

**A Contribuição da Educação Literária no Fortalecimento da
Aprendizagem da Escrita na Língua Portuguesa em alunos
do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

MÁRCIA RAQUEL LAURÊNCIO MACHADO

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

setembro 2022

Versão definitiva

ISEC LISBOA – INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
Escola de Educação e Desenvolvimento Humano
Provas para obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência
em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

**A Contribuição da Educação Literária no Fortalecimento da
Aprendizagem da Escrita na Língua Portuguesa em alunos
do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Autora: Márcia Raquel Laurêncio Machado

Orientadora: Professora Doutora Ana Boléo

julho 2022

Agradecimentos

Para dar início a este capítulo, quero agradecer a todas as pessoas que me ajudaram e que sempre me apoiaram na execução deste Relatório Final de Mestrado. Cresci muito ao longo deste ano e sem vocês nada seria possível.

Por isso, os primeiros agradecimentos vão para a minha família, que são as melhores pessoas que tenho na minha vida mas, essencialmente, aos meus pais, que me apoiaram incondicionalmente nesta longa caminhada, nunca me deixaram desistir nos momentos em que me senti mais triste e desmotivada e, sem dúvida, que este sonho de ser professora não era possível se não fossem eles.

Às minhas melhores amigas, Maria e Inês, que me acompanham desde há muitos anos e continuam a estar presente nos momentos de conquistas, a elas, um gigante obrigada por serem quem são e por nunca me terem deixado seguir este caminho sozinha.

À minha amiga e colega de trabalho Joana Rita, que me ajudou sempre que precisei na elaboração deste relatório, me deu inúmeros conselhos para a sua realização, por todos os sorrisos que me colocou na cara e por todos os convites que me fez quando não queria sair de casa.

Às minhas amigas que fiz ao longo destes 5 anos de faculdade (Inteligentes e Betinhas), mais concretamente à Andreia e à Mariana, que me fizeram rir nos piores momentos, pelo apoio incondicional que me deram e principalmente pela amizade maravilhosa que construímos.

À minha Orientadora Professora Doutora Ana Boléo, pelo tempo dispensado comigo, pela paciência disponibilizada, por nunca ter desistido nem de mim nem do meu tema e, essencialmente, por todos os ensinamentos partilhados.

Por fim, queria agradecer muito ao meu cão Joka por me ter tranquilizado e pelas muitas horas que passou deitado ao meu lado a ver-me escrever neste teclado.

Resumo

A aprendizagem da escrita é um dos domínios mais complexos e desafiantes do 1.º ano de escolaridade. Acredita-se que ao trabalharmos com os alunos de forma ativa, estes irão aprender a escrever com mais facilidade. Nos dias de hoje, é comum as escolas utilizarem uma metodologia ativa e construtivista na aprendizagem, pois “allows students to shape their own learning paths and places upon them the responsibility to actively participate in making their educational process a meaningful one” (Attard, Di Loio, Geven & Santa, 2010, p.9). O conto de histórias insere-se nesta perspetiva. Para além de ser um elemento essencial no desenvolvimento infantil, é recebido com grande agrado pela maioria dos alunos deste ano de escolaridade. Assim, pretende-se investigar a influência da leitura de livros no desenvolvimento da escrita.

O presente relatório incide sobre a contribuição da Educação Literária na aprendizagem da escrita, recaindo num projeto de investigação-ação numa turma de 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta metodologia foi aplicada a uma amostra de vinte e cinco crianças, num colégio situado no concelho de Oeiras. Esta investigação teve como principais objetivos o incentivo à escrita através da Educação Literária e a compreensão da evolução dos alunos no domínio da escrita. Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram a observação direta participante, as conversas informais, tanto com os alunos como com o professor cooperante, o diário de bordo e, por fim, a análise documental.

O ambiente descontraído proporcionou uma aprendizagem mais clara e agradável, o que nos permitiu assimilar, mais uma vez, que esta deve ser concebida de uma forma lúdica, educativa e afetiva, pois “o professor vai ter maior facilidade em passar os conteúdos de forma atrativa, que desperte a atenção dos alunos, mostrando que a brincar também se aprende” (Menezes & Santos, 2021, p.663), tendo sido este o lema de toda a investigação.

Palavras-chave: Educação Literária; Aprendizagem da Escrita; Leitura; 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

Learning how to write is one of the most complex and challenging areas of the 1st year of schooling. It is believed that if we work with students actively, they will learn to write more easily. Nowadays, it is common for schools to use an active and constructivist methodology in learning, as it “allows students to shape their own learning paths and places upon them the responsibility to actively participate in making their educational process a meaningful one” (Attard, Di Loio, Geven & Santa, 2010, p.9). Storytelling fits in this regard. In addition to being an essential element in child development, it is welcome by most students in this school year. This investigation aims to study the influence of reading books in learning how to write.

This report focuses on the contribution of Literary Education in the learning of writing, based on an action-research project in a 1st year class of the 1st Cycle of Basic Education. This methodology was applied to a sample of twenty-five children, in a school located in Oeiras. The main objectives of this investigation were to encourage writing through literary education and to understand the evolution of students in this field. The data collection instruments used were direct participant observation, informal conversations, both with students and with the cooperating teacher, the logbook and, finally, document analysis.

The friendly environment provided a clearer and more pleasant learning experience, which allowed us, once again, to ensure, that learning must be conceived in a playful, educational, and affective way, because “o professor vai ter maior facilidade em passar os conteúdos de forma atrativa, que desperte a atenção dos alunos, mostrando que a brincar também se aprende” (Menezes & Santos, 2021, p.663), this was the motto of the entire investigation.

Keywords: *Literacy Education; Learning to write; Reading; 1st Year of the 1st Cycle of Basic Education.*

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iv
Abstract.....	vi
Índice de figuras	x
Índice de tabelas	xi
Índice de gráficos.....	xii
Lista de Abreviaturas.....	xiii
Introdução.....	1
1. Revisão da Literatura.....	5
1.1. Leitura.....	5
1.1.2. <i>Promoção do Gosto pela Leitura</i>	10
1.1.3. <i>Plano Nacional de Leitura (PNL)</i>	15
1.2. Escrita.....	17
1.2.1. <i>Abordagem à Escrita</i>	17
1.2.2. <i>Fases de Aprendizagem</i>	22
2. Problematização e Metodologia	25
2.1. Problema, Objetivos e Questões de Investigação	25
2.2. Paradigma e Percurso Metodológico.....	26
2.3. Proposta de Intervenção.....	26
2.4. Participantes.....	27
2.5. Instrumentos de Recolha de Dados	30
2.5.1. <i>Observação Direta Participante</i>	30
2.5.2. <i>Conversas Informais</i>	31
2.5.3. <i>Diário de Bordo</i>	31
2.5.4. <i>Recolha Documental</i>	32
2.6. Procedimentos	32

2.6.1. <i>Procedimentos de Recolha de Dados</i>	32
2.6.2. <i>Procedimentos de Tratamento e Análise de Dados</i>	33
3. Resultados.....	35
3.1. Resultados Obtidos da Análise de Cada Palavra.....	37
3.2. Resultados Obtidos da Análise de Cada Aluno.....	47
3.3. Reflexão Final.....	49
Considerações Finais	55
Referências	59
Anexos.....	69
Anexo I – Lista de livros recomendada pelo Plano Nacional de leitura em 2021.....	69

Índice de figuras

Figura 1 – Livro “A montanha de livros mais alta do mundo”	33
Figura 2 – Palavras Cruzadas	34
Figura 3 – Ditado de palavras do aluno n.º 10	48
Figura 4 - Ditado de palavras do aluno n.º12.....	50

Índice de tabelas

Tabela 1 – O papel do professor perante o erro ortográfico.....	20
Tabela 2 - Número de palavras certas e incorretas de cada aluno.....	45

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Cidade.....	34
Gráfico 2 - Pássaros.....	35
Gráfico 3 - Bairro.....	36
Gráfico 4 - Bolo.....	37
Gráfico 5 - Comer.....	38
Gráfico 6 -Amigo.....	38
Gráfico 7 - Mãe.....	39
Gráfico 8 -Vela.....	39
Gráfico 9 - Ler.....	40
Gráfico 10 - Leitura.....	40
Gráfico 11 - Pequenas.....	41
Gráfico 12 - Avião.....	42
Gráfico 13 - Imaginava.....	42
Gráfico 14 - Mundo.....	43
Gráfico 15 - Natal.....	44

Lista de Abreviaturas

PNL – Plano Nacional de Leitura

DGLAB – Direção Geral dos Livros, dos Arquivos e das Bibliotecas

DGE – Direção Geral da Educação

Introdução

Os livros apareceram, há muito anos, com o intuito de darem oportunidade ao leitor de descodificar o mundo, estimular a imaginação e a criatividade e conhecer experiências que o autor vivenciou, criando e fortalecendo laços com pessoas que não conhece. Deste modo, porque não levar mais avante a história presente nos livros, contribuindo para uma aprendizagem da escrita mais dinâmica e divertida? Pois, tanto a leitura como a escrita são competências essenciais a serem adquiridas para o mundo de hoje, sendo “alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida” (Brocardo, et al, 2017, p.19).

Atualmente, as principais dificuldades quando se entra no Ensino Básico são a leitura e a produção de textos (Dombroski, Miranda, Mota, & Severo, 2017, p.1), logo, para se conseguir, acima de tudo, produzir um texto ou algo que requeira a escrita, é essencial compreendermos o que lemos, pois, e ainda de acordo com os autores, a leitura “faz com que cada um adquira conhecimento, amplie o seu vocabulário e enriqueça a sua ideia, como também pode sanar as suas dificuldades durante a aprendizagem” (idem, 2017, p.2).

O presente estudo surgiu por parte de gosto pessoal, relativamente aos livros infantis e investigar se seriam um bom contributo para a aprendizagem da escrita. Assim, este diz respeito a um estudo qualitativo, sendo uma investigação-ação, visto que a parte prática foi realizada com um grupo de alunos com idades compreendidas entre 6 e 7 anos, com vista a perceber em que medida a leitura auxilia o processo de aprendizagem da escrita e quais os erros ortográficos mais frequentes, em alunos que se encontram neste ano de escolaridade.

Este estudo não altera os resultados de nenhuma investigação feita por outros autores, apenas comprova que a leitura contribui, definitivamente, para uma melhor aprendizagem da escrita, promovendo e aliciando mais as crianças para a escrita através da leitura. O tema é bastante abordado na atualidade, porque, hoje em dia, a sociedade ambiciona alcançar uma inovação pedagógica, no que diz respeito à educação e, assim, “nesta incerteza quanto ao futuro, onde se vislumbra uma miríade de novas oportunidades para o desenvolvimento humano, é necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes,

comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de julho), apresentando-lhes metodologias mais ativas. Logo, os resultados que serão apresentados no Capítulo III irão ao encontro do que já foi estudado por outros autores, sendo que estes serviram de comprovação a tais teorias já apresentadas.

A metodologia de investigação-ação “permite uma maior objetividade dos resultados obtidos” (Fonseca, 2012, p.16), assim, é uma mais-valia para o investigador compreender e melhorar as suas práticas, sendo que os resultados apresentam maior credibilidade. Portanto, esta investigação foi desenvolvida numa turma de 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa escola privada que trabalha a metodologia de projeto, sendo que a mesma era constituída por 25 alunos.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas, estas esperavam dar resposta às duas grandes questões problemas inicialmente lançada, “A Educação literária poderá contribuir para a aprendizagem da escrita?” e “Quais as maiores dificuldades na escrita em alunos do 1.º ano de escolaridade?”, portanto, ao longo dos três meses de estágio, foram realizados diversos ditados de palavras com recursos a livros e, no final, foi feito o mesmo exercício, mas de uma forma mais lúdica, onde foi realizado a leitura de uma história, presente num livro, seguidamente de um ditado recorrendo ao jogo das palavras cruzadas. Esta atividade final tinha o objetivo de compreender a evolução dos alunos e quais as maiores dificuldades, no que diz respeito à escrita.

O presente relatório final está estruturado em cinco momentos, que serão apresentados seguidamente.

A Introdução é o primeiro momento, onde concebemos ao leitor uma leitura referente a um breve enquadramento sobre todo o trabalho desenvolvido, explicando o surgimento desta temática e as suas motivações. Esclarecem-se quais foram os objetivos que levámos a cabo durante toda a investigação, bem como a metodologia utilizada. No final, é apresentada a estrutura do trabalho, fazendo uma pequena descrição sobre cada tópico.

No capítulo I, que diz respeito à Revisão da Literatura, encontram-se dois grandes temas distintos, a Leitura, onde são clarificados alguns conceitos como o que se entende por leitura, a importância da Educação Literária, porque devemos promover o gosto pela leitura às crianças e, por último, é abordado o Plano Nacional de Leitura (projetos desenvolvidos e uma lista de livros recomendadas para 2021). O segundo tema diz respeito à Escrita, onde será explorado o que a escrita acarreta desde o antigamente até aos dias de hoje, seguidamente às suas fases de aprendizagem.

O capítulo II, referente à Problematização e Metodologia, subdivide-se em seis subtemas. O primeiro diz respeito aos objetivos e questões de investigações, seguidamente ao paradigma e percurso metodológico, a proposta de intervenção como terceiro subtema, os participantes que estiveram presentes ao longo do estudo, de seguida os instrumentos de recolha de dados utilizados para esta investigação, bem como todos os procedimentos.

O capítulo III é alusivo aos resultados obtidos, sendo estes analisados e explicitados, detalhadamente, ao leitor. As considerações finais seguem-se aos resultados, onde será realizada uma pequena reflexão sobre o capítulo anterior, bem como tentar-se-á perceber se conseguimos dar resposta às questões de investigações. Ainda dentro deste capítulo, será feita uma reflexão acerca do estudo e entender se este contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional, enquanto futura docente. No final, encontram-se as referências e os anexos.

1. Revisão da Literatura

O presente capítulo encontra-se dividido em dois grandes temas, a Educação Literária, no qual iremos dar resposta à questão: o que é a leitura?, perceber qual é a importância da Educação Literária no 1.º Ciclo do Ensino Básico, como incentivar os alunos a gostarem de ler e, como último subtópico deste capítulo, iremos abordar o Plano Nacional de Leitura (para que serve, o porquê de ter sido concebido e a lista de livros recomendada no ano letivo de 2021). O segundo grande tema é referente à Escrita, onde, no primeiro subtópico, iremos elucidar os leitores sobre o surgimento da escrita, abordar as línguas ágrafas, a importância do processo escrito nos alunos, o envolvimento tanto da consciência fonológica com da consciência ortográfica e os dez critérios que destacam os erros mais comuns dados pelos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, seguindo de exemplos.

1.1. Leitura

Entende-se por leitura uma competência linguística, que ajuda na decifração de uma mensagem escrita, juntando as várias sílabas, de seguida as palavras, depois as frases até se conseguir ler e compreender um texto.

Segundo Mialaret (1974, p.16) “saber ler é compreender o que se decifra, traduzir em pensamentos, ideias, emoções e sentimentos um pequeno desenho que se estende ao longo de uma linha”. Logo, quando se sabe ler, percebe-se a mensagem que o autor quer passar perante a sua obra escrita. Mialaret (1974, p.17) acrescenta ainda que, “posso perfeitamente compreender o que leio e não distinguir o sofisma encoberto na afirmação que me parece verdadeira” pois, por muito que a nossa capacidade esteja adquirida, estamos sempre a aprender, existindo assim, várias palavras que nos são ainda desconhecidas ou que não percebemos o seu significado.

O processo de leitura, por vezes, é demorado e bastante exigente, pois a criança só se torna leitor se se conseguir afeiçoar ao livro e tiver necessidade de ler. Esta necessidade pode surgir, quando o leitor gosta do que está a ler, causando curiosidade, assim não deve desistir mal encontre alguma dificuldade. Como refere Sampaio (2016, p.18), “uma criança que esteja a ler algo que não a cativa, não está a ler, mas sim somente a juntar as letras, a unir o som ao grafema, e desta forma, não descodifica e não desenvolve competências linguísticas”, pelo que é importante que tanto os docentes de educação

como os familiares, transmitam hábitos de leitura logo desde cedo, ajudando-as neste processo.

Saber ler é essencial a qualquer pessoa pois, “corresponde a ser capaz de extrair o miolo substantífico contido na mensagem escrita e, em virtude disso, participar na vida intelectual de toda a humanidade” (Mialaret, 1974, p.17). Nesse sentido, a criança passa a tirar benefícios da civilização, a partir do momento em que sabe ler, deixando de ter apenas a comunicação oral para se exprimir, “servindo-se assim da leitura como novo meio de comunicação” (Costa, 2012, p.10).

A aprendizagem da leitura não abrange, somente, a compreensão, mas sim faz com que o leitor aprecie e valorize o conceito estético, isto é, o professor deve levar os seus alunos a “gostarem da leitura e a descobrirem os prazeres e alegrias que ela lhes pode proporcionar” (Mialaret, 1974, p.18), a partir do momento em que o aluno adquira este gosto, será um “Homem salvo” (Souche, A. in Mialaret, 1974, p.18).

O processo de leitura passa por três grandes abordagens implicadas no conceito de leitura, sendo elas “processos biológicos, psicológicos e sociais” (Mialaret, 1974, p.15). Assim, e continuando o pensamento do autor, ler é uma capacidade apta de “transformar uma mensagem escrita noutra sonora, em conformidade com determinadas leis bem definidas, equivale a ser capaz de a conceber e de apreciar o seu valor estético”. Quando falamos de leitura, lembramo-nos de livros, com palavras, frases, um texto, mas é importante salientar que ler não engloba somente textos. Uma criança começa a ler quando visualiza imagens, símbolos ou figuras, fazendo, deste modo, uma interpretação pessoal do que visualiza, na tentativa de imaginar o que aquela imagética está a transmitir.

De acordo com Andrade (2010, p.7), existem vários tipos de leitura, destacando-se a leitura de higiene mental, leitura técnica, leitura de estudo e a leitura de informação. Indo ao encontro da perspectiva de Arana & Klebis (2015, p.5), na leitura de higiene mental, o objetivo é ter “prazer ao ato de ler, bem como entreter e distrair”; na leitura técnica, “interpretar e desvendar” é o objetivo; a leitura de estudo tem em vista a “construção de informações para obter um conhecimento efetivo” e, por último, a leitura de informação encontra-se “sempre ligada aos factos da cultura em geral”, assim, aprender a ler nem sempre é um procedimento fácil para algumas crianças, pois, de acordo com Andrade (2010, p.4), “o processo de ler implica vencer as etapas da descodificação, da inteção, para se chegar à interpretação e, posteriormente, à aplicação”. A etapa da descodificação é uma parte crucial no processo da leitura, já que, “saber ler significa ser capaz de decifrar” (Mialaret, 1974, p.15), ou seja, decifrar as palavras que estão escritas nos livros.

A interpretação aparece depois desta fase, acontecendo quando o leitor compreende as ideias que estão escritas, isto é, interpreta a relação entre o texto e o conteúdo. Depois de o leitor adquirir todas estas etapas, encontrar-se-á pronto para aplicar o “conteúdo da leitura, de acordo com os objetivos a que se propôs” (Andrade, 2010, p.4).

Uma vez que os textos são todos diferentes, ao realizarmos várias leituras, iremos perceber que cada um nos proporcionará diferentes aprendizagens e o desvendamento de novos significados que serão úteis para conseguirmos compreender cada vez melhor o mundo que nos rodeia.

Os antepassados do ser humano comunicavam através das pinturas rupestres e, assim, foi através da conceção dessas pinturas que se tornou possível a comunicação entre pares, portanto, estas representações “teriam tido significativo papel transmissor de comunicações para os grupos ancestrais, pois podiam ser usadas para se entender o mundo que as circundava a partir de suas imagens que retratavam os mais variados aspetos da vida cotidiana” (Justamand, 2015, p. 52, op. cit. Justamand, 2006, p.11). Desta forma, tornou-se possível a iniciação à leitura através da compreensão e interpretação de imagens, nesse seguimento e tendo por base a opinião Rodrigues (2016, p.17), “a leitura não se restringe na forma escrita”.

1.1.1. *Importância da Educação Literária*

Acreditamos que a Educação literária é bastante importante na formação dos alunos, pois esta “é um domínio decisivo na compreensão do texto e na aquisição da linguagem” (Berscu, Maia, Silva & Rocha, 2014, p.8). Uma criança aprende a falar apenas por ser “exposta a sons da fala e a situações de interação em que esses sons ocorram na convivência quotidiana com falantes” (Sim-Sim, 2017, p. 3), sendo esta uma capacidade inata.

