



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Linguagem oral e literacia emergente – um estudo em contexto
pré-escolar em Viana do Castelo

Joaquina Micaela Cerqueira Sousa



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Joaquina Micaela Cerqueira Sousa

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Linguagem oral e literacia emergente – um estudo em contexto
pré-escolar em Viana do Castelo

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Doutora Luciana Manuela de Almeida Graça

Novembro de 2024

AGRADECIMENTOS

Ao longo de todo o meu percurso acadêmico, cruzei-me com várias pessoas que me apoiaram, incentivaram e contribuíram para a concretização deste projeto. Quero agradecer a todos aqueles que acreditaram em mim e que participaram nesta jornada.

Primeiramente, um agradecimento à minha orientadora Luciana Graça por todo o apoio, encorajamento, carinho, disponibilidade, paciência e, sobretudo, pelos múltiplos ensinamentos que me deu durante o processo. Muito obrigada.

A todos os professores que fizeram parte do meu percurso acadêmico e que me deram ferramentas fundamentais para o meu desenvolvimento tanto pessoal como profissional.

À educadora cooperante, à professora cooperante e à restante comunidade escolar, que me acolheram nos seus contextos, contribuindo para o meu crescimento profissional e pessoal.

A todas as crianças que caminharam lado a lado comigo, também agradeço. Terão sempre um lugar no meu coração e estou muita grata por ter contribuído para o vosso crescimento. E o mundo é mesmo para vós.

Por fim, mas não menos importante, queria agradecer aos meus pais, ao meu irmão e à minha avó, por serem os meus pilares e o sinónimo mais bonito de amparo e de confiança, mesmo nos momentos em que eu achava não ser possível.

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Este estudo visou, por um lado, a identificação de competências de literacia emergente menos desenvolvidas pelas crianças em idade pré-escolar e, por outro, a avaliação do efeito de um conjunto (reduzido) de estratégias concebidas para o desenvolvimento dessas competências.

Para tal, adotou-se uma metodologia de natureza mista. Mais especificamente, recorreu-se, por um lado, ao Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar (RaLEPE) (Sapage, 2023), aplicado a duas amostras de crianças: uma mais alargada, constituída por crianças residentes no distrito de Viana do Castelo, e uma mais restrita, formada pelas crianças do grupo da PES; e, por outro lado, à implementação de estratégias de promoção de competências identificadas como mais frágeis, com o referido grupo da PES, acompanhada da recolha de registos das respetivas respostas, durante as atividades.

A análise dos dados obtidos através do rastreio permitiu constatar que, na amostra alargada, a área menos desenvolvida era a da metalinguagem, enquanto, no grupo da PES, as competências mais frágeis se situavam na consciência fonológica e no conhecimento das letras. Após se ter recorrido às referidas estratégias, e apesar do seu número muito reduzido, os resultados obtidos, com o grupo de crianças da PES, foram já animadores.

Palavras-chave:

Literacia emergente; Educação Pré-Escolar; Estratégias de intervenção

ABSTRACT

This report was developed as part of the Supervised Teaching Practice curricular unit of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education at the School of Education of the Polytechnic Institute of Viana do Castelo.

The aim of this study was, on the one hand, to identify the emerging literacy skills least developed by pre-school children and, on the other, to evaluate the effect of a (reduced) set of strategies designed to develop these skills.

To this end, a mixed methodology was adopted. More specifically, we used, on the one hand, the Pre-School Emergent Literacy Screening (RaLEPE) (Sapage, 2023), applied to family members of pre-school children living in the district of Viana do Castelo, including the families of the group of children of the Supervised Teaching Practice curricular unit; and, on the other hand, the implementation of strategies to promote skills identified as weaker among the latter group.

Analysis of the data obtained revealed that, in the larger sample, the least developed area was metalanguage, while, in the PES group, the weakest skills were phonological awareness and knowledge of letters. After using these strategies, and despite their very small number, the results obtained with the PES group of children were already encouraging.

Keywords:

Emerging literacy; Preschool Education; Intervention strategies

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	5
RESUMO	7
ÍNDICE DE FIGURAS	13
ÍNDICE DE TABELAS	14
LISTA DE ABREVIATURAS	15
INTRODUÇÃO.....	17
PARTE I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	21
1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	21
1.1. <i>Caracterização do meio local</i>	21
1.2. <i>Organização do jardim de infância</i>	21
1.3. <i>Caracterização da sala e atividades</i>	22
1.4. <i>Caracterização do grupo</i>	24
1.5. <i>Percurso de intervenção educativa</i>	25
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO NO ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	31
2.1. <i>Caracterização do Agrupamento/ Escola</i>	31
2.2. <i>Caracterização da sala de aula, rotinas e horários</i>	32
2.3. <i>Caracterização da turma</i>	33
2.4. <i>Percurso de intervenção educativa</i>	34
PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	41
3. ENQUADRAMENTO DO ESTUDO	41
3.1. <i>Pertinência do estudo</i>	41
3.2. <i>Pergunta e objetivos de investigação</i>	42
4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	43
4.1. <i>Linguagem</i>	43
4.1.1. Linguagem como capacidade humana	43
4.1.2. Desenvolvimento de capacidades linguísticas em idade pré-escolar	44
4.2. <i>Literacia emergente</i>	45
4.2.1. Conceito e importância	46
4.2.1. Capacidades emergentes de leitura e escrita	46
4.2.3. Influência no processo da leitura e da escrita	48
4.2.4. Papel do educador no processo de desenvolvimento	49
4.3. <i>Avaliação e intervenção precoce</i>	50
4.3.1. Avaliação das competências de linguagem e literacia emergente.....	50
4.3.2. Rastreio como instrumento de avaliação	51
4.3.3. Abordagens de intervenção precoce	52
5. METODOLOGIA	55
5.1. <i>Pergunta de investigação e objetivos</i>	55
5.2. <i>Metodologia de investigação</i>	56
5.3. <i>Estudo 1</i>	57
5.3.1. Enquadramento.....	57
5.3.2. Participantes.....	57
5.3.3. Instrumentos de recolha de dados	59
5.3.4. Procedimentos de recolha de dados	61
5.3.5. Procedimentos de tratamento e de análise de dados	61
5.4. <i>Estudo 2</i>	62
5.4.1. Enquadramento.....	62

5.4.2.	Participantes	62
5.4.3.	Instrumentos de recolha de dados	63
5.4.4.	Procedimentos recolha de dados	66
5.4.5.	Procedimentos de tratamento e de análise de dados	66
6.	APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	67
6.1.	<i>Estudo 1</i>	67
6.2.	<i>Estudo 2</i>	73
6.2.1.	Pré-teste: análise inicial	73
6.2.2.	Atividades desenvolvidas.....	77
6.2.3.	Pós-teste: análise final	82
6.2.4.	Análise comparativa: pré-teste e pós-teste	87
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
7.1.	<i>Conclusões</i>	95
7.2.	<i>Limitações do estudo e recomendação para investigações futuras</i>	96
	PARTE 3 – REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	99
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
	ANEXOS	107

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Planta da sala do pré-escolar.....	23
Figura 2. Planta da sala do 1.º ano.....	32
Figura 3. Horário do 1.º ano.....	33
Figura 4. Gráfico do domínio da linguagem oral – compreensão.....	68
Figura 5. Gráfico do domínio da linguagem oral – produção	69
Figura 6. Gráfico do domínio da metalinguagem	70
Figura 7. Gráfico do domínio das letras.....	71
Figura 8. Gráfico do domínio dos livros.....	72
Figura 9. Gráfico do domínio da linguagem oral – compreensão (grupo).....	74
Figura 10. Gráfico do domínio da linguagem oral – produção (grupo).....	74
Figura 11. Gráfico do domínio da metalinguagem (grupo).....	75
Figura 12. Gráfico do domínio das letras (grupo).....	75
Figura 13. Gráfico do domínio dos livros (grupo).....	76
Figura 14. Gráfico do domínio da linguagem oral – compreensão (avaliação final do grupo).....	83
Figura 15. Gráfico do domínio da linguagem oral – produção (avaliação final do grupo).....	83
Figura 16. Gráfico do domínio da metalinguagem (avaliação final do grupo).....	84
Figura 17. Gráfico do domínio das letras (avaliação final do grupo).....	85
Figura 18. Gráfico do domínio dos livros (avaliação final do grupo).....	86
Figura 19. Gráfico da comparação do pré-teste com o pós-teste: casos não adquiridos (linguagem oral – compreensão).....	87
Figura 20. Gráfico da comparação do pré-teste com o pós-teste: casos adquiridos (linguagem oral – compreensão).....	87
Figura 21. Gráfico da comparação do pré-teste com o pós-teste: casos não adquiridos (linguagem oral – produção).....	88
Figura 22. Gráfico da comparação do pré-teste com o pós-teste: casos adquiridos (linguagem oral – produção).....	88
Figura 23. Gráfico da comparação do pré-teste com o pós-teste: casos não adquiridos (metalinguagem).....	89
Figura 24. Gráfico da comparação do pré-teste com o pós-teste: casos adquiridos (metalinguagem).....	90
Figura 25. Gráfico da comparação do pré-teste com o pós-teste: casos não adquiridos (letras).....	91
Figura 26. Gráfico da comparação do pré-teste com o pós-teste: casos adquiridos (letras).....	91
Figura 27. Gráfico da comparação do pré-teste com o pós-teste: casos não adquiridos (livros).....	93
Figura 28. Gráfico da comparação do pré-teste com o pós-teste: casos adquiridos (livros).....	93

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização geral da amostra: frequência e percentagem (estudo 1).....	58
Tabela 2. Indicadores do domínio da linguagem oral – compreensão.....	59
Tabela 3. Indicadores do domínio da linguagem oral – produção.....	59
Tabela 4. Indicadores do domínio da metalinguagem.....	60
Tabela 5. Indicadores do domínio das letras.....	60
Tabela 6. Indicadores do domínio dos livros.....	60
Tabela 7. Caracterização geral da amostra: frequência e percentagem (estudo 2).....	63
Tabela 8. Pontuação inicial por idades (grupo).....	73
Tabela 9. Resultados da atividade 1.....	77
Tabela 10. Resultados da atividade 2.....	79

LISTA DE ABREVIATURAS

PES - Prática de Ensino Supervisionada

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

EE – Educadora(s) Estagiária(s)

RaLEPE – Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar

PICL – Programa de Intervenção em Competências Linguísticas

PECF – Programa de Estimulação de Consciência Fonológica

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

INTRODUÇÃO

Este relatório foi elaborado no quadro da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Este documento reflete todo o percurso realizado nos diferentes contextos, bem como o trabalho de investigação desenvolvido no contexto da Educação Pré-Escolar.

A estrutura do relatório declina-se da seguinte forma: Parte 1 – Enquadramento da PES; Parte II – Projeto de investigação; e Parte III – Reflexão global da PES.

A Parte 1 é composta pela caracterização dos contextos, Educação Pré-escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico, em que decorreu a PES. Há um retrato do meio local, do agrupamento, da escola, de ambos os grupos de crianças, das salas de aula e das respetivas rotinas. Além disso, apresentam-se os percursos de intervenção educativa realizados em ambos os contextos.

No Parte 2, apresenta-se o trabalho investigativo desenvolvido. Esta parte integra, além da contextualização e da apresentação da pertinência do estudo, a fundamentação teórica, a metodologia e a apresentação dos resultados obtidos, e termina com as conclusões, em que são também mencionadas limitações do próprio estudo e sugestões para futuras investigações.

A parte 3 apresenta uma reflexão global em relação à nossa atuação nos dois contextos de ação, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada.

PARTE I.

ENQUADRAMENTO DA
PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA

PARTE I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

1. Caracterização do contexto educativo na Educação Pré-Escolar

Este capítulo apresenta a caracterização do contexto educativo em que teve lugar a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Explorar-se-ão diversos aspetos, como, por exemplo, o meio onde se enquadra, a sua organização, os recursos que se tem à disposição, o grupo, e, por consequência, as suas rotinas e os seus interesses.

1.1. Caracterização do meio local

O Jardim de Infância (JI), onde se realizou a PES, integra a rede de ensino público do município de Viana do Castelo. Viana do Castelo é uma cidade situada no noroeste de Portugal continental, fazendo fronteira a norte com Caminha, a sul com Barcelos e Esposende, a leste com Ponte de Lima e a Oeste com o Oceano Atlântico. Segundo os censos de 2021, contempla uma população de 85.778 habitantes, numa área de 319,02 km² e está dividida em 27 freguesias.

1.2. Organização do jardim de infância

O JI está incorporado num agrupamento com treze estabelecimentos de ensino para as diferentes faixas etárias. A instalação de ensino tem dois pisos, sendo o rés do chão destinado ao JI e o primeiro piso ao 1.º ciclo do Ensino Básico. Todavia, existem áreas comuns como o refeitório, as casas de banho, as salas das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) e o espaço exterior.

O JI contempla duas salas de atividades, com um polivalente comum a ambas as salas, com o propósito de acomodar as lancheiras das crianças e a afixação dos trabalhos elaborados, duas casas de banho (uma para cada sala) e uma sala para arrumos.

O espaço exterior é dividido em duas zonas: por um lado, uma parte coberta com diversos brinquedos e jogos pintados no chão; e, por outro lado, uma área bastante ampla ao ar livre, reservada a um campo de jogos, uma caixa de areia com equipamentos lúdicos, uma casa na árvore, um jardim, uma horta, vários espaços verdes e equipamentos de madeira.

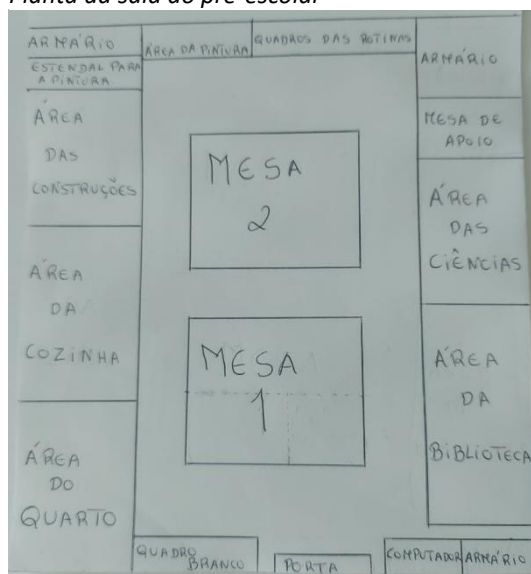
O corpo docente da escola era composto pelos elementos seguintes: três educadoras de infância, uma para cada sala e a coordenadora de departamento; seis professores do 1.º ciclo do Ensino Básico, quatro para cada ano de ensino e dois docentes para apoio; um professor de ensino especial; dois professores de música, um para a Educação Pré-Escolar e outro para o 1º ciclo do Ensino Básico; uma professora de inglês e professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). O corpo não docente era constituído, por sua vez, pelos elementos seguintes: duas assistentes operacionais que auxiliavam as educadoras em sala; duas assistentes operacionais; uma tarefeira para assegurar a valência das AAAP; duas assistentes operacionais para o 1º ciclo do Ensino Básico e duas cozinheiras.

1.3. Caracterização da sala e atividades

A sala utilizada no contexto da PES estava repartida em diversas áreas como as seguintes: a cozinha, o quarto, a biblioteca, o desenho, a pintura, o quadro branco, o recorte e a colagem, os jogos de mesa, as construções, as ciências, a plasticina e o computador. No centro da sala, colocaram-se duas mesas - uma delas destinada às crianças de 3 e 4 anos e outra delas destinada às crianças dos 2 aos 5 anos.

Figura 1

Planta da sala do pré-escolar



Relativamente às rotinas, as crianças, por volta das 9h, saíam da sala das AAAF acompanhadas pela educadora e dirigiam-se para o espaço polivalente que existia junto à sala, onde colocavam as lancheiras, os casacos e vestiam as batas. Em seguida, dirigiam-se ao quadro das presenças e, à vez, assinalavam a sua assiduidade, sentavam-se e aguardavam as decisões do chefe do dia. O chefe do dia, eleito segundo a ordem alfabética, era sempre o primeiro da fila e tinha as seguintes responsabilidades: escolher a música dos bons dias; definir o dia da semana; averiguar a meteorologia e marcá-la/registá-la; anotar as faltas no quadro das presenças; indicar o dia no calendário; escrever a data no quadro (dia-mês-ano); contar as presenças e ausências; debater com os colegas a área escolhida para brincar; antes do lanche, seleccionar a ordem pela qual os colegas deviam pegar na lancheira (mesa 1 ou mesa 2); fazer a compostagem; e distribuir os leites, à hora do lanche. Todas estas atividades eram feitas com o auxílio da educadora e do restante grupo.

Entre as 9h30 e as 10h, realizavam-se as oportunidades de aprendizagem dinamizadas pela educadora ou, em alternativa, as crianças iam brincar para as áreas definidas. Pelas 10h /10h15, as crianças lanchavam e, para concluir a manhã, brincavam no exterior quando o tempo assim o proporcionava ou, em contrapartida, terminavam, no interior, as tarefas iniciadas naquele dia, brincando logo a seguir. Às 11h30, iam à casa de banho e preparavam-se para ir almoçar. No fim do almoço, iam brincar para a sala das AAAF ou para o exterior,

regressavam à sala às 14h30, e aí concretizavam oportunidades de aprendizagem que estavam por concluir e a seguir iam brincar para as áreas definidas. Seguidamente, tratavam da higiene e finalizavam o tempo de componente letiva, passando ao lanche do leite escolar às 15h15. Posteriormente, algumas das crianças iam para casa com familiares e outras ficavam nas AAAF.

A semana era planificada e devidamente estruturada pelo corpo docente, sendo que havia atividades fixas para cada dia da semana; mais especificamente: iniciava-se a semana com a leitura de uma história que introduzia a temática da semana; à terça-feira realizavam-se trabalhos diversos; a quarta-feira era orientada para a sessão de motricidade; a quinta-feira era dedicada à sessão de música e à sexta-feira fazia-se um *briefing* da semana, em que cada criança tinha acesso aos resultados dos seus trabalhos, organizando-os no seu portefólio.

1.4. Caracterização do grupo

O grupo da sala do JI era composto por 25 crianças, sendo 14 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Tratava-se de um grupo heterogéneo, tendo 5 crianças com 3 anos (pequenas), 8 crianças com 4 anos (médias) e 12 crianças com 5 anos (finalistas).

A turma apresentava uma diversidade considerável de níveis de desenvolvimento, de interesses, comportamentos e atitudes. A união e a entreaajuda eram dos elementos mais notórios de observação, principalmente, entre os pares colaborativos (um finalista com um pequeno ou médio). As crianças fizeram jus à definição da palavra – eram curiosas, interventivas, com uma enorme ânsia de participar quer nas dinâmicas propostas, como nos momentos de diálogo, possuíam uma vontade e uma predisposição para a aventura, a descoberta e a aprendizagem.

1.5. Percurso de intervenção educativa

O percurso de intervenção educativa em Educação Pré-Escolar teve a duração de quinze semanas. As três primeiras foram destinadas à observação e as restantes à implementação, intercalando com o par pedagógico. As implementações realizavam-se de segunda a sexta da parte da manhã. Porém, houve duas semanas intensivas, em que o ritmo exigia uma implementação também à tarde.

As semanas de observação foram essenciais para analisar o grupo de crianças, em que identificámos interesses, rotinas, dinâmicas e estabelecemos, enquanto educadoras estagiárias (EE), uma relação de confiança e à vontade necessários com as crianças, assim como nos familiarizámos com as metodologias usadas pela Educadora Cooperante, que foram alavanca, estímulo e inspiração para as implementações.

Na primeira semana de implementação, a planificação previa o enquadramento do tema Halloween, tendo por base a história “Mimi e Rogério – A bruxa Mimi” de Valerie Thomas e Korky Paul. Na área da Expressão e Comunicação e no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foram propostas a leitura expressiva da história, a análise da carta deixada pela bruxa Mimi e a redação de uma resposta, tendo como destinatário a bruxa. Esta dinâmica permitiu identificar os diferentes constituintes da carta e as suas funções. No Domínio da Educação Artística, no Subdomínio das Artes Visuais, investimos numa manualidade com a criação de um fantasma por meio da utilização de folhas de hera e de cola branca. Este trabalho estimulou o desenvolvimento de capacidades expressivas e criativas através da exploração das produções plásticas. No Subdomínio da Música, o baile de Halloween - mais especificamente, a música “A Noite de Halloween” - possibilitou que as crianças assimilassem diferentes ritmos e melodias. Paralelamente, no Domínio da Matemática, as crianças puderam identificar as personagens e contá-las, fazendo também a associação a um número escrito. Na Área do Conhecimento do Mundo, a atividade laboratorial do pega-monstro potenciou a introdução à metodologia científica, permitindo que as crianças, a partir de um problema, colocassem hipóteses, estimulassem a previsão,

testassem e verificassem os resultados, explorando-se também o método de mistura de cores.

Na segunda semana, foram trabalhadas as cores – especificamente, a mistura entre azul e amarelo, que formava uma nova cor (verde) - e a forma geométrica do círculo. No seguimento da semana anterior e como adoção de um procedimento constante, iniciámos o trabalho com a leitura e a análise da história “Pequeno Azul e o Pequeno Amarelo” de Leo Lionni (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita), criando um fio condutor para as restantes atividades. Na Área da Expressão e Comunicação, no Domínio da Educação Artística, no Subdomínio das Artes Visuais, as crianças utilizaram a mistura de tintas para fazerem o reconto da história. Colocaram gotas azuis e amarelas em cada metade da folha e, para simbolizarem um abraço, dobraram-na a meio. Com o papel a voltar ao seu tamanho inicial, observava-se uma sobreposição de cores e, como constatado na história, originava-se o verde. No mesmo Subdomínio, elaborámos produções plásticas utilizando círculos de cartolina, papel celofane amarelo e azul, com o objetivo de conceber vitrais para a decoração das janelas da sala. Quanto ao círculo, mencionado como personagem do conto, foi inserido através da apresentação do pioneiro da arte abstrata, o pintor Kandinsky, que utilizava círculos nas suas pinturas, e foi pedido a cada criança que reproduzisse uma obra. No Subdomínio da Música, o foco foi a improvisação, utilizando-se instrumentos não-convencionais, feitos com duas colheres e fita-cola; uns instrumentos tinham um círculo amarelo, enquanto outros tinham círculos azuis e os restantes tinham, por sua vez, círculos verdes. Primeiramente, as crianças exploraram os instrumentos de forma livre para perceberem que som é que faziam; de seguida, acompanhados por uma música; e, para terminar, criaram uma melodia com diferentes ritmos. No Domínio da Matemática, as crianças aglomeraram objetos das mesmas cores encontrados no recinto da sala, examinando o conjunto que tinha mais itens, menos itens e iguais quantidades. Outra tarefa consistiu em, consoante o grupo etário, escolher números de 0 a 5 ou de 0 a 10, e desenhar a quantidade de círculos que o número possuía, trabalhando, assim, a noção de número e quantidade. No Domínio da Educação Física, as crianças realizaram diferentes tipos de deslocamentos, lançamentos de argolas e bolas, relaxamento acompanhado de música e orientado pela EE. Na Área do Conhecimento do Mundo, executaram duas experiências,

uma com a finalidade de compreender o aparecimento da cor verde através do transporte das águas tingidas nos copos e guardanapos e a outra envolveu a confeção de plasticina caseira azul e amarela.

Com o aproximar da quadra natalícia, foi proposta na terceira semana a introdução do Natal, assim como a forma geométrica do retângulo. O conto usado para a abertura da temática foi “Ninguém dá prendas ao Pai Natal” de Ana Saldanha. Na Área de Expressão e Comunicação, no Domínio Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, elaborou-se um cartaz com as respostas dadas pelas crianças à pergunta “O que é o Natal?”. Verificou-se que a maioria ligava a época festiva às prendas e ao Pai Natal e não às tradições familiares e emoções da festividade. No Domínio da Matemática, de forma a abordar o retângulo, partimos da observação da tarefa de embrulhar presentes. Elucidámos as crianças de que se tratava de retângulos e que os mesmos eram compostos por dois pares de lados iguais, aprimorando, mais uma vez, o conceito e a noção de pares. Posteriormente, cada criança realizou a construção de um pinheiro, utilizando cinco retângulos de diferentes tamanhos, consciencializando-os de que só iam ter o projeto final se os ordenassem do maior para o mais pequeno. Terminada a missão inicial, deviam decorar os retângulos com círculos, que representavam as bolas de Natal, consoante a posição do respetivo retângulo, ou seja, a quinta e maior figura geométrica teria de ter cinco círculos. O objetivo era os alunos estabelecerem uma relação entre a posição dos retângulos (1.º, 2.º, 3.º, 4.º e 5.º) e a quantidade de círculos a desenhar.

