

ISPA



CENTRO
DE INVESTIGAÇÃO
EM EDUCAÇÃO

Práticas de literacia em jardim-de-infância em Portugal: O que dizem os educadores

Margarida Alves Martins, Ana Albuquerque, Tiago Almeida,
Ana Cristina Silva, Liliana Salvador, Leonor Moreira Rato, Ana Isabel Santos

Centro de Investigação em Educação (CIE-ISPA), ISPA-Instituto Universitário

2020



Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do projeto UID/CED/04853/2016.

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

ISBN: 978-989-8384-60-7

Índice

1. Introdução

2. Método

Participantes

Instrumento e procedimentos

3. Organização e gestão do ambiente educativo e da rotina diária

Organização do espaço e dos materiais

Organização da rotina

O que dizem os educadores

4. Linguagem oral e consciência linguística

Consciência fonológica

Consciência lexical

Consciência morfológica

O que dizem os educadores

5. Conto e leitura de histórias

O que dizem os educadores

6. Estratégias para ajudar a ler e a escrever

O que dizem os educadores

7. Considerações finais

8. Referências

Anexo

1. Introdução

A aprendizagem da leitura e da escrita é essencial para que um percurso escolar de sucesso seja possível, dado que se trata de uma aprendizagem, não só importante em si mesma, mas também necessária para o sucesso noutras áreas curriculares. Esta aprendizagem não se inicia no 1º ano de escolaridade. Para Vygotsky (1935/1977), “a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (p. 39). Com efeito, muito antes de aprenderem formalmente a ler e escrever, as crianças interrogam-se e põem hipóteses sobre a linguagem escrita, os seus usos e funções, as suas características formais e o que representa. Constroem assim conhecimentos e representações sobre os aspetos funcionais, figurativos e conceptuais da linguagem escrita (Alves Martins & Niza, 2014; Ferreiro, 2013; Goodman, 1995; Pontecorvo & Fabretti, 2003; Tolchinsky, 2005).

Quando as crianças presenciam atos de leitura e de escrita na sua vida quotidiana, vão tomando consciência dos diversos objetivos com que a linguagem escrita é usada nos diferentes contextos e construindo razões e sentidos para a sua aprendizagem (Teale & Sulzby, 1986; Teberosky & Colomer, 2003). Estas dimensões dizem respeito aos aspetos funcionais.

As crianças vão igualmente observando a forma como se lê e escreve, aprendendo informalmente todo um conjunto de características e de convenções próprias da linguagem escrita (Mata, 2008), como as características que distinguem um texto de uma imagem, a escrita do desenho, as letras dos algarismos, a presença de espaços em branco entre as palavras, a linearidade e a direccionalidade da leitura e da escrita, e a terminologia técnica própria da linguagem escrita (e.g., palavra, frase, autor). Estas dimensões dizem respeito aos aspetos figurativos.

Quando as crianças são incentivadas a tentar ler e escrever e se escreve e se lê com elas, vão também percebendo que a linguagem escrita não representa os objetos, mas os sons da linguagem oral. As investigações pioneiras de Ferreiro e Teberosky (1979/1986) e Ferreiro (1988) mostraram que as conceptualizações das crianças sobre linguagem escrita evoluem ao longo de um processo durante o qual as crianças vão reformulando o seu pensamento. Nos seus esforços para compreender os significados das marcas gráficas, e através de interações com os outros (pares e adultos), as crianças constroem hipóteses sobre a linguagem escrita, que refletem uma reconstrução ativa da lógica das unidades que são representadas na escrita. Vão assim, progressivamente,

compreendendo que as unidades da linguagem oral que são codificadas na escrita são os fonemas, que a um tempo na fala corresponde um espaço na escrita, que tudo o que se diz se pode escrever e que o pensamento do que se quer comunicar é anterior à escrita. Estas dimensões dizem respeito aos aspetos conceptuais.

Os conhecimentos e representações sobre os aspetos funcionais, figurativos e conceptuais da linguagem escrita dependem da qualidade, da frequência e do valor das atividades de leitura e escrita desenvolvidas pelos que convivem mais diretamente com as crianças, nomeadamente os educadores de infância que, enquanto promotores e mediadores de experiências significativas de aprendizagem, têm um papel decisivo a este nível. Diversos trabalhos de investigação têm mostrado que a qualidade das práticas de literacia desenvolvidas nos jardins-de-infância se relaciona com os conhecimentos e representações das crianças sobre linguagem escrita antes do ensino formal (Puranik & Lonigan, 2011).

Estas conceções precoces vão interagir com as formas como as crianças entendem aquilo que lhes é ensinado no início da escolaridade, facilitando ou dificultando o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Numerosos estudos têm evidenciado que os conhecimentos e representações sobre linguagem escrita à entrada para o 1º ciclo influenciam o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita (Adams, 1998; Albuquerque & Alves Martins, 2016; Ouellette & Sénéchal, 2017; Shatil, Share & Levin, 2000).

É assim que os ambientes de literacia proporcionados às crianças no jardim-de-infância, a forma como veem utilizar e utilizam a leitura e a escrita em situações funcionais, as interações em que têm ocasião de participar com adultos que sabem ler e escrever, as trocas de pontos de vista com outras crianças e a forma como os educadores se constituem como mediadores dessas interações, são fundamentais na construção dos seus conhecimentos e conceptualizações. Quando se criam condições para que haja uma exploração ativa da linguagem escrita, em que as crianças sentem que as suas tentativas de leitura e de escrita são valorizadas e em que, ao mesmo tempo, são confrontadas com os aspetos convencionais da escrita e da leitura do adulto, contribui-se para o desenvolvimento das suas conceções precoces (Gerde, Bingham & Wasik, 2012).

A organização de um ambiente pedagógico onde as crianças possam utilizar a riqueza comunicativa da linguagem escrita nas suas diversas modalidades, é fundamental para diminuir as desigualdades sociais e para que todas as crianças possam aceder com sucesso à escrita e à leitura no 1º ciclo. É neste contexto que se torna importante

monitorizar as práticas desenvolvidas nos jardins-de-infância (Alves Martins & Santos, 2005) e refletir acerca da sua regularidade e intencionalidade.

Neste estudo, tivemos como objetivo perceber de que forma os educadores organizam e gerem o ambiente educativo e a rotina diária, de que forma trabalham a linguagem e a consciência linguística, como são contadas e lidas histórias e quais as estratégias que são usadas para ajudar a ler e a escrever.

2. Método

Participantes

Participaram, neste estudo, 859 educadores de infância de todas as regiões do país. Apresenta-se, na Figura 1, a sua distribuição pelos diferentes NUTS.

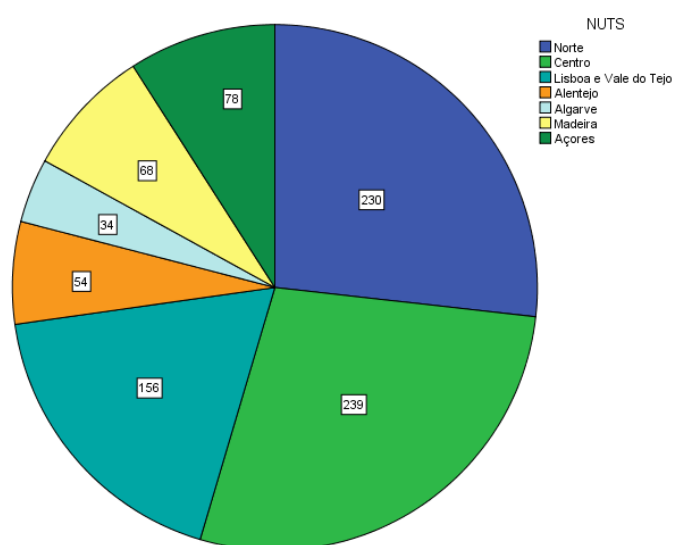


Figura 1: Distribuição dos participantes pelas diferentes regiões do país

Estes educadores encontravam-se a trabalhar, na sua maioria, em jardins-de-infância públicos (89.2%), 5,8% em IPSS e 5% em estabelecimentos privados. O meio sociocultural de origem dos alunos é diverso: 64% declararam que o meio era misto, 13% desfavorecido, 12% favorecido e 11% muito desfavorecido (zona de intervenção prioritária). As salas são, maioritariamente, heterogéneas em termos da idade das crianças (84%), podendo ter alunos de 3, 4 e 5 anos (67%), 4 e 5 anos (12%) ou 3 e 4

anos (5%). As salas com idades homogéneas (16%) são, na sua maioria, salas de 5 anos (9%), repartindo-se com igual percentagem as restantes pelos 4 ou pelos 3 anos.

Os educadores que participaram neste estudo têm, genericamente, mais de 23 anos de serviço (71%), distribuindo-se os restantes da seguinte forma: 18% de 15 a 22 anos de serviço, 8% de 8 a 14 anos, 2% de 5 a 7 anos e 1% de 0 a 4 anos. A média de anos de serviço é de 26 anos, a mediana de 29 anos e o desvio-padrão de 8.2 anos. Podemos, assim, concluir que se trata, na sua grande maioria, de educadores experientes. Quanto às habilitações literárias, a maioria tem uma licenciatura (74%), havendo também educadores com bacharelato (8%), mestrado (12%), pós-graduação e doutoramento (6%). Cerca de metade destes educadores afirmou já ter tido formação específica na área da linguagem escrita (51%) e a maioria afirma não seguir um modelo específico (63%). Apresenta-se, na Figura 2, a distribuição dos modelos pedagógicos utilizados.

