

Junho 2024

MESTRADO EM EDUCACAO - ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

---

# A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

---

TRABALHO DE PROJETO APRESENTADO À  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI  
PARA A OBTENÇÃO DE  
GRAU DE MESTRE EM EDUCACAO - ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

DE

Fátima dos Anjos Luz Nascimento

ORIENTAÇÃO

Doutor Carlos Manuel Peixoto Afonso



PAULA  
FRASSINETTI

Mestrado em Educação – Especialização: Inclusão em Educação

*A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar*

---

Trabalho de projeto apresentado à

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

para obtenção do grau de Mestre em Educação

Especialização em: Inclusão em Educação

Por Fátima dos Anjos Luz Nascimento

Sob Orientação do Professor Doutor Carlos Manuel Peixoto Afonso

Maio de 2024

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador Professor Carlos Afonso por me incentivar, orientar e confiar nas minhas capacidades, acalmando muitas vezes a minha ansiedade.

Pela presença constante, confiança e apoio incondicional da Professora Daniela Gonçalves.

Aos diversos professores que encontrei ao longo do curso que me transmitiram conhecimentos e sobretudo vontade de continuar a ser professora.

À minha turma, sempre bem-disposta e disponível.

Às “Inclusas” companheiras de luta e Fernanda.

Às minhas irmãs de coração, Ana Paula, Cristina e Noémia por me confortarem e estarem sempre presentes.

À minha sobrinha do Muxima Raquel, sempre aqui.

À minha afilhada Mafalda pelo seu carinho e preocupação.

Ao agrupamento de escolas que tão bem me recebeu, nomeadamente à Educadora Ema.

À Educadora Carla que cooperou sempre comigo, deu continuidade ao projeto e esteve sempre ao meu lado. À Assistente Operacional, Susana, por ter colaborado empenhadamente em todo este processo.

Aos pais e encarregados de educação que se mostraram disponíveis e motivados

E por fim, às crianças que sem elas este Trabalho de Projeto não faria sentido, pelos sorrisos sinceros, pelo carinho demonstrado ao longo de todo o processo e, sobretudo, por me fazerem sempre lembrar que apesar de tudo, de tudo, estou aqui por vossa causa!

Muito obrigada!

A todos os professores que marcaram e marcam fortemente a vida dos alunos por motivos diferentes, mas sempre positivos.

A ti Noémia que és um deles e que a tua maior alegria é veres “aquele” sorriso de quem aprende contigo!

## RESUMO

Este Trabalho de Projeto assenta no reconhecimento da importância da literacia emergente que as crianças desenvolvem antes de iniciarem a aprendizagem formal da leitura para uma aprendizagem inclusiva.

Nesse sentido, desenvolveu-se um projeto de intervenção com um grupo de crianças entre os 5 e 6 anos, de um agrupamento de escolas do concelho da Maia. Com a duração de 7 meses, duas vezes por semana, foi sustentado na implementação de estratégias junto das crianças, em ambiente de sala de aula e em estreita colaboração com a educadora titular.

Para o efeito, optou-se por uma metodologia que tem fortes aproximações à investigação-ação, que envolveu várias fases e instrumentos: caracterização do contexto socio económico do Agrupamento e do grupo de crianças; aplicação inicial de um teste de identificação de Competência Linguísticas (TICL); aplicação de um inquérito aos pais do grupo-alvo sobre os hábitos e práticas de leitura e escrita das crianças em ambiente familiar; intervenção direta com as crianças; aplicação final do TICL para aferir o impacto da intervenção.

A análise dos dados recolhidos revelou uma evolução significativa na literacia emergente das crianças, fruto das estratégias implementadas, com reflexo nos processos de inclusão.

Palavras-chave: Pré-escolar, Inclusão, Literacia Emergente, Leitura e Escrita.

## **ABSTRACT**

This project recognises the importance of emergent literacy, developed by children before getting started with formal reading practice, for a more inclusive learning experience.

With this goal, we developed an intervention project with a group of children aged 5 and 6 years, within a group of schools from the maia council. developed throughout 7 months, on a biweekly basis, the project consisted of implementing strategies with the children, within a classroom environment and in close collaboration with the titular teacher.

For this purpose, we have opted for an investigative methodology, involving several phases and tools: characterisation of the socioeconomic context of the school group and child cohort; early application of a linguistic competencies identification test (TICL); application of a survey about reading habits and practices of the children in their home environments to the cohort children's parents; final application of the linguistic competencies test (TICL) to assess the intervention's impact.

The analysis of the collected revealed a significative evolution in the emergent literacy of the cohort as a result of the implemented strategies, which impacted their processes of inclusion.

Keywords: Preschool, Inclusion, Emergent Literacy, Reading and Writing.

## Índice Geral

INTRODUÇÃO .....	12
Parte I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	14
Capítulo 1 - A Escola Inclusiva .....	15
1.1- Conceitos de Inclusão.....	15
1.2- Enquadramento Legislativo .....	18
1.2.1 Decreto-Lei 54/2018 .....	18
1.2.2 Decreto-Lei 55/2018 .....	19
1.3- A Inclusão na Educação Pré-escolar .....	20
1.4- Papel do Docente de Educação Especial .....	25
Capítulo 2 - Literacia Emergente .....	27
2.1 - Importância da Leitura .....	27
2.2- Conceito de Literacia .....	31
2.3- Conceito de Literacia Emergente.....	32
2.4 - Contextos e Práticas de Literacia Emergente .....	35
2.4.1- Família .....	35
2.4.2- Educação Pré-Escolar.....	39
Capítulo 3 - Projetos de Desenvolvimento da Literacia Emergente.....	45
3.1 - Projeto “O crescer do Ler” .....	45
3.2- Projetos “A Ler Vamos...” e “Matiga – Matemática Amiga” .....	46
3.3 - Projeto “CIIL - Centro de Investigação e Intervenção na Leitura” .....	47

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO .....	49
Capítulo 1- Construção do Objeto de Estudo .....	50
Capítulo 2- Opções Metodológicas.....	52
Capítulo 3 - Desenvolvimento do Projeto .....	54
3.1- Fase 1- Caraterização do Contexto Socioeconómico .....	54
3.2- Fase 2- Caraterização do Grupo-alvo.....	57
3.3 - Fase 3 - Identificação das Competências Linguísticas das Crianças .....	61
3.4 - Fase 4 - Identificação dos Hábitos e Práticas de Leitura e Escrita das Crianças em Ambiente Familiar .....	66
3.5- Fase 5 - Planificação e Aplicação de um Conjunto de Sessões com as Crianças.....	67
3.6 - Fase 6 - Identificação das Competências Linguísticas das Crianças, no Momento Final do Projeto .....	91
3.7- Síntese do Desenvolvimento do Projeto .....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	103
ANEXOS	

Índice de Gráficos

Gráfico nº 1- Conhecimento lexical.....	62
Gráfico nº 2- Conhecimento morfossintático .....	63
Gráfico nº 3- Memória auditiva .....	64
Gráfico nº 4- Reflexão sobre a língua.....	65
Gráfico nº 5- Conhecimento lexical.....	91
Gráfico nº 6- Conhecimento morfossintático .....	92
Gráfico nº 7- Memória auditiva .....	93
Gráfico nº 8- Reflexão sobre a língua.....	94

## Índice de Tabelas

Tabela 1- Caraterização do grupo .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Tabela 2- Diálogo com o grupo .....	69
Tabela 3- Atividades com letras e conto da história .....	70
Tabela 4- Leitura da história “A toupeira que não sabia quem lhe fizera aquilo na cabeça” de Werner Holzwarth .....	71
Tabela 5- Pequenas dramatizações .....	72
Tabela 6- Jogo dos significados e das emoções .....	73
Tabela 7- Jogo do plural/singular e dos pares .....	74
Tabela 8- Jogo das sílabas .....	75
Tabela 9- Jogo das rimas .....	76
Tabela 10- Jogo de segmentação léxica .....	77
Tabela 11- A mãe foi ao JI contar uma história .....	78
Tabela 12- Exploração da história “A Luva Vermelha” de Francesca Pirrone .....	79
Tabela 13- Consciência fonológica – segmentar as frases em palavras .....	80
Tabela 14- Dramatização para as duas salas do pré-escolar .....	81
Tabela 15- Jogo de segmentação léxica .....	82
Tabela 16- Jogo de separação de sílabas e fonemas nas palavras .....	83
Tabela 17- Atividades com escrita .....	84
Tabela 18- Conto e exploração da história “Se Eu Fosse Muito Alto” de António Mota e André Letria .....	85
Tabela 19- Jogo das vantagens e desvantagens .....	86
Tabela 20- Jogo das palavras da mesma família .....	87
Tabela 21- O pai vai ao jardim contar uma história .....	88
Tabela 22- Jogo das rimas e das frases tontas .....	89
Tabela 23- Jogo da caça aos ovos .....	90

## Índice de Siglas

APPEI - Associação de Profissionais de Educação da Infância

ARASSAC - Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

DGIDC – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DigCompEdu - Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EPE - Educação Pré-Escolar

FAPFEIRA - Federação de Associações de Pais e Encarregados de Educação do Concelho de Santa Maria da Feira

INE - Instituto Nacional de Estatística

IEA - International Association for the Evaluation of Educational Achievement

Jl – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

MSAI - Medidas Seletivas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

NE- Necessidades Especiais

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ONU - Organização das Nações Unidas

PEA - Perturbação do Espectro do Autismo

PIICIE - Planos Integrados e Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar

PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study

PNL – Plano Nacional de Leitura

PISA - Programme for International Student Assessment

SPO - Serviço de Psicologia e Orientação

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

TICL - Teste de Identificação de Competência Linguísticas

UE - União Europeia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

# INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Projeto insere-se no âmbito do Mestrado em Educação - Especialização: Inclusão em Educação, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, sob orientação do Doutor Carlos Afonso, com o sentido de compreender as práticas conducentes ao desenvolvimento da Literacia Emergente como forma de inclusão na educação pré-escolar.

Sendo a Educação Pré-escolar um contexto privilegiado na aquisição e promoção de competências pré-leitoras que se perfilam como facilitadoras do processo inicial na aquisição da leitura/escrita, urge valorizá-la enquanto etapa crucial no processo da inclusão.

Ciente da relevância deste tema e do impacto da Literacia Emergente na aprendizagem da leitura e escrita e de que, quanto mais precocemente estas competências forem desenvolvidas, maior é a probabilidade de sucesso destas crianças ao nível da leitura e da escrita, elaboramos este Trabalho de Projeto que se propôs responder à seguinte pergunta de partida: “De que Forma um Projeto de Desenvolvimento da Literacia Emergente pode Promover a Inclusão na Educação Pré-escolar?”.

O trabalho organiza-se em duas partes distintas. Na primeira pretendemos enquadrar conceptualmente o Trabalho de Projeto dividindo-o em três capítulos. No primeiro capítulo, procurou-se fazer um enquadramento da Escola Inclusiva, fazendo um périplo pela legislação em vigor, pelo papel do docente da Educação Especial e pela importância da Inclusão na Educação Pré-Escolar. O segundo capítulo é dedicado à conceptualização da Literacia Emergente, com uma breve abordagem às práticas que lhe estão associadas. No terceiro capítulo, damos a conhecer alguns projetos, a decorrerem na região do Grande Porto, que, ao nível da Educação Pré-Escolar, têm como principal objetivo identificar e detetar precocemente dificuldades nos domínios da Literacia Emergente, para a realização de uma intervenção, à posteriori, adequada às necessidades e interesses do grupo-alvo.

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

Na segunda parte do trabalho é apresentado o estudo empírico dividido igualmente por três capítulos. No primeiro capítulo abordou-se a ligação entre a parte teórica e a componente prática desenvolvida, procurando dar resposta à pergunta de partida. No segundo capítulo, a escolha do método e respetivas opções metodológicas encontram-se justificadas, discriminando as diferentes fases do desenvolvimento da investigação. No capítulo número três, é feita a explicitação do desenvolvimento do projeto e a análise dos resultados mediante a caracterização do contexto socioeconómico, a caracterização do grupo, a identificação inicial das competências linguísticas das crianças e a identificação dos hábitos e práticas de leitura e escrita das mesmas em ambiente familiar. Por último, neste capítulo, apresentam-se a planificação, a aplicação das sessões com as crianças, bem como a identificação final das respetivas competências linguísticas.

Concluimos este trabalho com algumas considerações finais sobre a temática e algumas sugestões para a eventualidade de se dar continuidade ao projeto realizado.

Completa-se o trabalho com os anexos onde se encontram os materiais utilizados na intervenção.

## **Parte I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## Capítulo 1 - A Escola Inclusiva

### 1.1- Conceitos de Inclusão

A Educação Inclusiva tem vindo a fortalecer-se, tanto a nível global como local, reflexo dos normativos que foram estabelecidos ao longo dos anos. Neste sentido, podemos destacar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que constituem os principais pilares na promoção dos direitos humanos.

A escola, que pretende tornar-se inclusiva, desenvolve políticas, culturas e práticas, valorizando o contributo e participação de cada aluno, para a edificação de um conhecimento construído e partilhado, atingindo desta forma, a qualidade académica e sociocultural sem discriminação (Rodrigues, 2014).

De acordo com (Bonança et al. 2020, p.7):

O Direito Universal à Educação concretiza-se assegurando a intencionalidade educativa e proporcionando condições para que todos os seres humanos se possam desenvolver em contacto com o conhecimento, com a experiência, com os desafios e com a vivência quotidiana do sucesso e do esforço, quer em contextos formais quer em contextos não formais, desde a hora em que nascemos.

Com Castanho (2020) “inclusão”, surge como “Presença, Participação e Progresso” e, de acordo com a mesma, todo um conjunto de pressupostos, de entre os quais se destacam as atitudes dos professores, o envolvimento das famílias, a formação, a colaboração e lideranças inclusivas, numa escola onde todos aprendem, independentemente do seu ponto de partida e condição socioeconómica. À semelhança de outros países, Portugal não se encontra à margem desses acontecimentos e preocupações, tendo procurado, num exercício de democratização do ensino, mais justiça e equidade social, através do direito ao conhecimento e ao sucesso educativo por parte de toda a população estudantil, independentemente das idiossincrasias e necessidades de

cada aluno. Neste contexto, o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) ganha destaque no cenário educativo do nosso país, tanto em termos de legislação quanto de práticas inclusivas. No mesmo sentido, Correia (2018, p. 24) defende que:

os alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socio-emocional.

Costa (2018), também convoca as comunidades de aprendizagem para o compromisso com a escola inclusiva, uma escola onde todos os alunos têm oportunidade de efetuar aprendizagens significativas, onde todos são respeitados e valorizados, que corrige assimetrias, desenvolve ao máximo o potencial de cada aluno, sendo um imperativo nacional e um desafio para o qual todos os profissionais da Educação estão convocados.

Numa sociedade que reconhecemos cada dia como mais multicultural, podemos com (Fonseca et al., 2024) dizer que a diversidade dos migrantes, das minorias e grupos étnicos, o género, a identidade de género e a orientação sexual, assim como as necessidades educativas, a diversidade cognitiva, emocional e motivacional, refletem-se, nas salas de aula das escolas.

Na nossa perspetiva, seria desejável que muitas comunidades educativas já tivessem adotado, entre nós, uma abordagem em que os alunos com necessidades especiais pudessem crescer em conjunto, em que as práticas curriculares ajudassem a minimizar os impactos refletidos pela pobreza, e em que os estudantes de comunidades migrantes pudessem desenvolver aprendizagens em conjunto com os seus colegas. No entanto, somos de opinião que, em muitas escolas, essa heterogeneidade ainda não se concretiza, contrariando a opinião de Estevão (2018): “A escola de hoje tornou-se assim mais plural, acolhedora, transformando-se verdadeiramente num mundo que agrega vários mundos, ou seja, várias visões do mundo, dos valores, da educação e da escola” (Estevão, 2018, p. 163). Paralelamente a esta perspetiva, a heterogeneidade dos alunos persiste como um desafio na resposta às

necessidades de cada um, pois, estes, continuam a ser vistos como todos iguais em termos de comportamento e conhecimento. A maioria dos professores tem dificuldade em reconhecer e compreender a diversidade sociocultural, como um arco-íris, presente nas salas de aula, sofrendo “daquilo que em trabalhos anteriores se designou por *daltonismo cultural* e vê a turma nos tons cinzentos da normalidade” (Cortesão, L., Stoer, S., 1993). Consequentemente, tudo o que é diferente pode ser entendido como errado ou anormal, mas sobretudo trabalhoso.

O olhar “daltónico” e o conceito de “normalização” que confinam os alunos em grupos homogéneos, interligam-se, dificultando a valorização da diversidade na relação entre professor e aluno, prejudicando a construção de uma relação baseada no conhecimento mútuo, na valorização do outro, no diálogo entre professor e aluno, na compreensão dos interesses e na aceitação das dificuldades individuais. Estas visões obstruem ainda, o desenvolvimento sociomoral e o estímulo intelectual que poderia emergir através da colaboração, da interajuda e da solidariedade entre os alunos e professor.

Contrariamente a esta ideia, defendemos que um professor que reconhece a diversidade dos alunos, pode adotar abordagens diversas e flexíveis de ensino, para que diferentes grupos de alunos, com características e conhecimentos distintos, tenham acesso a diferentes oportunidades para beneficiar do processo de aprendizagem. Os professores, intuitivamente, compreendem e adaptam a sua metodologia de ensino conforme as dificuldades, os interesses e os conhecimentos dos seus alunos (Cortesão, 1998).

Compreendemos, portanto, que reconhecer a diversidade, implica compreender a sua complexidade e valorizá-la e, através de abordagens interseccionais e multidimensionais, essenciais para tornar os sistemas educativos mais inclusivos e equitativos, fomentando comunidades mais coesas.

## **1.2- Enquadramento Legislativo**

### **1.2.1 Decreto-Lei 54/2018**

O Decreto-Lei n.º 54/2018, datado de 6 de julho, concretiza a vertente política, destacando o compromisso com a inclusão e salienta a parte relativa às estratégias educativas, estabelecendo medidas de apoio ao processo de aprendizagem e à inclusão. Sofreu a primeira alteração a 13 de setembro de 2019, descrita na Lei n.º 116/2019. Este enquadramento legal fundamenta-se numa abordagem abrangente, contínua e integrada do percurso escolar, implicando mudanças substanciais na estrutura das escolas e no sistema educativo para a sua implementação.

Segundo Almeida (2020), o paradigma descrito no normativo, destaca a necessária construção de uma escola de qualidade, acessível a todos, numa perspetiva de inclusão e de articulação com a família, com a comunidade e com todos os técnicos e profissionais envolvidos. Este documento deve contribuir para ampliar, melhorar e cimentar uma escola inclusiva, que tenha em consideração as características, capacidades e necessidades individuais das crianças bem como o contexto escolar em que estão inseridas. O documento integra informações essenciais para o meio escolar, visando garantir uma escola inclusiva, estabelecendo os princípios e as normas que garantam a inclusão e identificando:

medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação (Decreto-Lei n.º 54/2018).

No que concerne ao entendimento de uma inclusão escolar, este normativo centra-se sobretudo na organização escolar, abandonando o

entendimento restrito de medidas de apoio, apenas para alunos com “Necessidades Educativas Especiais” (NEE). Este chavão cai, e passa-se a assumir o pressuposto de que qualquer aluno pode possuir Necessidades Especiais (NE) e necessitar de medidas de suporte à aprendizagem, ao longo do seu percurso escolar, de acordo com a singularidade de cada um. Como afirma (Moreno & Maia, 2021, p.2), “(...) a mobilização das diferentes medidas é feita em função das necessidades específicas de cada criança.”

Desta forma, este documento refere que a equidade é a “garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento” (art.º. 13.º, alínea b) e que inclusão é “o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos” (art.º. 3.º, alínea c).

### **1.2.2 Decreto-Lei 55/2018**

De mãos dadas com o Decreto-Lei n.º 54/2018, surge o Decreto-Lei nº 55/2018 no mesmo dia e mês, que:

Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário; os princípios orientadores da sua conceção; operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir 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.”

Este perfil estabelece uma visão e um compromisso da escola, constituindo-se para a sociedade em geral como um guia que enuncia os princípios fundamentais em que assenta uma educação que se quer inclusiva. Apresenta uma visão daquilo que se pretende que os jovens alcancem, sendo, para tal, determinante o compromisso de todos os *stakeholders*, entre os quais a escola, a ação dos professores, o empenho das famílias e dos encarregados de educação.

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

Professores, educadores, gestores, decisores políticos e todos os que direta ou indiretamente têm responsabilidades na educação, encontram neste documento a matriz para a tomada de decisão sobre as opções de desenvolvimento curricular, consistentes com a visão de futuro definida como relevante para os jovens portugueses.

Baseados na nossa experiência de 30 anos no ensino, somos da opinião, que, não obstante a força dos princípios legislativos decorrentes destes dois diplomas, a sua aplicação concreta fica muitas vezes aquém das mudanças que eles preconizam. Sujeitas à interpretação e à forma como são postas em prática pelas lideranças nas escolas, perde-se muita da sua força e acuidade. Para que as alterações legislativas alcancem o resultado pretendido, é crucial incluir os professores no processo de tomada de decisões. São muitas as críticas sobre a operacionalização e o trabalho burocrático que estes documentos originaram, sendo que seria importante aferir se estas limitações decorrem necessariamente destes normativos ou de uma errada interpretação ou aplicação dos mesmos.

### **1.3- A Inclusão na Educação Pré-escolar**

A Educação Pré-escolar, tal como está estabelecido na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), “destina-se às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”.

Como refere João Costa, no preâmbulo das Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (OCEPE):

Todo o sistema educativo tem a aprender com a educação pré-escolar. Este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente. Agir cedo para ter melhores resultados no futuro é garantir uma sociedade em que todos têm as mesmas oportunidades, potenciando que,

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

através da educação, tenhamos uma sociedade mais justa e mais coesa (Costa, 2016, p.4).

Comparamos as características das oito dimensões apresentadas no documento para a inclusão, emanadas no Instrumento de Autorreflexão Ambiente de Educação Pré-escolar Inclusivo (Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática, Anexo 2, pp. 69-72), com as características das OCEPE e encontramos vários elementos em comum.

Este instrumento, a partir de um conjunto de perguntas, é utilizado com o objetivo de explicitar o nível de inclusão no contexto da Educação Pré-escolar, servindo para refletir, estabelecer objetivos de melhoria, intervir e avaliar as estratégias inclusivas.

Relativamente ao clima geral de acolhimento, as crianças são o elemento essencial, mas também os pais e os profissionais têm um papel importante. A cooperação entre os pais/famílias e os profissionais constitui o ponto de partida para uma inclusão assertiva e eficaz. Não esquecendo que o contexto de Educação Pré-escolar reflete e valoriza a diversidade da comunidade local:

Para a construção de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade, é também fundamental que o estabelecimento educativo adote uma perspetiva inclusiva, garantindo que: todos (crianças, pais/famílias e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados; haja um trabalho colaborativo entre profissionais; pais/famílias sejam considerados como parceiros; exista uma ligação próxima com a comunidade e uma rentabilização dos seus recursos. Uma permanente intenção de melhoria dos ambientes inclusivos deve considerar o planeamento e avaliação destes aspetos, com o contributo de todos os intervenientes (OCEPE, 2016, p. 10).

O ambiente social inclusivo onde todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, são parte importante do grupo, onde se encoraja as crianças a desenvolver comportamentos positivos e de serem capazes de resolver conflitos.

Assim, todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, etc., participam na vida do grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança (OCEPE, 2016, p. 10).

A abordagem centrada na criança implica a intencionalidade educativa para todos, adotando práticas pedagógicas pensadas nos interesses destas, na possibilidade de dar resposta às opiniões e questões que cada criança expressa e, sempre que necessário, ser disponibilizado um apoio personalizado à aprendizagem (recursos humanos e materiais) para lhes dar resposta.

A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos. A interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras (OCEPE, 2016, p. 10).

O ambiente físico deve ser pensado em função das crianças, onde a importância da organização dos materiais, da gestão do tempo, da segurança e do ambiente educativo, deve promover uma aprendizagem rica e centrada nas crianças. Além disso, ressalta a relevância da inclusão, abordando a acessibilidade dos espaços para todos. A acessibilidade em espaços interiores é uma consideração crucial para garantir que todas as crianças tenham oportunidades iguais de participar e de se envolverem nas atividades educativas. Ao promover a participação ativa e igualitária, também as atividades fora da escola contribuem para um ambiente mais inclusivo e enriquecedor.

Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens. A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização.

A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo.

Esta reflexão é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças. (OCEPE, 2016, p. 26).

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

Outra dimensão da inclusão, são os materiais para todas as crianças, têm a ver com o ambiente físico (brinquedos e materiais), sendo imprescindível que se conheça muito bem o grupo para que este material seja interessante, facilmente acessível e estimulante para todos. É importante que as crianças entendam como o material está organizado, que participem na organização do mesmo, permitindo-lhes assim, fazer escolhas e utilizarem os materiais de diferentes maneiras, de forma produtiva, de modo a encorajá-las a brincar umas com as outras e a partilhar brinquedos e materiais.

O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. Esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa (OCEPE, 2016, p 26).

Por outro lado, as OCEPE referem, ainda, que:

(...) A escolha de materiais deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético. A utilização de material reutilizável (caixas de diferentes tamanhos, bocados de canos, interior de embalagens, bocados de tecidos, pedaços de madeira, fios, etc.), bem como material natural (pedras, folhas, sementes, paus) podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade (OCEPE, 2016, p. 26).

A oportunidade de comunicação para todos deve ser desenvolvida, na medida em que permite que cada criança aprenda a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de todos. Devemos utilizar diferentes meios para facilitar a comunicação de todas as crianças (por exemplo, imagens, sinais, gráficos, língua gestual, braille e diferentes meios tecnológicos), pois só assim é que o ambiente facilita a comunicação.

Cabe ao/à educador/a apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, de modo que, progressivamente, as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas. Deste modo, cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

desenvolvimento e aprendizagem de todos (crianças e educador/a) (OCEPE, 2016, p. 9).

O ambiente inclusivo de ensino e aprendizagem refere a adaptação, a planificação em função do grupo, a observação e monitorização do envolvimento das crianças, para que todas participem nas atividades, de acordo com as especificidades de cada uma, promovendo sempre uma maior equidade.

Esta perspetiva supõe que o planeamento realizado seja adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima (OCEPE, 2016, p. 10).

Entendemos que a relação que o educador estabelece com cada família é crucial. Só assim, depois de se conhecer as suas necessidades e expectativas educativas, de saber ouvir as suas opiniões e sugestões, é que se pode incentivar a sua participação. A avaliação que o educador realiza do processo desenvolvido por cada criança e dos seus progressos torna-se um recurso fundamental nessa comunicação, fomentando um trabalho de equipa entre educadores e as famílias.

A relação que o/a educador/a estabelece com cada família centra-se na criança e tem em conta que são coeducadores da mesma criança. Esta relação assenta numa comunicação que se realiza através de trocas informais (orais ou escritas) ou em momentos planeados (reuniões com cada família). Estes momentos constituem ocasiões para conhecer as suas necessidades e expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação, e, ainda, para combinar as formas de participação que melhor correspondem às suas disponibilidades (OCEPE, 2016, p. 28).

Por último, e não menos importante, encontramos o ambiente de envolvimento da família, em que os pais/famílias têm o direito de se sentirem bem acolhidos e de serem convidados a participar nas atividades diárias do Jardim de Infância (JI). A maneira como são envolvidos no planeamento, implementação e monitorização do envolvimento e da aprendizagem dos filhos, faz toda a diferença no desenvolvimento da criança. Uma criança que pertence a uma família que sabe o que se passa na escola, mais facilmente é

compreendida no seu seio familiar. Estas conversas trazem à família um maior interesse nas experiências que o seu educando tem na rotina escolar, criando uma maior relação entre escola e família.

As experiências que a criança realiza no jardim de infância têm, também, influência nas relações familiares, pois o que criança transmite em casa sobre o que faz e aprende é motivo de conversa com os pais/famílias, o que facilita as relações familiares, contribuindo para o interesse dos pais/famílias em participarem no processo educativo desenvolvido no estabelecimento educativo. A criança é assim mediadora entre a escola e a família (OCEPE, 2016, p. 28).

## **1.4- Papel do Docente de Educação Especial**

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, distingue o docente de educação especial, em duas valências fundamentais: na planificação e intervenção aos alunos com problemáticas específicas (ponto 5, do Art.º 10º ; ponto 3, alínea b), Art.º 12º; ponto 3, do Art.º 13º; pontos 2 e 3, Art.º 14º; ponto 2, do Art.º 15º), e na pedagogia inclusiva, colaborando com os professores, e outros profissionais na construção de ambientes de aprendizagem onde todos os alunos participam e experienciam situações de sucesso para o desenvolvimento pessoal, social e escolar (alínea a), ponto 1, Art.º 11º; pontos 4 e 5, Art.º 11º).

Neste sentido, o apoio direto prestado aos alunos pelo docente de educação especial terá sempre um carácter complementar ao trabalho desenvolvido em sala de aula pelo educador, professor titular e/ou diretor de turma, ou em outros contextos educativos. Assim, também, no que concerne ao seu trabalho colaborativo com os diferentes intervenientes no processo educativo dos alunos, consideramos que o mesmo é basilar para que, em conjunto, se reflita e implemente com a maior precocidade, estratégias flexíveis e inclusivas que permitam identificar e ultrapassar as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos.

Podemos dizer que o docente de educação especial é o recurso específico de apoio à aprendizagem e à inclusão, assumindo um papel essencial

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

no processo da flexibilidade curricular, integrando atividades que ajudam a desenvolver competências sociais e emocionais, envolvendo os alunos de forma ativa no processo de aprendizagem. Desta forma, coadjuva o desenvolvimento das competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, dotando-os de competências para resolver problemas, fortalecer as relações interpessoais, desenvolver o pensamento crítico e criativo, potenciando cidadãos autónomos, ativos e responsáveis.

Atendendo ao exposto, não podemos senão considerar crucial o papel do professor de educação especial, como um catalisador e motivador no desenvolvimento e execução de planos de trabalho que atendam à diversidade de todos os alunos, implicando assim duas vertentes muito importantes: avaliar não apenas o que os alunos aprendem, mas, também, por que aprendem e de que forma aprendem e avaliar em que medida o trabalho colaborativo com os diferentes intervenientes é decisivo na evolução das crianças.

Em concordância com os autores Ripley (1997), Salend (1999), Duhaney (1999) Argulles (2000), e Hughes & Schumm (2000), defendemos que a colaboração entre a educação especial e a educação regular, quando eficaz, beneficia todos os alunos e, também, os professores, principalmente na motivação. Esta articulação torna-se ainda mais determinante dado que, na abordagem inclusiva, os alunos partilham os mesmos espaços educativos, mormente a mesma sala de aula.

Em suma, a colaboração entre todos os intervenientes no processo educativo, com foco na inclusão, deve ser uma prática constante em todos os níveis e fases do ensino. É imprescindível que as escolas ofereçam as condições necessárias, de forma a facilitar a colaboração entre toda a comunidade educativa e, particularmente, entre os professores do ensino regular e os de educação especial, permitindo uma planificação conjunta, a criação de recursos e materiais mais eficazes e eficientes e uma avaliação que incida sobre todo este processo e os intervenientes no mesmo.

## Capítulo 2 - Literacia Emergente

### 2.1 - Importância da Leitura

Em pleno século XXI, com o objetivo comum de minimizar a desigualdade e assegurar que todos os seres humanos dominem o precioso poder da leitura, diferentes estados e organizações internacionais têm desenvolvido esforços para dar resposta a questões como: a persistência do analfabetismo, a iliteracia e as desigualdades na aprendizagem da leitura, no acesso a livros e a recursos em suporte digital. A UNESCO tem investido na promoção da alfabetização, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) na avaliação da literacia e a União Europeia (UE) na recomendação de estratégias para que os estados-membros atinjam metas comuns no desenvolvimento das competências dos seus cidadãos.

Atualmente, é inegável que a leitura permite o acesso a conhecimentos, experiências, reflexões, convicções, sentimentos, desejos ou sonhos nos mais variados locais da Terra e nas várias épocas da História tornando-se, assim, numa fonte de aprendizagem e conhecimento. As sociedades contemporâneas utilizam a escrita como instrumento basilar da cultura, da ciência, da atividade económica e política e da comunicação da vida quotidiana (Costa, Pegado & Ávila, 2008). Muitas vezes, ler com dificuldade torna-se um obstáculo à inserção e, em certas circunstâncias, pode constituir um risco grave de exclusão social (Morais 1997; Murray, 2003). Assim, torna-se essencial dominar a leitura, sendo este um dos maiores indicadores do desenvolvimento dos cidadãos deste século (Eurydice, 2011; Eu, 2019).

Apesar da escolarização universal, as organizações internacionais e os governos continuam à procura de soluções para que a leitura se torne um bem comum, uma vez que as situações de desigualdade e de exclusão persistem. Urge, garantir a todos os seres humanos o pleno domínio da leitura, lançando políticas com vários enfoques e múltiplas vertentes em questões centrais como

a persistência do analfabetismo, as desigualdades na aprendizagem da leitura, na aquisição da literacia e nas práticas ou hábitos de leitura. Consequentemente, as políticas sobre a leitura são orientadas no sentido de: erradicar o analfabetismo assegurando que todos beneficiem de uma escolarização prolongada; proporcionar a todos uma iniciação fundamentada na ciência garantindo o acesso aos processos de ensino e à exploração dos materiais escritos; permitir que todos os cidadãos obtenham a compreensão plena dos textos ao atingir um elevado nível de literacia, de modo a poderem usar o poder de ler na vida quotidiana e por último, contribuir para a valorização social da leitura facilitando o acesso a livros e a outros recursos, para que ler se torne uma atividade frequente e a leitura uma prática da vida quotidiana.

Por outro lado, os grandes avanços na investigação sobre os processos de iniciação à leitura e escrita trouxeram-nos uma base científica de extrema utilidade ao permitir identificar as causas dos problemas, fornecendo informações sobre temas tão diversos como as componentes dos processos de aprendizagem e os fatores que as condicionam. Deste modo, a evidência científica é tomada como base para traçar as orientações políticas e selecionar estratégias de efeitos comprovados, através de procedimentos de deteção, avaliação e superação de dificuldades que podem afetar a aprendizagem de algumas crianças e, consequentemente, gerar desigualdades. E é assim que, atualmente, as questões da leitura ganham lugar de destaque na agenda internacional e muitos são os recursos mobilizados quer técnicos, quer financeiros, para o seu estudo. A ONU, UNESCO e OCDE, na segunda metade do século XX, assumem o combate à iliteracia como uma das áreas de intervenção, com particular incidência na alfabetização e universalização da Educação Básica nas regiões do Mundo que revelavam maiores carências económicas e sociais.

A Comissão Europeia tem vindo a sugerir aos governos dos estados-membros que adotem políticas de incentivo à leitura. Um estudo patrocinado pela mesma, (Eurydice 2011) apresentou um conjunto de recomendações relativamente a currículos e metodologias de ensino da leitura, centrando-se em 10 pontos principais, entre os quais: a importância da educação pré-escolar na

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

aquisição de pré-requisitos para a leitura, a aprendizagem sistemática da descodificação na iniciação à leitura; a mobilização de estratégias para apoiar alunos que não conseguem ler bem e a criação de programas de apoio à promoção de leitura em família, portanto, a prática da leitura e de verificação de experiências, entre outros. A sua implementação em Portugal tem tardado devido, em grande parte, à insuficiência na formação dos docentes.

Entretanto, apesar do consenso sobre a importância do ambiente sócio económico nos resultados escolares, em particular na leitura (Breen e Jonsson, 2005; OCDE, 2010), verifica-se que o peso da influência familiar difere de país para país e que a qualidade da educação pode, na prática, compensar as assimetrias e promover a equidade (Dobbins e Martens 2012).

O quadro das estratégias Europa 2020, tendo em conta as alterações profundas decorrentes das novas tecnologias e do acesso à internet, estabeleceu metas e diretrizes para que os governos integrassem e promovessem o estudo das competências indispensáveis à literacia digital. Foram, igualmente, definidos objetivos e incluídas as recomendações para o reforço do investimento nos recursos digitais, hoje, indispensáveis à aprendizagem ao longo da vida, na realização profissional, na empregabilidade e na inclusão social.

Como as questões da literacia passaram a estar em foco em todo o mundo, surgiram estudos a nível nacional e internacional para avaliar a literacia de crianças, de jovens e de adultos permitindo, posteriormente, avaliar as políticas nacionais.

