



Universidad de Sevilla
Facultad de Ciencias de la Educación
Didáctica y Organización de Instituciones Educativas

TESIS DOCTORAL

**OS JOGOS COMO FACILITADORES DA APRENDIZAGEM
DA LEITURA E DA ESCRITA DE CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS
EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE BRASIL E PORTUGAL**

KEILA COELHO BARBOSA

Sevilla
2015



TESIS DOCTORAL

OS JOGOS COMO FACILITADORES DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA DE CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE BRASIL E PORTUGAL

Tese apresentada para a obtenção do Grau de Doutor em Educação, conferido pela Universidad de Sevilla.

Departamento: Didáctica y Organización de Instituciones Educativas.

Director: Professor Doutor José M^a Fernández Batanero.

Coorientadora: Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva.

Doctoranda: Keila Coelho Barbosa.

Universidad de Sevilla
Facultad de Ciencias de la Educación
Didáctica y Organización de Instituciones Educativas

Sevilla
2015

“...a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa”.

(Jean Piaget)

“Ao brincar, a criança assume papéis e aceita as regras próprias da brincadeira, executando, imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade”.

(Vygotsky)

Agradecimentos

Ao concluir este trabalho, que constitui uma etapa importante, quer de desenvolvimento profissional, quer de desenvolvimento pessoal, gostaria de dirigir uma palavra de grato reconhecimento a todas as pessoas e instituições que, de diferentes formas, deram o seu apoio tornando possível a sua concretização.

Nomeadamente:

A Deus pela força e pela luz que iluminou a minha mente e o meu caminho.

Cabe reconhecer igualmente à Universidad de Sevilla pela oportunidade de estudar este tema no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação e em especial ao Professor Doutor José Batanero, pela sua disponibilidade, dedicação e orientação crítica na elaboração deste trabalho. As suas recomendações, cordialidade com que sempre atendeu às minhas questões, o encorajamento que me transmitiu nos seu contatos através de palavras de ânimo e de liberdade de ação.

À Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva, pela disponibilidade e incentivo com que se empenhou na orientação científica deste estudo a nível do rigor, sugestões e críticas. Pelo estímulo intelectual que representou a sua orientação.

À Professora Doutora Margarida Alves Martins pelo seu apoio e disponibilidade, ajuda, confiança e pelos seus acertados conselhos.

Ao Professor Doutor Carlos Lopes pelas orientações, disponibilidade e confiança.

Ao Professor Doutor Juan Uruburu Colsa, meu companheiro, pelo apoio incondicional ao longo destes anos a nível de rigor estimulando-me intelectualmente e emocionalmente.

Às Crianças que participaram de forma desinteressada no estudo, que de forma espontânea colaboraram ativamente e permitiram que este esforço fosse recompensado.

À minha família e aos meus amigos, pelo amor, alegria e atenção sem reservas.

Agradeço à minha filha e aos meus pais que, com todo o seu apoio, me permitiram crescer, aprender, escolher... Reconheço o esforço que fizeram e as coisas de que tiveram de abdicar para me guiarem habitualmente pelo percurso da vida.

O meu profundo agradecimento a todas as pessoas que contribuíram para a concretização deste trabalho. A todos o meu muito e profundo apreço de gratidão.

Glossário e Siglas

CEB - Câmara de Educação Básica

CEPE – Centro de Educação Pré-Escolar.

CNI - Conselho Nacional de Educação

EJA- Educação de Jovens e Adulto

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC -Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, ou OECD em inglês) é uma organização internacional dos países comprometidos com os princípios de democracia representativa e da economia de livre mercado. A sede da organização fica na França.

OCEPE – Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar Centro de Educação Pré-Escolar.

PDE -Plano de Desenvolvimento da Escola

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
(United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization)

Resumo

Este estudo teve como principal objetivo verificar em que medida o jogo pode influenciar o desenvolvimento das crianças, bem como o seu nível de aprendizagem, e como poderá facilitar ou não o processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente no que diz respeito à aquisição de conhecimentos. Pretendeu-se igualmente analisar se a forma como a educadora comunica e interage com as crianças influencia, de algum modo, o desenvolvimento das mesmas.

Foram analisadas duas realidades culturais diferentes, nomeadamente a forma de aplicação do jogo em Instituições de Ensino no Brasil e em Portugal, de modo a proceder à comparação e compreensão das principais semelhanças e diferenças entre a relevância dos jogos para as docentes no desenvolvimento das crianças.

Utilizou-se uma metodologia mista, quantitativa e qualitativa, fundamentada numa investigação de natureza descritiva e exploratória. Foi submetida à análise, a entrevista semiestruturada que foi aplicada às docentes das Instituições de Ensino do Brasil e de Portugal, complementando esta informação com a observação não participada da relação estabelecida entre a educadora e os alunos de cada uma das salas/turmas, em diferentes momentos ao longo do dia, verificando-se assim as suas rotinas. Interligada com a metodologia quantitativa recorreu-se à recolha de dados através de inquérito por questionário num universo mais amplo para complementar os dados decorrentes da observação, dando, assim, mais sustentabilidade às respostas das questões de investigação. Foi possível analisar a influência de algumas variáveis sobre a dinâmica do jogo e suas interligações.

Relativamente à análise dos resultados, os dados obtidos nas entrevistas, permitiram constatar que as professoras utilizam frequentemente os jogos como forma de motivar os alunos e facilitar a aquisição de competências. Verificou-se ainda através do registo das observações dos alunos em sala de aula, que as crianças gostavam de realizar actividades baseadas em jogos e esse facto repercutiu-se na sua aprendizagem e muito concretamente na leitura e na escrita.

Palavras-chave: *infância; desenvolvimento da criança; jogo; educação pré-escolar; ensino da leitura e escrita; aprendizagem.*

Abstract

This study aimed to verify how far the game can influence the development of children as well as their level of learning, in that it may or may not facilitate the process of teaching and learning, particularly with regard to the acquisition of knowledge. It was intended to also examine the way the teacher communicates and interacts with children influences, somehow their development.

For this, two different cultural realities, including the application form of the game in Educational Institutions in Brazil and Portugal in order to make a comparison and understanding of the main similarities and differences between the relevance of games for teaching the development of analyzed children.

Two different cultural realities, including the application form of the game in Educational Institutions in Brazil and Portugal were analyzed in order to make a comparison and understanding of the main similarities and differences between the relevance of games for teachers on children's development.

We used a mixed quantitative and qualitative methodology, based on an investigation of descriptive and exploratory nature. Was submitted for revising, a semistructured interview that has been applied to the teaching of Educational Institutions in Brazil and Portugal. Interconnected with the quantitative methodology to collecting data through questionnaire survey in a broader universe to complement data derived from observation, thus giving more answers to the sustainability of the research questions. It was possible to analyze the influence of some variables on the dynamics of the game and their interconnections.

The outcome of the study shows that the teachers often use games as a way to motivate students and facilitate the acquisition of skills. It was also found by recording observations of the students in the classrooms that the children loved to do activities based on games and that fact was reflected in their learning and more specifically in their reading and writing skills.

Keywords: childhood; child development; play; preschool education; teaching reading and writing; learning.

Índice

AGRADECIMENTOS	7
GLOSSÁRIO E SIGLAS	9
RESUMO	11
ABSTRACT	12
<i>Índice</i>	13
ÍNDICE DE FIGURAS	15
ÍNDICE DE TABELAS	19
ÍNDICE DE QUADROS	21
I – INTRODUÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO	22
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	29
CAPÍTULO 1 – MODELOS E INTERVENIENTES	31
1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA INFÂNCIA	31
2. MODELOS TEÓRICOS SOBRE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	35
2.1. PIAGET	39
2.2. A TEORIA DE VYGOTSKY	44
2.3. A TEORIA DE WALLON	46
2.4. PONTOS DIVERGENTES E COMPARATIVOS ENTRE JEAN PIAGET, LEV VYGOTSKY E HENRI WALLON.	50
2.5. MODELO PSICANALÍTICO	53
2.6. TEORIA DE ERIK ERIKSON (1902- 1994).....	55
2.7. ERICK VERSUS FREUD	61
CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO JOGO	63
1. O JOGO	63
2. BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS	77
3. CLASSIFICAÇÃO DOS JOGOS	84
CAPÍTULO 3 – PEDAGOGIAS	115
1. DEFINIÇÃO E FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	115
1.1 A ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS E TEMPOS	120
2. MODELOS PEDAGÓGICOS E CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	123
2.1 O MODELO HIGH-SCOPE	129
2.2. O MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA (MEM)	132
2.3. A PEDAGOGIA DE TRABALHO DE PROJETO.....	136
2.4. A PEDAGOGIA PROGRESSISTA.....	141
2.5. METODOLOGIA TRADICIONAL.....	146
3. O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA ENQUANTO MEDIADOR DO PROCESSO DA LEITURA E DA ESCRITA NO PRÉ-ESCOLAR.	150
4. A LINGUAGEM NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NO JARDIM-DE INFÂNCIA.....	159
4.1. RELAÇÃO ENTRE LINGUAGEM ORAL E LINGUAGEM ESCRITA	165
4.2. PROMOÇÃO DA LINGUAGEM ORAL.....	168
4.3. PROMOÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA	174
SÍNTESE	186
PARTE II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	189
CAPÍTULO 1 – PROBLEMA E METODOLOGIA	191
DESCRIÇÃO DO ESTUDO.....	191
1.1 - ANÁLISE DA AMOSTRA E POPULAÇÃO	194
1.1.1– AMOSTRA DE ESTUDO EM PORTUGAL.....	196

1.1.2 – AMOSTRA DE ESTUDO NO BRASIL	201
1.2 - PROBLEMA, HIPÓTESES E OBJETIVOS	206
1.3 - PROCEDIMENTO EM TORNO DO OBJETO DE ESTUDO	207
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA QUANTITATIVA	211
2.1 – PROCEDIMENTO DE APLICAÇÃO	211
2.2 – FORMULAÇÃO DE HIPÓTESES	211
2.3 – TRATAMENTO ESTATÍSTICO DE DADOS	213
2.3.1 – O QUESTIONÁRIO	213
2.3.1.1 – ESTUDO E VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	214
2.4 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA E INFERENCIAL	223
2.5 - REGRESSÃO ENTRE OPINIÃO E FATOR PEDAGÓGICO	269
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA QUALITATIVA	271
3.1 – PROCEDIMENTO DE APLICAÇÃO	271
3.1.1 – A RECOLHA DE DADOS – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	274
3.1.2 – DEFINIÇÃO DE PERFS	275
3.2 – ANÁLISE DE DADOS	276
3.2.1 – ORGANIZAÇÃO CATEGORIAL	277
3.2.1.1 – DEFINIÇÃO DE CODES OU CÓDIGOS DE ENTREVISTA	278
3.2.1.2 – DEFINIÇÃO AXIAL CODING OU MAPA AXIAL DE CÓDIGOS DE ENTREVISTA	281
3.2.1.3 – SELECTIVE CODING OU CRIAÇÃO DE UMA IDEIA PRINCIPAL DO PROJETO	282
3.3 – A OBSERVAÇÃO NATURALISTA COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO	311
SÍNTESE	315
ANÁLISE DE RESULTADOS	317
CONCLUSÃO	323
LIMITAÇÕES DO ESTUDO	325
SUGESTÃO PARA ESTUDOS FUTUROS	326
CONTRIBUTOS DO ESTUDO	327
BIBLIOGRAFIA	329
LEGISLAÇÃO CONSULTADA:	350
SITES CONSULTADOS	351
ANEXOS	355

Índice de figuras

Figura 1-Evolução e sequência das classes do jogo de exercício.....	88
Figura 2-Evolução e sequência das classes do jogo simbólico	90
Figura 3- Sistema curricular (Gimeno Sacristán).....	125
Figura 4- Mapa conceptual da tese.....	192
Figura 5- Representação esquemática da cidade de Lisboa	194
Figura 6- Representação esquemática da cidade de Imperatriz.....	195
Figura 7- Plano metodológico da tese	207
Figura 8- Plano temporal de pesquisa	208
Figura 9- Representação das dimensões estudadas	215
Figura 10- Análise fatorial da dimensão 1 do questionário.....	219
Figura 11- Análise fatorial da dimensão 2 do questionário.....	221
Figura 12- Análise fatorial da dimensão 3 do questionário.....	222
Figura 13- Análise da percentagem da variável "situação profissional" da amostra de Lisboa.....	224
Figura 14- Análise da percentagem do tempo de serviço dos educadores em Lisboa	225
Figura 15- Análise da percentagem da variável "situação profissional" da amostra na cidade de Imperatriz	225
Figura 16- Análise da percentagem do tempo de serviço dos educadores em Imperatriz.....	225
Figura 17- Análise da relação entre as variáveis "situação profissional", "habilitações profissionais" e "tempo de serviço" por país	226
Figura 18- Análise de respostas dadas à questão "opinião do jogo" por cidade	227
Figura 19- Análise de respostas dadas à opinião do jogo na promoção do desenvolvimento moral, por cidade	228
Figura 20- Análise de respostas dadas à opinião do jogo sobre a forma de expressão livre.....	229
Figura 21- Análise de respostas dadas à opinião do jogo sobre a forma de exploração lúdica ou educativa do jogo	230
Figura 22- Análise de respostas dadas à opinião do jogo sobre a forma de expressão livre pelas crianças.....	231
Figura 23- Análise de respostas dadas à opinião do jogo como atividade secundária	232
Figura 24- Análise de respostas dadas à opinião do jogo sobre atitudes de tolerância.....	233
Figura 25- Análise de respostas dadas à opinião do jogo sobre orientação e avaliação.....	234
Figura 26- Análise de respostas sobre a prática pedagógica com modelo curricular.....	235
Figura 27- Análise de respostas dadas à afirmação sobre a influência de material na aprendizagem	237
Figura 28- Análise de respostas dadas à influência da memorização de imagem na influência da escrita	238
Figura 29- Análise de respostas dadas à influência da autonomia da criança na influência da escrita.....	239
Figura 30- Análise de respostas dadas à influência da compreensão da escrita no seu envolvimento	240

Figura 31- Análise de respostas sobre a opinião do jogo na reflexão e experiência	241
Figura 32- Análise de respostas sobre a opinião do jogo no suporte da construção da personalidade	242
Figura 33- Análise de respostas sobre a opinião do jogo no desenvolvimento moral.....	243
Figura 34- Análise de respostas sobre a opinião do jogo na vertente lúdica e educativa.....	244
Figura 35- Análise de respostas sobre a prática profissional_registro de histórias.....	245
Figura 36- Relação das respostas dadas sobre a opinião do jogo na autoestima por idade	246
Figura 37- Relação das respostas dadas sobre o domínio da linguagem, por idade	247
Figura 38- Relação das respostas dadas sobre a opinião do jogo nas atividades secundárias, por idade	248
Figura 39- Relação entre a variável habilitação e a opinião sobre o jogo na aprendizagem	249
Figura 40- Relação entre a variável habilitação e a opinião sobre o jogo na autoestima	250
Figura 41-Relação entre a variável "situação profissional" e a opinião sobre o jogo na aprendizagem	251
Figura 42- Relação entre a variável "situação profissional" e a opinião sobre o jogo nas áreas de expressão	252
Figura 43- Relação entre a variável "situação profissional" e a opinião sobre o jogo na aprendizagem quando orientado	253
Figura 44- Análise da relação entre as variáveis da pratica profissional (valorização das tentativas de escrita) e opinião sobre o jogo na aprendizagem.....	254
Figura 45- Análise da relação entre as variáveis da pratica profissional (valorização das tentativas de escrita) e opinião sobre o jogo nas vertentes lúdica e educativa	255
Figura 46- Análise da relação entre as variáveis da pratica profissional (valorização das tentativas de escrita) e opinião sobre o jogo para fomentar a escrita	256
Figura 47- Análise da relação entre as variáveis da pratica profissional (dinamização de um espaço de leitura) e opinião sobre o jogo na personalidade da criança.....	257
Figura 48- Análise da relação entre as variáveis da pratica profissional (dinamização de um espaço de leitura) e opinião sobre o jogo nas ações e experiências	258
Figura 49- Relação entre pratica profissional (Leitura de registo) e opinião sobre o jogo na reflexão sobre ações e experiências.....	259
Figura 50- Relação entre prática profissional (Leitura de registo) e opinião sobre o jogo na responsabilidade na criança	260
Figura 51- Relação entre a variável "nacionalidade" e "idade" do educador e suas opiniões sobre a construção de palavras aprendidas na escrita e leitura	261
Figura 52- Relação entre a variável "tempo de serviço" do educador e suas opiniões sobre a construção de palavras aprendidas na escrita e leitura.....	262
Figura 53- Relação entre a variável "tempo de serviço" e “nacionalidade” do educador e suas opiniões sobre a memorização de imagens no percurso da aprendizagem	263
Figura 54- Relação entre a variável "habilitações" do educador e suas opiniões sobre a noção do som e material de leitura na aprendizagem da criança.....	265
Figura 55- Relação entre a pratica (dinamização da escrita e leitura de registos) e fatores pedagógicos (compreensão da leitura)	266

Figura 56- Relação entre a pratica (dinamização da escrita e leitura de registos) e fatores pedagógicos (memorização de imagem na aprendizagem da leitura).....	267
Figura 57- Relação entre a prática (modelo curricular) e fatores pedagógicos (conhecimento do som)	268
Figura 58- Análise da regressão da variável prevista.....	270
Figura 59- Modelo da análise metodológica das entrevistas.....	273
Figura 60- Representação do nodes codificados	280
Figura 61- Modelo teórico de investigação.....	282
Figura 62- Representação do node "experiência"	284
Figura 63- Representação Esquemática das fontes, tempo de serviço	284
Figura 64- Representação dos clusters da análise realizada entre os nodes "tempo de serviço e dificuldades apresentadas pelas crianças no jogo.....	285
Figura 65- Representação por coding pela temática do Recurso	285
Figura 66- Representação por coding pela temática jogo específico	287
Figura 67- Representação tridimensional entre os nodes “jogo específico” e “recurso”, “planificação”, “formação e colegas” e “ projeto curricular”, “desenvolvimento de competências” e “linguístico” ..	289
Figura 68- Representação dos nodes “prática profissional”, “”estratégia” e “facilitador”	290
Figura 69- Representação dos clusters da análise realizada entre os nodes "finalidade do jogo", “dificuldades”, “alterações de comportamento da criança” e “participação da criança no jogo” por codificação semelhante	291
Figura 70 - Matriz de apresentação do node_filho "alterações na criança"	291
Figura 71 - Representação Esquemática das fontes, por "alterações na criança”	293
Figura 72 - Representação dos clusters da análise realizada entre os nodes por codificação semelhante	294
Figura 73 - Representação Esquemática das fontes, por "participação da criança”	295
Figura 74 - Representação dos clusters da análise realizada entre os nodes uso do jogo por codificação semelhante.....	296
Figura 75 - Representação Esquemática das fontes, por "finalidade”	296
Figura 76 - Representação dos clusters da análise realizada entre os nodes finalidade do jogo, por codificação semelhante	298
Figura 77 - Representação Esquemática das fontes, por "dificuldades na criança”	299
Figura 78 - Representação dos clusters da análise realizada entre os nodes dificuldades, por codificação semelhante	300
Figura 79 - Representação Esquemática das fontes, por "estratégia”	300
Figura 80 - Representação tridimensional da relação entre a “estratégia” e a “facilitação da aprendizagem”.....	302
Figura 81 - Representação Esquemática das fontes, por "facilitador de aprendizagem”	303
Figura 82 - Representação Esquemática das fontes, por "aprendizagem rápida”	304
Figura 83 - Representação tridimensional da relação entre a “prática profissional”, “facilitador da aprendizagem” e “opinião do jogo”	305

Figura 84 - Fontes analisadas por codificação semelhante.....	306
Figura 85 - Representação na nuvem da palavra "jogo" analisada nas fontes.....	307
Figura 86 - Representação percentual da palavra "jogo" analisada por fontes.....	308
Figura 87 - Representação do Modelo de investigação	310
Figura 88 - Registo dos itens observados e codificados	312
Figura 89 - Registo dos itens observados e codificados por escolas	313
Figura 90 - Mapa dos itens registados na Observação Naturalista	314

Índice de tabelas

Tabela I – Análise da fiabilidade das dimensões do questionário.....	216
Tabela II - Análise da validade das dimensões do questionário.....	217
Tabela III - Análise da frequência da idade da amostra nas duas cidades	223
Tabela IV - Análise da frequência das habilitações dos inquiridos nas duas cidades	223
Tabela V - Frequência de respostas dadas sobre as áreas utilizadas e materiais.....	236
Tabela VI - Estudo da variável nacionalidade (opinião_ação) pelo teste do Qui - Quadrado	241
Tabela VII - Estudo da variável nacionalidade (opinião_personalidade) pelo teste do Qui - Quadrado	242
Tabela VIII - Estudo da variável pelo teste nacionalidade (opinião_desenvolvimento moral) do Qui - Quadrado	243
Tabela IX - Estudo da variável nacionalidade (opinião_lúdica) pelo teste do Qui - Quadrado	244
Tabela X - Estudo da variável nacionalidade (pratica) pelo teste do Qui - Quadrado	245
Tabela XI - Estudo da variável Idade (opinião) pelo teste do Qui - Quadrado	246
Tabela XII - Estudo da variável Idade (domínio da linguagem) pelo teste do Qui - Quadrado.....	247
Tabela XIII - Estudo da variável idade (opinião-atividades secundaria) pelo teste do Qui - Quadrado	248
Tabela XIV - Estudo da variável habilitações (opinião_aprendizagem) pelo teste do Qui - Quadrado	249
Tabela XV - Estudo da variável habilitação (opinião_autoestima) pelo teste do Qui - Quadrado.....	250
Tabela XVI - Estudo da variável situação profissional (opinião_aprendizagem) pelo teste do Qui - Quadrado	251
Tabela XVII - Estudo da variável situação profissional (opinião_área de expressão) pelo teste do Qui - Quadrado.....	252
Tabela XVIII - Estudo da variável situação profissional (opinião_aprendizagem e orientação) pelo teste do Qui - Quadrado	253
Tabela XIX - Estudo da variável valorização da leitura (opinião_aprendizagem) pelo teste do Qui - Quadrado	254
Tabela XX - Estudo da variável valorização da leitura (opinião_exploração de vertente) pelo teste do Qui - Quadrado.....	255
Tabela XXI - Estudo da variável valorização da leitura (opinião_gosto pela escrita) pelo teste do Qui - Quadrado	256
Tabela XXII - Estudo da variável dinamização do espaço de leitura (opinião_personalidade) pelo teste do Qui - Quadrado.....	257
Tabela XXIII - Estudo da variável dinamização do espaço de leitura (opinião_reflexão)pelo teste do Qui - Quadrado.....	258
Tabela XXIV - Estudo da variável leitura do registo de fim de semana (opinião_reflexão)pelo teste do Qui - Quadrado.....	259
Tabela XXV - Estudo da variável leitura do registo de fim de semana (promoção de responsabilidade) pelo teste do Qui - Quadrado.....	260

Tabela XXVI - Estudo da variável construção de repositório de palavras (nacionalidade) pelo teste do Qui - Quadrado	261
Tabela XXVII - Estudo da variável construção de repositório de palavras (idade) pelo teste do Qui - Quadrado	262
Tabela XXVIII - Estudo da variável construção de repositório de palavras (tempo de serviço) pelo teste do Qui - Quadrado	262
Tabela XXIX - Estudo da variável memorização_ tempo de serviço pelo teste do Qui - Quadrado ..	263
Tabela XXX - Estudo da variável memorização_ nacionalidade pelo teste do Qui - Quadrado	264
Tabela XXXI - Estudo da variável habilitações_ material na aula pelo teste do Qui - Quadrado	264
Tabela XXXII - Estudo da variável habilitações_ conhecimento pelo teste do Qui - Quadrado	265
Tabela XXXIII - Estudo da variável compreensão de leitura _ dinamização de um espaço de leitura pelo teste do Qui - Quadrado	266
Tabela XXXIV - Estudo da variável compreensão de leitura _ registo de leitura pelo teste do Qui - Quadrado	266
Tabela XXXV - Estudo da variável memorização de imagem _ dinamização de um espaço pelo teste do Qui - Quadrado	267
Tabela XXXVI - Estudo da variável memorização de imagem _ registo de leitura pelo teste do Qui - Quadrado	267
Tabela XXXVII - Estudo da variável conhecimento som _ modelo curricular pelo teste do Qui - Quadrado	268
Tabela XXXVIII - Modelo ajustado de regressão	269
Tabela XXXIX - Registo da amostra codificada	276

Índice de Quadros

Quadro 1 -Quadro comparativo.....	52
Quadro 2 - O jogo e os diferentes tipos de regras para Piaget.	93
Quadro 3 - Desenvolvimento cognitivo entre os quatro e os cinco anos de idade	110
Quadro 4 - - Organização do espaço e dos recursos segundo o Modelo Curricular High-Scope	131
Quadro 5 - Organização do espaço e dos recursos segundo o Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna.....	135
Quadro 6 - Organização do Espaço e dos recursos segundo o Modelo Curricular de Pedagogia de Projeto.	140
Quadro 7 - Características das diferenças da linguagem Oral e da Linguagem Escrita.....	164
Quadro 8 - - Aprendizagens e estratégias de leitura e escrita para crianças dos três aos quatro ano ..	182
Quadro 9 - Aprendizagens e estratégias de leitura e escrita para crianças com cinco anos	183
Quadro 10 - Representação da amostra na cidade de Lisboa	200
Quadro 11 - Representação da amostra na cidade de Imperatriz	205
Quadro 12 - Representação dos elementos do modelo axial.....	281

I – Introdução e justificação do estudo

No âmbito do Programa de Doctorado de Didáctica y Organización de Instituciones Educativas, elaborou-se esta Tese de Investigação intitulada: Os jogos como facilitadores da aprendizagem da leitura e da escrita de crianças de 4 e 5 anos em instituições de ensino de Brasil e Portugal.

A presente investigação debruça-se sobre duas áreas temáticas cruciais, pretendendo-se verificar por um lado, se o jogo desempenha um papel importante no desenvolvimento da criança e no seu comportamento em sala de aula. Por outro lado analisar se a forma como a educadora gere a aula, bem como as atividades desenvolvidas pelos alunos, influenciam o seu processo de aquisição de conhecimentos, concretamente, na leitura e na escrita.

Deste modo, debruçámo-nos sobre uma amostra de crianças que se encontram na faixa etária dos 4 aos 5 anos de idade. Nesta investigação foi feito um estudo teórico sobre o jogo e a sua crescente valorização dentro da educação infantil, tendo este sido encarado como um recurso que contribui para a formação global da criança, desmistificando a ideia de usar os jogos mera e exclusivamente como forma de entretenimento nos tempos livres das mesmas.

A noção de desenvolvimento está agregada a um contínuo de evolução, em que nós caminhamos ao longo de todo o ciclo vital. Essa evolução nem sempre é linear, dá-se em diversos campos da existência tais como: o afetivo, o cognitivo, o social e o motor.

Os seres humanos nascem “mergulhados em cultura”, e é claro que esta será uma das principais influências no seu desenvolvimento. Embora ainda haja discordâncias teóricas entre as abordagens, que serão apresentadas adiante, sobre o grau de influência da maturação biológica e da aprendizagem com o meio no desenvolvimento, o contexto cultural é o palco das principais transformações e evoluções do humano de bebé a idoso.

Através da interação social, aprendemos e desenvolvemo-nos, criamos novas formas de agir no mundo, ampliando as nossas ferramentas de atuação neste contexto cultural complexo que nos recebeu, durante todo o ciclo vital.

Desta forma, pretendemos verificar de que modo o jogo interfere na aprendizagem e qual a sua contribuição para o desenvolvimento de determinadas habilidades, desenvolvimento social, político, moral, emocional e cognitivo da criança.

A criança quando joga está a desenvolver a sua criatividade e aprendizagem. Torna-se importante que o educador reflita sobre a sua prática pedagógica, no que diz respeito à utilização do jogo e às atividades que planifica pois, segundo Sampaio (2008, p.89), “não se pode hoje em dia ensinar sem uma planificação muito cuidadosa do que se vai fazer na sala de aula”. A importância das atividades, desenvolvidas através do jogo, não deve ser desperdiçada e deve ocupar um lugar privilegiado na planificação do educador.

Ideia salientada por Cabral (2001, p.41) quando diz que o “jogo infantil se apresenta caracteristicamente como jogo a que chamarei total ou integrado e do seu estudo depende em muito o conhecimento do desenvolvimento da criança, já que esta só se desenvolve, jogando.”

Assim, a atividade lúdica, particularmente, no que concerne ao jogo, assume uma importância crucial na educação pré-escolar e, como tal, devem ser problematizadas e alvo de interesse nas ciências da educação. Importa pois compreender a utilização do jogo e a sua exploração, por parte dos educadores de infância, como ferramenta didático-pedagógica no desenvolvimento da criança, focalizando a presente investigação no problema, nos objetivos e nas questões de investigação expostas mais a frente.

O Jogo é considerado, por muitos autores, como uma atividade importante no desenvolvimento do Homem, tanto de crianças como de adultos. É uma atividade em que se pretende atingir um objetivo e em que se tem de seguir regras, mais ou menos restritas. Faz parte da vida quotidiana da criança, quer como atividade espontânea, quer como atividade orientada. É um meio para melhorar as relações interpessoais, o crescimento e o desenvolvimento das crianças, em várias dimensões: sensorial, moral, cognitiva, física e social, constituindo uma forma natural de conhecer o mundo. Ou seja, o jogo exerce um papel importante no crescimento da criança em idade pré-escolar e é uma ferramenta de excelência no seu processo de desenvolvimento, desde muito cedo.

Também, no âmbito do jogo, a organização e a utilização do espaço são expressões das intencionalidades educativas e da dinâmica de grupo, sendo importante que o educador de infância se interrogue sobre a sua função e suas finalidades educativas. Por conseguinte, a organização dos espaços nas salas, nas designadas áreas de atividades, pode ser projetada de forma a criar um ambiente agradável e promotor de aprendizagens.

Aliás, as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares pressupõem que o espaço da sala esteja organizado por áreas de atividades, de modo a permitir que a criança aprenda a partir da exploração dos materiais que a rodeia.

A prática pedagógica do educador de infância, partindo das suas opções didático-pedagógicas, nas atividades desenvolvidas com o jogo e na sua planificação são razões que suscitam interesse, no âmbito das ciências de educação, para fazer esta investigação sobre a problemática. Cravo (2004) afirma que investigar implica tentar perceber melhor uma realidade que nos interessa e que, de algum modo, nos inquieta e nos preocupa. E quem procura dar respostas às suas preocupações e às suas inquietações, aprofundando o estudo da sua área de interesse, tem de aprender a escolher qual o melhor caminho a seguir em cada uma das inúmeras encruzilhadas de um trabalho de investigação.

Segundo Claparède, citado por Chateau (1975), o jogo faz com que a criança descubra as condutas superiores, tais como a autonomia, o cumprimento de regras, entre outras, que são necessários quando se atinge a idade madura. Através do Jogo, a criança engrandece-se com as experiências que vai adquirindo e, se o Jogo for associado ao aspeto educativo, poderá tornar-se uma forma de as crianças aprenderem com mais motivação. Como refere Platão, citado por Chateau (1975), há uma grande importância em “aprender brincando”, em oposição a uma aprendizagem da violência e repressão.

Também segundo Aristóteles, citado por Chateau (1975), as crianças pequenas deverão ter uma educação através do uso de jogos, que imitem atividades serias, de ocupações adultas, como forma de preparação para a vida futura.

Segundo Froebel, citado por Kishimoto (1994), no início do século XIX, o jogo era inicialmente entendido como objeto e ação de brincar, caracterizado pela liberdade e espontaneidade, passando a fazer parte da história da educação infantil. Pois em,

“...qualquer ser humano, e mais ainda na criança, imaginação, sensibilidade, inteligência não são funções que poderíamos facilmente envolver e dissociar. A crença psíquica é global. A criança, para se desenvolver de maneira equilibrada e harmoniosa, tem necessidade de sonho, de imaginário.” (Held, 1980, p.174)

Tal como refere o autor, o jogo apresenta sua importância e complexidade explica a razão por que constitui um campo de investigação intensiva, associado à procura da compreensão científica e multidisciplinar.

Destaca-se também de extrema relevância analisar de que modo o jogo influencia a aprendizagem da leitura e da escrita, pois poderá ser uma ferramenta muito útil no desenvolvimento das crianças e que pode ser inclusive utilizado de forma lúdica.

Como já foi referido, a abordagem do jogo reveste-se de uma importância crucial na educação pré-escolar, trata-se de uma ferramenta a ser considerada pelo educador de infância e, como tal, deve estar presente na sua prática pedagógica.

O jogo é uma atividade fundamental na vida da criança e, através dele, a criança compreende melhor o meio onde está inserida. Neste sentido, ao educador cabe enfatizar o jogo como recurso para uma aprendizagem eficaz das crianças.

Como objetivo geral desta investigação, vamos verificar de que forma os jogos podem servir de instrumentos que facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita em Crianças com idades compreendidas entre 4 e 5 anos, em Instituições de Ensino de Brasil e Portugal.

Teremos como **objetivos específicos:**

- i. Conhecer as conceções dos educadores de infância sobre o jogo no desenvolvimento da criança;
- ii. Identificar as práticas dos educadores de infância na utilização do jogo, nas áreas de atividades;
- iii. Conhecer de que forma o jogo é utilizado nas áreas de conteúdo das Orientações Curriculares;
- iv. Identificar as estratégias utilizadas pelos educadores de infância nas diferentes práticas pedagógicas;
- v. Verificar de um modo empírico a forma como os jogos podem servir de estímulos que facilitem a apreensão da leitura e da escrita.

Os objetivos enunciados resultaram da seguinte pergunta de partida:

Será que os jogos educativos podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças? Partindo do pressuposto que o jogo pode ser um ótimo recurso didático ou mesmo uma estratégia de ensino para os educadores, bem como um rico instrumento para a construção do conhecimento (Grubel & Bez, 2006) levantaram-se ainda as seguintes questões de investigação:

- Quais as diferenças nas práticas pedagógicas dos educadores de infância na abordagem do jogo de acordo com a realidade cultural (Portugal vs Brasil)?
- Qual a conceção dos educadores de infância acerca do jogo, no desenvolvimento da criança, na educação pré-escolar?
- De que modo é aplicado o jogo na educação pré-escolar?

De um modo geral, tendo em conta o problema, os objetivos e as questões de investigação, este trabalho está organizado em duas grandes partes, tendo sido feita uma breve apresentação para cada uma delas. Espera-se que esta investigação seja um contributo para a prática pedagógica dos educadores de infância sobre a utilização do jogo e as suas potencialidades no desenvolvimento da criança e nas áreas de atividades da educação pré-escolar e um meio facilitador na aprendizagem da escrita e da leitura.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – Modelos e Intervenientes

1. Contextualização histórica da infância

Tendo como objeto de estudo a criança é fundamental falar sobre o desenvolvimento infantil. Contudo, refletir sobre esta área é uma tarefa complicada; pois existe toda uma identidade a ser revelada. Cada ser humano é único no meio social em que está inserido.

A psicologia do desenvolvimento é uma área da Psicologia que só no final do século XIX é que se tornou uma ciência; dando-nos assim, oportunidade de ver a criança com outros olhos e de percebermos que ela passa por diversas fases de desenvolvimento.

A visão que se tem sobre a infância nem sempre foi a mesma. Se hoje a criança é vista como um ser com especificidades (cognitivas, emocionais, psicológicas e físicas), com uma história pessoal e até dispõe de direitos; há muitos séculos atrás ela era vista como um ser insignificante, sem estatuto social e sem autonomia.

Todavia, o caminho percorrido até aqui foi longo e difícil, onde as alterações quanto à conceção de infância variam historicamente e a criança está em constante mudança.

A educação infantil também foi sofrendo transformações e felizmente hoje existe uma consciência e preocupação em relação às especificidades de cada idade.

A Educação Infantil passou a ver a criança de forma integral, isto é, respeitando a sua orgânica (emocional, física, psicológica e cognitiva).

Assim, apresentaremos uma breve viagem histórica da infância nas diferentes épocas, tendo como referência a conceção de infância defendida pelo francês Philippe Ariès (1978) que muito contribuiu para nos ajudar a perceber o verdadeiro conceito de infância ao longo dos tempos.

Seus estudos tiveram como referência a sociedade francesa, na qual ele procurou analisar a literatura, assim como as obras de artes produzidas desde a idade média, buscando elaborar um estudo sistemático da infância e da família. Partindo desse estudo, o autor começa por questionar o próprio conceito de infância, pouco ou nada validado na idade média.

Segundo Ariès, a sociedade medieval desconhecia a infância, ou seja, não a representava em suas produções culturais de modo que identificássemos seus traços peculiares, sendo assim quando nos remetemos às obras de arte desse período, as crianças são

representadas com características eminentemente adultas, são pessoas cujo tamanho é apenas reduzido e o formato do corpo são as de um adulto e não de uma criança.

Ariès (1981, p.17) afirma:

“... por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse a incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para infância nesse mundo. Uma miniatura otomiana do século XI nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha às crianças, num sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão”.

Só a partir do final do século XVI e século XVII é que a criança começa a ter os devidos cuidados, como vestir-se adequadamente e ter uma educação também adequada.

Podemos dizer que o conceito de infância foi-se construindo historicamente.

A concepção de “criança” sofreu alterações significativas ao longo da nossa história.

O século XVI é o marco de transformações profundas da sociedade, das relações económicas e políticas vigentes até então. Uma nova classe ascende ao poder: a burguesia, aspirando ideias divergentes das proclamadas pelo clero e a nobreza¹. A organização do mundo por essas classes (clero e nobreza), agora em declínio, não correspondia mais aos interesses da nova categoria social e cultural e, por isso, os valores que guiavam o mundo medieval alteram-se, dando lugar a uma nova era, uma nova sociedade.

Capra (1982, p.49) retrata que,

“...visão do mundo e o sistema de valores que estão na base de nossa cultura, que tem de ser cuidadosamente reexaminados, foram formulados em suas linhas essenciais nos séculos XVI e XVII. Entre 1500 e 1700 houve uma mudança drástica na maneira como as pessoas descreviam o mundo em todo o seu modo de pensar”.

Foi justamente nesse período de mudanças radicais que a visão que se tinha do mundo se modificou. Esta nova percepção do mundo era fortemente influenciado pela teologia devido a novas relações económicas, sociais, políticas e sob um novo modelo de conhecimento científico, os homens passam a perceber o mundo ao seu redor de modo diferente.

¹ (A nobreza era uma das classes sociais dominantes na Idade média, que serviam o Rei no controlo político e militar e que compunham a sociedade na Europa.)

Esses fatores de ordens socioeconómicas contribuíram para uma gradual mudança do estatuto da criança, que se inicia no século XVI, uma vez que as relações homem-homem, homem-mundo se alteram conforme o momento vivido.

A criança passa a ser notada numa perspectiva diferente, pois são-lhe atribuídas características peculiares que não haviam sido percebidas anteriormente contribuem para um início à noção de infância.

Este olhar, voltado à especificidade, diz respeito a uma observação que entende a criança em suas particularidades, pois nem sempre a criança foi vista diferentemente do adulto. Ariès (1981, p.99) nos seu trabalho descreve que:

“O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia”.

Ao analisarmos o período Medieval as crianças eram vistas como adultos em miniatura, não havendo distinção entre os jogos de adulto e os jogos de criança. O termo “infância”, tal como o conhecemos nos dias de hoje, começou a consolidar-se entre os séculos XVI e XVII. Sendo só com a Declaração dos Direitos das Crianças em 1923, afirma Ariès (1981) que estas passaram a ter direito aos jogos de acordo com a sua faixa etária. Pelas palavras de Kohan (2005) a criança era observada como pertencente á sociedade, assim que nasce, sem determino psicossexual, defendendo que:

“Uma série de práticas sociais como jogos, ocupações, trabalhos, profissões e armas, não estava determinada para idade alguma. As crianças eram vestidas como homens e mulheres tão logo pudessem ser deixadas as faixas de tecido que eram enroladas em torno de seu corpo quando pequenas. Não existia o atual pudor às crianças a respeito de assuntos sexuais” (Kohan, 2005, p.65)

No entanto, Ariès (1978) afirma que foi no século XVIII que o ensino foi permitido para as meninas, sendo também esta a época do início da discriminação social no ensino, uma vez que se fazia a distinção do ensino para o povo e outra para as classes aristocráticas e burguesas.

Nos finais do século XVIII dá-se a Revolução Industrial na Europa. As cidades crescem e com elas surge uma maior oferta de trabalho nas indústrias. As mulheres que

ficavam encarregues pelos trabalhos domésticos e a cuidar dos filhos passam a ter que trabalhar fora.

Em resposta às necessidades da sociedade, surgem as creches e instituições para cuidarem das crianças enquanto as mães trabalhavam sob um contexto laboral industrial.

A escola transforma-se num meio de fragmentação social, separando os pobres dos ricos onde o ensino para os primeiros, isto é, para as classes populares era virado para formar mão-de-obra e, para os segundos, ou seja, para a aristocracia e burguesia era direcionado para a formação de eruditos e pensadores.

Sob esta premissa conta-nos Ariès (1978) a criança era o reflexo da classe social em que nascia. Durante o século XX surge um movimento internacional a favor da criança que passa a ser um foco de atenção. Este século fica também conhecido como o “século das crianças”, onde se passa a descobrir, a valorizar, a defender e a proteger a criança.

Assim, é neste século que se descobre a criança como alguém que possui necessidades, especificidades e com direito a um atendimento especial. Perante este entendimento, compreendemos que o surgimento da noção de infância na sociedade moderna, realizou-se ao longo de um período no qual as crianças não ocuparam um espaço de destaque, assim como não havia uma preocupação em protegê-las perante as adversidades existentes na sociedade. Todo o cuidado e vinculação que possuímos em relação à infância faz parte da cultura ocidental que emerge em meados do século XVI e se fortalece no século XVII, servindo de base para debates sobre a valorização da criança no meio social, nos séculos posteriores.

2. Modelos teóricos sobre desenvolvimento da criança

A principal função de uma teoria é integrar factos existentes para organiza-los de tal maneira que eles forneçam um significado. As teorias do desenvolvimento tomam as evidências existentes sobre o organismo e fornecem um modelo desenvolvimentista congruente com os acontecimentos. Portanto, a formulação de teorias serve como base para testar os factos e vice-versa. Os factos são importantes, mas sozinhos não constituem ciência.

O desenvolvimento de uma ciência depende do avanço da teoria, bem como da acumulação dos acontecimentos. No estudo do comportamento humano, especialmente nas áreas de desenvolvimento cognitivo e afetivo, a formulação das teorias ganhou crescente importância nos últimos anos. As teorias, segundo Bigge e Shermis, (1992) e Learner (1986), têm desempenhado um duplo papel essencial em ambas as áreas, pois têm servido e continuam a servir como integradoras das situações existentes e como base para a derivação de novos acontecimentos.

Uma teoria é um grupo de afirmações e de conceitos que integram circunstâncias existentes e levam à geração de novos casos. O modelo de fases do desenvolvimento motor, apresentado posteriormente neste capítulo, não é baseado unicamente na acumulação dos acontecimentos. Tal modelo resulta do uso de um método embutido de formulação de teoria. No método indutivo, o pesquisador inicia com um conjunto de evidências e, tenta encontrar uma estrutura conceptual ao redor da qual possa organizá-los e explicá-los. O método dedutivo, de formulação teórica, conforme usado aqui, é baseado na inferência e possui três qualificações básicas.

A afinidade da brincadeira infantil com a natureza da própria criança tem reconhecimento histórico, por isso, tem sido tema de inúmeras pesquisas e estudos ao longo dos anos. É interessante destacar que em todas as concepções teóricas sobre o desenvolvimento e educação da criança e na literatura em geral, a brincadeira aparece como um importante recurso na construção de conhecimentos e desenvolvimento integral. A brincadeira é a atividade que faz parte do quotidiano de qualquer criança, independente do local onde vive, dos recursos disponíveis, do grupo social e da cultura da qual faça parte, todas as crianças brincam. Dentro dessa perspectiva, esta tese tem a finalidade de refletir sobre o grande valor do ato de brincar na construção do conhecimento, pois permite que a criança explore seu mundo interior e descubra os elementos externos em si, exercite a socialização e adquira qualidades fundamentais para seu desenvolvimento físico e mental. Queremos proporcionar a

reflexão sobre a necessidade dos educadores tirarem o máximo de proveito do potencial educativo das brincadeiras tornando o processo educativo natural e agradável.

Desde a antigamente que se têm multiplicado concepções sobre o que é a criança, as diversas perspectivas encaradas até ao final do séc. XIX são o resultado de invenções culturais, crenças acerca da sua natureza, desenvolvimento e socialização, construídas e mantidas ao serviço de outras crenças a respeito da natureza humana, essencialmente de ordem social.

No último milénio verifica-se uma preocupação crescente com o estatuto moral, filosófico e psicológico na criança, bem como o seu processo de socialização.

A Psicologia do Desenvolvimento constitui-se, historicamente, em diálogo com a Infância. Fala-se da gênese (origem) da infância na Psicologia da Infância (Kohan, 2003). No entanto algumas questões se levantam. O que fez a Psicologia com o conhecimento acumulado de tanto estudar a criança? O que fez a Psicologia com as imagens de Infância e criança que construiu ao longo de todo o século XX – Século da Criança? A quem a Psicologia serve/serviu quando retratou este tema? E em que momento a Psicologia deixa de falar das/sobre as crianças e começa a falar com as crianças?

Para responder a estas e outras questões, traçadas no decorrer na nossa investigação, decidimos investigar as linhas teóricas tradicionais à Psicologia do Desenvolvimento, cuja temática se centre na Infância, produzidos ao longo da história. Esperamos que, pela localização histórica destes marcos teóricos de pensamento, destacando a Epistemologia Genética de Jean Piaget (1936), a sociogénese de Henry Wallon (1949, 1995, 1979) e a perspectiva socio histórica de Lev Vygotsky (1986, 1995, 1987), possamos discutir a relação entre os fatores sociais e biológicos, presentes nas teorias do Desenvolvimento que falam da Infância, a partir das tendências da literatura internacional do início do século XX até a atualidade.

Como demonstrado anteriormente, pretendemos compreender como os conceitos de infância e criança têm sido estruturados na Psicologia e influenciando a Educação, e como tais mudanças têm marcado os temas em estudo e as práticas, tanto de pesquisa quanto de ensino, além da atuação profissional dos psicólogos e educadores.

Sabemos bem que a criança – o bebé em particular – não era vista como sujeito de investigação da Psicologia e da Educação até as últimas décadas do século XVI (Ariès, 1981). As primeiras observações sistemáticas do desenvolvimento infantil (as chamadas “biografias de bebês”) foram registadas no final do século XVIII e no início do século XIX, sendo a

origem da observação científica sobre a infância reconhecida a partir dos estudos e documentação de expressões emocionais em crianças, realizados por Charles Darwin (1877), biólogo inglês, e mais tarde, na tradição inglesa do Child Study Movement (Urwin, 1986).

Tais estudos, baseados nas teorias biológicas e evolucionistas, acabaram por dar origem às análises do que era considerado o desenvolvimento “normal” de crianças, inicialmente estabelecida pelos inatistas como capacidades instintivas e funcionais, resultantes de mudanças cumulativas presentes no desenvolvimento da espécie.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento seria resultante de processos maturacionais de características da espécie humana, visando a adaptação ao meio ambiente.

O desenvolvimento de uma criança já está determinado ao nascimento ou é moldado por experiências posteriores? Já vai longe o tempo em que se defendia a tese, de que “ao nascermos a mente é uma tábua rasa e todo o conhecimento é criado pela experiência” conforme as teorias do desenvolvimento. Atualmente entende-se o desenvolvimento, nos seus múltiplos aspetos, isto é: como produto da interação entre a natureza, os fatores de aprendizagem e os fatores genéticos e hereditários. As informações biológicas para que o desenvolvimento humano se processe são herdadas e estão registados nos nossos genes.

É assim que em cada indivíduo ocorre o crescimento; nascem os dentes, surge a linguagem, a locomoção e as hormonas atuam na puberdade. Entretanto, mesmo neste processo, há a necessidade da manutenção de cuidados básicos indispensáveis que incluem a higiene, alimentação, estimulação, afeto e muitos outros. Portanto, o nosso organismo nasce pronto a desenvolver-se, mas está dependente de condições ambientais para que essa evolução se processe convenientemente.

Muitos aspetos comportamentais estão hoje diretamente relacionados com a influência genética, tais como a tendência à depressão, ansiedade e agressividade, assim como algumas características individuais, como por exemplo, os traços de personalidade. Mesmo sendo inatas, estas características serão ou não acentuadas conforme o ambiente no qual o indivíduo se desenvolve e pelo estilo de cuidado parental. Se uma criança nasce com tendência a ser agitada ou agressiva, terá o seu comportamento atenuado se conviver com pais tranquilos, carinhosos e afetivos. As causas de mudança, podem também influenciar significativamente o rumo do seu desenvolvimento, tais como a ida para o infantário, a entrada na escola, a mudança de cidade, a separação dos pais ou a morte de algum familiar. Um exemplo desta interação é o que ocorre com a inteligência. Ela pode ser parcialmente determinada pela hereditariedade, mas o tipo de lar no qual a criança cresce, o

grau em que é encorajada a seguir interesses intelectuais, as suas condições de saúde, a qualidade da estimulação e educação que recebe são fatores que terão efeitos sobre a sua expressão final. Portanto, o futuro de uma criança começa a ser definido desde a sua fecundação pela herança genética legada pelos pais, mas também pelos cuidados e estímulos que vai receber durante o seu processo de desenvolvimento.

Em relação ao desenvolvimento da criança e do adolescente existem inúmeras teorias, cada uma delas abordando aspetos diferentes, quer de ordem psicológica, quer de ordem biológica e comportamental. No que respeita aos modelos teóricos, que abordam a o desenvolvimento da criança, destacar-se-ão de forma mais aprofundada três: o de Piaget de Vygotsky e Henri Wallon.

Todavia, na Psicologia do Desenvolvimento, existem algumas perspectivas diversas:

- Para os teóricos ambientalistas, entre Skinner e Watson (do movimento behaviorista), as crianças nascem como *tábuas rasas*, que vão aprendendo do ambiente os processos de imitação ou de reforço, sob a influência familiar, do colégio, da cultura e dos amigos. E as circunstâncias vitais que cada um vive, modificam de forma fundamental seu próprio desenvolvimento. Como indaga Baars (1986) as crianças ao nascerem são como “folhas em branco” sobre o qual o ambiente e os demais vão escrevendo sua vida.

- Para os teóricos **Inatistas**, como Chomsky (2004), as crianças já nascem com tudo o que precisam na sua estrutura biológica para se desenvolver. Nada é aprendido no ambiente mas impulsionado por este. Como assinalam Rabello e Passos (1996, p.91) a informação que se encontra no código genético transmite-se de pais para filhos e portanto a herança é um fator fundamental. Para estes autores a informação existe desde o nascimento e é herdada,

“... que se va “poniendo en marcha” a medida que avanza el “calendario madurativo”, y esa es la única causa de que los sujetos cambien. En este sentido, basta esperar que el tiempo vaya pasando y se irán produciendo los cambios de forma secuenciada.”

- Para os teóricos **Construtivistas**, especialmente segundo Piaget (1996), o desenvolvimento é construído a partir de uma interação entre o desenvolvimento biológico e as aquisições da criança com o meio. Segundo Bronckart (1996) de acordo com a abordagem **Sócio-interacionista** de Vygotsky, o desenvolvimento humano constrói-se na relação entre parceiros sociais, através de processos de interação e de mediação.

Vygotsky defende a ideia de contínua interação entre as mutáveis condições sociais e

as bases biológicas do comportamento humano. Partindo de estruturas orgânicas elementares, determinadas basicamente pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais, dependendo das experiências sociais a que as crianças se encontram expostas (Davis e Oliveira, 1993).

- Segundo a perspectiva **Evolucionista**, influenciada pela teoria de Fodor, segundo a qual o desenvolvimento humano ocorre no crescimento das características humanas e variações individuais como produto de uma interação de mecanismos genéticos e ecológicos, envolvendo experiências únicas de cada indivíduo desde o período anterior ao nascimento.

As teorias evolutivas procuram explicar os mecanismos que determinam a grande variedade entre seres vivos. Segundo Workman e Reader (2004) os seres vivos são passíveis de modificações e sofrem alterações morfológicas e fisiológicas ao longo dos tempos. Podendo, portanto, concluir-se que a evolução é o processo através do qual ocorrem mudanças ou transformações nos seres vivos ao longo dos tempos, originando espécies novas.

- Na visão de desenvolvimento **Psicanalítica**, sob a potência expoente Freud, Klein, Winnicott e Erikson, procura-se entender o desenvolvimento humano a partir de motivações conscientes e inconscientes da criança, focando os seus conflitos internos durante a infância e ao longo do seu ciclo vital.

2.1. Piaget

Jean Piaget (1896-1980) foi um psicólogo e filósofo suíço, conhecido pelo seu trabalho pioneiro no campo da inteligência infantil. Piaget passou grande parte de sua carreira profissional interagindo com crianças e estudando o seu processo de raciocínio. Os seus estudos tiveram um grande impacto sobre os campos da Psicologia e Pedagogia.

Uma das teorias mais conhecidas é a de Piaget. Nela são referenciados aspetos do pensamento e do comportamento das crianças, considerando a sua passagem por estágios definidos ou mudanças qualitativas de um tipo de pensamento ou comportamento para outro. Socorrendo-se da observação naturalista, Piaget verificou que todas as crianças pareciam vivenciar as mesmas espécies de descobertas sequenciais acerca do mundo, cometendo as mesmas espécies de erros e chegando às mesmas soluções. Trata-se de um processo ativo onde a criança explora, manipula e examina os objetos e as pessoas no seu mundo.

Segundo Piaget (1994), o conhecimento implica uma série de estruturas construídas

progressivamente através de uma contínua interação entre o sujeito, o meio físico e o social. Portanto, o ambiente escolar deve ser estimulante e favorecer a essa interação, devendo, para isso, o projeto político pedagógico da escola estar fundamentado numa proposta de trabalho que tenha como características processos dinâmicos subjacentes à construção das estruturas cognitivas.

Na perspectiva de Piaget (1978), o conhecimento não pode ser concebido como algo pré-determinado desde o nascimento (inatismo), nem como resultado do simples registo de percepções e informações (empirismo). Resulta justamente das ações e interação do sujeito com o ambiente onde vive. Para ele, o conhecimento é uma construção que vai sendo elaborada desde a infância através de interações do sujeito com os objetos que procura conhecer, sejam eles do mundo físico ou do cultural.

Piaget (1978) enfatiza ainda o desenvolvimento intelectual e divide os períodos de acordo com o aparecimento de novas qualidades do pensamento, o que por sua vez interfere no desenvolvimento global, caracteriza, também, cada período por aquilo que melhor o ser humano consegue fazer nas diversas faixas etárias. Todos os indivíduos passam por todas essas fases ou períodos, nessa sequência, porém o início e término de cada uma delas depende das características biológicas do indivíduo e de fatores educacionais e sociais. Portanto, a divisão nessas faixas etárias é uma referência e não uma norma rígida.

Cada uma dessas fases é caracterizada por formas diferentes de organização mental que possibilitam as diferentes maneiras do indivíduo relacionar-se com a realidade que o rodeia (Coll & Gillieron, 1987). De uma forma geral, todos os indivíduos vivenciam essas fases na mesma sequência, porém o início e o término de cada uma delas pode sofrer variações em função das características da estrutura biológica de cada indivíduo e da riqueza (ou não) dos estímulos proporcionados pelo meio ambiente em que ele estiver inserido. Segundo Cockcroft (2009, p.238) "a divisão nessas faixas etárias é uma referência, e não uma norma rígida". Abordaremos, de seguida sem entrar por descrição detalhada, as principais características de cada um desses períodos.