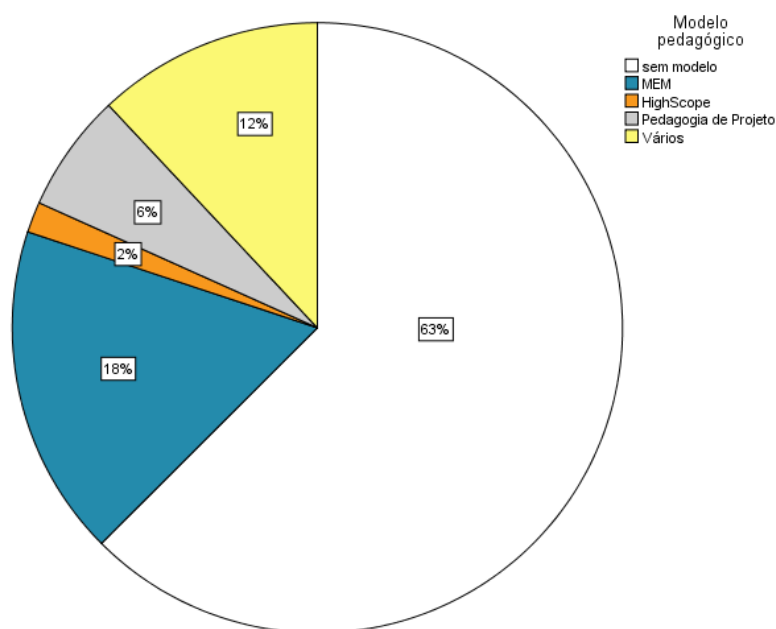


Figura 2: Distribuição percentual dos participantes por modelo pedagógico

Como se pode verificar, os modelos pedagógicos mais referidos são o Movimento da Escola Moderna e a Pedagogia de Projeto, havendo uma percentagem relativamente elevada de educadores que referem utilizar vários modelos em simultâneo.

Instrumento e procedimentos

Utilizou-se um questionário destinado a caracterizar as práticas nacionais de literacia em jardim-de-infância constituído por 6 secções: na primeira, foi recolhida

informação demográfica acerca dos educadores e pedida a caracterização dos jardins-de-infância onde estavam a lecionar; na secção 2, foram colocadas questões sobre a organização e gestão do ambiente educativo, nomeadamente os recursos disponíveis nas salas de aula e a periodicidade da sua utilização; na secção 3, relativa à organização e gestão da rotina diária, foi pedido aos educadores que assinalassem a frequência com que desenvolvem determinadas atividades de literacia, numa escala de tipo Likert de 6 pontos, de “nunca” (1) a “muito frequentemente” (6); nas secções 4, 5 e 6, relativas à linguagem oral e consciência linguística, conto e leitura de histórias e estratégias para ajudar a ler e a escrever, também com uma escala de tipo Likert igual à anterior, foi pedido aos educadores que assinalassem a frequência com que utilizam um conjunto de procedimentos e estratégias (ver Anexo). Para efeito de tratamento de dados estas escalas de tipo Likert de 1 a 6 foram transformadas em escalas de 0 a 5 pontos.

Após a autorização da Direção-Geral da Educação, o questionário foi colocado online e foram contactadas as direções dos agrupamentos de escolas públicas nacionais e pedida a sua colaboração na difusão junto dos educadores a trabalhar com crianças dos 3 aos 5 anos. Utilizou-se um procedimento idêntico em escolas privadas, IPSS e cooperativas. Pediu-se aos educadores que preenchessem o questionário tendo em conta as suas práticas atuais, tendo sido garantido o anonimato das respostas. Foram unicamente considerados os questionários cujas respostas estavam completas. Para analisar os dados, utilizaram-se estatísticas descritivas e também análise de conteúdo das perguntas de resposta aberta.

3. Organização e gestão do ambiente educativo e da rotina diária

As crianças de idade pré-escolar aprendem a linguagem escrita da mesma forma que aprendem outros aspetos do mundo, isto é, elaborando, testando e comprovando hipóteses. Naturalmente, as hipóteses são influenciadas pela qualidade do contexto que as rodeia e, no caso da educação de infância, a organização e gestão do ambiente educativo assumem um papel muito relevante na qualidade dessas hipóteses. Assim, a forma como os educadores organizam o tempo, o espaço e os materiais em redor da linguagem escrita é importante na promoção de oportunidades de exploração que ampliem as experiências. Neste sentido, a organização do tempo e do espaço deve garantir que as crianças vivenciem uma multiplicidade de situações que contribuam para

construírem conhecimento sobre o mundo que as rodeia a partir dos seus interesses emergentes (Cardona, 2007; Zabalza, 1998a,b).

Organização do espaço e dos materiais

A organização e gestão do espaço no ambiente educativo em educação de infância refere-se, essencialmente, à forma como o espaço físico é equipado e à forma como os recursos e materiais disponíveis são dispostos. Esta organização tem impacto na forma como se faz e nos processos de desenvolvimento e aprendizagem de todos aqueles que exercem alguma atividade dentro desse espaço. Quanto mais acessíveis estiverem os materiais e recursos, maior será a participação das crianças na sua exploração e manipulação. Deste modo, a organização do espaço pode ser um importante aliado do educador na forma como gere a sua ação.

Numa sala de jardim-de-infância, podem existir tantas áreas de trabalho quantas as que se conseguirem organizar em função da dimensão do espaço e das características do grupo de crianças (e.g., número, idade, interesses), sendo as mais conhecidas, a casinha, jogos, expressão plástica ou pintura, biblioteca, garagem, e as menos frequentes, o computador, carpintaria, experiências e escrita. Independentemente das áreas de trabalho disponíveis, parece ser fundamental que estejam devidamente equipadas para potenciar, de forma articulada, uma variedade de aprendizagens que respondam às necessidades e aos interesses de todas as crianças. No que diz respeito à linguagem escrita, o espaço pode ainda conter um conjunto de instrumentos de pilotagem (e.g., quadros de presença, quadros de tarefas, aniversários), que podem ser utilizados, por um lado, para a organização da vida social do grupo e, por outro, para a atribuição de funções culturais à escrita.

A organização do espaço é potenciada pela qualidade, variedade e disposição dos materiais pelas diversas áreas de trabalho. Torna-se relevante que o educador envolva as crianças neste processo, para que também possam ter um papel ativo e participativo.

Quanto à linguagem escrita, existem vários materiais que podem estar disponíveis para as crianças nas mais diversas áreas. Um dos fatores de qualidade associado a ambientes educativos promotores da linguagem escrita é, precisamente, a dispersão de materiais de escrita, de livros e palavras escritas por todo o ambiente educativo e não apenas nas áreas de trabalho associadas a esse domínio.

Alguns exemplos de práticas associadas a um ambiente promotor da linguagem escrita são: as áreas e os materiais estarem claramente identificados com palavras escritas, a existência de jogos que remetam total ou parcialmente para a escrita e a disponibilização de letras móveis, instrumentos e suportes de escrita.

Neste processo de sensibilização para a linguagem escrita, a qualidade e variedade dos materiais é essencial e todo o ambiente educativo deve ter diferentes tipos de suporte que remetam para funções e conteúdos diversos associados à escrita. Naturalmente, uma biblioteca apetrechada com livros de histórias, dicionários, livros de culinária, livros temáticos, livros de arte, entre outros, que sejam usados na rotina diária, a que as crianças tenham acesso e possam requisitar regularmente, é essencial. Quanto mais ricos e diversos forem os suportes escritos disponibilizados, maior será o número de experiências e oportunidades que as crianças terão para contactar com diferentes usos e funções da linguagem escrita, ampliando as suas hipóteses sobre este código.

Organização da rotina

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – OCEPE (Ministério da Educação, 2016) referem que o “tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade. A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (p. 27). A rotina não tem de ser rígida, mas antes flexível e estruturada de forma a potenciar, por um lado, a compreensão e organização de um dia de trabalho e, por outro, dar espaço para que seja adequada às necessidades e interesses do grupo. Assim, a rotina ajuda as crianças a construir noções de tempo e de organização, antecipando os vários momentos do dia, sabendo o que vai acontecer, quando e como.

No que diz respeito à linguagem escrita, o modo como os educadores gerem a rotina diária pode fazer com que este domínio apareça, de forma integrada e variada, ao longo do dia. Naturalmente, a organização de oportunidades de exploração e atividades estruturadas são uma das formas, através da leitura de histórias, da escrita e leitura de palavras, entre outros, mas se os educadores fizerem com que a linguagem escrita seja, de maneira transversal, uma forma de comunicação e expressão que dá significado

cultural à vida do grupo, maior é a probabilidade das crianças criarem hipóteses mais sofisticadas sobre os usos e formas da linguagem escrita e o princípio alfabético. Esta articulação pode ser feita mediante uma atitude permanente dos educadores para explorar tudo o que tem potencial escrito, isto é, de propor, ao longo da rotina diária, momentos de exploração e de diálogo em redor da escrita, como, por exemplo: dar tempo e oportunidade para que as crianças contem histórias; recontar histórias; explorar e discutir palavras escritas presentes na sala; inventar palavras e escrever livremente; elaborar registos sobre temas específicos ou trabalhos produzidos; e escrever cartas, notícias ou recados sobre o que fizeram ou outros conteúdos que desejem comunicar. É a qualidade das pistas e a sensibilidade dos educadores para introduzir questões e momentos de exploração que permite que esta possa aparecer na rotina diária.

A organização do espaço, dos materiais e da rotina assumem, assim, grande relevância na elaboração, teste e comprovação das hipóteses infantis sobre a linguagem escrita. Estas três dimensões são um poderoso aliado dos educadores para que a promoção da linguagem escrita em educação de infância se desenvolva de forma articulada e variada e envolva a participação ativa, seja através de áreas de trabalho definidas, da disponibilização de materiais ou de momentos estruturados de exploração da linguagem oral e escrita. Quanto mais ricos forem os ambientes educativos e mais sensíveis estiverem os profissionais de educação para as dimensões deste domínio, maior será a integração de propostas de exploração que potenciem, de forma holística, várias áreas de conteúdo, incluindo a linguagem escrita.

O que dizem os educadores

A existência de uma biblioteca de sala é referida por 99% dos educadores, enquanto uma biblioteca de escola é indicada por 71%. A Figura 3 apresenta a distribuição percentual dos tipos de livros existentes na biblioteca de sala.