A literatura faz com que os leitores deem asas à imaginação, incitando-os a “interrogar o mundo, a pensá-lo de modo alternativo, liberto das constringências do mundo empírico e histórico factual” (Azevedo, F. & Balça, A., 2019, p.8), e assim, a leitura, ao contrário da linguagem que é uma capacidade inata, é “uma competência que é preciso aprender e que também deve ser dominada, pois proporciona um conjunto de benefícios” (Ferreira, 2016, p.6), que, se não forem adquiridos, podem impedir que a criança desenvolva “a imaginação e criatividade.” (Ferreira, 2016, p.5). Ainda de acordo com a autora, é também, através da leitura e da sua aprendizagem, que os leitores devem ser

“capazes de refletir e aplicar os seus conhecimentos no dia a dia” (p.6). Os pais, nesta fase devem permitir que as crianças tomem decisões no seu dia a dia, por exemplo, quando dinamizam uma atividade lúdica a partir de um jogo de tabuleiro, devem deixá-los ler as regras, dando-lhes a entender, através do brincar, que a leitura está presente na rotina de cada pessoa.

A leitura é também essencial para o sucesso dos alunos, pois quando uma criança não sabe ler, “apresenta-se como uma barreira, por vezes intransponível, à aquisição de novos conhecimentos e ao cumprimento das tarefas escolares” (Santos, 2000, p.15), o que será prejudicial ao seu sucesso académico. Segundo Ávila, Benavente, Costa e Rosa (1996, p.406), aquando da finalização dos estudos, os alunos que tenham desenvolvido as capacidades de leitura, escrita e cálculo têm acesso ao mercado de trabalho mais facilmente, sendo evidente que estes tenham “desenvolvido uma visão mais crítica e uma melhor capacidade de argumentação, adquiridos novos conhecimentos e visões do mundo diferenciados, enriquecimento do vocabulário e ampliação das capacidades cognitivas para compreensão de ideias e organização do pensamento” (França, 2020), sendo estes alguns benefícios que uma criança /adulto possui quando sabe ler.

Tal como nos diz Ramos (2020, p.20), a Educação Literária tem vários objetivos a serem cumpridos, sendo o objetivo central “a formação de leitores capazes de interagir de forma eficaz e produtiva com o texto literário” e, para que este objetivo seja alcançado, os pais e o resto da família devem incentivar o gosto pela leitura nos primeiros anos de vida da criança. Neste sentido, é deveras importante que as crianças sejam familiarizadas com a Educação Literária desde cedo, para que seja evitada uma taxa de analfabetismo, equivalente àquela que existia no século XX. Segundo a Base de Dados Portugal Contemporâneo (PORDATA), em 1970, a taxa de analfabetismo era de 25.7%, podendo-se verificar que esta taxa, foi melhorando ao longo dos anos, pois, em 2011 verifica-se uma taxa de 5,2% total¹. Assim, é importante que o acesso aos livros seja um direito garantido a todas as crianças e adultos.

As bibliotecas municipais são essenciais neste processo, sendo que têm como objetivo “oferecer à população um novo conceito de espaço de conhecimento, que proporcione acesso à literatura e outros meios de informação e serviços” (Fabiani & Martins, 2014, p.3), ajudando a fortalecer as práticas de leitura. Os eventos realizados

¹ Não foi possível encontrar informações mais recentes, devido aos Censos realizados em 2021 ainda não terem sido disponibilizados.

nestas bibliotecas têm como finalidade oferecer à sociedade mais conhecimentos e saberes, como exemplo disso as Feiras do Livro, hora do conto para crianças, clubes de leitura, troca de livros usados, entre outros eventos, que se encontram disponíveis no site das bibliotecas (DGLAB). Para além das bibliotecas municipais, foi criada uma rede de bibliotecas escolares, sendo esta lançada em 1996 pelo Ministério da Educação e da Cultura, com o objetivo de proporcionar “aos utilizadores os recursos e as aprendizagens necessários à leitura e ao acesso, uso e produção da informação e conhecimento” (Ministério da Educação, 2021). Segundo Barroso, Calçada, Calixto, Gaspar, & Veiga (1997, p.30), as bibliotecas devem estar inseridas nas atividades realizadas nas escolas, “embora ajustado à especificidade das suas funções”, estando “integradas no planeamento global da escola e no seu projeto educativo”. Dessa maneira, “a atividade da biblioteca não se confina aos seus limites físicos e temporais, mas deve poder estender-se a todos os espaços e tempos letivos e não-letivos”.

Também as bibliotecas escolares devem ser tidas em conta no objetivo de levar o aluno a criar o gosto pela leitura e a desenvolver as suas competências enquanto leitor, através de iniciativas criadas quer pela escola quer pelos professores responsáveis pelas turmas, de forma a estabelecer-se, desde tenra idade, uma relação positiva e afetiva entre o aluno e o livro, tal como preconizado por Conde, Correia & Mendinhos (2017, p.11) estas bibliotecas são “parceiras para uma melhoria do ensino e da aprendizagem, o progresso dos níveis multiliteracia e o sucesso educativo”.

Já compreendemos que aprender a ler é um processo contínuo, demorado e perseverante, pois “envolve uma compreensão que não se esgota na descodificação da palavra escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (Silva, 2014, p.16), assim, a leitura deve ser um hábito adquirido ao longo da vida, encontrando “nos livros motivação para ler e continuar a aprender” (DGE, 2018, p.3). A Educação Literária surge nas Aprendizagens Essenciais de Português no Ensino Básico como um domínio que pretende desenvolver “uma relação afetiva e estética com a literatura e com textos literários orais e escritos, através de uma experimentação artístico literária que inclui ouvir, desenhar, ler, escrever, dramatizar, representar, recitar, recontar, apreciar” (DGE, 2018, p.4).

A Educação Literária, enquanto domínio, se for estimulada, durante os dois primeiros anos do Ensino Básico, terá um impacto significativo na evolução da criança e no seu percurso escolar e, futuramente, profissional. Todavia, se a aprendizagem deste domínio não for adquirida pelo aluno, esta evolução será mais árdua. Segundo Rodrigues (2016,

p.25), “para produzir conhecimento, é preciso ter informação que se adquire fazendo leitura”.

Dentro do domínio da Educação Literária, existente nas Aprendizagens Essenciais do 1.º ano de Português do Ensino Básico (2018, p.4), a “educação literária [deve ser feita] por meio de uma relação afetiva e estética com a literatura e com textos literários orais e escritos, através de uma experimentação artístico-literária”. Assim, o texto literário é um dos conteúdos que deve ser trabalhado nas escolas de forma contínua, pois é através dessa estratégia que se “proporciona ao aluno uma visão do mundo imaginário insuperável, permitindo a conquista do real que intervém em processos complexos como o da elaboração da linguagem” (Moreira, 2014, p.64). Logo, é evidente que a competência literária se vai desenvolvendo através das várias atividades propostas pelo professor e do seu acompanhamento, conseguindo com que o aluno “se torne capaz de elaborar um sentido de profundidade cada vez mais complexo” (Moreira, 2014, p.64).

1.1.2. Promoção do Gosto pela Leitura

O gosto ou prazer pela leitura vai-se adquirindo ao longo do tempo, quanto mais o leitor ler e explorar o livro, mais interessado irá ficar. Nas escolas, podemos observar que existem vários tipos de leitores, uns que adoram ler e fazem-no de livre vontade, outros que não gostam e leem por ser uma obrigação. Ainda assim, é possível fazer com que os alunos que não gostam de ler redescubram o gosto pela leitura. Como refere Pennac (2000, p.41), “mesmo que o prazer de ler se tenha perdido (...), não está muito longe. Está apenas escondido. É fácil de encontrar, mas é preciso saber que caminhos se devem seguir para encontrar”, pelo que o papel do professor é essencial neste processo. Existem alguns fatores fundamentais que ajudam na promoção do gosto pela leitura que são “as atitudes e práticas dos mediadores de leitura, os momentos de leitura, os lugares de leitura e os materiais escritos” (Ferreira, 2016, p.11). Estes fatores têm de ser trabalhados todos conjuntamente, fazendo com que o resultado final seja positivo.

Existem, assim, vários intervenientes que ajudam na promoção do gosto pela leitura, os tais mediadores que desempenham um papel crucial neste processo. Cerrillo (2006, p.35) afirma que estes são uma “ponte ou enlace entre os livros e esses primeiros leitores, propiciando e facilitando o diálogo entre ambos”. Destes intervenientes, fazem parte, a família, os docentes de educação e as bibliotecas, por exemplo. Conforme acrescenta Cerrillo (2006, p.37/38), os intervenientes têm várias funções, destacando como

principais “criar e fundamentar hábitos leitores estáveis”; “ajudar a ler por prazer, diferenciando a leitura obrigatória da leitura voluntária” e “orientar a leitura extraescolar”. Estes aspetos são transmitidos aos leitores, se os intervenientes forem leitores habituais, compartilharem e transmitirem o prazer pela leitura, possuírem imaginação e criatividade. Nesta medida, os mediadores têm de ter em conta as atitudes que vão desenvolvendo perante o leitor, pois as posturas que tomam pensando que são positivas, podem não ser vistas da mesma maneira pela criança, influenciando-a a adquirir ou não o gosto pela leitura. Estes mediadores, falando da família, do docente de educação, entre outros, que, por norma, são os que estão mais em contacto com a criança no seu dia-a-dia, têm de demonstrar atitudes construtivistas. Segundo Mata (2008, p.75), “as situações de interação com a leitura que proporcionamos às crianças devem ser positivas, devem estar associadas a afetos positivos”.

Já para Ferreira (2016, p.13), “os mediadores não podem obrigar as crianças a lerem, pois faz com que percam o encantamento pela leitura e dificulte a iniciativa para lerem”. Por outras palavras, obrigar uma criança a ler pode fazer com que a motivação não venha dela própria, mas sim do adulto. Outro aspeto que Ferreira (2016, p.13) sinaliza é que o adulto peça à criança para ler algo que não aprecia, fazendo com que esta perca automaticamente o gosto pela leitura, assim é “é preferível que animemos e ajudemos as crianças e os adolescentes a encontrar um livro que os atraia e fascine” (Sobrino, 2000, p.95).

Muitas vezes, os intervenientes, no final da leitura, fazem várias perguntas para tentarem compreender se a criança percebeu o que leu, o que, para Sobrino (2000, p.99), é um ato incorreto se feito de forma sistemática, pois “o objetivo da leitura não é comunicar aquilo que lemos”, mas apreciarmos aquilo que estamos a ler. Como futura docente, é essencial ter em mente que, o mais importante é perceber se a criança gostou do que ouviu/leu e só depois, entender se compreendeu o texto. Os intervenientes ao questionarem a criança se gostou do texto, quer dizer que vão ao encontro dos interesses da mesma, tornando os momentos mais positivos, produtivos e produzindo um desenvolvimento mais enriquecedor.

Fazer com que criança adquira o gosto pela leitura começa por ser uma ação coletiva, onde os mediadores vão despertar o interesse, acompanhar a criança nas suas leituras, alimentar o prazer de ler e, no final, tentar manter este gosto, momento a partir do qual esta ação deixa de ser coletiva e passa a ser um ato individual, mantendo-se, não obstante, um compromisso entre a escola, família e as bibliotecas.

A criança, sendo familiarizada desde cedo com a leitura e tendo contacto com o livro, está no caminho certo para chegar a ser um leitor recorrente. Para isso, é importante que o contacto com o livro seja feito de forma lúdica, educativa e afetiva, isto é, a criança deve desfrutar do livro, aproveitando para brincar com a linguagem, ao ponto de conseguir sonhar e extrair emoções das suas leituras. O livro deve proporcionar momentos de descoberta, contribuindo para desenvolver as várias capacidades, devendo este ser escolhido pelo leitor, para que haja um afeiçoamento ao mesmo. Tanto os professores, como a família, têm de ter em conta o que a criança quer ler, de que livro ou tipos de livro gosta mais, logo, é essencial que os mediadores percebam o tema que mais lhes agrada, portanto, é imprescindível ter “em mente os seus interesses, hobbies e maturidade intelectual” (Soares, 2014, p.4).

1.1.2.1. Atitudes Praticadas pela Família

A criança, quando nasce, convive inicialmente com o seio familiar, sendo este o “primeiro elo entre a criança e o mundo” (Ferreira, 2016, p.15). É a família que ensina a criança a todos os níveis, cognitivo, físico e social, logo, são também aos pais, ou a outros membros que se encontrem responsáveis pela criança, que “compete a primeira estratégia para despertar o gosto da criança pela leitura” (Sabino, 2008, p.4), pelo que é necessário que a família crie momentos de leitura, logo desde que a criança nasça. A família deve dar à criança acesso aos livros desde cedo, pois é imprescindível para que a criança comece a manusear livros, tentando perceber o que são e para que servem. É ainda relevante que os familiares percebam que a estimulação sensorial na infância é um processo que deve ser desenvolvido, sendo que é através dos livros, que as crianças obtêm conhecimentos à cerca do mundo que os rodeia, desenvolvendo habilidades e competências e construindo experiências enriquecedoras para um melhor crescimento cognitivo.

Paralelamente, a criança, quando observa os pais ou os familiares, com os quais mantém mais contacto, a ler um livro ou qualquer outro instrumento de leitura, ir-se-á aperceber que, “aquele objeto prende a atenção dos pais por alguns minutos ou horas, logo entenderá que é uma coisa boa” (Rodrigues, 2016, p.32), assim, conforme vamos vendo as referências mais próximas de nós a terem o hábito da leitura, a criança sentir-se-á ainda mais curiosa e interessada, antevendo a interação com livro como algo positivo, portanto, a família é um ponto crucial neste desenvolvimento. Para contribuir com estes

hábitos de leitura, o seio familiar deve “contar histórias ao dormir, canções de embalar, comprar livros (...)” (Rodrigues, 2016, p.33), incentivando e estimulando a criança.

A família deve estar ao corrente de que existem bibliotecas ou livrarias, se não tiverem condições de adquirir livros, que permitem a requisição de livros. Quem tiver oportunidade de os comprar, deve fazê-lo de forma constante, para que a criança tenha oportunidade de manipular vários livros, de diferentes tipos.

As crianças, nos primeiros anos de vida, desenvolvem-se com muita facilidade, logo, se a família for o seu espelho, estas irão começar a praticar a leitura desde muito cedo, como um ato prazeroso. Logo, este hábito é algo que deve ser criado pelos pais, com espontaneidade e continuidade, começando pela leitura de histórias de forma lúdica, deixando na memória das crianças que ler pode ser divertido e afetivo e, muitas das vezes, se for possível, toda a família deve ser incluída neste ato, tentando que a criança tenha referências positivas associadas à leitura.

Segundo Mata & Pedro (2021, p.55), “uma das formas de os pais participarem ativamente na educação dos filhos é aproveitando os momentos em que estão juntos em contexto familiar”, visto que todos os dias, por norma, os pais estão com as crianças mais ao final do dia, assim é relevante, que, neste tempo dispensado, se proporcionem momentos lúdicos, que se realizem atividades em casa, neste caso, momentos de leitura, envolvendo os pais na aprendizagem da criança. Quando a criança entra na escola, a família continua a ter uma função crucial na sua aprendizagem, assim é necessário que tanto os familiares como os docentes tenham papéis ativos na vida da criança e procedam em conformidade. Como refere Mata & Pedro (2021, p.10/11), a escola tem a necessidade de “envolver as famílias e a comunidade”, e assim, “vão desempenhar um papel fundamental de suporte aos desafios que os contextos educativos lhes propõem”, na realização de atividades realizadas na escola. Logo, se ambos se ajudarem mutuamente e trabalharem em conjunto, a criança desenvolver-se-á com mais facilidade.

É essencial também que, para além de os pais participarem nas atividades propostas pela escola, estes mantenham uma comunicação constante com o docente que os acompanha, pois,

possibilitam a ambos ter um melhor conhecimento da criança, dos seus pontos fortes e das suas fragilidades, construir estratégias educativas comuns, ultrapassar os problemas de uma forma mais eficaz e, criar uma imagem valorizada do papel educativo de ambos, aos olhos da criança, dando-lhe segurança.

(Mata & Pedro, 2021, p.11)

1.1.2.2. Atitudes Praticadas pelo Professor

Os professores são as segundas referências que a criança tem, quando inicia o mundo escolar, sendo estes responsáveis pela aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com Milaret (1974, p.19), “os educadores encarregados da aprendizagem da leitura têm portanto uma enorme responsabilidade”.

Segundo Sabino (2008, p.5), “quando a criança vai para a creche ou jardim de infância, os professores entram em ação, dando continuidade às ações motivadoras para a leitura, desenvolvidas pela família, ou iniciando as crianças ao gosto pela leitura”, pelo que é fundamental que os professores deem continuidade ao trabalho desenvolvido em casa ou inicie esse processo, caso não tenha sido estimulado anteriormente e, para que os professores consigam incentivar os seus alunos a gostarem de ler “(...) devem vivenciar o amor pela leitura, porque só assim conseguirão transferir este hábito, esta paixão, para estas pequenas sementes que têm nas suas mãos, pois só assim crescerão com as mesmas raízes.” (Monteiro, 2018, p. 13), por isso, os professores passam a desempenhar um papel ainda mais fulcral na vida da criança e na sua aprendizagem, passando a maior parte do dia, na escola, com eles, sendo estes considerados como uma segunda família.

Os docentes de educação devem ter em conta os vários processos de aprendizagem, para ensinarem a ler e formarem leitores, pois cada aluno é diferente, não podendo descurar as suas personalidades e dificuldades individuais. Assim, é importante que o professor tenha em consideração os seus gostos e os seus interesses, fazendo com que esta aprendizagem seja adquirida partindo das curiosidades dos alunos.

No 1º ano, do Ensino Básico, quando as crianças aprendem a ler, os professores, têm o dever de “(...) ensinar aos alunos técnicas de reconhecer letras e juntá-las para compor palavras e frases, ou seja, a decifrar – sendo, obviamente, essa tarefa essencial. Dificilmente se pode falar em leitura se não houver compreensão.” (Rodrigues, 2015, p.8). No entanto, o mais importante neste processo de aprendizagem é o acompanhamento ao longo do ano, sendo que professor deve sentir que os alunos, para além de já saberem ler, gostam de o fazer, realizando-o de livre vontade e não como uma obrigação.

As escolas de hoje em dia devem ir ao encontro dos gostos do aluno, tentando discutir vários assuntos em sala, “fazendo com que os alunos progressivamente desejem explorar outros temas, outros livros e anseiem conhecer novas histórias que os conduzam a universos diferentes” (Moreira, 2014, p.35), pelo que é importante que o professor lhes

dê liberdade para escolherem as próprias leituras e, ainda segundo a autor, se surgir alguma leitura que não conste na lista de livros do professor, este deve dar autonomia às crianças para lerem, sem condicionamentos.

De acordo com Ecco (2010, n.p.), “o ato de ler é um exercício de indagação, de reflexão crítica, de entendimento, de captação de símbolos e sinais, de mensagens, de conteúdo, de informações. (...) Permite-nos a formação dos nossos próprios conceitos, explicações e entendimentos sobre a realidade”, sendo estas as palavras que resumem melhor o que um leitor faz quando lê.

Como afirmámos anteriormente, o professor, sendo umas das referências mais importantes para os alunos, deve dar a entender qual a importância da leitura no futuro. Para ser mais fácil ao docente incentivar o gosto pela leitura, é imprescindível conhecer todos os alunos que integram o seu grupo. Segundo Moreira (2014, p.36), “um professor deve fazer uma retrospectiva da história da leitura e dos leitores, tentando perceber como é que essa leitura se tornou ativa ou não na vida dos leitores, e como é que esses leitores se formaram”, assim, consegue percebê-los melhor e ajudá-los a serem leitores assíduos.

Os professores, tal como a família, devem ter em conta os vários parceiros que os podem ajudar no incentivo das crianças a esta prática, como por exemplo, e como falado acima, as bibliotecas, que segundo Ferreira (2016, p.18), são responsáveis “por criar atividades e projetos para desenvolver o gosto pela leitura”. Cadório (2001, p. 42) refere que é também importante “organizar programas de leitura”, ou seja, devem ser estabelecidas relações com outras escolas, incentivando as crianças a lerem e a perceberem que a leitura pode ser um ato realizado em conjunto. Por fim, a parceria com a família é imprescindível neste processo, pois a escola e a família devem estar em concordância, comunicando ao longo do ano e, participando nas atividades que a escola vai propondo (Ferreira, 2016, p.18).

