



PAULA **FRASSINETTI**

Escola Superior de Educação

Pós-Graduação em Educação Especial:

Inclusão, Desenvolvimento e Aprendizagens

## **Pré-competências de leitura-escrita:**

perceção de educadores de infância e  
professores de 1.º CEB

Ana Paiva Leite

2020007

Unidade Curricular: Seminário de Projeto

Docente: Professora Doutora Helena Serra

Julho de 2021



PAULA **FRASSINETTI**  
Escola Superior de Educação

Pré-competências de leitura-escrita: percepção de educadores de infância e professores de 1.º CEB

Pai, obrigada!



## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu marido, Tiago, por acreditar em mim, sem duvidar que sou capaz.

Aos meus filhos, meus amores maiores, Teresa e Pedro.

À professora Helena, pela disponibilidade, pelo incentivo e pela ajuda ao longo do trabalho.

## RESUMO

A aquisição da linguagem escrita assume um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança (Sim-Sim, 2006).

As Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) só podem ser diagnosticadas depois de iniciado o processo de aquisição de leitura-escrita. No entanto, é fundamental que os profissionais de educação estejam atentos a sinais precoces que podem indiciar dificuldades futuras na leitura e na escrita e possibilitar uma intervenção o mais cedo possível.

O presente estudo debruça-se sobre as percepções de educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico quanto aos domínios das pré-competências de leitura-escrita. As pré-competências selecionadas são relativas ao “Bloco de competências auditivas”, pois tivemos que circunscrever e direccionar este estudo e porque a dislexia disfonética ou auditiva é a mais frequente (Torres & Fernández, 2001; Frank & Livingston, 2004).

A metodologia adotada, de carácter quantitativo, teve por base um inquérito por questionário ao qual responderam 66 educadores de infância e 59 professores de 1.º CEB.

Os resultados obtidos sugerem que os educadores de infância e professores de 1.º CEB atribuem uma relevância muito idêntica a todos os domínios de pré-competências, assim como a percepção de uns e de outros é muito semelhante.

Palavras-chave: Pré-competências de leitura-escrita, Dificuldades Específicas de Aprendizagem.

## ABSTRACT

Written language acquisition plays a crucial role in whole child development (Sim-Sim, 2006).

It is established that Specific Learning Difficulties (SLD) can only be diagnosed after the process of acquisition of reading and writing skills has been initiated. However, it is imperative that teachers and other education professionals are aware of the early warning signs of possible future reading and writing difficulties, thus enabling the earliest possible intervention.

This study focus on the perceptions of Pre-School and Primary School Teachers regarding one of the domains of pre-reading and writing competences. We narrowed down this study, circumscribing it to auditory skills, because dysphonetic is the prevailing type of dyslexia (Torres & Fernández, 2001; Frank & Livingston, 2004).

We adopted a quantitative approach, based upon a survey research methodology, which was applied to 66 Pre-School and 59 Primary School Teachers.

The obtained results indicate that both Pre-School and Primary School Teachers value all domains of pre-reading and writing competences almost alike, sharing similar views on the subject.

**Keywords:** Pre-reading and writing competences, Specific Learning Difficulties.



# ÍNDICE

## Introdução

### **Parte I – Enquadramento teórico**

#### **Capítulo I**

O ato de ler	11
Processos cognitivos da leitura-escrita	13
Pré-competências de leitura-escrita	16
Desenvolvimento de pré-competências da leitura-escrita na educação pré-escolar	18

#### **Capítulo II**

Dificuldades Específicas de Aprendizagem	25
Tipificação das DEA	26
Dislexia	26
Disortografia	28
Disgrafia	30
Discalculia	31
Etiologia das DEA	31
Sinais precoces de possíveis DEA	34

### **Parte II – Estudo empírico**

Objetivo do estudo	37
Método	38
Instrumentos e procedimento	38
Participantes	40
Apresentação e discussão dos resultados	41
Considerações finais	46
Referências bibliográficas	49
Anexos	53



## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Vias de acesso à leitura. Adaptado de Sim-Sim (2006)	13
<b>Figura 2</b> – Sistemas cerebrais responsáveis pela leitura (Shaywitz, 2008)	14
<b>Figura 3</b> – Processo de leitura (Fonseca, 2004)	15
<b>Figura 4</b> – Plano temporal – cérebro disléxico e não disléxico	32

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Competências de leitura-escrita a desenvolver em contexto de educação pré-escolar (OCEPE, 2016)	22
<b>Tabela 2</b> – Aprendizagens e estratégias de leitura e escrita para crianças dos três aos quatro anos (Lopes et al, 2004)	23
<b>Tabela 3</b> – Aprendizagens e estratégias de leitura-escrita para crianças com cinco anos (Lopes et al, 2004)	24
<b>Tabela 4</b> – Tipos de dislexia de desenvolvimento (Torres & Fernández, 2001; Frank e Livingston, 2004)	28

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Nível de ensino lecionado pelos respondentes	40
<b>Gráfico 2</b> – Resultados obtidos nos questionários feitos aos Educadores de Infância	41
<b>Gráfico 3</b> – Resultados obtidos nos questionários feitos aos Professores de 1.º CEB	42
<b>Gráfico 4</b> – Comparativo das respostas de Educadores de Infância e de Professores de 1.º CEB	43
<b>Gráfico 5</b> – Atividades desenvolvidas pelos Educadores de Infância e pelos Professores de 1.º CEB	44

## INTRODUÇÃO

A leitura é uma competência básica na sociedade atual e, sendo um processo altamente complexo, prolonga-se ao longo de todo o percurso escolar; aprender a ler e a escrever é um processo a longo termo (Alves Martins, 1996; Rebelo, 2001; Sim-Sim, 2006).

A leitura e a escrita constituem a base de todas as aprendizagens escolares, o que os torna tema de grande relevância e pertinência (Fonseca, 1984, 2004). Por este motivo, o ensino da leitura e da escrita ocupa um papel central nas aprendizagens escolares, principalmente no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Diversos autores (Fonseca, 1984; Sim-Sim, 1994; Martins, 1996) afirmam que as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita são um dos principais motivos para o insucesso escolar, pois estas dificuldades têm consequências negativas a longo termo, com efeitos no desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima, na motivação para aprender e nos resultados académicos futuros.

O desenvolvimento da literacia e de pré-competências em idade pré-escolar é, cada vez mais, considerado essencial para o posterior sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com as teorias psicogenéticas, considera-se que a aprendizagem da leitura e da escrita se traduz num contínuo em etapas de desenvolvimento. Por outras palavras, as crianças desde idades precoces – dos 0-6 anos – adquirem noções acerca dos conceitos e das funções da linguagem escrita que são facilitadores da aprendizagem formal desta competência.

O desenvolvimento de pré-competências de leitura-escrita são uma parte integrante do processo de aprendizagem da criança e vão ocorrendo através de experiências do quotidiano da criança e pela sua participação em atividades planeadas para promover o desenvolvimento destas pré-competências.

Crianças com Dificuldades Específicas de Aprendizagem (DEA) revelam-se uma realidade cada vez mais presente nas nossas escolas e esta perturbação é responsável pelo insucesso escolar de alguns alunos. A elevada prevalência de crianças com DEA nas nossas salas de aula é uma enorme preocupação

enquanto professora do 1.º CEB, sendo que uma criança com fracos desempenhos ao nível da leitura e da escrita terá grandes entraves nas restantes áreas académicas.

É muito importante que os pais e professores estejam atentos para que seja possível um diagnóstico atempado e uma intervenção precoce através de um amplo conjunto de estratégias e recursos, feito por especialistas. A intervenção precoce e a estimulação de pré-competências de leitura e de escrita podem atenuar dificuldades futuras. É no sentido de promover uma intervenção mais precocemente possível que surge este estudo.

O principal objetivo do nosso estudo é conhecer as percepções dos Educadores de Infância e dos Professores de 1.º CEB relativamente às pré-competências de leitura-escrita. Assim, colocámos como ponto de partida a seguinte questão de investigação:

**Que pré-competências de leitura-escrita são consideradas importantes pelos Educadores de Infância e pelos Professores de 1.º Ciclo?**

Propusemo-nos, assim, a aferir quais as pré-competências consideradas importantes para os dois grupos de docentes, assim como tentámos perceber se as percepções de um grupo e de outro estão alinhadas.

A questão de investigação colocada levou à formulação das seguintes hipóteses de partida:

H<sub>1</sub> – Os professores de 1.º CEB e educadores de infância privilegiam algumas pré-competências em relação a outras.

H<sub>2</sub> – Os professores de 1.º CEB e educadores de infância têm percepções díspares relativamente às pré-competências de leitura-escrita.

O nosso trabalho organiza-se em duas partes: na primeira parte fizemos o enquadramento teórico, onde abordamos questões relacionadas com o ato de ler, as pré-competências de leitura-escrita e o seu desenvolvimento em contexto pré-escolar. Nesta primeira parte também abordamos as DEA. A segunda parte, está reservada ao estudo empírico desenvolvido, apresentando a metodologia, instrumentos de recolha de dados e tratamento dos mesmos.



# **PARTE I**

## **Enquadramento teórico**

## CAPÍTULO I

“Quando eu ainda não sabia ler,  
brincava com livros e imaginava-os cheios de vozes,  
contando o mundo.”

Cecília Meireles

### 1. O ato de ler

A leitura é uma atividade múltipla, complexa e sofisticada no qual o leitor obtém informação a partir de símbolos escritos. Esta atividade implica a coordenação de um conjunto de processos diferentes, sendo que a maioria é automático e inconsciente para um leitor fluente (Linuesa & Gutiérrez, 1999).

Num sistema alfabético de escrita, como o caso das línguas europeias, o alfabeto é o instrumento específico usado na representação da linguagem falada; nestes sistemas de escrita é possível representar por escrito todas as palavras da língua com um número muito limitado de símbolos, sendo que cada palavra resulta da combinação de unidades mínimas da língua – os grafemas. Sim-Sim (2009, p.25) menciona que “aprender a decifrar em português implica aprender a relacionar os sons da língua portuguesa com as letras que os representam”.

Segundo Cruz (2007), a leitura começa por um estímulo visual e termina com a compreensão do texto, envolvendo processos de descodificação – processos de nível inferior – e a compreensão, que são processos de nível superior. Os processos de reconhecimento são os que traduzem a letra impressa para a linguagem falada; os de compreensão têm como finalidade captar a mensagem ou a informação veiculados pelos textos escritos. Estes processos estão profundamente relacionados: para se compreender o que se lê é necessário descodificar e para que a descodificação se realize é necessário um trabalho de identificação das palavras escritas decorrente num processo automático. Cruz (2007, citando Linuesa & Gutiérrez, 1999) afirma que a leitura é o somatório do produto da descodificação e da compreensão, incluindo assim

tanto o domínio das habilidades de reconhecimento das palavras como o domínio das estratégias de compreensão.

A leitura, enquanto processo de descodificação, envolve processos específicos de reconhecimento e de conversão de sinais gráficos em representações mentais, que irão permitir entender o que é lido. A compreensão transcende a leitura e é realizada graças a processos mentais gerais estritamente dependentes da leitura (Castro e Gomes, 2000). Deste modo, Crowder (1985, p.16) diz-nos que “a leitura propriamente dita acaba, mais ou menos, onde começa a compreensão”.

Crowder (1985) e Castro & Gomes (2000) sugerem-nos que a descodificação e a compreensão são dois processos igualmente importantes para se alcançar o domínio da leitura, mas que não são simétricos. Deste modo, Castro & Gomes (2000) afirmam que a leitura propriamente dita se distingue da função da leitura, pois enquanto a primeira se refere aos processos específicos da leitura ou de descodificação ou identificação de palavras, a função da leitura diz respeito à compreensão.

Capovilla & Capovilla (2007) corroboram a ideia que o ato de ler é um processo de transformação, uma vez que implica transformar a linguagem escrita em linguagem falada, atribuindo-lhe significado. Na perspetiva dos autores, existem dois procedimentos diferentes para realizar esta transformação: através da conversão grafema-fonema – a via fonológica – ou através da pesquisa na memória de longo prazo – a via lexical. Sim-Sim (2006) refere que a via de acesso ao significado é ativada sempre que o leitor reconhece visualmente as palavras; no entanto, se a forma global da palavra não é identificada, o acesso ao significado é feito através da forma fonológica das palavras (Figura 1).