Na quarta semana, mantivemos o foco na quadra natalícia, apresentando a história “Como é que o Pai Natal desce pela chaminé?” de Mac Barnett. Foi uma semana mais contida, uma vez que, era a última antes das férias de Natal e já estavam planeadas atividades pelo estabelecimento de ensino, por isso, executámos menos oportunidades de aprendizagem. Na Área da Expressão e Comunicação, no Domínio da Educação Física, monitorizámos jogos como o cordão humano, em que uma criança era o Pai Natal e teria que apanhar as renas; outro em que eram duendes e tinham um trajeto que os levava a diversas estações e entre elas tinham que executar diferentes tipos de deslocamentos, até chegarem ao saco do Pai Natal, e, por último, as crianças colocaram-se em círculo, todas viradas no mesmo sentido, e massajavam, ao som de uma música relaxante e com uma

bola, as costas do colega da frente. No Domínio da Linguagem Oral e a Abordagem à Escrita, exploraram-se as diferentes constituintes do livro, como a capa, a contracapa e as guardas. No Domínio da Educação Artística, no Subdomínio das Artes Visuais, as crianças treinaram o recorte e a pega da tesoura por intermédio da atividade de recorte da barba do Pai Natal, seguindo um tracejado.

Na quinta semana de implementação, a mais intensiva, os tópicos aprofundados foram os animais e o significado de entreato e partilha. Iniciámos o trabalho com a leitura da história “A que sabe a lua?” de Michael Grejniec para, na Área do Conhecimento do Mundo, e exemplificámos com as personagens do mundo animal os diferentes sons, a fisionomia, a alimentação e a vida de cada ser. Após a análise da história, as crianças constataram que nem sempre vemos a lua da mesma maneira e foi possível mostrar-lhes isso mesmo, com a ajuda de um globo, uma esfera (simbolizando a lua) e uma lanterna, com cada criança a ver cada fase lunar. Na Área da Expressão e Comunicação, no Domínio da Educação Física, fizeram o jogo da estátua com diferentes deslocamentos; o jogo das cadeiras, em que a criança que não tivesse cadeira tinha de imitar o deslocamento do animal que se ouviu no fim; e o relaxamento, com uma música de fundo, orientado pela EE. No Domínio da Educação Artística, no Subdomínio da Música, as crianças efetuaram a percussão corporal, primeiramente, de uma forma livre, para entenderem que som é que fazia cada parte do corpo, como tocar com as mãos nas pernas ou no peito, e, em seguida, realizaram a percussão acompanhada por música; e, por fim, houve a criação de diferentes músicas criadas por diferentes grupos de crianças. No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e decorrendo da ideia de qual o sabor da lua quando experimentada pelos humanos, as crianças tiveram de identificar distintos tipos de textos e as suas características, de maneira a encontrarem a receita perfeita das bolachas lunares. Como conclusão, realizaram uma leitura não convencional através de pictogramas representativos das várias etapas da confeção da receita.

Na sexta - e última - semana, a temática abordada foi o respeito pela diferença, concretizada na história “Orelhas de borboleta” de Luisa Agilar, com a leitura a ser acompanhada de um áudio nas falas das crianças. Na Área do Conhecimento do Mundo, desenvolvemos oportunidades de aprendizagem que permitissem às crianças reconhecer

as suas particularidades e características únicas, que as tornam especiais: o facto de sermos todos diferentes é sempre uma mais-valia e a nossa liberdade acaba onde começa a liberdade do outro; por isso, o respeito entre as pessoas é essencial. Na Área da Expressão e Comunicação, no Domínio da Educação Artística, no Subdomínio das Artes Visuais, após observar o seu reflexo, cada criança desenhou o seu autorretrato. No Domínio da Educação Física, realizaram vários deslocamentos entre estações de um percurso previamente estipulado; um jogo em que as crianças eram borboletas e teriam de voar livremente até serem apanhadas por um caçador de borboletas (uma outra criança), e, para se protegerem, tinham de ir para dentro de arcos (casulos) e, quando eram apanhadas, transformavam-se também elas em caçadores - com esta atividade também foi trabalhada a Área de Conhecimento do Mundo. No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foram criados cartões compostos por três palavras, com a respetiva ilustração, em que duas delas rimavam. Outros cartões tinham termos e ilustrações ligadas à história e, a partir da inicial de cada palavra, teriam de listar outras com a mesma letra, desenvolvendo, assim, a consciência fonológica. No Domínio da Matemática, trabalharam o conceito de simetria, desenhando o espelho do desenho proposto (flor, coração e menina).

Em suma, todas as dinâmicas realizadas nas implementações foram estruturadas tendo em consideração os diferentes níveis etários, os interesses das crianças e a interdisciplinaridade, proporcionando uma aprendizagem de forma lúdica e diversificada. O percurso educativo em Educação Pré-Escolar revelou-se bastante benéfica, sendo o balanço desta experiência positivo.

2. Caracterização do contexto educativo no ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico

Assim como no subcapítulo anterior, apresentam-se as características do contexto educativo em que se realizou a Prática de Ensino Supervisionada (PES) no contexto do 1.º ciclo do Ensino Básico. Para tal, apresenta-se o meio local em que se insere, a forma como está organizado, os recursos que tem ao dispor e as especificidades do grupo, assim como as suas rotinas e os seus interesses.

2.1. Caracterização do Agrupamento/ Escola

A escola onde se realizou a PES incorpora a rede de ensino pública do município de Viana do Castelo. Faz parte de um agrupamento com cinco estabelecimentos de ensino. Este em específico tem dois pisos, conta com nove salas de aula (duas turmas de 1.º, 2.º e 4.º anos de escolaridade e três turmas do 3.º ano), uma biblioteca, uma sala de professores, um polivalente, uma cozinha, um refeitório, três casas de banho para meninas, três casas de banho para meninos, duas casas de banho para adultos e uma para deficientes e duas salas de arrumos.

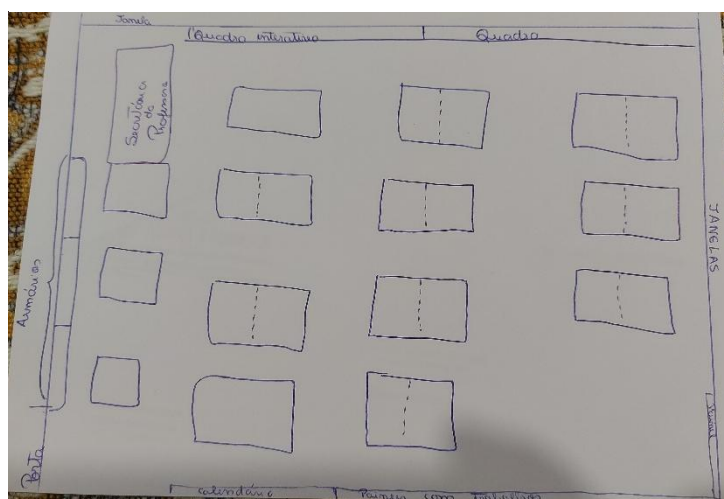
O espaço exterior exhibe uma grande área à volta da escola, incluindo alguma vegetação, jogos desenhados no chão, campo de jogos e um parque com brinquedos.

O corpo docente era composto pelos seguintes elementos: nove professores titulares de turma, uma professora de ensino especial, uma professora de apoio, uma professora de música, um professor de educação física e uma professora de inglês. O corpo não docente era constituído por cinco assistentes operacionais e três tarefeiras no refeitório.

2.2. Caracterização da sala de aula, rotinas e horários

A sala onde realizei a PES tinha boa luminosidade, uma vez que tinha várias janelas num dos lados. A parede do fundo apresentava um calendário em que diariamente um aluno, definido por ordem alfabética, marcava a data para a escrever no quadro, e painéis de cortiça para aí serem afixados os trabalhos elaborados pelos alunos. A sala era equipada com um quadro de giz, um quadro interativo, projetores e três armários, em que estavam guardados materiais didáticos, recursos educativos e materiais dos alunos. As mesas estavam alinhadas duas a duas, em quatro filas horizontais em relação ao quadro, como podemos observar na Figura 2. Cada aluno tinha na sua secretária uma caixa em que guardava os manuais escolares, o caderno e o estojo.

Figura 15
Planta da sala do 1.º ano



O horário da turma (Figura 3) estava organizado em dois períodos: i) o da manhã, desde as 9h até às 12h30, contemplando um intervalo das 11h às 11h30; o almoço decorria entre as 12h30 e as 14h15; e ii) o período da tarde ia das 14h15 às 15h45.

As aulas de educação artística e as aulas de educação física eram lecionadas em coadjuvação com outros professores.

Figura 43
Horário do 1.º ano

Horas	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
09:00 - 09:30	ed. art. (mus)	português	português	matemática	português
09:30 - 10:00	ed. art. (mus)	português	português	matemática	português
10:00 - 10:30	português	ed. física	português	matemática	português
10:30 - 11:00	português	ed. física	português	matemática	português
11:00 - 11:30	Intervalo				
11:30 - 12:00	matemática	matemática	matemática	português	matemática
12:00 - 12:30	matemática	matemática	matemática	português	matemática
12:30 - 14:15	almoço				
14:15 - 14:45	ap. estudo	est. meio	matemática	est. meio	matemática
14:45 - 15:15	ap. estudo	est. meio	ed. art. (art vis)	est. meio	OC
15:15 - 15:45	ap. estudo	est. meio	ed. art. (art vis)	est. meio	OC
15:45 - 16:15	Intervalo				
16:15 - 16:45					
16:45 - 17:15					

2.3. Caracterização da turma

A turma era composta por 23 crianças, sendo 12 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Apesar de a maioria dos alunos ser portuguesa, havia exceções. Os estudantes estrangeiros sentiam a dificuldade imposta pela barreira linguística, que era um impasse à aprendizagem, como acontecia com um menino que tinha chegado a Portugal há menos de um ano e ainda não se tinha adaptado à língua e cultura.

A assiduidade e a pontualidade eram dois pontos a destacar, assim como a postura adequada e respeitosa em sala de aula por parte de todos os alunos. As relações interpessoais, quanto aos alunos, eram positivas, pois havia muita entajada, companheirismo e uma busca incessante pela resolução dos problemas que iam aparecendo. O papel da professora ia além do educar, sendo esta vista como porto seguro. Era notável a ligação de afeto, confiança, carinho e apoio construída. A professora era procurada pelas crianças em alturas de conflito e de mal-estar, na esperança de receberem conforto, amor e aceitação.

Por fim, era uma turma bastante coesa, participativa e interventiva. O envolvimento e a disposição na execução dos trabalhos proposto era admirável, assim como acontecia com a constante vontade e curiosidade de aprender mais.

2.4. Percurso de intervenção educativa

O percurso de intervenção educativa no 1.º ciclo do Ensino Básico teve a duração de treze semanas; as três primeiras foram só destinadas à observação e as seguintes à implementação e à observação, intercalando-se essas semanas com a intervenção da própria Professora Cooperante, devido ao facto de não ter par pedagógico. As implementações realizavam-se de segunda a sexta, da parte da manhã, porém, houve duas semanas intensivas, em que também implementei na parte da tarde. As primeiras semanas de observação foram fundamentais para conhecer a turma, perceber os diferentes ritmos de aprendizagem, os interesses dos alunos, bem como as metodologias usadas pela Professora Cooperante, que serviram de inspiração para as implementações. As observações que ocorriam nas semanas de implementação permitiam compreender se as aprendizagens estavam a ser efetivas.

Na primeira semana de implementação, na área da matemática, os alunos aprenderam os números 16, 17, 18, 19 e 20. Cada número foi introduzido através da apresentação das diferentes formas de o representar: na moldura do 10, no ábaco, com material multibase, por algarismos e por extenso e a sua posição na reta numérica foi também trabalhada. Também se apresentou um vídeo que continha uma história acerca do número e os alunos responderam, igualmente, a algumas fichas com exercícios, em que tinha sido pedido, por exemplo, que completassem a reta numérica, fizessem adições e subtrações em que o resultado fosse o número que estavam a aprender ou para descobrir os números de uma sequência, além de efetuarem representações no ábaco, colocarem os números por ordem crescente ou decrescente e decomporem um número. Também trabalharam a resolução de problemas, em que foram disponibilizados a cada grupo de alunos materiais para que pudessem elaborar hipóteses e testá-las. Na área do português, os alunos continuaram a consolidação da letra *b*, com desenhos da letra e de palavras com *b* e a leitura e a interpretação de textos. Na área do estudo do meio, abordaram as características da primavera, como quando começava e quando terminava, além das horas de luz solar, da chegada das andorinhas. Para tal, foi disponibilizada a cada aluno uma folha em forma de flor e em que cada pétala tinha uma de tais características. Como na primavera há a chegada

de alguns animais, fizemos também ligação à temática dos seres vivos e não vivos, começando com algumas adivinhas em que os alunos, atendendo às características apresentadas, teriam de descobrir de que animal ou planta se tratava, finalizando-se o trabalho com o conceito de ser vivo. Na sexta-feira, por se tratar do último dia antes das férias da Páscoa, os alunos realizaram uma caça ao tesouro que era composta por vários desafios com conhecimentos das diversas áreas de aprendizagem. A título de exemplo, relativamente à área do português, havia desafios como identificar o número de sílabas de uma palavra, ordenar frases, identificar o feminino e o masculino e fazer a escrita correta de palavras. Na área da matemática, pediu-se aos alunos que distinguíssem as figuras geométricas, completassem sequências de figuras geométricas e de números através da adição e subtração, decompusessem o número em dezenas e unidades, resolvessem adições e identificassem o que era uma adição e uma subtração. Na área do estudo do meio, os alunos distinguiram seres vivos de seres não vivos, identificaram os dias da semana e as relações de parentesco.

Na segunda semana, na área da matemática, os alunos aprenderam as igualdades aritméticas. Primeiramente, resolveram duas adições que tinham o mesmo resultado para que percebessem que ambas as adições eram iguais; em seguida, realizaram alguns exercícios em que tinham de corrigir algumas contas para formar as igualdades. Fizeram também exercícios de revisão dos conteúdos dados anteriormente como a representação dos dados em tabela, além de também terem trabalhado o pictograma, os números até 20, as igualdades aritméticas e os números pares e ímpares. Praticaram a contagem de 5 em 5 e de 10 em 10, com a resolução de um problema em que, à medida que se juntava mais uma criança, eram mais 5 dedos numa mão e 10 nas duas mãos. Aprenderam, igualmente, novos conceitos como figuras congruentes através da realização de um jogo e posteriormente a realização de exercícios para colocar em prática o que tinham aprendido; também aprenderam os tetraminós em que cada um dos alunos teve de manipular quatro quadrados para criar os cinco tetraminós possíveis. Na área do português, continuaram a praticar a letra *j*, com o desenho da letra, a resolução de exercícios de compreensão e interpretação de textos e abordaram-se os casos *ge*, *gi*; *je*, *ji* e *gue*, *gui*; primeiramente realçou-se o som do *g* que, ao estar junto do *e* e *i*, tem o som de *j* e para ter o som *g* tem

de se juntar um *u* ao *g*, ficando *gue* e *gui*. Após a explicação, os alunos resolveram exercícios com palavras com ambos os casos. Na área do estudo do meio, de forma a trabalhar as partes da planta e as suas funções, foi desenvolvido um diálogo em que eram perguntadas aos alunos as partes da planta e quais eram as suas funções; para sintetizar o que tinham compartilhado, completaram as partes da planta numa folha e assistiram a um vídeo que retratava o crescimento do tomateiro, podendo observar o desenvolvimento de cada uma das partes. Na área da educação física, realizaram um jogo de forma a promover o trabalho em equipa e o cumprimento de regras (aquecimento), realizaram também uma atividade em que havia quatro estações, em que eram desenvolvidos os domínios de perícias e manipulações com o driblar e o toque da bola com a raquete; no domínio de deslocamentos e equilíbrios, o saltar sobre obstáculos e o saltar à corda. Também no domínio das perícias e manipulações, realizaram uma atividade (relaxamento) em que tinham de manipular uma bola nas costas de um colega de modo a massajar as costas deste.

Na terceira semana, na área da matemática, a fim de trabalhar as medições e as diferentes formas de medir, os alunos assistiram a um vídeo com um problema em que eram medidos diferentes objetos da sala de aula, utilizando-se diferentes maneiras de medir como o palmo, o passo e o pé. No fim do vídeo, cada aluno foi pela sala medir diferentes objetos de diferentes formas, de modo a praticar as medições e as noções de comprimento e realizaram exercícios. Na área do português, foram introduzidos os conceitos de sinónimos e antónimos através de um jogo em que os alunos tinham de dizer palavras semelhantes ou opostas à palavra selecionada e à ilustração que surgia e de modo a completar a abordagem ao tema foram realizados exercícios diversos. Os alunos continuaram a consolidação da letra *s* com exercícios de treino e de interpretação e compreensão de textos. Também foi trabalhado o caso dos *ss*. Para tal, deu-se uma breve explicação de onde e quando se usa tal caso. A seguir, os alunos fizeram exercícios para consolidar a matéria. Na área do estudo do meio, trabalharam a proteção da natureza, referindo quais as medidas que têm de ser executadas, tanto na escola como em casa para podermos preservar a natureza.

Na quarta semana de implementação, a semana intensiva, na área da matemática, os alunos aprenderam os números de 40 a 60 e de 60 a 70; em ambas as situações os alunos

realizaram exercícios, em que tinham de completar sequências através da resolução de adições e subtrações, escrever os números por extenso, identificar que número estava representado na moldura do 10 ou no ábaco. De modo a introduzir a adição com decomposição de parcelas, usou-se a aula de apoio ao estudo para decompor alguns números e fazer a adição com decomposição de apenas uma das parcelas, como, por exemplo, $12+4$. Na aula seguinte de matemática, partiram da adição com decomposição de uma parcela para a adição com decomposição de ambas as parcelas e realizaram adições para consolidar a estratégia aprendida. Na área do português, desenvolveram o caso de leitura do *ç*; primeiramente, foi explicado qual era o som da letra e onde podia surgir na palavra; de seguida, fizeram-se exercícios para enriquecimento do vocabulário e treino de leitura; na aula de apoio, os alunos receberam uma lista com palavras com o *ç*. Com o propósito de desenvolver a interpretação e compreensão de textos, os alunos resolveram uma ficha de leitura. Aprenderam também o caso do *ce*, *ci*; inicialmente, explicou-se que, apesar de ser um *c*, *este* tinha o som de *s*, e que para ter o som de *c* tinha de ser *que*, *qui*; posteriormente, os alunos realizaram exercícios para consolidação. Na área do estudo do meio, de modo a abordar os conceitos de substâncias solúveis e não solúveis em água, os alunos realizaram uma experiência em que tinham de prever se as substâncias disponibilizadas se iriam dissolver ou não em água; por fim, realizaram a experiência para verificar o que realmente tinha acontecido, percebendo, assim, que havia substâncias que se dissolviam em água e outras não. Com o intuito de analisar os sons que estavam presentes na natureza e qual a sua origem, primeiramente, realizaram uma atividade em sala de aula em que tinham de registar que sons ouviam, e se eram sons da natureza ou produzidos pelo homem, repetindo a mesma atividade no exterior. Na área das expressões artísticas, no domínio das artes plásticas, os alunos criaram borboletas em simetria através da colocação de algumas gotas de tinta em algumas partes da folha de papel, da dobragem da folha ao meio, da preensão da folha, permitindo que a tinta se espalhasse; por fim, houve o contorno da borboleta e o seu recorte.

Na quinta - e última - semana, na área da matemática, os alunos adquiriram competências relacionadas com as sequências de repetição; primeiramente, foi apresentada uma sequência para os alunos compreenderem que havia um padrão; a partir

daí foram colocadas questões como qual seria o elemento seguinte ou que elemento estaria na 10.^a posição; posteriormente, resolveram-se mais exercícios semelhantes ao apresentado inicialmente. De forma a praticar as estratégias de resolução de problemas e a adição e a subtração com decomposição de parcelas, os alunos resolveram mais problemas. Na área do português, introduziram-se as letras z e x a partir da leitura de uma história alusiva às letras referidas. Nos últimos parágrafos desta, era explicado como se desenhava a letra e os alunos seguidamente treinaram o desenho da mesma, de modo a conhecerem e associarem as palavras que continham essa letra à respetiva ilustração. Também houve um ditado mudo e exercícios de consolidação. Na área do estudo do meio, abordaram os cheiros da natureza através da sua identificação e da sua classificação como cheiro agradável ou desagradável.

Em suma, todas as atividades realizadas nas implementações foram pensadas tendo em conta as aprendizagens essenciais para o 1.º ano de escolaridade, de acordo com os ritmos de aprendizagem de cada aluno, e seguindo-se a ordem dos conteúdos pelos manuais de cada uma das áreas. E também faço um balanço bastante positivo deste percurso educativo neste ano de escolaridade.

PARTE II.

PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

3. Enquadramento do estudo

3.1. Pertinência do estudo

A comunicação é um dos mais relevantes alicerces da educação, já que é através dela que a criança se desenvolve enquanto ser humano simultaneamente individual e social (Verhoeven et al., 2020). E o desenvolvimento da linguagem oral representaria, assim, a primeira etapa deste desenvolvimento (Marques, 2022; Pinto, 2010).

Devido a tal relevância, e como a linguagem oral e a literacia emergente se desenvolvem antes do início da aprendizagem formal da leitura e da escrita (Ministério da Educação, 2016, 2017, 2018), e são fundamentais para o acesso a estas últimas, têm vindo a ser desenvolvidos estudos voltados para a construção de conhecimento sobre as competências das crianças desde idade precoce, como é o caso das crianças integradas no contexto da Educação Pré-Escolar (Lopes, 2023; Sapage & Cruz-Santos, 2019; Sapage, 2023). Afinal, e uma vez que essas competências são preditoras de outras, assim como do sucesso escolar em geral e do próprio desenvolvimento pessoal e social das crianças (Matias, Rodrigues, Cadime & Ribeiro, 2022), essa identificação precoce é essencial para uma intervenção precoce e um acompanhamento atempado, evitando efeitos cumulativos ao longo do percurso escolar, comprometendo o acesso à própria participação plena na vida social e académica. Desta forma, seria posto em causa, inclusivamente, o acesso a uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, conforme previsto na Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável.

Neste contexto, compreende-se a pertinência do presente estudo, desde logo, a partir da nossa própria experiência direta no contexto em que decorreu a prática de ensino supervisionada. Com efeito, a observação diária de dificuldades e lacunas em termos da linguagem oral e de manifestações díspares de desenvolvimento de competências associadas à literacia emergente evidenciou a importância de se conceder uma atenção

mais sistemática a tais áreas, não só de modo a obter um maior conhecimento das referidas competências como também a adotar práticas didáticas sustentadas e capazes de contribuir, desde cedo, para percursos escolares mais sólidos.

Visamos, assim, contribuir para o conhecimento das competências de linguagem oral e literacia emergente em crianças do contexto pré-escolar, a partir, sobretudo, da aplicação de um instrumento recentemente validado e utilizado— o RaLEPE® (Sapage & Cruz-Santos, 2023); e também a própria recolha de dados junto das famílias e a implementação de atividades potencialmente promotoras dessas competências, levam a que este estudo se inscreva numa lógica de prevenção e de promoção do sucesso educativo desde os primeiros anos de idade.

3.2. Pergunta e objetivos de investigação

A pergunta de investigação do presente estudo centra-se na compreensão do grau de desenvolvimento das competências associadas à literacia emergente em crianças em idade pré-escolar residentes no distrito de Viana do Castelo.

