

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

# Aquisição de competências de escrita através das vivências do quotidiano

Isabel da Conceição Alves Martelo de Oliveira

Coimbra

2011

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Área de Língua Portuguesa

**Isabel da Conceição Alves  
Martelo de Oliveira**

**Aquisição de competências de  
escrita através das vivências do  
quotidiano**

Trabalho de Projecto apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Pedro Balaus Custódio.

## **Agradecimentos**

Agradecer é um momento especial de comunicação com as pessoas que me motivaram e colaboram, directa ou indirectamente, na realização deste trabalho.

Assim quero agradecer:

Ao professor Doutor Pedro Balau Custódio, por toda a orientação e incentivo na realização deste projecto.

À Direcção do Agrupamento de Escolas de Buarcos por me ter autorizado a fazer esta investigação e pela sua relação de confiança.

Aos amigos e colegas de trabalho que comigo colaboraram, de uma ou de outra maneira, para que a minha investigação fosse possível.

Aos meus alunos e cada um em especial. São as suas diferenças que aumentam a minha riqueza humana e profissional.

A Tina e à São, amigas incansáveis e sempre presentes, forças motivadoras nos momentos de maior assalto da dúvida sob as minhas próprias capacidades.

Aos meus pais pelo que sou.

À Filipa e ao Tozé a quem tirei muitas horas de convívio familiar, mas foi o seu afecto, o meu grande pilar no equilíbrio emocional.

## Resumo

Olhando à nossa volta damos conta que existem diversas e diferenciadas práticas no processo de ensino-aprendizagem da escrita.

Foi face a esta realidade que, nos propusemos reflectir e investigar sob o ensino formal da escrita, à entrada no primeiro ciclo do ensino básico e testar em que medida as actividades nas quais os alunos são os principais sujeitos activos, os levam a adquirir competências de escrita.

Após pesquisa bibliográfica sob a temática da escrita, entrevistámos alunos de três turmas, de duas escolas do Agrupamento de Buarcos e em duas delas desenvolvemos um projecto de escrita denominado *“Para aprender a escrever...escrever para aprender...”* para facilitar a questão de partida por nós colocada: *“Até que ponto as crianças adquirem competências de escrita através das vivências do quotidiano?”*

Este projecto, desenvolvido ao longo do primeiro período, punha em evidência actividades de escrita que privilegiavam as vivências quotidianas dos alunos. Pretendia-se, assim, pôr em prática métodos de trabalho em que a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, conduzisse à realização de um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado em comum acordo.

Constatámos, neste restrito estudo, que nem todas as crianças à entrada no primeiro ciclo do ensino básico possuem as mesmas concepções acerca da linguagem escrita e que nem todas as crianças no seu percurso escolar adquirem competências de escrita ao mesmo ritmo. Importa dizer, em nossa opinião, que as práticas que valorizam as aprendizagens significativas permitem aos alunos adquirir competências de escrita de uma forma mais coesa e sólida.

Por parte dos que acreditam e se empenham nesta temática, devem ser criadas verdadeiras equipas pedagógicas numa perspectiva de investigação – reflexão-acção, participando em programas e projectos que favoreçam a implementação de estratégias que tornem a aprendizagem da escrita uma actividade que dá prazer e se desenvolve ao longo da vida.

**Palavras-chave:** Projecto, Vivências, Descobertas, Aprendizagem, Escrita

## **Abstract**

Having a look around us, we notice that there are many different experiences in the teaching and learning process.

Facing this reality, we proposed ourselves to reflect upon and investigate the formal teaching methods of writing in elementary school and see how far the activities in which young learners participate as active subjects, will take them to acquire writing skills.

After bibliographical research for the theme writing, we interviewed pupils of three groups, of two schools of the Agrupamento de Buarcos and in two of them we developed a writing project called *“Learning to write... writing to learn ...”* trying to find an answer to our initial question: *“ To what point do children acquire writing skills with their everyday experience? ”*

This project, developed during the first term of the school year, showed up activities of writing that privileged the pupils’ everyday experiences. This way, we pretended to use working methods in which the participation of each member of the group, according to his/her capacities, were leading to a final group work, with common decision taking, planning and organizing.

We realized, with this limited study, that not all children in the early stages have the same understanding of the written language and that not even all children in their schooling process acquire writing skills at the same rhythm. In our opinion, it’s important to refer that experiences which give added value to real learning allow pupils to acquire writing skills in a more coherent and solid way.

Those who believe and are engaged in this theme, should create real pedagogic teams for further investigation – reflection - action, participating in programs and projects that support the use of strategies that will turn the learning of writing into a pleasant activity to be developed throughout life.

**Key words:** Project, Every Day Experiences, Discoveries, Learning, Writing

## ÍNDICE

<b>Introdução</b> .....	1
<b>PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	5
<b>CAPÍTULO I – CLARIFICAÇÃO DE CONCEITOS</b> .....	7
1.1. Competências.....	7
1.2. Escrita.....	9
1.3. Competências de escrita.....	10
1.3.1. Complexidade do processo e competências de escrita.....	10
1.3.2. Competências gráficas.....	11
1.3.3. Competências ortográficas.....	12
1.3.4. Competências compositivas.....	13
1.3.5. Competências em acção no processo de escrita.....	14
1.4. Descritores de desempenho.....	15
1.5. Vivências do quotidiano.....	15
<b>CAPÍTULO II – COMPREENDER PARA APRENDER A LER E ESCREVER</b> .....	17
2.1. As fases da escrita.....	17
2.2. Diferença entre vários sistemas de escrita.....	19
<b>CAPÍTULO III – LER E ESCREVER EM SITUAÇÕES FUNCIONAIS</b> .....	23
3.1. Aceitar e conhecer as primeiras tentativas de escrita.....	23
3.2. Decifração.....	25
3.2.1. Tentativas de leitura ilustrativa das primeiras concepções sobre linguagem escrita.....	25
3.2.2. Aceitar as concepções sobre linguagem escrita.....	26
3.3. Fonologia.....	28
<b>CAPÍTULO IV – ESTRATÉGIAS E ACTIVIDADES POTENCIALIZADORAS DA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA</b> .....	31

4.1. Ler para compreender.....	31
4.2. Aprender a ler produz compreensão.....	31
4.3. O que é ler?.....	32
4.4. A autonomia da leitura.....	33
4.4.1. O canto da leitura – as histórias.....	34
4.4.2. À procura de informação.....	36
4.4.3. Projectos de pesquisa.....	37
<b>CAPÍTULO V – DESENVOLVER A ESCRITA E A</b>	
<b>LEITURA.....</b>	<b>41</b>
5.1. Situações significativas.....	41
5.2. A produção de escrita pelas crianças.....	42
5.2.1. Práticas de escrita.....	43
5.2.2. Vivências do quotidiano: produções livres pelas crianças.....	43
5.2.3. Aperfeiçoamento de texto.....	44
5.3. O Papel do Educador.....	45
<b>PARTE II - TRABALHO EMPÍRICO.....</b>	<b>47</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>49</b>
1. Âmbito do estudo.....	51
2. Objectivos.....	52
3. Metodologia.....	53
3.1. Tipo de estudo.....	53
3.2. Contexto e amostra.....	53
3.3. Contexto da recolha de dados.....	53
3.4. A amostra.....	54
3.5. Instrumentos.....	55
3.6. Procedimentos.....	55
4. Análise de dados.....	58
4.1. Níveis de reflexão sobre a escrita.....	59
5. Apresentação dos resultados.....	63
5.1. Resultados globais.....	63

5.1.1. 1ª etapa.....	63
5.1.2. 2ª etapa.....	66
5.2. Análise comparativa dos resultados dos três grupos de amostra.....	69
6. Discussão dos resultados.....	71
7. Conclusão.....	73
<b>Bibliografia</b> .....	77

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Grelhas 1, 2 e 3 - 1ª entrevista.....	83
Anexo 2 – Grelhas 4, 5 e 6 - 2ª entrevista.....	89

## ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Entrevista.....	95
Apêndice 2 – Projecto de Escrita.....	101
Apêndice 3 – Alguns produtos realizados.....	107

## ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

Figura 1 - Registo de escrita pré-silábica.....	60
Figura 2 – Registo de escrita silábica.....	60
Figura 3- Registo de escrita com fonetização.....	61
Figura 4 – Registo de escrita alfabética.....	61
Figura 5 e 6- Outros registos de escrita.....	62
Gráfico 1 - Resultados 1ª entrevista (Turma A).....	63
Gráfico 2 – Resultados 1ª Entrevista (Turma B).....	64
Gráfico 3 - Resultados 1ª Entrevista (Turma C).....	65
Gráfico 4 - Resultados 2ª entrevista (Turma A).....	66
Gráfico 5 - Resultados 2ª entrevista (Turma B).....	67
Gráfico 6 - Resultados 2ª entrevista (Turma C).....	68
Quadro 1 – Níveis de conceptualização sobre a linguagem escrita – 1ª entrevista (Turma A).....	63

Quadro 2 - Níveis de conceptualização sobre a linguagem escrita – 1ª entrevista (Turma B).....	64
Quadro 3 - Níveis de conceptualização sobre a linguagem escrita – 1ª entrevista (Turma C).....	65
Quadro 4 - Níveis de conceptualização sobre a linguagem escrita – 2ª entrevista (Turma A).....	66
Quadro 5 - Níveis de conceptualização sobre a linguagem escrita – 2ª entrevista (Turma B).....	67
Quadro 6 - Níveis de conceptualização sobre a linguagem escrita – 2ª entrevista (Turma C).....	68

## ***Invenção da Escrita***

*Com as minhas mãos calejadas e fortes  
aprendi a trabalhar novos materiais:  
depois da pedra veio o bronze,  
depois da madeira o aço, o barro e o ouro.  
Eu não parava de crescer  
em tudo aquilo que aprendia,  
eu não parava de me deslumbrar  
com tudo aquilo que descobria  
e ainda me faltava aprender  
tanta, tanta coisa. Um dia  
disse para comigo. “ O que aprenderes  
também deves ensinar”,  
e foi assim que fiz dos meus filhos  
meus alunos e dos meus alunos  
meus herdeiros. Ensinei-os  
a usar o fogo, a erguer a cabana,  
a construir a embarcação, a fazer a sementeira,  
a colher os astros, a amar a natureza,  
a acreditar no sonho, a falar  
com os pássaros e com os rios,  
a decifrar as vozes do vento e do trovão.  
Fiz da terra ampla e livre  
a escola em que aprendi e ensinei.  
E um dia disse: “É preciso deixar sinal  
de tudo aquilo que já sei”.  
Olhei de novo para as minhas mãos  
e pedi-lhes, a elas e ao pensamento,  
um novo e derradeiro esforço:  
foi assim que inventei a palavra “escrita”,  
primeiro com imagens, por fim com letras.  
O que eu já tinha caminhado,  
por veredas íngremes e por estradas largas,  
até chegar ali: o fascínio de uma palavra  
erguida com tinta negra  
sobre papiro, sobre pergaminho, sobre o papel.*

José Jorge Letria, *No voo de uma Palavra*, 1991, Teorema, Lisboa

## **Introdução**

“ Desde que o homem sentiu necessidade de se comunicar e expressar, tornando visíveis e mesmo duradouros os seus sentimentos, recordações, desejos, anseios e temores, ou simplesmente de relatar os factos do seu quotidiano, procurou meios de o fazer. Então o cérebro orientou a mão para transmitir essas mensagens. Essa estreita associação entre o cérebro e a mão, representa a essência da nossa condição de *Homo sapiens*”

Sousa e Brito (2005, p.122)

A nossa sociedade, tal como a conhecemos, sem a escrita, certamente não existiria. Nos dias de hoje, sabemos, por vivermos numa sociedade alfabetizada, que é atribuído ao ensino da escrita e da leitura um papel primordial, uma vez que, como é reconhecido por todos, se trata de uma condição *sine qua non* para a realização de todas as aprendizagens escolares (Lopes, 2004).

No desenvolvimento da alfabetização, a linguagem escrita surge como resultado de um ambiente sociocultural cujo progresso está directamente relacionado com as pessoas, com os seus padrões de comunicação, e a linguagem escrita é utilizada como forma de mediar as actividades da vida quotidiana (McNamee, 1996).

É no ambiente alfabetizador que circunda a criança, e com o qual a esta interage, que, a partir do momento em que possui o controlo da sua motricidade fina, nomeadamente o agarrar o lápis, ela quase instintivamente vai reproduzir traços gráficos com a intenção de registar e/ou de comunicar algo. O mundo que a rodeia é, também ele, um ambiente gráfico (Curto et al.,2000).

No entanto, enquanto marca gráfica, desde cedo que a criança distingue desenho de escrita. Tendo por base o estudo efectuado por Ferreiro e Teberosky (1992), numa fase inicial de aquisição da linguagem escrita, as crianças socorrem-se do desenho, enquanto marca gráfica, para apoiar a interpretação ou “leitura” da sua mensagem. Nas palavras das próprias autoras “a maioria das

crianças faz uma distinção entre texto e desenho indicando que o desenho serve “para olhar” ou “para ver” enquanto o texto serve “para ler” (Ferreiro e Teberosky, 1992).

De acordo com Almeida et al. (1998), é quando as crianças entram para o primeiro ciclo que são sujeitas a um ensino formal da linguagem escrita. É este o momento privilegiado para que a criança aprenda e se aproprie de um conjunto de regras e conteúdos que determinam a escrita de palavras. Para Viana (2002, p.11), “a aprendizagem da leitura e da escrita é um dos principais desafios que se colocam às crianças em início de escolaridade”. No entanto, para que as crianças aprendam a escrever e a ler de forma convencional, os conteúdos e as regras que regem a linguagem escrita têm que lhes ter sido transmitidos socialmente.

Sabe-se que nesta altura, as crianças fizeram já inúmeras descobertas, de reflexão e exercício sobre o funcionamento da linguagem escrita, enquanto seres activos e sociais que são. Neste sentido, a relação da criança com a escrita é marcada pela sua descoberta, numa fase inicial, e pela aprendizagem formal, numa fase posterior. Esta descoberta iniciou-se muito antes da entrada para o primeiro ciclo, através do contacto com as produções escritas visíveis, desenháveis, manipuláveis e rasgáveis, pela acção da própria criança (Barbeiro, 1999; Almeida et al., 1998), tornando-se o educador, um elemento preponderante em todo este processo.

A linguagem escrita, enquanto produto social, é também construída activa e socialmente pela criança. Desta forma, se todas as aprendizagens ocorrem, necessariamente, num contexto social (Vasconcelos, 1999) e se o desenvolvimento do ser humano só é possível na existência de uma sociedade em que a criança se relaciona (Margenat, 2001), então a escola assume, assim, um papel fundamental enquanto contexto social de desenvolvimento, nomeadamente na apreensão e desenvolvimento da linguagem escrita.

Estudos realizados por Vygotsky colocaram em evidência a importância do papel do adulto nesta fase de desenvolvimento dos jovens. Se é importante a

ajuda recebida pela criança no seio da família, de muito mais relevo se revestem as aprendizagens efectuadas no meio explicitamente criado para o efeito, a escola.

Relativamente a este tema e dada a diversidade de metodologias no ensino formal da leitura e da escrita, procurámos centrar-nos nas nossas práticas pedagógicas e testar de que forma as mesmas são reveladoras de sucesso na aquisição de competências de escrita.

No que respeita à estrutura do trabalho, este articula-se em duas partes: uma primeira de enquadramento teórico que, só foi possível através de leitura, recolha e sistematização de materiais que encontramos e que dizem respeito ao tema escolhido, com base numa reflexão teórica e tendo por suporte um conjunto de documentos e legislação consultada, apoiando-nos em textos de autores portugueses e estrangeiros.

Na segunda parte é desenvolvida uma investigação qualitativa baseada na análise de conteúdo de entrevistas lançadas a alunos de três turmas, do 1º ano de escolaridade, em duas escolas do mesmo agrupamento, com realidades socioculturais diferentes e práticas pedagógicas diferenciadas.

Com base nesta análise de conteúdo procurámos encontrar respostas para a nossa questão:

*- Até que ponto as crianças adquirem competências de escrita através das vivências do quotidiano?*

As conclusões a que chegarmos tanto poderão ser objecto de um novo questionamento como de abrir pistas para novas investigações.



## PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA



## CAPÍTULO I – CLARIFICAÇÃO DE CONCEITOS

“Uma teoria é uma maneira de olhar o mundo e não uma forma de conhecimento do que é o mundo.”

Bohm (1987)

### 1.1 - Competências

O dicionário Webster (1981, p. 63) define competência, na língua inglesa como: “qualidade ou estado de ser funcionalmente adequado ou ter suficiente conhecimento, julgamento, habilidades ou força para uma determinada tarefa”. Esta definição, bastante genérica, menciona dois pontos principais ligados à competência: conhecimento e tarefa. O dicionário de língua portuguesa Aurélio enfatiza, em sua definição, aspectos semelhantes: capacidade para resolver qualquer assunto, aptidão, idoneidade e introduz outro: capacidade legal para julgar. Nos últimos anos, o tema competência entrou para a pauta das discussões académicas e empresariais, associado a diferentes instâncias de compreensão: no nível da pessoa (a competência do indivíduo), das organizações (as *core competences*) e dos países (sistemas educacionais e formação de competências)

De acordo com o Programa de Português do Ensino Básico, entende-se por **competências** o conjunto dos conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de acções, bem como a compreensão dos comportamentos de outrem.

São competências gerais, aquelas que, permitem realizar actividades de todos os tipos, incluindo as actividades linguísticas.

As competências gerais dos alunos incluem:

- A competência de realização, entendida como capacidade de articular o saber e o fazer;
- A competência existencial, entendida como capacidade para afirmar modos de ser e modos de estar;

- A competência de aprendizagem, entendida como capacidade para aprender o saber;
- O conhecimento declarativo, entendido como resultado da articulação da experiência enquanto factor de conhecimento implícito com a aprendizagem formal, que conduz ao conhecimento explícito.

As competências linguístico-comunicativas são aquelas que permitem a um indivíduo agir, utilizando instrumentos linguísticos, para efeitos de relacionamento com os outros e com o mundo. As actividades linguísticas abrangem a competência comunicativa em língua oral ou escrita, em práticas de recepção ou de produção.

As competências específicas implicadas nas actividades linguísticas que se processam no modo oral são a compreensão e expressão do oral; as competências específicas implicadas nas actividades linguísticas que se processam no modo escrito são a leitura e a escrita. Mais directamente dependente do ensino explícito, formal e sistematizado e sendo transversal a estas competências, o conhecimento explícito da língua permite o controlo das regras e a selecção dos procedimentos mais adequados à compreensão e à expressão, em cada situação comunicativa.

(Programas de Português do Ensino Básico – Ministério da Educação, Lisboa, 2009)

## **1.2 - Escrita**

“Enquanto a fala é biologicamente primária e universal, a escrita é um produto de convenções sociais que utiliza diferentes estratégias: representação fonémica, silábica ou de morfema.”

Velásquez (2004, p. 102)

Segundo o dicionário de Língua Portuguesa de Lexiografia, do Instituto António Houaiss de Portugal (2003) existem vários tipos de escrita.

Definiremos apenas os conceitos relativos à linguagem, por ser de linguagem que trata esta nossa pesquisa bibliográfica.

Entende-se por escrita, no sentido mais singelo, o acto ou efeito de escrever ou de redigir; representação da língua falada por meio de signos gráficos; conjunto de signos num sistema de escrita (cuneiforme, chinesa); código de representação gráfica da linguagem por meio de sinais materiais visíveis (escrita ideográfica, hieroglífica, fonética) por exemplo, sistema de signos gráficos ou de outra maneira para representar qualquer coisa.

**Escrita alfabética** – sistema de escrita em que letras e grafemas representam os sons de determinada língua, nem sempre correspondendo exactamente ao seu inventário de fonemas.

**Escrita fonológica** – tipo de escrita alfabética ideal, em que cada fonema corresponde a uma letra.

**Escrita silábica** – sistema de escrita fonética no qual cada signo (grafema) representa uma sílaba (consoante e vogal seguinte ou precedente).

**Escrita chinesa** – escrita ideográfica formada de caracteres separados e inscritos num quadrado imaginário (são dispostos em colunas lidas de cima para baixo a partir da direita e na forma tradicional eram traçados a pincel).