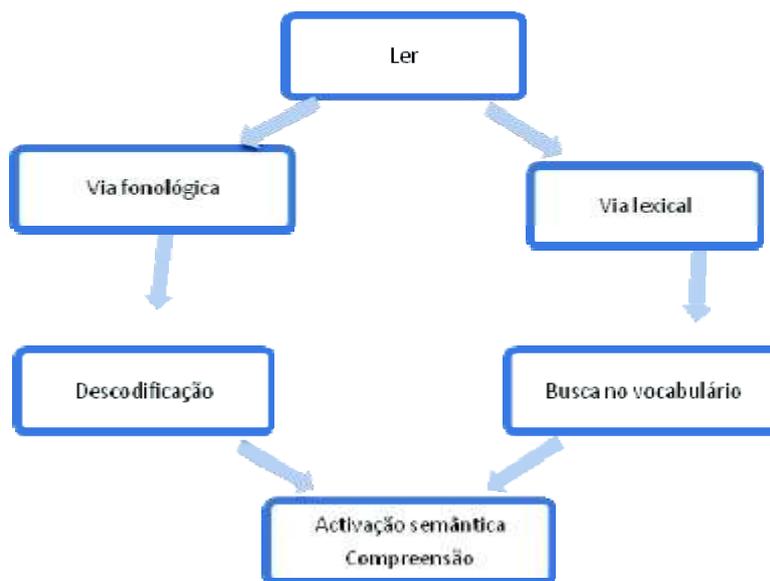


Figura 1 – Vias de acesso à leitura. Adaptado de Sim-Sim (2006)

De acordo com Fonseca (2004), a aprendizagem da leitura é um processo evolutivo e complexo que reúne diversos processos como a linguagem, a psicomotricidade, a componente cognitiva, a percepção audiovisual, o estado emocional, o estímulo externo, entre outros. O mesmo autor afirma que o leitor ativa um conjunto de competências cognitivas tais como o grau de atenção atribuído, a percepção, a compreensão da simbologia, o nível de memória, a inferência, a planificação e realização intrínseca de estratégias, a concetualização, a resolução de problemas e a expressão de informação.

### 1.1. Processos cognitivos da leitura-escrita

Para que o processo de leitura aconteça de forma proficiente, é necessário que haja uma ação concertada dos diversos processos cognitivos envolvidos. De acordo com Rebelo (2001), ler envolver quatro tipos de processos: 1) o conhecimento do código escrito e a sua especificidade em relação ao código oral; 2) o domínio do ato léxico-visual; 3) a existência de

conhecimentos conceptuais e linguísticos e 4) a construção de significados a partir de índices visuais.

Ehri (2005) refere que os processos cognitivos implicados na leitura envolvem a identificação de palavras, a integração visual e auditiva, os sistemas de análise e de síntese, o conhecimento do código escrito, o domínio do léxico, a existência de conhecimentos conceptuais e linguísticos e a construção de significação envolvendo a compreensão.

No processo de leitura, diversas áreas ou regiões do cérebro são ativadas: o processamento de aspetos visuais ocorre na região occipito-temporal, a transformação de letras em sons da língua ativa a área de Broca, situada na região frontal, a extração de significado é ativada na região parieto-temporal (Shaywitz, 2008).

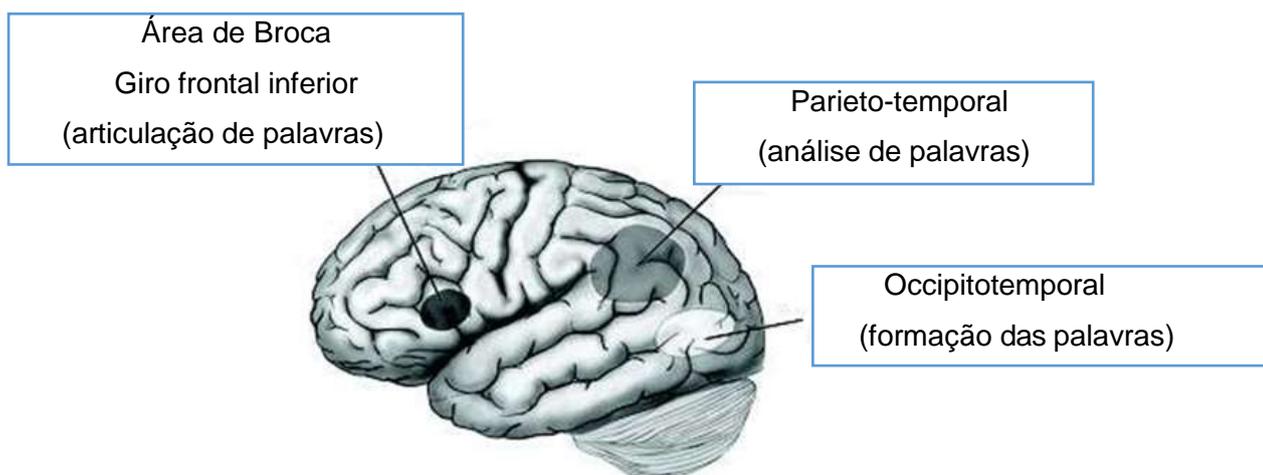


Figura 2 - Sistemas cerebrais responsáveis pela leitura (Shaywitz 2008, p.71)

De acordo com Fonseca (2004) e Shaywitz (2008) o reconhecimento e a leitura da palavra, num leitor proficiente, ocorre quase num ato síncrono; as diferentes áreas do cérebro atuam de forma concertada e simultânea, como ilustrado na Figura 3.

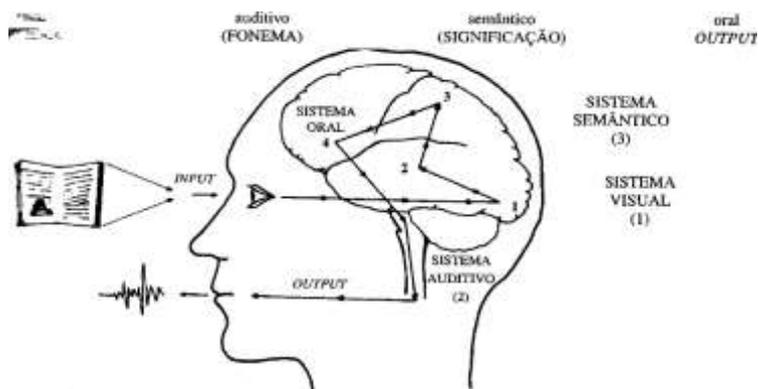


Figura 3 - Processo de leitura (Fonseca 2004, p. 223)

Ler envolve diversas atividades cerebrais consecutivas. Fonseca (2004) sugere os seguintes processos no ato de ler:

1. **Descodificação** de letras e palavras pelo processo visual, através de uma categorização (letra-som) que se verifica no córtex visual.
2. **Identificação visual e auditiva e tátilo-quinestésica** que se opera na área de associação visual.
3. **Correspondência símbolo-som** (grafema-fonema) que traduz o fundamento básico do alfabeto, ou seja, do código. Deste modo, cada letra tem um nome com o qual está associada e nesta operação de correspondência está envolvido um sistema cognitivo de conversão.
4. **Integração visual e auditiva** (visuo-fonética) por análise e síntese, isto é, quando se generaliza a correspondência letra-som. Inicialmente há um processamento em combinações de letras e sons como se fossem segmentos, os quais, depois de unidos, geram a palavra portadora de significado.
5. **Significação**, envolvendo a compreensão através de um léxico, ou melhor, de um vocabulário funcional que dá sentido às palavras. Cabe à área de Wernicke a função de converter o sistema visuo-fonético num sistema semântico.

## 1.2. Pré-competências de leitura-escrita

Vastas investigações feitas nos últimos anos têm evidenciado que as crianças constroem múltiplas concepções sobre a linguagem escrita (Ferreiro, 1987; Chauveau, & Rogovas-Chauveau, 1994; Goodman, 1996; Martins, 1996). Estas concepções surgem precocemente, muito antes de iniciarem o seu percurso escolar formal, pelos contactos que as crianças vão estabelecendo com a linguagem escrita em situações informais, quer estas sejam dentro ou fora da escola. As crianças refletem sobre a escrita, tal como refletem sobre qualquer outro objeto do conhecimento (Ferreiro, 1987). Assim, procuram identificar as características da escrita, as suas funções, procuram compreendê-la, perceber o seu funcionamento e as suas regularidades. Vão construindo múltiplas concepções, que se desenvolvem gradualmente, à medida que lhes são dadas mais oportunidades de interação e de reflexão sobre a linguagem escrita. As hipóteses formuladas vão interagir com os conceitos veiculados pelo professor quando se inicia o ensino formal da leitura e da escrita.

As teorias psicogenéticas da aprendizagem da leitura e da escrita defendem que a criança é ativa na construção do seu conhecimento. Para Ferreiro & Teberosky (1986), a construção do saber dá-se através de grandes reestruturações globais que podem estar erradas, mas são inteligentes, porque a criança, de forma construtiva, coloca hipóteses sobre a linguagem escrita (sobre o que escreve). A criança evolui de um estado de *confusão cognitiva* para uma *progressiva clareza cognitiva* acerca da utilização funcional e das características formais da língua escrita. Este conceito tem sido denominado como *literacia emergente* e engloba o conjunto de competências, conhecimentos e atitudes, que se pressupõe serem precursores do desenvolvimento das formas convencionais da leitura e da escrita. Segundo esta perspetiva, a literacia respeita um contínuo de desenvolvimento com início em idades precoces (Whitehurst e Lonigan, 1998).

O conceito de literacia emergente vem reforçar a ideia de que o período pré-escolar desempenha um papel essencial no posterior processo de

aprendizagem da leitura e da escrita (Whitehurst & Lonigan, 1998; Storch & Whitehurst, 2002).

Tendo por base vários estudos, Whitehurst & Lonigan (2001, citado por Leal, Peixoto, Silva & Cadima, 2006) propõe um modelo que conceptualiza a literacia emergente como um conjunto de competências de literacia, divididas em dois domínios inter-relacionados: o domínio *outside-in* e o domínio *inside-out*. O domínio *outside-in* engloba competências como o vocabulário, o conhecimento conceptual e o conhecimento de estruturas narrativas, enquanto o domínio *inside-out* engloba competências como a consciência fonológica e o conhecimento das letras (Leal et al, 2006). Estas autoras, citando Whitehurst & Lonigan (2001) relacionam estas competências com as aprendizagens da leitura e da escrita e concluíram que o vocabulário, o conhecimento sobre o impresso, a consciência fonológica e a identificação de letras estão entre as competências que melhor prognosticam o sucesso das aprendizagens da leitura e da escrita.

O vocabulário desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem da linguagem escrita, pois ajuda a criança a dar significado às palavras escritas, tornando, assim, a leitura mais fácil (Adams, 1990, in Rush, 1999). Crianças em idade pré-escolar podem apresentar diferenças consideráveis no número de palavras que conhecem; um maior leque de vocabulário tende a aumentar e a justificar o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita.

O contacto com livros infantis parece ser uma experiência que proporciona à criança um aumento significativo do conhecimento do material impresso, pelo que é reforçada a importância de experiências desta natureza na primeira infância (Jong e Leseman, 2001, in Leal et al, 2006).

Nas últimas décadas, a investigação tem igualmente acentuado a relevância da consciência fonológica na aquisição inicial das competências de leitura. Esta competência diz respeito à consciência de que as palavras são compostas por sequências de sons distintos e com diferentes significados (Juel, 1988). Vários estudos têm evidenciado uma relação recíproca entre a consciência fonológica e competências de leitura (Whitehurst & Lonigan, 1998), concluindo que a consciência fonológica prediz a aprendizagem da leitura e que

esta, por sua vez, melhora a consciência fonológica (Sonnenschein & Munsterman, 2002, in Leal et al, 2006).