Para dar resposta a esta pergunta, o estudo definiu os dois seguintes objetivos: por um lado, identificar as competências de literacia emergente mais consolidadas e aquelas que se apresentavam menos desenvolvidas, em crianças da referida faixa etária; e, por outro lado, refletir sobre os efeitos de um conjunto limitado de estratégias concebidas para promover as competências mais frágeis, implementadas junto de um grupo de crianças no contexto da PES.

4. Fundamentação teórica

Esta secção apresenta a fundamentação teórica do tema em estudo, estruturada em três grandes tópicos. O primeiro tópico explora a linguagem, com o enfoque na sua natureza como capacidade distintiva do ser humano e no desenvolvimento de capacidades linguísticas em idade pré-escolar. O segundo tópico centra-se na literacia emergente, definindo o conceito, a sua importância, as capacidades emergentes associadas à leitura e à escrita, a influência destas competências no progresso escolar e o papel do educador no apoio ao seu desenvolvimento. Por fim, o terceiro tópico é dedicado à avaliação e à intervenção precoce, com especial destaque para o rastreio de dificuldades e para as abordagens de intervenção no domínio da linguagem e da literacia emergente.

4.1. Linguagem

4.1.1. Linguagem como capacidade humana

A linguagem é uma capacidade fundamental que permite ao ser humano comunicar e exprimir aquilo que pensa e sente. É uma ferramenta essencial para o estabelecimento de relações interpessoais, a construção de conhecimento e a participação ativa na vida social e cultural. Afinal, “[q]ualquer tarefa de desenvolvimento do ser humano obriga a que se faça uso da linguagem, essencialmente a linguagem oral” (Marques, 2013).

A linguagem verbal é, na verdade, a primeira forma de contacto da criança com o meio que a rodeia, como refere Vygotsky (1934), sendo fundamental que os educadores proporcionem momentos de aprendizagem, tanto a nível da comunicação verbal como da comunicação não verbal, estimulando as crianças de modo que estas expressem os seus pensamentos, sentimentos e necessidades, o que facilita a interação cultural e a própria formação da identidade da criança.

O processo de linguagem assenta num sistema complexo que depende da ação coordenada de determinados componentes: a fonologia (sistema de sons da fala e suas regras de combinação), a semântica (atribuição de significado às palavras e expressões), a morfologia (organização interna das palavras), a sintaxe (combinação de palavras de acordo com a sua função e regras para formar mensagens) e a pragmática (que influencia as restantes componentes, afetando a forma como a mensagem é transmitida e interpretada pelo recetor), sendo estes componentes determinantes na forma, no conteúdo e no uso da mesma (Sapage, 2023).

Ora, para que haja o desenvolvimento adequado da linguagem, é fundamental considerar, particularmente, quer o desenvolvimento da linguagem oral quer o desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita (Dionísio & Pereira, 2006). Daí a importância de proporcionar à criança situações em que possa contactar com a leitura e a escrita, despertando o interesse em comunicar, de modo a dominar progressivamente a comunicação quer como emissora quer como recetora.

4.1.2. Desenvolvimento de capacidades linguísticas em idade pré-escolar

A educação pré-escolar potencializa o desenvolvimento integral da criança, tanto a nível cognitivo, como emocional e social. Tem também a função de identificar e intervir precocemente, no caso de existirem dificuldades na aprendizagem, permitindo evitar, assim, o agravamento dessas dificuldades no futuro percurso académico da criança (Santos, 2013).

Com efeito, e ao longo da infância, a criança vai adquirindo capacidades para utilizar a linguagem, tanto a nível da oralidade como da escrita, percebendo e interpretando as mensagens, e tendo em atenção a forma como se relaciona com os outros e com o meio que a rodeia, e ampliando, assim, o seu código linguístico. No entanto, o desenvolvimento das capacidades linguísticas não se limita à infância. Embora nos primeiros anos de vida ocorra, de facto, um desenvolvimento mais significativo, essas competências linguísticas

continuam a ser aperfeiçoadas ao longo da vida, sendo influenciadas pelas interações e experiências vividas (Gillam et al., 2021; Owens, 2016).

A este respeito, convoca-se Vygotsky, segundo o qual a criança aprende mais facilmente quando a oportunidade de aprendizagem se realiza na sua designada zona de desenvolvimento proximal. Há dois níveis de desenvolvimento: o "real", correspondente ao nível em que a criança é capaz de realizar uma tarefa de forma independente; e o "potencial", que corresponde ao nível em que a criança consegue realizar a tarefa com a ajuda de um adulto ou de outra criança mais competente. E estes dois níveis definem, assim, a chamada zona de desenvolvimento proximal. Ora, e ainda de acordo com este autor, a aprendizagem não é um processo isolado: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre, essencialmente, através da interação social e da mediação de outros, que facilitam a apropriação de novos conhecimentos e competências. No contexto educativo, isto significa que o educador não deve esperar pela maturação natural da criança para iniciar o ensino; pelo contrário, o ensino intencional e mediado pode promover, ativamente, o seu desenvolvimento (Teberosky & Colomer, 2003).

A par do desenvolvimento da linguagem, a aquisição precoce de competências relacionadas com a leitura e a escrita — a designada literacia emergente — assume um papel fundamental no percurso escolar da criança. Neste sentido, aborda-se de seguida o conceito de literacia emergente, analisam-se as principais capacidades que a constituem, reflete-se sobre a sua influência no desenvolvimento da leitura e da escrita, e destaca-se o papel do educador neste processo.

4.2. Literacia emergente

Considerando a importância da linguagem no desenvolvimento global da criança, importa iniciar esta reflexão a analisar a sua natureza e o modo como se constitui como uma capacidade distintiva da espécie humana.

4.2.1. Conceito e importância

A literacia emergente refere-se ao conjunto de competências que a criança vai adquirindo desde o nascimento até à aprendizagem formal da leitura e da escrita (Santos, 2013). Essas competências são influenciadas pelas interações que a criança estabelece com os adultos, outras crianças e o meio envolvente (Pacheco, 2012; Vygotsky, 1934; Snow et al., 1998).

Entre as investigações realizadas neste campo, salientam-se os resultados do Projeto *The Effective Provision of Pre-School Education*, que mostraram que a literacia emergente desempenha de facto um papel fundamental no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar e no seu percurso até ao final do 1.º ciclo do Ensino Básico (Lopes, 2023). Mais especificamente, evidenciaram que a frequência de contextos educativos de elevada qualidade tem efeitos positivos e duradouros no desempenho académico das crianças, particularmente, nas áreas da leitura e da escrita. Este estudo também sublinhou a relevância da adoção de práticas pedagógicas específicas, como a leitura partilhada e o desenvolvimento da consciência fonológica, na promoção da literacia emergente. Além dessas práticas, também podem ser mencionadas as conversas, aliadas à disponibilização de materiais de leitura, como livros, jornais e revistas, tanto em casa como no jardim de infância, o que igualmente estimula o conhecimento da escrita de palavras, a ampliação do vocabulário, a compreensão da estrutura narrativa e promove o interesse e o hábito da leitura (Whitehurst & Lonigan, 1998).

O contexto familiar e o contexto pré-escolar desempenham, assim, um papel fundamental na promoção do desenvolvimento de competências de literacia emergente, fundamentais, nomeadamente, para o sucesso na aprendizagem formal da leitura e da escrita (Leal et al., 2014).

4.2.1. Capacidades emergentes de leitura e escrita

Todas as competências, atitudes e conhecimentos que a criança desenvolve antes do ensino formal têm impacto no desenvolvimento de novas aprendizagens. Com efeito, as

capacidades como a consciência fonológica, o conhecimento das letras, o vocabulário e a escrita inventada proporcionam o desenvolvimento da leitura e da escrita.

A consciência fonológica é uma capacidade fundamental para que a criança compreenda o princípio alfabético, já que permite identificar que as palavras são compostas por segmentos fonológicos. No entanto, para a plena compreensão do princípio alfabético, também é preciso que a criança conheça as correspondências entre fonemas e grafemas, reconhecendo que as letras representam sons específicos (Lopes, 2023). Esta capacidade é fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que a compreensão dos segmentos orais está diretamente ligada à decodificação de palavras escritas. Acrescente-se que a consciência fonológica é uma das competências de literacia emergente em que mais frequentemente se observam dificuldades e lacunas nas crianças e que influenciam negativamente o processo de aprendizagem da leitura (Albuquerque et al., 2011; Deuschle & Cechella, 2009).

O conhecimento das letras também é fundamental para o desenvolvimento da leitura e da escrita. As crianças começam a reconhecer as letras como unidades simbólicas, que representam sons. E o domínio das letras está efetivamente associado à capacidade de compreender e produzir textos, sendo um dos pilares do processo de alfabetização (Moraes, 1999).

O vocabulário também representa uma competência fundamental para o desenvolvimento da linguagem da criança, permitindo-lhe compreender e expressar significados, o que apoia a decodificação e a compreensão de textos escritos. E, quando a criança ainda não adquiriu competências ligadas à leitura, é a leitura feita em voz alta por outra pessoa que permite a aquisição de vocabulário, desenvolve a compreensão e promove o surgimento de competências associadas à leitura e à escrita por parte da criança (Terwagne, 2006; Whitehurst & Lonigan, 2001; Teale, 1986).

Já ao longo da Educação Pré-Escolar, surgem tentativas de escrita por parte das crianças; e essas primeiras produções escritas, bem como a sua análise, mostram o desenvolvimento de competências metalinguísticas, como a consciência da relação entre segmentos orais e grafemas escritos (Silva, 2022).

Ora, ao longo do processo de aprendizagem, é, assim, fundamental que os adultos estimulem e valorizem as tentativas das crianças de se expressarem através da escrita, respeitando o seu processo de aprendizagem e adaptação ao sistema de escrita. É igualmente importante que se promova a reflexão da criança sobre as suas primeiras produções (Silva et al., 2009). Sapage (2023, p. 17) afirma que:

A promoção intencional de escrita inventada e a sua reflexão parece trazer benefícios para o desenvolvimento de competências de linguagem escrita na medida em que potencia a compreensão e associação dos segmentos orais das palavras e as suas representações gráficas, permitindo o paralelismo entre linguagem oral e escrita.

Considerando todas as capacidades emergentes da leitura e da escrita, torna-se essencial, assim, analisá-las de forma sistemática, de modo a identificar eventuais dificuldades e lacunas e, assim, intervir precocemente para prevenir futuros problemas de aprendizagem e insucesso escolar.

4.2.3. Influência no processo da leitura e da escrita

O conhecimento acerca do conceito de impresso (*print awareness*), que inclui textos e livros, auxilia o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Conhecer as convenções de leitura e escrita, como o sentido direcional da escrita, a noção de capa e páginas do livro e o significado dos sinais de pontuação, favorece o desenvolvimento da literacia (Whitehurst & Lonigan, 1998). E, à medida que as crianças conquistam a fluência da leitura, vão enriquecendo o seu vocabulário.

De acordo com Martins (2007), as crianças devem, informalmente, atribuir valor e significado à escrita, na medida em que entram em contacto com o código escrito e o observam a ser utilizado pelos adultos em situações do quotidiano. Essas interações são fundamentais para o desenvolvimento gradual da escrita, pois permitem que as crianças compreendam, em primeiro, o significado das palavras, e, posteriormente, o significado das letras, apropriando-se do código linguístico. A consciência fonológica encontra-se, assim, fortemente associada ao processo de aquisição da leitura.

Para escrever, a criança precisa de traduzir as unidades de som (fonemas) em unidades gráficas (letras/grafemas); para ler, realiza o processo inverso, traduzindo os grafemas em fonemas. Para executar estes processos a criança deve ter conhecimento das letras e desenvolver consciência fonológica (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Ora, e como é expectável, ao longo do processo de desenvolvimento, a criança comete erros, o que deve ser percecionado como parte construtiva da aprendizagem, permitindo-lhe melhorar e desenvolver novos conhecimentos (Ferreiro & Teberosky, 1986).

Além disso, e como refere Martins (1994), o processo de escrita e o processo de leitura devem desenvolver-se de forma contínua e interligada desde a infância. E é crucial que, nos primeiros anos de escolaridade básica, se reflita sobre a estrutura e o funcionamento da língua, já que esta reflexão assume um papel fundamental no desenvolvimento das capacidades de uso da língua, da leitura e da escrita.

4.2.4. Papel do educador no processo de desenvolvimento

Considerando a importância da Educação Pré-Escolar como promotora de aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor da criança, cabe ao educador assumir o papel de elo entre as aprendizagens e o grupo de crianças.

Com efeito, o educador tem a responsabilidade de criar, de forma intencional, um ambiente rico em estímulos e oportunidades de aprendizagem, utilizando diversos materiais motivadores, como livros e jogos, e desenvolvendo atividades que incentivem a exploração da linguagem escrita e oral. Contudo, não basta que o ambiente seja cuidadosamente organizado: é igualmente essencial que o educador escute ativamente a criança, de modo a compreender as suas motivações e interesses, e planeie estratégias pedagógicas capazes de dar resposta às necessidades identificadas. Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), a voz da criança é essencial para a construção do conhecimento, sendo através do processo de escuta que o educador pode analisar as

necessidades individuais e planificar ações que ampliem as competências e os conhecimentos de cada criança.

Tendo em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), a intencionalidade do educador implica uma reflexão contínua das finalidades e dos sentidos das práticas pedagógicas que adota, bem como sobre a forma como as organiza e implementa. Esta reflexão orienta-se por um “ciclo interativo – observar, planejar, agir, avaliar” que permite tomar decisões fundamentadas sobre as práticas e adaptá-las às características de cada criança, de cada grupo e do contexto social em que se inserem.

O educador deve, ainda, estar em constante formação para adquirir novos saberes (Oliveira – Formosinho & Araújo, 2008), de modo a conduzir as crianças ao conhecimento de forma cada vez mais intencional e fundamentada.

Como menciona Santos (2013), citando Antunes (2004), “é através do desempenho do educador que a criança se desenvolve quer a nível cognitivo, afetivo, social e motor, que aprende com significado e acima de tudo cresce. Cresce fisicamente e cresce como pessoa”. Assim, a Educação Pré-Escolar é o ponto de partida para o desenvolvimento do conhecimento e para a formação do caráter de cada indivíduo.

Reconhecendo, assim, o papel determinante do educador no desenvolvimento da linguagem e da literacia emergente, importa agora refletir sobre a importância da avaliação sistemática destas competências e sobre as estratégias de intervenção precoce que podem ser mobilizadas para apoiar o sucesso educativo das crianças em idade pré-escolar.

4.3. Avaliação e intervenção precoce

4.3.1. Avaliação das competências de linguagem e literacia emergente

Tanto na avaliação da linguagem como na da literacia emergente, deve ser feita uma análise de todas as competências relacionadas com essas duas áreas, permitindo uma

identificação mais específica dos níveis de desenvolvimento de cada uma das capacidades das crianças em idade pré-escolar. Segundo Sapage (2023):

“Devem ser utilizados testes padronizados acompanhados de dados recolhidos de discursos não padronizados, da observação da criança fora de ambientes formais, para que por fim possa ser feita uma comparação entre esses resultados e os obtidos nos testes padrão, de forma a compreender quais são as dificuldades da criança.”

Todos os contextos familiares à criança, como o jardim de infância e a sua casa, bem como todos os adultos que com ela convivem, devem participar na avaliação, partilhando as suas concepções acerca do desenvolvimento da criança. Considerando essas perspetivas, muitas vezes é possível detetar problemas de desenvolvimento de forma precoce, o que permite intervir atempadamente, colmatando ou minimizando as dificuldades.

No caso da linguagem, devem ser avaliadas a modalidade oral, a modalidade escrita, a compreensão, a expressão, o uso e o modo como a mensagem é transmitida. Cada uma destas competências deve, assim, ser avaliada individualmente, uma vez que, embora uma delas se possa encontrar menos desenvolvida, isso não implica que as restantes estejam no mesmo nível de desenvolvimento (Salvia & Ysseldyke, 2017).

O mesmo se aplica à avaliação da literacia emergente, devendo ser analisadas competências específicas como a consciência fonológica, o conhecimento das letras, o vocabulário e os conceitos da leitura e da escrita (Weigel et al., 2017).

4.3.2. Rastreio como instrumento de avaliação

O rastreio é um instrumento que permite identificar precocemente novos casos de risco de doença ou de dificuldades existentes. Pode ser realizado através de exames, testes ou questionários.

Os principais objetivos da utilização do rastreio são os seguintes: “a) reduzir a incidência da condição através da identificação e tratamento dos precursores da condição; b) minimizar a severidade da condição, procurando intervir em fases mais precoces da

evolução da condição; c) promover a identificação de condições não diagnosticadas de forma rápida ao conjunto da população” (Sapage, 2023 citando a Organização Mundial de Saúde, 2020).

Devido ao aumento de casos de dificuldades relacionadas com a linguagem oral e a literacia emergente, tem crescido a preocupação com a identificação precoce dessas dificuldades em Portugal e nas comunidades portuguesas. O rastreio tem sido a abordagem mais utilizada, pois permite uma identificação mais rápida, possibilitando uma intervenção atempada que visa colmatar essas dificuldades a tempo e promover o sucesso escolar (Acosta et al., 2006; Fricke et al., 2015; Fricke et al., 2017; Lopes da Silva et al., 2016; Notari-Syverson & Losardo, 1996).

O Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar (RaLEPE), desenvolvido por Sapage e Cruz-Santos (2019), é um exemplo de rastreio por questionário dirigido a crianças em idade pré-escolar (entre os 3 e os 6 anos de idade) de Portugal Continental e das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira. Este rastreio avalia cinco domínios: o domínio da linguagem oral – compreensão, o domínio da linguagem oral - produção, o domínio da metalinguagem, o domínio das letras e o domínio dos livros. Este rastreio pode ser utilizado por pais, cuidadores, familiares e profissionais. Caso seja implementado por outra pessoa que não seja a mãe ou o pai, é importante que haja o envolvimento ativo dos pais durante o momento do rastreio, uma vez que estes últimos podem partilhar as suas conceções sobre as competências mais ou menos desenvolvidas da criança; e, por outro lado, e em conjunto, os pais e a pessoa que aplicar o rastreio podem também estabelecer e priorizar estratégias de intervenção que se revelem relevantes e necessárias.

4.3.3. Abordagens de intervenção precoce

Com a identificação de dificuldades e de lacunas existentes nas competências de linguagem oral e de literacia emergente, é fundamental desenvolver abordagens de intervenção em contexto pré-escolar, com vista à sua melhoria.

A intervenção precoce tem sido implementada através da criação e execução de programas específicos para o contexto pré-escolar. É importante sublinhar que o sucesso destas intervenções depende não só da ação dos educadores como também do envolvimento das famílias. Fricke e Millard (2016) destacam a importância de combinar as intervenções escolares com o envolvimento parental, de forma a incrementar as oportunidades de aprendizagem da criança em diferentes contextos.

Em suma, o desenvolvimento da linguagem e da literacia emergente na Educação Pré-Escolar, associado a práticas educativas intencionais, à avaliação sistemática e à intervenção precoce, representa um alicerce essencial para o percurso escolar e para o desenvolvimento global da criança. A reflexão teórica apresentada fundamenta, assim, as opções metodológicas adotadas no presente estudo.

5. Metodologia

Esta secção descreve a metodologia seguida no estudo, abordando a pergunta de investigação, os objetivos, o tipo de investigação, os participantes, os instrumentos de recolha de dados utilizados, bem como a explicitação das estratégias de tratamento e de análise dos dados obtidos.

5.1. Pergunta de investigação e objetivos

O nosso estudo teve como estudo orientador o trabalho de investigação desenvolvido por Sapage (2023), e intitulado «Linguagem oral e literacia emergente em crianças do pré-escolar: avaliação e intervenção numa abordagem inclusiva».

Assim, e como já então referimos, este estudo centrou-se na seguinte pergunta de investigação: qual é o grau de desenvolvimento das competências de literacia emergente em crianças em idade pré-escolar a residir no distrito de Viana do Castelo?

E, para tal, definiram-se os seguintes objetivos:

i) identificar as competências de literacia emergente em crianças em idade pré-escolar residentes no distrito de Viana do Castelo;

ii) e refletir sobre os efeitos de um conjunto (reduzido) de estratégias de promoção das competências menos desenvolvidas, junto de um grupo de crianças de igual idade num estabelecimento de ensino do referido distrito – como também já mencionado, o grupo de crianças da PES.

5.2. Metodologia de investigação

O processo metodológico desenvolveu-se em duas partes distintas: a aplicação de um questionário a pais de crianças em idade pré-escolar residentes no distrito de Viana do Castelo, incluindo os das crianças do grupo da PES; e ii) a realização de um estudo com o grupo da PES, que consistiu na conceção e na implementação de atividades de promoção de competências de literacia emergente e na avaliação dos seus efeitos. A investigação adotou uma abordagem metodológica de natureza mista, com recolha de dados essencialmente quantitativos, ainda que também com alguns elementos qualitativos no acompanhamento da intervenção.

Com efeito, a utilização de métodos mistos possibilita a obtenção de uma representação mais ampla do fenómeno em estudo (Coutinho, 2020). De acordo com Johnson et al. (2006, citado por Sampieri et al., 2013, p. 550), a investigação mista pode ser percecionada como um *continuum* entre os enfoques quantitativo e qualitativo, podendo haver ou uma atenção maior a um do que a outro ou tendo ambos o mesmo peso. Quanto ao enfoque quantitativo, com a utilização de um questionário (mais especificamente, e no nosso caso, com perguntas fechadas), destaca-se o facto de que o uso de tal instrumento tende a permitir generalizar os resultados, possibilitando igualmente a réplica e a comparação entres estudos semelhantes. Já em relação ao enfoque qualitativo, a literatura destaca características como profundidade, riqueza interpretativa, contextualização, atenção ao detalhe e valorização de experiências ímpares (Sampieri et al., 2013, p. 41).

Assim, no nosso caso, se o recurso a um questionário com perguntas fechadas permitiu a recolha de dados suscetíveis de tratamento quantitativo e comparável, a componente qualitativa, que envolveu uma intervenção com crianças em contexto educativo, possibilitou uma análise mais contextualizada da problemática (Coutinho, 2020).

Apresentam-se, a seguir, as duas principais fases deste nosso trabalho de investigação.

5.3. Estudo 1

5.3.1. Enquadramento

Nesta fase, procurou-se identificar o grau de desenvolvimento de competências de literacia emergente de crianças em idade pré-escolar a residir no distrito de Viana do Castelo, com base nas conceções das respetivas famílias.

Para tal, usou-se, integralmente, o rastreio RaLEPE (Sapage & Cruz-Santos, 2019) (Anexo 1).

5.3.2. Participantes

Nesta primeira fase, participaram os pais ou familiares de crianças em idade pré-escolar, a residir em Viana do castelo, que preencheram o mencionado questionário.

A amostra foi constituída por 126 crianças. Mais concretamente, recolheram-se 101 questionários online, preenchidos pelos pais ou familiares de crianças residentes em Viana do Castelo e 25 em formato papel, preenchidos pelos pais ou familiares de crianças da PES.

Na tabela 1, apresenta-se a distribuição da amostra por avaliador, constituição do agregado familiar, nacionalidade da criança, existência ou não de algum problema de saúde, tipo de apoio educativo/ especializado, local do apoio e língua materna da mãe e do pai.