- Sensório-motor (0 – 18/24meses)

Segundo La Taille (2003), Piaget usa a expressão "a passagem do caos ao cosmo" para traduzir o que o estudo sobre a construção do real descreve e explica. A atividade cognitiva durante este estágio baseia-se, principalmente, na experiência imediata através dos

sentidos em que há interação com o meio, sendo uma atividade prática.

Na ausência de linguagem para designar as experiências e assim recordar os acontecimentos e ideias, as crianças ficam limitadas à experiência imediata, e assim veem e sentem o que está a acontecer, mas não têm forma de categorizar a sua experiência, assim, a prática imediata durante este estágio, significa que quase não existe nada entre a criança e o meio, pois a organização mental da criança está em estado bruto, de tal forma que a qualidade da experiência raramente é significativa, deste modo, o que a criança aprende e a forma como o faz permanecerá como uma experiência imediata tão vivida como qualquer primeira experiência.

A busca visual é um comportamento sensório-motor e é fundamental para o desenvolvimento mental, pois este tem que ser aprendido antes de ocorrer a permanência do objeto. À medida que as crianças começam a evoluir intelectualmente compreendem que, quando um objeto desaparece de vista, continua a existir embora não o possam ver, pois ao saberem que esse desaparecimento é temporário, são libertas de uma incessante busca visual. Assim, podemos afirmar que a ausência de experiência visual durante o período crítico da aprendizagem sensório - motora, impede o desenvolvimento de estruturas mentais. Durante este estágio os bebés aprendem principalmente através dos sentidos e são fortemente afetados pelo ambiente imediato, contudo, é neste estágio que a permanência do objeto se desenvolve. Aqui os bebés são capazes de algum pensamento representativo, muito semelhante ao do estágio seguinte, pois seria um erro afirmar que, sendo a sua fala, gestos e manipulações tão limitadas, não haveria pensamento durante o período sensório-motor. Nada substitui a experiência, é uma boa síntese do período sensório-motor do desenvolvimento cognitivo, pois é a qualidade da experiência durante este primeiro estágio que prepara a criança para passar para o estágio seguinte.

- **Pré-operacional (dos 2 aos 7 anos):** a criança começa a usar símbolos, (função simbólica) tais como palavras, imita o comportamento dos outros, mas é ainda ilógica nos seus processos de pensamento, dado o seu elevado egocentrismo. Neste estágio a criança já é capaz de representar as suas vivências e a sua realidade, através de diferentes significantes:

Jogo: Para Piaget o jogo mais importante é o jogo simbólico (só acontece neste período), neste jogo predomina a assimilação (Ex.: é o jogo do faz de conta, as crianças "brincam aos pais", "às escolas", "aos médicos"). O jogo de construções transforma-se em jogo simbólico com o predomínio da assimilação (Ex.: Lego - a criança diz que a sua construção é, por exemplo, uma casa. No entanto, para os adultos "é tudo menos uma casa").

A criança ao jogar está a organizar e a conhecer o mundo, por outro lado, o jogo também funciona como "terapia" na libertação das suas angústias. Além disto, através do jogo também podemos perceber a relação familiar da criança².

Desenho: Até aos dois anos a criança só faz riscos, sem qualquer sentido, porque, para ela, o desenho não tem qualquer significado.

A criança, aos três anos já atribui significado ao desenho, fazendo riscos na horizontal, na vertical, espirais, círculos, no entanto, não dá nome ao que desenha. Tem uma imagem mental depois de criar o desenho. Mas aos quatro anos a criança já é mais criativa e começa a perceber os seus desenhos e projeta no desenho o que sente.

De um modo geral, podemos dizer que, neste estágio, o desenho representa a fase mais criativa e diversificada da criança.

Linguagem: A linguagem, neste período, começa a ser muito egocêntrica, pouco socializada, ou seja, a linguagem está centrada na própria criança. Ela não consegue distinguir o ponto de vista próprio, do ponto de vista do outro e, por isso, revela uma certa confusão entre o pessoal e o social, o subjetivo e o objetivo. Isto manifesta-se através dos monólogos e dos monólogos coletivos.³ Este egocentrismo não significa egoísmo moral. Palis (2004) afirma que,

"por um lado, o primado da satisfação sobre a constatação objetiva... e, por outro, a deformação do real em função da ação e ponto de vista próprios. Nos dois casos, não tem consciência de si mesmo, sendo sobretudo uma indissociação entre o subjetivo e o objetivo..."⁴

A partir dos dois anos dá-se uma enorme evolução na linguagem, a título de exemplo, uma criança de dois anos compreende entre 200 a 300 palavras, enquanto uma de cinco anos já consegue compreender 2000 palavras. Este aumento do número de vocábulos é favorecido pela forte motivação dos pais, ou seja, quanto mais forem estimulados (canções, jogos, histórias, etc.), melhor desenvolvem a sua linguagem.

² Através do jogo, percebemos por exemplo, a reciprocidade de amor existente entre mãe e filha, quando a criança brinca com as bonecas pode mostrar a sua falta de amor por parte da mãe através da violência com que brinca com elas.

³ Através deste tipo de forma de comunicação, percebemos por exemplo, quando num grupo de crianças estão todas a falar, dá a sensação que estão a conversar umas com as outras, mas não, estão sim todas a falarem sozinhas e ao mesmo tempo, ou seja, cada uma está no seu monólogo e assim manifesta o seu egocentrismo.

⁴ M.L.Palis,(2011).Pré-operatorio.trabalhosFeitos.com.Consultado em 05 de janeiro de 2012,dehttp://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Pr%C3%A9-Operatorio/26349.html.

Imagem e pensamento: A imagem mental é o suporte para o pensamento. A criança possui imagens estáticas tendo dificuldade em dar-lhe dinamismo. O pensamento existe porque há imagem. É um pensamento egocêntrico porque há o predomínio da assimilação, é artificial. Na organização do mundo a criança dá explicações pouco lógicas.

Animismo - A criança vai dar características humanas a seres inanimados. Este animismo vai desaparecendo progressivamente, aqui salienta-se a importância do papel do adulto, na medida em que a partir sensivelmente dos cinco anos, não deve reforçar, mas sim atenuar o animismo.

Realismo - A realidade é construído pela criança. Se no animismo ela dá vida às coisas, no realismo dá corpo, isto é, materializa as suas fantasias. Se sonhou que o lobo está no corredor, pode ter medo de sair do quarto.

Finalismo - Existe uma relação entre o finalismo e a causalidade. A criança ao olhar o mundo tenta explicar o que vê, ela diz que se as coisas existem têm de ter uma finalidade, no entanto, esta ainda é muito egocêntrica. Tudo o que existe, existe para o bem essencial dela própria. Também aqui o adulto reforça o finalismo. Vai diminuindo progressivamente ao longo do estágio, apesar de persistir mais tempo que o animismo, devido às atitudes e respostas que os adultos dão às crianças.

Artificialismo - É a explicação de fenómenos naturais como se fossem produzidos pelos seres humanos para lhes servir como todos os outros objetos, como por exemplo o Sol foi criado por um fósforo gigante ou a praia tem areia para nós brincarmos.

- **Operações concretas (dos 7 aos 11/12 anos):** a criança começa a entender e a usar conceitos que a ajudam a interagir com o ambiente imediato.

Para Piaget é neste estágio que se reorganiza verdadeiramente o pensamento. Como já referi, no estágio anterior as crianças são sonhadoras, muito imaginativas e criativas. É a partir deste estágio (operações concretas) que começam a ver o mundo com mais realismo, deixam de confundir o real com a fantasia. É neste estágio que a criança adquire a capacidade de realizar operações. Podemos definir operação como a ação interiorizada - realizada no pensamento, composta por várias ações e reversível, pois pode voltar ao ponto de partida. A criança já consegue realizar operações, no entanto, precisa de realidade concreta para realizar as mesmas, ou seja, tem que ter a noção da realidade concreta para que seja possível à criança efetuar as operações.

- **Operações formais (dos 12 a 15/16 anos):** a transição para o estágio das operações formais é bastante evidente dada a notável diferença que surge nas características do

pensamento. É no estágio operatório formal que a criança realiza raciocínios abstratos, não recorrendo ao contato com a realidade. A criança deixa o domínio do concreto para passar às representações abstratas (Cockcroft, 2009). É nesta fase que a criança desenvolve a sua própria identidade, podendo haver, neste período problemas existências e dúvidas entre o certo e o errado. A criança manifesta outros interesses e ideais que defende segundo os seus próprios valores e naquilo que acredita.

O adolescente pensa e formula hipóteses, estas capacidades vão permitir-lhe definir conceitos e valores, por exemplo estudar determinada disciplina, como a geometria descritiva e a filosofia. A adolescência é caracterizada por aspetos de egocentrismo cognitivo, pois o adolescente possui a capacidade de resolver os problemas que, por vezes, surgem á sua volta.

2.2. A Teoria de Vygotsky

Lev Semenovich Vygotsky (1896 – 1934) nasceu em Orsha, na extinta União Soviética. Teve uma vida profissional bastante variada, pois foi professor e pesquisador em várias áreas da educação como filosofia, pedagogia, psicologia, literatura, deficiência mental, entre tantas outras.

Todavia, aos 38 anos o psicólogo russo morre vítima de tuberculose; deixando-nos uma vastíssima obra escrita com mais de 200 trabalhos científicos. Na sua produção escrita os temas abordados vão desde a crítica literária até á neuropsicologia, passando pela linguagem, educação, psicologia e deficiência.

Leontien, Luria e Vygotsky formaram um grupo em busca de uma nova psicologia, onde viam o homem como mente e corpo, membro da espécie humana. Um ser social e biológico que participa num processo histórico. Vygotsky (1989) considerava o sujeito como um ser socio-histórico, uma vez que o meio cultural onde estava inserido influenciava o seu desenvolvimento.

Defendia também a ideia de que a relação do sujeito com o meio ambiente não era feita de forma direta, mas mediada por sistemas simbólicos onde a linguagem tinha um papel principal. Uma vez que é o que nos faz comunicar com o outro e o que leva o indivíduo a generalizar e abstrair o pensamento. Segundo Vygotsky (1989), a criança utiliza primeiro a fala socializada para interagir com o outro e só depois é que a usa como instrumento do pensamento.

Segundo o mesmo autor, a criança desde que nasce desenvolve-se biologicamente,

Assim, partindo desta ideia do autor, Fontes e Freixo (2004, p.17) consideram a aprendizagem fruto de um processo essencialmente social, a educação passou a ser encarada como fundamental para as aprendizagens da criança. Estes autores afirmam que,

“...se corretamente organizada, a educação permitirá à criança desenvolver-se intelectualmente, e criará toda uma série de processos de desenvolvimento que seriam impossíveis sem a educação. A educação revela-se, portanto, um aspeto internamente necessário e universal do processo de desenvolvimento da criança, das características históricas do homem, e não das suas características naturais.”

Podemos então dizer que a escola desempenha um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem, onde o professor a partir do que a criança já sabe através das suas experiências, proporcionará mais progresso nos seus alunos.

Para este autor, existem três níveis de desenvolvimento na infância, que são: o nível de desenvolvimento real, o nível de desenvolvimento potencial e a zona de desenvolvimento proximal.

Segundo Vygotsky (1989), os três níveis caracterizam-se da seguinte forma:

_ **Nível de desenvolvimento real:** são todas as atividades que a criança já consegue fazer sozinha sem necessitar da ajuda de alguém;

_ **Nível de desenvolvimento potencial:** é o que a criança consegue fazer só com ajuda. Aqui, o resultado da ação é influenciado por outras pessoas;

_ **Zona de desenvolvimento proximal:** é a distância entre os dois níveis, ou seja, entre o nível de desenvolvimento real (o que a criança consegue fazer sozinha) e o nível de desenvolvimento potencial (o que a criança consegue realizar com a ajuda de outras pessoas para resolver problemas). Este nível de desenvolvimento está em constante transformação, pois o que a criança hoje é capaz de fazer com a ajuda de outra, amanhã conseguirá fazer sozinha, transformando depois este nível num nível de desenvolvimento real.

É justamente nesta zona de desenvolvimento proximal que a aprendizagem vai ocorrer. A função do educador escolar será de favorecer esta aprendizagem, servindo de mediador entre a criança e o mundo. Segundo Howard (2010) é no âmago das interações no interior do coletivo, das relações com o outro, que a criança terá condições de construir suas próprias estruturas psicológicas.

Concluimos então, que para Vygotsky, o fundamento do funcionamento psicológico tipicamente humano é social e, portanto, histórico; ou seja, “todos os elementos do ambiente humano são carregados de significado cultural, constituindo-se em elementos mediadores na relação entre homem e o mundo.” (Oliveira, 1993, p.40)

2.3. A Teoria de Wallon

Henri Wallon (1879 – 1962) nasceu em França. Descendente de uma família de republicanos e universitários, Wallon licenciou-se em letras no ano 1900; em filosofia em 1902 e no curso de medicina no ano 1908.

Ao longo do seu percurso, o psicólogo interessou-se aos poucos pela Educação e realizou vários trabalhos sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, localizando-o numa perspetiva genética.

Apesar de Wallon (1981) não ter apresentado nenhum método pedagógico, realizou um projeto, o Projeto Langevin-Wallon. Este projeto destinava-se a

reformular o sistema de ensino implantado na época e adequa-lo às mudanças sociais que se davam na altura, com o objetivo de formar uma sociedade mais justa, democrática e uma educação também mais justa que desse valor ao desenvolvimento das características individuais e à formação digna do cidadão. Contudo, por questões políticas este projeto não foi implantado.

Henri Wallon (1981) em momento algum quis organizar uma teoria para a educação, mas o que é certo, é que as suas pesquisas contribuíram e muito para a compreensão do desenvolvimento infantil.

Deste modo, no estudo do desenvolvimento infantil, o autor, segundo Conceição e Rossetti-Ferreira (1995), propõe que se considere a criança como um ser global, total, que se constrói a partir da interação do seu potencial genético com a variedade de fatores que existem no meio em que está inserida.

A teoria do desenvolvimento de Wallon é centrada na psicogênese da pessoa, ou seja, busca estudar o desenvolvimento do ser humano a partir de uma perspectiva genética sob uma análise comparativa. Sendo assim, Mahoney (2004, p. 14) alude que,

“[...] o desenvolvimento da criança se constitui no encontro, no

entrelaçamento de suas condições orgânicas e de suas condições de existência cotidiana, encravada numa dada sociedade, numa dada cultura, numa dada época.”

Para Wallon (1981, p.37) o eixo principal do processo de desenvolvimento é uma integração em dois sentidos, integração organismo-meio e integração cognitiva-afetiva-motora. Acreditava que para um estudo eficaz do desenvolvimento era necessário levar em conta os vários campos funcionais; afetividade, conhecimento (cognição/inteligência) e motricidade. Segundo este autor,

“...o meio é um complemento indispensável do ser vivo. Ele deve corresponder às suas necessidades e aptidões sensoriomotoras e mais tarde psicomotoras. (...) Não é menos verdade que a sociedade põe o homem em presença de novos meios, de novas necessidades e de novos poderes que aumentam as suas possibilidades e evolução e de diferenciação individual. A constituição biológica da criança ao nascer não será lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, donde a escolha pessoal não está ausente.”

Wallon (1981) propôs estudar como se desenvolve a criança, desde o nascimento até à fase adulta, mostrando a todo o momento os vínculos que são feitos tendo em conta os domínios da inteligência, da afetividade e da motricidade. Destes três domínios, a teoria de Wallon (1981) destaca a dimensão afetiva como sendo a principal.

Segundo o autor, as emoções contribuem e muito para o desenvolvimento da criança.

Nas palavras deste autor, o desenvolvimento da criança é uma construção onde podemos constatar a existência de fases diferentes. Estas fases ocorrem numa ordem necessária onde cada uma delas é uma preparação para a fase seguinte e, onde ocorre uma alternância de momentos ora de predominância afetiva ora de predominância cognitiva.

Wallon mostrou que as crianças têm também corpo e emoção (e não apenas cabeça) na sala de aula, pois sua teoria pedagógica diz que o desenvolvimento intelectual envolve muito mais do que um simples cérebro. Fato que podemos perceber na elaboração dos seus estágios de desenvolvimento.

Segundo Galvão (2003, p.43), Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma “construção progressiva em que se sucedem fases com predominância altamente afetiva e cognitiva. (...) As atividades predominantes correspondem aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente.”

Estágio Impulsivo-Emocional

Este estágio (0 – 1) é caracterizado por vários fatores, entre eles uma movimentação desordenada ocasionada por sensações de bem e mal-estar. Todos seus gestos, mímicas e vocalizações, ou seja, suas maneiras de comunicação expressam algum tipo de emoção. Emoção como principal característica do estágio impulsivo-emocional.

Nesse estágio a criança é fusionada ao mundo ao seu redor, não tem consciência entre o seu *eu* e o outro. A predominância afetiva domina as principais reações do bebê às pessoas. A exuberância de suas manifestações é proporcional a sua inaptidão em agir sobre o mundo, sobre a realidade exterior.

Estágio Sensório-Motor e Projetivo

Nesta fase dá-se uma grande exploração do espaço físico, através do andar, do agarrar, do apontar, de sentar, de manipular. Prevaecem as relações cognitivas com o meio e tudo isto acompanhado pela aquisição da fala.

A criança também desenvolve neste estágio a inteligência prática e a sua capacidade de simbolizar, isto é, quando lhe falamos de um objeto, ela já é capaz de associar mentalmente ao objeto em si.

O processo ensino-aprendizagem no lado afetivo revela-se pela disposição do professor/educador de oferecer diversidade de situações, espaço para que todos os alunos possam participar igualmente uma vez que a criança é encontrada num estado de sociabilidade sincrética. O sincrético é utilizado para designar as misturas e confusões a que está submetida a personalidade infantil, ou seja, no pensamento sincrético encontra-se aspetos fundamentais, como o sujeito e o objeto pensando; tudo pode se ligar a tudo, as representações do real (ideias, imagens) combinam-se de formas variadas e inusitadas.

Estágio do Personalismo

Wallon irá descrever o *personalismo* como o que vem a ser o estágio do espelho, momento do desenvolvimento infantil, por volta dos 3 aos 6 anos, em que a criança constrói uma imagem externa, um esquema corporal de si.

O *eu* não é um dado original na psicologia humana, senão o fruto de uma longa trajetória, repleta de movimentos críticos ou crises. Mas, para Wallon, tais crises não são vistas como necessariamente negativas, ao contrário são momentos indispensáveis, para a constituição da personalidade, cujas atividades estão sob o predomínio do domínio afetivo.

Exige superar a oposição entre o mundo real concreta e o mundo igualmente real, mas virtualizado, desdobramento do primeiro, a criança volta à tarefa de construir-se a si. É então que surge a crise do personalismo, momento no qual, com seu eu ainda instável e sincreticamente se mescla ao outro, passa a efetuar o trabalho de diferenciação entre este eu e o outro. É preciso se opor ao outro para afirmar a si. Pois a “...construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, reorienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retorno da predominância das relações afetivas.” (Galvão, 2007, p.44)

A criança vive um momento fortemente exibicionista, procurando a aceitação do outro. Passa a imitar as pessoas que mais admira, procurando assim absorver as qualidades do outro que a atrai. Mas ao mesmo tempo, nessa imitação, coloca seu próprio jeito de ser, eliminando assim o outro e transformando-se em si própria. Nesta idade a criança amplia suas relações, tem contato com outros grupos além de seus familiares, por isso a escola tem um papel importante nesta fase.

Estágio categorial

Esse estágio caracteriza-se pelo fato de a criança começar a perceber que existe uma diferenciação entre si própria e o mundo externo. Entre 6 e 7 anos torna-se possível tirar a criança de suas atividades espontâneas para fazer com que ela se dedique às outras que pressupõem autodisciplina, é quando se inicia sua vida escolar. Este é um *estágio categorial* (6 -12 anos de idade), que tem como características duas leis, sejam elas a Lei de Alternância Funcional, cujo movimento é voltado para o mundo externo, e a Lei de Predominância Funcional, com maior evidência do fator cognitivo.

A escola facilita o desenvolvimento de suas potencialidades, transformando e confirmando sua imagem originada na família.

A autodisciplina mental, designada por Wallon como atenção, se estabelece devido à maturação dos centros nervosos de inibição e discriminação traduzindo-se também em atividades e posturas motoras mais precisas e de forma voluntária. Neste momento a objetividade começa a substituir o sincretismo. A diferenciação entre o *eu* e o *outro*, iniciada no estágio anterior, fornece condições estáveis para exploração mental do mundo físico.

Puberdade e Adolescência

Nesta etapa é imposta pelo próprio indivíduo uma nova definição dos contornos de sua personalidade. O indivíduo busca uma identidade autônoma, explorando a si mesmo,

diante de questionamentos e confrontos. É um estágio altamente influenciado pelas mudanças no corpo e, principalmente, por mudanças hormonais.

Nesse estágio o jovem nega a infância, sente-se perdido em relação a si mesmo e a seu corpo, questiona valores paternos e busca fugir do domínio dos mesmos. Há nesta etapa, segundo Mahoney (2004, p.112), uma necessidade de conquista, de renovação, de aventuras.

“Do ponto de vista intelectual, a adolescência é a fase em que o jovem se questiona sobre o destino do mundo e o porquê de as coisas serem como são. Busca transformar o mundo, anseia por um mundo melhor. Este é o momento de opções religiosas, místicas, políticas, e os jovens procuram se filiar a grupos ideológicos. Tais grupos o ajudam a buscar o significado da vida, assim como uma ação efetiva de transformação. É a esperança presente na utopia juvenil.”

2.4. Pontos divergentes e comparativos entre Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon.

Nos dias de hoje, quando se estudam as teorias defendidas por Piaget (1972), Vygotsky (1989) e Wallon (1981) encontramos alguns pontos que divergem, apesar de também partilharem muitos pontos em comum.

Ambos viram o conhecimento como uma adaptação e construção individual onde o sujeito tem um papel ativo no processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

Os três psicólogos tinham como objetivo estudar o desenvolvimento intelectual da criança; contudo, seguiram caminhos diferentes de interesses e pensamento.

Enquanto Piaget (1972) foca o estudo de como o conhecimento se constrói; Vygotsky (1989) debruçou-se no estudo de como os fatores culturais e sociais influenciavam no desenvolvimento intelectual. Wallon (1981) direcionou-se para o estudo das emoções e como estas são essenciais para que ocorra o desenvolvimento, uma vez que este era para ele o primeiro meio de contato entre a criança e as pessoas.

Em Vygotsky, ao contrário de Piaget, o desenvolvimento principalmente o psicológico/mental (que é promovido pela convivência social, pelo processo de socialização, além das maturações orgânicas) – depende da aprendizagem na medida em que se dá por processos de internalização de conceitos, promovidos pela aprendizagem social, principalmente aquela planificada no meio escolar.⁵

⁵ Esta diferença de concepções entre Piaget e Vygotsky dá-se, em grande parte, pelo fato de que, para Piaget, desenvolvimento é ‘maturação’, e para Vygotsky, o termo também compreende o desenvolvimento psicológico.

Segundo Tryphon e Vonèche (1996), os três autores acreditavam no desenvolvimento e na aprendizagem, embora também aqui os seus pontos de vista sobre o relacionamento entre ambos sejam diferentes. Para Kamii (2003, p.12),

“Piaget tinha a convicção de que o nível de desenvolvimento colocava limites sobre o que podia ser aprendido e sobre o nível da compreensão possível daquela aprendizagem. Vygotsky, por sua vez, tinha a convicção de que a aprendizagem dos conceitos culturalmente modelados conduzia ao desenvolvimento intelectual, enquanto para Piaget o próprio desenvolvimento é a força propulsora.”

Desta forma, para Piaget (1972) o desenvolvimento cognitivo era uma construção contínua de um estado de equilíbrio menor para outro estado de equilíbrio superior. Piaget defendia uma teoria de etapas onde o indivíduo para se desenvolver cognitivamente tinha que passar por um conjunto de mudanças previsíveis e ordenadas (a construção do conhecimento é feita de forma individual).

Tal como Piaget (1972) também para Wallon (1981) o desenvolvimento infantil ocorria através de estágios, no entanto é diferente da teoria defendida por Piaget (1972). Wallon (1981) defende que o desenvolvimento é feito de forma conflituosa e cada estágio está relacionado um com o outro.

Já Vygotsky (1989) dá importância à ação da criança sobre o meio onde através das experiências culturais e sociais ela se desenvolve. Assim, podemos dizer que o meio onde a criança se encontra constitui uma zona de desenvolvimento onde as pessoas que a rodeiam vão ajudando nas suas experiências. Todavia, apesar de Vygotsky (1989) acreditar que as aprendizagens feitas até à idade escolar sejam importantes para o desenvolvimento da criança, deu bastante relevância ao processo ensino-aprendizagem por este proporcionar algo organizado e novo. O psicólogo através do conceito criado por ele, a zona de desenvolvimento proximal, mostra o quanto o professor desempenha um papel importante para que ocorra a aprendizagem. O educador é como um mediador que ajuda o aluno a resolver problemas que por si só não consegue, desenvolvendo atividades para que aos poucos consiga resolver sozinha.

Por seu lado, Piaget (1972) vê o professor como mediador entre o objeto e o indivíduo nas construções da inteligência e do conhecimento.

Como podemos concluir, apesar de encontrarmos alguns pontos de vista em comum, as divergências entre ambos prevalecem tendo assim mais matéria de estudo de comparação.

No entanto, as teorias defendidas por estes três autores, Piaget (1972), Vygotsky (1989) e Wallon (1981) ajudaram e continuam a ajudar professores/educadores e pesquisadores na área da educação para uma maior compreensão da evolução do ser humano.

Quadro 1 -Quadro comparativo

Autor	Jean Piaget	Vygotsky	Wallon
Período	1896-1980	1897-1934	1879-1962
Investigador	Yves de La Taille	Marta Kohl Oliveira	Izabel Galvão
Palavra- chave	Construção do conhecimento	Interação Social	Afetividade
Eixos da teoria Principais conceitos	Assimilação/ Acomodação/ Equilibração Estágio de desenvolvimento	Mediação simbólica: Instrumento e signos Zona de desenvolvimento proximal	O movimento: expressão/instrumento. A inteligência: Sincrética e cat. A construção. Eu: imitação/ negação
Relação do indivíduo com o mundo	Adaptação (conhecimentos prévios)	Da parte para o todo: Processo de socialização relação com o mundo	Do todo para parte: Processo de individuação. (constituir-se indivíduo)
Papel do Professor/Educador escola	“Desequilibrar” Os esquemas dos alunos a partir de seus conhecimentos prévios	“Intervir” na Z.D.P, ou seja, na distância entre o que o aluno já domina e o que faz com ajuda.	Considerar: histórias do aluno, demandas atuais e perspectivas (futuro)
Perfil do aluno	Participante do processo de construção do conhecimento.		

Fonte: elaboração própria

2.5. Modelo Psicanalítico

Sigmund Schlomo Freud nasceu em 6 de maio de 1856 em Freiberg (atualmente Příbor/República Checa), filho de Jacob e Amália, judeus. Em 1860, a família muda-se para Viena, onde Freud estuda Medicina e passa a atuar, depois de formado, como pesquisador do Instituto de Fisiologia de Viena. Foi um médico que alterou, radicalmente, o modo de pensar da vida psíquica. Sua contribuição é comparável à de Karl Marx na compreensão dos processos históricos e sociais. Freud ousou colocar os “processos misteriosos” do psiquismo, suas “regiões obscuras”, isto é, as fantasias, os sonhos, os esquecimentos, a interioridade do homem, como problemas científicos. A investigação sistemática desses problemas levou Freud à criação da Psicanálise.

O termo psicanálise é usado como referência a uma teoria, a um método de investigação e a uma prática profissional. Freud publicou uma extensa obra, durante toda a sua vida, relatando suas descobertas e formulando leis gerais sobre a estrutura e o funcionamento da psique humana.

A Psicanálise, enquanto método de investigação, caracteriza-se pelo método interpretativo, que busca o significado oculto daquilo que é manifesto por meio de ações e palavras ou pelas produções imaginárias, como os sonhos, os delírios, as associações livres, os atos falhos. A Psicanálise também é um instrumento importante para a análise e compreensão de fenômenos sociais relevantes, e segundo Mitchell e Black (1996), contribui para o conhecimento das novas formas de sofrimento psíquico, o excesso de individualismo no mundo contemporâneo, a exacerbação da violência etc.

Compreender a Psicanálise significa percorrer novamente o trajeto pessoal de Freud, desde a origem dessa ciência e durante grande parte de seu desenvolvimento. A relação entre autor e obra torna-se mais significativa quando descobrimos que grande parte de sua produção foi baseada em experiências pessoais, transcritas com rigor em várias de suas obras, como *A interpretação dos sonhos* e *A psicopatologia da vida cotidiana*, dentre outras.

Influenciado por Darwin, Sigmund Freud (1856-1939) desenha uma teoria do desenvolvimento com base nas leis bio genéticas, em especial os conceitos de latência sexual, sublimação, formação reativa e regressão, resultando no destaque aos aspectos psicopatológicos presentes no desenvolvimento da criança.

O modelo de desenvolvimento humano que Freud criou é o modelo psicosssexual, descrito nos *Três ensaios sobre a sexualidade* (1905). O desenvolvimento humano é

entendido em fases e compreende o desenvolvimento da personalidade ligado ao desenvolvimento da sexualidade. Isto significa que em toda nova fase o ser humano conquista uma nova zona erógena, que passa a ser central para ele. Um conceito de Freud que naquela época recebeu especial atenção, por se opor à moral geral então vigente, era de que a sexualidade se inicia logo com o nascimento, e não somente na puberdade, como se acreditava.

Outro conceito importante é a distinção clara entre os termos “sexual” e “genital”. O primeiro amplia o conceito e abrange muitas manifestações que não têm nada a ver com a genitália. E, mais explicitamente propõe que a vida sexual abrange as funções do ganho de prazer de zonas corporais que posteriormente promovem o crescimento geral do ser humano. Nos *Três ensaios sobre a sexualidade* (1905), Freud expressa a suposição de que a pulsão sexual surja dos órgãos somáticos, das zonas erógenas, como excitação sexual.

Foi exatamente no segundo dos *Três ensaios sobre a sexualidade* que Freud postulou o processo de desenvolvimento psicosssexual em estágios ou fases. O indivíduo encontra o prazer no próprio corpo, pois, nos primeiros tempos de vida, a função sexual está intimamente ligada à sobrevivência. O corpo está erotizado, e há um desenvolvimento progressivo destas partes corporais, numa sequência invariável, onde o prazer muda de uma zona do corpo para outra, numa sequência da boca para o ânus e depois para os órgãos sexuais; portanto, a fonte de gratificação varia.

Freud, em 1905, escreve os *Três ensaios sobre a sexualidade infantil* e, em 1909, exemplifica com o caso do “Pequeno Hans” a origem das neuroses dos adultos nas experiências da infância.

Nas transformações sofridas pelos estudos da Infância na Psicanálise, principalmente pelos seguidores de Melanie Klein, as operações dos processos inconscientes na criança – pré edipianos e o próprio “conflito edipiano” – passaram a ser explicadas como acontecendo muito antes do que fora descrito por Freud, nos primeiros anos de vida (Klein, 1928, 1975). Nos estudos da autora e seguidores, o desenvolvimento psíquico da criança foi reduzido do triângulo edipiano para a díade mãe-bebê, e o valor dado por Freud ao desenvolvimento psicosssexual foi redefinido.

Estágios de Freud

- **Fase oral** (do nascimento aos 12-18 meses): a criança recebe gratificação através da boca, língua e lábios. Nesta fase, sugar e morder adquirem especial importância;

- **Fase anal** (dos 12-18 meses aos 3 anos): ânus e áreas vizinhas são fonte de interesse e gratificação, principalmente no ato de defecar; nesta fase, é importante o treino do controlo dos esfíncteres.

- **Fase fálica** (dos 3 aos 5- 6 anos): a gratificação é obtida através da estimulação genital. Nesta fase encontra-se o complexo de Édipo. É comum a masturbação e está presente a angústia de castração (temor de perda ou dano dos órgãos genitais).

- **Fase de latência** (dos 6 anos até o início da puberdade): período de relativa tranquilidade sexual entre os anos pré-escolares e a adolescência. As pulsões sexuais são desviadas para objetivos socialmente aceites (estudo, desporto). Formação da consciência e do senso moral e ético (conceitos sobre o certo e errado, o bem e o mal) no final do período.

- **Fase genital** (da puberdade em diante): as mudanças hormonais dão origem à sexualidade adulta e a um novo tipo de relacionamento (intimidade) com o sexo oposto.

Além de Freud, outro teórico psicanalista de grande influência sobre o estudo do desenvolvimento foi Erik Erikson. Partilha com Freud de alguns pressupostos, embora existam diferenças teóricas fundamentais. Erikson não deu tanta ênfase à centralização do impulso sexual, focalizando em seu lugar o surgimento gradativo de um senso de identidade.

2.6. Teoria de Erik Erikson (1902- 1994)

Sem negar a teoria freudiana sobre desenvolvimento psicosexual, Erikson mudou o enfoque desta para o problema da identidade e das crises do ego, ancorado em um contexto sociocultural. O estudo da identidade tornou-se estratégico para o autor, que viveu em uma época onde a Psicanálise deslocava o foco do *id* e das motivações inconscientes para os conflitos do ego.

Na verdade, é preciso considerar que as mudanças de enfoque na teoria psicanalítica ocorreram antes da morte de Freud. O que havia de ser contestado e modificado foi feito por seus discípulos em sua presença. Esta foi a causa de tantas dissidências no círculo de estudos. Jung e Adler são exemplos daqueles que foram excluídos de seu grupo ao discordarem de alguns pontos da teoria freudiana ou simplesmente por terem mudado o foco de estudo. Após

a morte de Freud, a Psicanálise em sua maioria, até mesmo por decorrência do contato da Psicanálise com a Psicologia, foram estendidas.

Um avanço da teoria freudiana que é, sem dúvida, da maior importância para o estudo do humano no século XX, é o foco no *ego*. Em Freud, o *ego* aparece como sistema muitas vezes subserviente ao *id*. Anna Freud, filha de Sigmund Freud, dando continuidade aos seus estudos, atribuiu ao *ego* uma característica de mais autonomia, com um maior poder de decisão e de atuação. Anna também ampliou os mecanismos de defesa de sete para dez, atribuindo a eles um caráter menos patológico do que Freud o fizera. Com sua teoria, Anna Freud também transformou os estágios psicosssexuais de seu pai em estágios de busca de domínio do *ego*, dando a base para os estudos de Erik Erikson. Esta fase na Psicanálise ficou conhecida como época da “Psicologia do Ego”, onde se diminuía a ênfase no inconsciente (Hall, et. al., 2000).

Em meados do século XX, Erikson começa a construir sua teoria psicossocial do desenvolvimento humano, repensando vários conceitos de Freud, sempre considerando o ser humano como um ser social, antes de tudo, um ser que vive em grupo e sofre a pressão e a influência deste (Meissner, 2003). A partir desta consideração, Erikson formula sua teoria de forma a deixar duas importantes contribuições à Psicanálise. Segundo Hall e colaboradores (2000), deixa uma teoria na qual o *ego* tem uma concepção ampliada e realiza estudos psico-históricos, exemplificando sua teoria psicossocial no curso de vida de algumas figuras famosas. Essa metodologia é totalmente nova para a Psicanálise da época e na própria psicologia, pois os estudos longitudinais eram muito raros e complexos de serem realizados (ainda o são hoje), embora se mostrem como um excelente método de validar teorias como a de Erikson, que trabalham o ciclo vital como um contínuo onde cada fase influencia a seguinte.

Assim como Freud, Piaget, Sullivan, entre outras figuras da época, Erikson optou por distribuir o desenvolvimento humano em fases. Porém, seu modelo, como afirma Rabello (2001) detém algumas características peculiares

- Desviou-se o foco fundamental da sexualidade para as relações sociais;
- A proposta os estágios psicossociais envolvem outras artes do ciclo vital além da infância, ampliando a proposta de Freud. Não existe uma negação da importância dos estágios infantil (afinal, neles se dá todo um desenvolvimento psicológico e motor), mas Erikson observa que o que construímos na infância em termos de personalidade não é totalmente fixo e pode ser parcialmente modificado por experiências posteriores;

- A cada etapa, o indivíduo cresce a partir das exigências internas de seu ego, mas também das exigências do meio em que vive, sendo portanto essencial a análise da cultura e da sociedade em que vive o sujeito em questão;

- Em cada estágio o ego passa por uma crise (que dá nome ao estágio). Esta crise pode ter um desfecho positivo (ritualização) ou negativo (ritualismo);

- Da solução positiva, da crise, surge um ego mais rico e forte; da solução negativa temos um ego mais fragilizado;

- A cada crise, a personalidade vai se reestruturando e se reformulando de acordo com as experiências vividas, enquanto o ego vai se adaptando a seus sucessos e fracasso.

Erikson criou alguns estágios, que ele chamou de psicossociais, onde ele descreveu algumas crises pelas quais o ego passa, ao longo do ciclo vital. Estas crises seriam estruturadas de forma que, ao sair delas, o sujeito sairia com um ego (no sentido freudiano) mais fortalecido ou mais frágil, de acordo com sua vivência do conflito, e este final de crise influenciaria diretamente o próximo estágio, de forma que o crescimento e o desenvolvimento do indivíduo estariam completamente imbricados no seu contexto social, palco destas crises. Estas oito crises de ego são descritas como:

Confiança Básica x Desconfiança Básica

Esta seria a fase da infância inicial, correspondendo ao estágio oral freudiano. A atenção do bebê volta-se à pessoa que provê seu conforto, que satisfaz suas ansiedades e necessidades num espaço do tempo suportável, a mãe. A mãe dá-lhe garantias de que não está abandonado à própria sorte no mundo.

Assim se estabelece a primeira relação social do bebê. É justamente sentindo falta da mãe que a criança começa a lidar com algo que Erikson chama de força básica (cada fase tem a sua força característica). Nesta, a força que nasce é a esperança. Quando o bebê se dá conta que sua mãe não está ali, ou está a demorar a voltar, cria-se a esperança de sua volta. E quando a mãe volta, ele compreende que é possível querer e esperar, pois isto irá realizar-se, ele começa a entender que objetos ou pessoas existem, embora esteja fora – temporariamente – de seu campo de visão.

Quando o bebê vivencia positivamente estas descobertas e quando a mãe confirma suas expectativas e esperanças, surge a confiança básica, ou seja, a criança tem a sensação de que o mundo é bom, que as coisas podem ser reais e confiáveis. Do contrário, surge a desconfiança básica, o sentimento de que mundo não corresponde, que é mau e ingrato. A

partir daí, já podemos perceber alguns traços da personalidade que se pode formar, ainda que em tão tenra idade (Erikson, 1987, 1976). É importante que a criança conviva com pequenas frustrações, pois é daí que ela vai aprender a definir quais esperanças são possíveis de serem realizadas, dando a noção do que Erikson chamou de ordem cósmica, ou seja, as regras que regem o mundo.

A importância da confiança básica é devida, segundo Erikson (1987, p.102), ao fato de implicar a ideia de que a criança “não só aprendeu a confiar na uniformidade e na continuidade dos provedores externos, mas também em si próprio e na capacidade dos próprios órgãos para fazer frente aos seus impulsos e anseios.”

Autonomia x Vergonha e Dúvida

Nesta fase eriksoniana, que corresponde ao estágio anal freudiano, a criança já tem algum controle de seus movimentos musculares, então direciona sua energia às experiências ligadas à atividade exploratória e à conquista da autonomia. Porém, a criança começa a compreender que não pode usar sua energia exploratória à vontade, que tem que respeitar certas regras sociais e incorporá-las ao seu ser, fazendo assim uma equação entre manutenção muscular, conservação e controle.

A aceitação deste controle social pela criança implica no aprendizado – ou no início deste – do que se espera dela, quais são seus privilégios, obrigações e limitações. Deste aprendizado surge também a capacidade e as atitudes judiciosas, ou seja, surge o poder de julgamento a criança, já que ela está aprendendo as regras.

A questão é que os adultos, para fazerem as crianças aprenderem tais regras – como a de ir ao banheiro, tão enfatizada por Freud – fazem uso da vergonha e ao mesmo tempo do encorajamento para dar o nível certo de autonomia. Os pais, muitas vezes, usam sua autoridade de forma a deixar a criança um pouco envergonhada, para que ela aprenda determinadas regras. Porém, ao expor a criança à vergonha constante, o adulto pode estimular o descaramento e a dissimulação, como formas reativas de defesa, ou o sentimento permanente de vergonha e dúvida de suas capacidades e potencialidades.

Numa explicitação mais completa sobre a vergonha, Erikson ressalta que na verdade, trata-se de raiva dirigida a si mesmo, já que pretendia fazer algo sem estar exposto aos outros, o que não aconteceu. A vergonha precederia a culpa, sendo esta última derivada da vergonha avaliada pelo superego (Erikson, 1976). Este autor retrata que,

“De um sentimento de autocontrole sem perda de autoestima resulta um sentimento constante de boa vontade e orgulho; de um sentimento de perda do autocontrole e de supercontrole exterior resulta uma propensão duradoura para a dúvida e a vergonha.” (ibidem, p.234).

Na aprendizagem do controle, seja do autocontrole ou do controle social temos o nascimento da força básica da vontade, que manifestada na livre escolha, é o precedente essencial para o crescimento sadio da autonomia. Essa vontade manifesta-se por várias situações práticas, como a manipulação de objetos, a verbalização do “eu” inicia-se, a locomoção avança nas suas capacidades, tudo o que possibilite uma atividade exploratória mais autónoma e independente. Se ao contrário da vontade, o controle toma-se forma de uma regra a ser cumprida a qualquer preço, algo mau e perseguidor, a criança começava a tornar-se legalista, ou seja, ela começa a achar que a punição tem que ser aplicada incondicionalmente quando uma regra não for respeitada. É quando a punição vence a compaixão, pois acontece quando a criança mobiliza-se com a punição do colega que perdeu o controle de uma regra, ou então sente-se aliviado quando é punido por algo. Neste estágio, o principal cuidado que os pais têm que tomar é dar o grau certo de autonomia à criança.

Iniciativa x Culpa

O terceiro estágio é responsável pelo desenvolvimento do estágio psicosssexual genital-locomotor ou a capacidade da *iniciativa*. Nesse momento, a criança está mais avançada tanto física quanto mentalmente, consegue planificar suas tarefas e pode associar a autonomia e à confiança, a *iniciativa*, pela expansão intelectual. A relação entre confiança e autonomia possibilita à criança um sentimento de determinação para a iniciativa. Com a alfabetização e a ampliação de seu círculo de contatos, a criança adquire o crescimento intelectual necessário para apurar sua capacidade de planeamento e realização (Erikson, 1987).

Diligência x Inferioridade

Nesse estágio, a criança tem a necessidade de controlar a sua fértil imaginação e direcionar sua atenção ao processo da educação formal. Nesse momento, a criança aprende as recompensas da *diligência* e da perseverança. O interesse pelos seus brinquedos abre um espaço novo de atividades, mais produtivo e com outros instrumentos. Nesta fase o ego está sensível, dessa forma, se existir um nível de exigência muito alto ou se existirem algumas falhas, a criança poderá desenvolver um nível de inferioridade considerável.

Identidade x Confusão de Identidade

A quinta fase foi reconhecida como a que mais Erikson realizou produções científicas, tendo dedicado um livro completo a questão da crise de identidade. Esse estágio é vivido pelo adolescente como uma busca pela sua identidade, que foi construída pelo seu ego nas fases anteriores.

Esse sentimento de identidade expressa-se nas seguintes questões, presentes para o adolescente: sou diferente dos meus pais? O que sou? O que quero ser? Respondendo a essas questões, o adolescente pretende encaixar-se num papel na sociedade. Daí vem à questão da escolha vocacional, dos grupos que frequenta, de suas metas para o futuro, da escolha do par, etc. (Rabello, *et al* 2006).

A preocupação do adolescente em encontrar o seu papel na sociedade provoca uma confusão de identidade, afinal, a preocupação com a opinião do outro faz com que o adolescente modifique a sua forma de ser no mundo, remodelando sua personalidade muitas vezes em um período muito curto, seguindo o mesmo ritmo das transformações físicas que acontecem com ele.

Intimidade x Isolamento

No estabelecimento de uma identidade definida, o sujeito estará pronto para unir-se à identidade de outrem. Essa fase é caracterizada por esse momento da união, o que sugere à associação de um ego ao outro. Para que haja uma associação positiva é necessário que o indivíduo tenha construído um ego forte e autônomo, para assim, aceitar o convívio com o outro ego, numa perspectiva mais íntima. Quando isso não acontece, o sujeito não construiu um ego seguro, a pessoa irá preferir o isolamento, numa tentativa de preservar esse ego.

Generatividade x Estagnação

Esta fase consiste no momento em que o indivíduo se preocupa com o que gerou o que foi gerado. Preocupa-se com a transmissão de valores de pai para filho e sente que sua personalidade foi enriquecida. Dessa forma, acredita-se que seu conhecimento foi repassado e que deixou um pouco de si nos outros. Caso isso não aconteça, o sujeito acredita que toda a sua construção não foi produtiva, uma vez que não terá como dar prosseguimento aos seus projetos.

Integridade x Desespero

Neste estágio é feita uma reflexão sobre sua vida, sua história, o que fez e o que deixou de fazer. Entretanto, esse movimento retrospectivo pode ser vivenciado de diferentes formas. O indivíduo pode entrar num período de desespero por acreditar que sua vida chega ao fim e não há mais tempo para realizações e desejos, ou ainda, pode sentir a sensação de dever cumprido e de integridade, repassando com sabedoria o conhecimento adquirido ao longo da vida.

Erikson (1987, p.91) faz uma ressalva acerca das crises e de suas consequências na construção da personalidade. Em suas palavras,

“...uma personalidade saudável domina ativamente seu meio, demonstra possuir uma certa unidade de personalidade (...). De fato, podemos dizer que a infância se define pela ausência inicial desses critérios e de seu desenvolvimento gradual em passos complexos de crescente diferenciação. Como é, pois, que uma personalidade vital cresce ou, por assim dizer, advém das fases sucessivas da crescente capacidade de adaptação às necessidades da vida – com alguma sobra de entusiasmo vital?”

2.7. Erick Versus Freud

Erikson identificou o tributo de Freud para o entendimento do desenvolvimento, mas demarcou-se deste perspectivando o desenvolvimento de uma ótica não patológica. Segundo Rodrigues (2001, p.273), percebe de que persistiu excessivamente no domínio da sexualidade e das relações familiares. Para Shaffer (2005), a diferença básica entre a teoria psicanalítica de Erick Erikson da Teoria Psicanalítica Clássica de Sigmund Freud reside no fato de que esse teórico adotou uma concepção global do desenvolvimento humano. Visto que para Erikson o desenvolvimento do indivíduo abarca todo o ciclo vital e não é assente em termos psicosexuais, o meio sociocultural influencia nesse processo.

Uma das grandes disparidades entre tais teóricos consiste no fato de Erikson ter como base da sua teoria, uma psicologia do Ego e não exatamente uma psicologia do Id ou das pulsões inconscientes. Ao contrário da teoria freudiana, ressaltou que o ego não é um mero gestor, e ego, configura-se como uma energia positiva, e encontra-se num envolvimento e num melhor enquadramento da pessoa com o mundo.

Resumindo, é possível referir que a perspectiva do desenvolvimento humano eriksoniano situa-se em uma vertente sociocultural, baseando nos conflitos do ego e

contrapondo-se ao movimento do Id e pulsões inconscientes. Nesse especto, entende-se que os estágios psicossociais do desenvolvimento se apresentam como um arcabouço teórico que a psicologia dispõe para explicar os processos do ciclo da vida.

A partir de Erikson o conceito do ego emerge numa posição ampliada, em que assume novas dimensões, sendo considerado um modelo criativo devido a sua versatilidade para explicar e resolver as diferenças surgidas em cada fase.

Capítulo 2 – Contextualização do Jogo

1. O Jogo

O jogo é uma atividade natural do Homem e especialmente importante na vida das crianças porque é uma forma natural de relacionar-se e de entender a realidade que as rodeia.

No que respeita à conceptualização do jogo, é possível referir que não existe uma definição única e universal, uma vez, que de acordo com os diversos autores e as diferentes perspectivas teóricas, a definição possui características variadas.

No entanto, é possível referir algumas definições, tendo como principal intuito destacar as semelhanças e diferenças entre si.

Os jogos e brincadeiras sofreram diversas alterações, defendem Matushita e Mendes, (s/d), desde o começo do século até aos dias atuais, em todos os países, em qualquer cultura, em todos os contextos sociais, mas o prazer de brincar, este não mudou.

O Jogo é considerado uma ação pouco séria e ligada ao comportamento das crianças, sendo grandemente atrativa e intrigante para os investigadores interessados nos domínios do desenvolvimento humano, educação, saúde e intervenção social. Pelas palavras de Paredes (2003, p.3), a palavra “jogo” esta dominada por,

“... la raíz l’b, que significa jugar, a la que podemos emparentar la raíz l’t, que significa reír o burlar. En hebreo la forma sahap, además de su significado inicial de reír y llorar, también significa burlarse y divertirse; algunos autores le han atribuido el significado de danzar. En el antiguo anglosajón lâc y lâcam se asocian a juego, saltar, moverse, además de sacrificio y ofrenda, lo cual relaciona el juego con los ritos y otras manifestaciones culturales.”

Chateau (1975) tal como Huizinga (1951) e Caillois (1990) consideram que o Jogo é, acima de tudo prazer, sendo também uma atividade séria em que, o fingimento e a ilusão têm uma importância considerável. O Jogo é, segundo estes autores, uma realidade com que vivemos nas nossas sociedades, essencial para o Homem e para o crescimento da criança, com a aprendizagem de regras e com a aquisição de autonomia necessária ao estado adulto do Homem. O Jogo é um conceito muito abrangente nas nossas sociedades e que encontramos representado de diferentes formas tanto nas crianças, como nos adultos, sendo, no entanto, difícil delimitá-lo, pois encontra-se tão presente na vida de todos.

Para Johan Huizinga (1990, p.34) no seu trabalho “*Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*” defende que o jogo faz parte de um fenómeno antropológico que temos que ter em conta para o estudo do ser humano. O Jogo faz parte das civilizações e tem estado sempre unido à cultura dos povos, à sua história, ao mágico, ao sagrado, ao amor, a arte, a língua, a literatura, aos costumes, a guerra. O jogo tem servido de vínculo entre povos e facilitado as comunicações entre os seres humanos e segue dizendo que,

“em todos os povos encontramos o jogo, e sob formas extremamente semelhantes, mas as línguas desses povos diferem muitíssimo, em sua conceção de jogo, sem o conceber de maneira tão distinta e ampla como a maior parte das línguas europeias.”

A palavra *Jogo* vem do latim *locus*, significando gracejo, foi empregue no lugar de *ludu*: brinquedo, divertimento, passatempo. No entanto, esta palavra não é utilizada com o mesmo significado em todas as civilizações. Tal como nos idiomas alemão, português, espanhol e muitos outros, a língua francesa adota apenas uma palavra – jeu – para designar jogo e brincadeira (game e play, em inglês). Segundo Bousquet (1991, p.5), é possível solucionar o problema através da seguinte forma:

“Inicialmente devemos admitir que jogos e jogo podem designar duas realidades totalmente distintas. Assim, jogo e a instituição, fragmento de jogos; jogos são atitude existencial, forma particular de abordar a vida que se pode aplicar a tudo e não se liga a nada especificamente.”

Huizinga (1990) refere vários termos para definirmos jogo: jogo, competição e atividade lúdica. Desta forma, distingue civilizações que se aproximam de conceito de jogo por ele definido e as variações etimológicas determinadas pelas culturas. Assim, identifica civilizações que utilizam termos distintos para designar jogo e competição (Ex: gregos) de civilizações que associam a palavra *ludus* à de jogo como é o caso do português “jogo”, do francês “jeu” ou do italiano “gioco”. Portanto, nestas civilizações *ludus* e jogo tem o mesmo significado.

O termo *jogo* não é abstrato, vários autores, por não concordarem em sua aparente evidência, elaboraram análises e justificativas, de acordo com o contexto em que desenvolveram os seus estudos. Inicialmente é possível afirmar que não há um único conceito científico estabelecido e definitivo sobre o vocábulo.

A análise histórica, o levantamento de teorias e de propostas que visam a explicar o jogo ou compreendê-lo como elemento da cultura é um caminho fértil para a sua conceituação. Não se trata de impor um ponto de vista, mas de compreender diferentes interpretações do jogo, para eleger proposições que mais se aproximam deste estudo. Conceituar e caracterizar o jogo torna-se, portanto, um percurso tão importante, como classificá-lo, compreender a gênese, a evolução e a sua importância como recurso pedagógico.

Ao consultar o Dicionário *Aurélio* (Ferreira, 2004), percebemos que o jogo é um vocábulo de origem latina “*ludus*” (“jogo”, “escola”) que, posteriormente, foi substituído por “*jocus*” (“gracejo”, “zombaria”). De entre os significados encontrados, destacamos, num primeiro grupo, as seguintes definições: “o jogo como atividade física ou mental, organizada por um sistema de regras que definem perda ou ganho”; “brinquedo, passatempo, divertimento, e um conjunto de regras que devem ser observadas quando se joga, como “maneira de jogar, uma aposta ou vício”.

Num outro grupo de significados, o jogo é interpretado como uma série de coisas que forma um todo ou uma coleção. Uma conjugação harmoniosa de peças mecânicas, com o fim de movimentar um maquinismo. O conjunto orgânico, num espetáculo teatral, das marcações dos atores, diálogos, jogos de luzes, movimentações de cenários, divisões em cenas, atos e intervalos, ritmo, atmosfera, jogo de cena, jogo dramático. Refere-se também, a uma folga excessiva num determinado mecanismo.

Ainda de forma metafórica, o termo é empregue para caracterizar atitudes e comportamentos, entre outros: abrir o jogo – demonstrar uma atitude de franqueza. Esconder o jogo - não deixar transparecer as verdadeiras intenções de um comportamento, uma atitude. Fazer o jogo de - colaborar com o (s) objetivo (s) de, atuando com dissimulação ou sem consciência do que faz. Ter jogo de cintura - ter muito jeito, muita habilidade, para sair de situações difíceis. Jogar limpo - capacidade de aceitar com serenidade e elegância situação difícil ou adversa. Jogo da bolsa - especulação em operações de compra e venda (títulos e mercadorias), que não obriga à entrega do objeto negociado, resolvendo-se apenas com o pagamento da diferença dos preços de cada transação.

Na língua portuguesa, a existência do verbo *brincar* não possui correspondente com as demais línguas, este termo destina-se, de um modo restrito, a um tipo de atividade específica da criança. Existem dúvidas sobre a origem do vocábulo *brincar* não existindo nenhum consenso entre os linguistas sobre o porquê desta exclusividade da língua portuguesa.

Para Neto (2001, p.194), “jogar/brincar é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância, tornando-se uma área de grande atração e interesse para os investigadores no domínio do desenvolvimento humano (...)” Nesse sentido, segundo Neto (2003), o estudo do jogo e do desenvolvimento da criança podem ser considerados no âmbito da investigação científica, como uma área de exclusiva abordagem.

No pensamento grego, a etimologia da palavra jogo era associada ao jogo de crianças, apresentando uma associação ao termo de carácter de infantilidade. Por esse motivo, tornou-se necessário criarem-se novos termos, como competição ou passatempo, para referir o “jogo de adultos”.

Huizinga (1990) refere que a representação do jogo apresenta dificuldades ao encontrar um termo que tenha o mesmo significado em todas as civilizações. As barreiras impostas por várias línguas (vocabulário escasso) têm contribuído na confusão do conceito de jogo com algumas das suas características, enfraquecendo a ideia de jogo.