Segundo Sim – Sim e outras em “ A Língua Materna na Educação Básica” (1997), clarificar o conceito de escrita em educação só fica completo se clarificarmos também **expressão escrita** como processo complexo de produção de comunicação escrita.

A expressão escrita “é um meio poderoso de comunicação e aprendizagem que requer o domínio apurado de técnicas e estratégias precisas, diversas e sofisticadas” (Sim-Sim e outros, 1997).

As funções da escrita são múltiplas e variadas: escreve-se para identificar algo ou alguém, para mobilizar a acção, para recordar, para satisfazer pedidos ou exigências, para reflectir, para aprender e para criar (Grabe e Kaplan, 1999, in Sim-Sim).

Deste modo, o ensino da expressão escrita não se esgota no conhecimento indispensável da caligrafia e da ortografia, mas abarca processos cognitivos que contemplam o planeamento da produção escrita, a formatação linguística, o rascunho, a revisão, correcção e reformulação e finalmente, a divulgação da versão final para partilha com os destinatários.

Dado o papel da linguagem escrita na aprendizagem de todas as disciplinas curriculares, a escola deve igualmente ensinar a usar a expressão escrita como instrumento de apropriação e transmissão de conhecimentos.

### **1.3 - Competências de Escrita**

“Primero el language escrito luego la escritura del language”.

Teberosky (2001, p. 59)

#### **1.3.1. Complexidade do processo e competências de escrita**

O produto escrito é o resultado de um processo que exigiu a acção de diversas competências. Enquanto, aos olhos do leitor, o texto escrito surge como um produto acabado, a partir do qual constrói o processo de leitura, para quem

escreveu ele representou um percurso complexo, que não se encontra completamente exposto nas palavras que constituem o texto.

Segundo Barbeiro (1994, 1999a), mesmo quando já somos escritores hábeis, isso não significa que a tarefa da escrita tenha deixado de constituir uma actividade complexa. Se aspectos mecânicos e convencionais, como o desenho das letras, a forma ortográfica das palavras, a construção frásica, a estrutura associadas a géneros textuais, podem já ter sido, em grande medida, automatizados, não colocando problemas que exijam uma procura consciente para a sua resolução, outros aspectos assumem um peso maior na mobilização do processamento consciente por parte do sujeito. Entre esses aspectos, encontram-se a necessidade de gerar conteúdos, o problema de os seleccionar e organizar, o desafio de os formular no texto por meio da língua.

No percurso de desenvolvimento ao longo da escolaridade, os alunos revelam uma capacidade crescente de integrar a procura de palavras e de relações adequadas no processamento que conduz à construção do texto escrito. Esta procura manifesta-se pelo peso que ganha a componente de planificação, não apenas inicial, mas ao longo de todo o processo, e pelo número de palavras consideradas, face às que ocorrem na versão final. O desenvolvimento da expressão escrita manifesta-se pela capacidade de gerar ou activar conteúdos, de os seleccionar, de os organizar, de os expressar por meio da língua, de forma a construir um texto, enquanto unidade coesa e coerente, colocada ao serviço da comunicação ou da organização e expressão do conhecimento.

### **1.3.2. Competências gráficas**

No entanto, a escrita exige outras competências, que também são alvo de aprendizagem. As competências gráficas são mobilizadas para assegurar a materialização da linguagem sob a forma gráfica. Na escrita manual, estão em causa competências relativas ao domínio cognitivo do desenho das letras e competências grafomotoras que permitem executá-lo. Estas competências podem ser analisadas tanto na perspectiva do produto final como na perspectiva

das habilidades e destrezas psicomotoras postas em acção no acto de escrever. Na condução da aprendizagem, na fase inicial da escolaridade, o professor deve dirigir a sua atenção para as duas vertentes: para a qualidade caligráfica que o aluno vai conseguindo e para as condutas que põe em prática (a forma como segura o instrumento de escrita, a pressão que exerce sobre ele e sobre o papel, a postura corporal...).

A criança torna-se rapidamente sensível à dimensão gráfica, ao tamanho das letras, à sua ornamentação ou à utilização de cor, para criar ligações ao significado e aos referentes que pretende representar.

Na escrita, o espaço que separa umas palavras das outras concede à unidade *palavra* autonomia gráfica. As palavras devem apresentar-se suficientemente espaçadas e de uma forma regular. A forma caligráfica das letras representa um desafio de aprendizagem não só pelas formas em si, mas também pela necessidade de estabelecer a ligação entre elas na escrita manual de palavras.

A progressão na aprendizagem da vertente gráfica leva ao domínio do movimento contínuo para a escrita das palavras.

### **1.3.3. Competências ortográficas**

Para além das competências gráficas, relativas ao aspecto material das letras e à sua distribuição na página, a escrita exige competências relativas à representação gráfica das unidades da linguagem oral. A forma escrita das palavras corresponde a uma codificação complexa que não se limita a uma transcrição de segmentos fónicos percebidos ou a símbolos indicadores de uma pronúncia particular. Nessa codificação, a palavra ganha identidade formal, que se afasta em maior ou menor grau das realizações fonéticas susceptíveis de variação. Essa identidade foi sendo construída por processos culturais e assume a forma de uma norma ortográfica, que deverá ser objecto de aprendizagem

Nos sistemas de escrita alfabéticos, a unidade que serve de base para a representação é o fonema ou segmento fonológico. Para chegar à representação ortográfica das palavras, a criança necessita de alcançar o domínio dessa

unidade, o que, geralmente, é feito segundo um percurso de desenvolvimento em que o contacto com a linguagem escrita na vida quotidiana desempenha um papel importante. Esse contacto proporciona a descoberta das características de escrita.

A chegada à escrita ortográfica tem por detrás de si um percurso no qual a descoberta do princípio alfabético constitui um marco fundamental, mas que pode ser levado até às fases mais remotas, que surgem bastante antes da escolaridade e da aprendizagem formal da escrita, aliás como será referido no ponto 2.1 do capítulo II a propósito das fases da escrita.

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

#### **1.3.4. Competências compositivas**

As competências que a escrita mobiliza não ficam ao nível da palavra isolada. Pelo contrário, quem escreve defronta-se com a necessidade de combinar as palavras em frases e estas em textos para veicular mensagens que implicam geração e selecção de conteúdos, a sua organização e expressão de forma coerente e coesa.

Essa necessidade, em ligação com as características específicas da comunicação escrita, mobiliza novas competências: as competências compositivas. Estas correspondem, assim, à capacidade de combinar unidades linguísticas do nível da frase para formar uma unidade textual, na qual se estabelecem ligações entre as partes e o todo, que não se resumem à mera adição de frases, individualmente consideradas. Tais relações manifestam-se pelas propriedades de coesão e de coerência e fazem surgir uma lógica de organização de todo o texto, subjacente à superfície textual (Grabe e Kaplan, 1996:4).

Ao colocar em acção as competências compositivas, o sujeito encontra-se a expressar e, em certa medida, também pode construir as suas ideias, os seus sentimentos, os seus conhecimentos, por meio das relações que estabelece no texto escrito e por meio das relações que considerou no processo de construção textual.

A dimensão compositiva envolve a capacidade de activar o conhecimento e de o expressar por meio da linguagem escrita.

A escrita, dado o seu carácter reflexivo, constitui um instrumento poderoso ao serviço desta dimensão de recriação do conhecimento num novo contexto, o do aluno.

### **1.3.5. Competências em acção no processo de escrita**

Por si só, a dimensão compositiva já seria bastante complexa. Implica gerar conteúdo, decidir acerca da sua integração, articulá-lo de forma coesa e coerente com o que já está escrito e com o que se projecta vir a escrever. Esta complexidade ver-se-á ainda acrescida se, para além dos aspectos compositivos, o sujeito tiver de mobilizar de forma consciente os seus conhecimentos e capacidade de decisão para lidar com os aspectos formais (relativos às dimensões gráfica e ortográfica) da escrita. O processamento consciente destes aspectos prejudicará não só a velocidade de escrita como, também, o próprio processamento em relação à dimensão compositiva.

A automatização dos aspectos mecânicos e convencionais da escrita, progressivamente alcançada com o decorrer da aprendizagem, permite libertar a actividade consciente do sujeito para a dimensão compositiva.

No decorrer do processo de escrita, mesmo quando já atingiram níveis elevados de automatização o sujeito pode ter de recorrer ao processamento consciente.

As diferentes competências mantêm-se activas durante o processo de escrita, podendo ser mobilizadas para o processamento consciente. Essa transferência para o processamento consciente ocorre quando emerge um

problema no acto de escrever ou quando o sujeito activa deliberadamente a componente de revisão. Esta vai actuando ao longo do processo de escrita e, não apenas, no final.

Alcançar um bom nível de domínio ortográfico, que constitua a base para o desenrolar do processo, revela-se importante.

Para proporcionar a aprendizagem de um bom domínio ortográfico, é necessário que o professor esteja consciente das características ortográficas da língua em causa, das dificuldades de aprendizagem que colocam ao aluno e das estratégias ou vias que poderão ser seguidas para alcançar esse domínio e para possibilitar a descoberta e conquista das possibilidades de escrita.

#### **1.4 - Descritores de desempenho**

O descritor de desempenho apresenta-se como um enunciado sintético, preciso e objectivo, indicando o que se espera que o aluno seja capaz de fazer. Cada descritor cruza conteúdos programáticos com operações de diversa natureza (da ordem do saber-fazer, do saber-ser, do saber-estar, do saber-aprender e do saber declarativo).

#### **1.5 - Vivências do quotidiano**

No dicionário Houaiss da Língua Portuguesa encontramos a definição de vivência como “conhecimento adquirido no processo de vivenciar uma situação, hábito de vida, ou de realizar alguma coisa, experiência...”

Quotidiano, significa aquilo que é habitual à criança, ou seja, está presente na vivência do dia-a-dia. Também pode indicar a relação espaço - temporal na qual se dá essa vivência (Wikipédia).

Em contexto educativo e na perspectiva de comunicação da língua podemos dizer que “vivências do quotidiano” é aquilo que é vivido no dia-a-dia pela criança. Estas vivências são comunicadas primeiro oralmente, passando à escrita. O professor deve privilegiar estas comunicações que têm quase sempre

um peso afectivo e que comunicam *o que querem dizer, a quem, como e porquê*.  
É um processo comunicativo em interacção.

## **CAPÍTULO II – COMPREENDER PARA APRENDER A LER E ESCREVER**

“Para aprender a ler e a escrever, as crianças têm que aprender que a linguagem escrita serve determinadas intenções comunicativas bem como descobrir a forma como um dado sistema de escrita codifica a linguagem oral.”

Alves Martinis e Niza (1998, p. 18)

### **2.1 – As fases da escrita**

A chegada à escrita ortográfica tem por detrás de si um percurso, no qual a descoberta do princípio alfabético constitui um marco fundamental, mas que pode ser levado até fases mais remotas, que surgem bastante antes da escolaridade e da aprendizagem formal da escrita. Martins e Niza (1998) sistematizam este percurso anterior ao domínio da escrita em quatro fases – escrita pré-silábica, escrita silábica, escrita com fonetização e escrita alfabética.

Na escrita pré-silábica, do ponto de vista gráfico, as crianças utilizam letras, pseudo-letas ou algarismos para escrever. Recorrem a um número fixo de grafemas para a escrita das diversas palavras e fazem-nos variar de palavra para palavra, ou trocam-lhes as posições.

Na escrita de cada palavra são utilizados grafemas variados. A escrita pode representar alguns aspectos do referente (“Hipótese quantitativa do referente”- Ferreiro e Teberosky, 1980).

Na escrita os grafemas sucedem-se sem espaços e a quantidade utilizada não difere grandemente da que foi utilizada na escrita de cada palavra. A mesma palavra escrita isoladamente e a escrita na frase compõem-se de elementos gráficos diferentes.

Não há verbalizações anteriores ao momento da escrita, nem durante o acto de escrever. A leitura das diversas palavras é global.

Frequentemente estas crianças recusam a tarefa em que lhes é solicitado que assinalem as diversas palavras da frase e quando o aceitam, fazem-no de uma

forma vaga, não respeitam a ordem das palavras na frase e, em certos casos, assinalam duas palavras diferentes no mesmo lugar.

Na escrita silábica, do ponto de vista gráfico, as crianças utilizam letras variadas para a escrita de cada palavra, geralmente uma para representar cada uma das sílabas. Variam as letras no interior de cada palavra e de palavra para palavra.

Na escrita da frase ou uma letra representa uma palavra, ou escrevem silabicamente as diversas palavras, não as separando umas das outras.

Em certos casos, a mesma palavra é escrita de formas diferentes segundo surge no momento inicial ou dentro da frase; noutras, a escrita mantém-se.

Neste processo há crianças que se limitam a escrever os nomes/substantivos, outras registam igualmente o verbo e outras ainda, escrevem também os artigos.

Do ponto de vista das oralizações que acompanham a escrita, elas existem ou antes ou durante a escrita.

A leitura das diferentes palavras e da frase é silábica.

Do ponto de vista das condutas de assinalamento das palavras existem várias possibilidades: ou há coerência entre as palavras pedidas e o lugar da frase em que são assinaladas ou, quando as crianças não escreveram o verbo ou os artigos, recusam-se assinalar ou mostram de novo nomes/substantivos como se as outras palavras lhes estivessem ligadas.

A escrita com fonetização é orientada por critérios linguísticos, em que a escolha das letras para representar os diversos sons do oral não é arbitrária. No entanto, nem todas as crianças produzem uma escrita alfabética.

Algumas continuam a representar a sílaba, produzindo escritas silábicas que se diferenciam das do grupo anterior pelo facto de as letras escolhidas não serem ao acaso. Outras vão além da sílaba, apesar de não representarem ainda todos os sons da palavra. Outras, ainda, produzem já uma escrita alfabética.

Do ponto de vista das oralizações que acompanham a escrita, estas precedem-na geralmente.

Quanto às condutas de assinalamento das diversas palavras da frase, estas são coerentes por relação ao lugar que ocupam na frase, excepto no que diz respeito aos artigos que são por vezes assinalados no mesmo lugar dos nomes/substantivos.

Em síntese, nem todas as crianças pensam de igual forma sobre a natureza da linguagem escrita. Enquanto umas não a relacionam com a linguagem oral, outras orientam as suas produções por critérios linguísticos, tomando como base de análise do oral a sílaba que fazem corresponder a uma letra qualquer e outras ainda procuram representar os vários sons das palavras por letras convencionais.

A fonetização da escrita conduz à descoberta do princípio alfabético. Esta descoberta permite à criança entrar numa nova fase, a escrita alfabética, ou seja, aquela que toma o fonema (segmento fónico) como unidade linguística para a representação. Para muitas crianças, a dificuldade em analisar as palavras, de forma consciente, como uma sequência de fonemas leva a que esta fase só seja atingida na escolaridade formal e em ligação com a própria aprendizagem da escrita e da leitura.

## **2.2 – Diferenças entre vários sistemas de escrita**

Segundo Downing, muitas das dificuldades da linguagem escrita resultam da persistência da confusão cognitiva, ou seja, ligam-se a incertezas conceptuais por parte das crianças quanto aos objectivos e à natureza da linguagem escrita.

Num dos seus trabalhos de investigação Downing (1990), comparou as características dos sistemas de escrita utilizados em 14 países e evidenciou diferenças com implicações na tarefa de aprendizagem da leitura.

Segundo este autor, a primeira destas diferenças reside na forma como os sistemas de escrita codificam a linguagem. Por exemplo, nas escritas silábicas (escritas em que a cada sílaba oral corresponde uma marca gráfica única) as capacidades requeridas ao nível da análise do oral são pouco complexas, na medida em que as sílabas são unidades perceptíveis da fala, ou seja, facilmente isoláveis na corrente acústica.

No sistema alfabético, que é o Português, aquilo que é codificado são os fonemas da fala. Ora, os fonemas não têm uma base física simples, como as sílabas.

Investigações baseadas na análise acústica dos sons da fala mostram que os índices que permitem a identificação de fonemas sucessivos se encontram misturados na corrente acústica e que um mesmo fonema pode ser representado em contextos diferentes, por sons diferentes. Não existe, pois, paralelismo entre a estrutura acústica e a estrutura fonética da fala.

Assim, a escrita alfabética requer capacidades elevadas de reflexão sobre o oral e um maior grau de abstracção do que os outros sistemas de escrita.

Uma outra diferença entre os vários sistemas reside na complexidade das marcas gráficas utilizadas. No nosso sistema alfabético de escrita os fonemas são representados por letras, formas relativamente simples, em que a orientação constitui um dos aspectos distintivos mais importantes.

A simplicidade das formas gráficas utilizadas parece no entanto não facilitar a tarefa de aprendizagem da leitura, já que alguns trabalhos de investigação evidenciaram que as crianças parecem ter mais facilidade em distinguir formas gráficas complexas do que formas gráficas simples. No sistema alfabético de escrita é necessário aprender a distinguir as várias letras e, para tal, é preciso aprender quais as diferenças relevantes e quais as diferenças redundantes entre as várias formas dos caracteres utilizados.

Entre um “A” maiúsculo e um “a” minúsculo, há diferenças grandes do ponto de vista perceptivo e, no entanto, trata-se da mesma letra.

Pelo contrário, entre um “b” e um “d” há poucas diferenças do ponto de vista perceptivo, apesar de serem letras distintas.

Os problemas que se põem a este nível não são essencialmente de discriminação perceptiva mas, antes, problemas ligados à compreensão de quais são os traços distintivos relevantes entre as várias formas dos caracteres.

Uma outra diferença entre os diversos sistemas de escrita reside na complexidade das regras que ligam a linguagem escrita à fala.

Enquanto num sistema alfabético puro, a cada fonema corresponde uma letra, no nosso sistema de escrita esta correspondência não é linear, na medida em que nem sempre a um mesmo fonema corresponde a mesma letra e inversamente.

A letra “e”, por exemplo, pode ter diferentes realizações orais, como nas palavras, *ferro, medo, regar*.

Há, por outro lado, fonemas que são representados por mais do que uma letra, como é o caso dos dígrafos “nh” e “lh”.

As crianças têm, assim, que perceber as regras que ligam as unidades da fala às unidades do escrito, e que muitas vezes não podem ser explicitamente ensinadas, têm que ser descobertas.

Uma outra diferença, desta vez entre os vários sistemas alfabéticos de escrita, tem a ver com o facto de os nomes das letras poderem, ou não, servir como auxiliares para a memorização das unidades de fala que representam.

Por exemplo, se os nomes das letras contiverem os sons que representam, o que acontece em certas línguas, a tarefa apresenta-se facilitada para o aprendiz; se não contiverem os sons que representam, a tarefa é mais difícil.

Em Português, os nomes das letras contêm, geralmente, um dos sons que lhes corresponde, mas não contêm outros.

A letra “s”, por exemplo, contém na sua denominação o fonema [s] mas não contém o fonema [z] que, no entanto, lhe pode corresponder.

Finalmente, uma outra diferença entre os vários sistemas de escrita é a forma como a ordenação temporal das unidades da fala é representada na escrita.

Ao contrário do que acontece, por exemplo, na escrita hebraica (em que a orientação dos caracteres na página é da direita para a esquerda), ou na escrita chinesa (em que a orientação é vertical), no nosso sistema a ordenação espacial linear, da esquerda para a direita e de cima para baixo, sendo deixados espaços entre as palavras, o que tem igualmente que ser percebido pelas crianças que estão a aprender a ler.

A tarefa de aprender a ler no sistema alfabético implica assim um elevado nível de capacidades para reflectir de uma forma consciente sobre a linguagem nos seus aspectos formais: linguagem oral, linguagem escrita e relações entre ambas.

### **CAPÍTULO III – LER E ESCREVER EM SITUAÇÕES FUNCIONAIS**

“As concepções da criança em idade pré-escolar acerca da linguagem escrita têm grande importância na aprendizagem da escrita e da leitura”

Alves Martinis e Niza (1998, p. 43)

#### **3.1 – Aceitar e conhecer as primeiras tentativas de escrita**

Desde muito cedo que as crianças se interrogam e põem hipóteses sobre o escrito que as rodeia. Interrogam-se sobre os objectivos da linguagem escrita e sobre a natureza dessa mesma linguagem.