Tabela 1*Caracterização geral da amostra: frequência e percentagem (estudo 1)*

	Variável	Frequência (n)	Percentagem (%)
Avaliador	Pai /Mãe	109	86,5
	Outro familiar	17	13,5
Constituição do agregado familiar	1	2	1,6
	2	39	31,0
	3	40	31,7
	4	24	19,0
	5	14	11,1
	6	3	2,4
	7	3	2,4
	8	1	0,8
Nacionalidade da criança	Portuguesa	124	98,4
	Brasileira	2	1,6
Problema de saúde	Não tem nenhum problema	107	84,9
	Motor	2	1,6
	Fala e/ou linguagem	9	7,1
	Saúde	7	5,6
	Perturbação do espectro do autismo	1	0,8
Tipo de apoio educativo	Não recebe algum tipo de apoio educativo/ especializado	114	90,5
	Equipa Local de Intervenção Precoce	1	0,8
	Equipa Local de Intervenção Precoce, Terapia da fala, Terapia Ocupacional	1	0,8
	Terapia da fala	6	4,8
	Psicologia	3	2,4
	Fisioterapia	1	0,8
Local de apoio	IPSS/ Jardim de Infância	1	0,8
	Clínica/Centro Privado/ Hospital	10	7,9
	IPSS/ Jardim de Infância e Clínica/Centro Privado/ Hospital	1	0,8
	Omisso	114	90,5
Primeira língua da mãe	Português	123	97,6
	Português do Brasil	2	1,6
	Polaco	1	0,8
Primeira língua do pai	Português	123	97,6
	Português do Brasil	2	1,6
	Inglês	1	0,8

5.3.3. Instrumentos de recolha de dados

O rastreio RaLEPE (Anexo 1) é composto por um questionário com 62 indicadores relativos aos domínios da linguagem oral (compreensão (tabela 2) e produção (tabela 3)), metalinguagem (tabela 4), letras (tabela 5) e livros (tabela 6). Cada indicador é acompanhado de um exemplo de forma a auxiliar o avaliador na caracterização do mesmo, de modo a pontuar com “1” se a competência foi adquirida e com “0” se ainda não tiver sido adquirida. O rastreio é apresentado em formato de tabela com três colunas: indicador a ser avaliado; exemplo; e, por fim, a última coluna, em que o avaliador deve colocar a pontuação.

Tabela 2

Indicadores do domínio da linguagem oral - compreensão

Domínio da linguagem oral - compreensão	
1. Identifica imagens de objetos pela sua função.	2. Reconhece categorias.
3. Identifica categorias de imagens.	4. Identifica o local de um objeto.
5. Identifica cores.	6. Identifica opostos.
7. Compreende relações semânticas objeto – local.	8. Compreende relações semânticas ação – local.
9. Compreende relações semânticas objeto – atributo.	10. Compreende frases complexas.

Tabela 3

Indicadores do domínio da linguagem oral - produção

Domínio da linguagem oral - produção	
11. Nomeia objetos familiares.	12. Nomeia imagens de ações.
13. Evoca um objeto pela função.	14. Nomeia categorias.
15. Nomeia elementos de categorias.	16. Nomeia cores.
17. Nomeia os dias da semana.	18. Conta de 1 a 20.
19. Usa locativos.	20. Usa opostos.
21. Usa plurais regulares.	22. Usa plurais irregulares.
23. Usa frases simples.	24. Usa frases complexas coordenadas.
25. Usa frases complexas subordinadas.	26. Define palavras.

Tabela 4*Indicadores do domínio da metalinguagem*

Domínio da metalinguagem	
27. Discrimina pares de palavras.	28. Discrimina auditivamente os pares mínimos.
29. Discrimina pares de pseudo palavras.	30. Identifica palavras com sílaba inicial igual.
31. Identifica palavras que rimam.	32. Identifica palavras que começam pelo mesmo fonema.
33. Identifica palavras que terminam com o mesmo som.	34. Produz um batimento de palmas por cada palavra de uma frase.
35. Produz um batimento de palmas por cada sílaba da palavra.	36. Junta sílabas para formar palavras.
37. Divide palavras nos fonemas que as compõem.	38. Junta fonemas para formar palavras.
39. Evoca palavras que se iniciam com um fonema.	40. Acrescenta sons nas palavras.
41. Omite sons de palavras.	42. Evoca palavras que rimam.
43. Reconhece frases agramaticais.	44. Corrige frases agramaticais.

Tabela 5*Indicadores do domínio das letras*

Domínio das letras	
45. Identifica os sons das letras.	46. Reconhece e nomeia pelo menos 5 letras do alfabeto.
47. Reconhece e nomeia pelo menos 10 letras do alfabeto.	48. Associa a letra com o som inicial de uma palavra.
49. Reconhece letras do seu nome.	50. Copia figuras geométricas.
51. Começa a escrever letras do seu nome.	52. Reconhece o seu nome escrito.
53. Reconhece palavras escritas familiares (como logótipos ou sinais que vê com frequência).	54. Começa a desenhar como forma de expressar ideias e histórias.
55. Emparelha letras maiúsculas com letras minúsculas.	56. Começa a associar que cada som corresponde a uma letra de uma palavra simples.

Tabela 6*Indicadores do domínio dos livros*

Domínio dos livros	
57. Reconta uma história.	58. Conta a história da capa do livro.
59. Segura e olha para os livros corretamente.	60. Segue o sentido direcional da escrita (varrimento).
61. Faz simples predições e comentários sobre a história que está a ser lida.	62. Demonstra um interesse crescente na leitura e nos livros.

Juntamente com o rastreio, foi partilhado um termo de consentimento informado (Anexo 2), no qual se explicava o objetivo do estudo, o carácter anónimo da participação e a utilização exclusiva dos dados para fins de investigação. Foi igualmente distribuída uma ficha de caracterização da criança e da família (Anexo 3), com questões sobre, nomeadamente, o papel do respondente, a nacionalidade da criança, eventuais problemas de saúde, eventuais apoios educativos/especializados recebidos, o número de pessoas no agregado familiar e a primeira língua dos pais.

5.3.4. Procedimentos de recolha de dados

Este instrumento foi aplicado de duas formas: i) *online*, através do Google Forms, a familiares de crianças entre os 3 e os 6 anos residentes no distrito de Viana do Castelo, tendo sido divulgado através de redes sociais e contactos pessoais e profissionais; e ii) em formato impresso, entregue aos encarregados de educação do grupo de crianças do contexto pré-escolar em que decorreu a PES.

5.3.5. Procedimentos de tratamento e de análise de dados

Estes dados recolhidos foram inicialmente organizados em tabelas no programa Excel e, posteriormente, analisados de forma mais detalhada através do programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

A análise incidiu sobre três aspetos principais: i) a pontuação total obtida por cada criança, ii) a frequência com que cada indicador foi assinalado como adquirido; e iii) a média de competências por domínio (linguagem oral – compreensão e produção –, metalinguagem, letras e livros).

Cada participante podia obter um máximo de 62 pontos, correspondentes aos 62 indicadores avaliados no rastreio. A cada indicador era atribuído 1 ponto. A pontuação final de cada participante resultava da soma dos indicadores considerados como adquiridos.

Relativamente à pontuação por indicador, o valor máximo correspondia ao número total de participantes, isto é, 126.

No que diz respeito à avaliação por domínios, o valor máximo dependia do número de indicadores pertencentes a cada um: i) domínio da linguagem oral – compreensão: 10; ii) domínio da linguagem oral – produção: 16; iii) domínio da metalinguagem: 18; iv) domínio das letras: 12; e v) domínio dos livros: 6.

5.4. Estudo 2

5.4.1. Enquadramento

Nesta fase, e como já referido, visou-se a avaliação dos efeitos de estratégias (ainda que em número muito reduzido) de promoção de competências menos desenvolvidas, junto do grupo de crianças em idade pré-escolar da PES. Mais concretamente, e tendo em conta quer os resultados obtidos através da aplicação do referido rastreio quer através de observações realizadas no contexto da própria PES, identificaram-se fragilidades nos domínios do conhecimento das letras e da consciência fonológica.

5.4.2. Participantes

Nesta fase, os participantes foram as 25 crianças do grupo com o qual foi realizada a PES, no contexto de pré-escolar.

O grupo era composto por 11 crianças do género feminino e 14 do género masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade: 4 crianças tinham 3 anos de idade, 9 crianças tinham 4 anos e 12 crianças tinham 5 anos.

Na tabela 7, apresenta-se a distribuição da amostra por género, idade, nacionalidade da criança, existência ou não de algum problema de saúde, tipo de apoio educativo/

especializado, local do apoio, língua materna da mãe e do pai e constituição do agregado familiar.

Tabela 7

Caracterização geral da amostra: frequência e percentagem (estudo 2)

	Variável	Frequência (n)	Percentagem (%)
Género	Feminino	11	44,0
	Masculino	14	56,0
Idade da criança	3 anos	4	16,0
	4 anos	9	36,0
	5 anos	12	48,0
Nacionalidade da criança	Portuguesa	24	96,0
	Brasileira	1	4,0
Problema de saúde	Não tem nenhum problema	23	92,0
	Fala e/ou linguagem	2	8,0
Tipo de apoio educativo	Não recebe algum tipo de apoio educativo/ especializado	24	96,0
	Terapia da fala	1	4,0
Local de apoio	Clínica/Centro Privado/ Hospital	1	4,0
	Omisso	24	96,0
Primeira língua da mãe	Português	24	96,0
	Polaco	1	4,0
Primeira língua do pai	Português	25	100,0
Constituição do agregado familiar	2	8	32,0
	3	12	48,0
	4	1	4,0
	5	4	16,0

5.4.3. Instrumentos de recolha de dados

Foram concebidas atividades específicas com o objetivo de promover tais competências de literacia emergente menos desenvolvidas, tendo também em atenção os interesses e as necessidades do grupo. Por exemplo, foi escolhida a temática dos animais, uma vez que as crianças mostravam grande entusiasmo por este tema e já possuíam um vocabulário alargado sobre uma grande variedade de espécies.

As respostas das crianças durante as atividades foram documentadas através de gravações áudio e de notas de campo, elaboradas durante a realização das próprias atividades.

Apresentam-se, a seguir, as atividades mencionadas.

Atividade 1 - “Vamos à praia!” (Anexo 4)

Esta atividade visou a identificação de palavras com a mesma letra inicial - neste caso, a letra A. Os objetivos foram os seguintes: promover o reconhecimento do som da letra A, a identificação do fonema [a] e a identificação do fonema inicial das palavras.

Para tornar a atividade mais apelativa, foram usados os seguintes materiais: um cartão com a letra A (em letra manuscrita e de imprensa), um autocarro de brincar e imagens de vários animais - alguns iniciados pela letra A (como abelha, águia, andorinha, aranha, avestruz, arara, alce) e outros não (como cão, gato, elefante, leão, girafa, tartaruga, rato, foca, sapo, burro, doninha, mosca).

Foi explicado à criança que, com a chegada do calor, os animais tinham decidido ir à praia, mas só poderiam entrar no autocarro aqueles cujo nome começasse pela letra A. E pedia-se à criança que nomeasse os animais. Caso esta não os reconhecesse, facultavam-se pistas visuais ou verbais. Se fosse necessário, também eram apresentados exemplos em frases contextualizadas. Após o reconhecimento do animal, pedia-se à criança que identificasse o som inicial da palavra e, se a resposta estivesse correta, colocava a imagem do animal dentro do autocarro.

Atividade 2 - “A praia!” (Anexo 5)

Esta atividade, centrada na identificação de sílabas iniciais, visou os seguintes objetivos: nomear objetos (vocabulário), realizar a segmentação silábica (consciência fonológica) e emparelhar palavras com a mesma sílaba inicial.

Foram utilizados os seguintes materiais: uma maquete representando uma praia e imagens de diversos objetos do cotidiano com sílabas iniciais coincidentes (toalha – tomate, saco – sapato, bola – bota, balão – batata, lixo – limão, carro – caneta, cogumelo – coração, lápis – laço, piza- pipoca, âncora, faca, garfo, isqueiro).

Foi dito à criança que a praia estava desarrumada e era preciso organizá-la, agrupando os objetos em pares com a mesma sílaba inicial. Num primeiro momento, pediu-se à criança que nomeasse os objetos apresentados. Se não os reconhecesse, ou era dada uma descrição do objeto, com base na sua função, categoria ou características, ou apresentavam-se também exemplos de frases com o uso adequado da palavra. A seguir, a criança escolhia dois objetos com a mesma sílaba inicial. Caso houvesse dificuldades, reduzia-se o número de opções e nomeavam-se algumas das imagens, com ênfase na sílaba inicial, realizando-se a respetiva segmentação silábica.

Após a implementação das atividades, procedeu-se a uma nova avaliação das competências selecionadas. Para tal, recorreu-se de novo, já como pós-teste, ao mencionado rastreio, com o objetivo de se verificar se havia evolução nas competências trabalhadas. Porém, neste momento, foi já este questionário preenchido pela própria educadora estagiária, já que não se reuniram as condições necessárias para que se pudesse voltar a solicitar o preenchimento aos respetivos pais.

5.4.4. Procedimentos recolha de dados

As atividades, desenvolvidas em contexto da PES, no decorrer do 1.º período do ano letivo de 2023/2024, foram realizadas com um intervalo de uma semana. As oportunidades de aprendizagem foram realizadas com uma criança à vez, para que as restantes não ouvissem as respostas umas das outras, e cada criança efetuou cada uma das atividades com a duração de 5 a 10 minutos.

Para uma recolha mais precisa das respostas dadas pelas crianças, recorreu-se à gravação de áudios, bem como foram também feitas breves anotações.

5.4.5. Procedimentos de tratamento e de análise de dados

As respostas das crianças, recolhidas durante a referida realização das atividades, foram transcritas e inseridas numa tabela, para uma mais rápida consulta e posterior análise. As notas de campo foram também passadas a computador e integradas numa tabela. A educadora estagiária ainda aplicou o questionário já mencionado, analisando-se de novo os respetivos indicadores, com um enfoque naqueles em que tinham sido encontradas lacunas e dificuldades, para se analisar se os mesmos tinham já sido ou não adquiridos pelas crianças. E, para isso, voltou a recorrer-se ao Excel e ao SPSS para uma comparação entre os resultados iniciais e finais referentes às crianças do grupo da PES. Mais especificamente, e de novo, esta análise incidiu na comparação da pontuação total de cada participante, ainda que com um enfoque específico na evolução dos indicadores diretamente trabalhados nas atividades implementadas. A pontuação máxima era de 62 pontos, correspondente ao total de indicadores do rastreio. No que diz respeito aos domínios avaliados (linguagem oral – compreensão e produção –, metalinguagem, letras e livros), consideraram-se os mesmos valores máximos definidos para a primeira fase.

6. Apresentação de resultados

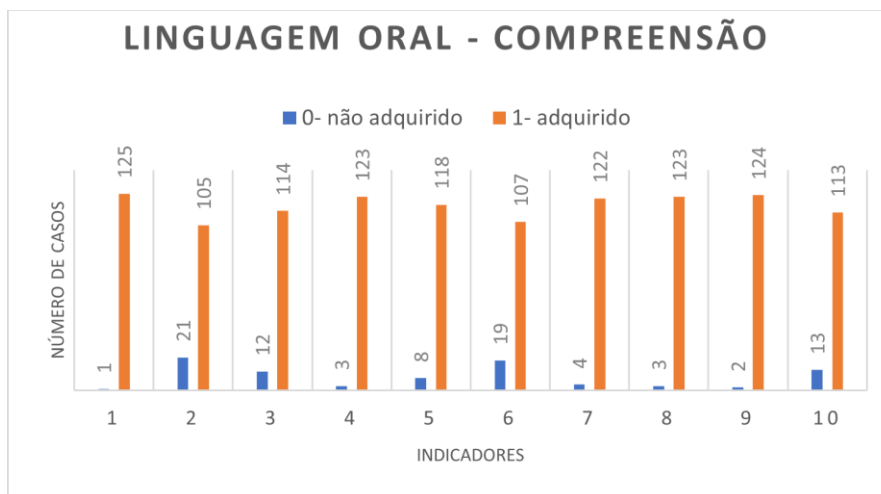
Neste subcapítulo, apresentam-se e analisam-se os dados obtidos nas duas fases principais da investigação: i) o estudo realizado na fase 1, a nível distrital; e ii) o estudo desenvolvido na fase 2, em contexto educativo específico, pertencente ao mesmo distrito da fase anterior. A fase 2 organiza-se em quatro momentos: o pré-teste, que permitiu identificar as dificuldades e lacunas nas competências de literacia emergente; a realização das atividades de intervenção, que procuraram colmatar ou atenuar essas dificuldades; o pós-teste, que permitiu verificar a evolução das competências trabalhadas; e, por fim, a comparação dos resultados obtidos nos dois testes.

6.1. Estudo 1

No que diz respeito aos dados recolhidos junto dos 126 participantes, para a identificação do grau de desenvolvimento das competências em literacia emergente em crianças em idade pré-escolar a residir em Viana do Castelo, obtiveram-se os seguintes resultados. A pontuação média dos 126 participantes foi de 48,34 (DP= 12,69). A pontuação mais alta (62 pontos) foi obtida por 33 crianças, enquanto a mais baixa (11 pontos) foi registada por apenas uma criança.

Em seguida, apresentam-se os dados relativos a cada um dos indicadores, agrupados nos respetivos domínios.

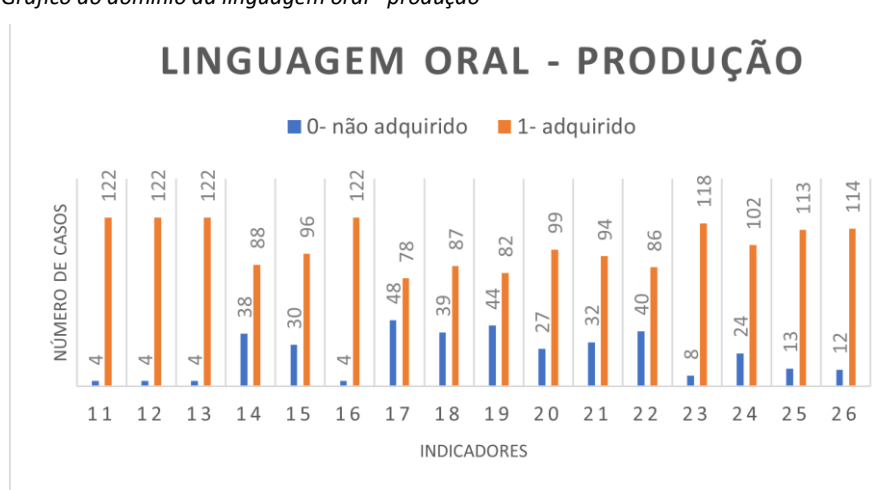
Figura 4
Gráfico do domínio da linguagem oral - compreensão



No domínio da linguagem oral, verifica-se que os indicadores a nível da compreensão (figura 4) mostram resultados bastante positivos. O indicador 1, que avalia a capacidade de identificar imagens de objetos pela sua função, regista apenas um caso de não aquisição por parte de uma criança. Por outro lado, o indicador 2, relativo aos reconhecimentos de categorias, é o indicador que apresenta mais casos (21) de crianças que ainda não mostraram adquirir essa competência, ao contrário do que acontece com a maioria do grupo. No caso do indicador 1, talvez se possa justificar o facto de a grande maioria das crianças mostrar ter esta competência adquirida com o contacto, no seu quotidiano, com estímulos que promovam tal competência. Por sua vez, quanto ao indicador 2, o maior número de crianças que não tinham essa competência adquirida poderá ser explicado pela maior dificuldade e pela própria exigência da compreensão da mesma.

Verifica-se, assim, uma discrepância acentuada entre os casos de competência adquirida e não adquirida; na maioria dos casos, trata-se de indicadores que já se encontram muito adquiridos na amostra de crianças.

Figura 5
Gráfico do domínio da linguagem oral - produção



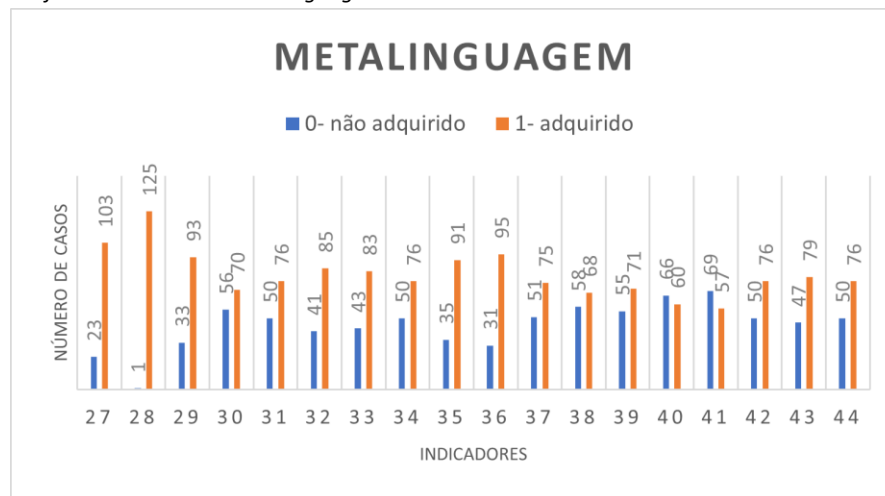
A nível da produção (figura 5), verifica-se a existência de quatro indicadores com resultados semelhantes: a nomeação de objetos familiares (11), a nomeação de imagens de ações (12), a evocação de um objeto pela sua função (13) e a nomeação de cores (16). Indicadores estes que são simultaneamente os indicadores com um menor número de casos de não adquiridos.

Em relação aos indicadores com resultados mais positivos, poderá tal estar relacionado com o facto de se tratar de competências trabalhadas no dia a dia.

Quanto aos indicadores com um maior número de casos não adquiridos, destaca-se o indicador 17, que diz respeito à nomeação dos dias da semana. Este resultado poderá estar relacionado com o facto de este indicador exigir que as crianças tenham de colocar os dias da semana pela ordem correta; e, na verdade, se muitas delas conhecem os nomes dos dias, têm já dificuldade em ordená-los.

Constata-se, igualmente, que os indicadores em que a criança tem de utilizar capacidades gramaticais, como o uso de locativos (19) e de plurais, não estão ainda tão desenvolvidos como os restantes indicadores.

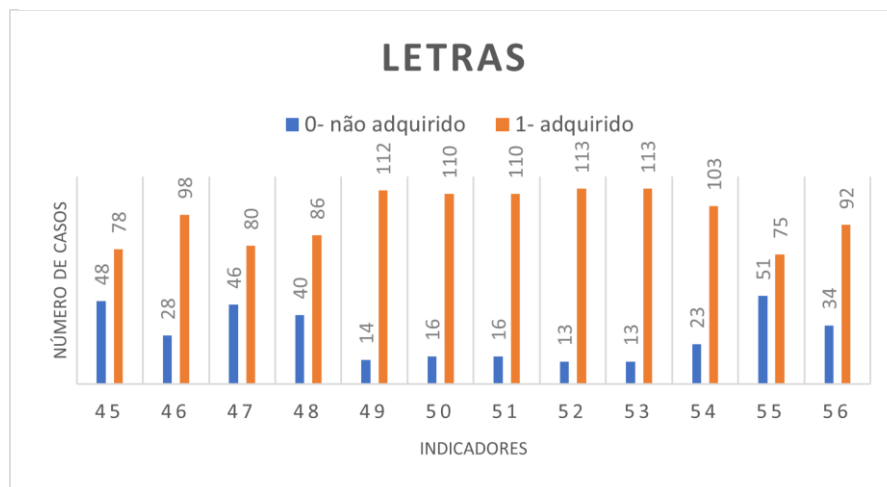
Figura 6
Gráfico do domínio da metalinguagem



No domínio da metalinguagem (figura 6), há dois indicadores não adquiridos pela maioria, sendo eles o 40 e o 41, que dizem respeito ao acrescentar (40) e omitir (41) sons das palavras. Os indicadores mais adquiridos deste domínio são o 28 e o 27 que correspondem a discriminar auditivamente os pares mínimos nas palavras. Neste domínio, verificamos, assim, que, e apesar de a maioria das crianças ter adquirido estas competências, os valores de não adquirido e adquirido estão próximos uns dos outros, destacando-se os indicadores relacionados com a consciência fonológica, como a identificação de palavras com a mesma sílaba inicial, a identificação de palavras que rimam e a junção de fonemas para formar palavras, entre outros.

Voltamos, assim, a confirmar, pela análise destes resultados, que as capacidades (pelo menos) mais simples e utilizadas no dia a dia parecem ser as mais bem compreendidas pelas crianças; por sua vez, aquelas que exigem mais conhecimento das letras e da sua fonética parecem corresponder aos indicadores em que as crianças revelam valores negativos, em que os casos não adquiridos superam os adquiridos.

