

CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO PRIMEIRO ANO DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO

Hugo Alexandre Coelho Castanheira

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Agosto de 2025

Versão Definitiva

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de Educação e Desenvolvimento Humano

**CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA
NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO PRIMEIRO ANO DO
PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Autor: Hugo Alexandre Coelho Castanheira

Orientador: Professora Doutora Luísa Araújo

Agosto de 2025

“Os limites da minha linguagem são os limites do meu mundo.”

Ludwig Wittgenstein

Agradecimentos

Aproveito esta oportunidade para agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Luísa Araújo, por todo o apoio e incentivo oferecidos durante todas as fases deste trabalho.

A todos os professores do Instituto Superior de Educação e Ciências que acompanharam a minha formação.

Aos docentes que muito gentilmente aceitaram participar neste estudo.

À minha esposa Karine pelo seu apoio, incentivo e amor.

À minha filha Júlia pela sua paciência e carinho.

E a todas as minhas colegas e amigas que partilharam este percurso comigo.

Muito obrigado!

Resumo

O final da educação pré-escolar e a passagem para o primeiro ano do 1º ciclo do ensino básico (1º CEB) constituem uma fase importante na vida académica dos alunos, pois assinalam o início do ensino formal. Assim sendo, procurou-se com esta investigação compreender de que forma as concepções dos docentes influenciam a abordagem à linguagem escrita durante a educação pré-escolar e a aprendizagem da mesma no primeiro ano do 1ºCEB. O estudo que aqui apresentamos teve os seguintes objetivos: compreender a importância que educadores da educação pré-escolar e professores do 1.º ano do primeiro ciclo atribuem ao desenvolvimento de competências da linguagem escrita e aferir a congruência entre as concepções e práticas de educadores e de professores quanto à valorização da linguagem escrita. A presente investigação constitui-se como sendo de natureza qualitativa com uma perspetiva interpretativa, adotando uma metodologia de estudo de caso, incidindo sobre uma única escola com valências de educação pré-escolar e 1.º CEB. A recolha de dados foi realizada através da aplicação de entrevistas semiestruturadas a quatro educadoras de infância e cinco a professores do primeiro ciclo desta escola. A análise e o tratamento dos dados qualitativos caracterizaram-se pela categorização de temas e subtemas que nos permitiram responder às questões de investigação e discutir os resultados. Os resultados mostram que tanto os educadores como os professores valorizam o desenvolvimento de competências da linguagem escrita. Mais especificamente, a diversidade das práticas descritas e a intencionalidade pedagógica das mesmas evidenciam que as suas concepções influenciam a abordagem à aprendizagem da escrita. Verificou-se que a valorização do desenvolvimento da linguagem escrita se encontra associada à perceção que as educadoras têm sobre as suas práticas pedagógicas e formação, pois as entrevistadas que partilharam informações adicionais são as mesmas que mencionam ter recebido formação contínua neste domínio. Apuraram-se também as concepções dos docentes em relação aos entraves no acesso à formação contínua. Tanto educadores como professores mencionam que as formações, além de terem um elevado custo financeiro, este é assumido pelos mesmos, o que, por sua vez, nos leva a questionar a igualdade no acesso à formação contínua profissional.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; transição para o ensino formal; concepções e práticas de ensino da linguagem escrita.

Abstract

The end of pre-school education and the transition to the first year of the 1st cycle of basic education (1º CEB) are an important phase in the academic life of students, as they mark the beginning of formal education. Therefore, this research sought to understand how teachers' conceptions influence the approach to written language during pre-school education and its learning in the first year of the 1st CEB. The study presented here had the following objectives: to understand the importance that pre-school educators and teachers of the 1st year of the first cycle attribute to the development of written language skills and to assess the congruence between the conceptions and practices of educators and teachers regarding the valorisation of written language. The present research is qualitative in nature with an interpretative perspective, adopting a case study methodology, focusing on a single school with pre-school and 1st CEB education valences. Data collection was carried out through the application of semi-structured interviews to four kindergarten teachers and five to primary school teachers. The analysis and treatment of qualitative data were characterized by the categorization of themes and subthemes that allowed us to answer the research questions and discuss the results. The results show that both educators and teachers value the development of written language skills. More specifically, the diversity of the practices described and their pedagogical intentionality show that their conceptions influence the approach to learning to write. It was found that the valorisation of the development of written language is associated with the perception that educators have about their pedagogical practices and training, as the interviewees who shared additional information are the same ones who mention having received continuous training in this field. The conceptions of teachers in relation to the obstacles in access to continuous training were also investigated. Both educators and teachers mention that training, in addition to having a high financial cost, is assumed by them, which, in turn, leads us to question equality in access to continuous professional training.

Keywords: Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; transition to formal education; conceptions and practices of teaching written language.

Índice Geral

Resumo.....	iii
Índice Geral.....	vii
Índice de Anexos.....	ix
Índice de Tabelas.....	x
Introdução.....	1
CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA.....	4
1.1. A Linguagem.....	4
1.2. O Desenvolvimento da Linguagem.....	5
1.3. As Diferenças Entre a Oralidade e a Linguagem Escrita.....	10
1.4. A Relação Entre a Oralidade e a Escrita.....	12
1.5. A Linguagem Escrita Durante a Educação Pré-Escolar.....	13
1.5.1. O desenvolvimento da literacia emergente e a abordagem à linguagem escrita na educação pré-escolar.....	13
1.5.2. A Relevância do Desenvolvimento da Consciência Fonológica Durante a Transição para o 1º CEB.....	14
1.5.3. Conceções Sobre a Linguagem Escrita Durante a Educação Pré-Escolar.....	17
1.5.4. O papel do Educador.....	19
1.6. A Linguagem Escrita no Primeiro Ano do 1ºCEB.....	21
1.6.1. A aprendizagem da linguagem escrita.....	21
1.6.2. O Papel do Docente.....	23
CAPÍTULO II – PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA.....	27
2.1. Problema, objetivos e questões de investigação.....	27
2.1.1. Problemática.....	27
2.1.2. Objetivos da Investigação.....	28
2.1.3. Questões de Investigação.....	28
2.2. Paradigma.....	28
2.3. Metodologia do Estudo.....	30
2.3.1. Caracterização do Campo de Estudo.....	31
2.4. Participantes.....	32
2.5. Instrumentos de Recolha de Dados.....	33
2.5.1. Entrevistas Semiestruturadas.....	34
2.6. Procedimento de Recolha de Dados.....	36
2.6.1. Procedimentos de Tratamento e Análise de Dados.....	37
2.7. Princípios Éticos.....	38

CAPÍTULO III – RESULTADOS	39
3.1. Análise dos Resultados	39
3.2. Discussão dos Resultados	53
3.3. Considerações finais	64
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66
Anexos	73

Índice de Anexos

Anexo A 1 Guião das entrevistas	74
Anexo B 1 Transcrição da entrevista do educador E1.....	86
Anexo B 2 Transcrição da entrevista do educador E2.....	92
Anexo B 3 Transcrição da entrevista do educador E3.....	98
Anexo B 4 Transcrição da entrevista do educador E4.....	104
Anexo C 1 Transcrição da entrevista do professor P1.....	115
Anexo C 2 Transcrição da entrevista do professor P2.....	123
Anexo C 3 Transcrição da entrevista do professor P3.....	130
Anexo C 4 Transcrição da entrevista do professor P4.....	136
Anexo C 5 Transcrição da entrevista do professor P5.....	145
Anexo D 1 Matriz da análise temática das entrevistas.....	154
Anexo E 1 Pedido de autorização para a realização do estudo.....	184

Índice de Tabelas

Tabela 1 Características dos registos oral e escrito.	11
Tabela 2 Estratégias de ação dos professores sobre o processo de escrita e os contextos de escrita. ...	25
Tabela 3 Características dos docentes entrevistados.	33

Lista de abreviaturas

1º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Introdução

O estudo que aqui apresentamos foi elaborado durante a Unidade Curricular do Relatório Final, inserida no segundo ano de Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, ministrado no Instituto Superior de Educação e Ciências, e visa a obtenção do grau de Mestre.

O desempenho de um docente poderá atualmente ser entendido como um reflexo das suas conceções em relação às metodologias que implementa, os objetivos das mesmas e a intencionalidade pedagógica que as norteiam. A passagem da educação pré-escolar para o primeiro ano do 1º CEB marca o início de um período de transição importante para as crianças, pois marca o princípio do ensino formal. A maioria dos novos alunos, quando começa a frequência do primeiro ano, já possui algum tipo de conhecimento ou competência sobre a linguagem escrita ou a leitura que adquiriu durante a educação pré-escolar ou através de outro meio. Segundo Teale e Sulzby (1989, citados por Costa et al., 2022), “A estes conhecimentos precoces, que se evidenciam, por exemplo, nas tentativas de leitura e escrita das crianças, mesmo muito novas e antes de serem formalmente ensinadas, chamou-se de literacia emergente” (p. 134). No entanto, apesar de este conceito e a importância dos conhecimentos prévios dos alunos se encontrarem firmemente comprovados, podemos-nos questionar se esta valorização é partilhada por todos os docentes da educação pré-escolar e por todos os que lecionam no 1º CEB. De acordo com Sousa (2015), verifica-se frequentemente na educação pré-escolar a falta de intencionalidade pedagógica nas atividades relacionadas com a língua e a literacia, em particular. O mesmo autor refere também que “Observa-se em muitas salas de 1º ciclo que o ensino da leitura e da escrita é centrado na parte notacional, fazendo tábua rasa das competências da criança e omitindo a dimensão semiótica da língua.” (p. 134).

O interesse que levou à realização deste estudo está relacionado com o que se referiu anteriormente e com um estágio que se realizou numa instituição com a valência de jardim-de-infância, no qual se observou que o trabalho desenvolvido pelos membros da equipa educativa tendia a valorizar os domínios da Educação Artística e da Matemática em detrimento da realização de atividades que visavam a abordagem à linguagem escrita. Estas perceções suscitaram a necessidade de refletir sobre as conceções e práticas dos educadores, o que, por sua vez, originou a problemática a que esta investigação procura responder: de que forma as conceções dos docentes influenciam a abordagem à linguagem escrita durante a educação pré-escolar e a aprendizagem da mesma no primeiro ano do 1ºCEB?

O entendimento de como as concepções dos educadores e professores influenciam a abordagem à linguagem escrita nos ciclos iniciais da vida académica dos alunos é crucial para garantir um processo de ensino e metodologias pedagógicas coerentes, eficazes e que visem o sucesso da aprendizagem da escrita. No entanto, apesar de existirem autores que evidenciam o reconhecimento teórico da importância da literacia emergente e dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a linguagem escrita, a realidade mostra que essa valorização não está presente de forma consistente nas concepções e metodologias dos docentes.

O presente estudo, ao investigar as concepções e as práticas pedagógicas descritas pelos educadores e professores, procura contribuir para a compreensão de como estas concepções influenciam as práticas pedagógicas relacionadas com o desenvolvimento da linguagem escrita, identificar as congruências e dissonâncias entre ciclos educativos e evidenciar a importância da formação contínua na promoção do processo de ensino e aprendizagem da escrita.

Neste sentido, definiram-se os seguintes objetivos para esta investigação: compreender a importância que educadores da educação pré-escolar e professores do 1.º ano do primeiro ciclo atribuem ao desenvolvimento de competências da linguagem escrita e aferir a congruência entre as concepções e práticas de educadores e de professores quanto à valorização da linguagem escrita.

No seguimento dos objetivos apresentados, elaboraram-se quatro questões de investigação que aqui enunciamos:

- Qual a relevância atribuída pelos educadores à abordagem à linguagem escrita?
- Qual a relevância atribuída pelos professores do primeiro ano do primeiro ciclo às competências da linguagem escrita?
- Como é que as práticas pedagógicas referidas pelos educadores da educação pré-escolar e professores do primeiro ano do 1º CEB refletem a valorização da aquisição de competências da linguagem escrita?
- Como é que, as práticas pedagógicas referidas pelos professores do primeiro ano do 1º CEB refletem a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos em relação à linguagem escrita?

Esta investigação encontra-se organizada de acordo com a seguinte estrutura: introdução, revisão da literatura, problematização e metodologia, resultados e, por último, os anexos.

Durante a introdução, realizou-se um breve enquadramento teórico, expondo os motivos que levaram à escolha do tema deste estudo, bem como a relevância da problemática a que o mesmo procura responder. Apresentou-se os seus objetivos, as questões de investigação e os diferentes momentos que o estruturam.

No primeiro capítulo, procedeu-se à revisão da literatura, com o enquadramento teórico e conceptual, onde se referem os principais conceitos que a constituem, nomeadamente, comunicação, linguagem, linguagem oral, linguagem escrita, consciência linguística, desenvolvimento da consciência fonológica e capacidades metalinguísticas.

Já no segundo capítulo abordaram-se a problematização e a metodologia, no qual se apresentam a problemática, os objetivos da investigação, as questões de investigação, o paradigma, a metodologia do estudo, a caracterização do campo de estudo, os participantes, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos de recolha, tratamento e análise de dados, e os princípios éticos desta investigação.

Seguidamente, no terceiro capítulo, apresentaram-se os resultados, onde se mostram a análise dos dados, a discussão dos resultados e as considerações finais que incluem os resultados obtidos e os aspetos mais relevantes deste estudo.

Por último, realizou-se a organização dos anexos.

CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA

1.1. A Linguagem

A evolução das sociedades atuais encontra-se vinculada à história e ao legado cultural das que as antecederam. Parte dessa herança cultural inclui diferentes formas de comunicar. É recorrente encontrarmos uma associação uniforme entre as palavras comunicação e linguagem. No entanto, os conceitos associados às mesmas, apesar de estarem relacionados, diferem entre si (Sim Sim, 1998; Franco et al., 2003; Silva, 2013).

Vários autores consideram a comunicação como um processo que consiste no envio e recepção de informação através de um meio de comunicação e código comum entre os participantes envolvidos no mesmo (Sim Sim, 1998; Nunes, 2009; Silva, 2013). Para que este processo possa ser considerado eficaz, é necessário que se verifique a existência de três fases que o norteiam: a codificação, a transmissão e a descodificação da informação (Sim Sim, 1998; Silva, 2013). Assim acontece na comunicação entre os animais. No entanto, com a evolução do ser humano, a nossa espécie foi-se diferenciando destes e destacando-se na sua capacidade de comunicar através de um sistema arbitrário: a linguagem (Luria, 1986; Sim Sim, 1998; Freitas & Santos, 2017).

De acordo com Franco et al. (2003), a linguagem pode ser definida como “um sistema convencional de símbolos arbitrários e de regras de combinação dos mesmos, representando ideias que se pretendem transmitir através do seu uso e de um código socialmente partilhado, a língua.” (p. 16).

Segundo Bernstein e Tiegerman (1993, citado por Franco et al., 2003), a fala

“É um modo verbal-oral de transmitir mensagens e envolve uma precisa coordenação de movimentos neuromusculares orais, a fim de produzir sons e unidades linguísticas (fonemas, palavras, frases), realizada através do processo de articulação de sons (Bernstein & Tiegerman, 1993). É, por excelência, a materialização e manifestação concreta da linguagem” (p. 14).

A linguagem oral é única da espécie humana, devido à sua aptidão biológica (inata) de realizar a aquisição espontânea de um sistema linguístico verbal/oral através da interação social, sendo o mesmo depois utilizado para comunicar e interagir (Sim Sim et al., 1997a; Franco et al., 2003; Corballis, 2014).

1.2. O Desenvolvimento da Linguagem

O desenvolvimento da linguagem tem-se constituído como um tema de interesse e estudo para vários investigadores no âmbito da psicologia e do desenvolvimento infantil que avançaram teorias sobre a forma como a linguagem é adquirida, como a behaviorista, inatista, cognitivista e interacionista. Estas contribuíram para um melhor entendimento sobre a forma como a criança realiza a aquisição da linguagem e a desenvolve.

Os autores behavioristas fundamentam as suas teorias com base no estudo da observação do comportamento do Ser humano e dos animais. De acordo com a teoria behaviorista, a linguagem é classificada como um comportamento verbal cuja competência as crianças desenvolvem através da imitação e do reforço de estímulos e respostas resultantes da interação com o meio em que se encontram inseridas (Sim Sim, 1998, Cole & Cole, 2004, Sternberg, 2008). Segundo Skinner (1957, citado por Cole & Cole, 2004), o desenvolvimento da linguagem efetua-se através da adaptação “às mesmas leis de aprendizagem” de outros comportamentos (p. 328). Para o autor, o desenvolvimento da linguagem ocorre devido á aprendizagem, que, por sua vez, é entendida como a modificação do comportamento (Sim Sim, 1998, Cole & Cole, 2004, Sternberg, 2008). O desenvolvimento linguístico da criança é visto como um progresso condicionado pelas características do contexto físico social em que esta se encontra inserida, pela ação dos pais e pela prática e não por processos biológicos (Sim Sim, 1998, Cole & Cole, 2004, Sternberg, 2008).

Para Noam Chomsky (1959), o desenvolvimento da linguagem é determinado pela capacidade inata (inatismo linguístico) da criança em realizar a aquisição da linguagem (Sim Sim, 1998; Sternberg, 2008). De acordo com Chomsky (1959, citado por Sternberg, 2008), a criança nasce biologicamente preparada e o

“nosso entendimento da língua não é condicionado tanto pelo que ouvimos, mas sim por um dispositivo de aquisição da linguagem (language acquisition device - LAD) inato, o qual todos os seres humanos possuem” (p. 26).

Este dispositivo para a aquisição da linguagem (DAL), segundo Chomsky (1959, citado por Cole & Cole, 2004), amadurece com o desenvolvimento da criança e permite à mesma adaptar-se rapidamente e progressivamente a “formas complexas da linguagem às estruturas preexistentes do DAL. “ (p. 331). Segundo Chomsky (1959, citado por Sim Sim, 1998), a criança “(re)constrói para si a própria gramática da língua” (p. 301) com base no *input*

linguístico, tratando a informação que recebe do meio em que está inserida e com o qual interage.

Segundo Piaget, o ser humano evolui através da construção do conhecimento e do desenvolvimento cognitivo, que deverá ser entendida como uma “ adaptação biológica” crucial para a sua interação com o contexto em que este se encontra inserido (Sim Sim, 1998, p. 304). Piaget defende que a linguagem pode ser entendida como um sistema simbólico cujo desenvolvimento “segue o da cognição” (Sim Sim, 1998, p. 304) e que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem dependem do nível de desenvolvimento cognitivo da criança (Sim Sim, 1998; Cole & Cole, 2004). O mesmo autor refere também que “Os esquemas sensório-motores são uma précondição para o aparecimento e desenvolvimento da linguagem e constituem a premissa lógica para as estruturas linguísticas” (Freitas & Santos, 2017, p. 12). De acordo com Piaget e Inhelder (1966, citado por Freitas & Santos, 2017), “A linguagem faz parte de uma organização cognitiva mais vasta que tem as suas raízes em ações e mecanismos sensório-motores que estão na base da função semiótica.” (p. 12). Para Piaget (1967, citado por Sim Sim, 1998), é apenas após a noção de permanência do objeto, que, segundo o próprio, ocorreria entre os 18 e os 24 meses de idade e o desenvolvimento da função simbólica, que se verificam a emergência das palavras e a compreensão das mesmas. Citando Sim Sim (1998), para os cognitivistas, “a linguagem é um instrumento do pensamento e, por isso, o desenvolvimento linguístico está dependente do desenvolvimento cognitivo” (p. 333).

Tal como os autores inatistas, os interacionistas consideram “que as características inatas do sistema nervoso humano desempenham um papel importante na aquisição da linguagem.” (Cole & Cole, 2004, p. 332). Vários autores interacionistas consideram que a linguagem não se define como um processo, mas como um fator social (Sim Sim, 1998; Cole & Cole, 2004). De acordo com Vygostky (1979, citado por Sim Sim, 1998), o desenvolvimento é entendido como o resultado da interação social. Para o autor, a linguagem e o pensamento apresentam origens distintas, verificando-se um período precognitivo da linguagem e um período pré-verbal do pensamento. A interação entre a criança e os adultos constitui uma forma de apoio que contribui para o desenvolvimento da criança e da sua capacidade em realizar ações que depois reproduz de forma independente (Cole & Cole, 2004). Segundo o mesmo, verifica-se a existência de uma zona de desenvolvimento proximal que este identificou como um intervalo entre o que a criança efetua de forma independente e o que realiza nos momentos em que interage com indivíduos com mais competências (Cole & Cole, 2004). O mesmo autor (1979, citado por Sim Sim, 1998) afirma que a origem do pensamento deriva “da necessidade de (re) estruturar qualquer situação

apresentada” (p. 310); enquanto a linguagem surge das produções expressivas com o propósito de comunicar. Vygotsky (1979, citado por Freitas & Santos, 2017) defende também que o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, apesar de estes não se encontrarem vinculados e serem autônomos, com a evolução de ambos, surge uma relação de partilha de um espaço comum que o autor designou como pensamento verbal em que a linguagem se torna racional e o pensamento verbal o que; por sua vez; vai permitir a formação de conceitos. Segundo Vygotsky (1979, citado por Sim Sim, 1998), a autonomia da linguagem e do pensamento pode ser justificada com “exemplos de linguagem sem pensamento a recitação de cor, a imitação verbal e os comportamentos de discurso automático, de pensamento sem linguagem, a utilização de instrumentos, a chamada inteligência prática e o pensamento imaginativo.” (p. 310). Para o mesmo autor (1979, citado por Sim Sim, 1998), o desenvolvimento da linguagem inicialmente assume uma função de discurso social que procura dar respostas às necessidades e sentimentos da criança. Em seguida verifica-se o aparecimento do discurso egocêntrico (incapacidade em diferenciar a função de comunicação da auto-monitorização das ações) que permite a ligação entre o discurso oral e o discurso interior (monitorização e orientação do pensamento).

Tal como Vygotsky, Bruner (1982, citado por Freitas & Santos, 2017) destaca e valoriza o papel que a interação social das crianças assume no desenvolvimento da linguagem das mesmas. Este autor (1982, citado por Cole & Cole 2004) expressa que, durante esta interação, o adulto assume uma posição de apoio e andaime para o desenvolvimento da criança. Bruner considera também que as comunicações com os adultos constituem andaimes (suportes) para a criança desenvolver a linguagem (1982, citado por Cole & Cole, 2004). De acordo com Bruner (1982, citado por Cole & Cole, 2004),

“A aquisição da linguagem não pode ser reduzida ao processo de rompimento virtuosístico de um código linguístico ou ao subproduto do desenvolvimento cognitivo comum, ou ainda, à aquisição gradual da fala do adulto por parte da criança, através de algum tour de force indutivo impossível. Trata-se, sim, de um processo sutil em que os adultos organizam o mundo de forma artificial de tal modo que possibilite à criança obter sucesso naquilo que vem realizando culturalmente e no que está similarmente indinada a fazer” (p. 334).

As crianças, quando nascem, aprendem em primeiro lugar a comunicar. Em seguida, de forma progressiva, desenvolvem a linguagem e, por último, servem-se da fala (Rombert, 2017).

Com base nas abordagens que referimos anteriormente, podemos considerar que as crianças, quando nascem, iniciam de forma natural a aquisição da língua (materna) da comunidade com que comunicam independentemente do contexto social em que ambas se encontram inseridas. Para que este processo ocorra, é necessário que as crianças interajam com o meio, ou seja, ouçam os sons e as palavras das pessoas que falam com elas (Sim Sim et al., 1997a; 2003; Freitas & Santos 2017). No mesmo sentido, Franco et al. (2003) afirmam que

“A aquisição da linguagem oral é realizada através de um processo interativo que envolve a manipulação, combinação e integração das formas linguísticas e das regras que lhe estão subjacentes, permitindo o desenvolvimento de capacidades de perceber a linguagem (linguagem compreensiva) e capacidades para formular/produzir linguagem (linguagem expressiva). Este processo é determinado pela interação entre factores ambientais, psicossociais, cognitivos e biológicos” (p. 17).

De acordo com Sim Sim (1998), a aquisição da linguagem pode ser entendida como um “processo de apropriação subconsciente de um sistema linguístico, via exposição sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino.” (p. 28). Durante a aquisição da linguagem, ocorrem modificações relativas ao conhecimento da língua, sendo as mesmas entendidas como o desenvolvimento da linguagem (Sim-Sim, 1998).

O desenvolvimento da linguagem constitui-se como um processo que não se resume apenas à linguagem, mas sim ao desenvolvimento global da criança (Sim-Sim, 1998; Costa, 2008). Segundo Sim Sim et al. (2008b), podemos definir o desenvolvimento da linguagem como um processo contínuo e crescente em que se verificam alterações a nível quantitativo e qualitativo que ocorrem durante o “processo do conhecimento linguístico por parte do falante” (p. 13).

Este processo ocorre em diferentes etapas e é condicionado pela maturidade, pelo desenvolvimento cognitivo, pelo estado socio emocional e pela inteligência da criança, assim como pela quantidade e qualidade do *input* a que se encontra exposta e pelo contexto físico social em que a mesma se encontra inserida (Sim-Sim, 1998; Costa, 2008; Freitas & Santos, 2017). O desenvolvimento da linguagem é um processo global através do qual a criança aprende ao mesmo tempo “as diferentes componentes da linguagem (função, forma e significado)” (Sim Sim et al., 2008b, p. 13).

De acordo com Sim Sim et al. (2008), o desenvolvimento da linguagem ocorre em dois períodos distintos. Em primeiro verifica-se o pré-linguístico no qual a criança interage

vocalmente através de um conjunto produções sonoras que incluem “o choro, o riso, o palreio e a lalação” (p. 15), seguido pelo período linguístico em que surgem as primeiras palavras conforme as “regras fonológicas da língua da criança” (Sim Sim et al., 2008b, p. 16). Durante estes dois períodos, verifica-se a evolução das crianças a vários níveis (fonológico, lexical, semântico, morfológico e sintático) que são condicionados pela recolha e perceção das mensagens e pela produção de “enunciados linguísticos” (Sim Sim et al., 2008b, p. 24).

Tal como referimos anteriormente, as crianças, a partir do momento em que nascem, procuram comunicar vocalmente através de um conjunto produções sonoras. De acordo com Bradley e Bryant (1983, citado por Ferraz et al., 2018), o processo de aquisição e aperfeiçoamento contínuo de sons da fala é definido como desenvolvimento fonológico que inclui a aptidão para identificar e articular de forma inteligível cada um dos sons da língua. Os conhecimentos do significado das palavras utilizadas pelos falantes durante a comunicação são fundamentais para assegurar a qualidade da troca de informação entre ambos. O desenvolvimento deste conhecimento inicia-se quando as crianças desenvolvem a capacidade de atribuir um significado às palavras que ouvem durante a interação com os falantes do meio em que se encontram inseridas e prolonga-se durante o resto das suas vidas. A este desenvolvimento chama-se desenvolvimento lexical (Sim Sim et al., 2008b). De acordo com Sim Sim (1998), o desenvolvimento lexical e o capital lexical que os indivíduos vão acumulando durante a sua vida são condicionados pelo contexto físico e social em que se encontram inseridos, pela qualidade do *input* que recebem (léxico passivo) e pelo que produzem (léxico ativo) durante a interação com os falantes da sua língua e pela sua formação académica.

Durante a comunicação verbal, é recorrente as palavras emergirem estruturadas para definirem um determinado sentido da informação que se pretende transmitir ou receber. Segundo Sim Sim et al. (2008), “Designamos por conhecimento semântico o conhecimento do significado das palavras, das frases e do discurso e ao processo de apreensão desse conhecimento chamamos desenvolvimento semântico.” (p. 19). Este conhecimento e o desenvolvimento lexical contribuem para que as crianças desenvolvam a capacidade de pensar sobre o sentido das frases e da sua organização, ou seja o relacionamento que um falante pretende criar entre o significado das palavras que utiliza para comunicar.

De acordo com Gombert (1992, citado por Correa, 2004), o desenvolvimento sintático pode ser definido como o aumento gradual da capacidade para refletir sobre as características sintáticas da sua língua e para aplicar intencionalmente as palavras de acordo com a sua função e a relação existente entre estas. Este desenvolvimento, apesar de ser contínuo, é marcado por

diferentes fases como o período holofrásico, que ocorre durante o segundo ano de vida de uma criança, durante o qual as crianças dizem uma palavra que procura manifestar uma frase. Este período telegráfico caracterizado pela utilização de frases cuja estrutura não apresenta o recurso a artigos, verbos auxiliares e proposições. Segundo Sim Sim et al. (2008b), o desenvolvimento linguístico das crianças, entre os dois e três anos de idade, é caracterizado pela identificação de todos os sons da sua língua materna, pela compreensão de centenas de palavras que representa uma considerável expansão lexical, passando as mesmas a produzir frases para efetuarem diferentes atos de fala (ordens, pedidos, perguntas, etc.) em que se verificam a utilização de pronomes, flexões nominais e verbais e o cumprimento mínimo das regras básicas de concordância. As aquisições de regras morfológicas ocorrem entre os três e seis anos, sendo as mesmas fundamentais para que as crianças possam efetivar a concordância entre as palavras que usam para formar as suas frases (Sim Sim et al., 2008b). A mesma autora defende que, durante o período entre os quatro e cinco anos de idade, as crianças aumentam o seu conhecimento lexical passivo para vinte e cinco mil palavras e o ativo para duas mil e quinhentas, apresentando as mesmas um completo domínio articulatorio, o que, conseqüentemente, aumenta a compreensão e produção de frases simples e complexas, melhorando assim a eficácia com que estas se expressam no decorrer das suas interações sociais.

1.3. As Diferenças Entre a Oralidade e a Linguagem Escrita

A evolução da escrita encontra-se diretamente relacionada com a história e evolução da espécie humana, pois, graças a esta grande parte dos conhecimentos referentes às conquistas sociais e avanços tecnológicos que ocorreram durante séculos, foram e continuaram a ser transmitidos entre gerações (Baptista et al., 2011; Morais et al., 2012).

Leite (2020) define a linguagem escrita como “um sistema de signos gráficos que representam a fala” (p. 1). De acordo com Freitas e Santos (2017), a linguagem escrita constitui-se como um sistema simbólico expressivo que apresenta duas componentes: a expressiva relativa à parte escrita e a recetiva em relação à leitura.

Como foi mencionado anteriormente, o desenvolvimento da linguagem oral não necessita de um processo formal de ensino. No entanto, o mesmo não se verifica em relação à linguagem escrita e à leitura cujas competências são adquiridas através de um ou mais processo(s) de ensino e aprendizagens (Baptista et al., 2011; Morais et al., 2012). Nesta mesma

linha de raciocínio, Hagège (1990, citado por Baptista et al., 2011) afirma que falar e escrever não representam a mesma ação. Assim sendo, a linguagem escrita não corresponde a uma linguagem oral transcrita, mas sim a um processo linguístico diferente.

De acordo com Baptista et al. (2011), a exposição, a organização e a relação existente entre as informações da linguagem escrita são realizadas e condicionadas de acordo com as suas regras. A produção escrita é frequentemente caracterizada por uma construção individual, com autonomia referencial e de suporte gráfico permanente, sujeita a manobras de correção processuais que incluem a revisão, a correção e a reformulação que, por sua vez, não se fazem notar no produto final que poderá ser recebido de forma indeferida pelo leitor (Baptista et al., 2011).

Por outro lado, a oralidade apresenta-se como “um contínuo sonoro condicionado pela linha do tempo” (Baptista et al., 2011, p. 16) e pelo contexto em que ocorre; a sua construção é coletiva e resulta de interações discursivas em que se verifica a ocorrência de interrupções e de reformulações de correção audíveis.

Tabela 1

Características dos registos oral e escrito.

	Oralidade	Escrita
Características dos registos Oral e Escrito	alto grau de redundância	baixo grau de redundância
	baixo nível de densidade lexical	alto nível de densidade lexical
	menor articulação frásica maior utilização da coordenação	maior articulação frásica maior utilização da subordinação
	– planeado	+ planeado
	– prescritivo	+ prescritivo
	presença de elementos supra-segmentais (timbre e intensidade)	ausência de elementos supra-segmentais (timbre e intensidade); recurso à explicitação
	presença de elementos prosódicos [entoação, acento, pausas e ritmo] e para-linguísticos [gritos e choros, gestualidade corporal e facial]	presença da pontuação e sinais auxiliares de escrita substituição parcelar dos elementos prosódicos: pontuação, sublinhados, aspas, itálicos, parêntesis,

	contínuo sonoro	descontínuo gráfico, organização da mancha gráfica em unidades discretas (parágrafo, período, palavra, letra maiúscula/minúscula, etc.)
	obediência à linearidade temporal	flexibilidade na apresentação de conteúdos e gestão dos espaços brancos para hierarquizar informação: quadros, grelhas, listas, diagramas, cor, etc.

Retirado de Baptista et al. 2011, p. 13.

1.4. A Relação Entre a Oralidade e a Escrita

A oralidade e a escrita constituem-se como dois sistemas que apresentam características diferentes. No entanto, estas duas competências e o desenvolvimento das mesmas encontram-se relacionados, pois a representação da oralidade na escrita implica ter consciência da relação existente entre as especificidades de ambas que, quando combinadas, têm com objetivo comum a comunicação verbal (Freitas et al., 2007; Sim Sim, 2009).

De acordo com Freitas et al. (2007), esta relação pode ser verificada de acordo com os seguintes aspetos:

“(i) a primazia do oral sobre o escrito no nosso quotidiano, justificada pela frequência mais alta de enunciados orais do que de enunciados escritos nas várias situações de uso da língua;

(ii) a precedência da oralidade relativamente à escrita na história de vida da criança (nos primeiros anos de vida, a criança adquire uma língua através do contacto com a oralidade e não com a escrita);

(iii) a existência de comunidades linguísticas que usam exclusivamente a oralidade, não tendo desenvolvido sistemas de escrita;

(iv) a presença de indivíduos não alfabetizados em comunidades linguísticas que dispõem de sistemas de escrita;

(v) a escrita como registo das propriedades do oral, estabelecendo-se entre os dois sistemas relações de diferentes tipos.” (p. 22).

Tendo em conta o que foi referido, podemos entender que os desenvolvimentos da linguagem escrita e da linguagem oral estabelecem uma relação entre si e se influenciam mutuamente, pois a aquisição gradual da linguagem oral condiciona a aprendizagem da escrita e da leitura, da mesma forma que estas dirigem a utilização da oralidade para comunicar.

1.5. A Linguagem Escrita Durante a Educação Pré-Escolar

1.5.1. O desenvolvimento da literacia emergente e a abordagem à linguagem escrita na educação pré-escolar

Atualmente, a educação pré-escolar representa, para uma grande parte das crianças portuguesas com idades compreendidas entre os 0 e 5 anos de idade, a primeira fase das suas vidas académicas. A mesma tem como principal objetivo promover o desenvolvimento e a formação das crianças a diferentes níveis, através de objetivos globais pedagógicos, norteados pelas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Silva et al., 2016). Este documento surge para apoiar o processo educativo das crianças que frequentam a educação pré-escolar, apresentando o mesmo uma estrutura organizada em três áreas de conteúdo: a área do Conhecimento do Mundo, a área de Formação Pessoal e Social e a área de Expressão e Comunicação que, por sua vez, inclui quatro domínios: o da Educação Motora, o da Educação Artística, o da Matemática e o da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Silva et al., 2016).

Tendo em conta que o trabalho aqui apresentado tem como tema principal a linguagem escrita, considerámos pertinente compreender em que medida as OCEPE contribuem e orientam para a abordagem à escrita. O domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita tem como um dos seus principais objetivos “facilitar a emergência da linguagem escrita, através do contacto e uso da leitura e da escrita em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança.” (Silva et al., 2016, p. 6). A integração da abordagem à linguagem escrita nas OCEPE atesta que esta assume uma enorme relevância para a futura aprendizagem da escrita durante o 1ºCEB, pois integra um dos domínios da educação pré-escolar a serem desenvolvidos pelos educadores e pelas crianças que integram as suas salas (Silva et al., 2016).

Atualmente, os estudos mostram que as crianças que frequentam a educação pré-escolar adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e atitudes sobre a escrita que facilitam o sucesso na aquisição da mesma antes de iniciarem o ensino formal (Mata, 2008; Pacheco & Mata, 2013; Lopes et al., 2014; Williams et al., 2019; Ou, & Reynolds, 2020; Araújo & Oliveira, 2023; Burchina et al., 2024). Estas competências, atitudes e estes conhecimentos podem ser

entendidos como a literacia emergente (*emergent literacy*) que é definida por Whitehurst e Lonigan, (1998) como “*the skills, knowledge, and attitudes that are developmental precursors to reading and writing*” (p. 848).

Estes conhecimentos encontram-se relacionados com os contextos familiares e sociais onde se inclui a escola e podem ser observados nas tentativas de escrita realizadas pelas crianças (Pacheco & Mata, 2013; Lopes et al., 2014; Santos & Santos, 2023). A frequência com que as crianças têm contacto com pessoas que valorizam a escrita influencia a sua vontade de aprender a ler e a escrever, ou seja “os adultos incentivam as crianças mais pequenas a escrever, oferecem-lhes diversas oportunidades para promover e expandir o desenvolvimento da literacia emergente.” (Araújo & Oliveira, 2023, p. 2). Estas oportunidades, criadas pelos educadores com intencionalidade pedagógica, durante a educação pré-escolar, suportam a funcionalidade da escrita de forma lúdica. As crianças podem realizar diferentes tentativas de escrita, em que escrevem letras e palavras, assinam o seu nome em trabalhos que realizaram, etc. A promoção da interação com a escrita e com os livros deve assim ser considerada pelo educador como imperativa para a emergência da escrita, pois é através desta que as crianças, enquanto agentes participativos do processo educativo, vão descobrindo a sua funcionalidade e, os seus aspetos figurativos e conceptuais (Mata, 2008). Tanto os momentos de leitura, como aqueles em que as crianças realizam registos e produções escritas, representam informações importantes para os educadores, pois a sua análise poderá permitir-lhes perceber as ideias e conceções (aspetos conceptuais) das mesmas sobre a linguagem escrita (como pensam que se escreve, como devem proceder para conseguir escrever, etc.) e planificar tarefas e situações que visem a evolução e o desenvolvimento dos seus conhecimentos em relação aos aspetos figurativos, onde se incluem a forma das letras, a distinção entre um desenho e a escrita, a orientação da leitura da escrita, etc. (Mata, 2008; Martins et al., 2014; Martins, et al.; 2020b; Costa et al., 2022; Silva & Moreira, 2023).

1.5.2. A Relevância do Desenvolvimento da Consciência Fonológica Durante a Transição para o 1º CEB

As crianças, quando nascem, iniciam a aquisição da língua materna da comunidade em que estão inseridas. Durante este processo, vão ocorrendo modificações ao nível fonológico, lexical, semântico, morfológico e sintático do conhecimento da língua, sendo as mesmas entendidas como o desenvolvimento da linguagem (Sim Sim et al., 1997a; Freitas & Santos,

2017). De forma gradual e contínua, as crianças utilizam de forma intuitiva a língua para comunicar, organizar o pensamento e as suas ideias (Sim Sim, 1998).

Durante o pré-escolar, a evolução progressiva da oralidade e do conhecimento implícito da língua materna e a utilização da mesma permitirão às crianças desenvolverem a capacidade de manipulação consciente da língua e pensar sobre as propriedades da mesma (Sim Sim, 1998; Sim Sim, 2006; Duarte, 2008; Henbest, 2020). Esta capacidade é designada de consciência linguística. De acordo com Apel e Henbest (2016; citado por Henbest, 2020), a consciência linguística (*linguistic awareness*) pode ser definida como “*The ability to think about and manipulate parts of language*” (p. 1). Para Duarte (2008), a mesma deve ser entendida como “Um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização” (p. 18).