Recentemente, o conceito de consciência fonológica tem sido discutido como um processo contínuo, com níveis que vão desde a sensibilidade aos sons até à manipulação voluntária das componentes fonológicas (Viana, 1998). Neste sentido, podemos falar de dois níveis de consciência fonológica: epilinguística (ou implícita) e metalinguística (ou explícita). Entende-se por consciência fonológica epilinguística, a sensibilidade aos sons de forma intuitiva ou não consciente. Por sua vez, a consciência fonológica metalinguística exige, para além da sensibilidade, o controlo e a capacidade de manipulação de sons (Santos, 2005).

Outra competência importante para a literacia é o conhecimento das letras. Vários autores concluíram que o conhecimento das correspondências letra-som, em particular do nome das letras, é um bom preditor de sucesso nas tarefas de processamento fonológico e, por consequência, do sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita (Leal et al, 2006).

### **1.3. Desenvolvimento de pré-competências de leitura-escrita na Educação Pré-Escolar**

Um dos principais instrumentos de gestão curricular e considerado documento de referência ao trabalho desenvolvido em contexto de Educação Pré-escolar são as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) podemos encontrar orientações globais para a ação profissional dos educadores relativamente à interligação das várias etapas (observar, planear, agir, avaliar, comunicar, articular) que caracterizam a prática pedagógica, demarcando a intencionalidade educativa. Esta intencionalidade exige que o educador reflita e analise criticamente a sua intervenção e considere a criança um ser competente e construtor das suas aprendizagens e saberes, de forma a compreender e agir

no contexto sociocultural que a rodeia, desenvolvendo atividades predominantemente espontâneas e lúdicas.

As OCEPE destinam-se a apoiar a construção e gestão dos currículos na educação pré-escolar, de acordo com cada contexto social, da responsabilidade de cada educador, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento de ensino (Silva et al, 2016). Este documento constitui-se, assim "uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo" (Silva et al, 2016, p. 14).

As OCEPE estão organizadas em três grandes áreas de conteúdo que devem ser desenvolvidas em articulação. Estas áreas estão agrupadas em: área de **Formação Pessoal e Social** que aborda a forma como a criança constrói a sua identidade, afetividade e relacionamento com os outros; corresponde à aprendizagem e desenvolvimento de espírito crítico, a reflexão dos valores cívicos, morais, espirituais, componentes importantes para a intervenção no meio sociocultural; área de **Expressão e Comunicação** que integra vários domínios que estão estreitamente relacionados porque todos eles se referem à aquisição e à aprendizagem de códigos e linguagens que são meios de relação com os outros, de recolha do mundo interior e do mundo que rodeia a criança – domínio da educação motora, da educação artística, da linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática; área do **Conhecimento do Mundo** que é integradora de diferentes saberes, onde se procura que a criança adote uma atitude de questionamento e de procura organizada do saber, de modo a promover uma melhor compreensão do mundo físico, social e tecnológico que a rodeia (Silva et al, 2016).

A abordagem à linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente à entrada no ensino formal (Silva et al, 2016). Assim, a abordagem à leitura-escrita é adotada, segundo as OCEPE, como conteúdo a ser desenvolvido em contexto da educação pré-escolar, numa perspetiva de literacia, com carácter transversal, tendo em atenção as relações intrínsecas entre escrita e oralidade (Marques, 2005). Assim, a abordagem à

linguagem escrita deve ser feita, em contexto da Educação Pré-Escolar, de forma transversal às outras áreas, realizando um trabalho interligado ao desenvolvimento de outras competências.

Dionísio & Pereira (2006) alertam para a questão do acesso à linguagem escrita das crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar não ser visto como uma introdução formal e clássica à leitura e escrita, mas como uma forma de facilitar a emergência de competências globais relacionadas com a linguagem escrita, envolvendo as crianças em atividades informais de literacia.

As OCEPE (2016) dão ênfase ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, defendendo que o papel da educação pré-escolar é o de provocar atitudes e disposições que promovam o *“prazer e motivação para ler e escrever”* (p.47). Assim, refere-se que:

“A aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal.

As competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança” (OCEPE, 2016, p.64).

As crianças, ao contactarem diariamente com a leitura e a escrita em diferentes contextos e situações, vão adquirindo conhecimentos que as vão levar a refletir e a construir hipóteses sobre o seu significado e funcionamento. As ideias que as crianças têm acerca da escrita são construídas e elaboradas a partir das experiências que vão realizando em contacto com o meio; assim, nem todas as crianças possuem as mesmas ideias acerca da escrita e do seu valor. Neste sentido, na Educação Pré-escolar, deverá ser dada oportunidade à criança de aceder à linguagem escrita, de estar em contacto com ela de modo informal e lúdico. Acima de tudo, é fundamental que estimule o gosto e o desejo pela aprendizagem e pela compreensão da linguagem escrita.

A Educação Pré-escolar constitui, também, uma forma de compensar e colmatar possíveis lacunas existentes no meio familiar no que concerne ao contacto com o material impresso. Assim, o papel da Educação Pré-escolar no desenvolvimento de competências de leitura-escrita poderá resumir-se a: i)

oferecer oportunidade de contacto funcional com o mundo escrito; ii) respeitar a individualidade e os interesses de cada criança através de práticas lúdicas mas estimulantes e ricas em intencionalidades; iii) possibilitar e desenvolver de modo verdadeiramente democrático a igualdade de oportunidades e a possibilidade de criar, para cada criança, o seu próprio projeto de leitura e de escrita (L.B.S.E, 1987).

As OCEPE operacionalizam o desenvolvimento de diversas competências relacionadas com a leitura-escrita, como se sistematiza no Quadro 1.

### Aprendizagens a promover

Comunicação oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.</li> <li>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).</li> </ul>
Consciência linguística	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (consciência fonológica).</li> <li>- Identificar diferentes palavras numa frase (consciência da palavra).</li> <li>- Identificar se uma frase está correta ou incorreta e eventualmente corrigi-la, explicitando as razões dessa correção (consciência sintática).</li> </ul>
Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar funções no uso da leitura e da escrita.</li> <li>- Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros.</li> </ul>
Identificação de convenções da escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras.</li> <li>- Aperceber-se do sentido direcional da escrita.</li> <li>- Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral.</li> </ul>
Prazer e motivação para ler e escrever	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação.</li> <li>- Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância.</li> </ul>



---

- Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais

Tabela 1 – Competências de leitura-escrita a desenvolver em contexto de educação pré-escolar (OCEPE, 2016)

A aprendizagem da língua (falada e escrita) será facilitada se a criança tiver oportunidade de contactar com modelos linguísticos apropriados. Deste modo, a interação num ambiente rico e estimulante e o papel do Educador como modelo linguístico assumem uma importância fulcral. Cabe, pois aos educadores criar um ambiente educativo rico e organizar atividades que permitam às crianças explorar e viver situações promotoras do desenvolvimento de competências basilares e fundamentais no processo educativo de cada criança.

Em contexto de pré-escolar, a aprendizagem da linguagem escrita deve fazer-se através de atividades lúdicas (Mata, 2008; Baptista, 2010; Silva et al, 2016). É pela brincadeira que a criança se descobre a si mesma, descobre os outros e o mundo em seu redor, além de desenvolver a criatividade, a expressividade e as múltiplas linguagens: os gestos, as expressões faciais, a manipulação de objetos e materiais, o desenho, a dança, a música, etc. Dessa forma, as práticas pedagógicas devem possibilitar a organização de espaços, tempos e situações para o brincar, assim como a disponibilização de artefactos, acervos e objetos, criando maneiras lúdicas que proporcionem a vivência plena da infância que estimulem a aprendizagem (Silva et al, 2016).

Brincar e participar em situações nas quais a escrita é central para a interação e para o alcance de um propósito partilhado são atividades fundamentais na educação pré-escolar. A criança participa com interesse em jogos e em brincadeiras que envolvem a linguagem escrita e que, para o educador têm finalidade pedagógica.

Lopes, Velasquez & Bártolo (2004), sistematizam algumas atividades que as crianças deverão experienciar em contexto de pré-escolar, de forma a desenvolver pré-competências de leitura-escrita (Quadro 2 e Quadro 3).



Consciência e exploração  
(dos 3 aos 4 anos)

**Atividades que a criança deverá experimentar:**

- Desenvolver o gosto pela audição, comentário e possibilidade de recontar histórias usando livros.
- Experimentar atividades que destaquem a função da escrita como suporte de mensagem.
- Envolver-se em tarefas de leitura e escrita.
- Identificar sinais e etiquetas no seu meio ambiente.
- Participar em jogos de linguagem: lengalengas, rimas, etc.
- Identificar letras, por exemplo do seu nome, e estabelecer algumas correspondências letra-som (nomear letras)
- Usar letras que conhece para tentar representar por escrito e por aproximação letras e frases (ortografia inventada).

**O que os Educadores podem fazer:**

- Explorar livros com as crianças, em especial livros de grandes dimensões onde seja possível modelar comportamentos de leitura (apontar para as palavras lidas, utilizar direcionalidade da escrita, apontar palavras frequentes, etc.).
- Falar sobre letras e sobre o seu valor sonoro.
- Organizar um ambiente literário rico.
- Rer histórias favoritas do grupo.
- Envolver as crianças em jogos de linguagem.
- Promover atividades de jogo que envolvam tarefas de literacia.
- Encorajar o uso e experimentação da escrita nos desenhos e registos.
- Dialogar com as crianças, envolvê-las em conversas.
- Demonstrar interesse pelo que as crianças relatam.
- Utilizar a biblioteca ou ludoteca local.
- Proporcionar oportunidades para a criança desenhar e pintar usando lápis e canetas sobre papel.

Tabela 2 - Aprendizagens e estratégias de leitura e escrita para crianças dos três aos quatro anos, segundo Lopes et al. (2004, p. 85).



Experimentar tarefas de leitura e escrita  
(aos 5 anos)

**Atividades que a criança deverá experimentar:**

- Envolver as crianças em conversas sobre atividades de leitura e escrita.
- Encorajar atividades de leitura e escrita na sala.
- Proporcionar oportunidades para as crianças explorarem e identificarem relações som-grafia em contextos significativos.
- Ajudar as crianças a segmentar palavras e isolar sons, recombinao-os em novas palavras (escrevendo pausadamente à medida que articulam os sons isoladamente).
- Ler frequentemente histórias com conteúdos interessantes e ricos em conceitos (livros sobre vida animal, profissões, sentimentos e relações humanas, etc.).
- Assegurar tempos para a escrita nas atividades diárias (registos de grupo, individuais ou simples oportunidades para ensaiar a escrita associada ao desenho).
- Ajudar as crianças a criarem um vocabulário de palavras lidas globalmente (palavras que reconhecem de imediato).
- Criar oportunidades para as crianças se envolverem livremente em tarefas de leitura e escrita (espaços determinados e tempos na rotina diária).
- Permitir o envolvimento da criança em atividades que impliquem leitura e escrita (realizar pequenas receitas culinárias, organizar listas de compras, etc.).
- Realizar jogos e atividades que impliquem o cumprimento de ordens precisas (jogos como “o rei manda”, ou realização de recados).

Quadro 3 – Aprendizagens e estratégias de leitura e escrita para crianças com cinco anos, segundo Lopes et al. (2004, p. 87).

## CAPÍTULO II

“Por que motivo há crianças que enfrentam dificuldades na aprendizagem da leitura enquanto outras, na mesma turma, avançam a bom ritmo? Se a explicação fosse simples e evidente, há muito o problema estaria solucionado, pois a preocupação em assegurar a todos uma eficaz aprendizagem da leitura é um dos objetivos centrais dos sistemas educativos.”

Isabel Alçada

### 2. Dificuldades Específicas de Aprendizagem

Dificuldades Específicas de Aprendizagem (DEA) são um termo genérico que se refere a um grupo heterogéneo de perturbações que se manifestam por “dificuldades significativas na aquisição e uso das capacidades para ouvir, falar, ler e raciocinar” (Kirk e Gallagher, 2002, p.367). As perturbações do desenvolvimento mais comuns são as dificuldades de aprendizagem específicas da leitura, escrita e cálculo. Denominam-se específicas pois a dificuldade em aprender não é generalizada (Antunes, 2009).