Figura 7
Gráfico do domínio das letras

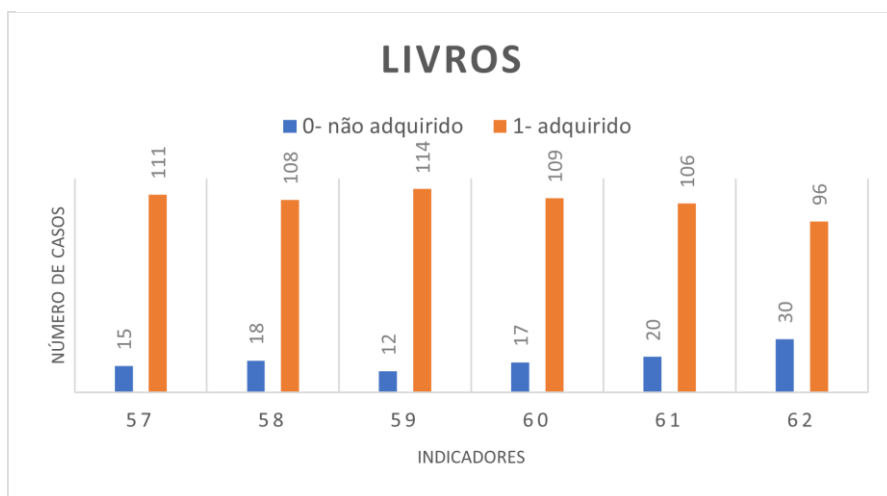


No domínio das letras (figura 7), destacam-se os indicadores 50 e 51 que dizem respeito, respetivamente, à cópia de figuras geométricas e a começar a escrever letras do seu nome. Ambos os indicadores apresentaram os mesmos valores positivos. Também se destacam os indicadores 52 e 53, referentes, respetivamente, ao reconhecimento do seu nome escrito e ao reconhecimento de palavras familiares escritas. Estes dois indicadores também registaram os mesmos valores positivos. Ora, todos estes indicadores são frequentemente estimulados desde muito cedo, o que parece conduzir a que os respetivos resultados sejam, assim, promissores.

O indicador 55, relativo ao emparelhamento das letras maiúsculas com letras minúsculas, apresenta, igualmente, valores próximos, apesar de a maioria ter este indicador adquirido. As crianças mostram, assim, estar apenas familiarizadas com as letras maiúsculas, até (talvez) porque o estudo das minúsculas seja algo ainda não priorizado no próprio ensino com crianças destas idades.

Note-se, igualmente, que os indicadores relacionados com a própria criança, como o reconhecer o seu nome escrito, identificar as letras do seu nome e reconhecer palavras familiares escritas, apresentam um maior número de adquiridos, o que poderá estar relacionado com o facto de se tratar de algo com que a criança está constantemente em contacto.

Figura 8
Gráfico do domínio dos livros



Por fim, no domínio dos livros (figura 8), verificam-se valores positivos, sendo o indicador 59, referente a «segura e olha para os livros corretamente», o indicador com maior número de casos de crianças que já o adquiriram, devido, talvez, ao facto de se tratar de algo que as crianças veem os adultos a fazer recorrentemente, podendo acabar por assim se aperceber da forma correta de o fazer. Também para tal poderá contribuir o facto de os livros conterem imagens que orientam as crianças na própria posição, correta, em que o livro deve estar.

Há de facto uma discrepância considerável entre os valores de não adquiridos e os de adquiridos, o que pode ser explicado pelo próprio interesse das crianças em relação aos livros.

Após a análise dos cinco domínios apresentados, podemos concluir, assim, que, apesar de termos obtido resultados muito positivos em todos eles, há ainda alguns indicadores cujos valores de não adquiridos e de adquiridos são muito próximos, como é o caso de indicadores do domínio da linguagem oral – produção, da metalinguagem e das letras, o que justifica um trabalho sistemático e explícito em relação aos mesmos.

6.2. Estudo 2

6.2.1. Pré-teste: análise inicial

A pontuação inicial média do grupo foi de 41,72 pontos (DP = 9,59), tendo a pontuação máxima (61 pontos) sido obtida por uma criança e a mínima (21 pontos) também obtida por uma única criança.

A média mais elevada registou-se nas crianças com 5 anos de idade, que obtiveram 47 pontos. Seguiram-se as crianças com 4 anos, com uma pontuação média de 41 pontos, e, por fim, as crianças com 3 anos, cuja média foi de 27,5 pontos.

Espera-se que as crianças com 5 anos tenham pontuações mais elevadas, visto que já tiveram mais oportunidades de aprendizagem e já adquiriram um maior número de competências, ao contrário das mais novas. Porém, é essencial que todas as crianças desenvolvam tais competências até ao final da Educação Pré-Escolar.

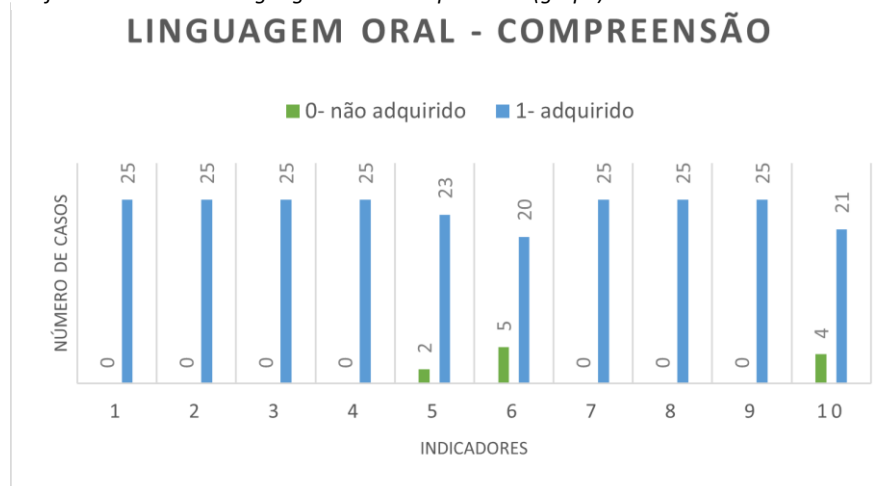
Tabela 8
Pontuação inicial por idades (grupo)

Idade	Nº de crianças	Pontuação média	Máximo	Mínimo	Desvio-padrão
3 anos	4	27,5	36	21	6,56
4 anos	9	41	53	30	8,76
5 anos	12	47	61	40	0,41

Apresentam-se, seguidamente, os resultados referentes a cada um dos cinco domínios estabelecidos.

Figura 9

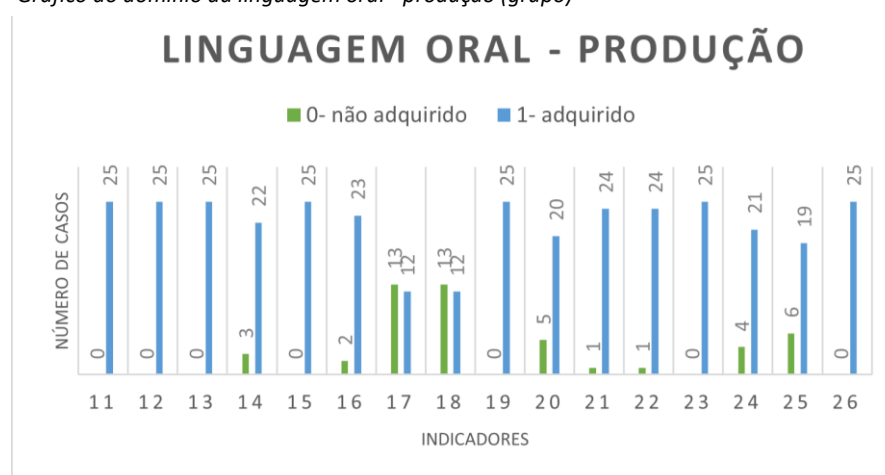
Gráfico do domínio da linguagem oral - compreensão (grupo)



No domínio da linguagem oral, a nível da compreensão (figura 9), observou-se que a maioria das crianças já dominava os indicadores avaliados, havendo apenas três que não foram adquiridos por todos os elementos do grupo: a identificação de cores (5), a identificação de opostos (6) e a compreensão de frases complexas (10).

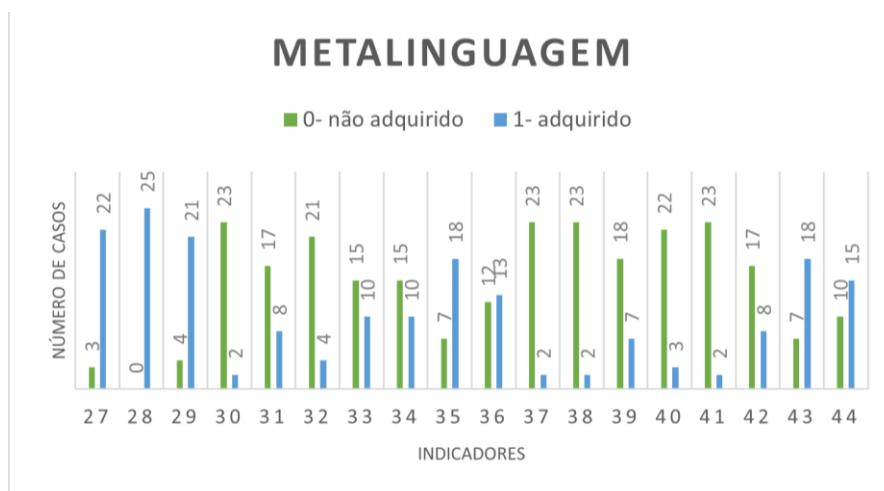
Figura 10

Gráfico do domínio da linguagem oral - produção (grupo)



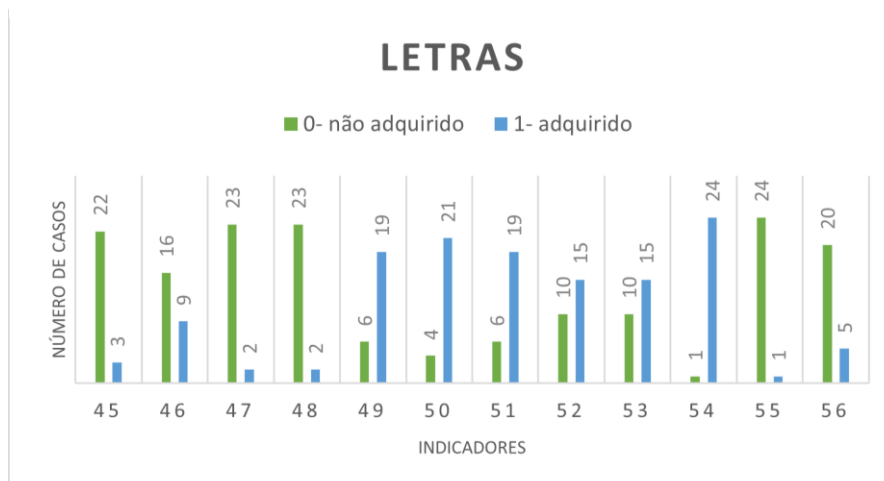
A nível da produção (figura 10), a maioria dos indicadores foi adquirida pela maioria do grupo. Porém, verificaram-se dois indicadores em que, apesar de os valores entre adquirido e não adquirido serem próximos - com uma diferença de apenas uma criança -, as competências ainda não estavam totalmente consolidadas: a nomeação dos dias da semana (17) e a contagem de 1 a 20 (18).

Figura 11
Gráfico do domínio da metalinguagem (grupo)



No domínio da metalinguagem (figura 11), verifica-se que a maioria dos indicadores não foi adquirida pela maioria das crianças. destacam-se, entre os menos consolidados, a identificação de palavras com a sílaba inicial igual (30), a identificação de palavras que começam com o mesmo fonema (32), a divisão de palavras nos fonemas que as compõem (37), a junção de fonemas para formar palavras (38), a evocação de palavras que se iniciam com um fonema (39), bem como o acréscimo (40) e a omissão (41) de sons em palavras.

Figura 12
Gráfico do domínio das letras (grupo)



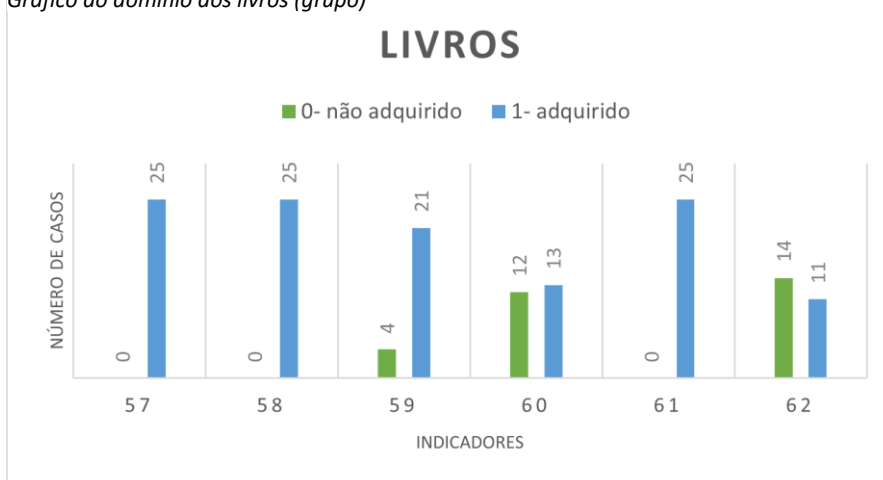
No domínio das letras (figura 12), verificaram-se diversos indicadores já adquiridos pela maioria, como o reconhecimento de letras do seu nome (49), a cópia de figuras geométricas

(50), o começo da escrita de letras do seu nome (51) e o seu reconhecimento (52), bem como a utilização do desenho como forma de expressar ideias e histórias (54), sendo este o indicador mais frequentemente adquirido neste domínio.

Porém, havia também indicadores que a maioria ainda não tinha adquirido, como a identificação dos sons das letras (45), o reconhecimento e a nomeação de pelo menos 10 letras do alfabeto (47), a associação da letra ao som inicial de uma palavra (48) e o emparelhamento de letras maiúsculas com letras minúsculas (55), sendo este o indicador menos frequentemente adquirido deste domínio.

Figura 13

Gráfico do domínio dos livros (grupo)



No domínio dos livros (figura 13), verificou-se que a maioria dos indicadores foi adquirida pela maioria das crianças. Destacam-se o reconto de uma história (57), o contar uma história a partir da capa do livro (58) e a expressão de predições e comentários sobre a história lida (61). Também se verificou que a demonstração de interesse pela leitura e pelos livros é o indicador não adquirido pela maioria das crianças.

Em comparação com os resultados obtidos em grande grupo (126 crianças), constatou-se, assim, que não só se verificaram resultados tão positivos como os obtidos por aquele, apesar de ambas as amostras pertencerem à mesma faixa etária, como também as competências menos desenvolvidas eram as relacionadas com a consciência fonológica e o

conhecimento das letras. Daí que estas áreas tenham sido as áreas trabalhadas nas duas atividades desenvolvidas com o grupo de crianças da PES.

6.2.2. Atividades desenvolvidas

Tendo em conta as referidas fragilidades detetadas nas competências de literacia emergente das crianças, e como já descrito anteriormente, conceberam-se e implementaram-se duas atividades: uma atividade de identificação de palavras com a mesma letra inicial - a letra A – e outra com a mesma sílaba inicial.

E estes foram os resultados obtidos - houve 8 crianças que não realizaram as atividades, pois faltaram, havendo também o caso de 3 crianças que realizaram a primeira, mas faltaram no dia em que iriam fazer a segunda. As respostas dadas pelas crianças estão organizadas nas seguintes tabelas: a tabela 9 apresenta os resultados da atividade 1 e a tabela 10 apresenta os resultados da atividade 2.

Tabela 9
Resultados da atividade 1

Criança	Atividade 1- Vamos à praia!
1 (6 anos)	A criança reconheceu a letra representada no cartão, identificou a maioria dos nomes dos animais e nomeou seis dos sete animais cujos nomes começavam pela letra A (o alce, a avestruz, a andorinha, a aranha, a águia e a abelha), não tendo identificado a arara.
2 (6 anos)	A criança reconheceu a letra quando esta foi apresentada no cartão, identificou o nome de alguns animais, mas não conseguiu identificar quais animais começavam pela mesma letra, dizendo que nenhum dos nomes de tais animais começava com a letra A. Ora, tal mostra que, apesar de reconhecer a letra e saber o seu som, quando esta está junto de outras letras, não a consegue identificar.
3 (6 anos)	A criança soube dizer a letra que estava representada no cartão, identificou o nome da maioria dos animais e colocou no autocarro os sete animais cujos nomes começavam com a letra A (a abelha, a arara, a andorinha, a avestruz, a águia, o alce e a aranha). Além de ter identificado a inicial A, também foi capaz de identificar as iniciais dos nomes dos outros animais presentes, mostrando ter um conhecimento das letras bem desenvolvido.
4 (6 anos)	A criança, no início, não reconheceu a letra, mas, no fim da atividade, quando se perguntou qual era a letra, a criança já o soube fazer. Também identificou a maioria dos animais, mas apenas nomeou quatro dos sete animais cuja inicial do respetivo nome era o A (a aranha, a abelha, a andorinha e a águia; não o fez com a avestruz, a arara e o alce).

Tabela 9 (continuação)

Resultados da atividade 1

5 (6 anos)	A criança reconheceu a letra que estava representada no cartão, nomeou a maioria dos animais e identificou três dos sete animais com inicial A nos respectivos nomes (a avestruz, o alce e a arara, não tendo indicado a aranha, a abelha, a andorinha e a águia).
6 (6 anos)	A criança, logo no início, reconheceu a letra A, nomeou a maioria dos animais e identificou todos os animais cujos nomes começavam por A (a abelha, o alce, a arara, a andorinha, a águia, a avestruz e aranha). A criança mostra ter, assim, consciência do som das diferentes letras que formam as palavras.
7 (6 anos)	No início, a criança não reconheceu a letra, mas, no fim da atividade, quando se perguntou qual era a letra, a criança já a soube reconhecer. Identificou o nome da maioria dos animais e identificou quatro dos sete animais cujos nomes começavam com a letra A (a aranha, a abelha, a avestruz e a águia, não mencionando o alce, a arara e a andorinha).
8 (6 anos)	A criança reconheceu a letra A, nomeou os nomes da maioria dos animais, mas apenas identificou quatro dos sete animais com os nomes a começarem por A (a abelha, a andorinha, a águia e a arara, não identificando a avestruz, a aranha e o alce como animais com a letra inicial A).
9 (6 anos)	A criança reconheceu a letra apresentada no cartão. Também identificou a maioria dos animais representados... Apesar de dizer os nomes dos animais com calma para tentar compreender se os respectivos nomes começavam com A, identificou apenas dois dos animais com os nomes começados por esta letra (a arara e a andorinha, não tendo identificado a abelha, a avestruz, o alce, a águia e a aranha).
10 (6 anos)	A criança, no início, reconheceu a letra A, identificou a maioria dos animais, e, à medida que selecionava os animais, dizia os diferentes sons do A, mas apenas nomeou três dos sete animais com os nomes começados por esta letra (a águia, a andorinha e a abelha, não tendo considerado a aranha, a avestruz, a arara e o alce como sendo animais cujo nome começava com A).
11 (6 anos)	A criança, no início, não reconheceu a letra, mas, no fim da atividade, quando se perguntou qual era a letra, a criança já a soube reconhecer. Também identificou a maioria dos animais e nomeou os sete animais cuja letra inicial era a letra A (a aranha, a arara, a águia, a avestruz, a andorinha, o alce e a abelha). Apesar de não ter reconhecido a letra no início, após lhe ter sido dito que era a letra A, conseguiu identificá-la sempre.
12 (6 anos)	A criança reconheceu a letra e a maioria dos nomes dos animais. Quando se pediu que dissesse se o nome do animal começava com a letra A, a criança fez o raciocínio em voz alta, disse o nome do animal e verificou a existência do som respectivo. E assim identificou seis dos sete animais cujo nome tinha a letra A no início (a aranha, a avestruz, o alce, a abelha, a andorinha e a águia, não tendo identificado a arara).

Tabela 9 (continuação)*Resultados da atividade 1*

13 (5 anos)	A criança, no início, não reconheceu a letra, e só tal conseguiu fazer no fim da atividade. Também identificou a maioria dos animais e nomeou três dos animais cujo nome tinha a inicial A (a aranha, a águia e a andorinha, não identificando o alce, a abelha, a arara e a avestruz).
17 (5 anos)	A criança, no início, não reconheceu a letra, mas, no fim da atividade, já o soube fazer. Também identificou a maioria dos animais e nomeou cinco dos sete animais cujo nome começava com a letra A (a arara, a águia, a andorinha, o alce e avestruz não tendo mencionado nem a aranha nem a abelha).
18 (5 anos)	A criança reconheceu a letra que estava representada no cartão, nomeou a maioria dos animais, e também nomeou os animais que tinham a letra A na sílaba inicial, mas não apenas aqueles cuja inicial do nome era A; mais especificamente, também identificou os animais cujos nomes tinham o som A na sílaba inicial, como se também esses comessem por tal som. Assim, a criança colocou dentro do autocarro do A o sapo, o rato, o camarão, o caranguejo, o gato, já que, portanto, ao dizer os respetivos nomes, dividiu-os em sílabas, não diferenciando a primeira da segunda letra da sílaba inicial. Com esses animais também colocou o alce, a abelha, a avestruz, a águia e a arara. A criança não identificou nem a andorinha nem a aranha como animais que começavam com a letra A.
20 (5 anos)	A criança, no início, não reconheceu a letra, mas, no fim da atividade, já o soube fazer. Também disse que todos os animais cujo nome começava com a letra A.
21 (5 anos)	A criança, no início, não reconheceu a letra, mas, no fim da atividade, já foi capaz de o fazer. Além disso, não identificou o nome dos animais; e, após se dizer o nome, apenas os repetia, mas não soube identificar quais é que começavam com a letra A.

Tabela 10*Resultados da atividade 2*

Criança	Atividade 2 – A praia!
1 (6 anos)	A criança conseguiu fazer a divisão silábica e identificar as sílabas iniciais iguais em 9 (de um total de 9) pares apresentados. Pares identificados: pipoca-piza, bota-bola, coração-cogumelo, caneta-carro, toalha-tomate, limão-lixo, lápis-lago, balão-batata, sapato-saco).
2 (6 anos)	A criança identificou 8 (de um total de 9) pares apresentados. Pares identificados: bota-bola, piza-pipoca, lixo-limão, lago-lápis, toalha-tomate, batata-balão, carro-caneta, coração-cogumelo. Par não identificado: sapato-saco.
3 (6 anos)	A criança identificou 6 (de um total de 9) pares apresentados. Pares identificados: lixo-limão, tomate-toalha, coração-cogumelo, balão-batata, lápis-laço, bola-bota. Pares não identificados: caneta-carro e a piza-pipoca.
4 (6 anos)	A criança não realizou a atividade.