No final do pré-escolar, a consciência linguística ainda se encontra nas suas fases primordiais e, assim sendo, o trabalho realizado pelos educadores com as crianças em prol do desenvolvimento da linguagem, da consciência linguística e das suas dimensões, nomeadamente a consciência fonológica, a consciência da palavra, a consciência silábica, a consciência intra-silábica e a consciência fonémica são fundamentais para que, mais tarde, durante o 1º CEB, através da aprendizagem, estas possam vir a adquirir um conhecimento explícito (conhecimento metalinguístico) sobre a língua (Sim Sim, 2006; Silva et al., 2016; Williams et al., 2019). Esta capacidade irá permitir-lhes “identificar e nomear as unidades da língua (por exemplo, fonemas, sílabas, morfemas, palavras, grupos sintáticos, frases), (...) caracterizar as suas propriedades” (Duarte, 2008, p. 17) e refletir sobre as regras que controlam a utilização da oralidade e da escrita. De acordo com Tunmer e Herriman (1984, citados por Melogno et al., 2022), “*metalinguistic abilities may be defined as the ability to reflect upon and manipulate the structural features of spoken language*” (p. 1). Para os mesmos autores, as crianças, através das suas capacidades metalinguísticas e da metalinguagem, refletem e agem de acordo com as regras e a estrutura da língua.

A consciência linguística, as capacidades metalinguísticas e a consciência fonológica assumem uma enorme relevância durante a transição entre a educação pré-escolar e o primeiro ano do 1ºCEB, pois a aquisição da linguagem escrita e das suas competências ocorre através de um processo de aprendizagem (Freitas et al., 2007; Baptista et al., 2011; Morais et al., 2012; Silva et al., 2016; Piasta et al., 2019). Para que este processo de aprendizagem seja eficaz, as crianças necessitam de relacionar um sistema de signos gráficos, a escrita, com a linguagem

oral, ou seja associar um grafema a um fonema e assim perceber que os sons da fala correspondem aos caracteres do alfabeto (Freitas et al., 2007). Citando Sim Sim (2006),

“A senha de acesso à linguagem escrita é o conhecimento do princípio da escrita alfabética, em que se assume que a cada unidade mínima de som da fala (fonema) corresponde uma representação gráfica específica, grafema, que pode ser uma letra ou um grupo de letras” (p. 63).

O desenvolvimento da consciência fonológica, aqui “entendida como a capacidade de identificar e de manipular as unidades do oral.” (Freitas et al., 2007, p. 8), é crucial para o início da aquisição da linguagem escrita e da leitura durante o 1ºCEB, e o mesmo deve ser abordado durante a educação pré-escolar de forma a preceder e facilitar o processo de ensino formal e aprendizagem das mesmas (Freitas et al., 2007; Martins et al., 2014a; Silva & Moreira, 2023). Na mesma linha de pensamento, para Silva et al. (2016), a consciência fonológica é definida como a “capacidade para identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados, que integram as palavras (sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas).” (p. 68). Com o desenvolvimento da mesma, as crianças aumentam a sua capacidade de identificação e manipulação de unidades do oral com tamanhos diferentes, o que, por sua vez, vai contribuir para que estas, de forma progressiva, desenvolvam concepções sobre a relação entre a oralidade e a escrita e de que cada palavra representa uma determinada quantidade de sons que delimita o seu comprimento e a fronteira existente entre cada uma destas (Freitas et al., 2007; Silva et al., 2016).

O desenvolvimento da fronteira da palavra pode ser observado na educação pré-escolar durante as primeiras tentativas de escrita realizadas pelas crianças. Segundo Silva e Moreira (2023), as crianças recorrem a um número fixo de grafemas, algarismos e pseudo-letras para escrever palavras diferentes e alteram o mesmo de uma palavra para outra ou mudam as suas posições. A capacidade de dividir de forma intuitiva as palavras em sílabas é designada de consciência silábica e demonstra a sensibilidade fonológica das crianças aos sons (Freitas et al., 2007; Martins et al., 2014a; Silva & Moreira, 2023). Assim sendo, as tarefas de carácter fonológico, onde se incluem as de divisão silábica, rimas e a escrita inventada realizadas durante a educação pré-escolar, são fundamentais para que as crianças adquiram progressivamente a ideia de que a oralidade e a escrita têm como base a utilização de palavras formadas por sílabas, que, por sua vez, são constituídas por sons diferentes que correspondem a grafemas, o que, mais tarde, será crucial para a aquisição da escrita alfabética (Freitas et al., 2007; Martins et al. 2014a; Silva et al., 2016).

Pretendemos, com o que abordámos nestes pontos, mostrar que a aprendizagem da escrita é influenciada pelo desenvolvimento da consciência fonológica e outras competências que irão condicionar a capacidade das crianças em refletir sobre a relação existente entre a linguagem escrita e a linguagem oral e a correspondência entre fonemas e grafemas.

1.5.3. Concepções Sobre a Linguagem Escrita Durante a Educação Pré-Escolar

Os estudos realizados sobre a literacia emergente mostram que as crianças adquirem e desenvolvem de modo informal conhecimentos sobre a linguagem escrita antes de iniciarem o 1ºCEB e a aprendizagem formal da mesma, do código alfabético e das regras que norteiam a utilização de ambos (Alves, 2020a; Costa et al., 2022; Silva & Moreira, 2023). Segundo Martins e Niza (1998, citados por Silva & Moreira, 2023), as crianças, quando realizam tentativas de escrita e contactam com outras pessoas que recorrem a esta e à leitura para várias funções, observam as suas diferentes características e formas de representação gráfica. Estes contextos permitem-lhes questionar e construir hipóteses sobre a sua utilidade e as suas funções. Os mesmos autores definiram estas representações e hipóteses de concepções sobre a linguagem escrita (Costa et al., 2022; Silva & Moreira, 2023). De acordo com Martins e Niza (1998, citados por Silva & Moreira, 2023), as mesmas podem ser examinadas ao abrigo de três pontos:

“• As formas como as crianças percecionam as utilizações da linguagem escrita em contextos funcionais e os modos como delas se apropriam;

• Os modos como apreendem aspetos de natureza figurativa da linguagem escrita;

• As formas como concebem as relações entre linguagem escrita e linguagem oral.” (p. 5).

As crianças, de forma gradual, começam a descobrir as funções da linguagem escrita e a apropriar-se das mesmas. No entanto, este processo é condicionado pelas oportunidades e experiências funcionais significativas que estas vivenciam, como resultado direto da valorização e da utilização objetiva da escrita e da leitura por parte das pessoas que integram o seu contexto físico e social (Mata, 2008; Alves, 2020a; Costa et al., 2022; Silva & Moreira, 2023). Os conhecimentos das crianças sobre a utilização da escrita, as suas funções e os objetivos com que esta é utilizada, à medida que aumentam, contribuem para que as mesmas consigam identificar as “funções mais simples (e.g., escrever as letras, escrever o nome)” e as

”funções mais complexas (e.g., comunicar, informar, aprender, divertir-se, etc.)” (Costa et al., 2022, p. 135).

Durante a educação pré-escolar, muitas crianças realizam tentativas de produção escrita, sendo recorrente para um educador deparar-se com a escrita inventada, que consiste na representação escrita incluindo desenhos, garatujas, letras e números que as crianças utilizam para se exprimirem (Mata, 2008; Alçada et al., 2021; Costa et al., 2022; Silva & Moreira, 2023). De modo gradual, as crianças vão apreendendo os aspetos figurativos da escrita: primeiramente, as crianças desenham e fazem rabiscos; progressivamente começam a aparecer as primeiras letras, acompanhando as tentativas de escrever os sons que ouvem (Mata, 2008; Alçada et al., 2021; Costa et al., 2022; Silva & Moreira, 2023). Através destes momentos de exploração, com o apoio dos educadores e outros adultos, as crianças começam a conhecer os aspetos figurativos da linguagem escrita, as suas características perceptivas/gráficas onde se incluem o nome e a forma das letras, a orientação convencional que estas e as produções escritas devem apresentar, o que, por sua vez, contribui para que estas se aproximem do código escrito (Mata, 2008; Alçada et al., 2021; Costa et al., 2022; Silva & Moreira, 2023). À medida que os conhecimentos das crianças em relação à linguagem escrita vão aumentando, a forma como estas entendem a relação entre a mesma e linguagem oral altera-se e as suas conceptualizações sobre a escrita vão progredindo.

Para Martins e Niza (1998, citados por Silva & Moreira, 2023), a escrita das crianças pode ser caracterizada tendo em conta quatro níveis: escrita pré-silábica, escrita silábica, escrita com fonetização e escrita alfabética.

De acordo com esta ideia, os mesmos autores defendem que, durante a escrita pré-silábica, as crianças identificam as palavras de maneira imprecisa. Em relação ao grafismo, este é caracterizado pelo recurso a algarismos, letras e pseudo-letras, para as escritas da mesma palavra ou de outras diferentes, sendo comum estas apresentarem um determinado número de grafemas que podem variar consoante as palavras ou simplesmente ver a sua posição alterada (Silva & Moreira, 2023).

Já em relação à escrita silábica, Martins e Niza (1998, citados por Silva & Moreira, 2023) defendem que se verifica a representação da sílaba como unidade da oralidade, sendo a seleção das letras das sílabas realizada sem critérios objetivos. O grafismo, durante esta fase, demonstra a utilização de uma letra diferente para escrever cada sílaba da palavra. As crianças escrevem as mesmas palavras de formas diferentes, identificam a posição de algumas destas

dentro de frases de maneira congruente. No entanto, por vezes, uma letra pode ser identificada como uma palavra.

Na escrita com fonetização, como referem Martins e Niza (1998, citados por Silva & Moreira, 2023), podemos observar que existe por parte das crianças uma análise da oralidade silábica e mesmo, por vezes, intersilábica. Nesta etapa, apesar de se verificar a existência de uma diversidade entre a escrita alfabética e a silábica, a seleção das letras é intencional e constata-se a capacidade de associação de um dos fonemas das sílabas ao grafema. As crianças demonstram também identificar logicamente as palavras diferentes que constituem uma frase com exceção dos artigos que antecedem os substantivos, pois têm tendência a serem interpretados como se estivessem unidos.

Por último, durante a escrita alfabética, as crianças, já se encontrando as mesmas inseridas num processo de ensino e aprendizagem, demonstram realizar uma análise fonémica das palavras, selecionando as letras para simbolizar os fonemas de forma adequada. No entanto, existem alguns casos em que não se verifica uma produção de escrita alfabética (Martins & Niza, 1998, citados por Silva & Moreira, 2023).

As concepções iniciais das crianças sobre a linguagem escrita têm como base as oportunidades de exploração da mesma que, durante a educação pré-escolar, assumem assim uma enorme relevância para a aprendizagem da escrita e da leitura, aquando da entrada para o 1º CEB, pois permitem às crianças contactar com a escrita, refletir sobre esta e, de forma gradual, criarem as suas próprias ideias de carácter favorável ou desfavorável sobre a mesma, o que, conseqüentemente, virá a influenciar o seu gosto e a sua motivação para a sua aprendizagem.

1.5.4. O papel do Educador

De acordo com Martins, et al. (2020b), a aquisição de conhecimentos em relação à linguagem oral e à escrita deve ser entendida como “um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal.” (p. 4). Algumas crianças, quando entram para a educação pré-escolar e iniciam o seu percurso académico, já possuem algumas ideias sobre a escrita, o que, por sua vez, deverá ser valorizado pelos educadores (Mata, 2008; Silva et al., 2016).

De acordo com as OCEPE, durante a educação pré-escolar, as crianças deverão estar inseridas num ambiente rico em situações de diferentes estímulos que contribuam para o seu desenvolvimento holístico, cabendo aos educadores o papel de assegurar as condições que promovam as mesmas (Silva et al., 2016). O mesmo é caracterizado pela sua organização, pela disposição das diferentes áreas e pelos materiais disponíveis, exprimindo estes as

“intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Silva et al., 2016, p. 28).

Em relação à abordagem à escrita, os educadores poderão optar por disponibilizar materiais diferentes e distribuir os mesmos pelas áreas (da casinha, dos livros, da escrita, dos jogos, área comum, etc.) (Silva et al., 2016; Martins et al., 2020b). A identificação das mesmas e dos recursos através de palavras escritas e a existência de materiais (letras amovíveis, canetas, lápis, suportes visuais, jogos, etc.) que direcionam as crianças para a exploração da utilização da linguagem escrita contribuem para o desenvolvimento de conceções precoces sobre as suas funções e a sua natureza figurativa (Silva et al., 2016; Martins et al., 2020b). A utilização destes materiais poderá depois ser incluída pelos educadores nas rotinas pedagógicas e nas planificações das tarefas de todos os domínios ou em momentos de exploração e criatividade das crianças.

Os educadores deverão procurar fomentar de forma transversal situações de desenvolvimento da oralidade e da escrita (Silva et al., 2016; Martins et al., 2020b; Silva & Moreira, 2023). Em relação à linguagem oral, poderão incluir as rimas, os trava-línguas, as adivinhas, que irão contribuir para a descoberta de novos sons e de palavras, conduzindo assim as crianças à tomada de consciência de que a língua é algo mais do que um simples meio de comunicação, de como esta é constituída e de como se encontram organizados os seus elementos (Mata, 2008; Silva et al., 2016; Martins et al., 2020b; Silva & Moreira, 2023). Através destas situações, as crianças vão aumentando a sua capacidade de reflexão e análise sobre a linguagem e as regras que a norteiam, desenvolvendo assim a sua consciência das palavras, das sílabas e dos fonemas que as constituem (Sim Sim, 2006; Duarte, 2008; Mata, 2008; Silva et al., 2016; Martins et al., 2020b).

Já, no que diz respeito à abordagem da linguagem escrita, os educadores deverão procurar a promoção de momentos de leitura e exploração de livros, de recontos de histórias e de escrita inventada, assim como a planificação de atividades direcionadas para a exploração

do alfabeto, a escrita de palavras, do nome, de cartões e de cartas para comunicar e conversar em grupo sobre a escrita, as suas funções, características e regras (Mata, 2008; Silva et al., 2016; Martins et al., 2020b).

Os educadores, ao promoverem ambientes que valorizam o desenvolvimento da linguagem oral e das ideias sobre a linguagem escrita, motivam as crianças, contribuem para a literacia emergente e para o sucesso das mesmas na aprendizagem da escrita e da leitura no 1º CEB, o que, por sua vez, atribui uma enorme relevância ao trabalho desenvolvido durante a educação pré-escolar.

1.6. A Linguagem Escrita no Primeiro Ano do 1ºCEB

1.6.1. A aprendizagem da linguagem escrita

De acordo com a *European Education and Culture Executive Agency* (Eurydice) (2023), atualmente, a aprendizagem da linguagem escrita e da leitura incluem o currículo escolar de todos os países da União Europeia. Segundo a mesma, “*Reading, writing and literature is the subject area that generally accounts for the largest proportion of instruction time at all education levels, being especially dominant in primary education*” (Eurydice, 2023, p. 20).

Em Portugal, o ensino e as aprendizagens relacionados com a disciplina de Português durante o primeiro ano do 1ºCEB encontram-se norteados pelas *Aprendizagens Essenciais*. Este documento, elaborado pelo Ministério da Educação, define os domínios, conhecimentos, as capacidades e atitudes a serem trabalhados nesta etapa, assim como as ações e estratégias de ensino orientadas para o perfil dos alunos, que, por sua vez, define as áreas de competências a serem adquiridas pelos mesmos até ao final da escolaridade obrigatória.

As crianças, aquando da sua entrada para o primeiro ano do 1º CEB, já possuem algumas conceções sobre a linguagem escrita (Alves, 2020; Costa et al., 2022; Silva & Moreira, 2023). Estes conhecimentos, apesar da diversidade de níveis de apropriação do sistema de escrita que se possam verificar, deverão ser compreendidos, valorizados e assumidos pelos docentes como uma base para o início da aprendizagem formal da escrita e o desenvolvimento de competências relativas à mesma (Baptista et al., 2011).

A aprendizagem da escrita durante o primeiro ano do 1ºCEB visa “um *continuum* no processo de iniciação, de desenvolvimento e de consolidação da compreensão e da expressão da linguagem escrita, nas vertentes da leitura e da escrita” (Direção Geral de Educação, 2018,

p. 3). Os alunos deverão, de forma contínua, aprender e adquirir competências de escrita (gráfica, ortográfica e compositiva) que lhes permitam realizar a codificação e representar por escrito fonemas através dos grafemas e dos dígrafos correspondentes, escrever palavras com distintos níveis de extensão silábica e dificuldade, escrever frases e pequenos textos para que assegurem progressivamente a assimilação das dimensões gráfica, ortográfica e compositiva da escrita e a sua independência na comunicação escrita (Direção Geral de Educação, 2018).

Existem diferentes métodos de ensino da leitura e da escrita: o método fónico ou sintético, o método global ou analítico e o método misto (sintético e analítico). De acordo com vários autores, o método fónico ou sintético centra-se nas correspondências grafema-fonema; são privilegiadas práticas de sínteses sucessivas em que, através da união das unidades mais simples (letras ou sílabas), se efetuam combinações mais elaboradas (palavras, frases e textos) (Valente & Martins, 2004; Sousa, 2015; Costa et al., 2022). Ou seja, nesta metodologia, o professor expõe a letra aos alunos e pede que estes a identifiquem, para, em seguida, a agruparem com outra em sílabas e assim formarem palavras que, depois de organizadas e reunidas, constituem frases.

Por outro lado, o método global ou analítico defende a aprendizagem partindo de estruturas mais complexas (palavra, frases, textos) que os alunos devem analisar e ir dividindo até obterem unidades mais simples as sílabas e as letras (Valente & Martins, 2004; Sousa, 2015; Costa et al., 2022).

Já o método misto integra o global ou analítico e o fónico ou sintético e permite ao docente propor aos alunos os dois métodos, tendo em conta as características e dificuldades dos mesmos (Sousa, 2015).

Outro aspeto importante relativo à aquisição da linguagem escrita, neste ciclo de ensino, é a caligrafia, cuja aprendizagem e desenvolvimento, através do manuseamento do lápis e do treino dos gestos manuais, irão, segundo Alves (2020b), contribuir para que os alunos se venham a apropriar “do conjunto de sinais gráficos convencionais, que a ortografia usa para transcrever a fala.” (p. 1). Segundo Viana et al. (2005), “Escrever é a capacidade de produzir uma grafia convencional para uma palavra, com base na codificação de sua sequência de sons em uma sequência de letras.” (p. 17). Os alunos, para escrever, deverão aprender a ter em conta a estrutura fonémica de cada palavra, analisá-la para depois a reproduzir de acordo com os símbolos, funcionalidade e regras do código alfabético (Sousa, 2015; Costa et al., 2022).

Durante o primeiro ano do 1ºCEB, os alunos iniciam a aprendizagem das técnicas de textualização e o conhecimento dos contextos de escrita (Sousa, 2015). De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), a aprendizagem da escrita por parte dos alunos deverá resultar de uma combinação entre a aquisição de competências e a compreensão das funções dos diferentes tipos de textos. Os mesmos autores determinaram princípios norteadores para um processo de ensino e aprendizagem da escrita significativo e eficaz, que, segundo estes, deverá incluir a produção textual na fase inicial da escolarização em virtude da complexidade da mesma e promover atividades sequenciais que visem a facilitação processual, incluam as três componentes da produção textual (planificação, textualização e revisão) e permitam aos alunos desenvolver gradualmente a sua autonomia na produção textual.

Em suma, as aprendizagens sobre a linguagem escrita que ocorrem durante o primeiro ano do 1ºCEB constituem-se como as bases para a continuidade do desenvolvimento progressivo de competências deste domínio e o futuro sucesso da vida académica dos alunos.

1.6.2. O Papel do Docente

Podemos entender o ensino da disciplina de Português durante o primeiro ano do 1ºCEB como uma parte fundamental do currículo educativo nacional. Os docentes desta etapa escolar assumem e desempenham um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita e na aquisição de competências relativas à mesma por parte dos alunos (Costa et al., 2022). O seu trabalho, durante esta fase, deve procurar promover junto dos alunos o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes referentes à linguagem escrita, assim como a aquisição de competências deste domínio que se encontram definidas nas *Aprendizagens Essenciais* da disciplina de Português.

De acordo com as mesmas, para o primeiro ano do 1ºCEB, os professores deverão promover a

“– competência da oralidade (compreensão e expressão) com vista a interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões; exprimir opinião, partilhar ideias e sentimentos);

– competência da leitura com vista a um domínio progressivamente mais seguro da compreensão dos textos;

– educação literária por meio de uma relação afetiva e estética com a literatura e com textos literários orais e escritos, através de uma experimentação artístico-literária que inclua ouvir, desenhar, ler, escrever, dramatizar, representar, recitar, recontar, apreciar;

– competência da escrita, que inclua saber escrever pequenos textos para a apropriação progressiva da dimensão gráfica, ortográfica e compositiva da escrita;

– consciência linguística (fonológica, morfológica, lexical, sintática, semântica, textual-discursiva) com alguma metalinguagem elementar (sílabas, por exemplo).” (Direção Geral de Educação, 2018, p. 4).

Durante o processo de ensino e aprendizagem da escrita, os docentes deverão ter sempre em conta as diferentes características e necessidades individuais dos alunos que constituem as turmas, pois estas, atualmente, devido às alterações da nossa sociedade, são cada vez mais heterogêneas: os grupos de alunos apresentam várias nacionalidades e línguas maternas, o que, por sua vez, resulta numa multiculturalidade com múltiplos níveis de desenvolvimento linguístico, contextos socioeconómicos e familiares (Boléo, 2023). De acordo com Rodrigues (2019), os professores deverão assim implementar diferentes metodologias e estratégias pedagógicas para promoverem processos de ensino e aprendizagem intencionais, diferenciados e inclusivos, que procuram dar respostas às necessidades dos alunos e asseguram o seu bem-estar. No mesmo sentido, Lopes (2021, citado por Alçada et al., 2021) defende que os docentes deverão ter em consideração os diferentes níveis de conhecimentos iniciais, ritmos de aprendizagem e desempenho individual dos alunos, de forma a conseguirem adotar diferentes metodologias e atividades que contribuam para as suas aprendizagens e motivação dos mesmos.

Apesar de alguns docentes poderem demonstrar preferência por um determinado método, seja ele o fónico ou sintético, que destaca a correspondência entre grafemas e fonemas, o global ou analítico, que incide nas estruturas mais complexas (palavra, frases, textos), ou o método misto, que inclui o global ou analítico e o fónico ou sintético, a escolha do método a ser utilizado deverá também ter como base as especificidades dos alunos. As metodologias e estratégias escolhidas poderão variar de acordo com as necessidades dos alunos para que os professores os possam ajudar a ultrapassar as suas dificuldades.

Para Barbeiro e Pereira (2007), os docentes deverão procurar promover o espaço da sala de aulas como um local de descoberta em relação à linguagem escrita em que os conhecimentos prévios dos alunos referentes à mesma são considerados relevantes. Na mesma linha de

pensamento, Niza et al. (2011) consideram ser da responsabilidade dos docentes a promoção de ambientes que motivem os alunos para a produção escrita e o trabalho de revisão da mesma. Além disso, Barbeiro e Pereira (2007) alertam-nos para a necessidade da valorização por parte dos professores de momentos da promoção da “acção sobre o processo de escrita - para proporcionar o desenvolvimento das competências e dos conhecimentos implicados na escrita” (p. 7) e da “acção sobre o contexto dos escritos - para facultar o contacto com textos social e culturalmente relevantes e o acesso às suas múltiplas funções.” (p. 7).

Tabela 2

Estratégias de ação dos professores sobre o processo de escrita e os contextos de escrita.

Estratégias				
Ação sobre o processo			Ação sobre o contexto	
Facilitação sobre o processo	Escrita colaborativa	Reflexão sobre a escrita	Integração de saberes	Realização de funções

Retirado de Barbeiro e Pereira, 2007, p. 9.

No entanto, segundo Alçada et al. (2021), o sucesso do processo de ensino da escrita é condicionado pelos conhecimentos dos professores referentes à mesma, à leitura, à relação entre a oralidade e a escrita, nomeadamente a consciência fonológica, lexical, semântica, morfológica e sintática, e à avaliação do desempenho dos alunos em relação à escrita e à leitura. Para Niza et al. (2011), “Os professores que ensinam a escrever devem incorporar na sua prática pedagógica as competências que têm de desenvolver nos seus alunos” (p. 53).

Podemos assim considerar que a interação entre o professor e os seus alunos se constitui como outro aspeto importante desta etapa educativa. Este deverá colaborar com os alunos durante as tarefas da escrita para diminuir a dificuldade das mesmas e propor estratégias diferentes que estes deverão depois interiorizar (Niza et al., 2011). A observação e a avaliação dos alunos assumem também uma enorme relevância durante a interação entre docentes e alunos, pois apenas assim este poderá conseguir avaliar, identificar e registar os seus progressos ou dificuldades (Niza et al., 2011; Costa et al., 2022). Os momentos de avaliação de carácter formativo e sumativo são fundamentais para que o docente possa direccionar com sucesso o processo de ensino e aprendizagem dos alunos (Niza et al., 2011; Costa et al., 2022).

Assim sendo, o sucesso do processo de ensino da linguagem escrita durante o primeiro ano do 1ºCEB tem como um dos principais fatores o desempenho do docente, que não deverá limitar-se à exposição de conhecimentos, mas sim basear as suas intervenções em metodologias, estratégias e opções pedagógicas que visem a motivação e valorização dos alunos para a aprendizagem e aquisição de competências da escrita.

CAPÍTULO II – PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA

2.1. Problema, objetivos e questões de investigação

2.1.1. Problemática

A problemática desta investigação surgiu no âmbito do estágio efetuado durante a disciplina Iniciação à Prática Profissional na Educação Pré-Escolar, realizado com um grupo de crianças que se encontravam na faixa etária entre os quatro e seis anos de idade. No decorrer do estágio, observou-se que o trabalho desenvolvido pelos membros da equipa educativa tendia a valorizar os domínios da Educação Artística e da Matemática em detrimento da realização de atividades que visavam a abordagem à linguagem escrita.

As crianças deste grupo, que iriam iniciar o 1º CEB no próximo ano letivo, apresentavam diferenças em relação aos conhecimentos referentes à linguagem escrita e à sua motivação para a aquisição dos mesmos. Tal como as crianças deste grupo, os alunos que constituem as turmas do primeiro ano do 1ºCEB apresentam diferentes níveis de apropriação do sistema de escrita (Baptista et al., 2011). Esta heterogeneidade poderá vir a condicionar as metodologias e estratégias pedagógicas implementadas pelos docentes. De acordo com Lopes (2022, citado por Alçada, 2022), os professores deverão ter em consideração os diferentes níveis de conhecimentos iniciais, ritmos de aprendizagem e desempenho individual dos alunos, de forma a conseguirem adotar diferentes metodologias e atividades que contribuam para as suas aprendizagens e motivação dos mesmos (Direção Geral de Educação, 2018, p. 4).

Estes fatores levaram-me a refletir sobre as conceções e práticas dos educadores em relação à abordagem à linguagem escrita durante a educação pré-escolar e dos professores no decorrer do primeiro ano do 1ºCEB.

Para a elaboração desta investigação, considerámos a proposta de Arriaga e Sales (2016) em relação à delimitação do problema da questão de investigação e aos objetivos. Citando os mesmos,

“Desde o início é necessário ter uma visão global de todo o processo, sendo de considerar, à partida, três eixos centrais: o que é que se pretende estudar (problema e questões de investigação), o porquê (racional que fundamente e sustente a sua pertinência e relevância) e como proceder (método e procedimentos de análise).” (p. 208).

Podemos considerar crucial para um trabalho de investigação definir uma questão inicial que irá nortear todas as etapas e procedimentos do mesmo. Assim sendo, esta investigação procura responder à seguinte problemática: de que forma as concepções dos docentes influenciam a abordagem à linguagem escrita durante a educação pré-escolar e a aprendizagem da mesma no primeiro ano do 1ºCEB?

2.1.2. Objetivos da Investigação

No seguimento da problemática apresentada, definiram-se os dois objetivos gerais: compreender a importância que educadores da educação pré-escolar e professores do 1.º ano do primeiro ciclo atribuem ao desenvolvimento de competências da linguagem escrita e aferir a congruência entre as concepções e práticas de educadores e de professores quanto à valorização da linguagem escrita.

2.1.3. Questões de Investigação

Com base nos objetivos definidos, formularam-se as seguintes questões de investigação:

- Qual a relevância atribuída pelos educadores à abordagem à linguagem escrita?
- Qual a relevância atribuída pelos professores do primeiro ano do primeiro ciclo às competências da linguagem escrita?
- Como é que as práticas pedagógicas referidas pelos educadores da educação pré-escolar e professores do primeiro ano do 1º CEB refletem a valorização da aquisição de competências da linguagem escrita?
- Como é que as práticas pedagógicas referidas pelos professores do primeiro ano do 1º CEB refletem a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos em relação à linguagem escrita?

2.2. Paradigma

Tendo em conta a natureza desta investigação, que, como referido anteriormente, procura compreender de que forma as concepções dos docentes influenciam a abordagem à linguagem escrita durante a educação pré-escolar e a aprendizagem da mesma no primeiro ano

do 1ºCEB, considerou-se que o mesmo se encontra inserido num paradigma interpretativo, tendo assim, sido adotada uma metodologia qualitativa.

As investigações científicas são passíveis de serem norteadas por diferentes paradigmas, que refletem formas distintas de entender a realidade e de gerar conhecimento. De acordo com Jacob (1987, citado por Amado, 2013), um paradigma pode ser definido como uma prática habitual que viabiliza que um conjunto de investigadores obtenha um entendimento relativamente à natureza do fenómeno em estudo, da legitimidade das questões e da credibilidade das técnicas aplicadas durante a investigação. No mesmo sentido, Creswell e Poth (2018, citados por Traqueia et al., 2021), defendem que os

“Paradigmas de investigação referem-se às suposições utilizadas pelos pesquisadores diante do que procuram saber e como vão fazê-lo em seus projetos de pesquisa. Podem envolver alegações ontológicas (o que é o conhecimento), epistemológicas (como identificar o conhecimento), axiológicas (quais valores compõem o conhecimento) e metodológicas (quais processos são usados para estudar o conhecimento) (Creswell & Poth, 2018)” (p. 25).

Os estudos qualitativos, com base no paradigma interpretativo englobam todas as situações em que os interesses do investigador se centram na procura por interpretações pessoais, “para o estudo das interações entre as pessoas e contextos, assim como formas de pensar, atitudes e percepções dos participantes no processo de ensino e aprendizagem” (Coutinho, 2006, p. 5).

O processo de investigação qualitativa assenta sobre um conjunto de princípios teóricos e origina abordagens investigativas distintas dos modelos clássicos de investigação educativa (Aires, 2011). Segundo Denzin e Lincoln (2003, citados por Amado, 2013), podemos entender a investigação qualitativa como sendo um grupo de atividades interpretativas que não favorece uma prática metodológica em detrimento de outra. Os mesmos autores (1994, citados por Aires, 2011) entendem que o processo de investigação qualitativa é determinado pela “interrelação de três níveis de actividade genérica, sujeitos a uma grande variedade de terminologias como (1) teoria, método e análise, (2) ontologia e epistemologia e (3) metodologia” (p. 14).

Optámos por este modelo metodológico aplicado à educação, porque considerámos que a adoção de uma metodologia qualitativa inserida num paradigma interpretativo contribui para uma compreensão mais significativa e contextualizada dos aspetos inerentes a este estudo, os

seus processos e resultados, permitindo que as perspectivas e as experiências dos participantes fossem plenamente consideradas.

2.3. Metodologia do Estudo

Para Augusto (2014), a metodologia é definida pela relação existente entre a teoria e o método, deparando-se com questões que direcionam a trajetória da pesquisa, estando a mesma ligada às relações existentes entre o que desejamos vir a saber e os percurso que temos de percorrer para alcançar esse objetivo, elucidando sobre como a trajetória da investigação é determinada pela natureza das questões iniciais, pelo tema do estudo e dos seus objetivos.

A presente investigação constitui-se como sendo de natureza qualitativa, adotando uma metodologia de estudo de caso, uma das mais frequentes nas investigações qualitativas (Aires, 2011). Caracteriza-se por ser um estudo de caso único, incidindo sobre uma única escola com valências de educação pré-escolar e 1.º CEB, aprofundando este contexto específico. Configura-se também como um estudo de caso exploratório, pois pretende compreender de que forma as concepções dos docentes influenciam a abordagem à linguagem escrita na educação pré-escolar e a aprendizagem da mesma no primeiro ano do 1.º CEB, sem partir de hipóteses pré-definidas. Assume ainda uma perspectiva fenomenológica (interpretativa), uma vez que foram realizadas entrevistas individuais aos educadores de infância e professores do 1.º ano, e os significados atribuídos pelos mesmos foram analisados sem o recurso a quantificações (ver Anexo D1).

Guba e Lincoln (1985, citados por Aires, 2011) entendem que o estudo de caso representa uma metodologia legítima, pois oferece descrições pormenorizadas da realidade que se deseja estudar. Segundo Cohen et al. (2018, citados por Traqueia et al., 2021), os estudos de caso podem ser entendidos como uma metodologia de investigação que utiliza informações provenientes de uma “realidade específica e real”, com o objetivo de explicar, explorar ou descrever fenômenos atuais em um contexto específico.” (p. 15). Na mesma linha de pensamento, Merriam (1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994) afirma que o estudo de caso se baseia na observação aprofundada de um “contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p.89). Já Creswell e Poth (2018, citados por Traqueia et al., 2021), por sua vez, definem

“o Estudo de Caso como sendo uma metodologia da pesquisa qualitativa (objeto de estudo e/ou produto da pesquisa) a qual investiga uma unidade específica, real e atual

(um caso) ou unidades delimitadas ao longo de certo período temporal (vários casos) por meio de diferentes fontes de dados para subsidiar a descrição do fenômeno e as temáticas relacionadas” (p. 28).

Segundo Amado (2013), os estudos de caso podem apresentar uma abordagem de caráter exploratório, assumir uma postura estritamente descritiva (estudo descritivo), estarem enquadrados com uma perspectiva fenomenológica (estudo interpretativo) ou, por outro lado, procurar explicar os factos “(explicativos; quasi-experimentais)” (p. 122).

Tendo em conta que esta investigação é um estudo de caso exploratório, destacamos agora os principais objetivos deste tipo de estudo. Para Rosa (2013, citado por Traqueia et al., 2021), o objetivo de um estudo de caso pode consistir em “obter evidências sobre quais variáveis ou processos estão governando o problema estudado.” (p. 22), e “definir as questões ou hipóteses para uma investigação posterior” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 57).

De acordo com Amado (2013), é recorrente depararmo-nos com o termo estudo de caso em investigações na educação. Podemos entender que esta repetição se encontra associada ao contributo significativo desta metodologia de investigação para um entendimento mais aprofundado dos processos de ensino e aprendizagem (Mialaret, 1985, citado por Duarte, 2008). No mesmo sentido, Morgado (2019, citado por Morgado & Osório, 2021), afirma que o estudo de caso se constitui como uma “estratégia investigativa que permite uma análise mais focalizada e mais compreensiva de determinadas situações, processos e/ou práticas profissionais” (p. 7), o que, por sua vez, lhe atribui especificidades adequadas para ser adotada com regularidade na educação (Morgado & Osório, 2021).

No nosso entender, a combinação da natureza exploratória do estudo de caso com a abordagem interpretativa proporcionou uma compreensão holística desta investigação e dos seus objetivos.

2.3.1. Caraterização do Campo de Estudo

Neste ponto, pretende-se descrever o contexto do estudo de caso desta investigação.

A escola básica onde foi realizada esta investigação é uma instituição pública que possui as valências da educação pré-escolar e do 1º CEB. Este estabelecimento de ensino foi fundado no final do século dezanove e fica situado no concelho de Lisboa. O agrupamento escolar em que a entidade se encontra inserida é constituído por três instituições com valências

direcionadas para a educação pré-escolar e 1º CEB e uma com as valências do segundo e terceiro ciclo do ensino básico. O mesmo é atualmente considerado como um Território Educativo de Intervenção Prioritária, caracterizado por fatores sociais como a pobreza, a criminalidade, a exclusão social e a violência, que condicionam o dia-a-dia dos alunos e das suas famílias e promovem a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar.

Este agrupamento escolar acolhe alunos oriundos de várias nacionalidades que integram uma população escolar de aproximadamente mil e quatrocentos alunos. O estabelecimento de ensino, por sua vez, possui aproximadamente uma população escolar de duzentos e cinquenta e oito alunos. A educação pré-escolar é frequentado por sessenta e cinco crianças com uma faixa etária entre os três e cinco anos de idade, distribuídas por três salas heterogéneas. A equipa educativa da educação pré-escolar é constituída por quatro docentes e quatro auxiliares. Já o 1º CEB possui cento e noventa e três alunos distribuídos por seis turmas diferentes: uma do primeiro ano, uma do segundo, uma do terceiro e três do quarto ano. A equipa educativa do primeiro ciclo é constituída por seis docentes titulares de turma e onze auxiliares educativas.

Esta entidade possui também um centro de apoio à família que, durante o período da manhã, recebe as crianças da educação pré-escolar e os alunos do primeiro ciclo entre as oito e nove horas e, durante o período da tarde, entre as quinze e trinta e as dezanove horas, e uma unidade de apoio a alunos com multideficiência com docentes, técnicos, auxiliares e equipamentos especializados.

O bairro onde está localizada a entidade é constituído por prédios particulares e sociais de várias dimensões, algumas moradias, vários tipos de comércio local, um centro comercial, um hotel, um centro empresarial, uma biblioteca, jardins públicos e duas infraestruturas desportivas como uma piscina e um campo de futebol. A população da zona em que fica localizada a instituição pertence maioritariamente à classe média baixa.

2.4. Participantes

A seleção dos docentes que de sua livre vontade concordaram participar na investigação que aqui apresentamos foi realizada com base no facto dos estes pertencerem ao corpo de docentes da escola onde a mesma foi realizada, o que por sua vez atribuiu às suas experiências profissionais e perspetivas individuais sobre o contexto educativo em que se baseia o estudo de caso. O grupo de entrevistados foi constituído por educadores da educação pré-escolar e professores do 1ºCEB, que através das suas metodologias pedagógicas, contribuíam para a

abordagem e o ensino da linguagem escrita das crianças e alunos da instituição. Foram aplicadas entrevistas individuais semiestruturadas aos docentes, que assim nos permitiram obter dados qualitativos para compreender como as suas concepções influenciam a abordagem à linguagem escrita durante a educação pré-escolar e o primeiro ano do 1ºCEB (ver Anexo A1).

Tabela 3

Características dos docentes entrevistados.

Entrevistado	Formação	Funções	Nº de anos de serviço
P1	Bacharelato em Educação de Infância e Professora do 1.º Ciclo/Licenciatura e sou licenciada em Gestão e Administração. Escolar.	Professora	37
P2	Licenciatura em Matemática e Ciências Naturais.	Coordenadora e professora	28
P3	Licenciatura em 1.º Ciclo.	Professora	5
P4	Licenciatura em 1.º Ciclo.	Professor	14
P5	Licenciatura em História, Geografia e Português.	Professora	27
E1	Licenciatura em educação de infância.	Educadora	20
E2	Bacharelato em educação de infância.	Educadora	33
E3	Licenciatura em educadora de infância e um Mestrado em avaliação pré- escolar.	Educadora	40
E4	Curso de educadores de infância do magistério primário	Educadora	30

2.5. Instrumentos de Recolha de Dados

Segundo Latorre et al. (2003, citados por Meirinhos & Osório, 2010), o estudo de caso decorre segundo um princípio que orienta as suas fases de “recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos” (p. 52). Uma das características inerentes a um estudo de caso é a possibilidade de utilizar diferentes fontes de recolha de dados dependendo da sua natureza, onde se incluem o “o diário, o questionário, as fontes documentais, a entrevista

individual e de grupo” e as suas transcrições (Meirinhos & Osório, 2010, p. 62). Outros autores, como Bogdan e Biklen (1994) e Baxter e Jack (2008, citados por Traqueia et al., 2021), acrescentam ainda os jornais, os registos de arquivos, os artefactos e as fotografias.