Destacamos os estudos Proram for Internacional Student Assessment (PISA) e o Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). O PISA, da responsabilidade da OCDE, dirigido à população jovem, particular ao desempenho de alunos com 15 anos, em três domínios: literacia da leitura, literacia da matemática e literacia científica, que recorrendo a um conjunto de procedimentos de estudos rigorosos, veio a tornar-se uma referência na questão da literacia. O PIRLS, da responsabilidade da IEA, é um estudo internacional que incide na avaliação da literacia de crianças. Estes estudos incluem dimensões

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

de análise que permitem avaliar políticas nacionais de leitura relativas ao grupo etário em que incidem. Os resultados são tidos em consideração nas opções dos governos, com o objetivo de modificar as políticas assumidas pelos mesmos. Estas políticas incidem sobre a totalidade dos cidadãos, visando determinar o respetivo nível de literacia, universalizar a aprendizagem da leitura, a profundidade da literacia e as práticas culturais dos diferentes grupos. Pretendem reduzir as desigualdades na aprendizagem inicial das crianças, no desenvolvimento da literacia dos jovens ao criar políticas que tenham como objetivo a identificação e a remoção de obstáculos geradores de desigualdades nas aprendizagens da leitura.

A escola é tida como contexto privilegiado, apoiando os docentes na deteção dos problemas, ao proporcionar formação e assegurando, também, que os alunos tenham acesso gratuito a livros e a outros recursos da leitura, garantindo, igualmente, a expansão da rede das bibliotecas escolares. A formulação das políticas sociais dirigidas a cada uma das questões inclui, necessariamente, a perspetivação de metas e objetivos a atingir na área da Educação: políticas consistentes valorizando o papel de aprendizagem da leitura nos currículos, nos processos de ensino e nas atividades das escolas, mas, tem igualmente em consideração o envolvimento familiar e social nas políticas públicas de leitura.

Em Portugal, o Plano Nacional da Leitura (PNL) visa atingir resultados gradualmente mais favoráveis nos estudos internacionais da avaliação da literacia, promovendo a realização e a divulgação de estudos sobre a leitura e a sua promoção, tentando visar a população escolar e, também, a população adulta, graças ao lançamento gradual de múltiplas iniciativas e projetos de promoção de leitura, de âmbito e duração variáveis, para atingir outros públicos e outros contextos, através de iniciativas à família, programas a escolas e famílias incluindo oferta de livros e a intervenção direta, sobretudo em contextos sociais desfavorecidos, incentivando a investigação na área do ensino e da promoção da leitura. A investigação tem demonstrado que a família influencia a forma como as crianças encaram os livros, como aprendem a ler, e como adquirem hábitos de leitura (Hart e Risley, 2003).

## 2.2- Conceito de Literacia

O conceito de literacia difere do termo “alfabetização”. Alfabetização refere-se ao ter iniciado ou não a língua escrita, independentemente do grau de domínio que se tenha, já o conceito de literacia por ter um significado mais amplo, referindo a capacidade de utilização da língua escrita (Delgado-Martins; Ramalho e Costa, 2000), ultrapassa de longe a mera capacidade de descodificação em que assenta a dicotomia de alfabetizado/ não alfabetizado (Sim-Sim & Ramalho,1993). A literacia diz respeito ao ensino e à aprendizagem da habilidade de leitura e escrita. Envolve desde os processos mais básicos até aos mais avançados, a leitura produtiva, ou seja, envolve essencialmente o fazer uso do processo de leitura.

Em 1958, a UNESCO considerou a literacia como a capacidade de ler e escrever com compreensão uma pequena e simples frase sobre a vida quotidiana. Após várias décadas, a UNESCO (2013) considera que o conceito de literacia implica mais do que a leitura, escrita e cálculo. Este abrange um vasto conjunto de habilidades e competências incluindo competências digitais e habilidades para a vida. (Benavente et al.1996) aponta, exatamente, no mesmo sentido, afirmando que a literacia traduz a capacidade de usar as competências ensinadas e aprendidas das leituras. A autora considera, ainda, que a literacia pode ser definida como “as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana” (Benavente et al. 1996 p1) tratando-se das capacidades de leitura escrita e cálculo com base em diversos materiais escritos de uso corrente na vida diária.

Ao refletir sobre este conceito, Mata (2006), considera que a literacia não se direciona para obtenção de competências, mas antes para a sua utilização. Tal não significa que a escolarização não contribua para aumentar as competências do uso dos saberes. Na verdade, quantos mais anos de escolarização, mais hipóteses há de o perfil da literacia ser elevado, remetendo para a definição de literacia como: “uso de informação impressa e escrita que

permita funcionar em sociedade, atingir objetivos pessoais bem como desenvolver e potenciar os conhecimentos próprios” (Benavente e al. 1996 p 6).

Percebemos assim, que este conceito remete para um conjunto de capacidades de processamento da informação que os adultos usam na resolução de tarefas relacionadas com trabalho, vida pessoal e contextos sociais e não somente a compreensão e descodificação de textos. Para Mata (2006), a literacia é mais do que ler e escrever, já que deve ser considerada como a capacidade de dar sentido e utilidade às oportunidades de ler e escrever.

Como defende a UNESCO, “a literacia e a educação são hoje reconhecidas como direitos humanos fundamentais” (Alves, 2022, p. 2), sendo essencial para o desenvolvimento social e humano e capaz de transformar vidas.

### **2.3- Conceito de Literacia Emergente**

Aos conhecimentos precoces que se evidenciam, por exemplo, nas tentativas de leitura e escrita das crianças, mesmo muito novas e antes de ser formalmente ensinadas, chamou-se literacia emergente (Teale & Sulzby,1989). A literacia emergente surge como um conjunto de competências, atitudes e interesses relacionados com a linguagem escrita, que as crianças desenvolvem antes de iniciarem a aprendizagem formal da leitura. Esses elementos são considerados decisivos para a aprendizagem e dependem das experiências vividas tanto no contexto familiar, como em contextos de creche e jardim de infância. Por último, hábitos ou práticas de leitura são atividades culturais que consistem no uso mais ou menos regular da competência que se designa como literacia.

O conceito de literacia emergente engloba dois aspetos centrais, caracterizando-se pela precocidade e continuidade do processo de descoberta e apropriação da linguagem escrita que está ilustrado no termo emergente e, por outro lado, o termo “literacia” que realça a interligação da leitura e da escrita, enquanto linguagens e formas de comunicação (Teale & Sulzby,1989; Mata,

2006). Neste âmbito, considera-se que os adultos devem proporcionar oportunidades para as crianças se aperceberem de situações para o uso de linguagem escrita, interagindo, conhecendo e respeitando os seus conhecimentos, abrindo-lhes oportunidades para novas aprendizagens (Clay,1998).

A literacia emergente é a primeira etapa para a construção do conhecimento, para a literacia antes da alfabetização, a leitura como meio para aprender cada vez mais. Na literacia emergente descobre-se como as crianças aprendem a ler e a escrever. Para que se realize a aprendizagem da leitura e da escrita, através do ensino formal, é necessário que o mesmo seja eficaz, compreendendo todo o processo porque passam as crianças desde cedo, antes mesmo de entrarem para a escola. É de vital importância: o que aprendem, para que aprendem e como aprendem. As experiências e conhecimentos sobre a leitura e a escrita, antes da criança aprender a ler e a escrever formalmente, são adquiridos de maneira lúdica e adequada, dependendo da intervenção do adulto ao criar programas de estimulação que se tornam tão ou mais relevantes, principalmente para as crianças que não tem em casa um ambiente linguisticamente variado.

Até há relativamente poucos anos, não eram valorizados os conhecimentos adquiridos anteriormente à entrada da escola, o papel atribuído à educação pré-escolar, no que se refere à linguagem escrita, era secundário. A entrada da criança no jardim de infância, possuindo um vasto leque de experiências e diferentes atitudes em relação à vida, à aprendizagem e, mesmo sobre a sua autoestima era subvalorizada (Sim-Sim, 2008). Segundo Clay (1998), a perspectiva de literacia emergente está assente na ideia de competência da criança para agir com e pensar sobre a escrita. Será necessário tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções dos códigos escritos que facilitam o despertar da linguagem escrita.

A partir de meados dos anos sessenta (século XX) passou-se a valorizar que a aprendizagem formal só deveria iniciar-se depois da criança ter adquirido um conjunto de importantes competências que a tornava “madura” para aprender

a ler. O conceito de literacia emergente vai-se sobrepondo a este de “prontidão para leitura”, tendo sido decisiva para esta mudança a investigação desenvolvida no campo da psicologia da linguagem. A criança é, agora, encarada como uma construtora de linguagem e de conhecimento, como geradora de hipóteses e empenhada na resolução de problemas, em vez de recetora passiva de informação.

No campo da educação, Clay (1967,1972) foi a pioneira na análise da leitura e da escrita de crianças pequenas, à luz da Investigação sobre a aquisição da linguagem, demonstrando o desenvolvimento da “prontidão para a leitura” em paralelo com o desenvolvimento da linguagem oral (1972). É nítida a importância que atribui às interações protagonizadas pelas crianças durante a primeira infância no desenvolvimento da literacia. É esta autora que chama a atenção dos investigadores para os comportamentos do que as crianças dizem perante o material impresso, muito antes de saberem ler e escrever.

A palavra emergente indica que é sempre algo de novo a emergir na criança, sugerindo uma descontinuidade com o que já existia. Subjacente ao conceito de “comportamentos emergentes de leitura”, está a ideia de que, no seu desenvolvimento, as crianças estão a aprender a mudar e a refinar os seus motivos e as suas estratégias, ou a desenvolver outras, num processo constante de assimilação/acomodação (Teale & Sulzby, 1989). As crianças, desde cedo, descobrem características da linguagem escrita como, por exemplo, a variedade das letras numa palavra, ou que as letras que a constituem devem estar juntas, ou mesmo que as palavras diferentes se escrevem com letras diferentes (Clay,1998; Ferreiro & Teberosky,1986). Ou seja, as crianças, muito precocemente, estão atentas à realidade, apercebendo-se das características da linguagem escrita, evidenciando que os seus conhecimentos vão muito para além do reconhecimento de letras, sons e palavras. Por outro lado, quando a criança vive num meio rico em material impresso, ela interage com este material, organizando-o e analisando os seus significados.

Como acontece com a linguagem oral, em que, antes de falar, a criança ouviu e compreendeu, também na linguagem escrita a criança passa por um

processo recetivo. Crianças de 3 anos mostram na leitura de material impresso, quando em contexto (por exemplo, rótulos e marcas que encontram no seu quotidiano) não só a habilidade para descodificar o impresso, mas também para o categorizar refletindo a categorização e o relacionamento do impresso em função das suas experiências. Os estudos de investigadores (Clay, 1972; Emília Ferreiro, 1979; Ana Teberosky, 1979; Goodman, 1984) mostraram que as crianças em contacto com a escrita, antes de aprender formalmente a ler e escrever, constroem conhecimentos sobre a sua utilidade, o seu funcionamento e algumas das suas convenções. Os seus educadores devem tirar partido do que as crianças sabem, alargando o seu contacto com o impresso, de forma a facilitar a posterior aprendizagem formal da leitura e da escrita. Não se trata de alfabetizar ou antecipar aprendizagens, mas sim, de criar um conjunto de experiências enriquecedoras, que facilitem não só o desenvolvimento de hipóteses e do conceito de descodificação sobre a escrita e da sua relação com a oralidade, mas também explicitem as funções da leitura e da escrita, despertando a motivação para aprender a ler.

## **2.4 - Contextos e Práticas de Literacia Emergente**

### **2.4.1- Família**

Com a forte evidência de que o desenvolvimento da literacia se inicia muito antes da educação formal, surge a necessidade de aprofundar e potenciar os diferentes contextos onde as crianças podem adquirir competências de literacia precoces. A família e o jardim de infância são os mais importantes micro-sistemas em que as crianças se inserem e onde desenvolvem um conjunto de atividades, papéis e relações interpessoais significativos. Os pais são agentes privilegiados e os modelos dos seus filhos, transmitindo hábitos e práticas que condicionam os seus gostos e comportamentos ao criar ambientes familiares ricos e estimulantes. Em suma, são os contextos onde aprendem a ler o mundo. Assim, o seu contexto familiar surge como crucial no desenvolvimento

da literacia emergente, bem como o suporte e envolvimento dos seus pais ou familiares.

De facto, a leitura e escrita são uma base crucial para o sucesso da educação das crianças. Constituem-se como competências essenciais para a trajetória académica e profissional dos indivíduos, assim como para o exercício da sua plena cidadania (Castro & Barreira, 2019). Cada vez há mais interesse em perceber como e onde as crianças podem adquirir competências da literacia precoces, uma vez que as experiências, nos seus primeiros anos, são cruciais para o desempenho da literacia ao longo da sua vida. Alguns estudos revelam que quase 40% dos alunos que ingressam no jardim de infância estejam um ano ou mais atrasados no que diz respeito ao nível das competências emergentes da literacia e “prontidão para a leitura”, comparativamente aos seus colegas (Bailet et al 2009). Os investigadores e educadores tornam-se, cada vez mais, interessados em compreender o papel dos diferentes contextos no desenvolvimento da literacia emergente de crianças em idade pré-escolar, desenvolvendo teorias do desenvolvimento que apoiam a importância de diferentes atividades e experiências no contexto familiar (Weigel e al., 2010).

Segundo Purcell-Gates, 1996, a família é, por excelência, o contexto precursor do desenvolvimento da literacia da criança. Deste modo, o contexto familiar e o envolvimento parental será o estilo da aprendizagem ativa da criança e promoverá diferentes oportunidades para a sua aprendizagem. A influência do envolvimento parental tem sido bastante explorada nomeadamente, segundo a teoria de Piaget, que está na base da origem do termo “literacia emergente”, a criança é uma participante ativa na construção do seu conhecimento e da sua aprendizagem, muito antes da educação escolar formal e, portanto, a criança aprende sobre literacia pelas suas próprias tentativas de escrita e leitura no contexto familiar (Clay, 1966; Ferreiro, 1986). Também a teoria de Vygotsk, que se foca na importância da interação social entre o adulto e a criança como promotora de aprendizagem, reconhece o papel dos pais, dos irmãos e outros familiares como pares na literacia emergente da criança (Sulzby & Teale, 1991). Igualmente, na perspetiva de aprendizagem social de Bandura (1986), os pais funcionam como modelos para as crianças e, neste sentido, os seus

comportamentos letrados podem afetar, mudar ou modificar os comportamentos das crianças. A teoria sociocultural acaba por relevar as diferentes situações sociais em ambiente doméstico e em situações pré-escolares que incentivam a aprendizagem e a compreensão da linguagem da criança quando esta tenta comunicar efetivamente as suas necessidades e desejos (Goodman, 2001). Importa referir que, para além do tipo de interações familiares, as crenças parentais são outro aspeto que influencia o sistema familiar, em particular as que se referem à literacia, dizem respeito às ideias que os pais tomam como verdadeiras sobre como é a literacia e sobre o conhecimento que ela implica e a importância do seu papel no desenvolvimento da literacia emergente (Weigel et al., 2006).

Os diferentes tipos de práticas de literacia em contexto familiar podem organizar-se em: *i*) práticas de entretenimento no dia-a-dia ou práticas informais; *ii*) e práticas formais ou práticas de ensino ou treino. Diferentes estudos têm verificado que as competências de literacia das crianças são aprimoradas quando os pais as envolvem diretamente em atividades de alfabetização e enriquecimento de linguagem como a leitura conjunta de livros, ensinar a criança a escrever o seu nome, possibilitar o acesso a materiais de escrita ou livros para crianças. A modelagem de comportamentos letrados quando leem um livro por prazer parece ter influência crucial no nível literário das crianças, futuras escritoras e leitoras (eg., Foster et al., 2005; Senéchal et al., 1997).

Uma das atividades de literacia emergente, em contexto familiar, mais estudada é a leitura conjunta ou partilhada de livros. Alguns estudos aprofundaram-se no uso de estratégias de literacia em casa, quer através de métodos mais formais ou informais, se teria impacto no progresso das crianças na leitura, baseando-se na frequência de estratégias de leitura partilhada, estratégia informal, e não no ensino da criança, estratégia formal, durante a sua infância (Senéchal, 2006). De facto, torna-se evidente que a frequência de contacto com a leitura partilhada de livros, na infância, pode trazer vantagem. Talvez porque o seu impacto seja mais significativo, assim que a criança aprende a ler e adquira maior fluência verbal uma vez que, nesta estratégia, as crianças precocemente são expostas a formas gramaticais e sintáticas novas e com maior

grau de dificuldade e se dê o enriquecimento do seu vocabulário com a presença do adulto para esclarecer, explicar ou questionar. Assim, ao serem expostas à leitura e a livros em idades precoces, as crianças, a médio prazo, terão maior desenvolvimento das competências básicas de literacia e, também, na sua manutenção ao longo do tempo. Por outro lado, as crianças são expostas a conteúdos escritos muito antes da educação formal (Clay, 1966), por exemplo, quando exploram de forma independente materiais impressos, quando interagem com um livro, comentam ou fingem que leem. A compreensão do sistema de escrita poderá ser não convencional como, por exemplo, quando representam o tamanho da palavra escrita relacionada com o tamanho do objeto que estão a descrever, levando-a à “escrita inventada” e, assim, possibilitando oportunidades para preparar-se para a aprendizagem da leitura, bem como, para construir representações ortográficas iniciais (Senéchal, 2012).

Finalmente, os estudos dos pais como modelos de comportamentos letrados das crianças, abordam as experiências em que estas os observam como modelos de comportamentos de leitura e escrita, podendo, assim, desenvolver atitudes e conhecimentos que facilitam as aprendizagens da literacia (Teale e Sulzby, 1986).

A literatura tem evidenciado que o contexto familiar é um ambiente particularmente favorável à literacia emergente das crianças. De facto, à medida que a investigação sobre o desenvolvimento da literacia continua a surgir, é importante traduzir os resultados em sugestões práticas para apoiar este processo fundamental que se inicia em idades precoces. Nesse sentido, para os pais funcionarem como modelos de literacia, é necessário apoiá-los no uso de diferentes práticas para desenvolver e criar um ambiente de literacia em contexto familiar, nomeadamente na leitura, em versão impressa ou digital, de livros de histórias, na leitura dialógica, na criação de um ambiente de aprendizagem positivo e encorajador que proporcione a leitura, a escrita, na otimização de recursos e materiais disponíveis que criem e apoiem escrita antecipada, papel, lápis de cera, canetas, lápis de cor e marcadores, tornando a leitura prazerosa, jogos didáticos, exposição das crianças a diferentes formas de materiais impressos, permitir o acesso aos livros e oportunidades de leitura e, por fim, não

menos importante, promover a articulação entre a família e a escola no desenvolvimento de competências da literacia.

Alguns autores chamam a atenção para o papel ativo que a família pode desempenhar na literacia emergente, criando oportunidades para contactos com materiais escritos (Mata, 2006, 2012), reconhecendo e valorizando os progressos das crianças, cultivando interações positivas que as estimulem e orientem, ao funcionar como modelos que praticam a leitura e a escrita (Nutrebrown et al., 2005). Vários programas de educação parental têm procurado capacitar os pais para a leitura partilhada de histórias mantendo rotinas e sentimentos positivos em relação à leitura (Cruz et al., 2012). Nas últimas décadas desenvolveram-se, um pouco por todo o mundo, políticas de leitura especificamente destinadas a promover a literacia familiar em particular, junto dos grupos socioeconómicos mais desfavorecidos. Em Portugal, foi lançado um projeto pela Associação de Profissionais de Educação da Infância (APPEI), em parceria com o grupo Leya, que recebeu o nome de “Crescer a ler”.

### **2.4.2- Educação Pré-Escolar**

A aprendizagem da leitura e da escrita, dentro do ambiente familiar, depende da família, da comunidade em que esta se insere e é, em maior ou menor grau, consoante a variedade de material impresso que está à disposição das crianças, envolvimento em situações em que se fala de uma notícia acabada de ler no jornal, em consultar uma revista para ver a programação de televisão, participar na leitura de uma receita de culinária e a leitura partilhada de histórias. Estas atividades poderão ter um papel de relevo na consciencialização acerca do impresso. Assim, não é de admirar que a leitura de livros e de cartas sejam as razões funcionais mais frequentemente utilizadas pelas crianças para aprenderem a ler. Sem ter havido um ensino formal, a maior parte das crianças, à entrada da escola, sabe como manusear livros, como voltar as páginas e qual a função do impresso (Viana, 2002).

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

Daí que, as ideias sobre a escrita que as crianças vão construindo, dependem, em grande medida, do meio em que vivem. Em meios desfavorecidos, nomeadamente, em termos culturais, para além da reduzida acessibilidade a materiais de leitura e de escrita que, depois, poderão vir a limitar as experiências de contacto com a linguagem escrita, regista-se, por vezes, um frágil domínio da linguagem oral. Esta conjugação de fatores é altamente comprometedora da aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, a educação pré-escolar assume, para as crianças oriundas desses meios, um papel único e decisivo. O jardim de infância é o contexto por excelência para criar um ambiente de oportunidades em que as crianças construam conhecimento sobre o impresso e sejam motivadas para a leitura. A literacia emergente é perspetivada através do enfoque no processo de apropriação da linguagem escrita utilizando as conceções precoces das crianças; na demonstração de como estes conhecimentos são facilitadores das aprendizagens mais formais e na importância da qualidade dos contextos educativos que devem proporcionar oportunidades para a exploração e uso da leitura e da escrita em situações reais, significativas e ao nível das interações que estabelecem uns com os outros. Para isso, a intencionalidade dos educadores de infância e a diferenciação pedagógica desempenham um papel fundamental. O papel dos adultos junto das crianças, o tipo de materiais escolhidos, as estratégias e as atividades adquirem uma natural importância, pois o desenvolvimento e a aprendizagem da literacia ocorrem no contexto diário em que a criança se situa e começa, tal qual a semente, antes do ensino formal (Morrow, 1997). Deste modo a ação do adulto deve pautar-se por uma intencionalidade direcionada no apoio às características e necessidades específicas da criança, vendo-a como participante ativa e competente, uma vez que irá potenciar as suas reflexões sobre como se escreve, como escreveram e como escrevem os outros, valorizando a apropriação gradual não só do princípio alfabético e do código escrito, mas também da sua funcionalidade e importância.

Há que valorizar as tentativas de leitura e da escrita das crianças, estejam elas mais próximas ou afastadas da forma convencional. Em suma, o papel do adulto passa, essencialmente, por dar uma atenção especial à variedade e

qualidade de oportunidades da exploração e uso da leitura e da escrita e em proporcionar o apoio necessário para que cada criança vá progredindo, consoante as suas características e necessidades, partindo do princípio que, só através da experimentação e da reflexão sobre as suas produções, poderão desenvolver-se e aceder a novas etapas (Mata,2008; Morrow,1997; Rog, 2001). Desta forma, como já referimos, as atividades a propor deverão variar de criança para criança, dependendo dos seus interesses, do contexto e dos objetivos independentemente da sua faixa etária. Só assim a linguagem escrita será incorporada nas atividades em que as crianças se envolvem no seu dia a dia, não sendo o enfoque dado ao domínio da técnica ou da perícia, mas sim no desenvolvimento de competências, onde a técnica se desenvolve em paralelo com os conhecimentos e as atitudes das crianças (Mata, 2008).

É novamente verificado que as crianças, desde cedo, desenvolvem conhecimentos sobre a linguagem escrita, tanto nos seus aspetos mais figurativos (exemplo: as formas e as letras), como nos aspetos processuais sobre como fazer, e outros mais conceptuais relacionados com as conceções que as crianças desenvolvem sobre a funcionalidade da linguagem escrita ou sobre as diferentes convenções que abrangem o sistema da escrita.

Ao existir uma relação estreita entre a capacidade de reflexão sobre a linguagem oral e o desenvolvimento das conceções e conhecimentos sobre a linguagem escrita, é importante que se desenvolva a consciência fonológica (Alves Martins, 1996; Silva, 2003) pois, o seu desenvolvimento é elementar para a compreensão do princípio alfabético (o conhecimento do som e o nome das letras) da linguagem escrita, tornando-se um elemento facilitador no processo. A atuação intencional promove a escrita e a reflexão sobre as características da mesma, potenciando assim, a análise sobre a linguagem oral e escrita. Constata-se que as crianças que, no jardim de infância, tiveram oportunidades para escrever, mesmo que de forma não convencional e de refletir sobre as suas escritas, não só desenvolveram diversos conhecimentos sobre a linguagem escrita, como também apresentaram, mais tarde melhor desempenho, ao iniciarem o ensino formal da leitura e da escrita, transformando-se em bons produtores das competências de literacia emergente no início da escolaridade

e das competências de leitura ao longo da mesma (Suggate et al., 2018), razão pela qual a intencionalidade do educador na promoção da linguagem oral se afigura essencial.

Os contextos educativos de qualidade e as oportunidades de interação com a escrita, assumem um papel de relevância nas salas do jardim de infância, contribuindo de forma positiva para o bem-estar de todas as crianças e para que todas elas atinjam o seu potencial em termos de desenvolvimento.

Consideramos que estamos perante salas de elevada qualidade onde a inclusão e a qualidade dos processos vividos pelas crianças são tidos em conta, uma vez que influenciam o desenvolvimento, nomeadamente no domínio cognitivo social da linguagem. Assim, os educadores e professores têm um papel essencial na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. Existem evidências de que as crianças que frequentam salas de jardim de infância de maior qualidade nos domínios das interações e apoios na aprendizagem, tendem a revelar melhores resultados ao nível das competências de literacia emergente (Burchinal et al., 2010; Hong et al., 2010) e melhores resultados académicos ao nível da leitura e da escrita durante os primeiros anos do ensino básico (Pakarinen et al., 2017). Para além disso, as crianças provenientes de meios mais desfavorecidos parecem ser as que mais beneficiam destas experiências positivas, verificando-se um efeito de atenuação das desigualdades educativas (Schmerse, 2020; Votruba-Vrzal et al., 2004).

As crianças aprendem através das oportunidades que lhes são proporcionadas, pelo que as atividades desenvolvidas no jardim de infância devem, também, de forma intencional e sistemática, promover as competências que a investigação tem mostrado, serem facilitadoras da posterior aprendizagem formal da leitura e da escrita (Yopp e Stapleton, 2008). Deste modo, têm vindo a ser desenhadas várias ferramentas para avaliar a qualidade das experiências de linguagem e da literacia emergente das crianças em contextos de jardim de infância que consideram como indicadores: o tipo e a quantidade de livros disponíveis, a existência de áreas na sala dedicadas à literacia emergente,

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

nomeadamente as abordagens à leitura de livros, a exploração dos sons, do ambiente de escrita, do ambiente discursivo, etc. (Smith et al., 2008).

Em suma, não é demais referir que para promover a qualidade das experiências das crianças nos jardins de infância, de forma a potenciar o desenvolvimento das competências e da literacia emergente, o educador deverá promover a conversação frequente e rica a nível do vocabulário a adquirir pelas crianças, a utilização intencional de livros, um ambiente rico em material escrito e apoiar o desenvolvimento da consciência fonológica. Todo o ambiente deve estar organizado de forma intencional com o objetivo explícito de promover a aprendizagem de competências de literacia emergente, nomeadamente, a existência de uma área apelativa e confortável, exibindo e permitindo o uso de livros para que as crianças os possam explorar. Estes livros devem abordar múltiplos assuntos, alinhados com os seus interesses, sentimentos e experiência sociais, acontecimentos da vida diária, áreas de conteúdo e também a existência de livros sem palavras, livros para pré-leitores, bem como livros com fotografias e ilustrações, entre outros.

Também deverão ser incluídos diversos géneros, nomeadamente, ficção e não ficção, poesia e rimas, livros informativos como, por exemplo, alfabeto, cores, números, animais e não esquecer uma variedade de personagens, incluindo pessoas de vários grupos étnicos e culturais com diferentes (in)capacidades, com diferentes tipos de família, papéis, refletindo a diversidade sociocultural e as (in)capacidades das crianças da sala.

A leitura deverá ser diária, em pequeno ou grande grupo, feita pelos educadores envolvendo as crianças em estratégias de leitura e discussão de forma a promover a compreensão, assegurando que exista ampla quantidade e diversidade de materiais de escrita, que facilitem e encorajem a sua apropriação pelas crianças, ajudando-as a ganhar consciência acerca das funções e das convenções da escrita, bem como de diferentes materiais como o papel ou lápis, marcadores, régua, quadros, teclados de computadores, letras magnéticas, cartões com palavras de maneira a privilegiar a escrita como ferramenta, tornando visível de múltiplas formas, rótulos, etiquetas e/ou legendas, devendo

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

também aproveitar as oportunidades informais que emergem do contexto das rotinas da sala para promover o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças.

Isto é, o papel do educador de infância e dos adultos em geral, como mediadores das relações das crianças com o impresso, é fundamental. A criação de um clima positivo e empático, desperta interesse à atenção das crianças durante as atividades relacionadas com a linguagem escrita e parece ser um veículo para a construção de conhecimento por parte destas, principalmente para a promoção do gosto pela leitura e pela escrita, não só em idades pré-escolares como, também, ao longo da vida.

Deve ter-se em conta que apoiar e promover a literacia emergente em idades precoces assegura processos pedagógicos de elevada qualidade, implica que o educador considere sempre a individualidade de cada criança, dos seus interesses, conhecimentos e experiências construindo sinergias com a família e, quando chegar o momento, assegurar uma transição positiva para o 1º ciclo do ensino básico.

## Capítulo 3 - Projetos de Desenvolvimento da Literacia Emergente

Nas últimas décadas, têm sido desenvolvidos diversos projetos com o objetivo de identificar e detetar precocemente dificuldades nos domínios da literacia emergente, para uma intervenção, à *posteriori*, mais adequada ao grupo de crianças potenciando não só o desenvolvimento de competências essenciais nos domínios da linguagem e da leitura como, também, atenuar as desigualdades educativas no acesso ao ensino formal. Para tal, os diversos agentes educativos, nomeadamente docentes (professores e educadores de infância) e encarregados de educação, são envolvidos em todo o processo. Por outro lado, estes projetos visam, igualmente, promover a articulação interinstitucional com diversos serviços de saúde e educativos, numa dimensão ecológica e multidisciplinar em que as autarquias se constituem, cada vez mais, como elos entre a política, a educação e a comunidade, influenciando ativamente o sucesso escolar.

De entre muitos destacamos três Projetos realizados na área do Grande Porto.

### 3.1 - Projeto “O crescer do Ler”

Este projeto é, de acordo com a informação disponibilizada pelo Portal do Município da Feira (<https://cm-feira.pt/web/guest/ocrescerdolereser>), promovido pela FAPFEIRA (Federação de Associações de Pais e Encarregados de Educação do Concelho de Santa Maria da Feira), e está a ser implementado em 57 jardins-de-infância da rede pública do concelho, abrangendo cerca de 800 crianças de 5/6 anos da educação pré-escolar. O Projeto é desenvolvido em colaboração com a Câmara Municipal de Santa Maria da Feira, a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, os psicólogos dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) e os educadores dos

estabelecimentos de educação pré-escolar de todos os Agrupamentos de Escolas do Concelho, que contam ainda com a colaboração de outros nove psicólogos. O objetivo deste projeto é identificar e detetar precocemente dificuldades nos domínios da literacia emergente, de modo a se proceder, posteriormente, a uma intervenção mais dirigida e intensificada às características específicas de cada grupo e/ou criança.

### **3.2- Projetos “A Ler Vamos...” e “Matiga – Matemática Amiga”**

No sentido de promover competências indispensáveis na sociedade atual, tais como a leitura e escrita e as competências matemáticas, a Câmara Municipal de Matosinhos desenvolve os Projeto “A Ler Vamos...” e “Matiga – Matemática Amiga”, implementados com as crianças de 4 e 5 anos, da rede pública e solidária do concelho, e com os alunos do 1.º CEB, conforme consta da informação partilhada no Portal da Câmara Municipal de Matosinhos (<https://www.cm-matosinhos.pt/servicos-municipais/educacao/a-ler-vamos-e-matiga>).

O objetivo deste trabalho é promover competências de literacia emergente e matemática que facilitem a aprendizagem formal da leitura e escrita e da matemática, tal como detetar precocemente crianças em risco educacional nestes domínios. Através de uma intervenção atempada, numa lógica preventiva e de promoção, são mobilizados os diversos agentes educativos, nomeadamente docentes (professores e educadores de infância) e encarregados de educação, no desenvolvimento destes projetos. Procura-se, ainda, a articulação interinstitucional entre diversos serviços de saúde e educativos, numa dimensão ecológica e multidisciplinar. Desta forma, as autarquias constituem-se, cada vez mais, como elos entre a política, a educação e a comunidade, influenciando ativamente o sucesso escolar.

### **3.3 - Projeto “CIIL - Centro de Investigação e Intervenção na Leitura”**

Cerca de mil crianças que frequentavam o jardim-de-infância e o primeiro ano do ensino básico de quatro agrupamentos de escolas do concelho do Porto estiveram envolvidas num projeto de avaliação da Linguagem e Leitura, coordenado pelo Instituto Politécnico do Porto e iniciado em 2015. De acordo com o Portal de notícias do Porto (<https://www.porto.pt/pt/noticia/atividades-virtuais-para-criancas-do-porto-estimulam-a-leitura-e-escrita>), o principal resultado revela que as atividades de leitura no jardim-de-infância diminuem em 50% o risco de dificuldades de aprendizagem no primeiro ano de escolaridade. Foi avaliada a linguagem e a consciência fonémica das crianças, envolvendo-as de seguida na intervenção (Centro de Investigação e Intervenção na Leitura).

A iniciativa, ainda em vigor, tem como objetivo prevenir "percursos de insucesso precoce na aprendizagem da leitura e da escrita", atuando no sentido de diminuir as dificuldades que as crianças possam transportar para o primeiro ano, conforme explicou à Agência Lusa a professora Ana Sucena (coordenadora do Projeto). Das cerca de 1000 crianças, 331 foram avaliadas no jardim-de-infância, tendo todas participado na intervenção CIIL. Concluído o jardim-de-infância, no início do 1º ano de escolaridade, foram avaliadas 613 crianças, das quais 291 foram sinalizadas em risco de virem a experienciar dificuldades na aprendizagem da leitura, tendo estas ingressado na intervenção durante mais um ano.

De acordo com a investigadora, Ana Sucena (<https://www.dn.pt/lusa/promocao-de-leitura-no-jardim-de-infancia-reduz-dificuldades-no-1o-ano---estudo-8961921.html/>), os resultados obtidos até à data indicam que esta intervenção permitiu uma diminuição de 50% no número de crianças que, ao início do primeiro ano, ainda apresentavam fragilidades quanto às competências essenciais para poderem aprender a ler e escrever.

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

Uma "grande percentagem" das crianças, "que tinham tudo para ter um percurso de insucesso", acabam por ter um percurso inserido "naquilo que é o esperado", afirmou a investigadora.

Nos casos que não apresentaram riscos, a intervenção cessou no final do jardim de infância, entrando a criança no primeiro ano de escolaridade "com competências pré-leitoras adequadas a um percurso de sucesso educativo", disse, ainda, a coordenadora do projeto.

Para a investigadora, é importante sensibilizar os educadores de infância para a promoção da linguagem e, no primeiro ano de escolaridade, promover junto das crianças a consciência fonémica, referindo que, enquanto não houver um patamar mínimo de desenvolvimento para esta competência, dificilmente a criança avança na leitura e na escrita, ou não avança de todo”.

O projeto foi candidatado a um financiamento da Comissão Europeia através do programa Norte 2020 (H2020), numa parceria entre a Câmara do Porto e o Politécnico do Porto, com o apoio do Ministério da Educação, sob a forma de alocação de professores de primeiro ciclo.

Desde 2018 beneficia de financiamento europeu, nomeadamente através do Programa Operacional do NORTE 2020, na prioridade de investimento de combate ao insucesso escolar, no âmbito dos Planos Integrados e Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar (PIICIE).