Tabela 10 (continuação)

Resultados da atividade 2

5 (6 anos)	A criança identificou 2 (de um total de 9) pares apresentados. Pares identificados: lixo-limão e toalha-tomate. Pares não identificados: pipoca-piza, bota-bola, coração-cogumelo, caneta-carro, lápis-laço, balão-batata, saco-sapato.
6 (6 anos)	A criança identificou 4 (de um total de 9) pares apresentados. Pares identificados: piza-pipoca, lixo-limão, bota-bola, caneta-carro. Pares não identificados: lápis-laço, batata-balão, coração-cogumelo, sapato-saco e tomate-toalha.
7 (6 anos)	A criança nomeou os diferentes objetos. Apesar de ter feito a divisão silábica das palavras, apenas identificou 3 (de um total de 9) pares de palavras com a mesma sílaba inicial. Pares identificados: toalha-tomate, lixo-limão e piza-pipoca. Pares não identificados: bota-bola, balão-batata, saco-sapato, lápis-laço, carro-caneta e cogumelo-coração.
8 (6 anos)	A criança não realizou a atividade.
9 (6 anos)	A criança identificou 6 (de um total de 9) pares apresentados. Pares identificados: lixo-limão, toalha-tomate, bota-bola, balão-batata, piza-pipocas, sapato-saco, laço-lápis. Pares não identificados: caneta-carro, cogumelo-coração e lápis-laço.
10 (6 anos)	A criança identificou 8 (de um total de 9) pares apresentados. Pares identificados: bota-bola, limão-lixo, coração-cogumelo, toalha-tomate, pipoca-piza, balão-batata, lago-lápis, saco-sapato. Pares não identificados: caneta-carro.
11 (6 anos)	A criança identificou 7 (de um total de 9) pares apresentados. Pares identificados: bola-bota, limão-lixo, coração-cogumelo, pipoca-piza, balão-batata, carro-caneta e saco-sapato. Pares não identificados: toalha-tomate e lápis-laço.
12 (6 anos)	A criança conseguiu fazer a divisão silábica e identificar as sílabas iniciais iguais, identificando 9 (de um total de 9) pares. Pares identificados: caneta-carro, bola-bota, balão-batata, limão-lixo, piza-pipocas, cogumelo-coração, tomate-toalha, lápis-lago, sapato-saco.
13 (5 anos)	A criança identificou 2 (de um total de 9) pares apresentados. Pares identificados: limão-lixo e coração-cogumelo. Pares não identificados: pipoca-piza, bota-bola, caneta-carro, toalha-tomate, lápis-laço, balão-batata, sapato-saco.
17 (5 anos)	A criança identificou 6 (de um total de 9) pares apresentados. Pares identificados: piza-pipoca, toalha-tomate, balão-batata, cogumelo-coração, bota-bola, sapato-saco. Pares não identificados: limão-lixo e caneta-carro.
18 (5 anos)	A criança identificou 8 (de um total de 9) pares apresentados. Pares identificados: limão-lixo, bola-bota, pipoca-piza, caneta-carro, saco-sapato, lápis-laço, cogumelo-coração, balão-batata. Par não identificado: tomate-toalha.
20 (5 anos)	A criança identificou 5 (de um total de 9) pares apresentados. Pares identificados: bota-bola, balão-batata, piza-pipoca, caneta-carro, lixo-limão. Pares não identificados: saco-sapato, lápis-laço, cogumelo-coração e tomate-toalha.
21 (5 anos)	A criança não realizou a atividade.

Com base na análise efetuada, constata-se, desde logo, que as crianças evidenciaram dificuldade na identificação de alguns animais, quer confundindo-os entre si - camarão, avestruz, doninha -, quer associando-os erroneamente também a outros – como, por exemplo, a rena ao alce, o papagaio à arara e o pássaro à andorinha. Também na identificação de alguns objetivos, como a caneta, o isqueiro, a toalha e o garfo, se verificaram dificuldades. Estas dificuldades podem ser explicadas, pelo menos em parte, pela menor familiaridade de algumas crianças com determinados objetos, devido ao seu vocabulário ainda reduzido, ou mesmo pela possível ambiguidade na representação visual dos materiais utilizados. Durante a atividade 1, observou-se ainda que algumas crianças colocaram no autocarro imagens de animais cujos nomes não começavam pela letra A, o que mostra a necessidade de um trabalho explícito que contribua para uma maior consolidação da correspondência entre som e grafema. Este tipo de erro poderá também estar relacionado com o facto de algumas crianças se encontrarem ainda numa fase inicial do desenvolvimento da consciência fonológica, o que dificulta a perceção auditiva precisa dos sons iniciais das palavras. Além disso, é possível que, em alguns casos, a atenção estivesse mais focada no reconhecimento global da imagem do animal do que na análise fonológica do seu nome.

Apesar das dificuldades iniciais, a análise dos resultados obtidos permite considerar que a maioria das crianças mostrou progressos ao longo da realização das atividades, evidenciando um desenvolvimento gradual de competências como o reconhecimento da letra inicial, a divisão da palavra por sílabas e a identificação de sons iniciais (fonemas).

No que diz respeito à atividade de identificação da letra inicial (atividade 1), verificou-se que algumas crianças já detinham um conhecimento mais consolidado, reconhecendo corretamente os animais cujos nomes começavam pela letra A. Outras crianças, contudo, revelaram dificuldades, necessitando de apoio para realizar a tarefa. Ainda assim, mesmo nos casos em que o reconhecimento não ocorreu de imediato, observou-se, ao longo da atividade, uma evolução positiva, com várias crianças a conseguirem, progressivamente, associar o som ao grafema de forma mais consistente.

Relativamente à atividade de identificação da sílaba inicial (atividade 2), os resultados mostram que algumas crianças foram capazes de realizar corretamente a divisão silábica e de identificar pares de palavras que partilhavam a mesma sílaba inicial. Este desempenho revela já um nível emergente de consciência silábica, fundamental para o futuro processo de aprendizagem da leitura. Em contrapartida, outras crianças apresentaram ainda dificuldades, especialmente nas tarefas que exigiam discriminação mais fina dos sons, o que se enquadra no esperado para a faixa etária em análise.

Assim, e de forma global, os dados sugerem que as atividades desenvolvidas constituíram oportunidades relevantes para a consolidação — e, em alguns casos, para o desenvolvimento — de competências associadas à literacia emergente, nomeadamente, a identificação da letra inicial, a divisão silábica e a perceção fonémica.

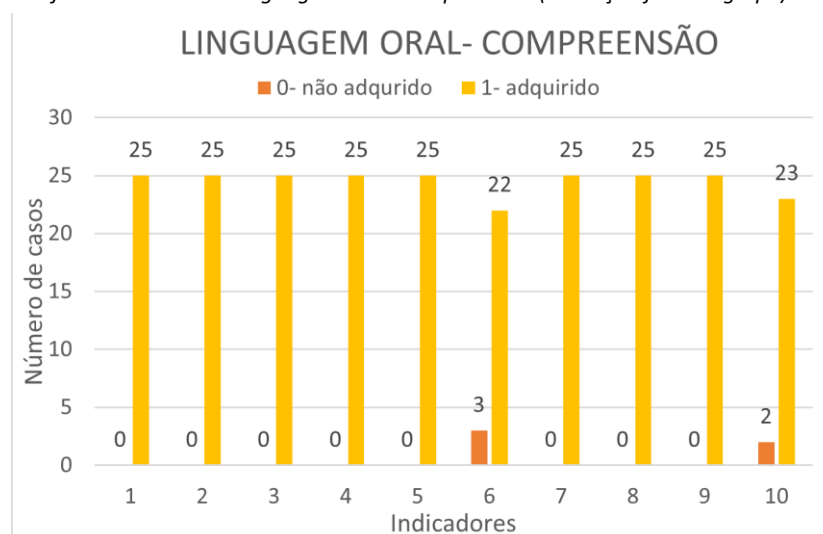
A realização destas duas atividades revelou, portanto, potencial para favorecer a consciencialização da estrutura sonora das palavras e para despertar o interesse, inclusive, pela linguagem escrita.

6.2.3. Pós-teste: análise final

A aplicação, novamente, do rastreio, após a implementação das atividades referidas, conduziu aos resultados que a seguir apresentaremos. Fez-se esta segunda aplicação para se compreender se tinha havido alterações não só nos indicadores diretamente trabalhados nas atividades realizadas como também nos restantes. A seguir, serão, assim, apresentados os gráficos dos resultados obtidos em cada um dos cinco domínios.

Figura 14

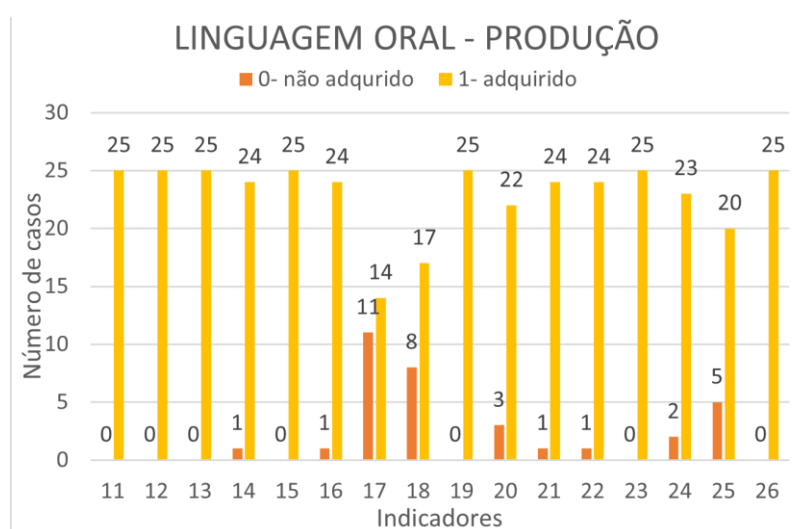
Gráfico do domínio da linguagem oral - compreensão (avaliação final do grupo)



Quanto à «linguagem oral – compreensão» (figura 14), os resultados obtidos são muito positivos, havendo poucos casos de não aquisição das capacidades de identificar opostos e compreensão de frases complexas, e tendo-se em conta que ambas as competências apresentam um grau de dificuldade relativamente elevado.

Figura 15

Gráfico do domínio da linguagem oral - produção (avaliação final do grupo)

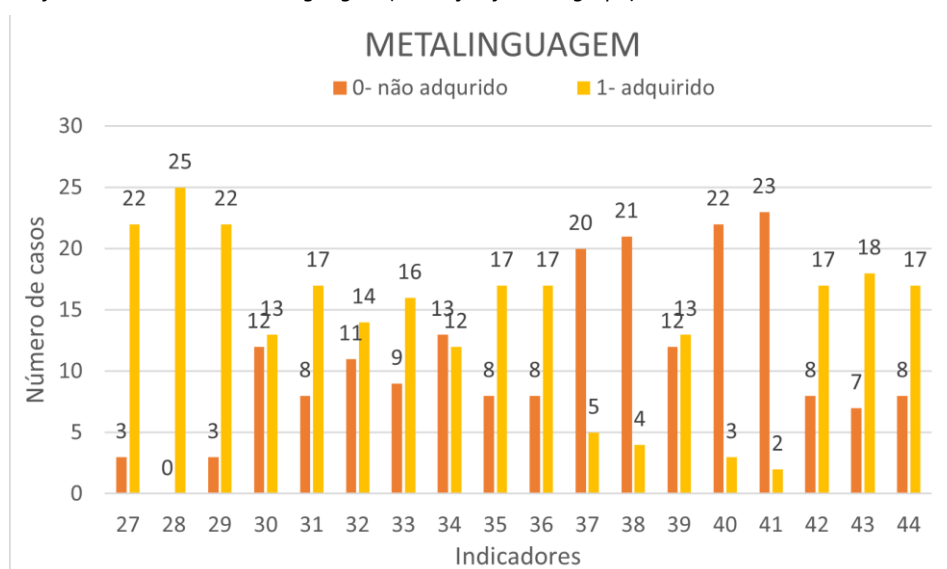


Quanto à «linguagem oral – produção» (figura 15), os resultados alcançados também são muito positivos. Afinal, identificamos muitos dos indicadores como estando

completamente adquiridos por todos os elementos do grupo. Ainda assim, os indicadores 17 e 18 são os indicadores com uma quantidade considerável de crianças sem ter ainda tais indicadores adquiridos.

De um modo geral, no entanto, podemos concluir que este grupo de crianças tem a competência da linguagem oral muito bem consolidada.

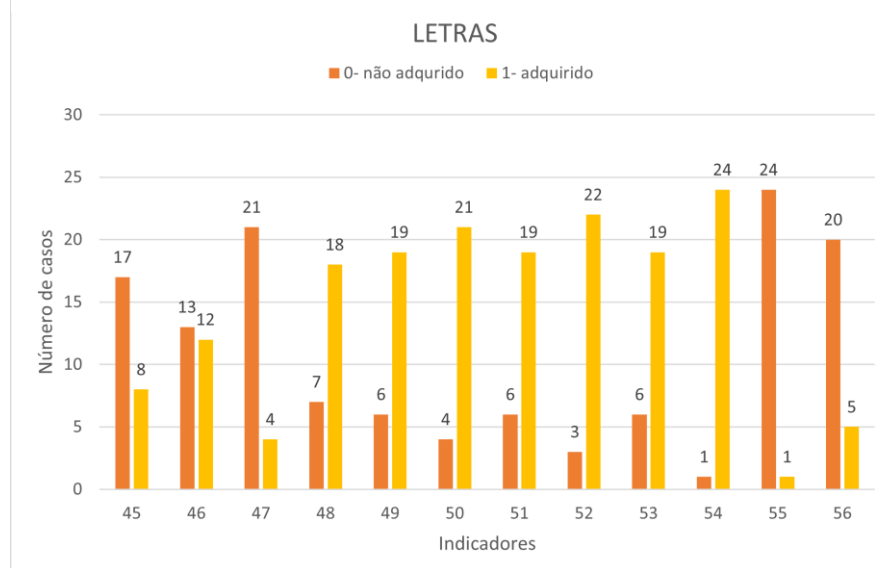
Figura 16
Gráfico do domínio da metalinguagem (avaliação final do grupo)



Quanto à «metalinguagem» (figura 16), esta representa a competência em que a amostra apresenta uma maior variação entre os indicadores adquiridos e os não adquiridos. É ainda possível observar indicadores em que é raro encontrar um número significativo de crianças com estas competências adquiridas (37, 38, 40 e 41), os quais estão relacionados com o som das letras.

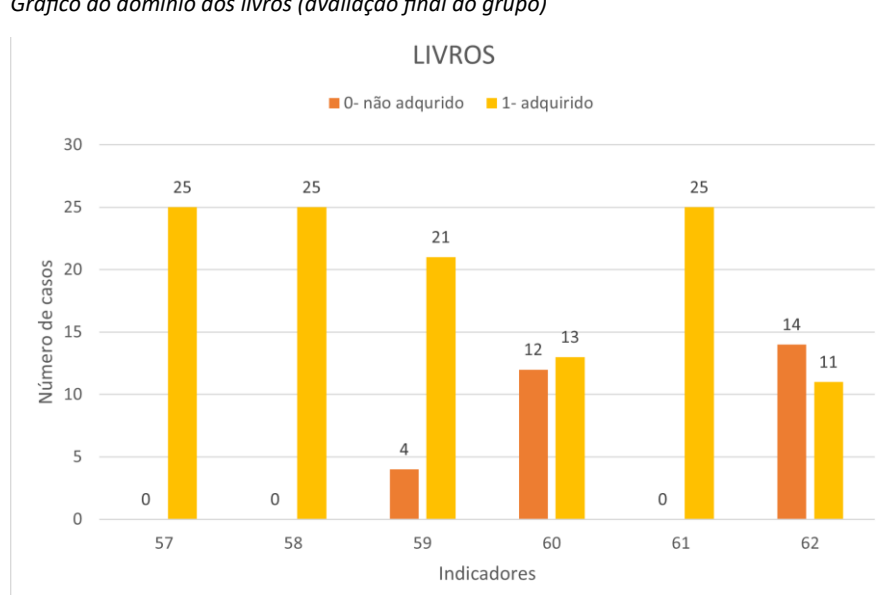
Figura 17

Gráfico do domínio das letras (avaliação final do grupo)



No domínio das «letras» (figura 17), e à semelhança do que acontece com o domínio da «metalinguagem», este apresenta indicadores ainda não adquiridos pela maioria do grupo de crianças; e indicadores estes relacionados com a identificação dos sons das letras, o reconhecimento das mesmas. Destaque-se o que ocorre com o indicador 55, em que apenas uma criança mostrou ter esta competência desenvolvida, o que não deixa de ser particularmente surpreendente. Ainda assim, e tendo-se em conta a complexidade não só deste indicador como também dos indicadores deste domínio, compreende-se que as crianças tenham registado resultados negativos.

Figura 18
Gráfico do domínio dos livros (avaliação final do grupo)



Quanto aos resultados obtidos em «livros» (figura 18), é possível considerar-se que o grupo apresenta resultados positivos. Afinal, a amostra mostra ter completamente adquirida os indicadores 57 (reconta uma história), 58 (conta a história da capa do livro) e 61 (faz simples predições e comentários sobre a história que está a ser lida).

Quanto aos indicadores 60 e 62 (respetivamente, seguir o sentido direcional da escrita e demonstrar um interesse crescente na leitura e nos livros), a amostra obtém um resultado muito similar. Indicadores estes que, na verdade, até se pode considerar que estejam diretamente relacionados, já que uma criança sem o devido interesse em livros tenderá a ter mais dificuldade em perceber o próprio sentido de leitura de um livro.

6.2.4. Análise comparativa: pré-teste e pós-teste

Domínio da Linguagem Oral – Compreensão

Figura 19

Gráfico da comparação do pré-teste com o pós-teste: casos não adquiridos (linguagem oral - compreensão)

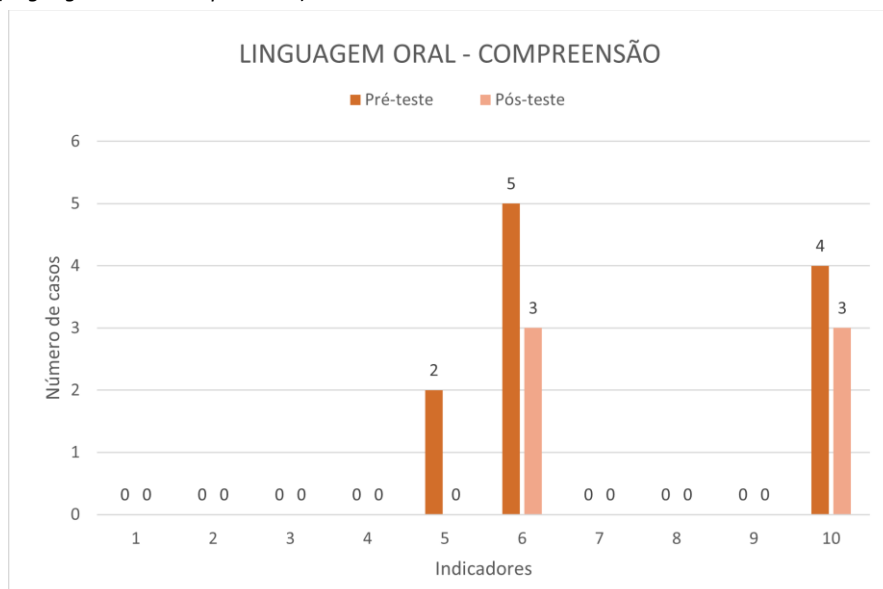
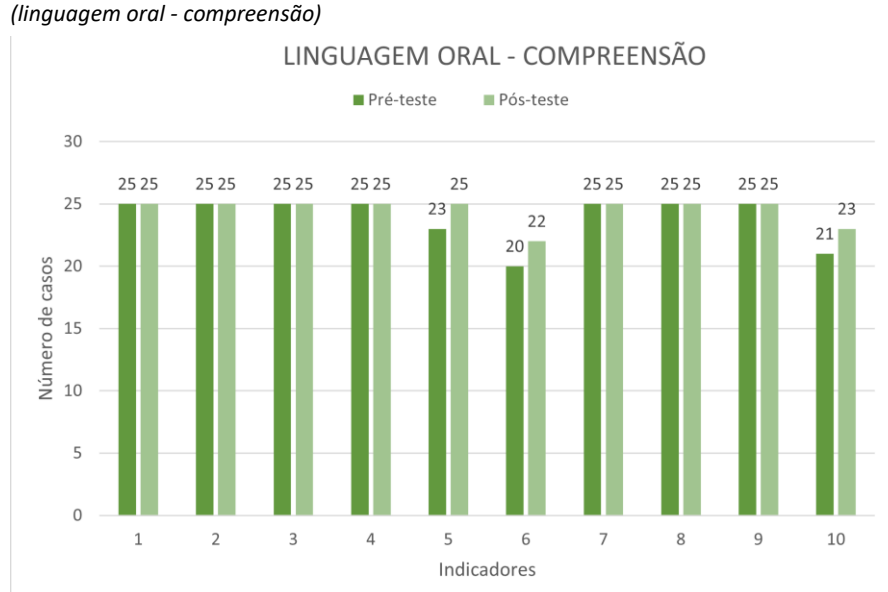


Figura 20

Gráfico da comparação do pré-teste com o pós-teste: casos adquiridos (linguagem oral - compreensão)



Em relação ao domínio da linguagem oral, a análise comparativa permitiu verificar que os indicadores 6 (identificação de opostos) e 10 (compreensão de frases complexas)

continuam a não ser adquiridos pela totalidade do grupo; contudo, este apresenta, ainda assim, resultados bastante positivos, em termos de tais competências.

Domínio da Linguagem Oral – Produção

Figura 21
Gráfico de comparação do pré-teste com o pós-teste: casos não adquiridos (linguagem oral – produção)

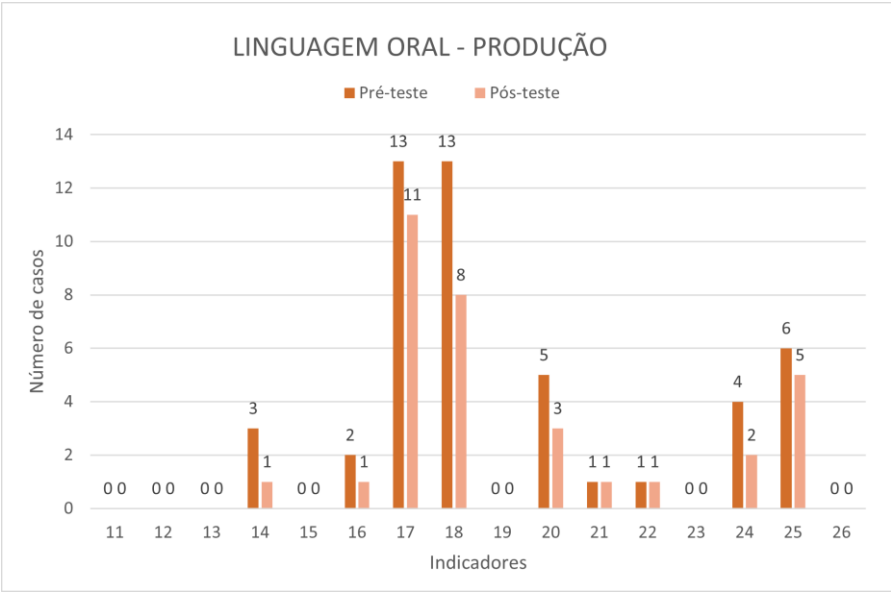
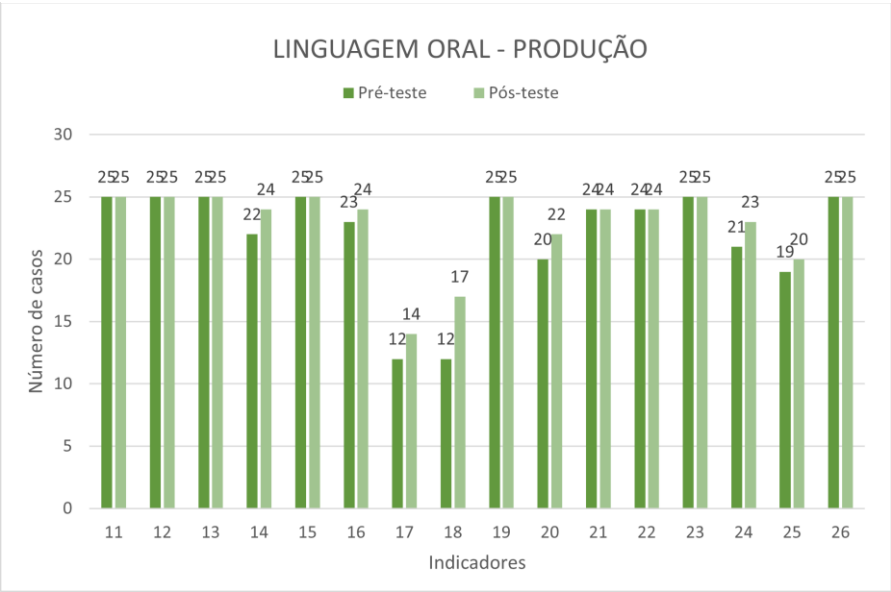


Figura 22
Gráfico de comparação do pré-teste com o pós-teste: casos adquiridos (linguagem oral - produção)



Tal como já tinha acontecido em termos da compreensão, a maioria do grupo revela ter adquirido os indicadores correspondentes ao nível da produção do domínio da linguagem oral.