1.1.3. Plano Nacional de Leitura (PNL)

O PNL foi criado em 2006, sendo uma iniciativa do Governo Constitucional, com o intuito de incentivar à leitura, consistindo numa “medida apontada diretamente aos níveis baixos de literacia que Portugal apresentava” (Correia, 2021, n.p.), sendo valores bastante inferiores à média Europeia.

Em 2006, quando o PNL foi criado, ainda existia muito abandono escolar e sendo que apenas um terço da população concluíra o 1.º ano do Ensino Básico e 38,5% da população entre os 18-24 anos não terminaram o ensino secundário, constatando que é

um valor bastante elevado. Comparando com valores da atualidade, a taxa de abandono escolar desceu, atingindo os 5,1% em 2022, segundo os dados apresentados pela República Portuguesa.

Segundo o Conselho de Ministros n.º86/2006 de 12 de julho, este plano “concretiza-se num conjunto de estratégias destinadas a promover o desenvolvimento de competências dos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura”, assim o PNL propôs “criar condições para que os Portugueses alcancem níveis de leitura em que sintam plenamente aptos a lidar com a palavra escrita em qualquer circunstância”. Com o objetivo de favorecer os hábitos de leitura e as competências de literacia, o PNL apresenta uma nova etapa, de 2017 a 2027, com o dever de “apoiar e fomentar programas especialmente vocacionados para favorecer a integração social através da leitura, em diferentes suportes” (Conselho de Ministros n.º48-D/2017 de 31 de março), sendo as escolas, bibliotecas, instituições do ensino superior, entre outros, parceiros centrais.

O PNL para motivar as crianças e jovens a ler, sendo que a leitura está no processo de aprendizagem de cada um, desenvolveu projetos ou atividades de promoção da leitura na sociedade. Segundo Costa, A., Pegado, E., Ávila, P., & Coelho, R. (2011, p. 19), o PNL favoreceu “o cruzamento de dois aspetos fundamentais: a comunidade e a inovação”, fazendo com que estas atividades fossem realizadas em sítios que já existiam, mas “partindo das práticas já existentes” (Costa, A., et al, 2011, p.20), assim concedeu-se às bibliotecas, tanto escolares como públicas, desenvolverem os seguintes projetos: Programa de leitura orientada, aLer+, semana da leitura, passatempos e concursos, Ler+ em vários sotaques, Ler+ Teatro, Ler+ para vencer, Leitura em vai e vem, Já sei ler e Ler+ dá saúde. Com o intuito de todas as escolas participarem nestes projetos, foram-lhes disponibilizados equipamentos eletrónicos, sendo possível o acesso a todas estas plataformas.

O projeto Ler+ foi disponibilizado a todas as escolas através de uma plataforma Moodle, com o objetivo de “reforçar a comunicação e a partilha de conteúdos entre as escolas” (Costa, A., et al., 2011, p. 37), onde foram colocadas várias atividades para desenvolver nas escolas e para serem partilhadas umas com as outras. Com este envolvimento das escolas, foi também envolvida a Rede de Bibliotecas Escolares por todo o país, abrangendo cerca de 80% dos alunos das escolas públicas. (Costa, A., et al., 2011, p. 38). Para além do portal Ler+ disponibilizado na plataforma Moodle, criou-se também outro instrumento de trabalho mais ativo, “o blogue do PNL, com o objetivo de

promover a leitura e a escrita e divulgar as atividades desenvolvidas pelo PNL e por outras entidades nestes domínios e em outros domínios culturais” (Costa, A., et al., 2011, p. 24).

Ainda pelo PNL foi criada uma lista de livros recomendados a todas as faixas etárias, que são organizadas pelo nível de ensino do leitor e o grau de dificuldade que apresenta. No Anexo I, podemos analisar a lista de livros recomendada em 2021, para a faixa etária dos 6-8 anos, num nível leitura inicial.

1.2. Escrita

1.2.1. Abordagem à Escrita

Anteriormente, debruçámo-nos sobre os aspetos mais relevantes no que toca à leitura, seguidamente, iremos realizar uma abordagem aprofundada à escrita.

A escrita surgiu nos povos da Suméria, há 40 mil anos, quando o ser humano sentiu necessidade de “se comunicar e expressar, tornando visíveis e mesmo duradouros os seus sentimentos, recordações, desejos, anseios e temores, ou simplesmente de relatar os factos do seu quotidiano, assim procurou meios de o fazer” (Brito, 2005, p.122) e, a partir desta descoberta, a escrita tornou-se bastante presente na vida das civilizações, até aos dias de hoje. Baptista, Barbeiro & Viana (2011, p.12) partilham desta perspetiva quando referem que a escrita “cria contextos comunicativamente diferentes onde se utiliza sistematicamente”, assim, no século XXI, é indubitável que o domínio da linguagem escrita seja “uma das primeiras exigências entre os povos mais avançados” (Maluf & Rodrigues, 2021, p.2). No entanto, e apesar de a escrita ser deveras importante na comunicação e na aprendizagem, existem línguas que não apresentam qualquer código escrito, tal como referem Adda et al (2016, p.9) “most of the world’s everyday life speech stems from languages which are essentially unwritten”, tornando-as línguas ágrafas.

A escrita faz parte do nosso dia a dia, portanto, desde cedo que a criança coabita com a mesma, tanto em livros como em materiais autênticos, como caixas de cereais, publicidades, folhetos, entre outros, que encontra no seu meio e acaba por explorá-los, tentando arranjar uma ligação entre o mundo oral e o escrito, visto que “numa fase inicial, a escrita vive da linguagem oral” (Santana, 2009, p.27). Contudo, “a aprendizagem da leitura e da escrita é talvez o maior desafio que as crianças têm que enfrentar nas fases iniciais da escolaridade” (Martins & Silva, 1999, p. 49), pois esta aprendizagem tem de

cumprir várias regras. Segundo Silva, Marques, Mata & Rosa (2016, p.66), no panorama português, “não há hoje em dia crianças que não contactem com o código escrito”, pelo que é necessário que o docente de educação proceda com o que a criança já sabe, tornando mais fácil e enriquecedora a aprendizagem.

A leitura e a escrita encontram-se interligadas, trabalhando em articulação, visto que “a escrita representa ou simboliza a linguagem” (Martins & Mendes, 1986, p.53), portanto, o trabalho feito em sala deve “facilitar a emergência da linguagem escrita, em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.66).

Tendo em conta o que foi referido, afirmamos que a escrita é fundamental na comunicação com os outros, mas, para que sejam redigidas mensagens, independentemente do formato usado, é necessário que o código escrito seja aprendido, logo, “a escola deve tornar os alunos capazes de criar documentos que lhes deem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.5). Por mais que a criança se depare com a escrita ao longo da vida, é na escola que se desmistifica todo este processo.

Este processo escrito implica ao professor “teaching students how to write with coherence, how to use the suitable grammar and lexical structures, how to employ acceptable spelling and how to correctly choose the appropriate language register” (Dragomir & Niculescu, 2020, p.202), visto que, quando a criança entra para o Ensino Básico, o docente deve instruí-la para uma escrita que vá ao encontro da norma-padrão, pois estas vêm do pré-escolar sem saberem as regras da ortografia. Neste sentido, e para que os alunos aprendam os conteúdos e regras presentes na ortografia de uma língua, é fundamental que o professor os coloque em contacto com materiais que incluam a escrita, tornando este processo de aprendizagem mais lúdico e compreensível.

Sabendo que as crianças já compreendem o processo de escrita, “not only guarantees successful writing outcomes, but also leads to the acquisition of a secondary set of language-related abilities” (Dragomir & Niculescu, 2020, p.201), sendo essas habilidades “an informed selection of grammar and lexical structures, a logical pattern of organization in the development of ideas, an appropriate choice of register and an overall better approach to writing tasks”, logo, a escrita e a leitura precisam de atuar juntas, para que todas as capacidades e padrões sejam adquiridos. Martínez (2005, p.38) partilha desta opinião, na medida em que, “reading and writing are two hand-in-hand processes, it

makes the writing process even more difficult”, no entanto “since the human being has the capability to think, the possibility to write exists”.

Após o processo de escrita ser adquirido e percebido pelos alunos, estes já conseguem realizar uma escrita perceptível quando “no lo hacen de manera mecánica o automatizada o con gran impulsividad y precipitación” (Berjano, 2003, p. 470), logo, a criança deve refletir sobre o que quer escrever e, quando acaba, deve reler, tentando perceber se há algum erro ortográfico ou se a sua produção escrita faz sentido.

Os erros ortográficos são as falhas dadas, pelos alunos, quando estes distorcem a grafia das palavras, pois muitas letras são confundidas, visto que apresentam sons bastante idênticos. Assim, para uma melhor compreensão, e indo ao encontro dos dez critérios que foram utilizados por Zorzi (1998, p.34) citado em Reis (2016, p.24), destaca-se que os erros mais comuns dados pelos alunos são:

1) Alteração ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas:

Este é um erro onde o aluno confunde a grafia do fonema, por exemplo no fonema [s]. Este pode ser representado por variadas letras como o /s/ - assobiar, /ç/ - cinzento, /ç/ - pedaço.

O fonema [z] também pode ser representado por duas consoantes, nomeadamente o /x/, como na palavra exame (e[z]ame) e o /s/, como por exemplo em casa (ca[z]a).

A letra /g/ ser confundida pela letra /j/, como por exemplo na palavra imaginava. Este erro é muito comum devido a não haver nenhuma regra que distinga qual das consoantes usar quando estas estão seguidas pelas vogais /e/ e /i/, assim a criança deve decorar as letras existentes na palavra, para não apresentar nenhum erro.

As consoantes /m/ e /n/ também são trocadas, porque ambas são nasais e auxiliam vogais a nasalarem ou a formarem ditongo.

2) Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade:

Os alunos escrevem como falam, não tendo em conta que a oralidade e a escrita, por vezes, podem ser muito distintas, havendo assim uma discrepância entre as duas. Por exemplo, escrever /muinto/ em vez de /muito/. De facto, estamos perante um ditongo nasal, marcado apenas oralmente.

3) Omissões de letras:

Outro erro muito comum dado pelos alunos é a omissão de letras, alterando a ortografia. Por exemplo, escrever /qeqe/ em vez de /queque/.

4) Alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras:

A junção ou separação de palavras deriva de quando na oralidade dizemos tudo junto, sem pronunciarmos as palavras separadamente. Os alunos podem escrever /asério/, em vez de /a sério/.

5) Alterações resultantes da confusão entre as terminações ‘am’ e ‘ão’:

Os alunos confundem as palavras que terminam em /am/ e /ão/ pois, quando se pronunciam, o som é idêntico, no entanto, o sentido da frase altera-se, por exemplo, em “Os meus amigos beberam um sumo”, se for escrita “Os meus amigos beberão um sumo”, muda todo o sentido da frase, pois o verbo que se encontra no pretérito perfeito do indicativo é trocado para um verbo no futuro do indicativo.

6) Generalização de regras:

Se uma criança escrever /patu/ em vez de /pato/ não quer dizer que esta não compreenda o som das letras /o/ e /u/, pois existem muitas palavras que a vogal /o/ se lê [u]. Porém, ao escrever desta forma, generaliza as regras existentes na língua portuguesa.

7) Alterações de escrita que envolvem a substituição gráfica de fonemas surdos e sonoros:

Os fonemas surdos são sons que não apresentam qualquer vibração nas cordas vocais, sendo que apenas se ouvem acompanhados de vogais, são eles [p], [t], [k], [f] e [s]. Já as consoantes [b], [d], [v] e [z] são consideradas sonoras. Por exemplo na palavra /filme/, a consoante /f/ pode ser trocada pelo /v/, escrevendo /vilme/, já que têm o mesmo ponto de articulação.

8) Aumento ou acréscimo de letras:

As palavras apresentam um certo número de letras e, neste critério, os alunos, acrescentam letras que não fazem parte das mesmas, o que pode originar sílabas mais simples, com o segmento CV. Por exemplo, escrever /cobra/ da seguinte forma /cobera/.

9) Letras parecidas:

Algumas letras do alfabeto apresentam semelhanças, mais propriamente no seu traço gráfico, sendo facilmente confundidas, como por exemplo /m/ e /n/ ou /g/ e /q/ ou /b/ e /d/.

10) Inversão de letras no interior das sílabas de uma palavra:

Este erro diz respeito à troca das letras dentro da palavra, posicionando-as de diferente forma, como por exemplo escrever /croda/ em vez de /corda/.

A tabela 1 diz respeito ao papel do professor em relação ao erro. O docente, quando um aluno apresenta qualquer tipo de erros, deve proceder e encará-lo de forma natural, tornando-o numa aprendizagem, pois é a partir do erro que se aprende e quando o aluno compreende o que escreveu errado, progredirá com o mesmo, assim o professor deve apresentar uma atitude “construtiva como ponto de partida para realizar um trabalho de questionamento e de reflexão” (Melo, 2022, s/p), e, só assim o aluno conseguirá reconhecê-lo e obter consciência do mesmo.

Tabela 1 – O papel do professor perante o erro ortográfico.

O erro	
O que não deveria ser...	O que deveria ser...
-	Um fenómeno constitutivo da aprendizagem
Uma falha	Um estado de projetos para trabalhar
Um buraco, uma falta, uma lacuna, a ser preenchida	A manifestação de uma maneira pessoal de representar as coisas
Uma doença que requer um único remédio	Um problema para a resolução do qual várias hipóteses são possíveis
Algo que o professor corrige	Algo que o aluno sozinho pode corrigir

(Traduzido do autor Odile & Jean Veslin, 1992, p. 58-59, op. cit. Reis, 2016, p.23).

A consciência fonológica e a consciência ortográfica devem trabalhar sincronicamente, pois “a consciência fonológica de um aprendente é um pré-requisito

para a aquisição da linguagem escrita” (Silva, 2017, p.36), tal como “a linguagem escrita é o fator principal para o desenvolvimento da consciência fonológica” (idem), ainda assim, a aprendizagem ortográfica pode-se tornar muito mais simples e progressiva, quando a criança tem adquirida a fonologia das palavras (Silva, 2017, p.39).

Como observado anteriormente, existem certos fonemas e grafemas que são confundidos pelos alunos, portanto, “é exigido uma forte consciência fonológica e metalinguística a fim de superar sem dificuldades a ortografia de grupos de palavras grafadas por um mesmo símbolo e sons distintos” (Silva, 2017, p.36), pois as crianças e também alguns adultos, por vezes têm a tendência de escreverem utilizando o sistema fonético, mas, em vez disso, devem seguir as regras ortográficas estabelecidas.

1.2.2. Fases de Aprendizagem

A criança, quando começa a ter contacto com a escrita, desenvolve inúmeras capacidades, passando por quatro níveis de aprendizagem. Tendo por base a teoria de Jean Piaget, Ferreira (2001) citado em Ribeiro (2020, p.5), o processo da escrita está dividido em nível pré-silábico, nível silábico, nível silábico alfabético e nível alfabético.

No nível pré-silábico, a criança ainda não consegue escrever letras, mas compreende a simbologia da escrita, assim, “a escrita representa os sons da fala” (Cardoso-Martins & Corrêa, 2008, p.279). Sendo que não é estabelecida qualquer correspondência entre a escrita e a fala, é nesta fase que a criança escreve através de rabiscos, visto que para ela “escrever e desenhar tem o mesmo significado (...), assim ela acredita que coisas grandes têm um nome grande e coisas pequenas têm um nome pequeno” (Ribeiro, 2020, p.7). O educador de infância, neste momento, deve ter um papel ativo na aprendizagem da criança, explicando-lhe que “usamos letras diferentes em diferentes posições” (idem).

Seguidamente, o nível silábico consiste na “escrita em que o número de letras corresponde ao número de sílabas na palavra” (Cardoso-Martins & Corrêa, 2008, p.282), ainda que muitas crianças saltam este nível, passando do estágio pré-silábico para o silábico-alfabético. Nesta fase da aprendizagem, a criança já reconhece o valor sonoro, utilizando letras existentes na palavra para a representar, como por exemplo a palavra <Mesa> ser escrita pela criança de quatro formas diferentes, sendo elas: “MS” ou “MA” ou “ES” ou “EA”. Ribeiro (2020, p.9) reconhece que, tanto o nível pré-silábico como o silábico, “não visam a conhecer melhor a criança e aperfeiçoar os métodos pedagógicos

e educativos, mas compreender o homem, a formação dos mecanismos mentais para entender como se estrutura o processo de aquisição de conhecimento”.

O nível silábico-alfabético advém do nível silábico e é neste momento que a criança começa a perceber que algumas sílabas são compostas por mais do que uma letra, começando a representá-las da forma correta, ainda assim, continua a escrever algumas sílabas apenas com uma letra, “a criança nesta fase: inicia a superação da hipótese silábica; compreende que a escrita representa o som da fala; passa a fazer uma leitura termo a termo; consegue combinar vogais e consoantes numa mesma palavra” (Ribeiro, 2020, p. 10), por exemplo a palavra <cavalo>, a criança, por norma, já deve escrever “Cavlo”. Assim, é nesta fase onde se começa a “desenvolver, gradualmente, a consciência de que as palavras são decomponíveis em segmentos fonémicos” (Silva, 2004, p.188), sendo este um processo longo e demorado.

Por último, o nível alfabético comprova que a criança já percebe os fonemas existentes numa palavra, “compreende o modo de construção do código escrito” (Ribeiro, 2020, p. 11), mas ainda não escreve corretamente, podendo omitir letras existentes na palavra ou não perceber os vários sons existentes para cada letra, trocando-os, por exemplo a palavra “parque” ser escrita da seguinte maneira “parce”. É também nesta fase que começam a existir “dificuldades na ortografia” (idem). Segundo Cardoso-Martins e Corrêa (2008, p.280) “as letras passam a ser concebidas como o que elas de fato são: símbolos visuais que representam fonemas”, desse modo, o adulto começa a perceber o que a criança escreve, mesmo que se encontre com erros.

As escolas devem promover “programas de treino que promovam a consciência das entidades fonémicas” permitindo “a compreensão do princípio alfabético” (Byrne, 1998, op. cit. Silva, 2004, p.190), e, se, por ventura, todas as escolas se dedicassem mais a estes programas, a dificuldade existente, no que toca à escrita, era muito menor, pois muitas instituições “negligenciam a importância de se proporcionarem às crianças atividades orientadas para a apropriação conceptual da lógica alfabética”, fazendo com que haja muitos alunos com dificuldades na aprendizagem.

2. Problematização e Metodologia

Neste capítulo são exibidos os objetivos e a questão de investigação que serviram de apoio ao estudo. Apresenta-se, também, a metodologia utilizada, os participantes que me ajudaram a dar resposta ao estudo, bem como todos os procedimentos utilizados e os resultados.

2.1. Problema, Objetivos e Questões de Investigação

Uma investigação deve começar com um problema que o investigador identifica após observação, neste sentido e antes de dar início ao mesmo, devemos “refletir sobre o que se procura saber e a forma de o conseguir” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 22).

A leitura e a escrita são domínios que os alunos, quando entram para o Ensino Básico, têm de aprender, mas que, por norma, são instruídos de forma inadequada e muito pouco motivadora. Assim, com este estudo quisemos entender se a leitura de histórias, visto que é uma estratégia muito usual no 1.º Ciclo, motiva os alunos e os ajuda no desenvolvimento da escrita.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998, p.32), deve-se “enunciar o projeto de investigação na forma de uma pergunta de partida, através da qual o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor”, neste sentido, a questão de investigação que orientou este trabalho foi: A leitura de histórias pode ser um potenciador, para uma melhor e mais fácil aprendizagem da escrita?.

Para este estudo, identificámos dois objetivos gerais, tendo em conta que os mesmo são deveres importantes na construção do relatório, pois são “uma visão global e abrangente do tema de pesquisa” (Oliveira, 2011, p.14) e, ainda no mesmo pensamento, segundo Cervo e Bervian (2002, p.83), citado em Oliveira (2011, p.14), nos objetivos gerais, “procura-se determinar com clareza e objetividade, o propósito do estudante com a realização da pesquisa”. Logo, com base na pergunta de partida, destacámos dois objetivos gerais a serem desenvolvidos ao longo da prática, sendo eles:

- Incentivar à escrita e à leitura;
- Desenvolver as competências da escrita através da leitura de histórias.

A resposta a estes objetivos foi dada através da metodologia qualitativa, sendo esta a mais adequada para descrever todo o processo deste trabalho, porque “we define the field of qualitative researcher, then navigate, chart and review the history of qualitative reasearche in the human disciplines” (Denzin & Lincoln, 2011, p.1).