Em suma, para o autor, o conceito “jogo” expressa várias designações em sentido direto, bem como em sentido metafórico, de certa forma confirmando hipótese das características polissêmicas do termo e afirmando a necessidade de buscar-se um caminho para se configurar o jogo enquanto objeto de análise.

Definição de jogo

Segundo Saracho e Spodeck (1998) a concepção de jogo é variada como se pode verificar através de diferentes perspectivas teóricas.

Grande parte dos filósofos, antropólogos e etólogos que buscam estabelecer as características do jogo, concordam em defini-lo como uma atividade que possui uma razão própria de ser e que contem, em si mesmo, um objetivo implícito. Os jogos representam atividades livres que levam o jogador à ação, livre de qualquer contingência. Neste sentido, Bousquet, ao referir-se ao filósofo alemão Eugen Fink, preconiza que, “os jogos constituem-se em ‘oásis de felicidade’ no deserto da chamada vida séria.” (Bousquet 1991, p.6).

É extremamente difícil falar numa definição de jogo, na medida em que o jogo é um termo difícil de definir, ou seja, a busca pelo seu significado poderiam acabar por se limitar no seu próprio conceito. Desta forma, resta-nos identificar algumas características que constituem e tentam estabelecer o que é o jogo.

Huizinga (1951) define o Jogo como um elemento da cultura, relacionado com os

aspectos sociais, considerando que não é apenas uma perspectiva psicológica, sociológica ou antropológica. Segundo este autor, o jogo define-se como uma ação ou uma atividade voluntária, realizada segundo uma regra livremente consentida, mas imperativa, desprovida de um fim em si, acompanhada por um sentimento de alegria e tensão e por uma consciência de ser diferente do que se é na vida real.

Desta forma, Huizinga considera que todos os jogos deverão estar sujeitos a regras. Se considerarmos a regra como uma limitação ao jogo, e no seu desenrolar, poderemos definir que não existem jogos sem regras. Por exemplo, se uma criança inicia um processo de imitação de uma atividade de um adulto, ela também se limita a determinadas regras que constituem o jogo; da mesma forma que, se uma criança ao embalar uma boneca para que ela durma, ela nunca a irá segurar pelos cabelos ou deixar cair, porque existe uma regra implícita que rege como a “criança (boneca)” deve estar confortavelmente instalada para dormir. Neste sentido, a ação não tem consciência da regra subjacente ao jogo (compreensão), mas age como se tal regra determinasse a ação. É como se a regra representasse uma convenção e, assim sendo, a criança não teria o poder de a questionar ou modificar. No entanto, uma característica importante do jogo é a possibilidade de mudança de regras em comum acordo com os outros jogadores, antes de iniciar uma jogada ou de terminar um jogo. Para que tal aconteça, é necessário que a criança tenha consciência das regras e as discuta com os seus adversários de jogo, constituindo o que podemos denominar regra social.

Posteriormente tem sido muitos os autores que tentaram explicar em que consiste o jogo. Paredes (2003, p.27) baseando-se em alguns autores, apresenta quatro destas tentativas de definição. Segundo...

“Sully (1902) y Millar (1968), consideran que el término juego no debe ser usado como sustantivo sino como adverbio, porque así nos permite describir cómo y en qué condiciones se realiza la acción de jugar. Desde esta perspectiva, el elemento específico del juego es la libertad de elección y la ausencia de coacción.”

Por sua vez,

“Ch. Bühler (1931), K. Bühler (1933), Russell (1965) y Avedon-Sutton-Smith (1971), ...afirman que “el juego se define por una dinámica de placer funcional, de tensión al gozo. En la misma línea se sitú a Puigmire- Stoy (1992, p. 20) que define el juego como “ la

participación activa en actividades físicas o mentales placenteras con el fin de conseguir una satisfacción emocional”. (Paredes 2003, p.27)

Por seu lado, “Piaget (1961) entiende el concepto de juego como un hacer o una participación del sujeto en el medio, que le permite asimilar e incorporar la realidad.” (Paredes 2003, p.27)

E finalmente,

“Dehoux (1965), Bekoff (1972), Norbeck (1974), Blanchard-Cheska (1986) insisten en los elementos biológicos y culturales que implica. En palabras de Norbeck (1974, p.28) el juego se fundamenta en un estímulo o una proclividad biológicamente heredados, que se distinguen por una combinación de rasgos: el juego es voluntario, hasta cierto punto delectable, diferenciado temporalmente de otros comportamientos y por su calidad trascendental o ficticia”. (Paredes 2003, p.27)

Desse modo, não deixa de ser algo complexo tratar de definir o que é jogo. Alguns autores como Piaget advertiram que o jogo não constitui nenhum tipo especial de atividade, porque não podiam diferenciar-se bem de outras ações humanas não lúdicas, que simplesmente se tratavam de uma orientação peculiar da conduta. Neste sentido preferia falar de jogar e não de jogo.

Piaget (1972, 1990) e Chateau (1975), não definem explicitamente o seu conceito de jogo, incluindo nas suas obras apenas a sua utilização, deixando a definição para a antropologia. Para Chateau o jogo é uma atividade dinâmica e de prazer desencadeada por um movimento próprio, desafiando e motivando o jogador para a ação, permitindo por vezes, uma ponte para o conhecimento. A noção de jogo é interior, está no jogador.

Neste sentido, Vygotsky (1991, p.109) no livro “ A Formação Social da Mente”, defende a conceção de regra subjacente a toda e qualquer brincadeira. Neste caso, considerando o brinquedo como jogo, preconiza que:

“... não existe brinquedo sem regras. A situação de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer as regras do comportamento maternal.”

Para Vygotsky, uma situação imaginária, como a descrita atrás, contém normas de comportamento, onde a criança representa o papel de mãe, obedecendo as regras que regem esse comportamento material. Da mesma forma o mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas. Portanto, para Vygotsky (1991) a afirmação de que o jogo tem regras, necessita de uma compreensão de padrões ao nível de convenção, para que as crianças pequenas, que ainda não tem consciência da regra implícita no jogo, não se sintam obrigadas a segui-la, pela regra social em que o indivíduo pode orientar-se, questionar-se e modificar tais regras.

Para Claparède (1946), citado por Chateau (1975, p.16), através do jogo é possível descobrir-se as condutas superiores, considerando que, “ (...) o jogo é o trabalho, o bem dever, o ideal da vida. É a única atmosfera em que o seu ser psicológico pode respirar e, conseqüentemente pode agir”. Segundo este autor, é pelo jogo que “cresce” a alma e a inteligência. Considera que uma pessoa que não saiba jogar é uma pessoa triste, sem inteligência nem alma. Este autor dá bastante destaque ao papel do jogo na infância, considerando que, se a criança não joga, poderá tornar-se um adulto que não sabe pensar. Segundo Callois (1958, p.26), o Jogo é visto como um fenómeno humano, sendo,

“(...) essencialmente uma ocupação separada, cuidadosamente isolada do resto da existência, realizada em geral dentro de limites precisos de tempo e lugar e tem que ser livre, delimitado, improdutivo, regulamentado, fictício e provido da incerteza.”

Piaget, citado por Neto (2003), considera que o jogo tem uma grande importância no desenvolvimento cognitivo da criança. O jogo, como processo de assimilação, tem uma função de exercitação e extensão do aprendido, bem como de consolidação do algo já experimentado. Através do jogo podem realizar-se atividades de forma motivadora pela essência do seu prazer.

Assim sendo, o jogo é uma atividade lúdica com um caráter sério, sendo no entanto, diferente do que denominamos por vida séria. A seriedade do jogo implica uma fuga do mundo real, em que a criança se parece concentrar apenas na atividade e esquecer a realidade que a rodeia. Através deste mundo lúdico criado pela criança, ela isola-se a si mesmo; deixa de estar no mundo dos adultos, e cria personagens como a de pai, a de mãe, a de rei. Este isolamento faz sobressair a personalidade e a imaginação da criança e por esse motivo se

considera o jogo um meio de evasão e compensação. O mundo do jogo é então, uma antecipação do mundo das ocupações sérias e das preocupações. Considera-se, desta forma, o jogo como sendo uma preparação para a vida séria pela conquista da autonomia, da personalidade, e até de esquemas práticos que a atividade adulta tem necessidade. A criança não adquire estes valores realizando coisas concretas, mas através do abstracionismo.

No Dicionário *de la Real Academia de Lengua Castellana* de (2001, pp.1326 -1327), aparece a palavra com a seguinte definição: “Juego” (ludus), entretenimiento, diversión y “jugar” (ludere), entretenerse, divertirse con algún juego, travesear, retozar.” No Dicionário *de la Real Academia de Lengua Española* actual diz: “Juego” (iocus), acción y efecto de jugar, pasatiempo y diversión. Ejercicio recreativo sometido a reglas, y en el cuál se gana o se pierde. Acción desplegada espontáneamente por la mera satisfacción que representa. “Jugar” (iocari),” hacer algo con el sólo fin de entretenerse o divertirse, travesear, retozar, tomar parte en un juego.”

Como refere Chateau (1975), através de um exemplo, uma criança que numa brincadeira imagine que esta a cozinhar pedras, poderá através desta conduta simples e abstrata, um dia vir a tornar-se cozinheira.

Ao jogar, a criança esta num mundo lúdico. Nesse mundo, a criança pode brincar ao adulto porque vive num mundo diferente, sem que sofra comparações. O jogo é uma,

“...conducta humana, forma parte del comportamiento humano. Y al igual que el ser humano es niño, adolescente, adulto y anciano, el juego recorre también junto a él y con él todas las etapas evolutivas. El juego por tanto: nace, viaja, acompaña y muere con el ser humano. El juego nace, se desarrolla y muere con el pensamiento, con las acciones, con los sentimientos y con las emociones del ser humano. Hay una necesidad escondida en crecer y madurar junto al juego espontáneo, junto al juego motor o al deporte, siguiendo las distintas etapas evolutivas del ser humano. El juego no muere junto a la muerte cronológica de la niñez o adolescencia, sino debe crecer y evolucionar en cualquiera de sus muchas formas junto al hombre. Es, a la vez, una ayuda fundamental en cada una de las distintas etapas de la vida.”⁶
(Paredes, 2003, p.24)

De acordo com Brougere (1998), na própria ausência de uma definição rigorosa sobre jogo, o termo é utilizado e compreendido como “atividade lúdica”. Segundo ainda este

⁶ Paredes Ortiz, J. (2003): *Juego luego soy*. Teoría de la actividad lúdica. Sevilla, Wanceulen. (p.24)

autor decompõe atividade lúdica fazendo a distinção entre situação e atitude lúdica. Para ele, atividade lúdica é o encontro entre situação e atitude lúdica, ou seja, entre jogo e jogador.

Com base na perspectiva de Henriot (1983 e 1989), propõe cinco características que permitem identificar a situação lúdica, o jogo.

A primeira característica é a mais complexa e interessante. A brincadeira é uma atividade que supõe uma comunicação específica, denominada meta comunicação. Esta comunicação, segundo Brougère (1995), indica que se trata de uma brincadeira, situação na qual as ações imediatas e os objetivos são transformados de acordo com as circunstâncias. A brincadeira supõe, portanto, a capacidade de considerar uma ação de um modo diferente, porque o parceiro em potencial lhe terá dado um valor de comunicação.

Outra característica supõe que o jogo está inserido num sistema de regras, as quais estão presentes independentemente de quem brinca. Estas regras são produzidas à medida que desenvolve o jogo e só existem quando aceitas por todos que jogam, no decorrer desta situação.

Nesse contexto, surge a terceira característica, a decisão. O jogo torna-se um espaço de decisão. A decisão está relacionada à liberdade de ação, ao desejo pessoal e ao desejo de se relacionar com o outro.

A quarta característica da situação lúdica é a dissociação de consequências normais na realização de um ato. As ações produzidas durante o jogo, e pelo jogo só intervêm no jogo, e não nas atividades externas a ele, como as da vida cotidiana.

Por fim, o jogo é sempre um espaço de incerteza. Tanto a finalidade como os resultados finais desta atividade são sempre desconhecidos, imprevisíveis. Jogar é não saber o resultado, mesmo quando se tenha preparado seu itinerário e calculados seus efeitos.

O brincar envolve, em geral, a utilização de diversos materiais, brinquedos e jogos. Brougère (1992) mostra que o brinquedo construído especialmente para a criança só tem sentido lúdico quando se torna suporte da brincadeira. É a função lúdica que dá estatuto de brinquedo ao objeto.

Definir os termos para serem adotados num trabalho científico é necessário pois a pluralidade do fenómeno jogo aparece nas múltiplas classificações existentes: jogos tradicionais, com regras, simbólicos, de construção, entre outros, tem sido foco de atenção de diversos estudiosos.

Desta forma, neste trabalho o termo “brinquedo” será entendido como objeto, suporte de brincadeira; assim como “brincadeira” corresponderá à descrição de uma atividade es

trutura com regras implícitas ou explícitas; e “jogo” será entendido como objeto que possui regras explícitas e como atividade, sinónimo de brincadeira.

Quando falamos de jogos pensamos no seu carácter lúdico e divertido. De fato, as crianças facilmente se sentem atraídas pelo jogo, que constitui um importante fator de motivação. Impõe-se a sua utilização, tanto em ambiente de sala de aula como no âmbito de atividades extracurriculares.

Cabe ainda distinguir o jogo e o brinquedo como objetos, considerando que ambas são suportes materiais para brincadeira. Posteriormente serão discutidos os termos jogo pedagógico (ou didático).

É possível referir que o jogo é, para todos os autores, uma atividade lúdica, um divertimento. E desvalorizado por muitas pessoas, sendo valorizado por outras, por se considerar ter um papel extremamente importante no desenvolvimento humano e cognitivo e no equilíbrio psíquico e emocional, tanto nas crianças, como nos adultos.

Contextualização histórica do jogo

Durante determinado período da nossa história, os jogos infantis assumiram um papel relevante perante as atividades quotidianas das crianças. Apesar das restrições feitas pelos adultos, as brincadeiras continuavam a ocorrer e desenvolviam-se sob cada etapa do desenvolvimento físico e mental da criança. Entretanto, os jogos na infância eram interpretados pela escola e pela família como atividades programadas para o encerramento do ano letivo, comemorações diárias, recreio, entre outras. Estes jogos não eram entendidos como parte de um trabalho escolar, nem valorizado como prática educativa. Percebe-se assim que, quer a escola quer os adultos, concebiam a criança como um adulto em miniatura, é nesse sentido que por volta do século XII as crianças eram ensinadas a desenvolver determinadas habilidades artísticas, manuais e intelectuais logo nos seus primeiros anos de vida.

Sabe-se porém, que os jogos além de proporcionar prazer e alegria exercem também um papel importante no desenvolvimento intelectual do aluno quando aplicado adequadamente. À medida que a escola dá oportunidade à criança de experimentar o concreto, utilizando os jogos de maneira pedagógica, faz com que as experiências acumuladas lhe

proporcionem a formação de conceitos como semelhanças e diferenças, classificação, seriação e a partir desses conceitos têm condições de descrever, comparar e representar graficamente.

Atualmente, ainda existem muitas escolas que funcionam no sistema tradicional de ensino, limitando a ação educativa do educando, deixando de incluir no planejamento educacional, atividades que priorizem os movimentos livres e espontâneos do aluno. Outras, embora recorram a métodos tecnológicos modernos, também inibem o lado criativo do educando, causando muitas vezes prejuízo na aprendizagem.

Hoje, com a nova perspectiva em relação aos jogos infantis, educadores e investigadores da educação, incentivam a prática do jogo como forma de aperfeiçoar o desenvolvimento infantil. Neste propósito, os jogos que fazem parte de um recurso lúdico, estão a adquirir gradualmente uma nova dimensão. Gioca (2001) na sua dissertação de mestrado, defende a ideia que atualmente um novo enfoque está ser integrado nos currículos escolares, deixando de ser considerado atividade secundária e passando a ser pedagogicamente aceite como parte dos conteúdos escolares.

Com prós e contras, a ampliação da função do jogo nas escolas começa-se a fortalecer, principalmente com a expansão da Educação Infantil, decorrendo do capitalismo e da Revolução Industrial. É importante salientar que o uso da forma lúdica para ensinar e facilitar a aprendizagem, ganha força na história na medida em que se altera a própria percepção da infância.

Antes concebida como um período do desenvolvimento que não precisava de atenção especial, no qual as crianças eram consideradas adultos em miniaturas, os estudos começam a desenvolver-se. E a visão sobre infância começa a ser alterada e entendida numa época que se caracteriza pela necessidade de cuidados e atenção especial por parte dos seus responsáveis (Oliveira, 2007).

O contexto de alteração da visão de infância e de percepção de que as crianças precisam de atenção específica remete a formas de ensinar, que possam ser eficazes nos grupos infantis e as ações lúdicas servem essa função.

Fazendo uma viagem pela história do jogo, podemos verificar que na Grécia Antiga, já Platão dizia que os jogos educativos deveriam fazer parte dos jogos de desporto. Já aqui, permanecia uma evidência do valor moral e educativo atribuído ao desporto, por parte dos filósofos.

Entre os egípcios, romanos e maias, os jogos eram usadas para transmissão de conhecimentos e valores, das gerações mais antigas para as gerações mais novas.

No período do cristianismo, os jogos foram desvalorizados uma vez que eram considerados profanos e imorais.

No século XVI, os humanistas deram novo valor aos jogos educativos e desenvolveram novas propostas pedagógicas com a utilização dos jogos e brinquedos.

Nos séculos XVII e XVIII, ocorre uma intensificação da divulgação, criação e utilização do jogo como meio de ensino-aprendizagem de conteúdos das diversas áreas do conhecimento e como um recurso adequado para o desenvolvimento das potencialidades inatas da criança. Mesmo assim, afirma Ariès (1981), moralistas da época continuavam a perceber e interpretar o jogo como secundário e dispensável, no contexto educacional.

O movimento romântico e a mudança de representação de criança foram fatores que nos séculos XVIII e XIX, segundo Brougère (1998), reforçaram a valorização do jogo como atividade indispensável na educação infantil. Essa visão positiva do jogo transforma-o, no final do século XIX, num objeto de investigação das Ciências, de modo que vários estudos são produzidos sobre o tema.

Podemos destacar Rabelais, Rousseau, Froebel, Dewey, Decroly, Piaget e Vygotsky.

Rabelais (1494 - 1553) defendia a ideia que o ensino deveria passar pelo jogo, até um simples jogo de cartas poderia ser útil para o ensino da aritmética e geometria.

Jean Jacques Rousseau (1712 - 1778) defendia que aprender deveria ser uma conquista ativa, onde a criança aprende com prazer.

Pestalozzi (1746 – 1827) via a escola como uma sociedade no qual através do jogo trabalharíamos conceitos como responsabilidade e normas de cooperação. Defende ainda Julien (1862 p.148) que como Pestalozzi, a educação é concebida como “... un proceso mediante el cual se forma el juicio del niño hablando a los sentidos, mediante la observación, éste conoce los objetos, su número, partes, etc.”

Froebel (1782 – 1852) escreveu que a criança deve ser vista como atividade criadora e a melhor forma para tal é usar os jogos. Defendia que um bom educador é aquele que faz do jogo uma arte de ensinar.

Segundo este autor,

“...el juego es el mayor grado de desarrollo del niño en esta edad, por ser la manifestación libre y espontánea del interior (...) No debe ser mirado el juego como cosa frívola, sino como cosa profundamente significativa: sea, pues, el juego objeto de la minuciosa intervención de los padres”. (Froebel 1929, pp.36-37)

O pedagogo alemão concebe todo um sistema de jogos e ocupação, graduados e sistematizados para o desenvolvimento dos sentidos e a aprendizagem de cálculo, para a prática do desenho, pintura, pontaria, etc. Afirma que a atividade lúdica...

“...desarrolla el niño y contribuye á enriquecerle de cuanto le prestan su vida interior y la vida de la escuela; por el juego se abre al gozo y para el gozo, como se abre la flor al salir del capullo; porque el gozo es el alma de todas las acciones”. (ibidem, pp.254-255)

Decroly (1871 - 1932) criou materiais para a educação de crianças com deficiências com a finalidade de desenvolver a percepção, motricidade e raciocínio.

“Decroly concibe también un sistema de juegos motores (auditivomotores, visuales-motores); de relaciones espaciales; asociación de ideas y deducción; noción del tiempo; juegos de iniciación a la lectura, escritura y aritmética, y otros, para ayudar al desarrollo de las funciones mentales y a la adquisición de conocimientos concretos⁷.”

Dewey (1859 – 1952) dizia que a aprendizagem da criança só era possível num ambiente natural e é nos jogos que a criança é mais espontânea. A criança deve aprender segundo os seus interesses e não a partir de coisas abstratas.

Maria Montessori (1870 – 1952) deu grande ênfase aos jogos sensoriais. Para Montessori :

“el ambiente, el mobiliario y la libertad que se ha de respirar en las instituciones educativas de los más pequeños es clave, pues el niño ha de poder expresarse con total libertad, para lo cual se le facilitarán la práctica de juegos y el material adecuado para ellos⁸.”(, p.143)

Edouard Claparède (1873-1940), a exemplo de Fröebel, reconheceu o jogo como um recurso pedagógico privilegiado. O pedagogo destaca que “para a criança o jogo é o trabalho, o bem, o dever, o ideal da vida. É a única atmosfera na qual seu ser psicológico pode respirar e, conseqüentemente pode agir⁹” (p.179). A infância é o tempo de aprendizagem, de

⁷ Decroly, O. y Monchamp, E. (1932) *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*, Traducción y notas de Jacobo Orellana Garrido, Madrid: Lib. Española y Extranjera.

⁸ Montessori, M. (2003) *El método de la pedagogía científica. Aplicado a la educación de la Infancia*, Estudio de Carmen Sanchidrián Blanco, Madrid: Biblioteca Nueva. (p. 143).

desenvolvimento das diferentes funções motoras, psicológicas e psíquicas, das potencialidades que emergem e estão latentes na criança. Ela torna-se grande pelo jogo. A superioridade de uma espécie é retratada pelo seu tempo de infância, as mais evoluídas têm um tempo mais extenso de infância.

Brougère (1998) ¹⁰ afirma que o educador não pode ter pressa em transformar a criança em adulto, deve ao contrário, nas situações de jogo, deixar desabrochar e educar as manifestações naturais das crianças.

Freinet (1960), diferentemente de Fröebel e Claparède, discordam do jogo como principal fundamento do trabalho pedagógico e redimensiona a ideia de trabalho escolar. Para ele, a pedagogia do jogo impõe atividades superficiais à criança, isto é, de fora para dentro. O trabalho escolar, na visão do pedagogo, deve tornar-se tão significativo que a criança deve encará-lo como um jogo, carregado de prazer e satisfação. O jogo não substitui o trabalho nem o último pode dispensar as características gerais do primeiro. O pedagogo condenava portanto, o jogo como recurso didático e apontava o trabalho-jogo como a forma ideal para promover a aprendizagem das crianças.

Já no século XX, outros pesquisadores debruçaram-se sobre a temática do jogo como Vygotsky e Piaget.

Vygotsky (1896 – 1934) considerava a brincadeira como resultado das influências sociais que a criança vai recebendo através do contato com o meio envolvente. Porquanto Piaget (1896 – 1980) via os jogos como meio para o desenvolvimento intelectual. À medida que a criança cresce, os jogos tornam-se mais significativos e vão se transformando em construções adaptadas.

Sendo assim, tal como as crianças tiveram ao longo dos séculos vários conceitos que lhes atribuíam ou não o devido valor, também os jogos e brinquedos nem sempre tiveram a mesma importância.

Outrora eram dados como supérfluos e eram considerados objetos de distração e recreio. Foi devido a esta nova imagem da criança na sociedade que o jogo e o brinquedo passaram a ter valor educativo.

Kisimoto (2005, p.31) defende que “a educação lúdica esteve em todas as épocas, povos, contextos de inúmeros pesquisadores, formando, hoje, uma vasta rede de conhecimentos ao só no campo da educação, da psicologia, fisiologia, como as demais áreas do conhecimento”.

⁹ *Psychologie de l'Enfant*, 1.I,(p. 179).

¹⁰ Claparède, E. *L'école sur mesure* (1920), Paris-Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1953, (p.82).

Ressaltamos o posicionamento de Brougère de que não existe o jogo por si mesmo, mas ele é uma interpretação humana e provisória de determinadas situações e atitudes como tal. Quanto mais o educador conhecer sobre esse tipo de atividade, mais ele pode compreender o que acontece no interior do jogo, permitindo-lhe alguma interferência e influência. A compreensão do jogo na sua essência, a elucidação da sua importância no contexto educacional e as possibilidades de interferência são polos que se interpenetram e se complementam, oferecendo subsídios para a incorporação do jogo como recurso pedagógico.

2. Brincadeiras e brinquedos

Ao longo dos tempos, convencionou-se chamar os jogos, as brincadeiras e a utilização de brinquedos na educação como atividade lúdica. Embora essa terminologia seja usada como sinónimo nos meios escolares, alguns autores estabelecem diferenciação entre cada um desses elementos.

Brincadeiras

Ao buscarmos o conceito de “brincadeira” no Dicionário *Michaelis*, encontramos a definição “ação de brincar, brinquedo, folgança”¹¹. Com essas palavras, já é possível compreendermos a vinculação da brincadeira com o lúdico.

A brincadeira desenvolve a motricidade, permite experiências de afeto, além de funcionar como estímulo para linguagem e outras funções cognitivas. Sob o ponto de vista do desenvolvimento infantil, o ato de brincar contribui para o processo de apropriação de conhecimentos. Ao brincar, a criança conhece propriedades dos objetos, ao mesmo tempo em que consegue colocar-se na posição do outro (Oliveira, 2007).

Muito usada nos meios educativos, principalmente na Educação pré-escolar, a brincadeira não tem somente uma função didática. Muitos autores ressaltam que o ato de brincar é uma forma da criança crescer e lidar com conflitos. Pode até mesmo ser considerada um meio de estudar a criança e perceber seus comportamentos (Kishimoto, 2006).

Para Vygotsky (1991), que destaca a importância das relações entre as pessoas como elementos de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem, a brincadeira tem um caráter

¹¹ Michaelis. Brincadeira. Disponível em: <<http://Michaelis.uol.com.br/moderno/portugues-portugues&palavra=brincadeira>>. Consultado em 02 de maio de 2014.

importantíssimo. O autor destaca que o ato de brincar é especialmente relevante na faixa etária da Educação Infantil (0-5 anos), no que diz respeito à descoberta de regras, desenvolvimento da imaginação e da linguagem infantil.

Winnicott (1975,p.78) também ressalta a importância do brincar no desenvolvimento da criança, especialmente com relação à habilidade de comunicação infantil. Ele afirma que:

“A brincadeira é a melhor maneira da criança comunicar-se, ou seja, um instrumento que ela possui para relacionar-se com outras crianças. Brincando, a criança aprende sobre o mundo que a cerca e tem a oportunidade de procurar a melhor forma de integrar-se a esse mundo que já encontra pronto ao nascer.”

A brincadeira, como destaca o autor, é uma forma da criança entrar em contato com o mundo, desde bem pequeno, de criar, inventar e interagir com outras crianças e pessoas de seu relacionamento.

Brinquedos

Das cinco definições para o verbete “brinquedo” no Dicionário *Michelis* destacam-se “ Objeto feito para divertimento de crianças. Divertimento entre crianças. Brincadeira”. Como podemos perceber, quando a palavra brinquedo traz como significado a brincadeira, ressalta-se a proximidade dos conceitos que ilustram a ludicidade. Porém, segundo Kishimoto (2002, p.7), brinquedo é o objeto, suporte de brincadeira.

O brinquedo é de grande importância para o desenvolvimento infantil, uma vez que oferece a possibilidade de novas relações entre situações que podem estar no pensamento ou na realidade das crianças.

Existe um autor que define de forma muito resumida os conceitos que acabamos de caracterizar. Este autor é Schwartz (2003, p.12) e defende que a brincadeira “...refere-se, basicamente, à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada, jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras e brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar.”

Para muitos educadores, o brinquedo não é apenas um objeto, pois possibilita que a criança se transporte para um mundo imaginário, funcionando como um suporte para as

brincadeiras. Podemos imaginar, por exemplo, uma criança brincando de casinha com um casa de bonecas em que possa interagir com as peças e partes da residência. À medida que brinca, dá função para os objetos (brinquedos), que suportam (no sentido de alicerçar) a brincadeira, pois ela gira em torno da casa de brinquedos.

Um dos educadores que defende o uso do brinquedo como suporte de brincadeira, é Vygotsky (1991, p.117), que destaca, a relação do brinquedo com o desenvolvimento da linguagem. A brincadeira, segundo Vygotsky é a atividade principal, porque "cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança"¹², ou seja, no brinquedo, a criança realiza ações que estão além do seu desenvolvimento; em dado momento lhe permite realizar, ou seja, age no mundo que a rodeia de modo a buscar apreendê-lo. Nesse ponto, o papel da imaginação aparece como emancipatório, pois a criança utiliza a brincadeira como uma forma de realizar operações que lhe são impossíveis, em razão da limitação de suas habilidades situacionais.

Ao brincar, a criança reproduz uma situação real do mundo em que vive, extrapola as suas condições materiais reais com a ajuda do especto imaginativo. Para que ela possa tornar real uma operação impossível de ser realizada, em seu estágio de desenvolvimento, emprega ações que possuem um caráter imaginário – o faz-de-conta entra em cena, gerando uma discrepância, segundo Leontiev (1988a), entre a operação que deve ser realizada (por exemplo, andar a cavalo) e as ações que formam essa operação (por exemplo, selar o cavalo, montar no cavalo etc.). Como a criança não pode usar um cavalo real, utiliza um cabo de vassoura como se este fosse o seu cavalo. Leontiev (1988b, p.125) diz que “a operação aqui nem sempre corresponde à ação; a operação corresponde à madeira e a ação, ao cavalo”.

Outro exemplo é a brincadeira com uma boneca. A criança, ao brincar com a boneca, repete situações ou acontecimentos presentes na vida adulta como, por exemplo, cuidar de um bebê. Ao fazê-lo, ela imita a maneira como a mãe cuida do irmão mais novo. Por isso, Vygotsky (1991, p.117) enfatiza que o brinquedo "é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente ocorreu do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova”. Leontiev (1988b, p.126) ressalta que, “na brincadeira, todas as operações e ações que a criança realiza são reais e sociais; por meio delas, a criança busca apreender a realidade.”

É no período pré-escolar que o jogo de papéis se desenvolve de forma mais intensa e alcança o seu nível máximo de desenvolvimento, quando a criança deixa a fase da atividade de manipulação dos objetos. É importante frisar que, segundo Elkonin (1998), há a

¹² Vygotsky, L.S. (1991). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes Editora. (p.117)

necessidade de exposição da criança às mais ricas situações e produções humanas, pois, quanto maior e mais fecunda for a sua inserção no mundo que a circunda, mais temas poderão ser contemplados nas suas atividades lúdicas e mais a criança desenvolverá suas capacidades.

Elkonin (1998, p.36) afirma:

(...) A base do jogo é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade. As teorias do jogo que o deduzem dos instintos e dos impulsos internos marginalizam, de fato, a questão de sua origem histórica. Ao mesmo tempo, a história do surgimento do jogo protagonizado é justamente aquela que pode nos revelar a sua natureza.

Assim, o jogo protagonizado, para Elkonin, constitui-se numa fonte preciosa para o desenvolvimento infantil durante a idade pré-escolar. O jogo é um dos mecanismos dentro e fora da escola capazes de auxiliar a criança a apreender o conjunto das riquezas produzidas pela humanidade, gerando revoluções no desenvolvimento infantil.

De acordo com Vygotsky (1997), a aprendizagem não é inata nem mesmo decorrente de estímulos ambientais. Ao contrário, ela produz-se nas e, pelas interações sociais, merecendo destaque, justamente por isso, o papel da mediação social para o desenvolvimento das funções tipicamente humanas (imaginação, memória voluntária, resolução de problemas, raciocínio lógico, pensamento abstrato, atenção e comportamento voluntário) – as conhecidas Funções Psicológicas Superiores (FPS). Conforme aponta Rego (1995), tais processos mentais são considerados sofisticados e superiores, porque se referem a mecanismos intencionais, ações conscientes controladas e processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o jogo como elemento e produto da cultura, que depende de aprendizagem, possui três características básicas: a regra, a imitação e a imaginação. Em relação à idade escolar (idade que interessa à presente pesquisa), Vygotsky (1991) postula que as regras tornam-se paulatinamente explícitas, de modo a virem a predominar sobre a imaginação.

Além da preponderância das regras, nessa faixa escolar, Vygotsky sublinha a importância de outra característica definidora do jogo: a imitação. No entanto, não se pode considerar o jogo, de forma alguma, como mera reprodução do real: o sujeito nunca “parte do zero”, mas sim de algo já instituído, proveniente de distintas experiências. Logo, a imitação

que o jogo proporciona deve ser vista como a reconstrução individual daquilo que a criança aprendeu com os outros, facto que encaminha à internalização.

Nos anos iniciais observa-se um maior interesse da criança em compartilhar ações. Nesse sentido, o jogo com regras explícitas favorece essa tão desejada interação, ao mesmo tempo em que regula e delimita as possibilidades dessas ações. Para poder jogar, a criança precisa compreender as regras que organizam, estruturam e sistematizam o desenvolvimento do jogo, rumo ao encontro de uma determinada natureza (rudeza, discriminação, individualismo, agressividade, entre outros, ou respeito mútuo, cooperação, solidariedade, perseverança etc.) e também, da aprendizagem de novos conceitos e procedimentos. Isso exige o raciocínio antecipatório da criança na análise e interpretação de jogadas e atitudes realizadas pelo adversário, bem como o seu próprio planeamento. Para isso, várias FPS são mobilizadas: atenção e memória ativas, raciocínio lógico, levantamento de hipóteses, avaliação das jogadas realizadas para resolverem o problema que o jogo propõe, escolha decorrente da avaliação feita, bem como linguagem, formação de conceitos e pensamento abstrato.

A mediação como um elemento intermediário na prática educativa pressupõe que a relação saber-educando deixe de ser direta e passe a ser mediada por ela. A mediação, caracterizada por Vygotsky (1991) como a relação do homem com o mundo e com outros homens é de fundamental importância, justamente porque é através desse processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem. Nessa perspectiva o jogo apresenta-se como principal instrumento de mediação.

Segundo Elkonin (1998), o jogo de regras não se torna um instrumento importante para o processo de ensino-aprendizagem por si mesmo, porque, como no jogo de papéis, o fundamental não é o objeto, porém as relações entre as pessoas, na medida em que agem com tais objetos. Entende-se, portanto, que não é a relação homem-objeto que é primordial. Segundo Campos (2004, p.236), é a relação homem-homem, bem como a mediação que o jogo propicia no decorrer das interações sociais e leva à aprendizagem e, conseqüentemente ao desenvolvimento:

“Na verdade, mais do que o jogo em si, o que vai promover uma boa aprendizagem é o clima de discussão e troca que o professor propicia, permitindo tentativas e incentivando as respostas divergentes ou alternativas, tolerando os erros, promovendo a sua análise e não simplesmente corrigindo-os ou avaliando o produto final.”

Com base nos elementos expostos, verificamos que, apesar de suas diferenças, a teoria de Piaget e a teoria Histórico-Cultural consideram os processos interativos da criança com o seu meio ambiente físico e social como um dos requisitos para a efetivação da aquisição de patamares progressivamente mais evoluídos de desenvolvimento. Tal conclusão confirma a hipótese do jogo, como um fenómeno interativo, configurar-se por ambas as correntes teóricas como um rico conteúdo e recurso pedagógico. O jogo perante a necessidade de socializar-se no contexto educativo dos anos desenvolve princípios e valores morais essenciais a uma plena e positiva formação da criança. Nesse entendimento, o jogo pode tornar-se um rico instrumento de intervenção do educador, rumo à objetivação de uma formação positiva da personalidade daquele que aprende.

Relação entre o jogo e o brincar

Com base nos pressupostos que acabaram de ser referidos sobre o jogo, é importante realizar uma análise sobre a relação que o jogo possui com o brincar. Com base nesta reflexão, deparamo-nos com algumas questões que nos são colocadas e que necessitam de um estudo aprofundado.

Afinal, por que é tão importante brincar? As brincadeiras e jogos que vão surgindo gradualmente na vida do ser, desde os mais funcionais até às regras mais elaboradas, são os elementos que lhe proporcionarão estas experiências possibilitando a conquista da sua identidade. Sobre esta temática Bettelheim (1988) reforçado por Ramos (s/d) na sua tese de doutoramento, diz que os primeiros esforços para se tornar o *eu*, é reforçado pela ação de atirar coisas do berço, demonstrando a si própria que pode fazer coisas, esta ação é seguida pelo estágio do acesso de raiva. Este é causado pelo fracasso do seu esforço para demonstrar a si mesma que pode fazer coisas para si própria.

O jogar/brincar é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância, tornando-se uma área de grande atração e interesse para os investigadores no domínio do desenvolvimento humano, educação, saúde e intervenção social. Neste sentido, Neto (1997), afirma que o estudo do jogo na perspectiva do desenvolvimento da criança e do adolescente pode ser considerado no âmbito da investigação científica como área exclusiva de abordagem.

Os estudos de investigação sobre o jogo têm vindo a merecer nas últimas décadas, um crescente interesse da comunidade científica, motivados por uma mobilização

internacional sobre a defesa do direito da criança ao jogo e, materializada em múltiplos projetos de intervenção (Neto, s/d).

As situações de brincadeiras possibilitam também às crianças, o encontro com os seus pares, fazendo com que interajam socialmente, quer seja no espaço escolar ou não. No grupo descobrem que não são os únicos sujeitos da ação, e que para alcançar os seus objetivos precisam de ter em conta o fato de que outros também têm objetivos próprios que pretendem satisfazer. Os jogos infantis, no dizer de Piaget (1994, p.120), constituem-se “admiráveis instituições sociais” e, através deles as crianças vão desenvolvendo a noção de autonomia e de reciprocidade, de ordem e de ritmo.

Permitir à criança espaço para brincar, proporcionando-lhe interações que vêm, realmente, ao encontro do que ela é, aliado às nossas tentativas no sentido de compreendê-la, efetivamente, nestas atividades, é demonstrar-lhe “respeito” (Ramos, s/d).

Conforme Chateau (1975), uma criança que não sabe jogar poderá ser considerada um “pequeno velho” porque se tornará, irremediavelmente, um adulto que não sabe pensar. Portanto a fase da infância é uma aprendizagem essencial para a idade madura. O jogo, tal como o crescimento, ou o desenvolvimento das funções, é essencial para que possamos fazer um estudo da criança. A sua concretização não faz crescer a criança, mas engrandece-a com as experiências que adquire na sua realização. O jogo é para a criança, um desafio que tem regras. Não é um simples divertimento, mas acaba por ser muito mais. A criança, que brinca aos médicos, aceita a brincadeira como uma ação da realidade.

Segundo Lee, citado por Chateau (1975, p.25),

“ (...) se observares uma criança que brinca, creio que a minha primeira coisa que vos chocará será a sua seriedade. Quer faça um pastel de areia, que construa com cubos, quer brinque ao navio, ao cavalo, à locomotiva, quer marche como um soldado a defender o seu país, vós verás, olhando a sua face, que ela põe toda a sua alma no tema que encarna e está tão absorvida como vós nas vossas investigações sérias. Se as bonecas estão doentes, e as crianças lhes tiram a temperatura, vão procurar o médico e lhes administram esses estranhos e terrificantes remédios de que ordinariamente parecem necessitar as doenças das bonecas, notareis que se trata de assuntos sérios e que nada há mais ofensivo que intervir com palavras zombeteiras ou trocistas (...)”

Assim sendo, o jogo é uma atividade lúdica com um carácter sério, sendo, no entanto, diferente do que denominamos por vida séria. A seriedade do jogo implica uma fuga

do mundo real, em que a criança parece concentrar-se apenas na atividade e esquecer a realidade que a rodeia. Ao jogar, a criança está num mundo lúdico. Nesse mundo, a criança pode brincar ao adulto porque vive num mundo diferente, sem que sofra comparações.

3. Classificação dos jogos

Vários autores preocuparam-se em estabelecer classificações para os jogos, com diferentes critérios e objetivos. Muitas destas classificações dão ênfase à atividade de jogar, outras à função contida no ato de jogar. De acordo com Michelet (1992, citado por Silva, (2003) a classificação de jogos pode ser enquadrada em várias categorias: etnológicas, sociológicas, filogenéticas, psicológicas e pedagógicas.

Apesar da variedade de jogos, existem sempre fatores a considerar, como seja a facilidade, o risco e a habilidade. Jogos de força, de destreza, de cálculo são exercícios e diversão, e tornam o corpo mais vigoroso, mais dócil e mais resistente, a vista mais aguda, o tato mais subtil, o espírito mais metódico e mais engenhoso. Cada jogo reforça e estimula qualquer capacidade física e mental. Através do prazer e da obstinação, torna fácil o que inicialmente era difícil ou extenuante (Caillois, 1990).

Rizze e Haydt (1994, p.10) destacam a classificação de Clarepède e Gross que dividem os jogos em duas partes, levando em conta a função de cada um. Sejam elas os; i) Jogos e experimentação ou jogos de funções gerais com:

- a. jogos sensoriais (assobios, gritos, etc.);
- b. jogos motores (bolas, corridas, etc.);
- c. jogos efetivos (amor; sexo);
- d. exercícios da vontade (sustentar uma posição difícil o máximo de tempo possível).

e os ii) Jogos de funções especiais: jogos de luta, perseguição, cortesia, imitação, os jogos sociais e familiares.

Quérat (citado por Rizzi; Haydt, 1994, p.11) é outro autor que classifica os jogos, dividindo-os em três categorias, usando como critério a origem de cada um. Para este autor são os jogos de i) Jogos de hereditariedade (sob esta designação o autor inclui as lutas e perseguições); ii) Jogos de imitação, iii) Jogos de imaginação, iv) as metamorfoses de objetos; v) as vivificações de brinquedos; vi) as criações de brinquedos imaginários, vii) as transformações de personagens e viii) a representação de histórias e contos.

Verificamos como a classificação considera a relação dos jogos com o desenvolvimento do imaginário. Chamados de intelectuais ou imaginação, os jogos são ferramentas que possibilitam o desencadear da imaginação e raciocínio.

Os autores Stern e Buhler realizam classificações estruturais. Stern (citado por Rizzi, Haydt, 1994, p.13) divide os jogos em individuais e sociais:

- A. Individuais: aqueles jogos que possibilitam a conquista do corpo e das coisas, além da oferta de metamorfose, nos jogos de interpretação.
- B. Sociais: os jogos que abrangem imitação simples, papéis complementares e papéis combativos.

A partir dos estudos de Stern (1993, p.67), os jogos podem ser divididos em três categorias diferentes:

- a) Jogos solitários: são aqueles em que a criança brinca sozinha, escolhe seus brinquedos, de acordo com o critérios de utilização que lhe serão próprios;
- b) Jogos paralelos: representam o conjunto de jogos com que a criança brinca à sua volta, sem, contudo interagir;
- c) Jogos cooperativos: são aqueles nos quais a criança interage com outras, trocando ideias e/ou estabelecendo novos critérios de utilização dos brinquedos.

O jogo para Piaget

A classificação de Jean Piaget é bastante divulgada entre os estudiosos do jogo. Piaget não estudou o jogo em si mesmo, mas interessou-se pelo fenômeno, por ser uma privilegiada atividade espontânea, que lhe permitiu observar a evolução da capacidade semiótica, o desenvolvimento moral e social da criança. Observou a ocorrência do jogo desde os primeiros meses de existência do bebê, na forma de jogo de exercício.

O jogo, segundo Piaget (1988, p.158), é uma atividade negligenciada pela escola tradicional, em razão de parecer destituída de significado funcional. Na perspectiva da pedagogia tradicional, o jogo é apenas um espaço no qual a criança pode recrear-se, relaxar, descansar ou gastar um excedente de energia que não foi consumida pelas atividades nobres da escola. Essa visão simplista desconsidera a maneira intensa com a qual as crianças vivenciam e se entregam aos seus jogos e também os vários aspectos do desenvolvimento que

são exercitados e sedimentados nessas atividades, como por exemplo a ficção, o simbolismo, a regra e a cooperação.

Piaget não considera o jogo como uma atividade especial entre as outras, mas como um mecanismo utilizado pela criança para subjugar a realidade às suas próprias possibilidades de assimilação. Lima (1986) explica que na perspectiva piagetiana, o jogo tem a função de equilibrar o sujeito frente a agressão do meio, ou seja, constitui um mecanismo auto construtor e organizador semelhante ao da vida embrionária. A criança seria aniquilada se a complexidade dos fenômenos conflitantes da sociedade adulta abatesse todo seu peso sobre seus delicados mecanismos psicológicos, ainda em desenvolvimento. Daí porque ela está dotada geneticamente de dispositivos de assimilação que reduzem a realidade a dimensões que lhe são adequadas.

O predomínio do jogo ocorre na infância, segundo Piaget, porque a relação entre ação e pensamento, nesse estágio, apresenta-se menos equilibrada do que no adulto. O pensamento objetivo, na fase adulta, é capaz de se submeter às exigências da realidade, processo chamado pelo autor, de adaptação (Furth, 1972, p.225).¹³

A criança, que ainda não estruturou e aperfeiçoou os seus mecanismos de domínio da realidade, está equipada por dois subprocessos complementares de adaptação: a assimilação¹⁴ e a acomodação¹⁵, que lhe permitem transformarem uma atividade, de acordo com as circunstâncias, em jogo, imitação ou adaptação. A adaptação é o ato de inteligência e caracteriza-se pelo equilíbrio entre a acomodação e a assimilação. A imitação¹⁶, por sua vez, assinala-se pela predominância da acomodação sobre a assimilação. No jogo, o processo inverte-se e a assimilação predomina sobre a acomodação. As atividades são realizadas pelo prazer único de dominá-las, gerando no indivíduo um sentimento de “poder e eficácia”. Os diferentes tipos de jogos são um “relaxamento do esforço adaptativo.” (Piaget,1971, pp. 117-118).

¹³ Adaptação é segundo o autor um “estado de equilíbrio de uma organização dentro do seu meio. Em comportamento, uma equilibração entre acomodação e assimilação»

¹⁴ Assimilação é o “processo incorporador de uma ação operativa. Uma coleta de dados do meio, não num sentido causal, mecanicista, mas como função de uma estrutura interna que, por sua própria natureza, busca atividade através da assimilação do material potencial existente no meio (ibidem, 226).

¹⁵ Acomodação é o “processo exteriorizante de uma ação operativa orientada no sentido de alguma realidade particular. A acomodação aplica uma estrutura geral a uma situação particular; como tal, contém sempre algum elemento de novidade. Num sentido restrito, a acomodação a uma nova situação conduz à diferenciação de uma estrutura anterior e, portanto, ao surgimento de novas estruturas” (ibidem,225).

¹⁶ Imitação é a “correspondência figurativa da atividade motora para um fato externo. A imitação apresenta três estágios:1º, imitação sensório-motora, sinônimo de acomodação perceptiva; 2º, imitação diferida (gesto), na ausência do modelo, o começo da formação do símbolo; 3º, imitação interiorizada, a imagem” (Furth, 1974,p. 228).

A teoria de evolução do jogo de Piaget está fundamentada no seguinte princípio: em cada um dos estágios de desenvolvimento cognitivo da criança, ocorre, predominantemente, um tipo de jogo. A classificação é construída com um critério genético e está baseado na evolução das estruturas mentais. Há três tipos de estruturas que aparecem de acordo com o desenvolvimento e caracterizam os jogos: jogo de exercício, jogo simbólico e jogo de regras. (ibidem, p. 148).

a) Jogos do Exercício

Os jogos de exercício são os primeiros a aparecer na vida da criança, não incluem intervenção de símbolos nem regra. A criança executa simplesmente pelo prazer que encontra na própria atividade e não com o objetivo de adaptação (Smolucha & Smolucha, 1998).

A principal característica do jogo nesta fase é o facto de dar prazer, agir para se satisfazer. O prazer é o que traz significado para a ação: o bebé mama não para sobreviver, mas pelo prazer que o mamar lhe oferece, à medida que alivia um desconforto, um desprazer.

Ao descrever a classificação e evolução dos jogos de exercícios, Piaget (1970) divide-os em duas categorias: jogos de exercícios sensórios-motores e jogos de pensamento.

Dentro dos jogos de exercícios sensórios-motores podemos distinguir três classes (fig.1):

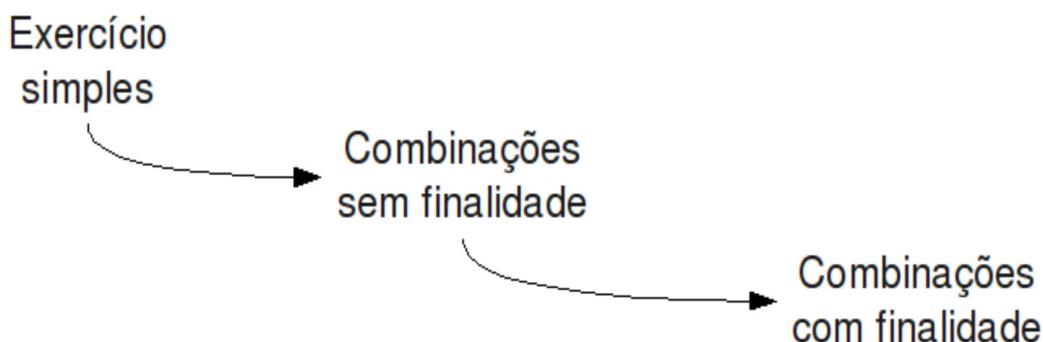
1) ***Jogos de exercícios simples*** - Estes jogos limitam-se a reproduzir fielmente um comportamento adaptado pelo simples prazer que se encontra em repetir tal comportamento. Quase todos os jogos sensórios-motores referentes ao período de 1 a 18 meses pertencem a essa classe. A criança usa nessa fase sensório-motor a imitação para se adaptar à realidade, aprender novas ações (estruturas) ou satisfazer uma necessidade por exemplo: quando tenta arrastar o corpo, chega próximo a um objeto que quer (aprendendo a engatinhar) ou quando tenta o “ba, bá, dá, dá”, experimenta novas combinações de sons, de forma a imitar fonemas adultos. Os jogos de exercícios não têm a finalidade da imitação, a sua finalidade é divertir e servir como instrumento de realização do prazer, exercitar estruturas já aprendidas. Assim, podemos exemplificar: quando uma criança sobe e desce inúmeras vezes uma escada, ela repete esta ação pelo único prazer que encontra em repetir.

2) ***Combinação sem finalidade*** - *A única diferença entre a primeira classe e a segunda, baseia-se no fato de que a criança não se limita a exercer simplesmente atividades anteriormente adquiridas, mas passa a construir com elas novas combinações que são lúdicas*

desde o início.

3) **Combinações com finalidades** - Podemos exemplificar o caso da criança ao atirar vezes seguidas um objeto para fora do berço, andar pela casa toda por um longo período de tempo. Nestes jogos, as combinações possuem uma finalidade predominantemente lúdica.

Figura 1-Evolução e sequência das classes do jogo de exercício



Fonte: elaboração própria

b) Jogo do Pensamento

Uma segunda categoria que divide os jogos de exercícios é a dos jogos de exercícios de pensamento. Para estes, podemos apontar as mesmas classes discutidas anteriormente e entre elas encontramos todas as passagens entre o exercício sensório-motor, o da inteligência prática e o da inteligência verbal.

Piaget (1994) exemplifica dizendo que uma criança, tendo aprendido a formular perguntas, poderá divertir-se pelo simples prazer de perguntar (exercício simples). Por outro lado, poderá relatar algo que não existe pelo prazer de combinar as palavras sem finalidade (combinações sem finalidade), ou ainda pode inventar palavras ou descrições pelo simples prazer que encontra no ato de inventar (combinações lúdicas de pensamento com finalidade).

“Quando a criança se diverte em fazer perguntas pelo prazer de perguntar ou em inventar uma narrativa que ela sabe ser falsa pelo prazer de contar, a pergunta ou a imaginação constituem os conteúdos do jogo e o exercício a sua forma; pode-se dizer então que a interrogação ou a imaginação exercidas pelo jogo” (Piaget, 1990, p. 155).

c) Jogos Simbólicos

Os jogos simbólicos implicam a representação, isto é, a diferenciação entre significantes e significados. No jogo simbólico existe o prazer, a descoberta do significado, como no jogo de exercícios, mas com acréscimo do símbolo.

A criança demonstra o seu funcionamento simbólico, através de alguns comportamentos:

- i. Quando imita uma determinada situação, que presenciou noutra momento, demonstra uma representação interna desse acontecimento;
- ii. Quando brinca ao faz-de-conta, transformando um objeto noutra, uma vassoura pode transformar-se, nas mãos de uma criança num cavalo, um lápis pode tornar-se um avião;
- iii. No jogo, quando apresenta uma interpretação própria dos acontecimentos que fazem parte do seu dia-a-dia;
- iv. Quando começa a usar a linguagem para se expressar e comunicar com os outros;
- v. Quando desenha, pinta, modela, a criança expressa aquilo que conhece e tem significado para ela.

É construindo representações que a criança regista, pensa, lê o mundo através do jogo simbólico. Através do faz-de-conta, a criança assimila a realidade externa adulta à sua realidade interna. Um momento carregado de significações é a hora do jogo. A criança tem necessidade de vivenciar o jogo simbólico, pois quando a criança brinca, joga ou desenha, está a desenvolver a capacidade de representar, de simbolizar, está a interagir com o mundo, está a receber, internalizando ideias e sentimentos e está a dar a sua resposta criativa.

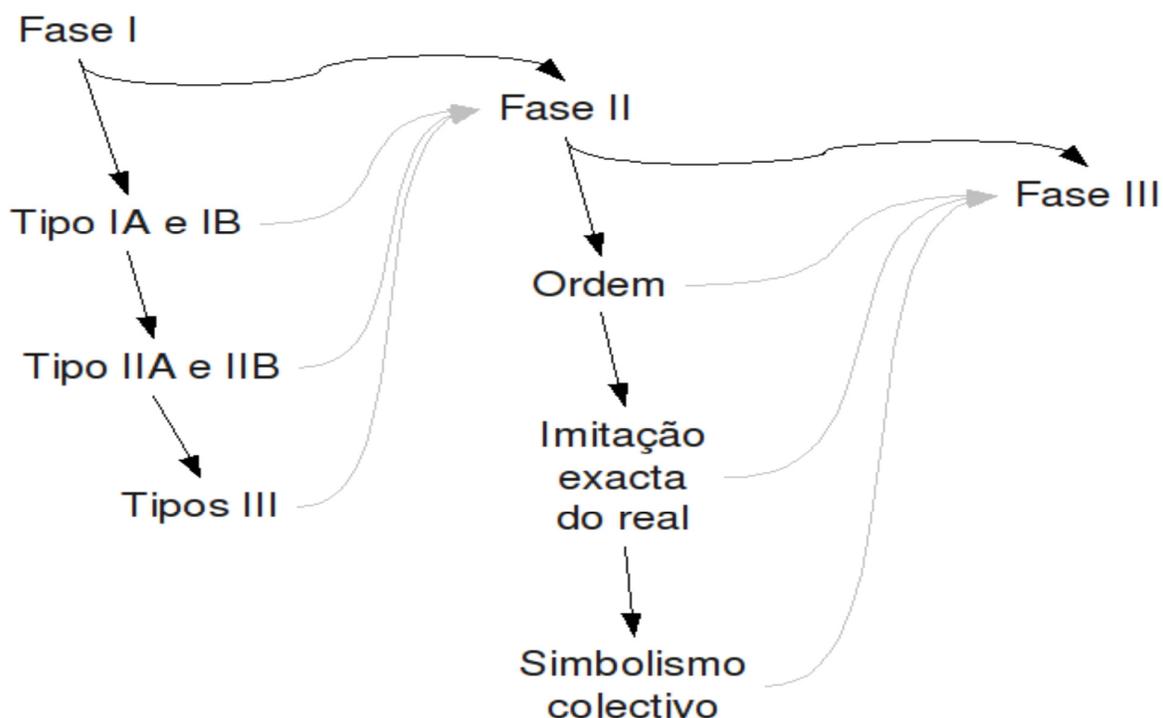
O jogo simbólico constitui uma atividade real essencialmente egocêntrica e a sua função consiste em atender o *eu* por meio de uma transformação do real, em função da sua própria satisfação, pois o “jogo simbólico não é um esforço de submissão do sujeito ao real, mas, ao contrário, uma assimilação deformada da realidade do eu” (Piaget, 1971, p. 29)

Enquanto no jogo de exercícios não há estrutura representativa especificamente lúdica, no jogo simbólico a representação está presente, havendo portanto, uma dissociação entre o significante e o significado.