A análise comparativa também mostra que o indicador 18 (contagem de 1 a 20) passou de um indicador ainda não adquirido pela maioria das crianças para um indicador já adquirido por todas. Quanto ao indicador 17 (nomeação dos dias da semana), apesar de a maioria já o ter adquirido, aquando do pré-teste, ainda é o indicador com mais casos de não adquiridos neste domínio, como se revela com a aplicação do pós-teste.

Domínio da Metalinguagem

Figura 23

Gráfico de comparação do pré-teste com o pós-teste: não adquiridos (metalinguagem)

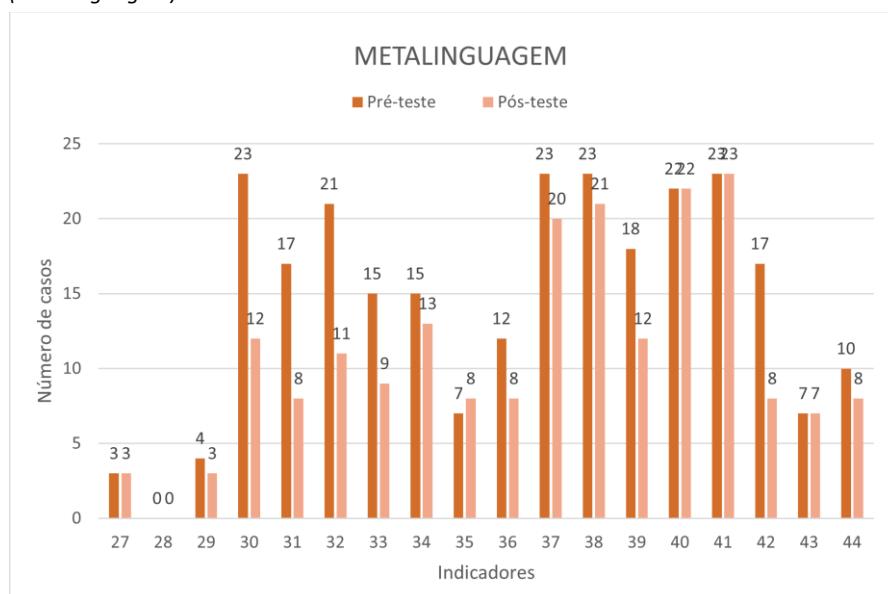
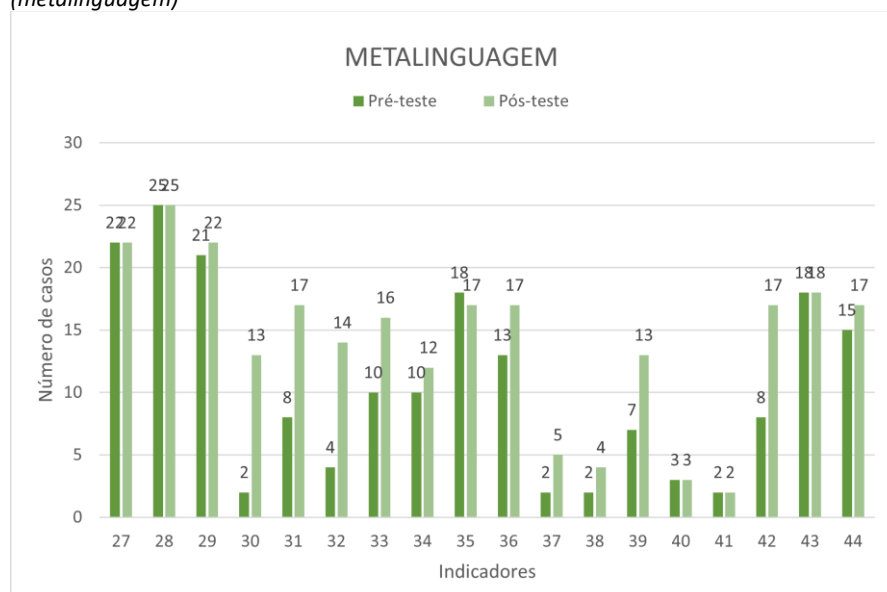


Figura 24

Gráfico de comparação do pré-teste com o pós-teste: casos adquiridos (metalinguagem)



O domínio da metalinguagem revela ser aquele em que houve uma maior evolução em termos de aquisição dos respectivos indicadores, apesar de algumas exceções (especificamente, a nível dos indicadores seguintes: indicador 34 - produz um batimento de palmas por cada palavra de uma frase -, indicador 37 - divide palavras nos fonemas que a compõem - e indicador 38 - junta fonemas para formar palavras), em que se percebe que prevalece uma dificuldade na aquisição dessas competências pela maioria do grupo.

Ora, mediante a análise comparativa dos resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste, verifica-se, ainda, que, no caso do indicador 35 (produz um batimento de palmas por cada sílaba da palavra), houve uma criança com um resultado negativo no pós-teste, ainda que, no pré-teste, a mesma criança a tivesse já adquirida. Contudo, importa sublinhar que se reconhece que a amostra não é representativa e, como tal, não deve tal ser um indicativo de que o grupo tenha piorado, e considerando-se que este resultado até pode estar relacionado com questões externas.

Os indicadores relacionados com a consciência fonológica apresentam um aumento significativo do número de adquiridos. Destaquem-se os seguintes: por um lado, os indicadores 30 (identifica palavras com sílaba inicial igual), 32 (identifica palavras que começam com o mesmo fonema) e 39 (evoca palavras que se iniciam com um fonema);

indicadores estes de facto trabalhados com as crianças, na fase efetiva de intervenção; e, ii) por outro lado, os indicadores 31 (identifica palavras que rimam), 33 (identifica palavras que terminam com o mesmo som) e 42 (evoca palavras que rimam); indicadores estes em relação aos quais se pressupõe ter já havido um trabalho explícito em torno dos mesmos.

Domínio das Letras

Figura 25
Gráfico de comparação do pré-teste com o pós-teste: casos não adquiridos (letras)

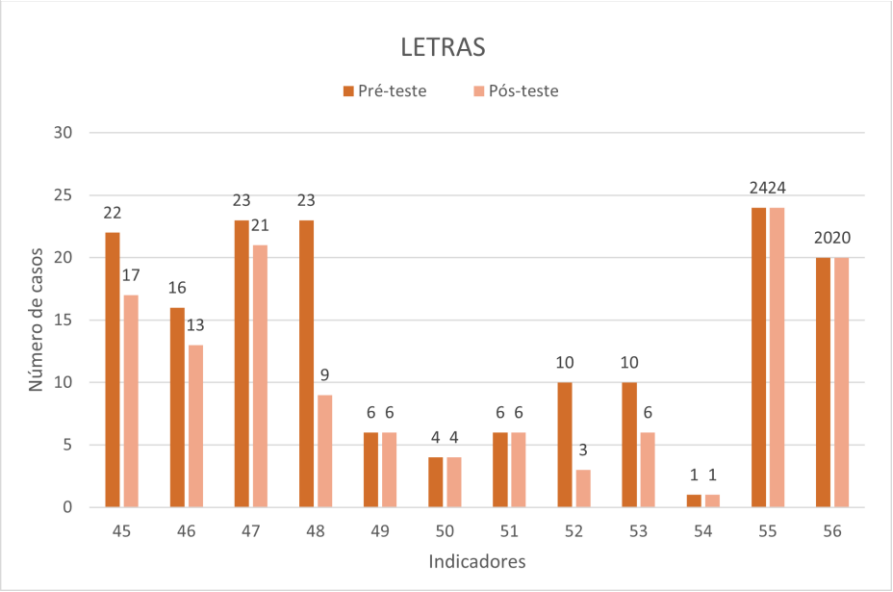
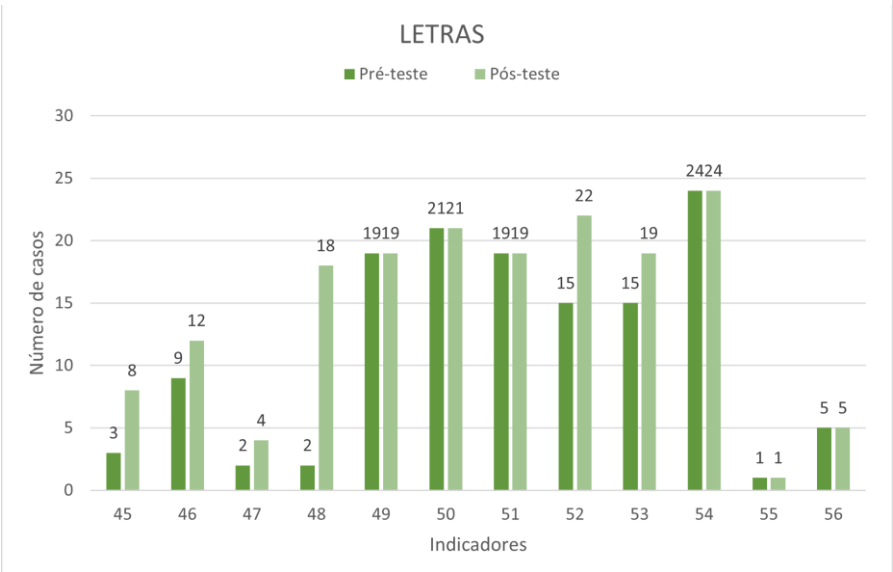


Figura 26
Gráfico de comparação do pré-teste com o pós-teste: casos adquiridos (letras)



No domínio das «letras», a análise comparativa permite destacar, desde logo, que houve indicadores em que o número de casos se manteve, sendo os mesmos relacionados com o reconhecimento e a escrita das letras separadamente e em conjunto formando palavras, correspondendo, assim, portanto, aos indicadores adquiridos pela maioria do grupo. Por sua vez, os indicadores 55 (emparelha letras maiúsculas com letras minúsculas) e 56 (começa a associar que cada som corresponde a uma letra de uma palavra simples) também se mantiveram, mas, nestes casos, com resultados negativos, o que mostra que entre os dois testes não foram proporcionadas oportunidades de aprendizagem suficientes, ou, pelo menos, eficazes, que permitissem que as crianças os adquirissem.

Destaque-se, igualmente, o aumento de casos adquiridos no indicador 48 (associação da letra com o som inicial de uma palavra), o que mostra que a intervenção feita a explorar esse indicador parece ter tido resultados positivos, uma vez que passou de 23 casos de não adquiridos para 9 casos, havendo uma diferença significativa de, portanto, 14 casos, o que não deixa de parecer significar que, se se proporcionarem oportunidades de aprendizagem em que sejam trabalhadas as competências desejadas, estas podem ser adquiridas.

Contudo, há indicadores, como o indicador 45 (identifica os sons das letras), 46 (reconhece e nomeia pelo menos 5 letras do alfabeto) e o indicador 47 (reconhece e nomeia pelo menos 10 letras do alfabeto), que continuam a ser indicadores pouco adquiridos pelo grupo de crianças, ainda que haja um aumento de adquiridos.

Domínio dos Livros

Figura 27

Gráfico de comparação do pré-teste com o pós-teste: casos não adquiridos (livros)

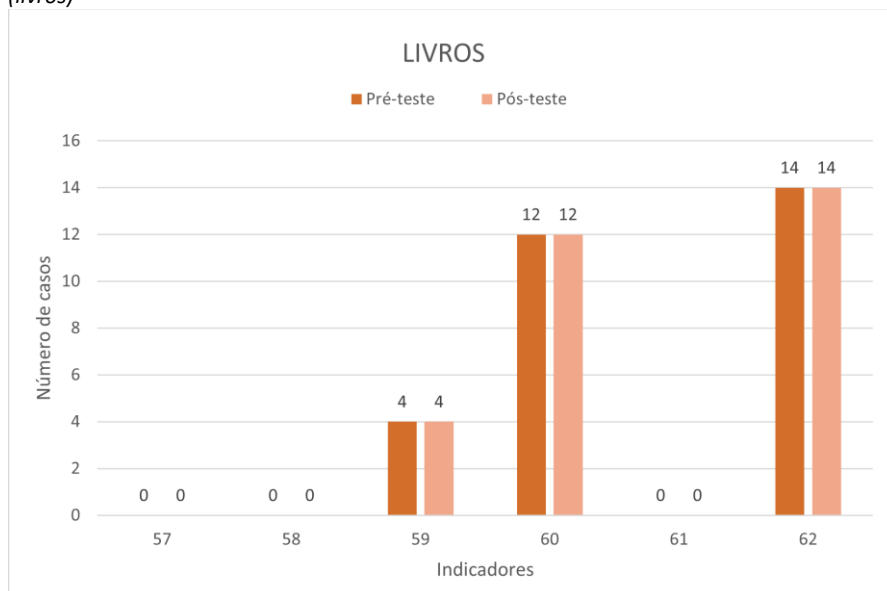
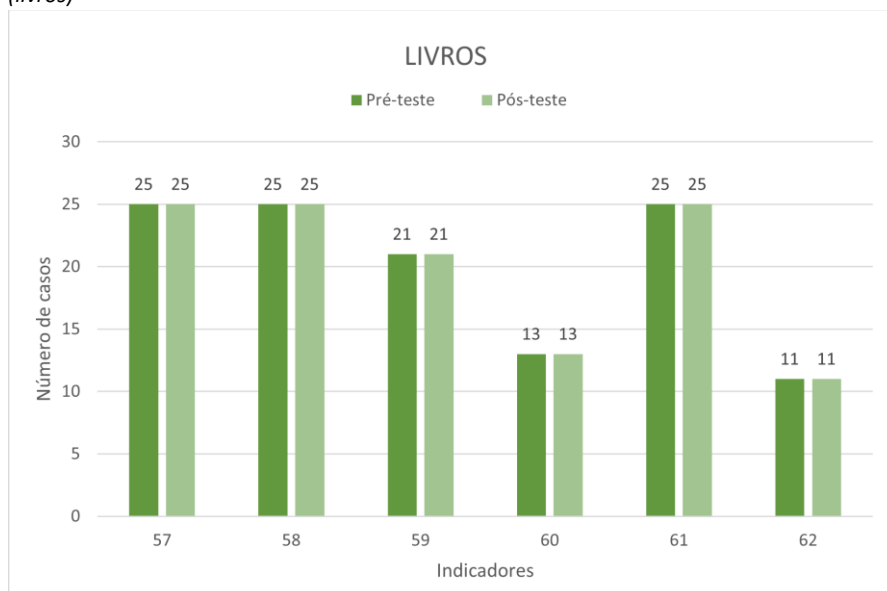


Figura 28

Gráfico de comparação do pré-teste com o pós-teste: casos adquiridos (livros)



Em relação ao domínio dos livros, pode constatar-se que, tanto nos casos não adquiridos como nos casos adquiridos, os valores obtidos se mantiveram iguais, o que mostra não ter havido, assim, evolução.

Sublinhe-se, igualmente, que, dos cinco indicadores deste domínio, apenas o indicador 62 (demonstração de interesse crescente na leitura e nos livros) apresenta um maior número de casos não adquiridos. Apesar de a maioria das crianças já ter adquirido outros indicadores relacionados com a leitura (os livros e a predição do que poderia acontecer na história), parece, assim, que os mesmos não despertam o interesse das crianças para estas terem mais contacto com os livros e tentarem também ler as histórias. Ora, a inexistência desse interesse parece, assim, fazer com que o indicador 60 (segue o sentido direcional da escrita - varrimento) não seja trabalhado, havendo, desta forma, um grande número de casos não adquiridos em relação a tal indicador.

A terminar, e como forma de se ter uma visão mais geral da evolução registada, refira-se que o nível da pontuação média do grupo passou de 41,72 (DP= 9,59) para 45,36 (DP=10,54), registando-se, assim, uma melhoria de 3,64 valores. Os valores máximos e mínimos mantiveram-se iguais, sendo o máximo de 61 e o mínimo de 21.

Assim, se avaliarmos as competências na área em estudo já adquiridas pela criança, é possível identificar importantes lacunas presentes no seu desenvolvimento, o que poderá contribuir para a construção de estratégias intencionais e eficazes com as quais o educador (e o professor) pode intervir de forma explícita e precoce. E, com efeito, e como os resultados alcançados parecem sugerir, é mesmo possível colmatar, graças à adoção de estratégias eficientes, (pelo menos,) algumas de tais lacunas, inicialmente identificadas nos indicadores analisados e que acabaram por ser explorados na nossa intervenção com as crianças.

7. Considerações finais

Neste subcapítulo, serão apresentadas as conclusões do estudo, tendo em consideração os objetivos formulados. Por fim, são referidas as limitações do estudo e as recomendações para estudos futuros.

7.1. Conclusões

Nesta secção, serão apresentadas as respostas aos objetivos da investigação, com base na análise do grau de desenvolvimento de competências de literacia emergente em crianças em idade pré-escolar, a residir no distrito de Viana do Castelo, bem como na elaboração e na implementação de estratégias promotoras das competências menos adquiridas.

Os objetivos definidos para este estudo foram os seguintes: (i) identificar as competências de literacia emergente em crianças em idade pré-escolar a residir no distrito de Viana do Castelo; e ii) implementar estratégias de promoção das referidas competências junto de um grupo de crianças de tal idade num estabelecimento de ensino do referido distrito.

Relativamente ao primeiro objetivo, foi possível, através da aplicação do Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar (RaLEPE) (Sapage, 2020), analisar o grau de desenvolvimento de diversos indicadores de literacia emergente. Os dados obtidos permitiram uma caracterização global destas competências, evidenciando lacunas nas áreas da consciência fonológica e do conhecimento de letras. Para responder a essas lacunas, foram delineadas estratégias didáticas tendo por base as competências a desenvolver, assim como os interesses e gostos do grupo de crianças.

No que diz respeito ao segundo objetivo deste estudo, foram implementadas duas atividades como exemplo do trabalho que poderia ser desenvolvido quanto às restantes letras e domínios da literacia emergente. As atividades foram concebidas com base nos

interesses e nas necessidades do grupo, tendo sido escolhida, por exemplo, a temática dos animais, dado o interesse mostrado pelas crianças.

A primeira atividade promoveu a identificação de palavras com a mesma letra inicial (A), tendo como objetivos o reconhecimento do som da letra, a identificação do fonema /a/ e a identificação do fonema inicial nas palavras.

A segunda atividade promoveu a identificação de sílabas iniciais, visando a nomeação de objetos (vocabulário), a segmentação silábica (consciência fonológica) e o emparelhamento de palavras com a mesma sílaba inicial.

Após a implementação das atividades, fez-se uma nova avaliação das competências das crianças e, no que diz particularmente respeito aos indicadores explorados nas atividades realizadas, a maioria das crianças registou uma evolução favorável. Por outro lado, e apesar de não terem sido feitos testes estatísticos inferenciais, também foi possível constatar que, tendo-se em conta todos os indicadores avaliados, se registou uma melhoria de 3,64 pontos, o que parece permitir fazer a inferência de que as atividades realizadas contribuíram para colmatar lacunas e dificuldades inicialmente identificadas.

Este estudo sublinha, assim, a relevância da adoção, desde os primeiros anos, de práticas docentes intencionais no domínio da linguagem oral e da literacia emergente, salientando a importância da intervenção precoce no apoio ao desenvolvimento de competências que (também) sustentam a aprendizagem da leitura e da escrita.

7.2. Limitações do estudo e recomendação para investigações futuras

Este estudo apresenta determinadas limitações que importa destacar.

Por um lado, o número muito reduzido de atividades implementadas e o tempo igualmente muito curto de intervenção, não permitindo observar mudanças sustentadas no desenvolvimento das competências de literacia emergente.

Por outro lado, o também reduzido tamanho da amostra do estudo 2, já que restringe a generalização dos resultados. Afinal, importaria ter podido recorrer a uma amostra mais alargada, assim como constituir um grupo de controlo, para permitir quer uma comparação mais rigorosa quer uma avaliação com maior segurança em relação ao impacto das atividades implementadas.

Além disso, as atividades aplicadas foram elaboradas pela própria investigadora, não tendo sido sujeitas a um processo formal de validação. Acrescente-se que a investigadora era, em simultâneo, a educadora estagiária do grupo de crianças, o que também poderá ter gerado algum viés quer na aplicação das atividades quer na interpretação dos resultados.

Outra limitação prende-se com a natureza dos instrumentos de recolha de dados, que assentaram sobretudo em observações diretas e em grelhas simples. Facto este que limitou a profundidade da análise qualitativa das aprendizagens das crianças.

E uma recolha sistemática de dados adicionais sobre o contexto de cada criança (como as experiências familiares, o nível de exposição prévia à linguagem escrita e as práticas de literacia no meio familiar), que também poderão ter influenciado os resultados alcançados, também teria permitido uma análise mais aprofundada dos potenciais efeitos das atividades realizadas.

Quanto a recomendações para investigações futuras, destacamos as seguintes. Por um lado, estas poderiam procurar alargar a duração e a intensidade das intervenções realizadas, de modo a ser possível observar efeitos mais consistentes no desenvolvimento das competências de literacia emergente. Também seria recomendável a inclusão de grupos de controlo, para permitir uma avaliação igualmente mais rigorosa do impacto das referidas atividades. Além disso, seria relevante recorrer a amostras de maior dimensão, de modo a reforçar a validade externa dos resultados, além de que a validação prévia das atividades utilizadas também poderia melhorar a robustez metodológica do estudo. A utilização de instrumentos de recolha de dados mais sistemáticos e triangulados — por exemplo, combinando observação estruturada, registos de desempenho individual e

entrevistas com educadores — também poderia enriquecer a compreensão dos processos de aprendizagem envolvidos.

Em síntese, este estudo reforça a importância de práticas educativas intencionais na promoção da linguagem oral e da literacia emergente na Educação Pré-Escolar, sublinhando a necessidade de investigações futuras que possam aprofundar este campo de estudo e contribuir para a construção de percursos escolares mais sólidos e equitativos desde as idades mais precoces.

PARTE 3 – REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Neste terceiro e último capítulo, é apresentada uma reflexão global sobre o percurso da PES, quer com as aprendizagens realizadas quer com o contributo da PES para o meu crescimento tanto pessoal como profissional.

No decorrer da PES, tive a oportunidade de estagiar em dois contextos distintos. No primeiro semestre, em contexto de Educação Pré-Escolar, com crianças entre os 3 e os 6 anos de idade; e, no segundo semestre, já no 1.º ciclo do Ensino Básico, com uma turma de 1.º ano. A organização dos dois contextos foi semelhante, com momentos de observação, planificação, implementação e reflexão. Este ciclo de observação, planeamento, execução e avaliação permitiu a realização de ajustes sempre necessários, e que (também) contribuíram para uma melhoria constante nas intervenções.

Com efeito, os momentos de observação nos dois contextos de ensino permitiram conhecer melhor os respetivos meios, as rotinas, os grupos de crianças, os seus interesses, o seu grau de desenvolvimento e a criação de uma relação de proximidade com as crianças. Também permitiram conhecer as estratégias e os métodos de ensino adotados pela educadora e pela professora cooperante, permitindo uma visão mais ampla e crítica sobre as práticas pedagógicas.

Em ambos os contextos, fui bem recebida e acolhida quer pela educadora e pela professora cooperante quer pelas crianças e pela restante comunidade escolar. Tanto a educadora como a professora cooperante sempre foram, ainda, muito compreensivas e estavam sempre prontas a ajudar em todas as situações, manifestando sempre uma preocupação em transmitir importantes recomendações, além da partilha de conhecimentos, só possíveis pelos seus já longos, e ricos, percursos profissionais.

De um modo geral, as dificuldades sentidas tanto no pré-escolar como no 1.º ano foram semelhantes, podendo destacar, particularmente, as seguintes: o receio de não ser ouvida pelas crianças, a gestão do tempo, a criação de atividades que não só despertassem o interesse das crianças como também permitissem aprendizagens efetivas.

E, ao longo dos estágios, adquiri várias competências, desenvolvi estratégias de trabalho, faço já uma melhor gestão do tempo e do grupo, e sei também já atuar em sala de aula tendo em conta os diferentes níveis de aprendizagens que aí possam estar presentes, tendo também aprendido a melhor solucionar problemas. A experiência realçou, igualmente, a importância da escuta ativa e da valorização da opinião da criança como elemento-chave para o sucesso das práticas educativas.

