



AaZ LER MELHOR
SABER MAIS

Cadernos de apoio ao ensino

**ENSINO
DA ESCRITA**

Vol. 1



TERESA E ALEXANDRE
SOARES DOS SANTOS
INICIATIVA EDUCAÇÃO

Índice

Qual é o impacto dos objectivos de revisão de conteúdo no comportamento de revisão e desempenho na escrita?

Soraia Araújo e João Lopes

4.

Que factores influenciam a velocidade de aprendizagem da escrita?

Soraia Araújo e João Lopes

7.

A qualidade inicial da caligrafia prediz o desenvolvimento da escrita

Soraia Araújo e João Lopes

10.

O desenvolvimento da literacia em idade pré-escolar: como motivar e envolver as crianças em actividades de escrita

Soraia Araújo e Célia Oliveira

13.

O desenvolvimento da literacia em idade pré-escolar: estratégias de gestão da sala de aula para motivar e envolver as crianças em actividades de escrita

Soraia Araújo e Célia Oliveira

18.

A magia das linhas: sabia que escrever em folhas pautadas melhora a caligrafia das crianças?

Soraia Araújo e Célia Oliveira

22.

Editorial

As dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita são comuns e esperadas, ao contrário do que se pensa. Se abordadas no momento certo, estas dificuldades podem ser ultrapassadas. É, por isso, fundamental que a intervenção seja tão atempada, intensiva, sistemática e estruturada quanto possível. Foi desta premissa que nasceu o AaZ – Ler Melhor, Saber Mais, programa da Iniciativa Educação que, desde 2019, ajuda crianças do 1.º e 2.º anos de escolaridade com dificuldades na alfabetização básica a desenvolver as suas capacidades de leitura e escrita.

Através do programa AaZ – Ler Melhor, Saber Mais, a Iniciativa Educação disponibiliza, no seu *site*, materiais de apoio ao ensino da leitura direccionados essencialmente a professores do 1.º ciclo, que são de acesso livre e gratuito. Trata-se de textos que resumem os resultados da investigação mais recente sobre vários temas relacionados com a leitura e com a escrita.

Este caderno é parte de uma série que agrega, por categoria, os textos disponíveis no *site* da Iniciativa Educação. Nesta edição, estão reunidos os textos relacionados com o ensino da escrita, que foram publicados até Fevereiro de 2026.

Boa leitura!



AaZ LER MELHOR
SABER MAIS

**Qual é o impacto
dos objectivos
de revisão de conteúdo
no comportamento
de revisão e desempenho
na escrita?**

Qual é o impacto dos objectivos de revisão de conteúdo no comportamento de revisão e desempenho na escrita?

Será que estabelecer objectivos quanto à revisão de conteúdos de um texto altera o processo de revisão e o desempenho dos alunos na escrita? Steven Graham, Karen Harris, Mary Adkins e Abril Camping procuraram responder a esta questão, no artigo «Do content revising goals change the revising behavior and story writing of fourth grade students at-risk for writing difficulties?», publicado em 2021 na revista Reading and Writing.

Introdução

Rever um texto não é uma tarefa simples. Envolve a leitura atenta e a possível introdução de alterações, de forma a obter um texto coeso, coerente, ajustado ao público-alvo, adequado em termos de extensão e linguagem, e consistente com o que o autor pretende transmitir. A revisão de um texto é, também, um acto de reconceptualização, que pode consistir, muito simplesmente, em pequenas mudanças, como substituir uma palavra, ou em mudanças mais significativas, envolvendo unidades maiores, como frases e parágrafos.

De acordo com diversos estudos, os escritores mais experientes e qualificados revêem o texto frequentemente e fazem diversas alterações que alteram o significado. Os escritores sem experiência, bem como os que enfrentam dificuldades ao nível da escrita, apresentam um comportamento de revisão diferente: além de reverem o texto poucas vezes, as alterações baseiam-se essencialmente na correcção de erros e substituição de palavras. Este comportamento pode, segundo a literatura, ter origem nas seguintes razões: **a)** desvalorização da importância da escrita ou da revisão de texto; **b)** desconhecimento dos critérios de uma escrita de qualidade; **c)** dificuldades na identificação e correcção de erros ortográficos; **d)** ausência de estratégias de leitura adequadas; **e)** dificuldades na monitorização da revisão; e **f)** desconhecimento do objectivo das revisões.

No ensino primário, o comportamento de revisão, característico dos escritores sem experiência e/ou com dificuldades na escrita, tem pouco impacto na qualidade do texto. Não obstante, a aquisição de estratégias de revisão assume um papel muito importante, na medida em que pode melhorar consideravelmente a escrita dos alunos, inclusive dos que têm dificuldades nesta área.

Estudo de Graham e colaboradores: objectivo e participantes

De acordo com a literatura, existem várias estratégias de revisão: **a)** fazer comentários acerca do texto produzido; **b)** ensinar a fazer uma revisão adequada; **c)** observar como os leitores proficientes se envolvem na leitura e como utilizam um texto para realizarem uma determinada actividade; **d)** fornecer ajuda durante o processo de revisão; e **e)** estabelecer objectivos de revisão do texto. Graham et al. (2021) centraram-se nesta última estratégia, ao analisar o impacto dos objectivos de revisão de conteúdo do texto no comportamento de revisão dos alunos em risco de dificuldades na escrita.

Os investigadores seleccionaram inicialmente 162 alunos do 4.º ano de escolaridade de duas escolas localizadas na região do Médio-Atlântico, nos Estados Unidos. Para identificar os que se encontravam em risco de dificuldades, ao nível da escrita, foi aplicado o subteste *Story Construction*, do *Test of Written Language-4*, que mede a capacidade de os alunos escreverem uma história completa e interessante. Foram seleccionados os 22 alunos que obtiveram a pontuação mais baixa. Estes alunos foram distribuídos aleatoriamente em dois grupos: grupo «objectivos de revisão de conteúdo» (grupo-alvo) e grupo «objectivos de revisão geral» (grupo de comparação).

Os alunos realizaram inicialmente um pré-teste, no qual planearam, escreveram e reviram uma história com o objectivo de a melhorar. Posteriormente, durante as sessões de intervenção, os alunos do grupo-alvo praticaram a revisão de quatro histórias com base em objectivos específicos, com o propósito de introduzirem mudanças estruturais significativas nas histórias que planearam e escreveram (como, por exemplo, adicionar uma nova personagem). Os alunos do grupo de comparação praticaram também a revisão de quatro histórias, mas somente a partir de objectivos gerais, como, por exemplo, substituir palavras. No final, todos os alunos planearam, escreveram e reviram novamente uma história.

Todos os procedimentos (pré-teste, intervenção e pós-teste) foram realizados individualmente. As histórias foram avaliadas relativamente ao número de palavras, qualidade da revisão e qualidade da história.