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

## Capítulo 1- Construção do Objeto de Estudo

Enquanto Investigadores efetuamos uma análise da literatura, conforme explicitamos na primeira parte deste trabalho, podemos assinalar que entendemos o conceito de inclusão, num sentido mais amplo, ou seja, ele não se restringe ao universo de respostas educativas para alunos com NEE. No nosso entender e, para efeitos deste estudo, consideramos a inclusão como um processo que envolve a construção de respostas educativas diversificadas, para responder às características dos diferentes alunos/crianças. Desta forma, neste contexto, emerge como bastante importante o papel da leitura e da escrita, pois estes favorecem a aquisição de uma cidadania real. Como tal, tudo aquilo que possa ser feito de modo a potenciar a literacia emergente, terá efeitos positivos na inclusão dos sujeitos na sociedade. Como já referido, quanto mais precoce for este desenvolvimento, maiores serão os resultados positivos e maior equidade será possível. Sendo a educação pré-escolar um contexto privilegiado na aquisição e promoção de competências pré-leitoras, que se perfilam como facilitadoras do processo inicial na aquisição da leitura/escrita, assume-se como etapa crucial no processo da inclusão. É, também, neste nível, que a intervenção e a prevenção ganham forma, permitindo a aquisição das competências linguísticas e a deteção precoce de eventuais dificuldades que podem ser ultrapassadas através de uma intervenção precoce. Esta pode acautelar as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, que se observam em muitas crianças nos dois primeiros anos do 1º ciclo. É neste contexto que se insere o nosso Projeto, que se desenvolve, tendo como pergunta de partida: “De que Forma um Projeto de Desenvolvimento da Literacia Emergente pode Promover a Inclusão na Educação Pré-escolar?”. De acordo com esta pergunta, consideramos estes quatro objetivos de pesquisa como principais:

- Fundamentar a importância da abordagem à literacia emergente na Educação Pré-escolar;

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

- Alicerçar a necessidade do envolvimento familiar, no desenvolvimento da literacia emergente nesta fase;
- Ajudar os Educadores de Infância a desenvolver estratégias e atividades mais sistemáticas voltadas para a literacia emergente;
- Justificar a inclusão das crianças, entre os 5 e 6 anos, no diagnóstico e intervenção, alargando-a ao 1º e 2º anos do 1º ciclo.

## Capítulo 2- Opções Metodológicas

Tendo em conta a pergunta de partida formulada e o nosso objeto de estudo, optamos por uma metodologia com fortes aproximações à investigação-ação.

Segundo (Vilelas, 2009; Elg et al. 2020) a metodologia da investigação-ação é orientada para a melhoria das práticas através de processos de mudança e da aprendizagem daí resultante.

Kurt Lewin, um dos fundadores da investigação-ação (citado por Ollila & Yström, 2020), acreditava que as boas teorias são práticas e formulou um método para ajudar os praticantes da investigação. “Na investigação-ação, Lewin combinou a metodologia de experimentação, a teoria sólida e uma verdadeira ambição de ações em questões sociais” (Ollila & Yström, 2020, p. 397).

A investigação-ação enquanto metodologia de investigação apresenta, no entendimento de Ollila e Yström (2020), três benefícios: (1) favorecer a proximidade com sistemas emergentes vivos; (2) gerar perceções de valor; (3) gerar conhecimento quer para a evolução da teoria, quer para a mudança na prática vigente. Numa perspetiva bem mais “prática” Clark et al. (2020) consideram, entre outras, as seguintes mais valias da investigação-ação: é baseada em situação e contexto; desenvolve práticas de reflexão a partir das interpretações feitas pelos participantes; o conhecimento é gerado através da ação e da aplicação; a investigação-ação é interativa, os planos são criados, revistos e implementados, possibilitando um processo contínuo de reflexão e revisão e, a terminar, a investigação-ação é participativa e colaborativa. O processo é desenvolvido por indivíduos com um propósito comum. Julgamos, pois, fundamentada a escolha da investigação-ação como metodologia de referência para o presente trabalho.

Relativamente ao desenvolvimento de um processo de investigação-ação, é possível observar um conjunto de fases que se desenvolvem de forma

contínua e que se resumem na sequência: planificação, ação, observação e reflexão (Coutinho, 2014). A autora salienta que este conjunto de procedimentos origina um movimento circular que dá início a um ciclo de investigação-ação que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de ação reflexiva (Coutinho, 2014). Também nesta linha Clark et al. (2020) sugerem que quando os indivíduos se envolvem na reflexão sobre as suas ações ou experiências, normalmente é com o objetivo de entender melhor essas experiências ou as consequências das ações desenvolvidas, tendo em vista melhorar ações e experiências futuras. A reflexão dessa forma desenvolve conhecimento sobre as ações e experiências que permitem gerar a sua melhor regulação no futuro.

A investigação-ação obriga os próprios grupos-alvo a assumirem a responsabilidade de decidir quais as mudanças necessárias e as suas interpretações e as análises críticas são usadas como uma base para monitorizar, avaliar e decidir qual o próximo passo a dar no processo de investigação. Esta característica aumenta a qualidade do processo e a eficácia do produto. A investigação-ação facilita um misto de capacidade de resposta e rigor, proporcionando uma ampla participação geradora de responsabilidade e envolvimento, de que resultam mudanças inesperadas nas práticas e conduz a processos inovadores (Vilelas, 2009), com melhoria dos resultados da intervenção.

Na perspetiva de Coutinho (2014) a recolha de dados em investigação-ação é efetuada de três modos: (1) técnicas baseadas na observação, em que o investigador observa em direto e presencialmente o que pretende estudar; (2) técnicas baseadas na conversação, porquanto centradas na perspetiva do diálogo com os participantes em ambiente de interação; (3) análise documental, centrada, por isso na pesquisa e leitura de documentos considerados importantes enquanto fonte de informação.

Embora não cumprindo totalmente as várias etapas caracterizadoras da investigação-ação, consideramos que a nossa investigação assume com ela várias proximidades metodológicas.

## **Capítulo 3 - Desenvolvimento do Projeto**

Tendo por base os princípios atrás expostos, concebemos o desenvolvimento da nossa investigação em diferentes fases:

- Fase 1 - Caracterização do contexto sócio - económico;
- Fase 2 - Caracterização do grupo;
- Fase 3 - Aplicação de teste para identificação das competências linguísticas das crianças, no momento inicial do Projeto;
- Fase 4 - Identificação dos hábitos e práticas de leitura e escrita das crianças com 5 anos de idade em ambiente familiar, através da aplicação de um inquérito aos pais;
- Fase 5 - Planificação e aplicação de um conjunto de sessões com o grupo-alvo;
- Fase 6 - Aplicação de teste para identificação das competências linguísticas das crianças, no momento final do Projeto.

Em seguida apresentamos a descrição de cada uma destas fases, e a reflexão e análise (parcelar e global) sobre o seu desenvolvimento.

### **3.1- Fase 1- Caracterização do Contexto Socioeconómico**

O nosso projeto de investigação desenvolveu-se num Agrupamento de escolas pertencente ao concelho da Maia, no distrito do Porto. Tendo em atenção a importância do conhecimento do contexto sócio - económico para se entender melhor os comportamentos dos sujeitos, apresentamos, em seguida, alguns elementos, com base no Projeto Educativo 2021-2024 da escola onde o projeto decorreu, cuja fonte, para mantermos a confidencialidade da amostra, não pode aqui ser revelada.

Atualmente, com uma população residente de 134 959 habitantes (Censos 2021, e dados do INE), a Maia é um dos concelhos mais dinâmicos da

Área Metropolitana do Porto, conforme refere o Projeto Educativo em referência. Dotado de um conjunto de infraestruturas educativas, sociais, desportivas, culturais, económicas e ambientais, tornou-se um centro de referência de qualidade de vida. A existência de ensino universitário, conservatório de música, parque zoológico, biblioteca municipal, fórum onde se desenvolvem atividades variadas e, ainda, espaços ambientais propiciadores de aprendizagens complementares convivem, harmoniosamente, com uma central incineradora e de tratamento de resíduos sólidos. A existência de uma zona industrial ampla e com setores de atividade diversificados torna a área de influência do Agrupamento promotora de empregos com a utilização de mão-de-obra indiferenciada, mas também altamente qualificada, onde os setores de atividades emergentes têm um papel preponderante. Estas características, associadas a uma plataforma de mobilidade invejável, transformou uma zona meramente rural numa zona integrante de uma área metropolitana dinâmica, moderna, com padrões de vida satisfatórios para a maioria da sua população.

As freguesias onde se situam as escolas do Agrupamento têm vindo a aumentar de população, como consequência do surgimento de novas urbanizações de qualidade média /alta. Esta evolução, acrescida da existência de uma comunidade de etnia cigana, nas imediações, com vários agregados familiares provocou, nos últimos anos, um aumento contínuo do número de alunos das escolas que constituem o Agrupamento, originando uma reconversão dos espaços escolares, transformando-os em espaços modernos e dinâmicos dotados de mais conforto e espaço.

A área de influência deste Agrupamento, para lá das instalações escolares de serviço público estatais, tem outras estruturas de índole escolar e social que valorizam o território: Creches de índole social e privado; Jardins-de-Infância de índole social e privado; Escola Profissional “Novos Horizontes”; Unidade Familiar de Saúde; Farmácias; Parques e Pavilhões Desportivos; Jardins públicos; Correios; Juntas de Freguesia; Superfícies Comerciais; Estruturas Associativas Desportivas, Etnográficas/folclóricas, Musicais, Agrupamentos de Escuteiros, Associação Humanitária dos Bombeiros Voluntários. Realça-se ainda, pela sua natureza e pelo serviço que presta à

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

comunidade, um centro comunitário, ligado à Santa Casa da Misericórdia da Maia. É um espaço destinado a promover o bem-estar e a qualidade de vida da população local, dispondo de ATL; gabinete de psicologia; animação sociocultural; gabinete de apoio ao emprego/formação profissional / orientação profissional; atendimento integrado; observatório social e erviço de apoio domiciliário. Pela sua natureza e pela ligação intrínseca que mantém com o Agrupamento, realce-se, ainda, uma instituição de apoio destinada a acolher crianças até aos doze anos, para as quais seja necessário o apoio da Segurança Social por intervenção da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens ou, ainda, por decisão do Tribunal de Família de Menores.

Especificamente quanto ao Agrupamento de Escolas onde realizamos este Projeto, é importante referir que foi constituído no ano letivo 2002-2003 por imperativo normativo (Decreto-Lei n.º 115 – A/98 de 5 de maio), tendo iniciado o seu funcionamento no ano letivo seguinte. Integram o Agrupamento seis estabelecimentos de educação e ensino: uma escola sede com 2.º, 3.º Ciclos e Secundário e 5 escolas do Pré-escolar e 1.º Ciclo.

Em concreto, a escola onde se realizou o projeto, é constituída por três estruturas: um edifício do plano centenário com quatro salas de aulas para o 1.º ciclo; um edifício construído em finais dos anos 90 onde está instalada a cantina, a biblioteca e a sala de informática; um edifício construído no final da década passada com quatro salas para o 1.º ciclo, três salas para a educação pré-escolar, um refeitório e uma sala de professores.

Ainda, de acordo com o Projeto Educativo em referência, existe um conjunto de estruturas de apoio à atividade letiva, nomeadamente: Biblioteca escolar; Gabinete do aluno; Serviço de ação social; Serviço de psicologia e orientação; Educação inclusiva: Equipa de Educação Especial; Equipa Técnica Especializada (1 Fisioterapeuta, 3 Terapeutas Ocupacionais, 3 Terapeutas da Fala e 1 Psicóloga), Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA).

### **3.2- Fase 2- Caracterização do Grupo-alvo**

Para que fosse possível desenvolver o Projeto foi efetuado um pedido de autorização junto da direção do agrupamento, o qual mereceu deferimento, em reunião de Conselho Pedagógico e ouvida a Coordenadora do Departamento de Educação Pré-escolar (Anexo I).

Foi também elaborada uma reunião com todos os Encarregados de Educação no início do ano letivo, com o objetivo de se dar a conhecer toda a informação detalhada sobre o trabalho de projeto e obter as respetivas autorizações (Anexo II). Todos os Encarregados de Educação deram autorização (Anexo III)

Ultrapassadas as questões formais, procurou-se perceber as especificidades e dinâmica da escola, da sala e do grupo de crianças da educação pré-escolar selecionado, com vista a antecipar possíveis necessidades de ajuste ao projeto tal e qual tinha sido pensado.

A escolha do grupo-alvo para a intervenção teve em conta o número de crianças na faixa etária dos 5/6 anos. Selecionado o grupo, reuniu-se com a Educadora de Infância e Auxiliar de Ação Educativa, de modo a iniciar o processo da divulgação do projeto. Desde cedo, a Educadora manifestou-se interessada e motivada, pois este trabalho foi partilhado e todas as propostas foram discutidas, de maneira que as competências da literacia emergente pudessem abordar outros conceitos de conteúdo, não se cingindo apenas aos momentos em que estavam a decorrer as sessões.

A sua colaboração foi, igualmente, importante, pois forneceu-nos, pessoalmente, muita informação tendo-nos ainda facultado o acesso a diversos documentos, o que nos permitiu caracterizar melhor este grupo.

O grupo de crianças é heterogéneo, quer em idade, quer em termos de género. De acordo com informações recolhidas junto da educadora e consultando documentos que nos foram facultados, é um grupo constituído por dezanove crianças, sendo três de três anos, duas de quatro anos, dez de cinco

anos e quatro de seis anos. Relativamente ao género existem 12 crianças do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Quatro destas crianças são imigrantes, duas brasileiras, uma ucraniana e uma angolana. As crianças de três anos frequentam pela primeira vez o JI e a sua adaptação decorreu de uma forma tranquila e gradual. Neste momento, as crianças estabelecem relações interpessoais muito positivas com os pares e com os adultos. As rotinas do JI têm sido gradualmente integradas, consoante as necessidades, motivação e desempenho do grupo.

A organização do ambiente educativo, nomeadamente a sala de aula, os materiais didáticos, recursos educativos apropriados e o envolvimento dos pais, têm sido promotores nesta fase de adaptação de forma a criar condições para o desenvolvimento de relações interpessoais de autoconfiança e confiança no e do grupo. Não obstante, algumas crianças demonstram ser, ainda, pouco comunicativas com os adultos, ou em grande grupo, apenas participando nos diálogos e atividades quando são solicitadas.

As estratégias e as metodologias adotadas têm sido adequadas à diversidade do grupo, valorizando o trabalho de grande grupo e o trabalho entre pares, promovendo desta forma o sucesso do mesmo e respeitando a individualidade de cada criança.

No grupo existem três crianças que, para além de usufruírem de medidas universais, acrescem a aplicação de Medidas Seletivas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI). De modo a promover a equidade e a inclusão das mesmas são acompanhadas pelas técnicas da Equipa Multidisciplinar do agrupamento (terapeuta da fala, fisioterapeuta e terapeuta ocupacional) e de um docente de educação especial. Uma das três crianças apresenta um diagnóstico com características compatíveis com Perturbação do Espectro do Autismo. Revela dificuldades de atenção/concentração, insegurança na realização das atividades, sendo necessário apoio individualizado e reforço positivo. A sua interação com os pares traduz-se em brincadeiras com pouca intencionalidade, interagindo sempre com as mesmas crianças. Outra criança tem como diagnóstico, “Atraso de Desenvolvimento Global com displasia da anca”,

comprometendo a sua autonomia. Necessita da ajuda permanente do adulto, para se deslocar e para a realização das tarefas. Esta criança frequente, pela primeira vez, o jardim de infância, verificando-se que a sua interação com os pares é reduzida e as suas brincadeiras têm, igualmente, pouca intencionalidade. A terceira criança está diagnosticada com “Perturbação do Espectro do Autismo” e, segundo o estudo genético, apresenta uma alteração no cromossoma 7, que está associado a transtornos do neurodesenvolvimento (microcefalia síndrómica: baixa estatura, défice intelectual de linguagem e síndrome de Gilles de la Tourette). De um modo geral, cumpre as rotinas da sala com orientação verbal. Apresenta dificuldades de participação nas atividades da sala, revelando sérias dificuldades na comunicação. Por norma, denota alheamento que a rodeia. Raramente mantém contacto ocular e a interação com os pares é praticamente nula.

De acordo com o descrito pela educadora, é um grupo de crianças ativas, impulsivas, que aderem com entusiasmo às atividades propostas. São crianças bem-dispostas, interessadas, que gostam de colaborar nas atividades e têm iniciativa para propor outras atividades. Possuem uma boa relação com os adultos e têm um bom sentido de colaboração e partilha. Gostam de conversar e de partilhar novidades, no entanto, o grupo possui muitos elementos que ainda se dispersam nas conversas de grande grupo, sendo que a sua capacidade de atenção/concentração é reduzida.

Apesar da maioria das crianças serem autónomas na resolução das suas necessidades diárias, algumas mantêm dificuldades neste nível de autonomia. Presentemente, já se identificam a si próprias e aos outros como elementos do grupo e têm bem assimilada a dinâmica da sala. A expressão plástica é uma das áreas de grande interesse do grande grupo, pois adoram pintar, desenhar e criar arte. Ao nível do recorte demonstram muitas fragilidades. A preferência do grande grupo passa pela brincadeira livre. Gostam de cantar, ouvir histórias e de brincar no exterior. Mantêm a dependência da atenção dos adultos tanto no decorrer das atividades dirigidas, bem como nas tarefas de higiene e alimentação.

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

Tendo em conta os objetivos do nosso projeto, selecionámos deste grupo alargado, uma amostra de 14 crianças, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, englobando, assim, aquelas que têm previsto frequentar o 1º ano do ensino básico no próximo ano letivo (8 crianças) e, ainda, as de matrícula condicional (6 crianças). Por questões de necessária confidencialidade da amostra, os respetivos nomes foram substituídos por letras do alfabeto (de A a N). Apresentamos, em seguida, uma tabela com a caracterização destas crianças

*Tabela 1- Caracterização do grupo*

<b>Identificação</b>	<b>Idade</b> <small>(aquando do início do projeto)</small>	<b>Data de nascimento</b>	<b>Observações</b>
<b>A</b>	6 anos	11-2017	
<b>B</b>	5 anos	06-2018	
<b>C</b>	5 anos	04-2018	
<b>D</b>	5 anos	12-2017	atraso de desenvolvimento global e displasia da anca)
<b>E</b>	6 anos	10-2018	Perturbação do Espetro do Autismo – grau ligeiro
<b>F</b>	5 anos	06-2018	
<b>G</b>	6 anos	12-2017	
<b>H</b>	5 anos	11-2018	
<b>I</b>	6 anos	10-2017	
<b>J</b>	5 anos	10-2018	
<b>K</b>	5 anos	05-2018	
<b>L</b>	5 anos	03-2018	
<b>M</b>	5 anos	04-2018	
<b>N</b>	5 anos	10-2018	Perturbação do Espetro do Autismo

### **3.3 - Fase 3 - Identificação das Competências Linguísticas das Crianças**

De acordo com a programação do nosso Projeto era importante fazer uma avaliação individual das competências linguísticas das crianças envolvidas neste estudo. A aproximação ao grupo foi precedida de contactos informais com o mesmo, de modo a garantir que, quando fosse necessário desenvolver a avaliação individual, as crianças não estivessem inibidas.

Para efetuar a avaliação da literacia emergente optamos pela utilização do Teste de Identificação de Competências Linguísticas (TICL), de Viana (1995). Esta prova visa a identificação de competências linguísticas em 4 vertentes e é composta pelas seguintes partes:

- conhecimento lexical;
- conhecimento morfossintático (domínio de regras morfológicas básicas, como a concordância género/número; a construção do pretérito perfeito; a formação de plural e de graus de adjetivos; a compreensão de estruturas complexas);
- memória auditiva para material verbal;
- capacidade para refletir sobre a linguagem oral. Identifica as crianças em risco de apresentarem dificuldades em aceder à linguagem escrita.

A avaliação individual das crianças teve a duração aproximada de 45 minutos e decorreu fora da sala, de uma forma tranquila e num ambiente de “jogo”, com o objetivo de descontrair e motivar as crianças para a sua realização.

No caso de uma das crianças (N), foi necessário a utilização dos símbolos de ARASSAC (Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa) e de placas de imagens reais assim como, a observação direta da criança nas diferentes situações e atividades para compreender e avaliar as suas interações, os seus interesses, comportamentos e atitudes. Os relatórios médicos e da

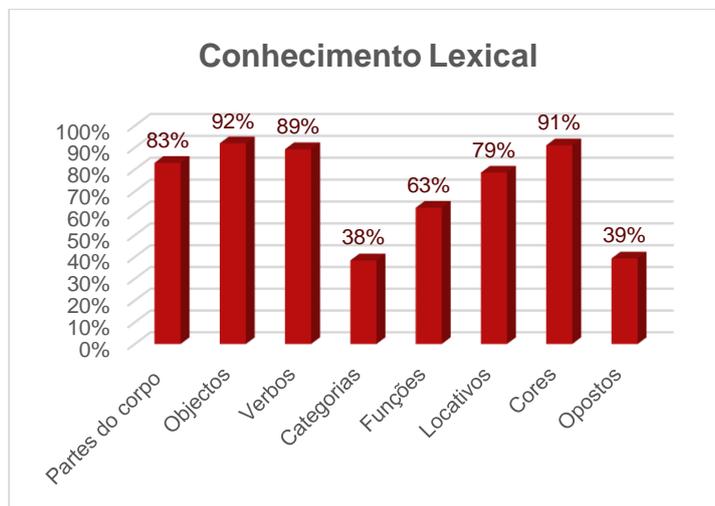
## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

escola de onde proveio, também foram importantes para perceber melhor a criança.

Estas avaliações decorreram entre os meses de novembro e dezembro de 2023, às quartas-feiras e sextas-feiras, das 14.00h às 15.30h.

Os resultados foram quantificados em valores 1 (positivo) e zero (negativo) e inseridos numa tabela de Excel (ver anexo IV). De acordo com os resultados obtidos na primeira avaliação das crianças, resultaram os seguintes gráficos:

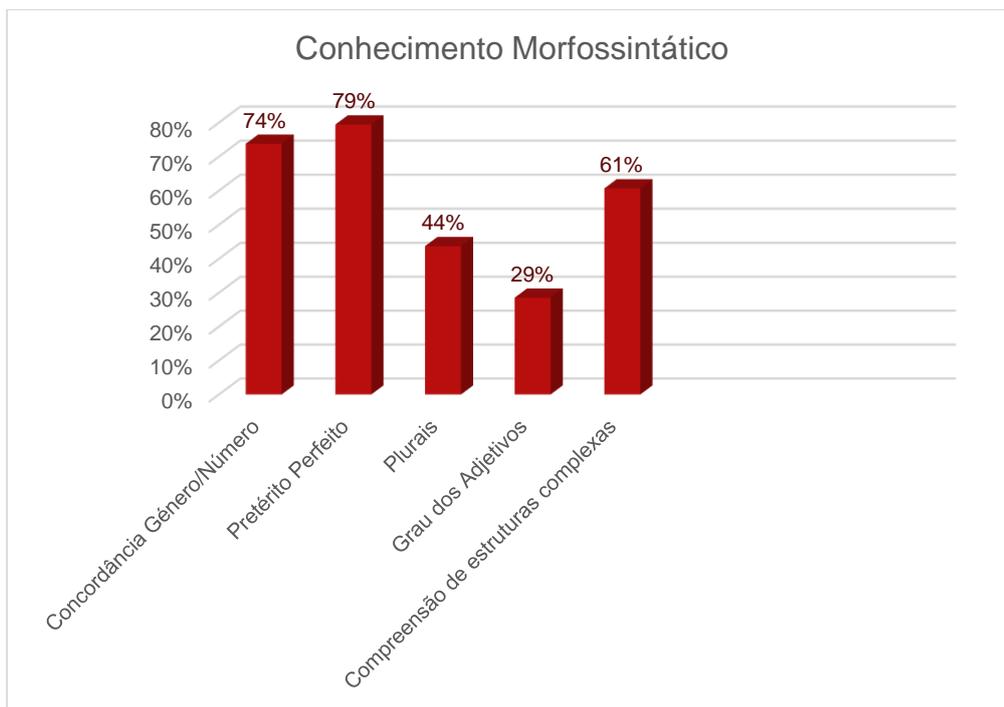
Gráfico nº 1- Conhecimento Lexical



Verifica-se que, relativamente às diferentes categorias deste domínio, aquelas em que as crianças apresentam maiores dificuldades foram na identificação dos opostos e na categorização, onde os resultados se situam abaixo dos 40%. Por outro lado, a identificação e nomeação dos objetos, das diferentes partes do corpo e das cores apresentam resultados bastante positivos.

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

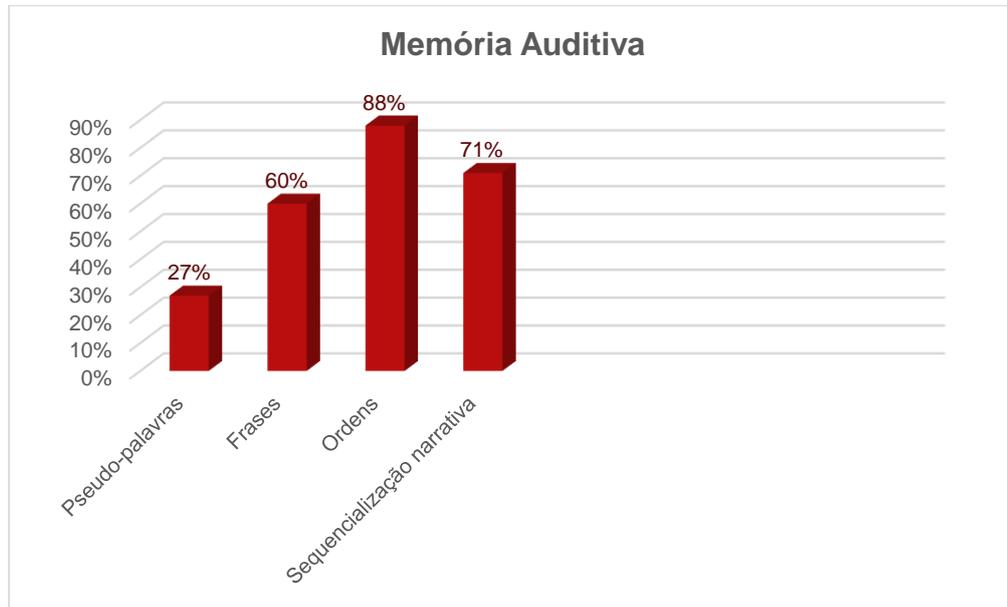
Gráfico nº 2- Conhecimento Morfossintático



A observação do Gráfico nº 2 permite-nos perceber que, relativamente aos itens “concordância do género e número”, “utilização do pretérito-perfeito” e “compreensão de estruturas mais complexas”, obtivemos uma avaliação mais elevada situando-se a mesma entre os 61% e os 79%. Contudo, na flexibilização dos plurais obtivemos um número de respostas corretas de 44%. Neste campo de estudo as crianças tiveram mais dificuldade foi utilizar corretamente o grau dos adjetivos.

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

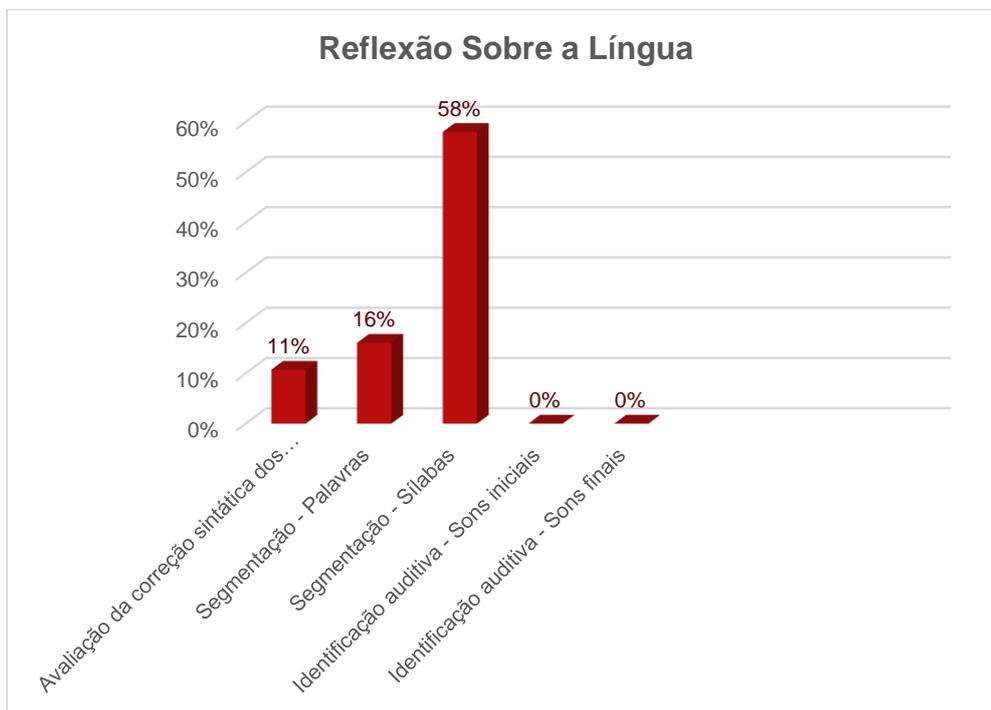
Gráfico nº 3- Memória Auditiva



Relativamente à análise da memória auditiva, podemos observar que as crianças tiveram facilidade em seguir as ordens dadas pelo adulto com 88% e, também, tiveram alguma facilidade em recontarem sequencialmente a narrativa que ouviram, 71%. Já na repetição das pseudo-palavras demonstraram muita dificuldade 27%. Contrariamente, demonstraram maior facilidade na repetição de frases (60%).

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

Gráfico nº 4- Reflexão Sobre a Língua



Como se verifica no Gráfico nº 4, há um desempenho muito pobre na reflexão sobre a língua, destacando-se a grande dificuldade das crianças na identificação quer dos sons iniciais, quer dos sons finais das palavras, obtendo 0% em ambas. Na avaliação da correção sintática dos enunciados e da segmentação das palavras nas frases, a prestação das respostas das crianças também foi pobre correspondendo, respetivamente, a 11% e a 16%. O item que as crianças, ainda assim, responderam com mais facilidade foi a segmentação silábica das palavras com duas a três sílabas com a percentagem de 58%.

Após estas avaliações, fizemos uma reunião com a educadora de infância para lhe dar a conhecer os resultados. Decorrente da constatação de que duas crianças demonstraram problemas de articulação de alguns fonemas, foi agendada uma reunião com a educadora e respetivos encarregados de educação, onde se recomendou que as crianças fossem avaliadas pela equipa de Terapia da Fala do Agrupamento. Com o acordo dos pais para a avaliação e posterior intervenção, procedeu-se à elaboração de um pedido para que a

coordenadora do Departamento Pré-escolar comunicasse a situação à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI).

### **3.4 - Fase 4 - Identificação dos Hábitos e Práticas de Leitura e Escrita das Crianças em Ambiente Familiar**

Tendo em conta a importância anteriormente assinalada, não só do papel da família no desenvolvimento da literacia emergente, mas também no seu papel como modelos para as crianças, podendo-lhes inculcar uma maior ou menor influência na aquisição de competências ao nível da referida literacia, construímos um inquérito que visava perceber quais os hábitos e práticas de leitura e escrita das crianças com 5 anos de idade em ambiente familiar.

Assim, procuramos perceber, a partir da aplicação do inquérito, o contexto familiar das crianças, por forma a: identificar se são oriundas de um meio mais ou menos favorecido; quais as faixas etárias dos encarregados de educação; perceber se têm enraizados hábitos de leitura e/ou de contar histórias, quer pela família alargada, quer pela nuclear; se os pais e/ou encarregados de educação possuem alguma experiência ou prática pedagógica com relevância nesta área; se são promovidas atividades lúdicas associadas à leitura e à escrita e qual a motivação das crianças para as atividades de leitura e escrita em casa.

Este inquérito (ver anexo VI) encontrava-se dividido nas seguintes dimensões:

1. Grau de parentesco do encarregado de educação com o educando;
2. Género do encarregado de educação do educando;
3. Idade do encarregado de educação do educando;
4. Habilitações académicas do(a) encarregado(a) de educação do educando;
5. Experiência pedagógica dos encarregados de educação do educando;
6. Atividades de motivação para a leitura feita em casa;

7. Atividades de leitura feitas pelo encarregado de educação e/ou pais;
8. Motivação do educando para as atividades de leitura e escrita em casa.

A sua aplicação foi *online*. Dos 14 inquéritos aplicados, obtiveram-se 13 respostas, ou seja, obteve-se uma taxa de resposta de 93% (Anexo VII).

Os resultados obtidos foram tratados de forma quantitativa, tendo permitido concluir que a maioria das famílias são oriundas de um contexto socio económico favorecido, e os respetivos pais e/ou encarregados de educação são detentores de uma licenciatura. Não obstante, a maioria não tem formação nas áreas indicadas no inquérito: educação, psicologia, expressão musical ou expressão dramática. Revelam a adoção de práticas de leitura e escrita com os seus educandos em contexto familiar.

Quando questionados sobre outras atividades relacionadas com a leitura e a escrita, a maioria dos inquiridos evidencia, uma vez mais, atividades relacionadas com a escrita de letras e palavras. Uma minoria não faz qualquer tipo de atividades relacionadas com a leitura e a escrita.

Por outro lado, quando inquiridos sobre as motivações dos seus educandos para atividades de leitura e escrita em casa, reconhecem que estes, maioritariamente, gostam que lhes leiam histórias e de brincar com materiais que estejam diretamente relacionados com a leitura e escrita, nomeadamente descobrir novas letras.

### **3.5- Fase 5 - Planificação e Aplicação de um Conjunto de Sessões com as Crianças**

Concluída a avaliação inicial às crianças, recolhidos e tratados os dados do inquérito às famílias, procedeu-se então à intervenção educativa junto das crianças, em ambiente de sala de aula e com a presença da Educadora e auxiliar de Ação Educativa.

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

Utilizaram-se duas histórias que constam do PNL, tendo sido selecionadas em parceria com a Educadora de Infância e as crianças (ver anexo VIII). Houve, ainda, uma história que foi escolhida por uma mãe de nacionalidade ucraniana que a foi contar à sala.

Para cada história foram desenvolvidas várias atividades, sem perder de vista os objetivos do Projeto. As leituras das histórias e algumas atividades associadas, foram pensadas para serem desenvolvidas em grande grupo, no grupo restrito (amostra) e, por vezes, a pares.

Não houve necessidade de se criar um espaço próprio, até porque foram as crianças que escolheram o local para se contar e desenvolver as histórias, na biblioteca da sala.

A organização das atividades, envolvendo as histórias, foi estruturada em função das respetivas dimensões: planificação da leitura, exploração do texto verbal ou bimodal (símbolos do ARASAAC, imagens reais e desenhos), escrita, reflexão morfosintática e consciência fonológica. Todo o material elaborado foi partilhado, previamente, com a educadora e, posteriormente, com as famílias das crianças. Houve um ambiente de envolvimento generalizado em que os pais/famílias foram convidados a participar nas atividades diárias do JI diretamente (ida à sala para contar uma história e/ou para fazer outro tipo de atividades, como já referido) e indiretamente (com a contribuição de filmagens a contar histórias em casa com os filhos ou na construção de rimas alusivas a sentimentos utilizando o mensageiro “Super Monstro Rosa”).

De salientar que todas as atividades visaram atingir os seguintes aspetos:

- Desenvolvimento do conhecimento lexical;
- Desenvolvimento da consciência morfosintática;
- Desenvolvimento da linguagem oral;
- Desenvolvimento da consciência fonológica;
- Motivação para a leitura;
- Compreensão sobre as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

Para melhor compreensão do trabalho desenvolvido, optou-se por descrever as estratégias/atividades desenvolvidas em cada sessão através das tabelas que se seguem:

Tabela 2- Diálogo com o grupo

<b>ATIVIDADE 1 – Diálogo com o grupo</b> <b>03/01/2024</b>	
N.º de crianças	Grupo todo
Local	Sala
Material	livros de histórias e Cuisenaire
Atividades propostas	Dialogar com todas as crianças para conhecerem e darem os seus contributos sobre o projeto, nomeadamente: em que local gostariam de o desenvolver (sala, biblioteca da escola, exterior, ...), que nome dar ao mesmo e qual a primeira história que gostariam de ouvir de entre as selecionadas pelos adultos.
Desenvolvimento	<p>Depois da explicação do projeto, as crianças deram as suas opiniões e escolheram o local para se realizar o mesmo, na biblioteca da sala. Entretanto, sugeriram que a biblioteca tinha de ter um nome, várias foram as ideias: “A biblioteca trabalhadora”; “Nós e as palavras”; “As letras brincalhonas”; “Biblioteca das letras”; “letras amigas”; “letras trabalhadoras” e “Os livros com letras”.</p> <p>Foi a votos e traduziram-se os resultados através do cuisenaire. Inicialmente, “A biblioteca trabalhadora” empatou com “As Letras brincalhonas” e logo perceberam que a biblioteca não podia ter 2 nomes. Foi a desempate e o nome vencedor foi: “A biblioteca trabalhadora”. Uma criança das mais velhas perguntou “quem vai escrever? Pois, como eram pequenos não sabiam escrever. No entanto, como ela já sabia escrever muitas letras, pediu para o adulto dizer as letras e ia escrevendo no quadro. Logo, muitos dos mais velhos também quiseram tentar e ficou combinado que, na sessão seguinte, retomariam a atividade.</p> <p>A história que escolheram para ouvir no encontro seguinte foi: “A toupeira que não sabia quem lhe fizera aquilo na cabeça”, de Werner Holzwarth.</p>
Observações	Quase todas as crianças participaram com entusiasmo, conseguiram manter a motivação durante muito tempo, embora os mais novos demonstrassem mais vergonha.