A recolha de dados que realizámos durante esta investigação teve como objetivo principal obter informações pertinentes que além terem permitido a sua realização a legitimaram. Assim sendo esta recolha foi efetuada pelo investigador mesma consistiu na realização de uma revisão de literatura com base em livros e artigos científicos relacionados com o tema do estudo aqui apresentado e na aplicação de entrevistas semiestruturadas aos docentes (ver Anexos entre B1 e C5). No nosso entender, a revisão da literatura desempenhou um papel crucial nesta investigação, pois constituiu uma fonte de recolha de informação que possibilitou desenhar um enquadramento teórico. Através da análise de livros, artigos e outros documentos que considerámos relevantes para este estudo, a revisão da literatura permitiu-nos identificar teorias, conceitos, ideias e metodologias pedagógicas relacionadas com as conceções e práticas dos educadores em relação à abordagem da linguagem escrita durante a educação pré-escolar e dos professores no decorrer do primeiro ano do 1ºCEB. Possibilitou também a realização de uma comparação entre os dados recolhidos através das entrevistas e os conhecimentos definidos anteriormente na literatura, permitindo assim analisar os dados e interpretar os resultados obtidos (ver Anexo D1).

2.5.1. Entrevistas Semiestruturadas

De acordo com Amado (2013), a entrevista pode ser entendida como um instrumento muito eficaz para compreender as pessoas e se obter informações nas mais diversificadas áreas. No mesmo sentido, Meirinhos e Osório (2010) afirmam que a mesma constitui um excelente instrumento para conseguir a multiplicidade de representações e perspetivas que os sujeitos têm sobre a realidade. Para Yin (2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010), “A entrevista é uma das fontes de informação mais importantes e essenciais, nos estudos de caso” (p. 62). Segundo Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas podem ser utilizadas na investigação qualitativa como principal instrumento de recolha de dados ou adotadas em conjunto com “a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (p. 134). Para Meirinhos e Osório (2010), o objetivo das entrevistas é captar a comunicação verbal entre duas ou mais pessoas e o entrevistador, que coloca as questões de forma a conseguir informações para, mais tarde, através de uma sistematização e análise apropriada, retirar conclusões sobre a investigação e o entrevistado, que dá as respostas. Citando Bogdan e Biklen (1994), “As boas entrevistas

produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos” (p. 136).

A entrevista semiestruturada tem como bases uma planificação e um guião que antecedem a sua aplicação, permitindo assim ao investigador determinar e registar de forma estruturada e ordenada o que este quer obter, apesar de a interação com o entrevistado ser caracterizada pela ausência de restrições nas respostas (Amado, 2013). Existem vários autores que, tal como Bogdan e Biklen (1994), se referem à entrevista semiestruturada como sendo um dos primordiais meios da investigação qualitativa devido a

“não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto ‘respeitando os seus quadros de referência’, salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas” (Amado, 2013, p. 208).

Para os mesmos autores, através das entrevistas semiestruturadas, é possível assegurar que se consegue adquirir dados capazes de serem comparáveis entre os vários indivíduos que participam no do estudo determinado tema (Bogdan & Biklen, 1994). De acordo com Tuckman e Harper (2012, citados por Traqueia et al., 2021), o facto de estas serem integralmente transcritas pode proporcionar provas concretas do que cada entrevistado disse quando participou na entrevista.

Tendo em conta o que referimos anteriormente e no âmbito desta investigação, decidiu-se optar pela utilização de uma entrevista semiestruturada como instrumento de recolha de dados, pois considerámos que era a mais adequada às necessidades e características da mesma. Considerando os objetivos deste estudo, esta demonstrou ser um instrumento essencial para a recolha de dados, permitindo assim obter informações sobre as concepções dos docentes em relação à linguagem escrita (ver Anexos entre B1 e C5).

As questões da entrevista utilizada nesta investigação foram adaptadas aos docentes da educação pré-escolar e aos do 1ºCEB, procurando assim assegurar as especificidades de cada uma das valências. Já as perguntas em comum permitiram a comparação entre as concepções e práticas dos docentes.

Outro aspeto importante desta entrevista é o facto de a mesma ter como base uma planificação e um guião que antecederam a sua aplicação, onde determinámos e indicámos o

que se desejava investigar. O guião da entrevista semiestruturada encontra-se anexado a este documento (ver Anexo A1) tendo o mesmo sido elaborado de acordo com os temas que considerámos pertinentes para a realização deste estudo. Pensamos também ser pertinente referir que todos os participantes usufruíram de uma liberdade total na formulação das suas respostas e que deram o seu consentimento informado para a realização das entrevistas.

2.6. Procedimento de Recolha de Dados

A recolha de dados desta investigação foi realizada através de uma revisão da literatura e de uma entrevista semiestruturada. Em primeiro lugar realizamos a revisão da literatura que teve como base a análise de livros, artigos, teses e outros documentos significativos relacionados com a temática deste estudo. A entrevista semiestruturada foi adotada como instrumento de recolha de dados, tendo em conta as suas características e relevância que já aqui destacámos para os estudos de casos de natureza qualitativa.

Nesta investigação foram realizadas quatro entrevistas a educadores de infância e cinco a professores do primeiro ciclo, pertencentes a uma escola pública com as valências de educação pré-escolar e 1.º CEB (ver Anexos entre B1 e C5). A seleção dos participantes foi constituída por conveniência, tendo em conta que os docentes entrevistados foram aqueles aos quais se teve acesso no contexto educativo em estudo. Este processo considerou como critérios de escolha a experiência profissional dos docentes, e a sua abordagem à linguagem escrita na educação pré-escolar e no ensino da mesma no primeiro ano do 1ºCEB, o que, por sua vez, nos permitiu recolher informações sobre as suas perspetivas em relação às práticas e conceções dos docentes relativas a este tema.

As questões que constituem a entrevista semiestruturada aplicada aos participantes deste estudo foram adaptadas ao respetivo nível de ensino em que estes trabalham e formuladas de acordo com um guião, onde se encontra determinado aquilo que se pretendia investigar (ver Anexo A1). Além disso, as perguntas em comum permitiram comparar as conceções dos docentes. O guião da entrevista semiestruturada utilizada é constituído por oito blocos organizados por temas onde se incluem as diferentes, questões formuladas, objetivos e observações definidas para as mesmas. Para o guião desta entrevista foram selecionados os seguintes temas: legitimação da entrevista, caracterização profissional dos participantes, conceções sobre o ensino da linguagem escrita, práticas pedagógicas, desafios e ensino, recursos e apoio, avaliação da aprendizagem (formativos e sumativos) e considerações finais.

O agendamento das entrevistas foi realizado por telefone e via email; as mesmas foram realizadas presencialmente e de forma individual durante os meses de junho e julho de 2024, na instituição que neste estudo de caso se constituiu como sendo o contexto específico do mesmo.

As entrevistas tiveram uma duração aproximadamente trinta minutos, foram gravadas com o consentimento dos entrevistados, depois de estes terem sido previamente informados da natureza deste estudo e dos objetivos das mesmas. Após a aplicação das entrevistas, realizou-se a sua transcrição, para a obtenção e análise dos dados (ver Anexos entre B1 e C5).

2.6.1. Procedimentos de Tratamento e Análise de Dados

Segundo os autores Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados pode ser entendida como um

“processo de busca e de organização sistemático de transformações de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo. Acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (p. 205).

O procedimento de tratamento e análise de dados desta investigação foi realizado de acordo com a análise temática de Braun e Clarke (2006) que definem a mesma como um “método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados” (p. 5).

A análise e o tratamento dos dados qualitativos recolhidos foram realizados após a aplicação dos instrumentos de recolha de dados (ver Anexo A1). Primeiramente procedeu-se à transcrição das gravações das entrevistas (ver Anexos entre B1 e C5); em seguida foram efetuadas várias leituras das mesmas para se conhecer o seu conteúdo e proceder à identificação de informações; depois, procedeu-se à organização dos dados de acordo com os temas e subtemas que surgiram e foram considerados relevantes; por último os mesmos foram organizados em categorias de forma a permitir uma análise em que se incluiu o cruzamento com a revisão bibliográfica que, uma vez terminada, deu origem a uma última síntese onde se incluem os nossos resultados (ver Anexo D1).

2.7. Princípios Éticos

O investigador que realizou este estudo procurou seguir sempre os princípios éticos para assim assegurar a sua integridade e o respeito pelos docentes que aceitaram participar no mesmo. Como tal, antes desta investigação ser realizada, foi solicitada via email ao diretor do agrupamento escolar a sua autorização. Os entrevistados que aceitaram participar neste estudo, foram antecipadamente informados da natureza e objetivos do mesmo, tendo estes dado o seu consentimento. Todos os dados recolhidos através das entrevistas semiestruturadas e das transcrições das mesmas omitiram o nome dos entrevistados para que fosse possível garantir a confidencialidade e o anonimato da instituição e dos participantes.

CAPÍTULO III – RESULTADOS

3.1. Análise dos Resultados

Neste capítulo apresentam-se os resultados da análise dos dados desta investigação, recolhidos através das questões das nove entrevistas semiestruturadas efetuadas a quatro educadores e cinco professores do 1ºCEB (ver Anexos entre B1 e C5). As mesmas foram concebidas para responder às questões de investigação.

Relativamente à primeira questão, “Qual a relevância atribuída pelos educadores à abordagem à linguagem escrita?”, a análise das entrevistas revelou existir um conjunto de conceções e práticas pedagógicas partilhadas por todas as entrevistadas, destacando-se a valorização do contacto com a linguagem escrita, bem como a importância da presença de diferentes tipos de textos e livros e a leitura de histórias. Esta última atividade é referida de forma recorrente pelas entrevistadas, sendo a mesma destacada como uma rotina e estratégia pedagógica fundamental para o desenvolvimento da linguagem. As inquiridas E2 e E4 destacam a importância do desenvolvimento da consciência fonológica através da oralidade e das atividades lúdicas como as canções, as rimas, as lengalengas (ver Anexo D1).

“No jardim de infância, apesar de ainda não saberem ler e muitas vezes nem escrever, é importante as crianças terem contato no dia a dia na sala com várias formas de escrita, letras, palavras, frases, texto. É também muito importante o contato das crianças com os livros, uma área da biblioteca atrativa e calma, onde as crianças podem fingir ler as histórias e interagir com os livros.” (p.2, E1. 32-36, Anexo B1).

As respostas das educadoras indicam que estas compreendem o valor do seu papel para a implementação de metodologias e ações pedagógicas que incluem tarefas e atividades lúdicas e têm como objetivo a emergência da linguagem escrita. As inquiridas destacam o valor da linguagem oral como ponto de partida para a aprendizagem da escrita. De acordo com as entrevistadas, a inclusão do contacto com diferentes tipos de escrita nas rotinas diárias das salas promove o desenvolvimento da linguagem escrita, o interesse e a curiosidade das crianças pelas letras. As educadoras mencionam que o papel do educador no desenvolvimento da linguagem escrita e na promoção do interesse pela mesma inclui ajudar as crianças a conhecer as letras, a realizar atividades que favorecem o contacto com estas e diferentes formas de escrita, estimular e motivar para a comunicação e enriquecer o vocabulário através da leitura de histórias e de um trabalho específico que incide sobre as frases e palavras das mesmas.

No entanto, percebemos a existência de diferenças em relação à valorização de determinadas metodologias e práticas pedagógicas: E1 valoriza o contacto livre e espontâneo com a escrita no recreio e na sala; por outro lado, E2 destaca os interesses, experiências e referências culturais das crianças; já E3 refere o currículo e os objetivos definidos pelo mesmo (ver Anexo D1).

“Sendo eu a responsável pelo cumprimento dos objetivos definidos para esta etapa, devo estimular essa aprendizagem como parte integrante do currículo desenvolvido na escola e, depois, é trabalhar através das atividades que promovem o desenvolvimento da linguagem e o interesse pela escrita.” (p.2, E3. 38-41, Anexo B3).

Segundo a análise das respostas, todas as participantes indicam competências e conhecimentos facilitadores da aprendizagem da leitura e da linguagem escrita. As educadoras E1, E2 e E3 destacam a importância do desenvolvimento da consciência fonológica, do grafismo, a importância de as crianças saberem escrever o seu nome. As educadoras E3 e E4 referem e enfatizam o valor de as crianças conhecerem as funções da escrita, da leitura de histórias e do contacto com diferentes tipos de suportes escritos (ver Anexo D1).

Além do que foi referido anteriormente, as respostas mostram que E1 e E2 atribuem mais relevância a aspetos técnicos da escrita, enquanto E3 e E4 valorizam as funções da linguagem escrita.

“Trabalhar o grafismo no desenho e as letras do nome, saberem estar e ouvir; estimular a participação nas conversas do grupo, terem autonomia para se interessarem por livros, recontar histórias e trabalhar as letras de modo lúdico quando leio histórias. Sobretudo, ter uma biblioteca acessível na sala, e ensinar a importância da leitura e da escrita para as suas vidas.” (p.2, E3. 44-47, Anexo B3).

A análise das respostas das educadoras revela a existência de uma carência de formação contínua para a emergência da linguagem escrita, pois apenas E1 e E3 mencionam ter frequentado formações relacionadas com a linguagem escrita. As entrevistadas referem a existência de dificuldades em aceder a formações especializadas no domínio da linguagem escrita (ver Anexo D1).

Os dados recolhidos mostram que a importância da formação contínua das educadoras sobre a linguagem escrita é reconhecida pelas mesmas e é vista como um meio para aprofundar os seus conhecimentos e as suas competências nesta área.

“Existem muito poucas formações nesta área. E muitas delas têm que ser pagas pelos docentes. Acabei de fazer a formação Laboratório de Contadores de Histórias; foi muito gratificante e ao termos ouvintes mais atentos, também teremos leitores mais curiosos e interessados na leitura e na escrita nos anos futuros.” (p.4, E1. 93-96, ver Anexo B1).

De acordo com as respostas de três das educadoras, a sua formação inicial não contemplou disciplinas com conteúdos, metodologia ou práticas específicas referentes ao domínio da linguagem escrita. Apenas uma das entrevistadas menciona ter tido formação neste domínio, o que, por sua vez, indica que a formação inicial dos educadores nem sempre incluiu uma preparação adequada neste domínio.

“Não, não me lembro. Não fiz, nem tenho visto por aí nada das formações a esse nível. Eu acho que deve haver aí uma lacuna, porque agora estou-me a lembrar: há para o autismo, há para isto e para aquilo.” (p.8, E4. 194-196, ver Anexo B4).

As entrevistadas referem o uso de diferentes tipos de registos de avaliação formativa e contínua do desenvolvimento da linguagem escrita, destacando-se o recurso ao portfólio individual das crianças e os cadernos de registo escrito baseados nas suas observações. As respostas evidenciam que, para além da avaliação do desenvolvimento da linguagem escrita, estes registos permitem documentar a evolução das crianças nos diferentes domínios trabalhados durante a educação pré-escolar.

E1 menciona a realização de uma avaliação por períodos, registada numa plataforma digital, o que mostra o recurso a uma documentação regular do desenvolvimento das crianças, onde se encontram os vários domínios determinados pelas OCEPE e se inclui o da linguagem escrita. A utilização de todos estes instrumentos demonstra a valorização da linguagem escrita.

“A avaliação diagnóstica feita no início do ano, a observação que se vai fazendo no dia a dia, nos momentos livres e na realização das atividades, os diálogos pergunta e resposta e a partilha de opiniões de cada um, registos escritos, o portfólio de cada criança e a avaliação por período na plataforma Inovar.” (p.5, E1. 100-103, ver Anexo B1).

As respostas de todas as educadoras evidenciam a valorização dos registos de avaliação como instrumentos essenciais para acompanhar o desenvolvimento das crianças, das suas competências, promover o envolvimento parental através da partilha de informações e realizar, sempre que necessário, alterações às estratégias pedagógicas e às planificações de tarefas. Além

do que foi mencionado anteriormente, as concepções das educadoras revelam que estas atribuem importância à linguagem escrita, reconhecendo a relevância de documentar e valorizar o desenvolvimento da mesma.

“Para mim, ambos são importantes: guardar os trabalhos permite ter um registo e partilhar com os pais o que vamos fazendo com eles durante o ano. O meu caderninho permite-me ter um registo escrito do que vou observando e ajuda-me a ter informações sobre a evolução e a as dificuldades das crianças para depois poder partilhar com os pais.” (p.5, E2. 100-103, ver Anexo B2).

Em relação à segunda questão, “Qual a relevância atribuída pelos professores do 1.º ano às competências da linguagem escrita?”, os entrevistados P1, P2 e P3 indicam que o desenvolvimento da linguagem escrita começa com a aprendizagem das vogais, consoantes, sílabas e palavras, seguindo o método fónico ou sintético. Os mesmos três professores referem que o processo de aprendizagem deve ser adaptado ao ritmo e às necessidades dos alunos. Os dados obtidos mostram existirem diferenças nas metodologias utilizadas pelos entrevistados, pois P4 menciona que, para ele, o desenvolvimento da linguagem escrita tem início na oralidade e nos registos escritos (ver Anexo D1).

As respostas dos participantes revelam a valorização das competências da linguagem escrita no primeiro ano do 1ºCEB, associada à necessidade de ajustar as metodologias do ensino da linguagem escrita às características dos alunos e assim garantir o sucesso da sua aprendizagem, tendo um dos professores referido o recurso ao método global ou analítico como estratégia de diferenciação pedagógica.

“Isso é um mundo, porque cada um vai processando a sua forma. Nós não podemos pôr aí taxativamente o que é o processamento dito. Porque cada aluno vai processar da sua forma. Existem aqueles que conseguem processar logo com o método global, outros só lá vão com o método analítico ou sintético; isso é muito difícil. Para mim, eu prefiro o analítico ou sintético, letra a letra, sílaba a sílaba, palavra e depois frase, mas claro cada um a seu ritmo.” (p.2, P5. 29-33, ver Anexo C5).

A análise das respostas dos participantes indica a existência de concepções sobre a relevância do papel pelo professor no desenvolvimento da linguagem escrita. P1 refere que a sua função é “fundamental” e P3 menciona ser “importante”. Os dados recolhidos revelam que a função dos docentes não deverá ser limitada à mera transmissão de conteúdos, mas sim ao envolvimento dos alunos na aprendizagem da linguagem escrita e no desenvolvimento da sua

autonomia, motivação, do seu gosto pela leitura e escrita, através de estratégias pedagógicas apropriadas. No entanto, os elementos recolhidos demonstram existirem discrepâncias em relação à abordagem à escrita: P1 mostra uma perspectiva mais relacionada com a aquisição de competências, enquanto P3 e P5 destacam a promoção do gosto da escrita.

“O professor é uma peça fundamental em sala de aula para o ensino da escrita que deverá ter capacidade para chegar a todos os alunos e certificar-se da autonomia de cada aluno para que eles possam evoluir na aprendizagem da linguagem escrita.” (p.2, P1. 36-38, ver Anexo C1).

Segundo os dados recolhidos, os professores reconhecem que algumas competências e alguns conhecimentos adquiridos anteriormente ao início do primeiro ano do 1ºCEB podem contribuir de forma significativa para o sucesso dos alunos durante a aprendizagem da linguagem escrita e da leitura. Os participantes destacam o desenvolvimento da consciência fonológica, da motricidade fina, o contacto com os livros, a postura e a concentração na sala de aulas como elementos facilitadores para o sucesso dos alunos (ver Anexo D1).

No entanto, percebemos existirem diferenças em relação à função da educação pré-escolar, no que diz respeito à preparação das crianças para o primeiro ano do 1ºCEB: P1 revela que é expectável que as crianças tenham realizado a aquisição de competências e P5 questiona a eficácia da preparação.

“Se a criança frequentou a pré-escolar, pressupõe-se que consiga pegar num lápis e, no início das aprendizagens, tenha capacidade para conseguir traçar grafismos, afiar um lápis e usar uma borracha. Talvez identifique as vogais e demonstre interesse pelo manuseio de livros, que tenha curiosidade em folhear um livro e esteja desperto para a aprendizagem de lengalengas, trava línguas e canções.” (p.2, P1. 45-49, ver Anexo C1).

As respostas dos entrevistados indicam que estes reconhecem a relevância da formação contínua no domínio da linguagem escrita. De acordo com os docentes, a frequência das ações de formação depende da oferta existente, dos incentivos e apoios institucionais, o que, por sua vez, indica que estes são entendidos como impedimentos à atualização ou reciclagem de metodologias pedagógicas referentes à linguagem escrita.

“Eu estive num agrupamento onde trabalhávamos isso. Eu procurei também ir a algumas formações sobre o tema. Mas julgo que deveria ser uma preocupação dos agrupamentos.” (p.7, P4. 184-185, ver Anexo C4).

A análise das respostas dos professores revela que os professores reconhecem a importância da formação inicial de professores no domínio da linguagem: P2 e P3 referem que a sua formação não incluiu disciplinas com conteúdos específicos sobre o ensino da linguagem escrita. No entanto P1, P4 e P5 indicam ter recebido tal formação. As diferenças existentes na formação inicial de docentes justificam a diversidade de metodologias utilizadas para o ensino da escrita no primeiro ano do 1ºCEB.

“Eu venho de uma escola, a Escola Superior de Educação São João de Deus, que é perita nisso: nós temos de saber de cor e salteado um dos métodos que é analítico ou sintético que é a *Cartilha Maternal*. Portanto, nós aí temos um método ao qual nós nos podemos agarrar e que sabemos que dá resultado.” (p.6, P5. 142-145, ver Anexo C5).

Segundo os dados obtidos, todos os professores referem o recurso a vários tipos de registos para avaliação da linguagem escrita. De acordo com as respostas, todos os inquiridos mencionam o recurso a registos formativos, nomeadamente as grelhas de registo individual, o caderno de registo de anotações sobre o desempenho dos alunos e a avaliação por rubricas aplicadas ao trabalho em sala de aula e fichas formativas. No entanto, P5 refere que também utiliza fichas sumativas para os alunos com dificuldades.

As práticas e os registos de avaliação referidos pelos docentes evidenciam a valorização do desenvolvimento e aquisição de competências no domínio da linguagem escrita. Além disso, o recurso a registos diferenciados indica a intencionalidade de acompanhar e avaliar de forma contínua e diversificada o desenvolvimento de competências referentes à linguagem escrita.

“Eu uso uma grelha para o registo desta aprendizagem e saber se a evolução da turma está de acordo com a minha planificação. Depois, há o trabalho diário, a realização de tarefas mensais com registo numa grelha de avaliação. Há as fichas de avaliação intermédias e sumativas com as grelhas de registo quantitativo.” (p.6, P1. 146-149, ver Anexo C1).

Segundo os dados recolhidos, todos os inquiridos reconhecem o valor pedagógico dos registos de avaliação, enquanto instrumentos de apoio à planificação, ao acompanhamento do progresso das aprendizagens dos alunos e à diferenciação pedagógica. P2 refere ainda o contributo dos registos de avaliação para a participação dos alunos no processo avaliativo, pois promove a autoavaliação e a reflexão dos mesmos sobre o seu desempenho.

As respostas dos entrevistados também indicam que os registos de avaliação desempenham um papel crucial nas suas metodologias e práticas pedagógicas, promovendo a intencionalidade das mesmas no domínio da linguagem escrita, pois contribuem para a realização de intervenções e avaliações adaptadas às necessidades e características dos alunos.

“A autoavaliação é de extrema importância para que cada aluno consiga compreender as suas dificuldades, quer nas tarefas de aula, quer socialmente, mas, para que funcione, terá que haver também a conversa em assembleia de turma ou individualmente, em que se avalia cada um e cada um avalia também os seus colegas, sempre com a ajuda da professora, para uma boa análise das situações.” (p.5, P2. 119-123, ver Anexo C2).

No que diz respeito à questão número três, “Como é que as práticas pedagógicas referidas pelos educadores da educação pré-escolar e professores do primeiro ano do 1º CEB refletem a valorização da aquisição de competências da linguagem escrita?”, as respostas das educadoras revelam que as crianças preferem atividades que incluem ouvir a leitura de histórias, a exploração dos livros, copiar os seus nomes e desenhar letras.

As práticas pedagógicas referidas pelas entrevistadas mostram corresponder aos interesses das crianças, promovendo a emergência da linguagem escrita de forma lúdica, em que a participação das crianças é valorizada. A opção por atividades que incluem os gostos das crianças evidenciam a intencionalidade pedagógica das inquiridas na construção de rotinas e ambientes que contribuem para o desenvolvimento da linguagem escrita.

“Elas gostam muito de ouvir histórias e lengalengas e encontrar palavras que terminem no mesmo som e encontrar palavras que comecem por aquela letra. Gostam muito de copiar o nome e outras palavras, de juntar letras e pedir ao adulto para as ler.” (p.3, E1. 53-55, ver Anexo B1).

A análise das respostas dos entrevistados mostra que as atividades de leitura e de escrita que os seus alunos preferem incluem a escrita sobre temas do seu dia a dia e interesse pessoal, o contacto com os livros, ler e ouvir ler histórias e a escrita de histórias inventadas em grupo.

As respostas dos professores indicam que os mesmos reconhecem a importância da participação dos alunos num processo de ensino e aprendizagem que favorece tarefas e atividades promotoras do desenvolvimento da linguagem escrita e da valorização da mesma enquanto meio de comunicação.

“Acho que a escrita dos textos do seu cotidiano, de registrar aquilo que lhes é muito próximo, traz lhes assim um sentido de pertença muito grande ao trabalho, então é uma coisa que eles valorizam muito.” (p.3, P4. 51-53, ver Anexo C4).

Segundo os dados recolhidos, todas as educadoras integram nas suas estratégias pedagógicas atividades e tarefas favorecedoras do desenvolvimento da linguagem escrita. E1, E2 e E4 referem valorizar a importância de as crianças escreverem os nomes próprios e a promoção de ambientes que incluem muitos suportes escritos para demonstrar as funcionalidades da escrita. As inquiridas E2 e E4 mencionam realizar práticas pedagógicas como a divisão silábica, as lengalengas e a identificação de rimas, com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica e de incluir atividades e tarefas direcionadas para o desenvolvimento da linguagem escrita nas rotinas diárias das salas. As metodologias e estratégias pedagógicas referidas pelas entrevistadas mostram uma intencionalidade pedagógica que valoriza o desenvolvimento da linguagem escrita e a preparação para a aquisição de competências neste domínio.

“Disponibilizo logo no início do ano cartões com o nome e a fotografia de cada criança para que cada uma comece a escrever ou a tentar escrever o nome nos seus trabalhos. Se houver oportunidade na sala, construo a área da escrita, onde as crianças podem copiar letras e onde têm à disposição jogos e recursos, comprados ou construídos na sala, com letras e palavras.” (p.3, E1. 61-64, ver Anexo B1).

A análise das respostas dos inquiridos evidencia que todos os professores atribuem relevância ao ensino da linguagem escrita e ao desenvolvimento da consciência linguística através de atividades pedagógicas adaptadas às necessidades, aos interesses e ao dia a dia dos alunos, procurando assim integrar os mesmos no processo de ensino e aprendizagem. As estratégias mencionadas pelos docentes incluem a escrita e divisão silábica de palavras, a cópia de textos, a identificação de letras, de sílabas e de sons, a leitura, audição e dramatização de histórias e a realização de jogos cujo tema é as letras.

No entanto, em relação em relação à fase inicial da aprendizagem da linguagem escrita, os dados revelam diferenças, pois P2, P3, P4 e P5 referem a exploração da oralidade e da escrita de forma transversal; já P1 destaca o desenvolvimento da motricidade fina e do grafismo.

“Normalmente, faço isso à segunda-feira, quando eles vêm no fim de semana em que, numa primeira fase, sou eu que faço o registo e eles copiam por baixo.

Gradualmente, vou fazendo esse registo, omitindo algumas palavras que já sejam, que eles já sejam capazes de escrever.” (p.4, P4. 83-86, ver Anexo C4).

“Posteriormente, identifico ali um ou dois sons que apareçam ali naquele texto e que sejam significativos para trabalhar e nessa semana vamos fazer listas de palavras a partir desses sons.” (p.4, P4. 93-95, ver Anexo C4).

As respostas das educadoras revelam que todas valorizam a identificação das dificuldades das crianças durante a realização de atividades que têm como objetivo promover a aprendizagem da linguagem escrita. Segundo as entrevistadas E1, E2 e E3, as crianças apresentam dificuldades de concentração e de atenção. E1, E2 e E4 referem dificuldades associadas ao desenvolvimento da linguagem oral, na articulação da expressão oral. As inquiridas E2 e E4 também mencionam a motricidade fina e a pega do lápis. O reconhecimento das dificuldades durante a aprendizagem da linguagem escrita leva as educadoras a adaptarem as suas metodologias e estratégias pedagógicas às necessidades das crianças, o que, por sua vez, evidencia a relevância que as inquiridas atribuem à escrita.

“Às vezes a pega do lápis ainda não está muito bem adquirida, pronto. Às vezes têm também dificuldades, no manuscrito, acho que têm mais dificuldade do que na outra, não é, porque são letras mais desenhadas e são mais detalhadas e assim.” (p.6, E4. 140-143, ver Anexo B4).

“Há, sim, estou a perceber, sim, eles algumas das crianças têm mais dificuldade, porque algumas, pronto têm a terapia da fala e tudo, não têm assim uma articulação muito desenvolvida que pode depois prejudicar a escrita no primeiro ciclo.” (p.6, E4. 148-151, ver Anexo B4).

“Isso, nas dificuldades, o que disse, sim, pode ter repercussão depois na escrita realmente e têm dificuldade em pronunciar alguns sons. Mais isso.” (p.6, E4. 160-161, ver Anexo B4).

Segundo os dados recolhidos, todos os professores atribuem relevância à sinalização das dificuldades dos alunos durante a aprendizagem da linguagem escrita e à aquisição de competências neste domínio. Os docentes identificam como dificuldades de aprendizagem a falta de envolvimento parental, de contacto com os livros, de compreensão da leitura e da escrita e a gestão de expectativas em relação à produção de textos com base nos interesses dos alunos.

Referem que, no início do primeiro ano do 1ºCEB, há alunos que não sabem pegar num lápis e têm dificuldade em desenhar letras.

No entanto, verificam-se diferenças referentes à natureza das dificuldades identificadas pelos professores: o participante P1 refere a falta de hábitos de leitura e desenvolvimento da motricidade fina; P2 e P3 mencionam a existência de dificuldades na compreensão da leitura da escrita; P4 destaca a ansiedade dos alunos durante o trabalho de textos elaborados a partir das experiências dos alunos; por último, P5 destaca as dificuldades relacionadas com a falta de envolvimento parental e a aquisição de competências fonéticas.

A identificação destas dificuldades evidencia a necessidade que os professores têm de refletir sobre o desempenho e as necessidades dos elementos da sua turma e sobre metodologias e práticas pedagógicas diferenciadas.

“A compreensão. Muitos meninos não compreendem o que lê e escrevem; eles inventam na sua cabeça uma forma de compreender a leitura e a escrita. Nós, professores, damos muitas estratégias para eles associarem as sílabas e as palavras a imagens, mas muitos deles aprendem a ler sem saber o significado das palavras.” (p.4, P2. 82-85, ver Anexo C2).

As respostas das educadoras mostram que todas referem dificuldades associadas à planificação e implementação da abordagem à linguagem escrita. As entrevistadas identificam como desafios ou dificuldades as diferenças de idades das crianças do grupo, a falta de concentração e de motivação e a escassez de materiais específicos para trabalhar e promover o desenvolvimento da linguagem escrita. No entanto, apesar do que referimos anteriormente, E4 mostra minimizar as dificuldades, o que nos leva a perceber a existência de uma diferente conceção em relação ao que se constitui como um desafio ao ensino da linguagem escrita.

“Mantê-los assentados, e atentos. As crianças nestas idades têm dificuldades em ficar muito tempo concentradas.” (p.4, E3. 73-74, ver Anexo B3).

A análise das respostas mostra que todos os professores identificam dificuldades referentes à planificação e implementação do ensino da linguagem escrita. Os inquiridos mencionam constrangimentos em relação à planificação de atividades e tarefas que motivem os alunos, em adaptar as mesmas aos diferentes ritmos, conhecimentos, interesses e às expectativas dos mesmos. No entanto, apesar de todos os participantes revelarem dificuldades, P2, P4 e P5

destacam o fator da imprevisibilidade do processo de ensino e aprendizagem, enquanto P1 e P3 dão maior ênfase à necessidade de motivar os alunos.

“Pois, nós planejamos tudo muito bonito; o problema é que a planificação é sujeita a alteração a qualquer momento. As dificuldades que eu encontro é efetivamente saber depois, em que pé que eles estão. Nós até podemos achar que planejamos uma ficha extraordinária para aquela turma; quando vamos aplicar, correu que foi uma desgraça.” (p.5, P5. 120-123, ver Anexo C5).

Os dados obtidos indicam que as educadoras, além de reconhecerem as dificuldades associadas à planificação e implementação do ensino da linguagem escrita, procuram adaptar-se para superar as mesmas, atribuindo assim importância à aquisição por parte das crianças de competências no domínio da escrita. As participantes referem como estratégias para ultrapassar as dificuldades a construção dos seus próprios materiais, a divisão das crianças em pequenos grupos de trabalho, a avaliação e a correção das atividades e a diferenciação pedagógica com recurso a suportes escritos e materiais manipuláveis como a farinha, os palitos e a plasticina.

“Eu peço para copiar, mas, se não sabem, também não vou exigir. Pronto, às vezes, digo: “Olha, faz só primeira letra”. Pronto, já é um início.” (p.7, E4. 171-172, ver Anexo B4).

“Também trabalhamos os nomes com plasticina. Portanto, eles têm muitas formas de terem consciência, pronto, das letras. E assim porque, além de se falar, não é, eles, também temos os desenhos. Às vezes, também já fiz com farinha em caixas e tampas de caixas.” (p.7, E4. 177-179, ver Anexo B4).

“Recorro a estes, por exemplo, se houver alguma dificuldade, uma criança que eu acho que já devia saber fazer o nome, se calhar é isso, dou-lhe plasticina, dou-lhe farinha, dou-lhe palitos ou desenho a letra e eles vão fazer colagens com papel de revistas.” (p.7, E4. 187-189, ver Anexo B4).

As respostas dos professores revelam a valorização da aquisição de competências da linguagem escrita, pois as estratégias mencionadas pelos docentes para ultrapassar as dificuldades associadas à planificação e implementação do ensino neste domínio evidenciam a preocupação dos mesmos em conseguir garantir um processo de ensino adaptado as necessidades dos alunos e favorável à aprendizagem. Os entrevistados indicam como estratégias a realização de atividades semelhantes para conteúdos diferentes, o apoio aos alunos com mais

dificuldades, o recurso a uma linguagem motivadora, a antecipação das dificuldades da turma, a diferenciação pedagógica como forma de ultrapassar as mesmas, a avaliação e gestão flexível das tarefas ou atividades, de forma a ser possível atingir os objetivos definidos.

“Depois, temos que avaliar o que correu mal e tornar a fazer de outra forma diferente.” (p.5, P5. 123-124, ver Anexo C5).

“É exatamente isso: nós sentarmos, analisarmos. Por exemplo, faz de conta que nós temos ali cinco questões e que, na quatro, toda a gente se enterra ou sessenta por cento da turma erra, temos que ver porque é que sessenta por cento de uma turma erra naquela questão. Há ali alguma coisa que está mal, e não é da parte deles, é da nossa.” (p.5, P5. 130-133, ver Anexo C5).

De acordo com as respostas obtidas, apenas as educadoras E1 e E3 partilharam informações adicionais sobre a emergência da linguagem escrita, tendo E1 referido a necessidade da existência de mais formações profissionais nesta área, pois considera que a formação contínua é muito relevante para a promoção da linguagem escrita através da implementação de práticas pedagógicas recentes e atrativas para as crianças. A educadora E3 refere a importância que atribui à utilização de livros e a promoção do contacto das crianças com os mesmos, através da biblioteca que existe na sua sala.

Os dados obtidos revelam que a valorização do desenvolvimento da linguagem escrita se encontra associada à perceção que as educadoras têm sobre as suas práticas pedagógicas e formação, pois as entrevistadas que partilharam informações adicionais são as mesmas que mencionam ter recebido formação contínua neste domínio.

“Penso que seria muito importante para a prática pedagógica dos educadores terem mais formações na área da escrita, tanto teóricas, onde se aprenda as formas mais atrativas e recentes de promover esta área na sala, bem como as mais práticas.” (p.5, E1. 114-116, ver Anexo B1).

As respostas dos professores evidenciam que os mesmos reconhecem a importância da diferenciação pedagógica e do respeito pelas características e necessidades dos alunos. De acordo com P1, a presença de alunos cuja língua materna não é o português implica o recurso a metodologias e práticas específicas, sendo para isso necessária a formação dos docentes nesta área que, de acordo com o mesmo, falta neste campo. Já P2, P3 e P4 mencionam a relevância do desenvolvimento do gosto pela escrita e leitura no primeiro ano do 1ºCEB, a consideração

pelo ritmo e pelos interesses dos alunos. Por sua vez, P5 refere ainda a importância da gestão emocional do professor para o processo de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura.

Em suma, os professores atribuem importância ao ensino da linguagem escrita e refletem sobre as metodologias e práticas pedagógicas a que recorrem, procurando assim ter em conta os diferentes aspetos que podem influenciar o sucesso dos alunos durante o ensino da escrita.

“O trabalho em projeto é uma outra ferramenta que permite o desenvolvimento da escrita de uma forma colaborativa e permite respeitar também os ritmos de cada um, ou seja, quando nós conseguimos pô-los a trabalhar no projeto, eles normalmente identificam um tema que lhes diz alguma coisa; estão motivados logo à partida para ir saber mais alguma coisa sobre aquele tema e é mais um potenciador de escrita que temos ali.” (p.8, P4. 206-210, ver Anexo C4).

Em relação à questão número quatro, “Como é que, as práticas pedagógicas referidas pelos professores do primeiro ano do 1º CEB refletem a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos em relação à linguagem?”, a análise das respostas dos professores revela que todos os participantes atribuem relevância à frequência da educação pré-escolar e aos conhecimentos adquiridos pelos alunos durante a mesma. Segundo os docentes P2, P3 e P5, é importante que as crianças, ao iniciarem o 1ºCEB, saibam estar na sala, respeitem as regras e os colegas. P3 e P5 mencionam a relevância de os alunos conseguirem afiar um lápis e apresentem um bom nível de desenvolvimento da motricidade fina. P4 valoriza o desenvolvimento da consciência fonológica. P5 refere que, por vezes, não existe uma preparação adequada das crianças para estas integrarem o primeiro ano do 1ºCEB.

No entanto, P1, apesar de não referir competências específicas, destaca a assiduidade das crianças e o impacto da heterogeneidade no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita.

“Eu, mais do que a linguagem escrita, acho que é fundamental no pré-escolar, trabalhar muita consciência fonológica, porque noto muito que os miúdos que conseguem discriminar mais facilmente os sons são aqueles que mais facilmente chegam à leitura.” (p.3, P4. 70-72, ver Anexo C4).

A análise das entrevistas revela que todos os professores valorizam a diversidade de competências adquiridas pelos alunos durante a educação pré-escolar e a inclusão dos mesmos

na aprendizagem da linguagem escrita. As respostas dos participantes indicam que os elementos das turmas apresentam conhecimentos, ritmos, interesses, experiências e necessidades diferentes, sendo inicialmente necessário que os docentes as identifiquem, para assim adaptarem as suas metodologias e estratégias e garantirem o sucesso dos alunos na aprendizagem da linguagem escrita. Um dos entrevistados menciona que a comunicação com os educadores permite obter informações sobre os conhecimentos dos alunos e que os mesmos são tidos em conta na planificação do processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita.

“Se os alunos tiverem frequentado a pré-escolar no mesmo estabelecimento de ensino, eu sei, e outra professora também saberá, através das educadoras, do percurso escolar dos alunos. As crianças que têm um crescimento com as vivências adequadas ao seu escalão etário começam a aprendizagem da linguagem escrita de uma forma tranquila, o que deixa o professor motivado e confiante no trabalho que pretende desenvolver. A partir daqui, é começar a esboçar estratégias para que a turma consiga estar mais tempo sentada a trabalhar, a concentrar-se por períodos de tempo mais longos e manter uma postura calma.” (p.4, P1. 95-102, ver Anexo C1).