Fonseca (1984, 2007) define as DEA como um conjunto heterogéneo de desordens, perturbações, transtornos, incapacidades, ou outras expressões de significado similar ou próximo, manifestando dificuldades significativas, e/ou específicas, no processo de aprendizagem verbal, isto é, na aquisição, integração e expressão de uma ou mais das seguintes habilidades simbólicas: compreensão auditiva, fala, leitura, escrita e cálculo. Segundo o referido autor, as dificuldades de aprendizagem específicas manifestam-se na forma como o aluno processa a informação, interferindo com a sua realização académica.

Segundo a Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (2014), o número de alunos com estas perturbações tem vindo a aumentar, registando-se, atualmente, uma prevalência de 5% a 10% da população escolar total.

O DSM-V (2014) agrupa as perturbações de aprendizagem específica numa mesma categoria e tipifica-as de três formas:

- **Défice na Leitura** (dislexia), onde se inclui a precisão na leitura de palavras, o ritmo ou fluência da leitura e a compreensão da leitura.
- **Défice na expressão escrita** – precisão ortográfica, precisão gramatical e da pontuação e clareza ou organização da expressão escrita.
- **Défice na matemática** – sentido de número, memorização de factos aritméticos, cálculo preciso ou fluente e raciocínio matemático preciso.

## 2.1. Tipificação das DEA

### 2.1.1. Dislexia

A dislexia pode definir-se como uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um Déficit Fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais. Estas dificuldades não podem ser explicadas por um ensino deficiente, déficit cognitivo ou razões culturais (Antunes, 2009, p.48).

Segundo Coelho (2014), a dislexia pode ser adquirida ou de desenvolvimento. A primeira refere-se à existência de uma lesão cerebral. A dislexia de desenvolvimento ou evolutiva caracteriza as crianças que manifestam dificuldades graves na aquisição inicial da leitura.

Relativamente aos tipos de dislexia, Torres & Fernandez (2001), fazem a sua classificação em dois tipos: a **auditiva** e a **visual**.

“As crianças com dislexia auditiva apresentam dificuldades na diferenciação, na análise e na nomeação dos sons da fala. Têm igualmente problemas na nomeação de séries e de rimas. As crianças com dislexia visual apresentam dificuldades sobretudo nas tarefas de percepção e discriminação visual. Especificamente evidenciam erros de orientação, problemas de discriminação de tamanhos e formas, confusões entre grupos de letras e dificuldades em transformar letras em sons.” (p.12).

Fonseca (2004), relativamente à dislexia auditiva, refere que esta “afeta o processo cognitivo que relaciona os fonemas com os grafemas. Assim, segundo este autor, quando a dislexia é do tipo auditivo há alguns tipos de dificuldades que podem ocorrer, entre as quais:

- Dificuldades na interpretação e diferenciação de palavras
- Dificuldades na memorização de palavras
- Confusão na configuração de palavras
- Frequentes inversões, omissões e substituições
- Problemas de comunicação não verbal
- Problemas na grafomotricidade e na visuomotricidade
- Dificuldades na percepção social
- Dificuldades em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita

Fonseca (2004) circunscreve dislexia visual, “quando as letras não são reconhecidas como letras (tamanho; forma; retas e curvas; ângulos e orientação vertical ou horizontal, etc). O problema é de discriminação, o que afeta a codificação visual dos grafemas e a formação de palavras”.

Neste tipo de dislexia, as dificuldades que podem ocorrer são:

- Dificuldades na interpretação e diferenciação de palavras
- Dificuldades na memorização de palavras
- Confusão na configuração de palavras
- Frequentes inversões, omissões e substituições
- Problemas de comunicação não verbal
- Problemas na grafomotricidade e na visuomotricidade
- Dificuldades na percepção social
- Dificuldades em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita

Através da análise qualitativa dos padrões de leitura e ortografia, foram encontrados três padrões distintos de disléxicos de desenvolvimento, ou seja, que apresentam dificuldades graves desde a aprendizagem inicial da leitura: os **disfonéticos**, os **diseidéticos** e os **aléxicos** e, finalmente, foram identificados

dois subtipos de dislexia de desenvolvimento: a **áudio-linguística** e a **visuo-espacial**. As suas características são sistematizadas no Quadro 4.

Dislexia disfonética ou auditiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mais frequente;</li> <li>- problemas em processar e interpretar informação recebida através da audição;</li> <li>- dificuldade de integração letra-som (soletração não se assemelha à palavra lida);</li> <li>- dificuldade em ler palavras desconhecidas;</li> <li>- erros mais frequentes são de substituição semântica (ex: "pasta" em vez de "mala").</li> </ul>
Dislexia diseidética ou visual	<ul style="list-style-type: none"> <li>- problemas em processar e interpretar informação recebida através da visão;</li> <li>- dificuldade na percepção de palavras completas;</li> <li>- erros mais frequentes são os fonéticos, com a substituição de um fonema ou palavra por outra com grafia idêntica (ex: "b" em vez de "d").</li> </ul>
Dislexia aléxica ou mista ou visuoauditiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- provoca uma quase total incapacidade para a leitura;</li> <li>- problemas de origem auditiva e visual.</li> </ul>

Tabela 4 – Tipos de dislexia de desenvolvimento (Torres & Fernández, 2001; Frank & Livingston, 2004)

### 2.1.2. Disortografia

Etimologicamente, disortografia deriva dos conceitos «dis» (desvio), «orto» (correto) e «grafia» (escrita).

A disortografia refere-se a uma perturbação específica da escrita que altera a transmissão do código linguístico ao nível dos fonemas, grafemas e da associação correta entre estes, no que respeita a peculiaridades ortográficas de certas palavras e regras de ortografia. Pode manifestar-se pela dificuldade de aquisição de regras gramaticais, confusão nos artigos e pequenas palavras e em formas banais de troca de plurais, falta de acentos, erros de ortografia em palavras correntes ou na correspondência correta entre o som e o símbolo escrito (Serra, Nunes & Santos, 2005).

Segundo Coelho (2014), uma criança com disortografia apresenta um conjunto de erros que afetam a palavra, não estando relacionada com a grafia.

Podemos definir diferentes categorias de erros ortográficos (Torres & Fernández, 2001):

- **Erros de caráter linguístico-percetivo**, como erros ortográficos fonológicos que se referem a substituições, omissões, adições ou inversões de fonemas, sílabas ou palavras, com implicação fonológica, que não dependem de regras ortográficas de uma língua. Incluem dificuldades na separação gráfica da sequência auditiva escutada, com respeito pelos espaços em branco entre elas.
- **Erros de caráter viso espacial** que estão relacionadas com substituições de grafemas semelhantes nas suas características visuais (m/n, o/a, i/j) ou que se diferenciam pela sua posição no espaço (d/p, p/q). Incluem as escritas em espelho, ainda que com pouca incidência nas disortografias.
- **Erros de caráter viso analítico** que se referem a erros que derivam da dificuldade na síntese e/ou conversão entre fonema-grafema, realizando substituições sem sentido.
- **Erros referentes às regras de ortografia** que dizem respeito a erros relativos a particularidades da ortografia de cada língua, como não colocar “m” antes de “p” e “b”, por exemplo, erros de pontuação e/ou de utilização de maiúsculas/minúsculas.

### 2.1.3. Disgrafia

A execução motora da escrita assenta na maturação do sistema nervoso central e periférico e, em certa medida, do sistema psicomotor geral. Com efeito, a tonicidade e coordenação dos movimentos devem estar suficientemente consolidadas para a realização dos grafemas, o que implica o desenvolvimento

da motricidade fina nas etapas que antecedem a escrita (Torres & Fernández, 2001).

Segundo Serra et al (2005, p.13) disgrafia refere-se à “disfuncionalidade da escrita relativa a aspetos motores, podendo ramificar-se em múltiplas causas que podem ir desde insuficiente maturação a fatores da personalidade ou a dispedagogia”.

Segundo Serra (2012), as crianças com disgrafia apresentam dificuldades no controlo e na destreza, apresentam fraca coordenação, dificuldades de lateralização e direção para usar ora uma mão, ora outra na realização de tarefas uni-manuais. As características disgráficas dizem respeito a alterações na execução gráfica das letras, e podem corresponder a:

- Alteração da forma das letras em tamanho, inclinação e espaçamento.
- Alteração do tamanho das letras
  - Macrografia (letras excessivamente grandes), por movimentos anómalos do braço e/ou por dificuldades de preensão do lápis (segura o lápis muito em cima);
  - Micrografia (letras excessivamente pequenas), por movimentos exclusivos dos dedos e/ou por dificuldades de preensão do lápis (segura o lápis muito em baixo);
- Alteração da inclinação que pode ocorrer como afastamento da linha ou inclinação da letra. Pode também verificar-se inclinação do papel.
- Alteração do espaçamento das letras, observando-se letras isoladas ou sobrepostas.
- Alteração das ligações entre as letras que podem ocorrer por desconhecimento dos grafemas ou por dificuldade nos movimentos necessário para a sua execução, particularmente em termos de rotações do pulso.

(Torres & Fernández, 2001; Coelho, 2014)

#### 2.1.4. Discalculia

O termo discalculia deriva de *aculculia*, referindo-se às dificuldades no processo de simbolização dos números e na capacidade aritmética, ao nível do cálculo.

A discalculia refere-se à “dificuldade na simbolização dos números e na capacidade aritmética, isto é, na capacidade de calcular” (Serra et al, 2005, p.16).

## 2.2. Etiologia das DEA

A etiologia da dislexia tem sido amplamente discutida, seguindo o desenvolvimento da sua definição, e tem estado associada a muitos mitos e ideias preconcebidas. Estes preconceitos resultam num estigma generalizado que pode pôr em risco o desenvolvimento escolar, académico e emocional das crianças, jovens e adultos com dislexia.

Atualmente atribui-se à dislexia uma **base neurológica**, com **origem genética e hereditária**, constando por isso na história familiar, com maior incidência no sexo masculino (Ilanhez & Nico, 2002, citados por Cabussú, 2009).

### Componente genética

Fisher & DeFries (2002) comprovam a base genética da dislexia, ao registar incidência de dislexia entre gémeos monozigóticos (idênticos) de 68% e dizigóticos (fraternal) cerca de 8% (Carvalhais & Silva, 2007).

Relativamente aos genes implicados na dislexia, assinalam-se os cromossomas 2P, 3p-q, 6p, 15Q e 18p (Teles, 2004; Marques, 2014, citado por Melo, Batel, Souza, Moraes, Prado, Terra & Machado, s.d.).

### Componente neurológica

Vários estudos têm também demonstrado a influência de fatores neurológicos, e apesar de não se poder afirmar que estes causam diretamente dislexia, é possível relacionar os padrões de alteração cerebral com os padrões

cognitivos e comportamentais observados na dislexia (Capovilla & Capovilla, s.d.).

A nível cerebral, o plano temporal é uma zona localizada no lobo temporal de ambos os hemisférios cerebrais, esquerdo e direito. No hemisfério esquerdo situa-se a área de Wernicke, relacionada com o processamento fonológico e a compreensão da fala e escrita. Na maioria das pessoas regista-se assimetria dos planos temporais, sendo maior o do hemisfério dominante para a linguagem (regra geral, o do hemisfério esquerdo). Este facto ocorre para 70% de indivíduos não disléxicos, enquanto apenas 30% de pessoas com dislexia apresentam a mesma assimetria. Os restantes apresentam simetria entre os planos temporais ou assimetria reversa (maior do lado direito).

Considerando que a definição do tamanho dos planos temporais ocorre entre o 5º e o 7º mês de gestação, a alteração é congénita. Apesar de não constituir um fator de diagnóstico, é um fator de risco, especialmente quando ocorre em simultâneo com outras alterações de foro genético ou neurológico (Capovilla & Capovilla, s.d.; Bakker, 2002; Pinheiro, 2002).

Estas alterações têm implicações nos padrões cognitivos, correlacionando-se a simetria nos planos temporais com alterações de processamento fonológico (Capovilla & Capovilla, s/d.; Bakker, 2002; Pinheiro, 2002).