Todas as crianças, antes da entrada para a escola, participaram, ainda que de formas diferenciadas, em situações em que a linguagem escrita está presente.

Estes primeiros contactos têm um papel muito importante na relação que as crianças vão estabelecer com a aprendizagem da leitura e da escrita.

O interesse pela linguagem escrita varia em função da qualidade, da frequência e do valor das actividades de leitura e de escrita desenvolvidas pelos que convivem mais directamente com as crianças.

As práticas familiares e as que são desenvolvidas nos jardins-de-infância em torno da linguagem escrita têm um papel determinante no modo como as crianças atribuem sentido à sua aprendizagem da linguagem escrita, ou seja, na construção de um projecto pessoal de leitor/escritor.

Algumas crianças chegam à escola depois de um conjunto de vivências que lhes permitiram interiorizar o sentido da linguagem escrita: os pais e/ou educadores costumam ler-lhes histórias, costumam consultar livros e outros materiais escritos em diversas situações funcionais. Em casa e/ou no jardim-de-infância existem suportes variados contendo escrita, os pais e/ou os educadores utilizam-na com diversas finalidades: para comunicar, para registar acontecimentos relevantes, para se recrear.

Assim, vão aprendendo informalmente todo um conjunto de conhecimentos relacionados com a linguagem escrita e as suas múltiplas utilizações.

Essas práticas levam as crianças a desejarem aprender a ler e a escrever; a construírem o seu projecto de leitor/escritor: “Eu quero aprender a ler e a escrever para ler livros de histórias, para saber mais coisas sobre os animais, para ler livros dos grandes, para poder escrever cartas, notícias, histórias” (Alves Martins e Niza, 1998).

Na perspectiva destas crianças, a aprendizagem da linguagem escrita surge como uma necessidade interna, como actividade significativa associada à comunicação.

Outras crianças chegam à escola sem terem tido ocasião de participar em situações em que a linguagem escrita tem um papel de relevo: os pais e/ou os educadores não costumam ler-lhes histórias, não costumam consultar livros e outros materiais escritos em diversas situações funcionais, em casa e/ou no jardim-de-infância não existem suportes variados contendo escrita. Os pais e/ou os educadores não utilizam, tão pouco, a escrita com diversas finalidades.

Estas crianças, ao contrário das primeiras, não tiveram ocasião de interiorizar saberes e vivências relacionados com a linguagem escrita, e ela não faz parte do seu universo afectivo e cognitivo.

Para elas, aprender a ler e a escrever serve unicamente para “Passar de ano, fazer os trabalhos da escola” (Alves Martins e Niza, 1998).

Na perspectiva destas crianças, a aprendizagem da linguagem escrita surge como imposição externa, e como uma actividade sem sentido e dissociada da comunicação.

A construção de um projecto pessoal de leitor/escritor tem uma grande importância no processo de alfabetização na medida em que confere sentido à aprendizagem da escrita e da leitura.

### **3.2 – Decifração**

O domínio da linguagem escrita depende sempre do conhecimento que o sujeito possui da vertente oral da língua.

Para além do conhecimento da língua oral, saber ler implica conhecer a representação gráfica da língua. A maior parte das línguas ocidentais de escrita alfabética, em que uma letra ou várias letras representam um som da fala, mas não uma sílaba, um morfema ou uma palavra, como na escrita ideográfica ou silábica, em que cada símbolo representa um morfema, uma palavra, ou uma sílaba.

Numa língua de escrita alfabética, decifrar significa identificar as palavras escritas, relacionando a sequência das letras com a sequência dos sons correspondentes. Através do processo de decifração, o leitor converte grafemas (letras ou conjunto de letras) em padrões fonológicos que correspondem a palavras com um determinado significado numa língua.

No processo de decifração, consoante o leitor é mais ou menos fluente e a palavra mais ou menos conhecida, o leitor utilizará uma de duas vias: uma via de acesso directo ao léxico, que é directa rápida e global ou uma via sublexical que é indirecta, perceptiva e ortográfica.

A identificação automática, rápida e eficiente do significado das palavras é a meta do ensino da decifração. Aprender a decifrar é aprender a transformar grafemas em palavras reconhecíveis numa língua.

#### **3.2.1 – Tentativas de leitura ilustrativa das primeiras concepções sobre linguagem escrita**

As tentativas de leitura das crianças são representativas de determinadas concepções acerca da linguagem escrita.

**Inicialmente, as crianças consideram que:**

- a linguagem escrita é uma forma de representar a realidade, tal como o desenho ou as imagens; a linguagem escrita não representa a linguagem

oral, representa os objectos, as pessoas, os animais e não a designação dos objectos, das pessoas e dos animais; o nome está indissociado de cada pessoa; nas suas tentativas de escrita as crianças procuram, muitas vezes, reproduzir o tamanho do objecto representado ou a importância que atribuem à pessoa cujo nome tentam escrever;

- num texto escrito não há necessariamente correspondência entre letras espacialmente ordenadas e sons temporalmente ordenados; a um espaço na escrita não corresponde um espaço na fala;
- só podem fazer várias leituras de um texto, podendo até ler-se mais do que aquilo que está escrito.

Estas concepções iniciais sobre a linguagem escrita vão-se transformando à medida que as crianças têm ocasião de interagir com a escrita em múltiplas situações.

### **3.2.2 – Aceitar as concepções sobre linguagem escrita**

Os conhecimentos conceptuais sobre linguagem escrita são o conjunto de ideias, teorias e hipóteses que a criança elabora sobre esta forma de linguagem, em interacção com ela, para aprender como se escreve (Oliveira, 1997/1998).

Antes da entrada para a escola, as crianças pensam sobre aquilo que a escrita representa, ou seja, constroem concepções acerca da natureza da linguagem escrita a partir da escrita que existe à sua volta.

Sabemos hoje que o conhecimento das concepções infantis sobre a mesma é fundamental para se perceber as formas como as crianças vão integrando o ensino da leitura e da escrita.

Na verdade, aquilo que cada criança pensa acerca da natureza desta vai interagir com aquilo que lhe é ensinado.

Muito antes da entrada para a escola, as crianças tentam imitar a escrita dos adultos fazendo garatujas, formas parecidas com letras, ou sequência de letras a que atribuem significados.

Umás vezes tentam escrever listas de compras, outras tentam legendar desenhos, outras vezes ainda tentam escrever cartas.

Quando um adulto aceita estas tentativas de escrita e conversa com a criança acerca do que ela quis dizer, traduz a garatuja da criança para uma escrita correcta, a incentiva a escrever mais, está a ajudar a criança a aprender a escrever.

Frequentemente, as crianças tentam atribuir significado a diversos textos escritos, pondo hipóteses sobre o que está escrito em embalagens de produtos, em letreiros, em cartazes, em livros de histórias.

Quando um adulto aceita estas tentativas de leitura, conversa com a criança sobre o que pode estar escrito na embalagem, num letreiro, num cartaz, num livro, confrontando as hipóteses da criança com o que está efectivamente escrito, está a ajudar a criança a aprender a ler.

Hoje, dá-se cada vez mais importância às tentativas de escrita e de leitura que as crianças fazem antes do início do seu ensino formal.

É a partir desses primeiros esboços de escrita e de leitura que as crianças podem ser ajudadas a construir novos conhecimentos sobre a linguagem escrita.

Os educadores e os professores podem desempenhar a este nível um papel decisivo: quando escrevem à frente das crianças o que estas dizem; quando vão pronunciando palavras à medida que as vão escrevendo; quando lêem apontando da esquerda para a direita o que escreveram e quando propõem às crianças que reconstituam um texto conhecido a partir de palavras que o compõem.

É pois, progressivamente, e em interacção com a linguagem escrita, que as crianças vão descobrindo as suas propriedades.

### **3.3 – Fonologia**

“O primeiro nível de conhecimento da linguagem detectável na criança caracteriza-se pelo uso espontâneo e pelo domínio implícito e inconsciente das regras que regulamentam a língua materna do falante.”

Sim-Sim (1998, p. 221)

A consciência fonológica, segundo Chillón e Valencia (1997), pode ser entendida como a consciência sobre as diferentes unidades fónicas (fonemas e sílabas), assim como os distintos graus de consciência, de acordo com uma tarefa que se realiza ou procura, de reconhecimento, segmentação, combinação, adição ou subtracção de fonemas e/ou sílabas. Da mesma forma, Alves Martins e Silva (1999, p. 51) consideram que este conceito pode ser definido “genericamente como a capacidade de conscientemente manipular (mover, combinar ou suprimir) os elementos sonoros das palavras”.

Existem ruídos que são específicos da oralidade e que não pertencem ao sistema da língua, tornando-se indispensável seleccionar, nas realizações sonoras, os sons que fazem parte da língua. Estas unidades fónicas não têm significado próprio, mas funcionam na mensagem que se pretende transmitir. São os denominados fonemas que se apresentam como elementos que não se podem decompor, mas que, por substituição na oralidade, poderão alterar o sentido da mensagem (Rebelo, 1990).

Sendo o nosso sistema de escrita alfabético, Alves Martins e Niza (1998) referem que as características próprias deste sistema de escrita necessitam de um tipo de reflexão (sobre a linguagem oral, sobre a linguagem escrita e as suas relações), diferente da que um outro sistema de escrita envolveria.

Nesta linha de pensamento deve o educador estar consciente da importância que o desenvolvimento de determinadas estratégias tem na apropriação dessa consciência fonológica, que surge como preditora do sucesso da aprendizagem da escrita e da leitura nas crianças em início de escolaridade.

Diversos autores (Alves Martins e Silva, 1999; Fernandes, 2004/2005; Silva, 2004; Velásquez, 2004) reforçam a importância da consciência fonológica na aprendizagem da linguagem escrita. De acordo com Defior Citoler (1998), as crianças, enquanto aprendizes de uma linguagem escrita alfabética, terão de passar do uso inconsciente das representações fonológicas (suficientes para a produção da fala) para um conhecimento explícito e um uso meditativo, designado consciência fonológica,

Ainda no âmbito de estudos afins, diversas investigações (Bryant e Bradley, 1987; Bryan e tal, 1990; Goswamy e Bryant, 1992) revelaram que as actividades desenvolvidas em tarefas fonológicas, antes do ensino formal, estão fortemente correlacionadas com os níveis de sucesso apresentados em tarefas de leitura após o ensino formal da linguagem escrita.

De acordo com Silva (2004, p. 189), “está demonstrado que as crianças chegam à escola com graus diversos de consciência fonológica em função da estimulação a que tiveram acesso”, e será também em função da sensibilidade e conhecimento do educador nesta área de desenvolvimento.



## **CAPÍTULO IV – ESTRATÉGIAS E ACTIVIDADES POTENCIALIZADORAS DA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA**

“Ler, é ler escritos autênticos, que vão do nome de uma rua escrita num cartaz a um livro, passando por um anúncio, uma embalagem, um jornal, um folheto, etc..., em situações de vida “a sério” como dizem as crianças. É a ler de verdade, desde o início, que se aprende a ler, e não aprendendo a ler primeiro...”

Josette Jolibert (1991)

### **4.1 - Ler para compreender**

Ler é compreender. Para ensinar um leitor a construir o significado de um texto é necessário conhecer os processos (cognitivos, linguísticos, motivacionais, textuais, entre outros) envolvidos na leitura. Para otimizar o processo de ensino é preciso, também, saber avaliar estes processos, aos quais não se acede directamente, mas através das respostas dos leitores e diferentes tarefas, que mais não são do que formas de tornar explícita a sua operacionalização. A avaliação é por isso, uma componente essencial no processo de ensino, e o seu objectivo primeiro é o de fornecer ao professor informações que fundamentem decisões pedagógicas de ajudar os alunos a progredir.

### **4.2 – Aprender a ler produz compreensão**

A leitura entende-se hoje como uma actividade de curiosidade, individual e silenciosa. Tal como na aquisição da linguagem oral trata-se do desenvolvimento do processo através da sua utilização funcional: aprende-se a comunicar comunicando, a falar falando, a ler lendo.

Trata-se de promover o crescimento natural da criança dentro da língua escrita. Tal como quando fala, a criança tem perante um texto escrito, objectivos comunicativos, funcionais: ela tenta aprender a organização ou a forma do

sistema escrito até encontrar os modos como se relacionam com os significados que procura e os conhecimentos de língua que possui.

A leitura de textos significativos pelos alunos reforça e premeia o esforço da abordagem ao texto escrito – donde muitas vezes a leitura à turma de textos seus ou de textos produzidos por colegas, pode surgir como um factor de aceleração do gosto de ler. Ler é conhecer a tensão daquele que escreve, é estar dentro do fluxo de significados que o outro organizou. Desta transacção sai-se, enquanto leitor, transformado.

As transacções com textos mais elaborados, a autonomização do leitor em direcção a autores que não conhece, o caminho da libertação que a escrita dos outros pode proporcionar são actos progressivos de descoberta através das obras das pequenas bibliotecas de turma, das incursões à biblioteca da escola e das respostas eventuais aos apelos dos livros que nos cercam.

### **4.3 – O que é ler?**

“Ler é como que uma magia que nos abre para mundos nunca sequer sonhados.  
Ler permite compreender-nos a nós e aos outros e aprender muitas coisas.  
Ler dá poder.  
Ler é poder.”

M<sup>a</sup> Emília Bredero de Santos (2007)

Desde o início dos anos setenta tem-se assistido a uma grande evolução do conceito de leitura.

Trabalhos de investigação levados a cabo nos campos da semiologia, psicologia, psicolinguística e outros, mostram dimensões até aí desconhecidas, trazendo novos e importantes contributos ao conhecimento da natureza do acto de ler e, conseqüentemente, à compreensão do processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Muitas têm sido os estudos publicados, tornando-se impossível falar de todos. No entanto todos eles têm em comum a ideia de que a leitura é um acto cognitivo, ou seja, está intimamente ligado à compreensão.

Hoje em dia é consensual que “ler é compreender”, e que a compreensão da leitura é resultante da interacção entre pelo menos três grupos de factores: leitor, texto e contexto (Giasson, 1993) que, por sua vez podem dividir-se em sub-processos discretos e igualmente importantes para a leitura eficiente (Irwin, 1986).

Sendo assim, ensinar a ler na escola não pode ter como principal objectivo o treino das competências mecânicas.

O treino das competências mecânicas, efectivamente necessário, tem de ser subsidiário do projecto de ler textos com sentido e com uma função definida, sendo consequência do mesmo.

É importante que no primeiro ciclo se adquira uma leitura fluente, mas que isso se construa sobre um conjunto de práticas capazes de desenvolver a compreensão e o gosto pela leitura.

#### **4.4 – A autonomia da leitura**

As crianças...

- lêem por prazer , sem ter que dar conta nem ao professor nem aos colegas; podem ser vários a folhear a obra;

- requisitam livros para casa, preenchendo uma ficha individual com o título da obra, organizando, assim, por autogestão, o ficheiro de empréstimos.

“Empresta-se um belo álbum, novinho, a uma criança de cada vez, e ela compromete-se a entregá-lo impecável, o que lhe permite familiarizar-se com o objecto-livro e efectuar trocas com a família. Quando toda a gente já leu o livro, fala-se dele em conjunto. “ (Jolibert, 1989, p. 104.)

Para além das actividades já referidas e do ritual da leitura das histórias pelo professor ou por um aluno (que cuidadosamente a preparou em casa), muitas

outras actividades se podem fazer em torno da leitura de modo a servir de “estímulo para escrever àquele que acaba de ler, de estímulo para ler para outros...” (Jolibert, 1989, p.104): a preparação de um teatro por um grupo de alunos, a partir de uma história, e a sua apresentação aos restantes colegas; a organização de uma exposição a partir da recolha feita em torno de um tema; a apresentação de uma história aos colegas, em banda desenhada ou em diapositivos, construídos por um pequeno grupo...é de referir ainda a importância do contar histórias da tradição oral, para o que poderão ser convidados familiares das crianças, sobretudo se houver alunos de diferentes culturas e etnias.

#### **4.4.1 – O canto da leitura – as histórias**

O canto da leitura é entendido como um espaço de leitura informal onde os alunos podem ir sempre que quiserem (de acordo com as regras de trabalho combinadas na sala) para escolher o seu livro e aí permanecerem o tempo que entenderem, sem o controle do professor.

É fundamental que este espaço esteja integrado na organização da sala de aula, sendo uma área de trabalho como as outras, o que implica que existam tempos estipulados para o trabalho colectivo e momentos de trabalho individual, que permitam aos alunos a escolha livre de actividades. Trata-se de criar uma dinâmica de diferenciação de trabalho pedagógico, por forma a desenvolver a autonomia dos alunos e a dar espaço de manobra para ao professor para poder acompanhar mais de perto os alunos com dificuldades.

A organização deste espaço deve ser um projecto de turma, no qual os alunos possam participar activamente, desde a escolha do canto mais apropriado até ao seu equipamento e organização.

Não importam os critérios de arrumação, o que é fundamental é que estejam ao alcance das crianças e que elas tenham fácil acesso aos livros que pretendem. “A ordenação dos livros não é a primeira finalidade. As crianças são colocadas

perante os livros, a monte, e devem ordená-los como quiserem: por assuntos, colecção, formato...O importante é que mexam neles, para se apropriarem do *stock*". (Jolibert, 1989, p.101).

É reconhecido por todos a importância das histórias na formação das crianças. O actual ritmo de vida, mesmo nos meios mais pequenos e a alteração da estrutura familiar entre outros factores, Têm contribuído para o abandono do costume de ler ou contar histórias às crianças.

A escola pode tirar partido desta situação e proporcionar às crianças a oportunidade de contactarem de perto com histórias e retirar benefícios desse contacto, não só mas também, em termos de concretização de aprendizagem.

Os benefícios a recolher são demasiados para serem ignorados:

- as histórias constituem uma excelente fonte de motivação, promovendo uma atitude positiva relativamente à aprendizagem;
- através das histórias, as crianças, exercitam a imaginação e têm acesso facilitado ao mundo da fantasia;
- são as histórias que fazem a ligação entre a fantasia e o dia a dia da criança;
- ouvir ler histórias em grupo favorece a partilha de emoções, comportamentos e atitudes que ajudam ao desenvolvimento emocional e social das crianças; estimula a intervenção dos alunos mais reservados/tímidos, favorecendo as interacções entre crianças e entre estas e o professor, dando origem a cumplicidade e ao aumento de confiança;
- as histórias podem ser usadas para apresentação de vocabulário, de novas estruturas frásicas ou de diferentes tipos de linguagem e permitem ainda cruzar as diferentes áreas do programa, constituindo-se em elo privilegiado de ligação.

#### **4.4.2 – À procura de informação**

O conceito de informação é bastante heterogéneo e vai do simples sinónimo de “facto” a uma visão mais interactiva, que implica a forma como esta é processada no receptor (McGarry, 1984). Esta última acepção está intimamente ligada ao conceito de aprendizagem, na medida em que implica a integração ou modificação das estruturas de representação do indivíduo.

A informação não existe “*per si*”, a sua finalidade principal é a comunicação. É através da informação do que nos rodeia, que nos chega através dos sentidos, que vamos construindo e reconstruindo a nossa representação do mundo.

Tal como as novas exigências do mercado de trabalho, também a complexidade e imprevisibilidade de respostas exigidas actualmente ao professor não se compadecem com processos passivos de aquisição de saberes. É preciso que o indivíduo seja capaz de “adquirir, processar, comunicar e aplicar informação” (Bento, 1991, p. 16) com rapidez e autonomia.

Torna-se cada vez mais imperioso dominar as formas de aceder e seleccionar o crescente e diversificado leque de informações que diariamente nos chegam, veiculadas pelos mais variados sistemas de comunicação, de maneira a que esse processo se torne realmente formador. A liberdade do indivíduo passa também pela sua capacidade de seleccionar criticamente a informação que invade o seu quotidiano, sob pena de se deixar manipular por ela alienadamente.

Numa perspectiva de autoformação, a procura de informação corresponde a um movimento consciente e voluntário do indivíduo, decorrente de um problema ou de uma necessidade, tornada consciente pela reflexão. “A acção de consultar faz do indivíduo um actor que se apropria das suas informações e dos seus conhecimentos, na medida em que ele as utiliza para responder às suas preocupações” (Pain, p. 139). Neste contexto deixa de ter muito sentido separa a

formação da informação, uma vez que ambas se inscrevem num processo dialéctico e integrado.