3.2. Discussão dos Resultados

No presente capítulo, apresentamos a discussão dos resultados com base na articulação da análise temática realizada e nos autores de referência mencionados nesta investigação.

Este estudo investigou de que forma as concepções dos docentes influenciam a abordagem à linguagem escrita durante a educação pré-escolar e a aprendizagem da mesma no primeiro ano do 1º CEB. Os resultados obtidos mostram que os educadores da educação pré-escolar e os professores do 1.º ano do primeiro ciclo atribuem importância ao desenvolvimento de competências da linguagem escrita e a existência de congruência entre as concepções e práticas descritas pelos mesmos em relação à valorização da linguagem escrita.

No que diz respeito à questão de investigação “Qual a relevância atribuída pelos educadores à abordagem à linguagem escrita?”, pudemos perceber que as educadoras atribuem relevância à abordagem à linguagem escrita. O conjunto de concepções e práticas referidas pelas entrevistas demonstra a importância que estas atribuem ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita que mencionam as OCEPE. Como afirma uma das educadoras, “No jardim de infância, apesar de ainda não saberem ler e muitas vezes nem escrever, é importante as crianças terem contato no dia a dia na sala com várias formas de escrita, letras, palavras, frases, texto.” (p.2, E1. 32-34, ver Anexo B1). A integração deste domínio neste documento orientador demonstra o seu valor para a futura aprendizagem da escrita durante o 1º CEB. Tal como defendem Silva et al. (2016), o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita é um dos domínios da educação pré-escolar a serem desenvolvidos pelos educadores e pelas crianças que integram as suas salas. Neste sentido, Sousa (2015) afirma que “a abordagem da escrita deve constituir outro dos eixos estruturadores da ação do educador.” (p. 54), confirmando a importância da abordagem à escrita durante a educação pré-escolar.

A relevância conferida pelas educadoras ao desenvolvimento da linguagem escrita vai ao encontro dos estudos realizados sobre a literacia emergente que demonstram que as crianças adquirem e desenvolvem de modo informal conhecimentos sobre a escrita antes de iniciarem o ensino formal da mesma (Alves, 2020a; Costa et al., 2022; Silva & Moreira, 2023) e que estes contribuem para o seu sucesso na aquisição da mesma (Mata, 2008; Pacheco & Mata, 2013; Lopes et al., 2014; Araújo & Oliveira, 2023).

As informações recolhidas revelam que as educadoras reconhecem que o desenvolvimento da linguagem oral e o da escrita se influenciam mutuamente, pois empregam metodologias que integram tarefas e atividades pedagógicas que visam o desenvolvimento de

ambas, reforçando a ideia defendida por vários autores de que os educadores deverão procurar fomentar de forma transversal situações de desenvolvimento da oralidade e da escrita (Silva et al., 2016; Martins et al., 2020b; Silva & Moreira, 2023).

O facto de as educadoras referirem nas suas respostas o desenvolvimento da oralidade, da consciência fonológica, do grafismo, da capacidade das crianças em escrever o seu nome, a diferenciação das letras dos algarismos, a importância das funções da escrita e do contacto com diferentes tipos de suportes escritos como competências e conhecimentos facilitadores da aprendizagem da leitura e da linguagem escrita reforça a ideia do reconhecimento da relação existente entre o desenvolvimento da oralidade e do da escrita. Tal como defendem Costa et al (2022), “as competências de leitura e escrita desenvolvem-se em simultâneo (e não em sequência) e estão relacionadas (...)” (p. 331).

Com base nos resultados obtidos, podemos perceber que as educadoras compreendem a importância do seu papel enquanto mediadores do desenvolvimento da linguagem escrita através da promoção de atividades lúdicas que estimulam e motivam as crianças para a aquisição de competências no domínio da escrita. Esta conceção vai ao encontro do que é defendido por Araújo e Oliveira (2023), “os adultos incentivam as crianças mais pequenas a escrever, oferecem-lhes diversas oportunidades para promover e expandir o desenvolvimento da literacia emergente.” (p. 2). No mesmo sentido, Aguiar e Mata (2021, citadas por Alçada et al., 2021) afirmam que “uma atuação intencional, promovendo as escritas precoces e a reflexão sobre as características das mesmas, pode ser bastante positiva para o desenvolvimento do conhecimento sobre a linguagem escrita e para a sofisticação das escritas posteriores.” (p. 139).

Apesar de a discussão de resultados em relação a esta primeira questão se ter focado na relevância atribuída pelas educadoras à abordagem da linguagem escrita, consideramos relevante mencionar que os dados obtidos evidenciam práticas de registos da avaliação do desenvolvimento e aquisição de competências no domínio da linguagem escrita. As educadoras referem o recurso a instrumentos de avaliação como o portfólio individual das crianças e os cadernos de registo escrito baseados nas suas observações. Tal como defendem Silva et al. (2016), “A avaliação na educação pré-escolar é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem.” (p. 17). As conceções das educadoras revelam que estas atribuem importância à linguagem escrita, reconhecendo a relevância de avaliar, documentar e valorizar o seu desenvolvimento.

A análise dos resultados revela ainda que, em relação ao domínio da linguagem escrita, algumas das educadoras mencionam limitações, tanto na sua formação inicial, como na contínua. Consideramos importante mencionar que, segundo E1, uma das limitações identificadas é o facto de o custo financeiro das formações ser assumido pelas educadoras, o que, por sua vez, nos faz a questionar a igualdade no acesso à formação contínua profissional.

Em suma, os dados obtidos evidenciam a existência de uma congruência entre as concepções das educadoras e os princípios que norteiam as OCEPE, o que, por sua vez, reforça a ideia de que a abordagem à linguagem escrita é percebida como sendo fundamental para a aprendizagem da escrita no 1º CEB e uma componente integrante das práticas pedagógicas que definem o papel do educador.

Em relação à questão de investigação número dois, “Qual a relevância atribuída pelos professores do 1.º ano às competências da linguagem escrita?”, podemos afirmar que os professores do primeiro ano do 1º CEB valorizam as competências neste domínio. As concepções e práticas referidas pelos docentes mostram a intencionalidade pedagógica das suas práticas em promover o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita e a aquisição de competências por parte dos alunos. A congruência entre concepções e práticas dos docentes evidencia a relevância atribuída às *Aprendizagens Essenciais* da disciplina de Português para o primeiro ano do 1º CEB, nomeadamente às ações e estratégias de ensino estabelecidas para os professores e aos domínios, conhecimentos, capacidades, atitudes e áreas de competências que os alunos deverão vir a adquirir.

Segundo os dados obtidos, podemos perceber que a relevância atribuída pelos professores às competências da linguagem escrita encontra-se interligada com a diferenciação pedagógica e o ajuste das metodologias do ensino da escrita às características dos alunos de forma a garantir o sucesso da sua aprendizagem. Tal como refere um dos professores, “O desenvolvimento da linguagem escrita deve acima de tudo respeitar o ritmo de cada criança.” (p.2, P3. 28-39, ver Anexo C3). Esta concepção alinha-se com o que é defendido por Lopes (2021, citado por Alçada et al., 2021, “o professor terá, na medida do possível, de adaptar a instrução à variedade de ritmos de aprendizagens dos alunos.” (p. 84). O facto de um dos professores ter referido o recurso ao método global ou analítico como estratégia de diferenciação pedagógica mostra a intencionalidade de adaptar as suas metodologias às necessidades dos alunos.

No que diz respeito ao papel do professor no desenvolvimento da linguagem escrita, os dados evidenciam que os docentes reconhecem a relevância das suas funções no processo de ensino e aprendizagem. Segundo o que defendem Costa et al. (2022), os professores do 1º CEB assumem e desempenham um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita e na aquisição de competências relativas à mesma por parte dos alunos. Tal como defende Araújo (2021, citada por Alçada et al., 2021), “Os professores, enquanto responsáveis pelo ensino e instrução das competências da leitura e da escrita, desempenham um papel fundamental na promoção de práticas facilitadoras da aquisição e desenvolvimento destas competências (...)” (p. 357). Esta ideia é partilhada por P1: “O professor é uma peça fundamental em sala de aula para o ensino da escrita (...)” (p.2, P1. 36, ver Anexo C1).

A relevância atribuída pelos professores aos conhecimentos e competências adquiridas pelos alunos antes do início do primeiro ano do 1º CEB permite-nos compreender que os docentes os consideram como elementos que podem facilitar a aprendizagem da leitura e da linguagem escrita. Tal como defende Silva (2016, citado por Silva & Moreira, 2023), “o facto de as crianças terem algum conhecimento e compreensão sobre as funções da leitura e da escrita, antes de iniciarem a escolaridade obrigatória, parece facilitar a aprendizagem, refletindo-se no seu desempenho” (p. 67).

De acordo com os dados recolhidos, os docentes destacam o desenvolvimento da consciência fonológica, da motricidade fina, o contacto com os livros, a postura e a concentração na sala de aulas como elementos facilitadores para o sucesso dos alunos. Estas conceções revelam a valorização da emergência de competências que contribuem para a aprendizagem da linguagem escrita. O desenvolvimento da consciência fonológica é um exemplo de uma competência emergente cuja influência sobre a aprendizagem da escrita se encontra relacionada com a preparação para a mesma. Tal como defende Treiman (2004, 2006, citado por Costa et al., 2022), o desenvolvimento da consciência é crucial “para a compreensão do princípio alfabético da linguagem escrita assim como o conhecimento do som e nome das letras pode também ser um elemento facilitador neste processo” (p. 139).

Apesar da discussão de resultados, no que diz respeito à segunda questão se ter centrado na relevância que os professores do primeiro ano do 1º CEB atribuem às competências da linguagem escrita, consideramos pertinente mencionar que as informações obtidas mostram a utilização de registos de avaliação sumativos e formativos, sendo estes últimos mencionados por todos os participantes, nomeadamente as grelhas de registo individual, o caderno de registo de anotações sobre o desempenho dos alunos e a avaliação por rubricas aplicadas ao trabalho

em sala de aula e fichas formativas. O facto de os professores destacarem os registos formativos evidencia que os docentes reconhecem o valor pedagógico da avaliação e a intencionalidade do acompanhamento contínuo da aprendizagem da linguagem escrita por parte dos alunos, o que, por sua vez, mostra a importância do domínio da escrita. Tal como defendem Niza et al. (2011), a observação e a avaliação revelam ser igualmente importantes para a interação entre docentes e alunos, pois somente assim estes podem avaliar, identificar e registar os seus progressos ou dificuldades. Neste mesmo sentido, Costa et al. (2022) defendem que “A avaliação deve constituir uma oportunidade para aferir a compreensão dos alunos quanto aos sons e padrões ortográficos convencionais” (p. 317). Os momentos avaliativos, sejam eles de carácter formativo ou sumativo, revelam-se assim importantes para o processo de ensino e aprendizagem, pois permitem aos professores dirigi-lo de forma eficaz.

A análise dos dados revela que os professores mostram concepções distintas em relação à sua formação inicial e contínua no domínio da linguagem escrita. Dois dos docentes mencionam que a sua formação não incluiu disciplinas com conteúdos específicos sobre o ensino da linguagem escrita e todos referem a existência de limitações na formação contínua, pois, segundo estes, a frequência das ações de formação depende da oferta existente, o que nos leva a compreender que as diferenças existentes na formação inicial e contínua dos docentes poderão justificar a diversidade de metodologias para o ensino da escrita utilizadas no primeiro ano do 1º CEB. Tal como defendem Costa et al. (2022), “Sabemos que existe, quer em Portugal, quer no Brasil, uma falha acentuada na formação de futuros professores quanto ao ensino da leitura (...)” (p. 231). Consideramos pertinente referir que, de acordo com P1, um dos impedimentos identificados é o facto de o valor financeiro das formações ser elevado e assumido pelos docentes, o que, por sua vez, poderá constituir uma limitação no acesso a formações que visam a continuidade da formação profissional.

Concluindo, os dados obtidos permitem-nos perceber que os professores do primeiro ano do 1º CEB atribuem relevância às competências da linguagem escrita. As concepções do docentes em relação às suas funções revelam que os mesmos têm consciência da importância que estas desempenham no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita.

Além disso, as suas práticas evidenciam que a intencionalidade pedagógica das mesmas valorizam os conhecimentos prévios dos alunos e se encontram em concordância com a visão integradora da aprendizagem da linguagem escrita no primeiro ano do 1º CEB que, de acordo com as *Aprendizagens Essenciais* da disciplina de Português para o primeiro ano do 1º CEB, visa “um *continuum* no processo de iniciação, de desenvolvimento e de consolidação da

compreensão e da expressão da linguagem escrita, nas vertentes da leitura e da escrita” (Direção Geral de Educação, 2018, p. 3).

No que diz respeito à terceira questão de investigação, “Como é que, as práticas pedagógicas referidas pelos educadores da educação pré-escolar e professores do primeiro ano do 1º CEB refletem a valorização da aquisição de competências da linguagem escrita?”, os dados mostram que as educadoras procuram promover a emergência da linguagem escrita de forma lúdica em que a participação e os interesses das crianças são valorizados. O facto de as educadoras mencionarem que as crianças preferem atividades que incluem ouvir a leitura de histórias, a exploração dos livros, copiar os seus nomes e desenhar letras e de optarem por as incluir intencionalmente nas suas rotinas e nos ambientes das suas salas evidencia a valorização da aquisição de competências no domínio da linguagem escrita. A intencionalidade pedagógica das educadoras focada nos interesses das crianças e na promoção de contextos significativos para a emergência da escrita vai ao encontro da conceção de que o desenvolvimento da linguagem tem início antes do ensino formal. Tal como defende Mata (2008), a promoção de momentos de interação com a escrita e com os livros deve ser entendida pelo educador como fundamental para a emergência da escrita, pois é através desta que as crianças descobrem progressivamente a sua funcionalidade e os seus aspetos figurativos e conceptuais.

Relativamente às práticas pedagógicas dos professores do primeiro ano do 1º CEB, os dados permitem-nos compreender que estes reconhecem a relevância da participação ativa dos alunos no processo de ensino e aprendizagem da escrita. Os docentes referem que as atividades de leitura e de escrita preferidas dos alunos incluem a escrita sobre temas do seu dia a dia e interesse pessoal, o contacto com os livros, a leitura de histórias e a escrita de histórias inventadas em grupo. Podemos assim considerar que a preferência dos alunos por tarefas e atividades que possam ser associadas aos seus interesses e experiências pessoais é valorizada pelos professores e incluída nas suas práticas. Tal como menciona o professor P4, “Acho que a escrita dos textos do seu quotidiano, de registar aquilo que lhes é muito próximo, traz lhes assim um sentido de pertença muito grande ao trabalho, então é uma coisa que eles valorizam muito.” (p.3, P4. 51-53, ver Anexo C4). No mesmo sentido, Rodrigues (2019) defende que o professor deve “aproveitar e valorizar as experiências de cada aluno, diversificando atividades, criando condições de igualdade e oportunidade para o progressivo domínio da Língua, dotando os alunos de instrumentos que lhes permita compreender as regularidades da língua.” (p. 60).

No seguimento da discussão dos resultados, consideramos pertinente compreender de que forma a intencionalidade pedagógica se reflete nas práticas pedagógicas implementadas

para a emergência da linguagem escrita na educação pré-escolar e o ensino da linguagem escrita no 1º CEB.

Em relação à educação pré-escolar, os dados indicam que as práticas pedagógicas das educadoras valorizam a emergência da linguagem escrita. As inquiridas mencionam a criação de áreas específicas para a escrita e suportes escritos nas restantes áreas das suas salas, com o objetivo de promover o contacto com a linguagem escrita e práticas pedagógicas como a escrita do nome, a leitura e o reconto de histórias, a utilização de lengalengas, a identificação de rimas e a divisão silábica com palminhas. Tal como defende Treiman (2022, citado por Costa et al., 2022), “As crianças que sabem a ortografia do seu próprio nome, como sucede com muitas crianças antes de ingressarem na escola, podem fazer uso desse conhecimento para avançar para ortografias plausíveis de outras palavras.” (p. 188).

Podemos assim compreender que as práticas pedagógicas das educadoras evidenciam a valorização de tarefas de carácter fonológico, como a divisão silábica, as rimas e a escrita do nome, pois permitem que as crianças, ao longo do tempo, desenvolvam a ideia de que a oralidade e a escrita têm como base a utilização de palavras formadas por sílabas, que, por sua vez, são constituídas por sons diferentes que correspondem a grafemas (Freitas et al., 2007; Martins et al. 2014a; Silva et al., 2016).

As práticas pedagógicas implementadas pelos professores para o ensino da linguagem escrita no 1ºCEB mostram que estes atribuem relevância ao ensino da linguagem escrita e ao desenvolvimento da consciência linguística através de atividades pedagógicas adaptadas às necessidades, aos interesses e ao dia a dia dos alunos e que visam a aquisição de competências no domínio da escrita . Os docentes mencionam como práticas pedagógicas a escrita e divisão silábica de palavras, a cópia de textos, a identificação de letras, de sílabas e de sons, a leitura, audição e dramatização de histórias e a realização de jogos com letras, o que, por conseguinte, evidencia a relevância e intencionalidade da promoção da linguagem escrita. Tal como defendem Barbeiro e Pereira (2007), os docentes deverão procurar promover o espaço da sala de aulas como um local de descoberta em relação à linguagem escrita, em que os conhecimentos prévios dos alunos referentes à mesma são considerados relevantes. Neste mesmo sentido, Niza et al. (2011) afirmam que é da responsabilidade dos docentes a promoção de ambientes que motivem os alunos para a produção escrita e o trabalho de revisão da mesma.

Além disso, os dados obtidos evidenciam conceções diferentes em relação à fase inicial da aprendizagem da linguagem escrita: os professores P2, P3, P4 e P5 referem a exploração da

oralidade e da escrita de forma transversal, enquanto P1 destaca o desenvolvimento da motricidade fina e do grafismo.

Já em relação às dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita, os dados revelam que as educadoras e os professores atribuem relevância à sinalização precoce das mesmas. As dificuldades identificadas pelos dois grupos de docentes mostram a relevância que estes lhes atribuem e evidenciam a importância da observação, da avaliação, do desenvolvimento e da aquisição de competências neste domínio por parte das crianças e dos alunos. Além do que referimos anteriormente, mostra a intencionalidade pedagógica das suas práticas e o reconhecimento da necessidade de adaptarem as mesmas às características e necessidades das crianças e alunos.

No caso das educadoras, estas destacam as dificuldades associadas à motricidade fina e nomeadamente a pega do lápis, ao desenvolvimento da linguagem oral, mais concretamente na articulação e expressão oral, assim como a falta de concentração e atenção. Tal como defende Alves (2020b), o manuseamento do lápis e o treino dos gestos manuais contribuem para que os alunos se venham a apropriar “do conjunto de sinais gráficos convencionais, que a ortografia usa para transcrever a fala.” (p. 1).

Por sua vez, os professores assinalam como dificuldades a falta de envolvimento parental, de contacto com os livros, de compreensão da leitura e da escrita, de motricidade fina, mais concretamente a pega no lápis e o desenhar de letras, a aquisição de competências fonéticas, assim como desafios na gestão de expectativas em relação à produção de textos com base nos interesses dos alunos.

Como podemos observar, os dados mostram que tanto educadoras como professores identificam dificuldades ao nível da motricidade fina e no desenvolvimento da linguagem oral, o que, por sua vez, evidencia a relevância que estes lhes atribuem. Segundo o que afirmam Freitas et al.(2007), para que o processo de aprendizagem da escrita seja eficaz, as crianças necessitam de relacionar um sistema de signos gráficos, a escrita, com a linguagem oral, ou seja associar um grafema a um fonema e assim perceber que os sons da fala correspondem aos caracteres do alfabeto. No mesmo sentido, Sim-Sim (2006) defende que o sucesso da aquisição da linguagem escrita depende do “conhecimento do princípio da escrita alfabética, em que se assume que a cada unidade mínima de som da fala (fonema) corresponde uma representação gráfica específica, grafema, que pode ser uma letra ou um grupo de letras.” (p. 63).

Os dados obtidos mostram que tanto as educadoras como os professores reconhecem desafios ou dificuldades associadas à planificação e implementação do desenvolvimento da linguagem escrita, mais especificamente em relação às características heterogêneas dos grupos e à motivação das crianças e dos alunos.

As educadoras destacam como dificuldades as diferenças de idades das crianças do grupo, a falta de concentração, de motivação e a escassez de materiais. Por sua vez, os professores referem dificuldades na planificação de tarefas que motivem os alunos e na adaptação destas aos diferentes ritmos, conhecimentos, interesses e às expectativas dos mesmos.

Em relação às estratégias para ultrapassar estas dificuldades, os dados mostram que os dois grupos de docentes recorrem a práticas pedagógicas que evidenciam as suas intencionalidades pedagógicas, nomeadamente a divisão das crianças em pequenos grupos de trabalho, a avaliação e a correção das atividades, a diferenciação pedagógica, a antecipação das dificuldades, o apoio aos alunos com mais dificuldades e a avaliação e gestão flexível das tarefas ou atividades. As práticas das educadoras e dos professores mostram a importância que estes atribuem ao domínio da linguagem escrita e à adaptação das suas metodologias aos grupos com quem trabalham. Neste sentido, Aguiar e Mata (2021, citadas por Alçada et al., 2021) afirmam que “a ação do adulto pauta-se por uma intencionalidade no apoio às características e necessidades específicas da criança.” (p. 177).

As informações e experiências adicionais sobre a emergência da linguagem escrita partilhadas por duas educadoras destacam a necessidade da existência de mais formações profissionais no âmbito da linguagem escrita, a utilização de livros e a promoção do contacto das crianças com os mesmos, através da biblioteca que existe na sua sala. As conceções das educadoras mostram a importância do desenvolvimento da linguagem escrita nas suas práticas pedagógicas. Tal como defendem Aguiar e Mata (2021, citadas por Alçada et al., 2021), é crucial que os educadores promovam “a existência de uma área apelativa e confortável para a exibição e uso de livros, localizada junto a outras áreas relativamente tranquilas, de forma a assegurar que as crianças têm condições ótimas para explorar os livros” (p. 186).

Já no caso dos professores, todos partilharam informações adicionais sobre o ensino da linguagem escrita, tendo os dados revelado a importância da diferenciação pedagógica para a adaptação aos alunos cuja língua materna não é o português, o desenvolvimento do gosto pela escrita e leitura no primeiro ano do 1ºCEB e a gestão emocional do docente. Estas conceções

evidenciam que os docentes refletem sobre o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita e procuram adaptar as suas práticas às características dos alunos, o que, por sua vez, mostra a importância que os mesmos atribuem à aquisição de competências neste domínio. De acordo como o que afirma Rodrigues (2019), “as diferenças socioeconómicas e culturais das famílias, tal como o facto de não existir em muitas delas hábitos de leitura não podem de modo algum, serem encaradas como obstáculos de aprendizagem (...)” (p. 51).

A análise dos dados evidencia que, na educação pré-escolar e no 1º CEB, as metodologias das educadoras e dos professores evidenciam o valor da linguagem escrita. As concepções dos docentes demonstram estar alinhadas com as suas práticas e evidenciam a intencionalidade de adaptar as mesmas às características, necessidades e interesses das crianças e dos alunos.

Por último, em relação à quarta questão, “Como é que, as práticas pedagógicas referidas pelos professores do primeiro ano do 1º CEB refletem a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos em relação à linguagem?”, a análise dos dados evidencia que todos os professores reconhecem a relevância da frequência da educação pré-escolar e dos conhecimentos prévios dos alunos para o desenvolvimento e aquisição de competências da linguagem escrita. As concepções dos professores mostram ser congruentes com estudos recentes que demonstram a importância da educação pré-escolar para o sucesso da aprendizagem da linguagem escrita durante o 1º CEB. Tal como defendem Ou e Reynolds (2020), “*Findings over the past five decades have indicated that preschool programs can enhance children’s cognitive skills, literacy, numeracy, and social skills necessary for school success, as well as promote school achievement in the elementary grades (...)*” (p. 2). No mesmo sentido, Williams et al. (2019), afirmam que as crianças que frequentam a educação pré-escolar “*were more likely than children from informal care with the foundational skills and behaviors to prepare them for success in elementary school*” (p. 9).

No que concerne aos conhecimentos prévios sobre a linguagem escrita, os dados mostram que os docentes atribuem relevância aos mesmos, às dificuldades e características individuais dos alunos, o que, por sua vez, evidencia a valorização da diferenciação pedagógica durante o processo de ensino e aprendizagem da escrita e das competências adquiridas durante a educação pré-escolar. Estas concepções, além de valorizarem os conhecimentos prévios dos alunos e incluírem os mesmos no processo de ensino e aprendizagem da escrita, vão ao encontro do que afirmam Baptista et al. (2011): “Os conhecimentos que, à entrada no 1.º Ciclo do Ensino

Básico, as crianças possuem sobre os aspectos figurativos e conceptuais da linguagem escrita vão influenciar a forma como aprenderão a ler e a escrever.” (p. 26).

A resposta de um dos professores revela a importância atribuída pelo mesmo à comunicação com os educadores para obter informações sobre os conhecimentos dos alunos e mostra uma intencionalidade pedagógica que, além de valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, visa a continuidade da aquisição de competências da linguagem escrita. Tal como defende Sousa (2015),

“Sabendo que o desenvolvimento é um continuum, que o desenvolvimento de comportamentos de literacia é um percurso longo e continuado e que os ambientes de aprendizagem e a ação dos professores são variáveis importantes da aprendizagem, reconhece-se a importância do trabalho colaborativo interciclos, nomeadamente, entre educadores de infância e professores de 1º CEB e entre estes e professores de 2º CEB.” (p. 177).

Para concluir, os professores mencionam a relevância do desenvolvimento de competências relacionadas com o comportamento, com a motricidade fina e a consciência fonológica. Por outro lado, P1 menciona a assiduidade das crianças e o impacto da heterogeneidade no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Além disso, as respostas dos docentes também evidenciam que estes valorizam outros conhecimentos dos alunos que, apesar de não se encontrarem diretamente relacionados com a aquisição da linguagem escrita, influenciam o sucesso dos alunos e o processo de ensino e aprendizagem.

3.3. Considerações finais

Procurámos com este estudo compreender de que forma as concepções dos docentes influenciam a abordagem à linguagem escrita durante a educação pré-escolar e a aprendizagem da mesma no primeiro ano do 1ºCEB.

Constatou-se que tanto educadores como professores valorizam o desenvolvimento de competências da linguagem escrita, e que as suas concepções influenciam a abordagem e as práticas pedagógicas neste domínio durante a educação pré-escolar e a aprendizagem da mesma no primeiro ano do 1ºCEB. A análise dos dados revela que as concepções das educadoras e dos professores são congruentes, pois as competências e os conhecimentos facilitadores da aprendizagem da linguagem escrita abordados durante a educação pré-escolar continuam a ser desenvolvidos durante o primeiro ano do 1º CEB. Os resultados mostram que os professores do primeiro ano do 1º CEB reconhecem a importância do desenvolvimento das competências da linguagem escrita, dos conhecimentos prévios dos alunos e que estes constituem o início do ensino formal deste domínio.

Verificou-se também que a valorização do desenvolvimento da linguagem escrita se encontra associada à perceção que as educadoras têm sobre as suas práticas pedagógicas e a sua formação, pois as entrevistadas que partilharam informações adicionais são as mesmas que mencionam ter recebido formação contínua neste domínio. Com base neste resultado, podemos perceber que a formação contínua desempenha um papel importante na forma de como os docentes valorizam e percebem o desenvolvimento da linguagem escrita. Além disso, sugere a existência de uma relação entre a intencionalidade das suas práticas pedagógicas e a relevância atribuída à formação profissional, o que, por sua vez, mostra a necessidade da promoção da mesma, para que os docentes possam assim atualizar as suas concepções e metodologias no que diz respeito à língua escrita e diminuir as diferenças existentes na formação inicial entre as gerações dos mesmos. Consideramos pertinente referir que as concepções dos docentes, em relação aos entraves no acesso à formação contínua, mostram que tanto educadores como professores mencionam que as formações têm um elevado custo financeiro, o que, por sua vez, nos leva a questionar a igualdade no acesso à formação contínua profissional.

Esta investigação, tendo em conta a metodologia do estudo adotada e as suas características, apresenta algumas limitações, nomeadamente o número limitado de nove entrevistados, pertencentes a um contexto educativo específico, que restringe o alcance da mesma. Uma outra limitação deste estudo prende-se com a opção de realizar entrevistas semiestruturadas. O contacto prévio com a instituição e com o seu corpo de docentes durante o

estágio de iniciação à prática profissional no 1º CEB levou-nos a privilegiar este instrumento de recolha de dados. Esta decisão, apesar de nos ter permitido captar a riqueza das percepções dos docentes, limitou a amostra desta investigação, que poderia ter sido maior através de um questionário. O estudo que aqui apresentamos não procura avaliar diretamente as práticas pedagógicas dos participantes, mas sim as suas conceções. Não sabemos como estas se manifestam concretamente nas suas práticas, pois não conhecemos o impacto que têm nos conhecimentos das crianças e dos alunos, tendo em conta que não foi realizada uma comparação do que estes alcançaram em termos de aquisição de competências e conhecimentos sobre a leitura e a escrita, através das diferentes metodologias dos docentes.

No nosso entender, este estudo poderá constituir um ponto de partida para futuras investigações que visem compreender em que medida a formação inicial, pública ou privada dos docentes, assim como a igualdade de acesso geográfico e financeiro à formação contínua, influenciam o processo de ensino e aprendizagem da escrita. Outros estudos poderão por exemplo, considerar incluir docentes pertencentes a diferentes contextos educativos e aumentar o número de participantes, para assim obterem uma amostra mais abrangente e analisar de que forma as conceções dos docentes se manifestam nas suas práticas pedagógicas e condicionam a aquisição de conhecimentos e competências por parte dos alunos em relação à linguagem escrita e à leitura.

A realização deste estudo constituiu uma das fases mais importantes da formação para a docência deste futuro docente do 1º CEB. Durante esta investigação, sentiu muitas vezes a necessidade de refletir sobre diferentes metodologias pedagógicas, as planificações de tarefas para as suas futuras intervenções e as avaliações das mesmas, as estratégias pedagógicas que procurará implementar e a sua postura, o que, por sua vez, o fez considerar que tanto a formação inicial como a contínua de um docente são fundamentais para o seu percurso profissional. Além disso, a realização deste estudo fez-lhe perceber que será sempre necessário continuar a refletir, a observar e a avaliar, para que, com base nas mesmas, seja possível continuar a aprender e melhorar o seu desempenho. A experiência e os conhecimentos que foi adquirindo durante esta investigação ajudaram-no a crescer e permitiram-lhe ultrapassar as dificuldades que enfrentou.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.

Alçada, I. et al. (2021). *Alfabetização baseada na ciência manual do curso ABC*. Ministério da Educação (MEC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.PDF

Alves, R. (2020a). Aprender as letras e as convenções da escrita. *Projeto LER*.

Alves, R. (2020b). A importância de escrever à mão. *Projeto LER*.

Amado, J. et al. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://monographs.uc.pt/iuc/catalog/view/71/192/287-1>

Araújo, S., & Oliveira, C. (2023). O desenvolvimento da literacia em idade pré-escolar: como motivar e envolver as crianças em actividades de escrita. *Programa de Aa Z — Textos de apoio*.

Arriaga, P., & Sales, C. (2016). Como planear a investigação?. *RESEARCHGATE*. https://www.researchgate.net/publication/322993210_Como_planear_a_investigacao

Augusto, A., (2014). Metodologias quantitativas/metodologias qualitativas: mais do que uma questão de preferência. *Forum Sociológico*, 2 (24), 73-77. <https://journals.openedition.org/sociologico/1073>

Baptista, A. et al. (2011). *O Ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_net.pdf

Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). Ensino da escrita: A dimensão textual. Ministério da Educação. https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria dos métodos*. Porto Editora.

Boléo, A. (2023). Oralidade no ensino de Português Língua Não Materna, Documentos de Referência e Diferenciação Pedagógica. *Revista Palavras* (60), 81-98. Associação de

Professores de Português.

<https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/Palavras/article/view/171/162>

Burchina, M., et al. (2024). Unsettled science on longer-run effects of early education. *Science*, 384(6695), 506-508. <https://doi.org/10.1126/science.adn2141>

Cole, M., & Cole, S. (2004). *Desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre.

https://www.academia.edu/42224919/Cole_e_Cole_O_desenvolvimento_da_crian%C3%A7a_e_do_adolescente_4_ed

Corballis, M. (2014). The gradual evolution of language. *Humana.Mente Journal of Philosophical Studies*, 27, 39-60.

<https://www.humanamente.eu/index.php/HM/article/view/96/81>

Correa, J. (2004). A avaliação da consciência sintática na criança: Uma análise metodológica. *psicologia: teoria e pesquisa*, 20(1), 069-075.

https://www.researchgate.net/publication/26392000_A_avaliacao_da_consciencia_sintatica_n_a_crianca_uma_analise_metodologica

Costa, A., et al. (2022). Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências. Fundação Belmiro de Azevedo.

<https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/635/b06/b43/635b06b4371b2516171126.pdf>

Costa, M. (2008). *Perturbações da linguagem na criança: caracterização e retrato-tipo*. Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro, para provas de Mestrado em Ativação do Desenvolvimento Psicológico. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1046/1/2009001359.pdf>

Coutinho, C. (2006). Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000). Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6497/1/Clara%20Coutinho%20AFIRSE%202006.pdf>

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Ministério da Educação.

Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação* (11), 113-132. <https://www.redalyc.org/pdf/349/34911875008.pdf>

European Education and Culture Executive Agency: Eurydice, (2023). *Recommended annual instruction time in full-time compulsory education in Europe 2022/2023*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/756230>

Ferraz, I., et al. (2018). *Programa de treino da consciência fonológica*. Universidade da Madeira. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/2016>

Franco, M., et al. (2003). *Perturbações Específicas de Linguagem em contexto escolar - Fundamentos*. Ministério da Educação. <https://profsilvana.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/06/perturbac3a7c3b5es-da-fala.pdf>

Freitas, M., & Santos, A. (2017). *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*. Language Science Press. <https://langsci-press.org/catalog/book/160>

Freitas, M., et al. (2007). *O Conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação. https://area.dge.mec.pt/gramatica/o_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_fonologica.pdf.pdf

Goldfeld, S., et al. (2022). Classroom Promotion of Oral Language: Outcomes From a Randomized Controlled Trial of a Whole-of-Classroom Intervention to Improve Children's Reading Achievement. *American Educational Research Association*, 8(1), 1-21. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/23328584221131530>

Gonçalves, F. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Ministério da Educação. <https://core.ac.uk/download/pdf/62446983.pdf>

Henbest, V. (2020). *The Relation of Linguistic Awareness Skills to Reading and Spelling in School-Age Children With and Without Autism Spectrum Disorder*. Dissertação apresentada à University of South Carolina Scholar Commons, para provas de Doutoramento. <https://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6684&context=etd>

Leite, I. (2020). Preparar a aprendizagem da leitura e escrita. *Leitura Escrita e Recursos*. <https://www.projetoler.pt/texto/desenvolvimento-linguistico-e-preparacao-para-leitura-e-escrita>

Lopes, J., et al. (2014). *Ensino da leitura no 1º ciclo do ensino básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Martins, M., & Silva, A. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 1(17), 49-63.

Martins, M., et al. (2014a). Conceptualizações sobre linguagem escrita – Percursos de investigação. *Análise Psicológica*, 2(32), 135-143.

Martins, M., et al. (2020b). Práticas de literacia em jardim-de-infância em Portugal: O que dizem os educadores. Centro de Investigação em Educação (CIE-ISPA), ISPA-Instituto Universitário.

[JardimInfancia.pdf](#)

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação. https://cefopna.edu.pt/portal/images/documentos/OCEPE/A_Descoberta_da_Escrita.pdf

Melogno, S., et al. (2022). Becoming the metalinguistic mind: The development of metalinguistic abilities in children from 5 to 7. *Children*, 9(4), 550.

<https://www.mdpi.com/2227-9067/9/4/550>

Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser - Revista de Educação*, 2 (2), 49–65. <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1_o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf

Morais, J., et al. (2012). *Criar leitores o ensino da leitura – Professores e encarregados de educação*. Livpsic.

Morgado, J., & Osório A. (2021). O estudo de caso na investigação em educação e a inadiável simbiose entre o analógico e o digital. *Coleção Educação à Distância e eLearning*

Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/entities/publication/916a4866-29c2-41e8-8a7a-1e35408ba8d0>

Niza, I., et al. (2011). *Escrita guião de implementação do programa*. Ministério da Educação.

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/escritaoriginal.pdf>

Nunes, C. (2009). Crianças com multideficiência sem linguagem oral expressiva: formas de comunicação mais utilizadas para formular pedidos. *Cadernos de Educação de Infância*, (87), 30-35.

<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4551/1/Crian%C3%A7as%20com%20multidefici%C3%Aancia.pdf>

Ou, S., & Reynolds, A. (2020). Preschool education and school completion. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. <https://www.child-encyclopedia.com/pdf/expert/school-success/according-experts/preschool-education-and-school-completion>

Pacheco, P. & Mata, L. (2013). Literacia Familiar – Crenças de pais de crianças em idade pré-escolar e características das práticas de literacia na família. *Análise Psicológica*, 3(31), 217-234. https://www.researchgate.net/publication/350487487_Literacia_Familiar_-_Crenças_de_pais_de_crianças_em_idade_pre-escolar_e_características_das_práticas_de_literacia_na_família

Rodrigues, A. (2019). *A língua portuguesa no 1º ciclo do ensino básico – As implicações da leitura na escrita*. Tese apresentada à Universidade de Évora para obtenção do Grau de Doutor em Linguística. https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/25592/1/Doutoramento-Lingu%C3%ADstica-Ana_Paula_Gon%C3%A7alves_Neves_Rodrigues-A_l%C3%ADngua_portuguesa_no_1%C2%BA_ciclo_do_ensino_b%C3%AAsico....pdf

Silva, S. (2013). *Aquisição da linguagem em função do contexto. Uma análise contrastiva: creche e família*. Dissertação apresentada à Universidade do Minho, para provas de Mestrado em Estudos da Criança, na Área de Especialização - Intervenção Psicossocial com crianças, jovens e família.

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/29251/1/Tese%20Susana%20Silva.pdf>

Silva, M., & Moreira, J. (2023). Os registos de escrita precoce de crianças de 5-6 anos: evidência da evolução das concepções precoces sobre a linguagem escrita. *Saber & Educar* 32. <https://revista.esepf.pt/article/view/32815/24310>

Sim Sim, I., et al. (1997a). A Língua Materna na Educação Básica Competências Nucleares e Níveis de Desempenho. *Reflexão Participada*, (2). Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/linguamaterna_sim_sim.pdf

Sim Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Asa.

Sim Sim, I., et al. (2008b). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf

Sousa, O. (2015). *Textos e contextos: leitura, escrita e cultura letrada*. Porto: Media XXI. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6083/1/textos_contextos_sousa_otilia.pdf

SternBerg, R. (2008). *Psicologia cognitiva*. artmed. https://skinnernaveia.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/08/sternberg_r_j_2008_.psicologia_cogni.pdf

Valente F., & Martins, M. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1.º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise Psicológica*, 1(22), 193-212.

Viana, F., et al. (2005). *Leitura, literatura infantil e ilustração 5*. Almedina.

Williams, S., et al. (2019). Preparing students for success: Differential outcomes by Preschool experience in Baltimore city, Maryland. *Prevention Science*, 21(4), 467–476. <https://doi.org/10.1007/s11121-019-01069-3>

Anexos

Anexo A 1 Guião das entrevistas

Guião de entrevista

Questão orientadora do estudo:

- De que forma as concepções dos docentes influenciam a abordagem à linguagem escrita durante a educação pré-escolar e a aprendizagem da mesma no primeiro ano do 1ºCEB?

