



Campus Universitário de Almada
Instituto Politécnico Jena Piaget do Sul
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Catarina dos Santos Oliveira

**Jogo e Promoção da Leitura e Escrita: Perceção de Docentes do 1º Ciclo do
Ensino Básico**

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Ana Rita Leitão

Almada, 2023



Campus Universitário de Almada
Instituto Politécnico Jena Piaget do Sul
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Catarina dos Santos Oliveira

**Jogo e Promoção da Leitura e Escrita:
Perceção de Docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (2º ciclo de estudos), ao abrigo do Despacho nº 9557/2015 (Diário da República, 2.a série – nº 163 - 21 de agosto de 2015).

Orientadora: Professora Doutora Ana Rita Leitão

Almada, 2023

Agradecimentos

Ao finalizar este longo percurso, no qual houve um enorme esforço, dedicação e superação, tenho a agradecer o apoio, a colaboração, a orientação e a motivação das pessoas que se mantiveram sempre ao meu lado. Ficar-vos-ei eternamente agradecida.

Primeiramente gostaria de agradecer ao meu querido filho Rafael de 15 meses: nasceste numa fase atribulada, mas foste muito desejado, deste-me forças e esperaste que terminasse o estágio em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico para nascer. Perdemos algum tempo de qualidade, mas certamente que valeu a pena, apesar dos desafios, conseguimos finalizar este sonho. Dedico-o a ti.

À minha mãe Esmeralda por ter ficado algumas vezes com o meu filho, pelo apoio quer emocional, quer financeiramente e pela preocupação constante em saber como o relatório estava a evoluir. Sei que foi um grande esforço, mas juntas conseguimos.

À minha companheira de faculdade, Inês Capela, desde a Licenciatura pelas constantes boleias e momentos de desabafo pelo caminho da faculdade ou para casa, pelo apoio, motivação, colaboração e entreaajuda nos momentos menos bons deste percurso, começamos juntas, passámos por muito ao longo deste percurso e vamos acabar juntas. Do mesmo modo, agradecer a outra colega, Karina Cambim, da Licenciatura pelo igualmente apoio, motivação, preocupação e ajuda. Independentemente das vezes que estaremos juntas, ficarão sempre no meu coração, podem contar comigo para tudo.

À minha colega de curso Manuela Lopes pela entreaajuda, companheirismo, motivação e por me ouvir muitas vezes, ao longo de todo este percurso. Não me esquecerei dos nossos momentos, que certamente mais viram.

Ao meu companheiro, por tomar conta do nosso filho para que eu pudesse ir avançando com a conclusão do presente relatório final.

Aos meus sogros por terem insistido em iniciar este curso superior, foi por eles que comecei este percurso que agora se encontra perto da reta final.

Ainda gostaria de agradecer à professora Doutora Ana Rita Leitão pelo acompanhamento, melhoramento e disponibilidade para concluir da melhor forma o relatório final.

Aos professores orientadores, à educadora e ao professor cooperante das práticas supervisionadas.

Todas estas pessoas, cada uma à sua maneira contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Resumo

O presente relatório final foi desenvolvido a partir da experiência das Práticas de Ensino Supervisionadas, no contexto do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, com vista à habilitação docente em ambos os níveis indicados, diploma este concedido pela Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada. Neste documento reflete-se criticamente as competências desenvolvidas em estágio quer em contexto de Educação Pré-Escolar, quer ao nível do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico no ano letivo 2021/2022. Tendo-se observado numa turma de 2º ano de escolaridade dificuldades nas aprendizagens da leitura e da escrita, e simultaneamente constatando o potencial das atividades lúdicas na sua motivação, pretendeu-se perceber se o recurso ao jogo, na perspetiva dos docentes, resultaria numa melhoria significativa das aprendizagens neste domínio da área do Português.

Para este efeito, apostou-se na aplicação de um inquérito por questionário junto de docentes a lecionar o 2º ano de escolaridade, bem como um inquérito por entrevista semiestruturada junto do docente da turma onde ocorreu a prática supervisionada em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Pelos dados apurados, os docentes reconhecem que os jogos educativos promovem a motivação, a estimulação e levam à criação de laços entre os alunos, sobretudo quando as práticas lúdicas apelam à cooperação. Os seus testemunhos reiteram ainda que a utilização de atividades lúdicas nas aprendizagens da leitura e da escrita é uma mais-valia, pois contribuem para uma atitude positiva da criança face às aprendizagens e conduzem à consolidação dos conteúdos, ainda que semelhante estratégia esteja dependente da disponibilidade em proporcionar esses momentos, carecendo do devido enquadramento e adequação relativamente à natureza dos conhecimentos a desenvolver e consolidar.

Palavras-chave: Abordagem lúdica; Jogo; Leitura e escrita; Motivação; 1º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

This final report was developed based on the experience of Supervised Teaching Practices, in the context of the Master's Degree in Childhood Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, with a view to teaching qualifications at both levels indicated, a diploma granted by the School Superior of Education Jean Piaget de Almada. This document critically reflects the skills developed in internships both in the context of Pre-School Education and at the level of 1st Cycle of Basic Education in the 2021/2022 academic year. Having observed difficulties in learning reading and writing in a 2nd year school class, and simultaneously noting the potential of playful activities in their motivation, we intended to understand whether the use of games, from the teachers' perspective, would result in an improvement significant amount of learning in this domain of Portuguese.

For this purpose, a questionnaire survey was applied to teachers teaching the 2nd year of schooling, as well as a semi-structured interview survey with the teacher of the class where the supervised practice in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education took place. .

Based on the data collected, teachers recognize that educational games promote motivation, stimulation and lead to the creation of bonds between students, especially when playful practices call for cooperation. Their testimonies also reiterate that the use of playful activities in learning to read and write is an added value, as they contribute to a child's positive attitude towards learning and lead to the consolidation of content, even though such a strategy is dependent on availability. in providing these moments, lacking the proper framework and adequacy in relation to the nature of the knowledge to be developed and consolidated.

Keywords: Playful approach; Game; Reading and writing; Motivation; 1st Cycle of Basic Education.

Índice geral

Agradecimentos.....	I
Resumo.....	II
Abstract.....	III
Apêndices.....	VI
Anexos.....	VII
Índice de Tabelas.....	VIII
Índice de Gráficos.....	X
Lista de Siglas.....	XII
Parte I – Prática Profissional em contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	4
1.1. Prática profissional – Educação Pré-Escolar.....	4
1.1.1. Caracterização da entidade cooperante.....	7
1.1.2. Caracterização da sala.....	9
1.1.3. Caracterização do grupo.....	13
1.2. Prática profissional – Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	16
1.2.1. Caracterização da entidade cooperante.....	18
1.2.2. Caracterização da sala.....	20
1.2.3. Caracterização do grupo.....	22
1.3. Desenvolvimento da prática profissional.....	25
1.4. Emergência da Problemática.....	30
Parte II – Estudo Empírico.....	32
2. Enquadramento teórico.....	32
2.1. Abordagem à escrita: potencialidades da literacia emergente.....	32
2.2. Processo de aprendizagem da leitura e da escrita.....	38
2.3. Metodologias de aprendizagem e o papel do docente.....	39

2.4.	Jogos, desenvolvimento linguístico e leitura.....	42
3.	Objeto de estudo e Metodologia.....	44
3.1.	Problemática e questões problema	44
3.2.	Objetivos de investigação.....	45
3.3.	Instrumentos de recolha de dados	45
3.3.1.	Inquérito por entrevista – docente cooperante 2º ano do CEB.....	45
3.3.2.	Inquérito por questionário – docentes do 2º ano do CEB	46
3.4.	Paradigma da investigação	48
4.	Apresentação, análise e discussão dos resultados	48
4.1.	Apresentação, análise e discussão dos resultados – Inquérito por Questionário	49
4.2.	Análise e discussão dos resultados – Inquérito por Entrevista.....	67
4.3.	Conclusões	69
	Considerações finais.....	72
	Referências bibliográficas	74

Apêndices

Apêndice A – Quadro de categorização do inquérito por questionário.....	80
Apêndice B – Guião da entrevista.....	84
Apêndice C – Guião da entrevista – respostas.....	87
Apêndice D – Tabela de categorização da entrevista.....	92

Anexos

Anexo I. Declaração de Autorização de Deposito de Repositório Comum.....	96
Anexo II. Licença de Distribuição Não Exclusiva – Repositório Comum.....	97

Índice de Tabelas

Tabela 1. Distribuição das crianças por género	13
Tabela 2. Distribuição das crianças por idade	14
Tabela 3. Apoios educacionais.....	15

Índice de Figuras

Figura 1. Disposição em “U”	21
Figura 2. Disposição em filas.....	21
Figura 3. Áreas-chave na aprendizagem da leitura e da escrita.....	32

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Distribuição por género.....	22
Gráfico 2. Nacionalidade.....	23
Gráfico 3. Necessidades de Saúde Especiais.....	25
Gráfico 4. Português Língua Materna.....	25
Gráfico 5. Idades dos inquiridos.....	49
Gráfico 6. Género dos inquiridos.....	49
Gráfico 7. Quais as suas habilitações académicas?.....	50
Gráfico 8. Há quanto tempo de exercício da profissão?.....	50
Gráfico 9. Que método utilizada para a aprendizagem da leitura?.....	51
Gráfico 10. Com que regularidade proporcionada aos alunos em momentos de leitura em voz alta?.....	51
Gráfico 11. Com que regularidade proporcionada aos alunos em momentos de leitura silenciosa?.....	52
Gráfico 12. Com que regularidade proporcionada aos alunos em momentos de leitura prazerosa?.....	52
Gráfico 13. Com que regularidade proporcionada aos alunos em momentos de leitura para realização de tarefas?.....	53
Gráfico 14. Antes de iniciar a leitura tem em atenção.....	53
Gráfico 15. Quais as finalidades da leitura ao utilizar textos narrativos?.....	54
Gráfico 16. Em sala de aula o que utiliza na aprendizagem na área do Português?.....	54
Gráfico 17. Quantos alunos apresentam dificuldades na leitura e na escrita?.....	55
Gráfico 18. Nos casos acima, quantos têm o Português como Língua Materna?.....	55
Gráfico 19. Nos casos acima, quantos têm o Português como Língua Não Materna?.....	55
Gráfico 20. Quais as dificuldades na leitura sentidas pelos alunos?.....	56
Gráfico 21. Quais as dificuldades na escrita sentidas pelos alunos?.....	57
Gráfico 22. Que estratégias utiliza para ultrapassar as dificuldades sentidas pelos alunos nas aprendizagens da leitura e da escrita?.....	57
Gráfico 23. Na sua opinião os alunos que demonstram dificuldade na leitura também têm dificuldade na escrita?.....	58
Gráfico 24. Se sim, quais os erros mais frequentes?.....	59
Gráfico 25. Que estratégias utiliza para incentivas os alunos a terem gosto pela escrita?.....	59
Gráfico 26. Qual o tipo de histórias os alunos gostam mais de explorar?.....	60

Gráfico 27. Que temáticas os seus alunos preferem nas histórias infantis?.....	60
Gráfico 28. Na sua opinião, a família tem influência no desenvolvimento do ensino da leitura?.....	61
Gráfico 29. A família poderá ser um facilitador como leitor.....	61
Gráfico 30. Na prática, procura incentivar a participação das famílias no processo de ensino-aprendizagem?.....	62
Gráfico 31. Se sim, como?.....	62
Gráfico 32. Com que regularidade proporciona atividades lúdicas aos alunos para promover as aprendizagens?.....	63
Gráfico 33. Que tipo de jogos utiliza em sala de aula para o ensino-aprendizagem?.....	63
Gráfico 34. Valoriza a opinião dos alunos na escolha de atividades/jogos lúdicos?.....	64
Gráfico 35. Costuma construir jogos para adaptar ao ensino aprendizagem?.....	64
Gráfico 36. A utilização de jogos poderá motivar os alunos para a aprendizagem da leitura e da escrita?.....	64
Gráfico 37. Se concorda, como?.....	65
Gráfico 38. Na sua perspetiva os jogos tornam as aulas do domínio da leitura e da escrita mais motivadoras?.....	65
Gráfico 39. Porquê?.....	66
Gráfico 40. O que pretende quando recorre ao jogo para as aprendizagens da leitura e da escrita?.....	66

Lista de Siglas

AAE - Ajudante de Ação Educativa
AE - Aprendizagens Essenciais
CAF - Complemento de Apoio às Famílias
CEB - Ciclo do Ensino Básico
EE – Encarregado(s) de Educação
IAVE - Instituto de Avaliação Educativa
IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social
MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto
NSE - Necessidades de Saúde Especiais
OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PES - Prática de Ensino Supervisionada
PCG - Projeto Curricular de Grupo
PLNM - Português Língua Não Materna
SNIPI - Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância
UC – Unidade(s) Curricular(es)

Introdução

Educação, termo proveniente do latim *educativo,-onis*, apresenta-se como base do conhecimento de qualquer ser humano, sendo definida como um conjunto de normas pedagógicas com vista ao desenvolvimento geral do corpo e do espírito, implicando o conhecimento e prática dos usos considerados corretos socialmente. A par das constantes transformações da sociedade que ao longo do tempo se tem assistido, também a educação se tem transformado, nomeadamente a nível do recurso ao multimédia, a tecnologias de informação para benefício do processo educativo, assim como um plano das metodologias, as quais os profissionais devem reconhecer para que haja uma escolha consciente e perspetive a sua adequada aplicação em função da natureza do contexto educativo e do público-alvo em presença.

Espera-se que o profissional docente, independentemente do ciclo de estudos em que atua, promova a qualidade do seu desempenho profissional e a eficácia do processo educativo, o que ocorre nomeadamente ao procurar acompanhar as constantes mudanças da sociedade, apostando na sua formação contínua, utilizando instrumentos de aprendizagem diversificados e porventura, tirando partido de recursos tecnológicos ao seu dispor. Pelo exposto, “(...) defende-se um perfil de docente mais autónomo e capaz de desempenhar a sua prática educativa de forma reflexiva,” (Cardona, 2006, p.36) preparando-se para eventuais desafios. Neste sentido, “a formação não deve ser encarada como um processo de apenas ensinar alguém a ensinar, mas antes ajudar esse alguém a aprender e a desenvolver-se e a tornar-se professor/educador” (Zeichner, 1983, citado por Sá-Chaves, 2011)

São vários os desafios que a educação e o docente enfrentam na atualidade, decorrentes de mutações na economia, na tecnologia, nas diferentes formas de comunicação, nas novas formas de expressão cultural nas relações comerciais e laborais e até nas próprias relações interpessoais.” (Sardo, 2010). A escola, por seu turno, não deixa de ser reflexo dessas mudanças, e não raro ajustar-se às necessidades de formação e de integração. Um dos princípios fundamentais é o da igualdade de educação para todos, mas, para ser verdadeiramente concretizável, implica assegurar condições quer para os alunos quer para os profissionais de educação, os quais muitas das vezes têm de fazer um grande esforço para conseguirem a qualidade no ensino – seja pela escassez de recursos materiais disponíveis e que é necessário criar, falta de espaços adequados e acessíveis a todos e até por necessidades acrescidas de formação especializada. “Se trazer todos à escola foi talvez a maior conquista do ensino no

século XX, obter um ensino de qualidade para todos, atendendo às especificidades de cada um, será o grande desafio no século XXI.” (Sardo, 2010)

O presente relatório final foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) na Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada. As Práticas de Ensino Supervisionada (PES), contribuíram para a descoberta de como efetivamente se pode colocar em prática a teoria, inicialmente a partir da observação, de onde acabaria por emergir a problemática em causa. Ainda assim, “a observação, porém, não é um dom natural, mas uma atividade altamente qualificada para a qual é necessário não só um grande conhecimento e compreensão de fundo, como também a capacidade para desenvolver raciocínios originais e a habilidade para identificar acontecimentos significativos.” (Nisbet, 1977, citado por Bell, 1993, p. 140). Em ambas as PES foi possível observar como as aprendizagens eram desenvolvidas de forma mais facilitada quando as atividades propostas tinham como base um jogo.

O maior foco deste relatório, mais precisamente ao nível do estudo empírico, está assente no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, abraçando o jogo e a abordagem lúdica como tema de eleição, bem como as dificuldades observadas nas aprendizagens da leitura e da escrita. Neste sentido, de refletir que aquando da PES neste nível de ensino se ensaiou a aplicação de diversos jogos educativos onde a escrita e a leitura estavam associadas. Para uma melhor orientação do tema surgiram perguntas orientadoras: que tipo de atividades lúdicas surgem referenciadas nas Orientações Curriculares na área do Português; qual a relevância do desenvolvimento de competências na leitura e na escrita e qual o lugar do jogo no desenvolvimento de aprendizagens na área curricular de Português na ótica dos docentes. Como não poderia de deixar de ter, existiram vários objetivos que vão ao encontro do tema.

Relativamente à estrutura deste relatório final, encontra-se dividido da seguinte forma: após uma Introdução Geral, daremos início à Parte I, que consiste na caracterização da PES tanto em Educação Pré-Escolar (Capítulo 1.1), como do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (Capítulo 1.2), seja em termos de contexto de cada estágio, assim como natureza e características das instituições, das salas, e dos grupos. Acresce ainda a explicitação do que foi desenvolvido pela estagiária no decurso de ambas as experiências de estágio (Capítulo 1.3) e por último a explanação da emergência da problemática em ambiente de PES (Capítulo 1.4). A Parte II, consiste na descrição do estudo empírico, onde comporta um enquadramento teórico dos conceitos inerentes ao estudo (Capítulo 2), a apresentação da problemática, objetivos pretendidos, a metodologia a que se recorreu, indicando os tipos de instrumentos usados para

recolha dos dados (inquérito por questionário e inquérito por entrevista) (Capítulo 3). Ainda nesta mesma parte procede-se à análise e discussão dos dados obtidos, bem como as conclusões relativas a este mesmo singelo estudo (Capítulo 4). Este relatório termina com as Considerações Finais, onde, de forma resumida, se faz um balanço das experiências, oportunidades, obstáculos e mais-valias de ambas as PES para o percurso formativo desta estagiária. Além disso, revisita-se brevemente o estudo empírico realizado, refletindo criticamente sobre os aspetos evidenciados pela perspectiva e experiência de docentes de 1º CEB a respeito de jogos e demais estratégias lúdicas com potencial no desenvolvimento de competências de leitura e escrita.

Parte I – Prática Profissional em contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

1. Contextualização da prática profissional

Neste capítulo, serão abordados os contextos das práticas profissionais, no que diz respeito aos princípios orientadores das práticas profissionais, às metodologias nas práticas supervisionadas, à ética e deontologia, subjacentes às experiências vivenciadas em contexto da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1º CEB, como a caracterização das entidades cooperantes, das respetivas salas e dos grupos com que se contactou.

1.1. Prática profissional – Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar constitui uma importante base de aprendizagens para a criança, incrementando toda uma espécie de aquisições que facilitarão a transição para as aprendizagens escolares no 1º CEB. Efetivamente, como bem advoga João Costa no Preâmbulo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), é um percurso que garante “uma transição com significado para o ensino básico.” (p.4). Ora, neste sentido, o/a educador/a exerce um papel de agente de mudança e de mediador. Deve primeiramente conhecer cada uma das crianças do seu grupo, e a partir daí, ir proporcionando à criança uma aprendizagem gradual, consoante o nível de desenvolvimento da mesma. Além disso, a criança deve, efetivamente, ser o centro da sua aprendizagem, devendo ser ouvida, cabendo ao /á educador/a gerir, com o apoio das OCEPE, a curiosidade da criança e as diferentes aquisições que importará assegurar nos diversos domínios de desenvolvimento da mesma.

O recurso aos documentos orientadores é efetivamente essencial para atribuir sentido ao ato de “(...) observar, planear, agir e avaliar – apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/á educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-las às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha.” (OCEPE, 2016, p. 5) É certo que a criança é um ser único e individual que deve ser respeitado nas suas particularidades, no seu ritmo e nas suas características. Todas as crianças são diferentes, nenhuma é igual. É fundamental repensar e refletir a nossa maneira de agir perante os outros, principalmente quando se fala de crianças. Como tal, é responsabilidade do/a educador/a respeitar a forma de ser de cada criança, sendo que “é uma tarefa de construção pessoal da responsabilidade de cada interveniente em se comprometer com a sua própria mudança e não uma mera aquisição de conteúdos programáticos.” (Sá-Chaves, 1997, p. 141). Neste sentido, é

importante conhecer cada uma e associar as aprendizagens aos seus conhecimentos previamente adquiridos. O/A educador/a tem um papel fundamental a desempenhar neste sentido para que a criança se sinta bem no seu ambiente escolar. “Esta interligação das características intrínsecas de cada criança (o seu património genético), do seu processo de maturação biológica e das experiências de aprendizagem vividas, faz de cada criança um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender.” (OCEPE, 2016, p. 8)

Em boa medida, o/a educador/a proporciona, no contexto da aquisição formalizada “não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (OCEPE, 2016, p. 31). Por um lado, pelo facto de nas faixas etárias em presença as crianças terem curiosidade e vontade de explorar de forma ativa, ainda que seja parte de um contínuo desde o seu nascimento, além de terem a capacidade de se expressar de forma mais eficaz. Por outro, a transição do meio familiar para a escola também constitui por si uma mudança significativa aos mais diversos níveis, pelo que a comunicação com os Encarregados de Educação (EE)/ Família é fundamental para identificar e compreender determinadas características da criança e assim melhor ajustar a educação interventiva. Aliás, como Gameiro (2004) bem recorda, “o jardim de infância é a primeira instituição educativa na vida da criança” e desejavelmente um espaço de “formação holística.” (p. 95). Como tal, importa conhecer as necessidades da criança, sejam elas a nível biológico, intelectual/cognitivo, emocional ou social (Gameiro, 2004), pelo que importa assegurar uma comunicação frequente e de qualidade com os EE/Família.

Acresce ainda a questão da diversidade e inclusão, pois nem todas as crianças são iguais. É importante que o/a educador/a conheça bem as características individuais de cada elemento do seu grupo e que adapte as atividades e conhecimentos sempre que possível ao nível do desenvolvimento e interesses de cada uma. Em termos concretos, por um lado, pelo facto de, existirem cada vez mais salas heterogéneas não apenas em termos de faixas etárias, - ou seja, crianças com idades entre os 3 e os 5 anos, que efetivamente se encontram em níveis diferentes de conhecimento e de desenvolvimento, o que implica realizar uma diferenciação pedagógica – mas pela diversidade linguística e cultural que se evidencia devido à crescente mobilidade e integração de indivíduos não nativos de Português Europeu em território nacional. Evidência disto mesmo são os dados constantes no Observatório das Migrações: em 2021 houve um aumento de 26.864 de vistos de residência para Portugal, o que representa mais 65,7% de vistos atribuídos face ao ano de 2020 dados apurados pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) revelam que nas provas de aferição (2022) os alunos demonstraram mais dificuldades na área do Português em relação aos dados do ano anterior (2019). (Ministério da Educação, 2022)

Sem dúvida que o/a educador/a tem um papel crucial de integração e inclusão, - de crianças falantes não nativas, empenhando-se em dar as mesmas oportunidades a todas as crianças, independentemente das suas vulnerabilidades. “A intencionalidade do educador de infância é essencial para assegurar que todas as crianças, e especialmente aquelas que possam estar em desvantagem sociocultural, experienciam contextos de elevada qualidade, capazes de influenciar positivamente o desenvolvimento das suas competências.” (Aguiar & Mata, 2022)

De notar ainda a presença cada vez mais recorrente de crianças com Necessidades de Saúde Especiais (NSE) nas instituições educativas, sinalizadas pelas mais diversas circunstâncias, e para as quais nem sempre existe um apoio adicional. No entanto, o regime da Educação Inclusiva, define princípios e normas que garantem a inclusão, enquanto processo que procura responder à diversidade de necessidades e potencialidades de crianças inscritas na Educação Pré-Escolar, através da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. (OCEPE, 2016, p.10)

É certo que a especificidade da intervenção pedagógica que se impõe nestes casos torna o trabalho do/a educador/a mais exigente e desafiante. “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.” (OCEPE, 2016, p.10). Por estes motivos foi criado o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) para crianças dos 0 aos 6 anos de idade que apresentam alterações nas estruturas ou funções do corpo que limitam o seu crescimento pessoal e a sua participação nas atividades típicas para a sua idade ou risco grave de atraso no desenvolvimento. Este sistema pretende responder às necessidades diversificadas de todas as crianças, colocando um enfoque nas respostas educativas e perspetivando a mobilização de recursos de saúde, emprego, formação profissional e segurança social. (Diário da República, 1ª série, nº 193, 6 de outubro de 2009, decreto-lei nº281/ 2009)

É fundamental, ainda, assegurar uma plena inclusão das crianças com NSE no ambiente educativo. Além de se adaptar as práticas pedagógicas à sua individualidade e a diferentes estilos de aprendizagem, para que ocorra uma evolução na sua aprendizagem, é essencial repensar espaços, equipamentos e materiais, assim como potenciar a cooperação do restante grupo, para se promover o entendimento e a compreensão das diferenças uns dos outros. O conceito de educação inclusiva enfatiza “os direitos de todas as crianças a uma educação igual, sem discriminação, dentro do sistema educativo de escolaridade regular” (Florian, 2003, p.33), em sintonia com as indicações da ONU e UNESCO (Declaração de Salamanca).

Por outro lado, na Educação Pré-Escolar, o desenvolvimento global das crianças é potenciado através do brincar e do envolvimento de jogos, pois é a brincar que a criança aprende a conhecer-se a si própria, a conhecer os outros e o mundo que a rodeia. Desenvolve ainda os seus interesses e ideias, a curiosidade, a criatividade e a capacidade de resolver problemas, além de constrói relações, capacidades sociais e até a linguagem e comunicação. Em face de tantos e tão importantes benefícios, não restam dúvidas: as crianças necessitam muito de brincar. As brincadeiras, mesmo as aparentemente simples, são fontes de estímulos ao seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, bem como uma forma de autoexpressão.

1.1.1. Caracterização da entidade cooperante

A presente Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar teve início dia onze de outubro de 2021 e terminou dia vinte e oito de janeiro de 2022, perfazendo um total de trezentas horas – cinco horas diárias, em tempo letivo. Decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), a qual visa ser uma referência na ação social, pela qualidade, inovação, iniciativa e capacidade de intervenção, conforme dados constantes no Projeto Educativo e na página oficial online. Situa-se num dos bairros mais antigos de Lisboa, no centro da cidade e atualmente alberga cerca de 130 crianças dos 4 meses aos 5 anos. Na grande maioria, a instituição tinha as seguintes respostas sociais: berçário (dos 4 meses até à aquisição da marcha), creche (da aquisição da marcha até aos 3 anos) e Educação Pré-Escolar (dos 3 aos 5 anos).

Relativamente ao horário de funcionamento, era de segunda a sexta-feira, das 8:00 horas às 19:00 horas, ao passo que o horário letivo propriamente dito decorria das 9:00 horas às 17:30 horas. A entrada das crianças de salas de Educação Pré-Escolar tinha de ser feita até as 9:30 horas, de forma a assim usufruírem das 5 horas letivas diárias a que tinham direito, sob responsabilidade do/a educador/a de infância.

Na instituição não existia nenhum modelo curricular obrigatório, pelo que cada educador/a, consoante a sua visão, adaptava os vários modelos à sua prática. Na instituição eram desenvolvidas, por professores especializados, as atividades extracurriculares, sendo de carácter facultativo em todas as respostas sociais. As crianças que frequentavam a Educação Pré-Escolar podiam usufruir de ginástica, música, inglês, ioga, filosofia e chi-kung.

Toda a equipa existente, na nossa perspetiva, era suficiente, ainda que cada vez mais crianças com NSE frequentassem esta instituição. Esta dispunha somente de duas pessoas para apoiar o desenvolvimento das mesmas, pelo que, perante um grupo de sala com 22 crianças,

tornava-se desafiante dar atenção às necessidades de todas, pois existiam apenas dois adultos na sala, ainda que seja reconhecido que cada criança com NSE requer muita atenção. Assim sendo, parece ser insuficiente o número de adultos nesta sala. Esta circunstância não era nova para a educadora, pois a criança em questão veio consigo do ano letivo (2021/2022), conhecendo e adaptando a sala e os materiais às suas necessidades. É essencial repensar estes casos e adicionar um terceiro elemento a este tipo de salas, podendo, o adulto, ter ou não experiência na área das necessidades especiais. Como tem sido refletido em estudos focados numa educação inclusiva de sucesso as condições ambientais das turmas são determinantes, podendo não ser as mais adequadas a todos os alunos e dificultar o ensino individual. (Florian, 2003; Marvin, 2003)

Relativamente a opções e prioridades curriculares, constava no Projeto Curricular de Grupo (PCG) que a instituição definiu quatro linhas de ação, as quais figuravam por seu turno no Projeto Educativo da instituição de 2021-2024. As mesmas seriam tidas em conta na elaboração dos Projetos Curriculares e no Plano Anual de Atividades da instituição. Ao longo do ano letivo, as atividades assentaram numa abordagem de diferentes temáticas. Uma foram planeadas pelo/a educador/a e outras partiram dos interesses e necessidades das crianças. Desta forma, os objetivos da instituição iam ao encontro do definido nas orientações da tutela, de que “planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem.” (OCEPE, 2016, p. 16)

A intenção pedagógica do Projeto Educativo da instituição para os referidos anos letivos (2021-2024), teve como base nomeadamente a valorização do brincar em todas as vertentes. Assim, após observação e análise, da educadora, face ao desenvolvimento do grupo, as prioridades educativas apontadas pela mesma foram:

- Integração e adaptação das crianças e das famílias;
- Desenvolvimento da autonomia/ independência;
- Melhoria da capacidade de atenção e de concentração;
- Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade;
- Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar;
- Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem;
- Envolvimento com a comunidade próxima;
- Alteração e melhoramento na articulação fonética e construção frásica;
- Desenvolvimento de competências ao nível da abordagem à escrita;

- Uso da linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;
- Recurso à leitura e escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com o outro;
- Sentir-se competente para lidar com noções matemáticas e resolver problemas.
- Desenvolvimento dos processos que permitem o raciocínio lógico;
- Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe coloca;
- Valorização da música como fator de identidade social e cultural.

1.1.2. Caracterização da sala

A sala era ampla e facilmente se dividia em diversas áreas diferentes do saber. O seu recheio era relativamente moderno, no entanto aos poucos fizeram-se pequenos arranjos para melhorar o seu aspeto e os brinquedos foram sendo atualizados conforme os interesses das crianças. De referir ainda que a sala tinha bastante luz solar e um aparelho de ar condicionado, o qual permitia refrescar o espaço no verão e aquecê-lo no inverno, pois a sala no verão fica muito quente e no inverno muito fria, melhorando assim o nível de conforto do grupo. Em todo o caso, este fator não interferiu nas atividades/aprendizagens, graças a este aparelho de climatização.