Resultados

1. Os alunos do grupo-alvo, que reviram histórias a partir de objectivos específicos, realizaram mais revisões, inclusive revisões que alteraram o significado do texto, do que os alunos do grupo de comparação. A aplicação sistemática de objectivos de revisão de conteúdo alterou assim o processo de revisão dos alunos em risco de dificuldades ao nível da escrita, permitindo-lhes uma revisão mais eficiente e, conseqüentemente, um melhor desempenho na escrita.

Os resultados são, como Graham et al. (2021) referem, bastante promissores. Fornecem aos professores um método de instrução que permite melhorar, num curto período o processo de revisão dos alunos em risco de dificuldades na escrita. Embora este método seja considerado de fácil implementação, há alguns aspectos que, de acordo com a literatura, podem conduzir a uma aplicação mais eficiente:

- 2.** os alunos devem ser ensinados a definir e a pôr em prática os objectivos delineados, através da técnica de modelagem ou da prática guiada, por exemplo;
- 3.** os alunos devem receber informação acerca da influência do estabelecimento de objectivos na própria revisão, bem como no texto escrito;
- 4.** Os professores devem monitorizar atentamente o processo de definição de objectivos, a fim de perceber se os objectivos delineados pelos alunos são os mais adequados.

Escrito por: Soraia Araújo e João Lopes

Referência bibliográfica

Graham, S., Harris, K. R., Adkins, M., & Camping, A. (2021). Do content revising goals change the revising behavior and story writing of fourth grade students at-risk for writing difficulties?. *Reading and Writing*, 1-27.



AaZ

LER MELHOR
SABER MAIS

Que factores influenciam a velocidade de aprendizagem da escrita?

Que factores influenciam a velocidade de aprendizagem da escrita?

A literatura refere que a velocidade de aprendizagem da escrita pode depender significativamente das capacidades de alfabetização, como o conhecimento das letras e a consciência fonológica, demonstradas no início da escolaridade obrigatória. Um grupo de investigadores da Universidade de Nottingham Trent e da Universidade de Leão procurou estudar detalhadamente essa relação, ao analisar a influência das capacidades iniciais de alfabetização na aprendizagem da escrita de 179 alunos do 1.º ano de escolaridade.

Fundamentação teórica

Embora a maioria das crianças inicie a escolaridade obrigatória com capacidade para exprimir os pensamentos por meio da linguagem oral, não consegue fazê-lo através da escrita. A razão para isto acontecer é bastante simples. Escrever requer, pelo menos, três capacidades, aprendidas, em grande parte, na escola, no início do ensino básico: **a)** escrever à mão (caligrafia); **b)** escrever correctamente as palavras de uma língua (ortografia); e **c)** planear um texto. Estas capacidades podem ser integradas em duas capacidades mais amplas: **a)** a capacidade de transcrição, que engloba a caligrafia e a ortografia; e **b)** a capacidade de ideação, que inclui o desenvolvimento e organização de conteúdos relevantes para a escrita de texto.

Escrever é, de acordo com a literatura, uma tarefa cognitivamente desafiante. O foco simultâneo na transcrição e ideação exige muita atenção, principalmente quando estas capacidades não estão totalmente desenvolvidas. No início do ensino básico, a transcrição está longe de estar automatizada e, portanto, desvia a atenção das crianças da ideação. Além disso, as crianças não têm, nesta fase, estratégias auto-regulatórias, necessárias para dividir a atenção entre ambas. Isto não acarreta apenas consequências negativas para a qualidade do texto, mas também para a própria capacidade de aprendizagem. Por essa razão, é importante que as crianças desenvolvam estratégias de auto-regulação, a fim de distribuírem a atenção, de forma equilibrada, pelas diferentes tarefas envolvidas na escrita.

Estudo de Torrance e colaboradores: enquadramento, propósito e participantes

Apesar de as capacidades necessárias à aprendizagem da escrita serem, na generalidade dos sistemas de ensino, ensinadas formalmente somente no ensino primário, as crianças começam, desde relativamente cedo, a desenvolver algumas capacidades de alfabetização, como o conhecimento das letras e a consciência fonológica. De acordo com a literatura, essas capacidades podem influenciar significativamente a velocidade de aprendizagem da escrita. Torrance et al. (2021), procuraram, nesse sentido, analisar a relação entre as capacidades iniciais de alfabetização — especificamente ortografia, transcrição, conhecimento das letras, consciência fonológica, precisão da caligrafia e leitura de palavras — e a velocidade de aprendizagem da escrita.

Para tentar responder a esta questão, os investigadores seleccionaram 179 alunos de oito turmas do 1.º ano de escolaridade de três escolas primárias, localizadas no município de Leão, em Espanha. No início do ano lectivo, os alunos foram avaliados em ortografia, fluência de transcrição (cópia correcta de letras e frases), precisão da caligrafia, conhecimento de letras, consciência fonológica, leitura de palavras isoladas, raciocínio não-verbal e escrita de texto. Treze semanas depois, os alunos realizaram semanalmente tarefas de composição narrativa acerca de um episódio que vivenciaram (como, por exemplo, como celebraram o último aniversário). Durante esse período, os alunos foram ensinados a escrever à mão, a escrever de acordo com as regras ortográficas da língua materna e a planear texto.

Resultados

- 1.** Nas primeiras 13 semanas, o desempenho dos alunos na escrita de texto correlacionou-se positivamente com a leitura de palavras isoladas, raciocínio não-verbal, ortografia, precisão da caligrafia e principalmente com a transcrição. Este resultado é interessante, uma vez que estas capacidades são, na grande maioria dos sistemas educativos, somente ensinadas na escola primária. Além disso, os resultados mostraram que a idade, a consciência fonológica e o conhecimento de letras não exercem um efeito directo significativo sobre o desempenho na escrita.
- 2.** O desempenho dos alunos que iniciaram o 1.º ano com boas capacidades ao nível da ortografia melhorou rapidamente nas primeiras três semanas e meia, tendo demonstrado, após esse período, uma melhoria mais lenta (mas ainda estatisticamente significativa). Porém, o mesmo não se verificou no caso dos alunos que iniciaram o ensino básico com baixas capacidades ortográficas. Esses alunos apresentaram um padrão de evolução diferente: durante as primeiras semanas, o desempenho na escrita foi baixo, tendo aumentado de forma constante após esse período.

Conclusões

De acordo com Torrance et al. (2021), a rápida evolução nas primeiras semanas pode ter resultado de, pelo menos, dois factores: **a)** da instrução, que pode ter aumentado a motivação dos alunos para a aprendizagem da escrita; e **b)** da realização semanal da tarefa de escrita, através da qual os alunos aprenderam a direccionar e a manter a atenção numa única tarefa. A evolução mais lenta, registada posteriormente, pode ter resultado da diminuição da motivação dos alunos: escrever semanalmente um texto sobre um acontecimento relacionado com a própria vida pode ter começado a ser desmotivador.