Assim, Piaget classifica o jogo simbólico segundo os mesmos princípios da classificação anterior, segundo a própria estrutura dos símbolos. O esquema simbólico, ou a reprodução de um esquema sensório-motor, fora do seu contexto habitual, marca a transição

entre o jogo de exercício e o jogo simbólico. Manifesta-se por isso, capacidades de evocar a tarefa na ausência do objetivo, mesmo na ausência de qualquer suporte material. Deste modo separa o jogo simbólico em três fases (figura 2) e assume-se a nomenclatura utilizada por Piaget (1972).

Figura 2-Evolução e sequência das classes do jogo simbólico



Fonte: Elaboração própria

Na fase I, o primeiro tipo é a projeção dos esquemas simbólicos nos objetos novos (I A) situação em que graças ao jogo de correspondências o indivíduo atribui a outros, ou a materiais, os esquemas familiares. Um segundo tipo que complementa esta fase é a projeção de esquemas e imitação em novos objetos (I B). Ainda uma projeção dos esquemas simbólicos mas agora em objetos imitados e já não diretamente à ação do indivíduo.

Ainda na fase I pode-se caracterizar a sua evolução primeiro por uma forma a que se chama assimilação simples de um objeto a outros (II A). Assimilação essa já implícita nos

tipos anteriores, mas de um modo direto e como se relacionam servem de pretexto para o jogo. E por outro lado, denomina-se assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a qualquer objeto (II B), o que vulgarmente se chama de jogo de imitação. Para finalizar esta fase existem ainda os tipos III que genericamente podem ser denominados como combinações simbólicas, existindo simultaneamente com os tipos II e mesmo com os tipos I. Ainda assim Piaget separa-os em combinações simples (III A) e prolongamento simples dos tipos II. Na assimilação do real por intermédio da ficção os jogos prolongam-se para as combinações compensatórias (III B) quando um ato proibido é produzido num jogo de ficção. Para além disso, podem-se ainda caracterizar as combinações (III C) em que a criança compensa uma situação desagradável, revivendo-a mediante uma transposição simbólica ou mesmo quando antecipa situações de desobediência.

Numa segunda fase os jogos simbólicos entram em declínio, não que percam o seu interesse, ou que a criança deixe de os jogar, mas a aproximação do objeto ao real limita o carácter lúdico passando a representar uma imitação da realidade. Nesta fase encontram-se três características; a ordem relativa às construções em oposição à desorganização dos tipos III da fase I, a preocupação crescente com a imitação exata do real e o início do simbolismo coletivo, ou seja a diferenciação dos papéis de cada um sendo característico também da passagem do egocentrismo para reciprocidade.

Na terceira fase, o simbolismo entra definitivamente em declínio em proveito dos jogos de regras ou das construções simbólicas mais próximas do que se designa comumente por trabalho. Nesta fase dá-se um reconhecimento de uma necessidade de socialização. Esta última categoria sobrepõe-se às anteriores pois pressupõe relações sociais ou interações pessoais. Este tipo de jogo subsiste e desenvolve-se durante toda a vida da criança.

d) Jogo de Regras

Os jogos com regras aparecem numa etapa posterior aos jogos de símbolos. Para uma criança de 2 ou 3 anos, o simples fato de subir os degraus de uma escada já constitui um ato de interesse e satisfação. Todavia, para uma criança de 6 anos, por exemplo, uma atividade só será atraente se envolver algumas regras que determinem o procedimento. Por exemplo subir só com um pé, de dois em dois degraus, pulando etc. Desta forma, são as regras que irão impor necessidades de maior ou menor atenção e regular o comportamento da criança. Se nas primeiras brincadeiras infantis e naquelas que envolvem situações imaginárias, o prazer está

no processo, nos jogos com regras o prazer é obtido no resultado alcançado e no cumprimento das normas.

Pode-se referir que é através dos jogos que é possibilitado à criança a autorregulação, uma vez que as regras são estabelecidas *a priori* e estão à disposição para que todos os participantes as conheçam. Mesmo sendo uma atividade lúdica da criança socializada, o jogo de regras desenvolve-se continuamente durante toda a vida. Por isso, o seu aparecimento é mais tardio e só se constitui entre os quatro e os sete anos, intensificando-se na idade de sete a onze anos.

Assim, Piaget define três etapas na evolução da prática e na consciência da regra.

A primeira etapa é fase da *anomia*. Até aos 5 - 6 anos a criança não segue regras coletivas, pode interessar-se pelo jogo, pelo material do jogo, mas unicamente para satisfazer os seus interesses motores ou as suas fantasias, não existindo nenhum significado na atividade coletiva. A segunda etapa é a da I onde já existe um interesse em participar em atividades coletivas e com algumas regras. Passa de uma fase onde dita as regras, para uma fase onde segue fielmente essas regras, não permitindo qualquer interferência nem alteração, salvo para seu próprio interesse onde se nota a alteração de regras, sem consulta prévia ao adversário. A terceira etapa é a da *autonomia* que corresponde à concepção adulta do jogo. Nesta fase o respeito pelas regras é compreendido como um respeito pelo acordo mútuo dos jogadores.

Quanto aos diferentes níveis de consciência da regra pode-se esquematizar cronologicamente os estudos de Piaget, as características encontradas, conforme os estádios da sua prática e explicitadas no quadro 2. A sua contribuição ao apontar os diferentes níveis de consciência da regra relacionados com as estruturas do jogo foi importante para se entender a importância do jogo no desenvolvimento da criança.

Os jogos de regras são jogos de combinações sensoriomotoras ou intelectuais, com competição entre os indivíduos fazendo com que a regra seja necessária.

Nessa categoria de jogo as regras podem ser transmitidas de geração em geração ou podem ser estabelecidas, por acordo entre os participantes no momento em que jogam.

Ao discutir ainda as categorias dos jogos, Piaget (1971, citado por Gioca (2001) diz que os jogos de construção não constituem uma categoria, como os outros jogos acima descritos, mas são construídos pelo exercício, o símbolo e a regra.

Quadro 2 - O jogo e os diferentes tipos de regras para Piaget.

Estádio da prática da regra	Faixa etária	Classe de jogo	Tipo de regra	Nível de Consciência da regra
Período Sensório-motor	0-2	Exercício	Não coerciva	Regra motora
Período Pré-operatório	2-6	Simbólico	Coerciva	Egocentrismo
Período de operações concretas	7-11	Regra	Sacralização	Cooperação
Período operatório formal	11-16	Regra	Codificada	Alta cooperação

Fonte: elaboração própria

Neste sentido o autor procurou, com a sua análise, focalizar a evolução da construção semiótica no brinquedo, desde os exercícios simples, pela imitação passando pelo predomínio simbólico até chegar às regras. A partir desta análise, entendeu que o jogo se destacava pelas

possibilidades de transformação fictícia da realidade num sistema de significantes construídos pela criança. O jogo, segundo Santos (2008), característico de dada classe, decorre da estrutura de pensamento e assume forma própria de acordo com o desenvolvimento cognitivo, um tipo de jogo engloba o outro.

Para as brincadeiras, podemos imaginar, por exemplo, uma criança a brincar de casinha com um casa de bonecas em que possa interagir com as peças e partes da residência. À medida que brinca, dá função para os objetos (brinquedos), que suportam (no sentido de alicerçar) a brincadeira, pois ela gira em torno da casa de brinquedos.

O jogo como recurso pedagógico

Em muitas salas de aula o jogo tem sido usado como recurso pedagógico. Por várias razões, os educadores recorrem aos jogos como um recurso facilitador no processo de ensino aprendizagem.

A utilização de jogos possibilita também uma reestruturação do modo de relacionamento entre a criança e o educador/professor, pois sendo a escola o local onde se pretende transmitir a educação, esta tem revelado dificuldade em se relacionar e comunicar com as crianças (Pessanha, 2001).

A escola deve assim proporcionar um ambiente afetivo, essencial para que as crianças se sintam bem na escola. Algumas experiências pedagógicas têm demonstrado a importância da correta relação entre educador e aluno. “O professor que tenha um relacionamento positivo com o aluno está mais consciente das capacidades deste e pode explorar melhor as suas potencialidades.” (idem, p.24)

Rizzi e Haydt (1994, pp.13-14) apresentam quatro motivos que levam um educador a utilizar os jogos em seu ambiente escolar. São eles “impulso natural, prazer e esforço espontâneo, mobilização de esquemas mentais e integração das dimensões da personalidade.”

Estas são algumas considerações sobre eles:

- i. O jogo corresponde a um impulso natural da criança, e nesse sentido, satisfaz uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica;
- ii. A atitude do jogo apresenta dois elementos que a caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. O jogo é prazer, pois sua principal característica é a capacidade de absolver o jogador de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo, mas ao mesmo tempo em que vai canalizando as energias no sentido

de um esforço total para a consecução de seu objetivo. Portanto, o jogo é uma atividade excitante, mas é, também, esforço voluntário. Estes dois elementos coexistem em situação de jogo: o prazer conduzindo ao esforço espontâneo e o esforço intensificado o prazer. Daí ser o jogo uma atividade libertadora da espontaneidade, pois impele à ação;

- iii. A situação de jogo mobiliza os esquemas mentais: sendo uma atividade física e mental, o jogo aciona e ativa as funções psico neurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento;
- iv. O quarto motivo é decorrente dos anteriores, pois o jogo integra várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Como atividade física e mental que mobiliza as funções e operações, o jogo aciona as esferas motora e cognitiva, e à medida que gera envolvimento emocional apela para a esfera afetiva.

Ao interligarem os quatro motivos descritos anteriormente, as autoras conseguem sintetizar algumas das ideias sobre os jogos que se tem até hoje no ambiente escolar: o jogo é entendido como um “ recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa” (Kishimoto, 2006, p.37) e que leva em conta tanto um impulso natural de ludicidade humana, como situações de mobilização das funções orgânicas e da própria personalidade. Embora com exigências, normas e controle, os jogos são elementos naturais no desenvolvimento das pessoas.

Com relação a isso, reiteramos que o jogo envolve o ser humano em suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais e permite a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações, bem como a troca nas interações. Pode-se afirmar que o jogo contempla várias formas de representação da criança, contribuindo para sua aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil,1998, p.47) a participação em jogos de grupos também representa uma conquista cognitiva, emocional, moral e social para o estudante e um estímulo para o desenvolvimento de suas competências.

Há ainda nos jogos a possibilidade de desenvolvimento do respeito mútuo, na interação com adversários. Uma vez que é confrontando com o resultado de seu desempenho ou da equipa, as crianças desenvolvem suas capacidades de justiça e também de injustiça. Para o trabalho com jogos é fundamental que se desenvolva atitudes de solidariedade e dignidade (Brasil, 1997).

Segundo Gallardo (1998) alguns princípios são importantes para que as crianças tenham boas vivências com atividades lúdicas;

- i. Participação: é fundamental que o educador sempre esteja convidando e motivando a capacidade do aluno.
- ii. Ação comunicativa: mesmo com jogos (e ainda com jogos que envolvam movimento), rotina e repetição podem levar ao comodismo e á falta de interesse.
- iii. Criatividade: cabe ao educador/professor uma ação pedagógica que não privilegie um outro especto no uso de jogos (por exemplo, jogos de raciocínio em detrimento de jogos de força ou habilidade esportiva). Propor atividades lúdicas com criatividade.
- iv. Variação metodológica: para que receba um enfoque participativo.
- v. Conteúdos diversificados e significativos: vincular os conteúdos a situação do dia-a-dia (assim como as atividades lúdicas) pode ser um elemento facilitador para a aprendizagem do aluno.
- vi. Pesquisa e interação interdisciplinar: a pesquisa é importante em qualquer ação humana e não poderia ser diferente na escola. A busca em diferentes fontes e diferentes formas (e aí se encontram as atividades lúdicas) abrem várias perspectivas e um enriquecimento no campo de aprendizagem.

O jogo, como instrumento de apoio do educador/professor, pode ser utilizado também como forma de motivação para a aprendizagem. Nas palavras de Nérici (1976) “a motivação é fator decisivo no processo da aprendizagem e não poderá haver, por parte do professor, direção da aprendizagem se o aluno não estiver motivado, se não estiver disposto a despende esforços.”. O jogo, pelo seu caráter lúdico, pelo prazer e alegria que possibilita faz com que as crianças se envolvam mais nas tarefas que lhes são propostas.

Geralmente, quando são propostas atividades com jogos, os alunos reagem de forma positiva, demonstrando interesse, alegria, prazer e maior envolvimento durante o desenvolvimento da atividade, pois, “a magia do jogo percorre todas as idades com situações e significados diferentes” (Neto, 2009, p.19). No entanto o professor deve ter a preocupação de fazer uma escolha criteriosa do jogo que pretende implementar, definir objetivos precisos e “ter um papel orientador e desafiador, começando por apresentar claramente as regras do jogo, exemplificando-as no princípio, ou mesmo jogando, para que, quando as crianças forem capazes de jogar sozinhas, possa colocar progressivamente questões mais complexas” (Moreira, 2004, p.86).

Também Rixon (1981) citado por Barbeiro (1998, p.28) refere que

“...o professor que oferece mais garantias quanto à utilização dos jogos na aula não é aquele que possui uma longa lista de jogos na cabeça, mas alguém que refletiu acerca deles, que conhece os seus ingredientes e de que modo podem ser alterados para darem origem a diferentes atividades e desenvolverem novas capacidades nos participantes.”

O jogo pode ser um auxiliar do educador na sua ação educativa, e segundo Moreira (2004, p.84) são várias as suas vantagens, como por exemplo:

- a) Permite que os alunos sintam que podem ter sucesso.
- b) Contribui para que o aluno encare o erro de uma forma mais positiva e natural.
- c) Permite que o ritmo de cada aluno seja respeitado mais naturalmente.
- d) Favorece naturalmente a interação entre alunos.

Aos educadores/professores cabe o propósito de procurarem verificar as diversas potencialidades do jogo e, de os adaptarem se necessário às características das crianças e, aos objetivos a que se propõem estarem cientes de que o jogo que vão implementar nas suas práticas educativas permite o desenvolvimento de diversas competências.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p.18) referem a importância do lúdico na aquisição de muitas competências:

“Adotar uma pedagogia organizada e estruturada não significa introduzir na educação pré-escolar certas práticas “tradicionais” sem sentido para as crianças, nem menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal.”

E Torres (2001, p.126) no seu trabalho sobre *El juego como estrategia de aprendizaje en el aula* refere que,

“Los juegos deben considerarse como una actividad importante en el aula de clase, puesto que aportan una forma diferente de adquirir el aprendizaje, aportan descanso y recreación al estudiante. Los juegos permiten orientar el interés del participante hacia las áreas que se involucren en la actividad lúdica. El docente hábil y con iniciativa inventa juegos que se acoplen a los intereses, a las necesidades, a las expectativas, a la edad y al ritmo de aprendizaje.”

O Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001, p.68) também menciona a importância de todos os alunos viverem diversas experiências de aprendizagem, sendo o jogo uma delas.

O jogo é um tipo de atividade que alia raciocínio, estratégia e reflexão com desafio e competição de uma forma lúdica muito rica. Os jogos de equipa podem ainda favorecer o trabalho cooperativo. A prática de jogos, em particular dos jogos de estratégia, de observação e de memorização, contribui de forma articulada para o desenvolvimento de capacidades matemáticas e para o desenvolvimento pessoal e social.

Neto (2009, p.20) acredita nas potencialidades do jogo e ao longo do tempo (maturação, crescimento e aprendizagem), a criança vai desenvolvendo múltiplas capacidades adaptativas através do mesmo. Estas são decisivas no sucesso de tarefas quotidianas, escolares, artísticas, linguísticas e emocionais, entre outras. Por isso procurámos, recorrer ao jogo como instrumento de aprendizagem. González (1993, p.228) defende que,

“Es un hecho bien confirmado por la experiencia que allí donde los niños juegan con entusiasmo, estudian también con empeño y sin detrimento alguno de la salud; y al contrario, donde los juegos faltan las horas de descanso se convierten en ratos de ocioso festidio que indisponen cada día más para el estudio y desarrollan con espíritu violento los gérmenes de muchos vicios.”

O educador pode criar o ambiente e as condições necessárias para o desenvolvimento das crianças, quer sejam em atividades planificadas, quer não sejam. Assim, uma observação atenta do meio pode indicar ao educador pistas para enriquecer a atividade desenvolvida, introduzindo novas situações que tornem o jogo mais rico e interessante para as crianças, aumentando as suas possibilidades de aprendizagem. Por outro lado, a avaliação da prática educativa é fundamental, pois implica procedimentos adequados à especificidade da atividade educativa na educação pré-escolar, tendo em conta o processo de ensino-aprendizagem das crianças. O educador deve estar atento quando as crianças jogam nas áreas de atividades, apoiando-as, incentivando-as, questionando-as e que a sua presença garanta a consolidação das suas aprendizagens dia-a-dia.

Para que isso aconteça, o educador tem de compreender que não basta explorar o jogo só nas diferentes áreas de atividades é necessário que o jogo tenha verdadeiramente o seu papel pedagógico. Como refere Pessanha (2003) o educador deve pensar no retorno pedagógico, de forma a motivar as crianças na exploração dos jogos. Ou seja, o processo de

ensino-aprendizagem, através da exploração do jogo, acontece quando o educador promove estratégias diversificadas e significativas para o potencializar nas salas de educação pré-escolar.

A importância do jogo no processo de desenvolvimento da criança na idade pré-escolar.

No que respeita à importância do jogo no desenvolvimento da criança, pode referir-se que a área dos jogos estimula e organiza o pensamento e a linguagem. De acordo com Rizzo (2005), os jogos são excelentes estímulos à construção de esquemas de raciocínio lógico e constituem parte integrante do currículo de atividades de alfabetização. Este espaço deve estar organizado de modo a oferecer às crianças diversos tipos de jogos e, para além dos jogos de construção, encaixe e de memória, dever-se-á também oferecer jogos relacionados com a leitura/escrita.

A grande maioria dos autores defende que as brincadeiras das crianças com os pares promovem o seu desenvolvimento, nomeadamente ao nível das competências interpessoais. Nesta perspectiva, a linguagem pode ser uma variável importante na explicação de relações positivas com os pares, pois através do jogo as crianças desenvolvem a capacidade de contar histórias e de falar acerca dos seus estados emocionais e os dos outros e da realidade.

Assim, nesta fase desenvolvimental, o jogo é considerado o contexto primário para o desenvolvimento de relações positivas com os pares. Através da brincadeira as crianças desenvolvem habilidades sociais, emocionais, cognitivas e de linguagem que contribuem para a qualidade do jogo e para a capacidade de estabelecer e manter interações entre pares eficazes (Ribeiro, 2011).

Rizzo (2005, p.14) afirma que, no processo de alfabetização existem duas fases, nas quais os jogos desempenham um papel fulcral.

Na fase da pré-leitura, o objetivo do jogo é o de produzir a sensação de ler, para além de auxiliar na memorização das palavras do vocabulário básico.

Na fase da leitura, os jogos permitem a análise, síntese e leitura de palavras, baseadas na discriminação de sons e a sua associação a determinados grafemas.

A relevância do jogo vem de longa data. Filósofos como Platão, Aristóteles e, posteriormente, Quintiliano, Montaigne, Rousseau, destacam o papel do jogo na educação. Entretanto, é com Froebel, o criador do Jardim-de-infância, que o jogo passa a fazer parte do

centro do currículo de educação infantil. Pela primeira vez, a criança brinca na escola, manipula os brinquedos para aprender conceitos e desenvolver habilidades. Jogos, música, arte e atividades externas integram o programa diário composto pelas ocupações froebelianas.

No período pré-escolar ocorrem grandes mudanças desenvolvimentais a nível cognitivo, comportamental, social, emocional e linguístico e a forma como as crianças integram estas mudanças e são apoiadas pelos pais e pelo contexto pré-escolar tem importantes implicações para o seu funcionamento.

Nesta fase desenvolvimental, o jogo e brincadeira são um contexto fundamental para compreender a forma pela qual as crianças adquirem competências de interação e de compreensão dos outros (teoria da mente), que lhes permite estabelecer relações positivas e eficazes com os pares.

Perante estas evidências, o diálogo e a partilha de conhecimentos entre pais e professores/educadores sobre competências emergentes no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar é fulcral, porque ambos têm um papel importante no seu desenvolvimento, e observam-nas em contextos diferentes.

O jogo representa um contexto primário em que as crianças pré-escolares adquirem e expressam conhecimentos sociais essenciais e competências de interação com os pares (Fantuzzo, Coolahan, Mendez, McDermott & Sutton-Smith, 1998, pp.411-431). A brincadeira é, de acordo com Erikson (1968), Piaget (1962, citado em Fantuzzo, Mendez, & Tighe, 1998) e Vygotsky (1976 citado em Castro, Mendez & Fantuzzo, 2002), a principal fonte de desenvolvimento nos anos pré-escolares. Os autores de uma maneira geral, concordam que, através da interação com os pares em brincadeiras, as crianças aprendem papéis e regras sociais e aprendem a partilhar, a cooperar, a considerar a perspectiva dos outros, coordenando múltiplos pontos de vista, com a atribuição de papéis e estados mentais a si e aos outros e a inibir os comportamentos agressivos (Pinto, 2011). Deste ponto de vista, o jogo requer a capacidade de negociar as próprias perspectivas com as dos outros e possibilita às crianças o desenvolvimento da interação com o outro. Segundo Astington e Barriault (2001), Hobson (1993), Carpendale (2004) e Lewis (2006) cria condições favoráveis para o relacionamento com os demais, contribuindo também para o desenvolvimento de várias capacidades, como cognitivas, comportamentais, sociais, emocionais e linguísticas na sequência da exposição ao contexto de interação social.

Conforme Kishimoto (1994), especialmente no campo da educação infantil, psicólogos e pedagogos têm-se debruçado sobre o papel do jogo na constituição das

representações mentais, bem como sobre os seus efeitos no desenvolvimento da criança especialmente na faixa etária dos 0 aos 6 anos de idade.

O autor afirma que, enquanto brinca, o ser humano vai garantindo a integração social além de exercitar o seu equilíbrio emocional e atividade intelectual. É na brincadeira, também, que se selam as parcerias, porém a aprendizagem não deve estar presente só na escola mas também, como parte do dia-a-dia da criança, pois para que esta progrida no seu desenvolvimento e amadurecimento, é necessário que manifeste o que é próprio da cada etapa da sua vida.

Nesta mesma linha, Hewes (2007, pp.119-132), considera que desde um primeiro momento, o jogo realiza um papel fundamental no desenvolvimento físico, emocional e criativo da criança, preparando o seu caminho para a aprendizagem.

Desde o período do recém-nascido a adaptação da criança ao mundo exterior faz-se primeiro pelas suas ações reflexas, que darão início a esquemas sensório- motores fundamentais para o desenvolvimento do jogo na vida do ser humano.

É justamente nos comportamentos sensórios-motores que o jogo tem origem. Porém, no primeiro mês de vida, quando os exercícios dos reflexos prolongam unicamente o prazer de mamar, consolidando o próprio funcionamento desses reflexos, torna-se difícil considerá-los como verdadeiros jogos.

Mesmo que as reações circulares primárias que ocorrem no período de 1 a 4 meses não apresentem um aspeto lúdico devido à repetição feita pela criança nos movimentos que produziram um efeito inesperado relativo ao seu próprio corpo, pode dizer-se que a maior parte se prolonga em jogos, pois após ter manifestado pela sua seriedade uma grande atenção e um esforço de acomodação, a criança mantém-se no processo de assimilação, repetindo as suas ações unicamente pelo prazer que esta repetição lhe proporciona.

No período de aproximadamente 4 a 8 meses, fase das reações circulares secundárias, a criança repete determinados movimentos que tenham produzido um efeito inesperado no ambiente. Esta repetição tem o objetivo de manter este efeito desde que as reações circulares já não são dirigidas somente ao corpo da criança, mas também aos objetos manipulados por ela, verifica-se que o interesse e o esforço adaptativo, típicos de uma nova reação circular iniciada, são transformados em jogo.

Após a criança iniciar uma ação e procurar compreendê-la como se estivesse a analisar algo de extraordinário, ela repete esta mesma ação sem qualquer finalidade, restando somente a satisfação de agir sobre a atividade e o prazer que dela emana. Neste momento, a

atividade já não é processada pela acomodação mas sim pela assimilação à atividade própria, sem consistir, portanto, em nenhum esforço de compreensão.

No período dos 8 a 12 meses, fase de coordenação de esquemas secundários, aparecem duas novidades relacionadas com o jogo. A primeira dá-se no momento em que a criança, ao deparar-se com situações novas, utiliza esquemas já conhecidos que serão capazes de se prolongar em manifestações lúdicas quando estas mesmas manifestações forem executadas através da assimilação pura, quer dizer, pelo prazer de agir e sem esforços de adaptação com o intuito de alcançar uma determinada finalidade. A segunda, a utilização móvel dos esquemas, possibilitará a formação de verdadeiras combinações lúdicas, que permitirão que a criança não passe de um esquema para outro para explorá-los sucessivamente, como na situação anterior, mas sim como forma de assegurar-se deles sem realizar nenhum esforço de adaptação.

Com o surgimento das reações circulares terciárias a criança não se detém apenas em reproduzir uma ação interessante, mas é capaz de variá-la no momento em que a repete.

Enquanto no período anterior a criança repetia e associava os esquemas já formados com uma finalidade não lúdica, na idade de 12 a 18 meses, os esquemas constituem-se quase imediatamente em jogos e manifestam-se numa variedade maior de combinações de gestos que não têm relação entre si. Pode-se constatar que apesar de nessas ações não existir consciência do faz-de-conta, porque a criança reproduz esquemas sem aplicá-los simbolicamente a novos objetos, pode-se notar um esboço de símbolo de ação.

No período dos 18 e os 24 meses, ao inventar novos meios através de combinações mentais, a criança já transpôs o processo da representação mental, devido ao surgimento do símbolo lúdico que se transformou em esquema simbólico, caracterizando assim o início do faz-de-conta.

Este simbolismo que se iniciou no período sensório-motor e se estenderá aproximadamente até aos 7 anos de idade dominará assim o período pré-operatório. Por exemplo, a criança brinca com um pau, imitando um cavalo, este procedimento evolui predominantemente até aos 4 anos.

É importante entender que o esquema simbólico surge mediante a assimilação de um objeto qualquer ao esquema representado e ao seu objetivo inicial. Isto significa que a diferença entre o significante e o significado ocorre de forma progressiva.

A importância do jogo e as suas características fazem com que este seja uma ferramenta de aprendizagem e de comunicação ideal para o desenvolvimento da personalidade da criança, que como diz Alarcão (2008, pp.200-201),

“...quer a psicologia do desenvolvimento, ao acentuar a ecologia do desenvolvimento humano, quer a sociologia da infância, ao perspectivar a infância como construção social realçam os fatores histórico-culturais e sociais como profundamente influenciadores do desenvolvimento das crianças. A importância dos contextos como promotores ou inibidores do desenvolvimento tem vindo a ser evidenciada, ressaltando, no primeiro caso, as seguintes características: estabilidade afetiva, experiências diversificadas, interação, estímulo, apoio, segurança, articulação intercontextual.”

O papel do jogo no desenvolvimento e na educação das crianças é um tema de considerável interesse a vários níveis, por exemplo, o papel relevante na investigação académica, com a inclusão de um importante capítulo sobre o jogo no *Handboock of Child Psychology* de Rubin, Fein e Vandenberg (Pellegrini & Boyd, 2002). Também, Neto (2003) salienta que o estudo do jogo na perspectiva do desenvolvimento da criança pode ser considerado, do ponto de vista da investigação, como uma área exclusiva de abordagem. O autor sublinha, ainda que o “jogo é uma das formas mais comuns de comportamento da infância e altamente atrativa e intrigante para os investigadores interessados no domínio do desenvolvimento humano, educação, saúde e intervenção social” (Neto, 2003, p.5)

Para Vygotsky (1998) e Leontiev (1998), o brinquedo tem intrínseca relação com o desenvolvimento infantil, especialmente na idade pré-escolar. Embora os autores não o considerem como o único aspeto predominante na infância, é o brinquedo que proporciona o maior avanço na capacidade cognitiva da criança. É por meio do brinquedo que a criança se apropria do mundo real, domina conhecimentos, se relaciona e se integra culturalmente. Ao brincar e criar uma situação imaginária, a criança pode assumir diferentes papéis, ela pode se tornar um adulto, outra criança, um animal, ou um herói televisivo; ela pode mudar o seu comportamento e agir e se comportar como se ela fosse mais velha do que realmente é, pois ao representar o papel de “mãe”, ela irá seguir as regras de comportamento maternal, porque agora ela pode ser a “mãe”, e ela procura agir como uma mãe age. É no brinquedo que a criança consegue ir além do seu comportamento habitual, atuando num nível superior ao que realmente se encontra.

No entender de Vygotsky, é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva que depende de motivações internas. Para uma criança muito pequena os objetos têm força motivadora, determinando o curso de sua ação, já na situação de brinquedo os objetos perdem essa força motivadora e a criança, quando vê o objeto, consegue agir de forma diferente em relação ao que vê, pois ocorre uma diferenciação entre os campos do significado e da visão, e o pensamento que antes era determinado pelos objetos do exterior, passa a ser determinado pelas ideias.

As pesquisas em relação à importância do jogo na infância não são poucas, são várias as concepções, mas para Wallon (1981, p.75), as concepções “se confundem enquanto essa atividade se mantém espontânea e não recebe o seu objeto das disciplinas educativas”.

Segundo Winnicott (1975) “o brincar facilita o crescimento” e, em consequência, promove o desenvolvimento. Uma criança que não brinca não se constitui de maneira saudável, tem prejuízos no desenvolvimento motor e sócio/afetivo. Possivelmente tornar-se-á apática diante de situações que proporcionam o raciocínio lógico, a interação, a atenção etc.

Apesar da importância do jogo e o seu papel estruturante no desenvolvimento da criança não apresentar dúvidas aos teóricos que se debruçaram sobre a ontogênese psicoafectiva e cognitiva, existem algumas dúvidas sobre como se processa no desenvolvimento da criança, como adianta Golse (2005) “o momento em que uma atividade infantil pode ser definida como lúdica, a diversidade dos jogos, o sentido a atribuir-lhes, assim como o uso que deles pode ser feito dão lugar a inúmeras controvérsias” (Golse, 2005, p.246).

A interligação entre o desenvolvimento e a aprendizagem defendida por diferentes correntes da psicologia e da sociologia consideram que o ser humano se desenvolve num processo de interação social. Portugal (2008) sustenta que na infância se lançam as bases do desenvolvimento nos diversos aspectos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos e comunicacionais.

Alguns autores como Chateau (1975); Kamii (2003); Neto (2003); Kishimoto (1994); Ortiz (2005); Valenzuela (2005); Gómez & Samaniego (2005) têm demonstrado que o jogo promove o desenvolvimento da criança e as suas capacidades, não apenas as motoras, mas também psicológicas, ou seja, em todas as áreas de desenvolvimento.

A importância de que se reveste o jogo no desenvolvimento da criança implica que o educador defina prioridades a nível da sua prática pedagógica, de acordo com as necessidades das crianças, Bandet e Abbie (citados por Valenzuela, 2005) referem que o jogo educativo é

proposto pelo adulto com uma intenção dirigida, seletivamente, para um ou vários fatores situados no terreno afetivo, cognitivo, social ou motor e ainda, na preparação para a vida pessoal e social. Por outro lado, através dele a criança desempenha um papel ativo na sua interação com o meio, em que o adulto deverá fornecer as condições favoráveis para que a criança se desenvolva e aprenda. Desta forma admitir que a criança desempenha um papel ativo e pró-ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo.

De acordo com Llenas (2008, p.38), “...La importancia del juego en el desarrollo de las niñas es innegable, a su entender resulta clave para el desarrollo de muchas de nuestras habilidades, desde las de tipo cognitivo hasta las de tipo social y comunicativo”.

Conforme Vygotsky (1991), o estudo do desenvolvimento infantil pelo brinquedo significa, num primeiro momento, determinar o processo de maturação das necessidades da criança, visto ser impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades num brinquedo. Por exemplo, para uma criança ainda nova que vê o pai ou a mãe a realizar uma atividade doméstica, ela também quer fazê-lo, imediatamente, mesmo não sendo possível pelas próprias limitações de dificuldade da atividade em questão. A criança encara a atividade como um jogo, uma vontade, uma necessidade sua de que gostava e pensava poder ver satisfeita. Assim sendo, brincar, é um tipo de atividade em que o motivo está no próprio processo, no seu conteúdo, motivando a criança para agir. Assim, “...a ação lúdica é psicologicamente independente de seu resultado objetivo, porque a sua motivação não reside no resultado.” (Leontiev, 1991, p.26). Para a criança, o mundo do brinquedo apresenta-se como ilusório e imaginário, propício a realização dos desejos não operacionalmente realizáveis. Trata-se, portanto, de um mundo que poderíamos denominar como metafórico, no qual ocorre a substituição de um objeto pertencente ao domínio da criança por outro não acessível a ela.

Neste contexto acentua-se a importância do jogo na educação pré-escolar a partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes, nas atividades dinamizadas pelo educador. A oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que cada criança, no seu processo de crescimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento, socio afetivo, cognitivo, moral e motor (quadro 3).

Desenvolvimento Sócio afetivo

O jogo desempenha uma presença dominante na educação pré-escolar e a interação social é um aspeto importante do jogo. Por isso, é razoável partir do princípio de que os primeiros anos pré-escolares constituem um período em que as crianças são, particularmente, sensíveis ao desenvolvimento da competência social. Os autores salientam, também, que a “falta de oportunidades para as crianças interagirem socialmente na brincadeira, durante os primeiros anos, pode ter um efeito mais prejudicial do que a falta de oportunidade para brincarem, numa fase posterior” (Formosinho, Katz, McClellan & Lino, 1996, pp.46 - 47).

É na etapa da educação pré-escolar que a criança sai do egocentrismo e aprende a importância de viver em sociedade. O conhecimento dos outros e a participação no trabalho de grupo ajuda as crianças a terem consciência do fato de pertencerem ao grupo e das vantagens daí decorrentes. A criança aprende a socializar-se com as outras através das interações no espaço onde permanece. Para Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998, p.147) o “espaço favorece as trocas entre os diferentes elementos do grupo, a interação social, exploração e a aprendizagem.”

Nas crianças, em idade pré-escolar, uma interação social significativa tem maior probabilidade de ocorrer no contexto das atividades que vá ao encontro dos interesses genuínos das crianças. A maior parte das competências adquiridas durante os primeiros anos de vida, nomeadamente as aprendizagens sociais, são aprendidas e reforçadas através de processos interativos. Formosinho (1998 citado por Serrão, 2009) afirma que a compreensão social e as competências sociais, positivas e negativas, são adquiridas, sobretudo, através da conjuntura do dar e do receber, no contexto das brincadeiras ou dos trabalhos com os colegas.

No contexto de observação das brincadeiras das crianças, pais e educadores têm a oportunidade de reforçar o desenvolvimento das crianças no contacto com os seus pares. Além das informações fornecidas pelos professores sobre o funcionamento social das crianças na escola, os pais também fornecem informações valiosas sobre as competências e necessidades das crianças com base em comportamentos exibidos em casa (Fantuzzo & Hampton, 2000).

De acordo com Leontiev (1978), a criança passa a atuar como membro da sociedade, portadora de obrigações que esta lhe impõe e os estádios sucessivos do seu desenvolvimento são de facto graus diferentes dessa transformação. Como defendemos no decorrer deste trabalho, o homem apropria-se do mundo dos objetos por meio das relações reais que estabelece com o mundo. Essas relações são determinadas pelas condições históricas

concretas, sociais, nas quais o homem se desenvolve e também pela maneira como a sua vida se forma nessas condições e como se apropria das objetivações já produzidas e transmitidas por intermédio da educação. Segundo Ribes Dolores (2010, p.61),

“El niño necesita de sus iguales para jugar. El juego colectivo permite al niño aprender, respetar a los demás, observar, dar ejemplo. Se produce una adaptación a las exigencias externas, dándose una transferencia posterior para adaptarse a la sociedad. Según ese mismo autor cuando el niño proyecta en el juego sus deseos, temores, vivencias y expectativas, está representando el papel de lo que le atemoriza, creando las figuras de su fantasía.”

Como podemos verificar o ser humano é dotado de desejos, vontades e sentimentos próprios que começam a se desenvolver desde o nascimento. Ao longo da infância, ocorre o processo de desenvolvimento socio afetivo da criança, período em que são importantes as interações que proporcionam vivências afetivas. Tanto a família quanto os educadores/professores exercem um papel importante no desenvolvimento afetivo da criança porque são eles, enquanto sujeitos mais experientes, que coordenam o processo de aprendizagem. Nesse sentido, tanto Wallon como Vygotsky e Piaget consolidam o entendimento sobre os aspetos socio afetivos para a cognição. O desenvolvimento afetivo depende, dentre outros fatores, da qualidade dos estímulos do ambiente para que satisfaçam as necessidades básicas de afeto, apego, desapego, segurança, disciplina e comunicação, pois é nessas situações que a criança estabelece vínculos com outras pessoas.

Desenvolvimento cognitivo

O jogo assume vários significados como se pode constatar através de vários autores. Vygotsky e Elkonin (citados por Kishimoto, 1994) entendem a brincadeira como uma situação imaginária criada pelo contacto da criança com a realidade social.

Da teoria do desenvolvimento de Piaget ressaltam duas implicações pedagógicas. Na primeira dever-se-á encorajar as crianças a utilizar a sua iniciativa e a sua inteligência no sentido de uma manipulação ativa do meio exterior, porque é somente por uma troca direta com a realidade que se desenvolve a capacidade biológica de base que leva à inteligência. A perspectiva epistemológica e evolucionista de Piaget leva a concluir que as atividades educativas isoladas, destinadas a melhorar as capacidades sensoriais de uma criança produzem verosimilmente poucos ganhos no desenvolvimento do conhecimento adaptativo e

da inteligência. A segunda implicação pedagógica, extraída da concepção desenvolvimentista de Piaget, é que o jogo espontâneo da criança deverá ser o primeiro contexto no qual os educadores encorajem a utilização da inteligência e da iniciativa (Kamii, 2003).

Se o estágio sensório-motor é, segundo Piaget, o da conquista do universo físico, o pré-operatório, dos dois aos sete anos, é o da conquista do universo social e da representação. O primeiro sub-estádio do pré-operatório, que vai dos dois aos quatro anos e meio, é marcado por mudanças significativas ao nível cognitivo, sócio-afectivo e psicomotor. Progressivamente existe um decréscimo do pensamento egocêntrico, pois brincando com jogos em pares ou em grupo, a criança aprende a esperar a sua vez, a contar com a jogada do outro, a compreender as regras, a partilhar e confrontar-se com outras perspectivas sobre a mesma realidade. Já no período entre os quatro anos e meio e os cinco anos e meio a criança utiliza uma intuição globalizada para explicar a atividade do sujeito e a realidade social. O desenvolvimento intelectual, segundo Ferreira e Santos (2000, citados por Serrão, 2009), faz-se por reconstruções sucessivas, integrando as aquisições num processo de equilíbrio progressivo.

E Linares (2011, p.25), no seu trabalho *Juego infantil y su metodología* defende que,

“...otro aspecto cognitivo muy importante que sucede en el juego es el dominio del lenguaje. El juego permite al niño expresarse verbalmente con otros niños y con personas adultas. El desarrollo del lenguaje unido a la aparición de juego simbólico permite que los niños desarrollen su pensamiento, ajustarlo y aprender de sus errores.”

Desenvolvimento moral

As crianças menores, aquelas que frequentam a Educação Infantil e que ainda não atingiram a construção do pensamento lógico concreto, têm como características marcantes o ignorar qualquer regra e centrar sobre si mesma as relações presentes no seu ambiente físico e social. No livro “Theory in Context and Out” Jarrett (2001) defende que as relações entre a criança e as pessoas que as cercam desempenham papel fundamental na formação dos seus sentimentos morais já que a criança não tem estes sentimentos prontos. Os relacionamentos que ela vai desenvolver com outros indivíduos dos quais ela depende, serão formadores e exercerão influências mais ou menos profundas para construir a realidade moral da mesma (Piaget, 2007).

A partir da variedade de experiências a criança vai-se apropriando de tradições, crenças, princípios e valores morais partilhados no seu grupo social.

A educação para os valores, na educação pré-escolar, faz-se através de abordagens e experiências numa lógica relacional que implique opções didático-pedagógicas no que diz respeito aos assuntos/temas a abordar recorrendo ao jogo e, como adianta Morgado (2001), a organização de processos educativos com sucesso passa pela construção de relações pedagógicas eficazes, não exclusivas, que contemplem as diferenças individuais e contextuais, refletindo e potenciando diferenças nas competências, nos valores, nas experiências e nos interesses e necessidades de todos os elementos das comunidades educativas.

Neste âmbito, nos espaços destinados ao jogar é importante estabelecer regras como utilizar os respetivos espaços, esta ideia é vincada por Ten e Marín (2008) que defendem que no espaço onde as crianças jogam e brincam é fundamental a procura de soluções conjuntas que possibilitem a “partilha”, as “normas elaboradas com o grupo sobre quando devem recolher-se os objetos (...)”, “preparar e estabelecer estratégias que permitam procurar soluções para satisfazer o desejo das duas partes em conflito relativamente à utilização de um objeto, o que implica ter capacidade social de negociação (...)” e “estabelecer com o grupo regras sobre a existência de objetos pessoais no espaço comum e o critério para a sua utilização”. (ibidem, p.58-59)

As crianças em idade pré-escolar aprendem a lidar com seus pares no decorrer das atividades lúdicas. Elas assumem diversos papéis e experimentam praticar várias habilidades sociais, a fim de determinar as que funcionam melhor em cada situação. Um aspeto importante desse aprendizado de associação com outras pessoas é o desenvolvimento de um conjunto de padrões morais, ou conscientes. Esses padrões fornecem à criança um guia pelo qual ela pode avaliar suas próprias ações tanto quanto o comportamento dos outros.

Quadro 3 - Desenvolvimento cognitivo entre os quatro e os cinco anos de idade

	4 Anos	5 Anos
Desenvolvimento Socio Afetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Gosta de brincar com outras crianças; - Quando está em grupo é seletiva acerca dos seus companheiros; - Gosta de imitar as atividades dos Adultos; - Começa a aprender, a partilhar, a aceitar as regras e a respeitar a vez do outro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Copia os adultos; - Concentra-se mais, focalizando-se na tarefa ou brincadeira; - Manifesta preferência em brincar com crianças do mesmo sexo – início da identificação do género – Conhece as diferenças de sexo; - Brinca de forma independente; - Começa a ser capaz de esperar pela sua vez e de partilhar; - Aprecia conversar durante as refeições; - Encontra-se numa fase de maior conformismo, criticando aqueles que não apresentam o mesmo comportamento.
Desenvolvimento Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> - Tem um domínio de vocabulário alargado, conhece cerca de 1500 a 2000 palavras. Manifesta um grande interesse pela Linguagem. - Articula bem as consoantes e vogais. Constrói frases estruturadas; - Compreende as diferenças entre a fantasia e a realidade; - Compreende conceitos de número e de espaço: mais/menos; maior; dentro/fora; atrás; debaixo; etc.; - Começa a compreender que os desenhos e símbolos podem representar objetos reais. - Reconhece padrões entre objetos: objetos redondos, objetos macios, animais, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fala fluentemente, utilizando corretamente o plural, os pronomes e os tempos verbais; - Segue instruções e aceita supervisão; - Conhece as cores, os números, animais, etc.; - Consegue memorizar histórias e repeti-las; - É capaz de agrupar e ordenar objetos tendo em conta o tamanho (do mais pequeno ao maior); - Entende os conceitos de: antes/depois; em cima/em baixo; e de tempo;
Desenvolvimento Moral	<ul style="list-style-type: none"> - Tem consciência do certo e errado, preocupa-se maioritariamente em fazer o que está certo; - Pode culpar os outros pelos seus erros devido à dificuldade em assumir a culpa pelos seus comportamentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Devido à sua grande preocupação em fazer as coisas bem e em agradar, poderá por vezes mentir ou culpar os outros de comportamentos reprováveis.
Desenvolvimento Motor	<ul style="list-style-type: none"> -Rápido desenvolvimento muscular; - Grande atividade motora, com maior controlo e precisão dos movimentos (finos e globais); - Consegue escovar os dentes, pentear-se e vestir-se com pouca ajuda. 	<ul style="list-style-type: none"> - A destreza manual está estabelecida; - É capaz de se vestir e despir sozinha; - É capaz de assegurar a sua higiene de forma independente.

Fonte: elaboração própria

2.13.4. Desenvolvimento motor

No trabalho *A Social-Motor Behaviour* desenvolvido por Flemmen (2007) retrata-se o desenvolvimento motor como um processo de alterações ao nível de funcionamento de um indivíduo, onde uma maior capacidade de controlar movimentos e interação com o meio físico e social são adquiridas ao longo do tempo. A idade pré-escolar, parece para este autor, ser uma fase de aquisição e aperfeiçoamento das habilidades motoras onde surgem as primeiras formas de movimento e as primeiras combinações de movimento possibilitando à criança dominar o seu corpo em diferentes posturas, estáticas e dinâmicas, e diferentes formas de locomoção, como por exemplo, andar, correr, saltar, entre outras. A base para as habilidades motoras globais e finas é estabelecida neste período da idade pré-escolar. As atividades manipulativas, locomotoras e posturais são cruciais em todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem de habilidades motoras e capacidades físicas, seguindo um aperfeiçoamento gradual em termos quantitativos e qualitativos (Neto & Marques, 2004).

De uma maneira geral tem sido dada uma particular atenção sobre a relevância do jogo no desenvolvimento motor. Para Neto e Marques (2004, p.5) o “jogo é uma das formas através da qual a criança se socorre para interiorizar o seu envolvimento físico e social”. Os autores reforçam, ainda, que “explorar as relações e conexões entre ecologia e jogo na atividade física permitem a formulação de (...) uma dimensão conceptual de um novo paradigma no estudo do comportamento lúdico em termos evolutivos.”

O ensino pré-escolar no desenvolvimento da criança

Relativamente ao ensino pré-escolar, pode-se referir que este constitui uma etapa decisiva na vida das crianças, pois é nesse momento que são promovidas diversas estratégias e metodologias de aprendizagem, que têm como principal objetivo estruturar as ideias e pensamentos das crianças. Tal como já foi acima destacado, de acordo com a Teoria de Vygotsky, a criança é um sujeito ativo no seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem e é através da interação social que se criam as condições propícias à aquisição da linguagem escrita e da leitura.

Esta interação social diz diretamente respeito àquela que é realizada em contexto de jardim-de-infância, baseando-se essencialmente no suporte da organização de um educador, que possua capacidades e motivação para incentivar as crianças com quem interage.

Segundo Lopes et al. (2004, p.88), “o jardim-de-infância e os educadores têm o papel principal, de desenvolver nas crianças um conjunto sólido de conceitos e competências cognitivas relacionadas com o gosto pelos livros e pela leitura.”

A educação na infância é uma etapa crucial no processo de ensino aprendizagem, consagrada na Convenção dos Direitos da Criança, ratificada por quase todos os países a nível mundial.

Segundo a UNESCO (2007), sendo a infância um período de grande relevância ao nível do desenvolvimento intelectual, a educação de infância constituísse como “the foundation for later learning (...) improves performance in the first years of primary school (...), reducing poverty and improving education and health goals” (UNESCO, 2007, p. 17).

A educação pré-escolar deve ainda “ (...) favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (Ministério da Educação, 2000, p.15), com o propósito de em primeiro lugar estimular na criança, o respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas e em segundo lugar proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e segurança. Assim, o respeito pelas características de cada criança constitui a base da promoção de novas aprendizagens. Estas devem ser acompanhadas da oportunidade de as crianças poderem usufruir de experiências educativas diversificadas e de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos.

A estimulação do desenvolvimento global da criança aponta para a interligação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, como vertentes indissociáveis, bem como para o reconhecimento da criança não como objeto mas sim como sujeito do processo de aprendizagem, envolvida na construção articulada do saber, abordado de uma forma globalizante e integrante (Moniz, 2009).

A Educação Pré-Escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, sempre que a sua autoestima desenvolva competências que permitem à população estudantil reconhecer as suas possibilidades e progressos.

O jardim-de-infância é considerado um espaço onde as crianças constroem a sua aprendizagem, de forma ativa e construtiva e onde encontram as condições adequadas para agir, experimentar e criar com toda a autonomia.

Segundo Santos (2007, p.17), não é apenas a frequência no jardim-de-infância que faz com que as crianças desenvolvam aptidões e capacidades de assimilar determinados conceitos, ações e saberes. “A criança quando chega pela primeira vez ao jardim-de-infância traz consigo uma bagagem desconhecimentos e aprendizagens que foram e vão sendo (re) construídas no seio da sua família e no contexto mais imediato da ação.”

Para o Ministério da Educação (2000) a educação oferecida no pré-escolar deve ser “ (...) complementar da ação educativa da família com a qual deve estabelecer estreita relação (...) ” (ME, 2000, p.22), objetivando o incentivo na participação das famílias no processo educativo e estabelecendo relações de efetiva colaboração com a realidade. Todo o processo de colaboração com os pais, quer na escolar quer em casa, é de extrema importância, porque apresenta efeitos positivos na educação das crianças e consequências favoráveis a longo prazo.

Uma das modificações mais significativas na Educação Pré-Escolar surge com o Despacho nº 5220/97, de 10 de Julho, que apresenta um conjunto de Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar que constituem um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos da prática educativa do Educador de Infância, com vista à organização e promoção da qualidade da Educação Pré-Escolar.

A implementação das orientações curriculares constituirá, para o pré-escolar, uma etapa fundamental da sua afirmação, no âmbito educativo, e ajudará evidentemente no processo de aprendizagem da criança.

As orientações curriculares não estabelecem conteúdos, nem objetivos específicos, o seu funcionamento tem como parâmetros essenciais o ritmo e as potencialidades de cada um. Estas surgem fundamentadas em seis razões: “sistematizar a ação educativa; servir de referencial para a prática educativa, na relação com o modelo que a fundamenta; tornar visível o rosto da Educação Pré-escolar e dos seus agentes; facilitar o seguimento educativo; melhorar a qualidade da Educação Pré-Escolar, proporcionar uma dinâmica de inovação” (Ministério da Educação, 2000, p.33).

Tendo em conta um conjunto de pressupostos, as orientações curriculares optaram por seguir o sistema das áreas de conteúdos, nomeadamente: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão/Comunicação e a do Conhecimento do Mundo. Todas estas áreas só poderão ser aprofundadas mediante a organização de um ambiente educativo propício à aprendizagem, o qual não pode ignorar as necessidades e os ritmos de aprendizagem das crianças.

Capítulo 3 – Pedagogias

1. Definição e funções da Educação de Infância

A educação de crianças (antes da escolaridade obrigatória) tem sido chamada educação de infância, educação pré-escolar, creche, infantário, etc. e outros nomes em outras línguas e culturas. Estas designações são carregadas de significados históricos “uma fluidez de nomes, reveladores da dificuldade de uma clara definição das qualidades, objetivos, estruturas, conteúdo e orientação dos agentes educativos deste nível de educação” (Meyreles-Coelho, 1989a, p.48).

Quando procuramos documentar temáticas relacionadas com a educação das crianças antes dos seis anos, encontramos diversas expressões para descrever uma realidade educativa pública, privada, cooperativa ou de solidariedade social. Os conceitos de educação de infância e de educação pré-escolar, designam a mesma realidade mas não são consensuais pois demonstram alguma ambiguidade (Homem, 2002). Expressões como educação de infância, educação pré-escolar ou educação pré-primária relacionam-se muitas vezes com a conceção de criança e de educação. Algumas das ambiguidades à volta dos papéis e funções da educação pré-escolar refletem definições, condições legais e critérios que a regem.

De acordo com Silva (1990, p. 5), Os termos “educação pré-escolar” e “educação de infância” não acentuam os mesmos aspetos (...). O primeiro possui ressonâncias escolares, acentuando a preparação para o ensino elementar obrigatório. Por seu lado, a expressão “educação de infância” procura marcar bem a especificidade face aos outros níveis de educação escolar.

Unida a esta controvérsia existe outra que nos remete para a duração da educação pré-escolar e com a idade em que esta se inicia. Na opinião de Homem (2002, p.23), “muitos autores só admitem a partir dos 3 anos, mas outros têm sobre ela uma conceção mais alargada e consideram o seu começo no momento do nascimento.”

No Brasil, tradicionalmente e financeiramente, o contexto mais aceite era o de que a criança deveria se atendida pela mãe, ou outros familiares, num ambiente doméstico.

A educação de crianças pequenas começou com caráter assistencialista, na metade do século XIX, em decorrência do capitalismo, que também nascia no país.

Até o começo desse século, não havia distinção entre o atendimento a crianças realizadas na creche e o trabalho realizado em asilos e internatos. Preconizava-se a ideia de

que o atendimento institucional às crianças era um favor, feito como caridade para as mães solteiras ou que não tinham condições de ficar com seus filhos.

Essa ideia mobilizava organizações sociais e filantrópicas, donos de indústrias e senhores da alta sociedade, na construção de algo que pudesse atender bem ao filho da mãe operária, para que ela pudesse produzir mais. Dessa forma, seguindo as referências europeias, surgiu no Brasil o atendimento para crianças pequenas que foi dividido em duas partes:

- 1º. As chamadas creches ou asilos da primeira infância, que se propunha a atender crianças de 0 a 2 anos;
- 2º. As chamadas salas de asilo para a segunda infância, posteriormente denominadas de escolas maternais, que atendiam crianças de 3 a 6 anos.

Na realidade brasileira, existe a diferenciação que merece destaque, as instituições pré-escolares foram chamadas de jardim-de-infância. As instituições privadas que atendiam às crianças ricas receberam o nome de asilo e as que atendiam às crianças pobres receberam o nome de creche, reforçando a ideia de que creche é uma entidade assistencialista, destinada ao combate a pobreza.

Assim, historicamente, o desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil passou pela defesa de uma concepção de atendimento em creches e jardim-de-infância mais assistencialista do que educativo sendo sempre interligado à classe social das crianças.

A chegada de muitos imigrantes europeus no final do século XIX, e sua rápida absorção ao mercado de trabalho no início do século XX, originou alguns protestos e reivindicações de trabalho por creches para o atendimento dos filhos desses trabalhadores. Porém, somente na década de 20 do século XX, o governo estimulou o atendimento às crianças pequenas das classes operárias, limitando-se entretanto a fornecer somente professores, matérias pedagógicas e mobília, deixando a cargo da sociedade a realização desse serviço.

Desde 1996 com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), a educação infantil passou a integrar a Educação Básica, juntamente com o ensino fundamental e o ensino médio. Segundo a LDB em seu artigo 29.¹⁷

A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade.

¹⁷ <http://www.infoescola.com/educacao/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao/>. Consultado em 14 de maio de 2013.

Diferente dos demais níveis da educação, a educação infantil não tem currículo formal. Desde 1998 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, é seguido nas instituições e é um documento equivalente aos Parâmetros Curriculares Nacionais dos segmentos da educação Básica.