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

Tabela 3- Atividades com letras e conto da história

<b>ATIVIDADE 2 – Atividades com letras e conto da história</b>	
<b>05/01/2024</b>	
N.º de crianças	Grupo-alvo e todo o grupo
Local	Sala
Material	Livro da história: “A toupeira que não sabia quem lhe fizera aquilo na cabeça”, quadro branco e canetas
Atividades propostas	O grupo-alvo vai escrever o nome da “Biblioteca trabalhadora”, num primeiro momento, no quadro branco e depois passar para o papel. Desenvolver a pré-leitura da história.
Desenvolvimento	<p>Começámos por pedir ao grupo-alvo para se dividir em pequenos grupos (tarefa que já estão habituados a fazer) e pedimos que pensassem nas letras que compunham os seus nomes e respetivos sons para os escrevermos. Juntaram-se dois a dois e alguns três a três e, com a ajuda dos adultos, começaram a verbalizar, em voz baixa, o nome da “biblioteca trabalhadora”, mas foi difícil tomarem consciência do som da letra dentro da palavra. As crianças que já identificavam e nomeavam algumas letras, quiseram escrever as mesmas no quadro branco. Todas as crianças do grupo-alvo copiaram o nome da “Biblioteca Trabalhadora” numa cartolina.</p> <p>Com o grupo todo, abordou-se a história da Toupeira, isto é, fez-se a pré-leitura da história. Todos participaram. À pergunta de “o que é que a toupeira tinha na cabeça?”, as respostas foram muito diversas: “chapéu; boné; um penteado; toalha; ...; e por fim, “cocó”! Aí, foi uma risota geral.</p>
Observações	Quase todas as crianças participaram com entusiasmo. Os mais novos começaram a ganhar confiança e a querer participar espontaneamente.

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

Tabela 4- Leitura da história “A toupeira que não sabia quem lhe fizera aquilo na cabeça” de Werner Holzwarth

<b>ATIVIDADE 3 – Leitura da história “A toupeira que não sabia quem lhe fizera aquilo na cabeça” de Werner Holzwarth</b> <b>10/01/2024</b>	
N.º de crianças	Todo o grupo
Local	Sala
Material	Livro “A toupeira que não sabia quem lhe fizera aquilo na cabeça” de Werner Holzwarth, quadro de lousa preto tamanho A4 e giz branco e azul
Atividades propostas	Compreensão do texto verbal e bimodal (símbolos do ARASAAC). Identificação do significado de algumas expressões, análise do vocabulário novo, responder a perguntas de escolha múltipla (verdadeiro/falso); poder de argumentação.
Desenvolvimento	<p>No primeiro momento, leu-se de forma integral a história. De seguida com o visionamento das imagens e símbolos, fez-se uma leitura página a página de forma a facilitar a exploração da história e que todas as crianças pudessem responder às questões colocadas. Todo o grupo respondeu de forma mais ao menos autónoma. Relativamente às questões de V ou F, usou-se um quadro de lousa preto onde se escreveu a letra V a branco e o F a azul, para que as crianças diferenciasssem o significado das letras e pudessem responder verbalmente identificando a letra correspondente.</p> <p>Nas inferências: “Acertara-lhe em cheio na cabeça” e “Ser curta de vista”, as crianças do grupo-alvo responderam de várias maneiras e acertadamente, embora na expressão “A toupeira ficou muito contente por não ter sido a vaca a fazer-lhe aquilo na cabeça”, tivessem dificuldade, sendo, curiosamente, uma das crianças mais novas do grupo a responder acertadamente à questão. No momento de ouvirem a história página a página, tiveram a oportunidade de identificar palavras cujos significados não sabiam, sendo proposto pelos adultos decidirem em grupo o que fazer com aquelas palavras. Acordamos entre todos que o adulto escreveria a palavra difícil num cartão com um desenho alusivo e depois seria colocada no “tesouro das palavras difíceis”.</p> <p>Ficou decidido que a história continuaria na sessão seguinte e, foi dada a sugestão a todas as crianças, que perguntassem às suas famílias as características de uma toupeira.</p>
Observações	<p>Todo o grupo esteve empenhado em participar e responder às questões colocadas pelo adulto, embora nas questões de V e F e talvez porque nunca tivessem feito atividades com questões de escolha múltipla, foram notórias algumas hesitações nas respostas. A criança que necessita dos símbolos para comunicar, teve dificuldade em identificar alguns símbolos e de responder a questões mais simples.</p>

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

Tabela 5- Pequenas dramatizações

<b>ATIVIDADE 4 – Pequenas dramatizações</b>	
<b>12/01/2024</b>	
N.º de crianças	Todo o grupo
Local	Sala
Material	História “A toupeira que não sabia quem lhe fizera aquilo na cabeça”, cartões com imagens reais dos animais da história,
Atividades propostas	Conto e reconto da história, conhecer as características e hábitos da toupeira, identificação das palavras difíceis, colocar por ordem os animais da história e dramatizar dentro da sala os sentimentos quer da toupeira, quer do cão.
Desenvolvimento	<p>A sessão teve início com alguns registos escritos e fotográficos elaborados pelas famílias das crianças sobre as características e hábitos das toupeiras. Afixaram-se todos os desenhos e registos no quadro, permitindo às crianças conversarem e refletirem sobre este assunto. Com mais informações dadas pelos adultos as crianças concluíram que as toupeiras veem muito mal, fazendo alusão à inferência da sessão anterior: “Ser curta de vista”, descobriram que vivem debaixo da terra, fazem tuneis com as patas que parecem pás e têm o tato e o cheiro muito desenvolvidos. Falaram das características dos outros animais da história e colocaram por ordem as imagens dos respetivos animais. À pergunta: “acham que a toupeira fez bem em fazer um cocó na cabeça do cão?” todos, com a exceção de uma criança, responderam que sim. A criança que respondeu que não, justificou que a toupeira foi mal-educada. À pergunta: “será que o cão fez de propósito o cocó na cabeça da toupeira?” todos responderam que sim. Esta foi uma oportunidade para se fazer pequenas dramatizações, dois a dois com o objetivo de se colocarem no papel do outro e refletirem se houve ou não intencionalidade por parte do cão e que tipo de comportamento a toupeira teve. As crianças adoraram estas dramatizações e perceberam que afinal o cão não fez de propósito e que a toupeira foi vingativa. Em jeito de conclusão, perguntou-se que solução dariam para que a toupeira não apanhasse mais cocó na cabeça. As respostas foram surpreendentemente engraçadas: “O cão devia ter uma sanita para cães”; “os tuneis deviam ter sinais de transito como o da proibição para avisar “cuidado, cocó à vista!”; “a toupeira devia ter um chapéu de ferro para não sujar a cabeça” e “ a toupeira devia comprar um GPS que detetasse cocós”</p> <p>Por fim, as crianças que quiseram, recontaram a história para todo o grupo, mas já com o seu cunho pessoal e mais conscientes da necessidade de respeitar as preferências, perspetivas, e sentimentos, quer da toupeira, quer do cão.</p>
Observações	O grupo todo aderiu com grande entusiasmo às dramatizações e as crianças que trouxeram o contributo de casa, estavam especialmente orgulhosas.

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

Tabela 6 - Jogo dos significados e das emoções

<b>ATIVIDADE 5 – Jogo dos significados e das emoções</b> <b>17/01/2024</b>	
N.º de crianças	Todo o grupo e grupo-alvo
Local	Sala
Material	História “A toupeira que não sabia quem lhe fizera aquilo na cabeça”, cartões plastificados com as palavras difíceis, jogo educativo - Cápsulas das emoções, construção de um boneco de pano
Atividades propostas	Identificação e explicação das palavras difíceis, jogar o jogo das emoções e desenhar no papel as expressões dos sentimentos de cada um deles, ao colocarem-se no lugar quer da toupeira, quer do cão.
Desenvolvimento	<p>Questionamos novamente as crianças o significado das palavras que, nas sessões anteriores, tinham identificado como difíceis. Para isso leram-se as páginas onde estavam estas palavras. Apresentaram-se os cartões com as palavras e respetivos desenhos e as crianças tiveram que identificar, nomear e explicar, por palavras próprias, o significado das mesmas. As palavras analisadas foram arquivadas aleatoriamente no tesouro das palavras difíceis, construído pelas crianças. De seguida e, ainda à volta dos sentimentos, convidaram-se as crianças a jogarem em grupo o jogo das emoções mais básicas (alegria, tristeza, medo, raiva, nojo) que ajudam a conhecer e gerir as próprias emoções, através da exploração de imagens quotidianas. Solicitou-se ao grupo para mimarem os sentimentos através das expressões faciais e corporais embora na sua grande maioria, as crianças tivessem alguma dificuldade em falar dos sentimentos. Para a criança N, utilizou-se uma atividade que teve como objetivo ajudar a criança a identificar fotografias das emoções com os pictogramas correspondentes, passando primeiro pela fotografia e a seguir pelo pictograma respetivo. Esta atividade também envolveu todo o grupo, com especial enfoque nos mais novos.</p> <p>As crianças do grupo-alvo, desenharam e falaram sobre os sentimentos do cão e da toupeira, embora com dificuldade.</p> <p>Dadas as dificuldades apresentadas pelo grupo na expressividade dos sentimentos/emoções, as educadoras, em consonância com o grupo, sugeriram a construção de um boneco que pudesse ir para casa aos fins de semana. Cada criança levava o boneco no “seu” fim de semana, para poder falar com ele, e partilhar com a família os sentimentos que daí pudessem surgir.</p>
Observações	A educadora do grupo combinou com as crianças usar um boneco de pano para levarem para casa durante o fim de semana, se e quando tiverem disponibilidade. Para isso foi construído um boneco de pano com a ajuda das crianças e com o objetivo de promover a comunicação entre crianças, família e escola. Nasceu o “Super Herói Rosa”

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

Tabela 7 - Jogo do plural/singular e dos pares

<b>ATIVIDADE 6 – Jogo do plural/singular e dos pares</b>	
<b>19/01/2024</b>	
N.º de crianças	Grupo-alvo e todo o grupo
Local	Sala
Material	História “A toupeira que não sabia quem lhe fizera aquilo na cabeça”, jogo dos pares e falas dos diferentes animais <a href="https://www.youtube.com/watch?v=NBbICffDAEQ">https://www.youtube.com/watch?v=NBbICffDAEQ</a>
Atividades propostas	Abordagem do conhecimento morfosintático, nomeadamente o conhecimento do número (singular/plural) e do género (feminino e masculino), das falas dos diferentes animais - <a href="https://www.youtube.com/watch?v=NBbICffDAEQ">https://www.youtube.com/watch?v=NBbICffDAEQ</a>
Desenvolvimento	<p>Num primeiro momento apresentamos as seguintes frases da história ao grupo-alvo: “O cão estava a dormir” e se fossem dois como é que ficava a frase? “A toupeira estava zangada” e se fossem duas? “As moscas gostavam de cocó” e se fosse só uma? Os mais velhos responderam embora com as frases incompletas, referindo-se só ao sujeito (os nomes): os cães, as toupeiras. Tiveram dificuldade em efetuar esta tarefa completando a frase (SVO). De seguida, para todo o grupo, fizemos o jogo dos pares, solicitando a cada criança que tentasse encontrar, para cada um dos animais da história o seu par, de forma a que as crianças pudessem refletir se o nome dado à fêmea ou ao macho, em causa, era uma palavra igual (tartaruga), semelhante (rato/rata) ou completamente diferente (cavalo-égua; cão-cadela). Duas crianças generalizaram “cavala” como sendo a fêmea do cavalo e todas as crianças tiveram dificuldade em responder acertadamente ao macho da toupeira, da mosca, e da lebre, porque não há designação específica que diferencie o macho da fêmea no uso comum da palavra. Relativamente à cavala e como ninguém soube responder utilizou-se o quadro interativo para se fazer a pesquisa sobre a cavala. Por fim terminámos esta sessão com o visionamento, audição e repetição das diferentes vozes dos animais no Youtube</p>
Observações	<p>Dadas as dificuldades apresentadas pelo grupo, em geral, relativamente ao jogo dos pares, a educadora irá desenvolver mais estratégias ao longo da semana envolvendo este tema.</p> <p>Existem duas crianças do grupo-alvo que só participaram quando questionadas.</p>

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

Tabela 8 - Jogo das sílabas

<b>ATIVIDADE 7 – Jogo das sílabas</b>	
<b>24/01/2024</b>	
N.º de crianças	Grupo-alvo e todo o grupo
Local	Sala
Material	história: “A toupeira que não sabia quem lhe fizera aquilo na cabeça”, placas dos animais da história, jogo das rimas e berlindes
Atividades propostas	Jogos da divisão silábica dos nomes dos animais da história e construção de rimas; identificação de palavras com base em fonemas iniciais idênticos (cavalo e cavala); identificação dos sons finais de cada palavra (toupeira e mangueira). Identificação de palavras que rimam com o nome de cada uma das crianças.
Desenvolvimento	<p>Colocámos as placas dos animais no quadro por ordem e pedimos aos mais pequenos para identificar e nomear os diferentes animais. De seguida, e após o exemplo do adulto, pedimos aos mais velhos para dividir em sílabas o nome correspondente a cada animal. Como se verificou que o grupo-alvo teve dificuldade em segmentar as palavras com mais de 2 sílabas, dividimos o mesmo grupo em pequenos grupos de 3. Para cada grupo tinha um adulto de apoio. Colocamos as imagens dos animais com um conjunto de berlindes para que as crianças identificassem corretamente o número de sílabas das respetivas palavras. Enquanto as crianças dividiram a palavra e contaram em quantas partes se compunha, mostravam tantos berlindes como o número de sílabas da palavra. Após a divisão silábica, ainda em pequenos grupos de 3 crianças, identificaram os sons iniciais e finais de cada palavra.</p> <p>Nos sons iniciais de uma forma geral as crianças conseguiram perceber a tarefa; nos sons finais algumas crianças tiveram dificuldade.</p> <p>Por fim, ao prepararem-se para regressar a casa, cada criança tinha que dizer uma palavra que rimasse com o seu nome.</p>
Observações	O facto de se ter dividido o grupo-alvo em pequenos grupos de 3 crianças resultou de uma forma positiva, pois o apoio foi mais personalizado, promovendo a participação de todos incluindo os que sentiam mais dificuldade, nomeadamente, uma criança de naturalidade brasileira e as duas crianças que raramente participavam por iniciativa própria.

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

Tabela 9 - Jogo das rimas

<b>ATIVIDADE 8 – Jogo das rimas</b> <b>26/01/2024</b>	
N.º de crianças	Todo o grupo
Local	Sala
Material	Folha A3 de cartolina branca, lápis de grafite, lápis de cor e marcadores. Jogo de rimas <a href="https://wordwall.net/pt/resource/25755516/jogo-das-rimas">https://wordwall.net/pt/resource/25755516/jogo-das-rimas</a>
Atividades propostas	Identificação de palavras que rimam com toupeira e divisão silábica das mesmas.
Desenvolvimento	Iniciamos esta sessão com as rimas alusivas aos nomes dos adultos da sala, das crianças e dos elementos da família que cada um quis partilhar. De seguida, perguntamos quem foi a personagem principal da história ao que os mais velhos responderam: “a toupeira”! Sugerimos que se fizesse um registo coletivo do desenho da toupeira e, no mesmo placard, o desenho alusivo das palavras que rimam com toupeira. Todos participaram com entusiasmo, os mais velhos ajudaram os mais novos na procura das palavras que rimavam. O placard ficou afixado na parede da sala. Para além das rimas, também quiseram dividir em sílabas todas as palavras que desenharam no placard. Por fim jogamos um jogo de rimas com nomes próprios no Wordwall
Observações	O grupo já ganhou mais confiança no domínio da consciência fonológica e começaram a pedir atividades e jogos de rimas e divisão silábica. Adoram jogos no Wordwall

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

Tabela 10 - Jogo de segmentação léxica

<b>ATIVIDADE 9 – Jogo de segmentação léxica</b>	
<b>31/01/2024</b>	
N.º de crianças	Grupo-alvo
Local	Sala
Material	História: “A toupeira que não sabia quem lhe fizera aquilo na cabeça”,
Atividades propostas	Segmentação das frases em palavras.
Desenvolvimento	<p>Iniciamos esta sessão com o grupo-alvo e o jogo da identificação das palavras que compõem uma frase. No início deste jogo, o educador perguntou às crianças: “Vamos ver quantas palavras tem esta frase? As educadoras disseram a frase: “Gosto muito de ti” e pediram para todos escutarem com muita atenção. Depois, pedimos para repetirem e ver quantas palavras tinha. A educadora deu um exemplo para que fosse mais fácil a compreensão desta atividade. (Exemplo: “tu és bonita”). Quantas palavras tem esta frase? Esta frase tem três palavras. “Hoje”, “está”, “sol”.) Quando a criança repete a frase deverá verificar em quantas palavras se compõe. Sempre que uma criança não acertava, os educadores modelavam a atividade pedindo para que as crianças repetissem a frase. De seguida, a atividade foi repetida com frases alusivas à história: “Aquilo era redondo e castanho”; “quem terá feito isto na minha cabeça?”; e “A vaca estava a ruminar”, para descobrirem quantas palavras tinham estas três frases.</p> <p>Para melhor compreensão, fez-se um jogo em que a cada criança do grupo-alvo correspondia uma palavra da frase. Depois pedia-se a cada criança que nomeasse a respetiva palavra, construindo, desse modo, a frase pedida. Depois da frase estar construída, pediu-se às crianças para mudarem de posição na frase, de forma a perceberem se a nova frase obtida faria, ou não, sentido. Exemplo: “Era redondo e castanho aquilo”; ou “Castanho era aquilo redondo”.</p>
Observações	<p>Esta atividade gerou muito entusiasmo, tendo criado o desejo de os mais novos, também, participarem. Na criação das três frases propostas inicialmente, não houve dificuldade, deixando evidenciar que percebiam o que era uma palavra e que o conjunto das mesmas, formam uma frase. Já com as palavras “baralhadas”, demonstraram alguma dificuldade. Sugere-se mais atividades similares.</p>

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

Tabela 11 - A mãe foi ao JI contar uma história

<b>ATIVIDADE 10 – A mãe foi ao JI contar uma história</b> <b>02/02/2024</b>	
N.º de crianças	Todo o grupo
Local	Sala
Material	Livro: “A Luva Vermelha”, de Francesca Pirrone
Atividades propostas	A mãe de uma das crianças, do grupo-alvo, aceitou o convite das educadoras para contar uma história: “A Luva Vermelha”, de Francesca Pirrone
Desenvolvimento	<p>Explicamos às crianças que ia haver uma surpresa naquela tarde e que teriam a visita de uma pessoa especial. A criança em questão só foi da parte da tarde com a mãe. Quando chegaram, mãe e filha, todos ficaram em alerta para saberem qual a surpresa que foi logo desvendada, pois a criança cuja mãe foi contar a história transmitiu imediatamente aos amigos o que iam fazer: contar uma história!</p> <p>Perguntamos às crianças se queriam ouvir a história na biblioteca da escola ou na sala e, quase todos, a quiseram ouvir na sala.</p> <p>A mãe começou por se apresentar e a filha fez rimas com os nomes dos colegas, apresentando-os um a um. De seguida, a mãe explicou que a história era de origem ucraniana, tal como ela e a filha, e que poderia ser contada de diferentes formas, sendo que tinham optado pelo livro.</p> <p>O conto foi narrado quer pela mãe, quer pela filha e as crianças estiveram atentas e envolvidas.</p> <p>A mãe não colocou questões sobre a história, mas as crianças perguntaram o significado de algumas palavras difíceis para colocar no tesouro, nomeadamente: <i>certificou-se; exausto; aconchegado; esgueirado; intrusão; linha de costura e afrouxar</i>. As educadoras colaboraram com a mãe na descodificação do significado das palavras. As crianças partilharam com a mãe o tesouro e os registos na parede da história da toupeira. Por fim, a mãe falou da importância da bondade e hospitalidade, de que nos fala a história, que são essenciais para se viver em paz. Deixou o livro para explorar a história nas sessões seguintes.</p>
Observações	<p>Foi notório o envolvimento da mãe, da filha e de todo o grupo. Um dos exemplos do fortalecimento, da articulação e envolvimento entre a escola e a família e de como diferentes culturas e experiências de vida servem para promover e enriquecer a inclusão na escola.</p> <p>Segundo a mãe, “saiu de coração cheio” e o grupo pediu para contar novamente a história na próxima sessão.</p>

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

Tabela 12 - Exploração da história “A Luva Vermelha” de Francesca Pirrone

<b>ATIVIDADE 11 – Exploração da história “A Luva Vermelha” de Francesca Pirrone</b> <b>07/02/2024</b>	
N.º de crianças	Grupo-alvo e todo o grupo
Local	Sala
Material	Livro: “A Luva Vermelha”, de Francesca Pirrone; imagens reais dos animais e imagens da história
Atividades propostas	Compreensão do texto utilizando a linguagem verbal e a bimodal (imagens reais); Identificação do significado de algumas expressões; análise do vocabulário novo; responder a perguntas de escolha múltipla (verdadeiro/falso); poder de argumentação.
Desenvolvimento	<p>No primeiro momento, lemos de forma integral a história. De seguida, com o visionamento das imagens, foi feita uma leitura página a página de forma a facilitar a exploração da história e que todas as crianças pudessem responder às questões colocadas. Todo o grupo respondeu de forma mais ao menos acertada. Relativamente às questões de V ou F, já respondem sem dificuldade e o grupo-alvo memorizou o nome das letras V e F.</p> <p>Nas inferências: “Saber de cor”? “Saber bem”? “Saber de trás para a frente”? não tiveram dificuldade em utilizar o seu vocabulário para inferir o significado correspondente, com a exceção da expressão: “Mas tudo em vão”</p> <p>As palavras cujos significados não sabiam, já tinham sido previamente plastificadas e o público-alvo ao manuseá-las, foi dizendo os respetivos sinónimos. Foi proposto pelos adultos descobrirem os antónimos das mesmas palavras, tarefa que se revelou de mais difícil resolução. Depois da devida exploração, foram colocadas no “tesouro das palavras difíceis”.</p> <p>Ficou decidido que a história continuaria na sessão seguinte e as crianças pediram para partilhar o conto com as duas salas da pré.</p>
Observações	Como todo o grupo estava entusiasmadíssimo com a história, ficou combinado com a educadora, que durante os dias seguintes conversasse com o grupo e decidissem que estratégia utilizar para apresentar a história aos outros dois grupos da pré: lendo o livro, dramatizando a história ou contá-la através da manipulação de fantoches, ou outro?

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

Tabela 13 - Consciência fonológica – segmentar as frases em palavras

<b>ATIVIDADE 12 - Consciência fonológica – segmentar as frases em palavras</b>	
<b>09/02/2024</b>	
N.º de crianças	Todo o grupo
Local	Exterior e sala
Material	Áudio com frases simples
Atividades propostas	Escutar, repetir e segmentar as frases em palavras
Desenvolvimento	Depois de grande brincadeira e desfile de Carnaval, para momento de relaxamento escolheu-se um áudio com frases simples, em que cada criança teve que repetir a frase ouvida. De seguida, pedimos para retirarem as palavras das frases, sendo notório que três crianças do grupo-alvo mantiveram alguma confusão no diferenciar frases e sílabas.
Observações	É necessário que estas três crianças tenham um apoio mais personalizado no que respeita à abordagem das unidades da consciência fonológica.

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

Tabela 14 - Dramatização para as duas salas do pré-escolar

<b>ATIVIDADE 13 – Dramatização para as duas salas do pré-escolar</b>	
<b>16/02/2024</b>	
N.º de crianças	Grupo-alvo e todo o grupo
Local	Biblioteca
Material	Livro: “A Luva Vermelha”, de Francesca Pirrone, imagens reais dos animais e imagens da história; máscaras dos animais alusivos à história e uma manta vermelha.
Atividades propostas	Dramatizar a história para as duas salas da pré com os adereços que construíram em conjunto.
Desenvolvimento	<p>Em continuidade a este projeto e em estreita articulação, a educadora da sala, após combinar com as crianças, de que forma iriam contar a história para as duas salas da pré, decidiram fazer uma dramatização com um narrador que “lia” a história.</p> <p>Num primeiro momento, fez-se um ensaio na sala e depois com as respetivas máscaras e adereços avançámos para a biblioteca onde já estavam todos à espera. Uma das crianças foi o narrador, 8 crianças dramatizaram os animais, 4 seguraram num pano vermelho a fazer de luva e os restantes fizeram de neve.</p> <p>O narrador fazia de conta que lia a história. Embora a tivesse decorado entrou perfeitamente no faz de conta que lia a história.</p> <p>“Os animais” usaram as falas e os sons que tinham de fazer e os restantes elementos, também participaram na história com poucos enganos. No final, as duas salas pediram para repetir a dramatização, o grupo não se fez de rogado e repetiram-na sem qualquer esforço e radiantes. Sem se combinar nada, o narrador, começou a colocar questões sobre a história nomeadamente sobre: quais os animais que entravam na história e qual a ordem, se achavam que aquela história era portuguesa e desta forma originou um diálogo entre todos, com respeito e partilha de saberes e opiniões De vez em quando, os ânimos exaltavam-se mas, com a mediação dos adultos acalmavam-se e continuaram até os adultos darem o apito final da atividade, uma vez que ficaram duas horas e trinta, neste jogo.</p>
Observações	<p>Esta atividade foi outro bom exemplo de como a partilha e articulação entre salas funciona, basta que os adultos se disponibilizem para tal.</p> <p>A coordenadora do pré sugeriu que a decoração do jardim de infância tivesse como base esta história e todos concordaram. Sugeriu também que o Grupo fosse dramatizar esta mesma história às duas salas do 1,º ciclo.</p>

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

Tabela 15 - Jogo de segmentação léxica

<b>ATIVIDADE 14 – Jogo de segmentação léxica</b> <b>21/02/2024</b>	
N.º de crianças	Grupo-alvo e todo o grupo
Local	Sala
Material	Audição de frases e música de relaxamento <a href="https://www.youtube.com/watch?v=yQqjZAqNf9Y">https://www.youtube.com/watch?v=yQqjZAqNf9Y</a>
Atividade proposta	Escutar, repetir e segmentar as frases em palavras
Desenvolvimento	<p>O grupo estava eufórico porque queria contar como tinha corrido a dramatização nas salas de aula do 1.º ciclo. Começaram por dizer que alguns meninos se tinham enganado nos sons dos animais, mas que os mais crescidos do 1.º ano não souberam responder a algumas questões que lhes tinham sido colocadas. Contaram, também, que lhes explicaram que esta história falava da amizade e hospitalidade e que, se fossemos todos assim, não havia guerra na Ucrânia.</p> <p>Informaram, também, que estavam a construir quadros alusivos à história com todas as salas do pré para decorar o JI e fazerem uma surpresa à mãe da menina que tinha ido à sala contar a história. De seguida, colocamos uma música para relaxarem e, mais calmos, ouviram pequenas frases: “A boneca é bonita”; “O homem usa chapéu”; “Ela ajuda a sua mãe” ...depois, todos juntos repetiram as frases com o grupo-alvo; de seguida cada criança repetiu individualmente e enumerou quantas palavras a frase tinha, identificando-as e de seguida repetindo a frase,</p> <p>Por fim, o grupo-alvo, em suporte de papel, desenhou cada uma destas frases, numerou as palavras respetivas e dividiu cada palavra em sílabas com bolinhas coloridas.</p>
Observações	Quase todo o grupo já domina esta área da consciência fonológica, nomeadamente noção de frase, de palavra e de sílaba. O apoio personalizado que as três crianças estão a ter ao longo da semana, está a colmatar algumas das dificuldades inicialmente apresentadas, embora uma delas ainda necessite de reforço noutra tipo de estratégias, já sugeridas à educadora do grupo para dar continuidade

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

Tabela 16 - Jogo de separação de sílabas e fonemas nas palavras

<b>ATIVIDADE 15 – Jogo de separação de sílabas e fonemas nas palavras</b>	
<b>23/022024</b>	
N.º de crianças	Grupo-alvo
Local	Sala
Material	Jogo com imagens reais
Atividade proposta	Jogo de separação de sílabas e fonemas nas palavras.
Desenvolvimento	<p>O educador mostrou às crianças as imagens correspondentes às palavras que tinham desenhado anteriormente, mais os desenhos das palavras que não existiam:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Boneca/bonita/homem</li><li>✓ Chapéu/mãe/chaleira</li></ul> <p>De seguida, para cada conjunto de três palavras, cada criança do grupo-alvo teve de dizer quais foram as palavras que começavam pelo mesmo som.</p> <p>Depois de terem concluído esta tarefa com êxito, tiveram que fazer o mesmo exercício sem suporte visual.</p> <p>Quando terminaram, os mais novos pediram para também fazer, e sem suporte de imagens, com a ajuda do adulto e dos mais velhos, dava-se uma palavra que existia na sala ex.: armário e o grupo tinha de dizer uma palavra que iniciasse com o mesmo som ex.: Artur.</p>
Observações	<p>Apesar desta atividade ser pensada para o grupo-alvo, foi interessante verificar que os mais novos querem fazer tudo o que os outros fazem e os mais velhos gostam muito de “ensinar” os mais novos. Contudo, nesta atividade, apesar dos mais novos serem bastante participativos, foi notória a dificuldade em terminar a tarefa, dado o conteúdo da mesma não ser do seu domínio.</p>

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

Tabela 17 - Atividades com escrita

<b>ATIVIDADE 16 – Atividades com escrita</b>	
<b>28/02/2024</b>	
N.º de crianças	Grupo-alvo
Local	Sala
Material	Folha A4, lápis e borracha
Atividade proposta	Escrever a palavra luva.
Desenvolvimento	<p>Demos por terminadas as atividades desta história com a tentativa das crianças do grupo-alvo, procederem à escrita da palavra luva. Inicialmente, propusemos ao grupo-alvo, a formação de grupos de 2 ou 3 e sentarem-se nas mesas. De seguida demos uma folha de papel lisa, um lápis de grafite e uma borracha. Estavam muito curiosos, pois ainda não se tinha dito o que se pretendia.</p> <p>Quando dissemos para escreverem a palavra luva, como achavam que se escrevia, alguns disseram que não sabiam escrever, outros disseram que achavam que já sabiam escrever algumas letras da palavra e outros perguntaram se também podiam escrever números. A resposta foi afirmativa a todas as questões colocadas. As crianças agruparam-se com aqueles que se dão melhor e foi muito engraçado o silêncio que ficou na sala, embora os mais novos estivessem a brincar noutras atividades, pois notava-se que estavam a pensar e a partilhar com os do seu grupo. Duas destas crianças, diziam entre eles: “acho que começa por LU e como se escreve lu? perguntava a outra, “não sei, mas tem a letra U” e, escreveram a letra U. Uma das crianças memorizou a palavra e escreveu as 4 letras, mas não foi por ordem, outras escreveram números e letras e outras conversaram muito sobre a primeira e última sílaba. E, assim, começou a primeira das muitas palavras que irão escrever pela vida fora.</p>
Observações	Algumas crianças compararam a palavra ao seu nome e muitas delas pelo menos duas letras escreveram na palavra luva.

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

Tabela 18- Conto e exploração da história “Se Eu Fosse Muito Alto” de António Mota e André Letria

<b>ATIVIDADE 17 – Conto e exploração da história “Se eu fosse muito alto”</b> <b>01/03/2024</b>	
N.º de crianças	Todo o grupo
Local	Sala
Material	Livro “Se Eu Fosse Muito Alto”, música calma no quadro interativo, folhas A4, lápis de cravão, lápis de cor e marcadores
Atividades propostas	Compreensão do texto verbal, identificar o significado de algumas expressões presentes, analisar palavras novas que possam surgir e responder a perguntas de escolha múltipla (verdadeiro/falso), capacidade para argumentar e expressar opiniões de forma convincente.
Desenvolvimento	<p>No primeiro momento e sem dizer o título do livro, questionamos as crianças porque é que só se via as pernas e os sapatos do personagem que estava na capa. Muitas foram as respostas: “porque é um palhaço”, “porque teve vergonha de mostrar a cara”, “porque é muito alto”, “porque não cabe no livro”. Como as respostas foram todas no masculino, questionamos se era homem ou mulher e todos disseram que era homem porque os sapatos e as meias eram de um homem ou de um palhaço. Depois desta exploração da pré-leitura, deixamos a sala à média luz, com música calma e contamos a história para o grupo todo. De seguida, com o visionamento das imagens, fez-se uma leitura, página a página, de forma a facilitar a exploração da história e, que todas as crianças pudessem responder às questões colocadas. O grupo todo teve facilidade em responder à questão: “o que faria a personagem da história se fosse muito alta?”, no entanto à questão: “Se vocês pudessem ir para o sítio de sonho, um sítio mágico, o que escolheriam?” as crianças tiveram mais dificuldade. Optamos por escrever as respostas numa folha colocada no quadro, e as crianças responderam os locais e atividades que gostavam de ir e fazer, como por exemplo, ir ao parque, andar de bicicleta com os pais, ir de férias para a praia e uma das crianças do grupo-alvo respondeu que gostava de ir à lua.</p> <p>Relativamente à questão: “Que mais coisas poderíamos fazer ou ver se fossemos muito altos?” as respostas foram surgindo, não como se fossem muito altos, mas o que gostavam muito de fazer, independentemente do tamanho que têm. Com a explicação e exemplos do adulto, as respostas foram surgindo: “chegava ao sol”, “chegava à lua”, “apanhava os aviões com as mãos” “ficava da altura do meu pai”.</p> <p>Dadas as respostas, demos a todos os elementos do grupo uma folha A4 em branco para registarem o que gostariam de fazer se fossem muito altos. O grupo aderiu com vontade. No término da atividade, ficou decidido que na próxima sessão se lia novamente a história, havendo dois voluntários para o fazer.</p>
Observações	Apesar da história ter sido lida para todo o grupo, os mais novos tiveram muita dificuldade em responder às questões abertas, assim como o grupo alvo também necessitou do apoio das educadoras para desenvolver as respostas de expressão criativa.

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

Tabela 19 - Jogo das vantagens e desvantagens

<b>ATIVIDADE 18 – Jogo das vantagens e desvantagens</b> <b>06/03/2024</b>	
N.º de crianças	Todo o grupo e grupo-alvo
Local	Sala
Material	Livro “Se Eu Fosse Muito Alto”, jogo das vantagens e desvantagens, cartolina e marcadores.
Atividades propostas	Desenvolvimento do pensamento crítico, conceitos e tomada de posição acerca das vantagens e desvantagens de ser muito alto. Noção de sinónimos e antónimos. Identificação das palavras difíceis.
Desenvolvimento	<p>Iniciamos a sessão com a leitura da história por duas crianças do grupo-alvo, que “leram” a história para todos. Seguidamente, colocaram a questão se havia palavras difíceis na história, sendo que surgiram algumas palavras, nomeadamente: <i>colher</i>; <i>fundidas</i>; <i>candeeiros públicos</i>; <i>gruas</i>; <i>tranquilizar</i> e <i>multidão</i>. De seguida, fizeram-se os agradecimentos aos “leitores” e as educadoras falaram do significado da palavra <i>vantagem</i> e do seu antónimo. Sugerimos fazer um jogo com as vantagens e desvantagens de se ser alto, levando as crianças a refletirem que uma característica pode ser boa ou má, consoante a perspetiva e justificação de cada criança. Fizemos um placard com as vantagens e desvantagens que as crianças foram dizendo. Nas vantagens, disseram todas as que estavam na história e nas desvantagens, disseram que se fossem muito altos, “não podiam entrar na escola, nem em casa”, “dormiam com os pés de fora”, “tinham frio na cabeça” e “podiam ser atropelados por um avião”. Por fim, colocou-se o placard na biblioteca da sala, local escolhido pelo grupo.</p> <p>Antes de irem embora falamos dos antónimos de: alto, magro, bonito, feliz e outros.</p>
Observações	As crianças participaram com entusiasmo nesta atividade, sendo visível, os resultados positivos das 3 crianças que têm tido um acompanhamento mais personalizado por parte do adulto. Para a criança com PEA esta história foi antecipada com imagens reais, embora a dificuldade de compreensão e expressão seja muito grande.