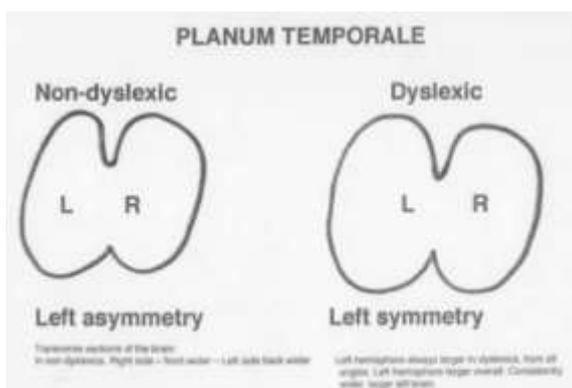


Figura 4 – Plano temporal – cérebro não disléxico e cérebro disléxico

Esta hipótese ilustra a teoria aceite pela grande maioria dos investigadores, que diz respeito ao Déficit Fonológico e, segundo a qual, a

dislexia resulta de um défice no sistema de processamento fonológico, a nível neurológico cerebral.

### **Défice Fonológico**

O Déficit Fonológico dificulta a discriminação e processamento de sons, o desenvolvimento da consciência fonológica e do princípio alfabético. O que significa, em última instância, uma dificuldade para descodificar informação escrita. Assim, apesar da integridade das competências cognitivas superiores, necessárias à compreensão dessa informação, tais como a inteligência geral, vocabulário, competências linguísticas como semântica e sintaxe, o raciocínio e formação de conceitos, a capacidade para realizar a correspondência grafofonémica, necessária para o processo de descodificação, encontra-se alterada (Teles, 2004).

Esta teoria é corroborada pelas evidências de que os disléxicos apresentam menor velocidade e precisão de nomeação, têm dificuldades em tarefas de memória verbal, de repetição de pseudopalavras e de consciência fonológica, particularmente ao nível do fonema - consciência fonémica (Capovilla & Capovilla, s.d.).

Uma outra hipótese diz respeito à Teoria do Déficit de Automatização, segundo o qual a dislexia se caracteriza por uma dificuldade na capacidade de automatizar a descodificação das palavras, com impacto negativo na realização de uma leitura fluente, correta e compreensiva (Teles, 2004).

Já a Teoria Magnocelular, apesar de não excluir a Teoria do Déficit Fonológico, atribui à dislexia um défice específico na transferência de informações sensoriais visuais para as áreas primárias do córtex, enfatizando a sensibilidade a estímulos de acordo com o contraste que apresentam (Teles, 2004; Carvalhais & Silva, 2007).

### 2.3. Sinais precoces de possíveis DEA

As DEA só podem ser diagnosticadas depois de iniciado o processo de aquisição de leitura-escrita, quando podem ser já observadas ocorrências estáveis, constantes e repetitivas (Hennigh, 2003). No entanto, crianças com DEA refletem determinadas características que são predominantes e constantes, as quais os educadores/professores e todos os outros profissionais de ensino devem ter em consideração (Coelho, 2014).

Na primeira e na segunda infância (0 aos 6 anos) há sinais que podem ser alertas a uma possível DEA:

- Atraso no desenvolvimento da linguagem (pode ser um dos primeiros sinais de alerta para possíveis problemas de linguagem e de leitura, a níveis fonológicos, articulatórios e de fluidez);
- As primeiras palavras começam a surgir só depois dos 15 meses e a construírem frases só depois dos dois anos, o que em casos “habituais” começam muito mais cedo, a partir dos 18 meses, e a produção de frases a partir dos dois anos;
- Dificuldades em proferir algumas palavras - “linguagem de bebé” - que continua para além do tempo comum, pois por volta dos cinco anos de idade as crianças já pronunciam corretamente a maior parte das palavras;
- Dificuldades em pronunciar uma determinada palavra pela primeira vez, ou em enunciar corretamente palavras mais estruturadas.
- Omissão e inversão de sons em palavras: substituições de sílabas e fonemas (e.g. flores/floes, pipocas/popicas...);
- Dificuldades em assimilar nomes: de cores, de pessoas, de objetos, de lugares;
- Dificuldades na memorização de canções e lengalengas;

- Dificuldade na aquisição dos conceitos espaço-temporais: ontem/amanhã; manhã/amanhã; direita/esquerda (lateralidade); depois/antes;
- Não consegue perceber que as frases são formadas por palavras e que as mesmas se segmentam em sílabas;
- Não conseguem ler e dizer as letras do seu nome próprio.

(Torres & Fernández, 2001; Teles, 2004; Lopes, 2008; Cruz, 2009).

É fundamental que os profissionais de educação estejam atentos a sinais que podem indiciar dificuldades futuras na leitura e na escrita; quanto mais precocemente forem identificadas estas dificuldades, mais precocemente podem ser implementados programas que poderão prevenir ou minimizar o insucesso escolar futuro dos discentes (Teles, 2004). Assim sendo, todos os profissionais de educação, dentro ou fora das suas salas de atividades, necessitam de ser observadores regulares e atentos (Hennigh, 2003).



# **Parte II**

## **Estudo empírico**

Neste capítulo do trabalho pretendemos caracterizar e justificar as opções metodológicas assumidas na elaboração do estudo, definindo a tipologia da investigação, os participantes, os instrumentos e os procedimentos.

De seguida, apresentaremos o tratamento e análise dos dados recolhidos.

## 1.1. Objetivos do estudo

Pela revisão da literatura feita, podemos afirmar que em contexto de educação pré-escolar se desenvolvem muitas pré-competências de leitura-escrita que serão facilitadoras do processo de aprendizagem. Neste nível de ensino, há contacto mais sistemático com a língua escrita e é terreno fértil ao à emergência da linguagem escrita.

O principal objetivo deste estudo é conhecer as percepções dos Educadores de Infância e dos Professores de 1.º CEB relativamente às pré-competências de leitura-escrita. Assim, colocámos como ponto de partida a seguinte questão de investigação:

### **Que pré-competências de leitura-escrita são consideradas importantes pelos Educadores de Infância e Professores de 1.º Ciclo?**

Propusemo-nos, assim, a aferir quais as pré-competências consideradas importantes para os dois grupos de docentes, assim como tentamos perceber se as percepções de um grupo e de outro estão alinhadas.

A questão de investigação colocada levou à formulação das seguintes hipóteses de partida:

H<sub>1</sub> – Os professores de 1.º CEB e educadores de infância privilegiam algumas pré-competências em relação a outras.

H<sub>2</sub> – Os professores de 1.º CEB e educadores de infância têm percepções díspares relativamente às pré-competências de leitura-escrita.

## 1.2. Método

Na perspetiva de Bisquerra (1989) um método é o meio para alcançar um fim e os métodos de investigação constituem os meios para alcançarem o conhecimento científico. O método quantitativo permite recorrer a instrumentos de recolha de dados estruturados para análise de informação objetiva dentro de parâmetros ponderados.

Face à questão de investigação colocada, interessava recolher o maior número de respostas possível para tentar chegar a um grau de generalização dos resultados. Assim, o método quantitativo afigurou-se mais adequado ao objetivo pretendido. A utilização de uma metodologia quantitativa permite apresentar resultados do estudo através de procedimentos estatísticos baseado num instrumento que confira rigor, exatidão e fidedignidade a todo o processo. Com a finalidade de recolher a opinião dos participantes é necessário proceder à escolha de uma técnica que no caso deste estudo, foi o inquérito por questionário.

Segundo Baker (1988), não existe um tamanho de amostra considerado padrão. Neste sentido, como referem Bryman & Cramer (2003), o que se pretende é que se consiga a seleção de uma amostra representativa da população, de forma a acreditar que os resultados obtidos nessa amostra sejam os mesmos daqueles encontrados na população de onde foram retirados.

## 1.3. Instrumento e procedimento

A técnica usada para a recolha de dados foi o inquérito por questionário. Esta técnica de pesquisa pressupõe a análise quantitativa dos dados usando uma estrutura padronizada (Borg & Gall, 2002). Quivy & Campenhoudt (2005) referem-se ao questionário como um instrumento de observação não participante assente numa sequência de questões escritas dirigidas a um conjunto de indivíduos e que abarcam as suas opiniões, representações, crenças, informações factuais sobre si próprios e no seu meio. Afirma-se, deste modo, que o questionário é um instrumento rigoroso e standardizado, ao nível

do texto e na sua ordem, em simultâneo, e é fundamental que cada questão seja colocada a cada participante da mesma forma, sem alterações nem explicações suplementares. Assim, a abordagem do inquérito por questionário implica que as questões sejam normalizadas para todos os indivíduos, não dando espaço para outras explicações ou qualquer tipo de inferência por parte do investigador. As respostas são registadas por escrito e a análise dos dados é uma análise de carácter quantitativo. O inquérito por questionário é uma ferramenta de fácil preenchimento, rápida distribuição, o que se revelou uma mais valia, pelo tempo reduzido para a obtenção de dados.

No inquérito elaborado, foi colocada uma questão aberta, cujas respostas foram sujeitas a análise de conteúdo, permitindo uma abordagem de carácter qualitativo.

Na elaboração do inquérito tivemos em consideração que fosse o mais direto e breve possível para evitar desinteresse por parte dos respondentes.

O inquérito por questionário foi elaborado com recurso à ferramenta Google Forms e validado por 2 professores de 1.º CEB e 2 educadores de infância, com vista a confirmar a clareza do documento. A introduzir o inquérito, há um pequeno texto, onde se explicam os objetivos do estudo, se solicita a participação voluntária, garantindo o anonimato e confidencialidade.

O primeiro passo na elaboração do inquérito foi fazer uma seleção das pré-competências de leitura-escrita. Para esta seleção foi usada a Avaliação psicopedagógica compreensiva – modelo neuroperceptivomotor, da autoria da Professora Doutora Helena Serra. As pré-competências foram organizadas por domínios:

- Linguagem compreensiva
- Linguagem expressiva
- Consciência fonológica
- Domínio auditivo
- Orientação temporal
- Interesse e motivação

As pré-competências selecionadas são relativas ao “Bloco de competências auditivas”, porque tivemos que circunscrever e direcionar este estudo e porque a dislexia disfonética ou auditiva é a mais frequente, como explicitado no ponto 2.1.1. do enquadramento teórico do nosso estudo.

De seguida, foram criados cinco grupos em que se misturam pré-competências dos diversos domínios.

Depois de concluído e validado, o documento foi, posteriormente, enviado por e-mail ou foi solicitado o preenchimento nas redes sociais, em páginas de professores e educadores de infância (Anexo I).

Foi solicitado ao educador de infância e ao professor de 1.ºCEB que organizasse, em cada um dos conjuntos, as diferentes pré-competências de leitura-escrita, por ordem de relevância em que 1 seria a pré-competência mais relevante e 5 a pré-competência menos relevante.

Para o tratamento dos dados, as pré-competências foram novamente reagrupadas por domínios e os resultados de cada domínio foram tratados usando a ferramenta Excel.

#### **1.4. Participantes**

Foram recolhidas 125 respostas ao inquérito por questionário, entre o dia 24 de abril e 19 de maio de 2021.

No que respeita ao nível de ensino que os participantes lecionam, a distribuição é feita como se pode observar no Gráfico 1.

Nível de ensino lecionado pelos respondentes

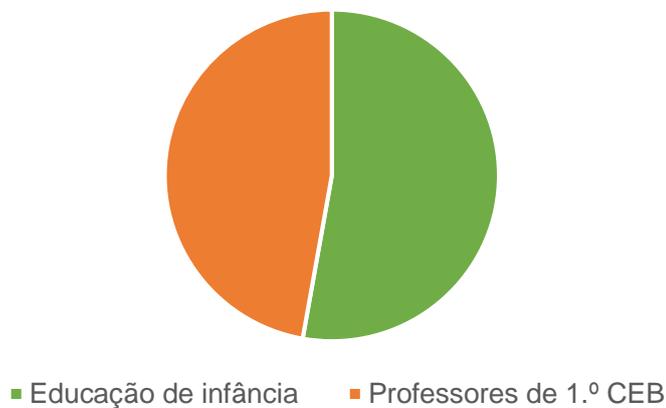


Gráfico 1 – Nível de ensino lecionado pelos respondentes

Pela análise do Gráfico 1 podemos observar que 53% dos inquéritos foram respondidos por educadores de infância (n=66) e que 47% das respostas foram dadas por professores de 1.º CEB (n=59).

Foi solicitado aos respondentes que indicassem o tempo de serviço e a média deste situa-se nos 13,5 anos.