2.2. Paradigma e Percurso Metodológico

A metodologia utilizada para o presente estudo foi qualitativa, sendo esta uma abordagem que “envolve a empírica e uma sistematização progressiva do conhecimento até que a compreensão da lógica interna do grupo seja desvelada” (Guerra, 2014, p.14).

Este estudo insere-se assim, no paradigma interpretativo ou, como refere Amado (2014, p.362), a credibilidade interpretativa consiste “nos registos captarem fielmente o ponto de vista ou a perspetiva dos autores – incluindo-se aqui as suas intenções, crenças, afetos e avaliações”.

Neste sentido, e para que este paradigma seja bem trabalhado, é essencial ouvirmos a opinião das pessoas, neste caso, a do professor cooperante, para conseguirmos realizar uma distinção entre as diversas opiniões existentes e a do investigador, ainda assim “apesar de o pesquisador dever associar os resultados da análise com os eixos teóricos da sua pesquisa, é preciso que estes não provoquem uma manipulação dos resultados” (Pires, 2008 op. cit. Amado, 2014, p.362).

Com este estudo, pretendemos compreender, por um lado, se houve uma evolução por parte dos alunos ao longo dos três meses em que a investigadora esteve presente, com regularidade, em sala e, por outro, aferir quais as maiores dificuldades, no que toca ao conteúdo da ortografia, nos alunos do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para tal, serão analisados dados que foram sendo recolhidos ao longo do estágio, que serão alvo de interpretação, chegando assim a uma conclusão.

2.3. Proposta de Intervenção

O presente estudo realizou-se numa turma de 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No início do estágio, percebeu-se que uma das rotinas da sala tinha lugar todas as sextas-feiras, em que o professor cooperante realizava um ditado de palavras à turma, sendo este feito no computador através da plataforma *Teams*. Assim, surgiu a ideia de utilizar esta rotina para colocar em prática o presente estudo.

Em janeiro, quando voltámos das férias de Natal, foi proposto ao professor cooperante, se era possível, todas as semanas, ler uma história à turma e realizar o ditado de palavras no final da mesma. Esta proposta foi aceite pelo professor e em conversa com este, percebemos que poderíamos adaptar esta atividade com uma rotina já existente em sala. Todas as segundas-feiras era realizada a leitura de uma história correspondente a uma nova letra, seguindo-se sempre de um ditado de palavras sobre a mesma. Assim, e não alterando esta rotina, decidimos, para nos auxiliar neste estudo, aproveitar essa história, umas semanas lida pela investigadora, outras pelo professor cooperante. Quisemos assim entender se, ao longo destes meses, havia uma evolução nos alunos e quais os erros ortográficos mais dados pela turma no geral.

No final destes três meses de estágio e para dar término a esta investigação, foi proposto à turma ler uma história de um livro escolhido pela investigadora, escolhendo várias palavras que se encontram presentes na história, com diferentes níveis de dificuldade e realizar um ditado de palavras, mas, desta feita, em vez de ser no computador, realizámo-lo num jogo de palavras cruzadas.

2.4. Participantes

A parte prática circunscreveu-se numa turma de 1.º ano do Ensino Básico, num colégio situado na Área Metropolitana de Lisboa. O Colégio foi fundado em novembro de 1973, estando situado no concelho de Oeiras, em Carnaxide e, “enquadra uma paisagem eminentemente natural, da Serra de Carnaxide” (Projeto Educativo, 2021, p.6).

De acordo com as informações retiradas do *site* do colégio, este inclui as valências de Creche, Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, aceitando crianças desde os 2 anos até aos 10/11 anos.

Realçamos que a dimensão do colégio disponibiliza, segundo o *site*, de uma “cultura de escola mais familiar e positiva, uma relação de maior afetividade e cumplicidade entre os alunos, equipa educativa e famílias, criação de um maior sentido de pertença, baixo registo de incidentes e de comportamentos disruptivos entre os alunos” (Site do Colégio, n.d.). Segundo o Projeto Educativo, a função desde colégio sempre foi “assumir-se como uma escola focada na inovação, na promoção de um ensino exigente, mas que valoriza os afetos, as relações humanas e o crescimento de todos os intervenientes” (Projeto Educativo, 2021/2022, p.6). Assim, e por se tratar de um colégio com uma forma de

ensino distinta, para além de a metodologia utilizada ser a de projeto, cada criança que entra na escola tem de possuir um computador portátil como material obrigatório.

A metodologia de projeto foi implementada na escola como processo de aprendizagem independente, articulando as várias áreas. Os projetos implementados em cada sala são decididos pelos professores antes do início do ano letivo, consoante as atividades que irão ser desenvolvidos no decorrer do ano.

Por norma, cada projeto dura 2 meses, sendo que existe a liberdade de se trabalhar mais ou menos tempo, consoante o que os alunos querem fazer e as suas ideias para o desenvolver, ou seja, os estudantes são envolvidos no processo de tomada de posição. Os alunos, quando realizam um trabalho de projeto, tornam-se mais independentes, querendo expressar-se e partilhar os seus interesses. Para Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998, p.133), a metodologia do trabalho projeto “pressupõe que uma criança possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem”. Segundo os autores, existem 4 fases distintas do trabalho, sendo essas: 1) definição de problema, 2) planificação, 3) execução e 4) avaliação, no entanto nossa escola, apesar de passarmos por essas 4 fases, estas são ramificadas em *brainstorming*, mapa mental, árvore de atividades, calendarização, semáforo do projeto e, no final, lições aprendidas.

O Ensino Básico está organizado para que todos os alunos desenvolvam e ponham em prática os valores do Perfil do Aluno, sendo a responsabilidade, a curiosidade, a participação e a liberdade alguns dos valores aprimorados por este perfil, garantindo, logo, que “todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de julho).

Observar o grupo e cada criança permite conhecer melhor as várias realidades de cada aluno, quais são os seus interesses e conhecimentos, adequando assim o nosso processo educativo da melhor forma, encontrando sempre uma resposta para cada aluno, pois todos são diferentes. Como refere Boléo (2018, p.14), “cada indivíduo é único, cada indivíduo tem a sua maneira própria de interpretar o mundo, cada indivíduo está rodeado pela sua história”, ainda assim a autora constatou que existem “semelhanças e diferenças entre cada ser humano e que, numa sociedade cada vez mais heterogénea, a compreensão do Outro é não só desejável, mas incontornável, para se viver harmoniosamente”.

Relativamente à caracterização da turma, na qual desenvolvemos a ação educativa, era constituída por 25 crianças, com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos, sendo 13

do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Neste grupo, todas as crianças são portuguesas e têm o português como língua materna.

Praticamente, todos os alunos revelam facilidade na aprendizagem, à exceção de 4 crianças, que demonstram dificuldades acrescidas, presumindo-se que 3 delas apresentem dislexia e alguma falta de concentração e uma menina que tem bastante dificuldade na fala e na aprendizagem. Para os alunos que apresentam dislexia, o conteúdo dos testes é igual ao resto da turma, mas não têm página de frente e verso, sendo esta uma acomodação curricular, presente no Decreto de Lei 54/2018, fazendo assim uma adaptação, no que respeita a este instrumento de avaliação (teste), para que o aluno não saia prejudicado e obtenha o resultado que merece.

Visto que, todos demonstram interesse em aprender, é uma mais-valia para o desenvolvimento das aprendizagens, facilitando muito o papel do professor e, neste caso, o papel da autora deste relatório, enquanto estagiária e investigadora.

Sendo que esta é uma turma de 1.º ano, as principais fragilidades dos alunos são ao nível do Português, visto que estão a aprender a escrever e ler pois, segundo Lopes (2021, n.p.) “o papel do ensino é particularmente relevante nesta aprendizagem, possivelmente mais do que em qualquer aprendizagem escolar posterior”, já que, “a aprendizagem do código alfabético é a primeira tarefa com que se confronta o aprendiz”.

Os alunos que acompanhamos no início da intervenção ainda não tinham aprendido muitas letras do alfabeto, o que dificultava a aprendizagem da escrita, visto que as restantes letras não lhes eram conhecidas, tanto na parte da fonologia como na parte ortográfica. Logo, os erros de ortografia eram muito comuns nos ditados, feitos ao longo das várias semanas. Ainda assim, havia exceções, pois pudemos presenciar que dois alunos já sabiam ler e escrever, não mostrando quaisquer dificuldades nem ao nível da escrita, nem ao nível da leitura.

Por norma, se não houvesse nenhum contratempo, todas as semanas era aprendida, pela turma, uma nova letra, sendo que esta rotina foi implementada logo no início do ano letivo, portanto, a maior parte da turma demonstrava alguma dificuldade no recordar das letras que já tinham sido aprendidas anteriormente, confundindo-as. Não obstante, esta é uma turma que demonstra facilidade em aprender e vontade para que isso aconteça, o que ajudou, e muito, na presente investigação, visto que todos contribuíram para que tal acontecesse. No entanto, existem três alunos que apresentam um ritmo mais lento no que toca a aprendizagem da leitura e da escrita, como foi referido anteriormente, demorando

mais tempo, que os restantes alunos da turma, a perceber em que palavras são utilizadas aquelas letras e os fonemas associados a cada uma.

2.5. Instrumentos de Recolha de Dados

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.164), o investigador “é o instrumento da recolha de dados”, sendo que o mesmo têm de ter em conta “tudo o que possa afetar os dados que são recolhidos e analisados”.

Para ser possível chegar a uma resposta à questão inicial, foi necessário recorrer a alguns instrumentos de recolha de dados, tendo de seleccionar os que mais se adequavam a este trabalho. Segundo Denzin & Lincoln (2011, p.5), “the use of multiple methods, or triangulation, reflects an attempt to secure an in-depth understanding of the phenomenon in question”, assim sendo, e tendo em conta a natureza deste trabalho de investigação, os instrumentos utilizados foram a observação direta participante, conversas informais (tanto com o professor cooperante, como com os alunos), o diário de bordo, sendo este um instrumento escrito ao longo de toda a intervenção realizada, descrevendo, pormenorizadamente, todas as atividades, as rotinas, as relações pessoais e os comportamentos tidos pelos alunos, ao longo das várias semanas e por último a análise documental.

Em suma, a recolha destes quatro instrumentos possibilita a triangulação de dados, sendo que este “involve the use of different methods, especially observation, focus groups and individual interviews, which form the major data collection strategies for much qualitative research” (Shenton, 2004, p.65).

2.5.1. Observação Direta Participante

No que diz respeito à observação direta participante, de acordo com Correia (2009, p.31), esta é uma “técnica de eleição para o investigador que visa compreender as pessoas e as suas atividades no contexto de ação, (...) sendo uma técnica de excelência que lhe permite uma análise indutiva e compreensiva”, assim esta observação requer ao observador recolher a informação e interpretá-la.

Este instrumento foi utilizado ao longo de toda a prática e essencialmente ao longo da investigação, através das notas de campo. Estas serviram para nos inserirmos no contexto escolar, incidindo nas atividades e rotinas realizadas pela turma, na observação

dos comportamentos da turma e nas estratégias utilizadas pelo professor cooperante que se adequavam melhor aos alunos.

2.5.2. Conversas Informais

As conversas informais são um instrumento de recolha de dados muito comum na investigação qualitativa, pois é através delas que o investigador conhece de forma mais aprofundada o contexto educativo. Na recolha de informações pertinentes para ajudar ao estudo, foram realizadas conversas informais tanto com o professor cooperante como com os alunos.

Segundo Duarte (2002, p. 46), as conversas informais devem ser registadas num “diário de campo” e “trata-se de um material complementar à pesquisa”, sendo estas um “suplemento importante a outros métodos de recolha de dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

2.5.3. Diário de Bordo

O diário de bordo foi também um instrumento de recolha de dados utilizado ao longo da investigação, pois foi onde foram registadas todas as notas de campo ao longo do estágio, sendo que as mesmas têm de ser “completas e claras” (Bogdan & Biklen, 1994, p.152). Este pode ser utilizado para “o acompanhamento do desenrolar de projetos de pesquisa em sala de aula, juntamente com a construção de mapas conceptuais, com relatórios, etc.” (Gerevini, Oliveira & Strohschoen, 2017, p.123).

O investigador deve, assim, escrever tudo o que vai ocorrendo na sala, no que respeita a todas as atividades desenvolvidas pela turma, de forma a que no final de cada dia ou de cada semana, possa refletir acerca do mesmo.

O diário de bordo, ainda de acordo com Gerevini, Oliveira e Strohschoen (2017, p. 123), “é o local de registo das metas de investigação, onde devem constar além dos dados de investigação do estudante, o local e data das atividades, descrição, fotos, reflexões, críticas e comentários, bem como as investigações da pesquisa”.

Este instrumento foi fulcral para a presente investigação, pois foi através dele que adaptámos as atividades à turma, percebendo, através das reflexões semanais que sucederam as semanas de intervenção, que os alunos aprendem muito através de rotinas

e que, para estes alunos que saíram do Pré-Escolar há pouco tempo, estas são deveras importantes para a aprendizagem de cada um.

2.5.4. Recolha Documental

A análise documental é uma metodologia que auxilia ao investigador a recolher dados sobre a investigação e a analisá-los. Neste sentido, este instrumento é “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (Almeida, Guindani & Sá-Silva, 2009, p. 5), logo, esta análise é essencial para que o investigador compreenda se houve evolução por parte da turma, nas atividades realizadas e quais as maiores dificuldades observadas.

Para a análise documental foram utilizados, primeiramente, vários documentos sobre a instituição onde foi realizado esta investigação, mais propriamente o Projeto Educativo da Escola e no final, analisámos os artefactos realizados pela turma, correspondentes à última atividade desenvolvida.

2.6. Procedimentos

2.6.1. Procedimentos de Recolha de Dados

A recolha de dados foi realizada numa turma de 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como já referido anteriormente, sendo que, desde o começo, foram observadas as várias dinâmicas e rotinas feitas na sala com a turma, nomeadamente, os materiais existentes na sala com os quais se podiam desenvolver atividades dinâmicas com os alunos, a interação entre o professor e os alunos, a dinamização das aulas dadas pelo professor cooperante e as atividades em que os alunos demonstravam mais interesse.

Aquando do início da intervenção, colocámos o estudo em prática, assim, em conjunto com o professor cooperante, demos continuidade à rotina que havia na sala, sendo ela um ditado realizado todas as sextas-feiras. Os ditados, eram feitos em computador, na plataforma Teams, sendo depois submetidos e enviados para a conta do professor, onde, a partir do seu próprio computador eram realizadas as devidas correções, em conjunto com a investigadora.

Durante todas as intervenções, fomos realizando anotações no diário de bordo, bem como algumas conversas informais com o professor cooperante, relativamente às dificuldades dos alunos na escrita.

No final, foi realizada uma atividade para percebermos em que ponto os alunos se encontravam no que diz respeito à ortografia, tentando compreender se houve uma evolução nos mesmos ou não. Esta atividade foi em forma de teste, sem os alunos perceberem que estavam a ser avaliados, pois era algo dinâmico e lúdico, não lhes sendo colocada qualquer pressão.

2.6.2. Procedimentos de Tratamento e Análise de Dados

Após toda a recolha dos dados precisas para a investigação, é necessário recorrer a uma análise e tratamento de dados pormenorizado. Neste sentido, a análise realizada neste estudo foi de inferência estatística, uma vez “que possui suporte em modelos probabilísticos” e o seu objetivo principal é “inferir conclusões válidas para a população através do estudo de amostras dessa população” (Feijoo, 2010, p.38 op. cit. Costa, Moreira & Sá, 2021, p.74), neste caso a população estudada foi os alunos da turma do 1.º ano.

A análise estatística foi realizada com recurso ao Microsoft Excel, através das folhas de cálculo, sendo, posteriormente, sido realizados os gráficos que iremos analisar, mais aprofundadamente no ponto 3, relativamente aos resultados.

Para a realização dos gráficos, primeiramente, foi realizado um processo de codificação e interpretação dos dados obtidos, através da atividade realizada com a turma e “é na codificação que serão utilizados os indicadores pensados na fase de pré-análise (...), onde se recomenda que toda a unidade de registo deve ser analisada e devidamente classificada” (Lima & Manini, 2016, p.73). De seguida, para a construção dos gráficos no Microsoft Excel, foi necessário introduzir os dados obtidos numa tabela de dupla entrada, com o número de alunos em coluna e a ortografia correta ou incorreta em linha. As tabelas de dupla entrada podem-se tornar confusas e de difícil compreensão, pelo que foram apresentados os resultados em gráficos de barra, sendo que assim o leitor ao observar consegue compreender logo os resultados obtidos. Por baixo de cada gráfico encontram-se as reflexões e conclusões a que chegámos.

3. Resultados

Este capítulo serve, exclusivamente, para a apresentação dos resultados obtidos relativamente à última atividade feita com a turma. Assim, primeiramente, será feita uma análise dos resultados, de seguida, realizaremos a sua apresentação em formato de gráfico, para uma mais fácil visualização e compreensão e far-se-á, ainda, uma breve reflexão desses mesmos resultados.

Tal como referido anteriormente, esta última atividade centrou-se na leitura de um



livro chamado “*A Montanha de Livros mais alta do mundo*”, escrito pelo autor Rocio Bonilla, como podemos observar a sua capa na figura 1. Após a leitura da história, foi realizado um diálogo com os alunos questionando-os sobre o que acharam acerca do mesmo e o que tinham entendido da sua história, para a investigadora perceber se a turma tinha compreendido o seu conteúdo. Posteriormente a esta conversa, foi feito um ditado com palavras que se encontravam no livro, sendo esse em

formato de palavras cruzadas.

A apresentação dos resultados está dividida em duas partes. A primeira parte corresponde a uma análise mais detalhada e reflexiva de cada palavra individualmente, onde será realizado um gráfico de barras, com o número de alunos que escreveram corretamente a palavra e os alunos que demonstraram dificuldades na mesma, dando erros ortográficos. Seguidamente a cada gráfico, será feita uma reflexão dos erros que foram dados pelos alunos, percebendo, assim, quais as maiores dificuldades da turma.

Numa segunda parte, será feita uma análise de cada criança, onde será apresentado quantas palavras cada aluno escreveu de forma correta e quantos erros deu, realizando, novamente, uma reflexão do porquê de esse aluno ter apresentado dificuldades na escrita dessas palavras em específico.

Foram escolhidas quinze palavras para esta atividade, sendo elas: cidade, pássaros, bairro, bolo, comer, amigo, mãe, vela, ler, leitura, pequenas, avião, imaginava, mundo e Natal. Estas palavras não foram selecionadas aleatoriamente, mas sim tive com um intuito. A investigadora teve em conta, antes de as eleger, que nesta lista dever-se-iam encontrar:

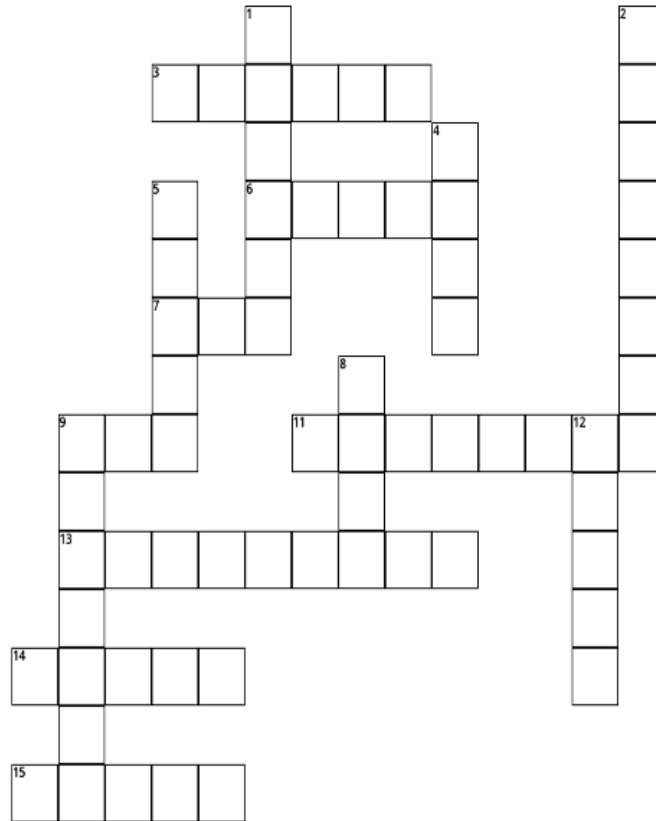
⇒ Palavras com diferente número de sílabas (uma, duas, três ou mais sílabas);

⇒ Palavras simples (consoante-vogal, consoante-vogal);

- ⇒ Palavras que incluíssem ditongos;
- ⇒ Palavras que possuíssem casos de leitura.