Objetivos da investigação:

- No seguimento da problemática apresentada, definiram-se os dois seguintes objetivos gerais: compreender a importância que educadores do educação pré-escolar e professores do 1.º ano do primeiro ciclo atribuem ao desenvolvimento de competências da linguagem escrita e aferir a congruência entre as concepções e práticas de educadores e de professores quanto à valorização da linguagem escrita.

Guião de entrevista

Blocos	Objetivos	Guia de questões	Observações
<p>Bloco A</p> <p>Legitimação da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Informar os entrevistados sobre o tema e objetivos do trabalho de investigação. • Pedir a colaboração dos entrevistados, destacando o valor da sua participação no estudo. • Reiterar a confidencialidade dos entrevistados e das suas respostas. • Solicitar autorização para gravar a entrevista. 		
<p>Bloco B</p> <p>Caraterização profissional dos docentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar a caraterização dos entrevistados em relação a habilitações académicas, funções que desempenham enquanto docentes e anos de experiência profissional. 	<p>Questões em comum</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nome? 2. Qual é a sua formação académica? 3. Que funções desempenha de momento na escola? 4. Quantos anos de serviço tem como professor/a (educadora)? 	
<p>Bloco C</p>		<p>Questões para professores do primeiro ciclo</p>	

<p>Concepções sobre o ensino da linguagem escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as percepções dos docentes do 1ºCEB sobre o desenvolvimento da linguagem escrita durante o primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico. • Perceber como os professores do 1º CEB entendem a sua participação no processo de ensino da linguagem escrita durante o primeiro ano do ensino básico. • Conhecer as percepções dos professores do 1º CEB sobre a importância das competências adquiridas durante a educação pré-escolar, para a aprendizagem da linguagem escrita durante o início do primeiro ciclo do ensino básico. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como se processa o desenvolvimento da linguagem escrita durante o primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico? 2. Qual é o papel do docente na aprendizagem da linguagem escrita durante o primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico? 3. De que forma o desenvolvimento da linguagem escrita durante a educação pré-escolar influencia o sucesso dos alunos no primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico? 	
---	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as percepções dos educadores sobre o desenvolvimento da linguagem escrita durante a educação pré-escolar. • Perceber como os educadores entendem a sua participação no processo de ensino da linguagem escrita durante o primeiro ano do ensino básico. 	<p>Questões para educadores da educação pré-escolar</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Como se processa o desenvolvimento da linguagem escrita durante a educação pré-escolar? 2. Qual é o papel do educador no estímulo ao desenvolvimento da linguagem escrita durante a educação pré-escolar? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as percepções dos docentes sobre as competências ou conhecimentos que influenciam o desempenho das crianças na aprendizagem da linguagem escrita durante a sua 	<p>Questões em comum</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que conhecimentos julga que as crianças (os alunos) devem adquirir que facilitam a sua aprendizagem da leitura e da escrita durante o primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico? 	

	<p>transição entre a educação pré-escolar e o 1ºCEB.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perceber como as perceções dos docentes sobre a motivação e interesses das crianças e alunos em relação às atividades sobre a leitura e a escrita condicionam ou influenciam as suas práticas pedagógicas. 	<p>2. Na sua opinião, quais são as atividades de leitura e escrita que os alunos (as crianças) mais gostam?</p>	
<p>Bloco D Práticas pedagógicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e compreender as atividades e estratégias pedagógicas empregues pelos docentes para promover o ensino da linguagem escrita durante o primeiro ano do 1ºCEB. 	<p>Questões para professores do primeiro ciclo</p> <p>1. Que estratégias ou atividades implementa para promover o ensino da linguagem escrita?</p>	
		<p>Questões para educadores da educação pré-escolar</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e compreender as atividades e estratégias pedagógicas empregues pelos docentes para a emergência da linguagem escrita durante a educação pré-escolar. 	<p>1. Que estratégias ou atividades implementa para promover a emergência da linguagem escrita?</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as perceções dos docentes sobre as dificuldades das crianças e alunos durante a aquisição de competências referentes à exploração da leitura e da linguagem escrita. 	<p>Questões em comum</p> <p>1. Quais são algumas dificuldades que as crianças (os alunos) sentem na exploração da leitura e da escrita?</p>	
<p>Bloco E</p> <p>Desafios e ensino</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber como as perceções os docentes do 1ºCEB valorizam e integram a diversidade de conhecimentos, competências e experiências dos alunos sobre a linguagem escrita condicionam 	<p>Questões para professores do primeiro ciclo</p> <p>1. Quando inicia o ensino da linguagem escrita com alunos do primeiro ano, como é que tem em conta a diversidade de conhecimentos, competências e experiências dos mesmos?</p>	

	<p>ou influenciam as suas práticas pedagógicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar desafios ou dificuldades com que os docente do 1ºCEB se deparam durante a planificação e implementação de tarefas de aprendizagem da linguagem escrita. 	<p>2. Quais são alguns dos desafios ou dificuldades com que se depara durante a planificação e implementação de tarefas de aprendizagem da linguagem escrita?</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar desafios ou dificuldades com que os docente do 1ºCEB se deparam durante a planificação e implementação de atividades de exploração da linguagem escrita. 	<p>Questões para educadores da educação pré-escolar</p> <p>1. Quais são alguns dos desafios ou dificuldades com que se depara durante a planificação e implementação de atividades de exploração da linguagem escrita?</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar quais as estratégias utilizadas pelos docentes para 	<p>Questões em comum</p> <p>1. A que estratégias recorre para as superar?</p>	

	<p>superar as suas dificuldades durante a planificação e implementação de tarefas de referentes à linguagem escrita e compreender se as mesmas são adequadas.</p>		
<p>Bloco F Recursos e apoio</p>	<ul style="list-style-type: none"> Compreender se as concepções e práticas pedagógicas dos docentes do 1ªCEB em relação à promoção do ensino da linguagem escrita são influenciadas pela sua formação contínua, pelos apoios ou incentivos institucionais. 	<p>Questões para professores do primeiro ciclo</p> <p>1. Costuma receber algum tipo de formação contínua, apoio ou incentivo que vise a promoção do ensino da linguagem escrita?</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> Compreender se as concepções e práticas pedagógicas docentes do 1ªCEB são influenciadas pela 	<p>Questões para educadores da educação pré-escolar</p> <p>1. Costuma receber algum tipo de formação contínua, apoio ou incentivo</p>	

	<p>sua formação inicial relativamente ao ensino da linguagem escrita.</p>	<p>que vise a promoção da emergência da linguagem escrita?</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender se as concepções e práticas pedagógicas dos docentes da educação pré-escolar em relação à promoção da emergência da linguagem escrita são influenciadas pela sua formação contínua, pelos apoios ou incentivos institucionais. 	<p>Questões em comum</p> <p>1. Realizou algum tipo de formação inicial específica para o ensino da linguagem escrita?</p>	
<p>Bloco G</p> <p>Avaliação da aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e perceber os tipos de registo utilizados pelos docentes para acompanhar e avaliar a aquisição de competências referentes à linguagem escrita pelas crianças ou alunos. 	<p>Questões em comum</p> <p>1. Que registos de avaliações do desenvolvimento da linguagem escrita utiliza?</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> Compreender as percepções dos docentes sobre os aspetos positivos dos tipos de registos utilizados para acompanhar e avaliar a aquisição de competências referentes à linguagem escrita pelas crianças ou alunos. 	<p>2. Daqueles que referiu, quais são as vantagens de uns e de outros?</p>	
<p>Bloco H</p> <p>Considerações finais</p>	<ul style="list-style-type: none"> Recolher informações adicionais que os docentes do 1ºCEB queiram partilhar sobre o ensino da linguagem escrita no primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico. 	<p>Questões para professores do primeiro ciclo</p> <p>1. Gostaria de partilhar alguma outra informação ou experiência sobre o ensino da linguagem escrita no primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico?</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> Recolher informações adicionais que os educadores queiram partilhar sobre a emergência da 	<p>Questões para educadores da educação pré-escolar</p> <p>1. Gostaria de partilhar alguma outra informação ou experiência sobre a emergência da linguagem escrita na educação pré-escolar?</p>	

	linguagem escrita na educação pré-escolar.		
--	---	--	--

Anexo B 1 Transcrição da entrevista do educador E1

Questão orientadora:

- De que forma as concepções dos docentes influenciam a abordagem à linguagem escrita durante a educação pré-escolar e a aprendizagem da mesma no primeiro ano do 1ºCEB?

Entrevista

Entrevistador: H.

Entrevistado: E1 (educadora).

1 **Bloco A - Legitimação da entrevista**

2 H- Como já tínhamos conversado, a entrevista já está a ser gravada.

3 H- Vou começar por ler o tema da entrevista e depois passamos às perguntas. Também vou
4 necessitar de algumas informações profissionais.

5 H- Posso começar?

6 E1- R: Sim, pode.

7 H- Obrigado.

8 H- Esta entrevista integra um estudo para a elaboração do relatório final de Mestrado em
9 Educação Pré escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico realizado no Instituto de
10 Educação e Ciências de Lisboa. A mesma tem como objetivo obter informações sobre as
11 concepções e práticas dos docentes relacionadas com o ensino da linguagem escrita no primeiro
12 ano do primeiro ciclo do ensino básico. As respostas obtidas serão empregues para melhor
13 compreender as abordagens e os desafios enfrentados no ensino da linguagem escrita durante
14 esta fase inicial da vida académica dos alunos.

15 A entrevista está a ser gravada. A confidencialidade e o anonimato das suas respostas estão
16 garantidos.

17 **Bloco B - Caraterização profissional do docente**

18 H- Qual é a sua formação académica?

19 E1- R: Sou licenciada em educação de infância.

20 H- Que funções desempenha de momento na escola?

21 E1- R: Educadora.

22 H- Há quantos anos é educadora?

23 E1- R: Vai fazer vinte aninhos.

24 H- Obrigado.

25 H- Posso começar as perguntas?

26 E1- R: Sim.

27 H- Obrigado.

28 **Bloco C - Conceções sobre o ensino da linguagem escrita**

29 H- Como se processa o desenvolvimento da linguagem escrita durante a educação pré-escolar?

30 E1- R: A leitura e a linguagem escrita apresentam-se como uma das aprendizagens mais
31 importantes que fazemos ao longo da vida, são instrumentos transversais a todas as disciplinas.
32 No jardim de infância, apesar de ainda não saberem ler e muitas vezes nem escrever, é
33 importante as crianças terem contato no dia a dia na sala com várias formas de escrita, letras,
34 palavras, frases, texto. É também muito importante o contato das crianças com os livros, uma
35 área da biblioteca atrativa e calma, onde as crianças podem fingir ler as histórias e interagir com
36 os livros.

37 H- Quer acrescentar alguma coisa?

38 E1- R: Não.

39 H- Qual é o papel do educador no estímulo ao desenvolvimento da linguagem escrita durante a
40 educação pré-escolar?

41 E1- R: Nós temos de ajudar as crianças a desenvolver a linguagem e a conhecer as letras. E,
42 sempre que possível, fazer atividades com esse objetivo, seja na sala ou no recreio, onde as
43 crianças tenham contato com formas de escrita diferentes e de forma livre e espontânea.

44 H- Obrigado.

45 H- Que conhecimentos julga que as crianças devem adquirir que facilitam a sua aprendizagem
46 da leitura e da escrita durante o primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico?

47 E1- R: É importante que saibam distinguir as letras dos números, que conheçam as vogais e
48 algumas consoantes, saibam escrever o seu nome e copiar algumas palavras ou frases. É
49 importante que consigam fazer oralmente algumas divisões silábicas, bem como palavras que
50 rimem e que saibam exprimir oralmente a sua opinião.

51 H- Obrigado.

52 H- Na sua opinião, quais são as atividades de leitura e escrita que as crianças mais gostam?

53 E1- R: Elas gostam muito de ouvir histórias e lengalengas e encontrar palavras que terminem
54 no mesmo som e encontrar palavras que comecem por aquela letra. Gostam muito de copiar o
55 nome e outras palavras, de juntar letras e pedir ao adulto para as ler. Também gostam muito de
56 escrever no computador quando temos na sala essa área.

57 H- Obrigado. Passamos agora ao segundo tema: as Práticas pedagógicas.

58 **Bloco D - Práticas pedagógicas**

59 H- Primeira pergunta: que estratégias ou atividades implementa para promover a emergência
60 da linguagem escrita?

61 E1- R: Disponibilizo logo no início do ano cartões com o nome e a fotografia de cada criança
62 para que cada uma comece a escrever ou a tentar escrever o nome nos seus trabalhos. Se houver
63 oportunidade na sala, construo a área da escrita, onde as crianças podem copiar letras e onde
64 têm à disposição jogos e recursos, comprados ou construídos na sala, com letras e palavras.
65 Existem também em algumas escolas o Projeto TEIP que trabalha a Área das Expressões, nos
66 Domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática, onde são planificadas e
67 dinamizadas durante todo o ano letivo atividades para promover estas duas áreas.

68 H- Obrigado.

69 H- Quais são algumas dificuldades que as crianças sentem na exploração da leitura e da escrita?

70 E1- R: Existem cada vez mais crianças com problemas de concentração em certas atividades de
71 mesa e dificuldade na articulação das palavras, o que dificulta a sua expressividade e
72 desenvolvimento da linguagem oral.

73 H- Deseja acrescentar mais alguma coisa?

74 E1- R: Não.

75 H- Obrigado.

76 **Bloco E - Desafios e ensino**

77 H- Quais são alguns dos desafios ou dificuldades com que se depara durante a planificação e
78 implementação de atividades de exploração da linguagem escrita?

79 E1- R: Por vezes há, nas salas de jardim de infância, falta de materiais pedagógicos específicos
80 para usar nas atividades da área da linguagem escrita.

81 H- A que estratégias recorre para as superar?

82 E1- R: Tenho muitas vezes que procurar e construir os meus próprios materiais para usar nas
83 atividades e nem sempre é fácil gerir e encontrar tempo para os fazer.

84 H- Quer acrescentar alguma coisa?

85 E1- R: Não.

86 **Bloco F – Recursos e apoio**

87 H- Este tema é os recursos e apoios.

88 H- Realizou algum tipo de formação inicial específica para o ensino da linguagem escrita?

89 E1- R: Não, no curso de educação de infância, não havia nenhuma matéria específica e de
90 vertente prática sobre este tema.

91 H- Costuma receber algum tipo de formação contínua, apoio ou incentivo que vise a promoção
92 da emergência da linguagem escrita?

93 E1- R: Existem muito poucas formações nesta área. E muitas delas têm que ser pagas pelos
94 docentes. Acabei de fazer a formação Laboratório de Contadores de Histórias; foi muito
95 gratificante e ao termos ouvintes mais atentos, também teremos leitores mais curiosos e
96 interessados na leitura e na escrita nos anos futuros.

97 H- Obrigado. O próximo tema aborda a avaliação e a aprendizagem.

98 **Bloco G – Avaliação da aprendizagem**

99 H- Que registos de avaliações do desenvolvimento da linguagem escrita utiliza?

100 E1- R: A avaliação diagnóstica feita no início do ano, a observação que se vai fazendo no dia a
101 dia, nos momentos livres e na realização das atividades, os diálogos pergunta e resposta e a
102 partilha de opiniões de cada um, registos escritos, o portfólio de cada criança e a avaliação por
103 período na plataforma Inovar.

104 H- Obrigado.

105 H- Daqueles que referiu, quais são as vantagens de uns e de outros?

106 E1- R: A vantagem de fazer uma avaliação diagnóstica, no início do ano, é verificar como estão
107 o grupo e cada criança individualmente, e assim planificar melhor as atividades e estratégias a
108 desenvolver durante o ano. A avaliação por período, registada no Inovar, tem a vantagem de
109 dar a conhecer aos pais as evoluções e dificuldades das crianças.

110 H- Obrigado.

111 **Bloco H – Considerações finais**

112 H- Gostaria de partilhar alguma outra informação ou experiência sobre a emergência da
113 linguagem escrita na educação pré-escolar?

114 E1- R: Penso que seria muito importante para a prática pedagógica dos educadores terem mais
115 formações na área da escrita, tanto teóricas, onde se aprenda as formas mais atrativas e recentes
116 de promover esta área na sala, bem como as mais práticas.

117 H- Obrigado.

Anexo B 2 Transcrição da entrevista do educador E2

Questão orientadora:

- De que forma as concepções dos docentes influenciam a abordagem à linguagem escrita durante a educação pré-escolar e a aprendizagem da mesma no primeiro ano do 1ºCEB?

Entrevista

Entrevistador: H.

Entrevistado: E2 (educadora).

1 **Bloco A - Legitimação da entrevista**

2 H- Já comecei a gravar; mais uma vez, as respostas e a entrevista serão anónimas.

3 H- Se não se importa, vou começar a ler introdução da entrevista.

4 E2- Muito bem.

5 H- Esta entrevista integra um estudo para a elaboração do relatório final de Mestrado em
6 Educação Pré escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico realizado no Instituto de
7 Educação e Ciências de Lisboa. A mesma tem como objetivo obter informações sobre as
8 concepções e práticas dos docentes relacionadas com o ensino da linguagem escrita no primeiro
9 ano do primeiro ciclo do ensino básico. As respostas obtidas serão empregues para melhor
10 compreender as abordagens e os desafios enfrentados no ensino da linguagem escrita durante
11 esta fase inicial da vida académica dos alunos.

12 **Bloco B - Caracterização profissional do docente**

13 H- Qual é a sua formação académica?

14 E2- R: Tenho um bacharelato em educação de infância.

15 H- Que funções desempenha de momento na escola?

16 E2- R: Sou educadora.

17 H- Anos de serviço?

18 E2- R: Trinta e três anos de serviço em várias escolas.

19 H- Obrigado.

20 H- As primeiras perguntas são sobre as concepções sobre o ensino da linguagem escrita.

21 H- Podemos continuar?

22 E2- R: Sim, podemos.

23 **Bloco C - Concepções sobre o ensino da linguagem escrita**

24 H- Como se processa o desenvolvimento da linguagem escrita durante a educação pré-escolar?

25 E2- R: Bom, aquilo que eu tento fazer é desenvolver a discriminação auditiva e a consciência fonológica das crianças. Temos as rotinas, lemos histórias, fazemos a divisão silábica com as palminhas; também uso muito as rimas, as lengalengas, cantamos; fazemos jogos, tudo o que puxe por eles e os ajude.

29 H- Obrigado.

30 H- Qual é o papel do educador no estímulo ao desenvolvimento da linguagem escrita durante a educação pré-escolar?

32 E2- R: Eu penso que temos que estimular e motivar o grupo para as atividades e tentar desenvolver uma boa comunicação, porque, depois, isso vai ser preciso para eles aprenderem a ler. Outra coisa importante é o vocabulário. Eu valorizo muito os momentos em que o vocabulário é trabalhado e enriquecido com as histórias, frases e palavras dessa história, com os livros, as músicas que eles ouvem com os pais. Muitas vezes, chegam-me aqui a cantar e eu uso essas músicas para eles cantarem e procuro dar espaço para a partilha que também é importante e eles gostam.

39 H- Obrigado.

40 H- Que conhecimentos julga que as crianças devem adquirir que facilitam a sua aprendizagem da leitura e da escrita durante o primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico?

42 E2- R: Bom, eu penso que eles devem saber o nome das letras, conseguir perceber os sons das letras, o que é uma palavra, que as palavras que têm os mesmos sons rimam, escreverem o seu nome, que se escreve da esquerda para a direita, saberem porque se escreve.

45 H- Deseja dizer mais alguma coisa?

46 E2- R: Deixe-me pensar. Também é importante eles saberem agarrar nas canetas, nos lápis, eles
47 pedem muito para desenhar e pintar. Nós fazemos muitas atividades dessas com pinturas e
48 desenhos.

49 H- Obrigado.

50 H- Na sua opinião, quais são as atividades de leitura e escrita que as crianças mais gostam?

51 E2- R: Elas gostam das leituras das histórias, de ouvir músicas, de participarem em pequenas
52 dramatizações, de desenharem, de pintar, copiar as letras, pintar as letras, o seu nome, o nome
53 dos amiguinhos.

54 **Bloco D - Práticas pedagógicas**

55 H- Que estratégias ou atividades implementa para promover a emergência da linguagem
56 escrita?

57 E2- R: Tento incluir a escrita nas rotinas, na conversa de grande grupo, onde eles registam o
58 dia da semana, o mês, a estação do ano, se faz sol ou está a chover, o reconto das histórias; peço
59 para elas desenharem as letras. Eles gostam de tentar escrever o próprio nome ou copiar o nome
60 dos amigos e algumas palavras que perguntam como se escreve: o nome da mãe, do pai e dos
61 irmãos.

62 Na sala, temos uma área da biblioteca com vários tipos de livros, onde podem explorar a leitura
63 livremente. Sabes que os livros são excelentes para os levar a ler.

64 Outra coisa que faço é tentar colocar imagens com palavras nas áreas. As minhas salas têm
65 sempre muitas coisas identificadas com palavras.

66 H- Quais são algumas dificuldades que as crianças sentem na exploração da leitura e da escrita?

67 E2- R: Eu pessoalmente diria o vocabulário reduzido; consegue-se perfeitamente perceber que
68 existe pouco estímulo em casa; também a motricidade fina pouco desenvolvida e as faltas de
69 atenção.

70 H- Obrigado.

71 H- Passamos agora aos Desafios e ao ensino.

72 **Bloco E - Desafios e ensino**

73 H- Quais são alguns dos desafios ou dificuldades com que se depara durante a planificação e
74 implementação de atividades de exploração da linguagem escrita?

75 E2- R: Ter de adequar as atividades para as diferentes faixas etárias dentro do mesmo grupo.

76 H- A que estratégias recorre para as superar?

77 E2- R: A divisão em pequenos grupos.

78 H- Quer acrescentar alguma coisa às suas respostas?

79 E2- R: Não, porquê? Não concorda?

80 H- Está tudo bem; eu costumo perguntar e esqueci-me.

81 H- Obrigado, desculpe.

82 H- O próximo tema são os Recursos e os apoios.

83 H- Posso continuar?

84 E2- R: Sim.

85 **Bloco F – Recursos e apoio**

86 H- Realizou algum tipo de formação inicial específica para o ensino da linguagem escrita?

87 E2- R: Não.

88 H- Costuma receber algum tipo de formação contínua, apoio ou incentivo que vise a promoção
89 da emergência da linguagem escrita?

90 E2- R: Não, mas seria importante haver mais formação nesta área.

91 H- Obrigado.

92 **Bloco G – Avaliação da aprendizagem**

93 H- Que registos de avaliações do desenvolvimento da linguagem escrita utiliza?

94 E2- R: Tenho um caderno onde vou escrevendo o que observo, as evoluções de cada criança,
95 as dificuldades, os comportamentos. Guardamos os trabalhos que fazemos; nós, através dos
96 trabalhos, conseguimos perceber a evolução e as dificuldades deles. Outra coisa que faço é
97 perguntar a opinião deles sobre o que fizeram; penso que isso é importante e ajuda-os a se
98 autoavaliarem e motiva-os.

- 99 H- Daqueles que referiu, quais são as vantagens de uns e de outros?
- 100 E2- R: Para mim, ambos são importantes: guardar os trabalhos permite ter um registo e partilhar
101 com os pais o que vamos fazendo com eles durante o ano. O meu caderninho permite-me ter
102 um registo escrito do que vou observando e ajuda-me a ter informações sobre a evolução e a as
103 dificuldades das crianças para depois poder partilhar com os pais.
- 104 H- Quer acrescentar alguma coisa?
- 105 E2- R: Não.
- 106 H- Obrigado.
- 107 H- Último tema: Considerações finais.
- 108 **Bloco H – Considerações finais**
- 109 H- Gostaria de partilhar alguma outra informação ou experiência sobre a emergência da
110 linguagem escrita na educação pré-escolar?
- 111 E2- R: Não.
- 112 H- Então terminámos; muito obrigado.

Anexo B 3 Transcrição da entrevista do educador E3

Questão orientadora:

- De que forma as concepções dos docentes influenciam a abordagem à linguagem escrita durante a educação pré-escolar e a aprendizagem da mesma no primeiro ano do 1ºCEB?

Entrevista

Entrevistador: H.

Entrevistado: E3 (educadora).

1 **Bloco A - Legitimação da entrevista**

2 H- Vamos então começar.

3 H- Muito obrigado por ter aceitado ser entrevistada.

4 E3- R: De nada, não precisas de agradecer.

5 H- Eu começo sempre com o tema da introdução da entrevista, a sua formação académica e o
6 seu percurso profissional.

7 H- Posso?

8 H- Obrigado.

9 H- Esta entrevista integra um estudo para a elaboração do relatório final de Mestrado em
10 Educação Pré escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico realizado no Instituto de
11 Educação e Ciências de Lisboa. A mesma tem como objetivo obter informações sobre as
12 concepções e práticas dos docentes relacionadas com o ensino da linguagem escrita no primeiro
13 ano do primeiro ciclo do ensino básico. As respostas obtidas serão empregues para melhor
14 compreender as abordagens e os desafios enfrentados no ensino da linguagem escrita durante
15 esta fase inicial da vida académica dos alunos.

16 A entrevista está a ser gravada. A confidencialidade e o anonimato das suas respostas estão
17 garantidos.

18 **Bloco B - Caracterização profissional do docente**

19 H- Qual é a sua formação académica?

20 E3- R: Tenho uma licenciatura em Educadora de Infância e um Mestrado em Avaliação Pré-
21 Escolar.

22 H- Que funções desempenha de momento na escola?

23 E3- R: Educadora de infância.

24 H- Anos de serviço?

25 E3- R: Tenho quarenta anos.

26 H- Vamos então iniciar as questões.

27 H- O primeiro tema é sobre as Concepções sobre o ensino da linguagem escrita.

28 H- Posso?

29 E3- Sim.

30 **Bloco C - Concepções sobre o ensino da linguagem escrita**

31 H- Primeira pergunta: como se processa o desenvolvimento da linguagem escrita durante a
32 educação pré-escolar?

33 E3- R: O pré-escolar cumpre as O.C.E.P.E. do Ministério da Educação. A linguagem oral e a
34 iniciação à escrita são transversais na dinâmica de todas as atividades desenvolvidas na sala e,
35 na minha opinião, a leitura das histórias tem um papel fundamental.

36 H- Qual é o papel do educador no estímulo ao desenvolvimento da linguagem escrita durante a
37 educação pré-escolar?

38 E3- R: Sendo eu a responsável pelo cumprimento dos objetivos definidos para esta etapa, devo
39 estimular essa aprendizagem como parte integrante do currículo desenvolvido na escola e,
40 depois, é trabalhar através das atividades que promovem o desenvolvimento da linguagem e o
41 interesse pela escrita.

42 H- Que conhecimentos julga que as crianças devem adquirir que facilitam a sua aprendizagem
43 da leitura e da escrita durante o primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico?

44 E3- R: Trabalhar o grafismo no desenho e as letras do nome, saberem estar e ouvir; estimular a
45 participação nas conversas do grupo, terem autonomia para se interessarem por livros, recontar
46 histórias e trabalhar as letras de modo lúdico quando leio histórias. Sobretudo, ter uma
47 biblioteca acessível na sala, e ensinar a importância da leitura e da escrita para as suas vidas.

48 H- Quer acrescentar alguma coisa?

49 E3- Não.

50 H- Obrigado.

51 H- Na sua opinião, quais são as atividades de leitura e escrita que as crianças mais gostam?

52 E3- R: Fazer livros com histórias inventadas, com a caça das letras; fazer palavras com carimbos
53 coloridos; fazer letras através da picotagem e fazer letras dos nomes em Digitinta.

54 H- Obrigado. Terminámos o primeiro bloco de perguntas.

55 H- O segundo tema são as Práticas pedagógicas.

56 **Bloco D - Práticas pedagógicas**

57 H- Que estratégias ou atividades implementa para promover a emergência da linguagem
58 escrita?

59 E3- R: Não há um propósito específico, porque, nesta etapa, todas as aprendizagens são
60 transversais e lúdicas, de modo a terem esse objetivo.

61 H- Quais são algumas dificuldades que as crianças sentem na exploração da leitura e da escrita?

62 E3- R: Em geral, a atenção é a maior dificuldade; elas adoram histórias e jogos, mas têm
63 dificuldades em ficar quietas.

64 H- Obrigado.

65 H- Então, hã?

66 H- Ok, vamos agora para o terceiro tema: Desafios e ensino.

67 **Bloco E - Desafios e ensino**

68 H- Primeira pergunta: quais são alguns dos desafios ou dificuldades com que se depara durante
69 a planificação e implementação de atividades de exploração da linguagem escrita?

70 E3- R: Em geral, os desafios são resolvidos de modo positivo, porque as atividades propostas
71 são lúdicas e integradoras.

72 H- Pode dar um exemplo de uma dificuldade ou desafio?

73 E3- R: Mantê-los assentados, e atentos. As crianças nestas idades têm dificuldades em ficar
74 muito tempo concentradas.

75 H- A que estratégias recorre para as superar?

76 E3- R: Procuo avaliar e rever o que às vezes não corre tão bem e, depois, é não desistir.

77 H- Obrigado.

78 **Bloco F – Recursos e apoio**

79 H- Realizou algum tipo de formação inicial específica para o ensino da linguagem escrita?

80 E3- R: Há 40 anos, acho que sim, mas com as várias ações de formação durante o meu percurso,
81 também.

82 H- Costuma receber algum tipo de formação contínua, apoio ou incentivo que vise a promoção
83 da emergência da linguagem escrita?

84 E3- R: Sim, muitas vezes.

85 H- Obrigado. Este tema é a Avaliação da aprendizagem.

86 **Bloco G – Avaliação da aprendizagem**

87 H- Que registos de avaliações do desenvolvimento da linguagem escrita utiliza?

88 E3- R: Sobretudo o portfólio, porque contém os registos da evolução cronológica nessas áreas.
89 Os registos que fazemos são feitos através dos trabalhos desenvolvidos para anexar ao portfólio
90 individual.

91 H- Daqueles que referiu, quais são as vantagens de uns e de outros?

92 E3- R: Eu, pessoalmente, penso que prefiro o portfólio, porque fica ali tudo guardado e, no final
93 do ano posso mostrar-lhes o que eles já conseguem fazer e aquilo que antes não faziam.

94 H- Para terminar.

95 **Bloco H – Considerações finais**

96 H- Gostaria de partilhar alguma outra informação ou experiência sobre a emergência da
97 linguagem escrita na educação pré-escolar?

98 E3- R: Sim. Gosto de usar os livros e ter uma biblioteca organizada na sala, gerida pelas crianças
99 com responsabilidade. E tento premiar os que fazem as tarefas atribuídas por mim: essas podem
100 ali ficar e até podem contar uma história aos restantes.

101 H- Muito obrigado.

Anexo B 4 Transcrição da entrevista do educador E4

Questão orientadora:

- De que forma as concepções dos docentes influenciam a abordagem à linguagem escrita durante a educação pré-escolar e a aprendizagem da mesma no primeiro ano do 1ºCEB?

Entrevista

Entrevistador: H.

Entrevistado: E4 (educadora).

1 **Bloco A - Legitimação da entrevista**

2 H- Já estamos a gravar.

3 H- Obrigado pela sua disponibilidade, eu sei que as senhoras têm tido muito trabalho.

4 H- Portanto, a informação é completamente anónima.

5 H- Vou iniciar a entrevista com a leitura da introdução e o tema da entrevista.

6 H- Esta entrevista integra um estudo para a elaboração do relatório final de Mestrado em
7 Educação Pré escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico realizado no Instituto de
8 Educação e Ciências de Lisboa. A mesma tem como objetivo obter informações sobre as
9 concepções e práticas dos docentes relacionadas com o ensino da linguagem escrita no primeiro
10 ano do primeiro ciclo do ensino básico. As respostas obtidas serão empregues para melhor
11 compreender as abordagens e os desafios enfrentados no ensino da linguagem escrita durante
12 esta fase inicial da vida académica dos alunos.

13 A entrevista está a ser gravada. A confidencialidade e o anonimato das suas respostas estão
14 garantidos.

15 H- Vou precisar de saber a sua formação académica.

16 **Bloco B - Caracterização profissional do docente**

17 H- Qual é a sua formação académica?

18 E4- R: Tenho o curso de educadores de infância do magistério primário.

19 H- Que funções desempenha?

20 E4- R: Aqui na escola?

21 E4- R: Sou educadora.

22 H- Ok.

23 H- Anos de serviço?

24 E4- R: A volta dos trinta, entre creche e jardim de infância.

25 H- Vamos então iniciar as questões.

26 H- O primeiro tema aborda as concepções sobre o ensino da linguagem escrita.

27 **Bloco C - Concepções sobre o ensino da linguagem escrita**

28 H- Questão número um: como se processa o desenvolvimento da linguagem escrita durante a
29 educação pré-escolar?

30 E4- R: Olhe, em relação àquilo que eu faço a nível da linguagem escrita, é começar, portanto,
31 por usar os nomes deles, não é? Em cartões, eles começam a copiar todos os dias, marcam a
32 data, dizemos o mês do ano, os dias da semana e, pronto, tenho sempre isso escrito.

33 E, pronto, no caso das crianças questionarem, normalmente, quando o mesmo transcreve o
34 nome, eu digo para copiar o nome e vou dizendo as letras e, portanto, vão tendo assim um
35 sentido da das letras, não é? Fazemos a divisão silábica quando trabalhamos lengalengas de
36 alguns poemas, fazemos a identificação de rimas também.

37 Numa frase, por exemplo, ou num poema, transcrevo o poema para o quadro, e pronto, posso
38 trabalhar o número de palavras numa frase para dar a noção de palavra, de letra, de frase.
39 Dividimos às vezes as frases por palavras e depois as palavras por letras. Também faço esse
40 trabalho com eles.

41 Pronto, e é leitura depois de histórias. Na leitura de histórias, também por vezes transcrevo
42 palavras do quadro, procuro o mesmo a nível não só fonético, mas mesmo a nível de, por
43 exemplo, procura de rimas, para eles perceberem que os sons são parecidos porque também têm
44 -a, como é que eu hei de dizer?, letras comuns às duas palavras, pronto. Agora, também já não
45 sei explicar muito bem, mas, às vezes, também procuro, por exemplo, cão com -ão têm a mesma
46 terminação. Pronto, procuro que eles visualizem, e, pronto, identifiquem depois esses sons
47 noutras palavras, que vamos procurando.

48 H- Pergunta número dois: qual é o papel do educador no estímulo ao desenvolvimento da
49 linguagem escrita durante a educação pré-escolar?

50 E4- R: Eu acho que também se está enquadrado naquilo que eu acabei de responder: sempre
51 que uma criança, ou quando trabalhamos um poema ou uma música ou um, pronto, o quer que
52 seja, nós procuramos que eles, pronto, tenham noção que a comunicação se faz através da
53 escrita, que é preciso palavras. É preciso frases para se comunicar. E quando alguma criança
54 traz, por exemplo, reconhece, por exemplo, Nestum ou uma sigla qualquer. Eu utilizo muitas
55 vezes o que eles conhecem, identificam num saco Pingo Doce. Por exemplo, nós depois vamos
56 ver: “Olha, Pingo Doce escreve-se assim; essa letra é um P, o P de Pingo Doce”. Tentamos
57 também procurar palavras começadas por P, desenhar um P e, pronto, também é por aí. Eu acho
58 que tem sentido, pronto, quando as crianças ingressam na escola e começam a copiar o nome.
59 Por isso é que a gente tem todas as áreas identificadas, para também começarem a ter contacto
60 com a palavra escrita. Agora digo-lhe uma coisa a nível da escrita corrida: pronto, isso, não
61 tenho trabalhado muito; não sei se era importante. Eu também não tenho essa noção. Nós
62 usamos como agora ali área da pintura, as letras maiúsculas, quase tudo em maiúsculo; não é
63 agora a manuscrita; eu não tenho utilizado. Também nunca tive formação sobre isso e, pronto,
64 é este nível assim.

65 H- Questão número três: que conhecimentos julga que as crianças devem adquirir que facilitam
66 a sua aprendizagem da leitura e da escrita durante o primeiro ano do primeiro ciclo do ensino
67 básico?

68 E4- R: Que conhecimentos? Eu acho que, quando saem aqui do Pré-escolar, devem sair já com
69 uma noção do que é a escrita, que a escrita se faz da esquerda para a direita; devem ter a noção
70 de, portanto, que é importante para a comunicação. Eu acho que devem ser lidas histórias e
71 depois eles também contactarem com os livros, verem que, portanto, que há um texto nos livros.

72 E4- Desculpe, qual é que era a pergunta?

73 H- Que conhecimentos julga que as crianças devem adquirir que facilitam a sua aprendizagem
74 da leitura e da escrita durante o primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico?

75 E4- R: Pois que facilitam.

76 E4- R: Eu acho que eles devem, a princípio, através dos livros, se deve incutir nas crianças que,
77 para nós contarmos uma história, pronto, podemos contá-la sem olhar para o livro, mas que as
78 histórias podem permanecer nos livros até através da escrita, não é? E, portanto, eles saberem

79 que os livros são importantes para a escrita e para aquisição da escrita e da linguagem. O que é
80 que eu faço assim mais, portanto, é tudo trabalhado assim nesta dinâmica de contactar com os
81 livros, porque, mesmo a nível da escrita, às vezes faço entoações e digo-lhes que às vezes tem
82 um pontinho que quer dizer que, quando estamos a ver a pares, por exemplo, que, para a frase
83 terminar, há um ponto, depois começa outra frase, portanto, tento também e, quando escrevo,
84 também ponho sinalização, os acentos, aquelas coisas para eles perceberem que, portanto, há
85 este código, não é?, para depois comunicarmos com os outros.

86 H- Perfeito.

87 H- Na sua opinião, quais são as atividades de leitura e escrita que as crianças mais gostam?

88 E4- R: De leitura, atividades de leitura.

89 E4- R: Gostam de ver livros, eu considero uma leitura à maneira deles.

90 Contamos histórias, portanto, poemas, lengalengas.

91 H- Quando a senhora diz que contam histórias, a senhora conta e lê?

92 E4- R: Sim, conto e leio; muitas vezes leio, às vezes olho para as imagens e conto, outras vezes
93 leio o que está escrito, mas algumas frases, porque, às vezes, pronto, não digo textualmente o
94 que está lá.

95 H- E da escrita?

96 E4- R: Da escrita, normalmente, faço o registo gráfico da história, o desenho, não é?, e peço,
97 por exemplo, aos fins de semana, pergunto: “Como é que? Como é que foi o fim de semana?”
98 Eles fazem o conto oral do fim de semana e, depois, peço para eles registarem num desenho e
99 depois vou perguntando: “O que é isto?”, “Quem é este?” E vou escrevendo.

100 Vou escrevendo nos desenhos deles; estão todos escritos porque normalmente faço esse registo
101 e acho que, muitas das vezes na escrita, pronto, aí também, há que ter um cuidado, porque eu,
102 se calhar, a escrever, quando as crianças estão a relatar o que fizeram, escrevo à minha maneira,
103 a letra de imprensa e a manuscrita. Às vezes é difícil eles interpretarem o que está ali, mas
104 pronto. Se eu escrever “Eu fui passear”, eu vou lendo, ou seja, vou ditando e repetindo o que a
105 criança diz e vou escrevendo. Eles às vezes estão ali atentos e estão a ver e gostam.

106 E às vezes dizem: “Olha, esqueceste; eu também fiz isto e isto”, e pronto nós vamos registando.
107 E, depois, também peço para pôr o nome nos trabalhos.

108 H- Eles gostam?

109 E4- R: Sim, eles gostam.

110 E eu acho que é importante fazer um registo ou a dramatização da história, porque ajuda a
111 interiorizar a história e depois ainda o desenho. Não quer dizer que faça isso todos os dias, mas
112 ajuda na escrita, porque, depois, pronto, eles também gostam de ditar: “Aqui foi quando o
113 coelhinho foi ter com a mãe” e eu escrevo aquilo tudo e depois leio no fim. Eles até acham
114 piada porque ficou registado aquilo que eles disseram; às vezes, diziam “Olha, eu não disse
115 assim, eu disse assim, este não é o pai é a mãe”. Pronto, vê-se que há ali assim o interesse por
116 aquilo que foi escrito.