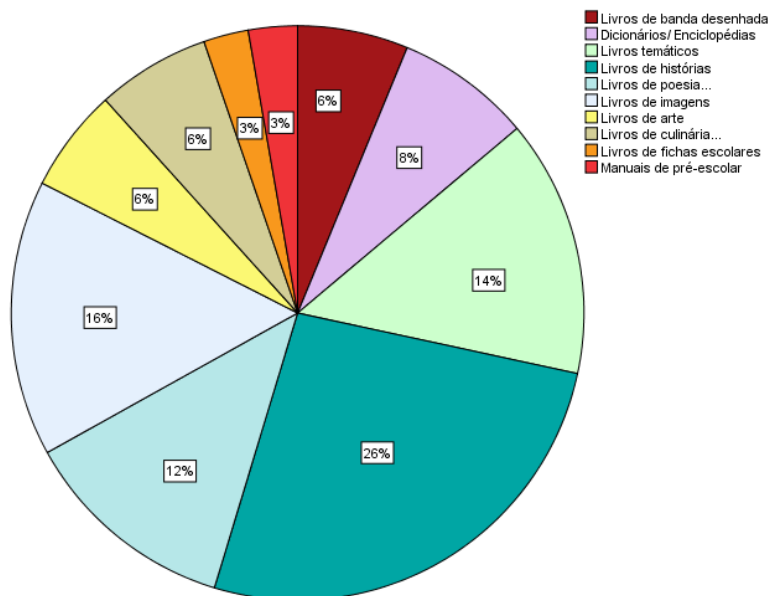


Figura 3: Percentagem dos diferentes tipos de livros existentes na biblioteca

Como se pode verificar, existe uma grande diversidade nas bibliotecas de sala. Os livros que predominam são de histórias, de imagens, temáticos e de poesia. No entanto, em 36% dos casos, não há uma rotina de requisição de livros na biblioteca de escola ou de sala. Na maioria dos casos, quando existe, é mensal (41%), havendo 12% dos educadores a referir uma rotina quinzenal e 10% semanal.

Quanto ao ambiente de escrita, a maioria dos educadores refere a existência de uma área de escrita, de escritos das crianças e de registos dos educadores afixados nas paredes. Também os quadros associados à rotina diária são apontados por quase todos os educadores, sendo que 81% refere a existência de materiais de escrita noutras áreas da sala. Os jogos didáticos, as letras móveis e o alfabeto são os materiais de escrita referidos por uma maior percentagem de educadores, seguindo-se o computador, as listas de palavras, as fichas de grafismos e os cadernos individuais.

Quanto à organização e gestão da rotina diária, apresentam-se, na Figura 4, as médias com que os educadores referem desenvolver atividades ligadas à área da leitura e escrita (numa escala de 0 a 5, em que 0 representava “nunca” e 5 “muito frequentemente”). A azul estão assinaladas as atividades de contacto com livros e histórias, a amarelo as que remetem para a escrita das crianças, a laranja as que se relacionam com registos do educador e a cinzento as que reenviam para a exploração de escritos exteriores à escola.

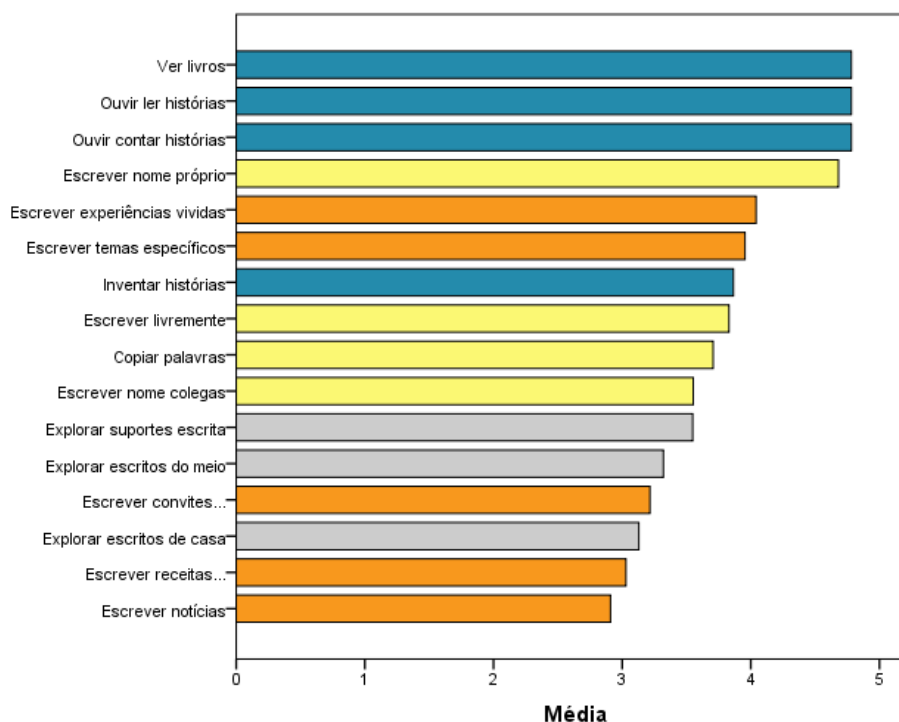


Figura 4: Médias das atividades de leitura e de escrita

Como se pode verificar, as atividades ligadas ao contacto com livros e à leitura de histórias são as que predominam ($M=4.55$). No que se refere à escrita das crianças ($M=3.94$), a escrita do nome próprio assume um lugar de destaque e, no que respeita aos registos do educador ($M=3.43$), são os que correspondem às experiências vividas e aos temas específicos que apresentam médias mais altas. Com média inferior ($M=3.33$) surge a exploração de outros suportes escritos provenientes do meio. Uma análise global deste quadro permite concluir que as atividades associadas à leitura são mais frequentes do que as que se relacionam com a escrita.

4. Linguagem oral e consciência linguística

As crianças em idade pré-escolar processam, de forma automática, os segmentos da fala, o que, por exemplo, lhes permite distinguir e articular palavras que se diferenciam entre si apenas por um som (e.g., pato e gato). Em situações de comunicação natural, as crianças centram-se, sobretudo, no significado dos enunciados, ativando processos de análise automáticos e inconscientes, necessários à perceção e compreensão do discurso, não tendo que refletir sobre dimensões mais formais da

linguagem (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). No entanto, estas crianças vão entrar para a escola e, para que consigam aprender a ler num sistema de escrita alfabético (onde as letras ordenadas espacialmente representam os sons ordenados temporalmente), é necessário que sejam capazes de analisar os segmentos orais das palavras, percebam que a cada palavra dita corresponde uma escrita, sendo igualmente facilitador a identificação de unidades de sentido (morfemas) que compõem as palavras. Estas várias habilidades de reflexão sobre a linguagem oral são, respetivamente, designadas como consciência fonológica, consciência lexical e consciência morfológica, cuja relevância para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido demonstrada em muitos estudos (e.g., Barrera & Maluf, 2003; Bradley & Bryant, 1983; Gaiolas & Alves Martins, 2017; Rueda-Sanchez, M. & López-Bastida, 2016).

Consciência fonológica

O domínio do código alfabético obriga, não apenas à compreensão de que a linguagem escrita representa unidades da linguagem oral, mas, igualmente, à apreensão de que as unidades codificadas são os fonemas. Assim, a natureza das relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita faz com que a sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras se revele como uma competência importante na aquisição da leitura e escrita. Esta competência, designada como consciência fonológica, é definida como a capacidade para refletir sobre os segmentos sonoros das palavras orais (Gombert, 1990). Mais especificamente, refere-se à habilidade para analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados, como sílabas, unidades intrassilábicas (sons ou grupo de sons dentro da sílaba) e fonemas que integram as palavras. A evolução da consciência fonológica segue um percurso que vai da sensibilidade a segmentos maiores da fala, como as palavras ou as sílabas, até à apreensão dos segmentos fonémicos.

Inúmeros autores (e.g., Mann, 1993; Goswami & Bryant, 1990; Morais, 1995; Sim-Sim, 1998) têm demonstrado que o desempenho em tarefas de consciência fonológica tem um valor preditivo do sucesso na aprendizagem da leitura. Genericamente, nestes estudos, avaliam-se crianças de idade pré-escolar em tarefas de consciência das sílabas e dos fonemas e testam-se as mesmas crianças no final do primeiro ou segundo ano de escolaridade em testes de leitura e escrita, verificando-se correlações significativas. Outros estudos demonstram que a implementação de programas de treino relativos à consciência fonológica durante a educação pré-escolar

facilita o processo formal da aprendizagem da leitura (e.g., Bus & van IJzendoorn, 1999; Ehri, et al., 2001). Nestes programas, conduz-se a criança a focar a sua atenção em rimas, sílabas e fonemas através de jogos diversificados que incluem identificação e produção de rimas, síntese e análise de sílabas, identificação de sílabas ou fonemas comuns em diferentes palavras, supressão de sílabas ou fonemas de palavras, síntese ou análise fonética.

A relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura é hoje equacionada como recíproca e interativa (Castles & Coltheart, 2004), o que tem subjacente a ideia de que é necessário um mínimo de capacidades de reflexão sobre o oral para que a criança consiga apreender a lógica alfabética do código escrito e que a aquisição da linguagem escrita vai, por sua vez, aprofundar o desenvolvimento de competências fonológicas mais analíticas. Isto significa que as capacidades infantis de análise das palavras em rimas, sílabas, ou mesmo a deteção de fonemas iniciais comuns em diferentes palavras, facilitam o processo de aprendizagem da leitura e escrita. Por seu lado, a consciência explícita de que as palavras são analisáveis em sequências de fonemas parece ser uma consequência do próprio processo de aprendizagem da leitura.

A importância da consciência fonológica na educação pré-escolar é enquadrada nas OCEPE, nas quais é explicitamente afirmado que o educador deve ajudar as crianças a “tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras” (p.73). Neste contexto sugere-se, por exemplo, que o educador crie “oportunidades de jogo para que as crianças brinquem com rimas” (p.66) ou chame “a atenção das crianças para diferentes tipos de unidades sonoras que integram as palavras (sílabas semelhantes, fonemas iniciais, rimas, etc.)” (p. 66).

Consciência lexical

A noção do que é uma palavra não está completamente desenvolvida nas crianças de idade pré-escolar, sendo uma competência importante para que apreendam as correspondências entre as palavras orais e escritas e para o processamento das palavras no mecanismo da leitura. A consciência lexical é a capacidade para segmentar uma frase e identificar o número de palavras que a compõem. Os dados da investigação (Berthoud-Papandropoulou, 1980) demonstram que, quando pedimos a crianças de idade pré-escolar para contar o número de palavras de uma frase, elas consideram como palavras sobretudo os elementos com conteúdo. No entanto, a taxa de sucesso nas

tarefas de segmentação de frases em palavras varia em função da categoria gramatical da palavra. As crianças fazem uma segmentação mais adequada em adjetivos, verbos, preposições e pronomes. Os nomes, categoria gramatical com conteúdo, apresentam um índice de dificuldade superior pois, muitas vezes, as crianças não os separam dos artigos.