Se a Lei de Bases do Sistema¹⁸, ao descrever a organização geral do sistema educativo define a educação pré-escolar no seu aspeto formativo, como complementar e ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação (artigo 4.º), a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar¹⁹ é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida. Esta é complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. Refere ainda o artigo 3º e seguindo o eu a Lei de Bases havia estabelecido, a educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, sendo ministrada em estabelecimento de educação pré-escolar. A Lei de Bases afirma que a frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que à família cabe um papel essencial no processo de educação pré-escolar (artigo 5.º, ponto 6) sendo porém associado ao Estado o dever de contribuir ativamente para universalização da oferta da educação pré-escolar (artigo 3.º, ponto 2).²⁰

Mais recentemente, o estudo comparativo da OCDE (2001) sobre educação e cuidados para infância, que envolve 12 países, entre os quais Portugal, reconhece que uma educação e cuidados para a infância de qualidade oferece a possibilidade de motivar e preparar as crianças, desde os primeiros anos, para um processo de aprendizagem ao longo da vida. Estudos sobre a plasticidade do cérebro (Carnegie Task Force on Meeting the Needs of Young Children, 1994; Education Commission of the States, 1996; Shore, 1997) consideram, no entanto, que a escolha da terminologia Educação e Cuidados para a Infância pressupõe uma perspectiva integrada e coerente, implicando políticas articuladas comuns à faixa etária dos 0 aos 5/6 anos por parte do ministério que tutela a educação e não apenas a partir dos 3 anos, tal como a legislação portuguesa prevê. Assim, a OCDE considera que a educação e cuidados para infância (Early Childhood Education and Care, ECEC) inclui todos os contextos que proporcionam cuidados e educação para as crianças antes do ingresso na escola

¹⁸ Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com as alterações que lhe foram introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro.

¹⁹ Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro.

²⁰ (Vasconcelos, et al., 2002, pp. 19-20)

obrigatória, independentemente do tipo de estabelecimento, financiamento, horário de atendimento, ou conteúdos programáticos.

Como já foi referido, a Educação Infantil é um dever e obrigação do Estado e responsabilidade política e social da sociedade e, não apenas daqueles que vivenciam a realidade escolar, utilizando-se dos préstimos de escola ou exercendo nela suas funções profissionais. Cabe, portanto ao Estado, à família e à sociedade responderem pela Educação Infantil, resguardando suas especificidades manifestadas na indissociabilidade das ações de educar, cuidar e brincar.

A Educação Pré-Escolar contribui de forma evidente para o processo de socialização da criança, neste sentido (Bairrão, 1997, p. 42) afirma que, “as vantagens da Educação Pré-Escolar são, no entanto, muitas (...). Seguramente vai preparar as crianças para a Escola, não só em termos de pré-requisitos mas, sobretudo, em termos de socialização.”

Sendo a Educação Pré-Escolar determinante no desenvolvimento global da criança, analisámos os objetivos fundamentais do jardim-de-infância, citados no Diário da República n.º 542/1984, e verificámos um acentuar da igualdade de oportunidades, um colmatar de deficiências sociais e uma preocupação em proporcionar desenvolvimento individual e social. Vejamos os objetivos aí mencionados:

(i) Proporcionar às crianças condições de desenvolvimento individual e social não possíveis no meio familiar;

(ii) colaborar com a família na proteção à saúde e educação dos filhos, nomeadamente em situações de risco ou carência social;

(iii) permitir uma igualdade de oportunidades a todas as crianças independentemente da debilidade socioeconómica do despectivo agregado familiar;

(iv) compensar “*handicaps*” físicos, sociais ou culturais bem como o despiste precoce de inadaptação ou deficiências.

Podemos considerar que o ano de 1997 foi um momento importante na Educação pré-escolar em Portugal. Criou-se uma rede nacional de estabelecimentos de Educação pré-escolar e são publicadas pelo Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação as Orientações Curriculares. Estas Orientações “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.13). O Currículo irá assentar em quatro fundamentos: “o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo; a construção

articulada do saber e a exigência de dar resposta a todas as crianças” (idem, p.14). Defende-se, portanto, que o desenvolvimento curricular, cujo principal ato é o educador, deve ter em consideração os objetivos gerais da educação, a organização do ambiente educativo, a continuidade e a intencionalidades educativas, bem como as áreas de conteúdo. (Ministério da Educação, 1997).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96) firma a função da Educação Infantil e o seu funcionamento.

Posteriormente, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, p.27) define o brincar ao lado do educar e do cuidar, considerando que nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuem anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam. Em função dessas premissas, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), definiu, em 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CEB1/99), orientando a organização das instituições que se dedicam a essa etapa de ensino. Tais diretrizes estabelecem exigências quanto às orientações curriculares e elaboração dos projetos político-pedagógicos institucionais. Esse documento contempla os seguintes princípios:

- i. Ético: autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum;
- ii. Políticos: direitos e deveres do cidadão, exercício da criticidade e respeito à ordem democrática;
- iii. Estéticos: sensibilidade, criatividade, ludicidade e diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Ressaltam-se também aspectos organizacionais, como a adoção de metodologia do planejamento participativo e a afirmação da autonomia das escolas na definição da abordagem curricular a ser adotada.

Observamos que a legislação existente representa as conquistas da sociedade no sentido de assegurar os direitos da população infantil. No entanto, garantir os direitos das crianças é responsabilidade social. Sendo assim, a educação das crianças, além de direito social constitui-se um direito humano em condição de existência. Além disso, para que a sobrevivência das crianças esteja garantida, e o seu crescimento/desenvolvimento seja favorecido e o cuidar seja efetivado, é necessário oferecer às crianças dessa faixa etária condições de usufruírem plenamente as possibilidades de apropriação e de produção dos significados no mundo, da natureza e da cultura.

1.1 A organização de espaços e tempos

A cuidada conceção e gestão de espaços e tempos é fundamental no jardim-de-infância dado a característica da faixa etária a que atende. A criança que frequenta, pela primeira vez, um jardim-de-infância traz consigo uma súpula de experiências que vivenciou num contexto muito particular – a sua casa – e que são mobilizadas no contexto escola atendendo ao fato de este ser considerado, por ela, como um ambiente real de vida. Neste sentido, a sala de pré-escola deve, em termos de organização de espaços e tempos, disponibilizar as condições necessárias que garantam, à criança, oportunidades para explorar e construir novos conhecimentos e aprendizagens a partir dessas suas experiências e daquilo que ela conhece e é capaz de fazer. Por outro lado, a organização de espaços e tempos é fundamental para garantir uma intervenção pedagógica de qualidade; ao estruturar espaços e tempos o educador tenta respeitar as necessidades e interesses do seu grupo de crianças, mas procura, fundamentalmente, abrir à criança novos horizontes de atuação.

Não parece haver dúvidas que “da eficácia com que o educador prepara o cenário dependem com frequência a qualidade do ensino e a atitude das crianças para com a escola (Ramsey & Bayless, 1989, p.53).

Silva (2008, p.43) é da opinião que o grande papel da educação, nas escolas, será o de proporcionar a todos - minorias e maioria - um espaço de aprendizagens, competências, conhecimento mútuo, diálogo, respeito, aceitação, trabalho conjunto, tendo em vista um futuro melhor.

A estruturação de espaços e tempos, no jardim-de-infância, deve, fundamentalmente, garantir à criança, por um lado uma oportunidade para vivenciar uma multiplicidade de situações de construção da aprendizagem num clima de segurança e autonomia e, por outro lado, favorecer o respeito pelos seus interesses emergentes.

“El espácio debe ser agradable y placentero ya que el alumno ha de permanecer en su interior gran parte del día y de su vida. La diversificación de estos espacios es lo que permite a los alumnos y alumnas entender que el aprendizaje no se da sólo dentro del aula.”²¹
(Batanero et al., 2004, [filme])

²¹ Hacia una escuela para todos: la educación inclusiva [Vídeo] autores, José M^a Fernández Batanero... [et al.] ; realización, Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla. Publicación [Sevilla]: Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación, D.L. 2004.

Ainda no que se refere a organização do espaço da sala de jardim-de-infância não nos referimos apenas a questões de caráter arquitetônico ou de infraestruturas, mas fundamentalmente as questões que dizem respeito à forma como o espaço físico ou essa estrutura é preparada e à forma como os recursos disponíveis, nela, são dispostos.

A partir do espaço disponível na sala, das características do grupo (número de crianças que a frequentam, faixa etária do grupo, inclusão de crianças com necessidades educativas especiais) e daquilo que o educador de infância considerar ser fundamental para o adequado desenvolvimento e aprendizagem do grupo, mediado pela sua postura pedagógica, a configuração da sala passará a ter uma disposição que permita, em linhas gerais e em consonância com as restantes componentes do currículo, dar resposta às intenções pedagógicas de intervenção do educador.

Neste sentido, Formosinho et al (1996) citado por Serrão (2009) diz-nos que a organização do espaço, nas salas de educação pré-escolar, deve refletir as intenções educativas do educador e as suas opções didático-pedagógicas. Adianta ainda que as áreas organizadas com materiais visíveis, acessíveis, variados e interessantes, convidam ao uso e convidam à fala da criança com outra criança, à fala da criança com o adulto, à fala dentro dos pequenos grupos ou no grupo todo.

Os contextos educativos devem estar adequados à promoção das aprendizagens significativas e ao desenvolvimento global das crianças, que neles vão passar grande parte do seu tempo. Arends (1995) afirma que a maneira como o “espaço é gerido tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos. Embora os educadores não controlem a quantidade de espaço disponível têm a considerável liberdade de ação no que diz respeito à sua gestão” (Arends, 1995, p.85)

A criação de ambientes propícios às atividades pedagógicas através do jogo, em contexto pré-escolar, permite ao educador enriquecer as atividades, promovendo novas situações que tornem o jogo mais rico e interessante para as crianças, aumentando as suas possibilidades de aprendizagem. O conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades a realizar é também uma condição de autonomia da criança e do grupo.

A organização e gestão do espaço na sala de jardim-de-infância tem influência em tudo aquilo que se faz, na forma como se faz, no tipo de relações que se criam e nos processos de desenvolvimento e aprendizagem de todos aqueles que exercem alguma atividade dentro deste espaço (Loughlin & Suina, 1982; Hohmann et al., 1984; Ministério da Educação, 1997; Vayer et al., 2003; Gassó, 2004).

Por outro lado, a organização do espaço físico da sala de jardim-de-infância tem efeitos imediatos no desempenho quer das crianças, quer dos adultos que nela interagem. Sob o ponto de vista da criança, como assinalam Hohmann et al. (1984, p.57),

“...a disposição do espaço é importante porque afeta tudo que a criança faz. Afeta na forma em que possam estar ativos e em que possam falar sobre o seu trabalho. Afeta as escolhas que possam fazer e a facilidade com que possam desenvolver os seus planos. Afeta as suas relações com as restantes pessoas e a forma como utilizam os materiais.”

Mas uma cuidada e criteriosa organização do espaço também se traduz numa influência direta sobre o papel do educador e sobre a forma como este poderá gerir a sua intervenção. Loughlin e Suina (1982 p.21) afirmam: “...a disposição do contexto (sala) pode ser utilizada como uma estratégia de instrução, complementando e reforçando outras estratégias que o educador utilize para reforçar a aprendizagem das crianças”.

Conforme Silva (2002), os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.

“A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Ministério da Educação, 1997, p.40).

Nesta perspectiva, planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização. Como adiantam Moreira e Oliveira (2003, pp. 183 – 184)

“...o educador tem um papel fundamental em todo o processo educativo que se reflete em diversos níveis, na escolha das atividades e modos de exploração, na criação de ambientes que estimulem a curiosidade e a disposição da criança para experimentar, na organização dos espaços educativos bem como nas relações que o jardim-de-infância tem com os pais.”

Desta forma os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, contudo os equipamentos, os materiais e a forma como estes estão dispostos condicionam o que as crianças podem fazer e aprender. Assim, a funcionalidade e a adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permitem que a sua organização se modifique de acordo com as necessidades e evolução do grupo. A criança ao compreender como o espaço está organizado e, como pode ser utilizado, demonstra ser mais autónoma e responsável pelas escolhas de utilização dos diferentes materiais.

Portanto, a organização das áreas de atividades, com materiais adequados ao desenvolvimento e à cultura da criança, valoriza a experimentação, a reflexão, a autonomia e a cooperação, promovendo assim o desenvolvimento cognitivo, socio afetivo, moral e o motor. Este desenvolvimento ocorre a partir da base experimental da criança onde as interações sociais se desenrolam no mundo físico dos objetos. Para Dempsey e Frost (2002, p.698) “o equipamento lúdico e os materiais lúdicos podem ser para as crianças recursos mais importantes do que o espaço durante as suas atividades lúdicas.”

A organização do espaço, das salas de educação pré-escolar, deve oferecer um conjunto de experiências enriquecedoras e motivadoras para um crescimento rico e harmonioso, instável e global de cada criança, individualmente ou em grupo, fatores que refletem o trabalho do educador.

A estruturação de espaços e tempos, no jardim-de-infância, deve, fundamentalmente, garantir à criança, por um lado, uma oportunidade para vivenciar uma multiplicidade de situações de construção da sua aprendizagem num clima de segurança e autonomia e, por outro lado, favorecer o respeito pelos seus interesses emergentes.

2. Modelos Pedagógicos e Curriculares para a Educação de Infância

Em Educação de Infância ou Educação Pré-escolar, discute-se um conceito de currículo, que leva-nos a operar uma relação prévia, nesta conceção e nas controvérsias com elas relacionadas no contexto mais amplo da compreensão curricular geral.

Numa articulação de conhecimentos e realidades refletimos sobre o currículo em Educação Pré-escolar e na sala de Jardim de Infância, mas antes e sobretudo, ao nível do seu desenvolvimento a partir das práticas dos Educadores, pois é aí que começa parte da sua definição e da realidade curricular no trabalho com crianças pequenas.

O conceito de currículo tem um carácter polissémico, detentor de muitos significados, o que nos impede de encontrar um enunciado claramente abrangente que expresse uma perceção que reúna todos os seus aspetos (Skilbeck, 1984). A partir da prática educativa poderemos encontrar múltiplas conceções e na teoria especializada, o seu conceito identifica-se com uma grande variedade de definições, que explicitadas, valorizam uns aspetos em relação a outros. Este fator poderá explicar as diferenças substanciais das práticas em Educação de Infância, contudo é possível estabelecer uma correspondência dessas definições com épocas, contextos, paradigmas e perspectivas de Educação distintas. Bonafé (1991, p.10) no seu trabalho *Proyectos Curriculares y Practica Docente* refere que,

“El modelo de curriculum de que se dota cada país no es casual o aleatorio. Responde siempre a a una determinado enfoque de las relaciones entre la educación y sociedad, y éste a su vez depende mucho de la forma en que se manifiestan las relaciones y contradicciones entre las diferentes fuerzas sociales en un determinado momento del proceso histórico.”

Para muitos professores o currículo educacional representa a síntese dos conhecimentos e valores que caracterizam um processo social expresso pelo trabalho pedagógico. Trabalho esse desenvolvido nas escolas e entendido como programas de ensino, conteúdos ou matriz curricular. Na realidade existem muitas definições e cada uma pressupõe valores e concepções implícitas.

Sobre as definições de currículo, na literatura é fácil encontrar numa perspectiva Latino-Europeia (Pacheco, 1996), as que relacionam o currículo com a conceptualização de programa, plano de estudos ou conjunto de conteúdos a ensinar:

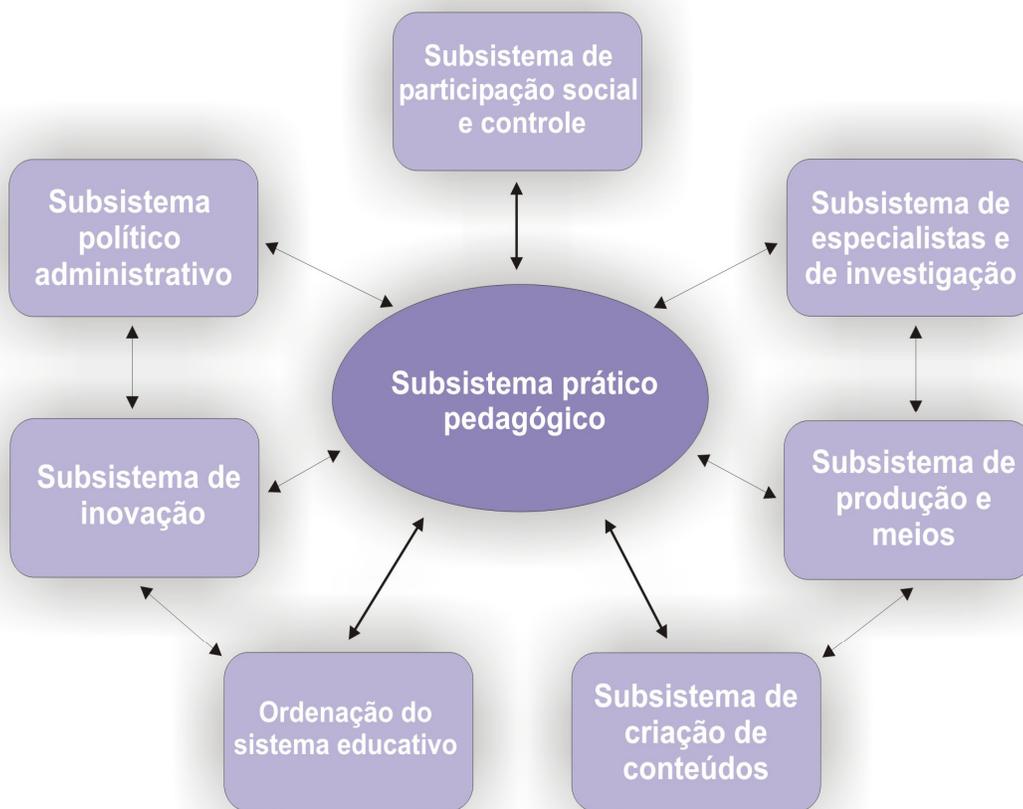
Johnson citado por Stenhouse (1991, p. 29) defende a ideia de currículo quando refere que, “Curriculum es una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira lograr. El curriculum prescribe (o al menos anticipa) los resultados de la instrucción.” Flores e Paraskeva (1999, p.15) também defendem a ideia que “...o currículo é como um conjunto de disciplinas ou como um grupo de conteúdos que reforça o que deve ser ensinado nas escolas.” pode ainda ser considerado como um plano, como sugere Marques (2000, p.41): “pode se considerado um plano de estudos de um Curso. Pode, também, designar um conjunto de programas de ensino.”

É possível também identificar o currículo com a ideia de percurso, caminho, ou conjunto de experiências educativas, isto numa perspectiva anglo-saxónica. (Pacheco, 1996). Esta ideia também defendida por Stenhouse (1991, p.30),

“Un curriculum es el médio com el qual se hace publicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no solo contenido, sino también método y, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo.”

O currículo é o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar. É o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc, que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano. E, segundo Zabalza (1994) é supostamente a razão de cada uma dessas opções.

Figura 3- Sistema curricular (Gimeno Sacristán)



Fonte: elaboração própria adaptado de Gimeno Sacristán, 1998, p. 23

Os dois cenários curriculares, anteriormente referidos, revelam uma ambivalência de significados do conceito de currículo. Porém a ambiguidade e a falta de consenso à volta desta noção, poderá levantar certas questões que se constituem em simultâneo na sua grande riqueza, isto por evidenciarem um campo de estudo diverso e alargado.

Com Vilar (1994) e Pacheco (1996), o currículo define-se pela sua concretização numa prática, isto por depender dos contextos em que se estabelece e das pessoas que nele intervêm. Deste modo, currículo subordina-se a uma convergência de fatores sociais, culturais, económicos e político-administrativos que o determinam e conseqüentemente, o condicionam.

Isto pode significar que não podemos entender o currículo sem o enquadrar num sistema social que o influencia. A figura 3 é elucidativa numa perspectiva sistémica de currículo.

SISTEMA SOCIAL

Posto isto, consideremos que para uns, o currículo pode resultar da concordância entre os diferentes subsistemas que influenciam uma sociedade, no entanto para outros, espelha a conveniência dos que detêm o poder numa sociedade, isto é, dos subsistemas dominantes. De acordo com Gimeno Sacristán (1998), toda a proposta curricular é,

“...uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar.”
(ibidem, p.17)

Neste contexto para este autor, o currículo é a expressão do propósito cultural de uma sociedade, pelo que se considera existir uma relação entre currículo, a cultura e a sociedade.

De acordo com Moreira (1990), no Brasil o debate sobre questões curriculares tem início nos anos 1920-30, com as reformas promovidas pelos pioneiros da Escola Nova.

Nas décadas de 1950-60, a literatura especializada enfatiza preocupações com problemas de currículo, principalmente nos cursos primário e secundário. Mas é a partir da década de 1970 influenciado pelo pensamento de Tyler que os estudos sobre currículo foi adotado como fundamento teórico na organização.

Segundo este mesmo autor para o desenvolvimento de um currículo existem quatro

tarefas fundamentais:

- i. A definição e seleção dos objetivos;
- ii. A seleção e criação das experiências de aprendizagem;
- iii. A organização das experiências para alcançar o máximo efeito cumulativo;
- iv. A avaliação do currículo com vistas ao seu contínuo aproveitamento (Tyler citado por Taba, 1984).

Foi porém a partir da década de 1980 que o debate teórico sobre problemas curriculares se intensificou. Surge neste período uma ampla e crítica ao tecnicismo, empreendida principalmente por educadores e pesquisadores identificados com a concepção de Educação Popular ou com a Pedagogia Histórico-Crítica.

Em Portugal, no que diz respeito à Educação de Infância ou Educação Pré-escolar, o propósito ou projeto cultural, expressa-se desde 1997, pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Anteriormente era a Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, que apontava oficialmente os objetivos gerais para a Educação Pré-escolar. Os referidos objetivos instituíam-se simultaneamente, como os referentes do processo educativo e como os propósitos e as pretensões sociais aspiradas para este nível de educação.

Sendo assim, podemos afirmar que esses pontos de apoio (Vasconcelos, 1997a, p.7) orientam e facultam sentidos às práticas e intervenções educativas do Educador de Infância, definindo este uma proposta concreta e formal do currículo.

Deste modo os Educadores de Infância, quer na construção/ conceção, quer na implementação do currículo, dispõem de grande autonomia e poder de decisão.

A prática curricular resulta assim, de um equilíbrio das suas opções que consideram todos aqueles que constituem a comunidade educativa – outros educadores/ professores, os pais, as direções das instituições, mas também as decisões a nível ministerial.

Este fato parece ir ao encontro daquilo que afirmam Spodek e Brown (1996, p.43):

“os educadores tendem, na sua prática, a não serem sempre consistentes com uma teoria. São influenciados por elementos do âmbito do seu contexto escolar que os levam a divergir do posicionamento teórico de qualquer modelo curricular. Estas influências incluem as necessidades de gestão da sala de aula e as exigências impostas pelos sistemas escolares, que muitas vezes estabelecem objetivos e avaliam a aprendizagem fora do modelo. Os professores têm ainda propensão para adotar práticas que funcionem nas suas salas de aula, independentemente de serem ou não consistentes com qualquer modelo aceite.”

Neste âmbito Batanero (2009, p.28) em *Un Currículo para la Diversidad*, ressalta que:

“es necesario establecer unas nuevas dimensiones del currículo, evitar la acumulación innecesaria de contenidos, las lagunas y reiteraciones. Un currículo que se centre en el desarrollo de las “competencias básicas” que necesita el ciudadano del siglo XXI. Es decir que, comprenda tanto las denominadas técnicas instrumentais básicas (lectura, escritura, expresión oral, cálculo y resolución de problemas), como los conocimientos teóricos y prácticos.”

Ainda no que concerne ao currículo (s) que norteiam a Educação de Infância Formosinho (1996) salienta que as fontes do currículo na educação de infância são, em primeiro lugar, o próprio conhecimento científico sobre o desenvolvimento da criança. Este mesmo autor nos seus textos ressalta, a cultura como fonte curricular é uma referência incontornável, mesmo neste nível etário.

O currículo como base de experiências, estabelece uma forte ligação com a Educação de Infância, por avolumar os interesses das crianças e a riqueza das experiências que lhe são proporcionadas, atirando para segundo plano o academismo escolar.

Segundo Batanero (2003, p.16), em *Cómo Construir un Curriculum para Todos los Alumnos: de la Teoría a la Práctica Educativa*,

“...el currículum expresa la síntese de las intenciones educativas, el planteamiento de estrategias alternativas para llevarlo a la práctica y la evaluación de sus logros. En esta perspectiva, el currículo es un proceso continuo de construcción que involucra al docente, al estudiante, a los padres y a la administración en su planificación, desarrollo y evaluación.”

Não obstante a diversidade de modelos curriculares que possam estar a ser implementados em Portugal e em Brasil, centraremos a nossa atenção em cinco deles por serem aqueles que correspondem aos modelos identificados na população de educadores a desenvolverem o seu trabalho na educação infantil, Lisboa e Imperatriz, alvo do presente estudo. Caracterizando-se por o modelo *High-Scope*, o modelo do *Movimento da Escola Moderna*, o modelo da *metodologia de Trabalho por Projeto*, o modelo a *Pedagogia Progressista* e a *Metodologia Tradicional*. Assim, tentaremos sistematizar cada um destes

movimentos pedagógicos, investindo na forma como cada um contempla a abordagem à leitura e à escrita.

2.1 O Modelo High-Scope

O currículo High-Scope situa-se no quadro de uma perspectiva desenvolvimentista para a Educação de Infância, iniciada na década de sessenta por David Weikart, Psicólogo Americano e Presidente da Fundação de Investigação High Scope, em Ypsilanti, Michigan, Estados Unidos.

É um modelo piagetiano de orientação cognitivista e construtivista que visa a manipulação e exploração de novas experiências e que apresenta a criança pequena como um ser que vai construindo o seu desenvolvimento cognitivo nas ações sobre as coisas, as situações e os acontecimentos. Segundo Neaum e Tallack (2000) estas situações educacionais devem acontecer em “campos de ação”, onde possam transformar as explorações em aprendizagens significativas. Num primeiro momento, a criança manipula, explora e descobre os objetos do seu interesse num espaço em que os aprendizes ativos (crianças) possam fazer aprendizagens ativas. O espaço através do Currículo High-Scope, segundo Weikart (1997, p.1), um meio fundamental de aprendizagem que deve exigir do Educador grande investigação e investimento, no seu arranjo e equipamento é,

“Na abordagem que a High/ Scope propõe para a educação no início da infância os adultos e as crianças partilham o controlo. Reconhecemos que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção.”

Ao longo das décadas de 70, 80 e 90, o currículo *High-Scope* foi sofrendo pequenas alterações, que mantendo os princípios básicos, permitiram uma maior aproximação àquilo que é hoje este modelo (Brickman & Taylor, 1991; Formosinho, 1996). Neste sentido, constituem-se como pressupostos fundamentais os seguintes:

- a. “A centração no desenvolvimento intelectual da criança;
- b. A opção pela aprendizagem ativa;
- c. O desenvolvimento dos processos subjacentes do pensamento como finalidade da educação;

- d. O desenvolvimento de uma rotina diária, com um ciclo de planeamento-trabalho-revisão;
- e. A criação de experiências-chave;
- f. A conceptualização do papel do adulto como menos diretivo e mais autonomizante da Ação da criança.” (Formosinho, 1996, p.60).

Os defensores do currículo *High-Scope* (quadro 4) estabelecem que as crianças aprendem mais através do seu envolvimento com as pessoas e os materiais existentes nas diferentes áreas de interesse. Na verdade o papel do adulto é basicamente o de criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo. Com esta colaboração do adulto, a criança por si renova o seu empenho ativo e individual com a situação ou com o problema (...) “o contributo do adulto, constitui verdadeiramente o motor da construção do conhecimento” (Formosinho, 1998, p.73).

A organização das salas de educação pré-escolar não têm um modelo exemplar, não têm uma organização fixa desde o início do ano letivo até ao seu término e, como adianta Formosinho (1998), “é o desenrolar do jogo educativo que vai requerer a sua organização e reorganização” (ibidem, p. 68).

Os educadores dividem o espaço de brincadeira em áreas de interesses específicos (área da carpintaria; a área das atividades artísticas onde podem pintar, desenhar, fazer colagens; a área da dramatização, entre outras). Estas diferentes áreas contêm materiais facilmente acessíveis que as crianças podem escolher para depois usarem conforme o que tinham planeado, para levar a cabo as suas brincadeiras e jogos. Quando a criança termina a tarefa, arruma devidamente os materiais que utilizou, todos os materiais encontram-se em caixas transparentes acessíveis às crianças e estão etiquetadas com o respetivo símbolo do que lá contém.

De acordo com Maehr (1991), os educadores que seguem este modelo estão conscientes de que as crianças em idade pré-escolar têm interesse pela leitura e pela escrita e que é importante que sejam encorajadas a fazê-lo à sua maneira.

Esta autora assinala, ainda, que “nos infantários, jardim-de-infância, centros e lares *High-Scope*, é frequente as crianças escreverem e lerem de modos não convencionais, utilizando garatujos, desenhos ou símbolos parecidos com letras para transmitir pensamentos ou descrever experiências”, formas estas que não são entendidas enquanto erros (ibidem, p.79).

É reconhecido, igualmente, que pelo simples facto de deixar as crianças lerem e escreverem como souberem, não significa que o educador assuma um papel totalmente

permissivo. Assim, ao educador compete apetrechar a sala com materiais que multipliquem as oportunidades de contactar com o código escrito, tais como: canetas, lápis, carimbos, papéis vários, cadernos, etiquetas, revistas, blocos de notas, dicionários, calendários, menus, listas telefónicas, mapas, máquina de escrever, computador, entre muitos outros; criar oportunidades onde as crianças possam ouvir boa literatura e possam utilizar a linguagem de diversas formas e proporcionar às crianças oportunidades para observarem e para escreverem sobre assuntos significativos.

Quadro 4 - - Organização do espaço e dos recursos segundo o Modelo Curricular High-Scope

Espaço	- Deve ser amplo para se incluir os materiais e equipamentos necessários.
Áreas	<ul style="list-style-type: none">- A sala deverá ser dividida em diferentes áreas indefinidas deixando espaço central para movimentação entre áreas.- No início do ano devem-se definir quatro ou cinco áreas: a área da casa, área dos livros e/ou jogos calmos, área dos blocos e construção e a área de plástica. Mais tarde outras áreas surgirão como a música, areia e água, animais e computadores.- O Educador deve atribuir nomes às áreas que sejam perceptíveis pela criança e que reflitam o que nelas existe;-Ter em conta os níveis de desenvolvimento, interesse e cultura da criança.- As áreas deverão ser aumentadas ou modificadas para fornecer novas experiências às crianças quando estas alcançarem novos níveis de desenvolvimento.- Distanciar as áreas mais calmas das mais ruidosas.- Localizar as áreas da biblioteca/leitura e da plástica, próximo de locais com luminosidade.
Materiais	<ul style="list-style-type: none">- Ter materiais de tamanho real (jogo simbólico).-Os materiais deverão refletir a ordem natural dos níveis de desenvolvimento das crianças.- Ordenar materiais, por cor, tamanho, etc.- Usar materiais de desperdício.- Cada criança deve ter um símbolo para seus materiais e trabalhos.

Fonte: elaboração própria

Assim, permite-se à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa (ela escolhe, ela usa, ela manipula), e permite-se ao educador uma consonância entre as mensagens verbais e as não-verbais, uma coerência entre o currículo explícito, uma facilitação das suas propostas.

Em síntese, poderíamos afirmar que o modelo *High-Scope* parte do princípio de uma aprendizagem ativa construída pela criança, onde o desenvolvimento intelectual ou cognitivo é a base para a evolução de todas as restantes áreas do desenvolvimento infantil.

2.2. O Movimento da Escola Moderna (MEM)

O Movimento da Escola Moderna (MEM), segundo Niza (1998), “assenta num Projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para o modelo de cooperação educativa nas escolas” (ibidem, p.139). O MEM resulta de uma associação de profissionais de educação que se propuseram construir, através da ação dos professores que o integram, a formação democrática e o desenvolvimento sociomoral dos educandos com quem trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar. Na ótica de Niza (1998) a “partir da sua constituição, o trabalho teórico e prático desenvolvido em Portugal foi operando a deslocação de uma, Pedagogia Freinet” para um modelo contextualizado teoricamente pela reflexão dos professores portugueses que o vêm desenvolvendo” (idem, p. 139).

Assim, o modelo proposto pelo MEM parte, fundamentalmente, da ideia da “escola como comunidade” e, neste sentido, aposta em três finalidades formativas, a saber:

- i. A iniciação às práticas democráticas;
- ii. A reinstituição dos valores e das significações sociais;
- iii. A reconstrução cooperada da Cultura.

Estas finalidades formativas traduzem-se em sete princípios de estruturação da ação pedagógica (Niza, 1996, p.142):

1. “Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação... destina-se a clarificar e a dar coerência ética à escolha dos materiais, dos processos e das

formas de organização que melhor se adequem às regras e objetivos democraticamente instituídos pelos educandos e educadores;

2. A atividade escolar, enquanto contrato social e educativo, explicitar-se-á através da negociação progressiva dos processos de trabalho que fazem evoluir a experiência pessoal para o conhecimento dos métodos e dos conteúdos científicos, tecnológicos e artísticos;

3. A prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em conselho de cooperação... O conselho, com o apoio cooperante do educador, é a instituição formal de regulação social da vida escolar;

4. Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano;

5. A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais dos alunos;

6. As práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos, através da partilha dos saberes e das formas de interação com a comunidade;

7. Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula “atores” comunitários como fonte de conhecimento nos seus projetos.” (ibidem, p.142)

As crianças participam ativamente na tomada de decisões e têm responsabilidades na distribuição de tarefas necessárias à dinâmica do grupo, assim como outras responsabilidades, como por exemplo, a elaboração de regras e normas, a participação na resolução de situações de conflitos, a marcação e verificação de presenças. Faz parte da dinâmica do grupo, também, a participação das crianças no planeamento e na avaliação das atividades, de modo a tomarem consciência do que foi feito e a avaliar os resultados das atividades realizadas.

O MEM valoriza a interação com a comunidade e aposta na forte articulação com as famílias, os vizinhos e as organizações da comunidade para que vários dos seus elementos se assumam como fonte de conhecimentos e de formação para o pré-escolar. A família e a comunidade são convidadas a participar nas sessões de animação semanais e nas diversas atividades que de acordo com Niza (1998, p.156),

“...conta-se com o envolvimento e implicação das famílias e da comunidade, quer para resolver problemas quotidianos de organização, quer para que o jardim-de-infância possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve.”

Em termos de intervenção pedagógica, os princípios anteriormente expostos permitem caracterizar a organização curricular do *MEM* da seguinte maneira (Niza, 1996, p.155):

- I. Papel do Educador de Infância: “...os educadores que sustentam este sistema de educação pré-escolar se assumem como promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditor ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica. Mantêm e estimulam a autonomização e responsabilização da cada educando no grupo de educação cooperada”.
- II. Papel da Criança: explorador ativo de ideias e materiais; negociador; interventor; multiplicador e replicador de saberes;
- III. Papel dos Pais: são convidados a participar regularmente nas atividades e trimestralmente numa reunião de balanço sobre as produções elaboradas pelas crianças; “alguns jardim-de-infâncias são apresentados sessões de trabalho dos filhos gravadas em vídeo, e nalguns casos os pais são convidados a simular algumas atividades para poderem compreender e avaliar melhor o seu alcance educativo” (ibidem, p.155);

Para a organização do Espaço (quadro 5), o *MEM* propõe a existência de seis áreas de trabalho básicas, que se distribuem à volta da sala, sendo elas: biblioteca e documentação, oficina de escrita e reprodução, laboratório de ciências e experiências, carpintaria e construções, atividades plásticas e expressões artísticas, um espaço para brinquedos, jogos e faz de conta e uma área de cultura e educação alimentar, quando não existe uma cozinha no jardim-de-infância; a área central deve ser uma zona para trabalhos coletivos;

Ao nível do tipo de atividades que o *MEM* propõe, podemos identificar fundamentalmente nos projetos a implicação da utilização da leitura e da escrita em várias vertentes: desde a identificação e registo do problema, ao registo da estrutura do próprio projeto (o que é o projeto, quem são os seus participantes, como se vai desenrolar, onde, como se divulgará?), à pesquisa bibliográfica antes e durante a sua execução, ao registo da informação que vai sendo construída, até à sua apresentação ou partilha com os outros. Os projetos poderão ser, ainda, uma atividade particularmente válida no domínio da escrita ao

comprometer a sua utilização numa situação que é particularmente significativa e contextualizada, que parte de interesses próprias da criança ou pequeno grupo de crianças.

Quadro 5 - Organização do espaço e dos recursos segundo o Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna

Espaço	<ul style="list-style-type: none">- Deve ser agradável e estimulante.- Bem organizado.- Deve atender aos interesses das crianças.- Deve facilitar a interação da criança com os materiais.
Áreas	<ul style="list-style-type: none">- Existe uma área central polivalente (constituída por um conjunto de mesas e cadeiras que serve para encontros coletivos de grande grupo: acolhimento, reuniões de conselho, comunicações e outros encontros).- A área da biblioteca dispõe de um grande tapete com almofadas que convidam à consulta dos documentos, livros, revistas e trabalhos produzidos pelas crianças, existentes nesta área.- Na oficina da escrita podemos encontrar uma máquina de escrever ou o computador com impressora, o linógrafo ou outro qualquer dispositivo de reprodução de textos e de ilustração. Neste espaço expõem-se os textos enunciados pelas crianças e captados para a escrita pelo Educador e as tentativas de pré-escrita e escrita realizadas nesse e noutra espaço.- No <i>atelier</i> de atividades plásticas e artísticas está incluído a pintura, desenho, modelagem e tapeçaria.- O laboratório de ciências proporciona atividades relacionadas com a matemática e com as ciências, permitindo a criança realizar experiências nestes âmbitos.- A área dos brinquedos inclui a dramatização e atividades de “faz de conta”.- No espaço da cozinha as crianças têm a oportunidade de entrar em contacto com livros de receitas e utensílios básicos para confeção rudimentar de alimentos. Também nesta área estão afixadas regras de higiene e algumas normas sociais de estar à mesa, realizadas pelas crianças.
Materiais	<ul style="list-style-type: none">- Os materiais são autênticos.- Os materiais aproximam-se dos objetos reais utilizados no dia-a-dia.- Os materiais devem atender aos interesses e interação das crianças.

Se considerarmos, por um lado, que é importante, para os educadores que orientam as suas práticas pedagógicas pelo Movimento da Escola Moderna, a criação de um contexto onde a partilha de experiências culturais da vida de cada um tem um papel relevante, e se considerarmos, por outro lado, a linguagem escrita como um poderoso veículo de transmissão das experiências e saberes das crianças e das comunidades e culturas onde elas estão imersas, então tudo parece apontar para uma positiva conjugação de fatores em prol de uma abordagem à leitura e à escrita nos jardim-de-infância, onde a partilha e a cooperação são colocadas à disposição dos intervenientes na procura da concretização de conhecimentos nesta e noutras áreas do desenvolvimento infantil.

Segundo essa mesma autora afirma que “o movimento concebe a escola como uma unidade que garante o desenvolvimento sociomoral dos alunos. Os professores fazem a defesa da “socialização democrática”, ou seja, da escola como construtora de valores democráticos e de cooperação” (Niza, 1998, p.18).

Partindo da perspectiva de Vygotsky (2000, p.156) “ler e escrever devem ser coisas de que a criança necessite, escrever deve ser relevante para a vida”. Esta característica é fundamental na metodologia do Movimento da Escola Moderna.

Concluindo, podemos afirmar que o papel do Educador é o de proporcionar um ambiente onde a escrita tenha um papel relevante, de modo a despertar a curiosidade e a progressiva descoberta dos seus códigos.

2.3. A Pedagogia de Trabalho de Projeto

No que refere a pedagogia de projeto começou a ser conhecida a partir da divulgação do movimento da “Escola Nova”, contrapondo-se aos princípios e métodos da escola tradicional. Esse movimento foi resultado de pesquisas de grandes Educadores europeus como Montessori, Decroly, Claparède, Ferrière e outros, e teve, na América do Norte, dois grandes representantes: John Dewey e o seu discípulo William Kilpatrick. Foram estes pedagogos que criaram o “Método de Projetos”.

A Metodologia de Projeto de Dewey e Kilpatrick é considerada um “método” que deve passar a ser uma postura pedagógica. A pedagogia de projetos tem sido encarada como mais um modismo na área educacional, já que praticamente todas as escolas trabalham diretamente com projetos, segundo Carier (1986).

A pedagogia de projeto pretende promover uma mudança no modo de pensar e repensar a escola e o currículo na prática pedagógica. Com a reinterpretação atual da metodologia, esse movimento evidencia-se numa pedagogia dinâmica, centrada na criatividade e numa perspectiva de construção do conhecimento pelos alunos, mais do que na transmissão dos conhecimentos pelo professor.

A pedagogia de projeto surgiu da necessidade de desenvolver uma metodologia de trabalho pedagógico que valorize a participação do educando e do educador no processo ensino-aprendizagem, tornando-os responsáveis pela elaboração e desenvolvimento de cada projeto de trabalho.

Esta metodologia de trabalho cujos princípios, segundo Vasconcelos (1998) e Castro e Ricardo (2003) baseiam-se,

“...na liberdade da criança, no interesse como alavanca mobilizadora do trabalho e motor de aprendizagens formais, foi implementada em diversos programas de educação pré-escolar, por exemplo, nos Estados Unidos (*Bank Street*), na Inglaterra (*Plowden Report*) e em Portugal, onde aparece nos anos 50 pela mão de Irene Lisboa, foi divulgada de forma mais sistemática em 1978 pela Comissão Instaladora de um Curso para Formação de Formadores e pela Escola Superior de Educação de Estocolmo e é retomada pelo *Movimento da Escola Moderna* como parte da sua metodologia de trabalho, como já tivemos oportunidade de referir anteriormente” (p.135).

Nesta perspectiva Chillón (2000) afirma que esta prática educativa fundamenta-se nos princípios que procedem da teoria construtivista e do enfoque globalizador do conhecimento escolar, entendido este último enquanto processo no qual as relações entre os conteúdos das distintas áreas do conhecimento, se estabelecem em função das necessidades que surgem no momento de resolver problemas para compreender e melhorar a realidade.

Ao contrário dos anteriores dois modelos apresentados, a pedagogia de trabalho de projeto, não se constitui como um modelo pedagógico em si mas como uma metodologia de trabalho que se pretende possa complementar e intensificar as aprendizagens das crianças nas restantes partes do currículo. Como distinguem Katz e Card (1997, p.10),

“o trabalho de projeto não deverá substituir todas as práticas infantis correntes, nem constituir a totalidade do currículo nos primeiros anos, mas antes, como parcela significativa de um programa educativo, estimular as capacidades emergentes e ajudar as crianças a dominá-las.”

A educação através de projetos permite uma aprendizagem por meio da participação ativa dos educandos. Estes vivenciam as situações-problema, refletem sobre elas e tomam atitudes perante os fatos. Ao Educador compete traduzir os problemas, refletir sobre eles e na concretização dessas reflexões em ações.

A aprendizagem passa então a ser vista como um processo complexo e global, onde a teoria e a prática não estão dissociadas, onde o conhecimento da realidade e a intervenção se tornam aliadas. A aprendizagem é desencadeada a partir de um problema que surge e que conduz à investigação, à busca de informações, à construção de novos conceitos, à seleção de procedimentos adequados.

Esta metodologia de trabalho diferencia-se das atividades regulares que são planificadas e desenvolvidas pelas crianças pelo seu carácter progressivo e interativo, que vai articulando saberes e competências à medida que vai acontecendo (Silva, 1998; Chillón, 2000). Neste sentido, a implementação desta metodologia de trabalho requer uma participação alargada de todos os membros que constituem o contexto escola, em prol da construção progressiva de saberes em torno de uma temática ou conteúdos de interesse para um ou mais desses mesmos membros. Pretende-se, como afirmam Katz e Chard (1997, p.6), incentivar as crianças a “...por questões, a resolver dificuldades e a aumentar o seu conhecimento de fenómenos significativos que as rodeiam.”

Conforme estas investigadoras afirmam, há ainda, cinco grandes objetivos que estão subjacentes a este tipo de metodologia:

- 1) Objetivos intelectuais e a vida da mente - o currículo deve permitir envolver a mente das crianças no aprofundamento e compreensão das suas próprias experiências e do seu ambiente;
- 2) Equilíbrio de atividades - ao constituir-se como uma parte do currículo, esta metodologia permite equilibrar o tipo de atividades que se desenvolvem no jardim-de-infância, configurando-se como um ponto intermédio entre a brincadeira espontânea das crianças e as atividades formais introduzidas pelo educador;
- 3) A escola como vida - para as crianças em idade pré-escolar a escola é um contexto real de vida, pelo que as experiências que nela possa desenvolver não serão artificiais nem institucionais, mas, antes, experiências da vida que implicam concentração, esforço, desafio e envolvimento;

- 4) Sentido de comunidade em classe - esta metodologia cria condições para que a cooperação seja um fator primordial na consecução do trabalho; espera-se que as crianças contribuam entre si e, com o seu esforço, para a vida do grupo;
- 5) O ensino como desafio - os professores devem ver esta metodologia como um desafio que deve ser encarado e ultrapassado; “um currículo que limita o professor principalmente a lições formais diárias e a dispor dos mesmos brinquedos e equipamentos dia após dia pode tornar-se rapidamente monótono e desprovido de desafio intelectual” (Katz & Chard, 1997, p.16).

A metodologia de projeto permite às crianças, aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntas, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Estes são, segundo o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, os quatro pilares da educação. Para Delors (1996, p.82), no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, “a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro.”

E ainda no que refere a implementação desta metodologia de trabalho traduz-se nas seguintes características de organização curricular (Katz & Chard, 1997; Silva, 1998; Vasconcelos, 1998; Mendonça, 2002; Chillón, 2003):

- 1) A Criança faz escolhas sobre o que querem saber, o que querem fazer, quando, onde, com quem e como vão trabalhar; implementar os projetos; avaliar o trabalho desenvolvido;
- 2) O Educador de Infância: apoiar as ideias das crianças; fazer sugestões; assegurar que as crianças tenham acesso fácil a materiais e equipamentos necessários; estar atentos ao desenrolar das discussões; orientar o desenrolar do trabalho; ajudar na resolução de dificuldades; ser um elemento facilitador de informação; poder contribuir com propostas para se iniciarem novos projetos; é, em última instância, quem decide a pertinência e exequibilidade do projeto;
- 3) Os Pais podem participar de quatro maneiras distintas: partilhando informações com os filhos sobre o tema do projeto, questionando os filhos sobre os projetos que estes últimos estão a desenvolver, facilitando informação através da cedência de livros,

Quadro 6 - Organização do Espaço e dos recursos segundo o Modelo Curricular de Pedagogia de Projeto.

Espaço	<ul style="list-style-type: none">- O espaço abrange todo o recinto escolar e extraescolar.- O espaço favorece as trocas entre os diferentes elementos do grupo, a interação social, exploração e aprendizagem.- A organização do espaço contempla a possibilidade de trabalho em pequenos grupos, no grande grupo ou mesmo individualmente.- O Educador tem um espaço reservado com uma mesa, uma estante, uma cadeira confortável.- Tem um espaço para a criança expor os seus trabalhos.
Áreas	<ul style="list-style-type: none">- Área da expressão plástica.- Área do jogo simbólico (casa, hospital, o café, mercearia, etc.).- Área da leitura e da escrita.- Área reservada a livros.- Área reservada à experimentação.
Materiais	<ul style="list-style-type: none">- Os materiais da área de expressão plástica são variados e de boa qualidade, existindo reciclados e também não reciclados.- A área da leitura e da escrita tem materiais de documentação (jornais, revistas, listas telefónicas, etc.)- Na área reservada à leitura, podemos encontrar livros de história, enciclopédias, coleções de livros de arte, atlas, etc.- O material é exposto em prateleiras acessíveis, segundo uma determinada ordem que favorece o trabalho autónomo e a iniciativa da criança.- As paredes proporcionam a ampla organização de painéis de exposição que descrevem o desenvolvimento dos diferentes projetos coexistentes na sala.- Existem mapas enrolados num cesto.- As plantas, animais, conchas, rochas, etc., fazem também parte da sala.- As lupas, lanternas, gravador, portátil, máquina fotográfica, microscópio, martelos, alicates, chaves de parafuso, etc., são também imprescindíveis à medida que os projetos forem surgindo.

Fonte: elaboração própria

objetos, gravuras ou através da sua participação na sala e visitando a sala para observarem o trabalho das crianças e o resultado dos projetos;

- 4) Organização do Espaço: deve ser funcional e estruturado, sugere-se que sejam criados diferentes espaços para que as crianças possam ter a possibilidade de decidir e agir relativamente ao seu processo de aprendizagem;
- 5) Organização do Tempo: não é proposto um esquema de rotina a seguir; a rotina é negociada entre educador e crianças atendendo ao tipo de trabalho que se desenvolve num momento em particular; sugere-se que a criança aprenda a gerir o tempo que lhe é disponibilizado para o desenrolar do seu projeto.

A linguagem, em geral, tem um papel fundamental dentro da metodologia de trabalho de projeto. Desde o momento mesmo em que é proposto, o projeto contempla atividades estritamente relacionadas quer com a linguagem oral, quer com a linguagem escrita.

Como podemos constatar, neste modelo curricular existe uma forte ligação entre a criança e a aquisição e aprofundamento das suas competências linguísticas através da leitura e escrita.

2.4. A Pedagogia Progressista

Pedagogia progressista é um termo utilizado para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Parece claro que a Pedagogia Progressista não tem como se institucionalizar numa sociedade capitalista mas pode ser um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais.²²

A Pedagogia progressista é no Brasil um paradigma educacional que propõe a transformação social por meio da educação. Tal proposta tem como foco a maneira como o indivíduo se propõe a explicar determinada realidade. Segundo Behrens (2005), atualmente existem três propostas inovadoras que conduzem os alunos a dialogarem sobre as problemáticas de seu espaço social: o modelo sistêmico, o progressista e a pesquisa de campo.

²² <http://www.portaleducacao.com.br/psicologia/artigos/35823/pedagogia-progressista#ixzz3AxfIcXTm>. Consultado em 1 de agosto de 2014.

Os pressupostos da pedagogia progressista caminham no sentido de propiciar que o aluno questione os conceitos transmitidos pelas instituições escolares. Essa problematização dos temas sociais é fundamental para uma profunda e real transformação da educação brasileira. Enfatiza-se que se quisermos que o país tenha uma educação de qualidade, cabe-nos a tarefa de reafirmar a escola como um espaço de acesso a cultura elaborada, espaço de produção cultural e intelectual.

No âmbito nacional, segundo Libânio (1990) a metodologia progressista manifestou-se por meio de três pedagogias: a libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire, a libertária, que reúne defensores da autogestão pedagógica e a crítico-social dos conteúdos, que, diferentemente das anteriores acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais. A abordagem de nossas pesquisas consiste na pedagogia de Paulo Freire, por ser considerada crítico-social, com influência transformadora na educação.

As conjecturas da Metodologia progressista levam em consideração o indivíduo como ser que constrói a sua própria história. Consiste em desenvolver atividades de ensino, nas quais, o centro do processo não é o professor, mas o aluno que se torna sujeito de seu aprendizado. Os interesses, os temas e as problemáticas do cotidiano do aluno, devem segundo Gallagher (2008) constituir os conteúdos do conhecimento escolar. O conhecimento deve ir além da definição, classificação, descrição e estabelecimento de correlações dos fenômenos da realidade social. Sendo assim, é uma das tarefas do educador explicitar as problemáticas sociais concretas e contextualizá-las, de modo a desmontar pré-noções e preconceitos que sempre dificultam o desenvolvimento da autonomia intelectual e de ações políticas direcionadas para uma transformação social.

O ensino deve ser direcionado de modo que a dialética dos fenômenos sociais seja explicada e entendida para além do senso comum, uma síntese que favoreça a leitura das sociedades à luz do conhecimento científico.

De acordo com essa perspectiva, o professor atua como educador e também sujeito do processo, estabelece uma relação horizontal com os alunos e busca no diálogo sua fonte empreendedora na produção do conhecimento. O professor assume o papel de mediador entre o saber elaborado e o conhecimento a ser produzido. É importante ensinar aos alunos que as estruturas de um determinado espaço social variam de uma sociedade para outra e numa mesma sociedade, pois ela reflete as condições econômicas, políticas, sociais e culturais das

sociedades em um determinado contexto, e ela está sempre em construção, por isto o cenário ideal não existe em nenhuma parte do mundo (Freire, 2005).

Atualmente, como reflete Behrens (2005), o aluno adquire uma visão fragmentada não somente da realidade, mas de si mesmo, dos valores e dos seus sentimentos. A tendência acentuada nas escolas do ensino médio tem caminhado no sentido de serem cada vez mais tecnicista, com a finalidade única e específica de preparação para os exames e avaliações do sistema nacional, principalmente os vestibulares. Para Behrens a visão fragmentada levou os educadores e os alunos a processos que se restringem à reprodução do conhecimento “[...]. A ênfase conta-nos Behrens (2005, p.23), do processo pedagógico recai no produto, no resultado, na memorização do conteúdo, restringindo-se em cumprir tarefas repetitivas que muitas vezes, não apresentam sentido ou significado para quem as realiza”.

Kuenzer (1999, p.167) comenta que:

“Essa pedagogia foi dando origem a propostas que ora se centraram nos conteúdos, ora nas atividades, sem nunca contemplar uma relação entre aluno e conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas. Em resultância, a seleção e a organização dos conteúdos sempre tiveram por base uma concepção positivista de ciência, uma percepção de conhecimento rigorosamente formalizada, linear e fragmentada, em que a cada objeto correspondia uma especialidade, a qual, ao construir seu próprio campo, se automatizava, desvinculando-se das demais e perdendo também o vínculo com as relações sociais e produtivas.”

Isto ocorre porque o modo de organização tecnicista exige uma escola que articule uma formação do aluno para o sistema produtivo. A sociedade capitalista com a emergência de uma realidade orientada por uma lógica de mercado passou à escola e ao trabalho, a se restringirem apenas às tarefas estanques, sem a consciência do processo social como um todo e do produto de suas ações. Em contraposição a isto, um das conjeturas da Pedagogia progressista é fomentar uma busca pela reaproximação do todo, superando a fragmentação do ensino e a simples reprodução do conhecimento, uma ação pedagógica que leve à produção do conhecimento que busque a formação de um sujeito crítico e inovador. Para isso, o professor deve questionar e induzir seus alunos à crítica da realidade circundante abrindo espaço para a democratização do saber.

Freire (1997, p.81) ressalta que “ensinar é a forma que toma o ato do conhecimento que o(a) professor(a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos

alunos o seu ato de conhecimento também”. Behrens (2005, p.74) complementa: “ [...] é pela atuação do professor na prática cognoscente que os educandos vão se tornando sujeitos críticos.”

Com este autor menciona na pedagogia libertadora, apresenta-se uma proposta de humanização do professor como norteador do processo socioeducativo, com o intuito de construir uma consciência crítica com relação à realidade social vivida, que está fundamentada numa concepção de competição desmedida e desigual que refletem sob todas as camadas sociais, mas sobretudo, com as de baixa renda.

Freire (1992) constrói seu pensamento em favor de uma sociedade mais justa e igualitária, de uma formação crítica e consciente aos estudantes. Em relação a isto, é interessante observar a forma como ele constrói e articula suas ideias. Consegue condensar de forma simples e permeada de significados vários sentimentos de estranheza que se encontram nas mais diversas instituições de ensino, o autor enfatiza a necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática educativa, sem a qual a teoria pode se tornar apenas discurso e a prática uma reprodução alienada, sem questionamentos.