As regras da sala, na sua maioria, foram discutidas e aceites em grande grupo, no entanto nem sempre cumpridas. Ainda que as crianças se encontrassem divididas por áreas (havendo rotatividade), e não podendo misturar os brinquedos de umas áreas para as outras, todavia a mesa dos jogos é pequena, o que leva as crianças a irem para o tapete. Na nossa perspetiva parece aceitável, mas a educadora não permitia que o façam devido à criança com NSE, pois assim repetirá o mesmo comportamento. Não podemos concordar com esta justificação dada pela educadora, pois o restante grupo não se podia estar a privar por causa de uma criança. Neste caso é importante falar com a criança com NSE e tentar fazê-la entender que quando a mesa dos jogos não tem espaço excecionalmente poderão ir para o tapete.

Relativamente às paredes da sala, foram afixadas as teias e trabalhos realizados ao longo da prática supervisionada, numa das paredes junto à área do tapete, com a autorização da educadora. Noutras paredes eram exibidos os trabalhos realizados por esta profissional docente. Existe também afixado o mapa das presenças, o mapa do tempo e o mapa das tarefas, ou seja, todos os dias cinco crianças são responsáveis por algo. Este registo é de extrema importância, pois permite à criança perceber o que é a responsabilidade, a organização, a gestão do espaço e

as rotinas. As responsabilidades passam por alimentar o peixe (Alice), desenhar no mapa do tempo, regar as plantas e dois responsáveis pelo comboio (fila) à saída e entrada na sala, refeitório, recreio e casas de banho, sendo que um fica na frente e outro é o último, “isso significa, uma análise do envolvimento do sujeito, sua adesão e compreensão em relação às regras, ou melhor, sua participação efetiva na prática social. (Bondioli, citado por Godoi, 2005). Efetivamente, estes mapas e tarefas estão incutidos na rotina diária das crianças e são eles mesmos instrumentos de aprendizagem, decorrendo das ações exercidas sobre os objetos, do que resulta a sua interação com as outras pessoas, assim como se percebe acontecimentos e são registadas ideias. (Hohmann & Weikart, citados por Bramão, Gonçalves, Medeiros, 2006)

Relativamente às áreas onde o grupo mais gosta de brincar são a área da casinha e da expressão plástica. A área da casinha, por ser um espaço que favorece a interpretação de papéis diversos. Como é uma área de preferência, existe uma lista onde a educadora e a Ajudante de Ação Educativa (AAE) apontam os nomes das crianças para haver rotatividade e assim dar oportunidade de forma equitativa. Quanto à área da expressão plástica, constituía um espaço de eleição por ali a criança poder livremente explorar, criar, imaginar, desenvolver e projetar as suas conceções.

De referir ainda que, de início, a educadora disponibilizou uma metade da mesa da área da expressão plástica para que pudessemos concretizar as nossas atividades. No entanto, a operacionalização das atividades nesse espaço partilhado revelou-se problemática. Quando ambas realizávamos atividades ao mesmo tempo, não era possível estar nessa área, sendo-me então disponibilizada uma metade da mesa dos jogos. Em ambos os contextos, é naturalmente questionável não ter sido providenciada uma mesa por inteiro, sem se sentir à partida constrangimentos na plena fruição do espaço para fins didáticos.

No decorrer da prática supervisionada, todos os recursos materiais foram disponibilizados, quer os da sala como os do armário do material, nomeadamente canetas de feltro, folhas e máquina de plastificar, blocos lógicos, folhas brancas A3 e A4, papel de cenário, cartolinas, papel autocolante, tintas acrílicas, cola e tesoura. No entanto também se sentiu, adicionalmente, do desejo e necessidade de se recorrer a materiais próprios, tais como cartolinas e impressões a preto e branco e a cores, impressas pela instituição. De referir ainda que os materiais se encontram ao nível das crianças e estão disponíveis para serem utilizados sempre que pretendido pelas mesmas.

No contexto da referida prática, notámos não existir na sala uma área dedicada à exploração de elementos da natureza, para onde as crianças poderiam levar materiais naturais (folhas, flores, ramos, areia, conchas, pedras, entre outros). Segundo informações da educadora, a razão

pela qual não existe esta área na sala, é devido ao facto de já haver um espaço na escola ao qual intitulam de “Espaço Natura” onde efetivamente constam diversos materiais naturais, nomeadamente terra, paus, troncos, folhas, pedras, sementes e árvores. Efetivamente, a educadora até utiliza o espaço recorrentemente, consciente que “a utilização de material natural 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. 28)

A sala está dividida por áreas interativas que eram as seguintes:

Área da casinha:

- Esta área permite que a criança mude de identidade, fazendo-se passar por várias personagens e assim vivenciar situações quotidianas. A criança pode ser o que quiser no mundo que cria, representando vários papéis com vários comportamentos e é a partir destas experiências que se conhece a si própria e ao mundo que a rodeia;
- Com uma mesa, três cadeiras, armário com loiças, armário com gavetas, máquina de lavar, móvel com fogão/lava-loiça, máquina de lavar roupa, bacio, cama de bebé, bonecos, pratos, tachos, frigideira, telemóveis, copos, talheres, carrinho de bonecos, duas malas, telefone, comando da televisão, armário da mercearia, legumes e frutas diversas.

Jogos de construção / área de grande grupo:

- Esta área permite a exploração de forma livre, proporcionando à criança o desenvolvimento da imaginação, criatividade, socialização e negociação;
- Tapete a delimitar o espaço, caixa com Legos duplos, caixa com “Playmobil”; dois barcos e uma caixa com os animais de plástico, este espaço era exclusivo para estes jogos e animais.

Área da biblioteca:

- As crianças observam e simulam a leitura com base na sua memória e nas imagens ilustradas, utilizando a imaginação, inventando as suas próprias histórias, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem. O folhear contribui para o desenvolvimento da motricidade fina e da aprendizagem da orientação da leitura, da esquerda para a direita;
- Dois sofás, duas estantes (empilhadas uma na outra) para os livros, livros de histórias e livros temáticos, rádio/gravador e CD diversos.

Jogos de mesa:

- Esta área é um recurso para a criança se relacionar com aprendizagens matemáticas, no encaixe de figuras, números, figuras geométricas, estimulando a concentração. Esta área distingue-se por ser mais direcionada para jogos mais específicos das aprendizagens;
- Um móvel com jogos (jogos de associação de imagens, puzzles, dominós, enfiamentos, blocos lógicos), uma balança; duas mesas retangulares, oito cadeiras.

Área do computador:

- Esta área permite fácil acesso a informações, tanto à criança como ao adulto, participando em conjunto na pesquisa de informação e seleção de recursos multimédia, sugeridos pelas crianças;
- Um computador; uma secretária e uma cadeira.

Área da expressão plástica:

- Nesta área a criança experimenta diversos materiais, realizando pinturas, desenhos, colagens, recortes através de várias técnicas. Esta área requer uma maior atenção pelo adulto;
- Com duas mesas em forma de semicírculo e uma mesa retangular. Existência de material de apoio às atividades plásticas:
 - Pintura - armário com tintas, pincéis de diferentes espessuras, esponjas, berlindes, carimbos, aventais, farinha, copos, tigelas e um balde;
 - Desenho - três copos de lápis de cor (grossos e finos), uma caixa com lápis de cera, dois copos com canetas de feltro finas, um copo com canetas de feltro grossas; um armário com prateleiras que serve de apoio e onde encontramos folhas, os cadernos dos trabalhos e as cartolinas de diferentes tamanhos; três caixas para colocar as folhas de papel e os trabalhos acabados;
 - Plasticina - um armário com prateleiras onde encontramos uma caixa com formas, rolos com e sem texturas; três caixas com plasticina de diferentes cores;
 - Carrinho com capas para arquivar trabalhos - Bancada com lavatório e armário (com o material das atividades de expressão plástica).

Área dos legos pequenos:

- Esta área consiste numa mesa específica para legos, ou seja, permite a construção na própria mesa, sendo diferente das outras áreas dos jogos, permitindo à criança o desenvolvimento da motricidade fina, socialização, negociação, imaginação, concentração e criatividade;
- Uma mesa, duas cadeiras, uma caixa retangular cheia de legos pequenos e cuja tampa serve de base para as construções/criações de “Lego”.

Área da garagem:

- As crianças exploram de forma livre, desenvolvendo a imaginação, a criatividade, a socialização e a negociação;
- Tapete de garagem, carros com diferentes tamanhos, motos e uma garagem de madeira.

Área da natureza:

- As crianças assumem responsabilidade por um ser vivo, na sua alimentação e na sua higiene, permitindo valorizar a natureza;
- Aquário com peixe, rede, caixa de plástico e comida para o peixe.

1.1.3. Caracterização do grupo

Segundo o PCG, o grupo era constituído por 23 crianças (10 rapazes e 13 raparigas) que nasceram maioritariamente no ano de 2017 (17 crianças), pelo que completaram os quatro anos de idade até ao final deste ano de 2021. As restantes 6 crianças nasceram todas no ano de 2018 e completaram os três anos até ao final de novembro de 2021. A maioria do grupo já frequentou a instituição no ano transato (18 crianças transitaram do grupo C1 juntamente com a educadora) e as restantes cinco crianças, três delas era a primeira vez que frequentam a escola (tiveram sempre em casa ao cuidado de familiares) e duas vieram de outro estabelecimento de ensino.

Feminino	Masculino
13	10

Tabela 1 – Distribuição das crianças por género

Idades	2 anos	3 anos	4 anos
Nº de crianças	1	8	14

Tabela 2 – Distribuição das crianças por idade

As diferentes idades do grupo, reflete-se quer nas suas necessidades, quer nos seus interesses. O facto de o grupo ter crianças com idades diferentes, tem como consequência diferentes níveis de desenvolvimento, ou seja, a educadora tem de ter a capacidade de realizar a mesma atividade, mas com níveis diferentes de complexidade, respeitando o tempo, a concentração e evolução de cada criança, não havendo nenhum obstáculo às ações da educadora. A este processo chamados de diferenciação pedagógica, veja-se que, “a natureza das atividades de aprendizagem proporcionadas às crianças e as interações que estabelecem com os adultos e com os pares são indicadores da qualidade de processo.” (Aguiar & Mata, 2022, p. 140) As mesmas autoras ainda referem que “as crianças que frequentam salas de jardim de infância de maior qualidade nos domínios da linguagem, de competências sociais e cognitivas, tendem a revelar melhores resultados ao nível das competências de literacia emergente e melhores resultados académicos ao nível da leitura e da escrita durante os primeiros anos do ensino básico.” (Aguiar & Mata, 2002, p. 140)

Ao longo da observação pudemos notar que as crianças eram sociáveis, comunicativas, ativas, curiosas e interessadas, manifestando especial interesse por histórias, atividades de expressão plástica, música e jogos. O tempo de interesse e de concentração da maioria das crianças, ainda era muito divergente, oscilando entre as crianças que se mantêm atentas durante a atividade e as que facilmente se distraiam e perdiam o interesse pelo que estavam a fazer. Em termos comportamentais o grupo tinha alguma dificuldade em brincar sem gritar, ou seja, falavam muito alto nas brincadeiras nas diversas áreas, mas principalmente na área da casinha, também devido à diferença de idades, ou seja, as crianças mais novas tinham atitudes mais infantis em relação às mais velhas.

A criança com NSE era apoiada por diferentes técnicos num trabalho de parceria e interajuda com a escola, através da Intervenção Precoce (na escola) e uma vez por semana (equipa local de intervenção de Lisboa Oriental, terapia da fala e sessões de hipoterapia - no centro hípico). Esta Intervenção Precoce, por ser um espaço de tempo curto, não era suficiente para ajudar os adultos da sala, ou seja, não era considerado um elemento extra, mas de apoio num determinado espaço de tempo. Além da criança com NSE, existia ainda duas crianças com terapia da fala, cujo apoio era devido à dificuldade de produzir sílabas corretamente.

Número de crianças	Terapia da fala	Psicologia	Intervenção Precoce
2	2	–	1

Tabela 3 – Apoios educacionais

Acrescentamos que foram notórios os desentendimentos que o grupo tinha entre si, na partilha de brinquedos, por vezes falta de compreensão perante a criança com NSE, havendo várias conversas para que o restante grupo relembresse a importância da interajuda e do respeito pelo outro.

Na escola existiam várias crianças de nacionalidades diferentes, tais como espanhola, francesa, brasileiras, ingleses, indianas e paquistanesas, levando a que a instituição se procure adaptar. Na sala em que decorreu a prática supervisionada existiam crianças maioritariamente de nacionalidade portuguesa, além de crianças de nacionalidade francesa, inglesa e indiana. Todas estas crianças nasceram em Portugal e tinham as duas nacionalidades. Foi observado que nos contextos de festividades estas crianças poderiam ou não comemorar estes dias ou ainda terem diferentes formas e costumes de celebrar, nomeadamente o Ano Novo, o Natal, a Páscoa e o Carnaval. Neste sentido, importa reforçar que o/a educador/a tem de respeitar e adaptar as diferentes realidades e valorizar com diversidade de conhecimentos sobre estas diferenças.

Ainda assim conseguimos observar que, eram crianças esforçadas, com capacidade de construir boas relações com os outros e a nível comportamental reparámos que se portavam bem, por vezes com alguma timidez.

Um limitado conhecimento da língua do país de acolhimento por vezes, dificulta a comunicação do falante não nativo, pelo que também se torna evidente nas relações estabelecidas entre a criança-adulto e/ou a criança-criança. No presente caso, só uma criança é que não entendia Português, pois a sua nacionalidade era Paquistanesa, no entanto, aos poucos foi associando as palavras e os seus significados e no momento da PES já compreendia totalmente o que lhe era falado e pedido, apesar de na expressão oral ainda emergir alguma dificuldade.

De referir que neste contexto de estágio em Educação Pré-Escolar, infelizmente, não houve a oportunidade de comunicar com as famílias diretamente, somente através das crianças. A educadora possuía contacto com as famílias através de uma plataforma, pelo que se questionou à diretora se poderíamos contactar as famílias através da educadora na plataforma sobre os projetos realizados, pedido este que foi negado. Uma das razões ficou a dever-se ao surgimento da pandemia por Covid-19.

1.2. Prática profissional – Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

No que diz respeito ao ensino do 1º CEB, as aprendizagens aí desenvolvidas têm elevada preponderância tanto do ponto de vista académico, como do ponto de vista social, na vida do aluno, na medida em que, tal como refere Guilherme Martins (2017), no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), “trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos.” (p.5). Deste modo, o docente contribui para que esta formação seja consagrada com sucesso. A função de um docente não passa só por lecionar os conteúdos apresentados nos currículos. Primeiramente é necessário a criação de empatia, de respeito, de uma ligação positiva, de demonstração de empenho, de valorização diária, entre outras. Todos estes fatores irão influenciar no desenvolvimento da aquisição dos conhecimentos nos alunos.

A prática supervisionada no Ensino do 1º CEB teve início no dia vinte e oito de fevereiro de 2022 e terminou a vinte e sete de maio de 2022, perfazendo num total de trezentas horas – cinco horas diárias, em tempo letivo.

O docente, para além do dever de proporcionar aos alunos uma qualidade no ensino-aprendizagem, deve também proporcionar atividades diferenciadas que potenciem os seus conhecimentos, os seus interesses e as suas necessidades individuais. Grenier (citado por Feyfant, 2013) enuncia os fatores de diferenciação suscetíveis de influenciar as aprendizagens, em trabalhos de pesquisa sobre a diversidade/heterogeneidade dos alunos. Podem ser características de género, de idade, etnoculturais, culturais e socioeconómicas, cognitivas, afetivas e motivacionais. (Grenier, 2013, citado por Feyfant, 2016, p. 6) Por esta razão, deve diagnosticar e conhecer cada um a um nível mais aprofundado, respeitando aquilo que são também os direitos de todos, no que diz respeito a uma educação de qualidade (ODS4 - UNESCO), com equidade e sentido de inclusão, estimulando as suas competências e potencialidades e assim contribuir para a segurança, bem-estar e sentido de pertença na turma/escola. Deste modo, é importante que o docente se mantenha atualizado, formando-se e aperfeiçoando as suas técnicas de ensino. “Importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico.” (PASEO, 2017, p. 5)

Atualmente o docente tem total liberdade para tomar decisões metodológicas, tendo como documentos fundamentais de suporte as AE e o PASEO, já referido anteriormente. É imprescindível haver um equilíbrio harmonioso entre ambas as partes de acordo com as necessidades sociais e culturais do grupo, ou seja, entre o que o docente tem de lecionar e o conhecimento do aluno. A ideia de diferenciar faz referência aos processos pedagógico e didático (estratégias e atividades de aprendizagem) e aos conteúdos e programas de estudo,

enquanto diversificar se reporta à estruturação do ensino-aprendizagem, isto é, à organização da aula (Barry, 2004, citado por Feyfant, 2016, p. 3).

Na prática, vemo-nos como um contributo para o desenvolvimento individual de cada aluno, respeitando as suas opiniões, ideias, pensamentos e atitudes. O olhar que temos é o de fazer a diferença e a mudança na educação, ou seja, não nos restringirmos ao tradicional, mas centrar o aluno na sua aprendizagem, conferindo-lhe um “percurso que permita a equidade educativa e pedagógica.” (PASEO, 2017, p. 8)

Denota-se que as grandes dificuldades nos alunos no 1º CEB colocam-se desde muito cedo nos desempenhos de leitura e escrita como demonstrado em estudos nacionais e internacionais (Morais, 2010). Por consequência, o sucesso ou insucesso dos alunos no 1º CEB, depende de vários fatores, como a idade, o género, a nacionalidade, o docente, a família, a metodologia, a motivação, a sociedade e a cultura. Nesta perspetiva é defendido que a persistência e a vontade são determinantes na aprendizagem de uma língua estrangeira, pelo que mesmo os aprendentes que revelam pouca aptidão para a aprendizagem de línguas conseguem alcançar um desempenho linguístico satisfatório. Cabe ao professor a criação de condições apropriadas ao desenvolvimento da motivação linguística, que passam pelo ambiente que se estabelece na sala de aula (entre o docente-aluno e alunos-alunos) e pela criação de objetivos para cada aluno. A falta de motivação pode levar a uma crescente falta de empenho nas aprendizagens originar desempenhos frágeis. Estas dificuldades futuramente poderão ser obstáculos na integração social e profissional do indivíduo, ou seja, acarretar dificuldades acrescidas a nível de procura de trabalho e de inserção num grupo social.

Há então que promover a melhoria nas aprendizagens dos alunos, assim como incentivá-los a querer saber mais, inclusivamente, a respeito de conteúdos menos atrativos, entendendo ser missão fundamental da escola e do docente, em colaboração, desenvolver as competências de cada um, num leque variado de áreas do saber, do saber-fazer e do saber-ser. Assim, “o trabalho do professor terá de ser detentor da arte de saber-fazer que contribua afetivamente para o construir dos saberes-ser de cada aluno que com ele se cruza num determinado momento do percurso das suas vidas” (Patrício, 1993, citado por Alves, 1997, pp. 146-147). Um aluno motivado só manterá esta postura caso encare a aprendizagem de forma positiva e veja que as suas expectativas são realizadas. Para que este processo se dê de forma natural, é necessário o reforço/retaguarda da família ao longo do percurso escolar dos seus educandos.

Acarreta igualmente, reiteramos, a inclusão de todos os alunos independentemente das suas características particulares, o que implica igualmente respeitar o tempo e o estilo de aprendizagem de cada um. As experiências realizadas, assim como a combinação de disciplinas

de carácter interdisciplinar, proporcionam aos alunos uma reflexão sobre si e sobre o que conhecem do mundo ao seu redor, “capaz de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação.” (PASEO, 2017, p. 17) Existem, é certo, alguns conteúdos a lecionar que poderão ser menos atrativos, tanto para os docentes, como para os alunos, no entanto, várias são as estratégias que podem contribuir para a melhoria da relação professor-aluno e o sucesso das aprendizagens. Estudos e especialistas reforçam o potencial dos jogos ao proporcionarem aos alunos conhecimentos de uma forma mais lúdica. É o caso de Carlos Neto, (2003) ao definir jogo como “o processo de dar liberdade de a criança exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimentos (investigar, testar e afirmar experiências e possibilidades de ação).” (Neto, 2003, p.21). Não só o jogo permite um trabalho mais aliciante e incute dinamismo aos conteúdos, existem outras áreas e abordagens pelas quais os docentes podem empreender um processo educativo mais eficaz e apelativo: pelas artes através do desenho, fotografias, pintura, teatros; pela música, através das mensagens das letras que são representadas; e/ou pela motricidade global, através da atividade física, entre tantas outras possibilidades, inclusive de forma inter/transdisciplinar.

Como é sabido, a Educação Pré-Escolar é fundamental para um ingresso mais facilitado no Ensino do 1º CEB, pois as crianças vão adquirindo bases para quando iniciarem esse ciclo de escolaridade, isto é, uma série de aquisições basilares que vão definir boa parte do seu percurso escolar daí por diante. No processo de transição da Educação Pré-Escolar para o 1º CEB, a família é importante para equilibrar esta mudança. Deste modo, deve proporcionar ao docente apuradas informações sobre o seu educando para que este tenha desde cedo uma noção mais completa das suas características individuais e assim ir conhecendo os seus alunos de forma gradual, uma vez que “indo ao encontro dos seus interesses, conhecimentos, competências e experiências, construindo sinergias com a família, e quando chegar a hora, assegurando uma transição positiva para a escola básica.” (Aguiar & Mata, 2022, p. 143).

1.2.1. Caracterização da entidade cooperante

De acordo com as informações consultadas no site do agrupamento e do Projeto Educativo, o agrupamento da presente PES é um agrupamento que integra o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), criado em 4 de julho de 2012, que resultou da agregação da escola secundária com o agrupamento de escolas. Atualmente, o agrupamento inclui cinco estabelecimentos de ensino com a distribuição dos vários níveis de ensino. O corpo docente do agrupamento era constituído por aproximadamente 240 professores.

O agrupamento situa-se em Lisboa, com um tecido social cuja atividade económica se centra, primordialmente, no setor dos serviços, nomeadamente no comércio. A sua população discente, cuja idade se encontrava adequada ao ano de escolaridade que frequenta, caracterizava-se, no entanto, por uma grande heterogeneidade em termos socioeconómicos e culturais. Serve ainda uma população de dois bairros com características socioeconómicas e culturais que se diferenciam das características atrás indicadas. Segundo o Projeto Educativo, a população aí residente integra algumas famílias de risco, pouco estruturadas e com dificuldades específicas que se refletiam nos seus educandos, exigindo de todos uma atuação conjunta.

O horário de funcionamento era de segunda a sexta-feira, das 8:00 horas às 19:00 horas, sendo o período das 9:00 horas às 17:30 horas designado para a componente letiva. Os períodos das 8:00 horas às 9:00 horas e das 17:30 horas às 19:00 horas eram designados para a Componente de Apoio à Família (CAF).

No agrupamento não existia nenhum modelo curricular obrigatório, pelo que cada docente, consoante a sua visão, adaptava os vários modelos à sua prática.

Com respeito à oferta educativa, o agrupamento oferecia aos alunos do 1º CEB uma Educação para a Cidadania (oferta complementar), uma Componente de Apoio à Família (CAF) e atividades de enriquecimento Curricular (judo, atividade física e desportiva, assim como Expressão Dramática, Expressão Musical e TIC). A biblioteca assumia-se como uma estrutura importante no universo escolar, estando vocacionada para o desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem, cultura, informação e formação lúdico-pedagógica e constituindo um importante recurso para os docentes e não docentes. Durante um período da prática supervisionada a biblioteca encontrava-se em remodelação, e o docente cooperante não utilizou recursos da biblioteca, somente foi utilizada nos dias em que havia provas de avaliação, nas quais eram diferentes para alguns alunos, devido a dificuldades de aprendizagem e de atenção.

Segundo o Projeto Educativo, nos últimos anos, foi surgindo nas escolas do agrupamento um número crescente de alunos com graves carências, devido a dificuldades financeiras (falta de manuais e outro material escolar, falhas da refeição da manhã, falta de roupa adequada ao clima, ausência da medicação regular necessária), emocionalmente instáveis e sem disponibilidade motivacional para as aprendizagens. Em conversações com o docente, houve uma partilha de informação sobre alguns alunos em particular, denota-se a falta de pequeno-almoço pela manhã e existência de poucas horas de sono. Por consequência, estes alunos tinham muito pouca concentração e atenção, estando sempre a focar o seu olhar ao redor da sala ou com a cabeça em baixo apoiada no braço. Na sua maioria, este tipo de situações

acontecia só na parte da manhã, pois após o almoço tinham outra disposição. Ainda existia um caso em que a falta de material fazia com que o aluno tivesse de pedir material emprestado, demorando a realizar as tarefas, ficando assim mais para trás nos exercícios, demonstrando também falta de interesse e de vontade na realização dos mesmos.

Em termos de relação escola-família e de acordo com os dados divulgados por agrupamento, havia, da parte dos pais e EE, uma participação significativa nas reuniões de período com os professores e diretores de turma, bem como nos conselhos de turma intercalares a que são chamados. Denotou-se, por parte de uma minoria das famílias, um certo desinteresse quanto ao desenvolvimento das aprendizagens dos respetivos educandos. Uma das razões poderia ser devido ao carácter disfuncional (aos mais diversos níveis) de várias dessas mesmas famílias.

1.2.2. Caracterização da sala

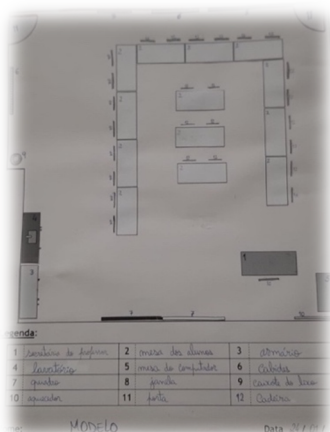
A sala era ampla e com boa luz natural. Tinha dois quadros com a mesma dimensão, um ao lado do outro, sendo que um deles era de ardósia e outro era branco. Em cima de ambos existia uma faixa com o abecedário.

A disposição das mesas era em U, com algumas mesas no centro (Fig. 1), mas o docente cooperante fez alterações na disposição das mesas da sala, meses antes do final do ano letivo, colocando-as todas na mesma direção do quadro, ou seja, em filas. Esta mudança deveu-se ao mau comportamento da turma, mas neste caso não surtiu efeito, pois o mau comportamento continuou e os alunos queixavam-se de que não tinham uma boa visão para o quadro (Fig. 2). Pelo facto de as mesas serem colocadas em filas, os alunos tinham outras mesas à sua frente, o que em termos visuais acabou por os prejudicar na legibilidade do quadro. Os alunos com pior comportamento ou com mais dificuldades de aprendizagem ficaram nas mesas da frente, um facto que se revelou útil na medida em que foi um apoio adicional para o docente, desincentivando a indisciplina dos mesmo e permitindo uma aproximação do docente ao aluno. Em geral, o ambiente de sala não melhorou e no nosso parecer até piorou em parte, ou seja, o mau comportamento continuou e, devido às mesas serem colocadas em fila, as aprendizagens e a concentração pioraram ligeiramente.

Ainda na sala, existia uma porta que dava acesso a um espaço meramente decorativo, de onde se podia ver parte do recreio. Tinha aquecimento, diversas tomadas elétricas e ainda estava adaptada para ter um retroprojektor (ainda não tinha na altura da PES). A sala possuía paredes grandes, algumas das quais livres, onde se podia afixar diversas informações ou

trabalhos. Numa dessas paredes foi colocado o cartaz onde constavam os jogos propostos pelos alunos e os jogos realizados até ao momento, um registo elaborado em turma, estando sempre em atualização. Existiam ainda informações na parede que eram elementos facilitadores relativamente a conteúdos abordados. Havia também um quadro de cortiça, onde existiam as informações referentes à turma, tais como: o horário da turma, as crianças que adquiriam lanche da escola, os aniversários, o semáforo dos comportamentos, mapa de presenças, regras da sala e alguns trabalhos realizados na disciplina Educação Artística. Em relação ao semáforo dos comportamentos, achamos que não se adequou e que não surtia o efeito esperado, ou seja, levar à adoção de melhores comportamentos. O objetivo do docente cooperante era que no final de cada dia os alunos estivessem todos no semáforo verde. Se um aluno não cumprisse ou tivesse um mau comportamento passava para o semáforo vermelho ou amarelo, dependendo da situação, contudo ao longo do dia tinha a oportunidade de voltar para o semáforo verde. Ao longo da prática supervisionada pudemos concluir que este tipo de mapa de comportamento não é adequado, e nesta turma em particular não funcionava.

De referir ainda que o maior inconveniente da sala era que, nos dias quentes, aquecia muito, devido ao facto de o sol refletir na janela a tarde toda e de não ter ventilação para arrefecer. Já no inverno era muito fria, o que denotava a existência de problemas estruturais, muito embora o sistema de climatização existente permitisse o conforto dos alunos e do professor. A este nível, de referir que segundo Paulo Oliveira (Lusa, 2017), a temperatura elevada do ar pode provocar o aumento da frequência cardíaca dos alunos e a diminuição do desempenho cognitivo. O autor acrescenta ainda que, a temperatura ideal para as salas de aula depende da estação do ano, sendo que no inverno deve estar entre os 22 e os 24 graus centígrados, e no verão deve ficar à volta dos 18 graus. (Lusa, 2017)



1.2.3. Caracterização do grupo

Importa que o docente, primeiramente, conheça cada um dos alunos da sua respetiva sala, focando-se nas suas características, necessidades e interesses, e a partir daí, ir proporcionando ao aluno uma aprendizagem gradual, consoante o nível de desenvolvimento onde se encontra. Porém, na prática torna-se mais complexo ir ao encontro de todos os interesses da criança devido à cada vez evidente existência de grupos heterogêneos. Ainda assim, “a diferenciação pedagógica impõe-se como resposta à massificação da escola e à vontade de levar todos os alunos à aquisição de uma base comum de conhecimentos e de competências,” (Feyfant, s.d., p. 7) que por consequência terão de levar o docente a realizar uma diferenciação pedagógica. “Uma prática diferenciadora deve tomar em consideração o aluno como um indivíduo, as suas contribuições culturais, as suas representações, os seus modos de expressão, os seus problemas materiais, mas também, em termos de aprendizagem, as suas necessidades, os seus modos de compreensão.” (Feyfant, s.d., p. 5) Todas as crianças são diferentes, nenhuma é igual. É por isso fundamental repensar e refletir a nossa maneira de agir perante os outros, uma vez que “a sociedade humana é imperfeita, não se adota uma fórmula única, mas favorece-se complementaridade e o enriquecimento mútuo entre os cidadãos.” (PASEO, 2017, p. 5)

Segundo o PCG, o grupo é constituído por 22 alunos (10 rapazes e 12 raparigas) que nasceram maioritariamente no ano de 2015 (19 alunos). Dos restantes alunos, dois nasceram em 2016 e um outro em 2014. Toda a turma transitou do 1º ano para o ano seguinte (2º ano).

	n.º	%
Raparigas	12	54,5
Rapazes	10	45,5

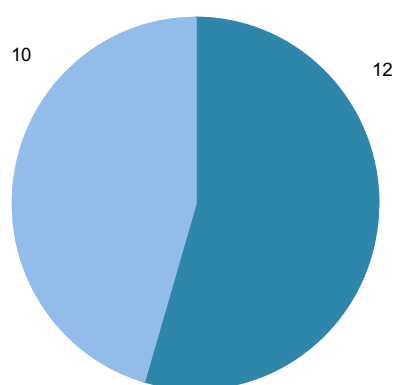


Gráfico 1. Distribuição por género

Desde o início desta PES, os alunos deram-se a conhecer e quiseram conhecer a estagiária. A turma tinha muitos pontos fortes que podiam e deviam ser bem aproveitados pelo professor. Em geral a turma era empática, sociável, trabalhadora, esforçada, curiosa, divertida,

comunicativa e ativa. Por vezes o seu grande dinamismo poderia ser uma desvantagem, impedindo o bom desenvolvimento da aula, pois a curiosidade e interesse da turma desviava, algumas vezes, o foco dos conteúdos a serem abordados, que por consequência atrasava a sua exploração e comprometia o planeamento da aula. O docente cooperante, não obstante, gostava de satisfazer a curiosidade dos alunos, não negando ao acréscimo de mais conhecimento a quem o desejasse. A turma sempre foi bastante colaborativa com as aulas propostas, independentemente de ser com a estagiária ou com o docente cooperante. Alguns alunos gostavam mais de se organizar em grupos e outros em pares do que individualmente. Quando a estagiária dinamizava as aulas, sabiam que iam realizar um jogo e ficavam muito recetivos e entusiasmados para começarem a realizar a atividade.