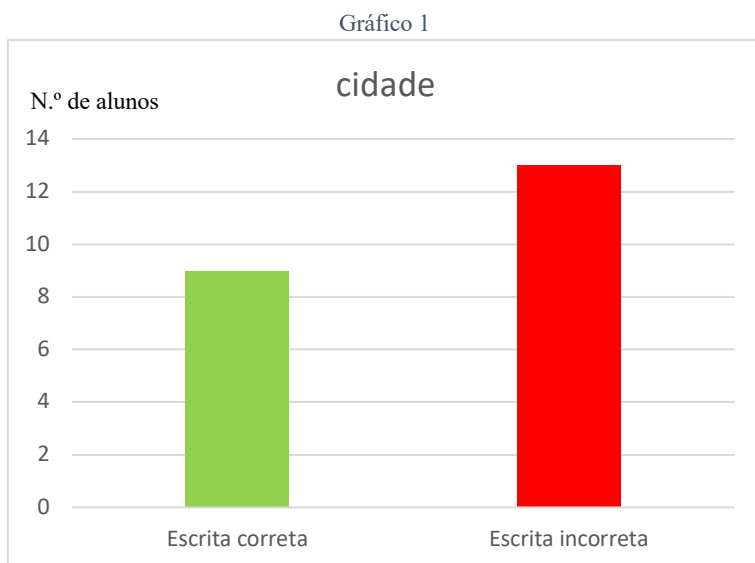
Na figura 2, podemos observar as palavras cruzadas, que foram distribuídas a cada aluno, para a realização da atividade.

Figura 2 - Palavras Cruzadas



3.1. Resultados Obtidos da Análise de Cada Palavra

a) Cidade



Esta primeira palavra, foi, indubitavelmente, onde se observou uma maior dificuldade na ortografia (gráfico 1), visto que treze alunos trocaram o /c/ pelo /s/, escrevendo “sidade”. Este erro é muito comum em crianças que frequentam o 1.º ano, pois o

som das duas letras, nomeadamente nesta palavra, é igual, pelo que se depreende consciência fonética, mas falta de consolidação ortográfica.

Neste momento, os alunos têm de perceber que letra usar, recordando a regra dos sons do /c/, pois, quando as vogais /e/ e /i/ advêm à consoante /c/, lê-se como [s].

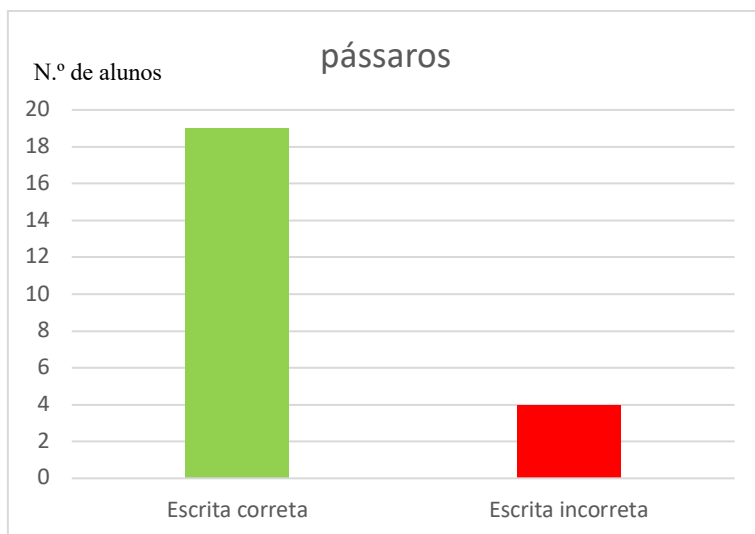
Desses 13 alunos que escreveram incorretamente a palavra, 4 deles ainda trocaram a consoante /d/ pela consoante /b/. Nestes três meses, reparámos que muitos dos alunos ainda se enganam e realizam uma escrita espelhada, em algumas letras, mas estes 4 alunos específicos apresentaram este erro, visto que ainda trocam estas duas consoantes, pois ambas são muito parecidas quando desenhadas em letra de imprensa.

Outro erro dado por dois alunos foi o acento agudo na vogal /a/. Este foi um dos enganos que não cotámos como incorreto, porque a turma ainda não aprendeu esse conteúdo, mas, ainda assim, estes alunos colocaram-no, pois trata-se da única vogal aberta na Língua Portuguesa e, neste caso, coincide com a vogal tónica.

Como podemos observar no gráfico, apenas 9 alunos conseguiram escrever a palavra “cidade” sem apresentar qualquer erro na ortografia.

b) Pássaros

Gráfico 2



Observando o gráfico 2, percebemos que esta palavra, relativamente à anterior, já não revelou tantas dificuldades, mesmo com a complexidade da segunda sílaba com os /s/.

Esta palavra foi escrita corretamente por dezanove alunos e incorretamente por

4.

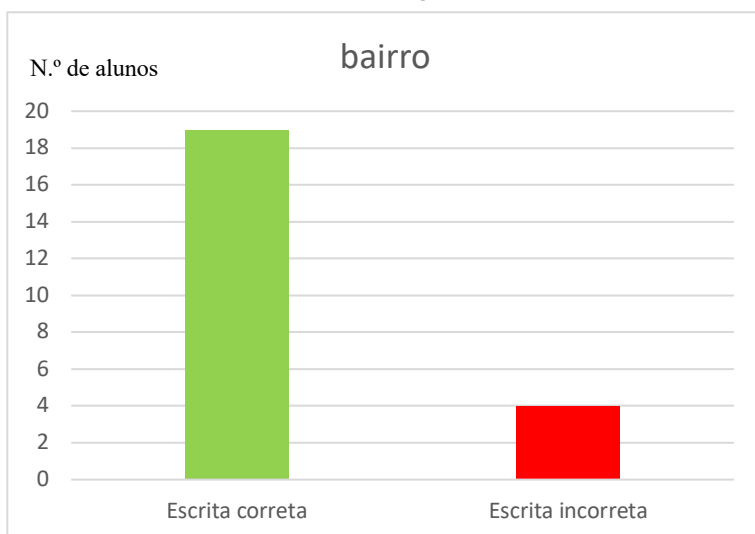
Nenhum dos alunos se esqueceu de escrever a palavra com os /S/, pois esta foi a última letra e o último caso de leitura a ser aprendido pela turma.

Dois alunos trocaram as letras da última sílaba, escrevendo-a da seguinte forma “passáors”.

Mais uma vez, os alunos que não colocaram o acento agudo na vogal /a/, mas escreveram corretamente a palavra, foram cotados certos, visto que este conteúdo ainda não foi aprendido. Ainda assim, a maior parte da turma colocou-o, demonstrando um conhecimento implícito.

c) Bairro

Gráfico 3



A palavra <bairro> também tem um caso de leitura, os dois /r/, pois este encontra-se no meio de duas vogais. A consoante /r/ foi aprendida antes da consoante /s/, mas ainda é recordada pela maior parte da turma, o que fez com que

dezanove alunos escrevessem a palavra sem apresentar nenhum erro.

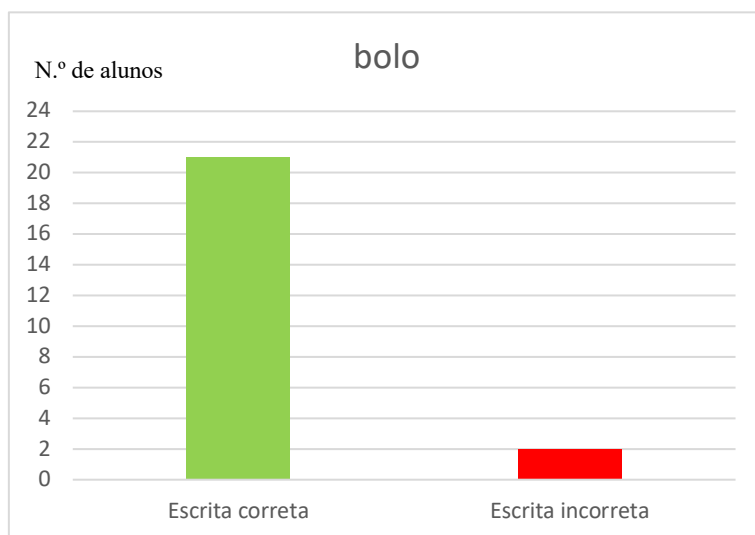
Como na palavra anterior e como pudemos observar no gráfico 3, apenas 4 alunos realizaram uma escrita incorreta, sendo o erro mais frequente o trocar das consoantes. Um dos alunos trocou/confundiu a letra /b/ pela letra /d/, escrevendo “dairro”. É muito frequente esta aluno em específico apresentar este erro, pois a escrita é ainda, por vezes, feita em espelho (escrita espelhada), o que a confunde quando as consoantes são praticamente escritas de igual forma.

Outro aluno escreveu apenas com um /r/, sobrando-lhe um quadradinho da palavra por preencher. Neste momento, o aluno podia ter voltado a rever e perceber que ainda faltava uma letra, chegando ao caso de leitura, mas deixou-o em branco.

Os outros dois alunos que escreveram incorretamente apresentaram dois erros na mesma palavra, sendo um deles o trocar da consoante /b/, pela consoante /p/ e, no final da palavra, em vez de colocarem a vogal /o/, escreveram “pairru”. Quando os alunos trocam/confundem as letras, isto demonstra dificuldades no sistema fonológico e ortográfico, mas, não obstante, os alunos têm razão, em termos fonéticos, quando colocam a vogal /u/ no final da palavra, sendo que é nestes momentos que o professor deve trabalhar mais com eles a fonologia das palavras.

d) Bolo

Gráfico 4



A palavra <bolo> é uma palavra que tem duas sílabas muito simples, visto que apresenta uma vogal seguida de uma consoante.

Todavia, como observado no gráfico 4, dois alunos escreveram incorretamente esta palavra pelos mesmos motivos da

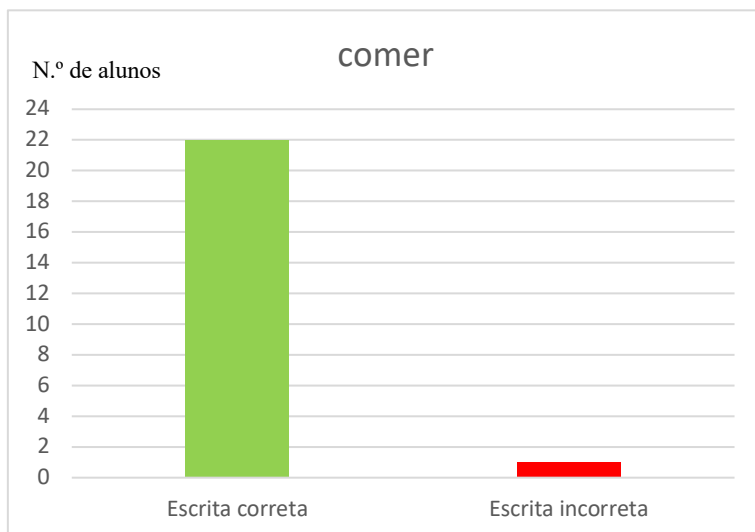
anterior.

O aluno que escreveu adequadamente a palavra anterior, não confundiu as consoantes /b/ e /d/, nesta palavra trocou-as, escrevendo “dolo” e a outra aluna, que apresenta bastantes dificuldades na escrita, confundiu a consoante /b/ pela /m/ e, no final, em vez

de colocar a vogal /o/ a terminar a palavra, colocou a /u/, escrevendo “molu”. Este aluno apresenta consciência no ponto de articulação das duas letras, mas não no modo como é pronunciada.

e) Comer

Gráfico 5



Apenas um aluno escreveu incorretamente <comer> (gráfico 5). Esta palavra, apesar de ter apenas duas sílabas, pode apresentar algumas dificuldades, visto que apresenta o caso de leitura “ar,er,ir,or,ur”, que ainda não foi trabalhado

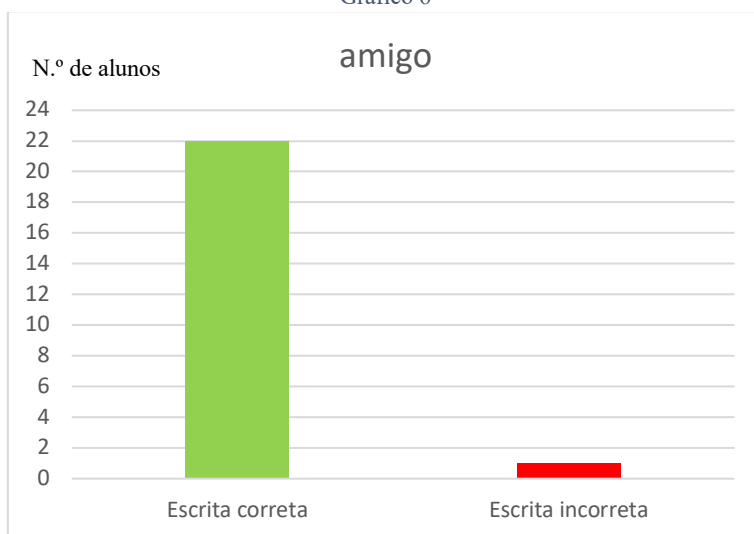
especificamente com a turma.

Nenhum aluno trocou a vogal /o/ pelo /u/, percebendo assim que a vogal /u/ só é utilizada quando é sílaba tônica, sendo que, nesta palavra, <mer> é a sílaba tônica.

A aluna que escreveu com erros demonstrou dificuldades na escrita desta palavra, trocando a consoante /r/ pela consoante /m/. Este erro é muito típico desta aluna, visto que não conhece maior parte das letras e a única letra em que se sente mais à vontade para escrever é o /m/, redigindo-o sempre que não consegue identificar as outras.

f) Amigo

Gráfico 6



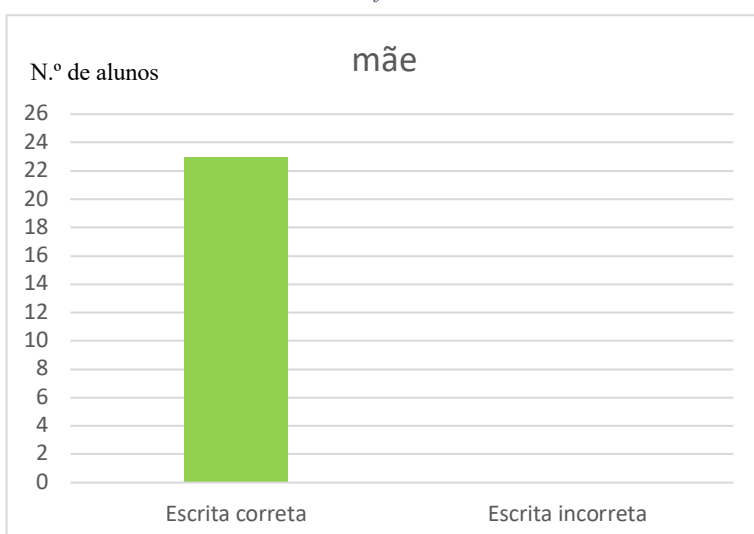
Mais uma vez, esta palavra também não demonstrou dificuldades. Como podemos verificar no gráfico 6, vinte e dois alunos escreveram "amigo" corretamente.

A aluna que também errou na palavra anterior voltou a não identificar as

letras que a palavra continha, escrevendo-a da seguinte forma "amios". A consoante /g/ é uma das letras que tem de ser trabalhada de novo com esta aluna, visto que nem tentou escrevê-la na última sílaba.

g) Mãe

Gráfico 7

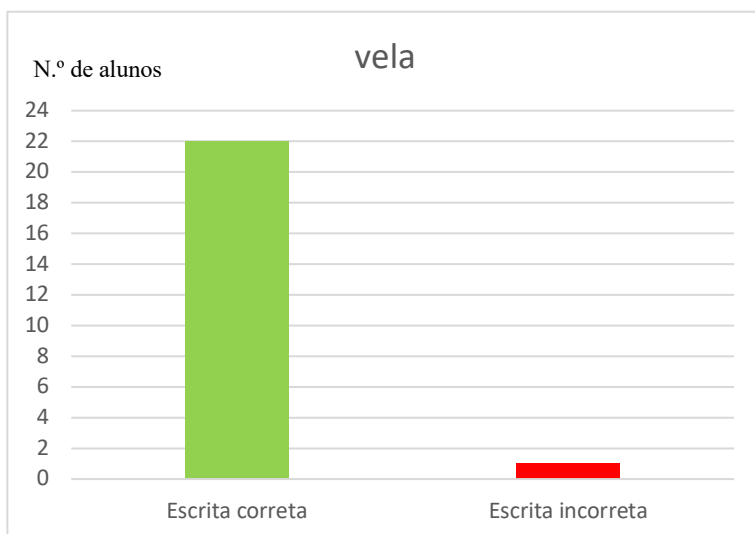


Todos os alunos escreveram corretamente esta palavra, como podemos observar no gráfico 7. Os alunos não apresentam dificuldade nenhuma na escrita do ditongo <ãe> e nenhum deles se esqueceu de colocar o til por cima da vogal /a/.

Se algum aluno se esquecesse de colocar o til, nesta palavra em específico, tinha sido cotado como errado, visto que o ditongo é algo muito trabalhado no primeiro ano de escolaridade e foi um conteúdo que o professor cooperante abordou, quando foi aprendido no início do ano, mas que ainda é muito falado.

h) Vela

Gráfico 8



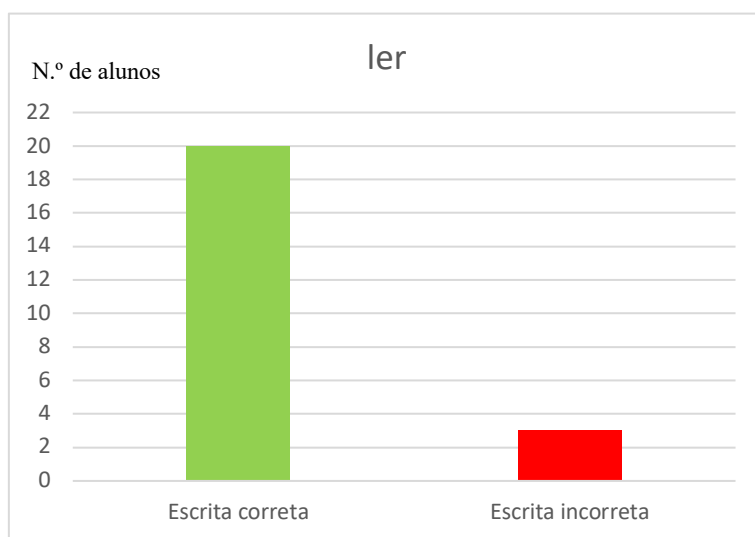
Nesta palavra, apenas 1 aluno escreveu incorretamente (gráfico 8), por distração, visto que é uma aluna que conhece as vogais, mas nesta palavra trocou a vogal /e/, pela vogal /a/.

Os restantes alunos escreveram corretamente a

palavra <vela>, visto que é uma palavra com apenas duas sílabas, apresentado como estrutura interna CV-CV (consoante-vogal), uma consoante seguida por uma vogal, não apresentando nenhum caso de leitura.

i) Ler

Gráfico 9



Como analisamos no gráfico 9, vinte alunos escreveram corretamente a escrita da palavra <ler> e 3 escreveram incorretamente.

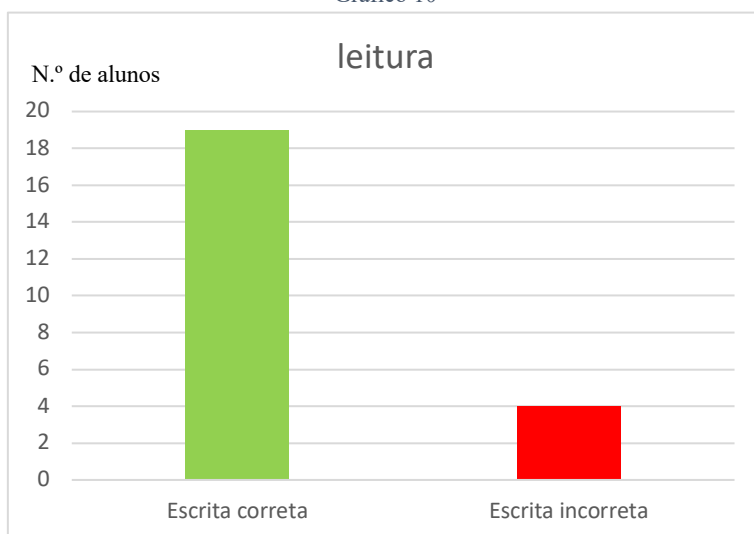
Para nosso entender, os alunos que erraram a escrita desta palavra foi mera distração, pois trocaram as suas consoantes e um deles a vogal, sendo que um dos

alunos escreveu “rer”, outro escreveu “lam” e o último “lre”.