Deste modo Freire (1997), salienta que a educação tem a política como uma característica inerente à sua natureza pedagógica, e alerta para a necessidade de nos precavermos dos discursos ideológicos, dos quais a educação também faz parte, pois ameaçam confundir a curiosidade, além de distorcer e fragmentar a leitura e interpretação dos fatos e acontecimentos. Isso não significa que o educador deva apresentar postura neutra, pois é um ser histórico, político, pensante, crítico e emotivo.

Em termos de intervenção pedagógica, os princípios anteriormente expostos permitem caracterizar a organização curricular da Pedagogia progressista libertadora do seguinte modo:

- i. Papel da escola - Não é próprio da pedagogia libertadora falar em ensino escolar, já que sua marca é a atuação "não-formal". Entretanto, professores e educadores engajados no ensino escolar vêm adotando pressupostos dessa pedagogia. Assim, quando se fala na educação em geral, diz-se que ela é uma atividade onde professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social. Tanto a educação tradicional, denominada "bancária" - que visa apenas depositar informações sobre o aluno -, quanto a educação renovada - que pretenderia uma libertação psicológica individual -

são domesticadoras, pois em nada contribuem para desvelar a realidade social de opressão.

- ii. Conteúdos de ensino - Denominados "temas geradores", são extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Os conteúdos tradicionais são recusados porque cada pessoa, cada grupo envolvidos na ação pedagógica dispõem em si próprios, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte. O importante não é a transmissão de conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma da relação com a experiência vivida.
- iii. Relacionamento professor-aluno - No diálogo, como método básico, a relação é horizontal; onde educador e educandos se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento. O critério de bom relacionamento é a total identificação com o povo, sem o que a relação pedagógica perde consistência. Elimina-se, por pressuposto, toda relação de autoridade, sob pena de esta inviabilizar o trabalho de conscientização, de "aproximação de consciências".
- iv. Pressupostos de aprendizagem - Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica.

As tendências pedagógicas não são inatas, são oriundos de conflitos e debates, das contradições sociais, são originadas num determinado momento histórico, tendo que durante a sua trajetória aperfeiçoá-las ou mesmo substituí-las, são as relações sociais que constituem o ser social em qualquer contexto. A estrutura social está sempre em movimento, que se desdobra e se especifica, se revela em relações, processos e estruturas. A sociedade não está dada e pronta e definitiva. Para alguns interessa que ela se mantenha como está, para outros, há o desejo que ela se modifique. Nas palavras de Bourdieu (1997, p.20) “apenas conhecendo as leis específicas do campo é que podemos compreender as mudanças nas relações entre os agentes”.

2.5. Metodologia Tradicional

Na metodologia tradicional a prática pedagógica do educador assenta em atividades predefinidas e dirigidas, recorrendo muitas vezes à utilização de fichas baseadas nos pressupostos da aprendizagem tradicional. Carvalho e Diogo (2001) consideram esta prática como um modelo de intervenção didática centrada nos objetivos, ou seja, o educador na planificação define com exatidão os objetivos finais da aprendizagem em termos de resultados esperados e planeia as estratégias a apresentar às crianças.

É necessário situar no tempo a escola tradicional que surgiu a partir do advento dos sistemas nacionais de ensino, que datam do século passado, mas que só atingiram maior abrangência nas últimas décadas do século XX. Com o início de uma política estritamente educacional foi possível a implantação de redes públicas de ensino na Europa e América do Norte (Patto, 1990). A organização desses sistemas de ensino inspirou-se na emergente sociedade burguesa, a qual preconizava a educação, como um direito de todos e dever do Estado. Assim, a educação escolar teria a função de auxiliar a construção e consolidação de uma sociedade democrática.

De acordo pedagógica tradicional as atividades são dirigidas pelo educador tratando-se de processos habitualmente designados por centros de interesse que, na conceção original proposta por Decroly, correspondem a assuntos que se consideram importantes para a vida humana e social, a habitação, a alimentação, etc. Estes temas são propostos pelo educador que, por sua vez, decide e orienta, de forma sistemática, o conjunto de atividades relacionadas com os temas a abordar, havendo pouca ou nenhuma ocasião para integrar as propostas e curiosidades das crianças.

Portugal (2008) ressalta que nesta metodologia o currículo é concebido, independentemente dos interesses das crianças, na perspetiva de intervenção focalizada na tarefa, ou seja, existe uma grande preocupação com as atividades oferecidas e dirigidas pelo adulto.

O planeamento do educador incide em temas de vida que partem de acontecimentos da vida social e permitem desenvolver um conjunto de atividades com maior ou menor sentido para as crianças, apostando em efemérides. O Natal, o Carnaval, a Páscoa, as Estações do Ano, o Dia do Pai, o Dia da Mãe, o Dia da Criança, os Santos Populares constituem alguns exemplos desses temas que são abordados na planificação do educador. Neste caso é o educador que decide e propõe o tema e as atividades que as crianças devem realizar, tentando

suscitar “forçadamente” a sua curiosidade e não lhes garantindo um real poder de decisão (Katz et al., 1998).

A abordagem tradicional do ensino parte do pressuposto de que a inteligência é uma faculdade que torna o homem capaz de armazenar informações, das mais simples às mais complexas. Nessa perspectiva é preciso decompor a realidade a ser estudada com o objetivo de simplificar o património de conhecimento a ser transmitido ao aluno que por sua vez, deve somente armazenar tão-somente os resultados do processo. Desse modo, na escola tradicional o conhecimento humano possui um carácter cumulativo, que deve ser adquirido pelo indivíduo pela transmissão dos conhecimentos a ser realizada na instituição escolar.

Segundo Mizukami (1986, p.11) o papel do indivíduo no processo de aprendizagem é basicamente de passividade como se pode ver:

“...atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está adquirindo conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, síntese e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico.”

Neste âmbito, nas práticas pedagógicas tradicionais a planificação do educador é feita de acordo com as temáticas predefinidas no Projeto Curricular de Turma, de forma a oferecer às crianças a mesma atividade para todas, não se verificando a diferenciação pedagógica de acordo com as necessidades de cada criança. Nesta metodologia a existência de um plano curricular, segundo Helm e Katz (citados em Formosinho & Azevedo, 2002), com unidades e subunidades caracterizam as aprendizagens da seguinte forma: a extensão das experiências de aprendizagem é predeterminada; os temas são determinados pelo currículo e pelo educador e podem ser, ou não, do interesse das crianças; o educador planifica previamente, apresenta os temas, desenha e prepara as experiências de aprendizagem; o educador define os objetivos gerais e os específicos baseados nas metas do currículo; o conhecimento é adquirido através de experiências planificadas pelo educador; os recursos materiais são providenciados pelo educador e as crianças pouco ou nada podem contribuir; os temas são introduzidos em tempos específicos determinados pelo educador ou podem ser integrados em várias áreas de conteúdo e ocupam uma parte do dia; as atividades são planificadas pelo educador, para a aprendizagem de conceitos específicos; a representação está relacionada com as atividades específicas e as atividades de representação são usadas repetidamente.

Libâneo (1992, pp.23-24) caracteriza a escola tradicional pela seguinte disposição:

- i. O papel da escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade; o compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade. O caminho cultural em direção é o mesmo para todos.
- ii. O papel do professor é basicamente o de transmitir certos conteúdos que são predefinidos e constituem o próprio fim da existência escolar. Pede-se ao aluno a repetição automática dos dados que a escola forneceu ou a exploração intelectual dos mesmos. O professor exerce o papel mediador entre o aluno e os modelos culturais. Simplificando pode-se dizer que o professor é o agente e o aluno o ouvinte.
- iii. Os conteúdos de ensino são conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados ao aluno como verdades. As matérias de estudo visam preparar o aluno para vida. O professor já traz o conteúdo pronto e o aluno se limita passivamente a escutá-lo. A didática tradicional quase que poderia ser resumida em: “dar a lição” e “tomar a lição”.
- iv. Relacionamento professor-aluno predomina a autoridade do professor que exige atitude recetiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula, o professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio.
- v. Pressupostos da aprendizagem a capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto apenas menos desenvolvida, os programas devem ser dados numa progressão lógica, sem levar em conta as características próprias de cada idade. A aprendizagem é recetiva e mecânica utilizando-se muitas vezes a coação. A retenção do material ensinado é garantida pela repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria.
- vi. Sociedade-Cultura: Os tipos de sociedade e de cultura podem ser os mais variados na utilização deste tipo de ensino. O objetivo de ensino geralmente está relacionado aos valores culturais da sociedade na qual está inserido. Sendo que os programas educacionais exprimem o nível cultural os quais se deve adquirir na trajetórias da educação formal.

Para facilitar o entendimento pode-se aplicar a expressão *educação bancária*, proposta por Paulo Freire (1975), que é a tipologia que mais se aproxima do que se entende

por ensino nesta abordagem, ou seja, uma educação que se caracteriza por “depositar” no aluno, conhecimentos, informações, dados, factos, etc.

Pode-se afirmar que as tendências englobadas por este tipo de abordagem possuem uma visão individualista do processo de educação, não propiciando ao indivíduo liberdade e criação.

De acordo com Mizukami (1986), a abordagem tradicional do processo de ensino-aprendizagem não se fundamenta em teorias empiricamente validadas, mas sim numa prática educativa e na sua transmissão através dos anos. Dessa forma, os pressupostos teóricos da escola tradicional partiram de concepções e práticas educacionais que prosseguiram no tempo sob as mais diferentes formas. As críticas da escola tradicional marcaram o início do surgimento das novas abordagens de ensino que tiveram de partir da própria abordagem tradicional como referencial teórico e prático de ensino.

Sintetizando, é possível referir que a relevância da Educação de Infância na construção de um percurso pessoal e académico de sucesso para a criança, torna-se necessária na conjugação de esforços culturais, políticos, sociais, económicos e profissionais, na criação de condições que permitam ao educador de infância, conjuntamente com pais e comunidade escolar, favorecer “...a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Princípio Geral da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar).

Nesse âmbito o desenvolvimento global, integrado e equilibrado da criança deve ser o centro da intervenção pedagógica do educador de infância, existem domínios do desenvolvimento infantil que, pela sua relevância para o normal desenvolvimento dos restantes domínios, devem merecer uma particular atenção do educador. Falamos, em particular, do domínio da linguagem que pela sua transversalidade se configura como um instrumento fundamental, não apenas para a comunicação mas como suporte de múltiplas aprendizagens.

Desta maneira, cabe o educador/professor independentemente do modelo pedagógico que oriente o seu trabalho ou das contingências que possam causar mudanças ou alterações na sua forma de estar na profissão, criar condições, na sala de jardim-de-infância, para que o domínio da linguagem oral e a abordagem à linguagem escrita sejam privilegiados em termos de intervenção, sem nunca esquecer as componentes de contextualização, relevância e sistematicidade que a devem pautar. Nomeadamente no que diz respeito à abordagem à escrita fazemo-lo considerando não apenas questões de carácter curricular e profissional, tais como, a

organização de espaços e tempos e a definição de estratégias e atividades a serem implementadas com o grupo de crianças, mas também questões de índole pessoal, de relacionamento do próprio educador com a utilização do código escrito.

Nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância (Ministério da Educação, 1997), afirma que “cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores” (p.68), mas também é fundamental

“...proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito. A forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio” (ibidem, p.71).

3. O papel do Educador de Infância enquanto mediador do processo da leitura e da escrita no pré-escolar.

A maioria das atividades do jardim-de-infância inclui situações de linguagem oral e abordagem à escrita. É importante que o educador proporcione e introduza atividades de interesse de modo a favorecer a aprendizagem das crianças. Os momentos de linguagem oral e abordagem à escrita surgem em diversas situações lúdicas e podem observar-se nas várias áreas pedagógicas existentes no jardim-de infância e como já referidas anteriormente, o educador tem um papel importante no desenvolvimento e aquisição de competências linguísticas, ouvindo a criança, conversando, questionando as suas produções. Ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de “andaime”, clarificando as suas produções, interpretando-as, expandindo os enunciados que produz no dia-a-dia. (Sim-Sim, 2008).

O educador deve abordar a leitura e escrita através de várias áreas de conteúdo que são, por sua vez, transversais ao domínio da leitura e abordagem à escrita. De igual modo, deve promover ações e estratégias que possam estimular os processos da leitura e da escrita, assumindo o papel de leitor e escritor das vivências que dizem diretamente respeito ao seu grupo.

A ação de educar é um facto que comporta situar-se em diferentes papéis consoante

as situações que se vão produzindo. Não se pode definir o educador de infância unicamente como um *mediador*, apesar de este ser o seu principal papel. Esta é uma etapa inicial onde o objetivo é acompanhar o sujeito, mas também deve ser entendido como um interventor, pois deve agir perante os comportamentos infantis tomando posição em muitas das ocasiões (Muñoz& Zaragoza, 2003).

O educador deve constituir-se como um profissional da educação capaz de conceber, implementar e avaliar, crítica e reflexivamente, os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças em idade pré-escolar. A intervenção do educador, para estes autores,

“...deverá ser específica, pelo carácter individual, dedicando a atenção necessária a cada um dos sujeitos, o que pressupõe uma boa formação nos diferentes campos da psicologia. Ampla, pelo carácter global, não atuando unicamente sobre um comportamento observável, mas considerando todas as características do sujeito e, simultaneamente, muito elaborada e rápida, baseada numa observação sistemática das crianças que tem sob sua responsabilidade para poder atuar com a rapidez necessária no momento oportuno” (p.31).

Como foi referido anteriormente, a educação de infância apresenta-se como um importante contributo do desenvolvimento equilibrado das crianças dos 3 aos 6 anos, com importantes repercussões futuras.

Sendo de tanta importância para um desenvolvimento integral e harmonioso da criança a oportunidade que a mesma possa ter em relação a experiências significativas de aprendizagem nomeadamente no que se refere a leitura e a escrita.

O educador deve ser um profissional reflexivo que saiba inovar e tomar decisões. Não basta ensinar a ler e escrever, é preciso mais que isso, precisa envolver o aluno nas práticas sociais de leitura e de escrita, sua relação com os outros, com o contexto com os bens culturais, para ter uma forma diferente de pensar. E assim, desenvolver o “saber fazer”. Capaz de ensinar seus alunos e é preciso que conheça o processo de literacia e reconhecer as características e peculiaridades dos géneros da escrita própria de sua área do conhecimento formando bons leitores e bons produtores de textos.

Neste aspecto, o educador como mediador desse processo permite que o educando seja sujeito de sua relação com o mundo. Percebendo que aprender a ler e a escrever implica não só apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las, mas a possibilidade de ver o aluno usar esse conhecimento.

O professor não é um transmissor de conhecimentos mas sim alguém que pode mediar a qualquer momento a aprendizagem de seus alunos, fazendo da escola um ambiente propício para relação professor-aluno ser mais criativa.

Tal como Paulo Freire (2001, p.52) afirma “...ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

De acordo com Niza e Martins (1998) é necessário que os educadores e professores conheçam as concepções das crianças sobre a linguagem escrita, bem como a leitura, de modo a poderem facilitar a sua evolução para formas mais avançadas de conceptualização e de representação. Sabe-se hoje, que as crianças desde muito cedo têm conhecimentos e representações sobre a linguagem escrita que foram construindo através de múltiplas situações de interação com aqueles que a dominam e utilizam na sua vida quotidiana.

Como Citoler e Sanz (1993a) referem a leitura é um método complexo instituído por distintos processos psicológicos de desiguais níveis que se principiam com um estímulo visual, possibilitando a compreensão do texto através de uma atuação global e coordenada. Trata-se de uma habilidade excecional e peculiar do ser humano, mas decididamente não natural. É aprendida durante a infância e faz parte da nossa existência enquanto seres civilizados.

Assumindo uma perspectiva socio construtivista do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, importa realçar o papel do educador no processo da leitura e da escrita no pré-escolar. Os estudiosos desta matéria advogam que o educador deve estar atento às manifestações que a criança apresenta no sentido de querer aprender a ler ou a escrever. É a partir destes momentos chave que o educador deve agir e conseqüentemente tirar partido de qualquer situação que possa surgir.

Neste contexto, é consensual que na educação pré-escolar, não se deve promover um ensino formal da escrita e da leitura, mas é dever do educador, segundo o estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto (Artigo 3.º, Anexo I), no âmbito da expressão e comunicação, favorecer o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de atividades de exploração de materiais escritos. Desta forma, chamamos a atenção, mais uma vez, para a importância do desenvolvimento da consciência fonológica explícita no processo de aprendizagem da linguagem escrita, destacando a importância do papel do educador no desenvolvimento dessa consciência, para a posterior aprendizagem da escrita (SimSim, 2007b).

Silva também (1991) é da opinião de que o ato educativo deve ser organizado a partir das experiências reais e concretas das crianças, da experiência de vida de cada uma e de acordo com os conhecimentos, capacidades, interesses e necessidades que o educador lhe reconheça.

Para Niza e Martins (1998), até há algumas décadas atrás, julgava-se que só se poderia pedir às crianças que escrevessem e lessem depois de serem alfabetizadas. No entanto, hoje, sabe-se que, muito antes de entrar para a escola, as crianças tentam imitar a escrita dos adultos fazendo garatujas, formas parecidas com letras, ou sequências de letras a que atribuem significado.

De acordo com os autores acima citados, o educador tem como principal papel a atenção e valorização das tentativas de escrita, pois quando as aceita e conversa com a criança acerca do que ela quis escrever, está a fazer tradução para uma escrita correta à criança. Está também a ajudá-la a aprender a escrever e a incentivá-la para que o faça mais vezes. Neste sentido, o educador deve desenvolver o papel de intermediário ao criar situações potencializadoras da compreensão, por parte da criança, da relação entre estas duas formas de linguagem, ou seja, estas suas formas de expressão e a comunicação. Contudo, deve existir um contínuo entre a linguagem oral e linguagem escrita, nas práticas desenvolvidas na Educação Pré-Escolar.

Segundo Martins e Niza (1998), o que se pretende é que o educador desenvolva, na sua prática educativa, situações e momentos em que dê a conhecer oralmente às crianças aquilo que está escrito e que sozinhas, não são capazes de decifrar. O conteúdo destas situações de relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita pode ser mais ou menos formal.

O educador deve promover atividades que possam dinamizar os processos da leitura e da escrita, ele tem o papel de mediador enquanto leitor e escritor das vivências que dizem diretamente respeito às crianças com quem interage, como forma de lhes proporcionar situações em que as crianças se apercebam informalmente da relação entre a linguagem oral, a leitura e a escrita.

Fernandes (2005, p.10) é da opinião de que o “educador deve assumir perante o grupo o estatuto de um modelo de atos literatos: lendo, escrevendo, pensando e demonstrando prazer com tudo isto.”

Quando o educador lê ou escreve em frente à criança, está indiretamente a servir de modelo. É durante estas situações que a criança compreende e assimila que existe uma forma

convencional de escrita e de leitura. Também presencia determinadas situações importantes como o fato do educador escrever da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Deste modo, Niza e Martins (1998, p.46) referem que,

“(...) quando os Educadores registam, à frente da criança, a sua oralidade, quando vão pronunciando as palavras à medida que as vão escrevendo, quando leem apontando da esquerda para a direita o que escreveram, os Educadores e Professores estão a ajudar as crianças a evoluir nas suas conceções.”

Perante o que foi referido, o educador deve encorajar e motivar a emergência de comportamentos de leitura e escrita na criança, ele deve organizar ambientes educativos que proporcionem estes processos, e especialmente, que despertem curiosidade e empenhamento por parte da criança. Para isso, é fundamental formarmos educadores inovadores que sejam da opinião de que a leitura e a escrita são processos a serem adquiridos no pré-escolar e em anos seguintes.

Alemanly (1990) também menciona que o professor tem poder para influenciar ou despoletar a motivação nos aprendentes no processo de ensino/aprendizagem, a partir da forma como apresenta uma atividade, os métodos, os recursos didáticos utilizados nas aulas, a forma como interpela um aprendente a envolver-se nas atividades a partir das suas experiências pessoais, as situações que cria e os problemas apresentados, assim como a forma como estimula a participação dos aprendentes e cooperação entre eles, o grau de exigência e o apoio que oferece são aspetos que motivam os aprendentes em qualquer tipo de aprendizagem.

Segundo Martins e Silva (1999), a compreensão do processo da aprendizagem da leitura e da escrita não pode ser reduzida apenas à dimensão de um objeto de estudo científico, mas deve ser encarada no âmbito da investigação académica como uma responsabilidade social.

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), competência refere-se a uma noção ampla que integra conhecimentos, capacidades e atitudes, a qual pode ser entendida como saber em ação ou em uso. Segundo Mata (2008, p.12),

“Pretende-se, com este novo enfoque, que professores e educadores deixem de considerar como suas metas educativas o atingir objetivos muito específicos associados à aquisição de conteúdos ou de determinadas perícias. Um referencial de competências tem

subjacentes ideias mais latas de integração, articulação, aplicabilidade e mobilização adequada de diversos saberes. Consequentemente as estratégias de ensino e aprendizagem têm que sofrer mudanças, devendo as atividades ser contextualizadas, significativas e baseadas em situações problemáticas.”

Enquanto mediador, o principal papel do educador é proporcionar à criança atividades que a envolvam na aquisição e desenvolvimento da linguagem e da escrita, imprescindíveis para o processo de construção dos restantes saberes. Contudo, é necessário que o educador estimule verbalmente a criança promovendo ambientes que vão facilitar a expressão e o desejo de comunicar e, em paralelo, desenvolva atividades explorando as mais diversas situações, não esquecendo nunca os interesses do grupo e o ritmo de aprendizagem de cada criança.

Partilhamos a ideia de que,

“el papel del maestro es fundamental para favorecer un contexto de experiencias significativas, funcionales y de cooperación (en la línea del «lenguaje integral»), y a partir de éstas facilitar el proceso de cada uno de los alumnos.

Es el profesorado el encargado de organizar todas las situaciones de contacto y de uso con la lengua escrita” (Esteves, 2004, p.31).

Recorrendo às palavras de Mata (2008), são várias as sugestões de possíveis tarefas a desenvolver pelo educador, podendo as mesmas ser alteradas e adequadas a cada contexto ao abordar a leitura e a escrita no jardim-de-infância. Deve-se saber,

- i. Proporcionar oportunidades para escrever, tanto em situações de jogo ou brincadeira como em atividades orientadas. A criança deve ter acesso a diferentes materiais, como envelopes, cadernos, blocos, folhas soltas, folhas lisas e quadriculadas «entre outros». Convém acrescentar que estes devem ser renovados com alguma frequência, procurando manter o interesse e a curiosidade das crianças.
- ii. Servir de modelo às crianças, escrevendo de forma natural e intencional na sua presença.
- iii. Registrar com frequência, por escrito, o que as crianças nos dizem acerca de qualquer assunto.
- iv. Proporcionar atividades para que possam partilhar a escrita com os outros elementos do grupo.

- v. Desenvolver atividades de escrita interativa, onde o educador vai solicitando a cada criança que escreva uma palavra que já sabe, ou conhece.
- vi. Produzir diversos tipos de livros.
- vii. Facilitar processos de reflexão sobre o oral e estabelecer elementos de ligação com a escrita. Produzir rimas e fazer o seu registo. Isolar palavras nas frases, realçar os espaços entre palavras ou fazer listagem de palavras que começam ou acabam da mesma maneira.
- viii. Construir com as crianças ficheiros de imagens, onde cada imagem aparece associada ao respetivo nome.
- ix. Incentivar as crianças a lerem o que escrevem, valorizando as tentativas de escrita.
- x. Criar oportunidades de correspondência com outros jardim-de-infâncias.
- xi. Proporcionar com frequência a leitura de histórias, utilizando diversas estratégias.
- xii. Promover momentos de leitura onde a família possa estar envolvida.
- xiii. Ler e facilitar o acesso a leituras diversificadas e de qualidade.

Na verdade reconhecemos que o papel do «educador-professor» é fundamental para favorecer um contexto de experiências significativas. Ao longo da sua carreira deve desenvolver uma prática pedagógica pautada pela criatividade e reflexividade numa perspectiva de formação-atualização permanente.

Convém aludir a ideia de Silva, (2009) quando afirma que é decisivo educar para a compreensão e recorre a três metáforas para salientar o papel do professor:

- i. - “Professor-arquiteto”, no sentido de que desenhará os alicerces da educação básica de cada aluno ao contribuir para a construção hermenêutica do seu conhecimento;
- ii. - “Professor-influenciador”, porque lhe caberá motivar, com o seu exemplo, a personalidade humana, o reforço dos direitos humanos, favorecendo a tolerância e a compreensão entre todos;
- iii. - “Professor-construtor”, porque lhe caberá juntar as peças do puzzle, respeitar a singularidade de cada um e edificar o futuro, juntando a memória do ontem e a oportunidade do amanhã (Silva, 2009, pp. 339-340).

Silva e Gonçalves (2011) consideram que a aprendizagem, quer num tipo quer noutra, depende sobretudo dos métodos utilizados, das comunicações que favorecem e da relação entre a prática e o ensino. O ritmo do ensino deverá estar ao mesmo ritmo da aprendizagem e das motivações dos alunos. Convém, por vezes, a alternância de ritmos de aula para aula, visto que desta forma se pode experimentar a apropriação que os aprendentes fazem das diversas estratégias utilizadas em sala, na tentativa de perceber qual tem maiores implicações positivas no processo de aprendizagem.

Partindo destes pressupostos, torna-se, então, necessária uma reflexão cuidada acerca das competências que os educadores deverão manifestar e desenvolver na sua prática pedagógica de forma a melhor responder às exigências emergentes no seu contexto de intervenção. Porque, como refere Lobo (1993, p.48),

“para que o jardim-de-infância seja um contributo para o sucesso, a questão é saber se os educadores oferecem às crianças tempo e espaço para o desenvolvimento, proporcionam experiências e descobertas, estabelecem relações afetivas e criam um ambiente que favoreça a comunicação, a expressão, o prazer, a alegria, a vida...”

Desta forma, a intervenção do adulto, na sala de jardim-de-infância, deve constituir-se como promotora de condições que permitam um enriquecimento, por parte das crianças, dos seus conhecimentos e um desenvolvimento das suas capacidades (New, 1999). Para Vayer et al. (2003, p.130) “a intervenção deve ser compreendida como a apresentação, à criança, de uma realidade ou de um problema aos quais ela deverá adaptar-se ou então encontrar soluções.”

No que se refere ao papel do educador tem sérias repercussões ao nível da sua prática pedagógica e da forma como ela será concebida e implementada. Esta deverá, necessariamente, estar orientada para a conceção e gestão de um conjunto de condições que, como foi anteriormente referido, a funcionar de forma articulada permitirão garantir um reforço na qualidade da intervenção.

Além de cada postura pedagógica ou do modelo pedagógico de cada educador, existe um conjunto de aspetos que devem ser ponderados nos momentos de conceção, implementação e avaliação dos projetos de intervenção que, de modo algum, devem ser descurados, sob pena de se verem reduzidos elementos fundamentais para o pleno desenvolvimento de grupo de crianças com o qual se trabalha. Estes aspetos, de carácter fundamentalmente curricular, dizem respeito à forma como cada educador planifica e

implementa o seu projeto pedagógico, como organiza e gere espaços e tempos dentro e fora da sala de jardim-de-infância e como mobiliza e articula o seu “saber-fazer” e o “fazer” nas relações criança/escola, família/escola e comunidade/escola. Correspondem, de modo, àquilo que se denomina nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) como as etapas que caracterizam a intervenção profissional do educador: observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular.

Como foi enunciado anteriormente, as aprendizagens das crianças são construídas muito para além do contexto da sala de aula, o que deve levar o educador, durante a concretização do seu trabalho, a procurar a participação ativa de diversos recursos que possam alargar o leque de interações das crianças – pais, familiares, agentes da comunidade, etc. Durante todo este processo, outra das etapas cruciais é a da avaliação, que se quer sistemática e contínua para que o educador possa ir, progressivamente, reajustando o seu projeto de intervenção às reais necessidades do seu grupo; como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), “...a avaliação é suporte do planeamento” (ME, 1997, p.27).

Horta (2007) assinala que têm sido desenvolvidas experiências, currículos e atividades escolares inovadoras por Universidades que valorizam a eficiência da atividade lúdica na aprendizagem da escrita e da leitura. Está cientificamente provado que a criança desenvolve mais facilmente competências de literacia se as situações de aprendizagem tiverem um sentido e uma finalidade que lhe digam respeito. No entanto, esta atividade lúdica não deve ser salvaguardada como fonte de prazer e de espontaneidade da criança e não deve ser utilizada como panaceia do educador (Pessanha, 1997).

Em linhas gerais, parece-nos importante, por um lado, destacar todos aqueles elementos que constituem e caracterizam a profissão do educador e que contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem da criança em idade pré-escolar: as suas atitudes e competências profissionais para diagnosticar, conceber, implementar e avaliar uma prática pedagógica coerente, articulada, fundamentada e que respeite a criança; e as suas atitudes e competências pessoais e relacionais, que permitam a criação de um ambiente empático, seguro, aberto à exploração ativa e à expressão; mas a definição desse papel não parece ser tão simples nem tão pacífica como, à partida, poderíamos pensar que fosse, pois não a podemos desligar de componentes políticas, sociais ou de formação profissional que se constituem como condicionantes ou elementos enformadores do papel do educador de infância, como já aqui foi referido.

Como afirmam Batanero e Neto (2011, p.85)

“El lenguaje oral y escrito constituyen un proceso complejo y elaborado, fruto de muchos factores e imprescindible para alcanzar los niveles de desarrollo general propios del ser humano en las sociedades avanzadas del tercer milenio.”

Deste estudo concluiu-se que todos estes elementos inerentes ao trabalho pedagógico que se desenrola neste contexto são importantes indicadores do desenvolvimento de competências nas crianças, contribuindo, alguns deles, para uma maior evolução em termos de competências cognitivas, atividades livres ou atividades de grande produção e outros para o desenvolvimento de competências sociais (presença de outras crianças e do educador).

Nas suas investigações e práticas, Mata (2007) concluiu que devemos agir naturalmente com a leitura e a escrita, porque elas fazem parte do nosso dia-a-dia, não devemos tornar a sua abordagem artificial, descontextualizada e como algo muito técnico, difícil, quase inatingível e que tem muito pouco a ver com a leitura e a escrita no mundo real. Esta será, para a autora acima referida, “ a melhor forma de desenvolver nas crianças projetos pessoais de leitores consistentes e ajustados” (*idem*, p. 20).

Ressalvamos, desde já, que não pretendemos, com estas afirmações, criar modelos de boas práticas na educação pré-escolar, porque consideramos não ser possível copiar modelos em educação. No entanto, gostaríamos que se tornassem um contributo de reflexão dos profissionais de educação pré-escolar, sendo que o caminho a percorrer é pertença de cada um.

4. A linguagem na aprendizagem da leitura e da escrita no jardim-de infância

A linguagem é considerada a primeira forma de socialização da criança. Através da linguagem a criança tem acesso, antes mesmo de aprender a falar, a valores, crenças e regras, adquirindo determinados conhecimentos essenciais ao seu desenvolvimento. À medida que a criança se desenvolve, o seu sistema sensorial, incluindo visão e audição, tornam-se mais aperfeiçoados e o seu nível linguístico e cognitivo mais elevado. A linguagem não é mais do que a ferramenta mais eficaz, flexível e económica que permite ao ser humano apreender, compreender e mobilizar todas as informações presentes no seu contexto imediato. “Pode

dizer-se que a linguagem é fundamental no desenvolvimento da criança, já que se ela não é capaz de compreender explicações, ordens, etc., vai ter dificuldades em se desenvolver cognitivamente, social, efetivamente” (Ceac, 2004, p.65).

Na perspectiva de Sim-Sim (2009) todos os dias, as crianças descobrem sem ensino formal, a sua língua materna e, através dela, interagem verbalmente, obtêm informação, guardam e transformam conhecimentos sobre o meio onde vivem. Por volta dos cinco/seis anos de idade, a maioria das aquisições fonológicas está consolidada e o conhecimento das estruturas sintáticas básicas estabilizado. O conhecimento das regras pragmáticas e o conhecimento lexical são fortemente influenciados pelo ambiente social da criança. As diferenças entre a variedade da língua falada em casa e a língua de escolarização refletem-se, por isso, no desenvolvimento da linguagem oral falada pela criança.

A idade das crianças é outro factor a levar em consideração. Uma investigação desenvolvida por Justice et al. (2005) no âmbito da avaliação de crianças de 4 e 5 anos, consideradas em risco, em diversas tarefas de leitura e escrita, demonstrou que as performances das crianças ligeiramente superiores, não se distanciam significativamente das de 4 anos; para além deste aspeto, como também referem estes investigadores, a escolha destas idades é fundamental pois os resultados obtidos neste estudo apontam para que este seja um período que marca significativamente o crescimento das crianças em termos de competências de literacia.

Estes resultados corroboram as ideias de Hiebert (1981, citado por Martins 1996) e de Martins (1996), apontando para a faixa etária dos 4/5 anos como sendo uma etapa crucial no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Para Sim-Sim (1998, p.33),

“o desenvolvimento da linguagem oral está intrinsecamente relacionado com a aprendizagem da leitura e da escrita e o conhecimento de ambas as vertentes da língua (oral e escrita) é indispensável para a integração e domínio da maioria dos conteúdos disciplinares que integram o currículo escolar dos alunos.”

As crianças, quando ingressam no jardim-de-infância possuem já um certo domínio da linguagem falada, mas não dominam o código e as estruturas da língua. Assim sendo, um dos grandes objetivos do ensino da linguagem no jardim-de-infância é ajudar a criança a desenvolver progressivamente a sua competência linguística.

O nível de desenvolvimento da linguagem oral da criança vai condicionar a sua iniciação na linguagem escrita. Para isso tornar-se possível, o educador deve proporcionar às crianças momentos de diálogo quer em grupo ou individualmente.

Como refere Lentin (1990, p.75) por uma questão de carácter eminentemente social, a criança desde muito cedo "...tem necessidade de uma linguagem que lhe permita transmitir e receber informações e mensagens." Linguagem que, inicialmente parece dar maior relevância à oralidade, mas que, com a crescente descoberta do código escrito presente no seu contexto, vai considerando a escrita como um outro sistema de comunicação, com características evidentemente diferentes. A criança em idade pré-escolar utiliza com frequência a linguagem para apreender e compreender o contexto social e físico que a rodeia, valendo-se, para tal, da linguagem oral e da linguagem escrita (Menyuk, 1995).

Sempre se teve a noção de que a linguagem oral antecede a linguagem escrita, a nível de desenvolvimento, tanto histórica como culturalmente, o que é facilmente comprovado se pensarmos que a humanidade só começou a escrever uns largos milhões de anos depois de ter começado a falar (Lopes, 2004). Além disso, o facto de que qualquer sujeito (salvo deficiência grave) aprender a falar por mero contato com outros sujeitos falantes (como o mostrámos anteriormente) e que apenas um reduzidíssimo número aprende a escrever na ausência de ensino direto, permite-nos afirmar que existe uma inter-relação entre estas duas formas de linguagem (Rebelo & Atalaia, 2000; Sim-Sim, 2007a).

Sendo a leitura e a escrita usos secundários da língua, a aprendizagem da leitura depende do conhecimento da língua em que se aprende a ler e, como aprender a decifrar significa reconhecer o significado da palavra escrita, quanto mais vasto for o conhecimento lexical da criança, maior será a facilidade na aprendizagem da decifração.

Desta forma, quando uma criança nasce, vai inserir-se num meio povoado de significantes e de significados, que lhe irão ser transmitidos pelos membros da sua comunidade de pertença, e que darão sentido ao seu mundo físico, pessoal e social, formando a sua identidade. Esta construir-se-á através quer da perceção ou discriminação de certas características culturais, ideias, valores, condutas sociais e de comunicação, quer do reconhecimento cognitivo e afetivo de pertença a um grupo possuidor de determinadas características diferenciadoras (Silva, 2002).

Piaget (2000) é da opinião que a inteligência surge muito antes do aparecimento da linguagem, ou seja, muito antes do pensamento interior que implica o uso de sinais verbais e uma linguagem interiorizada. Todas as conversas das crianças podem ser divididas em dois

grupos: a linguagem egocêntrica e a linguagem socializada. A linguagem começa por ser muito egocêntrica, no período dos dois aos sete anos de idade, e pouco socializada, ou seja, a linguagem está centrada na própria criança. Ela não consegue distinguir o ponto de vista próprio, do ponto de vista do outro e, por isso, revela uma certa confusão entre o pessoal e o social, o subjetivo e o objetivo. Este egocentrismo não significa egoísmo moral, traduz,

“ (...) por um lado, o primado da satisfação sobre a constatação objetiva...e por outro, a deformação do real em função da opção e ponto de vista próprios. Nos dois casos, não tem consciência de si mesmo, sendo sobretudo uma indissociação entre o subjetivo e o objetivo” (1984, p.87).

Condizendo, na conceção deste estudo, uma visão da criança como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, partilhamos a tese de Riley (2004), segundo a qual tanto a linguagem oral como a linguagem escrita são apreendidas graças à curiosidade natural das crianças e ao seu desejo inerente de querer conhecer o mundo. Salienta ainda o facto de que cada forma de linguagem (oral e escrita) apoia, de modo inequívoco e eficaz, o desenvolvimento da outra, existindo, portanto, uma inter-relação entre elas e que, “através de um crescente controlo da oralidade e, posteriormente, da literacia, as crianças adquirem formas de aceder ao conhecimento, assim como as ferramentas com as quais pensam e aprendem” (*idem*, p. 42).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a aprendizagem da linguagem baseia-se na exploração do seu carácter lúdico, no prazer em lidar com as palavras, descobrir as suas relações e inventar sons (Silva, 2007).

A criança sente prazer ao contar e ao ouvir histórias, ao repetir e ao escutar palavras que rimam. “A leitura de histórias não só apoia a construção de sentido em torno da escrita, como também enriquece a interação da criança com a leitura” (Mata, 2008, p.80).

Ler histórias no jardim-de-infância deve ser uma atividade agradável para a criança, fonte de reflexão e de prazer, de partilha de ideias, e nunca o cumprir de uma rotina. São estas experiências de aprendizagem que vão proporcionar à criança utilização e conhecimento de um vocabulário relativamente extenso de palavras, que a levam facilmente a compreender o significado de questões, ordens e até a história de um povo.

Também as lengalengas, trava-línguas, rimas, adivinhas e poesias podem ser uma mais-valia na descoberta da língua e na aquisição de um maior domínio da expressão e comunicação. Todas estas formas de expressão permitem trabalhar ritmos, pela sua

musicalidade, facilitam a clareza de articulação e podem ainda, ser meios de competência metalinguística (Sim-Sim, 2008; Viana, 2002; Azevedo, 2007).

Desde muito cedo que a criança sente gosto em pegar no lápis e começar a “rabiscar”. Quer seja numa simples folha de papel, no caderno, num livro que tem ao seu alcance, ou até mesmo nas paredes do quarto se os pais, o permitirem. Começam então a aparecer as «primeiras obras de arte» e o desenho como forma de escrita.

De acordo com Silva (1997, p.69) “Não podemos esquecer que o desenho é também uma forma de escrita” e que “o desenho de um objeto pode substituir uma palavra.”

A criação de um ambiente de boa compreensão e relação entre educador e alunos e destes entre si é condição indispensável ao aparecimento da vontade de dizer, falar, comunicar. Deste clima faz parte a motivação dos alunos, pois o professor deve partir das suas necessidades, interesses e expectativas.

Para além deste ambiente favorável, é indispensável a organização do material na sala de aula, facilitadora da movimentação espontânea e natural do aluno e do acesso aos diversos materiais de consulta. A este propósito, elucida-nos Sim-Sim (2007b, p.30), ao referir que “a linguagem oral com que a criança chega à escola é a base da linguagem escrita com que passará a confrontar-se.”

Sim-Sim ainda alude que interagindo verbalmente, as crianças aprendem coisas sobre o meio físico, social e afetivo ao mesmo tempo que adquirem e desenvolvem os vários domínios da língua (fonológico, semântico, sintático e pragmático) (p.34).

Portanto, quando nos referimos à linguagem fazemo-lo considerando dois grandes processos – linguagem oral e linguagem escrita – que, estando relacionados entre si, apresentam algumas particularidades próprias da sua utilização em situações e contextos diferentes que, como especificam Martins e Niza (1998, p.26) podem sintetizar no quadro 7. Enunciadas algumas diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita, parecem existir elementos que as aproximam e que se concretizam em muitas das atividades que se desenvolvem no jardim-de-infância. Como referem Martins e Niza (1998, p.29), “quando, por exemplo, se expõe oralmente um texto que se preparou por escrito, se representa uma peça de teatro, se recitam poemas, está-se a utilizar uma linguagem oral muito próxima da linguagem escrita.” Da mesma forma, quando o educador escreve aquilo que a criança ditou, ou lê uma história, está a mobilizar linguagem oral e escrita relacionando-as de forma explícita e direta. Para Rog (2001) “uma linguagem oral forte é sempre a base para uma sustentada

aprendizagem da leitura. Muitos pequenos leitores não podem ler palavras que não fazem parte do seu vocabulário oral” (Rog, 2008, p.15).

Quadro 7 - Características das diferenças da linguagem Oral e da Linguagem Escrita

LINGUAGEM ORAL	LINGUAGEM ESCRITA
<ul style="list-style-type: none">- Relação direta entre interlocutores.- O contexto de comunicação é conhecido e partilhado entre os interlocutores.- É regulada pela dinâmica que se desenrola entre os interlocutores.- A planificação do que se vai dizer não é feita necessariamente à priori.- Há uma Sequência de sons produzidos ao longo de um tempo.- É transitória, temporal e utiliza o sistema auditivo.	<ul style="list-style-type: none">- Não supõe uma relação direta entre interlocutores.- O contexto de comunicação não é partilhado entre quem escreve e quem lê.- Não é regulada pela dinâmica que se desenrola entre os interlocutores.- Há uma planificação do texto no seu conjunto.- Há uma sequência de marcas organizadas num espaço- É permanente, espacial e visual

Fonte: elaboração própria

Na mesma linha de pensamento sustentada por Kaderavek e Sulzby (1999), quando referem a relação direta que existe entre as dificuldades na linguagem oral e os problemas de leitura que muitas crianças apresentam quando confrontadas com o ensino formal da escrita.

Como já foi referido as aprendizagens também deve basear-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, no prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir as relações. A linguagem oral e, também, a abordagem à escrita estão presentes no quotidiano do jardim-de-infância, traduzindo-se no ambiente educativo que rodeia a criança e que é co-construído com ela e com o grupo, tais como: as regras na organização do ambiente educativo e a construção da sinalética existente na sala, os registos produzidos pelas crianças e

“escritos” pelo educador, são instrumentos facilitadores do desenvolvimento da linguagem oral e da emergência da escrita.

De acordo com que foi visto, linguagem oral e linguagem escrita têm elementos que, tornando-os processos ora diferentes ora semelhantes, se traduzem em questões pedagógicas a contemplar pelo educador na concepção e implementação da sua intervenção junto do grupo de crianças. Na prática, estas características da linguagem oral e escrita têm implicações ao nível da construção dos processos de desenvolvimento das concepções infantis e é da “...criação de situações em que a partir da fala se elabora a escrita e em que a partir da escrita se desencadeia a fala... (que se potencializam) ...os processos de interação entre a linguagem escrita e a linguagem oral” (Martins & Niza, 1998, p.30). Neste sentido, é fundamental que no jardim-de-infância se dê particular atenção a esta relação, concebendo situações através das quais se escreva o que se diz e se leia o que foi escrito.

4.1. Relação entre linguagem oral e linguagem escrita

O ato de ler e de escrever envolve a interação de vários processos, entre os quais se salienta o importante papel da consciência fonológica, da nomeação rápida e da compreensão sintática.

Como assinalam (Garton & Pratt, 1998; Lopes, 2010; Pereira & Azevedo, 2005; Rebelo & Atalaia, 2000; Rigolet, 2000), existem duas razões pelas quais a linguagem oral e a escrita devem ser estudadas conjuntamente: o desenvolvimento da linguagem escrita está ligado ao desenvolvimento da linguagem oral, pois esta é precedente daquela, e, ao falarmos dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, torna-se obrigatório fazermos o retorno às aprendizagens anteriores, nomeadamente à aquisição e desenvolvimento da linguagem oral.

Nesse sentido como o desenvolvimento da linguagem escrita influencia a habilidade da linguagem oral, ou seja, uma nova forma estrutura e função da língua são apreendidas para que se possa escrever, o que, por sua vez, é adotado na fala. Uma pessoa letrada tem habilidade para falar, escrever e ler e o desenvolvimento da literacia emergente envolve as capacidades de saber como falar, escrever e ler de uma forma competente.

Outra razão significativa tem a ver com o facto de que muitos dos procedimentos envolvidos na aprendizagem da linguagem oral e escrita são idênticos. Geralmente, poder-se-á pensar que as crianças aprendem a falar de uma forma muito mais “natural” do que aprendem a escrever, de onde se compreenderá que será necessário um ensino formal para que as

crianças aprendam a escrever. Esta visão é, porém, simplista e reducionista, pois, para os dois tipos de linguagem, a oral e a escrita, a criança precisa de assistência, ou seja, do modelo de um adulto ou de outra criança mais competente. Assim, a “linguagem oral adquire-se, é certo, mas também se deve aprender. Isto é, dever ser cultivada e enriquecida, a fim de preparar uma “instalação” ulterior em “solo” firme da leitura e da escrita” (Pinto, 1998, p.128).

Apesar de os mecanismos de aprendizagem possam ser diferentes, existe um elemento comum a estas aprendizagens, que é o facto de elas serem realizadas em interação com adultos e com outras crianças, ou seja, em interação social.

Na verdade, o desenvolvimento da consciência fonológica parece estar relacionado ao próprio desenvolvimento simbólico da criança, no sentido dela vir a atentar para o aspeto sonoro das palavras (significante) em detrimento do seu aspeto semântico (significado). Com efeito, alguns estudos têm demonstrado que há um longo caminho a percorrer até que a criança perceba que a escrita não representa diretamente os significados, mas sim os significantes verbais a eles associados. E mesmo quando ela descobre essa relação entre escrita e fala, ainda há todo um processo de elaboração cognitiva no sentido de compreender como se dá essa relação, a saber, através da correspondência entre grafemas e fonemas (Ferreiro & Teberosky, 1986).

Ainda nesta linha de pensamento, Pinto (1998, p.129) refere que,

“(...)a leitura e a escrita, que conhecem um período próprio para a iniciação à sua aprendizagem, resultante sobretudo de desenvolvimentos intelectuais e cerebrais que lhe são característicos, nunca deveriam ser iniciados precocemente em detrimento de uma consolidação razoável do oral», para além de que um «domínio satisfatório do oral contribuirá para despertar na criança a consciência linguística indispensável ao sucesso de novas aprendizagens ligadas à linguagem (leitura e escrita).”

De acordo com Sim-Sim (2007b), o conhecimento e o uso das estruturas da língua de escolarização e a capacidade de reflexão sobre esse conhecimento demonstraram o quão determinante se apresentam na aprendizagem da linguagem escrita. Desta forma, quanto melhor for o desempenho linguístico da criança e quanto maior for a sua capacidade de se distanciar dessa língua para “brincar” e refletir sobre as regras gramaticais que a sustentam, maior se revelará a facilidade na aprendizagem e no desenvolvimento das competências de escrita (Barbeiro, 1999).

Segundo Ferreiro (1995), a leitura e a escrita encontram-se perfeitamente relacionadas, embora não possuam paralelismo completo. Como objeto social, a escrita cumpre diversas funções e tem meios concretos de existência. (Ferreiro & Teberosky 1991).

Essas mesmas autoras afirmam que a construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual, embora aberta à interação social, na escola ou fora dela. No processo a criança passa por etapas, com avanços e recuos, até se apossar do código linguístico e dominá-lo. O tempo necessário para o aluno transpor cada uma das etapas é muito variável.²³

A linguagem escrita está fortemente relacionada à linguagem falada (De Francis, 1989; Landsmann, 1995) salientar ser antigo o debate na Linguística sobre a primazia da língua oral sobre a escrita. A concepção tradicional em torno desta relação, que não corresponde à seguida pelo autor deste trabalho, considera a fala como a língua natural e a escrita, a sua representação. Além disso, o domínio da língua oral seria, conforme esta autora, um pré-requisito absoluto para o domínio da língua escrita. Esta perspectiva vem sendo, nos últimos anos, revisitada e, pouco a pouco, repensada em função da nova visão de independência de aquisição destas duas modalidades linguísticas.

Já Vygotsky (1996), um dos pilares da linha teórica adotada pelo autor deste trabalho, afirma que o desenvolvimento da escrita é independente e não repete a história do desenvolvimento da fala. Aquela deve ser considerada uma função linguística distinta, que difere da fala tanto na estrutura como no funcionamento e exige da criança um grau maior de abstração, de distanciamento de suas experiências interativas cotidianas, por se ver obrigada a criar uma situação e interagir com um leitor imaginário, o que não é tarefa fácil para ela.

Este autor destaca, ainda, que as funções mentais que envolvem a linguagem escrita são fundamentalmente diferentes das que envolvem a linguagem oral. A primeira é considerada uma forma de linguagem mais difícil e complexa, que, em certos aspectos, exige da criança intenção e consciência, enquanto a segunda é desenvolvida a partir de atividades espontâneas involuntárias, sem a necessidade de um conhecimento consciente.

Desta maneira, gostaríamos ainda de ressaltar, tal como Rebelo (1990), que a aprendizagem da escrita é uma operação complexa, em que as crianças empenham a totalidade da sua experiência e saberes anteriores (desde que devidamente valorizados no processo de ensino/aprendizagem). A realização do ato de escrita em que a criança se vê

²³ Ferrari, M. Disponível em: <http://educarparacrescer.com.br/aprendizagem/emilia-ferreira-3006969.shtml>. Consultado em 20 de setembro de 2014.

confrontada com uma função complexa, que se caracteriza por uma pluralidade de fatores (fonéticos, semânticos, espaciais e motores), vai exigir bastante dela, que se encontra habituada ao mundo da oralidade, pelo que este autor nos diz, “para passar da oralidade à escrita, terá de reorganizar toda a sua experiência verbal, o que não é fácil” (*idem*, p.102).

Por outro lado estas diferenças não são aqui tomadas como ponto de partida para a compreensão da relação entre a fala e a escrita, mas sua descrição se torna importante para a contextualização da temática em questão. Consequentemente foram consultados autores que não necessariamente se posicionam favoravelmente à dicotomia entre as duas modalidades linguísticas, porém trazem importantes contribuições no que se refere às suas diferenças apontadas pela literatura em linguística.

Passemos, assim, a tentar perceber o que se espera, em linhas gerais, do educador de infância na promoção ou potencialização de experiências significativas de aprendizagem no domínio da linguagem oral e escrita.

4.2. Promoção da linguagem oral

A leitura é um método complexo instituído por distintos processos psicológicos de desiguais níveis que se principiam com estímulo visual, possibilitando a compreensão do texto através de uma atuação global e coordenada. (Citoler & Sanz, 1997). Trata-se de uma habilidade excecional e peculiar do ser humano, mas decididamente não natural. É aprendida durante a infância e faz parte da nossa existência enquanto seres civilizados (Shaywitz, 2006).

No âmbito da linguagem oral é fundamental que o contexto da sala de jardim-de-infância esteja impregnado de um clima seguro e aberto, facilitador de processos de interação e comunicação. É sob este ambiente que a criança se sentirá motivada e confiante para se expressar, utilizando as múltiplas ferramentas de que dispõe para comunicar quer com os adultos presentes dentro e fora da sala, quer com as outras crianças (Tourtet, 1987; Podall & Comellas, 1996; Ministério da Educação, 1997; Bigas & Correig, 2001).

Desta forma, incumbe ao educador estruturar a sua intervenção pedagógica criando e implementando um projeto pedagógico onde a linguagem tenha um lugar de destaque, quer ao nível da organização e gestão de espaços e tempos, quer ao nível das estratégias de intervenção junto das crianças. Para isso procuramos destacar aqui algumas ideias orientadoras que o educador deve considerar quando pretende organizar ambientes de

aprendizagem. Sendo assim não podemos deixar de mencionar a vertente afetiva destes espaços não poderá ser esquecido. É fundamental que o educador consiga criar situações que permitam a utilização da linguagem nas suas diversas funções (Bigas & Correig, 2001):

- i. A função comunicativa: através da exposição de ideias, expressão de sentimentos, descrição de acontecimentos, questionamento, contagem de histórias;
- ii. A função representativa: de ajuda à realização de tarefas e de organização das ações, de categorização e descrição da realidade, de análise e síntese, de opinião e argumentação;
- iii. A função lúdica: de utilização criativa da linguagem.

Segundo Goodman (1977), o desenvolvimento da leitura é paralelo ao desenvolvimento da linguagem e é facilitado pela exposição da criança a textos significativos o que quer dizer que não é necessário termos consciência das unidades que compõem a escrita, como também não precisamos de ter consciência dos sons da fala para a entendermos. Para Freire (1976, p.21) “aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.”

Portanto tendo em conta os objetivos especificamente orientados para o desenvolvimento das funções da linguagem, processos como a produção, a compreensão da linguagem, a discriminação fonética, a articulação de palavras ou o ritmo e a entoação, constituir-se-ão como pontos de partida para uma intervenção de qualidade neste âmbito. Esta definição do que serão os processos alvo a desenvolver nas crianças desta faixa etária caracteriza o ponto de partida da intervenção do educador, conjugada com as reais necessidades do grupo e a sua própria postura pedagógica permitem surgir critérios concretos de organização e gestão do contexto educativo.

Como já foi mencionado neste capítulo a intervenção deverá ser pautada por uma criteriosa organização e gestão tanto de espaço quanto de tempo. No entanto e dado seu carácter transversal, a linguagem oral não requer de um espaço e tempo próprios para se desenvolver. As regras gerais pelas quais o educador se rege para a organização do contexto educativo da sala de jardim-de-infância, quando cumpridas, permitem criar um conjunto de condições que contribuem para um desenvolvimento significativo e contextualizado da linguagem oral.

Nesta perspectiva, Mata (2008) salienta que para além da componente afetiva, devemos ainda ter em conta o papel dos diferentes intervenientes, enquanto modelos, e as oportunidades de exploração e contato com a leitura. Assim sendo, o ambiente de aprendizagem deve também ser e reiterando as palavras da mesma autora o educador deve:

- i. Promover a articulação e interação com a família, envolvendo estas em práticas de leitura e leitura de histórias recordando que esses hábitos são pouco frequentes na família. Deve promover ainda hábitos de leitura de histórias e a compreensão da importância da criança participar nas leituras familiares do dia-a-dia;
- ii. Organizar oportunidades de interação com o texto escrito, explorando as tentativas de interpretação do texto de acordo com as rotinas e vivências do dia-a-dia, de um modo integrado e funcional;
- iii. Estar atento às particularidades, aos interesses e às etapas de desenvolvimento de cada criança, devendo encorajar os mais inibidos e apoiar os mais autónomos servindo de modelo enquanto leitor que usa a leitura para diferentes fins e a valoriza.

A aprendizagem da leitura é, sobretudo, uma construção de regras. Como qualquer outra construção feita pela criança, a tarefa de aprender a ler implica um conhecimento do tipo lógico-matemático, ou seja, não pode ser adquirida apenas a partir das informações prestadas por outros sujeitos, mas sim através da coordenação da relação entre objetos ou fatos. Sendo assim, as estruturas que dão significado à leitura são idênticas às que dão significado à conservação do número, pressupondo a capacidade para seriar e classificar.