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

Tabela 20 - Jogo das palavras da mesma família

<b>ATIVIDADE 19 – Jogo das palavras da mesma família</b> <b>08/03/2024</b>	
N.º de crianças	Grupo-alvo e todo o grupo
Local	Sala
Material	Livro “Se Eu Fosse Muito Alto” e placas com as imagens de árvores (laranjeira, pinheiro, pereira e diospireiro)
Atividades propostas	Identificação e nomeação de diferentes árvores de fruta e respetivos frutos e o pinheiro e respetiva semente. Identificação da origem destas palavras.
Desenvolvimento	<p>Com o grupo todo, começamos por colocar as placas com as imagens reais das árvores no quadro e pedimos para identificar cada árvore. Não houve problemas na identificação da laranjeira, do pinheiro e da pereira. Já no diospireiro, nenhuma criança soube responder, mesmo com a imagem do fruto tiveram dificuldade, pois segundo a resposta de todos os elementos do grupo, nunca o comeram, ficando combinado que cada criança durante a semana, levasse um dióspiro para a escola. Questionou-se se as árvores eram todas de frutos, sendo que alguns disseram que sim, e outros disseram que não sabiam se o pinheiro que dava pinhas e as pinhas pinhões, eram fruto ou semente. Posto isto, foi-lhes explicado que o pinhão é a semente do pinheiro, a parte comestível da pinha. O pinheiro é uma árvore que não tem fruta, produz a pinha e os pinhões. Quando um pinhão cai no chão, por exemplo, germina e produz uma muda, por isso é uma semente. Todos quiseram, também, levar para a escola pinhões, sendo que o adulto alertou que os pinhões são muito caros e que era melhor levarem só o dióspiro.</p> <p>Depois desta conversa e, com o livro aberto na página onde se lia: “se fosse muito alto colhia com as mãos os frutos das árvores mais altas da terra”, as educadoras perguntaram ao grupo alvo: “Se visse uma laranjeira que frutos é que colhia? - laranja ( + eira = laranjeira); “se visse uma pera qual seria a árvore?” - Pera + eira = pereira; “se colhesse pinhas, qual seria a árvore que via?” - pinha + eiro = pinheiro. E se tivesse visto dióspiros qual era a árvore? - Dióspiro + eiro = diospireiro. Foi importante refletirem sobre a formação destas palavras, mas também demos exemplos que contrariam a regra extraída, por exemplo, as uvas, as bolotas.</p>
Observações	<p>O grupo-alvo percebeu a origem destas palavras e as educadoras entre si combinaram levar para a próxima sessão pinhões.</p> <p>De realçar que a criança que apresenta atraso de desenvolvimento global, não vai à escola desde o início deste mês por questões de saúde.</p>

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

Tabela 21 - O pai vai ao jardim contar uma história

<b>ATIVIDADE 20 – O pai vai ao jardim contar uma história</b> <b>13/03/2024</b>	
N.º de crianças	Todo o grupo
Local	Biblioteca
Material	Livro: “As mãos não são para bater”, de Martine Agassi
Atividade proposta	Promoção das interações sociais entre família e escola. Mostrar às crianças que a violência não é aceitável.
Desenvolvimento	<p>Um pai de uma criança do grupo-alvo aceitou o convite das educadoras e foi contar uma história “As mãos não são para bater”. O encarregado de educação combinou com a educadora levar esta história, porque como o filho tinha levado o “Super monstro rosa” para casa e falou na violência dos amigos das outras salas na hora do recreio, achou por bem levar esta atividade como uma estratégia para falar de sentimentos como a violência, a raiva, e de como as crianças podem controlar estes comportamentos, promover atitudes afáveis e positivas nos grupos de pares e colegas das outras duas salas da pré.</p> <p>O grupo esteve muito atento, pois o livro usa uma linguagem simples e as imagens, apesar de não serem reais, falam por si.</p> <p>Depois da leitura do pai com a “ajuda” do filho, perguntou-se ao grupo para que serviam as mãos, sendo que as respostas foram variadas: “para comer”, “para fazer trabalhos”, “para dar as mãos”. “para jogar”, “para fazer festas”, e o filho do pai disse: “mas não podem servir para bater, porque senão entramos em guerra, como na televisão”. Este tema deu conversa para uma hora e trinta e as crianças fizeram muitas perguntas sobre as imagens da guerra que veem na televisão. Depois desta conversa acesa, o pai propôs às crianças se queriam fazer um placard para a sala ou corredor da escola com as fotos de todos para explicarem para que servem as mãos. O grupo aceitou a sugestão e deu-se seguimento prático nos dias seguintes a esta proposta.</p>
Observações	É sempre interessante observar como as crianças ficam contentes e motivadas quando a família vai à escola, principalmente as crianças cujos pais participam. Esta atividade fez com que o grupo durante a semana fosse contar a mesma história às outras duas salas da pré e se fizesse, em conjunto, um placard alusivo ao tema com todas as crianças da pré.

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

Tabela 22 - Jogo das rimas e das frases tontas

<b>ATIVIDADE 21 – Jogo das rimas e das frases tontas</b>	
<b>15/03/2024</b>	
N.º de crianças	Grupo-alvo e todo o grupo
Local	Sala
Material	Cartões com imagens
Atividade	Identificação de rimas e identificação de frases corretas e incorretas.
Desenvolvimento	<p>As educadoras apresentaram os cartões das imagens com as palavras: <i>colher; fundida; multidão; grua e tranquilizar</i> e de acordo com as palavras que estavam desenhadas, as crianças tinham de escolher que palavras rimavam com as que estavam indicadas. Já todo o grupo, com a exceção de uma criança, conseguiu identificar as rimas.</p> <p>Depois com a frase: “Podia pegar com muito cuidado nos cabritinhos”, pedimos às crianças que identificassem quantas e quais as palavras existentes nesta frase e o grupo-alvo terminou esta tarefa com êxito, sendo que a estratégia de cada criança ser uma palavra para formarem uma frase, dá sempre resultado porque adoram e pedem para se escrever as palavras correspondentes a cada um, no chão. De seguida, trocaram-se as crianças (palavras) e fez-se frases e não frases que as crianças deviam ouvir com atenção para identificarem o que estava incorreto em cada frase e proporem a correção da mesma.</p>
Observações	<p>O grupo todo gosta muito de atividades com rimas e os mais pequenos também já as conseguem identificar se lhes for dado um modelo de escolha.</p> <p>O grupo-alvo já identifica letras, palavras e frases com a exceção de uma criança. Ficou combinado com a educadora terminar as restantes atividades alusivas à história, pois a próxima sessão seria referente à Páscoa.</p>

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

Tabela 23 - Jogo da caça aos ovos

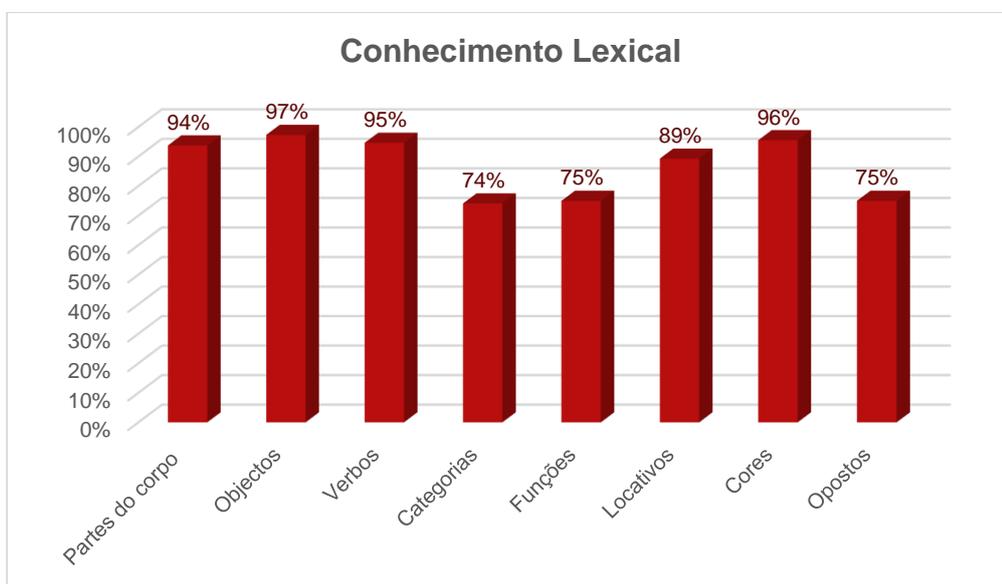
<b>ATIVIDADE 22 – Jogo da caça aos ovos</b>	
<b>22/03/2024</b>	
N.º de crianças	Grupo-alvo e todo o grupo
Local	Recreio
Material	Cartões com o primeiro e último nome da cada criança e ovos de chocolate.
Atividade	Procurar os ovos e identificarem o nome da cada um.
Desenvolvimento	As educadoras esconderam ovos da Páscoa no recreio da escola com cartões plastificados com o nome de todas crianças, cada ovo estava escondido juntamente com uma placa com um nome de uma criança e o grupo-alvo tinha que descobrir o ovo e “ler” o nome da placa. Só podiam ficar com o ovo correspondente ao seu nome. Esta atividade foi o delírio, pois as crianças estavam tão excitadas que deixavam os ovos e ficavam com a placa do nome na mão sem saber o que fazer. Os adultos tentaram acalmar os ânimos e só assim se conseguiu terminar a tarefa. Muitas das crianças do grupo-alvo, identificaram o seu nome e o dos colegas, embora duas das crianças só conseguiram identificar o seu nome. Os mais novos foram pedir ajuda aos mais velhos e os adultos, também, deram uma ajuda. Concluiu-se a sessão com a degustação dos ovos de chocolate.
Observações	Esta atividade foi muito divertida para o grupo todo e foi notório a interajuda entre os mais velhos e os mais novos.

### 3.6 - Fase 6 - Identificação das Competências Linguísticas das Crianças, no Momento Final do Projeto

Após três meses e meio de intervenção, foi altura de reavaliar as crianças com a mesma prova que se usou no primeiro momento de avaliação.

Os resultados obtidos, encontram-se refletidos nos gráficos seguintes.

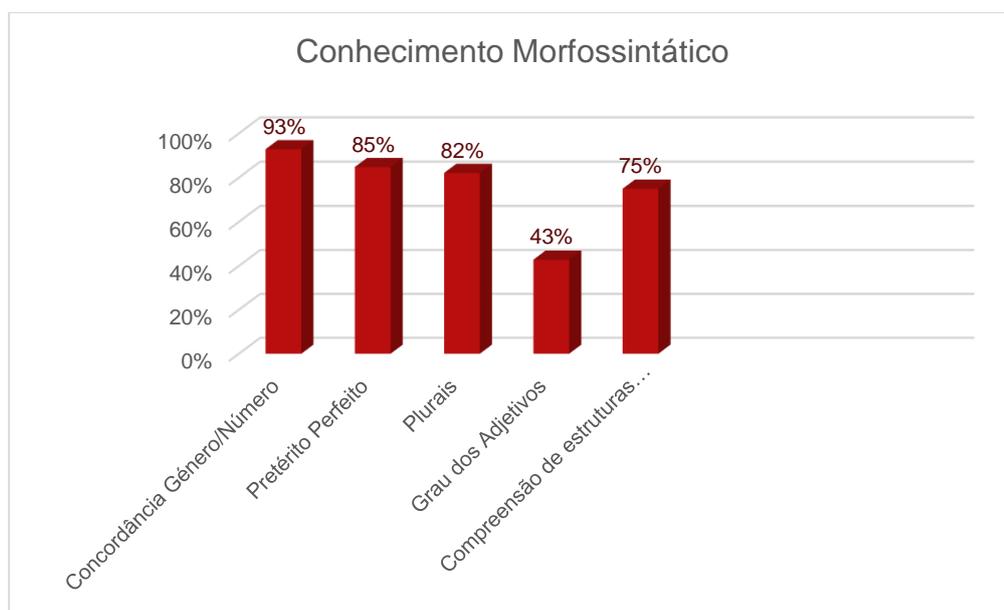
Gráfico nº 5- Conhecimento Lexical



A análise do gráfico nº 5 permite-nos observar que, relativamente aos parâmetros na identificação e nomeação das partes do corpo, objetos e cores e na associação dos verbos às imagens respetivas, obtivemos uma percentagem elevada, situando-se a mesma entre os 94% e os 97%. No domínio dos locativos é igualmente alta a percentagem situando-se nos 89%. No que respeita à categorização, reconhecimento das funções e identificação e nomeação dos opostos, grande parte também respondeu acertadamente, situando-se entre 74% e 75%.

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

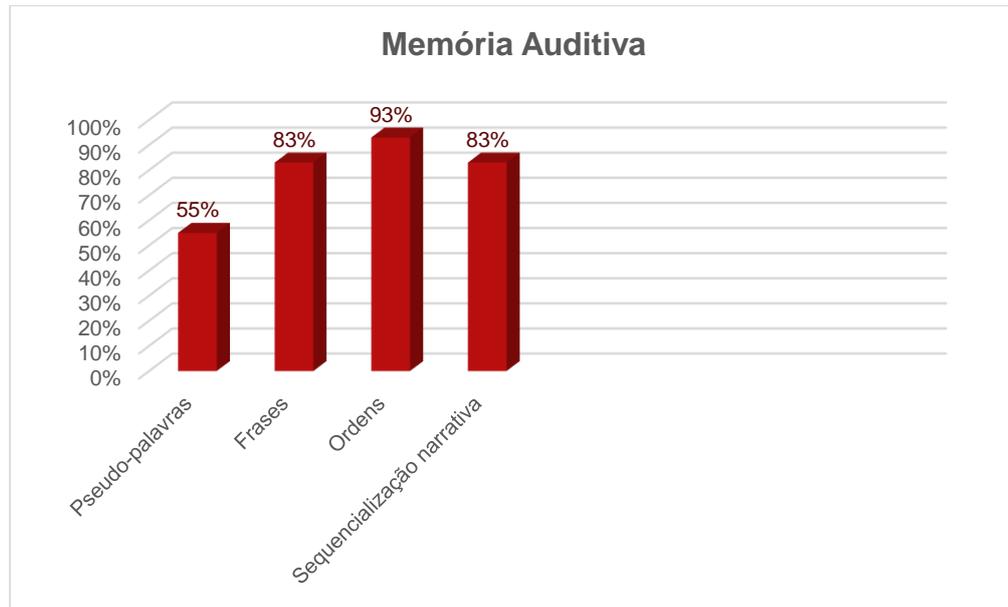
Gráfico nº 6- Conhecimento Morfossintático



A observação do gráfico nº 6 permite-nos perceber que, relativamente aos itens concordância, pretérito perfeito, plurais e compreensão de estruturas mais complexas, obtivemos uma avaliação mais elevada situando-se a mesma entre os 75% e os 93%. No item do grau dos adjetivos, ainda se observa alguma dificuldade nas respostas das crianças apresentando uma percentagem de 43%.

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

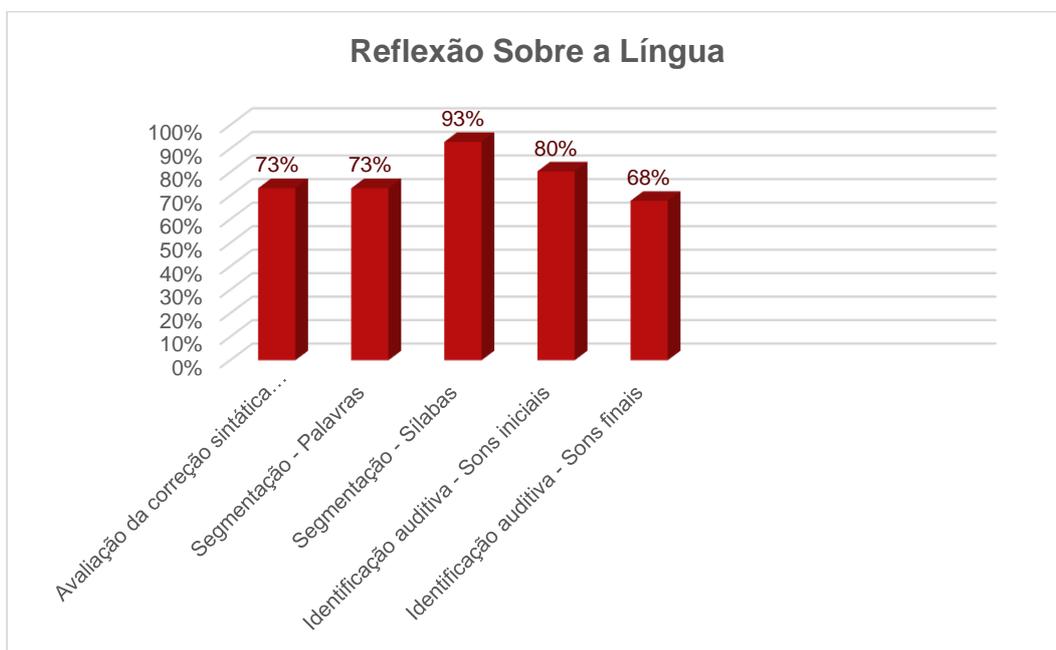
Gráfico nº 7- Memória Auditiva



Relativamente à análise da memória auditiva, podemos observar que as crianças tiveram facilidade em seguir as ordens dadas pelo adulto com 93% e, também, tiveram facilidade em repetir as frases, assim como recontar a narrativa que ouviram, 83%. Já na repetição das pseudo-palavras tiveram dificuldade em repeti-las 55%.

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

Gráfico nº 8 - Reflexão Sobre a Língua



Como se verifica no gráfico, foi na reflexão sobre a língua que se verificou uma maior evolução das crianças alvo, destacando-se a segmentação silábica (93%), seguida da identificação de sílabas iniciais nas palavras com 80%. Na identificação de sílabas finais as crianças tiveram maior dificuldade (68%). A avaliação da correção sintática dos enunciados e a segmentação das palavras, também foram dois itens em que as crianças evoluíram significativamente comparados à avaliação inicial.

### **3.7- Síntese do Desenvolvimento do Projeto**

Após a realização das várias fases do Projeto podemos verificar que houve evoluções significativas nas crianças, nos itens que foram objeto de investimento.

Assim, quanto ao conhecimento lexical que envolvia a identificação e nomeação das diferentes partes do corpo, objetos, verbos e cores, percentualmente as crianças, relativamente aos conhecimentos evidenciados na primeira avaliação às suas competências linguísticas, evidenciaram evolução (10% a 20%) situando-se num nível superior, embora já, inicialmente, tivessem demonstrado serem as áreas de maior domínio. Já no que respeita às categorias (conjuntos de...) e identificação e nomeação dos opostos, na segunda avaliação denotaram francas melhorias no seu desempenho ao apresentarem, percentualmente, uma subida para cerca do dobro (de 38% para 74%) e (38% para 75%), respetivamente.

No que respeita ao conhecimento morfossintático, observam-se diferenças quando se comparam as percentagens obtidas no diagnóstico inicial mantendo a tendência de subida para um nível superior na concordância de género e número (93%) e no uso dos pretéritos (85%); para um nível intermédio na compreensão das estruturas mais complexas (de 61% para 75%), sendo a maior subida observada no domínio dos plurais irregulares (de 41% para 82%). Ao nível da diferenciação dos graus dos adjetivos, apesar da subida para 43%, manteve-se como uma área a consolidar dadas as fragilidades apresentadas pela maioria do grupo de crianças.

Já na memória auditiva, inferiu-se que apesar da tendência para subir, a repetição das pseudo-palavras foi o domínio que apresentou piores resultados (55%). Na repetição de frases (83%), ordens complexas (93%) e sequencialização dos acontecimentos (83%), o desempenho elevou-se percentualmente para um nível superior.

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

Contudo, foi na reflexão sobre a língua que se destacaram as maiores diferenças observadas nos resultados entre os valores percentuais do teste diagnóstico e o segundo momento da identificação das competências envolvidas: na avaliação da correção sintática (11% para 73%), e na consciência fonológica, nomeadamente na segmentação da palavra (16% para 73%), segmentação silábica (58% para 93%); identificação dos sons iniciais (00/89%) e identificação dos sons iniciais (00/68%). Foram notórios os efeitos significativos da intervenção na identificação, segmentação e manipulação dos segmentos orais das palavras, sendo que o valor preditivo da consciência fonológica é um dos fatores de sucesso da aprendizagem da leitura e escrita.

Os resultados obtidos no teste de identificação de competências linguísticas (T.I.C.L.) foram analisados à luz dos dados recolhidos sobre cada criança e a sua análise forneceu algumas pistas para a identificação de crianças que apresentaram dificuldades noutras áreas que não as estritamente linguísticas, sendo referenciadas para uma observação mais cuidadosa. Na análise comparativa de dados verificou-se a existência de diferenças significativas ao nível da regularidade das práticas gerais de literacia emergente, desenvolvidas com as crianças portadoras de incapacidades ou em risco grave de atraso de desenvolvimento, nomeadamente as crianças D e N.

Em face dos resultados obtidos no inquérito, sobre a identificação dos hábitos e práticas de leitura consideramos que as famílias das crianças já evidenciavam conhecimentos e práticas promotoras do desenvolvimento da literacia, utilizando para além dos livros e das histórias contadas, diversos materiais potenciadores da literacia emergente.

Assim, as estratégias utilizadas neste projeto, envolveram a articulação entre a escola e as respetivas famílias, ao desafiá-las para participar nas atividades da sala, interagindo com o grupo de crianças, nomeadamente no conto de histórias, na exploração, identificação e partilha de sentimentos e emoções, através do “Super Monstro Rosa” que foi o mensageiro entre a casa e o grupo das crianças ao fim de semana e a criação da “Sacola Vai e Vem” para a troca de livros entre a escola e a casa, entre outras. Destacamos as

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

experiências em que as crianças interagem com os seus pais em situações de leitura e escrita, num contexto de desenvolvimento precoce por excelência. É de crucial importância envolver a família através de sugestões práticas favorecendo, apoiando e promovendo a literacia emergente, para que as crianças vão progredindo consoante as suas características e necessidades. Ao fazê-lo estaremos a criar condições favoráveis de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças, garantindo mais e melhor educação para todos.

Caberá, neste momento, relembrar os objetivos que nos propusemos desenvolver neste Trabalho de Projeto, a saber: (1) Fundamentar a importância da abordagem à literacia emergente no pré-escolar; (2) Alicerçar a necessidade do envolvimento familiar, no desenvolvimento da literacia emergente nesta fase; (3) Ajudar os Educadores de Infância a desenvolver estratégias e atividades mais sistemáticas voltadas para a literacia emergente; (4) Justificar a inclusão das crianças, entre os 5 e 6 anos, no diagnóstico e intervenção, alargando-a ao 1º e 2º anos do 1º ciclo.

O primeiro objetivo foi explanado a nível teórico, onde se procurou fazer o enquadramento de todos os conceitos e intervenientes neste processo. Julgamos termos deixado evidente que, falar de Literacia Emergente, não se remete única e simplesmente a alfabetizar ou antecipar aprendizagens, mas antes a criar um conjunto de experiências enriquecedoras, que facilitem não só o desenvolvimento de hipóteses e do conceito de descodificação sobre a escrita e da sua relação com a oralidade, mas também explicitem as funções da leitura e da escrita, despertando a motivação para aprender a ler.

No segundo objetivo procurámos enfatizar a importância da Família no sucesso do desenvolvimento de estratégias da Literacia Emergente e a interação entre esta e a Escola. Tivemos em consideração a sua cultura e/ou a sua língua de origem, esclarecemos os pais sobre o projeto e por que motivo o fizemos. Pedimos para ser preenchido um inquérito anónimo e demos sugestões de atividades que poderiam fazer em casa com os filhos como, por exemplo, valorizar o impresso: escrita de receitas de culinária, jornais, revistas panfletos

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

publicitários, não numa atitude de imposição, mas de diálogo construtivo. Sensibilizamos, também, para a importância de colaborarem na escola através da dramatização de histórias e outras atividades. Com efeito, a família participou mais ativamente nas atividades no seio familiar do que nas idas à escola, sendo que só três mães e um pai é que foram à escola contar histórias.

No terceiro objetivo, a Educadora de Infância deu-nos a conhecer o Projeto Educativo e juntas terminámos o Projeto Curricular de Grupo já com as estratégias das sessões da Literacia Emergente. Houve a necessidade de reuniões periódicas, uma vez por semana, com o objetivo de se planificar, intervir e avaliar para refletir sobre a ação das educadoras, adequando a sua intervenção ao que é mais significativo para o progresso das crianças, tendo em conta o Projeto Curricular, o projeto da literacia emergente e todos os outros que foram surgindo ao longo do ano. Tivemos em especial atenção o grupo-alvo, envolvendo as três crianças com necessidades especiais e as duas que ao longo do projeto foram apresentando mais dificuldade. Neste sentido, foi necessário adequar material, usar a comunicação aumentativa do ARASSAC e prestar apoio mais personalizado àqueles que foram demonstrando mais dificuldade. A educadora, ao longo do ano letivo, não só deu continuidade às histórias, fruto do material do Trabalho do Projeto e dos pequenos projetos que daí nasceram como, também, deu apoio mais personalizado a estas crianças com a ajuda da assistente operacional.

Todo o material usado nas sessões deste projeto foi partilhado com a educadora e com a família numa perspetiva inclusiva, de modo a dar resposta a todas as crianças e para as crianças D e N, houve necessidade de a educadora antecipar algumas atividades como reforço de aprendizagem.

No quarto objetivo, fizemos uma caracterização inicial /avaliação diagnóstica do conhecimento do contexto social e familiar das crianças e uma avaliação das competências linguísticas para se dar início ao projeto. Observámos e escutámos cada criança; conhecemos a dinâmica institucional, considerando os recursos disponíveis. Na sequência desta caracterização e avaliação inicial, demos início à dinamização de um conjunto de sessões com a

intenção de desenvolver a literacia emergente. As práticas pedagógicas foram pensadas nos interesses das crianças e foram, também, diferenciadas correspondendo às características individuais de cada criança (apoio personalizado à aprendizagem). No final do projeto, fez-se uma reavaliação ao grupo alvo com a mesma bateria inicial e constatou-se uma grande evolução do grupo, principalmente ao nível da consciência fonológica.

Finalizado o projeto e, refletindo sobre a pergunta de partida, “De que Forma um Projeto de Desenvolvimento da Literacia Emergente pode Promover a Inclusão na Educação Pré-escolar?”, temos a certeza da grande importância que o Jardim de Infância tem na inclusão e que o seu principal objetivo consiste no apoio às crianças e às famílias para que todos tenham as oportunidades que necessitam, contribuindo para uma melhor compreensão das diferenças individuais e ritmos de cada um. Concretamente neste grupo, das 14 crianças do grupo-alvo, 4 eram imigrantes, 3 tinham necessidades especiais, 2 já andavam em terapia da fala e 2 foram encaminhadas para a terapia da fala do agrupamento que não deu resposta e foram para o exterior. Face a esta diversidade, implicou compreender a sua complexidade e valorizá-la através de diferentes abordagens essenciais para tornar o ambiente da sala mais inclusivo e equitativo sendo este, por excelência, o local onde se pratica com maior facilidade a flexibilidade e as crianças são chamadas para participar ativamente nas atividades da sala

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final deste trabalho com a convicção de que demos o primeiro passo num Projeto que, não sendo uma novidade em termos conceituais, pode contribuir para abrir novos campos de reflexão e intervenção.

Estamos cientes de que este projeto requer continuidade, pelo que a nossa sugestão, já debatida com a Coordenadora do Pré-escolar, é que esta intervenção da Literacia Emergente no Pré-escolar seja um Projeto com continuidade, articulação e inclusão nos dois primeiros anos do 1º Ciclo. Entretanto, sabemos que, até final deste ano letivo, a intervenção irá manter-se, através da continuidade da nossa presença na sala, em conjunto com a educadora do grupo. A nossa preocupação centra-se nos próximos anos letivos pois, se não houver continuidade, será mais uma intervenção que se esgota em si mesma, como tantas outras em que a Inclusão é um “faz de conta” e não uma realidade.

Afonso (2005, p 1) chama a atenção para isso, ao referir que “Falar de inclusão, nos tempos atuais, parece já uma questão recorrente embora isso possa iludir a evidência de que a inclusão é ainda mais um desejo do que propriamente uma realidade”.

Foi possível, através deste projeto, perceber que a evolução das crianças foi notória e rápida, principalmente na aquisição do desenvolvimento da consciência fonológica. Isso faz-nos refletir sobre a necessidade de um investimento sistemático e intencional nestas áreas, na educação pré-escolar.

Não podemos, igualmente, esquecer o papel central da criança neste contexto de literacia emergente e a heterogeneidade de aprendizagens que se encontram num grupo. Assim, é necessário um esforço para proporcionar o apoio adequado para que todos consigam desenvolver um conjunto de competências essenciais para a leitura e escrita com base num processo de apropriação contínuo.

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

Como já referido, apesar dos grandes progressos alcançados, subsistem as desigualdades que impedem muitas crianças de dominarem completamente a leitura e escrita nomeadamente o analfabetismo, a iliteracia, diferenças no acesso aos materiais e contextos da aprendizagem da leitura e escrita. Cabe à escola um papel fulcral para, de alguma forma, compensar estas desigualdades, assegurando que todos os seres humanos dominem a leitura e a escrita, fator de enorme importância para a inclusão social.

Um dos maiores desafios da inclusão, nos dias de hoje, reside em equilibrar os recursos com as medidas necessárias para estimular todos os alunos a alcançarem o seu máximo potencial, metodologias que se baseiam na individualização e flexibilização do emergido, um caminho realizado por todos os elementos das comunidades educativas em estreita colaboração entre si. Isso implica uma mudança de mentalidades, no sentido de considerar-se a diversidade (social, cultural, ...) como uma mais-valia e não um problema.

Nesse contexto emerge o papel dos adultos na sala da educação pré-escolar, enquanto mediadores e orientadores dos processos de aprendizagem, proporcionando ambientes inclusivos onde a exploração e a interação entre as crianças aconteçam.

Daí, também, a importância da formação (inicial, contínua e especializada) dos docentes do ensino regular e da educação especial. O trabalho do docente de educação especial no Pré-escolar, por exemplo, é de extrema importância na planificação e intervenção com alunos com problemáticas específicas e na pedagogia inclusiva, colaborando com os educadores, e outros profissionais na construção de ambientes de aprendizagem onde todos participam e experienciam situações de sucesso para o desenvolvimento pessoal, social e escolar. Neste caso específico, o facto de termos formação na área da linguagem, representou uma mais valia para a construção e desenvolvimento do Projeto.

É, igualmente, de extrema importância a colaboração entre a educadora, assistente operacional e alguns pais que estiveram presentes em todo este processo e deram continuidade ao Trabalho de projeto. Isto faz-nos refletir que,

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

para além de desejável, é possível o envolvimento de todos e, nomeadamente, dos encarregados de educação.

Foi possível verificarmos o grande entusiasmo das crianças do grupo, pois estavam sempre curiosas e motivadas, o que favoreceu os resultados positivos apresentados. Tal deveu-se, igualmente, ao facto de termos proporcionado múltiplas situações que foram ponto de partida para atividades extremamente ricas de utilização da leitura e escrita. O conjunto de atividades que propusemos e desenvolvemos pode, em nossa opinião, servir como material de incentivo à sua utilização noutros contextos. Assim, seria gratificante poderem nascer outros projetos da literacia emergente, para todo o Pré-escolar, prevenindo desta forma o insucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, aquando da entrada no primeiro ciclo.

Da nossa parte, quer na prática docente, quer em futuros trabalhos de natureza académica, teremos sempre presente a necessidade da implementação de projetos de desenvolvimento da literacia emergente

Esperamos, neste momento, ter contribuído com o presente Projeto para uma maior reflexão, sobre estas questões, de modo que, na educação pré-escolar, se comecem a criar condições para que as crianças tenham maior acesso e sucesso (escolar, social, cultural) indo ao encontro de uma sociedade mais inclusiva.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (OECD), O. f. (2010). *PISA 2009 results: Overcoming social background - equity on learning opportunities and outcomes* (Vol. II). OECD.
- Afonso, C. M. (2005). Inclusão e mercado de trabalho – Papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE.
- Almeida, F. (2020). *Como avaliar a prática do professor de Educação Especial: Articular o DL 54/2016, de 6 de julho, com os Artº 16º e 19º do Decreto Regulamentar no 26/2012, de 21 de fevereiro* (Vol. 27). Gestão e Desenvolvimento.
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. ISPA.
- Alves, R. , & Leite, I. (2022). *Ensino da Leitura e da Escrita Baseado em Evidências* . Fundação Belmiro de Azevedo.
- Arguelles, M. E., Hughes, M. T., & Schumm, J. S. (2000). *Co-Teaching: a different approach to inclusion* (Vols. 79, nº4). Principal Reston.
- Baillet, L., Repper, K., Piasta, S., & Murphy, S. (2009). Emergent literacy intervention for prekindergartners at risk for reading failure. *Journal of Learning Disabilities, 42*(4), 336-355.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Prentice-Hall.
- Benavente, A. (1996). *A literacia em Portugal*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bonança, R., Medeiros, T., & Botelho, T. (2020). *Referencial de Boas Práticas: As perturbações da Aprendizagem específicas e os princípios da educação inclusiva*. Disbedo.
- Breen, R., & Jonsson, J. O. (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on educational attainment and social mobility. *Annual Review of Sociology, 31*, 223-243.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25 (2), 166-176.

Castanho, G. (2020). A educação inclusiva e o desenho universal da aprendizagem. Em Bonança, R., Medeiros, T., & Botelho, T., *Referencial de Boas Práticas: As perturbações da Aprendizagem específicas e os princípios da educação inclusiva*. Disbedo.

Castro, D., & Barrera, S. (2009). The contribution of emergent literacy skills for early reading and writing achievement. *Temas em Psicologia*, 27, 509-522.

Castro, D., & Barrera, S. (2019). The contribution of emergent literacy skills for early reading and writing achievement. *Temas em Psicologia*, 27, 509-522.

Clark, J. S., Porath, S., Thiele, J., & Jobe, M. (2020). *Action research*. New Prairie Press.

Clay, M. (1967). *The reading behavior of five-year-old children: a research report*. New Zealand journal of Education studies.

Clay, M. (1972). *Reading: The patterning of complex behaviour*. Auckland: Heinemann Educational.

Clay, M. (1998). *By different paths to common outcomes*. Stenhouse Publishers.

Clay, M. M. (1966). *Emergent reading behaviour*. University of Auckland.

Correia, L. (16 de 07 de 2018). Educação dos alunos com necessidades educativas especiais: A profecia cumpre-se. *Público*. Obtido em 12 de 01 de 2024, de <https://www.publico.pt/2018/07/16/sociedade/opiniao/educacao-de-alunos-com-necessidades-educativasespeciais-a-profecia-cumpre-se-1837375>

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores (2ª Edição ed.)*. Porto Editora.

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

- Cortesão, L. (1998). *O Arcoíris na Sala de Aula? Processos de organização de turmas: Reflexões críticas*. Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, A. F., Pegado, E., & Ávila, P. (2008). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura*. GEPE/ Ministério da Educação.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2ª Edição ed.). Almedina.
- Cruz, J., Ribeiro, I. S., & Viana, F. L. (2012). *Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer: Apresentação de um programa de literacia familiar*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Delgado-Martins, M. R., Ramalho, G., & Costa, A. (2000). *Literacia e Sociedade*. Caminho.
- Dobbins, M., & Martens, K. (2012). *Towards an education approach a la finlandaise? French education policy after PISA* (Vol. 27). Journal of Education Policy.
- Elg, M., Gremyr, I., Halldórsson, Á., & Wallo, A. (2020). Service action research: review and guidelines. *Journal of Services Marketing*, 34(1), 87-99. doi:10.1108/JSM-11-2018-0350.
- Estevão, C. (2018). *Educação para os direitos humanos: uma proposta crítica*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- EU. (2019). *Key competences for lifelong learning*. European Commission.
- Eurydice. (2011). *Teaching reading in Europe: contexts, policies and practices*. Eurydice.
- Feira, C. M. (s.d.). *O crescer do ler e ser*. Obtido de <https://cm-feira.pt/web/guest/ocrescerdolerer>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1986). *Psicogénese da língua escrita*. Artes Médicas.
- Foster, M. A., Lambert, R., Abbott-Shim, M., McCarty, F., & Franze, S. (2005). A model of home learning environment and social risk factors in relation to

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

children's emergent literacy and social outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 13-36.