A crescente preocupação, nos meios educativos, com a criação de condições materiais e humanas para o desenvolvimento de competências de autonomia, é hoje bem notória.

Mais importante do que acumular uma grande quantidade de conhecimentos, passou a ser determinante o querer saber e o conhecer os mecanismos de acesso à informação, bem como a selecção do que realmente interessa, integrando tudo isso nos objectivos pretendidos.

#### **4.4.3 – Projectos de pesquisa**

Um projecto  
é tecto  
ou é fundo falso  
muito vencedor  
começou descalço.  
Um projecto é tempo  
projectado agora:  
a tela: o momento  
angústia: a demora.  
Projecto é energia  
que será processo  
se chegar à via  
que leva ao progresso.

António Macedo (Dez.) 1987

A metodologia de trabalho de projecto é um método de trabalho teorizado por W. Kilpatrick, em 1918, que requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objectivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado em comum acordo.

A metodologia de trabalho de projecto é, pois, uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas. Estes deverão ser pertinentes para quem procura resolvê-los, deverão constituir ocasião para novas aprendizagens e ter uma ligação à sociedade na qual os alunos vivem. Terão de ser realizáveis com o tempo, as pessoas e os recursos disponíveis ou acessíveis.

O trabalho é orientado para a resolução de um problema, para a resposta a uma questão. O Problema/questão deve ser considerado importante e real por cada um dos participantes; ser relevante ou permitir aprendizagens novas; ser de natureza tal que tenha de ser estudado e resolvido tendo em conta as condições da sociedade em que os alunos vivem.

Perguntando-se para quê: para praticar competências sociais - comunicação, o trabalho em equipa, a gestão de conflitos, a tomada de decisões, avaliação do processo; para aprender fazendo, ligando a teoria à prática; para realizar aprendizagens e desenvolver múltiplas capacidades; para quem: para quem acha que é possível conseguir melhor; para quem gosta de se divertir a trabalhar; para quem gosta de se deixar surpreender pelos alunos; para quem tem (ou quer arranjar) práticas de animação de grupo.

Transformar um problema em projecto e concretizá-lo é, em última análise, o objectivo da pedagogia de projecto.

Através da participação responsável e activa em projectos, a par do *saber-fazer*, do *saber-ser* e do *saber-conviver*, desenvolve-se o *saber-intervir* no mundo em que se vive.

A energia que se gastava a tentar controlar o processo e/ou a manter os alunos calados, podemos utilizá-la agora para reflectir sobre o que se está a fazer, para os observar de forma descontraída e sem preconceitos para verificar (e riscar na lista) as aprendizagens que são do programa e que eles entretanto foram fazendo.

O professor tem o seu projecto, os alunos têm o deles, que se vão sucedendo e entrecruzando, e que, longe de serem contraditórios com aqueles, são, pelo contrário, a garantia de que o projecto pedagógico do professor se realiza.

Segundo Josette Jolibert in “ Formando crianças leitoras” (1989), durante a elaboração, realização e avaliação dos projectos, as crianças vão adquirindo competências que utilizam na aprendizagem da leitura. Assim, aprendem a:

- ter uma percepção global do que se procura, em vez de ficarem com o nariz colado ao pormenor;
- ter iniciativas e a organizarem-se;
- estar abertas às propostas dos outros, e a constituírem o seu princípio de realidade na confrontação;
- ser exigentes, levando uma tarefa até ao fim;
- ser autónomas e a saber que ninguém pode trabalhar em vez delas, independentemente das ajudas que recebem;
- ter confiança em si;
- saber auto-avaliarem-se.

Em todas as fases do projecto, as crianças têm de recorrer à linguagem escrita como leitores e como produtores, quando:

- elaboram o projecto (objectivos, calendário, tarefas, responsabilidades);
- lêem os escritos enviados pelos intervenientes exteriores, a correspondência, a documentação e todos os escritos encontrados no meio;
- preparam os escritos necessários à comunicação-socialização (exposição, relatório de inquéritos, jornal, etc).



## **CAPÍTULO V – DESENVOLVER A ESCRITA E A LEITURA**

“A escola deveria ser uma instituição onde se averiguasse do saber espontaneamente adquirido pela criança, onde lhe fosse mostrado qual é o seu saber e como ela se pode registar pelo diálogo com o adulto e com outras crianças.”

Santos (1983, p. 65)

### **5.1 – Situações significativas**

A aprendizagem da escrita e da leitura (alfabetização) entende-se hoje, como um processo complexo que se desenvolve num mundo rodeado de escrita e as crianças estabelecem permanentemente interações a partir do que já conhecem com a escrita que as rodeia.

Tais interações começam muito antes da entrada para a escola.

O professor terá de orientar o seu trabalho no sentido de utilizar os conhecimentos das crianças como ponto de partida para o desenvolvimento da escrita e da leitura, estimulando a produção de escrita pelas crianças; observando as estratégias que vão experimentando; analisando as suas produções; trabalhando com os alunos a escrita que eles produzem, entendendo e fazendo entender que todos os escritos podem ser melhorados.

Dado que a linguagem escrita atravessa toda a escolaridade, importa que o trabalho da Língua se desenvolva a partir de situações significativas para as crianças e para o professor e “de modo a que os conteúdos programáticos possam gerar novas significações”. (Introdução ao Programa do 1º Ciclo, 2004, 4ª Edição).

Consideram-se situações significativas as que decorrem dos interesses e das necessidades das crianças, das perguntas e dos problemas que levantam acerca do real vivido ou imaginado, e a partir de conhecimentos que foram elaborando em interação com as pessoas e com os materiais que as rodeiam.

Os novos saberes ganham sentido porque radicam em conhecimentos anteriores.

As produções dos alunos, porque representam aquilo que eles já são capazes de realizar na linguagem escrita, devem constituir pontos de partida para o trabalho do professor. Este terá de procurar com os alunos soluções diversificadas para os inúmeros problemas (estruturação da informação, organização sintáctica, referências espaciais e temporais...) que a linguagem escrita envolve.

“Diversificar os contextos de produção, multiplicar as práticas de escrita, encontrar em grupo soluções para os problemas que a construção do texto exige, permite aprofundar a compreensão da leitura, acelerar as aprendizagens, organizar e desenvolver o pensamento. “ (Programa de Língua Portuguesa, 1º Ciclo, 2004, 4ª Edição).

## **5.2 – A produção de escrita pelas crianças**

Desde muito cedo, as crianças sentem necessidade de comunicar por escrito vivências, histórias, opiniões pessoais.

No entanto, se apenas copiam letras e palavras, levarão muito tempo para descobrir que a escrita constitui uma tarefa necessária para a vida quotidiana. Se apenas escrevem para serem corrigidas e avaliadas escreverão cada vez menos e cada vez com mais insegurança.

“O problema, então, é que a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tão pouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua génese, a constituição de sentido. Desse modo implica, mais profundamente, uma forma de interacção com o outro pelo trabalho de escrita – para quem escrevo, o que escrevo, e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo reportório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registar, narrar, dizer...Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor” (Smolka A.,1989, p. 69).

### **5.2.1 – Práticas de escrita**

Tal como a fala se desenvolve e organiza em interacção com outros falantes, também a escrita se desenvolve e organiza a partir da produção de escrita em interacção com outras crianças, com o professor, com o meio mais alargado e distante.

A frequência e a diversidade de práticas de escrita devem decorrer de situações com sentido social, isto é, de situações em que escrever se transforma numa necessidade para os alunos e num instrumento de comunicação.

A interacção entre as crianças, e entre estas e o professor, a propósito da escrita dos seus textos, possibilita o diálogo, a troca de impressões clarificadora das ideias, e conduz ao progressivo domínio da estruturação da linguagem escrita.

A ajuda, durante a produção de textos pelas crianças é mais importante e mais eficaz para a aprendizagem da escrita do que as correcções feitas pelo professor, depois de os textos já estarem escritos.

Uma das tarefas pedagógicas do professor deverá consistir na criação de condições materiais para que os alunos possam escrever.

### **5.2.2 – Vivências do quotidiano: produções livres pelas crianças**

A produção de textos livres implica uma dimensão comunicativa.

Importa privilegiar o que as crianças querem dizer, a quem, como, porquê.

Dado que os textos se destinam a ser lidos a outros, ou por outros, e não apenas pelo professor, devem ser seleccionados e aperfeiçoados de acordo com os diferentes fins e diferentes audiências a que se destinam (outros alunos, outras escolas, pais, correspondentes...)

Ao serem lidos e discutidos na aula os textos livres estabelecem relações entre a vida da escola e a experiência social no exterior, desencadeiam, alimentam e regulam as interacções entre os alunos, e entre estes e o professor.

Pode ainda reforçar-se a prática da escrita livre por meio de cadernos individuais onde as crianças possam escrever o que quiserem e como souberem.

Por parte do professor espera-se uma atitude de aceitação daquilo que as crianças são capazes de produzir, sem as interromper constantemente com correcções inibidoras, mas prestando uma permanente atenção às competências linguísticas e comunicativas que tem de ajudar a desenvolver.

### **5.2.3 – Aperfeiçoamento de texto**

É no momento da leitura dos textos à turma que surgem interrogações e pedidos de esclarecimento acerca de aspectos que alguns alunos querem aprofundar ou perceber melhor.

A dinâmica assim criada leva a que as crianças experimentem a necessidade de aperfeiçoar os seus textos de modo a corresponderem às suas intenções comunicativas e aos interesses dos destinatários.

Esta actividade de reescrita na qual participam os alunos e o professor constitui um momento privilegiado de análise e de reflexão sobre aspectos fundamentais de organização textual.

Para Vigotsky (segundo Schneuwly, 1996), a produção e todo o trabalho de melhoramento do texto livre surgem como procedimentos para melhor se aprender a escrever, dado que permitem desenvolver uma verdadeira cultura da escrita.

A intenção comunicativa e a adequação do discurso aos destinatários determinam um mais ajustado uso dos tempos verbais, dos elementos de ligação das ideias do texto, das concordâncias de género, de número.

Neste processo é fundamental uma colaboração estreita entre o professor e os alunos. A ênfase é colocada naquilo que se quer dizer, ajudando-se a construir o significado do texto.

A correcção passa a ser entendida como um processo de revisão e de melhoramento do texto, ou seja, como um processo integrante da composição escrita.

Os alunos precisam de escrever muito de modo a experimentarem múltiplas situações de resolução de problemas que toda a escrita constitui.

### **5.3 – O papel do educador**

“ A pedra angular do processo é a atenção e a construção de uma atitude, por parte do educador, que motive a curiosidade e o interesse, para que a relação com a escrita e a leitura surjam naturalmente num processo mais vasto e diversificado de comunicação.”

Figueiredo (2001, p.1)

Uma das tarefas pedagógicas do professor deverá consistir na criação de condições materiais para que os alunos possam escrever: um ambiente rico em escrita (textos produzidos pelos alunos e trabalhados com eles, listas de palavras, livros, jornais, revistas, registos das produções, cartazes...), uma área destinada à produção de escrita (mesas, cadeiras, papel, lápis, canetas, computador, impressora...), um tempo destinado ao aperfeiçoamento de textos (duas a três vezes por semana).

Não se trata de escrever só para o professor, mas de fazer múltiplas experiências de escrita para ler a toda a turma, a um grupo, a um companheiro e também ao professor.

Tais experiências consistem, nomeadamente, em reformular, desenvolver, sintetizar, melhorar os textos, para que estes sejam cada vez mais legíveis e correspondam cada vez mais àquilo que se quer dizer.

Ao professor compete ainda dar informações rigorosas e sucintas sobre aspectos determinados (ortografia, léxico, gramática...), assinalar erros cometidos e apresentar alternativas de correcção, sugerir autocorreção, treino para resolução de determinadas dificuldades, desencadear estratégias de heterocorreção entre os alunos, corrigir escritos na aula enquanto os alunos escrevem, ajudando directamente no processo de composição.

Mais do querer corrigir toda a escrita, é importante ter-se um grande interesse pela escrita de cada um, sabendo-se que aqueles que cometem mais erros são, muitas vezes, os que querem experimentar mais, utilizando toda a língua que estão aprender.

Neste percurso, o apoio individual do professor aos alunos com mais dificuldades constitui uma estratégia de aperfeiçoamento da escrita.

Trata-se de pôr as suas capacidades de adulto que sabe escrever ao serviço de quem está a iniciar-se em tão complexo percurso.

## PARTE II – TRABALHO EMPÍRICO



## **Introdução**

Uma investigação educativa “ parte sempre de uma situação problemática à qual o professor ou investigador não sabe dar resposta com os conhecimentos que sobre essa situação possui. Esta curiosidade por conhecer novos dados sobre um aspecto do conhecimento constitui um problema de investigação, e o esforço posterior – desenvolvimento do processo de investigação – estará encaminhado a resolvê-lo”.

Bravo et al (1998, p. 70)

De acordo com Cohen e Manion (1990) a investigação é, simultaneamente com a experiência e o raciocínio, um dos três meios que o Homem tem ao seu dispor para se envolver com o seu meio ambiente e entender a natureza dos fenómenos que se desenrolam perante os seus sentidos. No campo concreto das ciências da educação, a investigação traduz-se numa procura de entendimento de toda a complexidade associada aos contextos de ensino-aprendizagem.

Como docentes do 1º ciclo do ensino básico, há já alguns anos, com experiência de prática pedagógica, pudemos aperceber-nos que há actividades facilitadoras na aquisição de competências de escrita.

Assim e em termos genéricos, colocou-se-nos a seguinte questão:

*- Em que medida as actividades que valorizam as vivências do quotidiano facilitam a aquisição de competências de escrita, em início de escolaridade?*

A propósito da questão enunciada, que se constitui como pergunta de partida, foi nossa preocupação exprimir, o mais exactamente possível, o objecto da investigação, isto é, identificar o que se procura compreender melhor, tendo subjacente uma reflexão teórica fundamentada.

Tendo a preocupação de recolher dados que nos levassem à compreensão do que representam essas mesmas actividades na abordagem à escrita no ensino formal, recorreremos à utilização de técnica de entrevista do tipo piagetiano em dois momentos distintos: o primeiro, em início de escolaridade (Setembro de 2010) para avaliar as concepções que as crianças já tinham sobre escrita e o segundo momento, no final do primeiro período (Dezembro de 2010) após a

realização de diversas actividades de escrita que privilegiaram as vivências do cotidiano.

## **1. Âmbito do estudo**

“ A aprendizagem da leitura e da escrita é uma prática social e cultural que se dá num ambiente cultural que faz uso de artefactos culturais e que necessita da interacção com pessoas que tenham recursos e a intenção de os utilizar...”

Teberosky (2001)

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

A possibilidade de participação activa na construção e concretização de projectos próprios parece ser um factor relevante no ensino - aprendizagem.

O professor terá de orientar o seu trabalho no sentido de utilizar os conhecimentos das crianças como ponto de partida para o desenvolvimento da escrita e da leitura. Dado que a linguagem escrita atravessa toda a escolaridade, importa que o trabalho da Língua se desenvolva a partir de situações significativas para as crianças e para o professor e “...de modo a que os conteúdos programáticos possam gerar novas significações” (Introdução ao Programa do 1º Ciclo, 2004, 4ª Edição).

Consideram-se situações significativas as que decorrem dos interesses e das necessidades das crianças, das perguntas e dos problemas que levantam acerca do real vivido ou imaginado, e a partir de conhecimentos que foram elaborando em interacção com as pessoas e com os materiais que as rodeiam. Os novos saberes ganham sentido porque radicam em conhecimentos anteriores.

As produções dos alunos, porque representam aquilo que eles são capazes de fazer na linguagem escrita, devem constituir pontos de partida para o trabalho do professor.

Este terá de procurar com os alunos soluções diversificadas para os inúmeros problemas (estruturação da informação, organização sintáctica, referências espaciais e temporais...) que a linguagem escrita envolve. “Diversificar os contextos de produção, multiplicar as práticas de escrita, encontrar em grupo soluções para os problemas que a construção do texto exige, permite aprofundar a compreensão da leitura, acelerar as aprendizagens, organizar e desenvolver o pensamento” (Programa de Língua Portuguesa do 1º Ciclo, 2004, 4ª Edição).

Foi com este propósito e estando conscientes de que na sociedade do conhecimento, a necessidade do acesso ao saber se vem revelando cada vez mais presente em todos os contextos da nossa vida, em que não se pode dispensar a leitura e a escrita, que no âmbito do Trabalho de Projecto do Mestrado em Ensino do Português se desenvolveu o projecto “*Para aprender a escrever... escrever para aprender...*” (v.d. Apêndice 2).

Com este projecto pretendemos mostrar que é possível as crianças, adquirirem competências de escrita através de actividades que privilegiem as vivências do quotidiano (aprendizagens significativas).

## **2. Objectivos**

Tendo em consideração o objecto deste estudo e a sua natureza, definem-se como objectivos do presente trabalho:

- Analisar a forma como as crianças relacionam a linguagem escrita com a linguagem oral à entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico.
- Identificar algumas das estratégias/actividades desenvolvidas no 1º ciclo que possam favorecer a aquisição de competências de escrita.
- Reconhecer que as mesmas, privilegiando as vivências do quotidiano, são facilitadoras na abordagem da escrita aquando do seu ensino formal.

### **3. Metodologia**

#### **3.1 - Tipo de estudo**

Considerado o objecto da investigação e o quadro teórico e metodológico que o suporta, delineámos um estudo em dois momentos distintos mas complementares.

No primeiro momento (à entrada no 1º ciclo, Setembro de 2010) e num segundo momento (final do 1º período, Dezembro de 2010) foram passadas as entrevistas de forma a avaliar a evolução dos alunos relativamente à aquisição de competências de escrita.

Pretendemos com este estudo pôr em evidência projectos de escrita que privilegiam estratégias/actividades diversificadas que, destacando as vivências do quotidiano das crianças, tornam as suas aprendizagens mais significativas, sendo estas facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem da escrita.

#### **3.2 - Contexto e amostra**

O referido estudo foi realizado em duas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, do Agrupamento de Escolas de Buarcos, concelho da Figueira da Foz, com alunos do 1º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos.

#### **3.3 - Contexto da recolha de dados**

Os dados foram recolhidos em 2 escolas do 1º ciclo do Agrupamento de Escolas de Buarcos, concelho da Figueira da Foz, como já foi referido, em 3 turmas do 1º ano de escolaridade.

Dos 48 alunos que constituem a amostra, e após consulta dos projectos curriculares das respectivas turmas, 36 (21 da turma A e 15 turma B) são oriundos de uma escola citadina, na qual predomina um nível sócioeconómico e cultural dos encarregados de educação que se pode considerar médio/alto. Uma

grande parte dos encarregados de educação possui formação média e superior. Mostram bastante interesse pela vida escolar dos seus educandos e mostram-se interessados em colaborar em actividades promotoras da literacia que facilitem a aquisição de competências de leitura e escrita.

Relativamente aos restantes 12 alunos da turma C, provêm de uma escola que fica sediada em ambiente rural, onde o nível sócioeconómico e cultural dos encarregados de educação se pode considerar médio.

### **3.4 - A amostra**

A amostra foi constituída por 48 alunos de 3 turmas (A, B e C). Na turma A, 11 alunos eram do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Na turma B, 8 alunos eram do sexo masculino e 7 do sexo feminino. Na turma C, 6 alunos eram do sexo masculino e 6 do sexo feminino, o que fez um total de 25 alunos do sexo masculino e 23 do sexo feminino. Todos os alunos frequentavam pela primeira vez o 1º ano de escolaridade, à excepção de uma aluna na turma B, que é abrangida pela Educação Especial por ser considerada aluna NEEcp (Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente), e cumpre pela segunda vez o programa do 1º ano de escolaridade.

Neste grupo de alunos insere-se ainda mais um aluno NEEcp (Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente), na turma A, tendo vindo já referenciado do Jardim de Infância.

Todas as crianças frequentaram Jardins de Infância, no ano anterior, à excepção de 3 alunos na turma B e 1 aluno na turma C.

Todas as crianças eram de origem portuguesa, à excepção de um aluno de origem chilena (turma A) mas que não revelava dificuldades no domínio da língua portuguesa.