## 1.5. Apresentação e discussão de resultados

Após a recolha dos dados, procedeu-se à análise estatística e interpretação dos mesmos. Para a análise foi utilizado o programa estatístico Excel.

O Gráfico 2 esquematiza os dados recolhidos relativos aos Educadores de Infância.

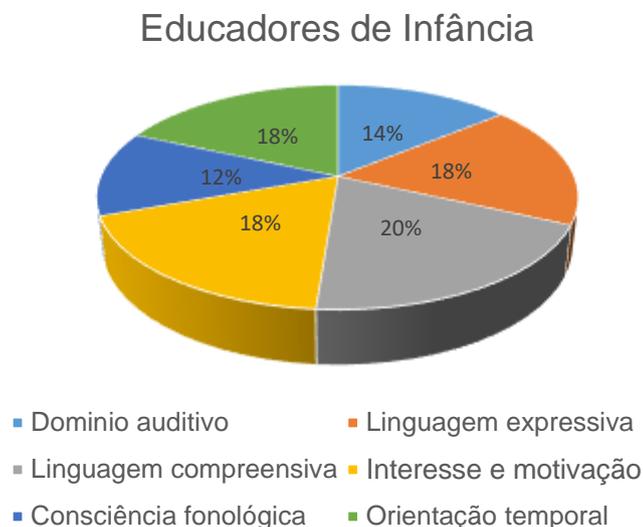
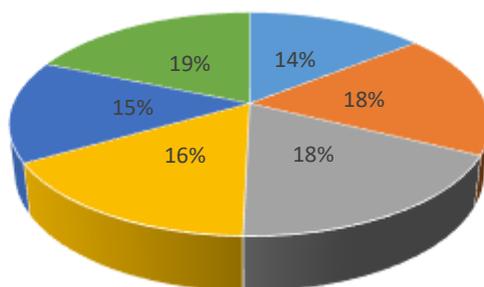


Gráfico 2 – Resultados obtidos nos questionários feitos aos Educadores de Infância

Pela análise do gráfico, podemos observar que o domínio da Linguagem Compreensiva foi considerado mais relevante, com 20% dos Educadores de Infância a considerarem as competências deste domínio como mais pertinentes para o desenvolvimento da leitura-escrita. Na posição oposta, as pré-competências de Consciência Fonológica foram consideradas as menos relevantes, com 12% das opções dos educadores.

O Gráfico 3 sistematiza os dados recolhidos relativamente ao grupo de Professores de 1.º CEB.

### Professores de 1.º CEB



- Domínio auditivo
- Linguagem expressiva
- Linguagem compreensiva
- Interesse e motivação
- Consciência fonológica
- Orientação temporal

Gráfico 3 – Resultados obtidos nos questionários feitos aos Professores de 1.º CEB

Na análise do Gráfico III, podemos observar que as pré-competências de Orientação Temporal são consideradas as mais relevantes para os Professores de 1.º CEB, com 19% das respostas, e as pré-competências do Domínio Auditivo foram consideradas as menos relevantes, com 14% das respostas.

Depois de analisados os dados de cada grupo docente, interessou-nos comparar os resultados, como se pode observar no Gráfico 4.

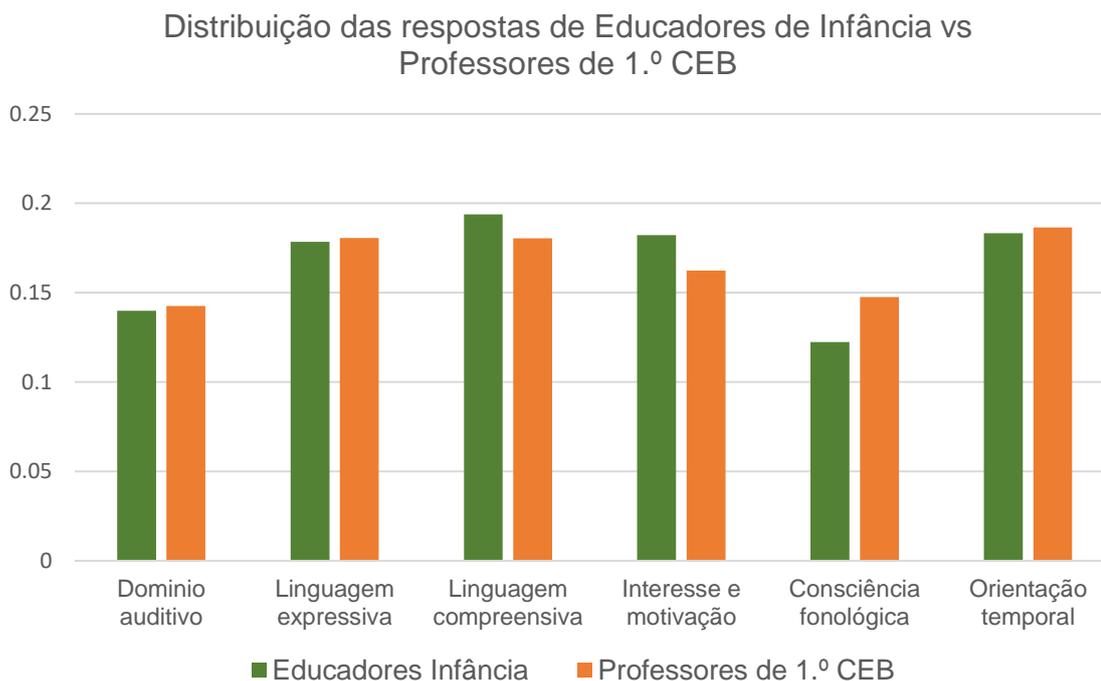
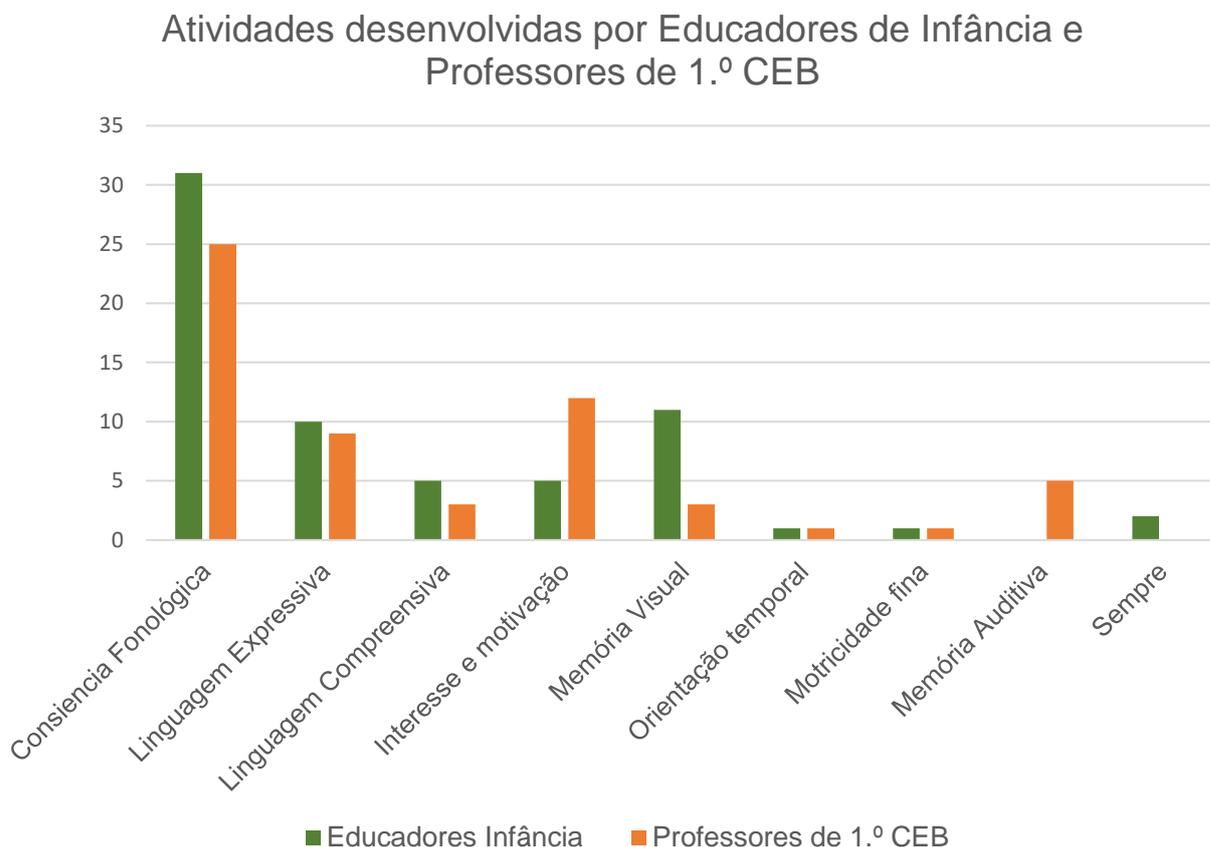


Gráfico 4 – Comparativo das respostas de Educadores de Infância e Professores de 1.º CEB

Analisando este gráfico comparativo dos dois grupos docentes, podemos observar que os resultados obtidos no questionário feito aos Educadores de Infância e aos Professores de 1.º CEB estão muito alinhados, sendo os resultados muito aproximados. Também é de salientar a distribuição muito uniforme dos resultados pelos diferentes domínios.

Na última questão do inquérito, solicitamos ao educador ou professor do 1.º CEB que indicasse uma atividade desenvolvida na sua prática, relacionada com o desenvolvimento de pré-competências de leitura-escrita. As respostas foram analisadas e organizadas em diferentes domínios: consciência fonológica, linguagem expressiva, linguagem compreensiva, interesse e motivação, memória visual, orientação temporal, motricidade fina, memória auditiva e sempre. Foram elaboradas duas tabelas: uma com as respostas dos Educadores de Infância e outra com as dos Professores de 1.º CEB. As tabelas com a análise de conteúdo encontram-se em anexo (Anexo II).

Com os dados recolhidos, elaborou-se o Gráfico 5 que sistematiza a informação relativa às atividades desenvolvidas pelos Educadores de Infância e pelos Professores de 1.º CEB no âmbito da promoção de pré-competências de leitura-escrita.



**Gráfico 5 – Atividades desenvolvidas pelos Educadores de Infância e pelos Professores de 1.º CEB**

Nos dois grupos docentes, as atividades mais referidas encontram-se no domínio de Consciência Fonológica; no grupo de Educação de Infância há referência a este tipo de atividades 31 vezes e no grupo de Professores de 1.º CEB há 25 referências.

Atividades relacionadas com a Linguagem Expressiva apresentam resultados muito semelhantes nos dois grupos: os Educadores de Infância referiram 10 vezes atividades que se enquadram neste domínio e os professores de 1.º CEB fizeram 9 referências.

No domínio da Linguagem Compreensiva há 5 referências feitas pelos Educadores de Infância e 3 pelos Professores de 1.º CEB.

As atividades que se enquadram no domínio do Interesse e Motivação reuniram 5 referências no grupo dos Educadores de Infância e 12 no grupo dos Professores de 1.º CEB.

No domínio da Memória Visual há referência a 11 atividades no grupo dos Educadores de Infância e 3 no grupo dos Professores de 1.º CEB.

O domínio da Orientação Temporal reuniu 1 referência em cada um dos grupos; o mesmo ocorre no domínio da Motricidade Fina.

Atividades relacionadas com a Memória Auditiva são referidas apenas no grupo de Professores de 1.º CEB, com 5 referências.

No grupo de Educadores de Infância há 2 respondentes que referem que as pré-competências de leitura-escrita se desenvolvem sempre, em todas as atividades desenvolvidas ao longo do dia sem conseguirem, portanto, especificar uma atividade específica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas vastas investigações que têm vindo a ser feitas (Ferreiro & Teberosky, 1986; Cardoso-Martins, 1995; Alves Martins, 1996; Silva, Alves Martins & Almeida, 2001, Frost, 2001) sabe-se que a aquisição da leitura e da escrita se inicia muito antes da entrada no ensino formal. Desde cedo, as crianças iniciam um processo de desenvolvimento da linguagem escrita e esta poderá ser mais ou menos profunda em relação à reflexão sobre as categorias linguísticas do sistema alfabético, às funções atribuídas aos atos culturais de literacia e aos conceitos relativos à organização da escrita.

