Semântica lexical (repertório vocabular insuficiente/inadequado)			
	• Referência nominal			
	• Sistema temporal-aspetual		<i>“tinha lá muito dinheiro” por havia lá muito dinheiro /</i>	
	• Conectores discursivos			
	• Coesão (dificuldades ao nível da concordância, ordem de palavras, sistema temporal-aspetual; referência nominal)			

TEXTO 10

CATEGORIAS	ASPETOS A CONSIDERAR		EXEMPLIFICAÇÃO	
DESVIOS	Ortográficos	• Relação assistemática grafema/ fonema		<i>Procurar por procurar / disia por dizia / precepicio por precipício (2x) / Deseijos por desejos / Magio por mágico</i>
		• Acentuação	• inserção	
			• omissão	<i>Magica por mágica / precepicio por precipício (2x) / simbolo –por símbolo / magico por mágico (2x)</i>
			• confusão entre sinais	
			• deslocação	
		• Pontuação	“O tesouro era uma arvore chamada arvore dos desejos” por O tesouro era uma arvore chamada, “Árvore dos desejos”. / “O mapa dizia para atravessar O rio de lava A lama pegajosa e O precepicio escorregadio.” Por O mapa dizia para atravessar o rio de lava, a lama pegajosa e o precipicio escorregadio. / “Depois gritaram” por Depois gritaram:	
• Maiúsculas/ minúsculas	Árvore por arvore / quem por Quem / sou por Sou /perguntou por Perguntou / finalmente por Finalmente / quem por Quem /			
• Translineação				
Fonéticos	• Inserção			
	• Supressão			
	• Inversão			
	• Substituição			
Morfológicos	• Segmentação ou delimitação de vocábulos	• hipersegmentação		
		• hiposegmentação	<i>Derrepente por De repente/</i>	
	• Violação de regras flexionais ao nível da morfologia verbal			
	• Violação de regras flexionais ao nível da morfologia nominal			
• Criação de formas inexistentes por analogia (morfologia derivacional)				
Morfo-sintáticos	• Concordância Adjetivo/ Nome (número ou género)		<i>“uns homens muitos maus” por uns homens muito maus /</i>	
	• Concordância Determinante/ Nome (número ou género)			
	• Concordância Sujeito/ Predicado			
Sintáticos	• Violação na ordem dos constituintes			
	• Posição dos pronomes clíticos			
Sintático ou Semânticos	• Violação de restrições de seleção semântica		<i>“O mapa dizia...”</i>	
	• Violação de subcategorização categorial			
	• Omissão de constituintes			
Semânticos	• Semântica lexical (repertório vocabular insuficiente/inadequado)			
	• Referência nominal			
	• Sistema temporal-aspetual			
	• Conectores discursivos			
	• Coesão		<i>Ele respondeu – Ela respondeu</i>	

Desvios ortográficos na relação assistemática grafema/ fonema		total
Viagara por viajaram	<g> por <j>	1
Nu por no / au por ao (2) / muedas por moedas / Duis por dois	<u> por <o>	5
Doas por duas / boscar por buscar (2x) / escorecer por escurecer / polsairas por pulseiras / abrio por abriu / Boscalo por buscá-lo / procoravam por procuravam / Descobrio por descobriu / vio por viu / Procorar por procurar (2x) / centio-se por sentiu-se / dorante por durante / comtinoaram por continuaram / proucorar por procurar	<o> por <u>	16
Tesoro por tesouro (4) / oro por ouro / corioso por curioso	<O> por <ou>	6
Garafa por garrafa	<r> por <rr>	1
Desi por disse(2x) / dise por disse	<s> por <ss>	3
Teseira por terceira (2x) / desidiram por decidiram / desifrar por decifrar / desifraram por decifraram / sima por cima /	<s> por <c>	6
Casa por caça / comesaram por começaram / comesaram-se por começaram-se	<s> por <ç>	3
paçar por passar / atraveçaram por atravessaram	<ç> por <ss>	2
Pressisava por precisava /	<ss> por <c>	1
tessouro por tesouro (2x)	<ss> por <s>	2
Un por um / sonbra por sombra	<n> por <m>	2
comtinoaram por continuaram / emcontraram por encontraram	<m> por <n>	2
Fes por fez / disia por dizia / cros por cruz	<s> por <z>	3
esploradores por exploradores	<s> por <x>	1
ceguiu por seguiu / centio-se por sentiu-se	<c> por <s>	2
desinhado por desenhado / i por e (2x) / incontrou por encontrou (2x) / Interados por enterrados / ixploradores por exploradores / inconterar por encontrar / Interados por enterrados	<i> por <e>	9
mesteriosa por misteriosa / precepicio por precipício (2x)	<e> por <i>	3
Interados por enterrados	<r> por <rr>	1
tinhão por tinham (2) / tiverão por tiveram /	<ão> por <am>	3

vou por voou	<u> por <ou>	1
tesoro por tesouro	<o> por <ou>	1
proucorar por procurar	<ou> por <o>	1
chau por chão	<au> por <ão>	1
Avia por havia (3x) / aviam por haviam (2x)	Omissão do <h>	5
escodido por escondido	Omissão do <n>	1
mostrara por mostraram	Omissão do <m>	1
Magio por mágico	Omissão do <c>	1
Espretou por espreitou	Omissão do <i>	1
fram por foram	Omissão do <o>	1
emagada / esmagada	Omissão do <s>	1
Gerra por guerra	Omissão o <u>	1
árvere por árvore (2x)	<e> por <o>	2
Eistra por extra	<is> por <ex>	1
Deseijos por desejos	<Ei> por <e>	1