A idade média das crianças era, em Setembro de 2010, momento em que se iniciou o trabalho, de 6 anos.

### **3.5 - Instrumentos**

As conceptualizações sobre a linguagem escrita foram avaliadas através de uma entrevista de tipo piagetiano (v. d. Apêndice 1), inspirada nos trabalhos de Ferreiro et al. (1980) e de Ferreiro et al. (1988) e que faz parte de vários trabalhos de investigação de Alves Martins et al. (1987). As produções foram classificadas em 4 níveis evolutivos, consoante o raciocínio orientador do processo de escrita (escrita pré-silábica, escrita silábica, escrita com fonetização e escrita alfabética).

No entanto, considerámos ser pertinente criar um quinto nível que denominámos de “outros” onde inserimos os alunos que não apresentaram registos de escrita com as características dominantes nas 4 principais fases.

Quisemos analisar as entrevistas, realizando um estudo qualitativo das mesmas, que com base na análise de conteúdo é um desafio de aprendizagem, pois aprende-se com a prática, tal como afirma, L. Bardin, (1977, p.49) “... a formação em análise de conteúdo faz-se pela prática.”

### **3.6 - Procedimentos**

As entrevistas foram realizadas em Setembro e Dezembro de 2010, nas escolas já referenciadas.

Em ambas as escolas foi cedido um espaço isolado, na biblioteca da escola, para que entrevistadora e entrevistado tivessem um ambiente propício ao desenrolar da entrevista e respectiva gravação.

Registe-se que a entrevista, como qualquer fenómeno de relação dual, carece de uma familiarização com os processos de comunicação que lhe são específicos para uma realização atinente com o propósito da interacção.

Tratando-se de uma relação activa, de um diálogo entre entrevistador e entrevistado, cada um *per si*, entra directamente num sistema de influências, mais ou menos explícitas que os leva a abordar determinado tema a partir do seu próprio núcleo de interesses.

Como comportamento, deve o entrevistador criar um ambiente favorável ao intercâmbio, seja a nível do espaço em que se desenrola o encontro, seja relativo à sua própria personalidade (domínio das reacções, adopção de atitudes de abertura e empatia).

Como técnica, sendo o entrevistador responsável pelo domínio da arte de perguntar, de estimular, de reformular, procurou-se, a nível comportamental, assumir uma atitude de serenidade e de empatia com o verbalizado, adaptando-se às cadências rítmicas e outras características decorrentes das personalidades dos diferentes entrevistados.

Num primeiro momento, em Setembro de 2010, à entrada no 1º ciclo, foram passadas, às crianças da amostra, individualmente, as entrevistas de forma a avaliar as conceptualizações que as crianças já possuíam sobre linguagem escrita.

As respostas dos alunos foram classificadas em 4 níveis evolutivos, consoante o raciocínio orientador do processo de escrita.

Assim no nível 1, foram consideradas as escritas pré-silábicas, em que não há ainda uma tentativa de relacionar a linguagem escrita com a linguagem oral, sendo a escrita das diversas palavras orientada por critérios grafo-perceptivos; a leitura das palavras, nas crianças deste primeiro nível é global, e quando se tapa parte da palavra escrita e se lhes pede que digam o que ficou, tornam a dizer a palavra toda; ao nível da frase nem todas as palavras são escritas havendo a ideia de que o que se escreve são unicamente as coisas que reenviam para referentes concretos.

No nível 2, foram classificadas as escritas de tipo silábico, em que já há uma tentativa de correspondência entre o oral e o escrito, apesar da unidade do oral representada na escrita ser a sílaba; a leitura das palavras é silabada e há uma tentativa de segmentar o enunciado oral quando se lhes pede que leiam só uma parte da palavra; ao nível da frase é utilizado o mesmo procedimento silábico, apesar de nalguns casos se escrever apenas uma única letra para cada palavra.

No nível 3 foram classificadas as escritas em que já há um começo de fonetização. Nesta escrita a análise efectuada sobre o oral não contempla ainda todos os fonemas, mas um ou dois por sílaba; as correspondências fonema/grafema nem sempre são correctas; a leitura é em geral silabada; na escrita da frase há igualmente tentativas de fonetização e em geral as diversas palavras são assinaladas correctamente.

No nível 4, foram classificadas as escritas alfabéticas. As palavras escritas conseguem ler-se, apesar de poder haver erros ortográficos; a leitura deixa de ser silabada e a frase contem todas as palavras ditadas.

Cada criança foi assim classificada numa escala de 1 a 4 pontos, consoante o nível em que se encontrava.

O quinto nível criado serviu para inserir os alunos que não se identificavam com nenhum dos quatro níveis anteriores.

Após as primeiras entrevistas e em início de ano lectivo, começámos por delinear estratégias de trabalho. Convictas de que a aprendizagem da escrita ganha maior consistência tanto quanto mais significativas são as aprendizagens, as professoras titulares das turmas A e B implementaram um projecto de escrita denominado: *“Para aprender a escrever...escrever para aprender...”*, a desenvolver com os seus alunos. O objectivo era motivá-los na aquisição de competências de escrita de forma a que, estes não vissem esta etapa do ensino formal como algo que se faz sem sentido dissociado da comunicação e do prazer mas, sim, como um projecto significativo, potencializador do desenvolvimento em que os alunos são construtores do seu próprio saber. Assim tem por base o texto/história, os textos construídos colectivamente com os alunos, as palavras das suas vivências diárias, e outros registos de escrita que as mesmas consideram ser uma mais valia no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita.

Na turma C a professora titular seguiu o manual como principal estratégia.

Num segundo momento, em Dezembro de 2010, sensivelmente decorridos três meses desde o início do ano lectivo, foram passadas de novo as mesmas entrevistas.

As respostas dos alunos foram classificadas uma vez mais nos 4 níveis evolutivos da etapa anterior, mas o que se pretendia neste momento era avaliar a evolução dos alunos relativamente à primeira etapa e após terem sido desenvolvidas com os mesmos, actividades facilitadoras na aquisição de competências de escrita.

Estabelecemos como meta para apresentação de resultados o final do 1º período, Dezembro de 2010, altura em que foi passada a segunda entrevista, em tudo igual à primeira, apenas lhe chamamos “segunda” pelo facto de ter sido passada no segundo momento da implementação deste projecto.

#### **4. Análise de dados**

O conceito tradicional de análise, no Dicionário de Língua Portuguesa (1990) é “a decomposição de um todo nos seus elementos”. Alguns teóricos das ciências sociais dizem que “a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informação, não é um método” J.Vala (1980, p.104) e de acordo com L. Bardin (1977, p.44) “a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens”.

Tendo em conta que queremos realizar um estudo qualitativo, no qual pretendemos analisar entrevistas respondidas pelos alunos de três turmas do 1º ano de escolaridade do Agrupamento de Buarcos num contexto de escrita, optámos pela análise de conteúdo, por nos parecer a técnica mais adequada.

Esta análise não é, pois, senão, uma etapa de uma pesquisa que não se pretende acabada e que não põe termo às possibilidades de novas análises.

Com este estudo qualitativo não é nossa intenção descobrir causas mas tão-somente analisar o conteúdo das entrevistas. Partindo da afirmação de J. Poirier (1995, p.101) “a análise de conteúdo é [...] um trabalho minucioso de análise e

uma passagem delicada à síntese”. Propomo-nos começar pelo ordenamento do material.

A entrevista foi cuidadosamente lida e sublinhada, de modo a não se perder nenhuma informação contida, indispensável ao longo de todo o estudo.

Procedemos à construção de várias grelhas de análise (v.d. Anexos 1 e 2) que permitiram a apresentação sintética e significativa do conteúdo das respostas às entrevistas.

#### **4.1 - Níveis de reflexão sobre a escrita**

Após a análise cuidada dos resultados obtidos, consideramos que as crianças, muito antes da entrada para o primeiro ciclo do ensino básico, confrontam-se com a linguagem escrita no mundo que as rodeia e constroem sobre ela representações mentais mas, nem todas pensam de igual forma sobre a natureza da linguagem escrita. Enquanto umas relacionam ainda a linguagem escrita com a linguagem oral, outras orientam as suas produções por critérios linguísticos, tomando como base de análise do oral a sílaba que fazem corresponder a uma letra qualquer e outra ainda procuram representar os vários sons das palavras por letras convencionais.

A maioria das crianças entrevistadas, nas três turmas, das duas escolas referidas, num primeiro momento, em Setembro de 2010, quando deram início à escolaridade, apresentaram registos de escrita que correspondiam à fase de escrita pré-silábica. A escrita não é ainda determinada por critérios linguísticos e em cada palavra são utilizados grafemas variados. Podem ser utilizadas letras, pseudo-letas ou algarismos para escrever, conforme figura 1.

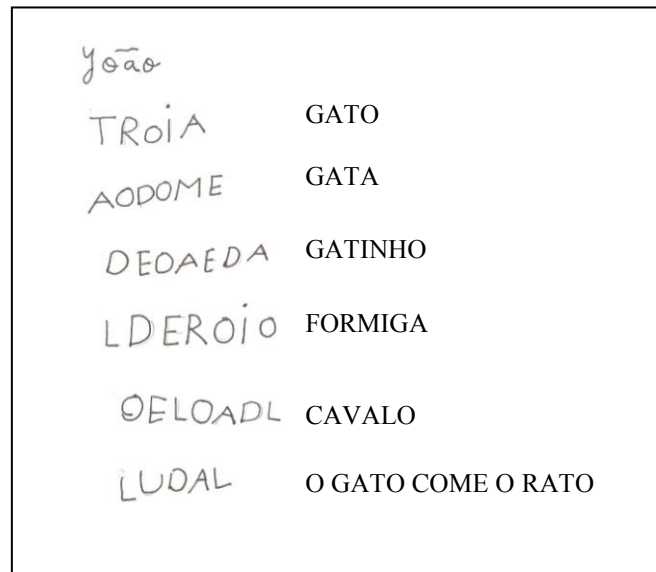


Fig. 1 - Exemplo de escrita pré-silábica

Dos restantes alunos, alguns apresentaram registos de escrita que evidenciavam características de uma escrita silábica. A escrita é já orientada por critérios linguísticos: a unidade do oral, representada na escrita, é a sílaba, no entanto a escolha das letras para representar as sílabas é arbitrária conforme figura 2.

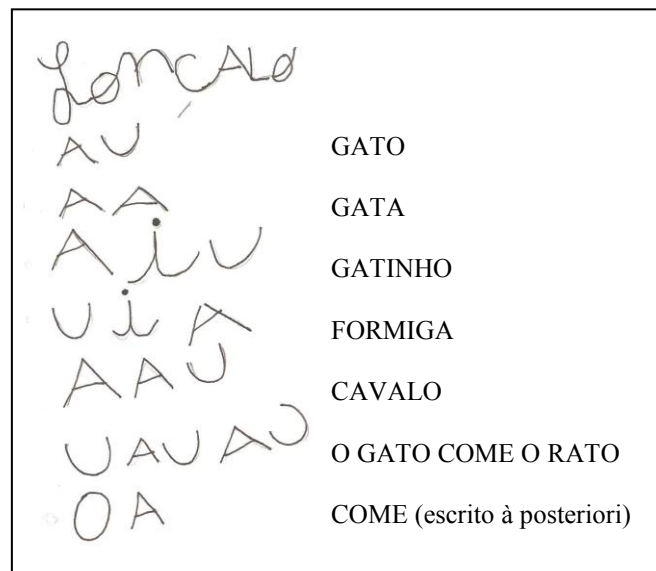


Fig. 2 - Exemplo de escrita silábica

Outros, na escrita com fonetização, evidenciaram registos de escrita com características desta fase, em que a escrita é já orientada por critérios linguísticos; a análise do oral pode ser silábica ou ir além da sílaba, chegando mesmo ao fonema, conforme figura 3.

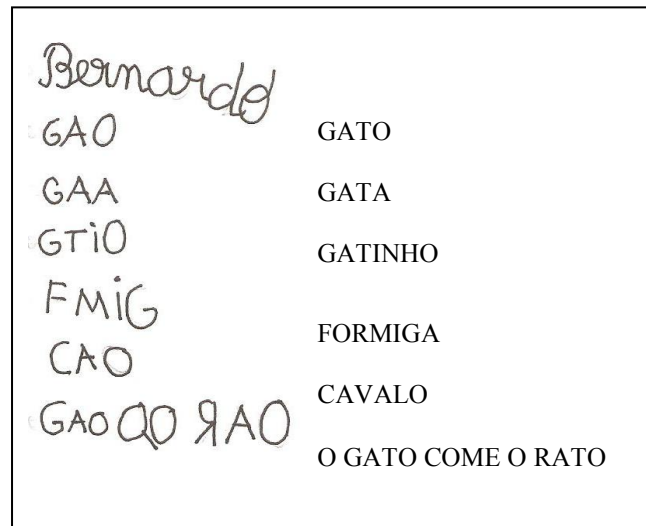


Fig. 3 - Exemplo de escrita com fonetização

Houve alguns alunos que apresentaram registos considerados na fase de escrita alfabética. Nesta fase as crianças escreveram as palavras que lhe foram pedidas, na sua maioria, de forma correcta, e quando não o eram, conseguiam ler-se, apesar dos erros de ortografia. A figura 4 ilustra-os.

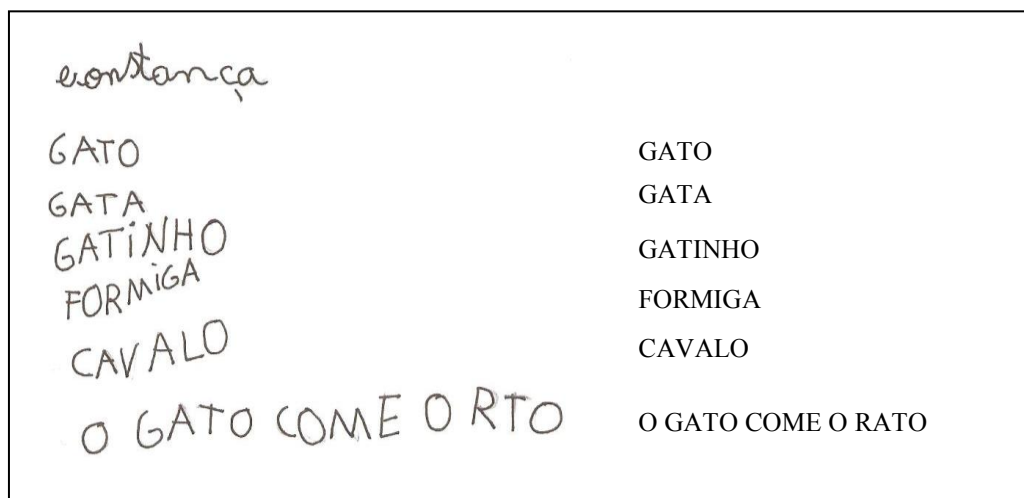


Fig. 4 - Exemplo de escrita alfabética

Ainda neste primeiro momento das entrevistas, houve alunos a não evidenciar registos de escrita que pudessem inserir-se nas quatro principais fases, pelo que, considerámos ser pertinente criar um quinto item, que denominámos de “outros” e no qual inserimos os seus registos (desenho e grafismo) como nos mostram as figuras 5 e 6.

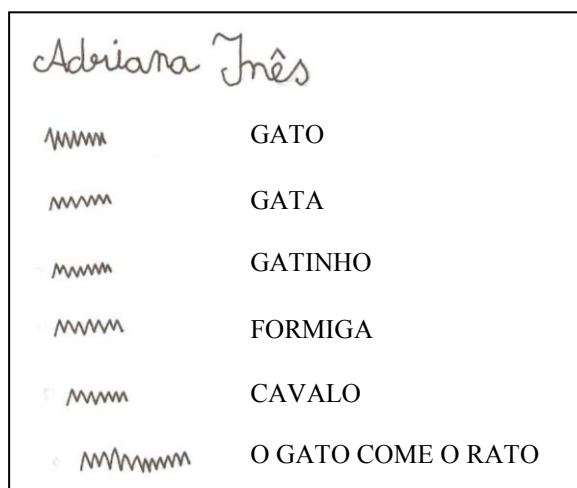


Fig. 5 – Outro registo de escrita (grafismo)

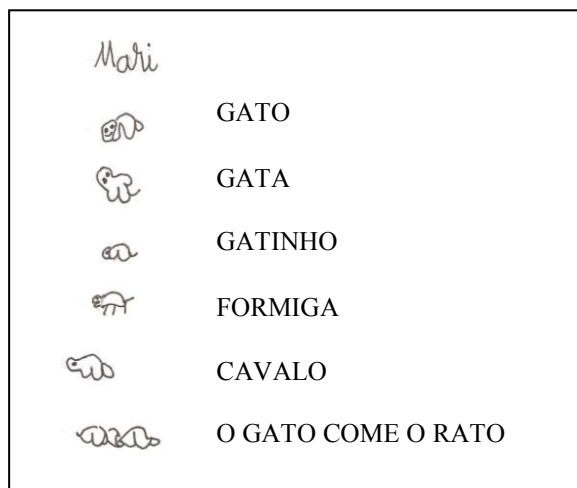


Fig. 6 – Outro registo de escrita (desenho)

## 5. Apresentação dos resultados

### 5.1 - Resultados globais

#### 5.1.1 - 1ª etapa

Após a realização da 1ª entrevista, em que foram avaliadas as conceptualizações sobre a linguagem escrita, à entrada no 1º ciclo (Setembro de 2010), os resultados foram os seguintes:

QUADRO 1

Níveis de conceptualização sobre a linguagem escrita (Turma A)

Fases da escrita	1ª entrevista	
	Frequência	Percentagem
1- Escrita pré-silábica	14	67%
2- Escrita silábica	4	19%
3 - Escrita com fonetização	1	5%
4 - Escrita alfabética	2	10%
5 – Outros	0	0%

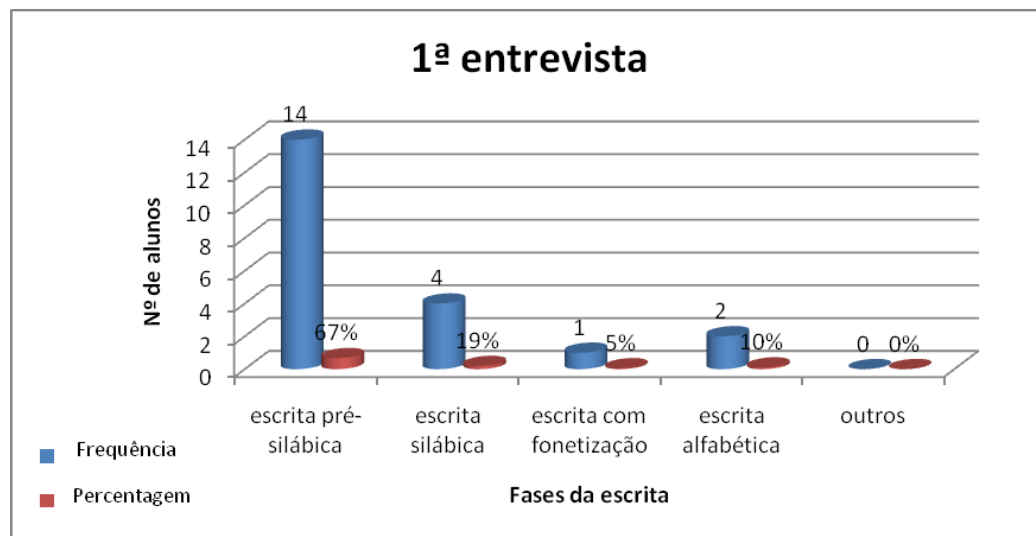


Gráfico 1

QUADRO 2

Níveis de conceptualização sobre a linguagem escrita (Turma B)

Fases da escrita	1ª entrevista	
	Frequência	Porcentagem
1- Escrita pré-silábica	9	60%
2- Escrita silábica	1	7%
3 - Escrita com fonetização	2	13%
4 - Escrita alfabética	0	0%
5 – Outros	3	20%