Em geral, o clima da sala era agradável. Como em todas as turmas, havia sempre uns alunos conversadores e com pouca concentração e houve momentos em que era preciso chamar a atenção para manterem o foco novamente na atividade. Era ainda habitual que quando um aluno falava, os outros também queriam falar e acabavam por intervir todos ao mesmo tempo, sendo adotada a técnica que, para falar seria necessário colocar a mão, ou seja, cada vez que um aluno quisesse falar ou responder a alguma questão o meio seria a mão no ar, esperando a sua vez de falar.

Ao longo da prática profissional foi notório existirem desentendimentos entre alguns dos alunos sobretudo nas brincadeiras no tempo de recreio, no entanto, nos momentos práticos de sala, é de realçar a entejuda de alunos que tinham mais facilidade em realizar as tarefas perante os alunos que tinham mais dificuldade nessas mesmas tarefas, independentemente de serem mais ou menos amigos.

No agrupamento existiam várias crianças com nacionalidades diferentes, tais como brasileiras, indianas, ucranianas e paquistanesas, fazendo com que o agrupamento se tenha adaptado e procurado aprender com esta diversidade de nacionalidades e culturas. Em particular, na turma existiam crianças, na sua maioria portuguesas, no entanto, também havia crianças de nacionalidade brasileira e ucraniana. Todas estas crianças nasceram em Portugal, à exceção da criança ucraniana.

	n.º	%
Portugal	20	99,9
Brasil	2	9,1

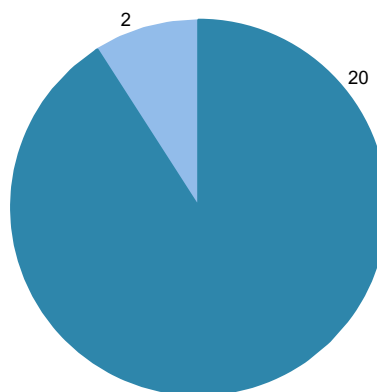


Gráfico 2. Nacionalidade

Como referido anteriormente, a turma possui três alunos estrangeiros: uma aluna ucraniana e duas brasileiras, pelo que se poderia colocar o cenário de o português ser uma língua não materna no primeiro caso, enquanto para as outras duas crianças, muito embora seja língua materna, é de uma diferente variedade, Português do Brasil. Pelo que nos foi informado pelo professor cooperante, a criança ucraniana vive em Portugal há muito tempo e em casa a língua falada é Ucrâniano. Desde logo, a língua portuguesa iria permitir ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais. (Quadro europeu comum de referência para as línguas, 2001)

De notar que dois desses alunos demonstraram dificuldades na leitura e escrita do Português, principalmente a aluna ucraniana, todavia ambas demonstraram esforço para ultrapassar as suas dificuldades. Pudemos observar que estas crianças se relacionavam bem com os pares, porém, em termos de comportamento uma delas conseguia inquietar o funcionamento da sala, com algumas perguntas repetitivas. Segundo dados da Direção de Serviços de Estatísticas da Educação - Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário 2020/2021, de recordar que os alunos com PLNM tiveram uma taxa de transição de ano de 397 e apenas 25 de retenção. São valores fracamente positivos e que demonstram ser possível um falante não nativo ter sucesso nas suas aprendizagens no país de acolhimento.

Os gráficos representam a distribuição da turma por género, as suas nacionalidades, aos alunos com NSE, os alunos com língua portuguesa como língua materna.

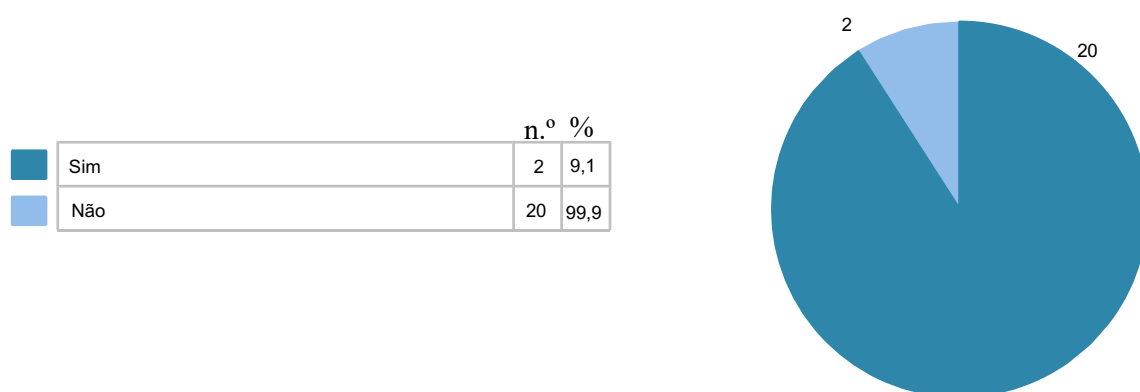


Gráfico 3. Necessidades de Saúde Especiais

	n.º	%
Sim	22	100
Não	0	0

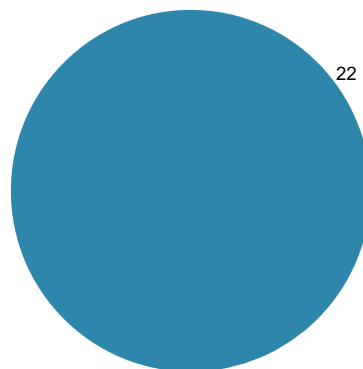


Gráfico 4. Português como Língua Materna

Notámos algumas discrepâncias de informação entre os dados dos documentos facultados com a prática supervisionada vivenciada, principalmente em dois pontos: a indicação da nacionalidade, devido à menção de que duas crianças são provenientes do Brasil, já tenho nascido em Portugal, no entanto a criança proveniente da Ucrânia também nasceu em Portugal e não está referenciada nos dados documentais. Relativamente às crianças com NSE alunos só foi comunicada a existência de uma e não duas como refere nos documentos.

Provavelmente não houve uma atualização de dados, o que originou esta discrepância.

1.3. Desenvolvimento da prática profissional

A experiência profissional na área da educação é fundamental para o futuro profissional e não deixa de ser valorizada socialmente. O facto de se possuir conhecimento prévio na área como AAE (Ajudante de Ação Educativa), contribuiu na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º CEB para saber lidar com situações imprevistas, sobre stress, ter estratégias para eventuais situações, ter uma colocação de voz adequada, desenvolver a capacidade de fazer leitura dramatizada de histórias, ter conhecimento alargado de canções de receção infantil e juvenil e o domínio de estratégias para a motivação do grupo. No entanto, o ser docente requer perceber o trabalho que se faz, o porquê e a importância de o fazer. (AE, 2018, p. 3)

Na prática supervisionada em Educação Pré-Escolar foi desenvolvido um projeto, após um período de quinze dias de observação, no qual foi observado que as crianças frequentavam muito a área dos jogos, no entanto, também pudemos observar a pouca importância dada a esta área pelo grupo. Dado que “o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (Estrela, 1994), deste modo, antes da iniciação do projeto, houve uma conversa em grupo sobre o tema jogos, sendo referido pelo grupo o interesse em fazer jogos novos e diferentes dos presentes em sala, acrescentando o interesse na realização de jogos no exterior da sala. Por coincidência, o trabalho a ser realizado com a criança com NSE tinha como

estratégias nucleares os jogos, pelo que houve igualmente uma diferenciação de alguns jogos, para garantir que fosse também incluída. Afinal, “a inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondem às características individuais de cada uma e atendem às suas diferenças.” (OCEPE, 2016, p. 10)

Desta forma, o grupo foi colocado no centro da sua aprendizagem, questionado sobre que tipo de jogos gostariam de fazer. Todos os jogos elaborados foram feitos de raiz, alguns pela estagiária outros em conjunto com o grupo, revelando-se uma “atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança.” (OCEPE, 2016, p. 11) Ainda de mencionar que algumas das atividades elaboradas no estágio não foram ao encontro do tema, mas surgiram pelos interesses do grupo. Achamos que seria o mais correto elaborar essas mesmas atividades não descurando dos objetivos de aprendizagem previstos, pois para a estagiária as necessidades e interesses do grupo prevalecem.

As atividades lúdicas realizadas foram ao encontro de jogos de associação, bingo (formas geométricas), blocos lógicos, jogo da macaca (formas geométricas), jogo dramático relativo ao tema Natal, jogo da memória também de temática natalícia, jogo do peixinho sobre os desportos de inverno e puzzle. As atividades realizadas foram transversais aos domínios referidos nas OCEPE (2016), ou seja, a Área de Formação Pessoal e Social – na abordagem da independência e autonomia e na consciência de si como aprendiz, a Área de Expressão e Comunicação – no domínio da Educação Física, no domínio da Educação Artística e no domínio da Matemática e a Área do Conhecimento do Mundo – na abordagem à introdução à metodologia científica e ao mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias. No final, as crianças divulgaram o seu projeto às restantes salas de Educação Pré-Escolar.

No caso do/a educador/a de infância, este desempenha um papel fundamental no crescimento e desenvolvimento das crianças, tanto individualmente, como em grupo. Ainda deverá proporcionar as melhores estratégias a implementar no grupo, com atividades criativas que estimulem o desenvolvimento social, intelectual e motor das crianças. Efetivamente, ao longo da prática profissional foi possível pôr em prática atividades lúdicas e dinâmicas, experiências diversas sobre os temas propostas em conjunto com o grupo, conseguindo assim, melhorar o nosso desempenho tanto a nível pessoal e profissional. “A intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática (...). Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar.” (OCEPE, 2016, p. 13) Ainda permitiu perceber que ações poderíamos ter se fossemos

o/a educador/a do grupo, se tivéssemos de tomar decisões importantes, refletindo se faríamos do mesmo modo que a educadora cooperante fez ou se de forma diferente. Como salientado nas Orientações Curriculares, “o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão.” (OCEPE, 2016, p. 13)

Uma conhecida plataforma online designa Professor como “aquele que ensina uma arte, uma atividade, uma ciência, uma língua, etc; aquele que transmite conhecimentos ou ensinamentos a outrem.” (Priberam). No entanto no nosso ponto de vista, este conceito começa-se a diferenciar do que atualmente se pretende com o processo educativo e de como se desenvolvem capacidades e adquirem conhecimentos. Nos dias de hoje o docente já não deveria transmitir, mas orientar e mediar as aprendizagens através dos conhecimentos previamente adquiridos pelos alunos.

De referir ainda que o agrupamento tinha uma ligação com a comunidade, através de diversos passeios/visitas. No entanto, devido ao surgimento da Covid-19, não foi possível realizar todas as visitas pretendidas. Somente, uma das visitas teve a nossa presença.

O professor deve estar sempre atento à constante evolução da educação, este deve aperceber-se quando o seu método de ensino não produz efeitos benéficos em todos, devendo procurar atualizar-se e alterar o seu método, caso necessário. Do que nos apercebemos na prática profissional é que este processo de atualização por vezes é difícil, muitas das vezes pela escola em si ou pela falta de vontade/disponibilidade do docente. “O envolvimento de professores em formação inicial em projetos de investigação-ação tem potencialidades no aumento da sua compreensão do ensino, no aperfeiçoamento das suas capacidades de raciocínio e consciencialização, podendo levar a uma melhoria dos processos de resolução de problemas e a uma maior flexibilidade e abertura à mudança.” (Zeichner, 1987; Somekh, 1993, citado por Moreira & Alarcão, p. 122, Sá-Chaves, 1997) O mundo está em constante evolução, sendo necessário que o professor tenha a capacidade de acompanhar essa mesma evolução. Tal como José Alves (1992) afirma que, na vida dos professores há uma panóplia de realidades e de diferentes formas de valorizar que desafiam. Ainda acrescenta que o professor deve inovar e aceitar outros pontos de vista.

Poderíamos, a este nível, refletir também sobre os profissionais de docência de ponto de vista da representação social. A visão que as famílias e a comunidade têm a seu respeito é cada vez mais limitada e tende a desvalorizar a sua relevância, ou ainda a sobrecarregar a sua missão: até que ponto é legítimo que as famílias considerem que os docentes devem educar as crianças, em âmbitos onde elas mesmas têm de intervir de forma facultativa. Falar de uma relação-família exige um compromisso pleno e esclarecido de ambas as partes. Os agentes educativos devem

trabalhar em colaboração com as famílias não só na educação, mas também no desenvolvimento pessoal, social, emocional, físico e motor de cada uma das crianças. Pois, como Ramiro Marques defende e esclarece, não restam dúvidas de que os pais são os primeiros educadores da criança e ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar. Assim, os professores são parceiros, e não um obstáculo ou entidade inacessível. Devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um bem comum para os alunos. (Marques, 2001, citado por Abreu, 2016, p. 197)

Com respeito ao professor em contexto de Ensino do 1º CEB, este é o principal orientador nas aprendizagens curriculares a desenvolver nos seus alunos. É fundamental que o professor conheça os seus alunos para que a partir dos conhecimentos dos mesmos possa direcionar os conteúdos, fazendo com que os alunos não percam o interesse e adquiram novas aprendizagens.

É de salientar a importância da prática profissional para encarar as dificuldades dos docentes na aprendizagem. Inicialmente achávamos que a docência era uma profissão simples, em cujo desempenho de funções o docente expunha os conteúdos aos alunos e no final avaliava-os. No entanto, a realidade é o oposto; é uma profissão orientada para preparar os alunos para o futuro, requer pesquisa de estratégias a nível de ensino e comportamento, de atividades lúdicas e motivadoras e constante formação. Além disso, estimula a busca de soluções e proporciona a possibilidade de se implementar, em contexto real diferentes estratégias a adaptar nas situações vividas no dia a dia em sala de aula em ambiente escolar formal. Através da experiência vasta do docente cooperante e dos conhecimentos dos alunos, o docente terá de ter a capacidade de direcionar e adaptar a aprendizagem da leitura e da escrita, permitindo que o aluno aprenda e assimile os mesmos, através de momentos prazerosos, sugeridos pelos alunos. No entanto, para as aprendizagens serem eficazes “os professores devem possuir um conjunto ampliado de conhecimentos. (...)Devem por outro lado, ser capazes de aplicar este conhecimento ao trabalho diário com os alunos.” (Lopes, p. 84)

Neste momento em que se apresenta o presente Relatório Final, a mestrande ainda não é uma profissional de docência, muito embora as referências que transporta consigo, amparada pela formação inicial recebida, a inspirem a querer inovar e a contribuir positivamente para o desenvolvimento da criança. As rotinas escolares são efetivamente importantes, mas também importa povoar o processo educativo de experiências diversificadas, devendo não esquecer de valorizar a criança como ser individual e coletivo, ou seja, fazer com que cada criança se sinta especial naquilo que faz de melhor, e incentivá-la a melhorar naquilo que tem maior dificuldade. Mais do que a estimulação cognitiva, motora, artística e linguística, a componente emocional é

também ela de extrema relevância, não apenas pelo seu contributo fundamental nas relações interpessoais, como ainda favorecem o bem-estar da criança, “o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo” (OCEPE, 2016, p. 9)

A metodologia que observámos ao longo do estágio foi um misto do método de ensino tradicional com a abordagem montessoriana, ainda que na prática, o processo educativo estivesse centrado na educadora. Contudo, também pudemos observar que existe uma tentativa de melhoramento e crescimento. Por vezes questionava-se aos alunos os seus interesses e era-lhes era dado um papel ativo no seu conhecimento, indo ao encontro desses interesses através das atividades realizadas em sala. Por outro lado, os trabalhos realizados eram chamados de “iguais”, ou seja, eram dadas várias ideias, mas a que tivessem mais votações ou a mais acessível, seria elaborada pelas crianças.

A metodologia de trabalho de projeto (MTP) é um meio através do qual a criança tem um papel ativo nas suas aprendizagens, pois permite-lhe que seja protagonista nas aquisições, ou seja, os projetos surgem por necessidades observadas pelo/a educador/a, pela curiosidade e interesse das crianças e a partir deste ponto surge toda uma pesquisa sobre um determinado assunto, através de vários meios, tais como livros, computador, revistas, entre outros. Toda a informação é colocada em cartazes ou até mesmo construções numa parte da sala para que todos tenham acesso e possam recorrer às informações sempre que quiserem. Estes projetos devem ser trabalhados de forma multidisciplinar. No trabalho por projeto, identificamo-nos com o facto de se proporcionar oportunidades para as crianças aplicarem as competências, em que o interesse e o envolvimento das crianças fomentam o seu esforço e a sua motivação, existindo uma escolha de entre várias atividades. Além disso, as crianças estabelecem o seu próprio nível de estímulo. Como tal, o/a educador/a deve proporcionar aprendizagens significativas de forma diversificada e fomentar as capacidades das crianças, sendo que ambos partilham responsabilidades nas aprendizagens e nas conquistas, sendo co-construtores de conhecimento.

Ainda na linha das metodologias ativas, estas vieram inovar o ensino, colocando o aluno no centro da sua aprendizagem. Atendendo a todo o percurso que alicerça a presente formação, a opção por esta metodologia foi uma escolha natural, na medida em que se sentiu a necessidade de recorrer a abordagens distintas face à metodologia utilizada pelo docente cooperante. Apostou-se em escutar os alunos sobre os seus interesses e a participar ativamente no seu processo de aprendizagem, levando-os a pensar e refletir sobre o mesmo. No entanto, houve momentos em que nem sempre foi possível realizar/concretizar as ideias dos alunos, visto que estariam orientadas para a abordagem tradicional, além de, por outro lado, nem todas as ideias

serem praticáveis, muito embora algumas das propostas terem sido adaptadas e levadas à prática. Importa, então, não desistir de dar voz às crianças e de as tornar participantes na condução do processo educativo, pois, “as metodologias ativas de aprendizagem representam um salto para o futuro na formação de crianças e jovens. Assim, o estímulo ao protagonismo, o desenvolvimento do pensamento crítico e a busca ativa por resoluções de problemas traz benefícios que serão sentidos em toda a vida do estudante.” (Tutormondi, 2021)

Com respeito à metodologia, de destacar ainda que, no contexto da prática supervisionada, não se recorreu ao método de ensino tradicional, até porque não faz sentido nos dias de hoje. O processo de ensino-aprendizagem deve ser perspectivado, organizado e dinamizado em sintonia com os interesses da criança, deixando-a pensar, refletir, agir, explorar, experienciar e procurar de forma autónoma e independente, dotando-a assim de um papel ativo, sendo o/a educador/a um/a mediador/a dessas aprendizagens.

Ao empregar uma esta metodologia ativa é relevante a interação entre docentes. A partilha entre professores é um benefício para o próprio, como para o aluno, ou seja, os docentes ao se reunirem uma vez por semana para esclarecerem as suas dúvidas, partilham projetos, problemas ou mesmo em que ponto se encontram nos conteúdos. Do mesmo modo, possibilita a entreajuda, abrindo um leque de perspectivas e soluções diversas que ao pôr em prática acarreta benefícios na sala de aula. Tivemos o benefício de poder estar presente nestas reuniões semanais, onde os docentes do 2º ano partilhavam as suas dificuldades, os seus projetos, que conteúdos estavam a abordar, discutiam as fichas de avaliação e planeavam projetos comuns e visitas de estudo. Como já referido anteriormente, estas reuniões são fundamentais no que se refere ao apoio mútuo que os docentes devem ter entre si, desta forma, “as trocas entre parceiros não são só valorizadas, como também incentivadas na medida em que resultam, na experiência humana, em conhecimento co-construído com o outro.” (Mírian Raposo, 2005, p. 311)

A escola possibilitava uma flexibilidade que permite ao professor elaborar as suas aulas de acordo com a sua metodologia sem qualquer imposição. Ainda houve uma grande flexibilidade do professor na colaboração sobre a realização do estágio.

1.4. Emergência da Problemática

No contexto da PES de Educação Pré-Escolar, na fase inicial de observação surgiu necessidade de apostar na área dos jogos, por ser uma área de interesse das crianças, mas com

pouco significado nas suas aquisições e aprendizagens. Logo, foram elaboradas temáticas, tendo por base o jogo.

Já na PES em Ensino do 1º CEB, constatou-se que a maioria do grupo tecia comentários pouco agradáveis a respeito do domínio da leitura e escrita. Após três semanas de observação, constatou-se o interesse e entusiasmo da turma quando o docente cooperante recorria a jogos, como por exemplo – o conhecido Jogo da Força – útil para a exploração lexical e como forma de apurar a consolidação de conteúdos. Apercebemo-nos ainda da dificuldade que a turma tinha na leitura e na escrita.

Desde modo, emergiu o projeto intitulado “Jogos com Escrita”. O nome do projeto foi decidido em conjunto com a turma, havendo uma votação. Foi então explicado de início aos alunos que, ao longo da prática supervisionada, iriam ser realizados diversos jogos, dentro dos diversos conteúdos a lecionar, e que a opinião de cada aluno seria importante e valorizada. De resto, “o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana".” (Huizinga, 2000) Aqui recorria-se a jogos sérios, com fins educativos, muito focados na área curricular de Português.

Cada intervenção pretendeu primeiramente conseguir uma aprendizagem significativa para os alunos, através de uma nova dinâmica e de forma a motivar o interesse da turma, ultrapassando assim as dificuldades de modo individual, a pares ou em grupo. Contudo, e devido às fichas de avaliação sumativas obrigatórias por parte do professor cooperante, nas duas primeiras semanas após o período de observação não foram realizadas atividades dentro do contexto do projeto. Após esse período foi dado seguimento ao projeto, realizando os seguintes jogos, alguns dos quais apelando à inter/transdisciplinaridade: jogos de associação, jogos de simetrias, jogo das palavras soltas, bingo das tabuadas, jogo à descoberta dos sólidos geométricos, jogo dos itinerários, jogo da memória sobre os poliedros e não poliedros, jogo ninguém é igual a ninguém, jogo quem somos sobre os meios de comunicação e meios de transporte, jogo o que esta dentro do saco, mimica dos órgãos dos sentidos e cupcakes matemáticos.

A intenção do referido projeto consistia em perceber se ao envolver os alunos em jogos alusivos a conteúdos que inevitavelmente teriam de ser lecionados, teriam melhores resultados se se fizesse através de jogos, sendo este um interesse demonstrado pelos alunos.

Parte II – Estudo Empírico

2. Enquadramento teórico

Neste capítulo serão abordados conceitos teóricos inerentes ao tema escolhido na prática supervisionada.

2.1. Abordagem à escrita: potencialidades da literacia emergente

O conceito de literacia emergente está associado a um processo de desenvolvimento de aquisição de competências da fala, da leitura e da escrita com início nos primeiros anos de vida, encontrando-se intimamente ligadas, ou seja, são “os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que se constituem como percursos desenvolvimentais da linguagem escrita e que têm lugar antes do seu ensino formal.” (Gillen e Hall, 2003, citado por Gomes & Lima Santos, p. 318). Este conceito remete-nos ainda para a aquisição e para o desenvolvimento de um conjunto de relações entre a leitura e a escrita, relações estas que têm por base a fala e a audição.

No contexto de literacia emergente os autores Gomes & Lima Santos (2005) defendem, a predominância de dez percursos-base, dispostos da seguinte forma (fig. 3):

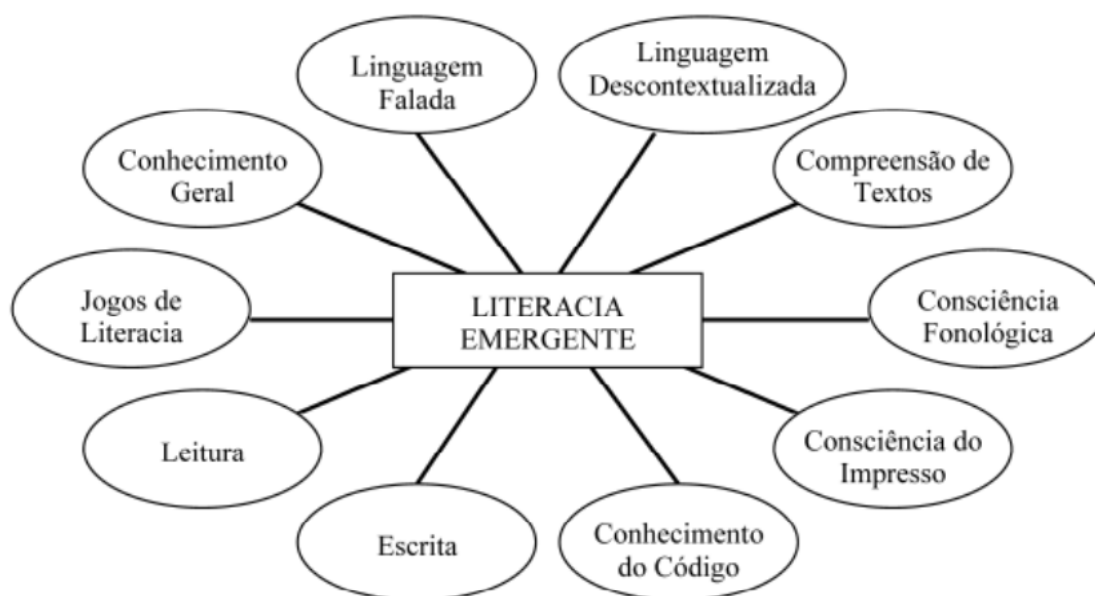


Fig. 3 – Áreas-chave na aprendizagem da leitura e da escrita – Gomes & Lima Santos, 2005

Como tal, a criança começa por demonstrar um conhecimento geral a respeito de literacia, contudo a sua linguagem, em alguns momentos, pode ser descontextualizada. As

crianças desde cedo são confrontadas com a escrita, através de cartazes, anúncios, publicidade, livros, jornais, revistas, da elaboração de listas de compras, de preenchimento de documentos, entre tantos outros registos que povoam o seu quotidiano. Por isso, a criança vai percebendo a escrita como um sistema de representação (Ferreiro, 2000), antes mesmo de compreender a relação entre letras e sons. Em fase de pré-escrita, a criança faz explorações e produções espontâneas, abordando de uma maneira muito própria e original a noção de palavra, frase e texto, podendo incluir traços, desenhos e figurações mais próximas à escrita alfabética. De referir o papel fundamental do desenho, ao promover uma boa pega e o desenvolvimento da motricidade fina. Segundo o autor Whitehead (2001), “a criança em idade Pré-Escolar inclui frequentemente nos seus desenhos marcas da linguagem escrita, que se destacam da representação dos objetos propriamente ditos e que dependem da idade e do nível de desenvolvimento da criança.” (Whitehead, 2001, citado por Gomes & Lima Santos, 2005, p. 320)

No que diz respeito ao conhecimento do código escrito, com a escolarização a criança vai ser apoiada no reconhecimento das letras do alfabeto e das relações entre as letras e os respetivos sons. Neste plano, a promoção da leitura é fundamental, devendo-se proporcionar à criança momentos de leitura em voz alta e leituras interativas em pequeno ou grande grupo. Paulatinamente, vai adquirindo capacidades para compreender textos de diversos tipos e estruturas. Alcança os domínios da consciência fonológica e a consciência do impresso, principalmente no reconhecimento de material escrito, a relação entre a fala e a escrita. De resto, é muito importante que reconheça e valorize os usos da escrita numa perspectiva comunicativa e de apropriação para a inclusão social. A este nível, Fayol (2016) defende que a escrita “permite comunicar com outros, por meio de desenhos, de gráficos, de planos, de palavras, de frases e de textos.” (p. 37), pelo que deverá ser refletido nas práticas de ensino-aprendizagem neste domínio da área do Português.

De referir ainda que os jogos de literacia, isto é, atividades lúdicas de caráter pedagógico focadas na abordagem da escrita, permitem à criança um conjunto de experiências e de interação com os instrumentos, motivando-a para o domínio das capacidades de leitura e escrita, de forma mais descontraída. Com efeito, o jogo, por si, é considerado “uma das formas mais eficazes de fazer com que as diversas atividades façam sentido para a criança, ao mesmo tempo, sejam agradáveis de realizar.” (Roskos, 2003 citado por Gomes & Lima Santos, 2005, p. 320).

A visão da literacia emergente, efetivamente, vai ao encontro da capacidade que a criança tem de pensar e agir sobre a escrita (Clay, 1998). Daí a relevância em existirem frequentes momentos de leitura não apenas para as crianças, mas com as crianças e também

pelas crianças, muito embora não dominem ainda o código escrito. Naturalmente que para uma prática mais bem-sucedida e produtiva, cumpre eleger de forma criteriosa os livros a serem trabalhados e utilizar estratégias diversas (como a utilização de cartões, imagens, sons, gestos, perguntas abertas, manuseamento livre, escolha em biblioteca, atividades dirigidas aos pais para a promoção da leitura em casa, etc.), que envolvam as crianças de forma ativa no momento da leitura e da discussão sobre o tema do livro.

A Educação Pré-Escolar favorece a aprendizagem da linguagem escrita, bem como o desenvolvimento da literacia a longo prazo, permitindo a descodificação/codificação e a compreensão. As crianças com mais de cinco anos começam a explorar as relações existentes entre a linguagem e a escrita através de desenhos e da escrita. O princípio alfabético consiste na associação entre as letras e os sons, o que é algo complexo em idades precoces. Compreender que a escrita exprime a palavra e amplia a sua capacidade de representar sons internos da palavra com a ajuda de letras. A escrita pode dividir-se em três fases: primeiramente rabiscos, surge a direção, a linearidade e as primeiras letras maiúsculas ao início; de seguida os círculos, cujo tamanho varia em função das dimensões semânticas e por fim, aparecem as letras (exemplo do nome).