Goodman, G. S. (1984). The child witness: an introduction. *Journal of Social Issues*, 40(2), 1-7.

Hart, B., & Risley, T. R. (2003). *The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3*. American Educator.

Hong, S. L. S., Sabol, T. J., Burchinal, M. R., Tarullo, L., Zaslow, M., & Peisner-Feinberg, E. S. (2019). ECE quality indicators and child outcomes: Analyses of six large child care studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 202-217.

Lagartixa, C., & Alves, M. (2024). *Nos trilhos da Formação Contínua de Professores: reflexões, olhares e testemunhas*. CENFORMA - Centro de Formação de Professores de Montijo e Alcochete.

Mata, L. (2006). *Literacia familiar*. Porto Editora.

Mata, L. (2006). *Literacia familiar: ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto Editora.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Ministério da Educação, DGIDC. Obtido de <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=17>

Mata, L. (2012). *Literacia familiar e desenvolvimento de competências de literacia*. Exedra: Revista Científica, Português: Investigação e Ensino.

Matosinhos, C. M. (s.d.). "A ler vamos" e "matiga". Obtido de (<https://www.cm-matosinhos.pt/servicos-municipais/educacao/a-ler-vamos-e-matiga>

Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Edições Cosmos.

Moreno, D., & Maia, A. (2021). *Descobrendo tecnologias facilitadoras da Inclusão na aprendizagem da música*. Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores.

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

- Morrow, L. (1997). *Literacy in the early years - Helping children read and write*. Allyn & Bacon.
- Murray, T. S. (2003). Reflections on international competence assessments. Em Rychen, D. S., & Salganik, L. H., *Key competencies for a successful life and a well - functioning society* (pp. 135-160). Hogrefe & Huber Publishers.
- Nutbrown, C., Hannon, P., & Morgan, A. (2005). *Early literacy work with families - policy, practice and research*. Sage Publications.
- Ollila, S., & Yström, A. (2020). Action research for innovation management: three benefits, three challenges, and three spaces. *R&D Management*, 50(3), 396-411.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Salminen, J., Silinskas, G., Siekkinen, M., & Nurmi, J. E. (2017). Longitudinal associations between teacher-child interactions and academic skills in elementary school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 52, 191-202.
- Pappámikail, I., & Beirante, D. (2022). *Conjunto de materiais: Educação Inclusiva*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., . . . Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Ribeiro, F. L. (2017). *Falar, Ler e Escrever - Propostas Integradoras para Jardim de Infância*. Lusoinfo Multimédia.
- Ripley, S. (1997). *Colaboration between general and special education teachers*. USA: ERIC Digest.
- Rodrigues, D. (2014). *Conferência Direitos fundamentais da criança e educação inclusiva*. Assembleia da República, Sala do Senado, Lisboa.
- Rodrigues, D. (2014). Conferência Direitos fundamentais da criança e educação inclusiva. . Lisboa .

- Rog, L. (2001). *Early literacy instruction in kindergarten*. International Reading Association.
- Salend, S. J., & Duhaney, L. M. G. (1999). *The impacts of inclusion on students with and without disabilities and their educators* (Vols. 20, nº2). Remedial and Special Education.
- Schmerse, D. (2020). Preschool quality effects on learning behavior and later achievement in Germany: Moderation by socioeconomic status. *Child Development, 91* (6), 2237-2254.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling and reading for pleasure. *Journal for the Scientific Study of Reading, 10*, 59-87.
- Sénéchal, M. (2012). Child language and literacy development at home. Em B. H. Wasik, *Handbook of Family Literacy* (pp. 38-50). Routledge.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly, 33*, 96-116.
- Silva, A. C. (2003). *Até à construção do princípio alfabético*. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Sim-Sim, I., & Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Smith, M. W., Brady, J. P., & Anastasopoulos, L. (2008). *Early language & literacy classroom observation: pre-ktool*. Brookes.

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

- Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H., & Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development*, 47, 82-95.
- Teale, W., & Sulzby, E. (1989). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. Em W. Teale, & Sulzby, E., *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 7-25). Ablex Publishing Corporation.
- UNESCO. (2006). *Alfabetização para a vida - Relatório de Monitoramento*. UNESCO. Obtido de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144270\\_por?menu=/port/](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144270_por?menu=/port/)
- Viana, F. L. (2002). *Melhor falar para melhor ler: um programa de desenvolvimento de competências linguísticas 4-6 anos*. Universidade do Minho, Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC).
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2017). *Falar, ler e escrever: propostas integradoras para jardim de infância*. Lusoinfo Multimédia.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação - O processo de construção do conhecimento* (1ª ed.). Sílabo.
- Votruba-Drzal, E., Coley, R. L., & Chase-Lansdale, P. L. (2004). Child care and low-income children's development: Direct and moderated effects. *Child Development*, 75 (1), 296-312.
- Wagner, D. A. (2011). What happened to literacy? Historical and conceptual perspectives on literacy. *International Journal of Educational Development*, 31, 319-323.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2010). Pathways to literacy: Connections between family assets and preschool children's emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 5-22.

Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2010). Pathways to literacy: Connections between family assets and preschool children's emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 5-22.

Yopp, H. K., & Stapleton, L. (2008). Conciencia Fonemica en Español : Multiple Perspective about Reading. *The Reading Teacher*, 61(5), 374-382.

## LEGISLAÇÃO

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro da Assembleia da República.  
Diário da República: Série I-A (1997). Disponível em  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros.  
Diário da República: série I, no 129, (2018). Disponível em:  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros.  
Diário da República: série I, no 129, (2018). Disponível em:  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Lei n.º 116 de 13 de setembro da Assembleia da República (2019). Diário da República: no 176, Série I. Disponível em:  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/116-2019-124680588>

# **ANEXOS**

# Índice de Anexos

Anexo I – Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento

Anexo II – Pedido de colaboração para reunir com os encarregados de educação

Anexo III – Declaração de Consentimento Informado

Anexo IV- Identificação das Competências Linguísticas das Crianças - Fase inicial

Anexo V- Inquérito sobre os hábitos e práticas de leitura e escrita das crianças com 5/6 anos de idade em ambiente familiar

Anexo VI – Tratamento de dados do Inquérito sobre os hábitos e práticas de leitura e escrita das crianças com 5/6 anos de idade em ambiente familiar

Anexo VII – Planificação das histórias

Anexo VIII – Identificação das Competências Linguísticas das Crianças - Fase Final

Anexo IX – Material de Trabalho

Anexo X – Fotografias das atividades

## **Anexo I – Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento**

**Assunto:** Pedido de colaboração ao Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas

Exmo. Sr. Diretor, do Agrupamento de Escolas

Conforme conversa presencial com o Professor x e no âmbito do Trabalho de Projeto do mestrado - Área de Especialização Inclusão em Educação na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti pela aluna Fátima Nascimento, vimos por este meio solicitar a colaboração de V. Ex. para realizar um trabalho sobre “A Literacia Emergente como forma de Inclusão na educação Pré-escolar”. Este projeto visa o diagnóstico/intervenção, realizado com um grupo de crianças em idade pré-escolar de matrícula condicional e com entrada para o 1.º ciclo no ano letivo de 2024/2025, no domínio do desenvolvimento da linguagem, quer em termos de oralidade, quer em termos da estimulação da emergência da leitura e da escrita, sem esquecer o desenvolvimento da literacia emergente familiar.

Apresento também as várias etapas a que me proponho fazer:

### **ETAPAS - 1.º período**

- **Divulgação do projeto aos pais** e encarregados de Educação:
  - ✓ Reunião de pais.
  
- **Inquérito aos pais (On-line):**
  - ✓ Para se perceber quais os hábitos e práticas de leitura e escrita das crianças com 5 anos de idade em ambiente familiar.
  
- **Avaliação inicial das crianças (Com autorização dos pais):**
  - ✓ Realização do **Teste de Identificação de Competências Linguísticas (Fernanda Leopoldina Viana, 1995)**
  - ✓ Possível necessidade de algumas crianças necessitarem de encaminhamento para TF, SPO e outros de acordo com os resultados dos testes.

➤ Devolução dos resultados da avaliação, em reuniões individuais com a respetiva educadora e respetivos pais;

➤ **Intervenção direta** junto das crianças:

✓ Intervenção com o **grupo de crianças 2x por semana**, dentro da sala  
**ETAPAS - 2.º período**

➤ **Intervenção direta do projeto:**

✓ Intervenção com grupo de crianças 2x por semana, dentro da sala;  
✓ Reuniões semanais com a educadora titular e assistente operacional

### **ETAPAS – 3.º período**

➤ **Intervenção direta do projeto:**

✓ Intervir com o **grupo de criança 2x por semana**, dentro e fora da sala;  
✓ **Reuniões com os pais e respetiva educadora** para informar do resultado das avaliações  
✓ **Elaboração de um portfólio** com os trabalhos ao longo do ano para dar a cada criança;

➤ **Avaliação final das crianças (evolução) – Aplicação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas (Fernanda Leopoldina Viana,1995)**

Pede deferimento

Maia, 25 de setembro de 2023

A Professora

## **Anexo II – Pedido de colaboração para reunir com os encarregados de educação**

Pedido de colaboração:

No âmbito do Trabalho de projeto do Mestrado em Educação – Especialização: Inclusão em Educação na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, pela aluna Fátima Nascimento, vimos por este meio solicitar a colaboração dos pais para realizar uma reunião com o objetivo de dar a informar sobre um trabalho com os vossos filhos: “A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar”.

Este projeto visa o diagnóstico/intervenção, realizado com este grupo de crianças em idade pré-escolar com entrada para o 1.º ciclo no ano letivo de 2024/2025 e ou com matrícula condicional, no domínio do desenvolvimento da linguagem, quer em termos de oralidade, quer em termos da estimulação da emergência da leitura e da escrita, sem esquecer o desenvolvimento da literacia emergente familiar.

A reunião realizar-se-á no dia 25 de outubro pelas 18.30h

Maia, 18 de outubro de 2024

A professora

## Anexo III – Declaração de Consentimento Informado

### Declaração de Consentimento Informado

Eu, Encarregado(a) de Educação da criança \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ autorizo o meu educando a participar num estudo sobre “A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar” Este projeto visa o diagnóstico/intervenção, no domínio do desenvolvimento da linguagem, quer em termos de oralidade, quer em termos da estimulação da emergência da leitura e da escrita, sem esquecer o desenvolvimento da literacia emergente familiar, realizado com o grupo de crianças em idade pré-escolar de matrícula condicional e com entrada para o 1.º ciclo no ano letivo de 2024/2025.

Os questionários são anónimos e toda a informação recolhida é confidencial.

Muito obrigada pela vossa colaboração

A Professora  
Fátima Nascimento

Escola Básica X JI da Y, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023

O/A encarregado (a) de Educação:

\_\_\_\_\_

# Anexo IV- Identificação das Competências linguísticas das Crianças - Fase inicial

## I Parte Conhecimento Lexical

Nome das Crianças	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	
<b>I Parte /Conhecimento lexical</b>															
<b>A Partes do corpo</b>	75%	88%	100%	50%	88%	100%	88%	75%	100%	100%	88%	88%	88%	38%	<b>83%</b>
1 1.Olhos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
2 2.Orelha	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
3 3.Queixo	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	64%
4 4.Pescoço	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	71%
5 5.Ombros	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	79%
6 6.Cotovelo	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	57%
7 7.Barriga	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
8 8.Joelho	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
<b>B Objectos</b>	100%	100%	100%	75%	88%	75%	100%	88%	100%	100%	100%	100%	100%	63%	<b>92%</b>
9 9.Abelha	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
10 10.Barco	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
11 11.Guarda Chuva	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
12 12.Escova de dentes	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
13 13.Torneira	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	79%
14 14.Telefone	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
15 15.Panela/Tacho	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	93%
16 16.Mola de roupa	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	79%
<b>C Verbos</b>	100%	100%	100%	88%	88%	75%	100%	88%	100%	88%	88%	100%	100%	38%	<b>89%</b>
17 17.Comer	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
18 18.Telefonar	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
19 19.Pentear-se	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
20 20.Tomar banho	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
21 21.Escrever	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	86%
22 22.Ler	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
23 23.Regar	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	64%
24 24.Guiar/Conduzir	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	79%
<b>D Categorias</b>	25%	63%	50%	13%	50%	63%	25%	38%	75%	25%	63%	25%	25%	0%	<b>38%</b>
25 25.Animais	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	71%
26 26.Brinquedos	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	71%
27 27.Frutas	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	71%
28 28.Bebidas	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	21%
29 29.Ferramentas	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	29%
30 30.Meios de transporte	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
31 31.Móveis	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	14%
32 32.Instrumentos musicais	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	29%
<b>E Funções</b>	88%	100%	50%	38%	63%	63%	63%	75%	63%	50%	63%	88%	75%	0%	<b>63%</b>
33 33.Vestir	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	86%
34 34.Cortar	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
35 35.Escrever	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
36 36.Cavar a terra	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	21%
37 37.Costurar	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	29%
38 38.Aparafusar	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	29%
39 39.Ver as horas	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	71%
40 40.Tocar música	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	79%
<b>F Locativos</b>	88%	100%	63%	38%	88%	88%	100%	88%	88%	88%	88%	100%	88%	0%	<b>79%</b>
41 41.em cima	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%
42 42.em baixo/debaixo	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%
43 43.no meio/ entre	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	29%
44 44.à frente	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	79%
45 45.atrás	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%
46 46.ao lado de	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	79%
47 47.dentro	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
48 48.fora	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
<b>G Cores</b>	100%	100%	100%	100%	100%	100%	88%	100%	100%	100%	88%	100%	100%	0%	<b>91%</b>
49 49.vermelho	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
50 50.azul	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
51 51.amarelo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
52 52.verde	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
53 53.laranja	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
54 54.roxo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
55 55.castanho	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	86%
56 56.cinzento	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	86%
<b>H Opostos</b>	0%	88%	75%	0%	0%	75%	50%	13%	88%	50%	50%	38%	25%	0%	<b>39%</b>
57 57.alto	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	71%
58 58.bonito	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	64%
59 59.gordo	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	36%
60 60.forte	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	29%
61 61.fácil	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	21%
62 62.limpo	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	29%
63 63.novo	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	21%
64 64.quente	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	43%

## II Parte – Conhecimento Morfossintático

Nomes das Crianças	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	
<b>II Parte /Conhecimento Morfo-sintático</b>															
<b>A Concordância Género/Número</b>	67%	100%	67%	0%	100%	67%	100%	100%	100%	67%	67%	100%	100%	0%	74%
65.A bola é (redonda)	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%
66.O balão é (redondo)	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%
67.A bola e o balão (redondos)	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	50%
<b>B Pretérito Perfeito</b>	88%	100%	100%	0%	100%	100%	88%	100%	100%	63%	75%	100%	100%	0%	79%
68.Pintou	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%
69.Comeu	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%
70.Fez	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	64%
71.Corbou	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%
72.Subiu	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	79%
73.Grasnou	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	71%
74.Sorriu	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%
75.Voou	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	79%
<b>C Plurais</b>	38%	50%	50%	0%	50%	63%	38%	25%	38%	25%	75%	88%	75%	0%	44%
76.Rapazes	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	50%
77.Lápis	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%
78.Aneis	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	57%
79.Peões	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	57%
80.Cães	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	36%
81.Caracóis	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	36%
82.Funil	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	7%
83.Faróis	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	21%
<b>D Grau dos Adjetivos</b>	0%	100%	0%	0%	0%	50%	0%	50%	0%	50%	50%	100%	0%	0%	29%
84.Maior	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	43%
85.Melhor	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	14%
<b>E Compreensão de estruturas complexas</b>	83%	83%	83%	0%	33%	83%	50%	33%	100%	0%	100%	100%	100%	0%	61%
86.O carro azul da tia teve um furo. De que cor é o furo?	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	71%
87.O leão, que o tigre mordeu, saltou por cima da cabeça do tigre.	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	64%
88.A Joana calçou as botas, visto que estava a chover.	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	71%
89.A mãe perdeu o autocarro, porque o relógio estava a bater.	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	50%
90.Quando a professora chegou à escola, ainda estava a chover.	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	64%
91.Se não chovesse, o Pedro tinha ido andar de bicicleta.	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	43%

## III Parte – Memória Auditiva

Nomes das Crianças	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	
<b>III Memória auditiva</b>															
<b>A Pseudo-palavras, palavras, frases e cumprimento de ordens</b>															
<b>Pseudo-palavras</b>	25%	75%	63%	25%	13%	50%	13%	0%	38%	13%	25%	13%	25%	0%	27%
92.Leco-Firma-Sila	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	21%
93.Bila-Fajo-Nata	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	14%
94.Palo-Gofa-Jufa-Dima	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
95.Tica-Dule-Muto-Feco	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
96.Mai-Pote-Dança	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	79%
97.Carro-Gato-Maçã	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	64%
98.Mesa-Chuva-Criança-Mota	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	21%
99.Sol-Ler-Xaile-Bota	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14%
<b>Frases</b>	60%	80%	80%	40%	60%	60%	60%	80%	80%	20%	80%	60%	80%	0%	60%
100.O cão gosta de crianças.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	86%
101.A Maria está no carro.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
102.A mãe disse à irmã para tomar banho.	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	50%
103.Temos que ir a pé, porque está a chover.	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	71%
104.a mãe pediu à Sandra para levar o cão.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
<b>Ordens</b>	100%	100%	100%	0%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	33%	88%
105.Levanta-te, e põe as mãos em cruz.	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	93%
106.Senta-te, abre o livro e põe-no sobre a mesa.	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%
107.Dá-me o livro, vai até à porta e fecha-a.	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%
<b>B Sequencialização narrativa</b>	100%	100%	100%	0%	100%	67%	33%	100%	100%	0%	100%	100%	100%	0%	71%
108.Saída, passeio de bicicleta.	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	71%
109.Queda de bicicleta.	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	79%
110.Ser ajudado por uma senhora.	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	64%



## **Anexo V- Inquérito sobre os hábitos e práticas de leitura e escrita das crianças com 5/6 anos de idade em ambiente familiar**

Gostaria que respondesse a este questionário de forma mais sincera e espontânea possível. É um questionário anónimo. Se a criança vive com os dois progenitores deverá ser preenchido por um dos dois, se a criança está em guarda partilhada, este inquérito deverá ser preenchido pelos dois progenitores e/ou por quem tem a guarda de facto. Não há respostas certas nem erradas.

Coloque um "X" na resposta mais adequada.

**Preencha o  com a resposta que melhor se adequa à sua situação:**

### **1. Grau de Parentesco com o Educando:**

Mãe  Pai  Avô  Avó  Tio(a)

Outra  Quem? \_\_\_\_\_

### **2. Sexo:**

Feminino  Masculino

### **3. Idade:**

18 Anos  19-29 Anos  30-40 Anos   
41-51 Anos  52 - 62 Anos  + 63 Anos

**4. Profissão do pai:** \_\_\_\_\_

**Profissão da mãe:** \_\_\_\_\_

**Profissão de quem tiver a guarda de facto:** \_\_\_\_\_

### **5. Habilitações académicas:**

• 4º ano  6º ano  9º ano  12º ano  outros

Licenciatura  Bacharelato  Mestrado  Doutoramento

### **6. Tem alguma formação nas seguintes áreas**

**Educação:** sim  Não

**Psicologia:** sim  Não

**Expressão Musical:** sim  Não

**Expressão Dramática:** sim  Não

## 7. Atividades de motivação para a leitura feitas em casa

Assinale com “x” a resposta que melhor se adequa à sua opinião. Sendo que 1 - Nunca/quase nunca 2 - Às vezes 3 - Quase sempre 4 - Sempre

<b>Atividades de leitura</b>	1	2	3	4
a) Há quem leia da família histórias à criança;				
b) A criança é apoiada quando tenta escrever;				
c) A criança é acompanhada quando folheia os livros;				
d) A criança é incentivada a “ler livros”;				
e) A criança ouve histórias contadas pelos adultos;				
f) A família intervém nas tentativas de escrita da criança;				
g) A criança manifesta prazer na manipulação de materiais de escrita e de leitura em casa;				

### Com o meu educando eu:

<b>Atividades de leitura</b>	1	2	3	4
a) Leio poemas;				
b) Leio qualquer tipo de histórias;				
c) Digo lengas-lengas;				
e) Digo trava línguas (ex: o rato roeu a rolha da garrafa);				
f) Canto canções;				
g) Faço jogos de identificação de letras (ex: identificação de letras em cartazes);				
h) Faço jogos de leitura (ex: leitura das instruções de jogos);				
i) Faço outras atividades ligadas à leitura e escrita				
Ex:				
_____				
_____				

**Se respondeu quase nunca a todos os itens, termina aqui o seu questionário.**

Muito obrigada pela sua colaboração.

## Motivação do seu educando para atividades de leitura e escrita em casa

Assinale com "x" a resposta que melhor se adequa à sua opinião sendo que

1 - Nunca/quase nunca      2 - Às vezes      3 - Quase sempre      4 - Sempre

O meu educando...:

	1	2	3	4
a) Gosta que lhe leiam histórias;				
b) Brinca mais com outras coisas do que com materiais de escrita (Ex: lápis de cor, livros, etc.)				
c) Só brinca com jogos didáticos quando está com alguém que o incentive;				
d) Prefere atividades que não leitura;				
e) Gosta de descobrir novas letras;				
f) Pede que lhe leiam legendas;				
g) Prefere outros brinquedos do que jogos de letras e/ou palavras;				
h) Pede que lhe leiam títulos ( ex: anúncios);				
i) Prefere atividades que não a escrita;				
j) Acha os brinquedos didáticos interessantes;				
k) Gosta de tentar escrever palavras;				

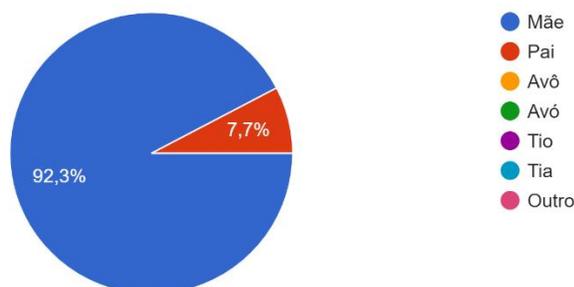
Muito obrigada pela sua participação!

## Anexo VI – Tratamento de dados do Inquérito sobre os hábitos e práticas de leitura e escrita das crianças com 5/6 anos de idade em ambiente familiar

Gráfico nº 1 - Grau de parentesco com o educando

### 1. Grau de Parentesco com o Educando:

13 respostas

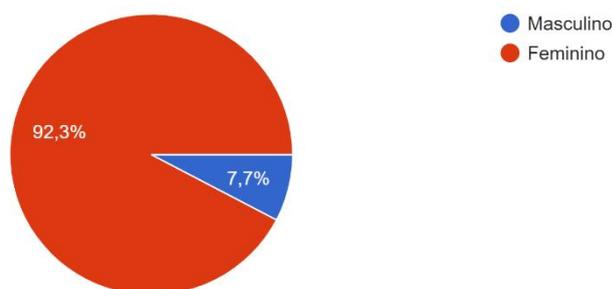


A análise do gráfico nº 1 permite-nos observar que o grau de parentesco do encarregado de educação é maioritariamente a mãe ( $n=12$  (92,3%). De todos os inquiridos, o pai é Encarregado de Educação de um aluno ( $n=1$  (7,7%).

Gráfico nº 2 - Frequência em termos de género

### 2. Género:

13 respostas

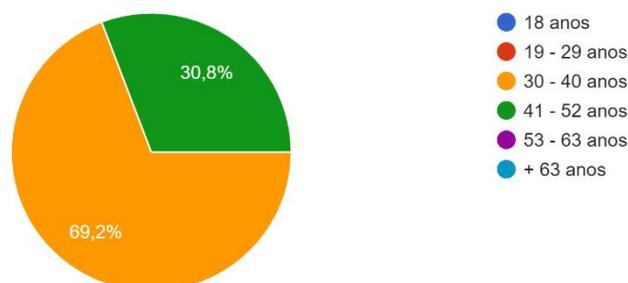


A amostra permite-nos observar uma maior frequência do género feminino ( $n=12$  (92,3%), comparativamente ao género masculino ( $n=1$  (7,7%).

Gráfico nº 3 - Frequência em termos de idade

3. Idade:

13 respostas



A amostra é constituída por participantes cujas idades variam entre os 30 anos e os 52 anos de idade. Concomitantemente, e como verificado no gráfico nº 3, a maior frequência dos pais e encarregados de educação, situa-se entre os 30 e os 40 anos de idade ( $n= 9$  (69,2%).

Tabela nº 1 - Profissão do pai

Profissão do pai	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Técnico de Qualidade	1	7.7
Administrativo	1	7.7
Supervisor de atendimento ao cliente	1	7.7
Empregado de Armazém	1	7.7
Estofador	1	7.7
Empresário	2	15.4
Gestor de Serviços de Audiovisuais	1	7.7
Desenvolvedor de sistemas	1	7.7
Taxista	1	7.7
Técnico Telecomunicações	1	7.7
Diretor de logística	1	7.7
Programador e Integrador de Sistemas Tecnológicos	1	7.7
Total	13	100

Relativamente à profissão do pai, podemos observar que 2 pais e/ou encarregados de educação têm a mesma profissão ( $n=2$  (15.4%), como empresários, sendo que a restante amostra tem as mais diversas profissões, como técnico de qualidade ( $n=1$  (7.7%), estofador ( $n=1$  (7.7%), gestor de serviços audiovisuais ( $n=1$  (7.7%), entre outros.

Tabela nº 2 - Profissão da mãe

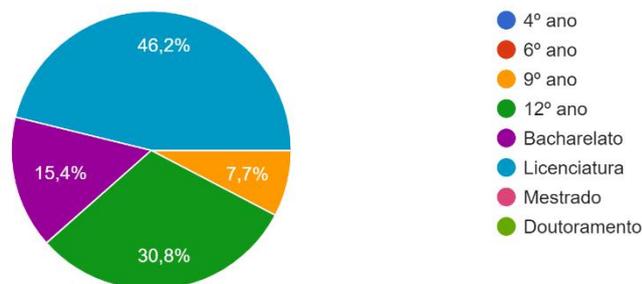
Profissão da mãe	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Enfermeira / Networker	1	7.7
Auxiliar de ação médica	1	7.7
Administrativa	1	7.7
Empreendedora	1	7.7
Gerente de loja	1	7.7
Solicitadora	1	7.7
Auxiliar de Veterinária	1	7.7
Terapeuta da Fala	1	7.7
Analista de Sistemas	1	7.7
Desempregada	1	7.7
Controller Financeiro	1	7.7
Diretora Banca Seguros	1	7.7
Analista de dados	1	7.7
Total	13	100

Relativamente à profissão da mãe, verifica-se que todas têm profissões diferentes e que apenas uma se encontra desempregada atualmente ( $n=1$  (7.7%).

Gráfico nº 4 - Habilitações académicas

#### 5. Habilitações académicas:

13 respostas



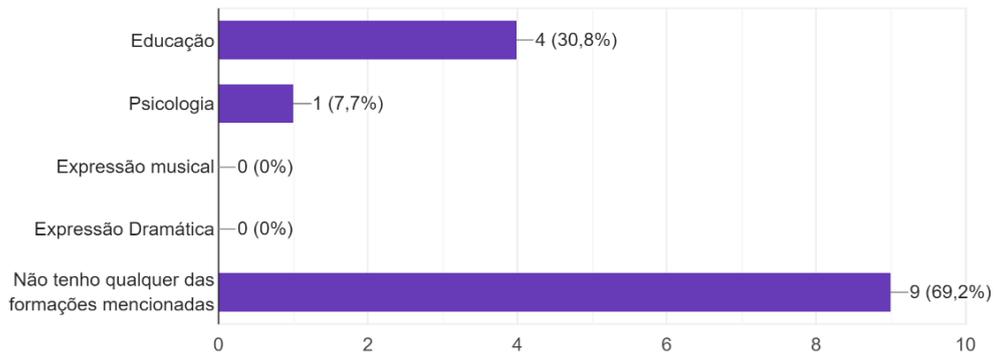
Como se verifica no gráfico nº 4, oito dos participantes concluíram estudos no ensino superior, sendo que dois participantes concluíram o bacharelato ( $n=2$  (15.4%) e seis concluíram a licenciatura ( $n=6$  (46.2%). Relativamente à restante amostra, 4 participantes concluíram o ensino secundário, ( $n=4$  (30.8%) e um participante concluiu o 9º ano ( $n=1$  (7.7%).

Entende-se que relativamente às habilitações académicas dos pais e/ou encarregados de educação, a maioria é detentor de uma licenciatura.

Gráfico nº 5 - Experiência pedagógica

6. Tem alguma formação nas seguintes áreas?

13 respostas



Dos treze participantes, podemos entender que a maioria dos participantes ( $n=9$  (69.2%), não tem qualquer tipo de formação em educação, psicologia, expressão musical ou expressão dramática. No entanto, quatro participantes ( $n=4$  (30.8%) têm formação e experiência na área da educação e um participante tem as duas áreas ( $n=1$  (7.7%), tem formação na área da psicologia e educação.

Tabela nº 3 - Atividades de motivação para a leitura feita em casa

Atividades de Leitura	Nunca	Às vezes	Quase Sempre	Sempre
Há quem leia da família histórias à criança	-	3 (23.1%)	6 (46.1%)	4 (30.8%)
A criança é apoiada quando tenta escrever	-	1 (7.7%)	3 (23.1%)	9 (69.2%)
A criança é acompanhada quando folheia os livros	-	4 (30.8%)	4 (30.8%)	5 (38.4%)
A criança é incentivada a ler livros	-	3 (23.1%)	5 (38.4%)	5 (38.4%)
A criança ouve histórias contadas pelos adultos	-	2 (15.4%)	7 (53.8%)	4 (30.8%)
A família intervém nas tentativas de escrita da criança	1 (7,7%)	4 (30.8%)	2 (15.4%)	6 (46.1%)

Para uma maior compreensão dos hábitos de leitura em casa, foi pedido aos pais e/ou encarregados de educação para assinalarem a opção mais correta, de acordo com as atividades apresentadas. Ao longo desta amostra, podemos compreender que a maioria das crianças são sempre apoiadas quando tentam escrever ( $n=9$  (69.2%)), sendo que só um inquirido não intervém nas tentativas de escrita da criança ( $n=1$  (7.7%)). No seio familiar, quase sempre são lidas histórias às crianças ( $n=6$  (46.1%)) e são também, quase sempre contadas pelos adultos ( $n=7$  (53.8%)). Verifica-se que a maioria das crianças é incentivada a ler livros ( $n=5$  (38.4%)). A minoria dos pais e/ou encarregados de educação nem sempre incentiva as crianças na leitura ( $n=3$  (23.1%)) e nem sempre contam histórias às crianças ( $n=2$  (15.4%)).

Tabela nº 4 - Atividades de leitura com os pais e/ou encarregado de educação com o educando

<b>Atividades de leitura com os pais e/ou encarregado de educação com o educando</b>	<b>Nunca</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Quase sempre</b>	<b>Sempre</b>
Leio poemas	6 (46.1%)	5 (38.4%)	1 (7.7%)	1 (7.7%)
Leio qualquer tipo de histórias	-	1 (7.7%)	8 (61.5%)	4 (30.8%)
Digo lengas-lengas	2 (15.4%)	7 (53.8%)	3 (23.1%)	1 (7.7%)
Digo trava-línguas (ex. o rato roeu a rolha da garrafa)	2 (15.4%)	6 (46.1%)	3 (23.1%)	2 (15.4%)
Canto canções	1 (7.7%)	2 (15.4%)	5 (38.4%)	5 (38.4%)
Faço jogos com identificação de letras (ex. identificação de letras em cartazes)	-	3 (23.1%)	5 (38.4%)	5 (38.4%)
Faço jogos de leitura (ex. leitura das instruções de jogos)	1 (7.7%)	5 (38.4%)	3 (23.1%)	4 (30.8%)

Relativamente às atividades de leitura praticadas com os pais e/ou encarregados de educação com os educandos, podemos salientar que a maioria não lê poemas ( $n=6$  (46.1%)), preferindo ler quase sempre qualquer outro tipo de histórias ( $n=8$  (61.5%)). Por vezes são desenvolvidas lengas-lengas ( $n=7$  (53.8%)), sendo que vários pais e/ou encarregados de educação optam por cantar canções ( $n=5$  (38.4%)). Relativamente às trava-línguas, os pais optam por algumas vezes, ensiná-las às crianças ( $n=6$  (46.1%)). A maioria dos pais e/ou encarregados de educação fazem jogos com identificação de letras ( $n=5$  (38.4%)) e jogos de leitura ( $n=4$  (30.8%)).

Tabela nº 5 - Outras atividades ligadas à leitura e à escrita praticadas com os educandos

<b>Outras atividades ligadas à leitura e à escrita praticadas com os educandos</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa</b>
Escrever pequenas palavras	1	7.7%
Teatros	1	7.7%
Desenhar os personagens dos livros e interpretar	1	7.7%
Escrever coisas para copiar e identificar as letras	1	7.7%
Jogo das palavras	1	7.7%
Aprender a escrever as letras	1	7.7%
Escrita num quadro com letras e números de colar	1	7.7%
Escrever nomes, grafismos, ler histórias e recontar	1	7.7%
Não faz	2	15.4%
Momento de leitura onde todos lemos juntos	1	7.7%
Lista de compras, leitura de pequenas palavras e slogans, brincar com rimas	1	7.7%
Fazemos horário de leitura diariamente	1	7.7%
Total	13	100%

Quando questionados sobre outras atividades relacionadas com a leitura e a escrita, compreende-se que, apesar de diferentes formas, estão maioritariamente relacionadas com a escrita de letras e palavras. A minoria dos participantes, não faz atividades relacionadas quer com a leitura quer com a escrita ( $n=2$  (15.4%). A prática de momentos de leitura é comum em diferentes famílias, no entanto são feitas de maneira diferente, uma é feita diariamente ( $n=1$  (7.7%) e a outra é feita com todos os elementos da família ( $n=1$  (7.7%). Ainda assim, existem famílias que praticam a leitura e a escrita através de outras formas, como a lista de compras, slogans e brincar com rimas ( $n=1$  (7.7%). Uma das famílias, opta pela dramatização, de forma a desenvolver as capacidades da leitura e escrita ( $n=1$  (7.7%).