Esta palavra, apesar de ter apenas uma sílaba, acresce no grau de dificuldade, porque a turma ainda não tinha aprendido o caso de leitura <er>, sendo que poderia surgir algumas dúvidas .

j) Leitura

Gráfico 10



A palavra <ler> antecedia à palavra <leitura>.

Esta palavra apresenta 3 sílabas distintas, sendo que, na primeira, se encontra um ditongo.

Verificando o gráfico 10, dezanove alunos

escreveram corretamente a escrita desta palavra e 4 deles realizaram-na incorretamente.

Um dos alunos trocou a vogal /u/ pela vogal /o/, escrevendo “leitora”, realizando assim uma incorreção no que toca à ortografia e não compreendendo que a sílaba <tu> é a sílaba tónica, assim nunca se pode escrever com /o/ se o som é [u].

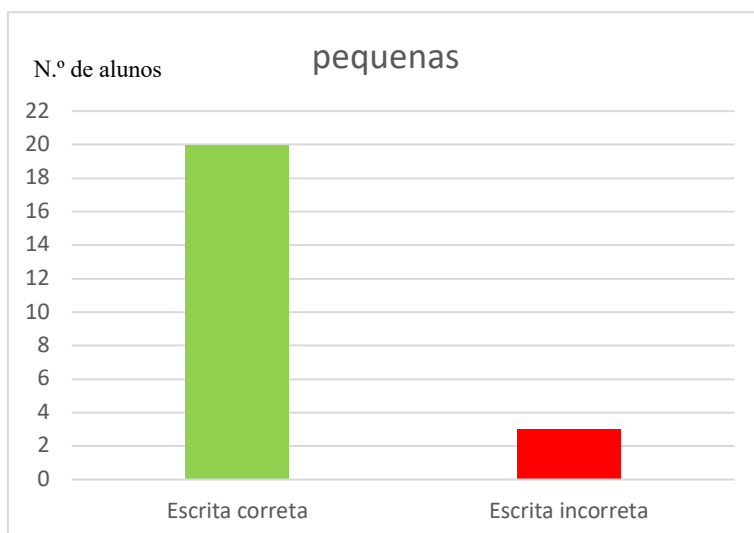
Outros dos alunos confundiu as consoantes das duas primeiras sílabas, escrevendo “rlalura”, erro que também derivou de a palavra anterior (<ler>) estar mal escrita, não havendo uma correção da mesma por parte do aluno. Na segunda sílaba, apresentou dificuldades no sistema fonológico, o que o fez trocar a consoante /t/ pela consoante /l/.

O terceiro erro ortográfico foi “laeio”. A aluna, neste caso, apenas escreveu a primeira consoante, esquecendo-se das restantes e ainda colocou várias vogais, tentando completar os espaços em branco.

Por último, e como erro dado com mais frequência nos ditados ao longo dos meses, foi um aluno redigir o ditongo <ei> com <ai>, transcrevendo assim na oralidade corrente, sendo que foneticamente estaria correto, mas na ortografia está incorreto.

k) Pequenas

Gráfico 11



Conforme comprovado no gráfico 11, apenas 3 alunos escreveram incorretamente a palavra <pequenas>. Nos ditados anteriores, muitos dos alunos se esqueciam da regra da letra /q/, sendo que esse erro foi dado apenas por uma aluna, parecendo-nos que o mesmo se

encontra melhor consolidado.

Essa aluna escreveu “peqemaas”, não colocando um /u/ a seguir à consoante /q/ e ainda confundiu as consoantes /m/ e /n/, acabando por utilizar a que estava incorreta. Os dois /a/ seguidos surgiram para completar o espaço que ficava em branco.

Outro erro ortográfico dado foi “pexenaas”. A aluna como não reconheceu fonologicamente o som da consoante /q/, decidindo escrever a letra /x/, sendo que essa letra ainda não tinha sido aprendido pela turma.

A pseudopalavra “petuesa” foi outro erro ortográfico dado por outra aluna. No mesmo pensamento do parágrafo anterior, a aluna demonstra bastantes dificuldades ao nível da fonética e da escrita, não reconhecendo os sons das letras já aprendidas.

d) Avião

Gráfico 12



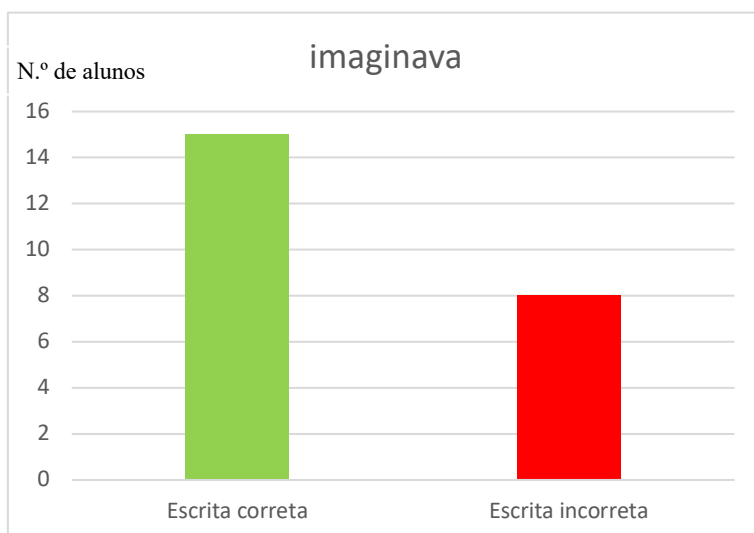
Todos os alunos escreveram corretamente esta palavra, analisando o gráfico 12. Os alunos não apresentam dificuldade nenhuma na escrita do ditongo <ãe> e agora, como observado, nem no ditongo <ão>, sendo que nenhum deles se esqueceu de

colocar o til por cima da vogal /a/.

Tal como na palavra <mãe>, se algum aluno se esquecesse de colocar o til, nesta palavra em específico, tinham sido cotado como errado, visto que o ditongo é algo muito trabalhado no primeiro ano de escolaridade.

m) Imaginava

Gráfico 13



Tanto esta palavra, como a palavra <cidade> foram as que obtiveram mais erros de ortografia por parte da turma (gráfico 13). Todavia, nesta palavra, quinze alunos conseguiram realizar uma escrita correta.

O erro mais comum nesta palavra foi a troca da consoante /g/, pela consoante /j/. Como já era de esperar, este caso de leitura é bastante complexo de perceber pelos alunos do 1.º ano, visto que ainda estão a aprender a ler e a escrever e ainda não decoraram como se escreve certas palavras mais específicas. Logo, destes 8 alunos, 5 deles fizeram este erro ortográfico.

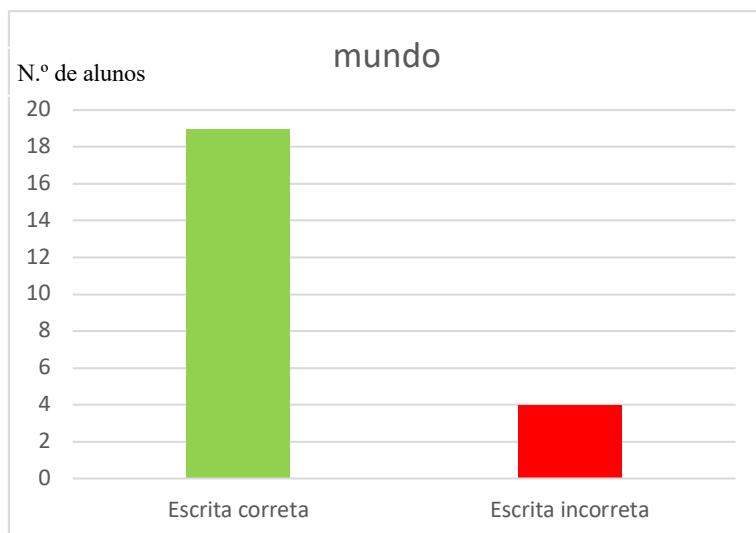
Os outros três alunos, continuando a demonstrar muitas dificuldades a nível da fonética, não conseguiram compreender quais as consoantes e as vogais a serem usadas na palavra, trocando-as por outras. Um dos alunos escreveu “aimafnava”, se cortarmos o primeiro /a/, conseguimos perceber que o aluno trocou a consoante /g/ pelo /f/ e omitiu a vogal que vinha a seguir.

Outra aluna escreveu “iisivaa”, sendo que nem tentou escrever algumas das consoantes que estão na palavra ditada.

Por último, outra aluna escreveu “timazinava”, se voltarmos a cortar a primeira consoante, neste caso o /t/, compreendemos que houve alguma dificuldade na compreensão da letra /g/ representando [ʒ], trocando-a pelo /z/.

n) Mundo

Gráfico 14



Decidimos incorporar esta palavra no ditado para perceber se os alunos já tinham uma breve noção do caso de leitura “an, en, in, on, un”, sendo que este já tinha sido falado pelo professor cooperante, mas ainda não tinha sido aprendido formalmente,

isto é, ainda não tinham sido dispensadas aulas específicas à aprendizagem deste caso de leitura.

Como podemos observar (gráfico 14), dezanove alunos redigiram a palavra corretamente.

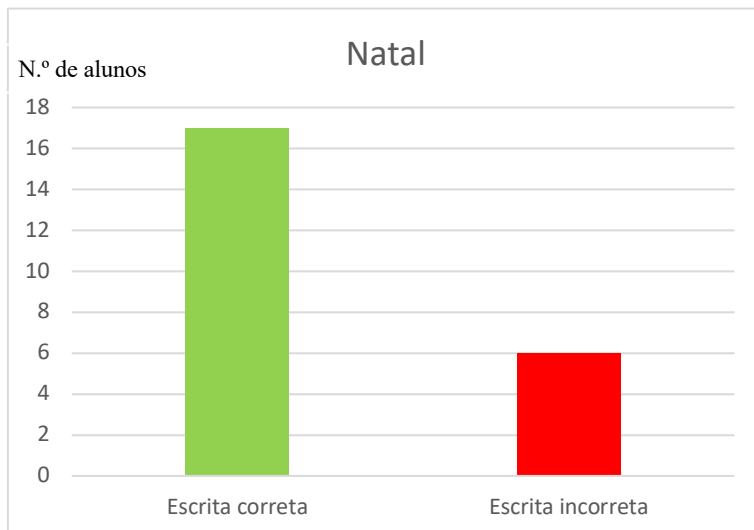
O erro dado por dois alunos foi a troca do <un>, pelo <ou>, escrevendo da seguinte maneira “moudo”. Neste caso, os alunos não compreenderam o sistema fonético desta sílaba, visto que, nesta palavra, a vogal /u/ é nasal, tendo assim de se acrescentar um /n/ a seguir.

Outro erro dado foi “modo”, a aluna não sabendo como tornar a vogal nasal, não acrescentou uma terceira letra à primeira sílaba tendo, ainda, confundido as vogais /u/ e /o/.

Por último, “mnodo” foi o outro erro ortográfico. Neste caso, o aluno trocou as duas letras da primeira sílaba e ainda se confundiu nas vogais /u/ e /o/, trocando-as.

o) Natal

Gráfico 15



A palavra <Natal> foi a última ditada deste jogo. Depois de estudado o gráfico 15, apenas 17 alunos escreveram corretamente a ortografia desta palavra, devido aos restantes escreverem a palavra com letra maiúscula. Cotámos como

erro, pois antes de dizer qual era a última palavra, foram lembrados que esta começaria com uma consoante maiúscula, assim, dos 6 alunos que escreverem incorretamente, 4 deles apresentaram este erro ortográfico. Apesar de a palavra estar foneticamente correta, graficamente não o está.

Outro erro dado por uma aluna foi “matal”, confundindo, mais uma vez, as consoantes /m/ e /n/.

Por último, “naial” foi outra escrita incorreta feita por um aluno, que não revelou dificuldades nem ao nível da fonética nem da ortografia noutras palavras.

3.2. Resultados Obtidos da Análise de Cada Aluno

Este ponto serve para complementar os resultados obtidos acima, sendo que, de seguida, encontrar-se-á numa tabela (Tabela 2) que representa todos os alunos que desenvolveram esta atividade e quantas palavras escreveram corretamente e incorretamente. Os alunos serão apresentados por números e os que escreveram corretamente todas as palavras, têm a cor verde e os que demonstraram mais dificuldades, a cor vermelha, servindo isto para uma mais fácil visualização e compreensão da tabela.

Tabela 2 – Número de palavras certas e incorretas de cada aluno

Alunos	Escrita Correta	Escrita Incorreta
Aluno 1	13	2
Aluno 2	13	2
Aluno 3	14	1
Aluno 4	12	3
Aluno 5	15	0
Aluno 6	13	2
Aluno 7	14	1
Aluno 8	13	2
Aluno 9	14	1
Aluno 10	15	0
Aluno 11	15	0
Aluno 12	7	8
Aluno 13	3	12
Aluno 14	14	1
Aluno 15	14	1
Aluno 16	10	5
Aluno 17	7	8
Aluno 18	14	1
Aluno 19	15	0
Aluno 20	15	0
Aluno 21	13	2
Aluno 22	14	1
Aluno 23	12	3

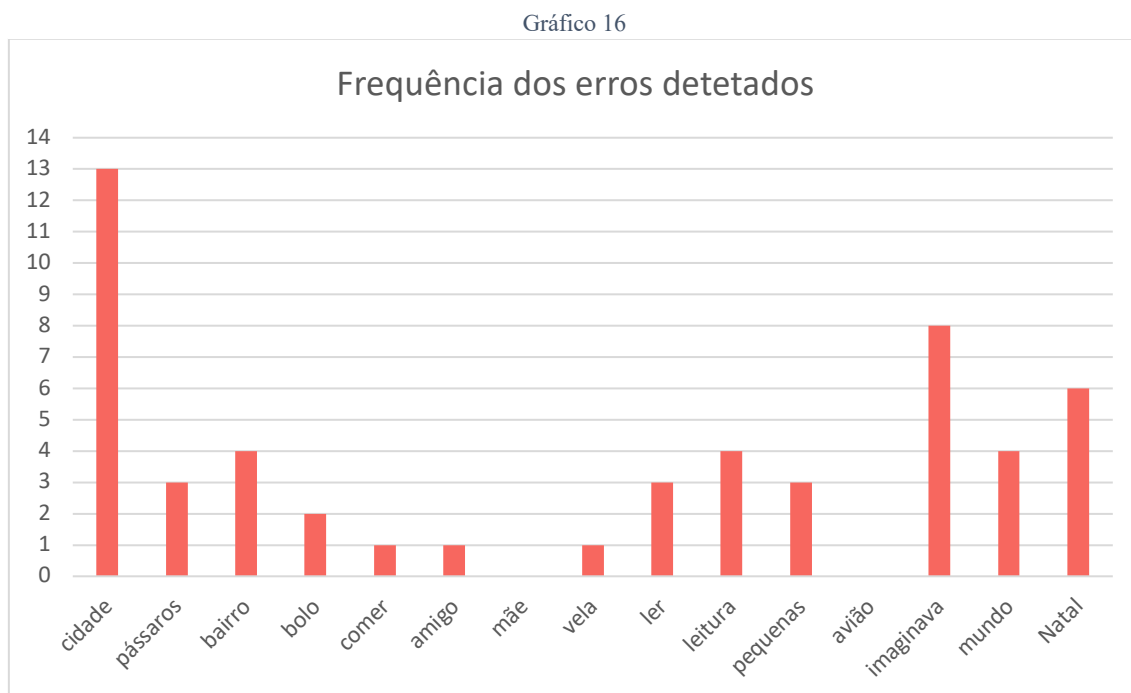
Em suma, podemos observar, no lado esquerdo da tabela, que houve 5 alunos que não apresentaram quaisquer erros ortográfico, não exibindo nenhuma dificuldade nem na parte escrita nem na parte da oralidade. Estes são alunos que apresentam um desempenho muito bom, pois realizam todos os trabalhos que são pedidos pelo professor cooperante e

são interessados e atentos quando estão a aprender um novo conteúdo, tornando-se mais simples a aprendizagem.

No lado direito, é observável que 3 alunos erraram mais de metade das palavras ditadas. Ao contrário dos alunos que não apresentaram nenhum erro ortográfico, estes 3 estudantes apresentam dificuldades acrescidas no que toca a aprendizagem da escrita, pois, como têm dificuldades, não realizam os trabalhos do mês que são enviados pelo professor cooperante e, nas aulas, costumam ser os mais desatentos e menos interessados, o que pode dificultar a aprendizagem nesse sentido. Todavia, dois destes alunos têm aulas individuais com a professora de apoio, sendo que são feitas atividades sobre os conteúdos em que estes alunos alegam mais dificuldades.

3.3. Reflexão Final

Para começar esta reflexão final, realizando assim um breve resumo dos dados que foram analisados anteriormente, em baixo, encontra-se o gráfico 16, com todas as palavras da atividade, ajudando numa melhor compreensão global dos resultados.



Através deste gráfico de barras, percebe-se, com grande clareza, que a palavra onde surgiu mais dificuldades foi <cidade>, havendo, assim, uma incorreção na forma ortográfica da palavra, mais concretamente, trocar as consoantes /c/ e /s/. Esta dificuldade surge também pela fonética da palavra, isto é, na maneira como a mesma é pronunciada,

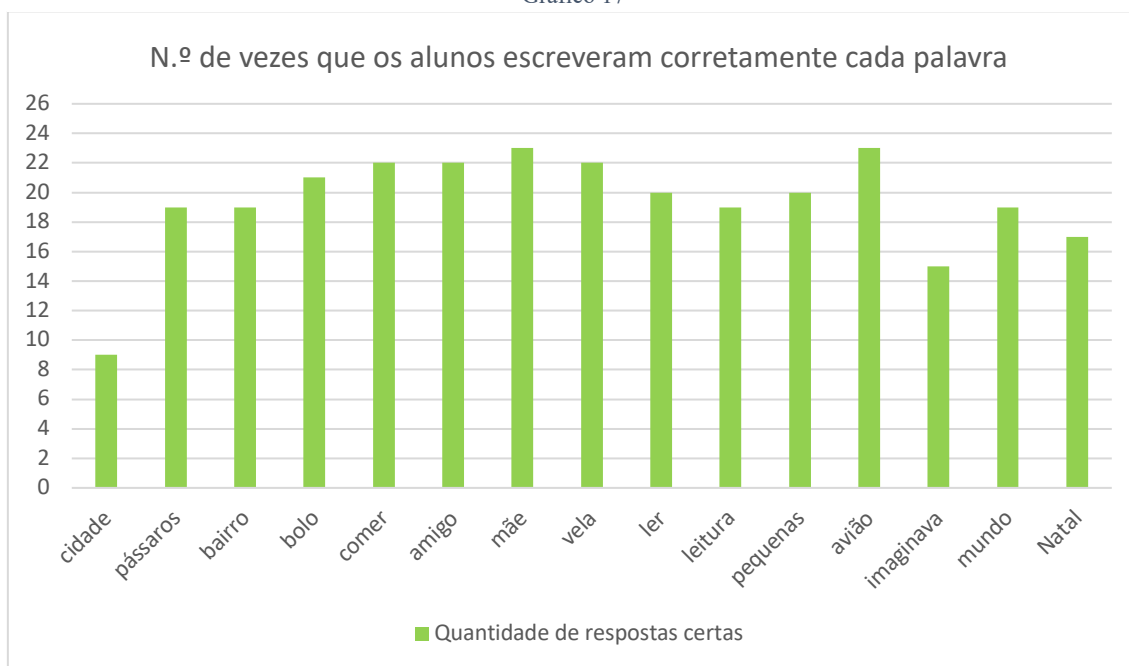
pois, a consoante /c/ pronuncia-se com o som [s], o que fez com que os alunos confundissem as duas letras que podem representar este som. A palavra <pássaros> também era um bom exemplo de erro ortográfico neste sentido, pois, apesar de se escrever com a letra /s/ e a fonética ser igual, a palavra contém dois /S/, o que poderia ter dificultado na escrita dos alunos. No entanto, se estes souberem a regra da letra /c/ (a letra /c/ só se lê [s] se estiver acompanhada pelas vogais /e/ e /i/), nunca iriam errar na escrita desta palavra.