De salientar como na prática supervisionada em Educação Pré-Escolar a estagiária observou como a frequência dos momentos de leitura dramatizada perante o grupo, o contacto com uma seleção variada de obras e a disposição dos mesmos na sala, não apenas na área da Biblioteca, mas noutros espaços da sala, originou um maior interesse, curiosidade e gosto pela leitura. Nas faixas etárias mais baixas, o recurso ao álbum puro (obra desprovida de texto) e ao livro profusamente ilustrado proporciona muito mais do que uma primeira relação com o objeto livro e o encantamento pelo seu aspeto gráfico, como evidencia Bastos (1999). Não se fica pela sedução da aparência, na medida em que ambos fazem a ponte para um primeiro contacto com as representações do mundo: suscita a curiosidade, desencadeia o estabelecimento de transferências de conhecimento, ativa a capacidade de nomear o que é representado nas imagens, sustenta o florescimento, o “crescimento da criança-leitor” (Bastos, 1999, p. 250).

Mesmo quando o/a educador/a é protagonista da leitura partilhada, deve realçar as características principais do livro, como: as personagens, a sequência da história, as características que sobressaem na descrição, a exploração dos contextos da narrativa, as ideias principais, valor/função e significado das imagens, de maneira a promover a compreensão da obra. No entanto, o/a educador/a deve utilizar outros recursos para a estimulação da criança, através de poesias, lengalengas, canções educativas adivinhas, trava-línguas, dramatizações, entre outras.

Como tal, a elaboração de uma área da sala exclusiva para a escrita, onde as crianças possam ter total liberdade de escrita com diversos tipos de materiais que pudessem explorar e criar, é igualmente essencial para promover a literacia emergente. Ao se criar uma área que privilegie a motivação das crianças em utilizarem as suas habilidades de escrita emergente, devem prever-se a existência de diversos materiais de escrita (lápiz, papel, letras magnéticas, computadores, teclados, régua, cartões com palavras, jogos de encaixe numéricos e jogos de encaixe alfabéticos), para que as crianças possam ter a oportunidade de criar, e de se apropriarem da escrita como ferramenta para ultrapassar os desafios encontrados nos vários contextos e áreas do seu interesse.

Como já aqui referido, a aprendizagem e desenvolvimento da literacia acontece para lá dos espaços educativos formais. Efetivamente, ele decorre de forma natural e nem sempre conscientemente no quotidiano em que a criança se insere. Assim, é por via das situações com que se depara de perto e em que por vezes participa ou é motivada a ensaiar que inicia de forma precoce a literacia, mesmo antes do ensino formal (Morrow, 1997). Desta forma, o adulto assume-se como mediador dessa apropriação precoce, sendo desejável que apoie o interesse e necessidades particulares manifestadas pela criança neste processo, mesmo que elabore uma comunicação de teor visual, combinando grafismos, desenhos, cores, letras e formas. Este processo influencia na utilização da exploração da linguagem escrita que é proporcionada às crianças, promovendo o pensamento das crianças sobre “porque, como e para que” se escreve, de forma que estas se apropriem de forma gradual do princípio alfabético, do código de escrita, e da sua importância e funcionalidade.

É importante que o/a educador/a questione a criança sobre o que desenhou e/ou o que escreveu, para com ela explorar o significado das representações e a forma como compreende, interpreta e exprime o que vive e a rodeia. Semelhantes momentos permitem dar continuidade ao trabalho realizado, estimulando a criança exprimir-se por meio de diferentes técnicas, suportes e linguagens. Por seu turno, de destacar a importância de facilitar o acesso a um modelo de palavras, a que a criança poderá observar e, posteriormente, exprimir, tais como: os nomes das crianças estarem ao seu alcance e em acesso livre, os placares da sala serem feitos em colaboração com as crianças, serem afixadas palavras com imagens do conhecimento da criança, nos trabalhos expostos na sala ser a criança a escrever, nos recados para os EE a criança pode escrever/copiar/registar algo muito simples, etc. “É considerado importante o papel da criança na exploração, não só, de diferentes formas de escrita (garatuja, formas “tipo letras”, letras), como também dos seus usos e funções.” (Aguiar & Mata, 2022, p. 136)

Observamos nas produções de escritas das crianças pequenos rabiscos, garatujas, e mesmo letras cujo formato é diferente de qualquer outro desenho feito por si. Enquanto produção simbólica, efetivamente estas produções decorrem da apropriação da noção mais elementar do código escrito enquanto estratégias de comunicação. São consideradas tentativas de escritas por parte das crianças, atentas à realidade na sua totalidade, mas em particular à escrita presente nos diversificados momentos do seu dia a dia, ou seja, que habita e desafia à descoberta de sentidos nas suas rotinas.

“As crianças descobrem muito precocemente alguns dos princípios e características que regem a escrita, quando convivem diretamente com a linguagem escrita, através da manipulação de livros, do contacto com a informação escrita, do uso do computador ou, indiretamente, através da audição da leitura de histórias.” (Aguiar & Mata, 2022, p. 134)

É possível verificar este processo também na aprendizagem da leitura, pois a imagem que a criança vê pode não ser o que realmente diz, como refere, Jim Christie (2003): “a história que a criança lê pode ser completamente diferente da do livro e a sua escrita pode parecer-se com garatujas.” (p. 141)

É certo que antes de iniciarem a aprendizagem formal da leitura, as crianças apresentem um conjunto de habilidades e interesses relacionadas com a linguagem escrita. Em primeiro lugar compreendem a importância do texto escrito, diferenciando as diversas funções, e só mais tarde tem lugar a associação grafema-fonema e a associação da palavra ao seu significado. O processo contínuo baseado na compreensão do princípio alfabético, que também passa pela fase de descodificação e de identificação de palavras escritas, de compreensão da leitura e produção da escrita, estão relacionados com o processo de aprendizagem da leitura e da escrita do Português, mas já em contexto da escolaridade (obrigatória).

Se em termos da oralidade, a aquisição decorre por imersão linguística, já no domínio da escrita isso não acontece, posto que ler, escrever, compreender ou mesmo redigir um texto requer uma longa aprendizagem, dado que a expressão escrita exige conhecimentos específicos. Desde logo, o domínio de um sistema de escrita, uma codificação dos sons da fala numa dada língua, o que requer o estabelecimento de associações nem sempre fáceis. Implica ainda dominar um número apreciável de palavras, de forma a pode expressar-se de forma adequada e coerente perante diferentes circunstâncias e interlocutores. Pressupõe o conhecimento de normas ortográficas, de acentuação e de pontuação.

Adicionalmente, as experiências vivenciadas no contexto familiar, da creche e da Educação Pré-Escolar são essenciais para enriquecer este processo de forma muito positiva. Recordemos alguns aspetos da teoria vygotskyana, nomeadamente a respeito da relevância da

interação social do adulto e da criança. A convivência com as atitudes dos pais, irmãos e outros familiares, e até mesmo os pares tem um papel decisivo na diversidade, qualidade e tipo de aquisição da criança. A família tem um papel crucial no desenvolvimento da literacia da criança, pois neste contexto são também fornecidas possibilidades para que elas se familiarizem com a literacia, participando em atividades com outras pessoas, explorando-as através de comportamentos, linguagens, observações pelo contato com as pessoas à sua volta. (Bennett et al., 2002; Burgess et al., 2002). A parceria entre profissionais e as famílias é um componente de extrema importância para que haja sucesso no processo de desenvolvimento das competências da literacia nas nossas crianças. (Aguiar & Mata, 2022, p. 136)

Por seu turno, em contexto de educação formal, são extremamente produtivos os momentos de leitura em conjunto de histórias, as dramatizações, simulações e conversas no tapete, ocasiões privilegiadas (entre tantas outras) onde os/as educadores/as devem promover o aumento do vocabulário oral das crianças, sendo o modelo a seguir na utilização de uma linguagem múltipla e complexa, aplicando palavras novas relacionadas com as suas experiências. É de extrema importância privilegiar a utilização de perguntas abertas (“Como...?”, “Porque...?”, “Porquê?”), de forma a encorajar as crianças a criarem respostas elaboradas, fomentando a refletirem sobre as suas vivências do mundo real. (Aguiar & Mata, 2022)

Ainda nesta linha, revisitemos a área da biblioteca em sala: numa visão mais redutora, é somente uma área onde a criança se senta e lê/contacta com livros que, por sua vez, são alvo de exploração em pequenos grupos, de forma mais profunda. Na prática supervisionada, todos os dias se constatou como a educadora contava uma história, normalmente trazida pelas crianças. Após a leitura da história, a obra era guardada, para a criança levar de volta para casa, não havendo oportunidade de exploração por parte do restante grupo. Neste contexto, importa realmente investir em ações mais diversificadas, participadas e produtivas, pois o tipo e a quantidade de livros disponíveis, a existência de áreas na sala dedicadas à literacia emergente, as abordagens à leitura de livros, a exploração dos sons, o ambiente de escrita, o ambiente discursivo e a conversação são de extrema importância na fase da Educação Pré-Escolar. (Smith et al., 2008)

2.2. Processo de aprendizagem da leitura e da escrita

A linguagem é o instrumento importante de comunicação, sendo esta uma capacidade inata do Homem. A comunicação dá-se “através de gestos, da linguagem oral, da linguagem escrita, da nossa forma de estar e do nosso silêncio.” (Horta, 2016, p.15)

A aprendizagem da leitura e da escrita encontram-se dividida em três fases – fase cognitiva, fase de domínio e a fase de automatização.

- **Fase cognitiva** – Corresponde à representação de uma ideia global sobre o objetivo da tarefa. Para que serve saber ler e escrever, quais as características da linguagem escrita e de que forma é que esta se relaciona com a linguagem oral.
- **Fase de domínio** – Corresponde ao treino e aperfeiçoamento das várias operações necessárias exigidas pela tarefa. Exigindo concentração na tarefa, impedindo a atenção de outra. A criança tem de reconhecer palavras, utilizar correspondências grafo-fonológicas para ler palavras desconhecidas, procurar o sentido de um texto, organizar elementos num texto, memorizar informações e perceber o significado do texto.
- **Fase de automatização** – Corresponde a uma aprendizagem consolidada que deixa de ser necessário o controlo consciente (pensamento) sobre o que se está a fazer. A criança já sabe ler diversos textos, utilizando as diversas estratégias de leitura sem ter de pensar conscientemente nelas. (Martins & Niza, 1998)

A aprendizagem da leitura e da escrita é considerada uma tarefa cognitiva, em que a criança primeiramente aprende, para que posteriormente consiga automatizar essas aprendizagens. Segundo Downing (1987) “para uma boa aprendizagem é fundamental que a fase cognitiva seja bem ultrapassada” (Martins & Niza, 1998, p. 18)

Através do conhecimento fonológico a criança manipulará os sons da fala, “a consciência fonológica, que é a competência de manipulação dos sons da fala, levando-a a identificar, isolar, retirar, juntar ou alterar os mesmos.” (Martins, 1996; Silva, 2003) Downing et al. (1984) acrescenta que, “as crianças evoluem de fase de relativa confusão cognitiva para progressiva clareza cognitiva à medida que a escolaridade avança.” (p. 18). (Martins & Niza, 1998) Por consequência, faz todo o sentido “promover a aprendizagem da linguagem escrita em torno de situações reais, com vista à apreensão da sua utilidade, funcionalidade e necessidade.” (Horta, 2016, p. 93)

Se em termos da oralidade, a aquisição decorre por imersão linguística, já no domínio da escrita isso não acontece, posto que ler, escrever, compreender ou mesmo redigir um texto

requer uma longa aprendizagem, dado que a expressão escrita exige conhecimentos específicos. Desde logo, o domínio de um sistema de escrita, uma codificação dos sons da fala numa dada língua, o que requer o estabelecimento de associações nem sempre fáceis. Implica ainda dominar um número apreciável de palavras, de forma a pode expressar-se de forma adequada e coerente perante diferentes circunstâncias e interlocutores. Pressupõe o conhecimento de normas ortográficas, de acentuação e de pontuação. Fayol (2016) afirma, que “as crianças que se atrasam na descodificação não progredem na compreensão, provavelmente porque não desenvolvem as pertinentes experiências relacionadas com os textos, a sua estrutura e a prática da sua compreensão.” (p. 89). O processo de aquisição da aprendizagem da escrita passa por diferentes abordagens – do desenho às palavras, às letras e as sílabas, escritas inventadas, conhecimento das letras e escrita das letras.

2.3. Metodologias de aprendizagem e o papel do docente

Existe ainda quem privilegie as vantagens dos métodos tradicionais, acreditando que o método sempre formou no passado com relativa eficácia na generalidade dos contextos educativos, é porque funciona. Existirá ainda resistência à mudança. Pela experiência observada pela estagiária, raramente acontece o mesmo profissional associar ambos os métodos, ou seja, o jogo com o desenvolvimento da literacia.

Em alguns casos, predominará um método próprio de trabalho, porventura não tanto pela afinidade dos docentes com o que conhecem ou preferem, mas pelas orientações emanadas pela própria instituição educativa. Noutros contextos, pelo contrário – acreditamos que seja a situação mais comum – dá-se a liberdade ao docente para utilizar o/os método/s em que se formou ou que credencia. Ambos os casos, porém, prestam-se ao perigo de a opção metodológica ser feita em favor do docente e não tanto do verdadeiro cerne do processo educativo. Coloca-se a questão: quantos métodos habitam a sala de aula? A resposta está no recurso a uma abordagem eclética, como resposta em função das necessidades do aluno, contribuindo assim ativamente para a diferenciação pedagógica. É facilitador que o professor tenha livre escolha dos seus métodos e mais importante ainda que tenha consciência de que o seu método está a conseguir com que os alunos adquiram os conhecimentos, pois por vezes é necessário perceber que o método poderá não estar a resultar e ter-se-á de adaptar ou modificar. Um professor deve ser humilde e perceber que nem sempre o seu método poderá ser bem-sucedido de igual forma para todos os alunos, este terá de ter a capacidade de adaptar os seus

métodos consoante a especificidade dos alunos. Aprofundando a produtividade das abordagens existentes em prol da aquisição da leitura e da escrita.

Além disso, é fundamental desde cedo deixar a criança explorar de forma livre a escrita, somando o contributo da família no sentido de prosseguir com a estimulação para a curiosidade e gosto pela escrita. Como já aqui abordado, a criança desde muito cedo lida com a linguagem falada e escrita pela convivência com os pais e as suas ações comunicativas quotidianas nas duas modalidades. O incentivo por parte dos indivíduos mais próximos de si são uma mais-valia para que esta tenha interesse em querer aprender a ler e a escrever, não sendo, mais tarde, uma novidade quando a criança ouve e vê palavras. Assim será mais fácil para esta desenvolver com sucesso o processo de leitura.

“Uma criança não aprenderá a ler se não tiver interesse ou não vir significado no ato de ler, se criou hostilidade pelo professor, pela escola ou pela turma. Acredita-se que esta seja uma aprendizagem muito difícil. Pode ser também que ela tenha uma ideia falsa sobre a natureza da leitura, isto é, se aprende (ou nós indiretamente ensinamos) que a leitura não tem sentido, é algo maçador e que só serve para ganhar boas notas.” (Barbosa, 1992 citado por Niza, 1998, p.116)

Tornando às práticas educativas, enfatiza-se a importância de, ao iniciar o processo da leitura e da escrita, o docente tem o dever de ler para os seus alunos, pois assim irá desenvolver o gosto pela leitura, através da visualização de palavras e frases e da interpretação do que ouvem, facilitando mais tarde a leitura dos alunos. Além disso, disponibilizar diversos tipos de livros faz com que os alunos se conectem e identifiquem com as leituras. “Todavia, é necessário que se trate efetivamente de uma literatura de qualidade, que os textos sejam equilibrados entre a simplicidade que a linguagem para crianças requer e a coesão, rigor e fluência que uma boa narrativa exige, independentemente do grupo etário a que se destina.” (Inês Sim-Sim, 2009, p. 20)

O Plano Nacional de Leitura tem produzido, com a sua ação, efeitos muito positivos, na medida em que contribui para a promoção de competências e hábitos de leitura no desenvolvimento das literacias, respondendo aos desafios nos contextos de desenvolvimento pessoal, social, profissional e cultural. Por consequência, permite em paralelo o desenvolvimento da educação literária, por meio do seu conhecimento explícito da língua portuguesa, ou seja, percebendo o seu funcionamento e a sua estrutura. Recorde-se que as AE transversalmente implicam o entendimento da língua, como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico. Afinal, “leitores competentes serão cidadãos mais críticos e autónomos,

contribuindo para uma cultura de exigência cívica e democrática.” (Plano Nacional de leitura, 2017-2027)

Relativamente ao PASEO, este define aprendizagens para os alunos até à saída do 12º ano (escolaridade obrigatória). Espera-se que estes desenvolvam princípios que tenham como base humanista, o saber, a aprendizagem, a inclusão, a coerência e flexibilidade e a adaptação e ousadia. Ainda se espera que os alunos desenvolvam dez áreas de competência uma combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes. Independentemente da formação e dos anos de profissão, o docente deverá flexibilizar, ajustar e harmonizar estratégias pedagógicas que visam a elaboração das aprendizagens, ajustando as suas práticas às realidades da turma, “um profissional reflexivo, questionador e problematizante poderá fazer evoluir os alunos no sentido de um uso hábil, competente e autónomo da língua.” (Rodrigues, 2001, p.17)

Tanto as escolas, como os professores e as famílias enfrentaram um desafio de se adaptarem a uma pandemia que forçou o fecho das escolas e obrigou a um ensino à distância, mudando a forma de lecionar, podendo comprometer o ensinamento da leitura e da escrita dos alunos, pois estes passaram uma grande parte do seu 1º ano do Ensino Básico em casa de frente a um ecrã. A prioridade dos professores é de garantir uma diferenciação pedagógica, tendo em conta as características individuais de cada aluno. Acrescentamos que, as suas metodologias devem ser desenvolvidas para que os alunos continuem a ter um papel ativo no seu processo de aprendizagem.

O ensino da leitura é um dos processos a lecionar desde logo cedo no Ensino do 1º CEB, tendo várias fases que os alunos têm de as concluir com sucesso para conseguir passar à próxima. Caso contrário este processo torna-se mais difícil, prolongado e maçador para o aluno. Conforme reforça Niza (1998), “escrever e ler sem censura, com a certeza de poder contar com os apoios necessários ao aperfeiçoamento das suas produções, permitirá a descoberta do prazer de escrever e ler, e o entendimento de que todas as produções podem ser melhoradas, reformuladas, transformadas.” (p. 215) A ausência da interação presencial aluno-aluno e aluno-professor dificulta as aprendizagens colaborativas, experimentais e interativas no processo da aquisição da leitura e da escrita. Pois, é na sala de aula que existe partilha entre pares e, não havendo este momento de partilha e de confronto, haverá menos envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem.

De resto, a ligação família-escola é crucial para as etapas de crescimento que a criança irá passar ao longo da sua formação, através da comunicação sobre o que se passa em casa ou na escola, através da participação em trabalhos pedidos pela escola que surgem do interesse da

do aluno, através das festividades e/ou dos projetos a serem realizados. Cabe à escola e ao professor este envolvimento e colaboração. A dificuldade para algumas famílias em utilizar os meios tecnológicos, e até mesmo em ter acesso a um computador ou mesmo não ter acesso à internet, dificulta o trabalho do professor, por mais esforços que sejam feitos da sua parte, precisamente pelo distanciamento existente. Por mais que as famílias queiram colaborar com o professor, estas não têm conhecimentos pedagógicos para auxiliarem as aprendizagens dos seus educandos.

2.4. Jogos, desenvolvimento linguístico e leitura

Jogo é definido como uma das formas de comportamento durante a infância, sendo “altamente atrativa.” (Neto, 2003, p. 3), além de “um processo de dar liberdade de a criança exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico e social.” (p. 21)

No contexto do desenvolvimento infantil Piaget (1972) distingue duas categorias do jogo: jogo sensoriomotores e o jogo simbólico do faz-de-conta. Por meio do “jogo simbólico, as crianças exteriorizam sentimentos, realizam aprendizagens, aumentam e desenvolvem as suas interações sociais, desenvolvem a linguagem, consolidam aprendizagens do seu mundo envolvente e lidam com situações/frustrações do seu dia a dia.” (Horta, 2016, p. 93). Os autores Vygostky (1979) e Bruner (1983) corroboram que “o facto de a criança brincar com a língua escrita, através do jogo com formas e convenções, utilizando a linguagem escrita em situações de jogo simbólico, poderá servir para fazer despertar a atividade escrita ao pensamento da criança e à sua exploração.” (Horta, 2016, p. 95) O jogo sociodramático é um meio através do qual se irá proporcionar à criança tipos de aprendizagem diversificados, sendo igualmente relevantes no plano da literacia. Christie (2003) afirma que a atividade lúdica fomenta “sentido e significado nas primeiras experiências de literacia infantil, (...) pode também proporcionar oportunidades de interação.” (Neto, 2003, p. 148) Ainda indo ao encontro da atividade lúdica, mais propriamente ao jogo, este tem um papel fundamental no pensamento divergente, na motivação intrínseca e na interação social. Segundo Piaget (1969) existem os jogos exploratórios (18 meses), os jogos simbólicos (quatro e os 7 anos) e os jogos com regras (a partir dos 7 anos). Ainda acrescenta a importância do jogo para o desenvolvimento cognitivo da criança, no processo de assimilação “na função de exercitação e extensão do aprendido (...) e através da motivação para a atividade e através do prazer do próprio jogo.” (Neto, 2003, p. 229) Recai, por isso, no professor a responsabilidade de criar experiências diversificadas e atrativas para todos e de proporcionar trabalho colaborativo entre pares ou em grupo. (Christie,

1985, citado por Neto, 2003). Porém à medida que se avança na escolaridade, brincar é algo cada vez mais dissociado do desenvolvimento e das aprendizagens, sendo

frequente ouvir o adulto comentar: na aula trabalha-se, brincar é lá fora (...). Os poucos momentos de atividade lúdica permitidos à criança na escola, ficam remetidos para os recreios, fora da sala de aula, e mesmo estes escassos minutos, os adultos desejam que as brincadeiras sejam calmas e tranquilas. (Neto, 2003, p. 241)

Não obstante este entendimento, ao consultarmos as AE do 2º ano do 1º CEB, constata-se existir pouca alusão explícita a atividade de pendor lúdico, nomeadamente a jogos. Em contrapartida, menciona-se estratégias que envolvam a realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares com Estudo do Meio, Matemática e Expressões, bem como a simulação de diferentes papéis internacionais em jogos dramáticos que envolvam situações e finalidades comunicativas diversas. As AE do 2º ano apontam para as áreas os seguintes pontos:

Português

- Realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares com Estudo do Meio, Matemática e Expressões;
- Realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares, com Matemática, Estudo do Meio e Expressões, tendo por base obras literárias e textos de tradição popular.

Matemática

- Realizar tarefas de natureza diversificada (projetos, explorações, investigações, resolução de problemas, exercícios, jogos);
- Utilizar materiais manipuláveis estruturados e não estruturados e outros recursos na resolução de problemas e em outras tarefas de aprendizagem.

Estudo do Meio

- Utilização de software simples;
- Realização de jogos, jogos de papéis e simulações.

Convém, ainda assim, recordar que cada docente gere o currículo consoante as necessidades da turma, no entanto as referências a estas dinâmicas são pouco claras, cabendo ao docente a exploração deste género de atividades, ainda que as referências a estas dinâmicas sejam pouco claras. Por outras palavras, as AE não colocam essa tónica, posto que as práticas a implementar

deverão ser as mais adequadas e produtivas com vista ao desenvolvimento de competências nas várias áreas do currículo.

De resto, a exploração de jogos em 1º CEB tem estado presente de diversas formas, como seja: na promoção da motricidade e de práticas tradicionais ao nível da expressão física e motora, na gamificação de atividades, com recurso às novas tecnologias. (Bento & Lima 2022) Existe inclusivamente uma metodologia focada nesta linha, designada aprendizagem baseada em jogos (Carvalho 2015) (em inglês, *game-based learning*) - a qual atende não apenas ao momento lúdico em si, mas à “conceção, desenvolvimento, uso e aplicação de jogos na educação e na formação” (Carvalho, 2015 p. 176), pelo que a sua principal finalidade não passa pelo entretenimento, como esclarece este autor.

3. Objeto de estudo e Metodologia

Este estudo empírico tem como objeto de estudo o jogo e promoção da leitura e escrita: percepção de docentes do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O presente estudo socorre-se do método quantitativo, assim como do método qualitativo. No método quantitativo “a investigação tem como objetivo explicar, predizer e controlar os fenómenos.” (Almeida & Freire, 2008, p. 24). O método qualitativo consiste num “conjunto de práticas materiais interpretativas que tornam o mundo visível. (...) Numa série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, registos. A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalística do mundo. Isso significa que os pesquisadores (...) tentam entender, ou interpretar, os fenómenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem.” (Denzin & Lincon, 2011, citado por Creswell, 2014, p. 49) Além disso contou com o envolvimento da investigadora pelo facto de ter uma atuação participante e ativa com todos os intervenientes, ou seja, um papel ativo na interação com os sujeitos do projeto. Como tal, “o seu estudo não poderá ser feito sem o recurso à própria perspetiva dos sujeitos implicados nas situações” (Almeida & Freire, 2008, p. 25)

3.1. Problemática e questões problema

Este estudo empírico, como já foi referido, surgiu no período de observação da PES, tendo como problemática de que forma a abordagem lúdica contribui para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita no 1º CEB. Assim surgiram as seguintes questões orientadoras:

- Que tipo de atividades lúdicas surgem referenciadas nas Orientações Curriculares na área do Português?
- Qual a relevância do desenvolvimento de competências na leitura e na escrita?
- Qual o lugar do jogo no desenvolvimento de aprendizagens na área curricular de português
- Como é que os docentes se posicionam face a esta abordagem?

3.2. Objetivos de investigação

Objetivos gerais:

- Compreender aspetos fundamentais do processo de aprendizagem da leitura e escrita;
- Investigar o carácter pedagógico dos jogos realizados na área do Português no 1º CEB;
- Refletir criticamente sobre o lugar do jogo enquanto recurso ou estratégia a partir das orientações constantes nas Aprendizagens Essenciais do 1º CEB;
- Compreender a variedade de jogos utilizados no processo de aprendizagem dos alunos.

Objetivos específicos:

- Compreender as dificuldades na leitura e escrita;
- Compreender o potencial do jogo enquanto promotor de aprendizagem, a perspetiva do docente e a partir da observação direta em contexto;
- Analisar a perspetiva do docente sobre a relevância da abordagem lúdica.

Tendo em consideração os objetivos acima mencionados, foram realizados inquéritos por questionário e inquéritos por entrevista.

3.3. Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados foram selecionados de forma a obter respostas associadas aos objetivos ao problema da investigação, sendo os seguintes instrumentos:

3.3.1. Inquérito por entrevista – docente cooperante 2º ano do CEB

A escolha dos instrumentos recaiu sobre o que se considerou serem as melhores opções para a recolha da informação pretendida, possibilitando uma reflexão crítica por meio da triangulação dos dados apurados.

O inquérito por entrevista realizado é semiestruturado, realizado ao docente cooperante do 2º ano do CEB. Moser & Kalton, descrevem a entrevista como “uma conversa entre um

entrevistador e um entrevistado que tem o objetivo de extrair determinada informação do entrevistado.” (Moser & Kalton, p. 271, citado por Bell, 1993, pp.118-119) Cohen, acrescenta “tal como a pesca, a entrevista é uma atividade que requer uma preparação cuidadosa, muita paciência e experiência considerável se a eventual recompensa for uma captura valiosa.” (Cohen, 1976. p. 82, citado por Bell, 1993, p. 119). Johnson reforça a ideia, se uma entrevista durar duas ou três vezes mais do que o tempo anunciado pelo entrevistador, o entrevistado pode arrepende-se mais tarde, por muito agradável que tenha sido a conversa, pois poderá ter adiado outros compromissos. (Johnson, 1984, pp. 14-15, citado por Bell, 2003, p. 125)

Este instrumento teve o intuito de perceber a perspetiva de um docente com Licenciatura em Educação e especializado na vertente de Educação Física, perceber a visão em relação às atividades lúdicas, entender se o lúdico é uma mais-valia em termos motivacionais no aluno, de como são realizadas as atividades em sala, da envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem. Foi criado um guião prévio estruturado para auxiliar a organização do mesmo aquando da sua aplicação e análise dos dados obtidos. O inquérito por entrevista conteve quatro dimensões, a primeira relacionada com a legitimação da mesma, ou seja, informar sobre a importância do entrevistado para a execução do trabalho, o anonimato da entrevista e o pedido de gravação da mesma. A segunda relativa à formação inicial e contínua do docente. A terceira em relação à percepção do docente face à intervenção lúdica na leitura e na escrita e por último relativa à prática do docente no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo as técnicas de recolha de informação selecionadas aquelas que se adequam à tarefa (Bell, 1993, p.23), de referir que os dados recolhidos, por entrevista foram posteriormente transcritos e categorizados numa tabela dividida em seis partes, sendo estas as seguintes, a formação inicial e contínua do docente, a intervenção lúdica na leitura e na escrita, a metodologia, o lúdico, o jogo e os recursos materiais. (apêndice D)

3.3.2. Inquérito por questionário – docentes do 2º ano do CEB

Importa referir que o inquérito por questionário foi aplicado junto dos docentes que lecionavam o 2º ano na instituição onde decorreu a prática supervisionada em 1º CEB, mais concretamente 36 docentes disponibilizaram-se para efetuar o seu preenchimento. A escolha do ano de escolaridade deveu-se ao facto de este ser o ano em que a prática supervisionada foi realizada. Em termos de procedimentos, cumpre esclarecer que o questionário foi executado no agrupamento, mais propriamente na sala de professores, após a conclusão da PES. Em termos estruturais, inicia com uma breve introdução onde é retratado a quem se dirige, o tema de

investigação, o nome da instituição de proveniência da investigadora, o pedido de colaboração, a sua curta duração e a confidencialidade de todos os participantes.

Relativamente às questões propriamente ditas, as mesmas previram várias dimensões e, de forma a permiti a quantificação de dados, anteciparam-se respostas padronizadas, considerando que o “objetivo de um inquérito é obter informação que se possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações. (...) devem fazer-se as mesmas perguntas aos indivíduos e, tanto quanto possível, nas mesmas circunstâncias. (...)” (Bell, 1993, pp. 25-26) Efetivamente, na realização do questionário é importante ter em atenção a quem se dirige, a formulação das questões, o sentido das mesmas para que faça sentido e para que todos os inquiridos interpretem da mesma maneira. Além disso, os resultados iriam influenciar as conclusões, por esta razão é necessário que as questões vão ao encontro ao tema pretendido no projeto, tendo em conta o problema, as questões de partida e os objetivos.