Relativamente aos alunos que inicialmente tiveram um desempenho inferior ao dos colegas, mas que posteriormente evoluíram de forma constante, Torrance et al. (2021) sugerem que, embora a maioria tenha iniciado a escolaridade obrigatória com uma capacidade ortográfica razoável para escrever um texto simples, alguns não tinham ainda essa capacidade, tendo-a adquirido e desenvolvido gradualmente ao longo das 13 semanas do estudo. Os resultados demonstram, por isso, a importância do ensino da escrita desde o início do 1.º ciclo do ensino básico.

Escrito por: Soraia Araújo e João Lopes

Referência bibliográfica

Torrance, M., Arrimada, M., & Gardner, S. (2021). Child-level factors affecting rate of learning to write in first grade. *British Journal of Educational Psychology*, 91(2), 714-734.



AaZ

LER MELHOR
SABER MAIS

A qualidade inicial da caligrafia prediz o desenvolvimento da escrita

A qualidade inicial da caligrafia prediz o desenvolvimento da escrita

A leitura e a escrita são duas capacidades correlacionadas que se desenvolvem em simultâneo. De acordo com os dados científicos, o conhecimento das correspondências fônicas das letras, a consciência fonêmica e a nomeação rápida são cruciais para a alfabetização. Mas será a qualidade da caligrafia um outro factor que influencia o desenvolvimento da leitura e da escrita?

Numa investigação publicada na revista *Scientific Studies of Reading*, um grupo de investigadores da Universidade de Oxford e da Universidade Católica Australiana verificou que a qualidade inicial da caligrafia prediz o desenvolvimento da capacidade de escrita das crianças. No entanto, não verificou o mesmo relativamente à leitura.

Este estudo é interessante, pois, existindo alguns modelos teóricos que sugerem a importância da escrita à mão para a aprendizagem da leitura e escrita, são ainda escassos os dados científicos que sustentam esta importância. E os dados que existem referem-se a sistemas não-alfabéticos.

Na ortografia chinesa, por exemplo, tem sido sugerido que a escrita assume um papel crítico na aprendizagem da estrutura visual dos caracteres. Por isso, na ortografia chinesa, as capacidades iniciais de escrever à mão estariam simultaneamente relacionadas com a capacidade de leitura e escrita. Nos sistemas alfabéticos, porém, os dados sobre a relação entre a *capacidade de escrever à mão* e a *capacidade de leitura e escrita* são bastante limitados.

A investigação de aqui se dá notícia é, segundo os seus autores, o primeiro estudo longitudinal com uma amostra ampla e representativa que procura esclarecer essa relação. Mais especificamente, os investigadores procuraram responder à seguinte pergunta: *a qualidade inicial da caligrafia prediz o desenvolvimento da leitura e escrita?* Ou seja, será que a qualidade de caligrafia adquirida numa determinada etapa de aprendizagem é um factor estatisticamente explicativo da capacidade de leitura e escrita alcançada numa etapa posterior?

Para tentar responder a esta questão, os investigadores seleccionaram 569 crianças de 11 escolas primárias de Brisbane, na Austrália. Os alunos foram avaliados de seis em seis meses, em três momentos: no final do 1.º ano de escolaridade (média de idades: 69,65 meses), no início do 2.º ano (média de idades: 75,69 meses) e no fim desse mesmo ano (média de idades: 81,23 meses). No primeiro momento, as crianças foram avaliadas em diversas capacidades básicas de alfabetização: conhecimento das correspondências letras-sons, consciência fonêmica, nomeação rápida, e leitura e escrita de palavras simples. No segundo momento, foram avaliadas em coordenação motora fina e qualidade da caligrafia, nomeadamente formato das letras, inclinação, ritmo, habilidade e aparência geral. No terceiro momento, foram avaliadas em capacidade de leitura e escrita.

Os resultados mostraram que:

- 1.** a qualidade inicial da caligrafia está moderadamente correlacionada com a capacidade de leitura e escrita;
- 2.** a qualidade inicial da caligrafia prediz o desenvolvimento posterior da escrita, mas não de leitura.

Como os autores do estudo referem, os resultados são consistentes com a perspectiva de que as capacidades de transcrição estão íntima e reciprocamente relacionadas com a alfabetização. O facto de a qualidade inicial da caligrafia estar positivamente relacionada com o desenvolvimento da competência de escrita está também de acordo com as teorias que defendem que a escrita de palavras pode promover a formação de representações ortográficas de palavras escritas na memória motora. Pais e educadores podem, nesse sentido, incentivar as crianças a treinarem sistematicamente a caligrafia, bem como a praticar regularmente a escrita de palavras, de forma a estimular o desenvolvimento dessas representações. A escrita de palavras, concluem os autores do estudo, é muito importante para fixar a ordem das letras nas palavras. Não se deve, porém, concluir que tal treino tenha necessariamente reflexos na capacidade de leitura.

Escrito por: Soraia Araújo e João Lopes

Referência bibliográfica

Pritchard, V. E., Malone, S. A., & Hulme, C. (2021). Early handwriting ability predicts the growth of children's spelling, but not reading, skills. *Scientific Studies of Reading*, 25(4), 304-318.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10888438.2020.1778705>



AaZ LER MELHOR
SABER MAIS

O desenvolvimento da literacia em idade pré-escolar: como motivar e envolver as crianças em actividades de escrita

O desenvolvimento da literacia em idade pré-escolar: como motivar e envolver as crianças em actividades de escrita

O desenvolvimento da literacia é um processo contínuo, que tem início ainda antes da aprendizagem formal da leitura e escrita. Quando os adultos incentivam as crianças mais pequenas a escreverem, oferecem-lhes diversas oportunidades para promover e expandir o desenvolvimento da literacia emergente. Levanta-se, porém, uma questão: como fazê-lo? Karole-Ann Friddle e Gay Ivey procuraram responder a esta questão no artigo «Motivate and engage our youngest writers», publicado em 2023, na revista The Reading Teacher. De forma a tornar os conteúdos mais acessíveis, este artigo foi desdobrado em duas partes. O presente texto corresponde à primeira parte, abordando conhecimentos-chave para os educadores motivarem e envolverem as crianças em actividades de escrita.

Introdução

Considere o seguinte exemplo.

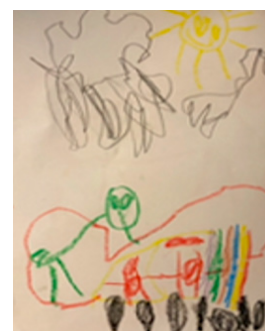
Karole-Ann, educadora de infância, incentivou Hudson, de 4 anos, a escrever um livro. Hudson nunca tinha escrito um livro. Ao perceber a hesitação da criança, a educadora mostrou-lhe que os livros que lhe tinham sido lidos até então foram escritos por alguém. Hudson reconheceu imediatamente que também poderia escrever um livro, tendo trabalhado no seu primeiro livro, intitulado *Vingadores Unidos*, durante mais de 45 minutos. Logo depois, criou o segundo livro, *Jacarés e Crocodilos*. Hudson partilhou com a educadora o que havia escrito, narrando as ilustrações e percorrendo com o dedo as letras que havia escrito. Além disso, Hudson pôs ambos os livros na sala, dizendo à educadora: «Vou pôr os meus livros na estante para que possa lê-los.» Durante vários meses, Hudson pediu para escrever mais livros.