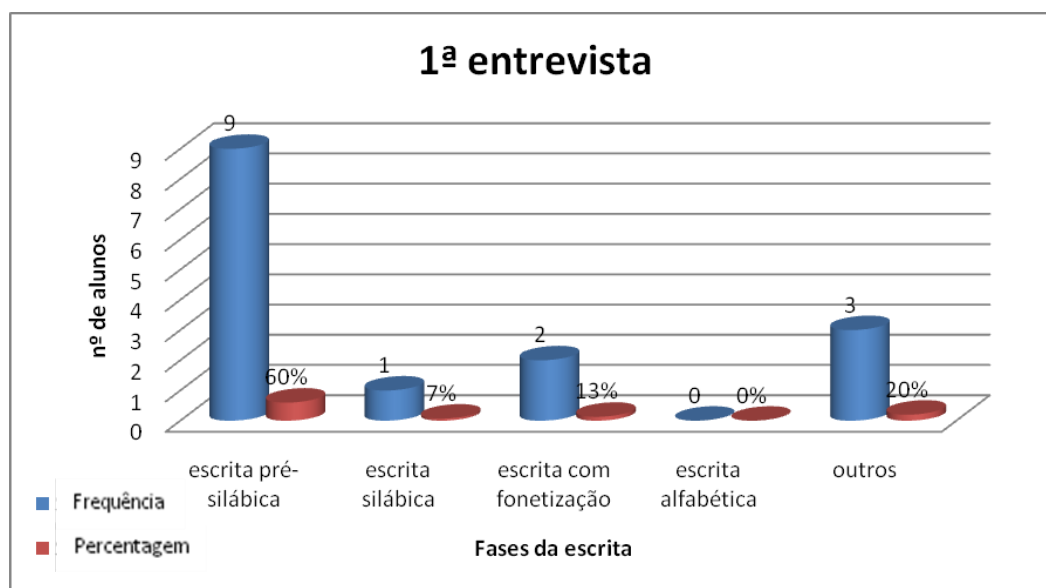


Gráfico 2

QUADRO 3

Níveis de conceptualização sobre a linguagem escrita (Turma C)

Fases da escrita	1ª entrevista	
	Frequência	Porcentagem
1- Escrita pré-silábica	7	58%
2- Escrita silábica	0	0%
3 - Escrita com fonetização	2	17%
4 - Escrita alfabética	1	8%
5 – Outros	2	17%

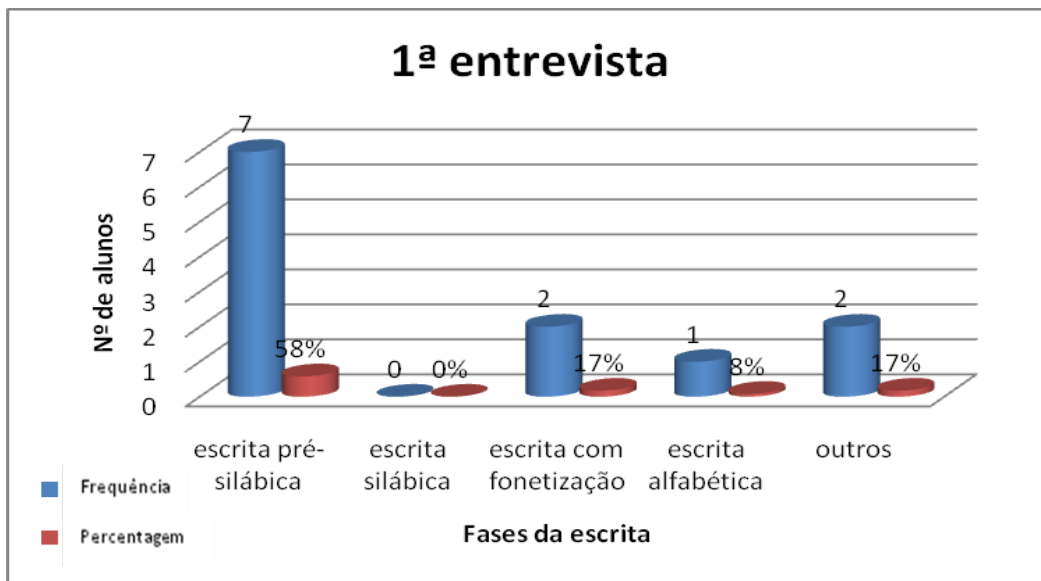


Gráfico 3

No que diz respeito à primeira entrevista, como pudemos verificar nos quadros 1, 2 e 3, a maioria dos alunos entrevistados apresentam registros de escrita que denotam características da fase pré-silábica, em que há uma diferenciação entre o desenho e a escrita mas em que a representação escrita não é ainda uma representação da linguagem oral.

### 5.1.2 - 2ª etapa

Depois de realizada a 2ª entrevista (Dezembro de 2010), fase na qual os alunos continuavam a fazer as suas conquistas em relação à escrita, os resultados foram os que passamos a apresentar:

QUADRO 4

Níveis de conceptualização sobre a linguagem escrita (Turma A)

Fases da escrita	2ª entrevista	
	Frequência	Percentagem
1- Escrita pré-silábica	6	29%
2- Escrita sílabica	4	19%
3 - Escrita com fonetização	6	29%
4 - Escrita alfabética	4	19%
5 – Outros	1	5%

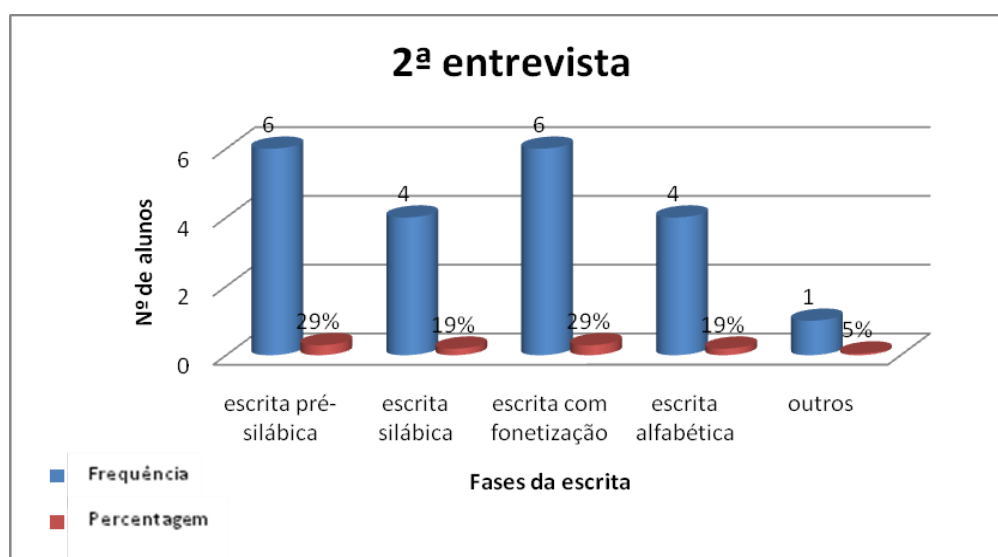


Gráfico 4

QUADRO 5

Níveis de conceptualização sobre a linguagem escrita (Turma B)

Fases da escrita	2ª entrevista	
	Frequência	Percentagem
1- Escrita pré-silábica	7	47%
2- Escrita sílabica	0	0%
3 - Escrita com fonetização	7	47%
4 - Escrita alfabética	1	7%
5 – Outros	0	0%

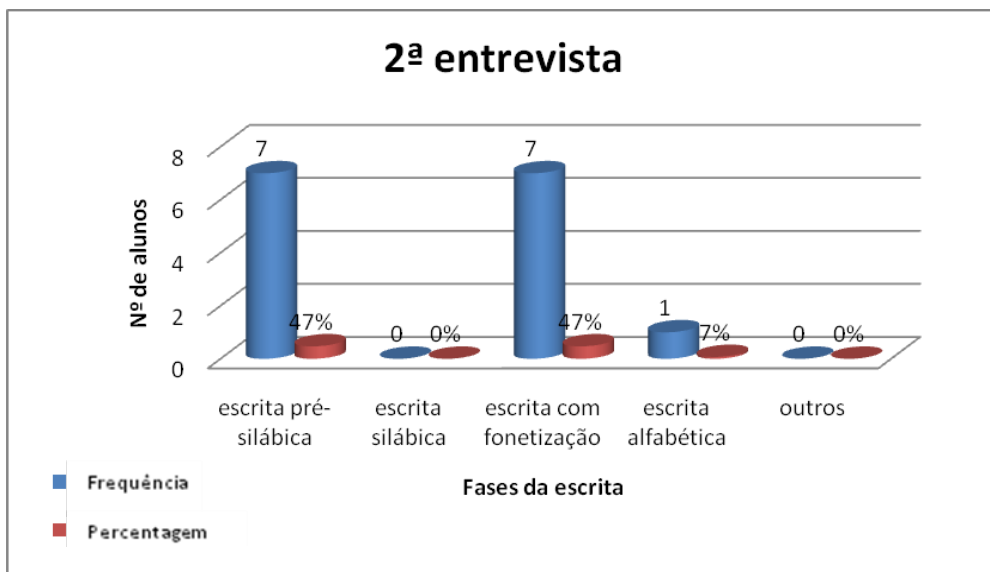


Gráfico 5

QUADRO 6

Níveis de conceptualização sobre a linguagem escrita (Turma C)

Fases da escrita	2ª entrevista	
	Frequência	Percentagem
1- Escrita pré-silábica	3	27%
2- Escrita silábica	0	0%
3 - Escrita com fonetização	2	18%
4 - Escrita alfabética	4	36%

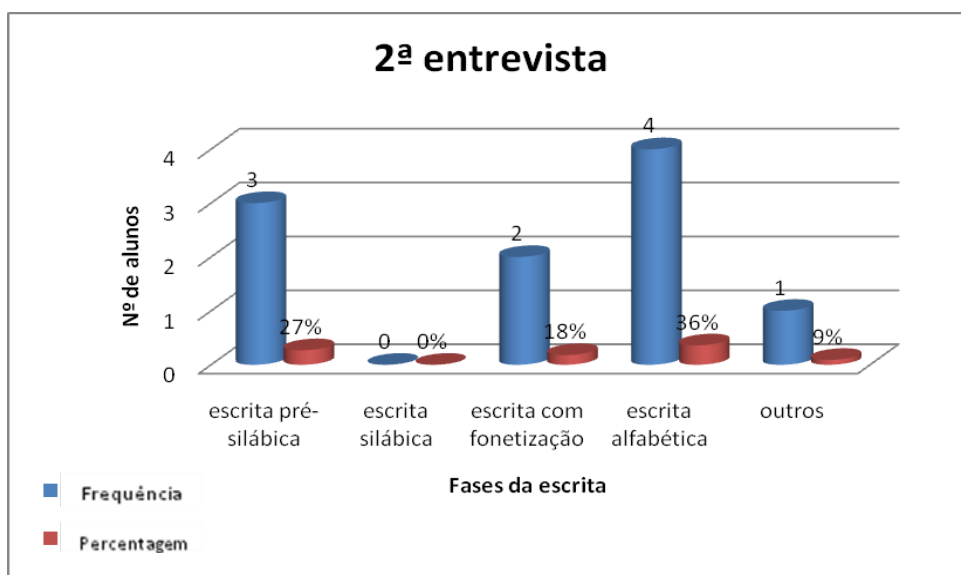


Gráfico 6

Após a análise dos resultados da 2ª entrevista, constatamos uma diminuição na percentagem de alunos na fase da escrita pré-silábica para se dividirem pelas fases seguintes: escrita silábica, escrita com fonetização e escrita alfabética.

O objectivo desta segunda entrevista não era exactamente o mesmo do da primeira. Enquanto na primeira entrevista pretendíamos mostrar que as crianças, à entrada no 1º ciclo possuem já competências de escrita, no segundo momento

pretendíamos mostrar que mesmo não seguindo a ordem das letras apresentadas no manual mas sim implementando um projecto de escrita, em que as vivências do quotidiano dos alunos estão em evidência, é possível que os alunos adquiram competências de escrita.

Assim, da 1ª para a 2ª entrevista denotou-se uma evolução/conquista na aprendizagem da linguagem escrita. O caminho para a conquista do princípio alfabético estava em marcha e é percorrido a ritmos diferentes pelas diversas crianças. Segundo Luís Barbeiro em “Aprendizagem da Ortografia” quanto melhor for o desempenho da criança ao nível da consciência silábica e da consciência fonológica melhor será o seu desempenho ao nível ortográfico.

É a fonetização da escrita que leva à descoberta do princípio alfabético.

## **5.2 - Análise comparativa dos resultados dos três grupos de amostra**

Relativamente ao primeiro momento do estudo, no qual foi realizado a primeira entrevista, em que o objectivo era avaliar as concepções acerca da linguagem escrita em início de escolaridade, na turma A, dos 21 alunos que a frequentam, 67% apresentaram registos de escrita com características da fase pré-silábica, 19%, da escrita silábica, 5% da escrita com fonetização e 10% de escrita alfabética.

Dos 15 alunos da turma B, 60% evidenciaram registos de escrita correspondentes à fase da escrita pré-silábica, 7% de escrita silábica, 13% de escrita com fonetização, 0% de escrita alfabética e 20% apresentaram registos de escrita sem as características dominantes das fases anteriores (2 alunos não quiseram realizar a entrevista e 1 apresentou grafismos).

Na turma C, dos 12 alunos que frequentam o 1º ano de escolaridade, 58% apresentaram registos de escrita pré-silábica, 0% de escrita silábica, 17% de escrita com fonetização, 8% de escrita alfabética e 17% apresentaram registos de escrita que não correspondem a nenhuma das fases anteriores (1 aluno não quis realizar a entrevista e outro realizou desenhos).

No 2º momento, aquando da 2ª entrevista, eram decorridos cerca de três meses após o início de ano lectivo e os alunos tinham já tido contacto com diversas actividades promotoras do desenvolvimento da linguagem escrita.

Os resultados apresentados mostraram que na turma A, 29% dos alunos exibiram registos que correspondiam à fase da escrita pré-silábica, 19% de escrita silábica, 29% de escrita com fonetização, 19% de escrita alfabética e 5% não apresentaram nenhum registo de escrita, não querendo realizar a entrevista. Na turma B, 47% dos alunos, situaram-se na fase pré-silábica, 0% na fase silábica, 47% na fase da escrita com fonetização. Na turma C, 27% dos alunos apresentaram registos de escrita na fase pré-silábica, 0% na escrita silábica, 18% na escrita com fonetização, 36% na escrita alfabética e 9% não quiseram realizar a entrevista.

Comparando os resultados dos três grupos da amostra, na primeira entrevista, a grande maioria dos alunos situou-se na fase da escrita pré-silábica. No entanto, existe sempre uma percentagem mínima de alunos distribuídos pelas outras fases da escrita, o que comprova que nem todas as crianças, à entrada no primeiro ciclo, têm as mesmas concepções acerca da linguagem escrita.

Num segundo momento, e após a análise dos resultados da 2ª entrevista, podemos observar que a percentagem de alunos, nas três turmas, que se situavam na fase da escrita pré-silábica na 1ª entrevista, se vai dividindo pelas outras fases da escrita facto que comprova que nem todas as crianças adquirem competências de escrita ao mesmo ritmo.

Convém ressaltar que nas turmas A e B, nas quais se desenvolveu o projecto de escrita denominado: *“Para aprender a escrever...escrever para aprender...”* se nota um acentuado crescimento na fase da escrita com fonetização, da 1ª para a 2ª entrevista, devendo-se tal facto ao tipo de actividades realizadas pelas professoras titulares de turma, com os seus alunos, de forma a desenvolverem a consciência fonológica. O manual de Língua Portuguesa, adoptado nas três escolas do grupo de amostra, não apresenta exercícios que apelem ao desenvolvimento da fonologia.

Além do resultado final dos três grupos há a realçar que, tanto na 1ª entrevista como na 2ª houve alunos (6 na turma A, 7 na turma B e 3 na turma C) que se situaram sempre na fase pré-silábica da escrita. São alunos que têm vindo a demonstrar dificuldades de aprendizagem generalizada relativamente aquisição de competências do programa do 1º ano de escolaridade, com maior incidência na área de Língua Portuguesa, sendo que dois, desde o início do ano lectivo em curso, foram identificados como alunos NEEcp (Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente).

Consideramos que os resultados obtidos provam exactamente o que pretendíamos mostrar e era o nosso principal objectivo: é possível adquirir competências de escrita através de actividades que privilegiam as vivências diárias dos alunos, tal como demonstram os resultados apresentados no ponto seguinte.

## **6. Discussão dos resultados**

Os resultados obtidos a partir deste estudo, poderão proporcionar material para uma reflexão, ou aprofundar algumas questões essenciais relativas a esta temática, tais como:

Com base nos quadros apresentados pode verificar-se que:

- a) À entrada no primeiro ciclo do ensino básico, ou seja, antes do início do ensino formal da leitura e escrita as crianças possuem já concepções acerca da linguagem escrita;
- b) À medida que vão fazendo conquistas na área da linguagem escrita vão passando pelas várias fases da escrita de forma atingirem a escrita alfabética;
- c) Nem todas as crianças atingem as várias fases da escrita ao mesmo ritmo;
- d) Existem práticas pedagógicas diferenciadas para o ensino formal da leitura e da escrita;

e) É possível as crianças adquirirem competências de escrita a partir da implementação de projectos de escrita que privilegiam actividades que põem em evidência as suas vivências diárias.

Após a análise de resultados e conscientes de que a aprendizagem da escrita ganha maior consistência quando os alunos se envolvem em actividades que despertam a curiosidade e a vontade de saber, importa dizer que as professoras titulares das turmas A e B utilizam o texto (história) como tema motivador/problema, para as outras descobertas e aprendizagens (ponto de partida do Trabalho de Projecto) e introduzem a metodologia de trabalho de projecto na aprendizagem da Língua Portuguesa numa perspectiva transversal às outras áreas curriculares e não curriculares (ponto de chegada do Trabalho de Projecto). Utilizam como estratégias, nas suas práticas pedagógicas, actividades que põem em evidências as vivências do quotidiano dos seus alunos, pois consideram-nas como facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Usam o manual escolar apenas como meio auxiliar, sendo todo o material de leitura e escrita elaborado a partir de textos redigidos colectivamente pelos alunos. Estes mesmos textos poderão ter como motivação uma história, a hora das novidades, os dias temáticos, um recado, um convite...

A professora titular da turma C segue o manual escolar no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, respeitando a sequência de letras nele apresentado.

Desta forma e face ao exposto, importa pensar numa atitude de contínua reflexão, tendo em consideração a inovação nas práticas pedagógicas, no sentido de tornar mais significativas as aprendizagens dos nossos alunos de forma a que eles próprios sejam sujeitos activos e construtores do seu próprio saber.

## 7. Conclusão

“Diferenciar é correr riscos, sair da norma, sem nenhuma certeza de ter razão ou chegar a resultados visíveis.”

(Perrenoud, 1986)

Este estudo proporcionou a oportunidade de refletir e investigar sobre a temática da escrita aquando do seu ensino formal, em início de escolaridade.

Como reflexão diremos que investigar não pode ser descobrir leis gerais ou verdades absolutas, mas sim, conhecer algo mais que dê ao investigador a possibilidade de se inteirar melhor sobre determinados assuntos.

Para nós ficou claro que quando a investigação se alia às práticas pode trazer benefícios para todos: alunos, professores, família e sociedade.

Deste modo, a partir da abordagem teórica, pela análise documental e pelo estudo feito ao tema “*Aquisição de competências de escrita através das vivências do cotidiano*”, tendo como base as questões de partida, podemos dizer que:

- É importante os professores conhecerem as concepções precoces sobre a linguagem escrita das crianças com quem trabalha;
- É importante o aprofundamento do conhecimento da maneira como se desenvolvem os processos relativos à emergência e abordagem da linguagem escrita nas crianças em idade escolar;
- É importante diversificar as estratégias nas práticas pedagógicas de forma a tornar as aprendizagens mais significativas, indo ao encontro das concepções que as crianças têm sobre linguagem escrita;
- É importante a criação de oportunidades que conduzam à (re)formulação dos programas de formação inicial e contínua de professores, dando maior enfoque à linguagem escrita.