A relação entre a consciência da noção de palavra e a aprendizagem da leitura parece ser igualmente de natureza interativa (Gombert, 1990). A percepção das unidades lexicais (palavras) no fluxo do discurso facilita a tarefa de compreender as relações entre a fala e a escrita e, nesse sentido, facilita o processo de aprendizagem da leitura. Por outro lado, o contacto com a linguagem escrita e a manipulação das unidades gráficas através da linguagem escrita conduzem a progressos na consciência do conceito de palavra. Por exemplo, é mais fácil para as crianças tomarem consciência do número de palavras num enunciado escrito do que num enunciado oral, na medida em que, no primeiro caso, as palavras são apresentadas num suporte concreto e separadas por espaços, enquanto na linguagem oral, as palavras apresentam-se encadeadas. A estimulação da consciência lexical é defendida no quadro das OCEPE ao sugerir que os educadores levem as crianças a isolar ou contar as palavras de uma frase.

Consciência morfológica

Os conhecimentos sobre os componentes morfológicos das palavras não são muito avançados em crianças de idade pré-escolar, no entanto, a consciência dos morfemas pode fornecer um novo instrumento de pensamento sobre a linguagem, que depois se reflete na aprendizagem da linguagem escrita. Os morfemas são as unidades linguísticas menores com significado, sendo a consciência morfológica a capacidade para refletir sobre essas unidades (Gombert, 1990). Nesse sentido, diz respeito à reflexão e manipulação intencional da estrutura morfológica da língua. Os estudos sobre a consciência morfológica têm incidido sobre a sensibilidade da criança aos processos de morfologia derivacional e flexional, em que se estuda, por um lado, a habilidade para formar novas palavras através do acréscimo de sufixos e prefixos às palavras-base e, por outro, a sensibilidade às flexões em género e número dos substantivos e de número, pessoa, modo e tempos dos verbos.

Estudos em diversas línguas têm demonstrado a associação da consciência morfológica ao desempenho em leitura e ortografia e à compreensão leitora (e.g., Nunes

& Bryant, 2006; Rosa & Nunes, 2008), comprovando que é possível estimular a consciência morfológica em crianças de idade pré-escolar (Seixas & Rosa, 2009).

O que dizem os educadores

Apresentam-se, na Figura 5, as médias com que os educadores referem trabalhar diferentes atividades ligadas ao desenvolvimento da linguagem oral.

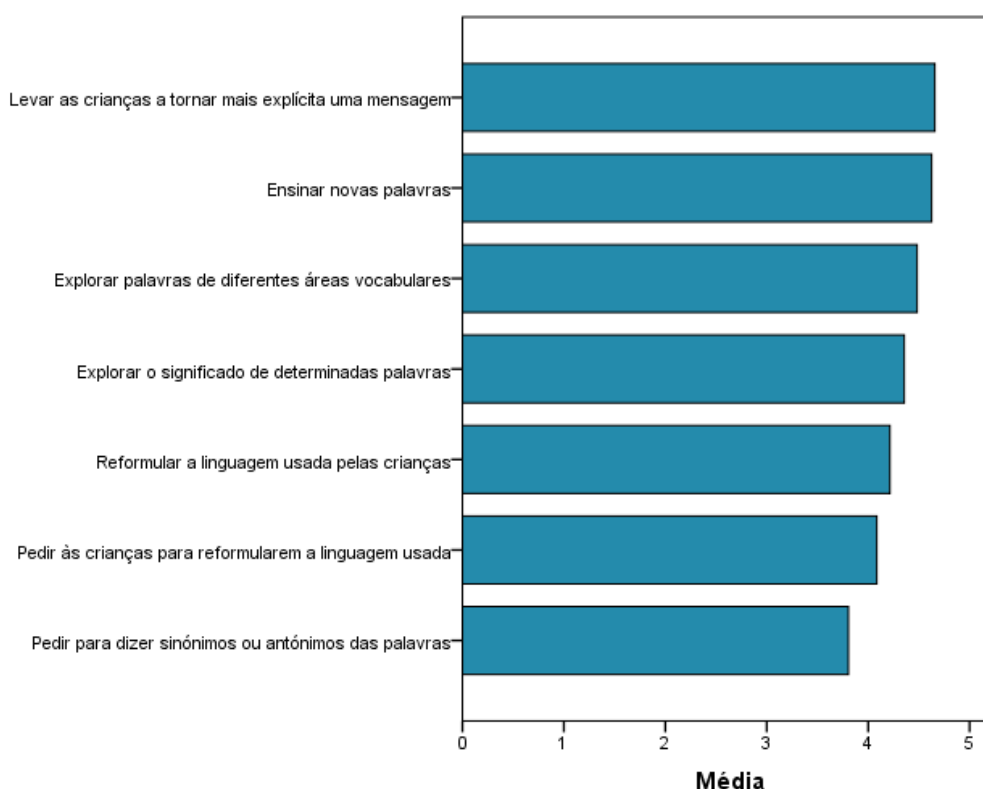


Figura 5: Média das atividades de desenvolvimento da linguagem oral

A média para o conjunto das atividades relacionadas com a linguagem oral é de 4.32. O pedido às crianças para que explicitem a linguagem oral, o ensino de novas palavras e o trabalho sobre as áreas vocabulares são as atividades referidas como mais frequentes. No entanto, verifica-se ainda que as médias de todas as atividades são superiores a 4, se excetuarmos a categoria de sinónimos/antónimos.

Na Figura 6 encontram-se as médias relativas às diferentes atividades ligadas ao desenvolvimento da consciência linguística. A azul estão identificadas as que reenviam para a consciência fonológica, a amarelo as que dizem respeito à consciência lexical e a laranja as que se referem à consciência morfossintática.

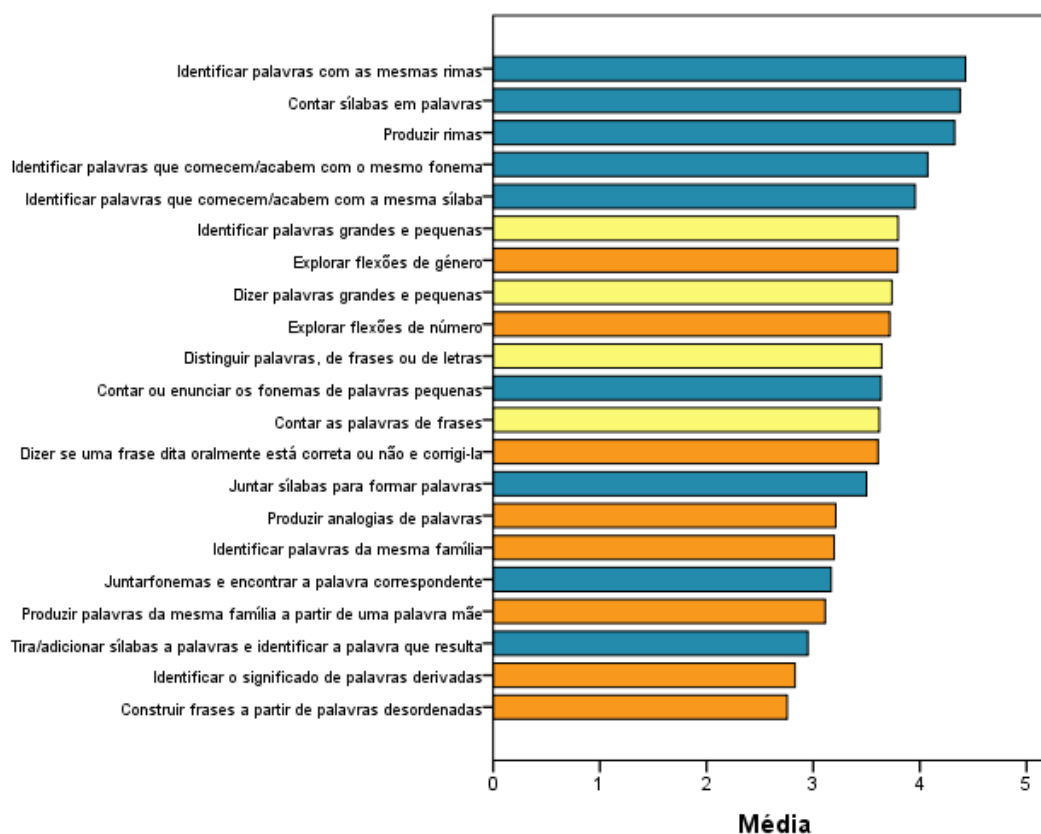


Figura 6: Média das atividades de consciência linguística

Como se pode verificar, as atividades mais frequentes remetem para a consciência fonológica ($M=3.80$) e, em particular, a identificação e produção de rimas, a contagem de sílabas e a identificação de palavras começadas ou acabadas pelo mesmo fonema ou sílaba. No que respeita à consciência lexical ($M=3.70$), as atividades mais frequentes são a identificação e produção de palavras grandes e pequenas. Quanto à consciência morfosintática ($M=3.28$), as atividades mais frequentemente desenvolvidas são as de exploração das flexões de género e de número. Uma análise comparativa entre os resultados do desenvolvimento da linguagem ($M=4.32$) e da consciência linguística ($M=3.59$) mostra que os educadores trabalham com maior frequência aspetos associados ao desenvolvimento linguístico em detrimento da consciência linguística.

5. Conto e leitura de histórias

O impacto relevante do conto e da leitura de histórias no pré-escolar, bem como ao longo de toda a escolaridade, é amplamente reconhecido pela comunidade educativa

constando das OCEPE, que ressaltam o papel dos educadores no desenvolvimento de atitudes e disposições positivas relativamente à aprendizagem da linguagem escrita e na criação de ambientes de envolvimento com a leitura.