A escrita das crianças, principalmente a das que ainda não iniciaram a aprendizagem formal, é caracterizada como uma escrita composicional. De acordo com Ray e Glover (2008), a escrita composicional baseia-se no desenvolvimento de um projecto que requer atribuição de significado e sobre o qual os escritores têm de reflectir em matéria de propósito, planeamento, público-alvo, escolha de palavras, técnica, tom e apresentação. Neste sentido, tal como os livros de Hudson demonstram (figuras 1 e 2), a escrita composicional abrange todos os recursos aos quais os escritores recorrem para criar significado, tais como letras, palavras e desenhos.

Livro Jacarés e Crocodilos



1.



2.

Quando os adultos oferecem às crianças a oportunidade de se envolverem em actividades de escrita, como a apresentada acima, elas acreditam que são capazes de escrever para propósitos intelectuais, escolares e sociais, como, por exemplo, narrar experiências e explorar posições sociais. Além disso, ao envolverem-se em actividades de escrita e principalmente ao receberem retorno, as crianças adquirem conhecimento relacionado, por exemplo, com as correspondências letras-sons. A experiência de Hudson vai além do treino de escrita de letras, do nome próprio e do desenho. Hudson envolveu-se activamente na tarefa de escrita, tomando decisões importantes acerca da criação e representação de significado. Por exemplo, no primeiro livro, além da resolução de problemas (recorreu à forma de um crocodilo para desenhá-lo), reviu o seu trabalho (reparou que se esqueceu de desenhar a cauda do crocodilo).

Como motivar e envolver as crianças em actividades de escrita

De acordo com Friddle e Ivey (2023), é fundamental considerar o que é necessário para as crianças escolherem escrever, bem como o que mantém o seu envolvimento em actividades de escrita. Segundo as mesmas investigadoras, embora não seja incomum encontrar espaços destinados à escrita na pré-escola, é pouco provável que as crianças escolham escrever em detrimento de outras actividades disponíveis. Por isso, para escolherem e se envolverem em actividades de escrita, as crianças têm necessariamente de acreditar que escrever constitui uma actividade que está ao seu alcance, assim como perceber o seu propósito.

A teoria da autodeterminação (Ryan & Deci, 2000) constitui uma ferramenta útil para apoiar as crianças no envolvimento com a escrita, a partir da promoção de três necessidades básicas directamente relacionadas com a motivação: percepção de competência, de autonomia e de interacção.

REFLECTA

1. Que materiais estão disponíveis na escola para motivar crianças a escrever?
2. Como incentivar as crianças a refletirem acerca das suas escolhas durante as actividades de escrita?
3. Relaciona a leitura de livros ilustrados com a escrita das crianças?

1. Percepção de competência — As crianças podem sentir-se escritoras competentes, mesmo que não tenham iniciado a aprendizagem formal da escrita. Quando as crianças adicionam desenhos e letras aos livros, antes de aprenderem as correspondências grafo-fonológicas e as convenções da escrita, os educadores podem continuar a apoiar a sua percepção de competência, assegurando-lhes, tal como Friddle e Ivey (2023) referem, que as suas aproximações ou tentativas estão correctas. Por exemplo, quando uma criança aponta para as letras que escreveu e refere o que elas significam, mesmo que ainda não seja capaz de associar sons a letras específicas, está a mostrar uma aproximação ao conhecimento, sentindo-se conseqüentemente confiante e motivada. No entanto, segundo Friddle e Ivey (2023), o mesmo não acontece quando as crianças são incentivadas a fazer cópias. Especificamente, quando uma criança é apenas direccionada para a cópia de letras e palavras, pode sentir que tal significa que ainda não é competente e deve imitar exclusivamente a escrita dos adultos.

O que os adultos dizem também molda a percepção de competência das crianças. Por exemplo, quando uma criança escreve uma sequência de letras numa página e narra o que elas significam, pode referir, entre outros aspectos, que algumas letras são do seu nome e outras do nome de um amigo. Embora não exista um manual que sugira o que os adultos devem dizer ou fazer para incentivar as crianças, um princípio fundamental é considerar que informação estaria próxima do que elas já sabem. Considerando o exemplo apresentado, uma hipótese seria pedir à criança para escrever letras que correspondam aos sons das letras que ela leu enquanto narrava o que escreveu. Outra hipótese seria dizer: «Escreveste algumas das letras que conheces. De certeza, vais adicionar outras letras às tuas páginas à medida que as aprendes.»

Além disso, os educadores podem apoiar o conhecimento das crianças acerca da escrita modelando e orientando as tomadas de decisão. Por exemplo, podem pensar em voz alta enquanto planeiam o que vão escrever no próprio livro e fornecer algumas opções de soletração às crianças que querem pôr o nome de um amigo no seu livro (e. g., «Começarias a escrever o nome do Killian com K ou D?»).

2. Percepção de autonomia — A percepção de autonomia das crianças, isto é, a percepção de que uma actividade está a progredir de acordo com o próprio ritmo, é apoiada quando elas têm liberdade para tomar as próprias decisões. De acordo com Friddle e Ivey (2023), é fundamental os educadores terem em consideração que, na mesma sala de aula, uma criança pode estar entusiasmada por escrever um livro sobre um monstro, enquanto outra pode querer escrever sobre o seu gato. Por isso, aderir a um tema único, isto é, incentivar as crianças a escreverem sobre o mesmo tema, tornando a criação de livros uma actividade fechada em vez de uma actividade de carácter aberto e, portanto, mais motivadora, pode acarretar consequências negativas na percepção de autonomia. Por outro lado, é importante ter em atenção que algumas crianças podem considerar esmagadora a ideia de escolher um tema. No caso das crianças que não conseguem escolher um tema, os professores podem oferecer algumas sugestões, por exemplo: «Mais cedo, estavas a contar-me que foste cortar o cabelo pela primeira vez. Podes escrever um livro sobre isso.» Neste sentido, é importante os educadores expandirem a percepção das crianças sobre o que é possível escrever, diversificando, por exemplo, os livros disponíveis em género, formato, tema e representação cultural e linguística, assim como priorizar o que ressoa em cada criança. Pequenos incentivos, baseados fundamentalmente no que as crianças dizem e fazem, aumentarão a sua motivação para a escrita. No entanto, é fundamental ter em consideração que a chave para incentivar as crianças sem comprometer o seu sentido de autonomia é fornecer retorno, indicando o que fizeram e apoiando-as para melhorarem cada vez mais. Os educadores podem referir, por exemplo: «Quando mencionaste que o Spin é invisível, pensei no quão difícil é saber quando está presente. Fico curioso sobre como podes desenhar o Spin para que, quando as pessoas leiam o teu livro, saibam que não o conseguem ver.» Os educadores também podem chamar a atenção das crianças para as personagens, por exemplo: «No que está a pensar o teu coelho?»