De facto, vivemos numa sociedade em que a linguagem escrita faz parte do nosso dia-a-dia. Assim, a criança, desde cedo, também tem contacto e coloca hipóteses acerca da linguagem escrita, construindo concepções precoces sobre ela, que incidem sobre aspetos como a forma como esta se organiza, as funções que desempenha, as suas características formais e as relações que mantém com a linguagem oral (Martins & Niza, 1998). Essas concepções precoces vão sendo construídas à medida que a criança vai contactando com a linguagem oral e escrita e a vai explorando.

Atualmente é “unânime a ideia de que estes conhecimentos e concepções que as crianças constroem à medida que vão contactando e interagindo com a escrita são muito importantes” (Mata, 2008), enfatizando o papel ativo da criança na apreensão das características do código alfabético (Martins & Silva, 1999). Este conceito designa-se como literacia emergente ou pré-competências de leitura-escrita e engloba um conjunto de competências, conhecimentos e atitudes que a criança constrói sobre a leitura e a escrita (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008)

A educação pré-escolar, a par do contexto familiar, surge como o ambiente privilegiado para a promoção de experiências significativas no desenvolvimento da linguagem e da literacia. Viana & Teixeira (2002) defendem que quanto melhor a criança dominar a linguagem oral, maior é a probabilidade de ser bem-sucedida na aquisição da leitura e da escrita.

As funções perceptivas e cognitivas apresentam-se também como essenciais à aprendizagem da leitura e da escrita: perante as letras, os sons e as palavras, ao tentar escrevê-las e interpretá-las, a criança identifica a forma, diferencia-as de outras e agrupa-as. Para que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorra de forma bem-sucedida, as crianças devem, antes do ensino formal, ter desenvolvido determinados pré-requisitos:

- desenvolvimento linguístico ao nível da compreensão e da expressão;
- consciência fonológica;
- capacidade de memória visual e auditiva (conseguir lembrar-se de itens que viu e ouviu);
- capacidade de atenção;
- coordenação visual e motora (capacidade de coordenar o movimento com o olhar, o que é necessário em tarefas como, por exemplo, a escrita).

O objetivo principal deste trabalho foi perceber quais as conceções dos educadores de infância e Professores do 1.º CEB relativamente às pré-competências de leitura-escrita. Colocamos, no início do projeto, a seguinte questão de investigação:

Que pré-competências de leitura-escrita são consideradas importantes pelos  
Educadores de Infância e Professores de 1.º Ciclo?

Para responder à nossa questão de partida, usamos o inquérito por questionário com o intuito que o educador e professor de 1.º CEB pudesse organizar uma lista de pré-competências de leitura-escrita numa escala gradativa de relevância.

No início do trabalho, foram formuladas duas hipóteses de partida:

H<sub>1</sub> – Os professores de 1.º CEB e educadores de infância consideram algumas pré-competências mais relevantes do que outras.

H<sub>2</sub> – Os professores de 1.º CEB e educadores de infância têm perceções díspares relativamente às pré-competências de leitura-escrita.

Depois de recolhidos e analisados os inquéritos, podemos concluir que a amostra participante no estudo **organizou os diferentes domínios de pré-competências de forma muito equitativa**, não havendo nenhum domínio que se destaque claramente. Assim, estes dados não corroboram a hipótese 1 do nosso estudo. Os docentes inquiridos não mostraram privilegiar claramente nenhum domínio das pré-competências apresentado.

Também podemos concluir que **não há diferenças significativas na organização dos diferentes domínios entre os educadores de infância e os professores de 1.º ciclo**. A hipótese 2, colocada no início do projeto, também não é corroborada pelos dados recolhidos, uma vez que as percepções dos Educadores de Infância e dos Professores de 1.º CEB são muito semelhantes.

Na questão aberta do questionário, tentamos perceber que tipo de atividades são dinamizadas em contexto da prática dos respondentes no sentido de desenvolver pré-competências de leitura-escrita. Pelos dados recolhidos, podemos concluir que para a nossa amostra foi mais fácil indicar uma atividade relacionada com o desenvolvimento da consciência fonológica, sendo que atividades desta categoria são muito mais frequentemente referidas do que as relativas aos outros domínios.

Depois de concluído este projeto, gostaria de projetar ideias para trabalhos futuros. Assim, seria interessante e útil conseguir preparar um guia com atividades para o desenvolvimento de pré-competências de leitura-escrita, facilmente utilizável em contexto de educação pré-escolar. Este tipo de ferramenta poderia ser uma mais valia para a prática dos Educadores de Infância e uma forma estruturada de trabalhar todas as pré-competências consideradas essenciais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves Martins, M. (1996). *Pré-História da aprendizagem da leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada
- Alves Martins, M., e Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta
- Antunes, N. (2009). *Mal-Entendidos*. Lisboa: Verso de Kapa.
- Association, A. P. (2014). *Manual de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais DSM-5*. Climepsi Editores.
- Baker, T. L. (1988). *Doing Social Research*. McGraw-Hill Inc., N. York.
- Bakker, D. (2002). O Cérebro e a Dislexia. In *Dyslexia International - Tools and Technologies. O Choque Linguístico – A Dislexia nas várias Culturas*. Pp. 14-21.
- Bisqueira, R. (1989). *Métodos de investigação educativa*. Barcelona: Ed. CEAL
- Borg, W. e Gall, M. (2002). *Educational research: An introduction (7ª ed.)*. Nova Iorque: Longman.
- Bryman, A. & Cramer, D. (2003). *Análise de Dados em Ciências Sociais*. Oeiras: Celta Editora.
- Cabussú, M. A. (2009). Dislexia e estresse: implicações neuro psicológicas e psicopedagógicas. *Revista psicopedagogia.*, 2009, vol.26, no.81, p.476-485. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v26n81/v26n81a15.pdf>
- Capovilla, A. & Capovilla, C. (2007). *Problemas de leitura e escrita – como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fónica*. S. Paulo: Mennon.
- Capovilla, A. G., & Capovilla, F. C. (s.d.). *Etiologia, avaliação e intervenção em dislexia do desenvolvimento. Neuropsicologia e aprendizagem: uma abordagem multidisciplinar*.
- Cardoso-Martins, C. (1995). Sensivity to rhymes, syllables and Phonemes in literacy Portuguese, In *Reading Research Quarterly*, 30, (4), 808-828
- Carvalhais, L. & Silva, C. (2007). Consequências sociais e emocionais da Dislexia de desenvolvimento. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 11 (1), 21-29.
- Castro, S. L. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pré-competências de leitura-escrita: percepção de educadores de infância e professores de 1.º CEB

Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1994). *Les chemins de la lecture*. Paris: Magnard.

Citoler, S. D. (2000). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo*. Malaga: Ediciones Aljibe

Coelho, D. (2014). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia*. Porto: Areal Editores.

Crowder, R. G. (1985). *Psicología de la Lectura*. Madrid: Alianza Editorial.

Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel.

Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel.

Decreto-Lei n.º 46 de 14 de outubro de 1896. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Dionísio, M., & Pereira, I. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal. Concepções oficiais, investigação e práticas. Perspectiva*, 24 (2), 597-622

Ehri, L.C. (2005). Development of sight word Reading: phases and findings. In Snowling, M.J. & Hulme, C. *The science of reading a handbook*. Oxford: Blackwell Publishing

Ferreiro, E. e Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Ferreiro, E. (1987). "Os Processos Construtivos de Apropriação da Escrita". In: E. Ferreiro e M. Gomes Palácio (eds.), *Os Processos de Leitura e Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 102-123.

Fonseca, V. da (1984). *Uma introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.

Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de aprendizagem, abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora Editores.

Frank, R. & Livingston, K. E. (2004). *Como apoiar um Filho Disléxico*. Lisboa: Editorial Estampa.

Frost, J. (2001). Phonemic awareness, spontaneous writing and reading and spelling development from a preventive perspective. In *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal*, 14, 487-517

Goodman, Y. (1996). The Roots of Literacy. In: Wilde, S. (ed.), *Notes from a Kidwatcher. Selected Writings of Yetta M. Goodman*. Portsmouth, NH: Heinemann, pp. 121-147.

Hennigh, K.(2003). *Compreender a Dislexia – um guia para pais e professores*. Porto: Porto Editora.

Kirk, A. S. & Gallagher, J.L. (2002). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes Editora.

Leal, T., Peixoto, C., Silva, M., & Cadima, J. (2006). Desenvolvimento da literacia emergente em crianças de idade pré-escolar. In *Atas do 6.º encontro nacional de investigação em leitura, literatura infantil e ilustração*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/62436/2/85096.pdf>

Linuesa, M. C. & Gutiérrez, A. B. D. (1999). *La Enseñanza de la Lectura: Enfoque Psicolingüístico y Sociocultural*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Lopes, J., Velasquez, M., Bártolo, V. (2004). *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coimbra: Quarteto.

Lopes, M. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Escolar na Mestria do Código Escrito. Teste de Avaliação da Compreensão*. Lisboa: Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Melo, E., Batel, K., Souza, L., Moraes, M., Prado, V., Terra, M., & Machado, B. (s.d.). *Dislexia*. Instituto de Ensino Superior de Londrina – INESUL.

Pinheiro, Â. (2002), *Dislexia do desenvolvimento: perspectivas cognitivo-neuropsicológicas. Athos & Ethos*, 2.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva – Publicações.

Rebelo, J. A. (2001). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Porto: Edições ASA.

Rush, K. L. (1999). Caregiver-child interactions and early literacy development of preschool children from low-income environments. In *Topics in Early Childhood Special Education*, n.º 19:1, pp. 3-14.

Santos, A. I. (2007). *A Abordagem à Leitura e à Escrita no Jardim-de-Infância: Conceções e Práticas dos Educadores de Infância*. Dissertação de Doutoramento em Educação. Universidade dos Açores.

Scliar-Cabral, L. (2019). Precisamos de mais de 50.000 palavras no léxico ortográfico para ler? In *Letras de Hoje*. v. 54, n. 2, p. 122-131, abr.-jun. 2019

Serra, H., Nunes, G. & Santos, C. (2005). *Avaliação e Diagnóstico em Dificuldades Específicas de Aprendizagem*. Porto: Edições Asa.

Serra, H. (24 de agosto de 2012). *Os disléxicos têm ideias brilhantes, mas podem escrever porjeto*. Educare.pt

Shaywitz, S. (2008). *Vencer a Dislexia*. Porto: Porto Editora.

Silva, C., Alves-Martins, M. & Almeida, T. (2001). A escrita antes da escolarização formal e as suas relações com o desenvolvimento da Consciência Fonológica. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*. (1), 5 - 24.

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.

Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008), *Linguagem e comunicação no jardim-de infância*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Storch, S. A., Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934–947

Teles, P. (2004). Dislexia – Como Identificar? Como intervir?. *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 1-23.

Torres, R. & Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Lisboa: McGraw- Hill.

Viana, F. (1998). *Da Linguagem Oral à Leitura: Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Tese de Doutoramento não publicada, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848–872.



# ANEXOS



## ANEXO I

### Inquérito por questionário

# Pré-competências de leitura-escrita: percepção de educadores de infância e professores de 1.º CEB

No âmbito da Pós-graduação em Educação Especial: Inclusão, Desenvolvimento e Aprendizagens, estou a desenvolver um estudo sobre as percepções que os educadores de infância e os professores de 1.º CEB têm em relação às pré-competências de leitura-escrita a serem trabalhadas nos alunos no pré-escolar e no início do 1.º ciclo. Para tal, solicito a sua participação no preenchimento de um breve questionário.

A sua participação nesta investigação tem um carácter voluntário. Todos os dados recolhidos são anónimos e confidenciais. Ficarei grata pela sua colaboração que, antecipadamente, agradeço.

Se pretender algum esclarecimento, por favor contacte: [paivaleite.ana@gmail.com](mailto:paivaleite.ana@gmail.com).