Quando as crianças ouvem contar e ler histórias, estão a lidar com o potencial simbólico da linguagem, isto é, por um lado, o seu poder para representar a experiência em símbolos que são independentes dos objetos e dos eventos e, por outro, para estabelecer relações que são simbolizadas e que podem ser interpretadas em contextos diferentes daquelas em que a experiência originalmente ocorreu. Trata-se, assim, de uma prática que promove o desenvolvimento da linguagem, levando as crianças a aprender novas palavras, aprofundar significados e familiarizar-se com as características sintáticas e textuais da escrita, de uma forma contextualizada e com sentido, que as ajudarão mais tarde a escrever e a expor melhor (Gonzalez, et al., 2014).

Quando ouvem ler histórias, as crianças vão também aprendendo, informalmente, um conjunto de conhecimentos relacionados com a linguagem escrita. Aprendem a reconhecer letras e sinais de pontuação, compreendem, implicitamente, que existe uma direccionalidade da escrita (que, no nosso sistema, se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita) e que aquilo que dizemos pode ser representado através da escrita. É, igualmente, uma oportunidade para a aquisição de comportamentos de leitor, como o segurar num livro ou o virar das páginas.

A leitura de histórias promove também o pensamento crítico e permite ter um conhecimento cada vez mais aprofundado sobre o mundo, tal como fomenta a criatividade e imaginação, resultado da introdução de personagens e sequências da narrativa (Roskos & Neuman, 2014). A forma como a leitura é feita tem grande importância: deve ser dada particular atenção à escolha dos livros, adequando-os à faixa etária e interesses das crianças, privilegiando aqueles que possuem imagens atrativas, que permitam, aos potenciais leitores, "ler" através das imagens e ir fazendo, de forma gradual e lúdica, uma correspondência entre o oral e o escrito. É ainda importante que os leitores demonstrem entusiasmo ao executar esta tarefa, que adequem o tom de voz e a postura corporal enquanto leem, para que as próprias crianças se envolvam, ganhem prazer pela leitura e adquiram comportamentos de leitor.

Os momentos de leitura de histórias poderão ser aproveitados para envolver as crianças, desafiando-as a desvendar o enredo da história, responder a perguntas, antecipar conteúdos e fazer recontos pelas suas próprias palavras. Neste sentido, alguns autores (Trivette & Dunst, 2007; Zevenbergen & Whitehurst, 2003) referem a

importância da leitura dialógica de histórias, isto é, uma leitura partilhada e interativa de livros ilustrados. Após a primeira leitura de determinada uma história, é pedido às crianças que completem frases, são-lhes feitas perguntas sobre as personagens ou acontecimentos (“Agora é a tua vez, fala-me sobre esta página!”), são encorajadas a responder a questões sobre “O quê? Como? Porquê? Onde?” e procura-se que estabeleçam relações entre a história e acontecimentos pessoais. Esta técnica envolve uma troca de papéis entre o adulto e a criança, na qual o adulto funciona como ouvinte ativo e questionador, enquanto a criança aprende a tornar-se a contadora da história. Potencia, assim, diferentes aprendizagens, uma vez que a criança tem um papel mais ativo durante a leitura, no qual lhe são dadas oportunidades de falar, fazer perguntas, explicar palavras desconhecidas, repetir e expandir as suas respostas. Para diversos autores, este tipo de leitura leva a narrativas de reconto mais estruturadas por parte de crianças em idade pré-escolar e estimula um maior interesse pela leitura e pelos livros (Lever & Sénéchal, 2011; Moreira Rato & Alves Martins, 2019; Pillinger & Wood, 2014).

O que dizem os educadores

Apresentam-se, na Figura 7, os resultados relativos ao conto/leitura de histórias, assim como a forma como é pedido às crianças que antecipem o seu conteúdo e as atividades propostas. A amarelo encontram-se as formas como são lidas ou contadas as histórias, a laranja as atividades que reenviam para a antecipação e a azul as que dizem respeito às atividades após a leitura.

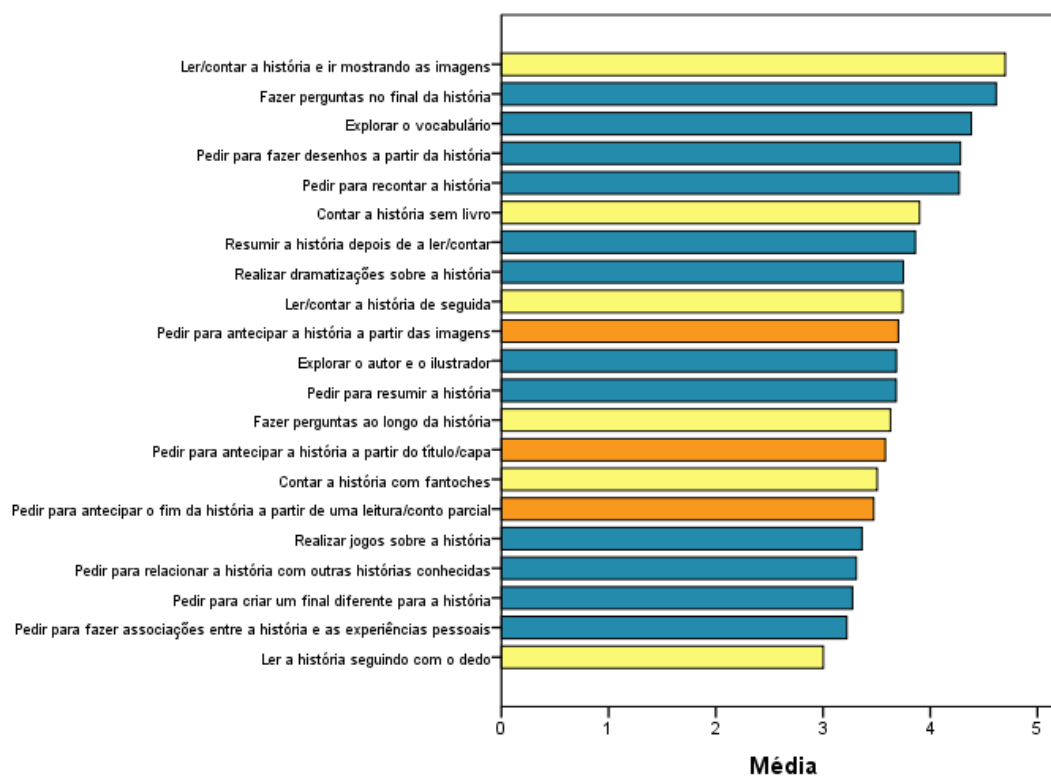


Figura 7: Média das atividades relacionadas com a leitura de histórias

Como se pode verificar, no que diz respeito à leitura ou conto de histórias, a forma mais referida consiste na apresentação de imagens, seguindo-se o contar a história sem livro. A antecipação da história a partir das imagens é também a forma mais frequentemente adotada antes da leitura. Após a leitura da história, as atividades mais frequentes incluem fazer perguntas, explorar o vocabulário, pedir para fazer desenhos ou pedir para fazer o reconto. A média para o conjunto das atividades relacionadas com a leitura de histórias é de 4.55.

6. Estratégias para ajudar a ler e a escrever

No jardim-de-infância, as práticas pedagógicas dos educadores desempenham um papel essencial na aquisição de competências de literacia das crianças. Com efeito, as interações que ocorrem neste contexto a propósito da linguagem escrita podem levar as crianças a questionar-se sobre as relações entre oralidade e escrita, a diferenciação entre desenho e escrita e as características formais do sistema alfabético. Neste sentido, a linguagem escrita deverá ser incluída nas atividades educativas desenvolvidas pelos

educadores em contexto de sala de aula, procurando desenvolver o pensamento sobre a linguagem oral e as competências de escrita e leitura inicial das crianças. Este trabalho poderá ser realizado através de diversas estratégias, a partir dos nomes próprios, do incentivo à escrita e leitura de palavras novas e de ajudas após a escrita espontânea.

O nome próprio constitui-se como o primeiro e mais básico texto escrito com que a criança se depara e, ao nível simbólico, o mais significativo recurso disponível no imediato, uma vez que está exposto nas salas de jardim-de-infância para identificar os desenhos e trabalhos das crianças. O nome próprio é facilitador do estabelecimento da relação entre o oral e o escrito, já que possui um carácter fixo, sendo composto por letras, distintas, por isso, dos desenhos, rabiscos e números. Fornece um modelo de escrita em que diferentes letras estão organizadas da mesma forma, ordenadas numa sequência única e na mesma posição. A leitura e escrita do nome próprio, seu e dos outros, fornece o ambiente propício para a aprendizagem de um repertório de letras em que cada uma dessas letras tem um papel fundamental, já que pode ser reconhecida em diversos contextos e o seu uso generalizado em diferentes situações (“Essa é a minha letra!”). A partir do reconhecimento das letras que conhecem do seu nome, muitas vezes, as crianças começam a fazer experiências, como pôr e tirar letras, comparar os seus nomes com os das outras crianças, assim como formular hipóteses sobre o modo de fazer corresponder as letras aos sons e à possibilidade de formar novas palavras, isto é, a aceder, gradualmente, ao princípio alfabético. É, assim, importante encorajar as crianças a escrever o nome da forma correta, saber identificá-lo perante um conjunto de vários nomes, reconhecer o nome e o som da letra inicial e identificar as restantes letras, descobrir nomes com a primeira/última letra igual e identificar outros nomes.

A promoção da escrita e leitura de palavras novas é também considerada uma estratégia benéfica para a aquisição de competências iniciais de literacia, na medida em que os educadores podem levar as crianças a refletir sobre as letras e os sons através de ajudas específicas, como pedir para analisar os sons das palavras ou para identificar o nome de algumas letras, mobilizando as letras conhecidas pelas crianças, nomeadamente as dos seus nomes. As crianças podem ser incentivadas a escrever/ler sozinhas da melhor forma que forem capazes ou pedindo ajuda a outras crianças. Podem também ser incentivadas a discutir em grupo sobre a escrita de palavras ou textos, atuando o adulto como mediador das dinâmicas interativas, recorrendo aos conhecimentos e competências individuais de cada criança para promover a discussão

(Alves Martins, Salvador & Albuquerque, 2014; Ouellette, Sénéchal & Haley, 2013; Pontecorvo, Ajello & Zucchermaglio, 2005).