117 H- Obrigado. Tema número dois: Práticas pedagógicas.

118 E4- Sim.

119 **Bloco D - Práticas pedagógicas**

120 H- Que estratégias ou atividades implementa para promover a emergência da linguagem
121 escrita?

122 E4- R: Sim, já falei um bocadinho, não é? É sim, olhe. Por exemplo, agora, até a nível dos
123 poemas, agora estou a falar muito dos poemas, dos poemas para o pai. Normalmente, eles
124 decoram um poema para dizer no Dia do Pai. O poema é escrito no quadro e é lido. As vezes,
125 faço essa divisão; faço a divisão silábica de palavras. Tenta-se contornar, por exemplo, as
126 vogais que existem naquela palavra.

127 Os que vão para o primeiro ano, já têm alguma noção das vogais que pronto fazem parte do
128 alfabeto, mas eu tenho sempre o alfabeto. Não quer dizer que eu chego cá e diga “Olha, vamos
129 aprender o alfabeto.”, mas há crianças que perguntam, que estão já naquela fase de querer
130 escrever e perguntam “Eu queria que o nome da minha mãe. Como é que se escreve?”. Eu digo:
131 “Então, faz um A, tu tens um a no nome, não é? Tu és Ariana, tens lá no nome, então vá, um
132 A.” E, depois, vou ditando. “E como se faz?”. “Olha: está ali, está ali”; depois, vou ali, leio
133 “abcd”, “Olha, está aqui” e eles tentam copiar. Às vezes, fazem ao contrário, tipo espelho.

134 Mas, também, pronto, copiar os nomes, pronto, é também à volta disto.

135 H- Quais são algumas dificuldades que as crianças sentem na exploração da leitura e da escrita?

136 E4- R: A nível da exploração da leitura? A nível de como? O que é que quer saber?

137 H- Como é que ei de dizer?

138 H- Quando estão a tentar começar a escrever ou desenhar letras, pode ser por exemplo o
139 manuseamento dos lápis.

140 E4- R: Há sim, isso, eu acho que há crianças que pegam. Às vezes a pega do lápis ainda não
141 está muito bem adquirida, pronto. Às vezes têm também dificuldades, no manuscrito, acho que
142 têm mais dificuldade do que na outra, não é, porque são letras mais desenhadas e são mais
143 detalhadas e assim. Mas, não vejo assim as dificuldades que encontro, não vejo assim. O que é
144 que lhe possa apontar? E é claro que eles têm que ter, tem que saber, tem que copiar, não é?
145 Tem que ter já pronto a nível do desenho, tem que fazer já os traços que saber copiar, mas não
146 vejo assim.

147 H- Problemas de motricidade fina ou problemas de oralidade.

148 E4- R: Ai problemas a nível de problemas de oralidade? Há, sim, estou a perceber, sim, algumas
149 das crianças têm mais dificuldade, porque algumas, pronto, têm a terapia da fala e tudo, não
150 têm assim uma articulação muito desenvolvida que pode depois prejudicar a escrita no primeiro
151 ciclo.

152 H- Ou, por exemplo, não conseguir identificar os sons, por exemplo, fazer a divisão silábica.

153 E4- Assim, dos cinco seis anos, não tenho assim grande. Conseguem, porque fazemos muitas
154 vezes com batimentos, com contagem de dedos, por exemplo, dividimos, sei lá, Paloma,
155 batemos as sílabas ou pode ser com batimentos de pés, porque, às vezes, as palavras são mais
156 compridas e eles têm dificuldade em fazer e, então, fazemos até com lápis para Pa-lo-ma,
157 “Então quantas é que tem?” Tentamos fazer isso ou bater ou com instrumentos musicais. Às
158 vezes, faço assim.

159 H- Agora, portanto?

160 E4- R: Isso, nas dificuldades, o que disse, sim, pode ter repercussão depois na escrita realmente
161 e têm dificuldade em pronunciar alguns sons. Mais isso.

162 H- Ok, portanto, terceiro tema: Desafios e ensino.

163 **Bloco E - Desafios e ensino**

164 H- Quais são alguns dos desafios ou dificuldades com que se depara durante a planificação e
165 implementação de atividades de exploração da linguagem escrita?

166 E4- R: As dificuldades? Não vejo assim, pronto, eu, eu também, o que faço é mais ou menos
167 isto que eu estou a contar; não vejo assim, a dificuldade é só se for ao nível da, pronto, das
168 crianças, às vezes não estarem ou muito, muito despertas para isso, não é, motivadas, pronto,
169 mas normalmente, todos os dias, fazemos esse trabalho, não é?, escrevemos um mês,
170 escrevemos a data, alguns copiam os que não sabem. Eu peço para copiar, mas, se não sabem,
171 também não vou exigir. Pronto, às vezes, digo: “Olha, faz só primeira letra”. Pronto, já é um
172 início.

173 E4- Não me estou a lembrar de mais nada.

174 H- Tudo bem, não há problema.

175 E4- Pode ser que alguma colega complete.

176 H- Está ótimo; a senhora, por exemplo, diz coisas que algumas colegas não disseram e é por aí.

177 E4- R: Também trabalhamos os nomes com plasticina. Portanto, eles têm muitas formas de
178 terem consciência, pronto, das letras. E assim porque, além de se falar, não é, eles, também
179 temos os desenhos. Às vezes, também já fiz com farinha em caixas e tampas de caixas. Ou
180 ponho o nome e eles copiam, pronto, tentam, às vezes é com o desenho, digo: “Olha, então,
181 como é que esta letra ou como é que este algarismo?” E, depois, eles tentam fazer com o dedo.
182 Às vezes digo, por exemplo: “Imagine que estamos a fazer ali uma soma, por exemplo, das
183 presenças, meninos e meninas, quantos estão ?” Alguns dizem que ai, “Eu sei, eu sei”, então
184 digo para não dizer alto, porque para não atrapalhar os outros; eu digo para representarem por
185 gesto e alguns tentam fazer. Portanto, faz assim de várias formas.

186 H- A questão número dois diz assim: a que estratégias recorre para as superar?

187 E4- R: Recorro a estes, por exemplo, se houver alguma dificuldade, uma criança que eu acho
188 que já devia saber fazer o nome, se calhar é isso, dou-lhe plasticina, dou-lhe farinha, dou-lhe
189 palitos ou desenho a letra e eles vão fazer colagens com papel de revistas.

190 H- Tema: Recursos e apoio.

191 E4- R: Sim.

192 **Bloco F – Recursos e apoio**

193 H- Realizou algum tipo de formação inicial específica para o ensino da linguagem escrita?

194 E4- R: Não, não me lembro. Não fiz, nem tenho visto por aí nada das formações a esse nível.
195 Eu acho que deve haver aí uma lacuna, porque agora estou-me a lembrar: há para o autismo, há
196 para isto e para aquilo.

197 H- A senhora, quando fez a sua formação académica, recebeu algum tipo de formação inicial?

198 E4- R: Não, não, eu, pronto, foi durante o estágio que, pronto, aprendi com outras colegas, não
199 é, mas não assim específico, não.

200 H- Ok, obrigado.

201 H- Costuma receber algum tipo de formação contínua, apoio ou incentivo que vise a promoção
202 da emergência da linguagem escrita?

203 E4- R: Ai estava a pensar que era isso.

204 H- Não.

205 E4- Quando falou em formação, estava a pensar que era isso, mas também não recebo.

206 H- Ok, há a inicial que é, portanto, quando nós fazemos ou tiramos a licenciatura ou bacharelato.

207 E4- Sim.

208 E4- Mas a nível da linguagem, não, mas acho que faz muita falta. Olha, faz falta ao nível da
209 música, mais formações a nível da matemática e da linguagem, porque centra-se muito na
210 inclusão. Se calhar os professores têm esse tipo de formação, nós nem por isso. O que aparece
211 pelo menos aqui nos e-mails, não tem muita informação, não tem, pronto, não tem havido
212 informações a este nível.

213 H- Obrigado.

214 H- Tema: Avaliação da aprendizagem da linguagem escrita na educação pré-escolar.

215 **Bloco G – Avaliação da aprendizagem da linguagem escrita**

216 H- Que registos de avaliações do desenvolvimento da linguagem escrita utiliza?

217 E4- R: Olhe, as avaliações, portanto, normalmente, procuro fazer uma avaliação se faz frases
218 completas, se articula bem, se é capaz, se tem uma memória capaz de reproduzir acontecimentos
219 passados, ou se faz o reconto de uma história. Normalmente, é isso que eu ponho nas avaliações
220 trimestrais, no que diz respeito à linguagem oral. Normalmente, é o que eu ponho. E, durante o
221 dia a dia, também já fiz aquela história em círculo, em que vão tentando dar sequência a uma

222 história, portanto, é uma forma também de os avaliar oralmente, de saber como é que eles estão
223 a nível da linguagem oral.

224 H- Guarda, compila essa informação, guarda essa informação?

225 E4- R: Guardo no meu bolso, sim.

226 H- Eles têm uma pastazinha com os trabalhos que fazem?

227 E4- R: Aqui na escola?

228 E4- Têm.

229 H- Na sua sala?

230 E4- R: Na minha sala, tenho, mas é um dossier onde nós colocamos os trabalhos deles que vão
231 para casa. Agora, aquilo de uma criança que eu acho que é importante, eu registo, é como se
232 fosse um bloco de bolso, não é? E pronto, é isso que eu fazia também no meu estágio e depois,
233 pronto, às vezes, em casa, tenho que transcrever porque não fazia antes e agora já faz.

234 Pronto, há coisas, há dúvidas que uma pessoa tem e depois faz assim esses registos. Também
235 faço os registos quando vão passear, ou de grande grupo, não é? E cada um diz uma coisa sobre
236 o passeio, o que gostou ou não gostou, e faço esse tipo de registos e também nessas, quando eu
237 faço essas, pronto essas audições, digamos assim, eu também me apercebo se a criança está já
238 a falar corretamente ou não. Agora, aqui, a nível de crianças de língua não materna, algumas
239 têm dificuldades, por exemplo uma criança que foi agora matriculada no primeiro ciclo tem,
240 sim, é condicional, mas os pais iam inscrevê-la no primeiro ciclo e ela é do Bangladesh e eu
241 senti que a nível, por exemplo, é ela, pronto, acho que considero que é uma criança que
242 conseguiu fazer as aquisições necessárias até para integrar, só que, a nível, por exemplo, da
243 linguagem, os plurais, o masculino e o feminino, pronto, acho que ela tem algumas dificuldades,
244 mas isso eu também escrevi nas avaliações e falei com os pais. Por exemplo, ela diz “a minha
245 pai”, embora fosse corrigida, mas também falámos do singular, plural e do feminino e
246 masculino, não é? Mas noto que, às vezes, essas crianças têm uma dificuldade em fazer as frases
247 corretas em relação ao género e, pronto, ao número e aos plurais, e ao género e singular e plural,
248 e pronto.

249 H- Daqueles que referiu, quais são as vantagens de uns e de outros?

250 E4- R: Olhe, tudo do que eu faço para mim é no sentido depois avaliar e passar essa informação
251 para os pais ou para os futuros professores.

252 Os outros também, acho que é importante para a criança recordar, porque houve aqui crianças
253 no final do ano, que eu fui mostrar o dossier e algumas diziam assim, “ai isto foi”, “eu li”, “lhe
254 li”, o que é que lá estava escrito, para elas poderem ainda se lembrarem, não é? E, depois, vão
255 recordar o que está escrito e depois algumas até acham piada e dizem “aqui ainda eu era
256 pequenina”, “aqui já sou maior”, “já fazia assim os desenhos”, “já fazia isto assim”, pronto.

257 Eu acho que também é uma forma depois das crianças recordarem, não é? E para os pais
258 também avaliarem o que é que foi escrito e dito, não é? Pronto, é esse o tipo de registo que eu
259 faço.

260 H- Obrigado.

261 H- Tema: Considerações finais.

262 **Bloco H – Considerações finais**

263 H- Gostaria de partilhar alguma outra informação ou experiência sobre a emergência da
264 linguagem escrita na educação pré-escolar?

265 E4- R: Olhe, não me, não me lembro assim, de nada, assim, não me estou a lembrar assim de
266 nada de especial.

267 H- Ok, obrigado.

268 E4- Assim apanhada de surpresa, então não me lembro.

269 H- Tudo bem, muito obrigado.

Anexo C 1 Transcrição da entrevista do professor P1

Questão orientadora:

- De que forma as concepções dos docentes influenciam a abordagem à linguagem escrita durante a educação pré-escolar e a aprendizagem da mesma no primeiro ano do 1ºCEB?

Entrevista

Entrevistador: H.

Entrevistado: P1 (docente).

1 **Bloco A - Legitimação da entrevista**

2 H- Muito obrigado por aceitar participar nesta entrevista. Vou começar por ler o tema da
3 entrevista, os objetivos do meu estudo e depois coloco as questões. Esta entrevista integra
4 um estudo para a elaboração do relatório final de Mestrado em Educação Pré escolar e
5 Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico realizado no Instituto de Educação e Ciências
6 de Lisboa. A mesma tem como objetivo obter informações sobre as concepções e práticas
7 dos docentes relacionadas com o ensino da linguagem escrita no primeiro ano do primeiro
8 ciclo do ensino básico. As respostas obtidas serão empregues para melhor compreender
9 as abordagens e os desafios enfrentados no ensino da linguagem escrita durante esta fase
10 inicial da vida académica dos alunos.

11 A confidencialidade e o anonimato das suas respostas estão garantidos.

12 **Bloco B - Caraterização profissional do docente**

13 H- Qual é a sua formação académica?

14 P1- R: Posuo um bacharelato em Educação de Infância e Professora do 1.º
15 Ciclo/Licenciatura e sou licenciada em Gestão e Administração Escolar.

16 H- Obrigado.

17 H- Que funções desempenha de momento na escola?

18 P1- R: Sou professora do 1º ciclo.

19 H- Quantos anos de serviço tem como professora?

20 P1- R: Tenho 37.

21 H- Obrigado.

22 **Bloco C - Concepções sobre o ensino da linguagem escrita**

23 H- Passamos agora às questões, ok? Portanto, o tema das primeiras cinco questões é
24 Concepções sobre o ensino da linguagem escrita.

25 H- Questão número 1: como se processa o desenvolvimento da linguagem escrita durante
26 o primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico?

27 P1- R: De forma gradual, iniciando o processo com a aprendizagem das vogais e depois
28 as consoantes. Se houver manual adotado, a aprendizagem segue a ordem que esteja no
29 manual. Também dependerá do desenvolvimento da apreensão do lápis e da caneta, do
30 que o aluno já experienciou na pré-escolar e do acompanhamento que a família conseguirá
31 dar a este processo. É um trabalho que poderá ser demorado, pois os alunos cada vez mais
32 estão despertos para a tecnologia e não recorrem ao suporte papel.

33 H- Obrigado.

34 H- Portanto, questão número 2: qual é o papel do docente na aprendizagem da linguagem
35 escrita durante o primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico?

36 P1- R: O professor é uma peça fundamental em sala de aula para o ensino da escrita que
37 deverá ter capacidade para chegar a todos os alunos e certificar-se da autonomia de cada
38 aluno para que eles possam evoluir na aprendizagem da linguagem escrita.

39 H- Posso avançar?

40 P1- R: Sim.

41 H- Obrigado.

42 H- Questão número 3: que conhecimentos julga que os alunos devem adquirir que
43 facilitam a sua aprendizagem da leitura e da escrita durante o primeiro ano do primeiro
44 ciclo do ensino básico?

45 P1- R: Se a criança frequentou a pré-escolar, pressupõe-se que consiga pegar num lápis
46 e, no início das aprendizagens, tenha capacidade para conseguir traçar grafismos, afiar
47 um lápis e usar uma borracha. Talvez identifique as vogais e demonstre interesse pelo

48 manuseio de livros, que tenha curiosidade em folhear um livro e esteja desperto para a
49 aprendizagem de lengalengas, trava línguas e canções.

50 H- Terminou?

51 P1- R: Sim.

52 H- Obrigado.

53 H- Na sua opinião, quais são as atividades de leitura e escrita que os alunos mais gostam?

54 P1- R: Eles inicialmente gostam dos grafismos que trabalham a escrita das letras e
55 também gostam de lengalengas e trava línguas. A audição de uma história diariamente ou
56 qualquer outro suporte textual é muito importante para despertar o gosto pela leitura.

57 H- Obrigado.

58 H- Pergunta número 5: de que forma o desenvolvimento da linguagem escrita durante a
59 educação pré-escolar influência o sucesso dos alunos no primeiro ano do primeiro ciclo
60 do ensino básico?

61 P1- R: Nos primeiros dias de contacto com este trabalho, nota-se os alunos que tiveram
62 uma assiduidade regular na pré-escolar, do trabalho que as educadoras desenvolveram e
63 aqueles que estiveram matriculados, mas com uma elevada taxa de absentismo. Se eu
64 começar com uma turma heterogénea na aprendizagem e, caso a turma tenha entre vinte
65 e quatro a vinte cinco alunos e sem apoio educativo, o trabalho diário a desenvolver será
66 muito trabalhoso e cansativo.

67 H- Quer dizer mais alguma coisa?

68 P1- R: Não.

69 H- Obrigado.

70 H- Portanto, agora passamos ao segundo bloco de perguntas.

71 **Bloco D - Práticas pedagógicas**

72 H- O tema deste bloco é as Práticas pedagógicas.

73 H- Primeira questão: que estratégias ou atividades implementa para promover o ensino
74 da linguagem escrita?

75 P1- R: Apesar de eu começar pela aprendizagem dos grafismos, terá de ser um ensino
76 muito diversificado em propostas que cativem o interesse dos alunos. A música e o
77 recurso digital captam a atenção da turma e facilitam este processo. O uso do quadro de
78 giz que, muitas vezes, já não se dá importância é muito necessário.

79 H- Obrigado.

80 H- Pergunta número 2: quais são algumas dificuldades que os alunos sentem na
81 exploração da leitura e da escrita?

82 P1- R: Penso que a falta de contacto com livros, a falta de interesse dos pais em saber o
83 que aprenderam, para além de serem poucos os que se interessam pelo acompanhamento
84 destas aprendizagens. Cada vez há mais alunos a não saberem pegar num lápis.

85 H- Deseja acrescentar mais alguma coisa?

86 P1- R: Podemos avançar.

87 H- Ok, obrigado.

88 H- Esta foi a última questão deste tema.

89 **Bloco E - Desafios e ensino**

90 H- Ok, terceiro tema: Desafios e ensino.

91 H- Este tem três perguntas.

92 H- Quando inicia o ensino da linguagem escrita com alunos do primeiro ano, como é
93 que tem em conta a diversidade de conhecimentos, competências e experiências dos
94 mesmos?

95 P1- R: Se os alunos tiverem frequentado a pré-escolar no mesmo estabelecimento de
96 ensino, eu sei, e outra professora também saberá, através das educadoras, do percurso
97 escolar dos alunos. As crianças que têm um crescimento com as vivências adequadas ao
98 seu escalão etário começam a aprendizagem da linguagem escrita de uma forma
99 tranquila, o que deixa o professor motivado e confiante no trabalho que pretende
100 desenvolver. A partir daqui, é começar a esboçar estratégias para que a turma consiga
101 estar mais tempo sentada a trabalhar, a concentrar-se por períodos de tempo mais longos
102 e manter uma postura calma. Mas a grande maioria dos alunos começa a evidenciar
103 comportamentos perturbadores que prejudicam a aprendizagem. Se o professor for

104 capaz de manter a calma, serenidade e conseguir ultrapassar estas situações, o aluno
105 percebe que é ele que deve de mudar de atitude.

106 H- Posso passar à próxima pergunta?

107 P1- R: Sim. Ainda falta muito?

108 H- Não, estamos quase a terminar.

109 H- Pergunta 2: quais são alguns dos desafios ou das dificuldades com que se depara
110 durante a planificação e implementação de tarefas de aprendizagem da linguagem escrita?

111 P1- R: Saber que algumas tarefas planeadas serão mais rápidas de executar e saber quais
112 os alunos que as conseguem e quais os alunos que levarão mais tempo em terminá-las.
113 As tarefas devem de ser apelativas e o professor tem de ser capaz de motivar os alunos
114 para a sua rápida execução.

115 H- Eu também senti isso durante o estágio e, quando eles não tinham trabalho, havia
116 logo confusão.

117 P1- R: Aquela turma tem crianças muito especiais.

118 H- É verdade. Desculpe, agora perdi-me.

119 H- Onde estávamos?

120 H- Ok, muito bem.

121 H- Questão número três: a que estratégias recorre para as superar?

122 P1- R: Peço ajuda aos alunos mais autónomos para ajudar os que se atrasaram. *A priori*
123 o professor já identifica quem tem necessidade de apoio e terá de os apoiar logo de
124 início e não desistir. Usar uma linguagem positiva, encorajadora e motivadora leva o
125 aluno a conseguir.

126 H- Obrigado.

127 **Bloco F – Recursos e apoio**

128 H- Hã, ok, tema Recursos e apoio.

129 H- Primeira pergunta: realizou algum tipo de formação inicial específica para o ensino da
130 linguagem escrita?

131 P1- R: Sim, na formação de educadores e na formação de professores, houve essa
132 abordagem de acordo com o método de leitura usado.

133 H- Obrigado.

134 H- Costuma receber algum tipo de formação contínua, apoio ou incentivo que vise a
135 promoção do ensino da linguagem escrita?

136 P1- R: Por iniciativa própria, na minha formação contínua, procuro frequentar ações
137 creditadas gratuitas em português, matemática e linguagem positiva. Nunca vi uma ação
138 de formação que focasse este tema. O valor de uma ação de formação é muito caro.

139 H- Quer acrescentar mais alguma coisa?

140 P1- R: Não.

141 H- Obrigado.

142 **Bloco G – Avaliação da aprendizagem**

143 H- Agora passamos ao penúltimo tema avaliação da aprendizagem.

144 H- A primeira questão é: que registos de avaliações do desenvolvimento da linguagem
145 escrita utiliza?

146 P1- R: Eu uso uma grelha para o registo desta aprendizagem e saber se a evolução da
147 turma está de acordo com a minha planificação. Depois, há o trabalho diário, a
148 realização de tarefas mensais com registo numa grelha de avaliação. Há as fichas de
149 avaliação intermédias e sumativas com as grelhas de registo quantitativo. Mas, se o
150 agrupamento apresentar algum registo que tenha de ser utilizado, em reunião de ano e
151 de departamento, nós, os docentes, deveremos chegar a um acordo.

152 H- Já terminou?

153 P1- R: Sim.

154 H- Obrigado.

155 H- Daqueles que referiu, quais são as vantagens de uns e de outros?

156 P1- R: Será sempre um registo de fácil consulta que pode ser em formato papel ou
157 digital. Tenho preferência pelo suporte digital por ser mais prático.

158 H- Obrigado.

159 **Bloco H – Considerações finais**

160 H- Último tema: considerações finais.

161 H- Gostaria de partilhar alguma outra informação ou experiência sobre o ensino da
162 linguagem escrita no primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico?

163 P1- R: Sim, todas as minhas respostas não contemplam os alunos de português língua não
164 materna. Com a falta de formação que há neste campo e com o elevado número de
165 crianças estrangeiras a frequentar o sistema de ensino em Portugal, será benéfico para os
166 docentes a urgente formação nesta área. Também tenho de referir a falta de docentes para
167 o apoio educativo ou a má gestão de recursos humanos que há nos agrupamentos
168 escolares, prejudicando seriamente a aprendizagem de muitos alunos.

169 Depois, há toda a envolvência familiar que considero fundamental para o sucesso
170 escolar de um aluno. Cada vez mais, o docente está sozinho no processo ensino e
171 aprendizagem e tem de se manter motivado, interessado, cumpridor e zelador da sua
172 turma.

173 H- E terminámos. Muito obrigado pela sua ajuda.

Anexo C 2 Transcrição da entrevista do professor P2

Questão orientadora:

- De que forma as concepções dos docentes influenciam a abordagem à linguagem escrita durante a educação pré-escolar e a aprendizagem da mesma no primeiro ano do 1ºCEB?

Entrevista

Entrevistador: H

Entrevistado: P2 (docente).

1 **Bloco A - Legitimação da entrevista**

2 H- Boa tarde. Mais uma vez obrigado por me deixar entrevistá-la. Vamos começar com o tema
3 da entrevista, os objetivos do meu relatório final, a sua formação profissional e depois faço as
4 perguntas, ok?

5 P2- R: Sim.

6 H- Obrigado.

7 H- Esta entrevista integra um estudo para a elaboração do relatório final de Mestrado em
8 Educação Pré escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico realizado no Instituto de
9 Educação e Ciências de Lisboa. A mesma tem como objetivo obter informações sobre as
10 concepções e práticas dos docentes relacionadas com o ensino da linguagem escrita no primeiro
11 ano do primeiro ciclo do ensino básico. As respostas obtidas serão empregues para melhor
12 compreender as abordagens e os desafios enfrentados no ensino da linguagem escrita durante
13 esta fase inicial da vida académica dos alunos.

14 A confidencialidade e o anonimato das suas respostas estão garantidos.

15 **Bloco B - Caracterização profissional do docente**

16 H- Ok, qual é a sua formação académica?

17 P2- R: Sou licenciada em Matemática e Ciências Naturais.

18 H- Obrigado.

19 H- Que funções desempenha na escola?

20 P2- R: Sou a coordenadora da escola, com horas de apoio educativo e, como sabes, professora
21 sempre que é necessário substituir alguém.

22 H- Quantos anos de serviço tem?

23 P2- R: 28.

24 H- Obrigado.

25 H- Vamos iniciar as questões; eu digo o nome do tema e depois as questões.

26 **Bloco C - Conceções sobre o ensino da linguagem escrita**

27 H- Portanto, Conceções sobre o ensino da linguagem escrita.

28 H- Como se processa o desenvolvimento da linguagem escrita durante o primeiro ano do
29 primeiro ciclo do ensino básico?

30 P2- R: Através dos alunos, das suas vivências e seus interesses. São excelentes pontos de partida
31 para a escrita.

32 H- Deseja acrescentar mais alguma coisa?

33 P2- Não.

34 H- Pergunta número 2: qual é o papel do docente na aprendizagem da linguagem escrita durante
35 o primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico?

36 P2- R: Ajudar as crianças a concretizar, na forma escrita ou através do desenho, o que dizem, o
37 que contam ou o que pretendem escrever. O início da aula é a hora das novidades, especialmente
38 à segunda-feira; são momentos excelentes para a escrita.

39 H- Que conhecimentos julga que os alunos devem adquirir que facilitam a sua aprendizagem
40 da leitura e da escrita durante o primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico?

41 P2- R: Por ter tido uma turma-piloto, em que as terapias da fala e psicomotricidade de
42 determinados meninos da turma eram para a turma toda, acredito, que, especialmente, a terapia
43 da fala é crucial na aprendizagem da leitura e escrita. Um trabalho de parceria entre o professor
44 e o terapeuta de terapia da fala, direcionado para a aprendizagem dos sons, é fundamental.
45 Assim como o terapeuta de psicomotricidade também é de extrema importância para o saber
46 estar em sala de aula, estar bem sentado, por exemplo, para o manuseamento do material
47 escolar, como pegar no lápis, como posicionar o livro e ou caderno para escrever melhor, por

48 exemplo, assim como a arrumação da sua mesa de trabalho, entre outras tarefas de
49 aprendizagem, o retorno à calma, por exemplo.

50 Os meninos desta turma tiveram excelentes resultados.

51 H- Obrigado

52 H- Na sua opinião, quais são as atividades de leitura e escrita que os alunos mais gostam?

53 P2- R: Quando escrevem sobre os seus interesses. Quando os meninos escolhem os temas para
54 escrever.

55 H- Deseja acrescentar mais alguma coisa à sua resposta?

56 P2- R: Não.

57 H- Obrigado.

58 H- Quinta e última questão deste tema: de que forma o desenvolvimento da linguagem escrita
59 durante a educação pré-escolar influencia o sucesso dos alunos no primeiro ano do primeiro
60 ciclo do ensino básico?

61 P2- R: A aprendizagem começa na pré, portanto deveria de haver um trabalho maior de
62 definição de estratégias de trabalho entre educadores e professores do 1.º ciclo. É muito
63 importante que todas as crianças e não só com as crianças dos 5 anos aprendam a estar na sala
64 de aula e a respeitar os outros.

65 H- Terminámos o primeiro tema, obrigado.

66 **Bloco D - Práticas pedagógicas**

67 H- Ok, segundo tema: Práticas pedagógicas.

68 H- Que estratégias ou atividades implementa para promover o ensino da linguagem escrita?

69 P2- R: Como disse, há alguns anos, uma das minhas turmas participou num projeto piloto,
70 durante um ano, em que o professor trabalhava com um terapeuta da fala para o ensino do som
71 das letras, a articulação e vibração das letras. Adorei esta experiência e aprendi muitas
72 estratégias e técnicas relacionadas com a terapia da fala que ainda hoje uso para ensinar os
73 meninos a ler e escrever.

74 H- Pode dar exemplos?

75 P2- R: As atividades com a divisão silábica para ajudar os meninos a perceberem os sons das
76 letras e das sílabas das palavras e usar essas palavras para eles dizerem frases e muitas
77 repetições, por exemplo.

78 H- Posso avançar?

79 P2- Sim.

80 H- Obrigado.

81 H- Quais são algumas dificuldades que os alunos sentem na exploração da leitura e da escrita?

82 P2- R: A compreensão. Muitos meninos não compreendem o que lê e escrevem; eles inventam
83 na sua cabeça uma forma de compreender a leitura e a escrita. Nós, professores, damos muitas
84 estratégias para eles associarem as sílabas e as palavras a imagens, mas muitos deles aprendem
85 a ler sem saber o significado das palavras.

86 H- Obrigado.

87 **Bloco E - Desafios e ensino**

88 H- Muito bem. Próximo tema: Desafios e ensino.

89 H- Quando inicia o ensino da linguagem escrita com alunos do primeiro ano, como é que tem
90 em conta a diversidade de conhecimentos, competências e experiências dos mesmos?

91 P2- R: Naturalmente, ouvindo-os, respeitando-os e cada um faz o seu registo escrito.

92 H- Obrigado.

93 H- Quais são alguns dos desafios ou dificuldades com que se depara durante a planificação e
94 implementação de tarefas de aprendizagem da linguagem escrita?

95 P2- R: Os vários ritmos de aprendizagem e a disponibilidade das crianças. Podes ter trabalhado
96 bem durante a semana e, naquele dia, uma atividade de vinte minutos pode demorar uma manhã
97 ou uma tarde.

98 H- Terminou?

99 P2- R: Sim.

100 H- Obrigado.

101 H- A que estratégias recorre para as superar?

102 P2- R: A estratégias diversificadas; depende do grupo, mas tento antecipar as dificuldades que
103 eles podem ter.

104 **Bloco F – Recursos e apoio**

105 H- Obrigado. O próximo tema aborda os Recursos e o apoio.

106 H- Realizou algum tipo de formação inicial específica para o ensino da linguagem escrita?

107 P2- R: Não, a minha formação não incluía nada de específico.

108 H- Obrigado.

109 H- Costuma receber algum tipo de formação contínua, apoio ou incentivo que vise a promoção
110 do ensino da linguagem escrita?

111 P2- R: Sempre que o nosso centro de formação propõe formações a esse nível, eu inscrevo-me.

112 **Bloco G – Avaliação da aprendizagem**

113 H- Portanto, o próximo tema é a Avaliação da aprendizagem.

114 H- Que registos de avaliações do desenvolvimento da linguagem escrita utiliza?

115 P2- R: Não tenho um registo próprio para a linguagem escrita, mas sim uma grelha de tarefas,
116 por aula, onde o aluno regista se cumpriu as tarefas diárias ou não e se com ou sem ajuda. O
117 comportamento também está nessa grelha de registo.

118 H- Daqueles que referiu, quais são as vantagens de uns e de outros?

119 P2- R: A autoavaliação é de extrema importância para que cada aluno consiga compreender as
120 suas dificuldades, quer nas tarefas de aula, quer socialmente, mas, para que funcione, terá que
121 haver também a conversa em assembleia de turma ou individualmente, em que se avalia cada
122 um e cada um avalia também os seus colegas, sempre com a ajuda da professora, para uma boa
123 análise das situações.

124 Esta atividade que referi, a auto- e a heteroavaliação, é sempre um ponto de partida para uma
125 boa aprendizagem.

126 As crianças têm que sentir que são respeitadas e ouvidas por parte do adulto para que
127 emocionalmente estejam bem para aprender.

128 H- Quer acrescentar mais alguma coisa?

129 P2- Não.

130 **Bloco H – Considerações finais**

131 H- Muito bem. Para terminar, temos o tema das Considerações finais.

132 H- Gostaria de partilhar alguma outra informação ou experiência sobre o ensino da linguagem
133 escrita no primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico?

134 P2- R: Não.

135 H- Obrigado; terminámos.

Anexo C 3 Transcrição da entrevista do professor P3

Questão orientadora:

- De que forma as concepções dos docentes influenciam a abordagem à linguagem escrita durante a educação pré-escolar e a aprendizagem da mesma no primeiro ano do 1ºCEB?

Entrevista

Entrevistador: H

Entrevistado: P3 (docente).

1 **Bloco A - Legitimação da entrevista**

2 P3- R: Sim.

3 H- Então.

4 H- Esta entrevista integra um estudo para a elaboração do relatório final de Mestrado em
5 Educação Pré escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico realizado no Instituto de
6 Educação e Ciências de Lisboa. A mesma tem como objetivo obter informações sobre as
7 concepções e práticas dos docentes relacionadas com o ensino da linguagem escrita no primeiro
8 ano do primeiro ciclo do ensino básico. As respostas obtidas serão empregues para melhor
9 compreender as abordagens e os desafios enfrentados no ensino da linguagem escrita durante
10 esta fase inicial da vida académica dos alunos.

11 A confidencialidade e o anonimato das suas respostas estão garantidos.

12 **Bloco B - Caracterização profissional do docente**

13 H- Qual é a sua formação académica?

14 P3- R: Licenciatura em 1.º Ciclo.

15 H- Que funções desempenha na escola?

16 P3- R: Sou professora titular de turma do primeiro ciclo.

17 H- Quantos anos de serviço tem?

18 P3- R: Cinco anos.

- 19 H- Muito obrigado.
- 20 H- Concluimos a primeira parte. Tem alguma questão em relação à natureza da entrevista?
- 21 P3- R: Não.
- 22 H- Podemos continuar?
- 23 P3- R: Sim.
- 24 **Bloco C - Concepções sobre o ensino da linguagem escrita**
- 25 H- O primeiro tema aborda as concepções dos docentes sobre o ensino da linguagem escrita.
- 26 H- Primeira pergunta: como se processa o desenvolvimento da linguagem escrita durante o
27 primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico?
- 28 P3- R: O desenvolvimento da linguagem escrita deve acima de tudo respeitar o ritmo de cada
29 criança. Existem métodos diferentes, mas o mais utilizado inicia com as vogais, depois as
30 consoantes, sílabas, até chegar à palavra.
- 31 H- Obrigado.
- 32 H- Próxima pergunta: Qual é o papel do docente na aprendizagem da linguagem escrita durante
33 o primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico?
- 34 P3- R: O papel do professor é bastante importante, porque geralmente é na escola que as
35 crianças adquirem a linguagem escrita. Devemos desenvolver várias atividades que
36 proporcionem aos alunos ganharem o gosto pela escrita e também pela leitura.
- 37 H- Terminou?
- 38 P3- R: Sim.
- 39 H- Obrigado.
- 40 H- Que conhecimentos julga que os alunos devem adquirir que facilitam a sua aprendizagem
41 da leitura e da escrita durante o primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico?
- 42 P3- R: Na minha opinião, as crianças que têm livros em casa, que ouvem histórias, que são
43 estimulados desde muito cedo, terão mais facilidade na aprendizagem da leitura e da escrita.
- 44 H- Deseja acrescentar mais alguma informação?
- 45 P3- R: Não.
- 46 H- Obrigado.

47 H- Na sua opinião, quais são as atividades de leitura e escrita que os alunos mais gostam?

48 P3- R: O momento da leitura “A história do dia” e a escrita de pequenas histórias produzidas
49 em grupo com o auxílio da professora.

50 H- Obrigado.

51 H- De que forma o desenvolvimento da linguagem escrita durante a educação pré-escolar
52 influencia o sucesso dos alunos no primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico?

53 P3- R: Na educação pré-escolar, devem ser realizadas atividades que ajudem a melhorar a
54 motricidade fina, mas é uma fase em que as crianças devem acima de tudo brincar e aprender
55 regras. O desenvolvimento da linguagem escrita deve ser realizado durante o 1.º ciclo.

56 H- Obrigado.

57 **Bloco D - Práticas pedagógicas**

58 H- Segundo tema: as Práticas pedagógicas.

59 H- Primeira pergunta: que estratégias ou atividades implementa para promover o ensino da
60 linguagem escrita?

61 P3- R: A leitura de histórias e vários jogos relacionados com palavras, as sopas de letras, o
62 quem é quem das letras, a escrita de pequenas histórias; depende do grupo.

63 H- Obrigado.

64 H- Quais são algumas dificuldades que os alunos sentem na exploração da leitura e da escrita?

65 P3- R: Na escrita, alguns alunos têm dificuldades em desenhar algumas letras, trocam algumas
66 que são parecidas como por exemplo o b e o p, têm dificuldades em ler alguns sons.

67 H- Obrigado.

68 **Bloco E - Desafios e ensino**

69 H- Portanto, tema Desafios e ensino.

70 H- Quando inicia o ensino da linguagem escrita com alunos do primeiro ano, como é que tem
71 em conta a diversidade de conhecimentos, competências e experiências dos mesmos?

72 P3- R: As turmas geralmente são heterogéneas; o professor deve criar uma ambiente de
73 aprendizagem na sala de aula, em que todos possam aprender, apesar das diferentes
74 experiências e conhecimentos.

75 H- Quais são alguns dos desafios ou dificuldades com que se depara durante a planificação e
76 implementação de tarefas de aprendizagem da linguagem escrita?

77 P3- R: O meu maior desafio é sempre planificar atividades que motivem os alunos.

78 H- Obrigado.

79 H- A que estratégias recorre para as superar?

80 P3- R: Sempre que posso, faço atividades parecidas para trabalhar conteúdos diferentes.

81 H- Obrigado.

82 **Bloco F – Recursos e apoio**

83 H- Próximo tema: Recursos e apoio.

84 H- Realizou algum tipo de formação inicial específica para o ensino da linguagem escrita?

85 P3- R: Não.

86 H- Costuma receber algum tipo de formação contínua, apoio ou incentivo que vise a promoção
87 do ensino da linguagem escrita?

88 P3- R: Vou fazendo algumas formações.

89 H- Obrigado.

90 **Bloco G – Avaliação da aprendizagem**

91 H- Hã.

92 H- Posso?

93 P3- Sim.

94 H- Que registos de avaliações do desenvolvimento da linguagem escrita utiliza?

95 P3- R: Utilizo a avaliação por rubricas em alguns trabalhos realizados em sala de aula e a as
96 fichas de avaliação.

97 H- Daqueles que referiu, quais são as vantagens de uns e de outros?

98 P3- R: Eu prefiro a avaliação por rubricas: os alunos nem percebem que estão a ser avaliados e
99 dá-me uma ideia mais precisa do que os alunos são capazes ou não de fazer.

100 **Bloco H – Considerações finais**

101 H- Último tema: Considerações finais.

102 H- Gostaria de partilhar alguma outra informação ou experiência sobre o ensino da linguagem
103 escrita no primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico?

104 P3- R: São anos muito importantes do desenvolvimento das crianças, em que é fundamental
105 que os alunos ganhem o gosto pela leitura e a escrita.