No que diz respeito ao espaço, o facto de a criança poder contar, por um lado, com diversas áreas de trabalho dentro da sala, onde possa contactar com diversos materiais e estabelecer diversas interações entre crianças e entre os adultos presentes na sala, e, por outro, com espaços fora da sala onde possa desenvolver atividades em grande grupo e em pequeno grupos com outras crianças da instituição, irá permitir que a linguagem seja utilizada nas diversas situações que se vão sucedendo movendo as diferentes funções da linguagem e explorando e construindo questões sintáticas e semânticas da língua. Como referem Bigas e Correig (2001, pp.67-68),

“...para pensar em atividades onde a comunicação e a linguagem fluam é necessário imaginar um espaço distribuído em âmbitos diferentes para momentos e funções também eles diferentes. Devem

existir zonas com mesas e cadeiras, zonas de leitura de contos, com amplas almofadas para se sentarem comodamente e escutar relatos, zonas com material simbólico: a área da cozinha, de alguma profissão, como a do médico, de comprar e vender, etc., a área da biblioteca onde se reúnem as histórias e outros materiais escritos e onde se possa ir livremente, etc. A distribuição deve facilitar a comunicação para todo o grupo...”

Desta maneira em qualquer uma das áreas que possam configurar o espaço da sala de jardim-de-infância, a linguagem oral, pela sua transversalidade, terá lugar de destaque nas atividades que nelas se venham a desenrolar. Ao implementarem o seu trabalho na casinha, na área de jogos, na garagem, na área de pintura, etc., as crianças estarão a interagir entre elas e com o educador, servindo-se da linguagem oral para o fazerem e, até mesmo quando o trabalho parece ter um carácter mais individual, há sempre a necessidade de partilhar algo daquilo que representa um produto do seu esforço.

Também as observações que as crianças fazem dos outros a ler e posteriores imitações nas suas brincadeiras facilitam a compreensão do ato de ler e despectivas características. Quando as crianças estão perante um texto e o querem “ler” podem recorrer a estratégias muito diferentes, sendo umas mais elaboradas do que outras, umas baseando-se exclusivamente em indicadores contextuais (situação ou imagem) enquanto outras são sustentadas em características do próprio texto ou em indicadores linguísticos. Ao contactar com a escrita, as crianças vão desenvolvendo critérios que lhes permitem diferenciar o que se pode e não se pode ler.

À forma como é orientada a organização e gestão do espaço, também na rotina diária é importante “...que o contexto de educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir das vivências comuns”, pois “as interações proporcionadas pela vida do grupo, em grande grupo, em pequeno grupo ou no diálogo com outra criança ou com o adulto constituem ocasiões de comunicação diferentes...” (Ministério da Educação, 1997, p.67). Uma rotina que respeita os interesses e as necessidades das crianças em idade pré-escolar, ao contemplar momentos distintos que permitam o desenvolvimento de interações distintas, está a contribuir para a utilização da linguagem e das suas diversas funções de forma significativa.

Levando à discussão a forma como a rotina em geral, está organizada, podemos distinguir dois grandes momentos: um de trabalho em grande grupo e outro de trabalho em pequenos grupos ou, quando necessário, individual. Os momentos de trabalho em grande

grupo permitem, por um lado, desenvolver competências no domínio da formação pessoal e social, na implementação e gestão de regras de convivência social, mas também e, principalmente, competências no âmbito da linguagem oral, ao permitirem uma partilha alargada de pensamentos, opiniões, ideias e sentimentos relativamente a acontecimentos que fazem parte do dia-a-dia do grupo. Como refere Lentin (1990, p.100), o momento de trabalho em grande grupo ou momento de linguagem, comunicação é o

“...momento de contato, de grande valor afetivo, momento de pensamento e de percepções comuns em volta de um assunto comum, de uma lembrança, de um projeto, oportunidade de comunicação entre a educadora e o grupo-classe destinado a estimular o apetite pela linguagem, o prazer da atividade verbal, ao mesmo tempo de consciência socializante do grupo e o interesse fecundo por um tema bem escolhido.”

Desta forma o processo de emergência da leitura é gradual, complexo e tem múltiplas vertentes. Tal como a escrita, assumem extrema importância: o conhecimento das ideias e concepções precoces que as crianças desenvolvem sobre a leitura, as suas funções, comportamentos e estratégias dos leitores. Pois,

“Quando as crianças começam a atribuir significado aos símbolos escritos, estão a emergir os seus comportamentos de leitor. Estes iniciam-se muito cedo, quando as crianças começam a aperceber-se da escrita e a compreender que lhe é atribuído um significado, uma mensagem. Esta compreensão vai-se construindo pouco a pouco, em situações diversas, sendo umas mais e outras menos estruturadas.”
(Mata, 2008, p.66)

Também os momentos de trabalho em pequenos grupos, quer sejam orientados pelo educador ou de iniciativa da criança, permitem explorar a linguagem oral de forma mais individualizada, atendendo aos interesses e necessidades particulares da criança ou de um grupo reduzido de crianças com características similares. Estes momentos da rotina são especialmente ricos, em termos de linguagem oral, para aquelas crianças que sentem alguma dificuldade em comunicar em grande grupo, porque o contexto é menos intimidatório relativamente à avaliação que o grupo possa fazer da criança que fala ou porque, regra geral, nestes momentos as atividades têm particular significado para a criança ao darem resposta aos seus interesses ou necessidades (Lentin, 1990; Bigas & Correig, 2001).

Considerando a que a especificidade das estratégias vai estar diretamente relacionada com a situação muito concreta que possa ter lugar no contexto pré-escolar, compete-nos, apenas, enumerar algumas das estratégias de carácter geral que podem ser abordadas nas múltiplas situações e contextos de intervenção do educador, ao longo da rotina diária. E ainda ressaltando que estratégias que propomos para promover a linguagem oral não se esgotam aqui, este é apenas o ponto de partida para a conceção de muitas outras que procurem atender aos processos de compreensão e produção da linguagem oral e que, convenientemente desenvolvidas permitam uma abordagem contextualizada também à linguagem escrita, pois como já vimos, linguagem oral e linguagem escrita andam de mãos dadas.

Assim, segundo Hohmann et al. (1984), Tourtet (1987), Tough (1996), Podall e Comellas (1996), Ministério da Educação (1997) e Bigas e Correig (2001), ao educador de infância incumbe a implementação de estratégias gerais de intervenção direta com as crianças que, entre outros aspetos, permitam:

- i. Elaborar oralmente mensagens ou outros textos que possam posteriormente ser escritos;
- ii. Promover situações de descrição de situações e acontecimentos relevantes para a criança;
- iii. Mostrar-se disponível para conversar sempre que criança necessite de partilhar alguma informação;
- iv. Promover situações de expressão de sentimentos e de resolução de problemas, especialmente de forma verbal;
- v. Criar situações onde as crianças possam escutar diversos tipos de textos, onde as diversas funções da linguagem possam estar presentes;
- vi. Criar situações de explicação, leitura e representação de histórias;
- vii. Promover situações de descrição de imagens: desenhos próprios, imagens de livros, fotografias.

Enfim, como já foi aqui referido, o educador tem um papel chave na conceção de um projeto pedagógico de intervenção que, respeitando necessidades e interesses próprios das crianças em idade pré-escolar, permita conceber e implementar estratégias de organização de espaços, tempos e de intervenção direta com o grupo de crianças que sejam facilitadoras do desenvolvimento de aprendizagens e conhecimentos neste domínio. Mas, especificamente no

âmbito da linguagem oral, o papel do educador investe-se de uma outra função primordial que o configura como um modelo a seguir.

Neste sentido, um educador reflexivo, que considera consciente e deliberadamente o seu papel enquanto modelo, tenta promover um ambiente positivo onde a linguagem verbal e não-verbal são referências adequadas para a aprendizagem e desenvolvimento do seu grupo de crianças.

4.3. Promoção da linguagem escrita

Em Vygotsky (1998) a linguagem escrita constitui um sistema particular de símbolos e signos, num simbolismo que vai gradualmente tornando-se num simbolismo direto. Constituída por um sistema de signos que designam os sons e palavras verbalizadas (signos das relações e entidades reais) representa na criança o longo processo de desenvolvimento das funções comportamentais complexas. Este é constituído de evoluções e também de involuções. A história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças é, por isso, plena de descontinuidades.

De semelhante forma como acontece com a leitura, torna-se também importante organizar ambientes de aprendizagem promotores da apropriação da escrita, ambientes de aprendizagem ricos em oportunidades de escrita onde as crianças se vão apropriando das convenções e características da escrita, onde a criança começa a ver a escrita como algo que faz parte do seu ambiente. Cabe ao educador criar este ambiente educativo, disponibilizando materiais que promovam a exploração e a descoberta espontânea ou orientada. Segundo o Ministério,

“A aquisição e a aprendizagem da linguagem oral têm tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1º ciclo do ensino básico. É atualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar” (Ministério da Educação, 1997, p.65).

Continuando a aludir a Vygotsky (2000), explica-nos ele que a criança vai construindo o seu conhecimento através de perguntas e respostas, em interação com os outros e com o meio envolvente, através de problemas que tem que resolver no seu quotidiano. Estas aprendizagens não podem ser ignoradas, nem na educação pré-escolar, nem no 1.º ciclo, pois

toda a criança tem uma pré-história, que somente psicólogos, educadores e professores pouco atentos podem ignorar.

No entanto na linguagem escrita, como em qualquer outro domínio do desenvolvimento infantil, não se pretende, neste nível de ensino, um trabalho formal e tradicional. Como apontam Curto et al. (1998), as crianças em idade pré-escolar não devem passar todo o dia sentados numa mesa a escrever e a ler. Pretende-se, sim, que sejam criadas oportunidades onde as crianças possam construir conhecimentos sobre aquilo que significa ler e escrever e sobre a forma como estas tarefas se executam por forma a ir, progressivamente, (re) configurando as suas conceções. É neste sentido que se concebe o trabalho neste domínio como um processo de abordagem à leitura e à escrita, onde as situações de aproximação à linguagem escrita decorrem de forma contextualizada e significativa, onde a leitura e a escrita são utilizadas no quotidiano e onde o objetivo fundamental é “trabalhar a língua escrita como instrumento e objeto de conhecimento...” (Tolchinsky & Simó, 2001, p.77). Pretende-se, como referem estas investigadoras,

“...abrir a escola às utilizações sociais da escrita tentando que as crianças participem nessas utilizações de tal maneira que possam ir compreendendo cada vez melhor como funciona o sistema de escrita e se relacionem com as formas e significados da escrita em contextos distintos, desde uma poesia até um bilhete de comboio. Trata-se, em definitivo, que as práticas da cultura escrita não lhes sejam alheias e que se convertam em participantes cativos dessa cultura” (p.78).

De acordo com Mata (2008), podemos considerar algumas ideias orientadoras para a organização deste ambiente de aprendizagem:

- i. O ambiente deve ser facilitador e encorajador para a produção da escrita. Deve promover a exploração de diferentes formas de escrita e não deve pressionar para a escrita convencional;
- ii. Dar oportunidades de escolha, tendo em conta as vivências e os gostos de cada criança, para que sintam as atividades em que se envolvem como significativas, de modo que permitam estruturar e dar sentido aos saberes construídos;
- iii. O adulto deve estar atento, dando resposta aos pedidos da criança, assim como encorajar, estimular e apoiar as suas produções e tentativas de escrita;
- iv. O ambiente deve fomentar o confronto e a reflexão com as diferentes formas de escrita;

- v. As crianças têm de ser consideradas produtoras de escrita e não reprodutoras, embora tenhamos consciência da necessidade da imitação por parte da criança.
- vi. Devem ser respeitadas as características conceptuais de cada criança, tendo em atenção que cada uma tem características e ritmos diferentes.
- vii. O ambiente para a utilização real da escrita deve ser estimulante e, não se devem criar atividades para o treino de aptidões específicas. O escrito deve ter um carácter funcional e introduzido naturalmente.

Para que tal suceda, é indispensável que o educador se consciencialize acerca do seu papel enquanto gerador e gestor de situações de aprendizagem, onde o que interessa não é ensinar os nomes das letras ou o reconhecimento da sua escrita ou de palavras escritas, mas sim oferecer às crianças situações que lhe permitam compreender a natureza do sistema de escrita convencional, como indica Ferreiro (1997).

Nesta perspectiva, cabe questionarmo-nos relativamente à forma como o educador deve conceber e implementar experiências de aprendizagem realmente significativas para a criança ou grupo de crianças com o qual trabalha, neste domínio em particular.

Buscaremos, assim, perceber quais as condições necessárias para se desenvolver uma prática pedagógica realmente promotora de aprendizagens e conhecimentos no domínio da linguagem escrita, sem, contudo, querermos ser prescritivos. Como ressalta Gambrell e Mazzoni (1999) são os educadores aqueles que têm a capacidade e os conhecimentos necessários para conceber uma intervenção pedagógica relevante e significativa para as crianças, pelo que “...as melhores práticas podem ser descritas, mas não prescritas” (Mazzoni, 1990, p.13).

Como já foi mencionado anteriormente, é fundamental começar por considerar as características, necessidades e interesses do grupo, bem como o contexto de onde este provém. É a partir deste diagnóstico que o educador poderá “...criar, planificar, inventar situações e atividades, para que as crianças adquiram conhecimentos acerca da linguagem escrita” (Martins & Niza, 1998, p.93).

Também Ferreiro e Teberosky (1999, p.40) explicam, na sua obra, que “aos 6 anos, a criança já possui toda uma série de concepções sobre a escrita, cuja génese é preciso procurar em idades mais precoces”.

Desde a idade pré-escolar que as crianças se interrogam, põem hipóteses sobre o escrito circundante, questionam as relações da escrita com a oralidade, as suas funções, assim como as suas características formais.

Também como referenciam Martins e Niza (1998, p.82) que servem de quadro pedagógico para o desenvolvimento da linguagem escrita e por considerarmos relevantes estes princípios, passaremos a citá-los. Assim, compete ao educador:

- i. Respeitar a linguagem das crianças utilizando-a como ponto de partida para o trabalho sobre a linguagem escrita;
- ii. “Desenvolver o trabalho na sala de aula a partir de experiências significativas das crianças de modo a que estas possam comunicar o que sabem, pensam e sentem;
- iii. Encorajar tentativas de leitura e de escrita, entendendo os erros como formas naturais de aprendizagem e de desenvolvimento;
- iv. Valorizar as descobertas das crianças, ajudando-as a explorar a linguagem oral e a linguagem escrita;
- v. Apresentar-se como modelo, usando uma linguagem apropriada, escrevendo e lendo para as crianças;
- vi. Diversificar os materiais e os tipos de textos lidos e escritos;
- vii. Planificar o tempo e as atividades de modo a que as crianças possam ter experiências de leitura e de escrita, individuais, em pequeno grupo e coletivas;
- viii. Envolver a família e a comunidade nas aprendizagens das crianças.

Analisando a estes princípios, podemos reconhecer neles todas aquelas condições que têm sido levantadas ao longo deste capítulo e que fazem menção à necessidade de uma conceção cuidada e criteriosa da intervenção pedagógica do educador, também para o domínio da linguagem escrita, que considere a criança e aquilo que ela sabe e conhece, e a organização e gestão de espaços, tempos e atividades e estratégias de trabalho com as crianças.

De outra forma, como assinalam Tolchinsky e Simó (2001, p.86), é fundamental que

“qualquer que seja a ou as opções de organização que o educador decida... convém que desenvolva uma planificação anual antecipada que contemple as distintas dimensões do objeto de conhecimento... e as facetas ou vertentes da escrita: como instrumento, como objeto de reflexão e como ferramenta de aprendizagem.”

A este propósito, o estudo efetuado por Fernandes (2003, p.169), com crianças em idade pré-escolar e despectivos educadores de infância, permitiu-lhe concluir que “a

promoção da descoberta/aprendizagem da leitura e escrita no jardim-de-infância só faz sentido se for funcional, interessante, lúdica e desafiadora”.

Pelas suas palavras, relativamente aos aspetos da aquisição da linguagem escrita de forma lúdica, desafiadora e interessante para a própria criança, somos remetidos para aquilo que deve ser prática comum no jardim-de-infância: o brincar muito com a linguagem oral.

Não queremos com isto dizer que deva existir um ensino formal na educação pré-escolar, mas que, através de atividades lúdicas, se preste mais atenção às competências de segmentação da linguagem oral e, mais acentuadamente, nos casos de dificuldades de aprendizagem. O desenvolvimento de atividades fonológicas deve ser parte integrante das práticas pedagógicas na educação pré-escolar. Além disso, devem também fazer parte do processo de ensino, as regras de correspondência fonema-grafema, em que a criança deve aprender a descodificar a letra escrita em contextos significativos.

Por outro lado, outra questão que representa um ponto marcante na atuação pedagógica do educador relaciona-se com a forma como este concebe e gere o espaço físico da sala de maneira que, transportando muitos dos elementos de escrita presentes fora da escola e que formam parte do quotidiano da criança, possa criar e recriar situações de escrita também dentro da sala de jardim-de-infância.

É importante que o educador saiba ir ao encontro das necessidades e dos conhecimentos que as crianças possuem. É necessário procurar conhecer as características dos seus conhecimentos.

Ainda nesta mesma linha de pensamento, resulta fundamental a ponderação de um conjunto de condições que garantam, à partida e no contexto da sala, a oferta de situações em número e qualidade suficiente de maneira a que se potencie a necessidade de utilização da escrita e da leitura por parte das crianças. É neste mesmo sentido que Lopes et al. (2004, p.85) aponta, quando indicam que “os educadores devem encorajar a emergência dos comportamentos leitores organizando ambientes educativos onde o impresso tenha papel relevante”, pois “o contexto pedagógico da sala de aula determina fortemente a relação que as crianças estabelecem com as palavras impressas e com atividades de leitura e escrita.”

Evidentemente à organização do espaço físico de uma sala onde a promoção de experiências no domínio da linguagem escrita tem um papel preponderante, é fundamental ter presente, por um lado, a localização, organização e apetrechamento das diferentes áreas de trabalho e, por outro lado, a atenção particular que se lhe deve dar a áreas que, para a

linguagem escrita, são consideradas chave, como por exemplo a área da biblioteca, da escrita, do computador, dos jogos, etc.

Em suma, nas diversas áreas de trabalho da sala, a forma como os materiais são disponibilizados às crianças e, sobretudo, o tipo de materiais de leitura e escrita existentes em cada uma delas vão condicionar a maneira como as crianças se vão apropriar da linguagem escrita nas mais variadas situações da sua vivência diária.

Há que potencializar a manipulação, a experimentação, a reflexão, o brincar e a utilização quotidiana funcional da linguagem escrita, mesmo quando a criança ainda não conhece nem domina grande parte dos seus convencionalismos.

Para Martins e Niza (1998, citado por Machado, 2008) a linguagem escrita pode desempenhar seis funções:

1. Ler/escrever para obter/comunicar uma informação de carácter geral (texto informativo, ex. jornal, revista, etc.).
2. Ler/escrever para obter/memorizar e transmitir uma informação precisa ou dados concretos (texto enumerativo, ex. lista telefónica, etc.).
3. Ler/escrever para seguir/dar instruções (texto prescritivo, ex. receita de culinária, instruções de construção de um objeto, etc.).
4. Ler/escrever por prazer e sensibilidades estéticas (texto literário, ex. histórias, poesias, etc.).
5. Ler/escrever para aprender/estudar e partilhar conhecimentos (texto expositivo, ex. livro temático, enciclopédia, etc.).
6. Ler para rever um escrito do próprio – não corresponde a nenhum tipo de texto, mas é uma ação que decorre após qualquer escrita. (p.30)

A frequência de atividades que envolvem a leitura e a escrita é percecionada pelas crianças como importante, o que pode contribuir para aumentar o investimento pessoal nessa tarefa (Gambrell et al.,1996). Neste sentido o educador de infância tem um papel imprescindível pois deverá

(...) “proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito. A forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio” (OCEPE, 1997, p.71).

Desta forma, todas estas condições, em termos de potencialização da linguagem escrita, que o ambiente pode oferecer às crianças, se refletem conforme como cada área de trabalho estará equipada. Não basta ter uma boa organização da sala, com diversas áreas de trabalho. É fundamental que cada área conte com “...variedade de materiais e instrumentos para que as atividades de escrita e leitura sejam atrativas”, pelo que “...devemos contar com material necessário para que a sua preparação seja cómoda, porque dispomos do material; gratificante, porque existe possibilidade de escolha e estética, porque contamos com material agradável” (Tolchinsky & Simó, 2001, p.81).

Assim, como assinalam Loughlin e Suina (1982, p.203), a exposição de materiais escritos na sala cumpre, basicamente, dois objetivos: um, o de “proporcionar oportunidades para que as crianças leiam símbolos e textos...” e isto “...exige uma exposição legível que deve resultar perceptivamente clara com o objetivo de que as crianças possam ver e distinguir com bastante facilidade os elementos da escrita”; o outro, o de “...desenvolver a consciência da escrita como um meio de expressão, comunicação e satisfação...”

Mata (2008) refere que no que diz respeito apreensão da linguagem escrita, a atuação do educador deve ter como finalidade apoiar a criança para que consiga mobilizar diferentes funções da linguagem escrita, tanto na resolução de situações reais como em situações de jogo ou brincadeira.

Para se desenvolver esta competência é necessário considerar quatro aspetos, aos quais o educador deve estar atento: demonstrar interesse pela funcionalidade; adequar a função à situação; identificar características dos suportes e identificar funções.

A área da biblioteca é a área, por excelência, orientada para a exploração ativa dos processos de leitura e escrita no jardim-de-infância. Esta área, ao pôr a criança em contacto com materiais impressos, promove o interesse das crianças pelos mais variados temas, o interesse de crianças não leitoras pela leitura e pela escrita e promove, em geral, o gosto pela leitura, favorecendo a aquisição do hábito de pesquisa e consulta.

Adeptas à área da biblioteca surgem, em muitas oportunidades, outras áreas também direcionadas para a potencialização de experiências de aprendizagem no domínio da linguagem escrita. Uma dessas áreas é a da escrita que, estando apetrechada com uma multiplicidade de materiais de registos, tais como papéis de diversos tamanhos e cores, blocos de notas, cadernos, envelopes, lápis, canetas, carimbos e máquina de escrever ou computador, permite à criança expressar-se através dos mais variados registos (Hohmann & Weikart, 1995).

Além disso, a presença destas áreas de trabalho na sala de jardim-de-infância criam espaços privilegiados para a descoberta das capacidades emergentes das crianças no domínio da escrita. Se considerarmos que em todas elas a abordagem à leitura e à escrita são o ponto fulcral, poderemos pensar na sua aproximação em termos espaciais como elemento facilitador dessa articulação. Tal implica uma criteriosa gestão do espaço disponível, ladeando ou aglutinando alguns destes espaços.

Corroboramos que qualquer lugar e qualquer momento são bons para serem aproveitados enquanto facilitadores ou potencializadores da linguagem escrita. Também já vimos que a capacidade do educador de aproveitar situações não planificadas para implementar determinadas estratégias que promovam aprendizagens neste domínio é positivo. Também sabemos que muitas das coisas que as crianças aprendem neste âmbito vão sendo por elas descobertas, sem que para tal tenha havido uma intervenção educativa sistemática (Tolchinsky & Simó, 2001).

Neste sentido passamos a propor um conjunto de estratégias e atividades através das quais o educador fará com que a escrita e a leitura seja também parte do quotidiano da sala de jardim-de-infância e que a mobilização de competências neste domínio surja de forma integrada e articulada nas atividades, sejam elas especificamente orientadas para a linguagem escrita ou focalizadas para outro ou outros domínios.

Vejamos, desta feita, alguns exemplos meramente ilustrativos do tipo de atividades ou estratégias que se podem implementar no jardim-de-infância, reconhecendo à partida que estas são algumas das atividades que o educador de infância poderá desenvolver no seu trabalho diário com as crianças, mas que certamente existem muitas outras. A sua implementação vai depender, como já foi referido, das características do grupo, das suas necessidades e interesses e das diversas oportunidades que vão surgindo ao longo da rotina diária, devendo ser adequadas atendendo ao momento e ao tipo de atividades: em grande grupo, em pequeno grupo ou individualizado.

Quadro 8 - - Aprendizagens e estratégias de leitura e escrita para crianças dos três aos quatro ano

1. Consciência e exploração (dos três aos quatro anos)	A criança explora o ambiente e inicia a construção das bases de um processo de leitura e escrita.
	Actividades que a criança deverá experimentar: a. Desenvolver o gosto pela audição, comentário e possibilidade de recontar histórias usando livros. b. Experimentar actividades que destaquem a função da escrita como suporte de mensagem. c. Envolver-se em tarefas de leitura e escrita. d. Identificar sinais e etiquetas no seu meio ambiente. e. Participar em jogos de linguagem: lenga-lengas, rimas, etc. f. Identificar letras, por exemplo do seu nome, e estabelecer algumas correspondências letra-som (nomear letras) g. Usar letras que conhece para tentar representar por escrito e por aproximação letras e frases (ortografia inventada).
	O que os Educadores podem fazer: a. Explorar livros com as crianças, em especial livros de grandes dimensões onde seja possível modelar comportamentos de leitura (apontar para as palavras lidas, utilizar direcionalidade da escrita, apontar palavras frequentes, etc.). b. Falar sobre letras e sobre o seu valor sonoro. c. Organizar um ambiente literário rico. d. Rer histórias favoritas do grupo. e. Envolver as crianças em jogos de linguagem. f. Promover actividades de jogo que envolvam tarefas de literacia. g. Encorajar o uso e experimentação da escrita nos desenhos e registos. h. Dialogar com as crianças, envolvê-las em conversas. i. Demonstrar interesse pelo que as crianças relatam. j. Utilizar a biblioteca ou ludoteca local. k. Proporcionar oportunidades para a criança desenhar e pintar usando lápis e canetas sobre papel.

Fonte: Lopes et al. (2004, p. 85.)

Lopes et al. (2004) assinalam que o trabalho a realizar com as crianças possui características relevantes. As competências linguísticas devem ser exploradas ao longo das diversas actividades de forma integrada; as rotinas estabelecidas devem compreender tempo de exploração linguística (registos, hora do conto, marcação de presenças, identificação de produções, etc.), as produções individuais devem ser encorajadas e, por último, as actividades propostas devem ter em conta os desempenhos individuais.

No Quadro 9, estão representadas as orientações dadas por Lopes et al. (2004), que contribuem para a promoção da leitura e da escrita na criança com cinco anos de idade.

Quadro 9 - Aprendizagens e estratégias de leitura e escrita para crianças com cinco anos

2. Experimentar tarefas de leitura e escrita (aos cinco anos)	A criança desenvolve um conjunto de conceitos básicos e inicia o seu envolvimento e experiência em tarefas de leitura e escrita.
	Actividades que a criança deverá experimentar: a. Envolver as crianças em conversas sobre actividades de leitura e escrita. b. Encorajar actividades de leitura e escrita na sala de actividades. c. Proporcionar oportunidades para as crianças explorarem e identificarem relações som- grafia em contextos significativos. d. Ajudar as crianças a segmentar palavras e isolar sons, recombinao-os em novas palavras (escrevendo pausadamente à medida que articulam os sons isoladamente). e. Ler frequentemente histórias com conteúdos interessantes e ricos em conceitos (livros sobre vida animal, profissões, sentimentos e relações humanas, etc.). f. Assegurar tempos para a escrita nas actividades diárias (registos de grupo, individuais ou simples oportunidades para ensaiar a escrita associada ao desenho). g. Ajudar as crianças a criarem um vocabulário de palavras lidas globalmente (palavras que reconhecem de imediato). h. Criar oportunidades para as crianças se envolverem livremente em tarefas de leitura e escrita (espaços determinados e tempos na rotina diária). i. Permitir o envolvimento da criança em actividades que impliquem leitura e escrita (realizar pequenas receitas culinárias, organizar listas de compras, etc.). j. Realizar jogos e actividades que impliquem o cumprimento de ordens precisas (jogos como "o rei manda", ou realização de recados).

Fonte: Lopes et al (2004, p.87)

Todas estas estratégias ajudam a criança a adquirir determinados conceitos da escrita e da leitura. É relevante que, numa primeira fase, a criança tenha o acompanhamento de um adulto, como defende Vygotsky na sua tese de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

É importante não esquecer que as crianças se sentirão motivadas para a utilização da leitura e da escrita quando encontrarem coisas interessantes sobre as quais ler e escrever e quando tiverem acesso a materiais que lhes permitam fazê-lo (Neuman, 1998; Morrow & Gambrell, 1998).

As ocasiões de observação de situações de leitura e escrita, por parte da criança, são extremamente importantes pois contribuem "...para que elas se vão apercebendo de que o código oral tem uma determinada representação escrita, que as palavras se alinham no espaço

da folha pela ordem em que são ditas e que existe uma orientação convencional da escrita” e da leitura (Martins & Niza, 1998, p.86).

No entanto, não podemos deixar de lembrar que...

“ (...) no momento de entrada para a escola primária, crianças da mesma idade, têm diferentes conceptualizações sobre a escrita, o que se deve, mais uma vez, às oportunidades de interação com a linguagem escrita e a propósito da linguagem escrita que tiveram ocasião de desenvolver com outros parceiros sociais” (Martins, 1996, p.139).

Desta forma, ao educador cabe, desperto para o seu papel enquanto facilitador de experiências significativas de aprendizagem, deve refletir acerca das concepções que as crianças constroem sobre a leitura e a escrita desde muito cedo e como estas devem ser tidas em consideração no sentido de promover a emergência da linguagem escrita na sala de aula. Entender o que a criança é, aquilo que ela sabe e conhece, e ter claramente definidos os objetivos a atingir em função destes aspetos, são pontos fundamentais para facilitar um desenvolvimento equilibrado da criança.

Em linhas gerais, “...do mesmo modo que na vida quotidiana, ler e escrever na escola só faz sentido na medida em que permita atingir uns fins definidos (informar-se, comunicar, desfrutar). Em educação infantil, trabalhamos sim, com materiais autênticos em situações retóricas concretas, isto é, situações comunicativas específicas” (Carlino & Santana, 1996, p.63), o que representa que a intervenção do educador só faz sentido quando todas e qualquer uma das estratégias a implementar, e que poderão estar relacionadas com os exemplos que aqui demos ou com muitos outros que possam ser encontrados ou concebidos, passem pelo respeito para com aquilo que a criança é, aquilo que ela sabe e conhece, pelos seus interesses e pela necessidade que ela possa sentir de comunicar através da linguagem escrita, nas suas mais variadas formas.

Por fim, ainda remetendo-nos para as estratégias de intervenção do educador de infância neste âmbito, existem algumas questões de carácter mais geral que devem ser acauteladas, nomeadamente relacionadas com a forma como o educador concebe e utiliza os materiais de escrita e de leitura.

Como sustenta Caldera (2003, p.98), “um facilitador que não manifeste na sua vida quotidiana disposição para a lecto-escrita, terá grande dificuldade em acompanhar as crianças

na sua aprendizagem, ser-lhe-á difícil compreender as necessidades das crianças e oferecer-lhes um ambiente adequado para a aprendizagem.”

Resumindo, é possível referirmos que existem metodologias e estratégias interventivas ao nível do ensino que facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita e das várias competências que se encontram envolvidas neste processo, de entre as quais se pode destacar o papel do jogo. Assim, o jogo auxilia a aquisição destas aprendizagens, pois tende a motivar as crianças e a influenciar a sua autoestima face ao ensino. Desta forma, constata-se que o jogo deve ser uma ferramenta utilizada no ensino, uma vez que se repercute beneficemente a vários níveis do desenvolvimento das crianças, nomeadamente a nível cognitivo, motor e por vezes até emocional.

Síntese

O conceito de infância na sociedade moderna desenvolveu-se ao longo de um período no qual as crianças não ocuparam um espaço de destaque, assim como não havia uma preocupação em protegê-las perante as adversidades existentes na sociedade. Todo o cuidado e vinculação que possuímos em relação à infância emana de uma cultura ocidental em pleno séculos XVI e XVII. Nos primeiros capítulos desta investigação demonstramos com este conceito foi sendo desenvolvido e conceptualizado ao longo dos tempos.

A brincadeira faz parte do quotidiano de qualquer criança, independentemente do local onde vive, da cultura ou grupo social. Existe de facto, um grande valor associado ao conceito de brincar como construção do conhecimento e exercício de socialização e aquisição de qualidades no desenvolvimento físico e mental. No entanto, sabemos que existem estratégias no ensino que facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita e das várias competências que se encontram envolvidas neste processo, nas quais se destaca o papel do jogo.

Procurámos, ao longo desta primeira parte de investigação, reunir as teorias e modelos pedagógicos que fazem parte da construção do papel do jogo na aprendizagem e leitura das crianças. Conceptualizou-se os modelos pedagógicos segundo os autores mais discutidos na temática da educação e aprendizagem e, discutiu-se a influência das suas ideias nos modelos curriculares vigentes.

Reflete-se também sobre a influência da disposição dos espaços e tempos curriculares em sala de aula e como o educador poderá ser um mediador no processo de ensino-aprendizagem na fase do pré-escolar.

Foi necessário discutir e analisar o conceito de “jogar” e “brincar” segundo alguns autores, e descobrimos que nem sempre estas ações estão interligadas e são pensadas em conjunto. Mediante o processo de desenvolvimento, a criança depara-se com várias etapas e sucessivas transformações físicas e psicológicas que a orientam na construção do seu “eu” como figura social, emotiva e psíquica

O jogo deve assim, ser inserido no contexto de ensino-aprendizagem, tendo em atenção a sua aplicação em determinada faixa etária de cada criança, uma vez que existem momentos específicos, nos quais os alunos estão mais predispostos a adquirir conhecimentos.

CAPITULO 1 – PROBLEMA E METODOLOGIA

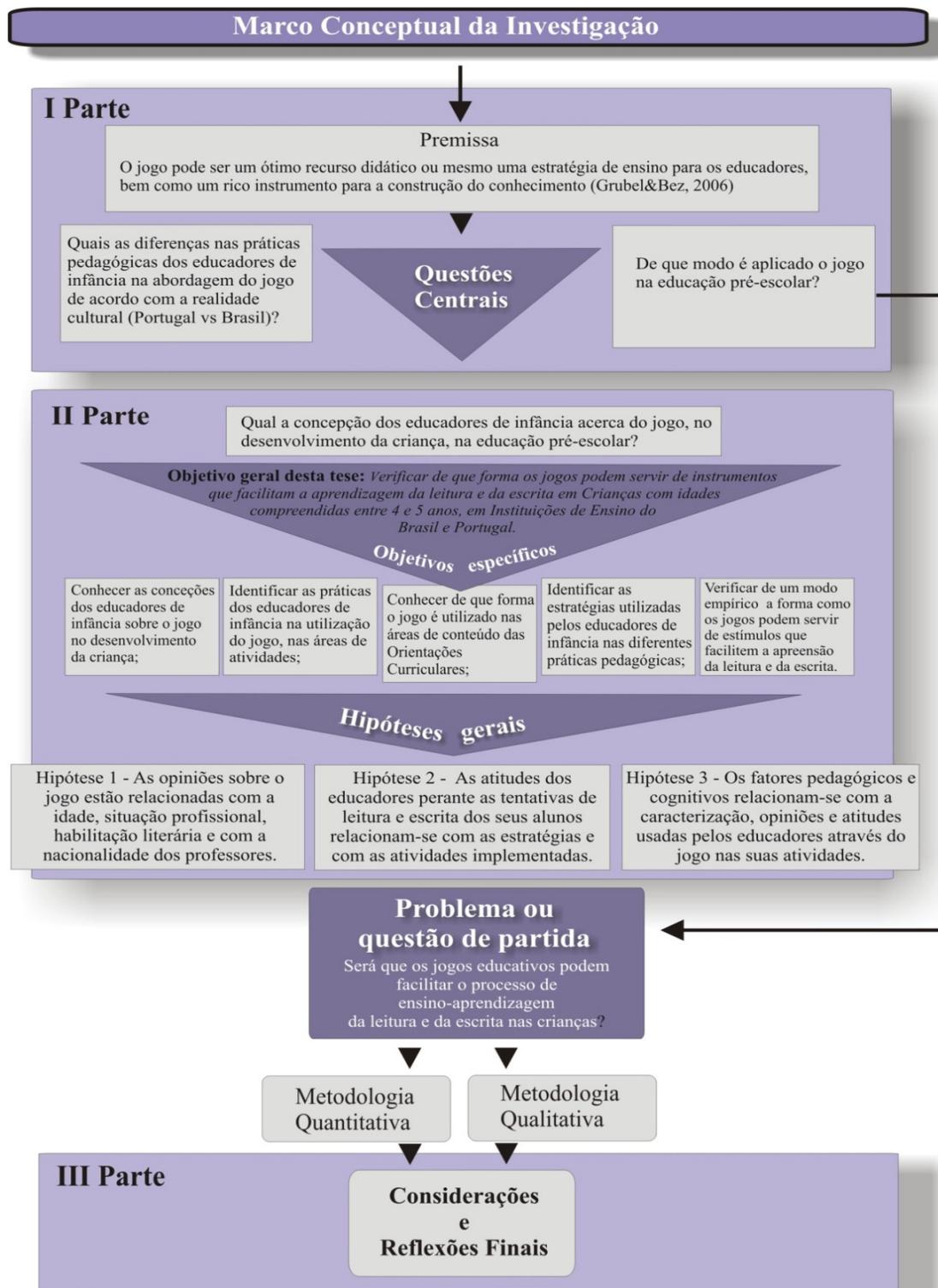
Descrição do estudo

A presente investigação baseia-se num plano de estudo, entre uma metodologia qualitativa e uma metodologia quantitativa, realizada na cidade de Lisboa em Portugal e na cidade de Imperatriz no Brasil, durante o ano letivo 2013/2014.

No processo da construção desta investigação foi possível verificar a falta de consenso na literatura, sobre a forma de classificar as investigações em geral. Silva (2013) referencia que as pesquisas em educação não podem ignorar os quadros de referência que as delineiam e contribuem, cada vez mais, para as abordagens quantitativa e qualitativa na aproximação do objeto de estudo. Lincoln (2006) chega mesmo a aconselhar a aproximação das abordagens quantitativas e qualitativas como uma abordagem mista, sempre que seja útil e adequado para compreender, explicar ou aprofundar, a realidade que se pretender colocar em discussão, originando a interseção dos métodos. Para concretizar a pesquisa, projetámos um *design* metodológico, considerando-a como um pesquisa quantitativa e qualitativa, como descrito na figura 4. No entanto, a nossa estratégia de implementação da metodologia será por sequência explanatória, como defende Creswell (2009), dado que é uma estrutura mista de métodos, como forma de complemento e interligação.

Este trabalho implica sobretudo uma descrição dos fenómenos e uma lógica de existência de relações entre fenómenos. Por esta razão, esta metodologia não poderá deixar de conter estudos descritivos que, como Fortin, (1999) ressalva, fornecem uma descrição dos dados, quer sejam sob a forma de palavras ou de números, que possam descrever relações entre variáveis, de características “quantitativas ou qualitativas,” e estudos correlacionais em que se pode estabelecer relações entre factos e fenómenos, como nos indicam alguns autores como Almeida e Freire (2001). No nosso estudo, foi necessário descrever, mas acima de tudo, relacionar as variáveis e, segundo de Polit, Beck (1991, pp. 175-176), a finalidade básica da pesquisa correlacional é “estudar os relacionamentos entre as variáveis...”.

Figura 4- Mapa conceitual da tese



Fonte: elaboração própria

A credibilidade de uma metodologia quantitativa é maior, pelas palavras de Quivy e Campenhoudt (1992), se houver rigor na construção dos instrumentos de recolha de dados, obedecendo a uma criteriosa escolha da amostra e a uma formulação explícita e clara das questões. Mas para Cardoso (2007), um efeito negativo da metodologia quantitativa é não tomar o papel do sujeito, e não tomar em linha de conta a subjetividade do investigador.

No entanto, para entender algumas realidades contrapõe-se a necessidade de perspetivar qualitativamente a pesquisa e compreender significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações num dado contexto. Assumimos que estas perspetivas, como nos indica Guerra (2006), não são opostas ao conteúdo estatístico, na medida em que se incorpora e complementa esta análise. Nesta abordagem qualitativa, pretende-se interpretar em vez de mensurar e procura-se compreender a realidade tal como ela é, experienciada pelos sujeitos ou grupos a partir do que pensam e como agem.

Silva (2013) diz-nos que a complementaridade destes dois métodos não é feita de uma forma automática, mas sim, centrada numa abordagem do constructo do objeto da análise, na lógica do funcionamento societal e da construção do sentido da ação social. Contudo, observar e interpretar as situações num conjunto global, inscritos em tendências a longo prazo, diz-nos Guerra (2006, p.8), permite uma “melhor compreensão dos contextos nos quais se insere as múltiplas interações individuais.” Reconhece-se de facto, vantagens e desvantagens nos dois métodos, tendo em conta o papel da objetividade e subjetividade que as definem. Contudo, a nosso ver, é numa possível simbiose das duas metodologias que se pode complementar os pontos fracos de uma metodologia com os pontos fortes da outra. Em favor da integração metodológica e numa aproximação do conhecimento real em estudo, a figura 2, baseado nas ideias de Cardoso (2007, p.140), resume as características fundamentais das duas metodologias.

Por conseguinte e para que o entendimento desta investigação seja suficientemente sedimentado deve, por isso, ser apoiado por perspetivas sistémicas e compreensivas²⁴ (Silva, 2013). Mas para estabelecer relações é necessário apoiarmo-nos nas filosofias empíricas e positivistas da amostra.

²⁴ Perspectivas sistémicas e compreensivas, é um termo usado por Guerra (2006) no seu trabalho intitulado de *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*, para descrever as metodologias quantitativas e qualitativas, como aquelas que se socorrem de lógicas interacionistas e lógico-dedutivas ou cartesianas.

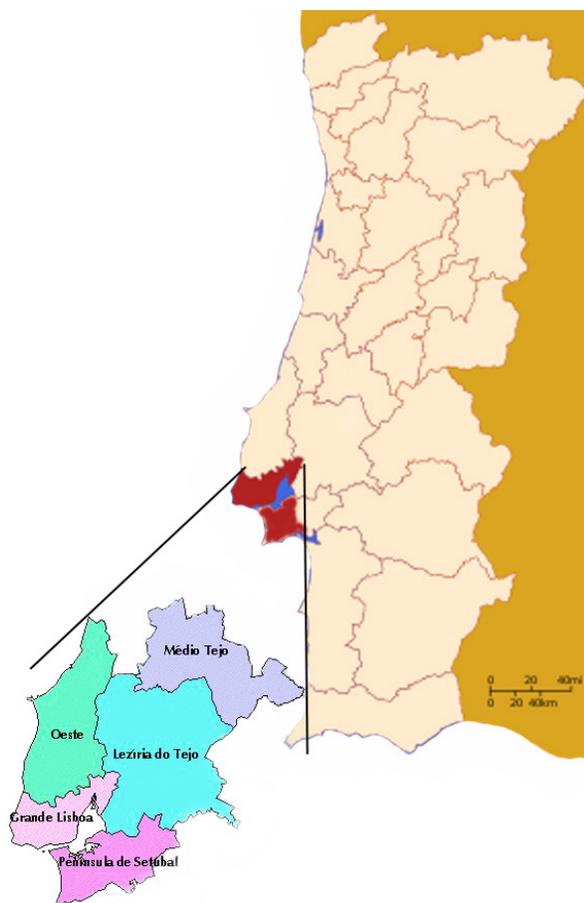
1.1 - Análise da amostra e população

A amostra do nosso estudo foi constituída por educadores e professores do Pré-escolar que lecionam nas escolas/creches da Grande Lisboa em Portugal e nas escolas/creches situadas no estado do Maranhão, cidade de Imperatriz no Brasil.

Escolhemos estes grupos de docência pois são aqueles cuja formação inicial contempla, geralmente, uma abordagem à aprendizagem da leitura e da escrita e que apresentam uma maior probabilidade de possuir alguma experiência profissional nesta área.

Ao questionário responderam 67 educadoras/professoras dos 80 questionários entregues no ensino básico sendo todas as inquiridas do género feminino.

Figura 5- Representação esquemática da cidade de Lisboa



Fonte: elaboração própria

Em Portugal a pesquisa foi realizada na cidade de Lisboa que sendo a capital é a que tem maior número de habitantes, com uma população de 548.000 habitantes (segundo informação no site da Câmara Municipal de Lisboa em 2013). Lisboa, situada no estuário do rio Tejo (fig.5) foi fundada em 1200 a.C., Lisboa tendo sido palco de muitos episódios da História de Portugal. A capital portuguesa é reconhecida como uma cidade global devido à sua importância em aspetos financeiros, comerciais, mediáticos, artísticos, educacionais e turísticos. É um dos principais centros económicos do continente, com um crescente sector financeiro e o maior porto de contentores da costa atlântica da Europa.

Figura 6- Representação esquemática da cidade de Imperatriz



Fonte: elaboração própria

No Brasil a nossa pesquisa foi realizada na cidade de Imperatriz, pertencente ao município brasileiro do estado do Maranhão, sendo a cidade com mais habitantes deste estado, com 403.063 habitantes. Sede da Região Metropolitana do Sudoeste Maranhense situa-se à direita do rio Tocantins e é atravessada pela Rodovia Belém-Brasília. Imperatriz é a maior fonte comercial, energética e económica do estado, sendo ainda o segundo maior centro

populacional, económico, político e cultural do Maranhão. Possui um posicionamento estratégico útil não só para o estado mas também para todo o norte do país.

1.1.1- Amostra de estudo em Portugal

Em Portugal, na região da Grande Lisboa foram selecionadas 5 escolas tendo em atenção o equilíbrio social da zona estudada, formando assim uma amostra credível.

Inicialmente foi realizada uma análise e observação do espaço físico da Escola **A**, onde recolhemos os dados da amostra. Constatou-se que é um espaço bastante envolvente e que possui todas as condições necessárias para as crianças, nos seus mais variados níveis, quer no que respeita aos cuidados de higiene e alimentação disponibilizados aos alunos, quer em relação à decoração e forma como o espaço se encontra dividido. Foi tido em conta a descrição do espaço físico que envolve as rotinas da criança, pois as condições e a satisfação das necessidades básicas e do bem-estar das crianças influenciam em grande medida a sua motivação e o processo de desenvolvimento ensino-aprendizagem.

Observámos então, que no espaço físico que concerne à higiene, alimentação, espaço de lazer e sala de aula, possui as características mais adequadas às crianças (foto1 em cd anexo). Esta informação possui uma extrema relevância, pois é com base nas condições que são disponibilizadas aos alunos que estes tendem a sentir-se mais ou menos seguros. Assim como poderão ou não desenvolver características, tais como a cooperação, a partilha, a interajuda, a autodisciplina, o respeito pelos outros, entre muitas outras competências.

Esta escola, a Escola **A**, situa-se na freguesia de Unhos, concelho de Loures na periferia de Lisboa. É caracterizada por uma população predominantemente carenciada de baixo rendimento pertencente a um estrato social médio baixo ou mesmo baixo. Foi fundada a 16 de Novembro de 1982 e iniciou as suas atividades em Dezembro de 1987. Esta Instituição pública engloba 190 alunos e dezasseis docentes, dos quais oito são educadores de infância. Este estabelecimento educativo caracteriza-se por ter as suas instalações em boas condições de funcionamento. O espaço das salas é razoavelmente espaçoso tendo uma boa luminosidade natural. As salas têm aproximadamente 20m² cada uma. Nas paredes podemos observar alguns painéis onde são expostos os trabalhos dos alunos. Encontra-se também um quadro com desenhos da estação do ano, um calendário com datas comemorativas assim como as

datas dos aniversários dos alunos da turma. Existe também um suporte na sala onde cada aluno pode retirar papel higiênico sempre que necessário.

Existe uma área da sala, onde funciona o “recanto das histórias”, como uma biblioteca onde são guardados diversos livros de histórias e revistas. Este espaço tem almofadas espalhadas no chão para as crianças se sentarem em círculo, para assim ouvirem a educadora contar as histórias. (foto 2 em cd anexo).

Passando à Escola **B**, que se situa na freguesia da Mina da cidade da Amadora, sendo está situada também na periferia de Lisboa e serve uma população pertencente a um estrato social médio alto e médio baixo. É uma instituição privada recentemente renovada, pois já existia desde 1964, ano da sua inauguração. Funcionando a tempo inteiro, esta escola tem 200 alunos e 18 docentes, dos quais quatro são educadoras de infância. Esta escola possui instalações em boas condições de funcionamento. O espaço das salas é amplo e tem uma boa luminosidade natural. As salas de educação pré-escolar funcionam no 1º piso, o 1º Ciclo no 2º piso e as salas de Enriquecimento Curricular e os serviços administrativos estão alocados no 3º piso (fotos 3 e 4 em cd anexo).

A Escola **C** foi fundada num edifício pré-fabricado com 34 anos de existência. É uma Instituição pública e com nova direção desde 2003, situada também na cidade da Amadora, distrito de Lisboa, funciona das 7.00h às 19.30h. A escola tem 150 alunos, 15 docentes, dos quais 4 são educadoras de infância. O edifício é composto por nove salas de aulas, quatro salas de Pré-escolar, um gabinete, oito casas-de-banho, uma cozinha, um campo de jogos, uma área coberta, um recreio, uma despensa e uma pequena arrecadação. As salas geralmente estão divididas por diversas áreas e o material existente na escola, na sua maioria, encontra-se bastante usado e degradado, contudo possui uma boa iluminação natural. Há ainda uma sala que é usada para encenações teatrais para crianças (fotos 5 e 6 em cd anexo).

A escola **D** é uma escola privada, que recebe crianças pertencentes a um estrato social médio. Caracterizada por possuir muitos espaços verdes, localiza-se no concelho da Póvoa de Santa Iria, distrito de Lisboa, tendo um horário de funcionamento das 6.30h às 20h. É um local bastante calmo e aprazível, sendo bastante propício para as crianças brincarem e para o decorrer tranquilo das aulas. Mesmo sendo um espaço ótimo para uma aprendizagem harmoniosa, entendemos ser útil, nos dias que correm investigar o papel que o jogo tem para as crianças não só no seu desenvolvimento, como também associado à aprendizagem, como

forma de facilitar a mesma (foto 7 em cd anexo). O edifício de arquitetura moderna encontra-se bem conservado pois todos os anos são feitas obras de conservação.

Logo na entrada há um portão verde de ferro que nos acolhe sobre um amplo pátio aberto calçadado, à direita encontramos o edifício principal com uma sala da entrada, a secretaria, o gabinete da direção onde se guarda material didático, livros para serem consultados por alunos e professores e uma sala onde se rececionam as famílias em reuniões particulares, sendo ainda uma sala usada para reuniões de professores e alunos e ainda, local de trabalho da direção.

A cozinha é onde diariamente são confeccionadas as refeições para alunos e todos os que trabalham nessa instituição. Observámos ainda uma sala de pintura (ateliê de artes plásticas onde se desenvolvem as atividades de Expressão Plástica do 1º ciclo), a Biblioteca (antiga biblioteca do Instituto, hoje sala de Música e de Reuniões) e o Quarto Rosa (Sala Infantil dos 4-5 anos). No piso inferior, verificámos a existência de oito salas do Pré-Escolar – A, B e C (3 anos) e D, E, F, G, H. (4-5 anos), com as respectivas instalações sanitárias. A sala de jantar utilizada para almoços e lanches por turnos, tendo nos sido explicado que o primeiro turno seria para o Pré-Escolar, o segundo para o primeiro e segundos anos e o último turno para o terceiro e quarto anos. Cada turma distribui-se por duas mesas sendo as crianças servidas pela sua própria professora/educadora e por uma vigilante. Tem ainda uma Sala I destinada a sala de trabalho da Direção Pedagógica e atendimento de pais.

De regresso ao pátio de entrada da Escola **D**, prosseguindo pela esquerda, encontramos uma sala de reuniões, um armazém de material didático, a reprografia, a sala de Movimento /Inglês (onde decorrem as aulas que dão o nome à sala). Encontramos ainda quatro salas de aula para os terceiros e quartos anos do 1º ciclo, situando-se três no andar superior e uma no andar térreo. Um telheiro faz a ligação deste edifício com um outro, mais recente, que comporta as restantes salas de 1º ciclo do primeiro e segundo anos. É um espaço coberto, bastante usado em dias de chuva e de muito calor, é comprido e alarga-se no final, dando acesso a uma sala do Pré-Escolar, o Quarto Branco, e ao jardim através de um pátio cimentado. O jardim dispõe de um pequeno espaço onde se pode brincar com areia, um campo de jogos, horta pedagógica e alguns pilares para exercício de salto e equilíbrio.

Ao fundo, ergue-se o Ginásio, equipado com material específico para a prática de Educação Física. Este edifício de construção recente acolhe também o Presépio, as Festas e os Teatros ao longo do ano. Todo o edifício tem alarme de roubo e incêndio. O edifício está equipado com extintores e proteção contra o fogo devidamente revisto. Junto ao portão, temos

uma boca-de-incêndio. Tem um plano de emergência (documento próprio) e relatório anual da Medicina e Higiene e Segurança no Trabalho.

A Escola está equipada com material suficiente para o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita (foto 8 em cd anexo), matemática, estudo do meio, atividades plásticas, musicais e desportivas. Todas as turmas dispõem de sala própria, existindo salas específicas para Música, Movimento, Expressão Plástica e Expressão Físico-Motora.

A Escola **D** é constituída por vinte docentes, cinco Educadores e cinco Professores do 1º ciclo a tempo inteiro e cinco professores coadjuvantes com horários incompletos. O pessoal não docente é constituído por treze funcionários, um administrativo, um vigilante, três empregados de cozinha, quatro empregados de refeitório, três empregados de limpeza e um monitor de jogos.

A Escola **E** situada na cidade da Amadora, distrito de Lisboa, reúne também as condições físicas e ambientais mais adequadas às crianças. Esta escola, fundada em 2010, tem 140 alunos, quinze docentes, dos quais cinco são educadoras de infância. O edifício é composto por seis salas de aulas, quatro salas de Pré, um gabinete, seis casas-de-banho, uma sala de professores, uma cozinha, uma sala de apoio para alunos com NEE, um campo de jogos, duas arrecadações para material pedagógico, uma biblioteca, recreio, uma despensa e uma arrecadação. Tem ainda uma sala de oração para recitar para o Profeta Muhammad (foto 9 e 10 em cd anexo). É uma escola privada e o seu horário de funcionamento é das 8.30h às 17.30h.

Toda a caracterização desta amostra encontra-se registada no quadro 10.

Quadro 10 - Representação da amostra na cidade de Lisboa

Educador	Idade	Género	Habilitação Académica	Movimento Pedagógico	Anos de Serviço	Idade do grupo de crianças	Meio
Escola A	30	Feminino	Licenciatura	High - Scope	7	3 a 4	Urbano
	36				9	4 a 5	
	25				6	3 a 5	
	40				12	3 a 5	
	45				16	4 a 5	
	38				10	4 a 5	
	29				8	4 a 5	
	35				10	4 a 5	
Escola B	30	Feminino	Bacharelato	Eclético	12	3 a 4	Urbano
	38		Licenciatura		10	3 a 6	
	32				8	3 a 5	
	40				15	3 a 5	
Escola C	28	Feminino	Licenciatura	MEM	6	4 a 5	Urbano
	40			Eclético	14	3 a 4	
	31				8	3 a 4	
	28				7	3 a 4	
Escola D	26	Feminino	Licenciatura	Eclético	7	4 a 5	Urbano
	32				8	4 a 5	
	40				16	3 a 5	
	41				17	3 a 5	
	30				10	3 a 5	
	33				12	3 a 5	
Escola E	37	Feminino	Licenciatura	Pedagogia Tradicional e Religiosa	10	4 a 5	Urbano
	48				20	4 a 5	
	42				12	4 a 5	
	32				9	4 a 5	
	29				10	4 a 5	

Fonte: elaboração própria

1.1.2 – Amostra de estudo no Brasil

No Brasil procurou-se fazer o mesmo que em Portugal, tendo-se selecionado na cidade de Imperatriz 8 escolas tendo, também, em atenção o equilíbrio social da zona estudada.