3. Percepção de interação — A motivação das crianças para escrever surgirá quando sentirem que estão seguras e que se relacionam ou interagem com os pares e adultos. De acordo com a literatura, a relação com os educadores é particularmente importante para as crianças. Aliás, as crianças que acreditam que os educadores se preocupam com elas têm uma auto-estima mais elevada, maior envolvimento escolar e melhor bem-estar. Importa ainda salientar que as interações de Hudson com Karole-Ann o posicionaram como o responsável pela criação do próprio livro. Enquanto escrevia e lia os seus livros, a educadora não o corrigia nem o pressionava. Pelo contrário, demonstrava o seu interesse através de perguntas esclarecedoras, que o ajudaram a avançar.

Considerações finais

Embora a necessidade de competência, autonomia e interação tenham sido apresentadas de forma separada, devem ser consideradas simultaneamente. Os educadores podem pôr em prática as seguintes sugestões:

1. leia e converse diariamente com as crianças sobre livros ilustrados. Incentive-as a escreverem os seus próprios livros;
2. organize os materiais necessários para as crianças escreverem, por exemplo, cadernos e materiais de escrita;
3. peça às crianças para lerem ou falarem sobre os livros enquanto os escrevem;
4. faça perguntas abertas. Incentive as crianças a compartilharem as estratégias utilizadas durante a escrita;
5. peça às crianças para lerem em voz alta os livros que escreveram. Torne os livros acessíveis e, não menos importante, encoraje a sua releitura.

Palavras-chave: literacia emergente; escrita; ensino; motivação; envolvimento na aprendizagem

Escrito por: Soraia Araújo e Célia Oliveira

Referência bibliográfica

Friddle, K. A., & Ivey, G. (2023). Motivate and engage our youngest writers. *The Reading Teacher*, 0(0), 1-10. <https://doi.org/10.1002/trtr.2251>



AaZ

LER MELHOR
SABER MAIS

O desenvolvimento da literacia em idade pré-escolar: estratégias de gestão da sala de aula para motivar e envolver as crianças em actividades de escrita

O desenvolvimento da literacia em idade pré-escolar: estratégias de gestão da sala de aula para motivar e envolver as crianças em actividades de escrita

O presente texto de apoio completa o tópico iniciado no texto «O desenvolvimento da literacia em idade pré-escolar: como motivar e envolver as crianças em actividades de escrita». Nesta segunda parte, são abordadas estratégias de gestão da sala de aula para apoiar educadores na promoção da escrita.

Introdução

Gerir a sala de aula constitui um desafio constante para os educadores. A este desafio, acresce a necessidade de motivar e envolver as crianças em actividades estruturadas, como é o caso das actividades de escrita para a promoção da literacia emergente. Quando se pretende motivar e incentivar cada criança no contexto colectivo da turma, a tarefa torna-se ainda mais desafiadora.

De acordo com Friddle e Ivey (2023), actividades interligadas de leitura e escrita de livros aumentam significativamente a probabilidade de as crianças considerarem a escrita uma competência valiosa e de a abordarem com entusiasmo. Além disso, essas actividades constituem uma prática social envolvente, crucial para o fortalecimento da relação com os pares e, conseqüentemente, da percepção de interacção ou relação (abordada no texto de apoio anterior).

Para apoiar educadores na promoção da escrita, Friddle e Ivey (2023) descreveram um conjunto de recomendações para associar explicitamente a leitura compartilhada de livros ilustrados a actividades de escrita.

Leitura compartilhada de livros ilustrados

Os livros ilustrados constituem ferramentas essenciais para a promoção e desenvolvimento da escrita composicional, assim como para a ligação social das crianças à comunidade que os escreve. De acordo com Friddle e Ivey (2023), entre os diversos benefícios da leitura compartilhada encontra-se a oportunidade de estabelecer relações explícitas entre a leitura e a escrita das crianças. Por essa razão, a leitura compartilhada de livros deve ocorrer diariamente, com estas intervenções dos educadores.

1. Estimular a leitura repetida de livros ilustrados — Após a primeira leitura, os educadores devem permitir que as crianças respondam com sinceridade às questões formuladas, sem se preocuparem se a resposta está correcta. De acordo com a experiência de Friddle e Ivey (2023), a escolha adequada dos livros ilustrados estimula as crianças a responderem voluntariamente. Além disso, segundo as investigadoras, observar a linguagem corporal, as expressões faciais e as reacções verbais pode ser uma boa estratégia para estimular e apoiar as crianças mais introvertidas a participarem na actividade.

Após a primeira leitura, os educadores devem ler o livro novamente. No entanto, desta vez, devem encorajar as crianças a prestar atenção às decisões dos autores e ilustradores. Devem, em concreto, chamar a atenção quer para a forma como os objectos e acções são representados, quer para os pensamentos e sentimentos das personagens. A consciência dos pensamentos e dos sentimentos das personagens do livro está intimamente relacionada com o desenvolvimento socioemocional das crianças. Além disso, influencia a sua compreensão e escrita. De acordo com a literatura, antes de aprenderem a ler, as crianças observam atentamente como as expressões faciais, a linguagem corporal e as imagens são representadas nos livros, o que pode influenciar a própria escrita.

2. Incluir livros sem palavras — É fundamental ter em consideração este aspecto: a linguagem escrita não é a única forma de transmitir e construir significado. Desenhar constitui um ponto de partida muito importante para a escrita composicional. Além disso, os livros que dependem de imagens permitem o acesso ao significado através da sua análise e apoiam as crianças na compreensão da história.

3. Relacionar os livros entre si — Os educadores devem analisar, juntamente com as crianças, as decisões dos autores e ilustradores, e sugerir que tentem fazer o mesmo quando escreverem um livro. Os educadores devem apontar práticas comuns entre os autores e ilustradores, deixando claro que podem aprender uns com os outros. Por exemplo, as crianças podem ser encorajadas a utilizar cores alegres e vibrantes para representar sentimentos de alegria e tons mais escuros para comunicar emoções negativas.

4. Criar espaços para a escrita em grupo — A escrita em grupo constitui uma estratégia promotora da interacção entre os pares e, não menos importante, da aprendizagem colaborativa. Por essa razão, as autoras recomendam que se promovam frequentemente actividades de grupo.

5. Introduzir a escrita de livros de forma estratégica — Para facilitar a compreensão das crianças acerca do conceito de livro e promover a sua motivação e envolvimento em actividades de escrita, os educadores devem encorajá-las gradualmente a escrever. Sugerir livros que permitam a leitura partilhada, assim como livros escritos por outras crianças, pode esclarecer qualquer dúvida ou confusão sobre o que as crianças podem criar. Além disso, é importante esclarecer as rotinas envolvidas na escrita de um livro, os materiais necessários e o local onde podem ser encontrados.

6. Tornar os livros acessíveis — Durante as actividades de escrita, os livros ilustrados, principalmente os que foram utilizados durante a leitura partilhada, devem estar num local acessível para que as crianças possam explorá-los e usá-los como inspiração.