106 H- Obrigado; acabou.

Anexo C 4 Transcrição da entrevista do professor P4

Questão orientadora:

- De que forma as concepções dos docentes influenciam a abordagem à linguagem escrita durante a educação pré-escolar e a aprendizagem da mesma no primeiro ano do 1ºCEB?

Entrevista

Entrevistador: H.

Entrevistado: P4 (docente).

1 **Bloco A - Legitimação da entrevista**

2 H- Já está a gravar.

3 H- Vou começar por ler o tema do trabalho.

4 H- O objetivo principal desta entrevista é perceber as suas ideias sobre o tema.

5 H- Esta entrevista integra um estudo para a elaboração do relatório final de Mestrado em
6 Educação Pré escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico realizado no Instituto de
7 Educação e Ciências de Lisboa. A mesma tem como objetivo obter informações sobre as
8 concepções e práticas dos docentes relacionadas com o ensino da linguagem escrita no primeiro
9 ano do primeiro ciclo do ensino básico. As respostas obtidas serão empregues para melhor
10 compreender as abordagens e os desafios enfrentados no ensino da linguagem escrita durante
11 esta fase inicial da vida académica dos alunos.

12 A confidencialidade e o anonimato das suas respostas estão garantidos.

13 **Bloco B - Caracterização profissional do docente**

14 H- Qual é a sua formação académica?

15 P4- R: Sou licenciado em primeiro ciclo pela ESE de Lisboa, sem variante nenhuma é primeiro
16 ciclo, primeiro ciclo.

17 H- Que funções desempenha na escola?

18 P4- R: Sou professor do segundo ano. É. E sou do quadro, sou do QZP, quer dizer. Entrei ontem
19 em quadro de agrupamento.

20 H- Quantos anos de serviço tem?

21 P4- R: Desde 2009, mais ou menos catorze anos; tive ali alguns incompletos, mas sim.

22 **Bloco C - Conceções sobre o ensino da linguagem escrita**

23 H- Primeiro tema: Conceções sobre o ensino da linguagem escrita.

24 H- Como se processa o desenvolvimento da linguagem escrita durante o primeiro ano do
25 primeiro ciclo do ensino básico?

26 P4- R: O que eu costumo fazer, é partir da oralidade. Ou seja, parte muito de aquilo que eles
27 contam do seu quotidiano para os registos escritos. Pronto, esse é o primeiro passo. A primeira
28 rotina que eu implemento com eles.

29 H- Quer acrescentar alguma coisa?

30 P4- R: Não sei se vais fazer assim mais perguntas sobre este ponto, mas se calhar
31 desenvolvemos a seguir.

32 H- Questão número dois: qual é o papel do docente na aprendizagem da linguagem escrita
33 durante o primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico?

34 P4- R: Eu acho que é fazer com que eles percebam que o que se diz pode ser escrito, portanto,
35 que a escrita é um registo da oralidade. Eu parto muito desse pressuposto. E a partir daí é
36 perceber com que intenção é que escrevemos. Eles perceberem que a escrita pode ter
37 intencionalidades diferentes. Pronto, acho que é um pouco isso.

38 H- Obrigado.

39 H- Que conhecimentos julga que os alunos devem adquirir que facilitam a sua aprendizagem
40 da leitura e da escrita durante o primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico?

41 P4- R: É isso, acho que podemos dividir isso em muitas partes, não é? É o que já falei da
42 intencionalidade da escrita. É começando pela ideia do texto, pela apreensão, das ideias que
43 querem transmitir ou pelas ideias que estão a ler. Depois, para desconstruir isso, para chegarmos
44 aos processos mais formais da leitura e da escrita, não é? Eles perceberem a frase, a palavra e a
45 discriminação dos sons. Acho que é o primeiro passo.

46 A ideia da mensagem, de desconstruir a mensagem que está a ler ou transmitir, a mensagem
47 que se quer escrever e, depois, a codificação da escrita, não é? Como é que? Como é que é esse
48 processo de codificar o que nós ouvimos? Há, portanto, sempre estes dois pesos na balança.

49 H- Questão número quatro: na sua opinião, quais são as atividades de leitura e escrita que os
50 alunos mais gostam?

51 P4- R: Acho que a escrita dos textos do seu cotidiano, de registrar aquilo que lhes é muito
52 próximo, traz lhes assim um sentido de pertença muito grande ao trabalho, então é uma coisa
53 que eles valorizam muito. E quando levam para casa, por exemplo, num caderno de leitura, os
54 seus textos e os textos dos colegas. Ficam extremamente contentes de levar o seu texto para
55 mostrar aos outros. Outras coisas que costumo fazer e que eles também gostam muito, são
56 momentos de leitura a pares, principalmente num ponto mais avançado, onde já tem algum
57 diálogo: eles fazerem as vozes diferentes e tomarem a personagem, também uma coisa que eles
58 adoram fazer e ver os outros a fazer.

59 P4- Era mais leitura ou a escrita também?

60 H- As duas.

61 P4- R: Quando depois partimos para o texto narrativo a construir uma fábrica de histórias, por
62 exemplo, onde eles vão identificando os diferentes espaços das histórias que eles já conhecem
63 anteriormente e fazemos esse registo e a partir daí construímos esse material as diferentes
64 personagens, os diferentes acontecimentos em que eles depois podem aleatoriamente tirar,
65 quando não tem ideias, tirar esses diferentes elementos e construir uma narrativa inventada por
66 eles também; é uma coisa que eles gostam muito.

67 H- Obrigado.

68 H- De que forma o desenvolvimento da linguagem escrita durante a educação pré-escolar
69 influência o sucesso dos alunos no primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico?

70 P4- R: Eu, mais do que a linguagem escrita, acho que é fundamental no pré-escolar, trabalhar
71 muita consciência fonológica, porque noto muito que os miúdos que conseguem discriminar
72 mais facilmente os sons são aqueles que mais facilmente chegam à leitura.

73 H- E em relação à escrita?

74 P4- R: A escrita, não vejo como um fator determinante. Porque se isto vier bem trabalhado, eles
75 conseguem perceber que o som, por exemplo “ai”, é um som mais complexo do que ouvirem
76 só o “i”, porque os meninos que vêm menos trabalhados neste nível estão numa fase de pré
77 escrita em que vão escrever só “i” que é o som mais forte que ouvem daquela sílaba. Por

78 exemplo. Portanto, se esta discriminação dos sons tiver mais é aprofundada, eles depois
79 conseguem perceber que um determinado som pode não ser só uma letra; podem ser mais letras.

80 **Bloco D - Práticas pedagógicas**

81 H- Segundo tema: práticas pedagógicas.

82 H- Que estratégias ou atividades implementa para promover o ensino da linguagem escrita?

83 P4- R: Ok, então parte muito de como já disse da escrita inicial de um texto deles. Normalmente,
84 faço isso à segunda-feira, quando eles vêm no fim de semana em que, numa primeira fase, sou
85 eu que faço o registo e eles copiam por baixo. Gradualmente, vou fazendo esse registo, omitindo
86 algumas palavras que já sejam, que eles já sejam capazes de escrever. Portanto, depois, eles vão
87 reescrever o que eu fiz, escrevendo a palavra que eu omiti, não sei se me estou a explicar. A
88 partir daí, seleciono um dos textos para trabalharmos em grande grupo onde, normalmente,
89 numa primeira fase, fazemos um bocadinho da expansão do texto, onde eles vão comentar e
90 questionar o autor do texto, sobre o que aconteceu, sobre o que é que ali está escrito.
91 Normalmente, são frases muito curtas e eles vão fazer perguntas: “Então, foste ao Jardim ?
92 Foste com quem? E foste como?”, e acrescentamos um bocadinho dessa informação. Fazemos
93 a expansão do texto. Posteriormente, identifico ali um ou dois sons que apareçam ali naquele
94 texto e que sejam significativos para trabalhar e nessa semana vamos fazer listas de palavras a
95 partir desses sons. Portanto, partindo da palavra que existia no texto conhecido, vamos expandir
96 esse som dessa palavra para acharmos novas palavras que existem com esse som. Pronto e,
97 depois, fazemos jogos de palavras com essas palavras, por exemplo.

98 No primeiro ano, parto sempre do texto para a palavra e depois para a letra.

99 H- Obrigado.

100 H- Quais são algumas dificuldades que os alunos sentem na exploração da leitura e da escrita?

101 P4- R: Numa primeira fase, a questão do erro: eles terem o medo de errar; não verem o erro
102 como uma coisa natural, ou seja, que faz parte do processo de aprender, porque alguns meninos,
103 no início, ficam inibidos de tentar escrever, porque não querem falhar, portanto, numa primeira
104 fase, isso acontece muito. Depois, com o desenvolver do trabalho e das rotinas, eles percebem
105 aquilo e rapidamente ultrapassam isso e percebem que faz parte do processo de aprender, o
106 analisarmos o erro. Portanto, essa desconstrução também é muito importante numa primeira
107 fase de trabalho.

108 Mas, pronto, só para concluir, isto não é só na escrita é em tudo. Em todas as vivências da
109 turma, tens de fazer estes caminhos e dar a oportunidade de discutir os assuntos. Quando fazes
110 o diário, eles registam o que gostam e o que não gostam. E, depois na Assembleia de turma, à
111 sexta-feira, a assembleia serve para este propósito, também para eles discutirem os
112 acontecimentos entre pares. Não é teres, só o teu papel. Em que tu é que dizes o que é certo ou
113 errado, até porque eles atribuem mais peso ao que os pares dizem. Portanto, quando os metes a
114 discutir as coisas e eles depois vão dizer: “Então, mas estás a roubar para quê?”.

115 E eles vão te dar respostas que tu, para lá chegares, já tens outro peso, outras vivências que eles
116 não têm e eles se calhar têm, fazem leituras que desarmam uns aos outros mais facilmente,
117 porque com a simplicidade das coisas, não é. Portanto, não é só a atividade pontual da escrita
118 ou da leitura para desconstruir uma determinada coisa, é toda a envolvência que consegues
119 construir dentro da sala de aula. Ou não, não é? E nem sempre é fácil.

120 H- Obrigado.

121 **Bloco E - Desafios e ensino**

122 H- Quando inicia o ensino da linguagem escrita com alunos do primeiro ano, como é que tem
123 em conta a diversidade de conhecimentos, competências e experiências dos mesmos?

124 P4- R: Não me querendo repetir, quando tu dás a oportunidade a todos de escreverem aquilo
125 que querem, portanto, eles, com autonomia, ou seja, os que já não necessitam da tua ajuda, já
126 escrevem com autonomia, os que precisam da tua ajuda, tu estás lá para fazer e corrigir o registo.
127 E assim, tu estás a respeitar o ritmo de cada um. Portanto, aqueles que já conseguem escrever,
128 se quiserem escrever cinco linhas, não vão só escrever o que tu pediste. Vão escrever “O papá
129 vai”... não sei aonde. Escrevem aquilo que eles querem, conforme sabem e conseguem, sem
130 haver castrações de tema ou de o que seja. E quando, depois, passas para o coletivo e eles se
131 questionam uns aos outros, do que o outro escreveu, está a trazer a sua própria identidade para
132 o grupo. Estão-se a conhecer todos melhor uns aos outros e todos têm a possibilidade de mostrar
133 aquilo que sabem, ou que não sabem. Depois, quando numa primeira fase, quando existe este
134 trabalho de texto coletivo, procuro que o que está no quadro esteja limpo, sem erros ortográficos
135 e preocupo-me mais com a extensão do texto. Ou seja, discutir as ideias, o que é que aconteceu?
136 O porquê, para aumentar o texto? Numa segunda fase, depois já meto um pouco filtrado, deixo
137 passar alguns erros que me interessa que eles identifiquem, para trabalhar, depois, aquele som,
138 aquela dificuldade que eu vejo no grupo. E, para eles habituarem a esta desconstrução do peso
139 do erro, não é, portanto, que o erro é uma possibilidade de crescimento. E, então, nessa fase,

140 quem já sabe mais um pouco também tem a oportunidade de mostrar. E dizer: “Olha, aquilo
141 não se escreve bem assim, escreve-se assim”. Ou quando estamos a ler esse texto muitas vezes
142 antes da leitura.

143 Desculpa, passei aqui uma fase importante. Quando nós vamos trabalhar um texto, eu meto o
144 texto afixado no quadro e uma primeira tarefa é eles identificarem palavras ou sílabas ou letras,
145 o que seja, que eles já conhecem. Ou seja, eu meto o texto no quadro, eles veem, metem o dedo
146 no ar para identificar um som. Rodeiam esse som o rodeiam essa palavra. Portanto, todos têm
147 a oportunidade de mostrar aquilo que já sabe. Quem já sabe ler vai rodear uma palavra, por
148 exemplo, e eu tento deixar se calhar esses um bocadinho mais para o final, porque vão
149 identificar uma palavra mais difícil. Aqueles que têm mais dificuldades se calhar são logo os
150 primeiros que eu tento que participem. Para identificarem nem que seja a letra inicial do seu
151 nome. Portanto, todos serão capazes de contribuir com algo para a leitura desse texto coletivo.
152 Portanto, acho que existem várias formas de conseguirmos respeitar os diferentes ritmos de
153 cada um.

154 H- Quais são alguns dos desafios ou dificuldades com que se depara durante a planificação e
155 implementação de tarefas de aprendizagem da linguagem escrita?

156 P4- R: Os desafios, chegas a um ponto que eles estão todos ansiosos que seja o seu texto.
157 Portanto, gerir essa expectativa dos textos vamos trabalhar, tens todos, não é, portanto, e há ali
158 meninos que começam demasiado ansiosos. Portanto, depois, temos que balançar isso.
159 Portanto, se calhar, fazemos um registo; então para a semana, trabalhamos o texto deste ou
160 daquela, mas, às vezes, naquela semana, surgiu ali um texto que não era suposto tu trabalhares.
161 Temos de ir gerindo isto e, se calhar, naquela semana que aquele miúdo escreveu um texto que
162 dava mesmo jeito, que tem ali aqueles sons que alguns já estão quase lá, outros estão com
163 dificuldades, eu queria mesmo trabalhar aqueles sons, aquelas sílabas e aquele texto está
164 perfeito para aquilo. Se calhar, nessa semana, tento fazer dois textos, em vez de um texto que
165 já tínhamos combinado. Portanto, tem de haver essa gestão flexível. Por um lado, o partilhares
166 isto com eles, mesmo quando planificamos a semana hora. Esta semana, tínhamos combinado
167 trabalhar este texto, mas eu acho que este texto estava bom, por isso que é que vocês acham?
168 Podemos trocar? O menino não se importa ou importa se? Ok. E gerir este partilhar, esta questão
169 do trabalho também com eles. E eles, depois, também se sentem mais valorizados. É criar essas
170 rotinas com eles que lhes permitem olhar para o trabalho de forma crítica e habituarem-se a
171 planificar e avaliar também o trabalho que se vai fazendo, por um lado perspetivar o que temos
172 para fazer. Será que conseguimos? Será que não conseguimos? Ok, íamos fazer aquele texto,

173 mas, surgiu este; será que conseguimos fazer os dois? Faz sentido? Podemos trocar? É pô-los
174 aqui e partilhar isso com eles. Acho que nos ajuda a diluir essas dificuldades.

175 H- A que estratégias recorre para as superar?

176 P4- R: Penso que já respondi a essa na pergunta anterior.

177 H- Concordo.

178 **Bloco F – Recursos e apoio**

179 H- Tema recursos e apoio.

180 H- Realizou algum tipo de formação inicial específica para o ensino da linguagem escrita?

181 P4- R: Na minha formação inicial, sim, havia várias disciplinas para trabalhar esse tema.

182 H- Costuma receber algum tipo de formação contínua, apoio ou incentivo que vise a promoção
183 do ensino da linguagem escrita?

184 P4- R: Eu estive num agrupamento onde trabalhávamos isso. Eu procurei também ir a algumas
185 formações sobre o tema. Mas julgo que deveria ser uma preocupação dos agrupamentos. Acho
186 que temos de ter a liberdade de escolher as formações que fazemos, mas, por outro lado, sinto
187 que há muitas vezes falta de uma linha orientadora do agrupamento na identificação de uma
188 problemática e de oferecer aos professores desse agrupamento a formação num determinado
189 caminho. Nos agrupamentos todos onde eu tive, vi isso acontecer; num meu agrupamento,
190 portanto, o agrupamento queria seguir um caminho e arranjou formações para os professores
191 terem bases para conseguir.

192 H- Obrigado.

193 **Bloco G – Avaliação da aprendizagem**

194 H- Que registos de avaliações do desenvolvimento da linguagem escrita utiliza?

195 P4- R: Portanto, semanalmente, tento fazer uma ficha formativa sobre o texto que trabalhámos
196 e os temas que trabalhámos e listas de palavras que construímos.

197 H- Daqueles que referiu, quais são as vantagens de uns e de outros?

198 P4- R: Portanto, semanalmente, nós conseguimos ter um mapa da evolução e das dificuldades
199 que eles vão tendo. Portanto, se já trabalhámos uma série de situações, em que as fichas vão
200 retomando sempre um pouco aquilo que já trabalhámos nas semanas anteriores e acrescentam

201 aquilo que estamos a trabalhar naquela semana, isso vai nos permitindo ter essa leitura e ver as
202 dificuldades que vão surgindo, e a perspetivar logo o trabalho da próxima semana.

203 **Bloco H – Considerações finais**

204 H- Gostaria de partilhar alguma outra informação ou experiência sobre o ensino da linguagem
205 escrita no primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico?

206 P4- R: O trabalho em projeto é uma outra ferramenta que permite o desenvolvimento da escrita
207 de uma forma colaborativa e permite respeitar também os ritmos de cada um, ou seja, quando
208 nós conseguimos pô-los a trabalhar no projeto, eles normalmente identificam um tema que lhes
209 diz alguma coisa; estão motivados logo à partida para ir saber mais alguma coisa sobre aquele
210 tema e é mais um potenciador de escrita que temos ali.

211 H- Está ótimo, obrigado.

Anexo C 5 Transcrição da entrevista do professor P5

Questão orientadora:

- De que forma as concepções dos docentes influenciam a abordagem à linguagem escrita durante a educação pré-escolar e a aprendizagem da mesma no primeiro ano do 1ºCEB?

Entrevista

Entrevistador: H.

Entrevistado: P5 (docente).

1 **Bloco A - Legitimação da entrevista**

2 H- Podemos começar?

3 P5- Hugo, força.

4 H- Obrigado.

5 H- Deixe-me começar por ler o tema.

6 P5- Ok.

7 H- Portanto, esta entrevista integra um estudo para a elaboração do relatório final de Mestrado
8 em Educação Pré escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico realizado no Instituto
9 de Educação e Ciências de Lisboa. A mesma tem como objetivo obter informações sobre as
10 concepções e práticas dos docentes relacionadas com o ensino da linguagem escrita no primeiro
11 ano do primeiro ciclo do ensino básico. As respostas obtidas serão empregues para melhor
12 compreender as abordagens e os desafios enfrentados no ensino da linguagem escrita durante
13 esta fase inicial da vida académica dos alunos.

14 A confidencialidade e o anonimato das suas respostas estão garantidos.

15 **Bloco B - Caracterização profissional do docente**

16 H- Qual é a sua formação académica?

17 P5- R: Eu sou HGP, ou seja, licenciada em História, Geografia e Português.

18 H- Que funções desempenha na escola?

19 P5- R: Sou professora do primeiro ciclo, de uma turma do primeiro ano.

20 H- Quantos anos de serviço tem?

21 P5- R: Tenho vinte e sete, a caminho do vigésimo oitavo.

22 H- Obrigado.

23 H- O tema das primeiras cinco questões aborda as concepções sobre o ensino da linguagem
24 escrita.

25 P5- Sim.

26 **Bloco C - Concepções sobre o ensino da linguagem escrita**

27 H- Primeira pergunta: como se processa o desenvolvimento da linguagem escrita durante o
28 primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico?

29 P5- R: Isso é um mundo, porque cada um vai processando a sua forma. Nós não podemos pôr
30 aí taxativamente o que é o processamento dito. Porque cada aluno vai processar da sua forma.
31 Existem aqueles que conseguem processar logo com o método global, outros só lá vão com o
32 método analítico ou sintético; isso é muito difícil. Para mim, eu prefiro o analítico ou sintético,
33 letra a letra, sílaba a sílaba, palavra e depois frase, mas claro cada um a seu ritmo.

34 H- Obrigado.

35 H- Próxima pergunta.

36 H- Qual é o papel do docente na aprendizagem da linguagem escrita durante o primeiro ano do
37 primeiro ciclo do ensino básico?

38 P5- R: A primeira coisa é conquistá-los, se nós não os conquistarmos, eles não aprendem
39 absolutamente nada. E depois levá-los ao gosto da aprendizagem, pela escrita e pela leitura.

40 H- Quer dizer mais alguma coisa?

41 P5-R: Não, pode avançar.

42 H- Portanto, a terceira pergunta é: que conhecimentos julga que os alunos devem adquirir que
43 facilitam a sua aprendizagem da leitura e da escrita durante o primeiro ano do primeiro ciclo do
44 ensino básico?

45 P5- R: Postura em sala de aula, que é coisa que muitos deles, quando chegam ao primeiro ano,
46 não sabem. Não sabem estar sentados e não conseguem estar sentados mais de dez minutos,
47 não sabem afiar um lápis, não existe uma preparação condigna para eles depois iniciarem uma
48 aprendizagem.

49 Nós temos de começar por ensinar coisas que pertencem ao jardim de infância, como por
50 exemplo pegar numa tesoura, saber cortar e recortar. Eles não são preparados; a única coisa que
51 alguns sabem fazer é escrever o nome.

52 Penso que deveria existir muito grafismo, picotar, recortar e colar letras e palavras.

53 H- Tem mais alguma coisa a acrescentar?

54 P5- R: Não.

55 H- Na sua opinião, quais são as atividades de leitura e escrita que os alunos mais gostam?

56 P5- R: O momento que eles mais gostam é quando lhes estamos a contar histórias e ou
57 dramatizar. Sobre tudo os livros que eles trazem ou sejam escolhidos por eles. Ou então
58 histórias projetadas em que não damos o final e eles têm de continuar.

59 H- Ok, obrigado.

60 H- De que forma o desenvolvimento da linguagem escrita durante a educação pré-escolar
61 influência o sucesso dos alunos no primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico?

62 P5- R: Voltamos à outra questão; influencia tudo: se eles não tiverem tido uma didática para
63 trás, quando chegam às nossas mãos, eles vêm a zeros e nós temos de fazer todo o trabalho que
64 deveria ter sido feito por uma educadora.

65 H- Quer acrescentar mais alguma coisa?

66 P5- R: Adorava que houve-se um currículo uniforme para todas as escolas do pré-escolar para
67 ajudarem os professores do primeiro ciclo e que todos os alunos tivessem aqueles requisitos
68 obrigatórios, porque não há, não existem.

69 **Bloco D - Práticas pedagógicas**

70 H- O segundo tema aborda as Práticas pedagógicas.

71 H- Primeira pergunta: que estratégias ou atividades implementa para promover o ensino da
72 linguagem escrita?

73 P5- R: Pois, depende da massa humana que temos à frente. Muita coisa, desde bandas
74 desenhadas, desde escola virtual, desde ter que lhe dar dois gritos para estarem como deve ser.
75 Há tanta coisa. Há muitas, muitas estratégias e nós temos de ver qual é a que se aplica na turma
76 que nós temos à frente, dentro da turma, em cada grupo e às vezes em pequenos grupinhos.

77 Muita procura de letras e a sua associação com coisas que os miúdos conhecem do seu dia-a-
78 dia, se nós formos falar do mar a um aluno e eles nunca viram o mar, eles não nos vão entender.

79 Uma das estratégias fundamentais é trabalhar de acordo com a realidade e os conhecimentos
80 dos alunos.

81 H- Obrigado.

82 H- Quer acrescentar mais alguma coisa?

83 P5- Não, vamos embora, força.

84 H- Quais são algumas dificuldades que os alunos sentem na exploração da leitura e da escrita?

85 P5- R: Dificuldades, hã, pois, para já, a grande dificuldade é que eles só trabalham na escola; a
86 maioria deles não trabalha em casa. A segunda dificuldade é, quando chegamos aos ditongos,
87 a maioria deles não consegue juntar duas letras para formar um som, portanto eles leem as letras
88 individualmente, até eles perceberem que aquilo tem de estar como nós dizemos “de mão dada”
89 e que, se tem que ler de uma só vez, é muito difícil e demoramos ali umas, duas, três ou quatro
90 semanas para que muitos deles consigam perceber isto, porque eles não percebem, porque lhes
91 falta muita coisa para trás. Eles, em vez de lerem um “a”, leem “aí”; em vez lerem “iu”, leem
92 “e o”. Porque eles não conseguem perceber o mecanismo. Outro exemplo: quando leem a
93 palavra “pai”, eles já sabem o “p” e, em vez de lerem “pai”, leem “p” “ai”; não conseguem ler
94 logo “pai”. O que é que eu faço, faço por somas: muitas vezes, ponho um “p” mais um “ai”. O
95 que é que isto vai dar? Vai dar uma palavra inteira que se chama “pai”. Vocês têm que ler de
96 uma só vez e faço ondinhas por baixo para eles depois perceberem. Quando são palavras
97 maiores, divido as sílabas prontas para eles saberem onde é que têm que parar de ler. Se não,
98 não conseguem.

99 H- Obrigado.

100 **Bloco E - Desafios e ensino**

101 H- Terceiro tema: Desafios e ensino.

102 H- Quando inicia o ensino da linguagem escrita com alunos do primeiro ano, como é que tem
103 em conta a diversidade de conhecimentos, competências e experiências dos mesmos?

104 P5- R: Com uma ficha de diagnóstico, logo, para saber em que cada um está, imediatamente na
105 primeira semana. Claro que não é no primeiro dia, coitados; isso é um embate muito grande.
106 Primeiro, fazê-los sentar e lá, para o fim da semana ou início da segunda semana, levam com
107 uma ficha de diagnóstico. A partir dessa ficha de diagnóstico, conseguimos começar a trabalhar
108 a turma. Diferenciamos logo aqueles que sabem alguma coisa e aqueles que nada sabem.

109 Depois, trabalho específico para aqueles que “estão mais atrasados”, ou seja, aqueles que menos
110 sabem vão ter outro tipo de trabalho, além do trabalho que fazem com os colegas, para não se
111 sentirem diferentes, também têm trabalho específico para eles.

112 Em vez de começarem a fazer, por exemplo, o grafismo da letra, fazerem folhas e folhas e
113 folhas só de grafismos, por exemplo, seja de ondinhas, seja triângulo, seja quadrado, seja de
114 retângulos, para eles terem uma noção de espaço temporal. Que eles não têm. Como é que posso
115 pedir para colocar uma palavra, uma letra numa folha, se eles não sabem onde é que, onde é
116 que vão colocar? Para eles, linhas não existem.

117 H- Obrigado.

118 H- Quais são alguns dos desafios ou dificuldades com que se depara durante a planificação e
119 implementação de tarefas de aprendizagem da linguagem escrita?

120 P5- R: Pois, nós planificamos tudo muito bonito; o problema é que a planificação é sujeita a
121 alteração a qualquer momento. As dificuldades que eu encontro é efetivamente saber depois,
122 em que pé que eles estão. Nós até podemos achar que planificámos uma ficha extraordinária
123 para aquela turma; quando vamos aplicar, correu que foi uma desgraça. Depois, temos que
124 avaliar o que correu mal e tornar a fazer de outra forma diferente. Essa é que é a grande
125 dificuldade: é nós planearmos e achamos que aquilo vai dar resultado e depois, às vezes,
126 chegamos lá e o resultado é nulo, e temos que perceber que o erro é nosso. Temos que voltar
127 atrás e temos que arranjar outras estratégias para fazer aquela ficha.

128 H- Obrigado.

129 H- A que estratégias recorre para as superar?

130 P5- R: É exatamente isso: nós sentarmos, analisarmos. Por exemplo, faz de conta que nós temos
131 ali cinco questões e que, na quatro, toda a gente se enterra ou sessenta por cento da turma erra,

132 temos que ver porque é que sessenta por cento de uma turma erra naquela questão. Há ali alguma
133 coisa que está mal, e não é da parte deles, é da nossa. Um professor, quando começa a ver que
134 tem muitas negativas, a primeira coisa que tem que fazer é analisar-se e, se começa a ver que
135 há ali uma questão que é repetitivamente que aparece e eles não sabem responder, então é
136 porque não foi bem explicada e eles não aprenderam o conceito.

137 H- Obrigado.

138 H- O próximo tema aborda os Recursos e apoios.

139 **Bloco F – Recursos e apoio**

140 H- Primeira pergunta: realizou algum tipo de formação inicial específica para o ensino da
141 linguagem escrita?

142 P5- R: Eu venho de uma escola, a Escola Superior de Educação São João de Deus, que é perita
143 nisso: nós temos de saber de cor e salteado um dos métodos que é analítico ou sintético que é a
144 *Cartilha Maternal*. Portanto, nós aí temos um método ao qual nós nos podemos agarrar e que
145 sabemos que dá resultado. Portanto, há outros para aí andam e que é muito, muito apregoam,
146 mas eu já apanhei alunos no quarto ano sem saber ler e escrever, porque andaram a balançar-se
147 entre métodos diferentes, sobretudo o método global, digo-lhe já.

148 H- Não considera o método global como sendo eficaz?

149 P5- R. Não, não considero. É rara a criança que aprende a ler facilmente com o método global.
150 Como é que nós podemos partir de uma frase para uma palavra, ou seja, tudo ao contrário.
151 Portanto, eles vão visualizar uma frase, ok, pronto, mas não sabem nada do que é que ali está.
152 Que valores é que aquilo representa? Nada, aquilo para eles é um conjunto de letras, que por
153 acaso formam palavras e no final formam uma frase. Portanto, os conceitos estão todos ao
154 contrário. Isto é o meu ponto de vista. Eu acho que é muito mais fácil uma coisa sistematizada:
155 passar para uma letra, passar depois para ditongos, dos ditongos juntar consoantes, aí formar
156 palavras e depois passar para frases, do que o contrário, porque a sistematização nesta idade é
157 fundamental. Se não tiverem sistematização, não vão fazer nada. Sistematização e regras,
158 muitas regras. Não deixar passar nada que seja em caneta verde, não deixar passar zerinho,
159 senão nunca mais os agarramos.

160 H- Costuma receber algum tipo de formação contínua, apoio ou incentivo que vise a promoção
161 do ensino da linguagem escrita?

162 P5- R: Formação, sim, do centro do António Sérgio, que é o nosso centro, quando há ações de
163 formação para isso. Apoio, zero, seja de Português ou seja de Português Língua não Materna;
164 este ano, foi zero; não tivemos.

165 H- Obrigado. O próximo tema é a Avaliação da aprendizagem.

166 H- Posso?

167 P5- R: Sim.

168 **Bloco G – Avaliação da aprendizagem**

169 H- Que registos de avaliações do desenvolvimento da linguagem escrita utiliza?

170 P5- R: Eu tenho um caderno para mim, onde eu vou registando tudo. Tenho os nomes deles por
171 ordem alfabética e vou registando aquilo que eles já alcançaram e aquilo que eles ainda não
172 sabem. E, portanto, aquilo que eles ainda não sabem, eu vou pondo trabalhos mediante
173 exatamente essas necessidades.

174 H- E termos sumativos?

175 P5- Eu tenho alunos que têm fichas sumativas à parte, porque não conseguem fazer o mesmo
176 trabalho que os outros.

177 H- Daqueles que referiu, quais são as vantagens de uns e de outros?

178 P5- R: É assim: a importância anda ela por ela, ou seja, o caderno é fundamental para eu me
179 orientar, porque depois há coisas que nos vão passando ao longo do tempo e nós não temos a
180 capacidade para fixar tudo; é impossível, e quem disser que consegue fixar tudo está a atirar
181 assim para o ar. Eu vou registando tudo e claro que, quando eu vejo que determinada ficha não
182 pode ser aplicada, não aplico. Portanto, as fichas são escolhidas de acordo com aquilo que a
183 maioria consegue fazer. Pronto, efetivamente, ali é sempre nivelado por baixo porque é o que
184 temos, é a realidade escolar que temos.

185 **Bloco H – Considerações finais**

186 H- Último tema.

187 H- Gostaria de partilhar alguma outra informação ou experiência sobre o ensino da linguagem
188 escrita no primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico?

189 P5- R: Em primeiro lugar, ter muita paciência. Não acharmos que eles vão aprender a ler de um
190 dia para o outro; isso não é verdade. Que damos meia dúzia de letras e que ele já tem a
191 consciência fonológica toda e que vão conseguir ler, não. Há aqueles que sim, mas são casos
192 muito raros e, portanto, temos que ter a consciência que temos até ao Carnaval, para eles
193 fazerem tudo isso e não entrar em stress, porque a maior parte dos professores depois, quando
194 pegam numa turma, começam a stressar e a pensar que não são capazes e estão a ensinar mal.
195 É necessário ter muita calma sempre, porque esse stress depois é passado aos alunos e eles
196 percebem perfeitamente se estamos stressados ou não. Portanto, temos de estar firmes e hirtos
197 no nosso papel e convictos de que vamos chegar ao final do ano, com alguns a ler
198 provavelmente, se calhar a maioria, se não for a maioria, pelo menos conseguimos alguns,
199 porque, efetivamente, eles têm quatro anos; é o que está escrito no programa. Portanto, com
200 calma, não stressar e a maior parte dos professores começa a pôr-se em causa e a pôr em causa.
201 Ok?

202 H- Muito obrigado; era a última questão.

Anexo D 1 Matriz da análise temática das entrevistas

Matriz da análise temática das entrevistas

Temas	Subtemas	Unidades de Contexto
<p>Tema 1.</p> <p>Concepções sobre o ensino da linguagem escrita</p>	<p>Subtema 1.1</p> <p>Concepções sobre o desenvolvimento da linguagem escrita durante a educação pré-escolar</p>	<p>E1: “A leitura e a linguagem escrita apresentam-se como uma das aprendizagens mais importantes que fazemos ao longo da vida, são instrumentos transversais a todas as disciplinas. No jardim de infância, apesar de ainda não saberem ler e muitas vezes nem escrever, é importante as crianças terem contato no dia a dia na sala com várias formas de escrita, letras, palavras, frases, texto. É também muito importante o contato das crianças com os livros, uma área da biblioteca atrativa e calma, onde as crianças podem fingir ler as histórias e interagir com os livros.” (p.2, E1. 30-36, ver Anexo B1)</p> <p>E3: “O pré-escolar cumpre as O.C.E.P.E. do Ministério da Educação. A linguagem oral e a iniciação à escrita são transversais na dinâmica de todas as atividades desenvolvidas na sala e, na minha opinião, a leitura das histórias tem um papel fundamental.” (p.2, E3. 33-35, ver Anexo B3)</p> <p>E2: ”Bom, aquilo que eu tento fazer é desenvolver a discriminação auditiva e a consciência fonológica das crianças. Temos as rotinas, lemos histórias, fazemos a divisão silábica com as palminhas; também uso muito as rimas, as lengalengas, cantamos; fazemos jogos, tudo o que puxe por eles e os ajude.” (p.2, E2. 25-28, ver Anexo B2)</p>

		<p>E4: “Fazemos a divisão silábica quando trabalhamos lengalengas de alguns poemas, fazemos a identificação de rimas também.” (p.2, E4. 35-36, ver Anexo B4)</p> <p>“Pronto, e é leitura depois de histórias. Na leitura de histórias, também por vezes transcrevo palavras do quadro, procuro o mesmo a nível não só fonético, mas mesmo a nível de, por exemplo, procura de rimas, para eles perceberem que os sons são parecidos porque também têm -a, como é que eu hei de dizer?, letras comuns às duas palavras, pronto.” (p.2, E4. 41-44, ver Anexo B4)</p>
	<p>Subtema 1.2</p> <p>Conceções sobre o desenvolvimento da linguagem escrita durante o 1ºCEB</p>	<p>P1: “De forma gradual, iniciando o processo com a aprendizagem das vogais e depois as consoantes. Se houver manual adotado, a aprendizagem segue a ordem que esteja no manual.” (p.2, P1. 27-29, ver Anexo C1)</p> <p>P3: “O desenvolvimento da linguagem escrita deve acima de tudo respeitar o ritmo de cada criança. Existem métodos diferentes, mas o mais utilizado inicia com as vogais, depois as consoantes, sílabas, até chegar à palavra.” (p.2, P3. 28-30, ver Anexo C3)</p> <p>P5: “Isso é um mundo, porque cada um vai processando a sua forma. Nós não podemos pôr aí taxativamente o que é o processamento dito. Porque cada aluno vai processar da sua forma. Existem aqueles que conseguem processar logo com o método global, outros só lá vão com o método analítico ou sintético; isso é muito difícil. Para mim, eu prefiro o analítico ou sintético,</p>

		<p>letra a letra, sílaba a sílaba, palavra e depois frase, mas claro cada um a seu ritmo.” (p.2, P5. 29-33, ver Anexo C5)</p> <p>P4: “O que eu costumo fazer, é partir da oralidade. Ou seja, parte muito de aquilo que eles contam do seu quotidiano para os registos escritos.” (p.2, P4. 26-27, ver Anexo C4)</p>
	<p>Subtema 1.3</p> <p>Papel do educador no desenvolvimento da linguagem escrita</p>	<p>E1: “Nós temos de ajudar as crianças a desenvolver a linguagem e a conhecer as letras. E, sempre que possível, fazer atividades com esse objetivo, seja na sala ou no recreio, onde as crianças tenham contato com formas de escrita diferentes e de forma livre e espontânea.” (p.2, E1. 41-43, ver Anexo B1)</p> <p>E2: “Eu penso que temos que estimular e motivar o grupo para as atividades e tentar desenvolver uma boa comunicação, porque, depois, isso vai ser preciso para eles aprenderem a ler. Outra coisa importante é o vocabulário. Eu valorizo muito os momentos em que o vocabulário é trabalhado e enriquecido com as histórias, frases e palavras dessa história, com os livros, as músicas que eles ouvem com os pais.” (p.2, E2. 32-36, ver Anexo B2)</p> <p>E3: “Sendo eu a responsável pelo cumprimento dos objetivos definidos para esta etapa, devo estimular essa aprendizagem como parte integrante do currículo desenvolvido na escola e, depois, é trabalhar através das atividades que promovem o desenvolvimento da linguagem e o interesse pela escrita.” (p.2, E3. 38-41, ver Anexo B3)</p>

	<p>Subtema 1.4</p> <p>Papel do professor no desenvolvimento da linguagem escrita</p>	<p>P1: “O professor é uma peça fundamental em sala de aula para o ensino da escrita que deverá ter capacidade para chegar a todos os alunos e certificar-se da autonomia de cada aluno para que eles possam evoluir na aprendizagem da linguagem escrita.” (p.2, P1. 36-38, ver Anexo C1)</p> <p>P3: “O papel do professor é bastante importante, porque geralmente é na escola que as crianças adquirem a linguagem escrita. Devemos desenvolver várias atividades que proporcionem aos alunos ganharem o gosto pela escrita e também pela leitura.” (p.2, P3. 35-36, ver Anexo C3)</p> <p>P5: “A primeira coisa é conquistá-los, se nós não os conquistarmos, eles não aprendem absolutamente nada. E depois levá-los ao gosto da aprendizagem, pela escrita e pela leitura.” (p.2, P5. 38-39, ver Anexo C5)</p>
	<p>Subtema 1.5</p> <p>Competências e conhecimentos facilitadores da aprendizagem da leitura e linguagem escrita</p>	<p>E1: “É importante que saibam distinguir as letras dos números, que conheçam as vogais e algumas consoantes, saibam escrever o seu nome e copiar algumas palavras ou frases. É importante que consigam fazer oralmente algumas divisões silábicas, bem como palavras que rimem e que saibam exprimir oralmente a sua opinião.” (p.3, E1. 47-50, ver Anexo B1)</p> <p>E2: “Bom, eu penso que eles devem saber o nome das letras, conseguir perceber os sons das letras, o que é uma palavra, que as palavras que têm os</p>