Em termos concretos, este questionário tem dois tipos de questões - as questões de resposta aberta e as questões de resposta fechada, sendo que dentro desta existem a fechada opcional e a múltipla. Nas questões abertas pretendemos que os inquiridos respondessem pelas suas próprias palavras, sem impedimentos, de forma a coligir mais detalhes a respeito das práticas dos docentes em contexto educativo. Nas questões fechadas e múltiplas, o inquirido podia escolher várias opções apresentadas, enquanto nas questões fechadas e opcionais o inquirido somente escolhia a opção que lhe fazia mais sentido. Este último tipo iria facilitar o tratamento e análise dos dados recolhidos. Ademais, de acordo com Bell (1993, p. pp), e embora este não fosse aqui o caso, é uma técnica muito usada quando se visa “obter respostas de um grande número de indivíduos às mesmas perguntas, de modo que o investigador possa descrevê-las, compará-las e relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características.” (Bell, 1993, pp. 25-26)

A composição do questionário é de um total de 30 questões, sendo que algumas se interligam, através da abordagem das atividades lúdicas e das aprendizagem da leitura e da escrita, nas quais 6 são questões abertas, 24 são questões fechadas e 8 são de escala de Likert. É importante frisar que o inquérito por questionário foi apresentado como sendo confidencial, procurando ter respostas mais credíveis e garantir o anonimato total dos participantes. Está dividido em quatro partes: a identificação pessoal, o ensino aprendizagem da leitura e da escrita, o ensino aprendizagem da leitura e da escrita – família e leitura e escrita – abordagem lúdica (apêndice A).

No que diz respeito ao inquérito por entrevista, consiste em entrevista semiestruturada, tendo sido realizada ao docente cooperante, com o intuito de compreender a sua perspetiva em

relação ao seu método de ensino e aceder à sua opinião acerca da relação e efeitos das atividades lúdicas, como jogos, nas aprendizagens a lecionar, existindo um guião prévio estruturado para auxiliar a organização do mesmo aquando da sua prática. Em termos procedimentais, o participante foi informado acerca da natureza do estudo, da importância do seu testemunho para a execução do trabalho e da garantia de anonimato, tendo-se requerido a devida autorização para a gravação da entrevista.

3.4. Paradigma da investigação

Neste estudo empírico os paradigmas assentes são empírico-analítico e humanista-interpretativo. A perspetiva empírico-analítica, encontra-se associada a uma investigação quantitativa, através da observação experimental. A perspetiva humanista-interpretativo encontra-se associado a uma investigação qualitativa e naturalista, “o seu estudo não poderá ser feito sem o recurso à própria perspetiva dos sujeitos implicados nas situações. Interessa particularmente aqui, olhar aos significados, às intenções das ações humanas.” (Almeida & Freire, 2008, pp. 24-25)

4. Apresentação, análise e discussão dos resultados

O inquérito por questionário teve como participantes docentes do 2º ano do ensino Básico, num total de 36 inquiridos, através da plataforma online google Forms, num período de 3 dias consecutivos. O link foi colocado online através de uma rede social, no qual foi explicado de forma clara a que se destinava o questionário. Para a realização da análise desta amostra iremos dividi-la em três partes distintas: primeiramente o ensino aprendizagem da leitura e da escrita, depois ensino aprendizagem da leitura e da escrita – família e por fim a leitura e escrita – abordagem lúdica.

4.1. Apresentação, análise e discussão dos resultados – Inquérito por Questionário

- Identificação pessoal

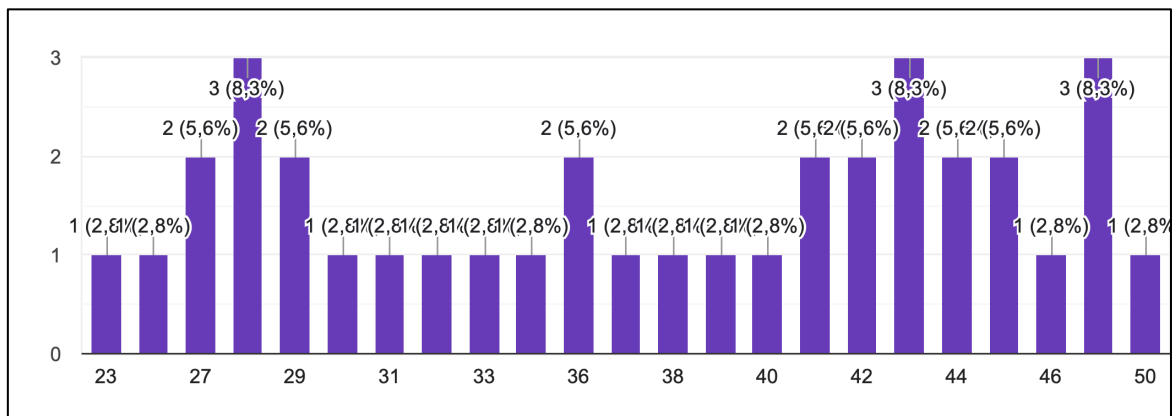


Gráfico 5. Idades dos inquiridos

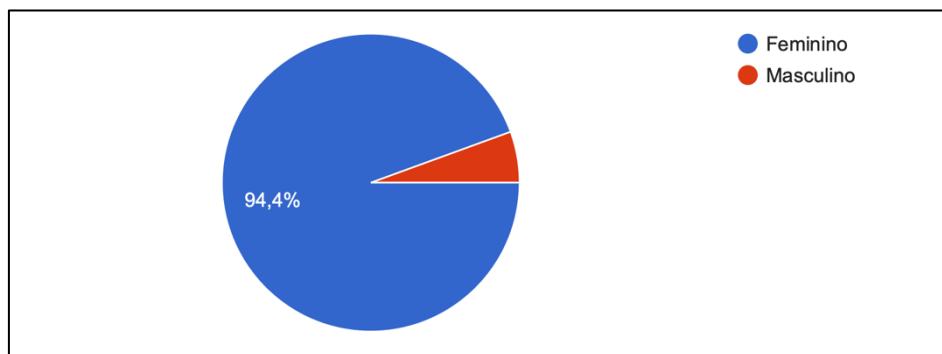


Gráfico 6. Género dos inquiridos

Ao analisar os dados, podemos verificar que os inquiridos têm idade compreendidas entre os 23 e os 50 anos, sendo que 94% são do sexo feminino e apenas 6% são do sexo masculino, havendo ainda alguma discrepância entre géneros.

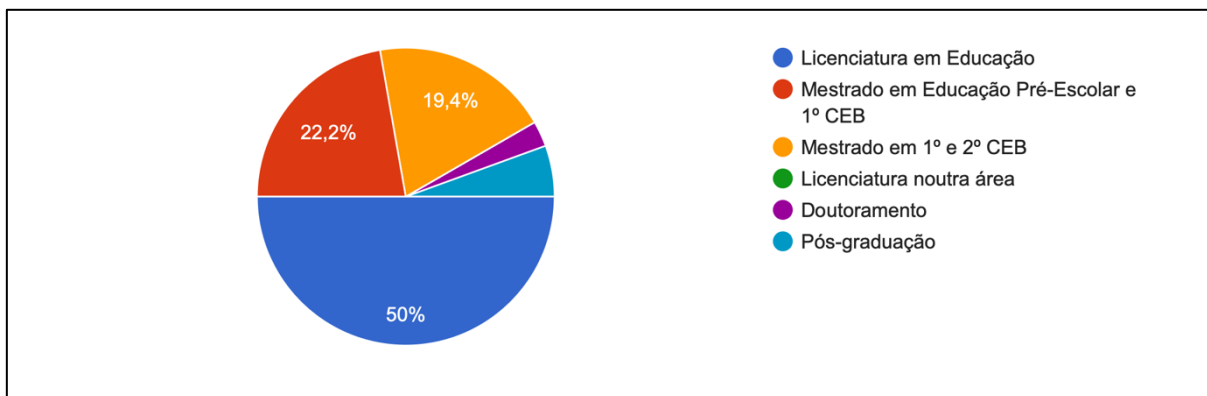


Gráfico 7. Quais as suas habilitações académicas?

Deste leque metade são licenciados em Educação (50%), 22,2% tem mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º CEB, 19,4% têm mestrado em 1º e 2º CEB, apenas 5,6% têm 1 tem pós-graduação e 2,8% são doutorados.

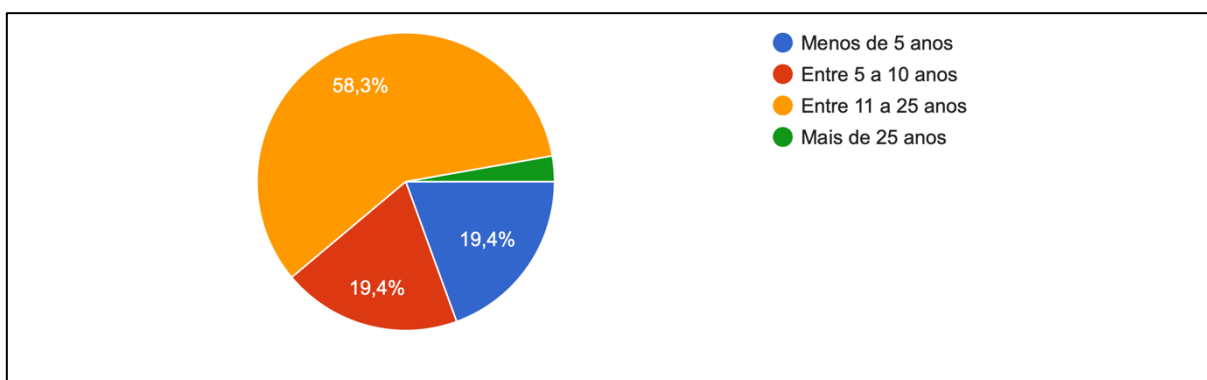


Gráfico 8. Há quanto tempo de exercício da profissão?

Mais de metade dos docentes (58,3%) exercem a sua função entre os 11 e os 25 anos, com a mesma percentagem (19,4%) com menos de 5 anos e entre os 5 e os 10 anos de serviço e apenas 2,8% com mais de 25 anos.

- **Ensino aprendizagem da leitura e da escrita**

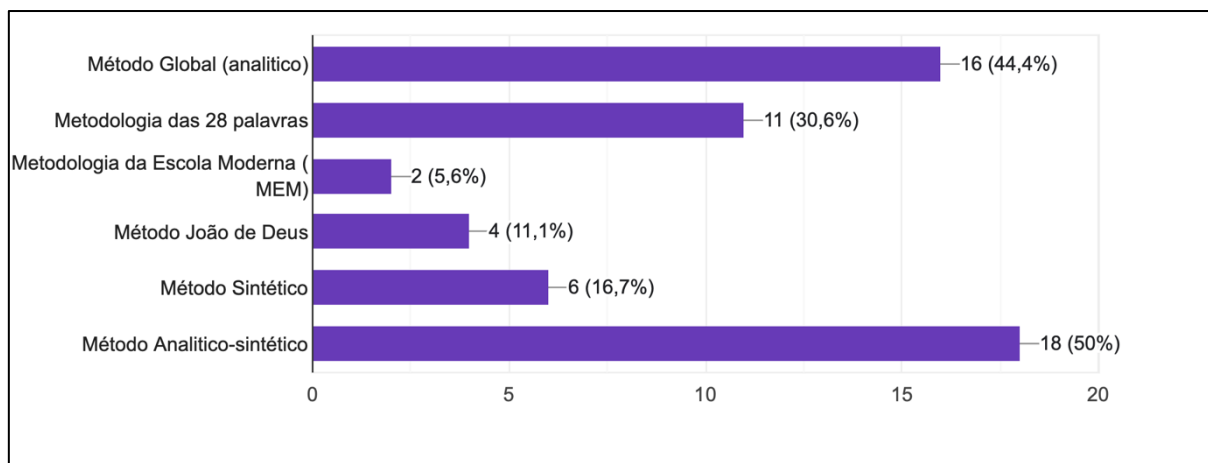


Gráfico 9. Que método utilizada para a aprendizagem da leitura?

Metade dos docentes utiliza o método sintético-analítico (50%) no seu dia a dia com os alunos, mas ainda é utilizado o método global (analítico) por 44,4%, a metodologia das 28 palavras por 30,6%, o método sintético por 16,7%, o método João de Deus por 11,1% e a metodologia da escola moderna (MEM) por 5,6%. O que significa que os docentes optam cada vez mais por métodos em que o aluno é o centro da sua aprendizagem e o docente é o mediador dessas aprendizagens. Tendo em conta que cada inquirido podia indicar mais do que um método, sobressaindo quer a opção pelo trabalho focado na relação grafema-fonema, como ainda a que explora em primeiro lugar o significado de palavras ou frases antes da decodificação das letras e sílabas, ou seja, o método global, este parte da frase para até à sílaba para chegar à letra, já o método analítico-sintético, é o oposto parte da palavra para a sílaba, formando novas palavras.

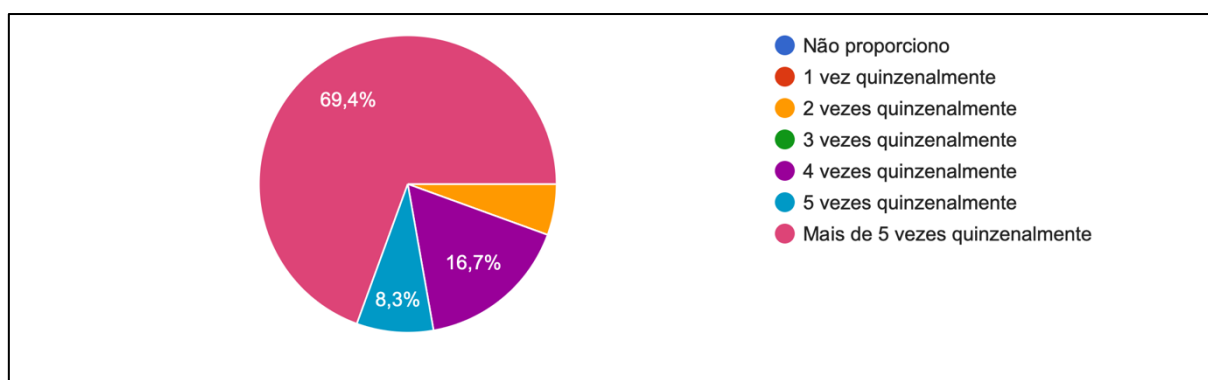


Gráfico 10. Com que regularidade proporcionada aos alunos em momentos de leitura em voz alta?

Em relação à leitura, 69% dos docentes refere proporcionar momentos de leitura a voz alta cinco vezes por semana e apenas 5% proporciona duas vezes por semana, o que

consideramos uma percentagem muito baixa, tendo em conta a importância da leitura em voz alta. É importante que o docente repense e avalie que estes momentos são necessários para que o aluno ouça as palavras e aprenda a pronunciar-las corretamente.

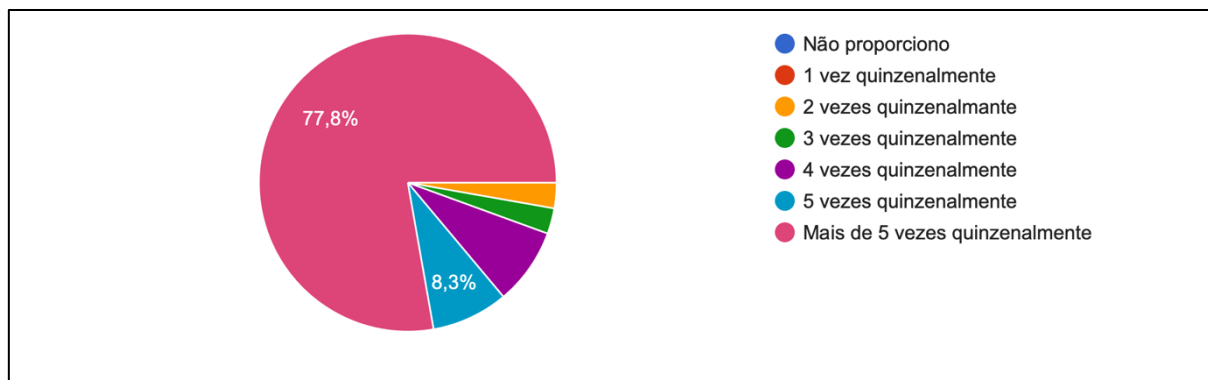


Gráfico 11. Com que regularidade proporcionada aos alunos em momentos de leitura silenciosa?

Em relação à leitura silenciosa os docentes apostam mais nesta vertente, pois 77% realizam mais de cinco vezes quinzenalmente e 8% mais de cinco vezes quinzenalmente.

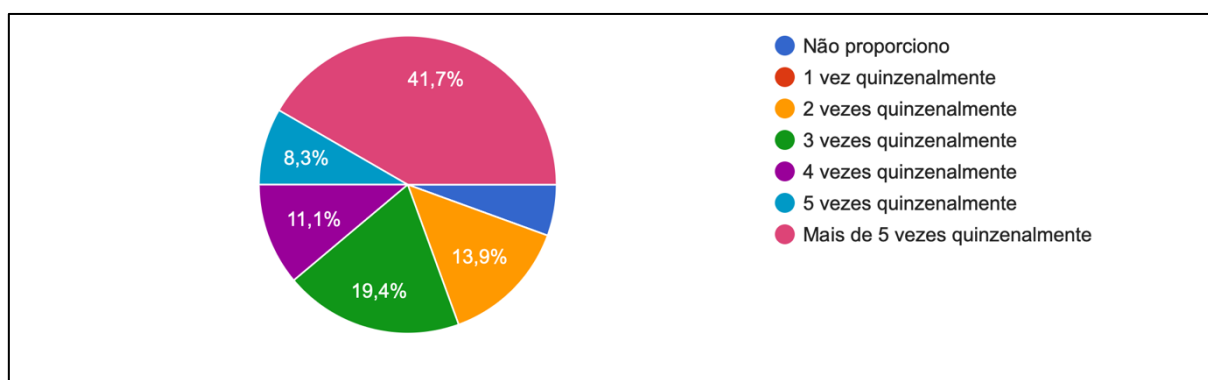


Gráfico 12. Com que regularidade proporcionada aos alunos em momentos de leitura prazerosa?

Quanto à promoção de leitura prazerosa, a maioria dos inquiridos (41%) realiza esta atividade mais de cinco vezes a cada quinze dias, 19% três vezes quinzenalmente, 11% quatro vezes quinzenalmente, no entanto também há quem não proporcione este momento (5,6%).

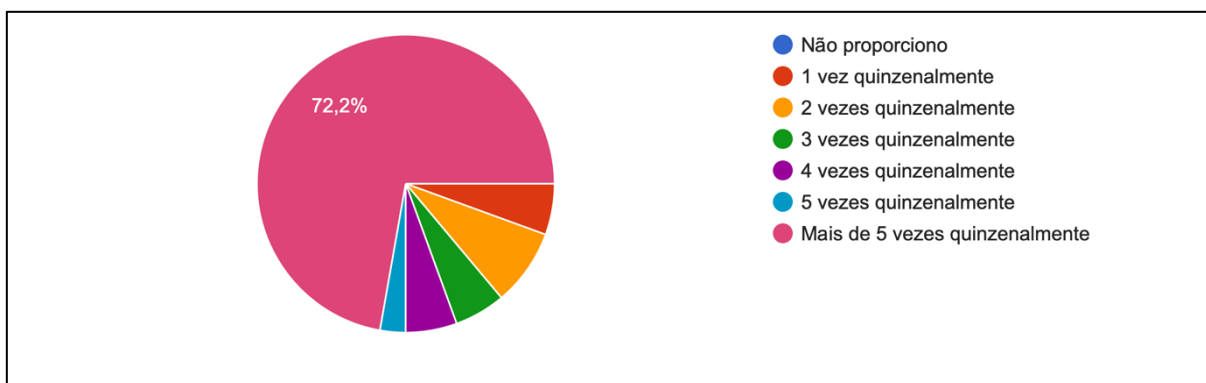


Gráfico 13. Com que regularidade proporcionada aos alunos em momentos de leitura para realização de tarefas?

Em relação aos momentos de leitura para a realização de tarefas, 72,2% dos docentes realiza este momento mais de 5 vezes quinzenalmente. Se esta leitura for realizada através dos interesses literários dos alunos, permitirá uma aprendizagem motivadora, todavia, se for uma leitura de manual ou ficha escolhida pelo professor esta leitura poderá ser desmotivadora e até mesmo sacrificante para o aluno para realizar as tarefas propostas.

Tendo em conta a importância da leitura, é de valorizar os docentes que permitem aos alunos, em primeiro, ler por prazer em voz alta ou em silêncio e posteriormente ler para realizar um exercício ou uma tarefa, assim irá permitir aos alunos uma melhoria das competências de leitura, através da audição, do treino da prosódia, motivação do gosto pela leitura e na consequente facilitação da realização dos exercícios ou das tarefas.

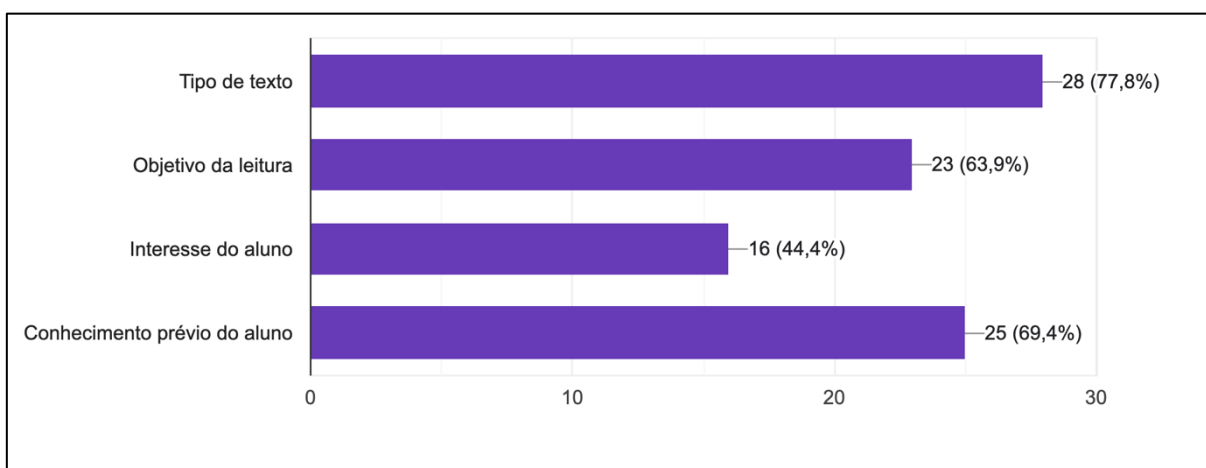


Gráfico 14. Antes de iniciar a leitura tem em atenção

Ao iniciar a leitura é necessário ter em consideração certos aspetos, os docentes consideram mais importante os tipos de textos (77,8%), os conhecimentos prévios dos alunos (69,4%), o objetivo da leitura (63,9%) e por fim o interesse do aluno (44,4%). Tendo em conta que os alunos têm interesses diferentes, por vezes pode ser difícil para o docente ir ao encontro

do aluno, porém é necessário repensar que o aluno deve ser o centro da sua aprendizagem e é essencial chegar a todos. Nesta questão cada inquirido podia indicar mais do que uma opção.

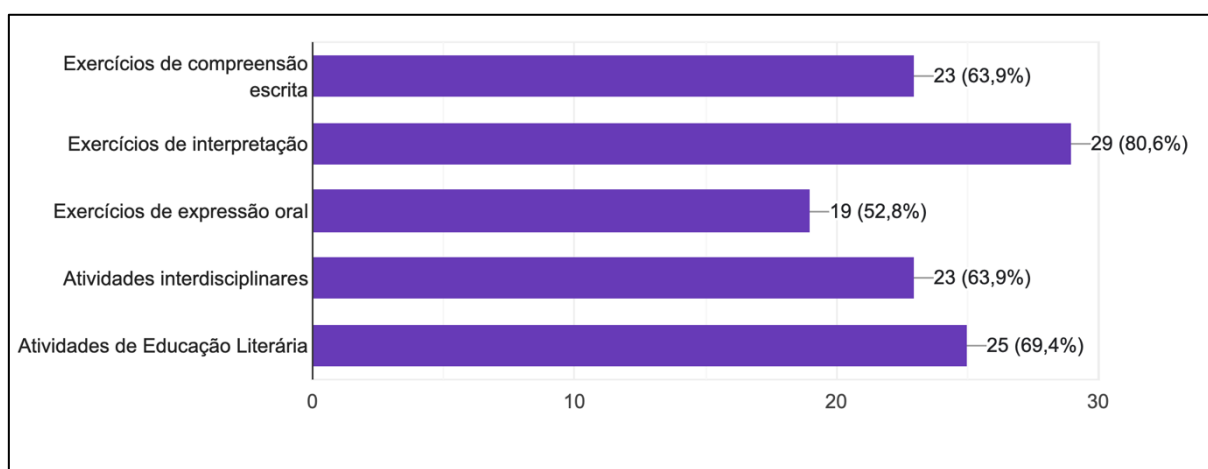


Gráfico 15. Finalidades da leitura na utilização de textos narrativos

Por norma os textos mais utilizados são os textos narrativos, neste sentido os docentes empregam estes textos para a realização de exercícios de interpretação (80,6%) seguida de atividades de educação literária (69,4%), de igual forma utilizam nas atividades interdisciplinares e exercícios de compreensão escrita (63,9%) e por fim os exercícios de expressão oral (52,8%).

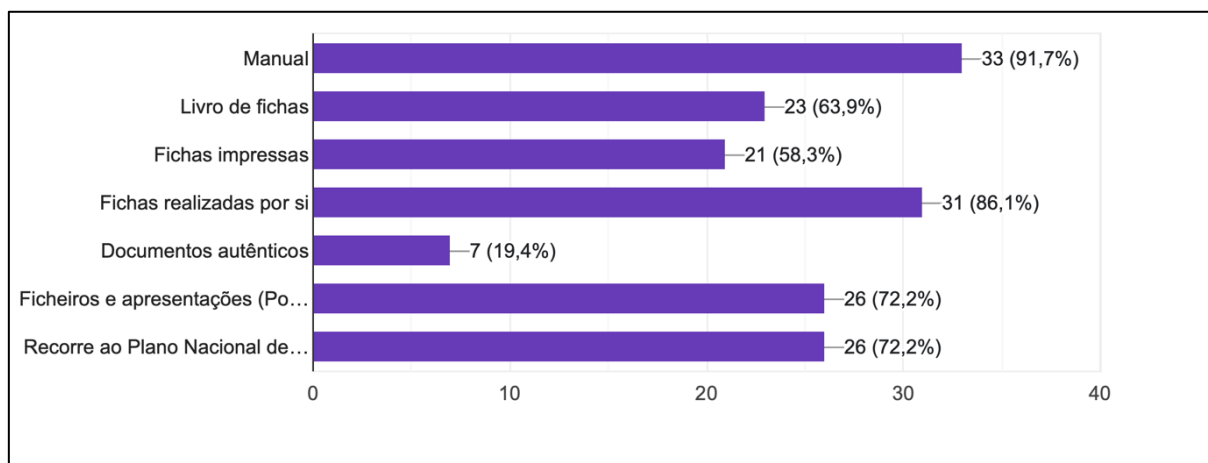


Gráfico 16. Em sala de aula o que utiliza na aprendizagem na área do Português

A utilização dos recursos em sala de aula pode influenciar as aprendizagens dos alunos, além de ser revelador quanto à abordagem do docente. Visto que uma expressiva maior dos docentes utiliza o manual (91,7%), evidencia que esta ainda é predominante no processo de ensino-aprendizagem e que o docente ainda depende deste recurso para lecionar os conteúdos. Soma-se o recurso a fichas elaboradas pelos próprios (86,1%), a ficheiros e apresentações, como o PowerPoint, WORD e PDF, assim como obras do PNL (72,2%). Muitos utilizam também o

livro de fichas (63,9%), fichas impressas (58,3%) e alguns dos docentes recorrem a documentos autênticos (19,4%). A possibilidade de conceber os seus próprios recursos, além de poder responder às características da turma e necessidades individuais, pode ainda possibilitar a participação dos alunos, completando os seus interesses e sugestões.

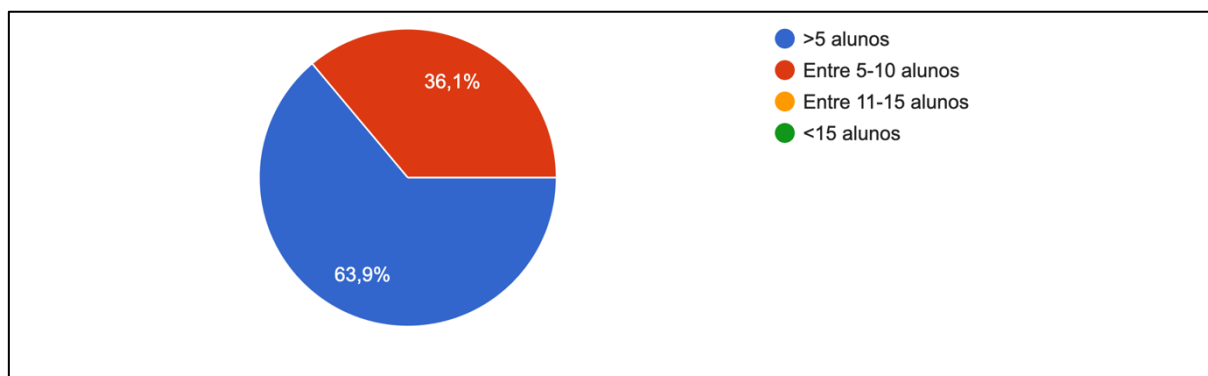


Gráfico 17. Quantos alunos apresentam dificuldades na leitura e na escrita

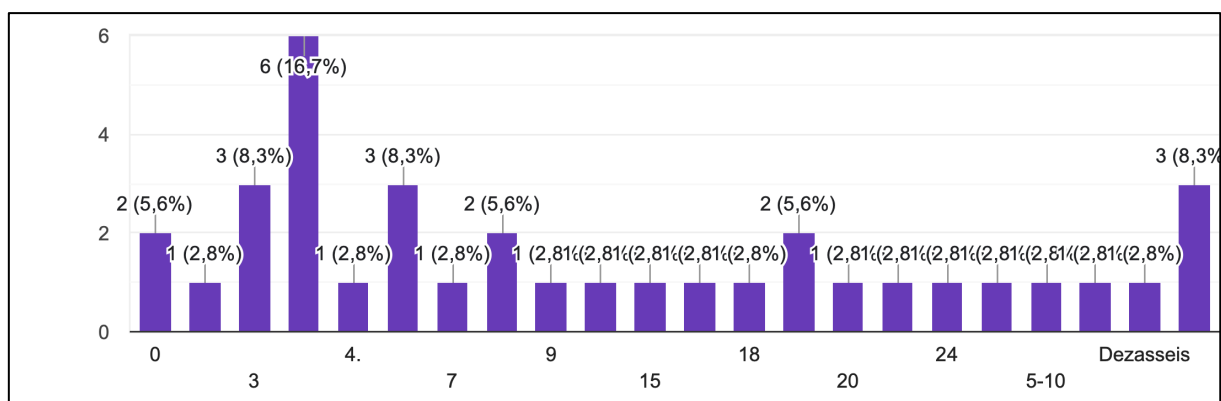


Gráfico 18. Nos casos acima, quantos têm o Português como Língua Materna

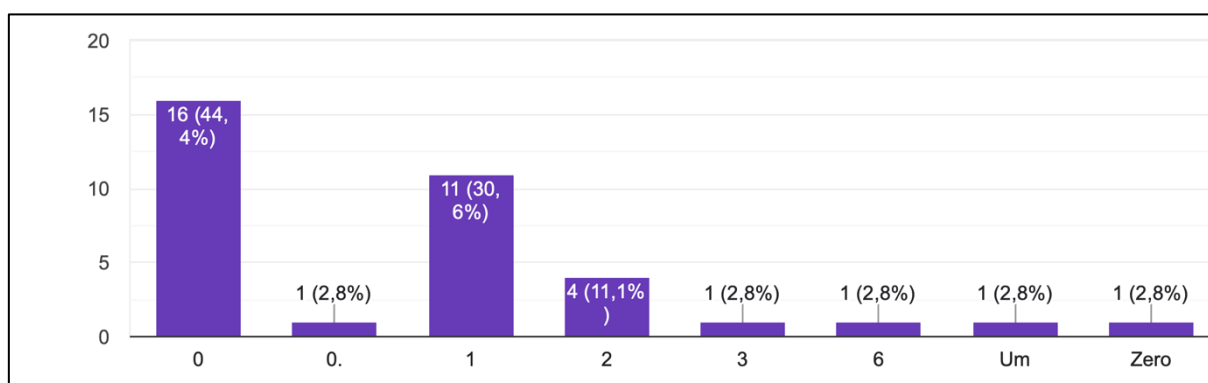


Gráfico 19. Nos casos acima, quantos têm o Português como Língua Não Materna

As questões cujos resultados são ilustrados nos três gráficos acima, procuram atender a algumas características consideradas relevantes para a problemática em estudo. Observa-se a

existência de números elevados sobretudo quanto à existência de alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita (63%) dos inquiridos referem existir nas suas turmas menos de cinco alunos com dificuldades e 36 % entre os cinco e os dez alunos. Pelo observado junto dos participantes em análise, lidam com uma maioria de alunos que têm o Português como Língua Materna e somente um docente respondeu que dos seus alunos com dificuldades seis têm o Português como Língua Não Materna.