Outra palavra que despoletou algumas dificuldades foi <imaginava>. No mesmo contexto que a palavra <cidade>, a palavra imaginava também foi uma em que mais os alunos erraram, visto que a letra /j/ pode-se confundir com a letra /g/ acompanhada pelas vogais /e/ e /i/, pois o fonema é idêntico.

Os erros ortográficos dados pelos alunos nesta fase da escolaridade são normais, visto que ainda estão a aprender a ler, a escrever e a conhecer as várias regras de cada uma das letras, sendo este um processo demorado, porém os erros, quando dados pelas crianças, são “considerados construtivos à medida que pode revelar a lógica nas hipóteses formuladas pelos aprendizes para a resolução de problemas novos” (Matzenauer & Miranda, 2010, p.366), sendo que o adulto tem o dever de tentar compreender o pensamento da criança conforme a sua escrita.

Segundo Baptista, Barbeiro e Viana (2011, p. 51), quando as crianças iniciam a descoberta do alfabeto e de cada letra, ao longo do 1.º ano, vão percebendo que “as letras representam os sons da fala e a capacidade de representar graficamente cada um desses sons”, existindo, assim, dois fatores a que se deve este fenómeno, sendo eles a “complexidade das relações som-grafema” e a “existência de uma forma ortográfica única”. Logo, e para que os alunos realizem uma escrita sem erros ortográficos, é essencial que eles consigam “selecionar, de entre as várias formas de representação possíveis para esses sons, a que está de acordo com a norma ortográfica” (idem), sendo que estes autores fazem referência aos dois sons que, por norma, são mais confundidos pelos alunos que estão numa fase de aprendizagem da escrita. Para comprovar, temos esta atividade feita com a turma, que, como visto em cima, onde se obteve mais erros foi precisamente nos sons [s] – [c] e [g] – [j].

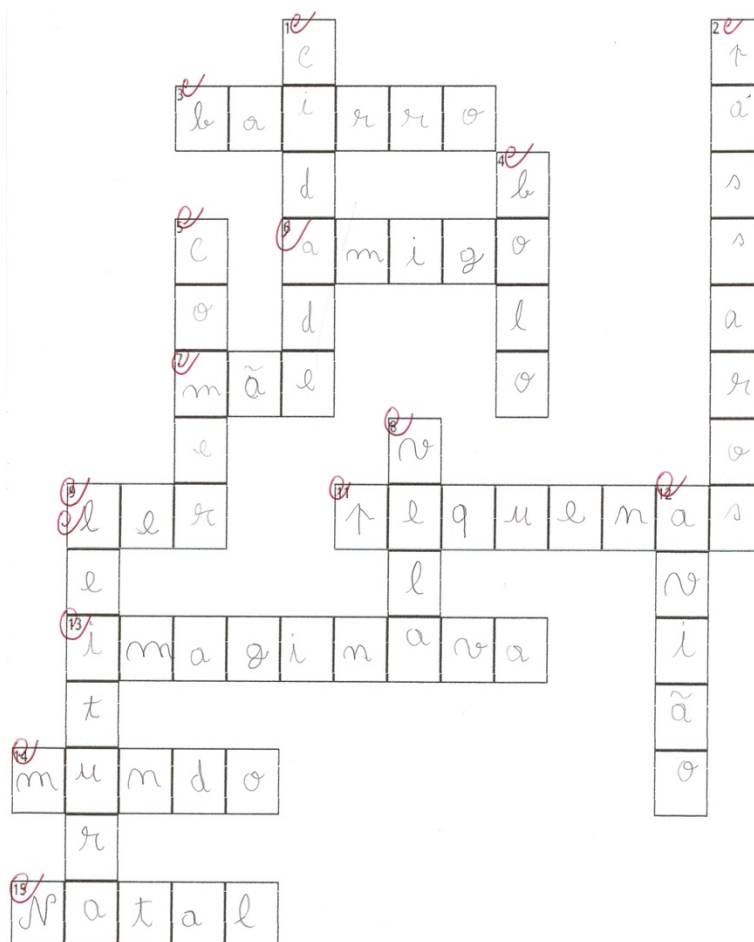
Gráfico 17



As duas palavras que não suscitaram quaisquer dificuldades, como podemos observar no gráfico 17, foram “mãe” e “avião”, ambas com ditongos. Esta turma não apresentou dúvidas na utilização das vogais nestas duas palavras, no entanto, e por vezes, trocam o /o/ e /u/ , mas no geral, sabem distinguir bem as vogais ortográficas e o som associado a cada uma. As duas consoantes em que eles se sentem mais à vontade são o /v/ e o /m/, apesar de ter havido um aluno a ter trocado a letra /m/ e /n/ numa outra palavra da atividade, mas são duas consoantes de fácil interiorização, visto que o som é sempre igual, seja em que palavra for, o que facilita na sua aprendizagem e compreensão. É também perceptível que os ditongos /ão/ e /ãe/ foram bem aprendidos pela turma, não suscitando quaisquer dúvidas e erros ortográficos.

Refletindo agora sobre a tabela obtida da análise de cada aluno, é perceptível que cinco alunos realizaram uma atividade excelente, não apresentando erros ortográficos nenhuns, sendo eles o aluno 5, 10, 11, 19, 20. Na figura que se encontra abaixo (Figura 3), podemos observar um dos ditados, feito pelo aluno 10.

Figura 3 - Ditado do aluno 10



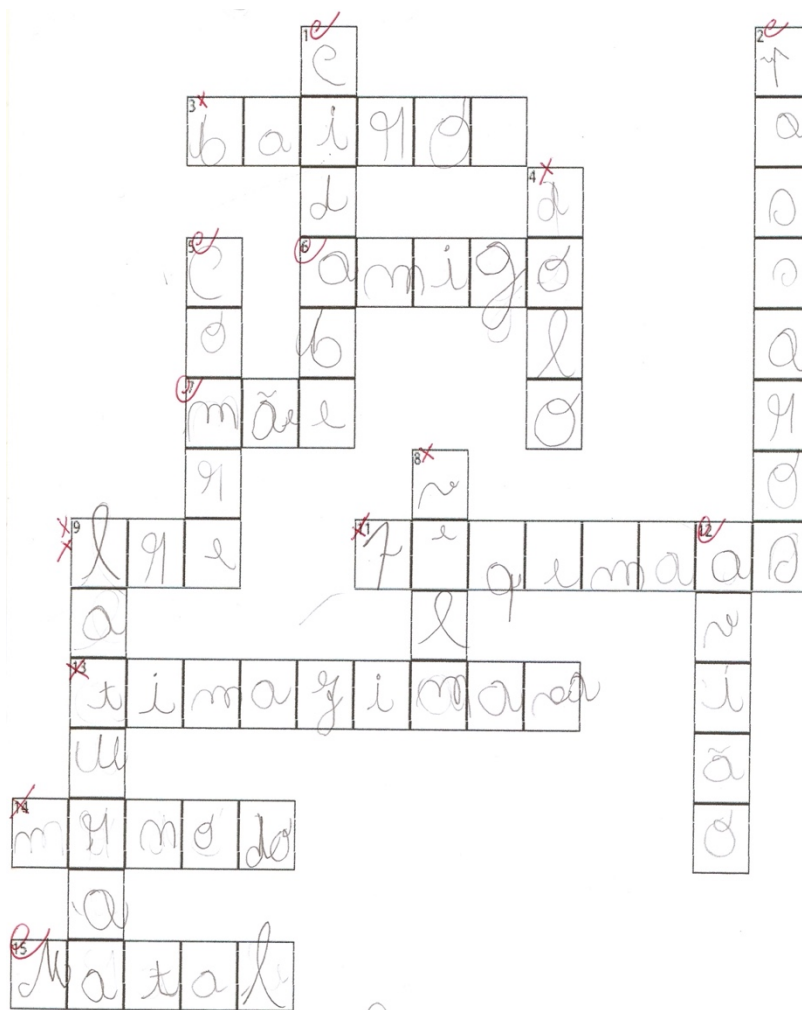
Os alunos 12, 13 e 17 foram os que mais erros ortográficos apresentaram, pois ainda confundem muito a relação entre fonema-grafema.

De seguida, serão apresentadas as possíveis dificuldades que estes alunos possam possuir, de acordo com esta atividade:

- ⇒ Omissão de letras (Ex: “baíro” – bairro, “peqemas” - pequenas);
- ⇒ Erros que afetam a palavra no seu global, deixando esta de ser reconhecida (Ex: “iisivaa” – imaginava);
- ⇒ Palavras que se encontram foneticamente certas, mas não graficamente (Ex: “natal” – Natal; “imajinava” – imaginava);
- ⇒ Trocar a posição das letras (Ex: “lre” – ler)
- ⇒ Substituir uma letra por uma nova com o som idêntico (Ex: “molu” – bolo; “dolo” – bolo).

Na figura que se encontra abaixo (Figura 4), podemos observar um dos ditados feito pelo aluno 12.

Figura 4 - Ditado do aluno 12



Verifica-se, assim, com esta reflexão, que ao nível da escrita, a turma, no geral, consegue escrever de forma correta, identificando as diversas letras e os respetivos sons.

Os alunos que sentiram mais dificuldades são aqueles que, de forma repetitiva, não apresentam os trabalhos feitos e nas aulas não demonstram interesse quando os conteúdos estão a ser lecionados. Nestes casos, é essencial um acompanhamento mais incisivo de forma a motivá-los e a encaminhá-los para o interesse da aprendizagem de novos conteúdos.

Não obstante, o domínio da ortografia é uma aprendizagem que é feita e desenvolvida ao longo dos anos, sendo que, com o passar do tempo e quanto mais os alunos forem escrevendo, mais rápido vão conhecendo as palavras e conseguirem escrevê-las sem dar erros ortográficos.

Em suma, esta foi uma atividade bem sucedida, onde pudemos concluir que a ortografia no 1.º ano pode-se tornar mais complexa, visto que os alunos ainda não tinham aprendido todas as letras do alfabeto. Todavia, a maior parte da turma já reconhece as letras associando-as aos seus fonemas e sabem utilizá-las. Durante a interpretação dos resultados, reparámos que o jogo das palavras cruzadas também pode facilitar a escrita das palavras que foram ditadas, visto que, para cada quadrado, é necessário fazer corresponder uma letra, logo, se algum deles ficar em falta, o aluno, automaticamente, aperceber-se-á de que algo está errado com a sua ortografia e volta atrás, tendo oportunidade de corrigir o que falhou.

Os alunos, nestes três meses, tiveram uma evolução bastante grande ao nível da ortografia, mas também ao nível da oralidade, pois começaram a ouvir as histórias, percebendo que várias letras têm sons diferentes, sendo que esse conteúdo foi muito trabalhado, depois de todas as leituras feitas ao longo das semanas. Enquanto futura docente, proponho dar mais atenção e dedicar mais tempo às letras que mais dificuldades foram apresentadas pelos alunos, assim, em vez de utilizar uma semana para cada letra, como era feito no colégio, poderemos propor que essas letras sejam aprendidas durante mais tempo.

Reconhecemos que, embora a aprendizagem da escrita não tenha sido maioritariamente aprendida através da Educação Literária, a leitura de livros e histórias ajudou e contribuiu para que a aprendizagem fosse feita de forma mais lúdica.

Considerações Finais

A familiarização precoce ou antecipada da leitura através do contacto da criança com livros é um fator essencial para se ser um leitor recorrente, já que facilita a aprendizagem da escrita, na medida que a criança observa o texto que aparece nos livros e explora as letras e os sons existentes.

Logo, é importante que o contacto com o livro seja feito de forma lúdica, educativa e afetiva, isto é, a criança deve desfrutar do livro, aproveitando para brincar com a linguagem, ao ponto de conseguir sonhar. Ainda assim, é imprescindível que os mediadores tenham em conta o tema que mais agrada à criança, tendo em consideração “os seus interesses, *hobbies* e maturidade intelectual” (Soares, 2014, p.4).

O Ensino Básico é caracterizado pela aprendizagem exaustiva dos conteúdos da leitura e da escrita, apesar de serem de grande importância para os alunos, pois, para além de estes conteúdos se relacionarem com a Oralidade (Buescu, Magalhães, Morais & Rocha, 2015, p.7), também os prepara para o futuro, visto que, atualmente, é essencial que as crianças e os jovens tenham conhecimento tanto da leitura como da escrita, para se tornarem leitores bem sucedidos.

A escolha deste tema baseou-se nas “necessidades, interesses e desenvolvimento cognitivo dos alunos” (Carvalho, 2014, p.44), uma vez que é essencial que a turma consiga, no final de cada conteúdo, cumprir os objetivos pretendidos e descritos. Tal apenas é exequível se conhecermos as crianças e soubermos quais os conteúdos que devem ser trabalhados novamente ou aqueles que carecem de revisão. Neste seguimento, a investigadora, antes de decidir a temática que iria ser o alvo de estudo deste relatório, esteve duas semanas intensivas com a turma para perceber o que se adequava melhor a estes alunos.

Para dar finalidade a este relatório, é imprescindível retomarmos à questão de investigação que desencadeou este estudo, sendo ela “A leitura de histórias pode ser um potenciador, para uma melhor e mais fácil aprendizagem da escrita?” e, para conseguirmos dar resposta a esta pergunta, foi essencial traçar-se dois grandes objetivos, o incentivo à escrita através da Educação Literária e a compreensão da evolução dos alunos no domínio da escrita, tendo em conta as suas maiores dificuldades.

Primeiramente, é importante referir que os dois objetivos delineados foram alcançados com grande sucesso, logo quando colocámos em prática a nossa investigação, tendo sido visível que a Educação Literária é uma das componentes essenciais e

imprescindíveis na aprendizagem deste grande conteúdo que é a escrita, estimulando o aluno na escuta ativa das palavras e nos diferentes sons das diversas letras constituintes no alfabeto português, tornando-se mais fácil depois identificá-las e escrevê-las corretamente.

Relativamente à questão problema, foi notório que os diversos ditados realizados todas as semanas ao longo de toda a prática contribuíram para a aprendizagem e para o reconhecimento dos fonemas de cada letra, bem como a escrita de diversas palavras. No entanto, por muito que os ditados desenvolvessem diversas competências nos alunos, estes não podem atuar sozinhos, querendo isto dizer que para adquirirem consciencialização na escrita, é também preciso promover em sala outras dinâmicas que complementem este exercício. Sendo este um grupo de 1.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico, estas dinâmicas demonstraram-se não só essenciais para a sua aprendizagem, mas também para a articulação com os próximos anos de ensino, visto que o exercício de ditados é realizado pelos professores de forma muito comum nestes primeiros anos de escolaridade. Assim, juntar a leitura de livros, que foi algo pelo qual a turma demonstrou bastante interesse e entusiasmo, à escrita, foi uma mais-valia para uma aprendizagem ativa e lúdica.

No capítulo 2, foram descritos explicitamente todos os erros dados pelos alunos desta turma que acompanhámos, sendo notório que as dificuldades se centram mais em algumas letras em específico, como a troca das letras /c/ pela /s/, /j/ pela /g/, quando estas se encontram acompanhadas pelas vogais /e/ e /i/. No início e como já referido, os alunos demonstravam muito mais dificuldades comparativamente ao ditado final, trocando, não só as quatro consoantes acima descritas, como também as vogais /u/ pela vogal /o/, /m/ e /n/, /e/ e /i/, e agora é visível que estas dificuldades foram ultrapassadas e melhoradas no decorrer tanto destes exercícios como das aulas.

No que diz respeito às cotações, quando tomavam conhecimento das mesmas, a maioria da turma ficava eufórica, demonstrando a confiança e a autoestima dos alunos para continuar e melhorar com o objetivo de atingirem a nota máxima. Ainda assim, houve alunos que ficaram descontentes, quando não conseguiram atingir a avaliação esperada, comparando-se aos colegas. Neste caso, era sugerido ler e rever as regras de escrita.

Porém, nem tudo correu como esperado e, ao longo da prática, foi necessário recorrer a diversas estratégias para fomentar uma melhor aprendizagem destes alunos, destacando assim três dificuldades/limitações mais relevantes. A primeira diz respeito à Covid-19 e

ao uso constante de máscaras, que dificulta a aprendizagem de novas letras e dos diversos sons correspondentes, visto que é importante que observem o posicionamento dos lábios quando da articulação dos sons. Para além desta dificuldade, a investigadora tinha em mente um projeto, onde leria diversas histórias existentes em livros físicos e, a partir daí, seria realizado o ditado todas as semanas. No entanto, como este exercício era proveniente de uma rotina já existente na sala, tivemos de nos adaptar e utilizar a história existente no manual, que correspondia e à letra aprendida nessa semana. Mesmo assim, foram lidos diversos livros à turma, mas não com a frequência esperada. Como última dificuldade, ao iniciar a investigação, sentimos ter pouco conhecimento prévio e suficiente acerca do tema desta investigação. De modo a ultrapassar esta dificuldade, foram realizadas pesquisas, bem como estratégias para melhorar a aprendizagem destes alunos de forma mais lúdica e dinâmica.

As dificuldades apresentadas pelos alunos na escrita, sendo um tema muito comum, estudado e explorado nos dias de hoje, pode beneficiar de uma continuidade que aprofunde este estudo, mas noutra faixa etária, por exemplo, numa turma de 4.º ano. Desta forma, seriam verificados os erros ortográficos mais comuns nesta faixa etária e as maiores dificuldades sentidas pelos alunos, incentivando, assim, a prática de leitura todas as semanas como ferramenta de melhoramento de escrita. Paralelamente, poder-se-iam extrair ilações acerca da utilização desta estratégia em alunos do 1.º e do 4.º ano de escolaridade, relevantes para alterações a implementar na prática pedagógica, já que “o registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação” (Nóvoa, 2009, p.30).

Outra investigação possível era realizar este estudo com o mesmo ano de escolaridade, portanto, com outra turma de 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas com diferentes tipos de textos, por exemplo, incluindo o poema ou o texto expositivo.

No que concerne a este percurso, houve um grande crescimento tanto profissional como pessoal por parte da investigadora, uma vez que foi necessário realizar muitas leituras sobre o tema, bem como recolher diversas informações que ajudassem na elaboração desta investigação-ação. Logo, é essencial dizer que não foi um caminho fácil nem rápido, visto que, quando abracei este desafio, tinha completa noção de que a dificuldade era muito superior à de outros trabalhos académicos elaborados anteriormente, bem como a exigência que foi esperada de mim, pelo que me dediquei afincadamente, tendo sido possível concluir este relatório com a certeza de que cresci enquanto profissional.

Em jeito de finalização, todas as experiências educativas e o quão longo foi o caminho até aqui percorrido contribuíram para que as minhas expectativas e os objetivos delineados para o meu futuro profissional aumentassem, pois é meu propósito continuar a caminhada contínua de aprendizagem de que se reveste a vida profissional docente, desta feita, ingressando no Doutoramento em Educação Especial.