No mesmo sentido vão as ajudas e orientações dadas após a escrita espontânea das crianças, na medida em que os educadores podem incentivar as tentativas de escrita, levando as crianças a escrever como sabem, questioná-las sobre o que escreveram e solicitar uma justificção para a utilização de determinadas letras. É igualmente importante registrar corretamente o que quiseram comunicar, para que percebam as características e convenções da escrita como, por exemplo, a presença de espaços em branco entre as palavras, a linearidade e direccionalidade, bem como o reconhecimento de letras e a forma como se organizam para formar diferentes palavras.

Neste contexto, é recomendado aos educadores o desenvolvimento de atividades que mobilizem o potencial criativo e de exploração da linguagem escrita, quer através de jogos, quer em situações reais, individualmente ou em interação, que permitam às crianças apreender conhecimentos informais no âmbito da leitura e escrita, fornecendo um contexto significativo e motivacional adequado.

O que dizem os educadores

Os educadores foram questionados relativamente às estratégias educativas desenvolvidas em três momentos de escrita: escrita de nomes próprios, escrita espontânea e escrita de palavras novas. Apresentam-se, na Figura 8, as respostas relativas à exploração da escrita a partir dos nomes próprios.

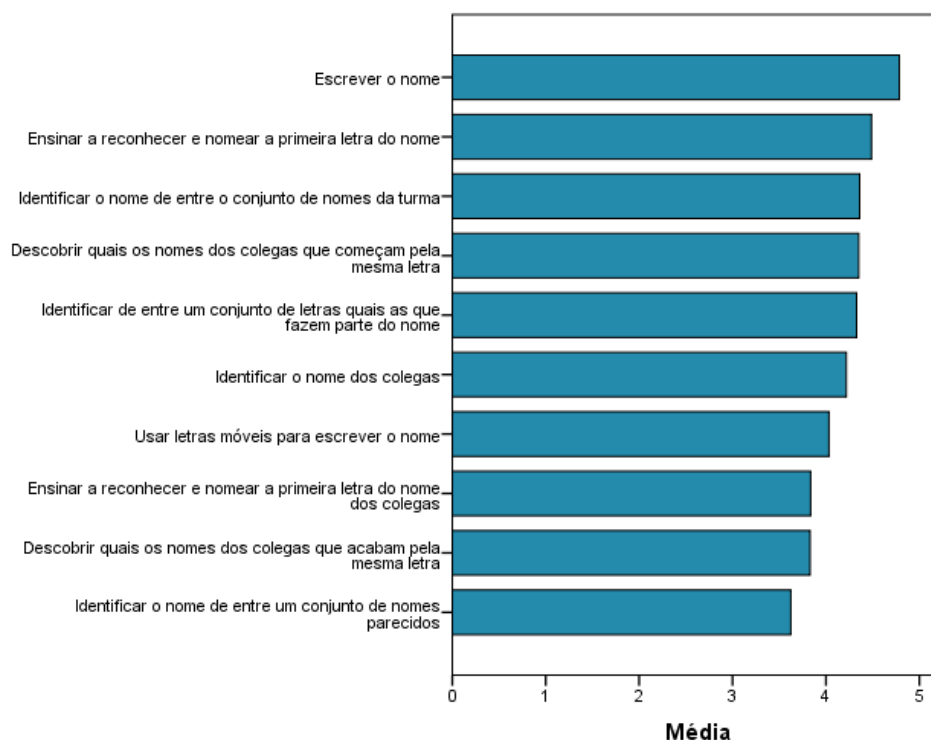


Figura 8: Média das atividades desenvolvidas a partir da escrita do nome

Como se pode verificar, a escrita dos nomes é muito frequente nas salas de jardim-de-infância, a partir da qual são desenvolvidas diversas atividades, sendo as mais frequentes o ensino da primeira letra do nome, a identificação dos nomes entre outros nomes, descobrir nomes de pares com a primeira letra igual, identificar as outras letras do nome e identificar os nomes dos pares. A média para o conjunto das atividades relacionadas com a escrita de nomes é de 4.16.

Na Figura 9 encontram-se os resultados relativos às ajudas dadas pelos educadores após a escrita espontânea das crianças.

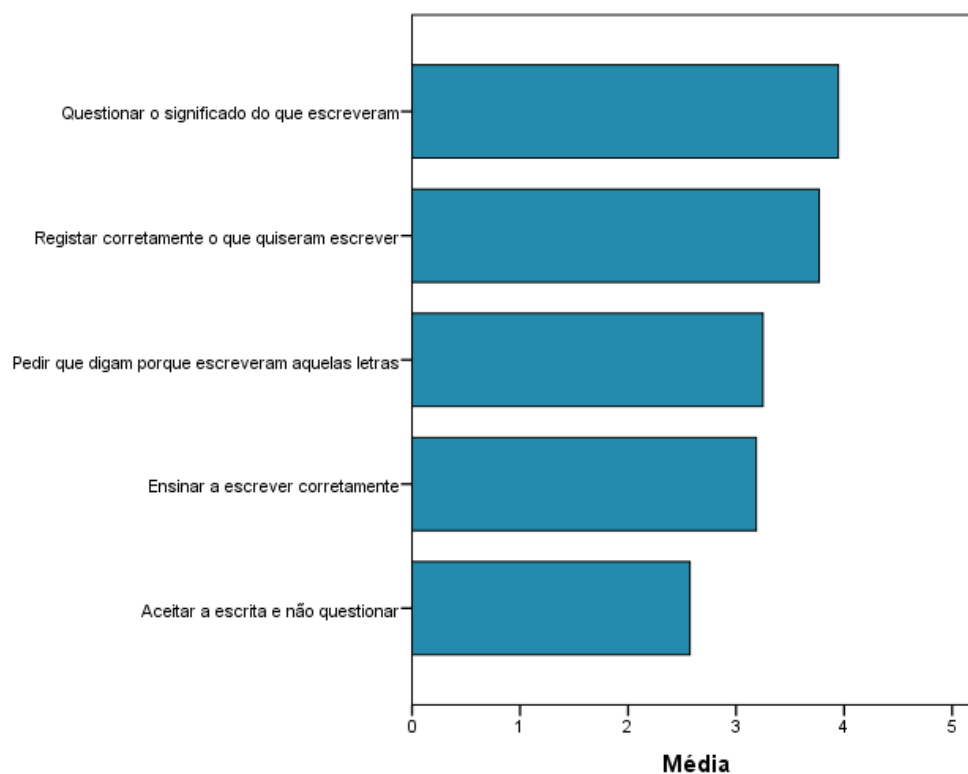


Figura 9: Média das ajudas após a escrita espontânea.

Como é possível observar, as estratégias mais frequentes após a escrita espontânea são o questionamento sobre o que as crianças quiseram escrever e o seu registo. A média para o conjunto das atividades relacionadas com as ajudas após a escrita espontânea é de 3.35. Adicionalmente, quando as crianças pretendem escrever ou ler uma palavra nova ($M=3.07$), as estratégias que os educadores desenvolvem com maior frequência são deixá-las escrever/ler sozinhas, seguindo-se o pedir ajuda a outras crianças, tal como se apresenta na Figura 10.

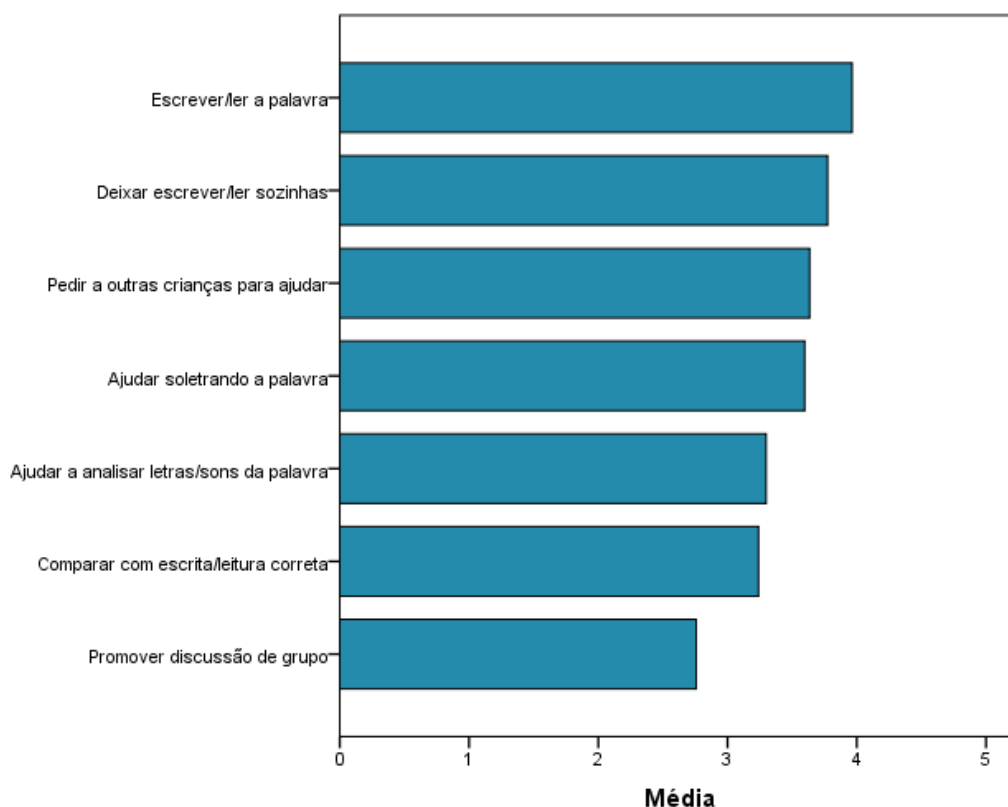


Figura 10: Média das ajudas quando as crianças querem ler/escrever sozinhas.

A comparação global destas estratégias indica que a média das ajudas dadas após a escrita espontânea é superior à média das situações em que as crianças experimentam ler/escrever palavras novas. Verifica-se também que é a partir da escrita dos nomes que os educadores trabalham com maior frequência a linguagem escrita.