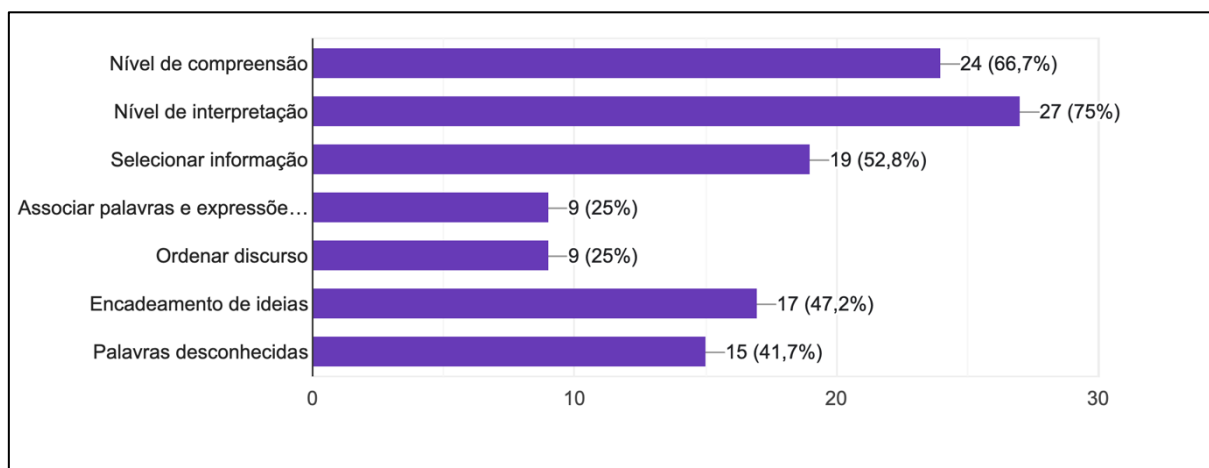
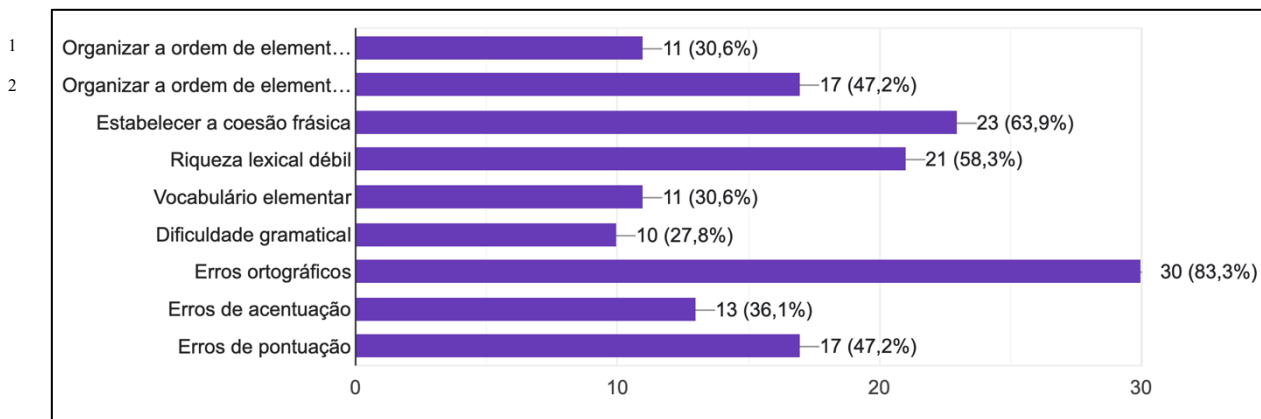


Gráfico 20. Quais as dificuldades na leitura sentidas pelos alunos?

As dificuldades notadas pelos docentes nos seus alunos ao nível da leitura são de diverso tipo, como se observa: na sua esmagadora maioria, evidencia-se no plano da interpretação (75%), seguindo-se as dificuldades de compreensão (66,7%), de seleção de informação (52,8%), do encadeamento de ideias (47,2%), do não reconhecimento de palavras (42,7%) e de igual percentagem a dificuldade em associar palavras e expressões sinónimas e a complexidade dos alunos em ordenar o seu discurso (25%).



Legenda:

- 1- Organizar a ordem de elementos na frase.
- 2- Organizar a ordem de elementos no texto.

Gráfico 21. Quais as dificuldades na escrita sentidas pelos alunos?

Em relação à escrita, a precaridade dos desempenhos notada pelos docentes centra-se muito particularmente nos erros ortográficos (83,3%), na incapacidade de assegurar coesão frásica (63,9%), por uma insuficiente diversidade lexical (58,3%), sendo ainda de salientar a dificuldade na organização dos elementos num texto, assim como a manifestação de erros de pontuação (47,2%), erros de acentuação (36,1%), também de igual percentagem a organização da ordem dos elementos na frase e o débil vocabulário (30,6%) e por fim a existência de construções agramaticais de diverso tipo (27,8%).

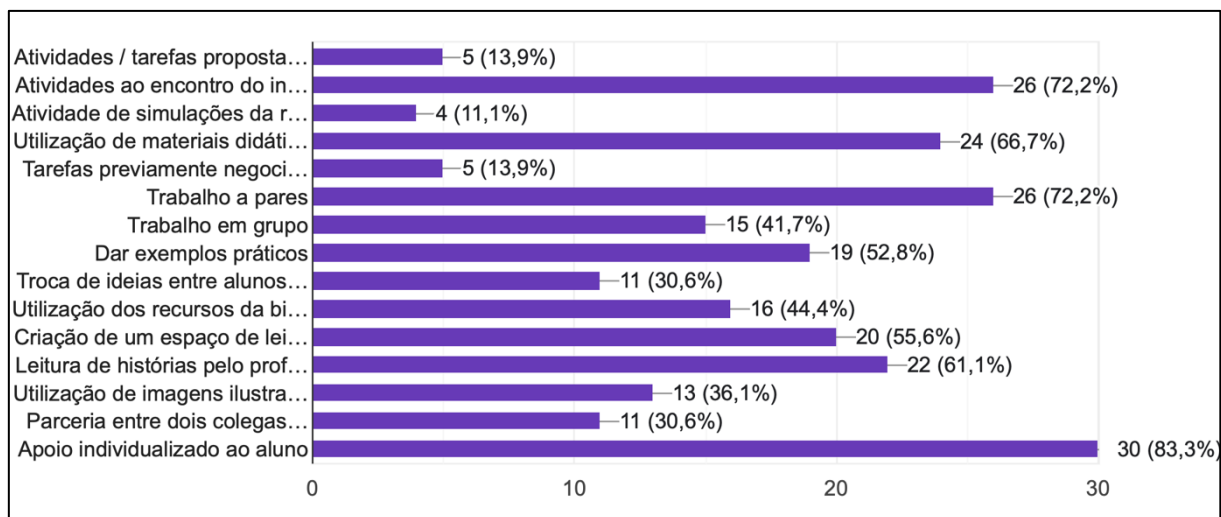


Gráfico 22. Que estratégias utiliza para ultrapassar as dificuldades sentidas pelos alunos nas aprendizagens da leitura e da escrita?

No entanto, apesar da precaridade dos desempenhos notados, os docentes assumem arranjar estratégias para que os alunos possam ultrapassar essas dificuldades, nomeadamente por meio de apoio individualizado do aluno (83,3%), na realização de atividades que vão ao

encontro do interesse do aluno e ainda trabalhos a pares (72%), utilização de atividades com materiais didáticos (66,7%), realização de leituras onde o docente é quem lê em voz alta (61,1%), disponibilização de um espaço de leitura na sala para que os alunos sintam que têm a liberdade e autonomia para lerem quando quiserem (55,6%), apresentação de exemplos práticos para que os alunos se identifiquem com as situações e assim compreendam o que se pretende no momento (52,8%). 44,4% utilizam os recursos da biblioteca, pois os alunos têm acesso facilitado, 41,7% proporcionam aos alunos trabalho em grupo, para uma aprendizagem de partilha, 30,6% realizam momentos de brainstorming, ou seja, momentos onde os alunos em parceria cooperam no momento de leitura. Infelizmente, transparece que a que opinião dos alunos é valorizada, mas quando é para se colocar em prática a percentagem é baixa (13,9%), assim como atividades realizadas que vão ao encontro da realidade do quotidiano do aluno (11,1%).

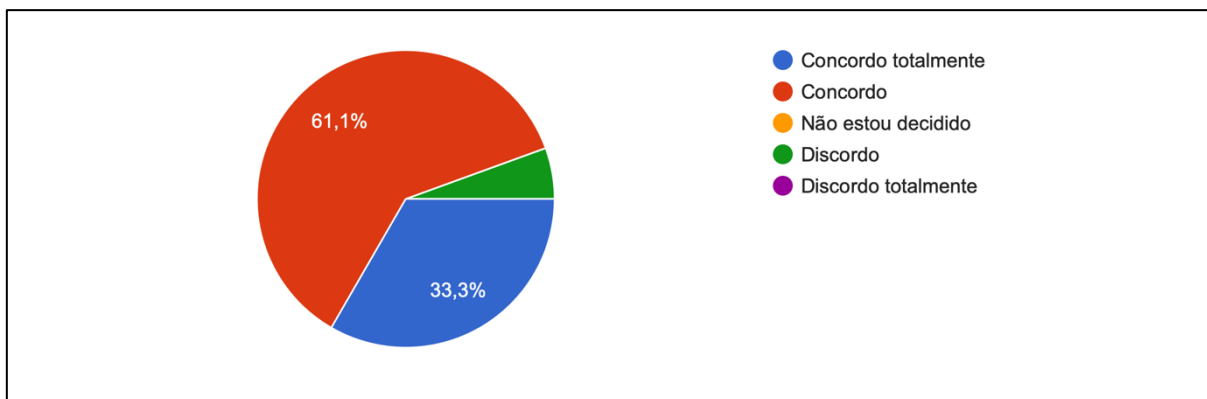


Gráfico 23. Na sua opinião os alunos que demonstram dificuldade na leitura também têm dificuldade na escrita

No que diz respeito às dificuldades na leitura e se poderá ter consequências na escrita, 61,1% dos inquiridos acredita que sim, reforçando a ideia cerca de 33,3% dos inquiridos concorda totalmente e somente cerca de 5,6% discordam deste aspeto. Efetivamente, diversos poderão ser os fatores na base das dificuldades notada, sendo que, “muitas das dificuldades na linguagem escrita ligam-se a incertezas conceptuais por parte das crianças quanto aos objetivos e à natureza da linguagem escrita. São dificuldades ligadas à fase cognitiva.” (Martins & Niza, 1998)

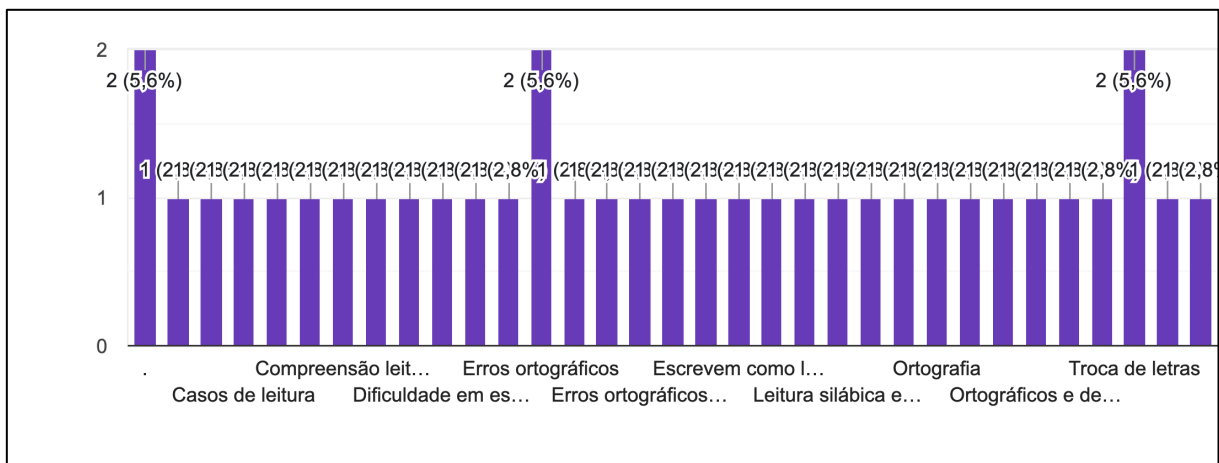


Gráfico 24. Se sim, quais os erros mais frequentes?

Os docentes que concordaram existir uma correlação entre dificuldades de leitura e dificuldades no plano da escrita enumeram alguns dos erros mais frequentes dados pelos alunos: a maioria dos inquiridos aponta para erros ortográficos, de pontuação e de concordância frásica, mencionam que os alunos escrevem consoante falam e têm dificuldades na leitura silábica.

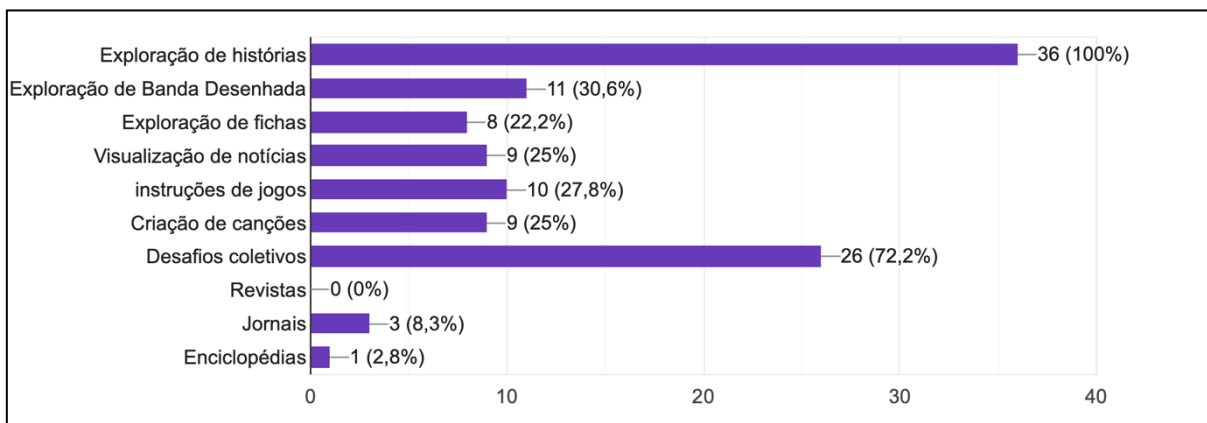


Gráfico 25. Que estratégias utiliza para incentivas os alunos a terem gosto pela escrita

Para melhorar o gosto pela escrita os docentes têm de ter estratégias para incentivar os alunos, desde logo pela seleção de recursos e tipologias textuais. 100% dos docentes foram coerentes na importância da exploração de histórias, ou seja, todos concordam que as histórias proporcionam momentos lúdicos e divertidos para as aprendizagens. 72 % destes docentes ainda realizam desafios coletivos. 30,6% exploração banda desenhada, 27,8% utilizam jogos com instruções, onde os alunos terão de seguir regras, 25% visualizam notícias e criam canções sobre os conteúdos, 22,2% realizam exploração de fichas. Nenhum docente utiliza revistas, somente 8% utiliza jornais e 2% enciclopédias. É de salientar que as fichas são menos valorizadas pelos docentes como estratégia, proporcionando aprendizagens, na sua maioria, através de outros meios. Todavia os jogos não são uma opção pensada para incentivar á escrita.

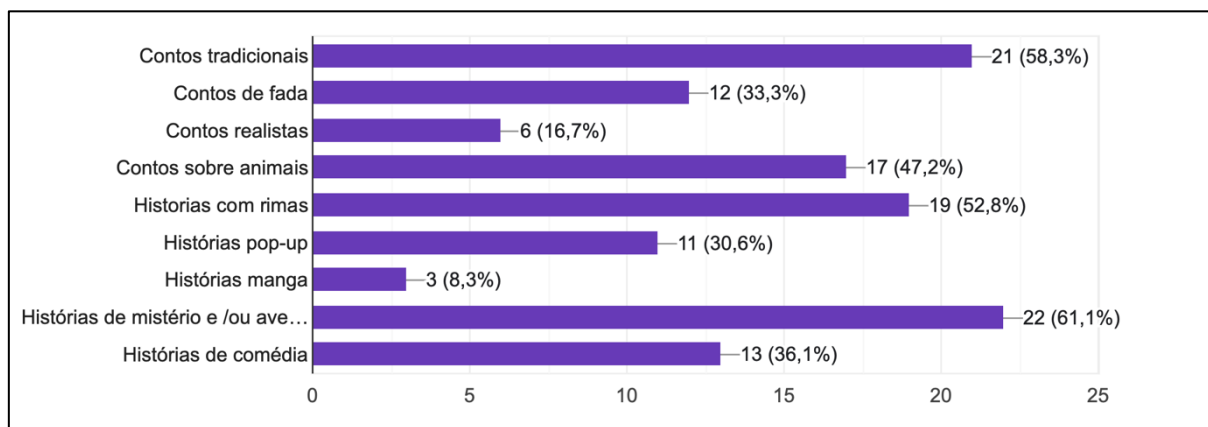


Gráfico 26. Qual o tipo de histórias os alunos gostam mais de explorar

Os alunos são o centro da sua aprendizagem e como tal, têm os seus gostos literários. Questionou-se aos docentes quais os tipos de histórias que os alunos mais gostam de explorar. 61,1% refere que os alunos gostam de histórias de mistério e/ou aventura, 58,3% que gostam de contos tradicionais, 52,8% de histórias com rimas, 47,2% de contos sobre animais, 36,1% histórias de comédia, 33,3% de contos de fadas, 30,6% histórias pop-up, 16,7% contos realistas e histórias de manga (8,3%). Por vezes, é difícil agradar os alunos e os seus gostos literários e nem sempre é possível integrar certas histórias nos conteúdos a abordar, mas o docente deve tentar ir sempre de ao encontro dos interesses dos alunos e explicar aos alunos o motivo pelo qual não conseguem ir ao encontro ao seu interesse.

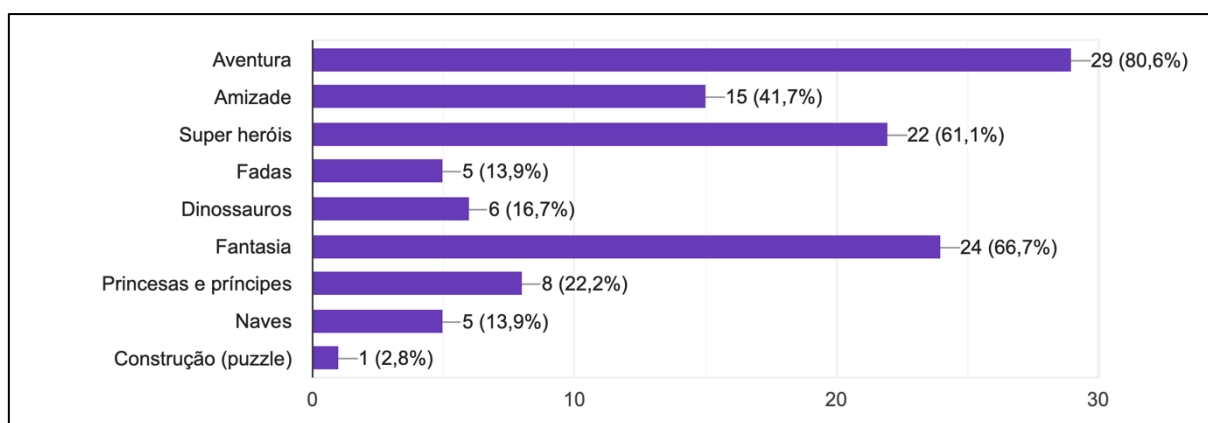


Gráfico 27. Que temáticas os seus alunos preferem nas histórias infantis?

Por fim, relativamente a narrativas infantis, na ótica dos docentes os alunos preferem as histórias de aventura (80,6%), de fantasia (66,7%), de super-heróis (61,1%), de amizade (41,7%), e valorizam menos as de princesas e príncipes (22,2%), de dinossauros (16,7%), de fadas e naves (13,9%) e de construção puzzle (2,8%). Talvez por serem mais infantis já não se identificam tanto com estes tipos de histórias e começam a ter outros gostos e curiosidades.

- **Ensino aprendizagem da leitura e da escrita – família**

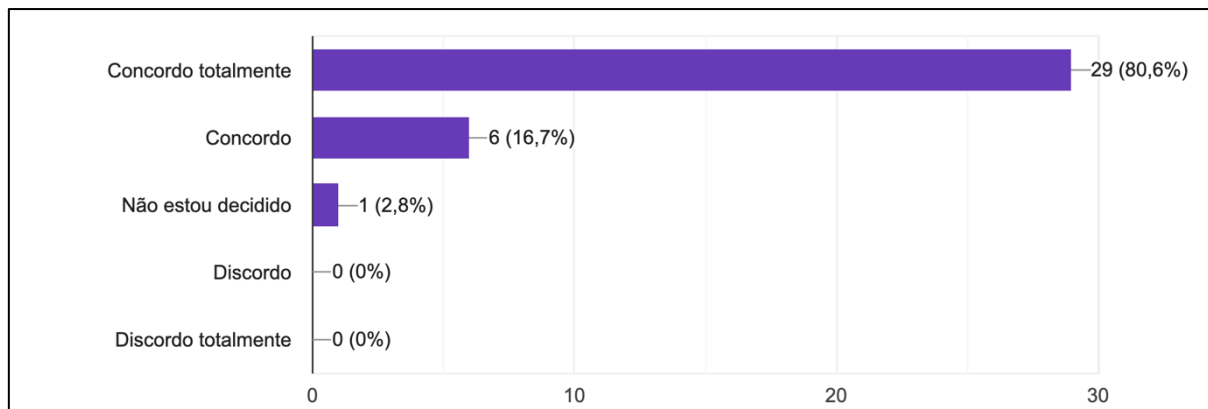


Gráfico 28. Na sua opinião, a família tem influência no desenvolvimento do ensino da leitura?

A família é crucial no processo de desenvolvimento da criança, por esta razão questionamos se a família tem influência no desenvolvimento do ensino da leitura, em relação ao qual 80% dos docentes concordam totalmente e nenhum docente discordou.

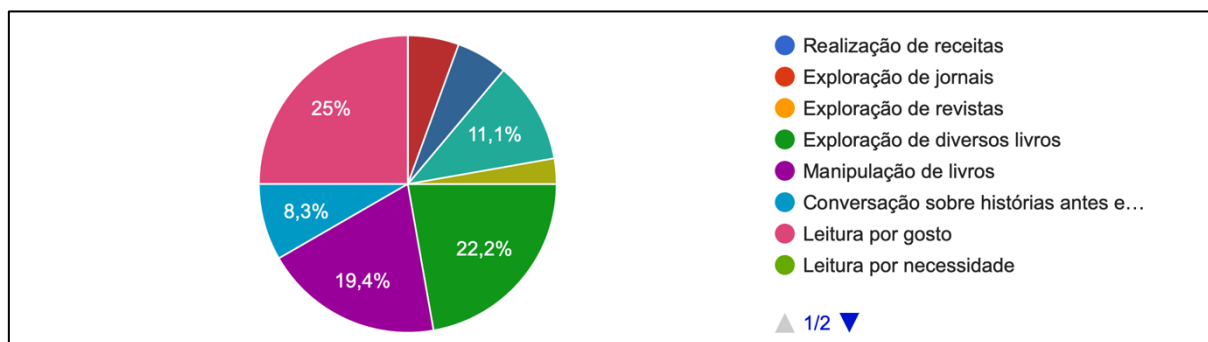


Gráfico 29. família poderá ser um facilitador como leitor através de

Perante esta constatação, entende-se que a família poderá ser um facilitador como leitor. Neste âmbito, houve uma grande diversidade de respostas, evidenciando-se o ler por gosto junto da criança (25%), explorar livros diversos (22,2%), manipular livros (19,4%), trocar e partilhar de livros com outros (11,1%). Os inquiridos parecem não colocar a tónica em promover conversa antes e após a leitura de histórias (8,3%), ler por interesse e se deslocar à biblioteca (5,6%) e ainda em adquirir livros emprestados (2,8%).

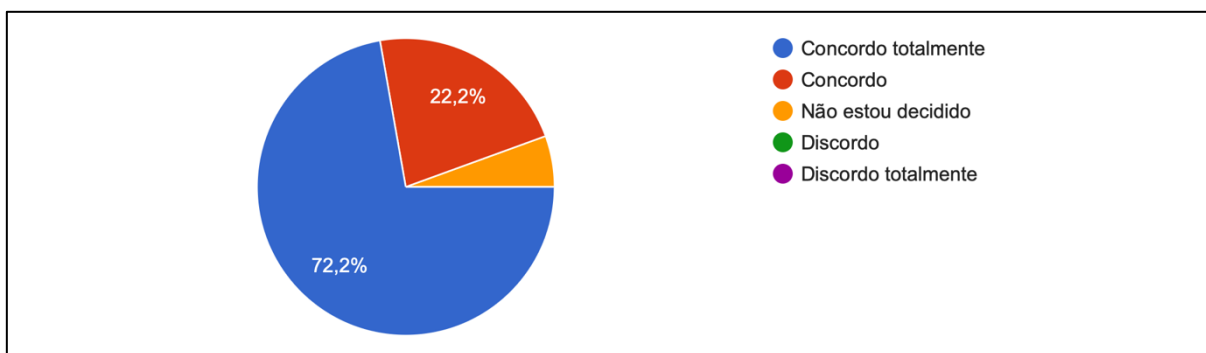


Gráfico 30. Na prática, procura incentivar a participação das famílias no processo de ensino-aprendizagem?

Tendo em conta as respostas dos docentes a respeito da influência que a família tem, será de valorizar a sua participação na escola no processo de aprendizagem, pelo que, sem grande surpresa, 72% dos docentes concorda totalmente e nenhum discorda.

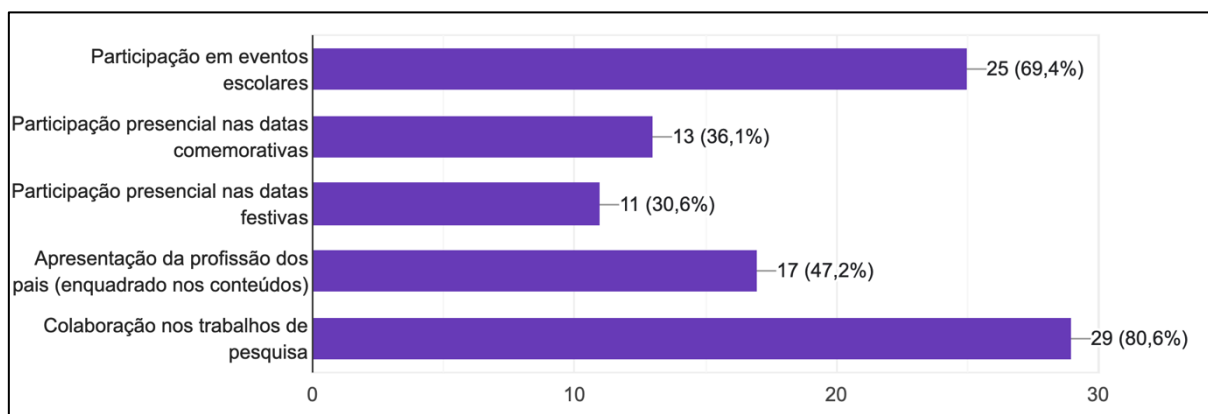


Gráfico 31. Se sim, como?

Se houver apoio e colaboração por parte das famílias os alunos conseguem mais facilmente melhorar o seu processo de aprendizagem. 80,6% dos docentes pede a colaboração das famílias em trabalhos de pesquisa, 69,4% na participação de eventos escolares, 47,2% apresentação da profissão dos pais, que se enquadre nos conteúdos a lecionar, 36,1% na participação presencial nas datas comemorativas e 30,6% na participação presencial nas datas festivas. Observando as percentagens ainda se valoriza a participação da família, não só nos dias comemorativos, mas principalmente no que se refere no envolvimento diário na abordagem dos conteúdos.