\*Obrigatório

Pré-competências de leitura-escrita: percepção de educadores de infância e  
professores de 1.º CEB

#### Seção sem título

1. Nível de escolaridade que leciona: \*

*Marcar apenas uma oval.*

Educação de infância

1.º Ciclo do Ensino Básico

2. Anos de serviço: \*
-



3. Em cada um dos conjuntos, organize de 1 a 5, de acordo com a relevância que atribui a cada pré-competência de leitura-escrita a desenvolver em contexto de pré-escolar e início do 1.º CEB. \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 - Mais relevante	2	3	4	5 - Menos relevante
Memorizar bem canções.	<input type="radio"/>				
Compreender ordens simples.	<input type="radio"/>				
Utilizar vocabulário rico e adequado à idade.	<input type="radio"/>				
Identificar e contar as palavras da frase.	<input type="radio"/>				
Fazer rimas.	<input type="radio"/>				

4. \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 - Mais relevante	2	3	4	5 - Menos relevante
Perceber para que serve a leitura-escrita.	<input type="radio"/>				
Organizar imagens de forma sequencial.	<input type="radio"/>				
Compreender ordens complexas.	<input type="radio"/>				
Segmentar palavras em sílabas.	<input type="radio"/>				
Repetir lengalengas.	<input type="radio"/>				



5. \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 - Mais relevante	2	3	4	5 - Menos relevante
Segmentar os fonemas da palavra.	<input type="radio"/>				
Dialogar com sequencialidade.	<input type="radio"/>				
Reconstruir palavras a partir de sílabas.	<input type="radio"/>				
Responder corretamente a questões relacionadas com a organização temporal: antes/depois; manhã/tarde; qual é o dia seguinte,...	<input type="radio"/>				
Utilizar sintaxe adequada.	<input type="radio"/>				

6. \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 - Mais relevante	2	3	4	5 - Menos relevante
Revelar boa organização de pensamento.	<input type="radio"/>				
Reconstruir palavras a partir de fonemas.	<input type="radio"/>				
Reproduzir batimentos rítmicos simples.	<input type="radio"/>				
Ter capacidade de atenção.	<input type="radio"/>				
Organizar imagens de forma sequencial.	<input type="radio"/>				



7. \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 - Mais relevante	2	3	4	5 - Menos relevante
Compreender histórias simples.	<input type="radio"/>				
Articular corretamente as palavras.	<input type="radio"/>				
Nomear palavras a partir de uma sílaba inicial.	<input type="radio"/>				
Mostrar interesse por livros.	<input type="radio"/>				
Identificar palavras que comecem com o mesmo som.	<input type="radio"/>				

8. Outra(s):

\_\_\_\_\_

9. Com base na sua experiência profissional, indique uma atividade que tenha desenvolvido com os seus alunos no âmbito da abordagem à leitura-escrita. \*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários



## ANEXO II

### Análise de conteúdo – atividades desenvolvidas no âmbito da abordagem à leitura-escrita

#### Atividades desenvolvidas no âmbito da abordagem à leitura-escrita – Educadores de Infância

Consciência fonológica	<ul style="list-style-type: none"><li>• Rimas e batimentos rítmicos</li><li>• Um jogo de tabuleiro onde as crianças têm de fazer rimas e dizer palavras que iniciem por determinado som ao longo do percurso.</li><li>• Exploração de lengalengas em pictograma.</li><li>• Encontrar rimas para as palavras escondidas;</li><li>• bater palmas consoante as sílabas de várias palavras</li><li>• Identificar e comparar as letras dos nomes dos colegas</li><li>• Descobrir palavras que começam com o mesmo som.</li><li>• Encontrar palavras que rimassem com a palavra do dia.</li><li>• diálogo sobre palavras iniciadas com determinada letra, livro de rimas com os nomes das crianças do grupo.</li><li>• Jogos de consciência fonológica</li><li>• Segmentação silábica</li><li>• Jogos de rimas</li><li>• Puzzles de palavras (decomposição em sílabas)</li><li>• Projeto de consciência Fonológica</li><li>• Explorámos um jogo onde as crianças tinham de encontrar uma palavra dentro da palavra dada.</li><li>• Identificação as letras do seu nome e as iniciais dos amigos</li><li>• Divisão silábica</li><li>• Identificação das frases/palavras/letras/sílabas a partir de um pequeno texto</li></ul>
------------------------	--



	<ul style="list-style-type: none"><li>• Discriminação do som inicial dos objetos e nomes</li><li>• Atividades de consciência fonológica - nomear e pintar imagens que tenham o som trabalhado na escola.</li><li>• Atividades de consciência fonológica.</li><li>• Consciência fonológica</li><li>• Através do nome próprio reproduzir batimentos</li><li>• jogos de equipas de procura de sílabas para criação de palavras correspondentes a imagens</li><li>• assinalar fonemas</li><li>• Introdução das cartas Ekui para ajudar a associar o gesto ao som/letra.</li><li>• jogos para desenvolver a consciência fonológica, 10 minutos diariamente</li><li>• Diversas atividades em que trabalhamos a consciência fonológica, através de imagens (inicialmente verificando por exemplo palavras que começam com o mesmo som, divisão silábica através de palmas e numa fase final palavras que terminam com o mesmo som</li><li>• Identificação de fonemas, divisão silábica com recurso a palmas</li><li>• Identificar fonemas</li><li>• Atividades de pareamento de letras do seu nome</li></ul>
Linguagem expressiva	<ul style="list-style-type: none"><li>• Interpretar imagens e construir histórias a partir delas</li><li>• Construção de histórias em pequenos grupos com fantoches construídos pelas crianças</li><li>• Explorar contos infantis</li><li>• exploração de histórias, lengalengas...</li><li>• Reconto de histórias</li><li>• Leitura e exploração de histórias</li><li>• Conto e reconto de uma história e respetivo registo da mesma.</li><li>• Exploração de histórias</li><li>• Exploração de histórias com recurso a materiais diversificados</li><li>• Reprodução de histórias</li></ul>



Linguagem compreensiva	<ul style="list-style-type: none"><li>• Leitura de histórias</li><li>• Atividades de escuta de histórias</li><li>• Hora do Conto</li><li>• Contar histórias</li><li>• Contar histórias</li></ul>
Interesse e motivação	<ul style="list-style-type: none"><li>• O vaivém dos livros</li><li>• Criar um livro em que as crianças são os autores</li><li>• Leitura diária de histórias</li><li>• A atividade que desenvolvi foi a partir dum texto que uma criança pediu para escrever, fizemos a construção dum texto em que estivemos a ver quando aconteceu? Onde se passou, com quem? Como?</li><li>• Teatro de fantoches</li></ul>
Memória visual	<ul style="list-style-type: none"><li>• Apresentar sempre a representação escrita de imagens</li><li>• Nomear todos os objetos da Sala</li><li>• Jogos de memória.</li><li>• Após a realização da hora do conto, as crianças organizariam as imagens da história pela ordem contada.</li><li>• Dicionário de imagens/palavras</li><li>• Pesquisa de palavras em revistas</li><li>• Identifico tudo na sala com o seu nome e identifico, nos desenhos de cada criança, tudo o que me pedem para identificar.</li><li>• Mostrar uma imagem de algo às crianças, acompanhada pela palavra escrita e pedir para identificar essa palavra no meio de várias.</li><li>• Etiqueta com o nome</li><li>• Recorte de letras de revistas e jornais</li><li>• Encontrar em jornais e revistas palavras que dou</li></ul>
Orientação temporal	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ordenação sequencial de imagens</li></ul>
Motricidade fina	<ul style="list-style-type: none"><li>• Caixa de areia, muitas vezes além de desenhos e figuras geométricas, gostam de fazer números e letras, em forma de exploração, sem indicação para o fazer</li></ul>



Sempre	<ul style="list-style-type: none"><li>• Todos os momentos do dia</li><li>• A exploração do desenvolvimento da consciência fonológica integra nos diferentes momentos do dia e não apenas numa atividade específica. Além disso, uma atividade do domínio da matemática também podemos brincar no âmbito da consciência fonológica.</li></ul> <p>Não consigo descrever uma atividade específica.</p>
--------	---

### Atividades desenvolvidas no âmbito da abordagem à leitura-escrita – Professores de 1.º CEB

Consciência fonológica	<ul style="list-style-type: none"><li>• Construção de rimas.</li><li>• Caderneta de sons- para nomear palavras com igual som inicial; identificar o grafema; associação grafema-fonema.</li><li>• Identificar palavras com o mesmo fonema inicial, associar palavras a imagens, segmentar palavras em sílabas batendo palmas</li><li>• Jogo: dizer palavras com o mesmo som inicial.</li><li>• Identificação de fonemas através da audição de palavras</li><li>• Rimas</li><li>• Atividades de consciência fonológica</li><li>• Construir com as crianças poemas-imagem com cada fonema</li><li>• Jogos de tabuleiro de consciência fonológica (rima, som inicial, divisão silábica, troca de sílabas...).</li><li>• Descobrir semelhanças entre palavras.</li><li>• Identificar o número de sílabas de uma palavra, identificar palavras com um determinado som por exemplo vogal í, identificar sílabas com um determinado som, identificar palavras com o mesmo som inicial ou final.</li><li>• Jogos de identificação de sons iguais em palavras distintas</li></ul>
------------------------	--



	<ul style="list-style-type: none"><li>• Contagem de sílabas / Identificação de sons da palavra/ Contagem de palavras de uma frase /lengalengas e rimas.</li><li>• Jogo das sílabas</li><li>• Escrever letras ou palavras que já identificam.</li><li>• Jogos de rimas.</li><li>• Jogo palavra puxa palavra.</li><li>• Exercícios de consciência fonológica como por exemplo divisão silábica, descoberta de palavras com a sílaba "me" no início, meio e fim.</li><li>• Exercícios orais para identificar fronteira de palavras.</li><li>• Divisão silábica de palavras; identificação de rimas; ler histórias</li><li>• Rimas</li><li>• Identificação das letras do seu nome em textos</li><li>• Jogo de rimas.</li><li>• Brainstorming de palavras que têm determinado som.</li><li>• Identificar palavras com o mesmo som inicial ou final</li></ul>
Linguagem expressiva	<ul style="list-style-type: none"><li>• Recontar pequenas histórias.</li><li>• Discussão e partilha de inferências prévias acerca da narrativa, as quais - uma vez confirmadas ou infirmadas - servem de base à continuidade da atividade de leitura, assumindo-se esta última como promotora das capacidades criativa e crítica do ouvinte.</li><li>• Contar uma história através das imagens.</li><li>• A partir de um conto, história, lida durante uma aula, recriar, escrevendo e desenhando, um conto semelhante.</li><li>• reconto</li><li>• Reconto de histórias</li><li>• Resumo de histórias lidas</li><li>• Conto e reconto de uma história.</li><li>• Conto e reconto de histórias e a sua dramatização.</li></ul>
Linguagem compreensiva	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hora do conto</li><li>• Recontar histórias tradicionais alterando as características das personagens.</li><li>• Leitura de uma história.</li></ul>



Memória auditiva	<ul style="list-style-type: none"><li>• Recolha, ilustração e exploração de expressões idiomáticas portuguesas.</li><li>• Recados</li><li>• Listas de palavras.</li><li>• Listas de palavras.</li><li>• Gravações orais e escuta em grupos.</li></ul>
Interesse e motivação	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ditados mudos de palavras e depois de frases simples.</li><li>• Recolha de livros na biblioteca</li><li>• Trabalho com a frase a novidade do fim de semana.</li><li>• Folha giratória - leitura e escrita de palavras</li><li>• Dramatização</li><li>• Contar e dramatizar histórias</li><li>• Troca de livros.</li><li>• Trabalhar a escrita e a leitura através de uma imagem.</li><li>• Leitura informal de livros.</li><li>• Idas à biblioteca para puderem explorar os livros</li><li>• Jogos de escrita criativa</li><li>• Expressão escrita de tema livre</li></ul>
Memória visual	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mímica, cartões de sílabas</li><li>• Na primeira aula, apresentei um PowerPoint com imagens dos logotipos de diversas marcas conhecidas para eles verificarem que conseguem ler, mesmo antes de terem começado a aprender a leitura.</li><li>• Mimar palavras</li></ul>
Orientação temporal	<ul style="list-style-type: none"><li>• Desenho sequencial de uma história</li></ul>
Motricidade fina	<ul style="list-style-type: none"><li>• Treino de grafismos em sal</li></ul>