Esta análise dos resultados obtidos, no nosso estudo, permite-nos chegar a algumas conclusões:

- Nem todas as crianças relacionam da mesma forma a linguagem escrita com a linguagem oral (à entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico);
- Existem estratégias/actividades desenvolvidas no 1º ciclo que favorecem a aquisição de competências de escrita;
- Nem todas as crianças atingem, ao mesmo ritmo, as diversas fases da escrita;
- As actividades que apelam ao treino da consciência silábica e fonológica permitem às crianças um melhor desempenho a nível ortográfico e, por consequência, uma maior facilidade na descoberta da escrita alfabética;
- Os projectos de escrita que valorizam estratégias e põem em evidência as vivências diárias dos alunos são facilitadoras na aquisição de competências de escrita.

Neste sentido partilhamos a opinião de alguns autores, já citados na revisão bibliográfica, sobre o envolvimento, o empenho e a vontade por parte dos docentes em formações que abordem a temática das concepções sobre escrita em início de escolaridade.

Em nossa opinião, para que esta formação se torne possível será necessário que as escolas e os professores se envolvam nos seus projectos (de Escola e de Turma). Para tal exige-se uma auto-avaliação e formação contínua. Os docentes devem constituir verdadeiras equipas pedagógicas e cooperativas, tendo em vista a aprendizagem mútua e a produção de conhecimentos, saberes e produtos colectivos diferenciados.

É tarefa de todos os docentes o empenho no sentido de superar lacunas, e levar os seus alunos a um maior e mais eficaz sucesso educativo na abordagem à linguagem escrita.

Finalizamos inteiramente convictos de que tivemos a possibilidade de aprofundar a problemática ligada ao ensino formal da escrita e, com base na

análise, reflectir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes na sua abordagem.

Resta-nos a satisfação da oportunidade, o empenho e o carinho com que empreendemos esta caminhada e a certeza de que nada fica aqui esgotado. Pelo contrário, esperamos constituir pistas passíveis de novas abordagens, em conformidade com os percursos que cada qual deseje realizar.



## **Bibliografia**

ABRANTES, P. (coord.). (2001). *Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais*. Ministério da Educação. Lisboa.

ALMEIDA, M. et al. (1998). *O desenvolvimento de competências ortográficas e as interações sociais, análise psicológica*.

BAPTISTA, Adriana. et al. (2008). *O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica*.

BARBEIRO, Luís Filipe e PEREIRA, Luísa Álvares. (2007). *O ensino da escrita: dimensão textual*.

BARBEIRO, Luís. (2007). *A aprendizagem da ortografia*. Edições Asa. Porto

BARBIER, Jean-Marie.(1996). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.

BARDIN, Laurence. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

BENTO, Cecília. (1991). *Centros de recursos educativos – potencialidades e actualidade*. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Lisboa.

BOUTINET, Jean-Pierre. (1996). *Antropologia de projecto*. Instituto Piaget. Lisboa.

BRAVO, C. (1998). *Investigacion educativa*. Alfar. Sevilha.

BRYAN, P. e BRADLEY, I. (1987). *Problemas de leitura na criança*. Artes Médicas Porto Alegre.

BRYAN, P. et al. (1990). *Rhytme and alternation, phoneme detection and learning to read, developmental psychology*.

CALDAS, A. (1986). *Dicionário* (5ª Edição, Volume II). Editorial Delta. Rio de Janeiro.

CASTRO, S. L. e Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Universidade Aberta. Lisboa.

CHILLÓN, G. D. e VALÉNCIA, J. L. B. (1997). *Los primeros pasos hacia la lengua escrito, una mirada al aula*. Editorial La Muralla. Madrid.

- COLOMER, Teresa. e CAMPS, Anna. (1996). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Celeste Ediciones.
- CURTO, L. M. *et al.* (2000). *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Vol. I. Trad. Bras. Artmed Editora. Porto Alegre.
- DEFIOR, S. (1998). *Conocimiento fonológico y lectura: el paso de las representations inconscientes e las conscientes*. Revista Portuguesa de Pedagogia.
- DOWNING, J. (1990). *A influência da escola na aprendizagem da leitura*, in E. Ferreiro e M. Palacio (Eds). *Os processos de Leitura e Escrita*. Artes Médicas. Porto Alegre.
- ECO, U. (1995). *Como se faz uma tese em ciências da educação*. Editorial Presença. Lisboa.
- FERREIRO, Emília e PALACIO, Margarita Gomes. (2003). *Os processos de leitura e escrita*. 2ª reimpressão. Artmed Editora.
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Artes Médicas. Porto Alegre.
- FERNANDES, P. P. (2004). *Literacia emergente*. In J. A. Lopes *et al.* *Aprendizagem, ensino e dificuldades de leitura*. Quarteto. Coimbra.
- FERNANDES, P. P. (2005). *Literacia emergente e contextos educativos*. Cadernos de Educação de Infância.
- FIGUEIREDO, M. A. (2002). *Estímulos à leitura e à escrita no jardim de infância*. Projecto “Bola de Neve”. Lisboa.
- GIASSON, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Edições Asa. Lisboa.
- GOSWAMI, U. e BRYANT. (1992). *Rhyme, analogy and children’s reading*. In P. Gough, L. Ehri & R. Treiman (eds.). *Reading acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. New jersey.
- GRABE, W. e KAPLAN, R. B. (1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. New York: Longman.
- GUERRA, Isabel. (1994). *Introdução à Metodologia de Projecto*. ISCTE-CET. Lisboa.

- HOUAISS, Instituto António. (2003). *Dicionário de língua portuguesa de lexiografia*. Círculo de leitores. Lisboa
- HORTA, Maria Helena. *A abordagem à escrita na educação pré-escolar que realidade?*. (2007). Editorial Novembro. Porto
- IRWIN, Judith. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. Prentice Hall.
- JOLIBERT, Josette. (1989). *Formando Crianças Leitoras*. Volume I. Artmed. Porto Alegre
- JOLIBERT, Josette, (1994). *Formando Crianças Produtoras de Textos*. Vol II. Artmed. Porto Alegre
- KILPATRICK, W. (1918). *The project method*. Teachers College Record.
- LOPES, J. A. (2004). *Ler ou não ler: eis a questão!* In J. A. Lopes, M. G. Velasquez, P. P. Fernandes e V. N. Bárto. *Aprendizagem, ensino e dificuldades de leitura*. Quarteto. Coimbra.
- MACEDO, António. (1987). *Tempo de Projecto*.
- MARGENAT, M. (2002). *A escola, agente socializador*. In L. Mantilla, Enciclopédia dos Pais. *Como ser Melhores Pais*. Círculo de Leitores. Casais de Mem Martins. Rio de Mouro.
- MARTINS, Margarida Alves. (1994). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. ISPA. Lisboa
- MARTINS, Margarida Alves e NIZA, Ivone. (1998a). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.
- MARTINS, Margarida Alves e NIZA, Ivone. (1998b). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta. Lisboa.
- MARTINS, Margarida Alves. e SILVA, C. (1999). *O nome das letras e a fonetização da escrita. Análise psicológica*. Vol. 17, nº1, p. 49-63.
- MC GARRY, K. J. (1984). *Da documentação à informação – um contexto em evolução*. Editorial Presença. Lisboa.
- MCNAMEE, G. D. (1996). *Aprendendo a ler e a escrever na área central da cidade: um estudo longitudinal de mudança na comunidade*, In L.c: Moll (org).

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/Departamento da Educação Básica.(1998). *Criar o gosto pela escrita*. Formação de Professores. Mem Martins.
- MONTEIRO, M. *et al.* (1993). *Perspectivas de trabalho*. Porto Editora. Porto.
- NEVES, Manuela Castro e MARTINS, Margarida Alves. (2000). *Descobrendo a Linguagem Escrita*. Cadernos de Inovação Educacional. 2ª Edição. Escolar Editora. Lisboa.
- OLIVEIRA, A. (1997a). *Entrar no Mundo da Escrita*. nº 1. 5ª série. Escola Moderna.
- OLIVEIRA, A. (1997b). *Entrar no Mundo da Escrita*. 2ª parte. nº 2. 5ª série. Escola Moderna.
- PAIN, Abraham. (1990). *Éducation informelle – les effects formateurs dans le quotidien*. Éditions L’Hamarttan. Paris.
- POIRIER, J. (1995). *Histórias de vida, teoria e prática*. Celta Editora. Oeiras.
- REBELO, D. (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian, Serviços de Educação. Lisboa.
- REIS, C. (coord.). (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. 1ª edição. Direcção - Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (DGIDC). Lisboa.
- RODRIGUES, Sónia Valente. (2007). *Projectos de Escrita*. Edições Asa. Porto.
- ROLDÃO, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo - perspectivas e práticas em análise*. Porto Editora. Porto.
- SANTANA, Inácia. (2007). *A aprendizagem da escrita – estudo sobre a revisão cooperada do texto*. Porto Editora. Porto
- SANTOS, Boaventura S. (1993). *Um discurso sobre as ciências*. Edições Afrontamento. Porto.
- SANTOS, Maria Emília Bredero. (2007). *Ler dá poder, ler é poder*. in nº 68 Revista Noésis.
- SCHNEUWLY, B. (1996). *Vigotsky, Freinet et l’écrit*, in P. Clanché (org) Pédagogie Freinet. Bordéus.

- SILVA, A. C. (2004). *Descobrir o Princípio Alfabético. Análise Psicológica*.
- SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta. Lisboa.
- SIM-SIM I., DUARTE e FERRAZ. (1997). *A Língua materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. 1ª edição, Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação. Lisboa.
- SOUSA E BRITO, A. A. (2005). *Os materiais na história da escrita (das placas de argila da Suméria às pastilhas de silício dos processadores actuais), Ciência e Tecnologia dos Materiais*. Vol 17.
- TEBEROSKY, A. (2001). *Aprendendo a escrever*. 4ª Edição. Editorial Horsori. Barcelona.
- VALA, J. (1980). *A análise de conteúdo*. In Augusto Santos Silva e J. M. Pinto (org.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Edições Afrontamento. Porto.
- VASCONCELOS, T. (1999). *Encontrar as formas de ajuda necessária: o conceito de “scaffolding” (pôr, colocar andaimes): implicações para a intervenção em educação pré-escolar*. Edições Inovação.
- VELASQUEZ, M. G. (2004). *Teoria e prática do ensino da leitura*. In J. A. Lopes et al. *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. Quarteto. Coimbra.
- VIANA, F. P. (2002). *Da linguagem oral à leitura*. Fundação Calouste Gulbenkian. Ministério da Educação e do Ensino Superior. Lisboa.
- VIGOTSKY, L. e Levin, I. (1985). *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. in *Applied Psycholinguistics*.
- VYGOTSKY, L.S. (1988). *Pensamento e Linguagem*. Artes Médicas. Porto Alegre.
- VYGOTSKY, L.S et al. (1989). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Ícone. São Paulo.
- WEBSTER. (1991). *Dicionário de língua portuguesa*. Editora Record.
- ZORZI, J. L. (1998). *Aprender a escrever*. Artes Médicas. Porto Alegre.



## **Anexo 1**

(Grelhas 1, 2 e 3 -1ª entrevista)



Grelha 1 - Resultados da 1ª entrevista - Turma A

Nº	...o teu nome	Escreve...								
		...gato	...gata	...gatinho	...formiga	...cavalo	...o gato come o rato			
1	Tomás*	GATO	GATA	GATINHO	FORMIGA	CAVALO	O GATO COME O RATO			
2	BÁRBARA	GARIA	HARIA	IART	RAPA	HAIARAR	GARIARI-ARIT			
3	NUÑO	TANAO	ATNOA	ATOAN	NOAN	ANTAO	TAINUO-ONUN-AON			
4	NADJA	DDJAI	DAKN	ATIiA	NIKDA	ADKJI	IOAKIA			
5	CATARINA	HAE	ATA	NU	UHA	CAT	EATAT			
6	BEATRIZ	GAT	GAT	GTR	FMIG	CUL	GCMUHCN			
7	JOÃO PEDRO	GHO	GOH	HGO	BED	EDH	GOHUROHDHOA			
8	GERSON**	R	S	A	E	P	ERDE			
9	ANA RITA	JNABU	JN	UOP	OUNRI	QRITO	DARITOAAT			
10	Bernardo*	GAO	GAA	GTIO	FMIG	CAO	GAOQORAO			
11	Buno*	i	i	i	i	U	IUU			
12	MATTI	AE	AO	LO	IL	KT	AK			
13	TÂNIA	AU	HD	GCU	UIM	CCA	AOOCRUOCU			
14	João*	TROIA	AODOME	DEOAEDA	LDEROIO	OEOADL	LUDAL			
15	Constança*	GATO	GATA	GATINHO	FORMIGA	CAVALO	O GATO COME O RTO			
16	BRUNA	BUI	TRI	RIA	EEA	JIR	BUNAI			
17	Diogo*	AO	AG	DIGA	AOI9	DOI9A	IOAS			
18	Tomás*	AO	ET	GUS	CBR	ACE	EACFSI			
19	LAURA	GT	GT	GTU	UB	CUL	GTCR			
20	LARA	H	H	GTU	GMIH	CVU	UGDUR			
21	Ruben*	GU	AT	ATU	UGD	A	GOR			

\* letra manuscrita

\*\* aluno NEEcp (Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente)

Escrita pré-silábica

Escrita sílabica

Escrita com fonetização

Escrita alfabética

Outra

Grelha 2 - Resultados da 1ª entrevista - Turma B

Nº	...o teu nome	Escreve...									
		...gato	...gata	...gatinho	...formiga	...cavalo	...o gato como o rato				
1	DANIEL"										
2	MaRta	ACO	MAO	TAVA	CVTO	VCAT	ACVAO				
3	Gonçalo*	AU	AA	Aiu	UIA	AAU	UAUUAU	AO			
4	Catarina*	CÃO	Ra	C		C					
5	RAFAEL	TLRALOS	TRLRSTOS	RLOTLIOL	LTLOILRLS	TOILTR	TAFAL-ELO-O-ULTE				
6	EVA	98V	8V9	98V	ABR	i	9BRVA				
7	RODRIGO	GATU	GATA		FUJIMGI	CAB	GAIUCOMPRAT				
8	JOÃO	G	G	G	F	EG	GOCR				
9	ÂNGELO"										
10	SARA	GALO	GAT	GPAIO	TARG	EiAiu	GALORIA				
11	RUBEN	NB	ME	NBR	RNO	MODB	NBEN				
12	Carolina**	gata*	gata*	gata*	feig*	cave*	u gata canmu rghta				
13	Tiago*	MAIRB	MWRL	UIA	OS	TIAGO	ODA				
14	MARIANA	ianta	imana	Iniarc	RASSANA	Isanam	laonaca				
15	Adriana Inês***										

\* letra manuscrita

\*\*aluna NEEcP (Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente), a cumprir pela 2ª vez programa do 1º ano

\*\*\*realizou um grafismo igual em todas as palavras

" não quis r realizar a entrevista

Escrita pré-silábica





Escrita silábica

Escrita com fonetização

Escrita alfabética

Outra

Grelha 3 - Resultados da 1ª entrevista - Turma C

Nº	...o teu nome	Escreve...									
		...gato	...gata	...gatinho	...formiga	...cavalo	...o gato come o rato				
1	Franisco*	GATO	GATA	GAHIO	ruRICA	CAVALU	u CATO COME O RATO				
2	Beatriz*	Gat	Gta	Gt	Fma	Cau	Gat CM R				
3	Maria Ângela*	Aira	Aaangelri	Ariang	geAana	Ajnges	Aira AAGENG mgelang				
4	Ana*	HAIG	AlHGn	Bia*	Gai	HIG	O* HA*Nh				
5	Martim*"										
6	Mari**#										
7	Gustavo*	Gt*	Gt*	Gt*	rt*	rt*	Gtrr*				
8	Leticia*	g*	a*	r*	t*	o*	r a E*				
9	Cina*	EB	DC	GRS	CC	CE	NUC				
10	David*	GTAO	ATAO	TALU	AOIU	GIDI	AiOi				
11	Diana*	gato*	gato*	gito	gaio	cato	gato oato rato				
12	Tiago*	g	gap	giu	uip	iaiu	gale				

\* letra manuscrita

# desenhou os animais

" não quis escrever

Escrita pré-silábica

Escrita sílabica

Escrita com fonetização

Escrita alfabética

Outra



## **Anexo 2**

(Grelhas 4, 5 e 6 - 2ª entrevista)



Grelha 4 - Resultados da 2ª entrevista - Turma A

Nº	...o teu nome	...gato	...gata	Escreve...					...o gato come o rato
				...gatinho	...formiga	...cavalo	...	...	
1	Tomás	gato	gata	gatinho	formiga	cavalo		o gato come o rato	
2	Barbara	gao	gaa	gao	fa	cafao		o gato coe o rao	
3	Muna	flu	flu	flu	ua	flu		uautu	
4	Madya	aa	gav	gav	alle	gao		o gao rir gu	
5	Catarina	gava	gav	quuu	orla	lae		r gao rrgu	
6	Beatriz	gato	gata	gta	fmga	cavo		o gato co r rita	
7	Joao Pedro	flu	flu	flu	fui	acu		ufluuflu	
8	Gerson *	o	a	e	a	e		uaur	
9	Anna Rita	gao	gao	gao	oia	esao		o gao coia o rito	
10	Bernardo	gato	gata	gatinho	fmga	cavalo		o gato come o rato	
11	Bruno	au	ar	nu	ur	rau		uaur	
12	Matti	au	aa	fl					
13	Lania	ga	gt	giu	giu	ci		o gu o go	
14	Joao	gao	gao	gao	Oic	acu		ufluuflu	
15	Constancia	gato	gata	gatinho	formiga	cavalo		o gato come o rato	
16	Bruna	o	a	e	a	e		uaur	
17	Diogo	auo	agu	agu	uis	acu		uaoa	
18	Tomás	Oua	Oat	flu	luia	flu		o au o au ai	
19	Laura	gato	gata	gati	flu	Savao		o gato come o rato	
20	Lara	flu	flu	flu	flu	Suo		o flu como ro	
21	Paula **	g							

\* Aluno NEEsp (Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente)

\*\* Não quis realizar a entrevista

Escreita pré-silábica  
 Escreita silábica  
 Escreita com fonetização  
 Escreita alfabética  
 Outra

Grelha 5 - Resultados da 2ª entrevista - Turma B

Nº	...o teu nome	Escreve...							...o gato como o rato
		...gato	...gata	...gatinho	...formiga	...cavalo			
1	Daniel	fo	fo	ra	oiv	rao	oavro		
2	Maria	ai	fo	ai	ai	ai	uiaui		
3	Gonçalo	que	ao	ai	ia	ao	u au ai u au		
4	Catarina	gato	gata	gatu	ue	cau	o gato u o le		
5	Rafael	pato	pata	patino	foniga	dao	o rato po o rato		
6	Eva	oite	riet	eiat	eite	riSee	efeie eira		
7	Rodrigo	Gato	Gata	Gatino	Formiga	cavalo	o gato come rato		
8	João	gatu	gao	g	fy	cau	uauu		
9	Isabela	oiu	fo	ai	ai	ai	uiaui		
10	Isa	Gata	Gata	Gau	ia	cau	o Gata come ruu		
11	Ruben	com	com	Mem	fyg	gno	comi come fuy		
12	Carolina*	gata	gata	gata	fyga	caffa	o gata ramal		
13	Luís	LABDTS	taevot	Italobra	HUNDERTR	UGRER	Aiu RIA		
14	Mariana	aincana	aincaica	cia	cinatanna	canatannaha	o aincana em o car		
15	Isabella Ines	rato	tao	batuorr	fi	taimot	uo fannimelhaee		

\*aluna a cumprir pela 2ª vez programa do 1º ano

- Escrita pré-silábica
- Escrita silábica
- Escrita com fonetização
- Escrita alfabética
- Outra

Grelha 6 - Resultados da 2ª entrevista - Turma C

Nº	...o teu nome	...gato	...gata	Escreve...				...o gato come o rato
				...gatinho	...formiga	...cavalo	...	
1	Franisco	gato	gata	gatiho	Formiga	cavalo	o gato come o rato	
2	Beatriz	Gato	Gata	GatiHu	Fomiga	cavalo	o Gato come o rato	
3	Mari Angela	Ambae	Amangea	Amange	Amangea	cela	Ambae rlaria	
4	Ana*							
5	Martim	Gada	G a T a	G a u T		valu	G a d a coma ra	
6	Maria	H	E	H	i	e	a	
7	Gustavo	GATO	GATA	GATI	FOMIGA	cavaco	o gato come o RATO	
8	Letícia	gata	gotata	gambobob	fatata	vata	gata caiania reta	
9	Cindy*	G						
10	David	GATA	GATA	GATO	JuciGa	CAJabu	o Ja come o rAtU	
11	Diana	gato	gata	gatinu	FOMiga	cavalo	o gato com o rato	
12	Diogo	gato	gata	gatiNu	FoMiga	cavalo	o gato com o Rato	

\* Não quis realizar a entrevista

- Escrita pré-silábica
- Escrita silábica
- Escrita com fonetização
- Escrita alfabética
- Outra



**Apêndice 1**  
(Entrevista)



**Estudo** - Entrevista de tipo piagetiano, inspirada nos trabalhos de Ferreiro et al. (1980) e de Ferreiro et al. (1988) e que faz parte de vários trabalhos de investigação de Alves Martins et al. (1987)

**Objectivo** - Esta prova destina-se a analisar a forma como as crianças relacionam a linguagem escrita com a linguagem oral, em dois momentos:

- à entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico ( Setembro)
- final do 1º período (Dezembro)

**Contexto** – Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, do Agrupamento de Escolas de Buarcos.

**Amostra** – Alunos de três turmas do 1º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade.

**Procedimento** - A referida prova organizar-se-á da seguinte forma:

- Numa folha de papel em branco pede-se ao aluno que escreva o seu **nome**;
- De seguida pede-se que escreva como souber, como for capaz, a palavra **gato**;
- Após a escrita da palavra **gato** pede-se que leia o que escreveu, mostrando com o seu dedo.
- O mesmo procedimento será repetido para as palavras **gata**, **gatinho**, **cavalo** e **formiga**;
- Relativamente às duas últimas será pedido ao aluno que leia o que fica quando se tapa a parte inicial da palavra escrita por ela, para o caso de **formiga**, ou após ter tapado a parte final da palavra escrita por ela, no caso de **cavalo**;

- Ser-lhe-á ainda solicitado que escreva a frase “**o gato come o rato**”, sendo-lhe pedido de seguida que a leia mostrando onde estão escritas as respectivas palavras.