7. Participar nas actividades de escrita — Os educadores devem participar nas actividades de escrita. A sua participação, além de permitir observar e identificar as competências e estratégias adoptadas pelas crianças, permite apoiá-las nos processos de tomada de decisão e incentivá-las a escrever. De acordo com Friddle e Ivey (2023), é essencial considerar que a ênfase está na participação dos educadores, não na supervisão. Especificamente, os educadores podem, por exemplo, sentar-se com as crianças e interagir com elas, em vez de apenas observá-las.

8. Promover a ajuda e colaboração entre as crianças — As crianças não aprendem apenas com os educadores, mas também umas com as outras. Por isso, os educadores devem partilhar com o grupo os métodos e estratégias utilizados por cada criança. Assim, as crianças começarão a ver-se umas às outras como recursos e fontes de conhecimento e, igualmente importante, sentir-se-ão valorizadas.

Principais ideias a reter

De acordo com Friddle e Ivey (2023), as crianças podem desenvolver o gosto e interesse pela escrita se os educadores considerarem o que poderá motivá-las e envolvê-las em actividades dessa natureza. Segundo as mesmas investigadoras, a realização de actividades em contexto de turma constitui uma estratégia eficaz de promoção da participação activa das crianças nas tarefas de escrita. Os professores podem fazê-lo a partir das seguintes estratégias:

1. estimular a leitura repetida de livros ilustrados;
2. incluir livros sem palavras;
3. relacionar os livros entre si;
4. criar espaços para a escrita em grupo;
5. introduzir a escrita de livros de forma estratégica;
6. tornar os livros acessíveis;
7. participar nas actividades de escrita;
8. promover a ajuda e colaboração entre as crianças.

Palavras-chave: literacia emergente; escrita; ensino; gestão de sala de aula; motivação; envolvimento na aprendizagem

Escrito por: Soraia Araújo e Célia Oliveira

Referência bibliográfica

Friddle, K. A., & Ivey, G. (2023). Motivate and engage our youngest writers. *The Reading Teacher*, 0(0), 1-10. <https://doi.org/10.1002/trtr.2251>



AaZ

LER MELHOR
SABER MAIS

A magia das linhas: sabia que escrever em folhas pautadas melhora a caligrafia das crianças?

A magia das linhas: sabia que escrever em folhas pautadas melhora a caligrafia das crianças?

Muitas vezes, não reflectimos sobre a importância do material utilizado na aprendizagem da escrita, concentrando-nos unicamente no acto de escrever. No entanto, a investigação tem mostrado que a escolha do material de escrita pode fazer toda a diferença. Guilbert e Fernandez (2024) analisaram o efeito das folhas pautadas na qualidade da caligrafia das crianças, comparando-o com o impacto das folhas sem linhas. Analisaram ainda se as habilidades de motricidade fina e de coordenação visuomotora influenciam esse efeito. Este estudo, intitulado «The use of lined paper in child education: Impact of line presence on handwriting quality» e publicado na revista Reading and Writing, apresenta resultados interessantes, com implicações notáveis para o ensino da escrita nos primeiros anos de escolaridade.

Introdução

O domínio da caligrafia é um processo longo e complexo. Requer, por um lado, a aquisição de *fluência*, definida como a capacidade de escrever ou copiar um número significativo de letras e/ou palavras num período limitado, e, por outro, a aquisição de *legibilidade*, definida como a capacidade de escrever de forma clara, organizada e perceptível (Santangelo & Graham, 2016). De acordo com a literatura científica, a qualidade da caligrafia, composta pela fluência e pela legibilidade, é influenciada por: **a) factores intrínsecos**, isto é, relacionados com as capacidades das crianças, como as habilidades de motricidade fina e de coordenação visuomotora (e. g., Lu et al., 2024; Seo, 2018); e por **b) factores extrínsecos**, intimamente relacionados com o ambiente de aprendizagem, como, por exemplo, o tipo de folha utilizado nos exercícios de escrita (Baraud et al., 2018; Gerde et al., 2019).

O impacto das folhas pautadas na qualidade da caligrafia é maior do que o das folhas em branco?

Diversos investigadores têm concluído que o tipo de folha utilizado na aprendizagem da escrita varia significativamente entre professores, anos de escolaridade e países (Asher, 2006; Bara et al., 2011; Baraud et al., 2018; Gerde et al., 2019; Graham et al., 2008). Por exemplo, num estudo conduzido em França com professores do jardim-de-infância e do 1.º ano, Baraud et al. (2018) verificaram que apenas 50% e 58% dos professores, respectivamente, consideraram importante a utilização de folhas pautadas nos exercícios de escrita. *Mas será que o impacto das folhas pautadas na caligrafia é diferente do das folhas em branco?* Segundo Guilbert e Fernandez (2024), apenas três estudos parecem ter explorado de que forma a qualidade da caligrafia varia de acordo com o tipo de folha nos primeiros anos de escolaridade. Os resultados mostraram que:

- a) na fase inicial de aprendizagem da escrita, o uso de folhas pautadas não tem um impacto significativo na legibilidade (Daly et al., 2003; Fitzpatrick et al., 2013) comparativamente com o uso de folhas em branco;
- b) as folhas pautadas aumentam a legibilidade da caligrafia de crianças mais velhas (9 anos); em contrapartida, crianças mais novas (6 anos) escrevem de forma mais legível em folhas em branco (Lindsay & McLennan, 1983).
- c) na aprendizagem inicial, as crianças demoram mais tempo para desenhar os traços descendentes das letras (como os necessários para a escrita de *l*, *p* e *q*) quando escrevem em folhas pautadas comparativamente com a escrita em folhas em branco e, além disso, cometem um menor número de inversões na velocidade da escrita (Fitzpatrick et al., 2013). Segundo os investigadores, estes resultados sugerem que o uso de folhas pautadas pode constituir uma estratégia eficaz na promoção de movimentos de escrita mais controlados, ajudando as crianças a movimentar o lápis de forma mais estável e precisa, em particular nas fases iniciais da aprendizagem.

As habilidades de motricidade fina e de coordenação visuomotora moderam o impacto das folhas pautadas na qualidade da caligrafia?

As habilidades de motricidade fina, que envolvem o controlo e a coordenação da musculatura distal das mãos e dos dedos, desempenham um papel crítico na aprendizagem da escrita (Seo, 2018; Volman et al., 2006). *Porquê? A resposta é simples.* As habilidades de motricidade fina são fundamentais para que as crianças consigam segurar e manipular objectos, como canetas, lápis e papel, permitindo-lhes realizar movimentos precisos e controlados durante a escrita. Por exemplo, Lê et al. (2021) verificaram que a escrita em folhas pautadas, cujo espaçamento entre linhas é geralmente igual ou menor que 2 mm a 3 mm, requer movimentos precisos de pequena amplitude, o que pode ser um desafio para as crianças em termos de destreza e de coordenação motora. Por essa razão, as crianças com habilidades motoras finas menos desenvolvidas podem ter mais dificuldade em controlar os movimentos do lápis e em alinhar correctamente as letras dentro das linhas, tornando a tarefa de escrita mais exigente.