- **Leitura e escrita – abordagem lúdica**

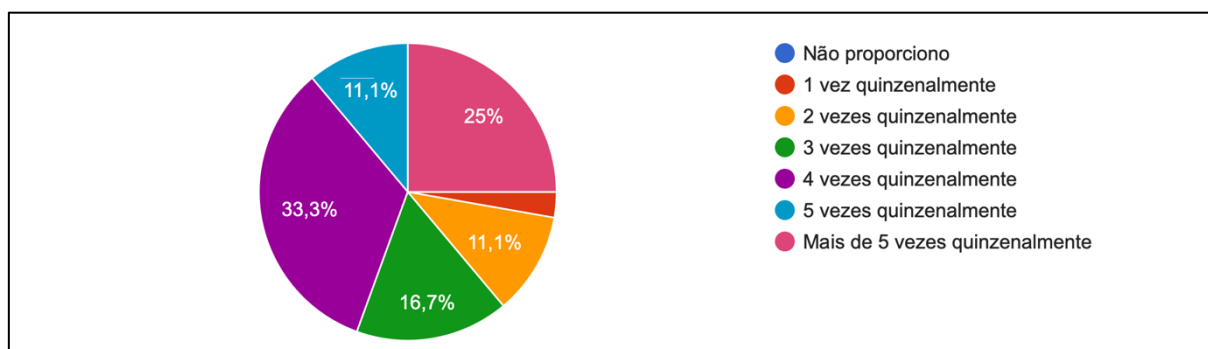


Gráfico 32. Com que regularidade proporciona atividades lúdicas aos alunos para promover as aprendizagens

A abordagem lúdica promove o incentivo e a motivação nos alunos na abordagem dos conteúdos, por isso será importante realizá-los com alguma frequência. Neste estudo, 25% dos docentes realiza mais de cinco vezes quinzenalmente, 11% dois vezes quinzenalmente e apenas 2,8% só um vezes quinzenalmente, nenhum docente respondeu que não proporciona. Observa-se que a maioria dos inquiridos proporciona momentos lúdicos com regularidade no seu dia a dia em sala de aula.

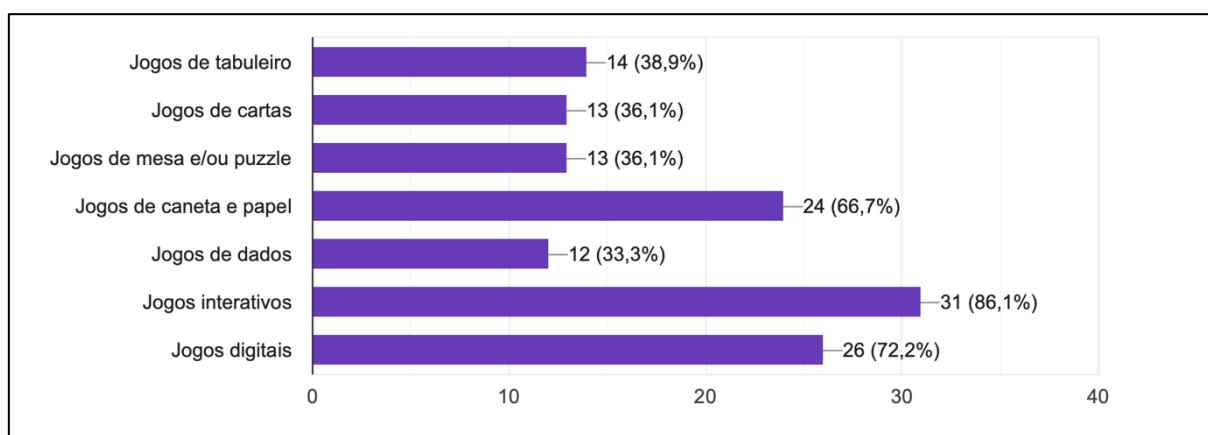


Gráfico 33. Que tipo de jogos utiliza em sala de aula para o ensino-aprendizagem?

Os jogos mais dinamizados pelos docentes são os interativos (86%), os jogos digitais (72%), jogos de papel e caneta (66,7%), jogos de tabuleiro (38,9), jogos de cartas e jogos de mesa e/ou puzzle (36%) e jogos de dados (33,3%).

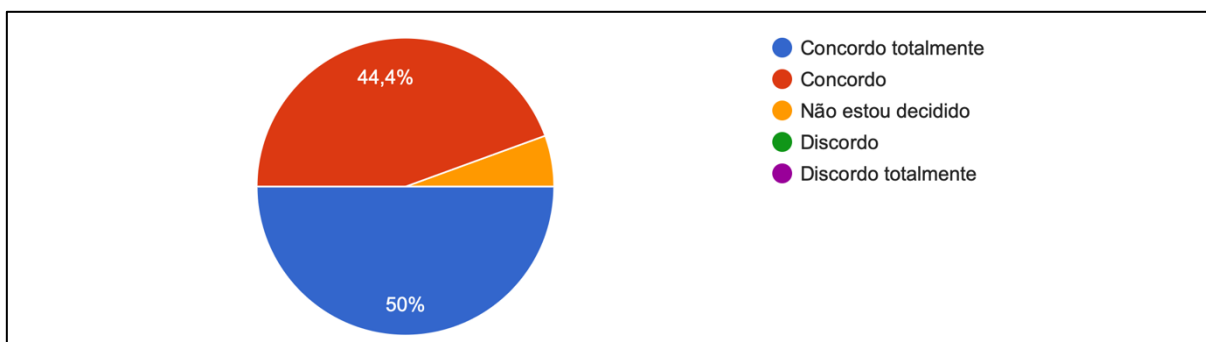


Gráfico 34. Valoriza a opinião dos alunos na escolha de atividades/jogos lúdicos?

Em relação à opinião dos alunos, 50% dos professores concorda totalmente e valoriza a sua opinião nas escolhas dos jogos, 44% concorda e 5,6% não está decidido. Consoante a opinião dos alunos os jogos que mais solicitam são jogos digitais, interativos, de tabuleiro, no exterior, o Kahoot, quem quer ser milionário e lúdicos, como o stop e a forca.

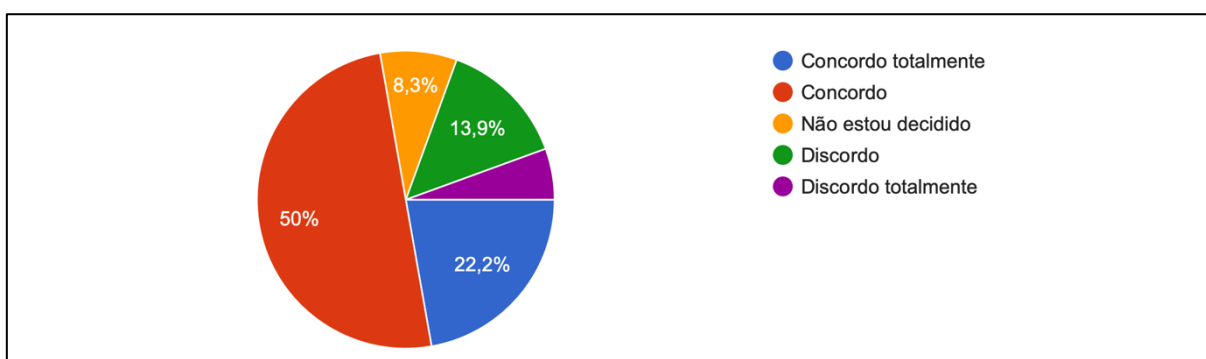


Gráfico 35. Costuma construir jogos para adaptar ao ensino aprendizagem?

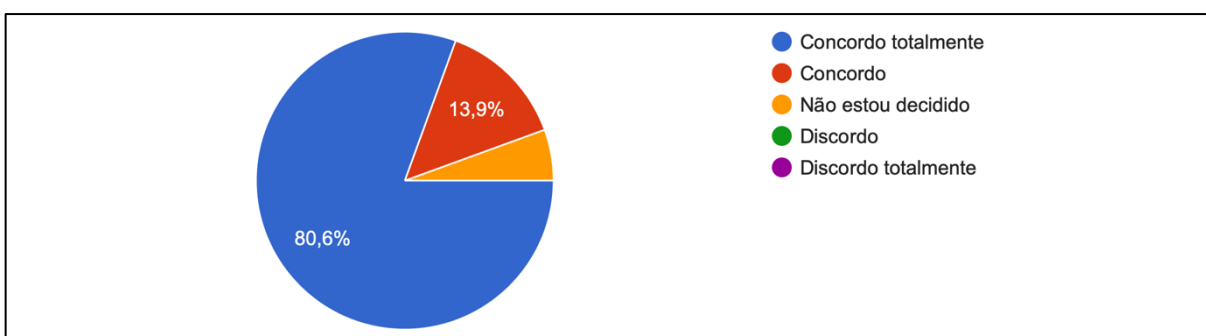


Gráfico 36. A utilização de jogos poderá motivar os alunos para a aprendizagem da leitura e da escrita?

Para além dos jogos já feitos, é de valorizar que sejam os alunos e os respetivos docentes e elaborá-los. Neste enquadramento, 50% dos docentes concorda que o fazem, 22% concorda totalmente em fazer, 8,3% não estão decididos, 13,9% discorda e 5,6 % discorda totalmente, ou seja, não constroem jogos para motivar a ensino aprendizagem. No caso dos

docentes que constroem jogos, quisemos saber quais os tipos de jogos mais criados. No caso dos jogos digitais, os mais utilizados são os concebidos nas plataformas Kahoot, Wordwall, Quiz's e associação de palavras a imagens. No caso de jogos de mesa são elaborados jogos de correspondências, de palavras, de números, da glória, o bingo, de tabuleiro, de conhecimento, trivial, quem quer ser milionário, manipuláveis e de palavras com associações. Também são realizados outros jogos, como jogos ao ar livre e cálculo mental. Os docentes demonstram assim investir no seu lado mais criativo com a ajuda dos seus alunos, existindo uma variedade imensa de diversidade de jogos e revelando abertura à utilização de ambientes digitais no desenvolvimento e consolidação de aprendizagens.

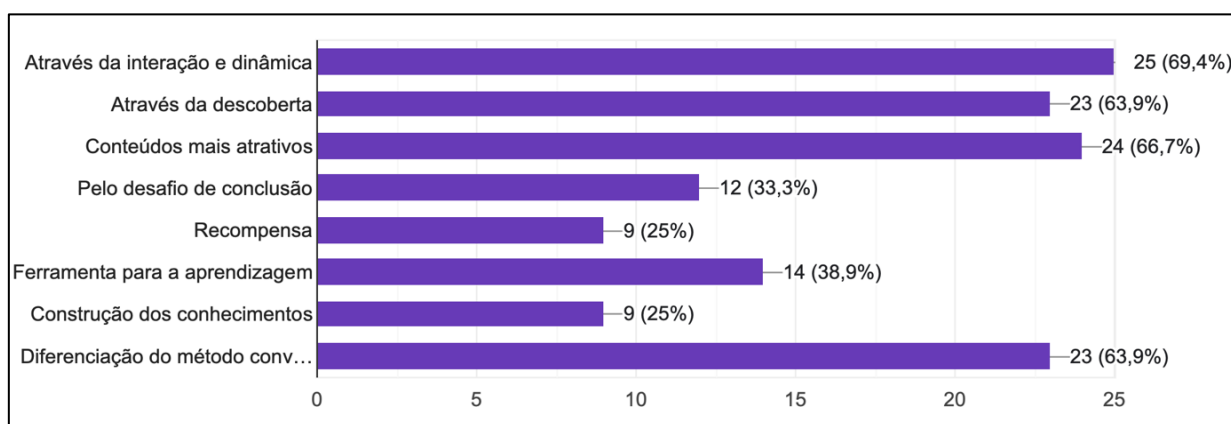


Gráfico 37. Se sim, como?

Os jogos poderão motivar para a aprendizagem na leitura e na escrita. A este nível, 80,6% concorda totalmente, tendo estes justificado que semelhante motivação decorre da interação e dinâmica que lhes é inerente (69,4%), do facto de os conteúdos se tornarem assim mais atrativos (66,7%), por apelar à descoberta e ser método diferente do convencional (63,9%).

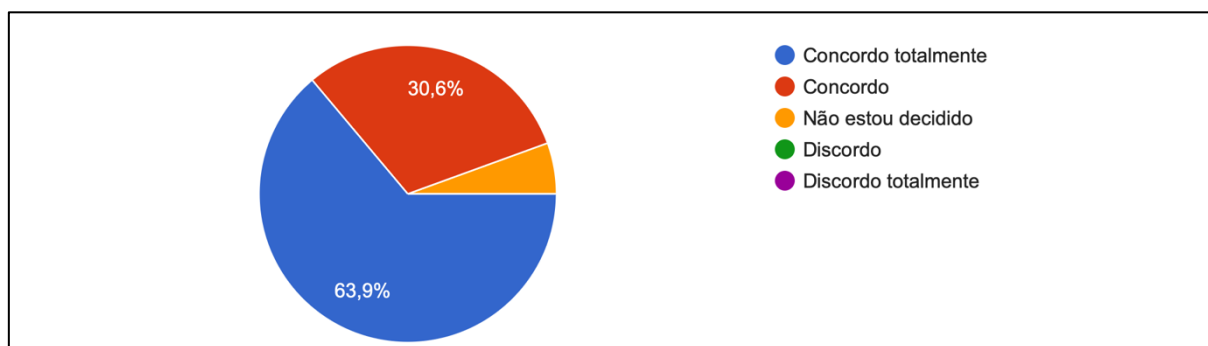


Gráfico 38. Na sua perspetiva os jogos tornam as aulas do domínio da leitura e da escrita mais motivadoras?

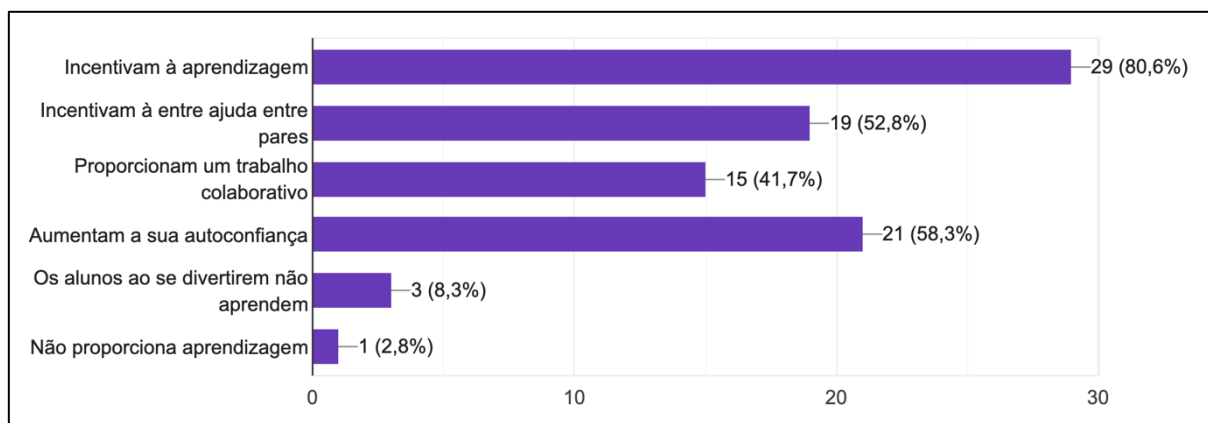


Gráfico 39. Porquê?

Quanto à correlação entre jogo e motivação dos momentos de leitura e escrita, 63,9% dos docentes concordam totalmente, 30,6% concorda e 5,6% não estão decididos. Os pareceres recaem no incentivo à aprendizagem (80,6%), no aumento da autoconfiança (58,3%), incentivo à entre ajuda entre pares (52,8%). Ainda assim alguns dos inquiridos consideraram que os alunos quando se divertem não aprendem (8,3%) e que os jogos não proporcionam qualquer tipo de aprendizagens (2,8%).

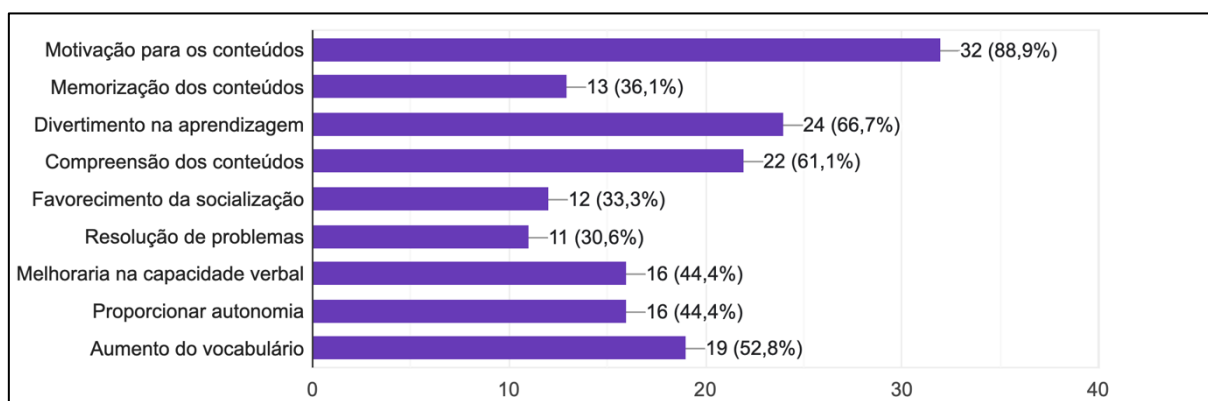


Gráfico 40. O que pretende quando recorre ao jogo para as aprendizagens da leitura e da escrita?

Relativamente à finalidade do recurso jogos no contexto da leitura e da escrita, o docente pretende motivar para os conteúdos (88,9%), o divertimento na aprendizagem (66,7%), a compreensão dos conteúdos (61,1%), o aumento do vocabulário (52,8%), a melhoria na capacidade verbal e proporcionar autonomia (44,4%), a memorização dos conteúdos (36,1%), a socialização (33,3%) e aumentar a capacidade do aluno de resolver os seus problemas (30,6%).

4.2. Análise e discussão dos resultados – Inquérito por Entrevista

O inquérito por entrevista permitiu compreender situações vivenciadas ao longo da PES e de perceber como o docente (sexo masculino) cuja sua área não é o contexto do 1º CEB, mas de Educação Física, se adaptou e se formou ao longo da sua prática profissional.

Ao questionar o docente se adquiriu conhecimentos a nível de abordagens lúdicas no percurso da Licenciatura, o docente mencionou que teve Unidades Curriculares (UC) que permitiram desenvolver metodologias e estratégias sobre a abordagem lúdica, tendo uma relação direta com a motivação e mobilização de interesses dos alunos. Ainda sobre a formação, foi questionado se recorreu a elas para cativar os alunos no desenvolvimento de competências, respondendo que algumas das UC tinham como objetivo ir ao encontro dos interesses e motivações dos alunos em causa, acrescentando ainda que *“as abordagens lúdicas tinham especial importância em disciplinas como Metodologia Geral e Tecnologia de Ensino, Metodologia do Ensino da Língua Materna e Metodologia do Ensino da Matemática.”*

Relativamente à continuidade de formação após o término da Licenciatura em 2003, o docente observa ser de extrema importância a continuidade de formação, revelando que *“mais tarde senti necessidade de melhorar os meus conhecimentos ao nível do ensino da leitura e da escrita.”* E ainda acrescenta, *“no ano letivo 2009/10 fiz a formação do “Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP) – Formação Contínua de Professores – 1º Ciclo”, da Escola Superior de Educação de Lisboa. No ano letivo 20010/11 fiz a formação do “Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP) (Aprofundamento)”, da Escola Superior de Educação de Lisboa.* Neste sentido, José Tavares (1997), reforça que *“não há dúvida que a formação é uma grande construção, em que o conhecimento é imprescindível.”* Mais acrescenta, que *“não é possível pensar em qualquer tipo de formação, sem passar pela aquisição e produção de conhecimento.”* (p. 70)

Questionado sobre a metodologia utilizada na aprendizagem da leitura e da escrita, o docente tem preferência pelo método global por considerar que *“o processo de compreensão acontece em simultâneo com o processo de decifração.”* No entanto, poderá sofrer alterações caso o grupo de professores oriente em conjunto um método ou poderá depender dos manuais adotados pelo agrupamento. Esclarece que não lecionou o 1º ano da turma e que *“a maioria dos alunos da turma desenvolveu a aprendizagem da leitura e da escrita aplicando o método das 28 palavras, que assenta em princípios do método global.”* Ainda indo ao encontro das metodologias, foi questionado sobre a forma como as metodologias lúdicas, como jogos, têm relevância nas aprendizagens da leitura e da escrita, afirmando que *“têm um papel fundamental*

para motivar os alunos, na abordagem aos diferentes temas.” Ainda acrescentou que “permitem aferir se os alunos estão a atingir os objetivos propostos ou aqueles que ainda revelam dificuldades.”

Relativamente ao lúdico na sua escolha metodológica, docente considera que este tem um papel importante na metodologia que desenvolve, proferindo que *“não considero o lúdico como uma metodologia independente, mas sim uma componente transversal a todas as metodologias.”*

No que diz respeito às definições de lúdico e jogo, o docente considera *“lúdico representa toda e qualquer ação que proporciona divertimento que origina prazer e satisfação pessoal. (...) não obedecendo necessariamente a regras.”* Acrescenta que *“o jogo tem por base o lúdico, de forma orientada e cumprindo regras, para se alcançar um objetivo.”* Esta posição vai ao encontro de Roskos (2003), segundo o qual, *“o jogo é uma das formas mais eficazes de fazer com que as diversas atividades façam sentido para a criança, ao mesmo tempo, sejam agradáveis de realizar.”* (Roskos, 2003 citado por Gomes & Lima Santos, 2005, p.321)

No contexto da utilização dos recursos lúdicos no ensino formal, o docente na sua opinião considera que os *“recursos lúdicos funcionam como elemento fundamental para proporcionar a motivação necessária na construção das aprendizagens.”* Adicionando que *“o ensino formal depende dos recursos lúdicos para a obter de melhores resultados.”*

Em relação aos recursos materiais questionámos se eram disponibilizados pelo agrupamento, se seria responsabilidade do docente ou se havia partilha entre docentes, ao qual nos respondeu que a escola tem recursos, mas que as editoras disponibilizam recursos físicos e digitais para a implementação lúdica, no entanto sente *“necessidade de criar ou adquirir alguns materiais, que normalmente são suportados pelos professores, (...) para serem utilizados várias vezes.”* Os recursos existentes e construídos são partilhados pelos docentes do mesmo ano letivo.

Quanto ao tipo de atividades lúdicas na aprendizagem da leitura e da escrita e da sua regularidade, o docente refere que, depende os conteúdos a ser lecionados, dinamizando

“para lançar um tema, criando um ambiente ideal e também como forma de consolidar as aprendizagens. Costumo fazer jogos de associação de palavras a imagens ou ações, encontrar palavras, formar palavras, palavras intrusas, palavras dentro da palavra, detetar erros na palavra, construção de frases, identificação de sinónimos e antónimos.”

Nas atividades que desenvolve quisemos perceber se o docente as realiza para superar as dificuldades sentidas pelos alunos ou até mesmo possíveis problemas existentes, clarifica

que depende da situação, mas que poderá propor algum tipo de atividade lúdica, mais evidência que *“há alunos que lidam menos bem com atividades de ensino formal e em situação de jogo conseguem superar essas dificuldades.”*

No que respeita aos benefícios no desenvolvimento das atividades lúdicas o docente afirma que *“permite sempre um nível de empenho mais elevado por parte dos alunos.”* Segundo o docente para benefício dos alunos tenta variar o tipo de competitividade, evitando a desmotivação dos alunos com mais dificuldades. Em relação ao jogo considera que este melhora a relação entre os pares que por consequência melhora o comportamento. O docente acredita que *“quando a atividade lúdica é eficaz, normalmente há melhoria de resultados.”*

Quanto ao propósito das atividades lúdicas, questionamos se são explicadas antes de serem desenvolvidas, segundo o docente depende da situação *“pode haver necessidade ou não de fazer algum enquadramento, sem explicar o objetivo final.”* Por outro lado, ao utilizar o jogo numa consolidação de aprendizagens, assume que está implícito que se trata dos conteúdos que se encontra a lecionar. Dentro deste conceito foi questionado acerca da reação dos alunos perante uma proposta de atividade lúdica em contraponto às propostas menos dinâmicas, tendo assegurado que as aulas mais lúdicas são muito positivas e que *“os alunos revelam enorme motivação e o nível de empenho aumenta.”* Acrescenta que se os alunos não demonstrarem empenho, poderão estar a sentir dificuldades nas suas aprendizagens, dando indícios de que precisam de ajuda. Indo ao encontro dos interesses dos alunos, o docente clarifica que *“os alunos são o centro do processo de ensino aprendizagem.”* Acrescenta que em turmas heterogêneas torna-se mais difícil fazê-lo, no entanto, o objetivo é sempre colocar os interesses e as características dos alunos no centro da sua aprendizagem.

4.3. Conclusões

Em suma, após análise e discussão dos dados, averiguou-se os resultados obtidos com ambos os inquiridos, tanto aos docentes inquiridos do 2º ano de escolaridade, como do docente cooperante do estágio. Assim, perante uma amostra predominantemente do sexo feminino e com acima de onze anos de serviço, porventura uma mais larga experiência possibilita explorar e experimentar diversas metodologias e técnicas adaptadas às turmas ao longo da sua carreira. Ainda assim, há inquiridos que têm menos de cinco anos de serviço, o que que significa que poderão ter outra visão em relação às metodologias ativas e na promoção de atividades lúdicas nas aprendizagens dos alunos, pois no decorrer da sua formação certamente que este tema foi abordado.

No entanto, os métodos global e analítico-sintético foram os mais utilizados pelos docentes na sua carreira no que se refere às aprendizagens da leitura e da escrita. Ambas as metodologias são válidas, cabendo ao docente promover aprendizagens significativas e perceber o que faz sentido junto de cada criança. Constatou-se também a preferência pelo método global pelo docente cooperante. Relativamente à regularidade dos vários momentos de leitura (voz alta, silenciosa, prazerosa e de realização de tarefas), todos os docentes optam por realizar com bastante frequência os diversos tipos de leitura, referindo que esses momentos favorecem à motivação.

Em relação às estratégias para ultrapassar as dificuldades sentidas na aprendizagens da leitura e da escrita, dos testemunhos recolhidos sobressaíram quatro estratégias – apoio individualizado ao aluno, atividades ao encontro do interesse o alunos, o trabalho a pares e a utilização de materiais didáticos e lúdicos. No caso dos materiais didáticos e lúdicos, os docente referem como jogos, ao nível do digital: nas plataformas Kahoot, Wordwall e Quiz's. Nos jogos de mesa são elaborados jogos de correspondências, de palavras, de números, da glória, o bingo, de tabuleiro, de conhecimento, trivial, quem quer ser milionário, manipuláveis e de palavras com associações. Também referem a realização de outros jogos, como: ao ar livre e cálculo mental. Ainda de acordo com os docentes, acrescentam realizar estes mesmo jogos, na sua maioria, com a colaboração dos alunos. Assim, demonstram investir no seu lado mais criativo com a ajuda dos seus alunos, existindo uma variedade imensa de diversidade de jogos e revelando abertura à utilização de ambientes digitais no desenvolvimento e consolidação de aprendizagens. Quanto ao docente cooperante, este também refere utilizar, por vezes, jogos para motivar as aprendizagens nos alunos, nos quais alude ser o próprio a elaborá-los ou utiliza os jogos que vêm com os manuais escolares que as editoras facultam. De um modo geral, tanto os inquiridos como o docente cooperante concordam e elaboram com frequência atividades de caráter lúdico e validam a sua importância nas aprendizagens da leitura e da escrita.

Estes e outros tipos de jogos motivam os alunos para as aprendizagens no domínio da leitura e da escrita, através da interação e dinâmica, por os conteúdos serem atrativos e por serem diferentes do método tradicional. Por incentivarem o desenvolvimento das aprendizagens, aumentam a sua autoconfiança dos alunos e incentivam a ajuda entre pares. Efetivamente, os docentes têm objetivos na leitura e na escrita quando recorrem aos jogos como motivar para os conteúdos, o divertimento na aprendizagem e contribuir para a compreensão dos conteúdos.

Após a análise, concluímos que o docente considera que o aluno deve ser o centro da sua aprendizagem. Importa salientar a importância de conhecer individualmente os alunos. Assim sendo, o docente deve ir ao encontro das suas características, proporcionando momentos de partilha de opiniões, de interesses, de gostos e de curiosidades, que irão permitir um desenvolvimento natural na rotina diária de sala. Em geral, os docentes sentem as dificuldades dos alunos no domínio do Português, mais propriamente na leitura e escrita, manifestando a utilização de abordagens lúdicas para a sua superação. Mencionam a utilização de jogos como estratégia para motivar e ultrapassar essas mesmas dificuldades.

Considerações finais

O presente relatório final apresenta e reflete criticamente as Práticas de Ensino Supervisionadas, decorridas no âmbito da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, onde foi possível, através do contacto direto com docentes e grupos-turmas, vivenciar diferentes contextos educativos, experiências educativas e realidades educativas.

Desde o início da Licenciatura o pretendido era somente realizar o Mestrado em Educação Pré-Escolar, no entanto, após alguma reflexão concluímos que seria uma mais-valia realizar ambas as vertentes, Mestrado em Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, pois, perspetivando o futuro acarretaria mais oportunidades laborais. Isto, porque o Ensino do 1º CEB, nunca foi um caminho que nos proporcionasse interesse. Pelo contrário, após a realização da PES na vertente em Ensino do 1º CEB apercebemo-nos que não era como pensaríamos que fosse, sem dúvida que é um desafio maior em relação à Educação Pré-Escolar, mas foi tanto ou mais gratificante e motivador. Desde modo, reforçamos a importância da realização de estágios na área da Educação. Ambas as experiências das PES foram muito valorativas, dinâmicas, proporcionadoras de vasto conhecimento, contribuindo para o crescimento da estagiária, tanto a nível profissional como a nível pessoal.

No nosso ponto de vista, ensinar é das mais complicadas missões que poderá existir atualmente. Contudo, foi possível averiguar o esforço e dedicação dos profissionais com o intuito de formar cidadãos conscientes, respeitadores e responsáveis pelas suas ações. O estudo empírico desenvolvido ao longo da prática supervisionada, teve início no 2º semestre, durante o estágio realizado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Deste modo, foi nos dada a oportunidade do que é realmente estar no ativo e estar perante crianças/alunos, para os quais somos uma das suas referências, dando-nos a perceber verdadeiramente a responsabilidade que acarreta. Ainda nos apercebemos da importância da observação, do registo, do ouvir a criança quando esta procura o adulto ou até mesmo nas brincadeiras coletivas. Conseguimos, também colocar em prática metodologias ativas, contudo, surgiram alguns impedimentos e dificuldades, devido às fichas de avaliação. Não sendo, de todo, esse o pretendido, no nosso parecer, por um profissional de educação, à medida que os anos passam, a educação também evolui e nós como profissionais temos de evoluir com a sociedade, adaptando-nos à nova realidade e utilizando instrumentos de aprendizagem diversificados e tecnológicos.

Podemos concluir que as dificuldades que encontramos nas crianças no desenvolvimento da leitura e da escrita, na prática foram um importante estímulo para intervir

e partir à descoberta. Ganhámos alento quando, através da dinamização de aulas de carácter mais lúdico como os jogos, a turma alcançou motivação para alcançar os objetivos pretendidos de forma recreativa e ultrapassou os preconceitos face à leitura e escrita. Neste estudo empírico, foi evidente por parte dos docentes a realização de estratégias lúdicas como os jogos para o incentivo e motivação dos alunos para os desenvolvimento e melhoramento ao nível do desenvolvimento das competências de leitura e escrita. O tipo de metodologia desenvolvida também tem influência nas competências de leitura e escrita, pois, os docentes afirmam a importância de colocar o aluno no centro da sua aprendizagem, assim como ir ao encontro dos seus interesses e características, equilibrando através de aprendizagens atrativas no domínio da leitura e da escrita. Foi sem dúvida, algo que nos instigou a querer saber mais, para vir a fazer melhor e em prol do sucesso escolar.