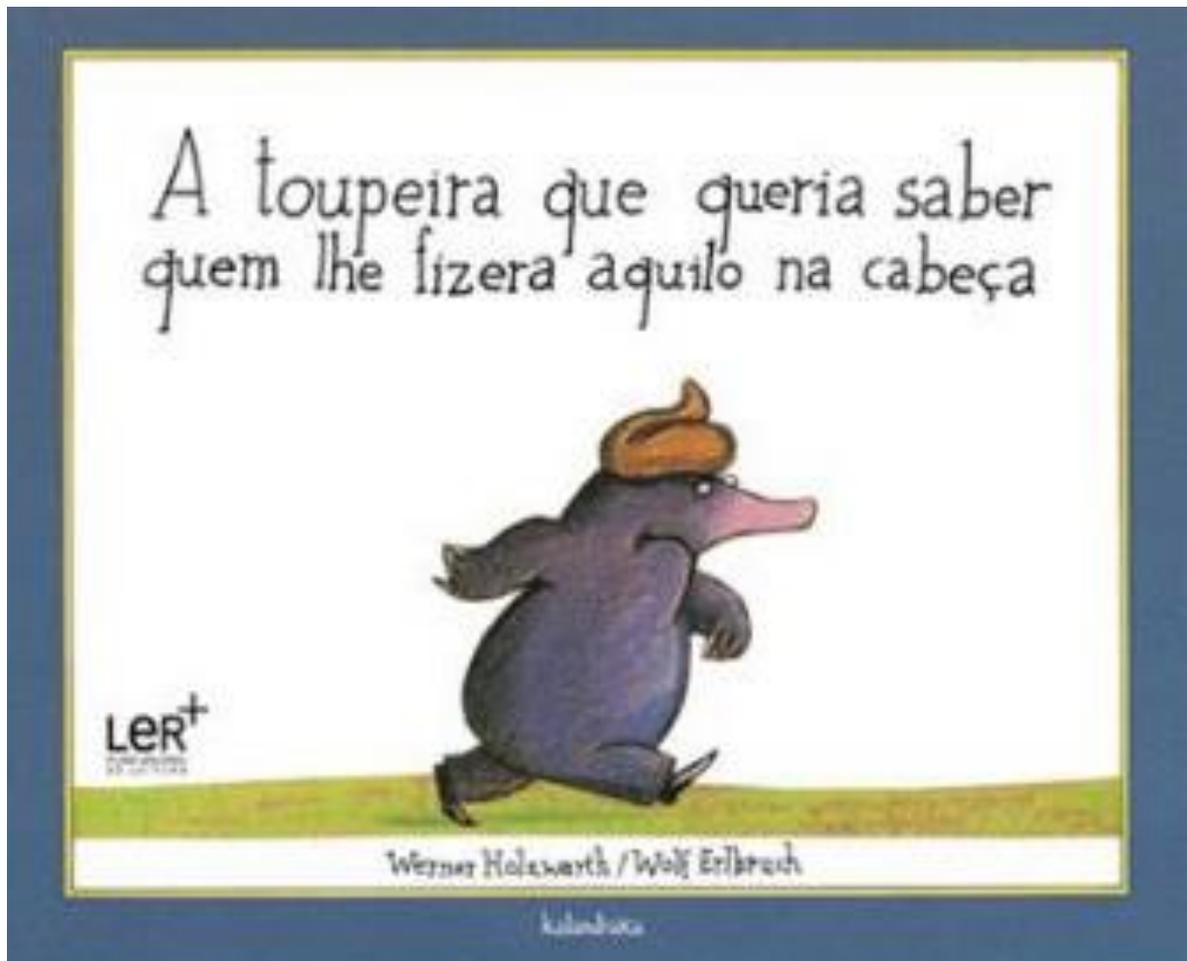
Tabela nº 6 - Motivações dos educandos para as atividades de leitura e escrita em casa

Motivações dos educandos para as atividades de leitura e escrita em casa	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Gosta que lhes leiam histórias	-	2 (15.4%)	6 (46.1%)	5 (38.4%)
Brinca mais com outras coisas do que com materiais de escrita (Ex. lápis de cor, livros, etc.)	1 (7,7%)	1 (7,7%)	6 (46.1%)	5 (38.4%)
Só brinca com jogos didáticos quando está com alguém que o incentive	5 (38.4%)	4 (30.8%)	2 (15.4%)	2 (15.4%)
Prefere atividades que não leitura	1 (7,7%)	8 (61.5%)	2 (15.4%)	2 (15.4%)
Gosta de descobrir novas letras	1 (7,7%)	2 (15.4%)	2 (15.4%)	8 (61.5%)
Pede que lhes leiam legendas	6 (46.1%)	2 (15.4%)	1 (7,7%)	4 (30.8%)
Prefere outros brinquedos do que jogos de letras e/ou palavras	4 (30.8%)	6 (46.1%)	2 (15.4%)	1 (7,7%)
Pede que lhes leiam títulos (ex. anúncios)	6 (46.1%)	2 (15.4%)	1 (7,7%)	4 (30.8%)
Prefere atividades que não a escrita	3 (23.1%)	7 (53.8%)	2 (15.4%)	1 (7,7%)
Acha os brinquedos didáticos interessantes	1 (7,7%)	1 (7,7%)	5 (38.4%)	6 (46.1%)
Gosta de tentar escrever palavras	1 (7,7%)	3 (23.1%)	3 (23.1%)	6 (46.1%)

Sobre as atividades de leitura e escrita em casa, as crianças majoritariamente gostam que lhes leiam histórias ( $n=6$  (46.1%)) e de brincar com materiais que não estão relacionados com a escrita ( $n=6$  (46.1%)). Verifica-se também que a grande maioria gosta de descobrir novas letras ( $n=8$  (61.5%)), de brincar com brinquedos didáticos ( $n=6$  (46.1%)) não necessitando de incentivo ( $n=5$  (38.4%)) e de tentar escrever palavras ( $n=6$  (46.1%)). A maioria das crianças não acha curioso o significado das legendas ( $n=6$  (46.1%)) nem dos títulos ( $n=6$  (46.1%)).

## Anexo VII – Planificação das histórias

### A. A Toupeira que Queria Saber Quem Lhe Fizera Aquilo na Cabeça de Werner Holzwarth



<https://www.youtube.com/watch?v=NTQEEyBDwpc>

**Pré-leitura:** Apresentação dos elementos paratextuais do livro. Exploração do título e da ilustração da capa.

### **Perguntas**

- Onde está o título?
- Qual é o título?
- O que é uma capa do livro?
- O que é a lombada ou lombo de um livro?
- O que é a contracapa?
- O que faz um autor?

**Leitura:** Leitura em voz alta do texto do livro, apoiada pela projeção de imagens e músicas sugestivas.

### **Pós-leitura:**

#### **1. Exploração da História**

- O que era aquilo que a toupeira tinha na cabeça?
- E quem é que lhe fez aquilo na cabeça?
- Como é que a toupeira descobriu quem lhe fizera aquilo na cabeça?
- Por que é que foram as moscas a descobrir que foi o cão Bernardo que fez aquilo à toupeira?
- Quem foi o primeiro animal a quem a toupeira fez a pergunta? E o último?
- Enumera os animais da história.
- Onde é que costumam andar as toupeiras?
- Acham que o cão Bernardo viu a toupeira quando ela fez um buraco na terra?
- A toupeira esteve com o cocó na cabeça durante a história toda? O que é que aconteceu?
- Quando o cão Bernardo estava a dormir, a toupeira subiu à casota e fez-lhe cocó na cabeça. Acham que a toupeira fez bem? (jogo de pequenas dramatizações)

#### **1.1. Significado de expressões:**

- O que quer dizer: “Acertara-lhe em cheio na cabeça”?
- O que quer dizer: “Ser curta de vista”?

- “A toupeira ficou muito contente por não ter sido a vaca a fazer-lhe aquilo na cabeça”, o que quer dizer esta frase?

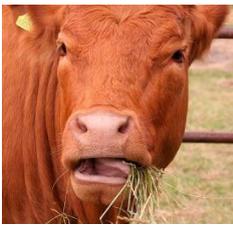
### 1.2. Verdadeiro ou falso:

- As moscas ajudaram a toupeira, falso ou verdadeiro?
- A toupeira não fez nada ao cão, falso ou verdadeiro?

## 2. Conhecimento Lexical

**2.1. Palavras novas/difíceis:** remoendo, pastar, maçada, salpicar, pardo, zumbir e semelhante (as palavras analisadas são registadas e arquivadas no **tesouro das palavras difíceis, em sala de aula**).

### REMOENDO



### PASTAR



### MAÇADA



### SALPICAR



### PARDO



### ZUMBIR



### SEMELHANTE



### 2.2. Nomeação dos vários sentimentos da toupeira ao longo da história

- Como é que se sentiu a toupeira quando o Bernardo lhe fez cocó em cima da cabeça?
- Sentimentos da toupeira: zangada, assustada, admirada, preocupada, enjoada, curiosa, alegre, contente e feliz.
- Propor às crianças que mimem os vários sentimentos.



### 3. Conhecimento morfossintático

#### 3.1. Plurais

- O cão estava a dormir. E se fossem dois como é que ficava a frase?
- A toupeira estava zangada. E se fossem duas?
- As moscas gostavam de cocó. E se fosse só uma?

#### 3.2. Feminino/masculino

##### 3.2.1. Jogo da procura do par

- Solicitar às crianças para encontrar para cada um dos animais da história, o nome do par do outro sexo (cavalo-égua; cão-cadela...)

## 4. Reflexão sobre a Língua – Consciência Fonológica

### 4.1. Segmentar as frases em palavras

- “Aquilo era redondo e castanho”. Vamos descobrir quantas palavras tem esta frase?
- "quem terá feito isto na minha cabeça?". E esta?
- "A vaca estava a ruminar" E esta?

### 4.2. Segmentar palavras em sílabas (consciência silábica)

- Vamos dizer o nome dos animais da história aos bocadinhos e contar quantas sílabas tem cada palavra:

Toupeira, pomba, cavalo, lebre, cabra, vaca, porco, mosca, cão

**TOUPEIRA**



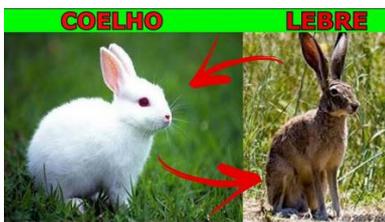
**POMBA**



**CAVALO**



**LEBRE**



**CABRA**



**VACA**



**PORCO**



**MOSCA**



**4.3. Consciência fonémica** - o conhecimento consciente de que as palavras da linguagem oral são formadas por fonemas.

- Qual é o som inicial/primeiro e final/ultimo de cada sílaba dos animais da história? Toupeira, pomba, cavalo, lebre, cabra, vaca, porco, mosca, cão (material em anexo)
- **TOU-PEI-RA**
- **POM-BA**
- **CA-VA-LO**
- **LE-BRE**
- **CA-BRA**
- **VA-CA**
- **POR-CO**
- **MOS-CA**
- **CÃO**

#### 4.4. Rimas

A personagem principal da história é a toupeira.

4.3.1. Faz rimas para todos os animais da história

4.3.2. Descobre nas imagens as palavras que rimam com toupeira...

4.3.3. Descobre qual é a letra de imprensa e a letra manuscrita

#### 5. Trava-línguas



## 5.1. Lengalenga



Salto, salto com os pés

Mexo, mexo com as mãos

Volto, volto a cabeça

Tapo, tapo os meus olhos

Puxo, puxo p'las orelhas

Toco, toco no nariz

Façam todos como eu fiz.



B. A Luva Vermelha de Francesca Pirrone



<https://www.youtube.com/watch?v=7OPbAS4d8Wk>

**Pré-leitura:** Apresentação dos elementos paratextuais do livro. Exploração do título e da ilustração da capa.

### **Perguntas**

- Onde está o título?
- Qual é o título?
- Quais são os animais que estão na capa do livro?
- Quantos animais estão na capa do livro?
- Como sabemos se está frio ou calor?
- O que acham que irá acontecer à luva?
- O que é uma capa do livro?
- O que é a Lombada ou lombo de um livro?
- O que é a contracapa?
- O que faz um autor?
- O que faz um ilustrador?

**Leitura:** Leitura em voz alta do texto do livro, apoiada pela projeção de imagens.

### **Pós-leitura:**

#### **1. Exploração da História**

- Quais as características do homem da história?
- O que é que aconteceu ao homem?
- Deu conta do que aconteceu?
- Quem foi o 1.º animal a entrar na luva? Porquê?
- O que fez o rato antes de entrar na luva?
- Quem foi o 2.º animal a entrar na luva? Porquê?
- Pediu autorização, ou foi convidado?
- Quem foi o 3.º animal a entrar na luva? Porquê?
- Pediu autorização, ou foi convidada?
- Quem foi o 4.º animal a entrar na luva? Porquê?
- Pediu autorização, ou foi convidada?
- Acham bem o que fez? Porquê?
- Quem foi o 5.º animal a entrar na luva? Porquê?
- Como reagiram inicialmente os animais à raposa?
- O que os fez mudar de opinião?

- Os animais estavam cómodos dentro da luva? Porquê?
- O que aconteceu à luva?
- O que é uma linha de costura?
- Quem foi o 6.º animal a entrar na luva?
- O javali cheirava bem.
  1. Falso?
  2. Verdadeiro?
  3. Porquê?
- O que aconteceu assim que entrou o javali na luva?
- O 7.º animal a entrar na luva foi um elefante.
  1. Falso?
  2. Verdadeiro?
  3. Qual foi?
- Quem foi o 8.º animal a entrar na luva?
- Foi convidada a entrar?
- Como entrou?
- O que aconteceu à luva quando a formiga entrou?
- Como reagiram os animais?
- Que solução encontraram?
- Dialogar acerca da cooperação. A importância de ajudarmos os outros, do trabalho em equipa, amizade, companheirismo, partilha e união.

### 1.1. Significado de expressões:

- O que quer dizer: “Saber de cor”?
- O que quer dizer: “Saber bem”?
- O que quer dizer: “Saber de trás para a frente”?
- O que quer dizer: “Mas tudo em vão”?

## 2. Conhecimento Lexical

**Palavras novas/dífíceis:** certificar, exausto, aconchegado, esgueirado, intrusão, Linha de costura e afrouxar. As palavras analisadas são registadas e arquivadas no tesouro das palavras dífíceis, em sala de aula.

### **3. Conhecimento morfossintático**

#### **3.1. Plural/singular**

*A luva é vermelha* e se fossem duas, como fica a frase?

*A linha de costura é azul* e se fossem mais linhas de costura, como fica a frase?

*Os ratos entraram na luva* e se fosse só um, como fica a frase?

#### **4. Jogo da Dramatização**

O grupo constrói as máscaras e adereços dos respetivos animais e dramatiza a história na sala e articula com outros grupos da Pré, e se possível com os primeiros anos do 1.º ciclo

#### **5. Segmentar as frases em palavras, as palavras em sílabas, as sílabas em letras, as letras em sons**

**5.1.** Ouvir 3 frases sem suporte visual e para os que apresentam maior dificuldade, com imagens:

- A boneca é bonita
- O homem usa chapéu
- Ela ajuda a sua mãe

Depois de ouvir cada frase, repetir exatamente como ouviu

**5.2.** Segmentar as frases em palavras

- Vamos descobrir quantas palavras tem a 1.ª frase?
- Vamos descobrir quantas palavras tem a 2.ª frase?
- Vamos descobrir quantas palavras tem a 3.ª frase?

**5.3.** Segmentar palavras em sílabas

- Vamos contar as palavras de cada frase?
- Como fica a 1.ª frase?
- Como fica a 2.ª frase?
- Como fica a 3.ª frase?

#### 5.4. Segmentar as palavras em letras

- Quantas letras tem cada palavra desta frase, *A boneca é bonita?*

#### 5.5. Descobrir diferentes sons das letras

- Descobrir que cada letra corresponde a um som

### 6. Identificação auditiva

#### 6.1. Numa serie de 3 palavras: Boneca-bonita-homem, escritas em placas e afixadas no quadro

- Vamos repetir as 3 palavras
- Estas palavras formam uma frase?
- Qual é o som inicial de cada palavra?
- Existem palavras que começam com o mesmo som?
- Quais são?

#### 6.2. Fazer o mesmo exercício para a serie de 3 palavras: chapéu-mãe-chaleira

### 7. Jogo da escrita

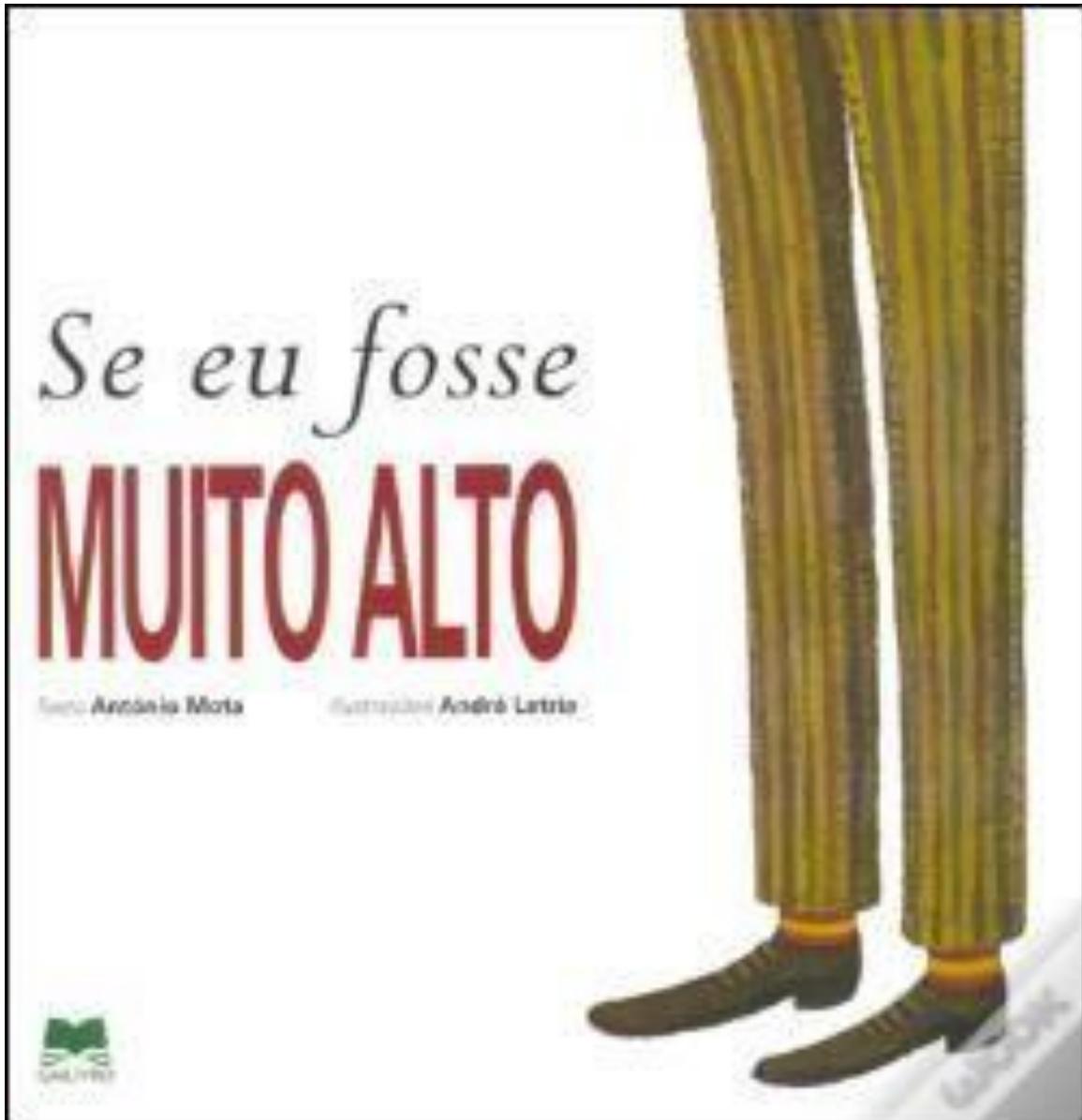
#### 7.1. Pedir às crianças para se agruparem da maneira que quiserem e tentarem escrever a palavra **luva**.

#### 7.2. O adulto deve apresentar posteriormente a palavra escrita em letra manuscrita e em letra de imprensa.

LUVA

*Luva*

C. Se Eu Fosse Muito Alto” de António Mota e Ilustração: André Letria



<https://www.youtube.com/watch?v=dIAegH9Dn5Y>

**Pré-leitura:** Apresentação dos elementos paratextuais do livro. Exploração do título e da ilustração da capa.

## I. Perguntas

- Onde está o título?
- Qual é o título?
- Porque é que só se vê as calças do personagem na capa?
- O que é uma história?
- O que é uma frase?
- O que é uma palavra?
- O que é uma sílaba?

**Leitura:** Leitura em voz alta do texto do livro, apoiada pela projeção de imagens em grande grupo.

## II. Pós-leitura:

### 1. Exploração da História

- O que faria a personagem da história se fosse muito alta?
- A personagem da história se fosse muito alta encontrava um navio que o levasse para o país dos seus sonhos? Se vocês pudessem ir para o sítio de sonho, um sítio mágico, o que escolheriam?
- A personagem da história se fosse muito alta também pegava nos cabritinhos perdidos nas montanhas e levava-os para junto das mães que perderam a vontade de pastar. Porque é que as mães tinham perdido a vontade de pastar?
  - Porque a erva não sabia bem;
  - **Porque estavam muito preocupadas com os filhos e por isso não tinham vontade de comer.**
- Que mais coisas poderíamos fazer ou ver se fôssemos muito altos? Registrar as respostas das crianças com os respetivos desenhos no placard.
- Por que razão ficam os balões presos no cimo das torres?

- **Porque as crianças que os tinham, deixaram-nos fugir;**
- Porque quem vende os balões, não quer que as crianças lhes cheguem.
- Por que razão os balões ficam tristes? Os balões são como as pessoas? Têm sentimentos? Então porque é que o autor, diz isto?
- Porque que se dão palmadas aos sinos?
  - Porque os sinos se portam mal;
  - **Para eles abanarem e tocarem.**
- Já viram ninhos de cegonhas?
- De que serão feitos os ninhos das cegonhas?  
(consultar [www.infoescola.com/aves/cegonha](http://www.infoescola.com/aves/cegonha) )
- Por que razão o senhor muito alto, ficaria muito tempo a dizer adeus às cegonhas?
  - Porque era muito alto;
  - **Porque não deixava de dizer adeus, enquanto não deixava de as ver.**

### 1.1. Significado de expressões:

- O que quer dizer: “os pais chamam de braços abertos”?
- O que quer dizer: “Se eu fosse...”?

## 2. Conhecimento Lexical

2.1. **Palavras novas/difíceis:** colher; fundidas; candeeiros públicos; gruas; tranquilizar e multidão.

(as palavras analisadas são registadas e arquivadas no **tesouro das palavras difíceis, em sala de aula**

III.

Colher

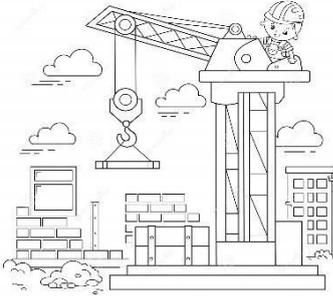


fundida

candeeiro público



**Gruas**



**tranquilizar**



**multidão**



## 2.2. Inferências da história

“Podia tranquilizar os meninos pequeninos que se perdem no meio da multidão”

- Podia procurar as crianças no meio da multidão;
- Ajudava os pais a procurar as crianças;
- **Acalmava as crianças perdidas.**

## 3. Conhecimento morfosintático

### 3.1. Plural/singular

- Se a personagem fosse muito alta até podia tirar um balão triste da chaminé. E se fossem dois, podia tirar dois...
- Um sino gigante. Dois...
- Um avião perto de mim. Dois...
- Um menino sozinho. Dois...

Registrar as frases no placard. Fazer a ilustração dos Plurais.

### 3.2. Feminino/masculino

#### 3.2.1. Jogo da procura do par

- Solicitar às crianças para encontrar para cada um dos objetos da história o feminino e o masculino (alto/alta; televisão/televisão; girafa/girafa macho; balão/balão; menino/menina, cabritinho/cabritinha, mãe/pai)

### 3.3. Consciência fonológica - Reflexão sobre a Língua

#### 3.3.1. Formar palavras

- A personagem da história se fosse muito alta colhia com as mãos os frutos das árvores mais altas da terra. Se visse uma laranjeira que frutos é que colhia?  
— **laranja + eira = laranjeira**
- E se visse uma pera qual seria a árvore?  
— **Pera + eira = pereira**
- E se colhesse pinhas, qual seria a árvore que via?  
— **pinha + eiro = pinheiro**
- E se tivesse visto diospireiros, qual era a árvore?  
— **Diospiro + eiro = diospireiro**

Escrever no quadro os nomes das árvores para que as crianças vejam escrever.

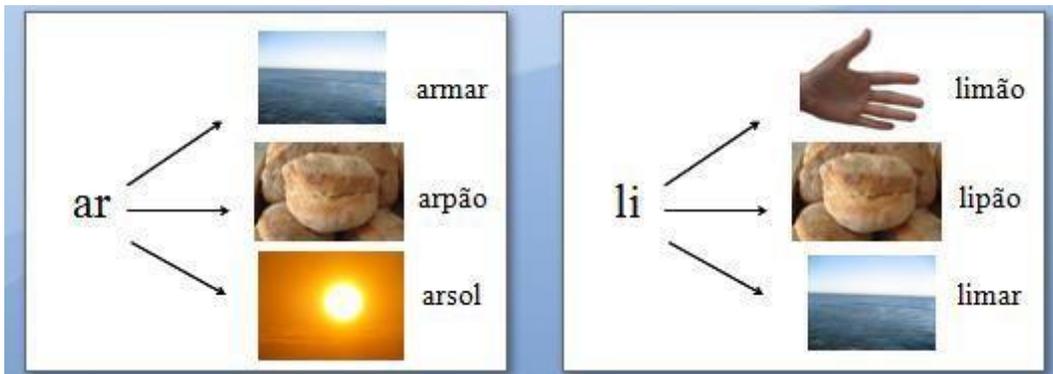
É importante refletir sobre a formação destas palavras, mas também dar exemplos que contrariam a regra extraída, por exemplo, as uvas, as bolotas.

#### 3.3.2. Descobrir palavras

- E agora vamos fazer o contrário. Sabemos o nome da árvore e temos de descobrir que fruto é que ela dá. Que fruto é que dá a bananeira?  
— **Banana**, identificar quantas sílabas tem a palavra. Omitir as duas últimas sílabas.
- Que fruto é que dá a Tangerineira?  
— **Tangerina**, identificar quantas sílabas tem a palavra. Identificar a sílaba inicial e a sílaba final.
- Que fruto é que dá a Cerejeira?  
— **Cereja**, identificar a sílaba inicial e a sílaba final.

### 3.3.3. Reconstrução silábica

- O educador deve dizer as palavras à robô e propor às crianças que descubram outras palavras nestas.
- Palavras a explorar: ar+mar; ar+pão, li+mão, li+mar, li+sol.
- Registrar as palavras que fazem sentido num cartaz e pedir às crianças que ilustrem as palavras descobertas
- Descobrir se as palavras fazem sentido ou não.



### 3.3.4. Segmentar o texto em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas, as sílabas em sons

*“Podia pegar com muito cuidado nos cabritinhos perdidos nas montanhas e levá-los para junto das suas mães que perderam a vontade de pastar. Também podia cuidar da relva para os cabritinhos poderem comer.”*

#### 3.3.4.1. Segmentar o texto em frases

- Quantas frases tem este texto?
- Onde começa a frase e quando acaba?

#### 3.3.4.2. Segmentar as frases em palavras

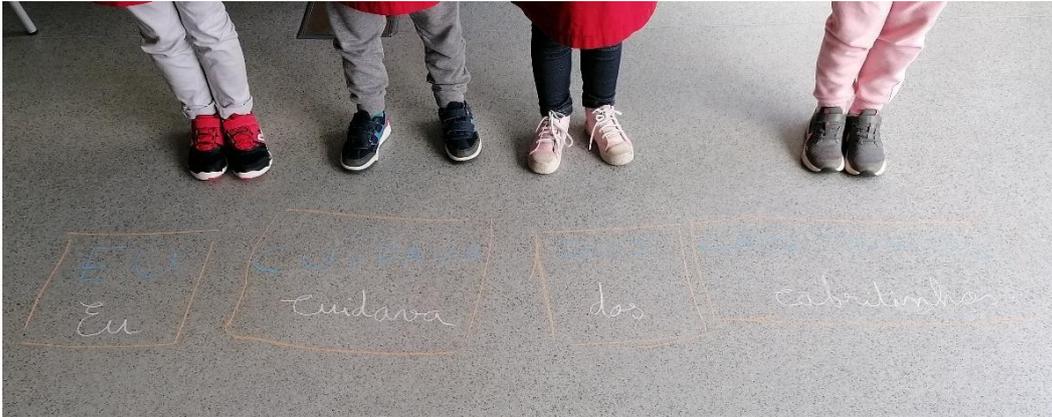
- Vamos descobrir quantas palavras tem esta frase?

#### 3.3.4.3. Segmentar palavras em sílabas

- Vamos contar as palavras da frase e saber quantas sílabas tem cada palavra (pode-se colocar as crianças em pé, no chão – construção da frase e cada uma das crianças é uma palavra que

A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

por sua vez vai ter que a dividir em sílabas. Uso da letra manuscrita e de imprensa).



- Qual é o som inicial/primeira sílaba da primeira palavra (eu) e qual o som final/última sílaba da última palavra (cabritinhos).

### 3.3.5. Rimas

**Colher** Rima Com...

**Mexer**; fundida; multidão; grua e tranquilizar.

### 3.4. Jogo das vantagens e das desvantagens de ser muito alto

Elaborar um cartaz que permita o registo das vantagens e desvantagens de ser alto.

A partir da listagem das propostas fornecidas pelo conto e escritas no quadro, deve-se proceder à separação das categorias e desenharem as propostas das crianças.

## Anexo VIII – Identificação das competências linguísticas das crianças - Fase Final

### I Parte - Conhecimento Lexical

Nome das Crianças	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N		
<b>I Parte /Conhecimento lexical</b>																
<b>A Partes do corpo</b>	100%	100%	100%	75%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	38%	<b>94%</b>
1. Olhos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
2. Orelha	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
3. Queixo	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%
4. Pescoço	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
5. Ombros	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
6. Cotovelo	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%
7. Barriga	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
8. Joelho	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
<b>B Objectos</b>	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	63%	<b>97%</b>
9. Abelha	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
10. Barco	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
11. Guarda Chuva	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
12. Escova de dentes	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
13. Torneira	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
14. Telefone	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
15. Painel/Tacho	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
16. Mola de roupa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
<b>C Verbos</b>	100%	100%	100%	88%	100%	88%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	50%	<b>95%</b>
17. Comer	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
18. Telefonar	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
19. Pentear-se	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
20. Tomar banho	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
21. Escrever	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
22. Ler	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
23. Regar	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	79%
24. Guiar/Conduzir	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
<b>D Categorias</b>	100%	100%	100%	50%	63%	63%	50%	75%	100%	75%	75%	75%	88%	25%	<b>74%</b>	
25. Animais	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
26. Brinquedos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
27. Frutas	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
28. Bebidas	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	64%
29. Ferramentas	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	57%
30. Meios de transporte	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	79%
31. Móveis	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	43%
32. Instrumentos musicais	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	57%
<b>E Funções</b>	88%	100%	88%	50%	25%	88%	75%	88%	88%	75%	88%	100%	100%	0%	<b>75%</b>	
33. Vestir	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%
34. Cortar	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%
35. Escrever	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%
36. Cavar a terra	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	64%
37. Costurar	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	43%
38. Aparafusar	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	57%
39. Ver as horas	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%
40. Tocar música	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
<b>F Locativos</b>	88%	100%	100%	75%	100%	100%	100%	100%	88%	100%	100%	100%	100%	0%	<b>89%</b>	
41. em cima	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
42. em baixo/debaixo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
43. no meio/ entre	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	71%
44. à frente	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
45. atrás	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
46. ao lado de	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%
47. dentro	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
48. fora	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
<b>G Cores</b>	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	38%	<b>96%</b>
49. vermelho	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
50. azul	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
51. amarelo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
52. verde	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
53. laranja	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
54. roxo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
55. castanho	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
56. cinzento	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
<b>H Opostos</b>	100%	100%	100%	13%	63%	75%	75%	100%	100%	75%	75%	75%	100%	0%	<b>75%</b>	
57. alto	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%
58. bonito	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
59. gordo	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	79%
60. forte	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	71%
61. fácil	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	50%
62. limpo	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	71%
63. novo	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	64%
64. quente	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%

# A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

## II Parte – Conhecimento Morfossintático

Nomes das Crianças		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N		
<b>II Parte /Conhecimento Morfossintático</b>																	
<b>A Concordância Género/Número</b>		100%	100%	100%	67%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	33%	93%	
65.A bola é (redonda)		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%	
66.O balão é (redondo)		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
67.A bola e o balão (redondos)		1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%
<b>B Pretérito Perfeito</b>		88%	100%	100%	0%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	0%	85%	
68.Pintou		1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%	
69.Comeu		1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%	
70.Fez		0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	79%	
71.Cortou		1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%	
72.Subiu		1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%	
73.Grasnou		1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%	
74.Sorriu		1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%	
75.Voou		1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%	
<b>C Plurais</b>		100%	88%	100%	0%	100%	100%	75%	100%	100%	88%	100%	100%	100%	0%	82%	
76.Rapazes		1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%	
77.Lápis		1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%	
78.Anéis		1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%	
79.Peões		1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%	
80.Cães		1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%	
81.Caracóis		1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	79%	
82.Funil		1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	79%	
83.Fardis		1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	71%	
<b>D Grau dos Adjetivos</b>		50%	100%	100%	0%	0%	50%	0%	50%	50%	50%	100%	100%	0%	0%	43%	
84.Maior		1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	64%	
85.Melhor		0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	21%	
<b>E Compreensão de estruturas complexas</b>		100%	100%	100%	17%	67%	83%	50%	100%	100%	33%	100%	100%	100%	0%	75%	
86.O carro azul da tia teve um furo. De que cor é o carro?		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%	
87.O leão, que o tigre mordeu, saltou por cima da cerca.		1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	64%	
88.A Joana calçou as botas, visto que estava a chover.		1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%	
89.A mãe perdeu o autocarro, porque o relógio estava a bater.		1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	64%	
90.Quando a professora chegou à escola, ainda a chover.		1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	79%	
91.Se não chovesse, o Pedro tinha ido andar de bicicleta.		1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	64%	

## III Parte – Memória Auditiva

Nomes das Crianças		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	
<b>III Memória auditiva</b>																
<b>A Pseudo-palavras, palavras, frases e cumprimento de ordens</b>		50%	75%	75%	25%	63%	63%	38%	100%	100%	38%	75%	38%	38%	0%	55%
82.Leco-Fimo-Sila		1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	71%
83.Bila-Fajo-Neta		0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	50%
84.Palo-Gofa-Jufa-Dima		0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	14%
85.Tica-Dule-Muto-Feco		0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	14%
86.Mar-Pote-Dança		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
87.Carro-Gato-Maçã		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
88.Mesa-Chuva-Criança-Mota		1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	64%
89.Sol-Ler-Xaite-Bota		0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	43%
<b>Frases</b>		80%	100%	80%	40%	100%	80%	80%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	0%	83%
100.O cão gosta de crianças.		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
101.A Maria está no carro.		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
102.A mãe disse à irmã para tomar conta do bebé.		1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	79%
103.Temos que ir a pé, porque esta é a bicicleta do Pedro.		1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%
104.A mãe pediu à Sandra para levar o cão castanho para casa.		0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	64%
<b>Ordens</b>		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	0%	93%
105.Levanta-te, e põe as mãos em cima da tua cabeça.		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
106.Senta-te, abre o livro e põe-no no teu colo.		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
107.Dá-me o livro, vai até à porta e volta para o pé de mim.		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	93%
<b>B Sequencialização narrativa</b>		100%	100%	100%	0%	100%	67%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	0%	83%
108.Saída, passeio de bicicleta.		1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%
109.Queda de bicicleta.		1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%
110.Ser ajudado por uma senhora.		1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	79%

# A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar

## IV Parte – Reflexão sobre a Língua

Nomes das Crianças	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

### IV REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

A	100%	100%	75%	0%	75%	100%	50%	75%	100%	75%	100%	75%	100%	0%	73%
111. Avaliação da correção sintática dos enunciados.	100%	100%	75%	0%	75%	100%	50%	75%	100%	75%	100%	75%	100%	0%	73%
111. Eu pendura isto.	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	71%
112. Amanhã ele foi jogar à escola.	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	64%
113. Ontem a mãe vai dar-te um rebuçado.	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%
114. Os meninos joga à bola.	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	71%

### B Segmentação

Segmentação - Palavras	100%	100%	100%	0%	50%	75%	0%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	0%	73%
115. Joaquim telefona	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	79%
116. Ela bebe leite	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	64%
117. Vão cair	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	79%
118. Esta senhora aspira.	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	71%

Segmentação - Sílabas	100%	100%	100%	50%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	50%	93%
119. Pa/To	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
120. Ti/Jo/Lo	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%
121. Chu/Pe/Ta	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%
122. Bo/La	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
123. Ca/Sa/Co.	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%
124. Sa/Co	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
125. Te/Sou/Ra	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%
126. Ca/Sa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%

### C Identificação auditiva

Identificação auditiva - Sons iniciais	100%	100%	100%	0%	100%	75%	50%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	0%	80%
127. Bota/Bola	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%
128. Gato/Galo	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	86%
129. Estrela/Escada	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	79%
130. Chave/Chivena	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	71%

Identificação auditiva - Sons finais	100%	100%	100%	0%	50%	100%	50%	100%	100%	50%	100%	0%	100%	0%	68%
131. Caracol/Farol	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	71%
132. Cão/Balão	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	64%
133. Cruzeta/Chupeta	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	71%
134. Bandeira/Cadeira	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	64%

## Anexo IX – Material de Trabalho

### A. Material de Trabalho da História “A Toupeira que Queria Saber Quem Lhe Fizera Aquilo na Cabeça”, de Werner Holzwarth

#### 1. Palavras difíceis

**SEMELHANTE**

*Semelhante*



**MAÇADA**

*Maçada*



**INSTANTE**

*Instante*



**HÚMIDO**

*Humido*



**SALPICAR**

*Salpicar*



**PASTAR**

*Pastar*



**REMOENDO**

*Remoendo*



**PARDO**

*Pardo*



**ZUMBIR**

*Zumbir*



**PESTANUDO**

*Pestanudo*



**BONDADE**

*Bondade*



**TRADIÇÃO**

*Tradição*



**GRINALDA**

*grinalda*



© Can Stock Photo - csp22817199

**CARENTE**

*Carente*



**DESPREZO**

*Desprezo*



**AFETO**

*Afeto*



**CARINHO**

*Carinho*



**ASPETO**

*Aspeto*



## 2. Como se sentiu a toupeira e o cão?



**3. Animais da história**

**TOUPEIRA**



**POMBA**



## CAVALO



## LEBRE



## CABRA



## VACA



## **PORCO**



## **MOSCA**



## **CÃO**



#### 4. Rimas com os animais da história



**COELHO**

*coelho*



**ESCARAVELHO**

*escaravelho*



**ESPELHO**

*espelho*



**VELHO**

*velho*



**JOELHO**

*joelho*



**CAVALO**

*carvalo*



**ROBALO**

*robalo*



**GALO**

*galo*



**Badalo**

*Badalo*



**TOUPEIRA**

*touceira*

Rima com ...