Concluo esta reflexão com um balanço bastante positivo e a certeza de que alcancei o meu objetivo através da dedicação, persistência e paixão. Esta experiência única permitiu-me conhecer e trabalhar com pessoas incríveis, e desta experiência só levo boas memórias e aprendizagens múltiplas, que muito contribuíram, e continuarão a contribuir, para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A., & Espino, O. (2006). *Avaliação da linguagem: Teoria e prática do processo de avaliação do comportamento linguístico infantil*. Livraria Santos Editora.
- Albuquerque, C. P., Simões, M., & Martins, C. (2011). *Testes de consciência fonológica da Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra: Estudos de precisão e validade*. RIVED - Revista Iberoamericana de Psicología de Ejercicio y Del Deporte, 1(29), 51–76. <https://hdl.handle.net/10316/14711>
- Antunes, C. (2004). *Educação Infantil: Prioridade imprescindível*. Petrópolis: Editora Vozes. ISBN 8532629865
- Chen, K. (2006) *Library evaluation and organizational learning: a questionnaire study*. Journal of Librarianship and Information Science, v. 38, n. 2, 93-104. DOI: 10.1177/0961000606063891
- Deuschle, V. P., & Cechella, C. (2009). *O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: Diagnóstico e intervenção*. Revista CEFAC, 11(2), 194–200. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462008005000001>
- Dionísio, M., & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal – Conceções oficiais, investigação e práticas. Florianópolis: Perspetiva. <https://hdl.handle.net/1822/13681>
- Ferraz, I., Pocinho, M., & Fernandes, T. (2018). *Programa de Treino da Consciência Fonológica*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Medicas. ISBN:9788573075724
- Fricke, S., & Millard, G. (2016). *A setting-based oral language intervention for nursery-aged children with English as an additional language*. In V. A. Murphy & Evangelou (Eds.),

Early childhood education in english for speakers of other languages. (pp. 171-186).
British Council. ISBN 978-0-86355-782-8

- Fricke, S., Burgoyne, K., Bowyer-Crane, C., Kyriacou, M., Zosimidou, A., Maxwell, L., Levag, A., Snowling, M. J., & Hulme, C. (2017). *The efficacy of early language intervention in mainstream school settings: A randomized controlled trial*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 58(10), 1141-1151. <https://doi.org/10.1111/icpp.12737>
- Fricke, S., Szczerbinski, M., Fox-Boyer, A., & Stackhouse, J. (2015). *Preschool predictors of early literacy acquisition in german-speaking children*. Reading Research Quartely, 1(51), 29-53. <https://doi.org/10.1002/rrq.116>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2006). *Toward a Definition of Mixed Methods Research*. Journal of Mixed Methods Research, 1(2), 112-133. DOI: 10.1177/1558689806298224
- Leal, T., Gamelas, A. M., Peixoto, C., & Cadima, J. (2014). *Linguagem e literacia emergente: propostas de intervenção em jardim de infância*. In Ler para ser: os caminhos antes, durante e...depois de aprender a ler (pp. 175-205). Coimbra: Almedina. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/106620>
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação - Direcção Geral de Educação. ISBN 978-972-742-404-7
- Lopes, C. L. (2023). *Desenvolvimento de competências de literacia emergente na educação pré-escolar e risco socioeconómico*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/150758>
- Lousada, M., Capelas, S., Machado, B., Miranda, J., Figueiredo, J., Sá, M., Valente, R., & Ferreira, T. (2018). *Programa de Estimulação de Consciência Fonológica para idade pré-escolar (PECF)*.

- Lousada, M., Ramalho, A., & Marques, C. (2017). *Programa de Intervenção em Competências Linguísticas*.
- Marques, C. (2022). *Expressão oral: entre a avaliação holística e a avaliação analítica*. Palavras - Revista da Associação de Professores de Português, 58/59, 43-53. DOI: <https://doi.org/10.61248/palavras.vi58-59.146>
- Marques, P. (2013). *O Desenvolvimento da literacia emergente na educação pré-escolar: representações e práticas de estagiários*. [Dissertação de mestrado, Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/2321>
- Martins, M. (1994). *Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura*. Discursos, 8, 53-70. <http://hdl.handle.net/10400.2/4044>
- Martins, M. (2007). *Literacy practises in kindergartens and conceptualisations about written language among Portuguese preschool children*. Educational Studies in Language and Literature, 7(3), 147-171. DOI: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2007.07.03.05>
- Ministério da Educação (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. <https://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar>
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico - Português*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Morais, J. (1999). *A arte de ler*. São Paulo: UNESP. ISBN: 9788571391239
- Notari-Syverson, A., & Losardo, A. (1996). *Assessing children's language in meaningful contexts*. In K. N. Cole, P. S. Dale & D. J. Thal (Eds.), *Assessment of communication and language* (Vol. 6, pp. 161-182). Paul H. Brookes Publishing Co. ISBN:9781557661937

- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). *Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas*. In Oliveira-Formosinho, J. (org), *A escola vista pelas crianças*. (pp.13 29). Porto Editora.
- Organização Mundial de Saúde. (2020). *Screening programmes: A short guide. Increase effectiveness, maximize benefits and minimize harm*. World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/330829>.
- Owens, R. (2016). *Language development: An introduction*. (8ª ed.) Allyn & Bacon. ISBN 13: 9780132582520
- Pacheco, P. (2012). *Literacia(s) familiar(es): Ambiente, crenças e práticas dos pais e conhecimentos das crianças*. [Tese de doutoramento em Ciências da Educação- Psicologia Educacional]. Lisboa: Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/2332>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Sage Publications. ISBN 0-7619-1971-6
- Pinto, N. O. (2010). *Desenvolver competências do oral no 1.º ciclo*. In: O. Sousa; A. Cardoso (ed.), *Desenvolver competências em língua - percursos didáticos* (pp. 15-32). Colibri/Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. <http://hdl.handle.net/10400.21/9773>
- Rios, C. (2013). *Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica* (2ªed.). Psicosoma.
- Rodrigues, T., & Mangas, C. (2021). *Pim, Pam, CLum – Programa de Promoção de Competências de Linguagem*. Alfarroba.
- Salvia, J., Ysseldyke, J., & Bolt, S. (2017). *Assessment in special and inclusive education*. (13ª ed.). Cengage Learning. EISBN13: 9781305887329
- Sampieri, R. H; Collado, C. F.; Lucio, M del P. B (2013). *Metodologia de Pesquisa*. Editora Penso. ISBN:9788565848282

- Santos, C. (2013). *A importância das práticas no desenvolvimento da literacia emergente*. [Relatório de mestrado em Educação Pré-escolar]. Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.26/14142>
- Sapage, S. P., Cruz-Santos, A. & Engel de Abreu, P. (2020). *Programa de intervenção de Linguagem Oral e Literacia Emergente* (PILLAR).
- Sapage, S. P. (2023). *Linguagem oral e literacia emergente em crianças do pré-escolar: Avaliação e intervenção numa abordagem inclusiva*. [Tese de doutoramento, Instituto da Educação da Universidade do Minho]. RepositoriUM da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/85665>
- Sapage, S. P., & Cruz-Santos, A. (2019). *Rastreio de Literacia Emergente Pré-escolar (RaLEPE[®]): Instrumento*. Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Instituto de Educação Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/89096>
- Silva, A. C., Almeida, T., & Martins, M. (2009). *Invented spelling and perspectives on spelling development: The necessity of an integrated cognitive model*. In L. Colombo & R. Biachi (Eds.), *Preschool children: Physical activity, behavioral assessment and development challenges* 149 (59-68). Nova Science Publishers. ISBN: 978-1-60876-026-8
- Silva, A. C. (2022). *Consciência fonológica e conhecimento das letras*. In R. A. Alves & I. Leite (Eds), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (173-193). Fundação Belmiro de Azevedo. ISBN: 978-989-53711-0-5
- Snow, CE, Burns, MS, e Griffin, P. (orgs.) (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academy Press. ISBN 0-309-06418-X
- Teberosky, A. & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever uma proposta construtivista*. Artmed. ISBN: 9788536300320
- Teale, W., e Sulzby, E. (1989). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In W. Teale e E. Sulzby (Orgs.), *Emergent*

literacy -writing and reading (4th Ed., pp. Votr-) OILD. Norwood: Ablex Publishing Corporation.

Terwagng S. (2006). Reads-alouds in Kindergarten classrooms and the nature of literacy understanding. *LI - Mtcatinal Studies in Langnge and Literature*, 6 (3) 73-85.
DOI: [10.17239/L1ESLL-2006.06.03.01](https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2006.06.03.01)

Verhoeven, L., Voeten, M., van Setten, E., & Segers, E. (2020). *Computer-supported early literacy intervention effects in preschool and kindergarten: A meta-analysis*. *Educational Research Review*, 30, 100325.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100325>

Vygotsky, L. S. (1934). *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes. ISBN: 9789727089819

Weigel, D. J., Martin, S. S., & Lowman, J. L. (2017). *Assessing the early literacy skills of toddlers: The development of four foundational measures*. *Early Child Development and Care*, 187(3–4), 744–755. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1236089>

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). *Child development and emergent literacy*. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.2307/1132208>

ANEXOS

Anexo 1 – Rastreio RaLEPE

PARTE B: RASTREIO DE LITERACIA EMERGENTE PRÉ-ESCOLAR – RALEPE» (SARA SAPAGE & ANABELA CRUZ-SANTOS)

INSTRUÇÕES:

«O avaliador deve ler os indicadores e indicar se a competência está adquirida de acordo com o conhecimento prévio das competências da criança. Quando a competência está adquirida, deve colocar «1» na coluna da pontuação; quando a competência não está adquirida, deve colocar «0». Os exemplos que serão apresentados auxiliam o avaliador na caracterização do indicador em análise, mas não se deve restringir à mesma.».

Indicadores	Exemplos	Pontuação
1- Identifica imagens de objetos pela sua função.	Se perguntar à criança: “Onde está uma coisa que serve para vestir?”, a criança aponta corretamente para a imagem de uma peça de vestuário.	
2- Reconhece categorias.	Se pedir à criança: “Junta as imagens em grupos.”, a criança organiza corretamente as imagens em categorias animais/frutas/ vestuário.	
3- Identifica categorias de imagens.	Se perguntar à criança: “Onde estão frutas/ animais/ transportes?”, a criança aponta corretamente para as imagens.	
4- Identifica o local de um objeto.	Se pedir à criança: “Aponta para a imagem com a maçã em cima da mesa.”, a criança aponta corretamente para a imagem.	
5- Identifica cores.	Se perguntar à criança: “Onde está o vermelho/ azul/ amarelo/ verde?”, a criança aponta corretamente para as imagens.	
6- Identifica opostos.	Se perguntar à criança: “Onde está o contrário da bola grande?”, a criança aponta corretamente para a imagem da bola pequena.	
7- Compreende relações semânticas objeto - local.	Se pedir à criança: “Põe a boneca em cima da cadeira.”, a criança cumpre o pedido corretamente.	
8- Compreende relações semânticas ação - local.	Se pedir à criança: “Senta a boneca.”, a criança cumpre o pedido corretamente.	
9- Compreende relações semânticas objeto - atributo.	Se pedir à criança: “Dá-me o copo grande.”, a criança cumpre corretamente.	
10- Compreende frases complexas.	Se pedir à criança: “Aponta para o cavalo que não é pequeno.”, a criança aponta corretamente para as duas imagens.	
11- Nomeia objetos familiares.	Se mostrar uma imagem de um objeto e perguntar à criança: “O que é?”, a criança diz corretamente o nome do objeto.	
12- Nomeia imagens de ações.	Se mostrar uma imagem de uma ação e perguntar à criança: “O que o menino está a fazer?”, a criança diz que o menino está a beber, por exemplo.	
13- Evoca um objeto pela função.	Se perguntar à criança: “Diz-me uma coisa que serve para pentear”, a criança diz o nome de um objeto correto, como pente ou escova.	
14- Nomeia categorias.	Se mostrar vários elementos da categoria animais/frutas/transporte/vestuário e perguntar: “Como se chama este grupo?”, a criança responde corretamente o nome da categoria.	
15- Nomeia elementos de categorias.	Se perguntar à criança: “Diz-me coisas do grupo dos animais/ frutas/ transportes/ profissões.”, a criança responde corretamente.	
16- Nomeia cores.	Se mostrar uma cor e perguntar à criança: “Qual é esta?”, a criança responde corretamente.	
17- Nomeia os dias da semana.	Se perguntar à criança, esta é capaz de dizer os dias da semana na ordem correta.	
18- Conta de 1 a 20.	Se pedir à criança, esta é capaz de contar de 1 a 20 corretamente.	

39- Evoca palavras que se iniciam com um fonema.	Se pedir à criança para dizer palavras que começam com o som t, por exemplo, ela responde corretamente com palavras como “taco”, “taça” ou “tio”.	
40- Acrescenta sons nas palavras.	Se pedir à criança para acrescentar o som i no início da palavra taco, por exemplo, ela responde corretamente “itaco”.	
41- Omite sons de palavras.	Se pedir à criança para tirar um som no início de uma palavra, por exemplo, o som i, ela responde corretamente “taco”.	
42- Evoca palavras que rimam.	Se pedir à criança para dizer palavras que rimam com “cadeira”, por exemplo, ela responde corretamente com palavras como “feira” ou “madeira”.	
43- Reconhece frases agramaticais.	Se perguntar à criança: “Esta frase está certa ou errada? Os meninos beberam sumo.”, a criança identifica que a frase está errada.	
44- Corrige frases agramaticais.	Se pedir à criança para corrigir a frase “Os meninos beberam sumo.”, a criança corrige-a corretamente (“Os meninos beberam sumo.”).	
45- Identifica os sons das letras.	Se disser à criança: “Vou dizer o nome das letras. Aponta para a letra que estou a dizer”, a criança responde corretamente.	
46- Reconhece e nomeia pelo menos 5 letras do alfabeto.	Se mostrar à criança as letras do alfabeto, esta reconhece-as e diz o nome de 5 das letras mais frequentes.	
47- Reconhece e nomeia pelo menos 10 letras do alfabeto.	Se mostrar à criança as letras do alfabeto, esta reconhece e diz o nome de 10 das letras mais frequentes.	
48- Associa a letra com o som inicial de uma palavra.	Se mostrar uma letra à criança, como por exemplo a letra B, a criança associa a letra com a imagem de uma banana.	
49- Reconhece letras do seu nome.	Se mostrar uma letra que faz parte do nome da criança, esta reconhece-a como sendo do seu nome.	
50- Copia figuras geométricas.	Se desenhar uma letra/um quadrado/um triângulo/um losango à frente da criança, esta é capaz de copiar a figura.	
51- Começa a escrever letras do seu nome.	Se pedir à criança para escrever o seu nome, a criança escreve corretamente algumas das letras.	
52- Reconhece o seu nome escrito.	Se mostrar à criança o seu nome escrito, ela reconhece o nome.	
53- Reconhece palavras escritas familiares (como logótipos ou sinais que vê com frequência).	Se mostrar à criança palavras escritas familiares, como por exemplo sinais de STOP ou logótipos como o do McDonalds, a criança diz a palavra corretamente.	
54- Começa a desenhar como forma de expressar ideias e histórias.	Se disser à criança: “Desenha o que fizeste no fim de semana passado e diz-me o que desenhas”, a criança conta uma história a partir do seu desenho, com uma sequência temporal correta dos eventos.	
55- Emparelha letras maiúsculas com letras minúsculas.	Se mostrar letras maiúsculas à criança, esta associa a letra minúscula que é correspondente.	
56- Começa a associar que cada som corresponde a uma letra de uma palavra simples.	Se disser à criança: “Sei que ainda não aprendeste a escrever. Mas faz de conta que sabes escrever a palavra Pato”, a criança escreve uns garatujos correspondentes a quatro letras, mesmo que não sejam legíveis.	
57- Reconta uma história.	Se ler um livro à criança, esta reconta a história corretamente enquanto olha para as imagens do livro.	

19- Usa locativos.	Se pedir à criança: “Acaba a frase. Este cão está em cima da mesa, este cão está...”, a criança responde “em baixo” corretamente.	
20- Usa opostos.	Se perguntar à criança: “Qual é o contrário de “cheio”?”, a criança responde corretamente “vazio”.	
21- Usa plurais regulares.	Se perguntar à criança: “Aqui está um peixe. Aqui estão dois...?”, a criança responde corretamente “peixes”.	
22- Usa plurais irregulares.	Se perguntar à criança: “Aqui está um camião. Aqui estão dois...?”, a criança responde corretamente “camiões”.	
23- Usa frases simples.	A criança usa frases com sujeito-verbo-objeto, como por exemplo “O menino bebe leite.”.	
24- Usa frases complexas coordenadas.	A criança usa frases complexas coordenadas, como por exemplo “O menino perdeu o autocarro porque chegou atrasado”.	
25- Usa frases complexas subordinadas.	A criança usa frases complexas subordinadas, como por exemplo “O menino usa guarda-chuva quando está a chover”.	
26- Define palavras.	Se perguntar à criança: “O que é um lápis?”, a criança responde corretamente a sua categoria, a sua função e características.	
27- Discrimina pares de palavras.	Se disser à criança: “Diz-me se as palavras Mata e Bota são iguais ou não”, a criança responde corretamente.	
28- Discrimina auditivamente os pares mínimos.	Se apresentar à criança uma imagem de uma vaca e de uma faca, e perguntar “Onde está a faca?”, a criança responde corretamente.	
29- Discrimina pares de pseudo palavras.	Se disser à criança: “Vou dizer duas palavras inventadas, Limo e Timo. Diz-me se as palavras são iguais ou não”, a criança responde corretamente.	
30- Identifica palavras com sílaba inicial igual.	Se disser à criança: “Vou dizer duas palavras. Diz-me se as palavras começam com a mesma sílaba”, a criança responde corretamente.	
31- Identifica palavras que rimam.	Se disser à criança: “Vou dizer duas palavras. Diz-me se as palavras rimam”, a criança responde corretamente.	
32- Identifica palavras que começam pelo mesmo fonema.	Se disser à criança: “Vou dizer duas palavras. Diz-me se as palavras começam com o mesmo som/bocadinho”, a criança responde corretamente.	
33- Identifica palavras que terminam com o mesmo som.	Se disser à criança: “Vou dizer duas palavras. Diz-me se as palavras terminam com o mesmo som/bocadinho”, a criança responde corretamente.	
34- Produz um batimento de palmas por cada palavra de uma frase.	A criança diz que a frase “A Sara come bolachas.” tem quatro bocadinhos ou faz o batimento correto com as mãos.	
35- Produz um batimento de palmas por cada sílaba da palavra.	A criança diz que a palavra “pato” tem dois bocadinhos ou faz o batimento correto com as mãos.	
36- Junta sílabas para formar palavras.	Se disser à criança: “Vou dizer algumas sílabas/ bocadinhos. Junta os bocadinhos e diz-me a palavra que encontraste. Ca-ma”, a criança responde corretamente.	
37- Divide palavras nos fonemas que as compõem.	Se disser à criança: “Vou dizer algumas palavras. Parte em bocadinhos os sons. Por exemplo: Pato. P-A-T-O”, a criança responde corretamente.	
38- Junta fonemas para formar palavras.	Se disser à criança: “Vou dizer alguns sons/ bocadinhos. Junta-os e diz-me a palavra que encontraste. C-a-m-a”, a criança responde corretamente.	

58- Conta a história da capa do livro.	Se disser à criança: “Olha para a capa deste livro. Qual será a história do livro?”, a criança conta uma pequena história coerente com a imagem da capa.	
59- Segura e olha para os livros corretamente.	Se partilha um livro com a criança, esta segura o livro com o lado correto para cima e vira as folhas, uma de cada vez, desde o início até ao fim do livro.	
60- Segue o sentido direcional da escrita (varrimento).	Se partilha um livro com a criança, esta segue o texto da esquerda para a direita, de cima para baixo, mesmo sem saber ler.	
61- Faz simples predições e comentários sobre a história que está a ser lida.	Se estiver a contar uma história à criança e disser “O que será que aconteceu a seguir?”, a criança responde corretamente.	
62- Demonstra um interesse crescente na leitura e nos livros.	Se disser à criança: “O que gostavas de fazer agora?”, a criança pede muitas vezes para ver um livro.	

Anexo 2 – Apresentação do projeto e Consentimento informado

APRESENTAÇÃO DE PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

No âmbito do meu Mestrado, encontro-me a desenvolver um trabalho de investigação sobre a Literacia Emergente na Educação Pré-Escolar.

Esta pesquisa inclui quer o preenchimento do questionário intitulado «Rastreo de Literacia Emergente Pré-Escolar – RaLEPE» (elaborado por Sara Sapage e Anabela Cruz-Santos, 2023, <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/85665/1/Sara%20Pereira%20Sapage.pdf>), quer a realização de sessões, em sala, sobre esta mesma temática, com a correspondente recolha de dados.

O referido questionário, cujo preenchimento deverá levar cerca de 10/15 minutos, constitui-se, nas palavras das autoras, como «um instrumento de deteção de possíveis alterações nas competências associadas à literacia emergente, nomeadamente linguagem oral, metalinguagem e competências emergentes associadas a letras e livros.» (Sara Sapage e Anabela Cruz-Santos, 2023).

Muito agradeça, assim, a sua aprovação e a sua disponibilidade com o preenchimento do mencionado questionário, já que, como encarregado/a de educação, conhecerá muito bem a sua criança.

A confidencialidade dos dados está assegurada e em nenhum momento haverá uma associação quer à sua pessoa quer à sua criança.

Em caso de dúvida, poderá contactar-me através do endereço de e-mail seguinte: jumicaela98@gmail.com

Mais uma vez, agradeço muito a sua colaboração, a qual é, na verdade, essencial, para que eu possa levar a cabo o meu estudo.

Muito obrigada,

Joaquina Sousa

Eu, _____, encarregado de educação da criança _____, autorizo a recolha de dados para o estudo de Literacia Emergente no Pré-Escolar.

Data: _____
(Assinatura do Encarregado de Educação)

Consentimento informado

*

Compreendi que a minha participação neste estudo, cujo objetivo é detetar possíveis alterações nas competências associadas à literacia emergente, nomeadamente linguagem oral, metalinguagem e competências emergentes associadas a letras e livros, é voluntária e que a informação que fornecer será mantida confidencial, sendo utilizada apenas para os fins deste estudo.

Assim, dou o meu consentimento informado de livre vontade para participar, sabendo que poderei desistir em qualquer momento, se assim o entender.

☐ Sim

☐ Não

Anexo 3 – Ficha de Caracterização da criança e da família

PARTE A: FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DA CRIANÇA E DA FAMÍLIA (SAPAGE & CRUZ-SANTOS, 2019) - ficha de caracterização com adaptações da ficha original

A. Papel de quem responde

- ☐ Pai/Mãe
☐ Outro familiar

B. Caracterização da criança

1. Nacionalidade

- ☐ Portuguesa
☐ Outra: _____

2. A criança tem algum problema?

- ☐ Sim
☐ Não

3. Se sim, qual?

- ☐ Cognitivo
☐ Motor
☐ Fala e/ou linguagem
☐ Saúde
☐ Outro: _____

4. A criança recebe algum apoio educativo/ especializado?

- ☐ Sim
☐ Não

5. Se sim, que tipo de apoio educativo/ especializado?

- ☐ Educação Especial
☐ Equipa Local de Intervenção Precoce
☐ Terapia da fala
☐ Psicologia
☐ Fisioterapia
☐ Terapia ocupacional
☐ Outro: _____

6. Se sim, em que local?

- ☐ Domicílio da família
☐ IPSS/ Jardim de infância
☐ Instalações da Equipa Local de Intervenção Precoce
☐ Clínica/ Centro privado/ Hospital
☐ Outro: _____

C. Caracterização da família

1. Quantas pessoas moram na casa da criança? (sem contar com a criança)

2. Qual é a primeira língua da MÃE?

3. Qual é a primeira língua do PAI?

Anexo 4 – Atividade “Vamos à praia!”



Anexo 5 – Atividade “A praia!”