À semelhança das habilidades de motricidade fina, as de coordenação visuomotora, definidas como a capacidade de integrar a informação visual com os movimentos das mãos e dos dedos, têm um impacto importante na aprendizagem da escrita (Kaiser et al., 2009; Lee, 2022). Sem estas habilidades seria difícil, ou até impossível, executar tarefas como traçar letras com precisão, alinhar a escrita nas linhas do papel, ajustar a pressão do lápis e produzir a forma correcta no lugar certo da folha (Lu et al., 2024). Segundo a literatura científica, as folhas pautadas oferecem informações visuais e espaciais adicionais, como a linha de base, as interlinhas e as margens, que podem facilitar substancialmente o ajuste dos movimentos topocinéticos (necessários para posicionar correctamente a mão e o lápis, garantindo a orientação e o alinhamento adequado das letras) e morfocinéticos (necessários para traçar as formas das letras de modo legível). Neste sentido, é possível que as crianças com habilidades de coordenação visuomotora mais desenvolvidas possam tirar mais proveito das folhas pautadas do que das folhas em branco.

Estudo de Guilbert e Fernandez

A compreensão dos factores (intrínsecos e extrínsecos) que influenciam a aprendizagem da escrita desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e adopção de estratégias pedagógicas para um ensino eficaz. Com base na investigação apresentada, Guilbert e Fernandez (2024) procuraram aprofundar o conhecimento sobre o impacto dos materiais de escrita, a partir da resposta às seguintes perguntas.

1. A qualidade da caligrafia (legibilidade e fluência) é superior quando os alunos escrevem em folhas pautadas, em comparação com folhas em branco (sem linhas)?
2. As habilidades de motricidade fina e de coordenação visuomotora moderam o (potencial) impacto das folhas pautadas na escrita?

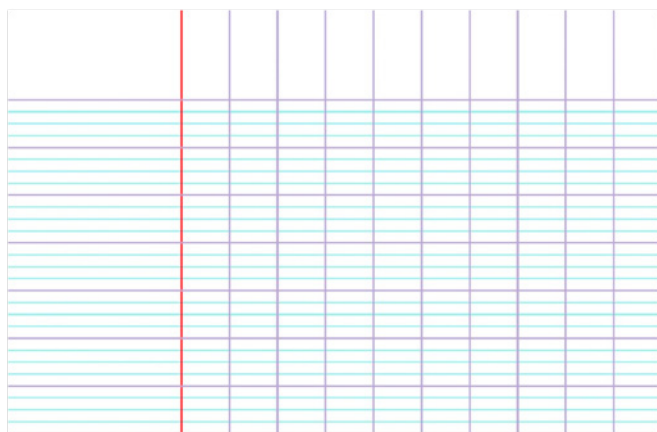
Participaram no estudo 34 alunos (média de idades de 8 anos e 11 meses) de duas turmas do 3.º ano de escolaridade de uma escola primária localizada em Paris, França. De acordo com o programa escolar francês (Ministério da Educação Nacional e Juventude, 2015), os alunos aprenderam a escrever exclusivamente em letra cursiva.

Os alunos foram avaliados em termos de:

habilidades de escrita — avaliadas a partir da *fluência* (medida pelo número de caracteres escritos por cada aluno num período de cinco minutos) e na legibilidade (avaliada com base na cópia de um texto durante o mesmo intervalo de tempo). Os alunos copiaram o mesmo texto em dois tipos de folha: pautada (figura 1) e em branco. Digitalizaram-se as cópias, e as linhas das folhas pautadas foram removidas através de um *software* de edição gráfica, para que todos os textos aparentassem ter sido escritos numa folha sem linhas. Posteriormente, dois autores analisaram a qualidade da caligrafia com base em 13 critérios que abrangem componentes topocinéticas e morfocinéticas, nomeadamente: tamanho das letras; alargamento da margem esquerda; desalinhamento das palavras; espaço insuficiente entre as palavras; escrita desorganizada; irregularidades nas junções dos traços; traço de escrita instável, hesitações e tremores; e análise das letras considerando aspectos como colisão, tamanho inconsistente, altura incorrecta, distorção, formas ambíguas e correcção da forma. Pontuações mais altas indicaram mais erros e uma qualidade de caligrafia inferior. A soma das 13 pontuações resultou numa pontuação total da qualidade da caligrafia, que variava entre 0 (melhor) e 65 (pior).

Figura 1

Folha de pauta



habilidades de motricidade fina e de coordenação visuomotora — a avaliação das habilidades de motricidade fina e de coordenação visuomotora realizou-se através de duas tarefas:

- *tarefa de toque*, que consistiu em fazer um conjunto de toques repetitivos e sequenciais com a ponta dos dedos, imitando, o mais depressa possível, uma série de movimentos realizados pelo avaliador. O desempenho mediu-se pelo tempo necessário para completar as sequências correctamente;
- *tarefa de precisão visuomotora*, que envolveu o desenho de uma linha, de forma rápida e precisa, sem tocar nas margens da folha. Nesta tarefa, pontuações mais baixas indicaram maior dificuldade nas habilidades de coordenação mão-olho e menor precisão no desenho;
- os alunos realizaram cada tarefa a partir das mãos dominante e não-dominante.

A avaliação decorreu ao longo de três dias. No primeiro dia, os alunos realizaram as tarefas de motricidade fina e de coordenação visuomotora. No segundo dia, dedicaram-se à tarefa de escrita nas respectivas salas de aula, sendo que, em cada sala, metade dos alunos copiou o texto numa folha em branco e a outra metade numa folha pautada. No terceiro e último dia, os alunos repetiram a tarefa de escrita, mas utilizando o tipo de folha alternativo. Assim, contrabalançou-se entre os participantes a ordem de apresentação das duas condições (folha pautada e em branco).

Principais resultados

1. Impacto das folhas pautadas na legibilidade

As crianças do 3.º ano de escolaridade escreveram de forma mais legível em folhas pautadas do que em folhas em branco, e os aspectos que mais beneficiaram da presença de linhas na escrita foram o tamanho das letras e o alinhamento das palavras. *Que significa isto exactamente?* Em termos simples, significa que, quando as crianças escrevem em folhas pautadas, conseguem manter um tamanho de letra uniforme e proporcional, com um alinhamento horizontal consistente, sem oscilações para cima ou para baixo. De acordo com a literatura científica, estes resultados não são surpreendentes. Antes dos 10 anos, as crianças dependem de informações visuais para controlar a disposição espacial do traço e os movimentos contínuos envolvidos no desenho das letras (Danna & Velay, 2015; Palmis et al., 2017). Assim, as folhas pautadas oferecem pistas visuais adicionais, como a linha de base e as interlinhas, que ajudam as crianças mais novas a regular o tamanho das letras, assim como o alinhamento das palavras na folha, contribuindo para uma escrita mais organizada e legível.