Referências

- [nome da instituição] (2021/2022). Projeto Educativo do [nome da instituição]. [nome da instituição].
- Adda, G., Adda-Decker, M., Ambouroué, O., Besacier, L., Blachon, D., Bonneau-Maynard, H., Godard, P., Hamlaoui, F., Idiatov, D., Kouarata, G., Lamel, L., Makasso, E., Riailand, A., Stuker, S., Velde, M., Yvon, F., & Zerbian, S. (2016). Breaking the Unwritten Language Barrier: The bulb project. *Procedia Computer Science*, 81, 8-14.
- Almeida, C. D., Guindani, J. F., & Sá-Silva, J. R. (2009). Pesquisa documental: Pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1, 1-15.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (2.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. Doi: <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Andrade, M. M. (2010). *Introdução à metodologia do trabalho científico*. (10.^a ed.). Editora Atlas S. A.
- Arana, A. R., & Klebis, A. (2015). *A Importância do Incentivo à Leitura para Processo de Formação do Aluno*. EDUCERE.
- Attard, A., Di Loio, E., Geven, K., & Santa, R. (2010). *Studen centered learning. An insight into theory and practice*. Angele Attarde.
- Ávila, P., Benavente, A., Costa, A. F., & Rosa, A. (1996). *A Literacia em Portugal – Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- https://www.researchgate.net/publication/275968170_A_Literacia_em_Portugal_resultados_de_uma_pesquisa_extensiva_e_monografica

- Ávila, P., Coelho, R., Costa, A., & Pegado, E. (2011). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: Os primeiros cinco anos*. CIES – ISCTE.
- Azevedo, F., & Balça, A. (2019). Práticas de Educação Literária e de Promoção da Literatura. *Textura*, 21(45), 6-29.
- Baptista, A., Barbeiro, L. F., & Viana, F. L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensão gráfica e ortográfica* (1.^a Ed). Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Berjano, R. M. (2003). La Escritura Reflexiva como Práctica Cotidiana de los Pre-adolescentes y los Adolescentes Españoles: Situación actual y características asociadas. *Revista de Educación*, (335), 467-495.
- Brocardo, J. M. L., Calçada, M. T. C., Carrillo, J. L. A., Encarnação, M. M. G., Gomes, C. A. S, Horta, M. J., Martins, G. O., Nery, R. F. V., Pedroso, J. V., Silva, L. M. U., & Rodrigues, S. M. C. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção Geral da Educação: Ministério da Educação.
- Barroso, C., Calçada, T., Calixto, J. A., Gaspar, T., & Veiga, I. (1997). *Lançar a rede de bibliotecas escolares*. (1.^a ed.). Ministério da Educação.
- Berscu, H., Maia, L., Rocha, M., & Silva, M. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português*. Direção Geral da Educação: Ministério da Educação.
- Berscu, H., Maia, L., Rocha, M., & Silva, M. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português*. Direção Geral da Educação: Ministério da Educação.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (Ed.) (1994). *Investigação Qualitativa em Educação* (M. J. Alvaraz, S. B. Santos & T. M. Baptista). Porto Editora.
- Boléo, A. M. (2018). *A Importância da Formação Intercultural para a Docência de Português Língua Estrangeira/Língua Segunda a Adultos, em Contexto de Ensino Superior*. [Tese de Doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório Aberto da

[https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7729/1/TD_AnaBol%
c3%a9o.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7729/1/TD_AnaBol%c3%a9o.pdf)

Brito, A. A. (2005). Os Materiais na História da Escrita (Das placas de argila da Suméria às pastilhas de silício dos processadores atuais). *Ciência e tecnologia dos Materiais*, 17(3/4), 122-140.

Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Livros Horizonte.

Cardoso-Martins, C., & Corrêa, M. F. (2008). O Desenvolvimento da Escrita nos Anos Pré-escolar: Questões acerca do estágio silábico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(3), 279-286.

Carvalho, C. S. V. (2014). *A importância da prática na construção da profissionalização*. [Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti].
Repositório ESEPF.
https://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1464/3/TM_2014_1%C2%BA-2%C2%BA.CatarinaCarvalho2.pdf

Conde, E., Correia, P., & Mendinhos, I. (2017). Aprender com a biblioteca escolar. *Rede De Bibliotecas Escolares* (2.^a ed.).

Cerrillo, P. (2006). Literatura infantil e mediação leitora. In F. Azevedo (Ed.). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. (pp. 33-46). Lidel.

Correia, M. C. (2009). A Observação Participante enquanto Técnica de Investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 31-35.

Correia, R. (2021). Para que serve o Plano Nacional de Leitura?. *Interruptor*.
<https://www.interruptor.pt/artigos/para-que-serve-o-plano-nacional-de-leitura>

Costa, A. (2012). *A Aprendizagem da Leitura. Análise de Manuais do 1º ano de Escolaridade*. [Dissertação de Mestrado, Escola de Educação, Instituto Superior

de Educação e Ciências]. Repositório Comum.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9484/1/Tese%20mestrado%20final.pdf>

Costa, A. P., Moreira, A., & Sá, P. (2021). *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Recolha de dados* (1.^a ed, Vol. 2). UA Editora.

Decreto-Lei n.º 48-D/2017 de 31 de março. Diário da República n.º 65/2017 – Série I. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 58/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 162/2018 – Série I. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 86/2006 de 12 de julho. Diário da República n.º 133/2006 – Série I. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129 – Série I. Ministério da Educação.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The sage handbook of qualitative research* (4th ed.). SAGE Publications.

Dombroski, L. S., Miranda, U. T., Mota, E. C., & Severo, G. K. (2017). A importância da Leitura para a Formação do Ser humano. *Saberes Docente*, 3(3), 1-12.

Dragomir, I. A., & Niculescu, B. (2020). Different Approaches to Developing Writing Skills. *Ssciendo*, 25(3), 201-206.

Duarte, R. (2002). Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de pesquisa*, (115), 139-154.

Ecco, I. (2010, outubro 31). Leitura: Do conceito às Orientações. *Leitura e Bibliodiversidade*. <http://leituraebibliodiversidade.blogspot.com/2010/10/leitura-do-conceito-as-orientacoes.html>

- Fabiani, D., & Martins, M. S. (2014). A Biblioteca Pública para o Desenvolvimento Social, Cultural e Intelectual na Cidade de Passo Fundo. *A arte de fazer ciência: Problematizar, Pesquisar e Publicar*, 5, 1-9.
- Ferreira, J. S. (2016). *Incentivar para a Leitura. Estratégias de Promoção do Gosto pela Leitura Utilizadas pela Família e Professores de Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Trabalho Final de Mestrado, Escola de Educação, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20610/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20de%20Mestrado.pdf>
- Fonseca, K. H. (2012). Investigação-ação: Uma metodologia para a prática e reflexão docente. *Onis Ciência*, 1(2), p. 16-31.
- França, L. (2020). A importância da leitura para a formação de bons alunos. *Par: Plataforma Educacional*. <https://www.somospar.com.br/importancia-da-leitura-para-a-formacao-de-bons-alunos/>
- Sim-Sim, I. (2017). Aquisição da linguagem: Um olhar retrospectivo sobre o percurso do conhecimento. In Freitas, M. J., & Santos, A. L. (Ed.). *Aquisição de Língua Materna e Não Materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 3-30). Language Science Press.
- Gerevini, A. M., Oliveira, A. M., & Strohschoen, A. A. (2017). Diário de Bordo: Uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento da alfabetização científica. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 10(22), 119-132.
- Guerra, E. L. (2014). *Manual de Pesquisa Qualitativa*. Grupo Anima Educação (EAD).
- Justamand, M. (2015). As Comunicações e as Relações Sociais nas Pinturas Rupestres. *Revista Anuario de Arqueologia*, 7, 51-65.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

- Lima, J. L., & Manini, M. P. (2016). Metodología para el Análisis Cualitativo de Contenido Integradado com la Técnica de Mapas Mentales Utilizando los Softwares Nvivo y Freemind. *Londrina*, 21(3), 63-100.
- Lopes, J. (2021). Ler ou não ler, eis a questão. *Diário de Notícias*. <https://www.dn.pt/opiniao/ler-ou-nao-ler-eis-a-questao-13457666.html>
- Maluf, M. R., & Rodrigues, M. L. (2021). Componentes Essenciais na Aquisição da Linguagem Escrita: Revisão da literatura no período 2015 a 2020. *Letrônica*, 14(2), 1-16.
- Martínez, A. V. A. (2005). The Process-Writing Approach: An alternative to guide the student's compositions. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 6(1), 37-46.
- Martins, M., & Mendes, A. Q. (1986). Leitura da Imagem e Leitura da Escrita. Um Estudo Psicogenético das Diferentes Conceptualizações e Estratégias de Leitura em Crianças de Idade Pré-Escolar. *Análise Psicológica* 1(5), 45-65.
- Martins, M. A., & Silva, A. C. (1999). Os Nomes das Letras e a Fonetização da Escrita. *Análise Psicológica*, 1(17), 49-63.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias. Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Direção Geral da Educação: Ministério da Educação.
- Matzenauer, C. L., & Miranda, A. R. (2010). Aquisição da Fala e da Escrita: Relações com a fonologia. *Cadernos de Educação*, (35), 359-405.
- Menezes, A. M., & Santos, T. (2021). A Importância do Lúdico no Processo de Ensino Aprendizagem no Desenvolvimento Infantil. *Revista de Psicologia*, 15(58), p.660-668.
- Mialaret, G. (1974). *A aprendizagem da leitura* (3.º ed.). Editorial Estampa.

- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais 1.º ano – Português*. Direção Geral da Educação: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2021). *Bibliotecas Escolares: Presentes para o futuro*. Direção Geral da Educação: Ministério da Educação.
- Monteiro, V. (2018) *A Literatura Infantil no Pré-Escolar e no 1.º CEB: Como abrir caminhos à imaginação*. [Relatório Final de Mestrado, Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro,]. Repositório Comum. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23144/1/VANESSA_MATEIRO.pdf
- Moreira, I. (2014). *Motivação para a Leitura*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Santa Maria, Instituto Superior Politécnico Gaya]. Repositório Comum. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6477/1/RELATORIO_ildamoreira.pdf.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores. Imagens do futuro presente*. Educa.
- Oliveira, M. (2011). Metodologia Científica: Um manual para a realização de pesquisas em administração. *Universidade Federal de Goiás*, 1-73. https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf
- Pennac, D. (2000). *Como um romance*. ASA.
- Pordata (2015, junho 26). Taxa de analfabetismo segundo os Censos: total e por sexo. PORDATA – Bases de Dados de Portugal Contemporâneo. <https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+analfabetismo+segundo+os+Censos+total+e+por+sexo-2517>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2.ª ed.). Gradiva.

Ramos, A. (2020). A Urgência do Direito à Literatura: Formar leitores para ler o mundo. *Miscelânea*, 27, 15-26.

Reis, A. S. (2016). *Os Erros Ortográficos em Textos Narrativos: Um estudo longitudinal com alunos do 1.º Ciclo*. [Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro,]. Repositório Institucional de Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/21128/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Ribeiro, L. B. (2020). O Desenvolvimento da Criança de Acordo com os Estágios de Jean Piaget e os Níveis de Alfabetização de Emilia Ferreiro. *Amazon Live Journal* 2(4), 1-18.

Rodrigues, C. R. (2016). *A Influência da Família no Hábito da Leitura*. [Trabalho Final Bacharel, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Pará]. Repositório Institucional da Universidade Federal do Pará. https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/31/1/TCC_InfluenciaFamiliaHabitito.pdf

Rodrigues, R. M. (2015). *A Iniciação à Educação Literária no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Sala de Aula*. [Relatório final, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11086/1/A%20iniciacao%20a%20educacao%20literaria.pdf>

Répubblica Portuguesa (2022). Abandono escolar atinge mínimo histórico. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc23/comunicacao/noticia?i=abandono-escolar-atinge-minimo-historico>

Répubblica Portuguesa (2021). 5,2% de abandono escolar precoce no terceiro trimestre do ano. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/noticia?i=52-de-abandono-escolar-precoce-no-terceiro-trimestre-do-ano>

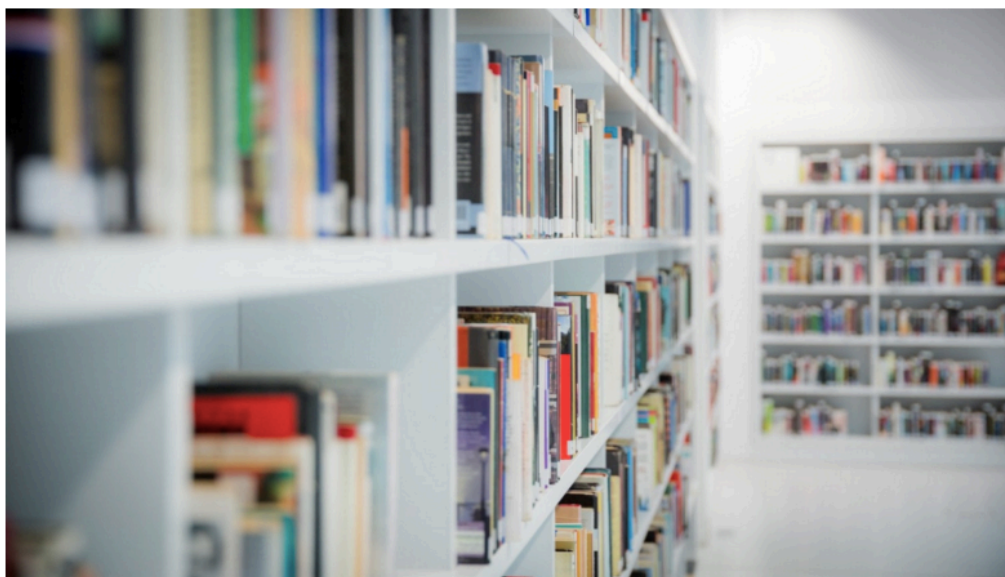
- Sabino, M. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1-11.
- Sampaio, C. (2016). *A Promoção da Fluência da Leitura através das Obras Literárias*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/24410> .
- Santana, I. (2009). Iniciação e Desenvolvimento da Escrita – Dois percursos. *Escola Moderna*, 35, 25-40.
- Santos, M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes. Um estudo em escolas secundárias*. Quarteto Editora.
- Silva, A. C. (2004). Descobrir o Princípio Alfabético. *Análise Psicológica*, 1(22), 187-191.
- Silva, A. P. (2017). O Ensino da Ortografia e a Consciência Fonológica e Metalinguística. *Revista do GELNE*, 19(2), 33-48.
- Silva, E. (2014). *As Contribuições do Ensino de Literatura para a Formação do Leitor no Ensino Médio*. [Relatório Monográfico, Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia]. Repositório UNEB. <http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/774/1/TccElisangelaSilva.pdf>
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Soares, E. A. (2014). *Textos Literários e o Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira: Proposta de atividades*. *Revista Philologus* (60), 2397-2404.
- Sobrinho, J. (2000). *A criança e o livro*. Porto Editora.

Anexos

Anexo I – Lista de livros recomendada pelo Plano Nacional de leitura em 2021



Livros recomendados pelo PNL2027



Título	Autor	Publicação	ISBN
<u>A vida selvagem na cidade</u>	Ben Hoare ; il. Lucy Rose ; trad. Pronto a Editar Atelier	1.a ed	978-989-564-185-7
<u>Bichos do meu quintal e algumas gotas de chuva</u>	texto Manuela Castro Neves ; il. Maria Bouza	1.a ed	978-989-99708-7-8
<u>Este livro vai (ajudar a) arrefecer o planeta : 50 ideias para reduzir a poluição, fazeres-te ouvir e proteger o nosso planeta!</u>	escrito por Isabel Thomas ; il. por Alex Paterson ; trad. Renato Carreira	1.a ed	978-989-564-013-3
<u>O sonho da reciclagem</u>	Rita Sofia Ferreira ; il. Ana Patrícia Mestre	1.a ed	978-989-37-0018-1
<u>As alterações climáticas & outras ameaças ambientais</u>	Hannah Wilson ; trad. Carmo Romão	1.a ed	978-989-23-4664-9
<u>A galinha que queria ver o mar</u>	Christian Jolibois, Christian Heinrich ; trad. Ana Oom	1.a ed	978-989-776-558-2
<u>Mortina e o namorado fantasma</u>	texto e il. Barbara Cantini ; trad. Susana Ferreira	1.a ed	978-972-25-3834-3
<u>Os guardiões do planeta</u>	texto Nuno Matos Valente ; il. Sílvia Belli	1.a ed	978-989-99669-5-6
<u>Rua das Flores, n.º 10 : receitas do mundo para partilhar</u>	Felicita Sala ; trad. Alfarroba	Alcochete : Alfarroba, 2020	978-989-8888-85-3
<u>Quem manda aqui sou eu! : porque é que os gatos miam?</u>	il. Lily Snowden-Fine ; especialista em gatos Nick Crumpton ; trad. Teresa Mouzinho	1.a ed	978-972-53-0640-6
<u>O alfabeto das cidades</u>	José Jorge Letria ; il. Helder Teixeira Peleja	1.a ed	978-989-66-0860-6
<u>O menino, a toupeira, a raposa e o cavalo</u>	Charlie Mackesy ; trad. Lucília Filipe	1.a ed	978-989-784-113-2
<u>Terra : levanta as abas</u>	Lorenzo Sabbatini ; texto Emanuela Pagliari, Diego Mattarelli e Enrica Soroldon ; adapt. para a língua port. Maria dos Anjos Viana e Helena Santos	1.a ed	978-972-0-71177-9
<u>Os micróbios não são para partilhar</u>	Elizabeth Verdick ; il. de Mariëka Heinlen ; trad. Joana Ferreira da Silva	1.a ed	978-972-0-34658-2
<u>Anne Frank : a menina que o mundo ouviu</u>	texto Linda Elovitz Marshall ; il. Aura Lewis ; trad. João Cardoso	1.a ed	978-972-23-6628-1
<u>Aqui há gato!</u>	Rita Pereira ; il. Ana Gabriela	1.a ed	978-989-54811-9-4
<u>Poemas tangerinos</u>	João Pedro Mésseder, Helena Mancelos	Braga : Poética, 2020	978-989-53005-0-1
<u>Mirtilo e Nina : a história do cão</u>	Fábio Rocha ; il. Cláudia Cardoso	1.a ed	978-989-54811-6-3
<u>Formiga duma figa</u>	António Avelar de Pinho ; il. João Vaz de Carvalho	1.a ed	978-972-0-03355-0
<u>Da árvore para o supermercado! : a jornada</u>	Libby Deutsch ; il. Valpuri Kerttula ; trad. Rita Figueiredo	1.a ed	978-989-707-911-5

Incrível das coisas do dia a dia	Filipa Sommerfeldt Fernandes ; il. Pedro Benvindo	1.a ed	978-989-8871-23-7
10 histórias para comer sem birras	Maria Francisca Macedo ; il. Sara Paz	1.a ed	978-989-564-536-7
De boca aberta	Elisabete Vila Viçosa ; il. Laura Thiawe ; fot. Pau Storch ; pref. Teresa Chambel	Lisboa : Horizonte, cop. 2021	978-972-24-2013-6
Grandes jardineiros de pequenos jardins	UPOOP - União Profissional dos Ópticos e Optometristas Portugueses ; textos Rita Pereira ; il. Ana Gabriela	1.a ed	978-989-53017-3-7
Vila Visão	Jean-Michel Bragard ; il. Fabien Öckto Lambert ; trad. Helena Guimarães	1.a ed	978-989-660-826-2
Planeta Terra	Sylvie Bézuel ; il. Fabien Öckto Lambert ; trad. Helena Guimarães	1.a ed	978-989-660-827-9
Animais	Sylvie Bézuel ; il. Fabien Öckto Lambert ; trad. Helena Guimarães	1.a ed	978-989-660-825-5
Corpo humano	Jean-Michel Bragard ; il. Fabien Öckto Lambert ; trad. Helena Guimarães	1.a ed	978-989-660-824-8
Dinossauros	Felicita Sala ; trad. Alfarroba	Alcochete : Alfarroba, 2021	978-989-9068-11-7
Um ano em Vila Verde : receitas das nossas varandas, terraços e jardins	Móira Butterfield ; il. Jesús Verona	1.a ed	978-989-564-349-3
Olha o que encontrei na floresta	Móira Butterfield ; il. Jesús Verona	1.a ed	978-989-564-350-9
Olha o que encontrei na praia	Camilla de la Bédoyère ; il. David Dean ; trad. Margarida Filipe	1.a ed	978-972-25-4022-3
Animais super-heróis	David Machado ; il. Ricardo Ladeira	1.a ed	978-972-21-3113-1
O meu cavalo indomável	Rachel Brian ; trad. Maria de Fátima Carmo	1.a ed	978-989-784-254-2
Não te preocupes (tanto)! : encontra a força e a calma para controlares a tua ansiedade	Cláudia Bacalhau ; il. Carolina Antunes e Silva	1.a ed	978-989-564-460-5
O livro da visão : aprende a cuidar dos teus olhos!	Maria Francisca Macedo ; il. Sara Paz	1.a ed	978-989-564-708-8
Por um fio!	Tim Allman ; il. Nick Shepherd ; trad. Rui Azeredo	1.a ed	978-989-564-689-0
Poluir não é fixe	Louise Spilsbury ; il. Hanane Kai ; trad. Maria Rita Furtado	1.a ed	978-972-25-3938-8
Proteger o planeta	Mary Katherine Martins e Silva	1.a ed	978-989-668-995-7
Matilde : à procura da matemática	texto Ben Lerwill ; il. Sarah Walsh ; trad. Luís Santos	Lisboa : Minotauro, 2020	978-989-88-6692-9
Vidas selvagens : 50 animais extraordinários que fizeram história	António Mota ; il. Elsa Fernandes	1.a ed	978-989-23-4536-9
O livro das lengalengas 2	Sílvia Alves ; il. Luís Cardoso	2.a ed	Maputo : Escola Portuguesa de Moçambique - Centro de Ensino e Língua Portuguesa, 2018