**MANGUEIRA**

*mangueira*



**CADEIRA**

*cadeira*



**CAPOEIRA**

*capoeira*



**CABRA**

*cabra*

Rima com ...



**PÉ DE CABRA**

*pé de cabra*



**VACA**

*vaca*

Rima com ...



**FACA**

*faca*

A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar



**POMBA**

*pomba*

Rima com ...



**TROMBA**

*tromba*



**LOMBA**

*lomba*



**CÃO**

*cão*

Rima com ...



**ANÃO**

*anão*



**BALÃO**

*balão*



**VULCÃO**

*vulcão*



**MOSCA**

*mosca*

Rima com ...



**ROSCA**

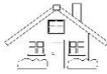
*rosca*

## 5. Descobre qual a rima e pinta

**TOUPEIRA**



• **CASA**



• **PÃO**



• **ENFERMEIRA**



**POMBA**



• **GARFO**



• **BOMBA**



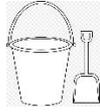
• **CANECA**



**CAVALO**



• **BALDE**



• **BOLACHA**



• **GALO**



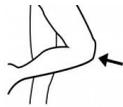
**COELHO**



• **COLHER**



• **JOELHO**



• **MENINA**



**CABRA**



• **COBRA**



• **COMPUTADR**



• **COPO**



**VACA**



• **BARRACA**



• **TLEMÓVEL**



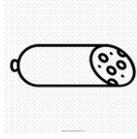
• **LATA**



**CÃO**



• **CHOURIÇO**



• **PATO**



• **FALCÃO**



**MOSCA**



• **SAPATO**



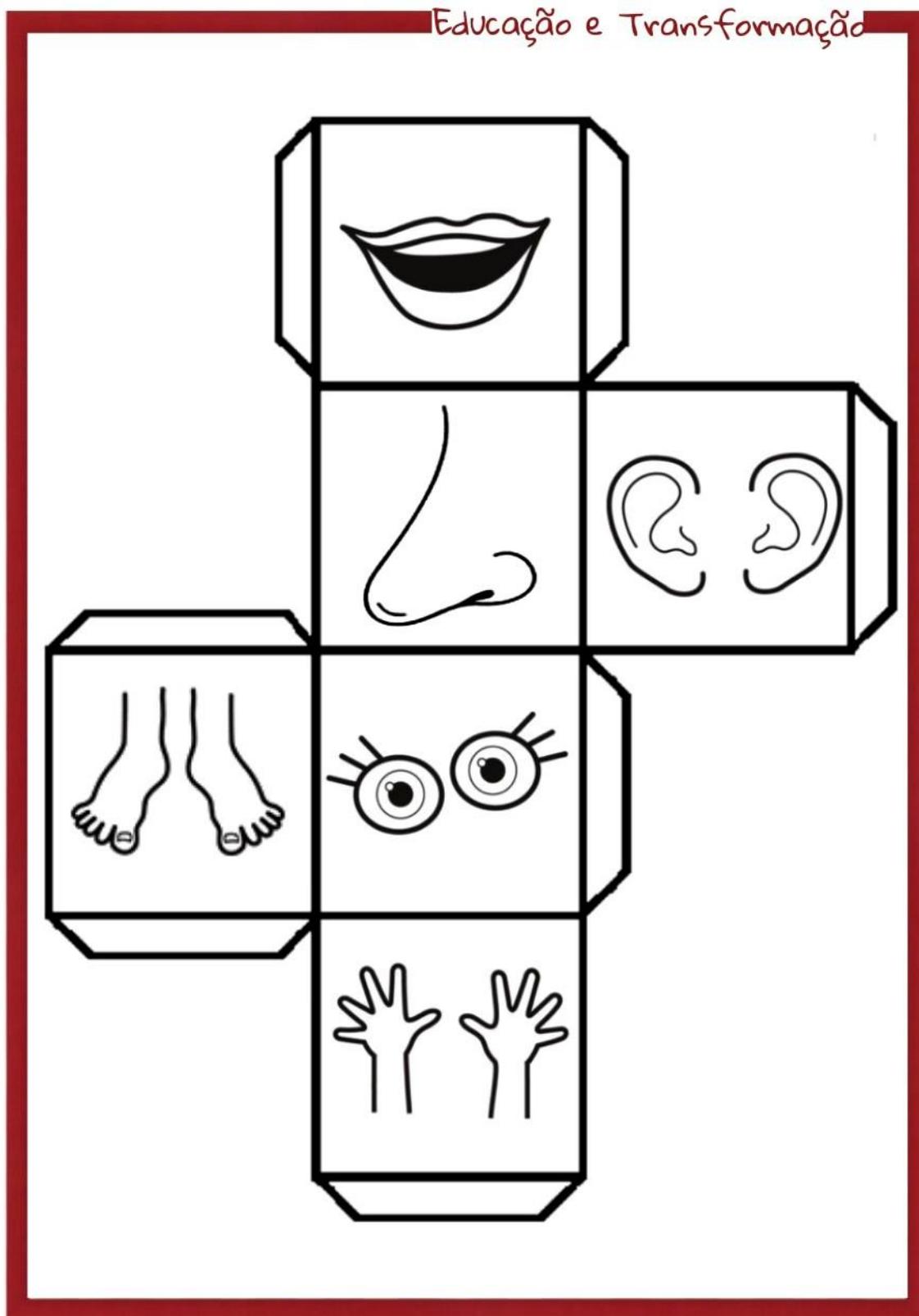
• **LEÃO**



• **ROSCA**



6. Descobre quais os sentidos evidenciados na toupeira



**B. Material de Trabalho da História: “A Luva Vermelha”**

**1. Palavras difíceis**

**CERTIFICAR  
TER A CERTEZA**

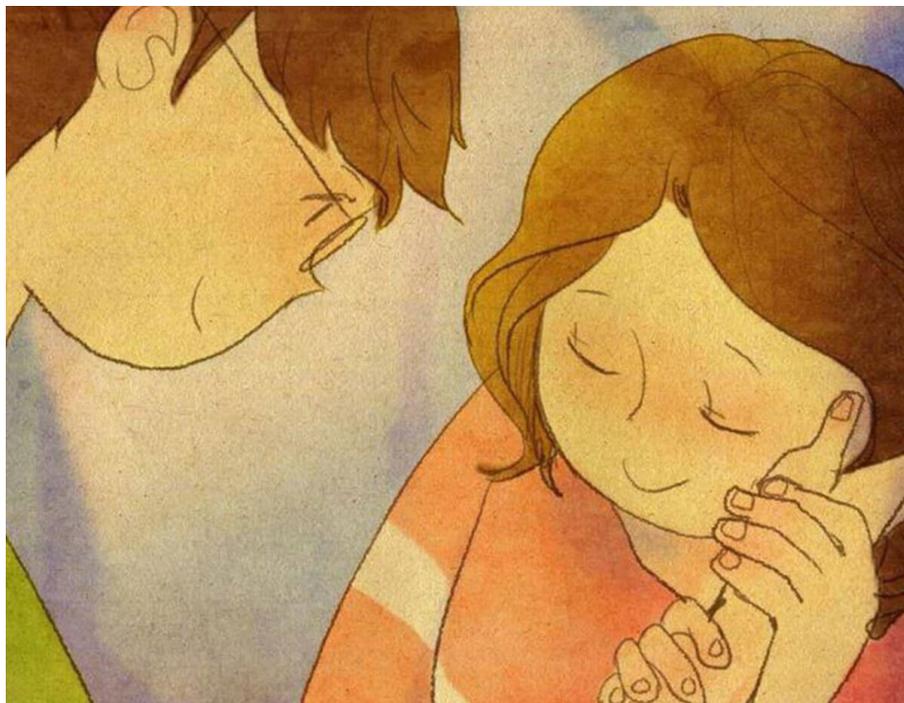


**Exausto  
Cansado**



**ACONCHEGAR**

**PROTEGER**



**ESGUEIRAR**

**FUGIR**



## **INTRUSÃO SEM AUTORIZAÇÃO**



## **Linha de costura**



**AFROUXAR**

**RELAXAR**



**2. Frases da audição - repetição das frases, descoberta das palavras e silabas**



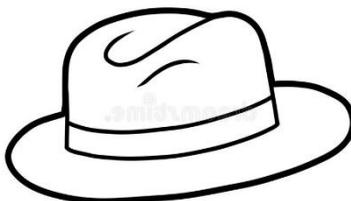
A  é bonita.



- Pinta os desenhos da frase.
- Numera quantas palavras tem.
- Coloca uma bolinha consoante o número de sílabas de cada palavra.

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

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

Q            usa      

- Pinta os desenhos da frase.
- Numera quantas palavras tem.
- Coloca uma bolinha consoante o número de sílabas de cada palavra.

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

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



ajuda a sua



- Pinta os desenhos da frase.
- Numera quantas palavras tem.
- Coloca uma bolinha consoante o número de sílabas de cada palavra.

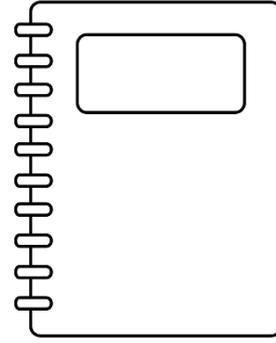
Nome: \_\_\_\_\_

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

Estás a



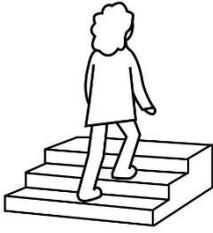
mum



- Pinta os desenhos da frase.
- Numera quantas palavras tem.
- Coloque uma bolinha consoante o número de sílabas de cada palavra.

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

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



a escada deragar.



- Pinta os desenhos da frase.
- Numera quantas palavras tem.
- Coloca uma bolinha consoante o número de sílabas de cada palavra.

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

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

De repente



ao chão.

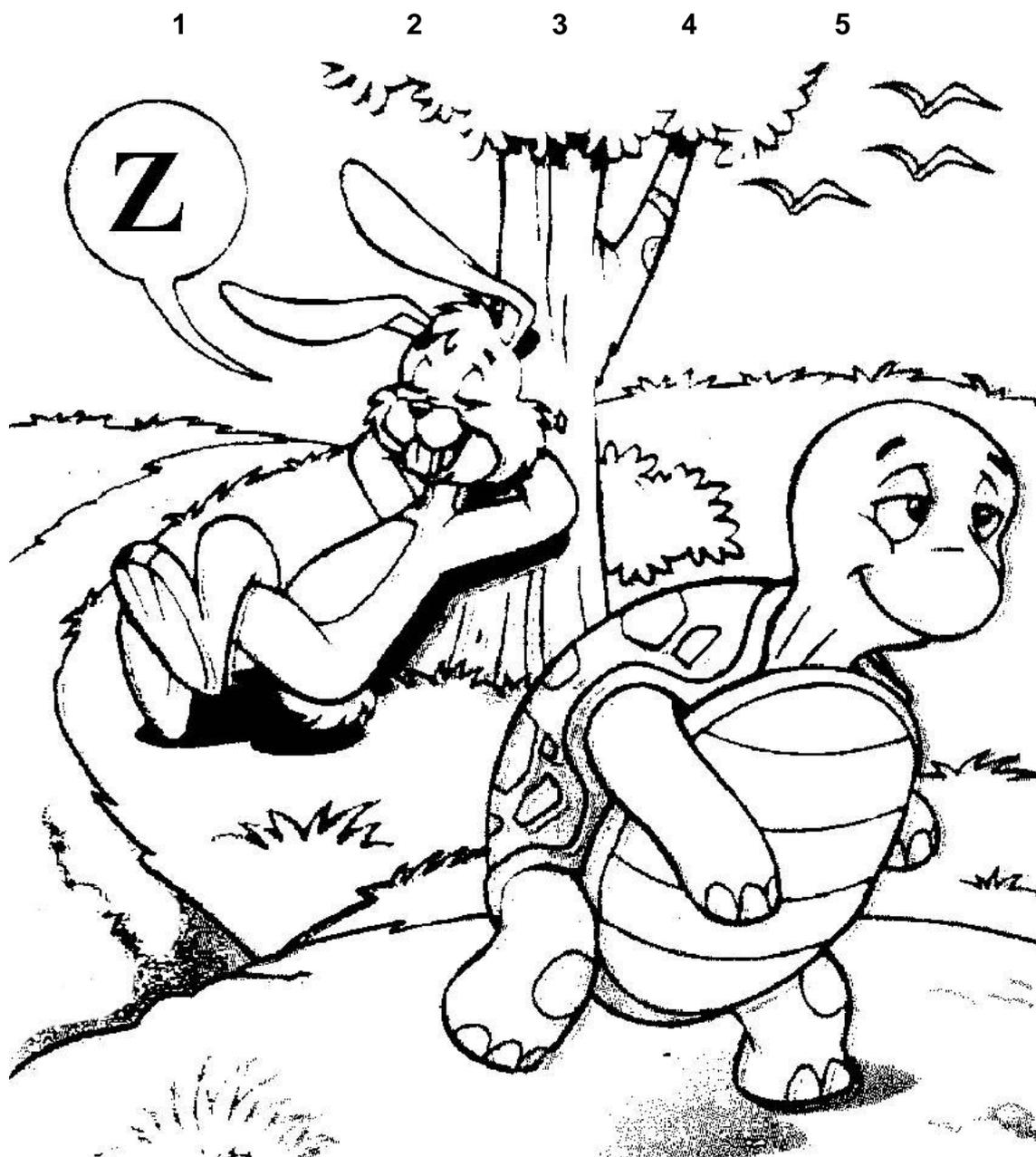
- Pinta os desenhos da frase.
- Numera quantas palavras tem.
- Coloca uma bolinha consoante o número de sílabas de cada palavra.

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

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

3. Provérbios da audição – repetição das frases, descoberta das palavras e sílabas e explicação dos provérbios

“Derregar se vai ao longe”



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

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

# “Quem tudo quer, tudo perde!”

1

2

3

4

5

“O macaco e o urso”

Certo dia, o macaco e o urso saíram pela floresta para procurar alimentos. Encontraram uma árvore de pitanga com alguns frutos. Rapidamente, o macaco subiu na árvore e colheu quase todos os frutos. Ao ver isso, o urso disse: - Mas, tu deixaste-me só duas pitangas para mim. Isso não é justo! O macaco respondeu: - Ora, pelo menos deixei duas... Ao dizer isso, o macaco saltou para um galho mais alto, mas desequilibrou-se, deixando cair todos os frutos. Os animais que assistiam à cena ficaram com as pitangas, deixando o macaco sem nenhuma. Moral da história: “Quem tudo quer, tudo perde”

Texto: Edson Souza de Oliveira



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

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

# “gato escondido com rabo de fora”

1

2

3

4

5

6



*Quando uma pessoa mente e acaba por ser descoberta.*

*Exemplo: tu disseste que não foste tu que comeste o chocolate, mas tens a boca suja de chocolate, como o gato que ficou com o rabo de fora.*

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

*Data:* \_\_\_\_\_

“grãos a grãos, enche a galinha o papo”

1 2 3 4 5 6 7 8



É quando uma pessoa economiza, durante meses, anos para conseguir concretizar a compra de alguma coisa.

Exemplo: A Mãe da Maria economizou uma nota todos os dias, depois de 5 anos, conseguiu comprar um carro. Pois é... de grãos em grãos enche a galinha o papo

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

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

# “Quem andou, não tem para andar”

1

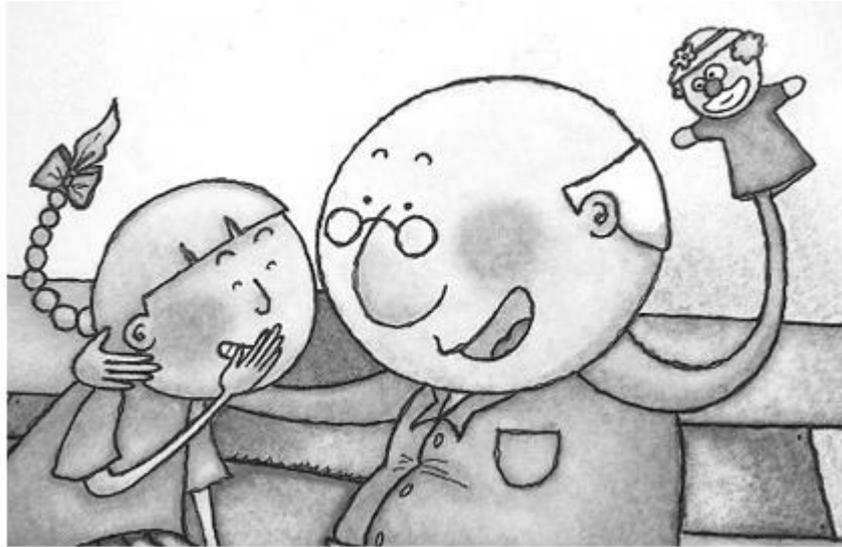
2

3

4

5

6



Quer dizer que é alguém que já tem muita experiência de vida, já viveu muito anos e que resta ensinar o que sabe.

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

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

# “Atrás do mel, correm as abelhas”

1

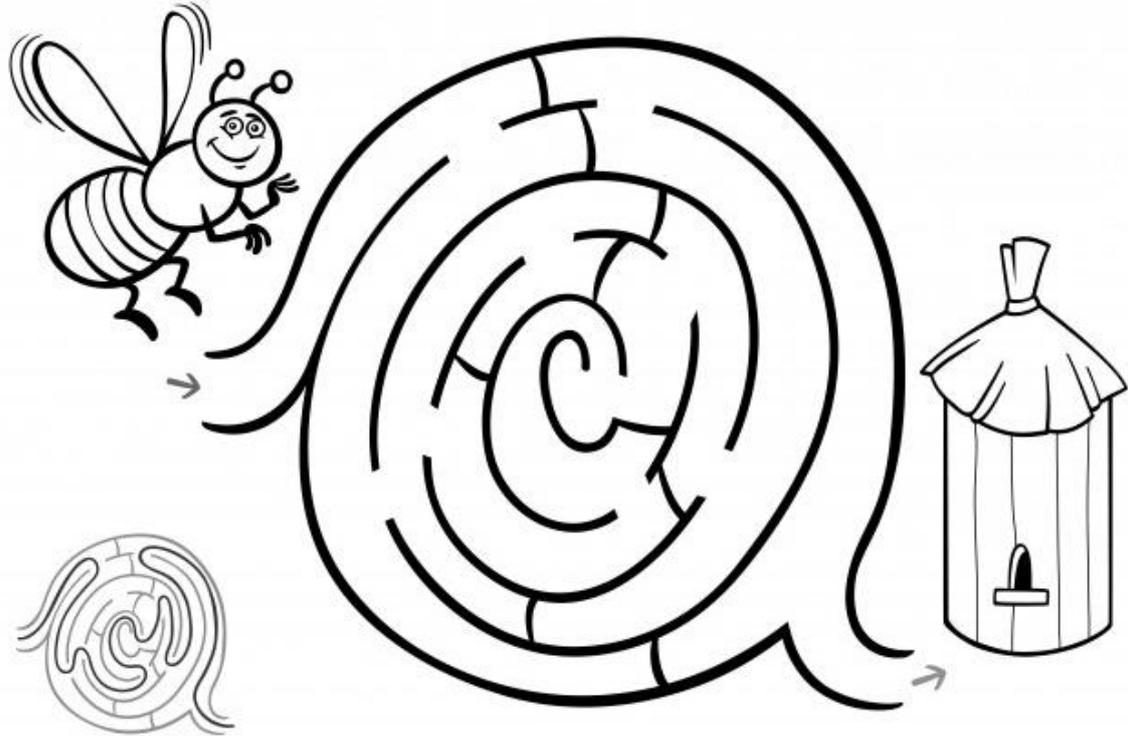
2

3

4

5

6



As abelhas procuram sempre locais com muitas flores para poderem produzir o seu mel.

Quer dizer que atrás do que interessa, há sempre interessados.

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

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

# “Em agosto dá o sol no rosto”

1

2

3

4

5

6

7



*Quer dizer que estamos de férias, no verão.*

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

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

# “Pelos frutos se conhece a árvore”

1

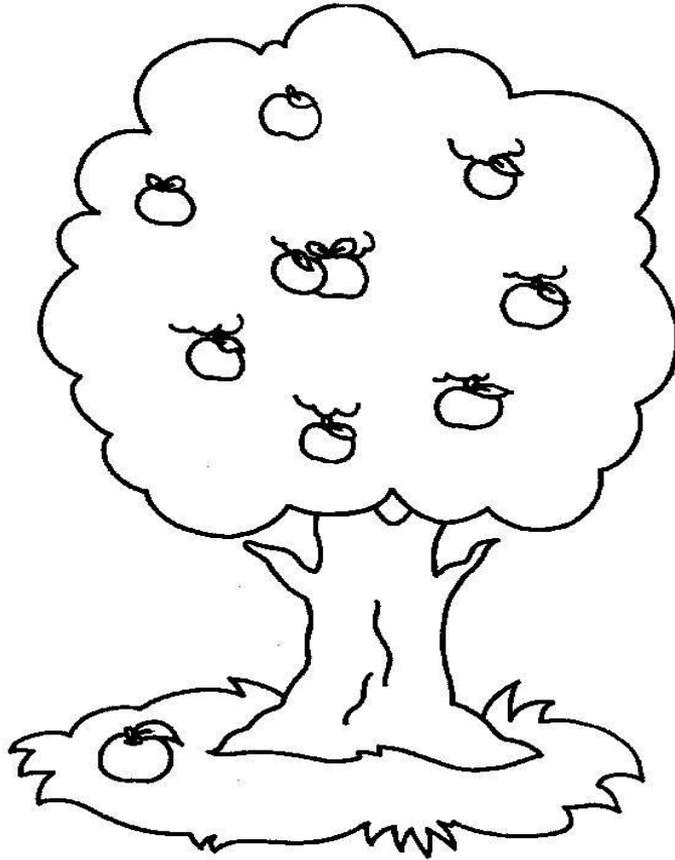
2

3

4

5

6



Significa que a árvore que produz maus frutos, não é boa e a árvore que produz bons frutos, é boa. Portanto cada árvore se conhece pelo seu próprio fruto. Não se colhem laranjas nas silvas, mas sim nas laranjeiras.

Exemplo: o homem com um coração bom, tira coisa boas do seu coração, um homem com um coração mau, tira coisas más do seu coração.

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

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

“O rouxinol não canta na gaiola”

1

2

3

4

5

6

O rouxinol pelo facto de estar preso numa gaiola, ainda sonhará em voltar para a floresta e como está triste não canta.

Exemplo: o rouxinol deve retornar às origens, à liberdade, se o soltarem da gaiola, voltará a cantar.



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

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

#### 4. Animais da história

1.º RATO



2.º SAPO



3.º CORUJA



4.º LEBRE



5.º RAPOSA



6.º JAVALI





7.º URSO



8.º FORMIGA

**C. Material de trabalho da história: “Se Eu Fosse Muito Alto”**

**1. Palavras difíceis**

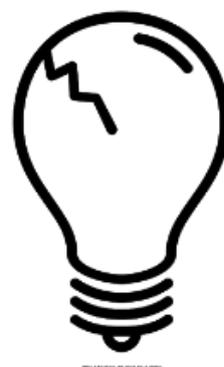
**COLHER**

*Colher*



**FUNDIDA**

*fundida*



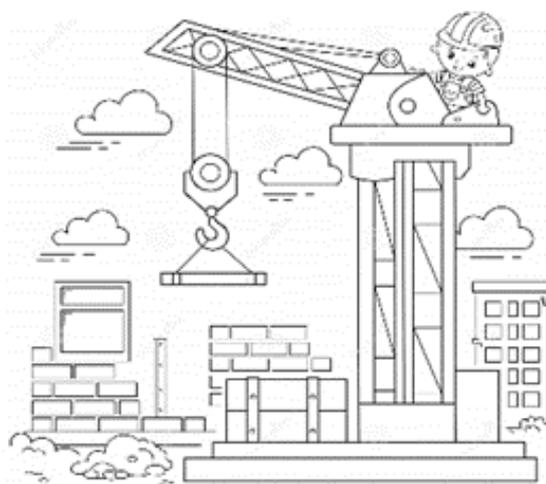
**CANDEIEIRO PÚBLICO**

*Candeiros públicos*



**GRUA**

*grua*



**TRANQUILIZAR**

*Tranquilizar*



**MULTIDÃO**

*Multidão*



**VANTAGEM**

*Vantagem*



**DESvantAGEM**

*Desvantagem*



## 2. Registo de opinião

**Se eu fosse muito alto...**



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

**Data:** \_\_\_\_\_

### 3. Descobre as rimas



**COLHER**

*Colher*

Rima com ...



**PEÚGA**

*peúga*



**MEXER**

*Mexer*



**FUNDIDA**

*Fundida*

Rima com ...



*saco*

**SACO**



*escondida*

**ESCONDIDA**

**MULTIDÃO**

*Multidões*



**Rima com:**



**GARRAFA**

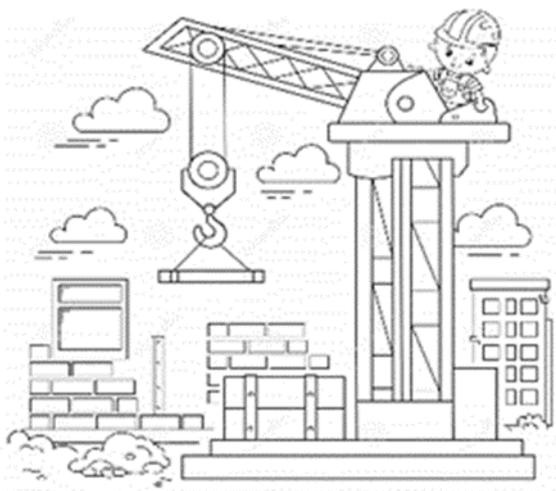
*garrafa*

**COMICHÃO**

*comichão*

**GRUA**

*grua*



**Rima com:**



**CASACO**

*casaco*

**RUA**

*Rua*



**TRANQUILIZAR**

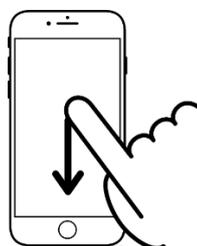
*Tranquilizar*

Rima com ...



**VOLANTE**

*volante*



**DESLIZAR**

*Deslizar*

**Anexo IX – Fotografias das atividades**

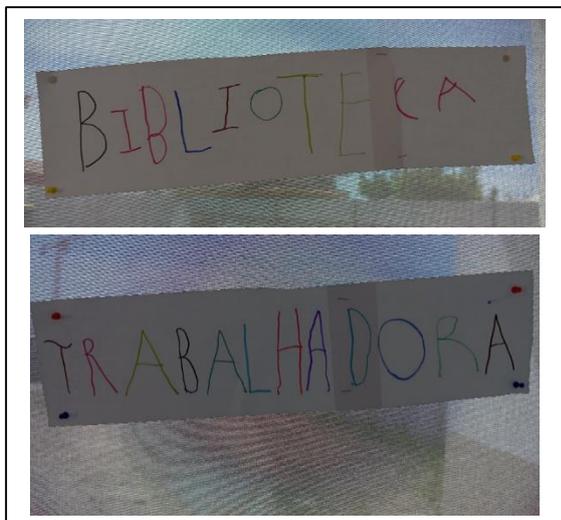


Imagem 1 - Escrita das crianças por imitação

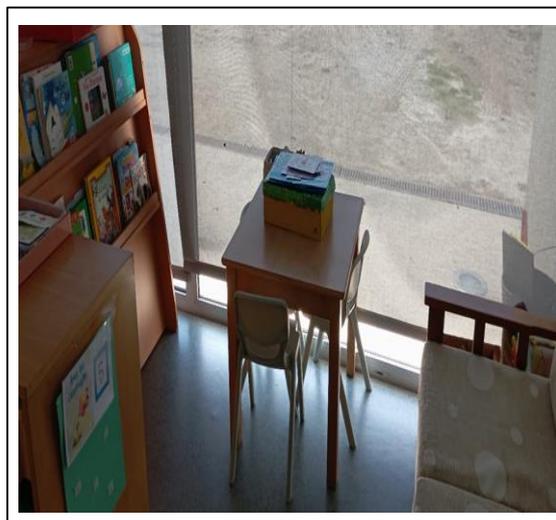


Imagem 2 - A biblioteca na sala

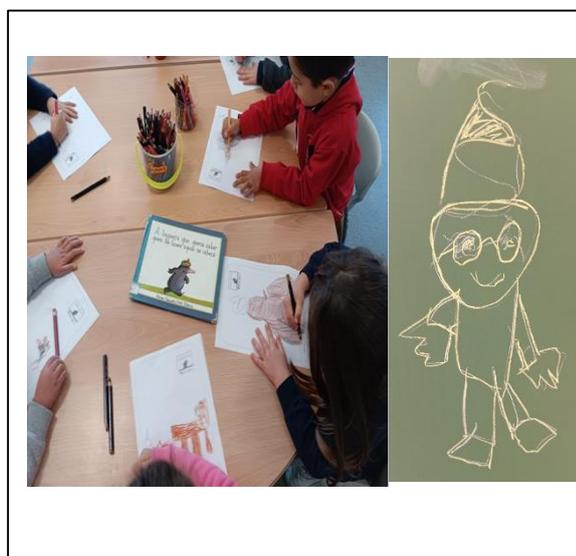


Imagem 3 - Registo da toupeira

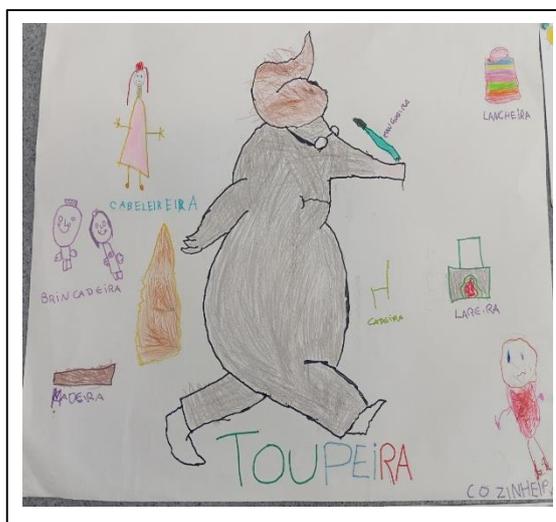


Imagem 4 - Palavras que rimam com toupeira

A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar



Imagem 5 – O monstro super rosa e a frase que veio de casa



Imagem 6 – Construção do tesouro das palavras difíceis

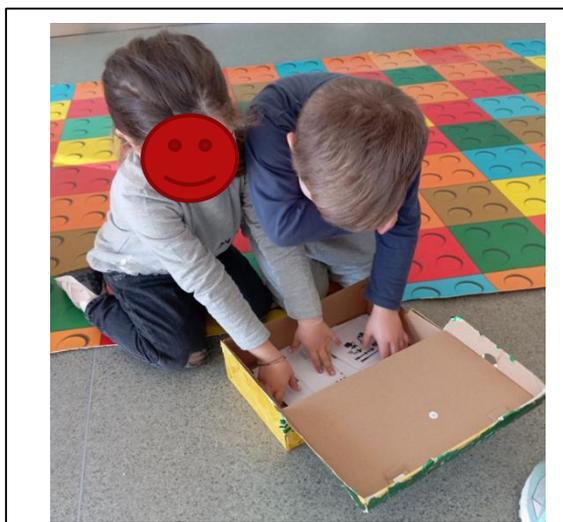


Imagem 7 – Brincar com as palavras difíceis



Imagem 8 – Dramatizações dentro da sala

## A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar



Imagem 9 – Registo coletivo (3 salas do Pré) da história da Luvã Vermelha



Imagem 10 – características dos animais da história da luvã vermelha e sua dramatização



Imagem 11 – Quantas letras tem cada palavra?



Imagem 12 – As letras na nossa biblioteca da sala.



Imagem 13 – Pintura da história: “se eu fosse muito alto”



Imagem 14 – As características físicas de todas as crianças num só boneco.



Imagem 15 – As mãos não são para bater – placard feito por todas as crianças da pré

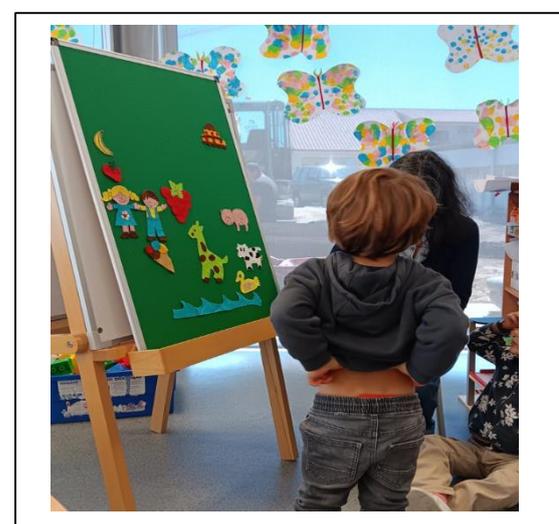


Imagem 16 – Histórias inventadas através do flanelgrafo

A Literacia Emergente como forma de Inclusão na Educação Pré-escolar



Imagem 17 – Mãe a contar a história da luva azul

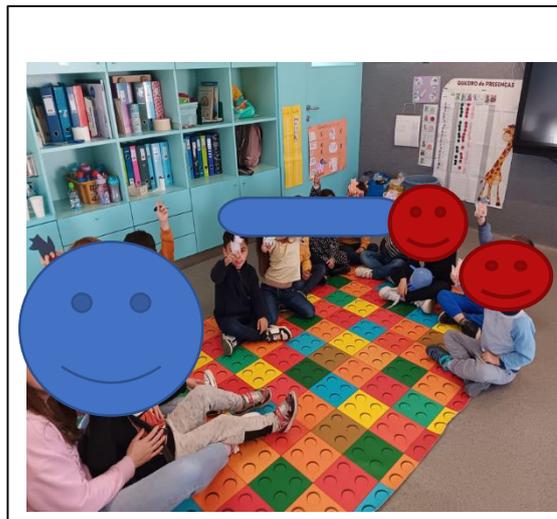


Imagem 18 – Hora das perguntas das crianças à mãe

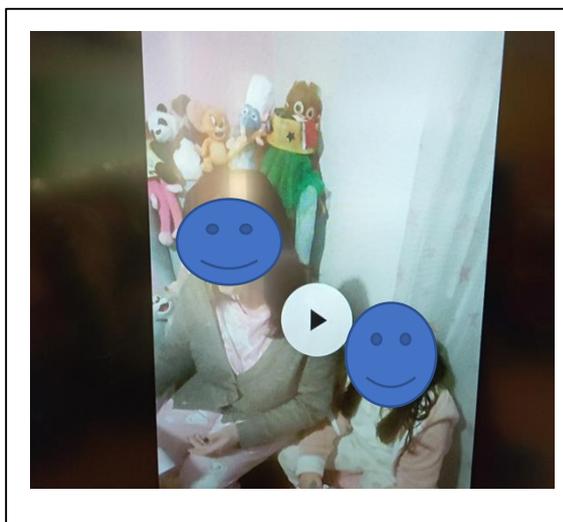


Imagem 19 – Gravação em casa de uma mãe a contar uma história com a filha



Imagem 20 – Registo da história: "O nabo gigante"



Imagem 21 – Registo da sequência dos animais da história do nabo gigante



Imagem 22 – Rimas da história do nabo gigante.



Imagem 23 – Caça aos ovos com os nomes das crianças



Imagem 24 – Descoberta do nome