Relativamente à redação do relatório final, tratou-se de um processo algo dificultoso em vários momentos: seja pela elevada formalidade no modo como são descritos os contextos e experiências nas PES; seja pelo rigor e exigência na análise e tratamento dos dados recolhidos e posteriormente conseguir extrair conclusões relevantes a partir dos resultados e seja ainda pelas opções tomadas na parte do enquadramento teórico, na colocação das ideias de forma concisa, mais completa e devidamente fundamentada. No entanto, houve a capacidade de me adaptar e dar a volta a estas situações menos fáceis.

No futuro profissional, a estagiária encara-se a si própria como um contributo para o desenvolvimento individual de cada criança, respeitando as suas características, interesses, individualidades, opiniões, ideias, pensamentos e atitudes. O olhar que temos é o de fazer a diferença e a mudança na educação, ou seja, não nos restringirmos ao tradicional, mas queremos colocar a criança no centro da sua aprendizagem. Sem dúvida que o estágio supervisionado é um elemento fundamental para a formação de futuros docentes, pois permite ter noção da realidade da educação nos tempos atuais, potenciando “a ajuda individual para aprender e desenvolver-se, quer pessoal, quer profissionalmente.” (Sá-Chaves, 2011)

Este caminho será o início de uma longa e prospera jornada educativa.

Referências bibliográficas

Legislação

Decreto-Lei n.º 281/2009 do Ministério da Educação. (2009). Diário da República: I série, n.º 193. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2009/10/19300/0729807301.pdf>

Estudos

Almeida, L.S. & Freire, T. (2008). *Metodologias da Investigação em Psicologia e Educação*. (5ª ed.). Psiquilíbrios.

Alves, J.M. R. (1992). *Linguagem, psicanálise e educação: uma abordagem à luz da teoria lacanian*. Braga. Universidade do Minho.

Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e Situações Pedagógicas*. Porto Editora

Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Universidade Aberta. Lisboa.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Gradiva.

Cardona, M. J. (2006). *Educação de Infância - Formação e Desenvolvimento Profissional*. Edições Cosmos.

Carvalho, C. (2015). *Aprendizagem baseada em jogos*.

<https://copec.eu/congresses/wcseit2015/proc/works/40.pdf>

Costa, A., Silva, C. A., Soares, P. A., Vale, P. A., Aguiar, C., Alves, D., Gomes, I., Cadime, I., Alçada, I., Leite I., Lopes, A. J., Veloso, J., Moats C. L., Mata, L., Joshi, M., Martins A. M., Ramalho, M., Silva M., Lousada M., ... Goucha, T. (2022). Ensino da Leitura e da Escrita baseado em evidências. *Fundação Belmiro de Azevedo*. <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/635/b06/b43/635b06b4371b2516171126.pdf>

Declaração de Salamanca. Divisão de Estatística do Ensino Básico e Secundário. (2020/2021).
Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. (4ª ed.). Porto Editora

Fayol, M. (2016). *A Aquisição da Escrita*. (1ª ed.). Gradiva.

Feyfant, A. (s.d.). (2016). A diferenciação Pedagógica em sala de aula.
<https://www.aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/DiferenciacaoPedagogica.pdf>

Florian, L. (2003). Prática Inclusiva: O quê, Porquê e Como?. (pp. 33-49) In Tilstone, C., Florian, L., et Rose, R. (coord.) *Promover a Educação Inclusiva*. Instituto Piaget.

Freitas, M. J.; Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. (1ª ed.). Ministério da Educação.
https://area.dge.mec.pt/gramatica/o_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_fonologica.pdf

Gomes, I. & Lima Santos, N. (2005). *Literacia emergente: "É de pequenino que se torce o pepino!"*. Edições Universidade Fernando Pessoa.
<https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/671/2/312-326FCHS2005-4.pdf>

Horta, M. (2016). *Linguagem escrita na educação de infância: da interação à prática*. (1ª edição). Psicosoma.

Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens* (4ª ed.). Editora perspectiva S.A.
http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf

IAVE. (2022). <https://iave.pt>

Martins, G. d'O. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta.

Marvin, C. (2003). Ensino individual e ensino em classe. (pp. 191-213). In Tilstone, C., Florian, L., et Rose, R. (coord.). Instituto Piaget.

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais*.

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf

Ministério da Educação. (2022). *Balanço de medidas para a Educação Inclusiva*.

<https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBQAAAB%2bLCAAAAAAABAAzNLK0MAMAFKHe8wUAAAA%3d>

Morais, J. (2010). Como aprender a ler e como ensinar a ler. (pp. 5-9) In Beard, R., Siegel, L., Leite, I. et Bragança, A. Fundação Francisco Manuel dos Santos

Neto, C. (2003). *Jogo & Desenvolvimento da criança*. Faculdade de Motricidade Humana editores.

Oliveira, C. R. (2022). *Indicadores de integração de imigrantes*. Observatório das Migrações.

<https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/383402/Sumário+REIII+2022.pdf/a5e1ea1b-e55f-4ce7-b785-ef311bf73423>

Patrício, M. F. (1993). *Lições de Axiologia Educacional*. Lisboa. Universidade Aberta.

PNL. https://www.pnl2027.gov.pt/np4/quemsomos.html?cat_quemsomos=quemsomos

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. (2001). ASA edições.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf

Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto Editora.

Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, Conhecimento e Supervisão - Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. (3ª ed.). Universidade de Aveiro.

Santos, M. S. (2018). *A importância do jogo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação. Repositório Institucional do Instituto Politécnico de Coimbra. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23912/1/MARIANA_SANTOS.pdf

Sardo, Luísa. (2010). *Os desafios do professor no século XXI: as suas competências profissionais no cumprimento da missão da escola*. Repositório científico da Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/156321>.

Silva, I. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Silva, M. (2022). *O contributo do jogo didático para a promoção da motivação para a aprendizagem*. https://ria.ua.pt/bitstream/10773/34879/1/Documento_Manuela_Silva.pdf

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Ministério da Educação.

Silveira, L. & Cunha, A. C. *O Jogo e a Infância: entre o mundo pensado e o mundo vivido*. De facto Editores.

https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/33188/1/Livro%20O%20Jogo%20e%20a%20Infancia_M_02.pdf

Soares, J. (2000). *Aprender a ler*. Escola Moderna (pp. 25-29).

https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_4_trab_curric_compart_turma/124_c_03_aprender_ler_jusoares.pdf

Tavares, J. (1997). Dimensão pessoal e interpessoal na narrativa lacaniana In J. Tavares (ed.), *Para Intervir em Educação. Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro: Ed. CIDInE, pp.297-312.

Tutormundi. (2021) *Metodologias ativas*. <https://media.tutormundi.com/wp-content/uploads/2021/02/18180943/ebook-metodologias-ativas-tutormundi.pdf>

Periódicos

Godoi, E. (2005). Cadernos de Pesquisa. (v. 35, n. 126).
<https://www.scielo.br/j/cp/a/SHdH4Rkd3DkpwSQpG5sVrkL/?format=pdf&lang=pt>

Scaff, A; Nabhan, D.; Zolfan. E.; Dacca, M. & Bolanho. M. (2022, janeiro 5). *Os impactos da pandemia da Covid-19 na alfabetização*. Revista Esquinas.
<https://revistaesquinas.casperlibero.edu.br/educacao/os-impactos-da-pandemia-da-covid-19-na-alfabetizacao/>

Lusa. *Temperaturas acima dos 28 graus afetam raciocínio dos alunos*. (2017, novembro 20). Diário de Notícias. <https://www.dn.pt/sociedade/temperaturas-acima-dos-28-graus-centigrados-afetam-raciocinio-dos-alunos---estudo-8930212.html>

Raposo, M. & Maciel, D. A. (2005, setembro-dezembro). As interações professor-professor na co-construção dos projetos pedagógicos da escola. *Psicologia: teoria e pesquisa* Volume 21, nº 3. (pp. 309-317).
<https://www.scielo.br/j/ptp/a/wJ396DxKVNPM5k9D9qvQz4M/?format=pdf&lang=pt>

Apêndices

Apêndice A

Quadro de categorização do inquérito por questionário

Tema / Dimensão	Questões	Tipo
Identificação pessoal	1. Idade?	Aberta
	2. Sexo?	Escala dicotómica: F/M
	3. Quais as suas habilitações académicas?	Fechada: opcional (6)
	4. Há quanto tempo exerce a sua profissão?	Fechada: opcional (4)
Ensino aprendizagem da leitura e da escrita	5. Que método utiliza para a aprendizagem da leitura?	Fechada: opcional (6)
	6. Com que regularidade proporciona momentos de leitura em voz alta aos alunos?	Fechada: opcional (7)
	7. Com que regularidade proporciona momentos de leitura silenciosa aos alunos?	Fechada: opcional (7)
	8. Com que regularidade proporciona momentos de leitura prazerosa aos alunos?	Fechada: opcional (7)
	9. Com que regularidade proporciona momentos de leitura para realização de tarefas aos alunos?	Fechada: opcional (7)
	10. Antes de iniciar a leitura tem em atenção...?	Fechada: múltipla
	11. Quais as finalidades da leitura ao utilizar textos narrativos?	Fechada: múltipla
	12. Em sala de aula o que utiliza na aprendizagem na área do Português?	Fechada: múltipla
	13. Quantos alunos apresentam dificuldades na leitura e na escrita?	Fechada: opcional (4)
	13.1. Nos casos acima, indique quantos têm o Português como Língua Materna.	Aberta
	Aberta	

	<p>13.2. Nos casos acima, indique quantos têm o Português como Língua Não Materna.</p> <p>14. Quais as dificuldades sentidas na leitura?</p> <p>15. Quais as dificuldades sentidas na escrita?</p> <p>16. Que estratégias utiliza para ultrapassar as dificuldades sentidas pelos alunos nas aprendizagens da escrita e da leitura?</p> <p>17. Na sua opinião as crianças que demonstram dificuldades na leitura também têm dificuldade na escrita?</p> <p>17.1. Se sim, quais os erros mais frequentes?</p> <p>18. Que estratégias utiliza para incentivar os alunos a terem gosto pela escrita?</p> <p>19. Qual o tipo de histórias os alunos gostam mais de explorar?</p> <p>20. Que temáticas os seus alunos preferem nas histórias infantis?</p>	<p>Fechada: múltipla</p> <p>Fechada: múltipla</p> <p>Fechada: múltipla</p> <p>Escala de Likert</p> <p>Aberta</p> <p>Fechada: múltipla (10)</p> <p>Fechada: múltipla (9)</p> <p>Fechada: múltipla (9)</p>
<p>Ensino aprendizagem da leitura e da escrita - família</p>	<p>21. Na sua opinião a família tem influência no desenvolvimento do ensino da leitura?</p> <p>22. A família poderá ser um facilitador como leitor através de...?</p> <p>23. Na sua prática, procura incentivar a participação das famílias no processo de ensino aprendizagem?</p> <p>23.1. Se sim, como?</p>	<p>Escala de Likert</p> <p>Fechada: opcional (13)</p> <p>Escala de Likert</p> <p>Fechada: múltipla (7)</p>

Leitura e escrita - abordagem lúdica

24. Com que regularidade proporciona atividades lúdicas aos alunos para promover as aprendizagens?	Fechada: opcional (7)
25. Que tipo de jogos utiliza em sala de aula para o ensino aprendizagem?	Fechada: múltipla (7)
26. Valoriza a opinião dos alunos na escolha de atividades/jogos lúdicos?	Escala de Likert
26.1. No caso de o fazer, quais são as sugestões mais votadas pelos alunos?	Aberta
27. Costuma construir jogos para adaptar ao ensino aprendizagem?	Escala de Likert
27.1. Se sim, quais?	Aberta
28. A utilização de jogos poderá motivar os alunos para a aprendizagem da leitura e da escrita?	Escala de Likert
28.1. Se concorda, como?	Fechada: múltipla (8)
29. Na sua perspetiva os jogos tornam as aulas do domínio da leitura e da escrita mais motivadoras?	Escala de Likert
29.1. Porquê?	Fechada: múltipla (6)
30. O que pretende quando recorre ao jogo para as aprendizagens da leitura e da escrita?	Fechada: múltipla (9)

Apêndice B

Guião da entrevista

Dimensão	Objetivos	Tópicos	Questões
L – Legitimação da entrevista	Apresentar a entrevistadora; Motivar para a entrevista; Informar sobre a importância do entrevistado para a execução do trabalho.	Importância da reflexão sobre as nossas práticas; Reflexão sobre a abordagem lúdica do ensino aprendizagem da leitura e da escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico; Contributo dos estagiários para a investigação; Anonimato da entrevista; Pedido de gravação da entrevista.	Neste primeiro momento pretendo apenas contextualizar o entrevistado e motivá-lo para a entrevista que será o menos diretiva possível, de modo que possa exprimir a sua opinião e a sua prática sobre o assunto.
F – Formação inicial e contínua do docente	Recolher informação sobre o lugar do lúdico no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita; Recolher informações sobre formação profissional.		Na sua formação inicial adquiriu conhecimentos na área das aprendizagens lúdicas? Na sua formação inicial foi lhe pedido para recorrer a abordagens lúdicas, cativando os alunos para o desenvolvimento de competências? Após terminar a sua formação fez alguma formação extra ou Pós-graduação? Acha importante haver uma continuação na formação profissional?
P – Perceção do docente face à intervenção lúdica na leitura e escrita	Identificar noções relevantes ao nível da leitura e da escrita; Identificar a atitude face às atividades lúdicas.		Que metodologia utiliza na aprendizagem da leitura e da escrita? Porquê? Na metodologia que escolhe qual o lugar do lúdico? Diferencia-se de outras metodologias? Para si como define lúdico? E jogo? Como vê a utilização dos recursos lúdicos no ensino formal? De que forma as metodologias lúdicas, como jogos, têm relevância nas aprendizagens da leitura e da escrita?
P – Prática do docente no processo de ensino-aprendizagem	Identificar os recursos lúdicos utilizados em contexto escolar; Conhecer as motivações para o uso das atividades lúdicas; Recolher dados sobre a utilização dos jogos lúdicos na sala de aula;		Os recursos materiais são disponibilizados pela escola ou é o professor que contribui? Existe partilha de materiais entre professores? A que tipo de atividades lúdicas recorre no processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita? Com que regularidade?

	<p>Identificar contextos da utilização das atividades lúdicas.</p>	<p>Nas atividades que desenvolve com que frequência as realiza para superar as dificuldades ou problemas?</p> <p>Que tipo de benefícios observa pelo desenvolvimento de atividades lúdicas? Ex. Comportamento relação entre pares, concentração, competitividade, superação de dificuldades, melhoramento de resultados?</p> <p>Antes do desenvolvimento das atividades lúdicas explica aos alunos o seu propósito?</p> <p>Como reagem, normalmente, os alunos perante as propostas de atividades práticas/lúdicas em contraponto às aulas de caráter menos dinâmico?</p> <p>Quando perspectiva o desenvolvimento das atividades lúdicas, faz para atender aos interesses da turma?</p>
--	--	---

Apêndice C

Guião da entrevista respostas (2 junho 2022)

Pergunta: Na sua formação inicial adquiriu conhecimentos na área das aprendizagens lúdicas?

Resposta: Na minha formação inicial tive disciplinas para desenvolver metodologias e estratégias de ensino, em que também adquiri conhecimentos na área das aprendizagens lúdicas. As aprendizagens lúdicas têm uma relação direta com a motivação e mobilização de interesses, por parte dos alunos.

Pergunta: Na sua formação inicial foi-lhe pedido para recorrer a abordagens lúdicas, cativando os alunos para o desenvolvimento de competências?

Resposta: Sim, algumas disciplinas da minha formação inicial tinham como objetivo ir ao encontro dos interesses dos alunos, de forma a potenciar as suas capacidades através da motivação. As abordagens lúdicas tinham especial importância em disciplinas como Metodologia Geral e Tecnologia de Ensino, Metodologia do Ensino da Língua Materna e Metodologia do Ensino da Matemática.

Pergunta: Após terminar a sua formação fez alguma formação extra ou pós-graduação? Acha importante haver uma continuação na formação profissional?

Resposta: Concluí a minha Licenciatura em junho de 2003, mais tarde senti necessidade de melhorar os meus conhecimentos ao nível do ensino da leitura e da escrita. Assim, no ano letivo 2009/10 fiz a formação do “Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP) – Formação Contínua de Professores – 1º Ciclo”, da Escola Superior de Educação de Lisboa. No ano letivo 2010/11 fiz a formação do “Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP) (Aprofundamento)”, da Escola Superior de Educação de Lisboa. No ano letivo 2015/16 fiz formação de “Competências de Gestão de Sala de Aula para a Prevenção de Indisciplina”, do centro de Formação de Escolas António Sérgio. No ano letivo 2016/17, frequentei o Workshop “Primeiras Matemáticas – Método de Singapura”, da Oficina Didática Formação.

Considero de extrema importância que o professor dê continuidade à sua formação de forma a manter-se atualizado, em relação ao desenvolvimento de novas metodologias, dando acompanhamento à evolução do mundo que nos rodeia.

Pergunta: Que metodologia utiliza na aprendizagem da leitura e da escrita? Porquê?

Resposta: Preferencialmente o método global, mas também pode depender de uma decisão de grupo de ano, onde o grupo de professores orienta essa decisão em conjunto ou então

dependendo da adoção dos manuais da escola/agrupamento. Eu não fui professor de 1º ano da turma com quem trabalhamos. A maioria dos alunos da turma desenvolveu a aprendizagem da leitura e da escrita aplicando o método das 28 palavras, que assenta em princípios do método global. Eu dou preferência ao método global porque considero que o processo de compreensão acontece em simultâneo com o processo de decifração.

Pergunta: Na metodologia que escolhe, qual o lugar do lúdico? Diferencia-se de outras metodologias?

Resposta: Considero que o lúdico tem um papel muito importante na metodologia a desenvolver. Não considero o lúdico como uma metodologia independente, mas sim uma componente transversal a todas as metodologias.

Pergunta: Para si, como define lúdico? E jogo?

Resposta: Para mim, lúdico representa toda e qualquer ação que proporciona divertimento que origina prazer e satisfação pessoal. Lúdico significa a utilização da brincadeira, não obedecendo necessariamente a regras. O jogo tem por base o lúdico, de forma orientada e cumprindo regras, para se alcançar um objetivo. A brincadeira estruturada e organizada, leva ao cumprimento das instruções, para cumprir um objetivo.

Pergunta: Como vê a utilização dos recursos lúdicos no ensino formal?

Resposta: Na minha opinião, os recursos lúdicos funcionam como elemento fundamental para proporcionar a motivação necessária na construção das aprendizagens. O ensino formal depende dos recursos lúdicos para a obter de melhores resultados.

Pergunta: De que forma as metodologias lúdicas, como jogos, têm relevância nas aprendizagens da leitura e da escrita?

Resposta: As metodologias lúdicas são importantes nas aprendizagens da leitura e da escrita porque têm um papel fundamental para motivar os alunos, na abordagem aos diferentes temas. Também permitem aferir se os alunos estão a atingir os objetivos propostos ou aqueles que ainda revelam dificuldades.

Pergunta: Os recursos materiais são disponibilizados pela escola ou é o professor que contribui? Existe partilha de materiais entre professores?

Resposta: Felizmente a escola tem recursos, mas para além disso, as editoras têm disponibilizado recursos materiais físicos e digitais para a implementação de metodologias lúdicas. Por vezes, sinto necessidade de criar ou adquirir alguns materiais, que normalmente são suportados pelos professores. Tento construir materiais para serem utilizados várias vezes. Por norma, as atividades são programadas pelo grupo de ano e nesse sentido costumamos partilhar os recursos existentes e construídos.

Pergunta: A que tipo de atividades lúdicas recorre no processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita? Com que regularidade?

Resposta: Depende da matéria a tratar, dinamizo atividades lúdicas para lançar um tema, criando um ambiente ideal e também como forma de consolidar as aprendizagens. Costumo fazer jogos de associação de palavras a imagens ou ações, encontrar palavras, formar palavras, palavras intrusas, palavras dentro da palavra, detetar erros na palavra, construção de frases, identificação de sinónimos e antónimos.

Pergunta: Nas atividades que desenvolve, com que frequência as realiza para superar as dificuldades ou problemas?

Resposta: Sempre que surgem dificuldades evidentes, dependendo da situação, posso propor atividades lúdicas. Por vezes há alunos que lidam menos bem com atividades de ensino formal e em situação de jogo conseguem superar essas dificuldades.

Pergunta: Que tipo de benefícios observa pelo desenvolvimento de atividades lúdicas?

Resposta: O desenvolvimento de atividades lúdicas permite sempre um nível de empenho mais elevado por parte dos alunos. Tento variar o tipo de competitividade, para evitar desmotivação dos alunos com mais dificuldades. O jogo melhora a relação entre pares, que se reflete também numa melhoria de comportamentos. Quando a atividade lúdica é eficaz, normalmente há melhoria de resultados.

Pergunta: Antes do desenvolvimento das atividades lúdicas explica aos alunos o seu propósito?

Resposta: Depende da situação, pode haver necessidade ou não de fazer algum enquadramento, sem explicar o objetivo final. Por outro lado, se utilizamos o jogo em situação de consolidação de aprendizagens, está implícito o propósito de aplicar os conteúdos que estão a ser tratados.

Pergunta: Como reagem, normalmente, os alunos perante as propostas de atividades práticas/lúdicas em contraponto às aulas de carácter menos dinâmico?

Resposta: Costuma ser muito positiva. Sempre que lhes é proporcionado um momento lúdico e com mais dinamismo, os alunos revelam enorme motivação e o nível de empenho aumenta. Se alguns alunos não demonstram empenho, à partida estarão a sentir dificuldades nas suas aprendizagens e dão indicação clara de quem necessita de auxílio.

Pergunta: Quando perspectiva o desenvolvimento das atividades lúdicas, faz para atender aos interesses da turma?

Resposta: Os alunos são o centro do processo de ensino aprendizagem, logo é essencial ir ao encontro da motivação e interesses da turma. Em turmas muito heterogéneas essa tarefa é mais difícil, mas o objetivo é sempre ir ao encontro das características dos alunos.

Apêndice D

Tabela de categorização da entrevista

Conceitos	Dimensões de análise (indicadores)	Unidades de registo
Formação inicial e contínua do docente	F - Formação inicial e contínua do docente	<p>“Tive disciplinas para desenvolver metodologias e estratégias de ensino.”</p> <p>“Também adquiri conhecimentos na área das aprendizagens lúdicas.”</p> <p>“Algumas disciplinas tinham como objetivo ir ao encontro dos interesses dos alunos.”</p> <p>“Concluí a minha Licenciatura em junho de 2003.”</p> <p>“No ano letivo 2009/10 fiz a formação do “Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP) – Formação Contínua de Professores – 1º Ciclo”, da Escola Superior de Educação de Lisboa.”</p> <p>“No ano letivo 2010/11 fiz a formação do “Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP) (Aprofundamento)”, da Escola Superior de Educação de Lisboa.”</p> <p>“No ano letivo 2015/16 fiz formação de “Competências de Gestão de Sala de Aula para a Prevenção de Indisciplina”, do centro de Formação de Escolas António Sérgio.”</p> <p>“No ano letivo 2016/17, frequentei o Workshop “Primeiras Matemáticas – Método de Singapura”, da Oficina Didática Formação.”</p>
Intervenção lúdica na leitura e na escrita	P – Perceção do docente face à intervenção lúdica na leitura e na escrita	<p>“As aprendizagens lúdicas têm uma relação direta com a motivação e mobilização de interesses, por parte dos alunos.”</p> <p>“A brincadeira estruturada e organizada, leva ao cumprimento das instruções, para cumprir um objetivo.”</p> <p>“Dinamizo atividades lúdicas para lançar um tema, criando um ambiente ideal e também como forma de consolidar as aprendizagens.”</p> <p>“Sempre que surgem dificuldades evidentes, dependendo da situação, posso propor atividades lúdicas.”</p> <p>“O desenvolvimento de atividades lúdicas permite sempre um nível de empenho mais elevado por parte dos alunos. Tento variar o tipo de competitividade, para evitar desmotivação dos alunos com mais dificuldades. Quando a atividade lúdica é eficaz, normalmente há melhoria de resultados.”</p> <p>“Sempre que lhes é proporcionado um momento lúdico e com mais dinamismo, os alunos revelam enorme motivação e o nível de empenho aumenta. Se alguns alunos não demonstram empenho, à partida estarão</p>

		a sentir dificuldades nas suas aprendizagens e dão indicação clara de quem necessita de auxílio.”
Metodologia	P – Perceção do docente face à intervenção lúdica na leitura e na escrita	<p>“Preferencialmente o método global (...) porque considero que o processo de compreensão acontece em simultâneo com o processo de decifração.”</p> <p>“Eu não fui professor de 1º ano, da turma (...) método das 28 palavras.”</p> <p>“Considero de extrema importância que o professor dê continuidade à sua formação de forma a manter-se atualizado, em relação ao desenvolvimento de novas metodologias, dando acompanhamento à evolução do mundo que nos rodeia.”</p> <p>“O ensino formal depende dos recursos lúdicos para a obtenção de melhores resultados.”</p> <p>“Por norma, as atividades são programadas pelo grupo de ano e nesse sentido costumamos partilhar os recursos existentes e construídos.”</p> <p>“Por vezes há alunos que lidam menos bem com atividades de ensino formal e em situação de jogo conseguem superar essas dificuldades.”</p> <p>“Depende da situação, pode haver necessidade ou não de fazer algum enquadramento, sem explicar o objetivo final. Por outro lado, se utilizamos o jogo em situação de consolidação de aprendizagens, está implícito o propósito de aplicar os conteúdos que estão a ser tratados.”</p> <p>“Os alunos são o centro do processo de ensino aprendizagem, logo é essencial ir ao encontro da motivação e interesses da turma. Em turmas muito heterogéneas essa tarefa é mais difícil, mas o objetivo é sempre ir ao encontro das características dos alunos.”</p>
Lúdico	P – Perceção do docente face à intervenção lúdica na leitura e na escrita	<p>“Lúdico tem um papel muito importante na metodologia.”</p> <p>“Não considero o lúdico como uma metodologia independente, mas sim uma componente transversal a todas as metodologias.”</p> <p>“Lúdico representa toda e qualquer ação que proporciona divertimento que origina prazer e satisfação pessoal.”</p> <p>“Lúdico significa a utilização da brincadeira, não obedecendo necessariamente a regras.”</p> <p>“Os recursos lúdicos funcionam como elemento fundamental para proporcionar a motivação necessária na construção das aprendizagens.”</p>
Jogo	P – Perceção do docente face à intervenção lúdica na leitura e na escrita	<p>“O jogo tem por base o lúdico, de forma orientada e cumprindo regras, para se alcançar um objetivo.”</p> <p>“Costumo fazer jogos de associação de palavras a imagens ou ações, encontrar palavras, formar palavras, palavras intrusas, palavras dentro da palavra, detetar erros na palavra, construção de frases, identificação de sinónimos e antónimos.”</p>

		“O jogo melhora a relação entre pares, que se reflete também numa melhoria de comportamentos.”
Recursos materiais	P - Prática do docente no processo de ensino-aprendizagem	<p>“A escola tem recursos.”</p> <p>“As editoras têm disponibilizado recursos materiais físicos e digitais para a implementação de metodologias lúdicas.</p> <p>“Por vezes, sinto necessidade de criar ou adquirir alguns materiais, que normalmente são suportados pelos professores.” “Tento construir materiais para serem utilizados várias vezes.”</p>

Anexos

Anexo I - Declaração de Autorização de Depósito no Repositório Comum



ANEXO I

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE DEPÓSITO NO REPOSITÓRIO COMUM Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto

Considerando que a legislação em vigor referente ao depósito legal de dissertações e teses - artigo 50.º, do Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, obriga ao depósito de uma cópia digital das teses e outros trabalhos de doutoramento e das dissertações de mestrado num repositório integrante da rede RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, o(a)

Catarina dos Santos Oliveira

Portador do Cartão de Cidadão n.º 13893523 8 ZX2

Autor do Trabalho de Projeto / Relatório Final / Dissertação de Mestrado

Intitulado/a: Jogo e promoção da Leitura e da Escrita: Perceção de Docentes do
Concluído/a em 31/10/2023 1º Ciclo do Ensino Básico

Declara, sob compromisso de honra, que:

1. O Trabalho de Projeto / Relatório final / Dissertação entregue e que conduziu à atribuição do grau é um trabalho original e detenho todos os direitos de autor;
2. Concedo ao Instituto Piaget, entidade instituidora da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, uma licença não-exclusiva para a/o arquivar e tornar acessível em formato digital no Repositório Comum, ou em qualquer outro repositório que a Instituição venha a utilizar, com o seguinte estatuto:

Acesso aberto

Acesso restrito

Acesso fechado

Acesso Embargado¹ até / /

Email: Catecinasoliveira@hotmail.com Contacto tlf: 917919016

Data: 31/10/2023

Assinatura: Catarina Oliveira

¹Após a data indicada, o documento fica disponível em Acesso Aberto.

Anexo II - Licença da Distribuição Não Exclusiva – Repositório Comum



ANEXO II

LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA – REPOSITÓRIO COMUM

Ao depositar no Repositório Comum, os autores devem concordar com a seguinte licença de utilização:

LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

Ao depositar um documento no Repositório Comum, o/a Sr./Sra.:

Catearina dos Santos Oliveira

- a) Concede à FCCN o direito não-exclusivo de reproduzir, converter (como definido em baixo), disponibilizar, comunicar e/ou distribuir o documento entregue (incluindo o resumo/abstract) em formato digital, no quadro e para os fins e objetivos do projeto RCAAP.
- b) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que detém o direito de conceder à FCCN os direitos referidos na alínea anterior ou que obteve do respetivo titular as necessárias permissões para essa concessão.
- c) Declara que a concessão à FCCN dos direitos referidos na alínea a), não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade e que o conteúdo do documento disponibilizado não viola direitos de terceiros.
- d) Declara acautelar que os documentos por si disponibilizados não contêm informações sigilosas ou confidenciais relativas à sua atividade educativa ou profissional, nomeadamente em termos de marcas, patentes ou segredos industriais ainda não registados ou atribuídos pelas entidades competentes.
- e) Declara que os documentos contêm todas as referências bibliográficas, editoriais, e a referência aos respetivos programas financiadores e apoios institucionais (se aplicável).

A FCCN identificará claramente o(s) autor(es) do documento entregue, e não fará qualquer alteração, para além das permitidas por esta licença.

O autor pode solicitar que o seu documento seja retirado do Repositório Comum.

Data: 31/10/2023

Assinatura: Catearina Oliveira

Instituto Piaget – Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C. R. L.

Av. João Paulo I, Edif. 544, 2.º
1999-752 Lisboa

T 218 385 500
F 218 385 425

www.piaget.org
info@piaget.org