As respostas dos alunos serão classificadas em 4 níveis evolutivos, consoante o raciocínio orientador do processo de escrita.

### **Guião para a entrevista**

- “*Escreve lá o teu **nome**.*”
- “*Agora escreve **gato**.*”
- “*Lê lá o que escreveste, mostra-me com o teu dedo.*”
- “*Escreve lá **gata**.*”
- “*Porque é que puseste letras diferentes?*”
- “*Lê lá e mostra-me com o teu dedo.*”
- “*Agora escreve **gatinho**.*”
- “*Lê o que escreveste, seguindo com o teu dedo.*”

(O mesmo tipo de procedimento é utilizado para a escrita e para a leitura das outras palavras e da frase).

- “*Agora vais escrever **formiga**.*”
- “*Se eu tapar este bocadinho do que tu escreveste (tapar as duas primeiras letras) como é que tu achas que se lê?*”
- “*E agora escreves **cavalo**.*”
- “*Se eu tapar este bocadinho do que tu escreveste (tapar as duas últimas letras) como é que tu achas que se lê?*”

Após a escrita e a leitura da frase **o gato come o rato...**

- “Mostra-me lá onde é que está escrito **gato**.”
- “E **rato**?”
- “E **come**?”
- “Mostra lá onde está escrito **o**.”

**Nota:** Vão-se anotando/registando todas as respostas dadas pelos alunos às perguntas do entrevistador.

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

-

-

-

-

-

-

-

**Apêndice 2**  
(Projecto de Escrita)



**Projecto: “Para aprender a escrever...escrever para aprender...”**

**Domínio:** Escrita

**Descritores de Desempenho:**

- Perceber que a escrita é uma representação da língua oral;
- Usar adequadamente os instrumentos de escrita;
- Respeitar a direccionalidade da escrita;
- Usar adequadamente as maiúsculas e as minúsculas;
- Escrever legivelmente, e em diferentes suportes, com correcção ortográfica;
- Planificar pequenos textos em colaboração com o professor: organizar informação;
- Planificar pesquisar mais informação;
- Elaborar uma descrição – de uma cena, objecto, paisagem, personagem;
- Experimentar múltiplas situações que façam surgir a necessidade de produção; escrita (recados, avisos, descobertas, realizadas, convites, notas...);
- Rever o texto, com apoio do professor: identificar erros, acrescentar; apagar substituir a informação; reescrever o texto; expandir o texto;
- Escrever pequenos textos por sua iniciativa;
- Escrever textos mediante proposta do professor.

**Conteúdo:** Plano de Escrita

**Público-alvo** – Turma – 1º ano de escolaridade

**Duração** – Iniciar-se-á no 1º período mas terá actividades complementares ao longo do ano lectivo

**Descrição da actividade:**

Ponto de partida - História “ *O dinossauro*” de Manuela Bacelar.

Após o conto da mesma será apresentado aos alunos a imagem de um dinossauro em tamanho A5, acompanhada da escrita da palavra *dinossauro* em letra de imprensa e letra manuscrita.

A partir da mesma iremos sequencialmente destacar uma letra e/ou som a fim de a encontrar nos nomes próprios de cada aluno da sala. Ex: letra *i* – *Rita*, *Tânia*, *Catarina*...; som *r* – *Catarina*, *Lara*, *Laura*...e assim construiremos o jogo dos sons das letras comuns às letras da palavra *dinossauro*. Faremos listagens dos nomes encontrados para determinada letra/som.

Posteriormente será solicitado aos alunos que, em grupos de três, ilustrem cada uma das partes da referida história, de forma a poder organizá-las como se de um rolo fotográfico se tratasse tal como nos é contado na história. As mesmas imagens servirão para que, em grande grupo, possamos recontar por escrito, em pequenas frases, a mesma.

Estes pequenos escritos, serão trabalhados também em casa com os Encarregados de Educação. Simultaneamente, serão afixadas, na sala de aula, grupos de palavras e expressões que os alunos frequentemente mais utilizam quando descrevem cenas do seu quotidiano, quando contam histórias, quando caracterizam personagens tais como: “Eu fui”, “Eu sou”, “Eu estive”, “Ontem”, “Hoje”, “Amanhã”, “Triste”, “Alegre”, “Depois”, “Após” – conectores discursivos - a fim de que possam visualizá-las e não repetir sempre as mesmas palavras e expressões.

Também iremos proceder ao registo das novidades que os alunos trazem de fim-de-semana com o objectivo de elaborar pequenos textos em que eles são os principais intervenientes. No decorrer do mesmo, construiremos em material manipulável as frases trabalhadas nos textos escritos, nas quais eles poderão destacar palavras, letras/sons que os levam à descoberta da escrita de outras novas frases. As várias frases, palavras, letras/ sons constituirão a caixinha “À descoberta da escrita.”

Pretende-se pois, ao longo deste projecto, dar especial destaque às produções escritas dos alunos, de forma que, sendo elas vivências do seu quotidiano passem a ser um pilar importante e determinante na aquisição das competências da escrita.

Será nesta dinâmica que, ao longo do ano, será feita abordagem à escrita.

**Recursos:**

- História – “ *O dinossauro*” de Manuela Bacelar
- Listas de palavras
- Imagens
- Quadro
- Computador
- Projector multimédia
- Professores
- Alunos
- Encarregados de Educação

**Outras actividades complementares:**

- organização de um canto de leitura constituído por livros que as crianças possam manusear;
- leitura diária de uma história ou parte dela;
- registo e afixação na parede dos textos orais das crianças, ou seja, daquilo que elas contam no momento da conversa;
- a escrita, diante das crianças; de tipos diferentes de textos (avisos, recados, etc);
- a etiquetagem do mobiliário e de outros objectos da sala;
- a distribuição diária de cartões, cada um contendo o nome de um aluno;
- utilização de um caderno de escrita pessoal de acordo com as regras previamente negociadas, na qual o aluno pode escrever o que quiser e quando quiser e onde quiser;
- jogos com a escrita: caligramas, acrósticos, palavra proibida, palavra puxa palavra, etc.

**Observações:** No seguimento desta actividade, a história “*O dinossauro*” permitir-nos-á também fazer abordagem às outras áreas do programa tais como: Estudo do Meio (família, amigos, seres vivos, sociedade...) Matemática (contagens, noções de grandeza, espaço, geometria...), Expressões e Formação Cívica.



**Apêndice 3**  
(Alguns produtos realizados)



**Alguns produtos realizados**

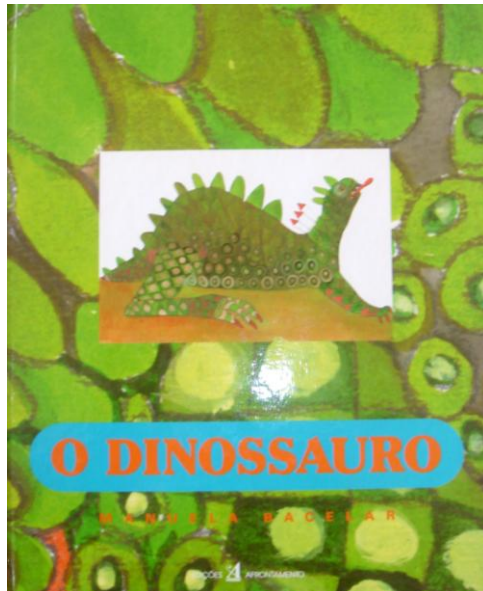


Figura 1 - A história “ O dinossauro”

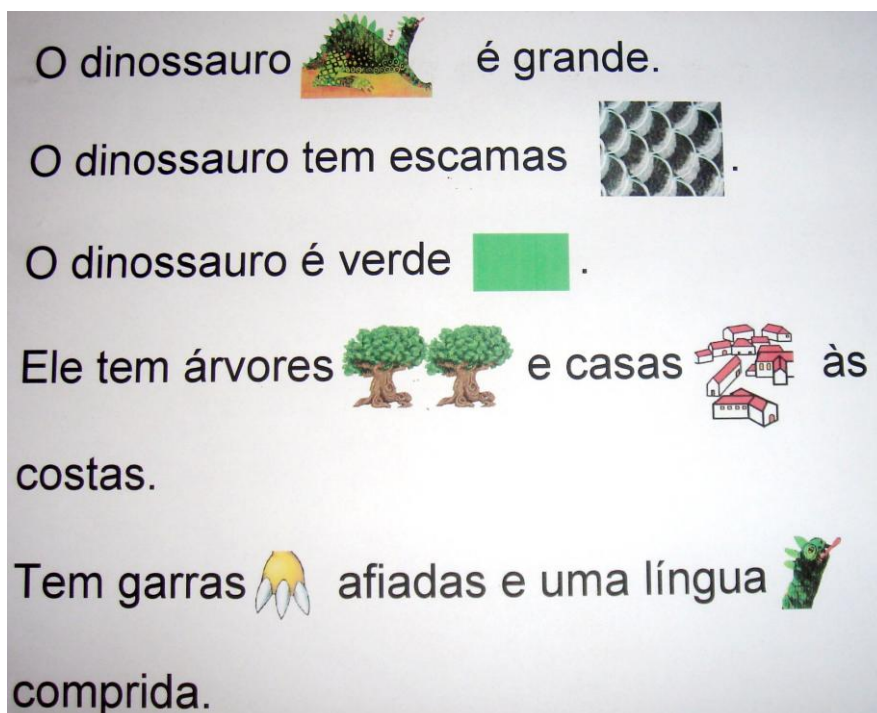


Figura 2 - Texto colectivo, elaborado pelos alunos, a partir da audição e exploração da história

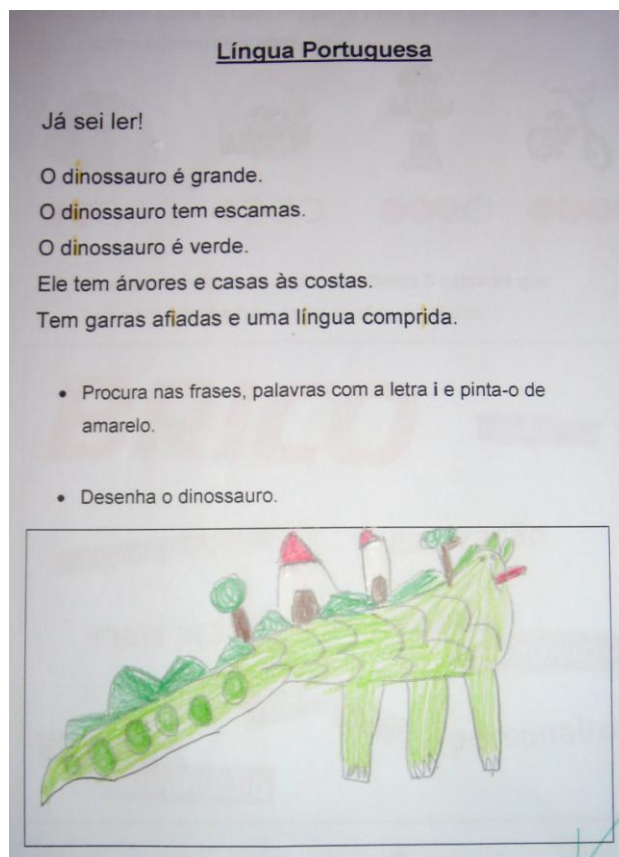


Fig. 2

Figuras 2 e 3 - Registos de escrita a partir da exploração da história



Fig. 3

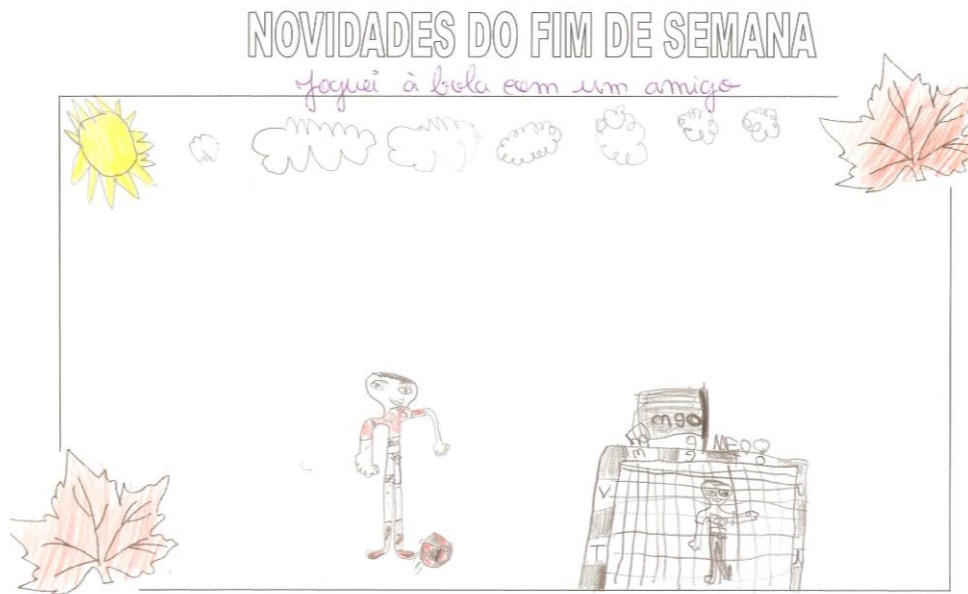


Figura 4 – Ilustração das novidades do fim de semana

No fim-de-semana o Bernardo jogou futebol  
com um amigo .  
O amigo do Bernardo chama-se Diogo.  
O Diogo é magrito e tem 8 oito anos.  
Vive na Figueira.  
O Bernardo e o Diogo são muito amigos .  
Já se conhecem há muitos anos.

Figura 5 - Texto colectivo, elaborado a partir da ilustração das novidades do fim-de-semana.





Fig. 8

Figuras 8 e 9 - Construção de frases a partir do material de escrita, manipulável

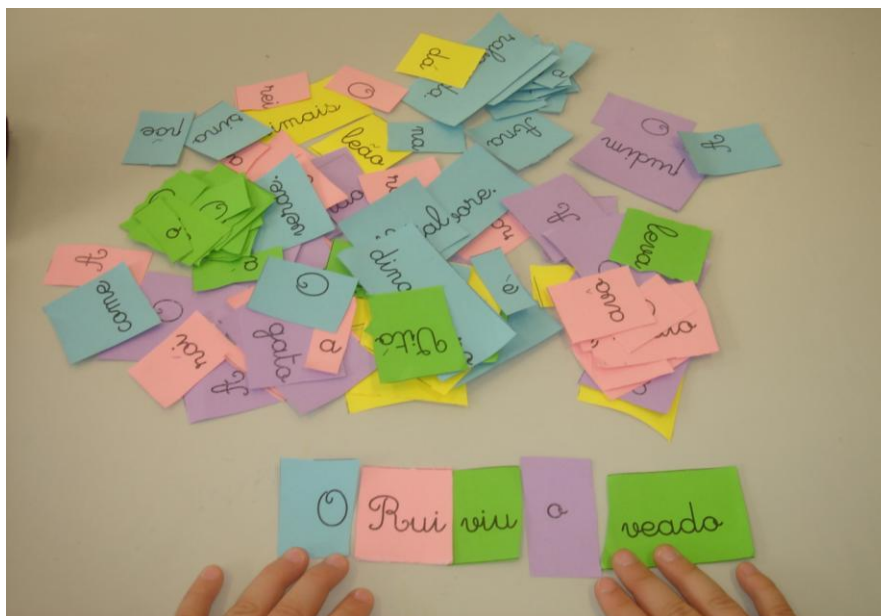


Fig. 9



Fig. 10

Figuras 10, 11, 12 e 13 - O caderno de escrita

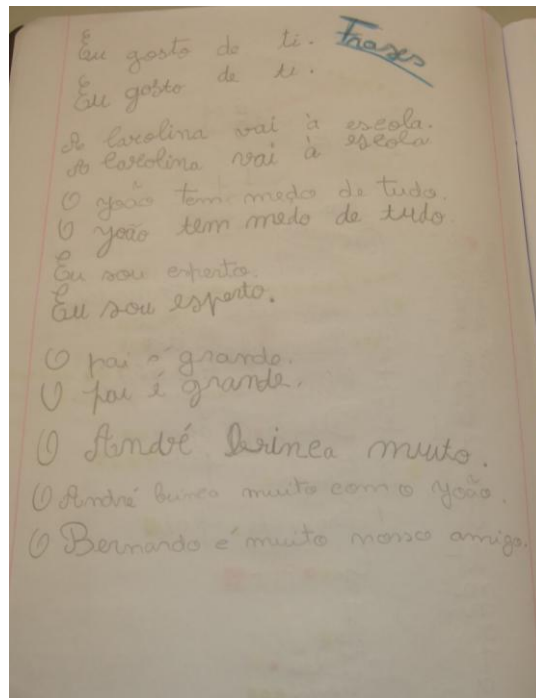


Fig. 11

\* aluna  
um dois três quatro (etno)  
Eu sou o rebêto.  
Eu fize a coisa.  
fiquei em  
BOLA V  
● COLHEM-SE AS UVAS.  
CAEM-AS PRIMEIRAS  
CHUVAS.  
O SOL ESCONDE-SE.  
miffy

Fig. 12



PEIMER  
Elmer  
↓  
Bernardo  
Um xi de ...  
coação  
Tuna golo D   
Novidades do fim semana  
Eu fiquei em casa. ☆  
fião cã Não Lim  
gaya Jogos Nuro psp  
- Jesus São Bernardo A  
Lil São Diego São Paul  
a Lata Maria Elmer

Fig 13



Fig. 14

Fig 14 e 15 Jogo: “O loto das palavras”



Fig. 15



Fig. 16

Figuras 16 e 17 – Exercícios para treino da consciência fonológica




Fig. 17

Língua Portuguesa


• Sublinha, a verde, o **a** nas palavras.  
• Pinta o número de sílabas de cada palavra.

a a




lagartinha

● ● ● ●




dinossauro

● ● ● ●




dragão

● ● ● ●




bruxa

● ● ● ●



cabaça

● ● ● ●



galinha

● ● ● ●

Figura 18 – Exercício para treino da consciência silábica