7. Considerações finais

Este estudo procurou caracterizar as práticas de literacia em jardim-de infância relatadas por educadores a trabalhar, nas várias regiões do país, com crianças dos 3 aos 5 anos. Os resultados obtidos refletem as práticas de 859 profissionais distribuídos pelos diferentes NUTS e oferecem uma representação aproximada da realidade nacional, que espelha a heterogeneidade de contextos, modelos pedagógicos e tipologias de resposta.

Através dos dados recolhidos, foram analisadas as práticas dos profissionais relativamente à organização e gestão do ambiente educativo e da rotina diária, à forma como a linguagem oral e a consciência linguística são exploradas, os processos utilizados no conto e leitura de histórias e as estratégias para ajudar a ler e a escrever.

No que se refere à organização do espaço, destaca-se que praticamente todos os educadores referem a existência de biblioteca na sala com diversos tipos de livros e ainda uma área de escrita com materiais específicos. A grande maioria dos ambientes educativos tem visíveis e afixadas nas paredes produções das crianças e dos adultos.

Quanto à organização e gestão da rotina diária verifica-se que as atividades mais frequentes estão associadas à leitura e ao conto de histórias, surgindo, em seguida, a escrita do nome próprio. A escrita dos educadores em relação a experiências vividas no cotidiano é também referida com bastante frequência. Estes dados sugerem que os profissionais estão sensibilizados para a relevância do espaço e da rotina contemplarem suportes e momentos de exploração da linguagem oral e escrita. Porém, é notória uma primazia das oportunidades de leitura/conto de histórias em detrimento das oportunidades de escrita.

Relativamente à linguagem oral, os educadores referem realizar, muito frequentemente, pedidos de explicitação do discurso oral das crianças e atividades de exploração de vocabulário. No que se refere à exploração linguística destacam-se, em primeiro lugar, as atividades associadas à consciência fonológica, de seguida a consciência lexical e, finalmente, a consciência morfossintática. Estes dados sugerem o predomínio da linguagem oral em comparação com a consciência linguística.

As atividades de conto e leitura de histórias são as práticas de literacia mais regulares em jardim-de-infância. Das formas de ler/contar histórias, salienta-se como muito frequente a leitura à medida que são mostradas as imagens. Quanto à exploração das histórias, os educadores trabalham sobretudo no momento subsequente ao conto ou leitura, não utilizando, com tanta frequência, estratégias de antecipação.

Já no que diz respeito às estratégias para ajudar a ler e a escrever, as atividades em torno do nome próprio são mais frequentes do que as desenvolvidas a partir da escrita espontânea ou a partir das tentativas de escrita e de leitura de palavras novas.

Em síntese, os resultados obtidos neste estudo indicam que, na maioria das salas de jardim-de-infância, os educadores contemplam, na rotina diária, atividades de exploração da linguagem oral e escrita, tal como é preconizado nas OCEPE e na investigação sobre literacia emergente, que reforça que a qualidade e a quantidade de experiências em torno da linguagem oral escrita estão associadas a uma entrada mais benéfica na aquisição formal da escrita e leitura no 1º ciclo do ensino básico.

Estes dados parecem também indicar que as atividades desenvolvidas no domínio da leitura são mais frequentes do que as atividades relacionadas com

competências de escrita, nomeadamente as estratégias para ajudar a ler e a escrever após a escrita espontânea ou durante a escrita de novas palavras.

Deste modo, torna-se essencial enfatizar, junto dos educadores, a importância de aceitar e valorizar as diversas formas de escrita infantil, tomando consciência de diversos aspetos importantes, tais como: o facto das crianças serem capazes de escrever corretamente o nome próprio não significa, necessariamente, que sejam capazes de mobilizar as letras que o compõem para escrever outras palavras; por vezes, a escrita correta do nome coexiste com a produção de garatujas ou pseudo-letras, que são, igualmente, consideradas formas de comunicação; é importante incentivar as crianças a ditar ao adulto o que pretendem comunicar por escrito, para que este escreva à medida do decorrer do discurso, de forma a transmitir a noção de que a um tempo na fala corresponde um espaço na escrita; é também fundamental encorajar as crianças a ler o que escreveram e promover situações de interação e discussão sobre a escrita, fornecendo ajudas adequadas ao nível de desenvolvimento e conduzindo a uma explicitação do pensamento e partilha de conhecimento.

8. Referências

- Adams, M. J. (1998). *Beginning to read: Thinking and learning about print (10th ed.)*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Albuquerque, A. & Alves Martins, M. (2016). Promotion of literacy skills in early childhood: A follow-up study from kindergarten to grade 1. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 39(3), 592-625. DOI: 10.1080/02103702.2016.1196913.
- Alves Martins, M., Salvador, L., & Albuquerque (2014). Programas de escrita inventada em pequeno grupo e leitura em crianças de idade pré-escolar. In F. H. Veiga (coord.), *Envolvimento dos alunos na escola: Perspetivas internacionais da psicologia e educação* (pp. 704-721). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Alves Martins, M & Santos, A. I. (2005). Avaliação das práticas de leitura e de escrita em jardim de infância. *Infância e Educação*, 7, 59-69.
- Alves Martins, M. & Niza, I. (2014). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta. ISBN: 9789726747505.

- Barrera, S. D. & Maluf, M. R. (2003). Consciência metalinguística e alfabetização: Um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 491-502.
- Berthoud-Papandropoulou, I. (1980). *La réflexion métalinguistique chez l'enfant*. Genève: Imprimerie Nationale.
- Bradley, L. & Bryant, P. (1983). Categorising sounds and learning to read – a causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Bus, A. G. & van IJzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91, 403-414. DOI: 10.1037/0022-0663.91.3.403.
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: As paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 10-15.
- Castles, A. & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91, 77-111.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phoneme awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's metaanalysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287. DOI: 10.1598/RRQ.36.3.2.
- Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre. In H. Sinclair (Ed.), *La production des notations chez le jeune enfant* (pp. 18-69). Paris: PUF.
- Ferreiro, E. (2013). *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: Seleção de textos de pesquisa*. São Paulo: Cortez Editora.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mexico: Siglo XXI.
- Gaiolas, M. & Alves Martins, M. (2017). Conhecimento metalinguístico e aprendizagem da leitura e da escrita. *Análise Psicológica*, 35(2), 117-124.
- Gerde, H.K., Bingham, G.E. & Wasik, B.A. (2012). Writing in early childhood classrooms: Guidance for best practices. *Early Childhood Education Journal*. DOI: 10.1007/s10643-012-0531-z.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique chez l'enfant*. Paris: PUF.
- Gonzalez, E., Pollard-Durodola, S., Simmons, C., Taylor, B., Davis, J., Fogarty, M., & Simmons, L. (2014). Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of

- teacher talk before, during and after shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 214-226.
- Goodman, Y. (1995). *Como as crianças constroem a leitura e a escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove, UK: Erlbaum.
- Lever, R. & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 1-24.
- Mann, V. (1993). Phoneme awareness and future reading ability. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 259-269.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita – textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: DGIDC.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morais, J. (1995). *A arte de ler*. São Paulo: Editora UNESP.
- Moreira Rato, L. & Alves Martins, M. (2019). “1, 2, 3 conta-me tu desta vez!” Programa de leitura dialógica de histórias com crianças de idade pré-escolar. In V. Monteiro, L. Mata, M. Alves Martins, J. Morgado, A. C. Silva, J. Castro Silva, & M. Gomes (Eds.), *Educar Hoje: Diálogos entre Psicologia, Educação e Currículo*. Lisboa: ISPA: Instituto Universitário. ISBN 978-989-8384-54-6.
- Nunes, T. & Bryant, P. (2006). *Improving literacy through teaching morphemes*. London: Routledge.
- Ouellette, G., Sénéchal, M. & Haley, A. (2013). Guiding children's invented spellings : A gateway into literacy learning. *The journal of experimental education*, 81, (2), 261-279.
- Ouellette, G. & Sénéchal, M. (2017). Invented spelling in kindergarten as a predictor of reading and spelling in grade 1: A new pathway to literacy, or just the same road, less known?. *Developmental Psychology*, 53, 77-88. DOI: 10.1037/dev0000179.
- Pillinger, C. & Wood, C. (2014). Pilot study evaluating the impact of dialogic reading and shared reading at transition to primary school: early literacy skills and parental attitudes. *Literacy*, 48(3), 155-163.

- Pontecorvo, C. & Fabretti, D. (2003). Aprender un sistema de escritura, aprender una lengua. In C. Pontecorvo (Coord.), *Manual de Psicología de la Educación* (Cap. VII, pp. 160-179). Madrid: Editorial Popular.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C. (2005). *Discussindo se aprende: Interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Puranik, C. & Lonigan, C. (2011). From scribbles to scrabble: Preschool children's developing knowledge of written language. *Reading and Writing*, 24(5), 567-589. DOI: 10.1007/s11145-009-9220-8.
- Rosa, J. & Nunes, T. (2008). Morphological priming effects on children's spelling. *Reading and Writing*, 21(8), 763 - 781.
- Roskos, K., & Neuman, S. (2014). Best practices in reading: A 21st century skill update. *Reading Teacher*, 67(7), 507-511. DOI: 10.1002/trtr.1248.
- Rueda-Sanchez, M. & López-Bastida, P. (2016). Efectos de la intervención en conciencia morfológica sobre la lectura, escritura y comprensión: Meta-análisis. *Anales de Psicología*, 32 (1), 60-71.
- Seixas, C. & Rosa, J. (2009). O desenvolvimento da consciência morfológica em crianças de cinco anos: estudo de intervenção. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, X(1), 153-183.
- Shatil E., Share D. L., & Levin I. (2000). On the contribution of kindergarten writing to grade 1 literacy: A longitudinal study in Hebrew. *Applied Psycholinguistics*, 21, 1-21.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Textos de apoio para educadores de infância. Lisboa: DGIDC.
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood: Ablex.
- Teberosky, A. & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever. Uma proposta construtivista*. São Paulo: Artmed.
- Tolchinsky, L. (2005). The emergence of writing. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 83-96). New York: Guilford.
- Trivette, C., & Dunst, C. (2007). Relative effectiveness of dialogic, interactive, and shared reading interventions. *Center of Early Literacy Learning*, 1(2), 1-12.