2. Impacto das folhas pautadas na fluência

Ao contrário do que se verificou na legibilidade, o tipo de folha não influenciou a velocidade de escrita das crianças. Segundo os investigadores, este resultado pode dever-se aos seguintes factores: **a) sensibilidade da medida** — o número de letras utilizado para medir a fluência de escrita pode não ter sido tão sensível quanto outras medidas de escrita, como o número de inversões que captam variações na velocidade, induzidas pelo tipo de folha; **b) experiência dos alunos** — os alunos tinham, em média, mais dois anos de experiência em escrita do que os que participaram em estudos anteriores (Chartrel & Vinter, 2008;

Fitzpatrick et al., 2013), permitindo-lhes dominar uma escrita automatizada, menos dependente das informações visuais fornecidas pelas folhas pautadas; **c) equilíbrio entre velocidade e legibilidade** — quando as crianças se esforçam para escrever de forma mais legível, a velocidade da escrita tende a diminuir. De acordo com a investigação disponível, as informações visuo-espaciais oferecidas pelas folhas pautadas visam melhorar as proporções das letras e a organização espacial da página. Assim, ao escrever neste suporte específico, as crianças podem prestar mais atenção à legibilidade do que à fluência. Por outras palavras, o papel pautado pode fazer com que as crianças priorizem a qualidade visual da escrita em vez da rapidez, o que pode explicar a razão pela qual este tipo de papel não influenciou significativamente a fluência da escrita.

3. Influência das habilidades de motricidade fina e de coordenação visuomotora no impacto das folhas pautadas na qualidade da caligrafia

O desempenho das crianças nas tarefas de toque e de precisão visuomotora não moderou o efeito das folhas pautadas na qualidade da caligrafia, sugerindo que a presença de linhas beneficia os alunos de forma semelhante, independentemente das suas habilidades de motricidade fina e de coordenação visuomotora. Estes resultados sugerem que, no 3.º ano de escolaridade, os alunos já têm habilidades visuomotoras e de motricidade fina suficientes para lidar com as restrições das folhas pautadas. No entanto, uma vez que as habilidades de motricidade fina e de coordenação visuomotora das crianças mais novas ainda não se encontram totalmente desenvolvidas, é possível que o impacto do papel pautado seja diferente em anos escolares inferiores.

Principais ideias a reter

Os resultados mostram que o uso de folhas pautadas ajuda os alunos a alcançar uma caligrafia legível, promovendo essencialmente maior consistência no tamanho das letras e um alinhamento mais preciso das palavras, aspectos fundamentais para uma escrita clara e estruturada. Além disso, os resultados mostram que as folhas pautadas beneficiam os alunos do 3.º ano, independentemente das suas habilidades de motricidade fina e de coordenação visuomotora. Assim, embora as folhas pautadas não influenciem significativamente todas as componentes topocinéticas e morfocinéticas da escrita, constituem uma ferramenta pedagógica eficaz para apoiar o desenvolvimento da caligrafia.

Palavras-chave: escrita, caligrafia, aprendizagem da escrita, ensino

Escrito por: Soraia Araújo e Célia Oliveira

Referências bibliográficas

- Asher, A. V. (2006). Handwriting instruction in elementary schools. *The American Journal of Occupational Therapy*, 60(4), 461-471. <https://doi.org/10.5014/ajot.60.4.461>
- Bara, F., Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I., & Lavoie, N. (2011). Conceptions et pratiques en graphomotricité chez des enseignants de primaire en France et au Québec. *Revue Française de Pédagogie*, 176, 41-55.
- Baraud, M., Bril, B., & Acioly-Régnier, N. (2018). Pratiques enseignantes pour l'apprentissage de l'écriture en grande section de maternelle et au cours préparatoire en France. *Éducation et Didactique*, 2, 73-88. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3312>
- Chartrel, E., & Vinter, A. (2008). The impact of spatio-temporal constraints on cursive letter handwriting in children. *Learning and Instruction*, 18(6), 537-547. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.11.003>
- Daly, C. J., Kelley, G. T., & Krauss, A. (2003). Relationship between visual-motor integration and handwriting skills of children in kindergarten: A modified replication study. *The American Journal of Occupational Therapy*, 57(4), 459-462. <https://doi.org/10.5014/ajot.57.4.459>
- Danna, J., & Velay, J. L. (2015). Basic and supplementary sensory feedback in handwriting. *Frontiers in Psychology*, 6(169), 126806. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00169>
- Fitzpatrick, P., Vander Hart, N., & Cortesa, C. (2013). The influence of instructional variables and task constraints on handwriting performance. *The Journal of Educational Research*, 106(3), 216-234. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.692730>
- Gerde, H. K., Wright, T. S., & Bingham, G. E. (2019). Preschool teachers' beliefs about and instruction for writing. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 40(4), 326-351. <https://doi.org/10.1080/109012027.2019.1593899>
- Graham, S., Harris, K. R., Mason, L., Fink-Chorzempa, B., Moran, S., & Saddler, B. (2008). How do primary grade teachers teach handwriting? A national survey. *Reading and Writing*, 21, 49-69. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9064-z>
- Guilbert, J., Fernandez, J. (2025). The use of lined paper in child education: impact of line presence on handwriting quality. *Reading and Writing*, 38, 2543-2561. <https://doi.org/10.1007/s11145-024-10612-w>
- Kaiser, M. L., Albaret, J. M., & Doudin, P. A. (2009). Relationship between visual-motor integration, eye-hand coordination, and quality of handwriting. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 2(2), 87-95. <https://doi.org/10.1080/19411240903146228>
- Lê, M., Quémart, P., Potocki, A., Gimenes, M., Chesnet, D., & Lambert, E. (2021). Modeling the influence of motor skills on literacy in third grade: Contributions of executive functions and handwriting. *PLoS ONE*, 16(11), e0259016. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0259016>
- Lee, S. C. (2022). Visual perceptual skills as predictors of handwriting skills of children Grades 1-3. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 15(3), 265-273. <https://doi.org/10.1080/19411243.2021.1959484>
- Lindsay, G. A., & McLennan, D. (1983). Lined paper: Its effects on the legibility and creativity of young children's writing. *British Journal of Educational Psychology*, 53(3), 364-368. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1983.tb02569.x>
- Lu, H., Leung, F. K., & Fan, Z. (2024). A meta-analysis on the relation between handwriting and visual-motor integration. *Learning and Individual Differences*, 109, 102404. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102404>
- Ministry of National Education and Youth. (2015). *Programme pour le Cycle 2*. https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/75/6/Programme_cycle_2_pour_B.O._1424756.pdf
- Palmis, S., Danna, J., Velay, J.-L., & Longcamp, M. (2017). Motor control of handwriting in the developing brain: A review. *Cognitive Neuropsychology*, 34(3-4), 187-204. <https://doi.org/10.1080/02643294.2017.1367654>



TERESA E ALEXANDRE
SOARES DOS SANTOS
INICIATIVA EDUCAÇÃO