		<p>mesmos sons rimam, escreverem o seu nome, que se escreve da esquerda para a direita, saberem porque se escreve.” (p.2, E2. 42-44, ver Anexo B2)</p> <p>E4: “Que conhecimentos? Eu acho que, quando saem aqui do Pré-escolar, devem sair já com uma noção do que é a escrita, que a escrita se faz da esquerda para a direita; devem ter a noção de, portanto, que é importante para a comunicação. Eu acho que devem ser lidas histórias e depois eles também contactarem com os livros, verem que, portanto, que há um texto nos livros.” (p.3, E4. 68-71, ver Anexo B4)</p> <p>E3: “Trabalhar o grafismo no desenho e as letras do nome, saberem estar e ouvir; estimular a participação nas conversas do grupo, terem autonomia para se interessarem por livros, recontar histórias e trabalhar as letras de modo lúdico quando leio histórias. Sobretudo, ter uma biblioteca acessível na sala, e ensinar a importância da leitura e da escrita para as suas vidas.” (p.2, E3. 44-47, ver Anexo B3)</p> <p>P3: “Na minha opinião, as crianças que têm livros em casa, que ouvem histórias, que são estimulados desde muito cedo, terão mais facilidade na aprendizagem da leitura e da escrita.” (p.2, P3. 42-43, ver Anexo C3)</p> <p>P1: “Se a criança frequentou a pré-escolar, pressupõe-se que consiga pegar num lápis e, no início das aprendizagens, tenha capacidade para conseguir traçar grafismos, afiar um lápis e usar uma borracha. Talvez identifique as vogais e demonstre interesse pelo manuseio de livros, que tenha curiosidade</p>
--	--	--

		<p>em folhear um livro e esteja desperto para a aprendizagem de lengalengas, trava línguas e canções.” (p.2, P1. 45-49, ver Anexo C1)</p> <p>P2: “Um trabalho de parceria entre o professor e o terapeuta de terapia da fala, direcionado para a aprendizagem dos sons, é fundamental. Assim como o terapeuta de psicomotricidade também é de extrema importância para o saber estar em sala de aula, estar bem sentado, por exemplo, para o manuseamento do material escolar, como pegar no lápis, como posicionar o livro e ou caderno para escrever melhor, por exemplo, assim como a arrumação da sua mesa de trabalho, entre outras tarefas de aprendizagem, o retorno à calma, por exemplo.” (p.2, P2. 43-49, ver Anexo C2)</p> <p>P5: “Postura em sala de aula, que é coisa que muitos deles, quando chegam ao primeiro ano, não sabem. Não sabem estar sentados e não conseguem estar sentados mais de dez minutos, não sabem afiar um lápis, não existe uma preparação condigna para eles depois iniciarem uma aprendizagem.” (p.2, P5. 45-48, ver Anexo C5)</p>
	<p>Subtema 1.6</p> <p>Atividades de leitura e escrita preferidas pelas crianças</p>	<p>E1: “Elas gostam muito de ouvir histórias e lengalengas e encontrar palavras que terminem no mesmo som e encontrar palavras que comecem por aquela letra. Gostam muito de copiar o nome e outras palavras, de juntar letras e pedir ao adulto para as ler.” (p.3, E1. 53-55, ver Anexo B1)</p>

		<p>E2: “Elas gostam das leituras das histórias, de ouvir músicas, de participarem em pequenas dramatizações, de desenharem, de pintar, copiar as letras, pintar as letras, o seu nome, o nome dos amiguinhos.” (p.3, E2. 51-53, ver Anexo B2)</p> <p>E3: “Fazer livros com histórias inventadas, com a caça das letras; fazer palavras com carimbos coloridos; fazer letras através da picotagem e fazer letras dos nomes em Digitinta.” (p.3, E3. 52-53, ver Anexo B3)</p> <p>E4: “Gostam de ver livros, eu considero uma leitura à maneira deles. Contamos histórias, portanto, poemas, lengalengas.” (p.4, E4. 89-90, ver Anexo B4)</p> <p>“Sim, conto e leio; muitas vezes leio, às vezes olho para as imagens e conto, outras vezes leio o que está escrito, mas algumas frases, porque, às vezes, pronto, não digo textualmente o que está lá.” (p.4, E4. 92-94, ver Anexo B4)</p>
	<p>Subtema 1.7</p> <p>Atividades de leitura e escrita preferidas pelos alunos</p>	<p>P2: “Quando escrevem sobre os seus interesses. Quando os meninos escolhem os temas para escrever.” (p.3, P2. 53-54, ver Anexo C2)</p> <p>P4: “Acho que a escrita dos textos do seu cotidiano, de registrar aquilo que lhes é muito próximo, traz lhes assim um sentido de pertença muito grande ao trabalho, então é uma coisa que eles valorizam muito.” (p.3, P4. 51-53, ver Anexo C4)</p>

		<p>P1: “Eles inicialmente gostam dos grafismos que trabalham a escrita das letras e também gostam de lengalengas e trava línguas. A audição de uma história diariamente ou qualquer outro suporte textual é muito importante para despertar o gosto pela leitura.” (p.3, P1. 54-56, ver Anexo C1)</p> <p>P3: “O momento da leitura “A história do dia” e a escrita de pequenas histórias produzidas em grupo com o auxílio da professora.” (p.3, P3. 48-49, ver Anexo C3)</p> <p>P5: “O momento que eles mais gostam é quando lhes estamos a contar histórias e ou dramatizar. Sobre tudo os livros que eles trazem ou sejam escolhidos por eles. Ou então histórias projetadas em que não damos o final e eles têm de continuar.” (p.3, P5. 56-58, ver Anexo C5)</p>
	<p>Subtema 1.8</p> <p>Conceção sobre a contribuição da pré-escolar para a aprendizagem dos alunos no primeiro ano do 1ºCEB</p>	<p>P2: “É muito importante que todas as crianças e não só com as crianças dos 5 anos aprendam a estar na sala de aula e a respeitar os outros.” (p.3, P2. 62-64, ver Anexo C2)</p> <p>P3: “Na educação pré-escolar, devem ser realizadas atividades que ajudem a melhorar a motricidade fina, mas é uma fase em que as crianças devem acima de tudo brincar e aprender regras. O desenvolvimento da linguagem escrita deve ser realizado durante o 1.º ciclo.” (p.3, P3. 53-55, ver Anexo C3)</p>

		<p>P5: “Postura em sala de aula, que é coisa que muitos deles, quando chegam ao primeiro ano, não sabem. Não sabem estar sentados e não conseguem estar sentados mais de dez minutos, não sabem afiar um lápis, não existe uma preparação condigna para eles depois iniciarem uma aprendizagem.” (p.2, P5. 45-48, ver Anexo C5)</p> <p>P4: “Eu, mais do que a linguagem escrita, acho que é fundamental no pré-escolar, trabalhar muita consciência fonológica, porque noto muito que os miúdos que conseguem discriminar mais facilmente os sons são aqueles que mais facilmente chegam à leitura.” (p.3, P4. 70-72, ver Anexo C4)</p> <p>P1: “Nos primeiros dias de contacto com este trabalho, nota-se os alunos que tiveram uma assiduidade regular na pré-escolar, do trabalho que as educadoras desenvolveram e aqueles que estiveram matriculados, mas com uma elevada taxa de absentismo. Se eu começar com uma turma heterogénea na aprendizagem e, caso a turma tenha entre vinte e quatro a vinte cinco alunos e sem apoio educativo, o trabalho diário a desenvolver será muito trabalhoso e cansativo.” (p.3, P1. 61-66, ver Anexo C1)</p>
<p>Tema 2.</p> <p>Práticas pedagógicas</p>	<p>Subtema 2.1</p>	<p>E1: “Disponibilizo logo no início do ano cartões com o nome e a fotografia de cada criança para que cada uma comece a escrever ou a tentar escrever o nome nos seus trabalhos. Se houver oportunidade na sala, construo a área da escrita, onde as crianças podem copiar letras e onde têm à disposição jogos e</p>

	<p>Práticas pedagógicas implementadas para a emergência da linguagem escrita na educação pré-escolar</p>	<p>recursos, comprados ou construídos na sala, com letras e palavras.” (p.3, E1. 61-64, ver Anexo B1)</p> <p>E2: “Temos as rotinas, lemos histórias, fazemos a divisão silábica com as palminhas; também uso muito as rimas, as lengalengas, cantamos; fazemos jogos, tudo o que puxe por eles e os ajude.” (p.2, E2. 26-28, ver Anexo B2)</p> <p>“Muitas vezes, chegam-me aqui a cantar e eu uso essas músicas para eles cantarem e procuro dar espaço para a partilha que também é importante e eles gostam.” (p.2, E2. 36-38, ver Anexo B2)</p> <p>“Tento incluir a escrita nas rotinas, na conversa de grande grupo, onde eles registam o dia da semana, o mês, a estação do ano, se faz sol ou está a chover, o reconto das histórias; peço para elas desenharem as letras. Eles gostam de tentar escrever o próprio nome ou copiar o nome dos amigos e algumas palavras que perguntam como se escreve: o nome da mãe, do pai e dos irmãos.” (p.3, E2. 57-61, ver Anexo B2)</p> <p>“Outra coisa que faço é tentar colocar imagens com palavras nas áreas. As minhas salas têm sempre muitas coisas identificadas com palavras.” (p.3, E2. 64-65, ver Anexo B2)</p> <p>E4: “Olhe, em relação àquilo que eu faço a nível da linguagem escrita, é começar, portanto, por usar os nomes deles, não é? Em cartões, eles começam a copiar todos os dias, marcam a data, dizemos o mês do ano, os dias da semana e, pronto, tenho sempre isso escrito.</p>
--	--	--

		<p>E, pronto, no caso das crianças questionarem, normalmente, quando o mesmo transcreve o nome, eu digo para copiar o nome e vou dizendo as letras e, portanto, vão tendo assim um sentido da das letras, não é? Fazemos a divisão silábica quando trabalhamos lengalengas de alguns poemas, fazemos a identificação de rimas também.” (p.2, E4. 30-36, ver Anexo B4)</p> <p>“(…) sempre que uma criança, ou quando trabalhamos um poema ou uma música (…).” (p.3, E4. 50-51, ver Anexo B4)</p> <p>E3: “Não há um propósito específico, porque, nesta etapa, todas as aprendizagens são transversais e lúdicas, de modo a terem esse objetivo.” (p.3, E3. 59-60, ver Anexo B3)</p>
	<p>Subtema 2.2</p> <p>Práticas pedagógicas implementadas para o ensino da linguagem escrita no 1ºCEB</p>	<p>P1: “Apesar de eu começar pela aprendizagem dos grafismos, terá de ser um ensino muito diversificado em propostas que cativem o interesse dos alunos. A música e o recurso digital captam a atenção da turma e facilitam este processo.” (p.4, P1. 75-77, Anexo C1)</p> <p>P2: “As atividades com a divisão silábica para ajudar os meninos a perceberem os sons das letras e das sílabas das palavras e usar essas palavras para eles dizerem frases e muitas repetições, por exemplo.” (p.4, P2. 75-77, ver Anexo C2)</p>

		<p>P3: “A leitura de histórias e vários jogos relacionados com palavras, as sopas de letras, o quem é quem das letras, a escrita de pequenas histórias; depende do grupo.” (p.3, P3. 61-62, ver Anexo C3)</p> <p>P4: “Normalmente, faço isso à segunda-feira, quando eles vêm no fim de semana em que, numa primeira fase, sou eu que faço o registo e eles copiam por baixo. Gradualmente, vou fazendo esse registo, omitindo algumas palavras que já sejam, que eles já sejam capazes de escrever.” (p.4, P4. 83-86, ver Anexo C4)</p> <p>“Posteriormente, identifico ali um ou dois sons que apareçam ali naquele texto e que sejam significativos para trabalhar e nessa semana vamos fazer listas de palavras a partir desses sons.” (p.4, P4. 93-95, ver Anexo C4)</p> <p>P5: “Muita procura de letras e a sua associação com coisas que os miúdos conhecem do seu dia-a-dia, se nós formos falar do mar a um aluno e eles nunca viram o mar, eles não nos vão entender.” (p.4, P5. 77-78, ver Anexo C5)</p>
	<p>Subtema 2.3</p> <p>Dificuldades observadas pelos educadores na aprendizagem da linguagem escrita</p>	<p>E3: “Em geral, a atenção é a maior dificuldade; elas adoram histórias e jogos, mas têm dificuldades em ficar quietas.” (p.3, E3. 62-63, ver Anexo B3)</p> <p>E1: “Existem cada vez mais crianças com problemas de concentração em certas atividades de mesa e dificuldade na articulação das palavras, o que</p>

		<p>dificulta a sua expressividade e desenvolvimento da linguagem oral.” (p.3, E1. 70-72, ver Anexo B1)</p> <p>E2: “Eu pessoalmente diria o vocabulário reduzido; consegue-se perfeitamente perceber que existe pouco estímulo em casa; também a motricidade fina pouco desenvolvida e as faltas de atenção.” (p.3, E2. 67-69, ver Anexo B2)</p> <p>E4: “Às vezes a pega do lápis ainda não está muito bem adquirida, pronto. Às vezes têm também dificuldades, no manuscrito, acho que têm mais dificuldade do que na outra, não é, porque são letras mais desenhadas e são mais detalhadas e assim.” (p.6, E4. 140-143, ver Anexo B4)</p> <p>“Há, sim, estou a perceber, sim, eles algumas das crianças têm mais dificuldade, porque algumas, pronto têm a terapia da fala e tudo, não têm assim uma articulação muito desenvolvida que pode depois prejudicar a escrita no primeiro ciclo.” (p.6, E4. 148-151, ver Anexo B4)</p> <p>“Isso, nas dificuldades, o que disse, sim, pode ter repercussão depois na escrita realmente e têm dificuldade em pronunciar alguns sons. Mais isso.” (p.6, E4. 160-161, ver Anexo B4)</p>
	<p>Subtema 2.4</p>	<p>P1: “Penso que a falta de contacto com livros, a falta de interesse dos pais em saber o que aprenderam, para além de serem poucos os que se interessam pelo</p>

	<p>Dificuldades observadas pelos professores na aprendizagem da linguagem escrita</p>	<p>acompanhamento destas aprendizagens. Cada vez há mais alunos a não saberem pegar num lápis.” (p.4, P1. 82-84, ver Anexo C1)</p> <p>P2: “A compreensão. Muitos meninos não compreendem o que lê e escrevem; eles inventam na sua cabeça uma forma de compreender a leitura e a escrita. Nós, professores, damos muitas estratégias para eles associarem as sílabas e as palavras a imagens, mas muitos deles aprendem a ler sem saber o significado das palavras.” (p.4, P2. 82-85, ver Anexo C2)</p> <p>P3: “Na escrita, alguns alunos têm dificuldades em desenhar algumas letras, trocam algumas que são parecidas como por exemplo o b e o p, têm dificuldades em ler alguns sons.” (p.3, P3. 65-66, ver Anexo C3)</p> <p>P5: “Dificuldades, hã, pois, para já, a grande dificuldade é que eles só trabalham na escola; a maioria deles não trabalha em casa. A segunda dificuldade é, quando chegamos aos ditongos, a maioria deles não consegue juntar duas letras para formar um som, portanto eles leem as letras individualmente (...).” (p.4, P5. 85-88, ver Anexo C5)</p> <p>P4: “Os desafios, chegas a um ponto que eles estão todos ansiosos que seja o seu texto. Portanto, gerir essa expectativa dos textos vamos trabalhar, tens todos, não é, portanto, e há ali meninos que começam demasiado ansiosos. Portanto, depois, temos que balançar isso.” (p.6, P4. 156-158, ver Anexo C4)</p>

<p>Tema 3.</p> <p>Desafios e ensino</p>	<p>Subtema 3.1</p> <p>Concepções dos educadores sobre as dificuldades associadas à planificação e implementação do ensino da linguagem escrita</p>	<p>E1: “Por vezes há, nas salas de jardim de infância, falta de materiais pedagógicos específicos para usar nas atividades da área da linguagem escrita.” (p.4, E1. 79-80, ver Anexo B1)</p> <p>E2: “Ter de adequar as atividades para as diferentes faixas etárias dentro do mesmo grupo.” (p.4, E2. 75, ver Anexo B2)</p> <p>E3: “Mantê-los assentados, e atentos. As crianças nestas idades têm dificuldades em ficar muito tempo concentradas.” (p.4, E3. 73-74, ver Anexo B3)</p> <p>E4: “As dificuldades? Não vejo assim, pronto, eu, eu também, o que faço é mais ou menos isto que eu estou a contar; não vejo assim, a dificuldade é só se for ao nível da, pronto, das crianças, às vezes não estarem ou muito, muito despertadas para isso, não é, motivadas, pronto, mas normalmente, todos os dias, fazemos esse trabalho, não é?, escrevemos um mês, escrevemos a data, alguns copiam os que não sabem. Eu peço para copiar, mas, se não sabem, também não vou exigir. Pronto, às vezes, digo: “Olha, faz só primeira letra”. Pronto, já é um início.” (p.7, E4. 166-172, ver Anexo B4)</p>
	<p>Subtema 3.2</p>	<p>P3: “O meu maior desafio é sempre planificar atividades que motivem os alunos.” (p.4, P3. 7, ver Anexo C3)</p> <p>P1: “Saber que algumas tarefas planeadas serão mais rápidas de executar e saber quais os alunos que as conseguem e quais os alunos que levarão mais</p>

	<p>Conceções dos professores sobre as dificuldades associadas à planificação e implementação do ensino da linguagem escrita</p>	<p>tempo em terminá-las. As tarefas devem de ser apelativas e o professor tem de ser capaz de motivar os alunos para a sua rápida execução.” (p.5, P1. 111-114, ver Anexo C1)</p> <p>P2: “Os vários ritmos de aprendizagem e a disponibilidade das crianças. Podes ter trabalhado bem durante a semana e, naquele dia, uma atividade de vinte minutos pode demorar uma manhã ou uma tarde.” (p.4, P2. 95-97, ver Anexo C2)</p> <p>P5: “Pois, nós planificamos tudo muito bonito; o problema é que a planificação é sujeita a alteração a qualquer momento. As dificuldades que eu encontro é efetivamente saber depois, em que pé que eles estão. Nós até podemos achar que planificámos uma ficha extraordinária para aquela turma; quando vamos aplicar, correu que foi uma desgraça.” (p.5, P5. 120-123, ver Anexo C5)</p> <p>P4: “Os desafios, chegas a um ponto que eles estão todos ansiosos que seja o seu texto. Portanto, gerir essa expectativa dos textos vamos trabalhar, tens todos, não é, portanto, e há ali meninos que começam demasiado ansiosos. Portanto, depois, temos que balançar isso. Portanto, se calhar, fazemos um registo; então para a semana, trabalhamos o texto deste ou daquela, mas, às vezes, naquela semana, surgiu ali um texto que não era suposto tu trabalhares.” (p.6, P4. 156-160, ver Anexo C4)</p>

	<p>Subtema 3.3</p> <p>Estratégias dos educadores para superar dificuldades à planificação e implementação do ensino da linguagem escrita</p>	<p>E1: “Tenho muitas vezes que procurar e construir os meus próprios materiais para usar nas atividades e nem sempre é fácil gerir e encontrar tempo para os fazer.” (p.4, E1. 82-83, ver Anexo B1)</p> <p>E2: “A divisão em pequenos grupos.” (p.4, E2. 77, ver Anexo B2)</p> <p>E3: “Procuro avaliar e rever o que às vezes não corre tão bem e, depois, é não desistir.” (p.4, E3. 76, ver Anexo B3)</p> <p>E4: “Eu peço para copiar, mas, se não sabem, também não vou exigir. Pronto, às vezes, digo: “Olha, faz só primeira letra”. Pronto, já é um início.” (p.7, E4. 171-172, ver Anexo B4)</p> <p>“Também trabalhamos os nomes com plasticina. Portanto, eles têm muitas formas de terem consciência, pronto, das letras. E assim porque, além de se falar, não é, eles, também temos os desenhos. Às vezes, também já fiz com farinha em caixas e tampas de caixas.” (p.7, E4. 177-179, ver Anexo B4)</p> <p>“Recorro a estes, por exemplo, se houver alguma dificuldade, uma criança que eu acho que já devia saber fazer o nome, se calhar é isso, dou-lhe plasticina, dou-lhe farinha, dou-lhe palitos ou desenho a letra e eles vão fazer colagens com papel de revistas.” (p.7, E4. 187-189, ver Anexo B4)</p>

	<p>Subtema 3.4</p> <p>Estratégias dos professores para superar dificuldades associadas à planificação e implementação do ensino da linguagem escrita</p>	<p>P3: “Sempre que posso, faço atividades parecidas para trabalhar conteúdos diferentes.” (p.4, P3. 80, ver Anexo C3)</p> <p>P1: “Peço ajuda aos alunos mais autónomos para ajudar os que se atrasaram. <i>A priori</i> o professor já identifica quem tem necessidade de apoio e terá de os apoiar logo de início e não desistir. Usar uma linguagem positiva, encorajadora e motivadora leva o aluno a conseguir.” (p.5, P1. 122-125, ver Anexo C1)</p> <p>P2: “A estratégias diversificadas; depende do grupo, mas tento antecipar as dificuldades que eles podem ter.” (p.5, P2. 102-103, ver Anexo C2)</p> <p>P5: “Depois, temos que avaliar o que correu mal e tornar a fazer de outra forma diferente.” (p.5, P5. 123-124, ver Anexo C5)</p> <p>“É exatamente isso: nós sentarmos, analisarmos. Por exemplo, faz de conta que nós temos ali cinco questões e que, na quatro, toda a gente se enterra ou sessenta por cento da turma erra, temos que ver porque é que sessenta por cento de uma turma erra naquela questão. Há ali alguma coisa que está mal, e não é da parte deles, é da nossa.” (p.5, P5. 130-133, ver Anexo C5)</p> <p>P4: “Temos de ir gerindo isto e, se calhar, naquela semana que aquele miúdo escreveu um texto que dava mesmo jeito, que tem ali aqueles sons que alguns já estão quase lá, outros estão com dificuldades, eu queria mesmo trabalhar aqueles sons, aquelas sílabas e aquele texto está perfeito para aquilo.” (p.6, P4. 161-164, ver Anexo C4)</p>
--	---	---

		<p>“Portanto, tem de haver essa gestão flexível.” (p.6, P4. 165, ver Anexo C4)</p>
	<p>Subtema 3.5</p> <p>Concepções dos professores sobre a valorização da diversidade das competências adquiridas</p>	<p>P1: “Se os alunos tiverem frequentado a pré-escolar no mesmo estabelecimento de ensino, eu sei, e outra professora também saberá, através das educadoras, do percurso escolar dos alunos. As crianças que têm um crescimento com as vivências adequadas ao seu escalão etário começam a aprendizagem da linguagem escrita de uma forma tranquila, o que deixa o professor motivado e confiante no trabalho que pretende desenvolver. A partir daqui, é começar a esboçar estratégias para que a turma consiga estar mais tempo sentada a trabalhar, a concentrar-se por períodos de tempo mais longos e manter uma postura calma.” (p.4, P1. 95-102, ver Anexo C1)</p> <p>P2: “Naturalmente, ouvindo-os, respeitando-os e cada um faz o seu registo escrito.” (p.4, P2. 91, ver Anexo C2)</p> <p>P3: “As turmas geralmente são heterogéneas; o professor deve criar uma ambiente de aprendizagem na sala de aula, em que todos possam aprender, apesar das diferentes experiências e conhecimentos.” (p.4, P3. 72-74, ver Anexo C3)</p> <p>P4: “Não me querendo repetir, quando tu dás a oportunidade a todos de escreverem aquilo que querem, portanto, eles, com autonomia, ou seja, os que já não necessitam da tua ajuda, já escrevem com autonomia, os que precisam</p>

		<p>da tua ajuda, tu estás lá para fazer e corrigir o registo. E assim, tu estás a respeitar o ritmo de cada um.” (p.5, P4. 124-127, ver Anexo C4)</p> <p>“Quando nós vamos trabalhar um texto, eu meto o texto afixado no quadro e uma primeira tarefa é eles identificarem palavras ou sílabas ou letras, o que seja, que eles já conhecem. Ou seja, eu meto o texto no quadro, eles veem, metem o dedo no ar para identificar um som. Rodeiam esse som o rodeiam essa palavra. Portanto, todos têm a oportunidade de mostrar aquilo que já sabe.” (p.6, P4. 143-147, ver Anexo C4)</p> <p>P5: “Primeiro, fazê-los sentar e lá, para o fim da semana ou início da segunda semana, levam com uma ficha de diagnóstico. A partir dessa ficha de diagnóstico, conseguimos começar a trabalhar a turma. Diferenciamos logo aqueles que sabem alguma coisa e aqueles que nada sabem.</p> <p>Depois, trabalho específico para aqueles que “estão mais atrasados”, ou seja, aqueles que menos sabem vão ter outro tipo de trabalho, além do trabalho que fazem com os colegas, para não se sentirem diferentes, também têm trabalho específico para eles.” (p.5, P5. 106-111, ver Anexo C5)</p>
<p>Tema 4.</p> <p>Recursos e apoio</p>	<p>Subtema 4.1</p>	<p>E3: “Sim, muitas vezes.” (p.4, E3. 84, ver Anexo B3)</p> <p>E1: “Existem muito poucas formações nesta área. E muitas delas têm que ser pagas pelos docentes. Acabei de fazer a formação Laboratório de Contadores</p>

	<p>Influência da formação contínua dos educadores na promoção da linguagem escrita</p>	<p>de Histórias; foi muito gratificante e ao termos ouvintes mais atentos, também teremos leitores mais curiosos e interessados na leitura e na escrita nos anos futuros.” (p.4, E1. 93-96, ver Anexo B1)</p> <p>E2: “Não, mas seria importante haver mais formação nesta área.” (p.4, E2. 90, ver Anexo B2)</p> <p>E4: “Não.” (p.8, E4. 204, ver Anexo B4)</p> <p>“Mas a nível da linguagem, não, mas acho que faz muita falta.” (p.8, E4. 208, ver Anexo B4)</p>
	<p>Subtema 4.2</p> <p>Influência da formação contínua dos professores na promoção da linguagem escrita</p>	<p>P1: “Por iniciativa própria, na minha formação contínua, procuro frequentar ações creditadas gratuitas em português, matemática e linguagem positiva. Nunca vi uma ação de formação que focasse este tema. O valor de uma ação de formação é muito caro.” (p.6, P1. 136-138, ver Anexo C1)</p> <p>P2: “Sempre que o nosso centro de formação propõe formações a esse nível, eu inscrevo-me.” (p.5, P2. 111, ver Anexo C2)</p> <p>P3: “Vou fazendo algumas formações.” (p.4, P3. 88, ver Anexo C3)</p> <p>P4: “Eu estive num agrupamento onde trabalhávamos isso. Eu procurei também ir a algumas formações sobre o tema. Mas julgo que deveria ser uma preocupação dos agrupamentos.” (p.7, P4. 184-185, ver Anexo C4)</p> <p>P5: ”Formação, sim, do centro do António Sérgio, que é o nosso centro, quando há ações de formação para isso. Apoio, zero, seja de Português ou seja</p>

		de Português Língua não Materna; este ano, foi zero; não tivemos.” (p.7, P5. 162-164, ver Anexo C5)
	<p>Subtema 4.3</p> <p>Influência da formação inicial dos educadores na promoção da linguagem escrita</p>	<p>E1: “Não, no curso de educação de infância, não havia nenhuma matéria específica e de vertente prática sobre este tema.” (p.4, E1. 89-90, ver Anexo B1)</p> <p>E2: “Não.” (p.4, E2. 87, ver Anexo B2)</p> <p>E4: “Não, não me lembro. Não fiz, nem tenho visto por aí nada das formações a esse nível. Eu acho que deve haver aí uma lacuna, porque agora estou-me a lembrar: há para o autismo, há para isto e para aquilo.” (p.8, E4. 194-196, ver Anexo B4)</p> <p>“Não, não, eu, pronto, foi durante o estágio que, pronto, aprendi com outras colegas, não é, mas não assim específico, não.” (p.8, E4. 198-199, ver Anexo B4)</p> <p>E3: “Há 40 anos, acho que sim, mas com as várias ações de formação durante o meu percurso, também.” (p.4, E3. 80-81, ver Anexo B3)</p>
	Subtema 4.4	P2: “Não, a minha formação não incluía nada de específico.” (p.5, P2. 107, ver Anexo C2)

	<p>Influência da formação inicial dos professores na promoção da linguagem escrita</p>	<p>P3: “Não.” (p.4, P3. 85, ver Anexo C3)</p> <p>P1: “Sim, na formação de educadores e na formação de professores, houve essa abordagem de acordo com o método de leitura usado.” (p.6, P1. 131-132, ver Anexo C1)</p> <p>P4: “Na minha formação inicial, sim, havia várias disciplinas para trabalhar esse tema.” (p.7, P4. 181, ver Anexo C4)</p> <p>P5: “Eu venho de uma escola, a Escola Superior de Educação São João de Deus, que é perita nisso: nós temos de saber de cor e salteado um dos métodos que é analítico ou sintético que é a <i>Cartilha Maternal</i>. Portanto, nós aí temos um método ao qual nós nos podemos agarrar e que sabemos que dá resultado.” (p.6, P5. 142-145, ver Anexo C5)</p>
<p>Tema 5. Avaliação da aprendizagem</p>	<p>Subtema 5.1 Tipos de registos de avaliação da linguagem escrita utilizados pelos educadores</p>	<p>E3: “Sobretudo o portfólio, porque contém os registos da evolução cronológica nessas áreas. Os registos que fazemos são feitos através dos trabalhos desenvolvidos para anexar ao portfólio individual.” (p.4, E3. 88-90, ver Anexo B3)</p> <p>E1: “A avaliação diagnóstica feita no início do ano, a observação que se vai fazendo no dia a dia, nos momentos livres e na realização das atividades, os diálogos pergunta e resposta e a partilha de opiniões de cada um, registos</p>

		<p>escritos, o portfólio de cada criança e a avaliação por período na plataforma Inovar.” (p.5, E1. 100-103, ver Anexo B1)</p> <p>E2: “Tenho um caderno onde vou escrevendo o que observo, as evoluções de cada criança, as dificuldades, os comportamentos. Guardamos os trabalhos que fazemos; nós, através dos trabalhos, conseguimos perceber a evolução e as dificuldades deles. Outra coisa que faço é perguntar a opinião deles sobre o que fizeram; penso que isso é importante e ajuda-os a se autoavaliarem e motiva-os.” (p.4, E2. 94-98, ver Anexo B2)</p> <p>E4: “Na minha sala, tenho, mas é um dossier onde nós colocamos os trabalhos deles que vão para casa. Agora, aquilo de uma criança que eu acho que é importante, eu registro, é como se fosse um bloco de bolso, não é? E pronto, é isso que eu fazia também no meu estágio e depois, pronto, às vezes, em casa, tenho que transcrever porque não fazia antes e agora já faz.” (p.9, E4. 230-233, ver Anexo B4)</p>
	<p>Subtema 5.2</p> <p>Tipos de registos de avaliação da linguagem escrita utilizados pelos professores</p>	<p>P2: “Não tenho um registo próprio para a linguagem escrita, mas sim uma grelha de tarefas, por aula, onde o aluno regista se cumpriu as tarefas diárias ou não e se com ou sem ajuda. O comportamento também está nessa grelha de registo.” (p.5, P2. 115-117, ver Anexo C2)</p>

		<p>P1: “Eu uso uma grelha para o registo desta aprendizagem e saber se a evolução da turma está de acordo com a minha planificação. Depois, há o trabalho diário, a realização de tarefas mensais com registo numa grelha de avaliação. Há as fichas de avaliação intermédias e sumativas com as grelhas de registo quantitativo.” (p.6, P1. 146-149, ver Anexo C1)</p> <p>P3: “Utilizo a avaliação por rubricas em alguns trabalhos realizados em sala de aula e a as fichas de avaliação.” (p.4, P3. 95-96, ver Anexo C3)</p> <p>P5: “Eu tenho um caderno para mim, onde eu vou registando tudo.” (p.7, P5. 170, ver Anexo C5)</p> <p>“Eu tenho alunos que têm fichas sumativas à parte, porque não conseguem fazer o mesmo trabalho que os outros.” (p.7, P5. 175-176, ver Anexo C5)</p> <p>P4: “Portanto, semanalmente, tento fazer uma ficha formativa sobre o texto que trabalhámos e os temas que trabalhámos e listas de palavras que construímos.” (p.7, P4. 195-196, ver Anexo C4)</p>
	<p>Subtema 5.3</p>	<p>E3: “Eu, pessoalmente, penso que prefiro o portfólio, porque fica ali tudo guardado e, no final do ano posso mostrar-lhes o que eles já conseguem fazer e aquilo que antes não faziam.” (p.4, E3. 92-93, ver Anexo B3)</p> <p>E1: “A vantagem de fazer uma avaliação diagnóstica, no início do ano, é verificar como estão o grupo e cada criança individualmente, e assim</p>

	<p>Conceções dos educadores sobre as vantagens dos registos utilizados</p>	<p>planificar melhor as atividades e estratégias a desenvolver durante o ano. A avaliação por período, registada no Inovar, tem a vantagem de dar a conhecer aos pais as evoluções e dificuldades das crianças.” (p.5, E1. 106-109, ver Anexo B1)</p> <p>E2: “Para mim, ambos são importantes: guardar os trabalhos permite ter um registo e partilhar com os pais o que vamos fazendo com eles durante o ano. O meu caderninho permite-me ter um registo escrito do que vou observando e ajuda-me a ter informações sobre a evolução e a as dificuldades das crianças para depois poder partilhar com os pais.” (p.5, E2. 100-103, ver Anexo B2)</p> <p>E4: “Olhe, tudo do que eu faço para mim é no sentido depois avaliar e passar essa informação para os pais ou para os futuros professores.” (p.9, E4. 250-251, ver Anexo B4)</p> <p>“Eu acho que também é uma forma depois das crianças recordarem, não é? E para os pais também avaliarem o que é que foi escrito e dito, não é? Pronto, é esse o tipo de registo que eu faço” (p.10, E4. 257-259, ver Anexo B4)</p>
	<p>Subtema 5.4</p>	<p>P2: “A autoavaliação é de extrema importância para que cada aluno consiga compreender as suas dificuldades, quer nas tarefas de aula, quer socialmente, mas, para que funcione, terá que haver também a conversa em assembleia de turma ou individualmente, em que se avalia cada um e cada um avalia também</p>

	<p>Conceções dos professores sobre as vantagens dos registos utilizados</p>	<p>os seus colegas, sempre com a ajuda da professora, para uma boa análise das situações.” (p.5, P2. 119-123, ver Anexo C2)</p> <p>P1: “Será sempre um registo de fácil consulta que pode ser em formato papel ou digital. Tenho preferência pelo suporte digital por ser mais prático.” (p.6, P1. 156-157, ver Anexo C1)</p> <p>P3: “Eu prefiro a avaliação por rubricas: os alunos nem percebem que estão a ser avaliados e dá-me uma ideia mais precisa do que os alunos são capazes ou não de fazer.” (p.5, P3. 98-99, ver Anexo C3)</p> <p>P5: “É assim: a importância anda ela por ela, ou seja, o caderno é fundamental para eu me orientar, porque depois há coisas que nos vão passando ao longo do tempo e nós não temos a capacidade para fixar tudo; é impossível, e quem disser que consegue fixar tudo está a atirar assim para o ar. Eu vou registando tudo e claro que, quando eu vejo que determinada ficha não pode ser aplicada, não aplico.” (p.7, P5. 178-182, ver Anexo C5)</p> <p>P4: “Portanto, semanalmente, nós conseguimos ter um mapa da evolução e das dificuldades que eles vão tendo. Portanto, se já trabalhámos uma série de situações, em que as fichas vão retomando sempre um pouco aquilo que já trabalhámos nas semanas anteriores e acrescentam aquilo que estamos a trabalhar naquela semana, isso vai nos permitindo ter essa leitura e ver as dificuldades que vão surgindo, e a perspetivar logo o trabalho da próxima semana.” (p.7, P4. 198-202, ver Anexo C4)</p>
--	---	---

<p>Tema 6.</p> <p>Considerações finais</p>	<p>Subtema 6.1</p> <p>Informações e experiências adicionais dos educadores sobre a emergência da linguagem escrita</p>	<p>E1: “Penso que seria muito importante para a prática pedagógica dos educadores terem mais formações na área da escrita, tanto teóricas, onde se aprenda as formas mais atrativas e recentes de promover esta área na sala, bem como as mais práticas.” (p.5, E1. 114-116, ver Anexo B1)</p> <p>E3: “Sim. Gosto de usar os livros e ter uma biblioteca organizada na sala, gerida pelas crianças com responsabilidade. E tento premiar os que fazem as tarefas atribuídas por mim: essas podem ali ficar e até podem contar uma história aos restantes.” (p.5, E3. 98-100, ver Anexo B3)</p> <p>E4: “Olhe, não me, não me lembro assim, de nada, assim, não me estou a lembrar assim de nada de especial.” (p.10, E4. 265-266, ver Anexo B4)</p> <p>“Assim apanhada de surpresa, então não me lembro.” (p.10, E4. 267, ver Anexo B4)</p> <p>E2: “Não.” (p.5, E2. 111, ver Anexo B2)</p>
	<p>Subtema 6.2</p>	<p>P1: “Sim, todas as minhas respostas não contemplam os alunos de português língua não materna. Com a falta de formação que há neste campo e com o elevado número de crianças estrangeiras a frequentar o sistema de ensino em</p>

	<p>Informações e experiências adicionais dos professores sobre o ensino da linguagem escrita</p>	<p>Portugal, será benéfico para os docentes a urgente formação nesta área.” (p.7, P1. 163-166, ver Anexo C1)</p> <p>P3: “São anos muito importantes do desenvolvimento das crianças, em que é fundamental que os alunos ganhem o gosto pela leitura e a escrita.” (p.5, P3. 104-105, ver Anexo C3)</p> <p>P4: “O trabalho em projeto é uma outra ferramenta que permite o desenvolvimento da escrita de uma forma colaborativa e permite respeitar também os ritmos de cada um, ou seja, quando nós conseguimos pô-los a trabalhar no projeto, eles normalmente identificam um tema que lhes diz alguma coisa; estão motivados logo à partida para ir saber mais alguma coisa sobre aquele tema e é mais um potenciador de escrita que temos ali.” (p.8, P4. 206-210, ver Anexo C4)</p> <p>P5: “Em primeiro lugar, ter muita paciência. Não acharmos que eles vão aprender a ler de um dia para o outro; isso não é verdade. Que damos meia dúzia de letras e que ele já tem a consciência fonológica toda e que vão conseguir ler, não. Há aqueles que sim, mas são casos muito raros e, portanto, temos que ter a consciência que temos até ao Carnaval, para eles fazerem tudo isso e não entrar em stress, porque a maior parte dos professores depois, quando pegam numa turma, começam a stressar e a pensar que não são capazes e estão a ensinar mal.” (p.8, P5. 189-194, ver Anexo C5)</p>
--	--	--

Anexo E 1 Pedido de autorização para a realização do estudo

Exmo. Senhor Diretor do Agrupamento de Escolas _____,

Eu, Hugo Alexandre Coelho Castanheira, encontro-me de momento a desenvolver, no Instituto de Educação e Ciências de Lisboa, um projeto de investigação para o meu relatório final de mestrado intitulado “Conceções e práticas de ensino da linguagem escrita na educação pré-escolar e no primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico”, sob a orientação da Professora Doutora Luísa Araújo.

Assim, solicita-se a autorização de Vossa Excelência para realizar a recolha de dados nas instalações da Escola _____, em que tive o privilegio de estagiar, pois a realização deste estudo requer que sejam realizadas entrevistas aos docentes da educação pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico.

Garanto a confidencialidade e o anonimato das informações que sejam obtidas.

Agradeço a disponibilidade que Vossa Excelência possa prestar a este pedido.

Respeitosos cumprimentos,

Pede deferimento,

Lisboa, 13 de maio de 2024

Hugo Castanheira