- Vygotsky, L. S. (1977). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In R. Luria, N. Leontiev, & L. Vygotsky (Eds.), *Psicologia e pedagogia I – Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (pp. 31-50). Lisboa: Editorial Estampa.
- Zabalza, M. A. (1998a). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Horizontes da Didáctica.
- Zabalza, M. A. (1998b). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zevenbergen, A. & Whitehurst, G. (2003). Dialogic reading: A shared book reading intervention for preschoolers. *Dialogic Reading, 1*, 1-41.

Anexo

PRÁTICAS DE LITERACIA EM JARDIM-DE-INFÂNCIA: UM ESTUDO NACIONAL

Centro de Investigação em Educação (CIE-ISPA)

O presente questionário enquadra-se num projeto de investigação do Centro de Investigação em Educação do ISPA – Instituto Universitário, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, e destina-se a caracterizar as práticas nacionais de literacia em jardim-de-infância. Gostaríamos que respondesse tendo em conta as práticas que está atualmente a desenvolver. Por favor, responda a todas as questões.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração que, para nós, é fundamental!

Caracterização

NUTS: Norte Centro Área Metropolitana de Lisboa Alentejo Algarve Região Autónoma dos Açores Região Autónoma da Madeira

Habilitações literárias:

Bacharelato Licenciatura Mestrado Pós-graduação Doutoramento

Frequentou formação contínua e/ou pós-graduada na área da linguagem escrita nos últimos 5 anos? Sim Não

Anos de serviço direto com crianças: _____

Tipo de jardim-de-infância onde trabalha atualmente:

Público Privado IPSS Cooperativo

Meio sociocultural predominante:

Favorecido Desfavorecido Zona de intervenção prioritária Misto

Outro – especifique: _____

Tipo de sala:

Sala homogénea – 3 anos 4 anos 5 anos

Sala heterogénea – 3 e 4 anos 4 e 5 anos 3, 4 e 5 anos

Segue algum modelo pedagógico? Sim Não

Se sim, qual? _____

Organização e gestão do ambiente educativo

Área da biblioteca:

Na sala existe uma área de biblioteca/leitura: Sim Não

Se sim, na área de biblioteca/leitura existem:

	0	1 – 5	6 – 10	11 – 15	16 – 20	+ 21
Livros de banda desenhada						
Dicionários/ Enciclopédias						
Livros temáticos (animais, plantas, planetas, ...)						
Livros de histórias						
Livros de poesia, trava-línguas, lengalengas, ...						
Livros de imagens						
Livros de arte						
Livros de culinária, experiências...						
Livros de fichas escolares						
Manuais de pré-escolar						

Existe biblioteca de escola? Sim Não

Estão instituídas rotinas de requisição de livros da biblioteca? Sim Não

Se sim, com que regularidade?

Semanal	Quinzenal	Mensal

As crianças vão à biblioteca da escola? Sim

Não

Se sim, com que regularidade?

Semanal	Quinzenal	Mensal

Existem atividades de leitura de histórias na biblioteca? Sim Não

Se sim, com que regularidade?

Semanal	Quinzenal	Mensal

Na sala, existe uma área de escrita?

Sim

Não

Assinale se existem os seguintes materiais de suporte à escrita:

	Sim	Não
Letras móveis		
Listas de palavras		
Fichas de grafismos		
Computador		
Alfabeto		
Cadernos individuais		
Jogos didáticos		

Nas outras áreas da sala, existem materiais de leitura e escrita? Sim Não

Existem quadros de rotina diária (presenças, tarefas, ...)? Sim Não

É o adulto que preenche? Sim Não

As crianças estão identificadas pelo seu nome? Sim Não

As crianças estão identificadas por uma imagem? Sim Não

As crianças estão identificadas por uma imagem associada ao nome? Sim Não

Existe um alfabeto afixado na sala? Sim Não

Existem produções escritas pelas crianças afixadas na sala? Sim Não

Existem registos escritos feitos pelo educador afixados na sala? Sim Não

Organização e gestão da rotina diária

Numa escala de 1 a 6, assinale com que frequência são desenvolvidas:

Atividades de leitura

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Atividades de escrita

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Numa escala de 1 a 6, assinale com que frequência propõe as seguintes atividades:

Fichas com grafismos

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Desenhar

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Pintar

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Colorir

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Recortar e colar

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Desenhar letras

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Aprender o nome das letras

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Ver livros

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Ouvir contar histórias

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Ouvir ler histórias

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Inventar histórias

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Ditar ao adulto histórias ou outros relatos

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Aprender canções, rimas, lengalengas
Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Copiar palavras
Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Escrever livremente
Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Escrever o nome próprio
Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Escrever o nome dos colegas
Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Escrever receitas, instruções para um jogo, procedimentos de experiências
Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Elaborar registos sobre experiências vividas
Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Elaborar registos sobre temas específicos
Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Elaborar avisos, recados, convites, cartas
Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Elaborar notícias
Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Explorar diferentes suportes de escrita
Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Explorar materiais escritos trazidos de casa
Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Explorar escritos existentes no meio
Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Linguagem oral e consciência linguística

Numa escala de 1 a 6, assinale com que frequência usa os seguintes procedimentos para trabalhar a linguagem oral das crianças:

Reformular a linguagem usada pelas crianças usando frases mais complexas
Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Pedir às crianças para reformularem a linguagem usada
Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Fazer perguntas para levar as crianças a tornar mais explícita uma mensagem
Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Ensinar novas palavras
Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Pedir para dizer sinónimos ou antónimos das palavras
Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Explorar o significado de determinadas palavras
Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Identificar palavras da mesma área vocabular (ex.: maçã/banana/pera)
Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Pedir para encontrar palavras da mesma área vocabular (Frutas, animais, ...)
Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Numa escala de 1 a 6, assinale com que frequência usa os seguintes procedimentos para trabalhar a consciência linguística das crianças:

Identificar palavras com as mesmas rimas
Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Produzir rimas
Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Contar sílabas em palavras
Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Juntar sílabas para formar palavras
Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Identificar palavras que comecem ou acabem com a mesma sílaba
Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Tirar ou adicionar sílabas a palavras e identificar a palavra que resulta
Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Contar ou enunciar os sons (fonemas) de palavras pequenas
Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Identificar palavras que comecem ou acabem com o mesmo som (fonema)
Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Juntar sons (fonemas) e encontrar a palavra correspondente
Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Dizer palavras grandes e pequenas

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Identificar palavras grandes e pequenas

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Contar as palavras de frases

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Distinguir palavras, de frases ou de letras

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Dizer se uma frase oral está correta ou não e corrigi-la (O menino é bonita)

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Construir frases a partir de palavras desordenadas (Eu chocolates gosto de)

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Identificar palavras da mesma família (Macaco/macaquinho/macacada)

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Produzir palavras da mesma família a partir de uma palavra mãe (Casa-casota)

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Produzir analogias de palavras (Carro/carros; balão/---?)

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Explorar flexões de género (Gato/gata; boi/vaca; cavalo/égua)

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Explorar flexões de número (Gato/gatos; colher/colheres; pão/pães)

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Identificar o significado de palavras derivadas (Se eu juntar carro+inho fica carrinho; O que quer dizer carrinho? E cãozinho? E ...?)

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Conto e Leitura de histórias

Realiza atividades relacionadas com as histórias que lê? Sim Não

Numa escala de 1 a 6, assinale com que frequência utiliza os seguintes procedimentos quando lê uma história ou a conta a partir de um livro:

Pedir para antecipar a história a partir das imagens

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

- Pedir para antecipar a história a partir do título/capa
 Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente
- Pedir para antecipar o fim da história a partir de uma leitura/conto parcial
 Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente
- Fazer perguntas ao longo da história
 Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente
- Fazer perguntas no final da história
 Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente
- Ler/contar a história de seguida
 Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente
- Ler/contar a história e ir mostrando as imagens
 Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente
- Contar a história sem livro
 Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente
- Contar a história com fantoches
 Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente
- Ler a história seguindo com o dedo
 Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente
- Resumir a história depois de a ler/contar
 Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente
- Realizar dramatizações sobre a história
 Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente
- Pedir para recontar a história
 Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente
- Pedir para criar um final diferente para a história
 Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente
- Pedir para fazer associações entre a história e as experiências pessoais
 Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente
- Realizar jogos sobre a história
 Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente
- Pedir para fazer desenhos a partir da história
 Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Pedir para relacionar a história com outras histórias conhecidas

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Pedir para resumir a história

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Explorar o vocabulário da história

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Explorar o autor e o ilustrador

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Estratégias para ajudar a ler e a escrever:

Numa escala de 1 a 6, assinale com que frequência usa os seguintes procedimentos em atividades relacionadas com o nome próprio:

Escrever o nome

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Usar letras móveis para escrever o nome

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Ensinar a reconhecer e nomear a primeira letra do nome

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Identificar de entre um conjunto de letras quais as que fazem parte do nome

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Identificar o nome de entre o conjunto de nomes da turma

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Identificar o nome de entre um conjunto de nomes parecidos

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Identificar o nome dos colegas

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Descobrir quais os nomes dos colegas que começam pela mesma letra

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Descobrir quais os nomes dos colegas que acabam pela mesma letra

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Ensinar a reconhecer e nomear a primeira letra do nome dos colegas

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Numa escala de 1 a 6, assinale com que frequência usa os seguintes procedimentos quando as crianças querem escrever ou ler palavras que não conhecem:

Escrever/ler a palavra

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Ajudar a escrever/ler soletrando a palavra

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Deixar escrever/ler sozinhas

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Levar as crianças a comparar a sua escrita/leitura com a escrita/leitura correta

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Pedir a outras crianças que já saibam para ajudar

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Ajudar a analisar a palavra e a pensar nas letras/sons para a escrever/ler

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Pedir a um pequeno grupo de crianças que discutam sobre as letras/sons para escrever/ler a palavra

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Numa escala de 1 a 6, assinale com que frequência usa os seguintes procedimentos quando as crianças escrevem espontaneamente (ex.: garatujas, conjuntos de letras):

Questionar o significado do que escreveram

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Registrar corretamente o que quiseram escrever

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Pedir que digam porque escreveram aquelas letras

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Ensinar a escrever corretamente

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente

Aceitar a escrita e não questionar

Nunca

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Muito frequentemente