Iniciou-se o estudo pela Escola **F**, que surgiu da necessidade de um espaço educativo num bairro de Nova Imperatriz. Foi fundada no dia 2 de janeiro de 1997 e o nome da Instituição foi escolhido para homenagear uma planta da região nordestina. Está situada num edifício com 17 anos de existência sendo uma Instituição pública. A Escola engloba 200 alunos da educação infantil até ao 5º ano, nos turnos da manhã e da tarde, com nove professores/educadores, uma diretora, uma secretária, uma coordenadora, dois funcionários, dois empregados de serviço de bar e um assistente administrativo. Dispõe de seis salas de aula, uma cozinha, duas instalações sanitárias, uma despensa e uma sala de direção. Funciona das 7.00h às 11.30h e das 13:00h às 17:30h. O material existente na escola, na sua maioria, encontra-se em bom estado (foto 11 e 12 em cd anexo). Tem uma boa iluminação sendo as salas amplas e acolhedoras.

A escola **G** é um edifício pré-fabricado. As salas estão equipadas com carteiras, quadro, televisor e mesa para o professor. Esta escola foi fundada em 8 de Outubro de 1981, no bairro Mercadinho servindo uma população de estrato social médio. É uma escola privada, situada na cidade de Imperatriz, Estado do Maranhão. Funciona nos turnos da manhã, da tarde e tem também um período noturno. Esta escola tem como modalidade o Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA, possuindo 800 alunos, 25 docentes, dos quais oito são educadores de infância. O edifício é composto por catorze salas de aulas, seis salas de jardim-de-infância, um gabinete de atendimento, duas salas de secretaria administrativa, dez instalações sanitárias, uma cozinha, um campo desportivo, uma área coberta, um recreio, uma despensa, duas salas de professores, uma biblioteca, um auditório e um laboratório. Os órgãos de direção são contituídos por um coordenador pedagógico, um psicopedagogo, um orientador educacional, uma tesoureira. Maioritariamente o material existente na escola é trazido pelos pais dos alunos no início do ano letivo, de acordo com a lista escolar fornecida pela escola.

São desenvolvidas várias tarefas com as crianças como mostra as fotos 13 e 14 em cd anexo.

A Escola **H** surgiu pela parceria de duas educadoras. Foi fundada em 1 de janeiro de 2000. Localiza-se precisamente no centro da cidade de Imperatriz no bairro Mercadinho. É uma escola moderna de pequeno porte, ainda sem prédio próprio. Possui seis salas de aula com capacidade para 150 alunos nos dois turnos, da manhã e da tarde. Tem os seguintes cursos: Educação infantil, Maternal e Alfabetização. É uma escola privada e possui: um gabinete para a diretora, duas casas de banho, um recreio, uma dispensa, uma cozinha, um pequeno parque para as crianças brincarem na hora do recreio. O horário de funcionamento é das 7:30h às 12:00h e das 13:30h às 18:00 h. (fotos 15 e 16 em cd anexo).

A Escola **I** iniciou a sua atividade no dia 19 de Outubro de 1992, apenas com a Educação Infantil até ao ano 2000, tendo sido possível depois desta data a inclusão do Ensino Fundamental e Médio. A escola está localizada perto do centro da Cidade de Imperatriz. É uma escola privada que está instalada num prédio com uma estrutura moderna e num local bastante calmo. A Escola tem 400 alunos e catorze docentes, dos quais cinco são educadores de infância, nos turnos da manhã e da tarde. Funciona entre as 8:00 h e as 12:00h e entre as 13:30 e as 18:30h. A escola é composta por dez salas de aula, um gabinete da diretora, uma sala para a secretaria, quatro instalações sanitárias, uma cozinha, uma dispensa, uma área para a prática desportiva, uma sala de professores, uma biblioteca, um laboratório e uma sala para apoio das crianças com NEE. A escola está equipada com material suficiente para o desenvolvimento das atividades de leitura e escrita, de matemática, de estudo do meio, atividades plásticas, musicais, desportivas e jogos pedagógicos (fotos 17 e 18 em cd anexo). As salas são arejadas e têm ginásio, equipado com material específico para a prática de Educação Física.

A Escola **J** é pública tendo sido fundada em 1987 com o objetivo de acolher as crianças em idade escolar, que se encontravam excluídas por falta de vagas nas Escolas do Bairro Nova Imperatriz. Iniciou os trabalhos educacionais com turmas de Educação Infantil, a 4ª série em 1987, com seis salas de aulas e doze turmas nos turnos da manhã e da tarde, complementado o nível fundamental no ano seguinte, iniciando-se com turmas de 5ª a 8ª séries. Só a partir de 1997 a escola recebe autorização para o seu funcionamento emitido pelo Concelho Municipal de Educação. Atualmente conta com 324 alunos desde a Educação Infantil ao 9º. O espaço físico da escola tem 1.094 m², ocupados com uma secretaria, uma sala para a diretora, uma sala de professores, seis salas de aula, uma cantina, quatro casas de banho, duas casas de banho adaptadas para alunos NEE (sendo uma masculina e uma

feminina), uma casa de banho para funcionários, e uma casa de banho com chuveiro adaptada para deficientes motores. Tem ainda uma área coberta de 66m², um corredor central que dá acesso às seis salas de aulas, duas salas de Educação Infantil, uma biblioteca, uma sala de recursos, um economato e uma sala de recursos multifuncional.

Apesar do crescente desenvolvimento da escola existe ainda, uma expectativa de atender toda a comunidade de forma inclusiva, pois existe há uma deficiência nas condições de acessibilidade da escola com sinalização tátil e sonora bem como visual. O edifício da escola está um pouco degradado mas caracteriza-se por possuir um bom mobiliário que contribui para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, bem como recursos didáticos e para-didáticos, como globos terrestres, mapas, dorso, esqueleto humano, livros variados, jogos pedagógicos, adquiridos com recursos do PDE e recebido do MEC e outros (fotos 19 e 20 em cd anexo).

No que diz respeito à Escola **L**, fundada no dia 10 de Fevereiro de 1982 e localizada numa zona urbana central da cidade, está sediada num edifício bem estruturado e moderno. Dispõe de dez salas de aula, uma biblioteca, uma sala para atendimento de psicologia escolar, uma secretaria, uma sala para a Diretoria, uma sala para a prática de ballet e mais algumas dependências para serviços. Tem capacidade para 400 alunos nos turnos da manhã e da tarde no horário entre as 7:30h e as 1:30 ou das 13:30 às 18:00h. Sendo a escola **L** privada os alunos na sua maioria são filhos de pequenos comerciantes, professores, funcionários públicos e prestadores de serviços (fotos 21 e 22 em cd anexo).

Relativamente à escola **M** situa-se no bairro Santa Rita, com uma população predominantemente carenciada e de um estrato social baixo. Na sua grande maioria as crianças atendidas são filhos de mães trabalhadoras. A missão da escola é atender as crianças da comunidade, com o intuito de libertar os pais para o mercado de trabalho, podendo deixar os seus filhos em lugar seguro. A escola acolhe 200 crianças distribuídas pela faixa etária do 1 aos 6 anos de idade. A organização do ambiente físico está de acordo com as orientações do RCNEI, composta por sete salas de aula, um pátio com parque infantil, uma secretaria, uma cozinha, cinco casas de banho, um refeitório, que possui mobiliário de acordo com o tamanho e idade dos alunos. As salas de aula também possuem estantes em forma de colmeia fixadas nas paredes para organização de material dos educadores e dos alunos. Estas salas possuem ainda ventilação no teto. O dormitório tem colchões forrados e ar condicionado. A cozinha conta com fogão industrial a gás, frigorífico, congelador e espaço com prateleiras para

mantimentos. A escola dispõe de três aparelhos TV, um aparelho de DVD, computador com impressora e o espaço da creche é monitorizado com alarmes antirroubo.

As salas de aula possuem uma dimensão compatível com a quantidade de alunos, permitindo liberdade nas atividades desenvolvidas (fotos 23 e 24 em cd anexo). O pátio também é amplo e permite que sejam desenvolvidas diversas atividades de ar livre, como brincadeiras e outras atividades de integração. A equipa multifuncional dispõe de 23 profissionais, distribuídos por um coordenador, uma secretária, dez professores/educadores titulares, seis professores/educadores auxiliares, um empregado bar e quatro auxiliares de serviços de manutenção. Todos os profissionais participam de cursos de formação e aperfeiçoamento durante o ano, oferecidos pela Secretaria de Educação para as diversas funções. O funcionamento da escola decorre entre as 7:00h e as 17:00h.

A escola **N** é uma escola privada e os alunos na sua maioria são filhos de pequenos comerciantes e prestadores de serviços. É composta por alunos da Educação Infantil (Pré-escolar) e do ensino fundamental, cuja idade varia entre os quatro e os catorze anos. Está localizada no bairro Nova Imperatriz e a sua população pode-se caracterizar como sendo de um estrato social médio baixo. A escola engloba 216 crianças, nos turnos da manhã e da tarde num horário entre as 8:30h e as 12:30h e as 13:40h e as 18:40h. Foi fundada no dia 6 de março de 1987 localizando-se na zona central da cidade sendo uma escola de médio porte com onze salas de aula, uma biblioteca, uma cozinha, uma cantina, um pátio com parque infantil, um economato, quatro casas de banho e um laboratório. No que diz respeito à equipa multifuncional, esta dispõe de quinze educadores e cinco auxiliares, dois auxiliares de refeição, um coordenador, um diretor e uma psicóloga. A escola está adaptada para receber alunos com NEE possuindo dimensões compatíveis com a quantidade de alunos, contribuindo assim para uma melhor aprendizagem (fotos 25 e 26 em cd anexo).

Toda a caracterização desta amostra encontra-se registada no quadro 11.

Quadro 11 - Representação da amostra na cidade de Imperatriz

Educador	Idade	Gênero	Habilitação Acadêmica	Movimento Pedagógico	Anos de Serviço	Idade do grupo de crianças	Meio
Escola F	40	Feminino	Licenciatura	Pedagogia Progressista	18	3 a 5	Urbano
	28				5	4 a 5	
	30				6	3 a 5	
	36				14	4 a 5	
Escola G	44	Feminino	Licenciatura	Pedagogia Montessori	16	4 a 5	Urbano
	42		Bacharelato	MEM	12	3 a 5	
	26				8	4 a 5	
	30		Licenciatura	Pedagogia Montessori	9	4 a 5	
	50				20	4 a 5	
	40				10	4 a 5	
MEM							
Escola H	35	Feminino	Licenciatura	Eclético	8	3 a 5	Urbano
	28			MEM	5	4 a 6	
	30		6	4 a 5			
	39		Bacharelato	Eclético	8	4 a 5	
Escola I	50	Feminino	Licenciatura	Pedagogia Progressista	20	4 a 5	Urbano
	35			Trabalho por Projeto	10	4 a 5	
	32				7	4 a 5	
	44				8	4 a 5	
Escola J	50	Feminino	Licenciatura	MEM	25	3 a 6	Urbano
	40			Pedagogia	10	3 a 5	
	44		Bacharelato	MEM	12	3 a 4	
	55		Licenciatura	Pedagogia	25	3 a 4	
Escola L	56	Feminino	Licenciatura	MEM	20	3 a 5	Urbano
	32				12	3 a 6	
	42			Eclético	28	3 a 6	
	44				28	3 a 5	
	33				14	3 a 5	
	29				10	3 a 5	
Escola M	33	Feminino	Bacharelato	Eclético	10	3 a 6	Urbano
	36				12	3 a 4	
	40				12	3 a 4	
	38		Licenciatura	MEM	16	3 a 6	
	40			Eclético	15	3 a 5	
	32			10	3 a 5		
	42			MEM	14	4 a 5	
Escola N	40	Feminino	Licenciatura	Eclético	14	3 a 4	Urbano
	31				8	3 a 4	
	28				6	3 a 4	
	30				7	3 a 4	
	36				9	4 a 5	

1.2 - Problema, hipóteses e objetivos

Nesta análise pretende-se responder ao seguinte problema: *Os jogos educativos podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças?* Pesquisámos sobre esta questão, equacionando algumas premissas gerais, enquadradas no marco conceptual (fig.7) inicialmente proposto e que delimitou as questões centrais:

(i) Quais as diferenças nas práticas pedagógicas dos educadores de infância na abordagem do jogo de acordo com a realidade cultural (Portugal vs. Brasil)?

(ii) Qual a conceção dos educadores de infância acerca do jogo, no desenvolvimento da criança, na educação pré-escolar?

(iii) De que modo é aplicado o jogo na educação pré-escolar?

As questões analisam a finalidade primordial desta tese: Verificar de que forma o jogo pode servir de instrumento que facilita a aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com idades compreendidas entre 4 e 5 anos, em Instituições de Ensino do Brasil e de Portugal:

(1º) Conhecer as conceções dos educadores de infância sobre o jogo no desenvolvimento da criança;

(2º) Identificar as práticas dos educadores de infância na utilização do jogo, nas áreas de atividades;

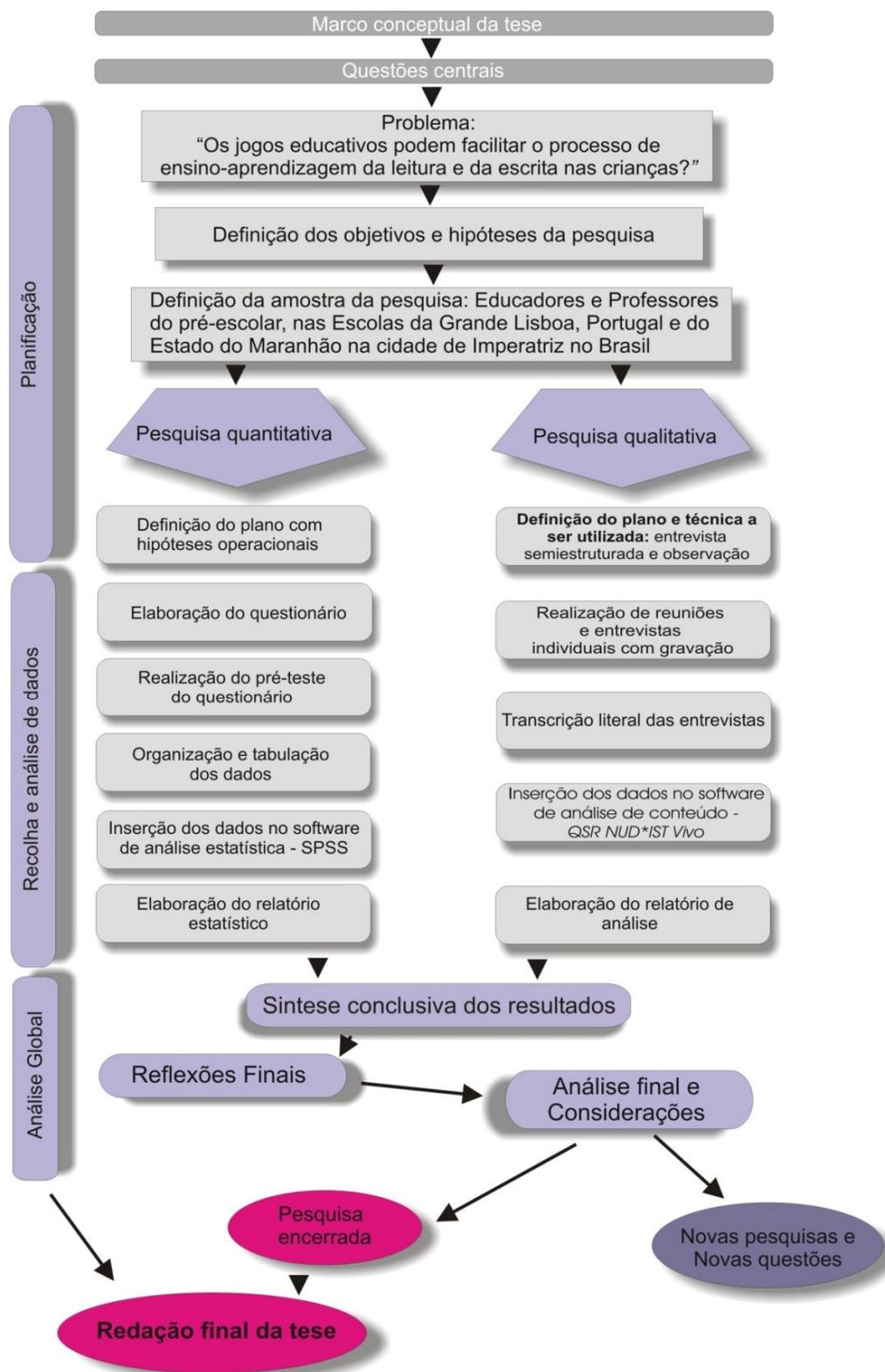
(3º) Conhecer de que forma o jogo é utilizado nas áreas de conteúdo das Orientações Curriculares;

(4º) Identificar as estratégias utilizadas pelos educadores de infância nas diferentes práticas pedagógicas;

(5º) Verificar de um modo empírico a forma como os jogos podem servir de estímulos que facilitem a apreensão da leitura e da escrita.

O plano metodológico (fig. 7) pretende perspetivar a planificação organizada para esta investigação.

Figura 7- Plano metodológico da tese



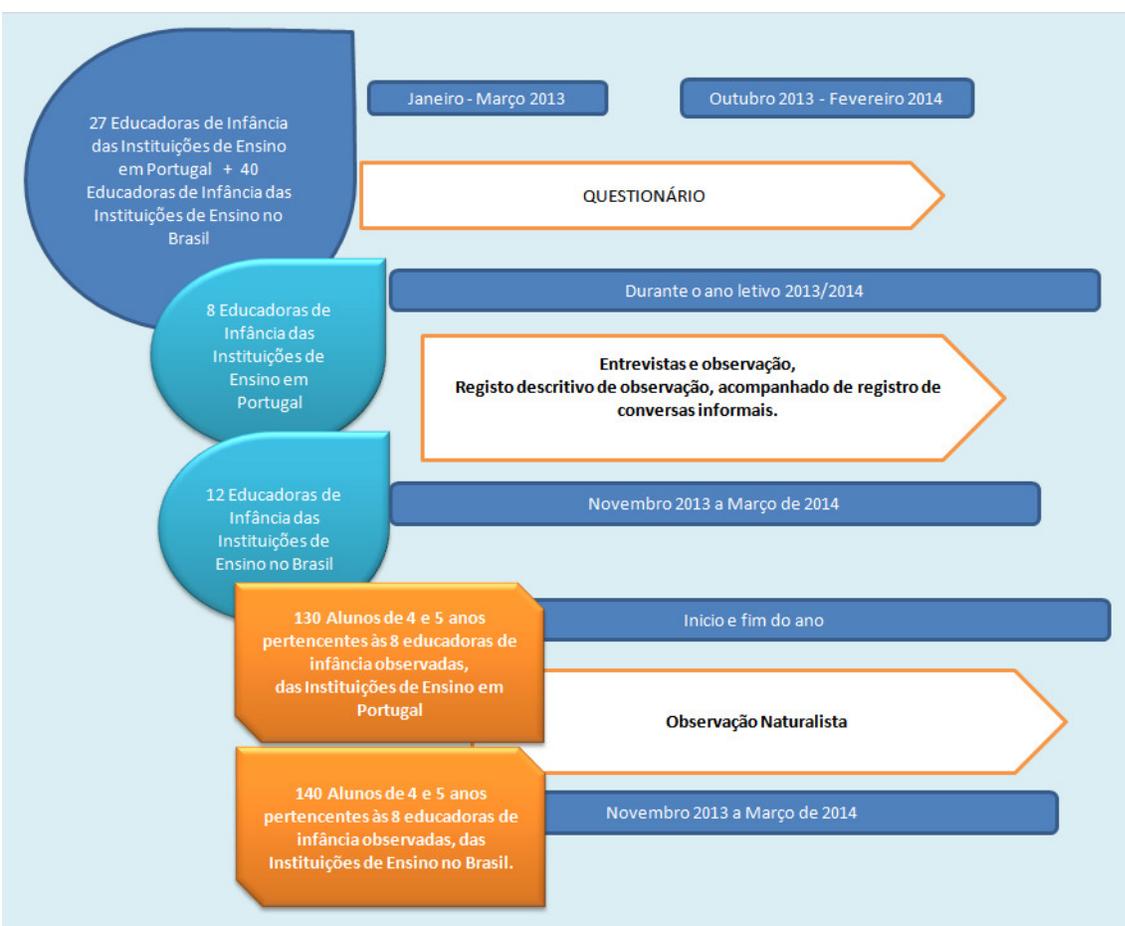
Fonte: elaboração própria

1.3 - Procedimento em torno do objeto de estudo

Solicitou-se à coordenação do Curso de Didática e Instituições Educativa uma declaração dirigida às Instituições de Ensino, para se garantir o acesso às mesmas (Anexo I).

Após o consentimento das escolas para a realização da pesquisa, entrou-se em contacto com os participantes, informando-os quanto ao conteúdo da mesma, os objetivos do estudo e como ela se iria processar.

Figura 8- Plano temporal de pesquisa



Fonte: elaboração própria

As apresentações da investigadora às educadoras/professoras variaram segundo a dinâmica estabelecida em cada instituição. Em algumas delas a pesquisadora foi convidada a participar de reuniões gerais, em outras as diretoras apresentaram a investigadora individualmente a cada educadora. Após os primeiros contatos com as Instituições de Ensino, a pesquisadora foi apresentada às educadoras/professoras para que fossem explicados os objetivos e as etapas da pesquisa

Nestas apresentações, a investigadora apresentou os objetivos da pesquisa de modo claro, assim como todas as etapas da investigação (fig.8). Foi mostrado a cada educadora um modelo do questionário a ser preenchido e garantido o sigilo quanto à identidade das participantes.

A partir do consentimento das educadoras, foram agendadas em comum acordo, as datas de entrega e devolução do questionário. A data para devolução do questionário preenchido variou entre 20 a 30 dias dependendo das possibilidades de cada educadora.

Após o questionário eram agendadas as entrevistas, em comum acordo com a direção da escola e a investigadora, com um tempo mínimo de uma hora.

Os dados foram recolhidos a partir de um protocolo de entrevista aberta semiestruturada, destinada às Educadoras deste estudo e através de registos de observação naturalista não participada dos alunos de 4 e 5 anos de idade, que frequentavam algumas Instituições de Ensino do Brasil e de Portugal e que eram os participantes dos jogos direcionados para a aprendizagem da leitura e da escrita. Esta metodologia encontra-se desenvolvida no capítulo seguinte.

Outra técnica utilizada na recolha de dados foi a leitura de documentos com o propósito de verificar em que grau de importância se encontrava o lúdico colocado na proposta de atendimento e, também, que concepção de lúdico permeava o planeamento da Instituição.

As entrevistas gravadas, sendo transcritas na íntegra (apêndice 5), as suas anotações foram agrupadas num diário pessoal, incluindo observações da sala de aula (apêndice 7), bem como alguns momentos em situação de recreio e brincadeira. Assim, as observações iniciaram-se com a análise do espaço físico e envolvente, do interior das Instituições.

Foi ainda, elaborado um plano de trabalho aberto, flexível, deixando a possibilidade, se necessário, de este ser feito, de acordo com os dados observados em campo.

A observação efetuou-se no período da atividade planificada pela docente do ensino pré-escolar e aquando da realização das atividades, duas vezes por semana, com a duração de

4 horas de observação diária. As observações foram feitas mediante os horários da educadora e consoante a disponibilidade de horário da investigadora. Em relação ao período de recolha dos dados, as observações tiveram início em Outubro de 2013 e terminaram em Março de 2014, conforme o plano temporal expresso na figura 7.

Durante as observações, foi sendo definida a escolha dos sujeitos e os respetivos critérios, posteriormente pretendeu-se destacar os principais resultados obtidos, através das observações de sala de aula, criando para tal uma grelha de registo dos comportamentos quer da educadora, quer dos alunos, nomeadamente os tipos de jogo utilizados e a sua repercussão nos comportamentos dos alunos.

Constatou-se, tal como é referido na literatura, no início, que a presença de alguém estranho traz desconforto e desconfiança, contudo os alunos, quando habituados à sua presença em sala de aula, demonstram progressivamente um hábito sem comportamentos de desconfiança face à presença da observadora. Podemos constatar que tentam estabelecer contacto e comunicação com a mesma, pedindo coisas simples, como papel, canetas, jogos, e outras coisas.

CAPITULO 2 – METODOLOGIA QUANTITATIVA

2.1 – Procedimento de aplicação

No sentido de dar resposta aos objetivos propostos, procedeu-se a uma abordagem inicial de natureza quantitativa, do tipo exploratório e transversal para conhecer como os educadores percecionavam os seus desempenhos e escolhas, ao nível de algumas variáveis comportamentais e atitudinais (itens que inserem cada uma das dimensões), para atribuírem a frequência com que essas escolhas se relacionavam entre si. Os autores Polit e Beck (1991, p.35) assumem que “... a utilidade da investigação descritiva, aumenta pela análise das relações entre os fenómenos...”, o que também se aplica neste estudo, para o que aqui se pretende estudar: conhecer se um conjunto de constructos teóricos pode revelar uma realidade percecionada (influência do jogo na aprendizagem) e se existe uma correlação positiva entre esses constructos. Assim, este percurso empírico inicial é um estudo exploratório, transversal e correlacional.

2.2 – Formulação de hipóteses

As hipóteses derivam diretamente dos objetivos específicos da investigação.

Hipótese 1 – As opiniões sobre o jogo estão relacionadas com a idade, situação profissional, habilitação literária e com a nacionalidade dos professores.

Decompusemos esta primeira hipótese em cinco hipóteses operacionais:

Hipótese operacional 1.1 – A idade é uma variável com relação direta com a opinião sobre o jogo na aprendizagem das crianças e no aumento da sua autoestima

Hipótese operacional 1.2 – A idade é uma variável com relação direta com a orientação curricular sobre o uso do jogo no domínio da linguagem explorado na vertente lúdica.

Hipótese operacional 1.3 – A nacionalidade é uma variável que se relaciona diretamente com a opinião sobre o jogo, na construção da personalidade e no desenvolvimento moral da criança.

Hipótese operacional 1.4 – A habilitação acadêmica é uma variável que se relaciona diretamente com a opinião sobre a promoção da aprendizagem cooperativa e no aumento de autoestima.

Hipótese operacional 1.5 – A situação profissional é uma variável que se relaciona diretamente com a opinião sobre a promoção da aprendizagem cooperativa e no aumento de autoestima, e com a orientação curricular sobre o uso do jogo no domínio livre das formas de expressão motora, dramática, plástica e musical

Hipótese 2 – As atitudes dos educadores perante as tentativas de leitura e escrita dos seus alunos relacionam-se com as estratégias e com as atividades implementadas.

Decomposemos esta segunda hipótese em quatro hipóteses operacionais:

Hipótese operacional 2.1 – A valorização da leitura está relacionada com a opinião dos educadores sobre o jogo e o uso do jogo na vertente lúdica e de forma livre nas atividades.

Hipótese operacional 2.2 – A dinamização de um espaço de leitura e de escrita está relacionado com a opinião que os educadores têm sobre o jogo, na construção da personalidade da criança

Hipótese operacional 2.3 – A dinamização de um espaço de leitura e de escrita está relacionado com a promoção da reflexão sobre ações e experiências no desenvolvimento da criança

Hipótese operacional 2.4 – A leitura de registo de fim-de-semana na sala de aula relaciona-se com a opinião que os educadores têm sobre o jogo nas áreas de atividades.

Hipótese 3 – Os fatores pedagógicos e cognitivos relacionam-se com a caracterização, opiniões e atitudes usadas pelos educadores através do jogo nas suas atividades

Decomposemos esta terceira hipótese em quatro hipóteses operacionais:

Hipótese operacional 3.1 – O fator *construção de um repositório de palavras* para facilitar a aprendizagem está relacionado com a idade, a nacionalidade e o tempo de serviço do educador

Hipótese operacional 3.2 – O fator *memorização da imagem sobre a influência do significado da escrita* encontra-se relacionada com a nacionalidade e tempo de serviço do educador

Hipótese operacional 3.3 - O fator *existência do material distribuído na sala para facilitar a aprendizagem* e o fator *conhecimento de consciência fonológica* está relacionado com as habilitações do educador

Hipótese operacional 3.4 - A dinamização do espaço de leitura, e leitura de registo de fim-de-semana são estratégias relacionadas com o fator de aprendizagem - *facilitação de compreensão da leitura*, e com o fator - *memorização da imagem*, na facilitação do processo de aprendizagem e na observação da leitura

Hipótese operacional 3.5 – Existe uma relação entre o modelo curricular e o fator *compreensão do desenvolvimento fonológico*

2.3 – Tratamento estatístico de dados

Para cumprir o desenho exploratório e correlacional proposto, foi selecionado um procedimento estatístico baseado num estudo realizado por Silva (2013). Relativamente às variáveis que inserem a primeira parte da dimensão foi usada a estatística descritiva para tratar as variáveis de caracterização da amostra. Em momentos muito específicos, e no sentido de melhor reconhecer os contextos de resposta foram usados testes inferenciais.

1. O conjunto de itens que integra cada subescala foi submetido a Análise Fatorial c para transformar as expressões em dados agrupáveis ou Fatores de agregação. A utilização da Análise Fatorial tem como finalidade, além de agrupar os itens em conjuntos homogéneos, identificar a relação entre eles e servir de validação a cada uma dessas escalas como constructo (Ribeiro,1999). Cada um destes Fatores, para efeitos estatísticos, será então assumido como variável independente.

2. Para medir o grau de consistência interna entre os itens, e assim poder assumir-se o nível de fidelidade de cada subescala, foi determinado o coeficiente alfa de Cronbach.

3. Posteriormente, e para conhecer a distribuição das frequências dos valores relativos aos Fatores, itens e dimensões (neste momento assumidas aqui como variáveis independentes), foram utilizadas medidas de tendência central e de dispersão.

4. Finalmente foi utilizada a Análise de Regressão Linear, com vista a estabelecer a melhor predição possível, dadas as correlações entre as variáveis em análise.

2.3.1 – O questionário

Nesta investigação, desenvolvemos um questionário (apêndice 6) com 4 dimensões, a fim de medir os constructos e encontrar respostas às questões formuladas. Ghiglione e Matalon (1992, p.105) referem que o questionário é um dos instrumentos mais utilizados na

investigação em ciências sociais, permitindo assim deduzir ou inventariar “atitudes, representações, comportamentos, motivações, processos...”

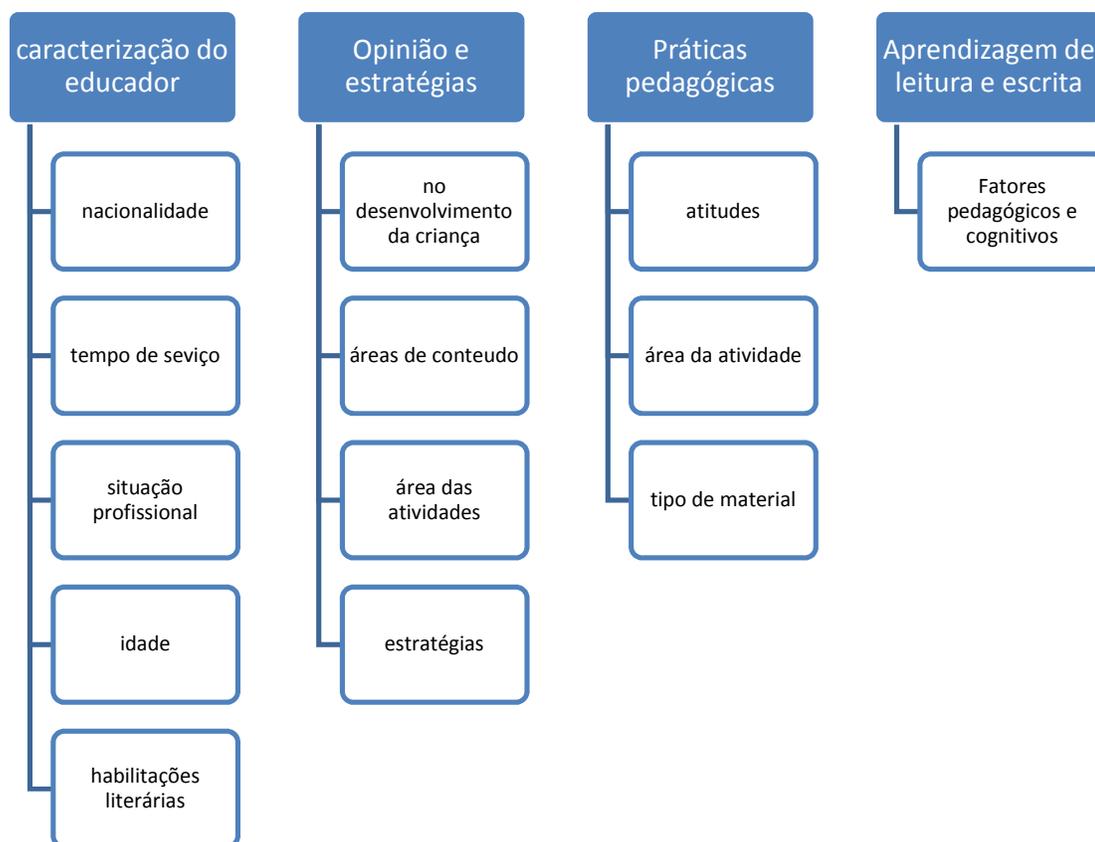
Qualquer investigação deve ter por base instrumentos de recolha de dados, contudo o problema influencia o método de recolha a utilizar. Fortin (1999, p.239) diz que “a escolha do método faz-se em função das variáveis e da sua operacionalização e depende igualmente da estratégia de análise estatística considerada.”

Tendo em conta esta autora, o investigador deve proceder à elaboração do instrumento de medida apropriados às variáveis a estudar. Tuckman (2000), ao referir-se à investigação quantitativa, refere que o objetivo fundamental do processo de recolha de dados, passa pela obtenção de descrições, relações e explicações estatísticas, podendo ser utilizadas diversas técnicas para obter de forma numérica grande quantidade de informação, permitindo assim assegurar a validade e fidelidade dos dados recolhidos. A finalidade principal do instrumento que utilizamos é de recolher a opinião dos educadores em relação ao uso do jogo na aprendizagem da leitura e escrita, podendo formular um modelo de análise na amostra.

2.3.1.1 – Estudo e validação do questionário

Um questionário, por definição é um instrumento que deve ser rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem. Cada questão deverá ser interpretada e colocada a cada pessoa da mesma forma, de modo a ser preciso e única nas respostas, sem levantar dúvidas. Para que tal seja possível, é fulcral que as questões sejam claras, sem nenhuma ambiguidade e que cada pessoa saiba exatamente o que se espera (Ghiglione & Matalon, 1992).

Figura 9- Representação das dimensões estudadas



Fonte: elaboração própria

Cada dimensão (figura 9) permite-nos colher dados de opinião dos sujeitos nos aspetos que delineámos para esta investigação. Na primeira dimensão do questionário “caracterização do educador”, os itens são variáveis que caracterizam as pessoas inquiridas como: sexo, idade, nacionalidade, habilitações literárias. Correspondem no questionário às perguntas: A1 a A5.

A dimensão “opinião e estratégias” com a finalidade de obtermos a opinião dos educadores acerca jogo na aprendizagem, subdivide-se em quatro categorias: “*jogo no desenvolvimento da criança*”, “*jogo nas áreas de conteúdo*”, “*jogo nas áreas das atividades*”, *jogo e estratégias*”;

A dimensão “Práticas pedagógicas” com o objetivo de perceber o ambiente em sala de aula subdividiu-se em três categorias: “*práticas em atitudes*”, “*áreas de atividade*” e “*tipo de material*”;

A dimensão “Aprendizagem de leitura e escrita” tem como foco perceber os “*fatores pedagógicos e cognitivos*” nesta amostra.

Os itens que compõem o questionário englobam dimensões que se deve medir e verificar as suas relações conceptuais. Faz parte do processo de investigação averiguar o instrumento construído, de modo que os itens pertencentes a cada dimensão se correlacionem, para que desta forma se avaliem os conceitos que de facto, se pretende avaliar. Cada item deve contribuir para a formação da atitude que se pretende medir, em termos estatísticos, devendo refletir uma correlação forte entre cada item e o total, de forma a correlação ser significativa. O estudo das propriedades psicométricas do nosso instrumento, nomeadamente a consistência interna, foi calculada através da estimação da fiabilidade interna Alfa de Cronbach entre os itens de cada dimensão e inter-itens da mesma dimensão. O alfa de Cronbach tem a importante vantagem de fornecer um resultado igual à média de todos os coeficientes de bipartição possíveis com um dado conjunto de itens. Hill e Hill (2012) ao referirem-se à medida de uma variável latente, isto é, “definida por um conjunto de outras variáveis” “dizem que esta é fiável se for consistente” (pp. 141-142).

O valor de Alfa da totalidade do questionário de $\alpha = 0,683$. A tabela I faz referência aos valores de Alfa encontrados nas dimensões e itens que fazem parte do questionário:

Tabela I – Análise da fiabilidade das dimensões do questionário

Fiabilidade da Dimensão 1		Fiabilidade da Dimensão 2		Fiabilidade da Dimensão 3	
Cronbach's Alpha	N of Items	Cronbach's Alpha	N of Items	Cronbach's Alpha	N of Items
,820	43	,633	26	,396	14

Fonte: elaboração própria

Os valores de Alfa entre 0,8 e 0,9 é considerado de “Bom”, os valores entre 7 e 0,8 são considerados de “Razoável”, entre 0,5 e 0,6 de “Má”, entre 0,6 e 0,7 de “Fraco” e menor que 0,5 são considerados de “Inaceitável ” (Hill & Hill, 2002; Moreira, 2006). Contudo, apesar de se considerar uma má consistência interna dos resultados obtidos pela determinação do coeficiente Alfa de Cronbach, da dimensão 3, utilizámos a validade do constructo e podemos determinar que as variáveis se correlacionam, tendo em conta a boa fiabilidade da dimensão 1 e da fraca fiabilidade da dimensão 2. No que diz respeito à validade de constructo,

utilizámos a análise fatorial por máxima verosimilhança, dado tratar-se de uma das técnicas mais usadas na identificação de constructos subjacentes aos resultados. A validade de constructo permite-nos saber, a partir dos resultados num instrumento, se é possível encontrarmos um ou mais constructos teóricos das variáveis que a escala pretende avaliar (Anastasi, 1988).

Tabela II - Análise da validade das dimensões do questionário

KMO and Bartlett's Test_ dimensão 1		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,535
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2133,996
	df	946
	Sig.	,000

KMO and Bartlett's Test_ dimensão 2		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,592
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	93,634
	df	15
	Sig.	,000

KMO and Bartlett's Test_ dimensao 3		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,511
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	115,645
	df	91
	Sig.	,042

Fonte: elaboração própria

Na nossa amostra o teste de validade KMO (tabela II), permite validar as dimensões a serem analisadas, pois o seu valor é $> 0,5$ (Pereira, 2008), indicando que a análise de componentes principais pode ser efetuada. No entanto, pelo teste de esfericidade de Bartlett da dimensão 1, dimensão 2 e da dimensão 3, dá um valor de $\chi^2 = 2133,996$ com 945 graus de liberdade para a dimensão 1; para a dimensão 2 um valor de $\chi^2 = 93,634$ com 15 graus de

liberdade, e respetivamente a dimensão 3 com um valor de $\chi^2 = 115,645$ com 91 graus de liberdade. Podemos também verificar, pela análise do nível de significância (sig=0,000), que é inferior a 0,05, e que as variáveis nas três dimensões são relacionáveis.

Partimos do pressuposto de que as intercorrelações entre os itens podem ser explicadas por um conjunto menor de fatores, que representam relações entre conjuntos de variáveis interrelacionadas. Através da análise fatorial procurou-se verificar a validade interna do instrumento, tentando encontrar uma explicação para a variância dos resultados, recorrendo-se para tal à ajuda de componentes independentes (obtidos a partir das variáveis originais).

Um dos critérios de adequação para a realização da análise em componentes principais foi dado pelo teste de esfericidade de *Bartlett*, que nos permite saber se o conjunto das correlações na matriz era diferente de zero (Pestana & Gageiro, 2003). O teste de *Bartlett* tem associado um nível de significância de inferior a $p < .05$, o que leva à rejeição da hipótese da matriz das correlações na população ser a matriz identidade (com determinante igual a 1), mostrando que existem correlações entre as variáveis.

O valor do teste de qui-quadrado é 3576,555 para $p < .001$. O *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO), que compara correlações simples com correlações parciais observadas nas variáveis, apresenta um valor de 0,240 para o questionário realizado.²⁵

Esta análise permite-nos concluir que é possível explicar um padrão de correlações, através de um número menor de variáveis. Esta é uma análise que se pretende ser confirmatória, uma vez que se utiliza para testar a hipótese inicial de que os dados podem ser reduzidos a uma determinada dimensão e na qual as variáveis podem ser distribuídas.

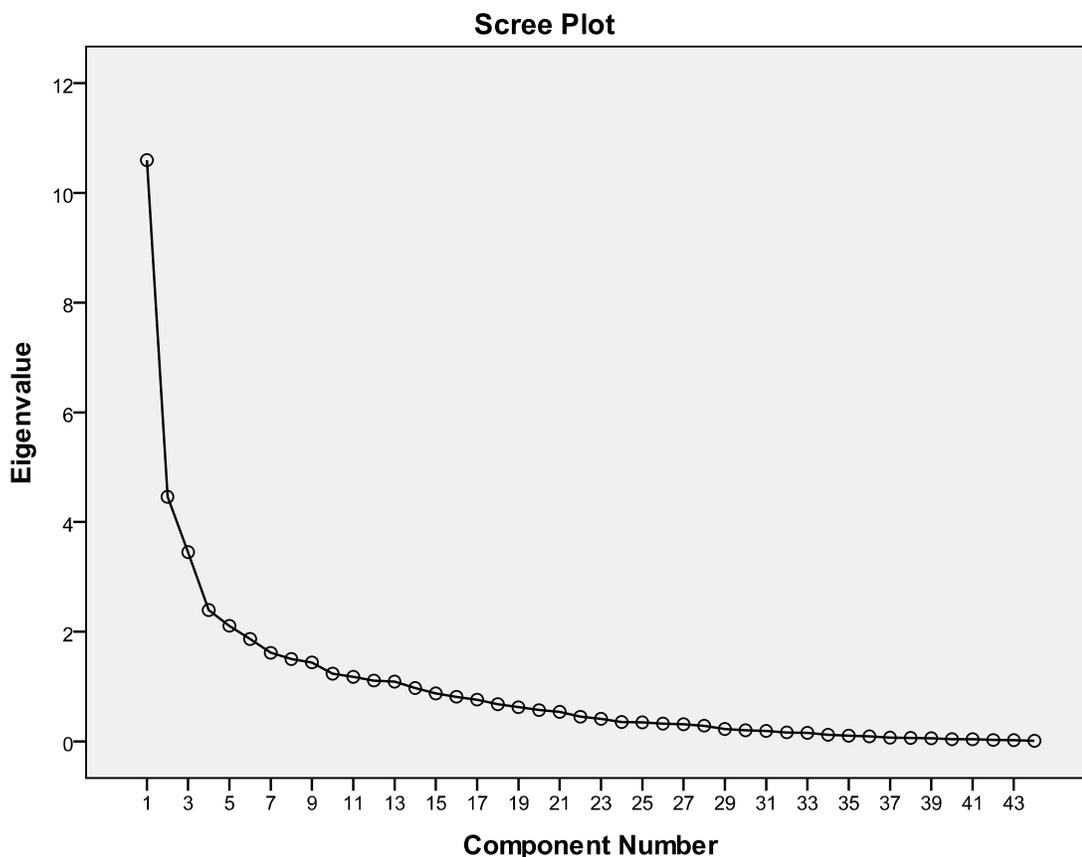
A análise fatorial atendendo ao critério de decisão de Guttman-Kaiser (valores próprios > 1.0) revelou a existência de 13 fatores para a dimensão 1, 2 fatores para a dimensão 2 e 6 fatores para a dimensão 3.

As cargas das variáveis associadas aos fatores mais significativos são apresentadas na tabela do apêndice 1, 2 e 3.²⁶ A interpretação das figuras 10, 11 e 12, confirma a escolha dos fatores analisados. Neste caso os valores próprios menores são muito próximos de zero e a sua contribuição para explicar a variância será muito pequena. Reduzindo-se a dimensão dos dados, os resultados tornam-se mais simples e de interpretação mais clara com o *Screen Plot*.

²⁵ Estes valores revelaram que no questionário, os valores de KMO são inaceitável (Pereira, 2008), no entanto pelo teste de esfericidade podemos concluir a relação entre variáveis.

²⁶ Inserido na Syntax dos Outputs _ "Análise de Fiabilidade e Validade"

Figura 10- Análise fatorial da dimensão 1 do questionário



Fonte: elaboração própria

Encontrou-se 13 fatores para analisar 43 componentes que explicam mais de 77% da variância dos dados iniciais.

O primeiro fator analisado explica 24% da variância da amostra nesta dimensão, com um peso significativo de 0,847 para a variável “*jogos para a escrita*” e 0,843 para a variável “*domínio da leitura*” nas estratégias consideradas pelo educador.

O segundo fator explica 34% da variância da amostra nesta dimensão, com um peso de 0,741 para a variável “*desenvolvimento socio afetivo*” nas áreas das atividades aplicadas ao jogo.

O terceiro fator explica 42% da variância da amostra nesta dimensão, com um peso significativo de 0,599 para a variável “*jogo como vertente lúdica*” nas áreas das atividades aplicadas ao jogo.

O quarto fator explica 47% da variância da amostra nesta dimensão, com um peso significativo de 0,621 para a variável “*jogo como atividade secundária*” nas áreas das atividades aplicadas ao jogo.

O quinto fator explica 52% da variância da amostra nesta dimensão, com um peso significativo de 0,488 para a variável “*modelo curricular na prática pedagógica*”, com um peso ainda de 0,476 para a variável “*jogo com uso para avaliação*” e ainda a variável “*o ambiente influencia a aprendizagem*” com um peso de 0,467.

O sexto fator explica 56% da variância da amostra nesta dimensão, com um peso significativo de 0,586 para a variável “*jogo potenciado em todas as áreas*” nas áreas das atividades aplicadas ao jogo.

O sétimo fator explica 60% da variância da amostra nesta dimensão, com um peso significativo de 0,498 para a variável “*jogo como promotor de aprendizagem*”.

O fator oitavo explica 56% da variância da amostra nesta dimensão, com um peso significativo de 0,384 para a variável “*jogo como forma de entretenimento*” nas áreas das atividades aplicadas ao jogo.

O nono fator explica 66% da variância da amostra nesta dimensão, com um peso significativo de 0,414 para a variável “*jogo potenciado na orientação*” e para a variável “*jogo como pouco influenciador na aprendizagem*” com um peso de 0,416, nas áreas das atividades aplicadas ao jogo.

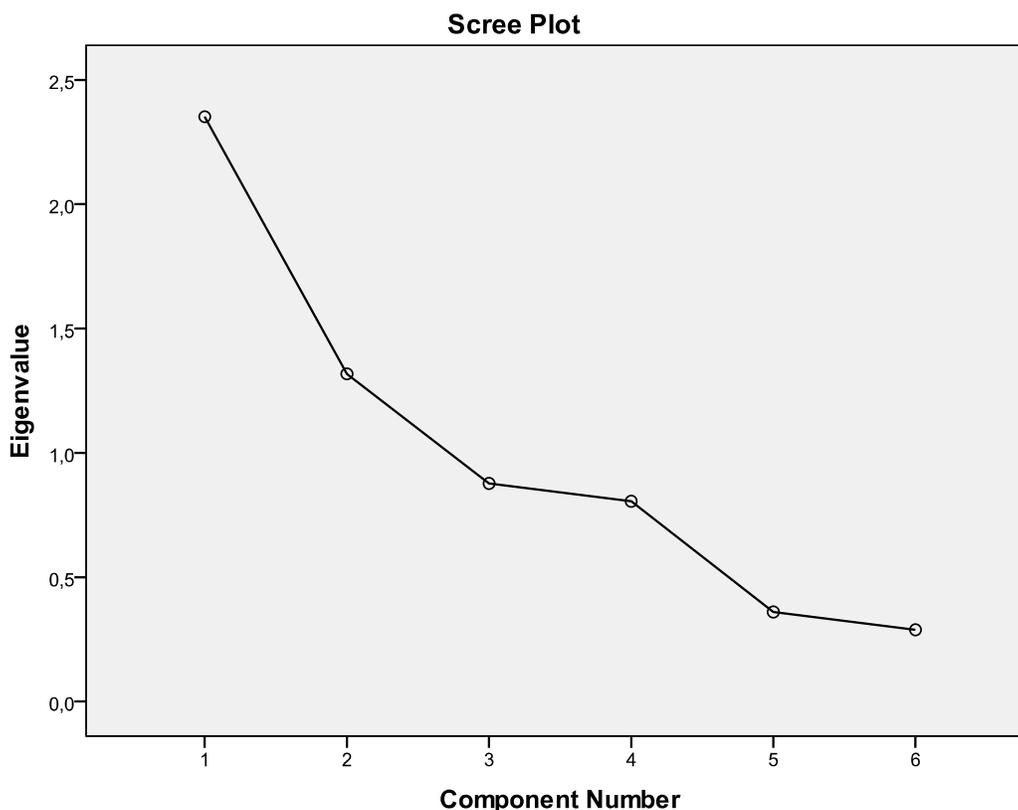
O fator décimo explica 69% da variância da amostra nesta dimensão, com um peso significativo de 0,422 para a variável “*jogo como aproximador de crianças e adultos*” nas áreas do desenvolvimento da criança.

O décimo primeiro fator explica 56% da variância da amostra nesta dimensão, com um peso significativo de 0,586 para a variável “*jogo potenciado em todas as áreas*” nas áreas das atividades aplicadas ao jogo.

O fator décimo segundo explica 72% da variância da amostra nesta dimensão, com um peso significativo de 0,361 para a variável “*jogo explorado livremente nas áreas de música e motor*” nas áreas de orientação curricular e na variável “*jogo com letras e palavras*” nas estratégias com um peso de 0,364.

O último fator explica 77% da variância e tem um peso significativo de 0,339 para a variável “*jogo como socializador e de concentração*” nas estratégias usadas pelo educador.

Figura 11- Análise fatorial da dimensão 2 do questionário



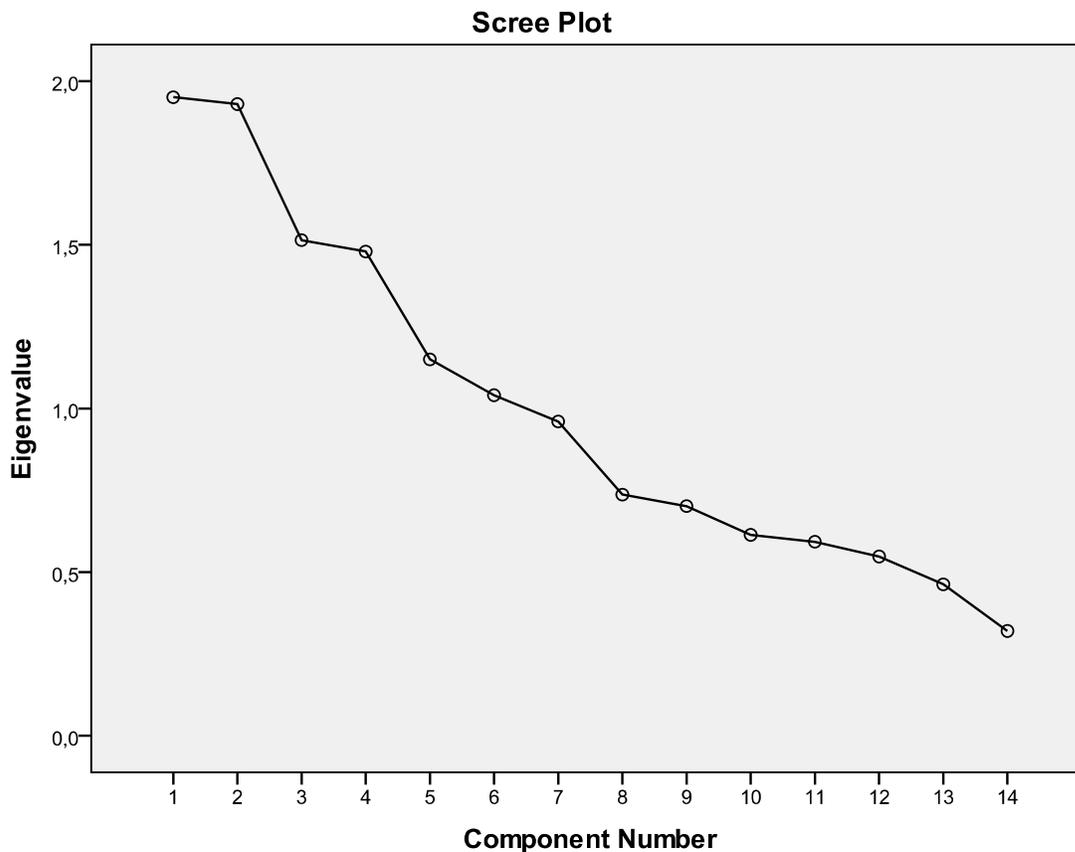
Fonte: elaboração própria

Para a dimensão “Prática pedagógica” foram analisados apenas dois fatores que explicam 6 componentes. O primeiro fator explica 39% da variância da amostra nesta dimensão, com um peso significativo de 0,847 para a variável “*preparação de jogos na tentativa de leitura e escrita*” nas estratégias dos educadores; e o segundo fator explica 61% da variância da amostra nesta dimensão, com um peso significativo de 0,872 para a variável “*modelo curricular como suporte da prática pedagógica*” nas áreas das atividades aplicadas ao jogo.

Para a dimensão “fatores pedagógicos e cognitivos” foram analisados seis fatores que explicam 64% da variância da amostra.

O primeiro fator analisado explica 13% da variância da amostra nesta dimensão, com um peso significativo de 0,650 para a variável “*contatos precoces com a leitura promotoras de desenvolvimento*”; o segundo fator explica 27% da variância da amostra nesta dimensão, com um peso de 0,570 para a variável “*existência de material na sala de aula*”.

Figura 12- Análise fatorial da dimensão 3 do questionário



Fonte: elaboração própria

O terceiro fator explica 38% da variância da amostra nesta dimensão, com um peso significativo de 0,562 para a variável “*capacidade de ouvir*”; o quarto fator explica 49% da variância da amostra nesta dimensão, com um peso significativo de 0,617 para a variável “*compreensão não dependente da observação*”; quinto fator explica 57% da variância da amostra nesta dimensão, com um peso significativo de 0,614 para a variável “*autonomia e iniciativa*” e o sexto fator explica 64% da variância da amostra nesta dimensão, com um peso significativo de 0,566 para a variável “*consciência fonológica*” nas áreas de aprendizagem de leitura e escrita.

2.4 – Estatística descritiva e inferencial

Foram selecionadas 13 escolas (5 de Lisboa e 8 de Imperatriz), com 67 inquéritos recolhidos (27 de educadores em Lisboa e 40 de Imperatriz).

Na nossa amostra, conforme tabela III, a idade de frequência dos educadores varia entre menos de 25 anos a mais de 51 anos, sendo na cidade de Imperatriz a frequência maior entre as idades de 40 a 50 anos com 37%, enquanto em Lisboa a frequência maior, com 51,9%, situa-se entre 33 a 39 anos de idade.

Tabela III - Análise da frequência da idade da amostra nas duas cidades

		Idade_Amostra no Brasil		Idade_Amostra em Portugal	
		Frequência	%	Frequência	%
Valid	Menos de 25	2	5,0		
	De 26 a 32	14	35,0	7	25,9
	De 33 a 39	8	20,0	14	51,9
	De 40 a 50	15	37,5	6	22,2
	Mais de 51	1	2,5		
	Total	40	100,0	27	

Fonte: elaboração própria

A variável “habilitações literárias” (tabela IV) parece ser um fator comum entre as duas cidades, licenciatura a demonstrar uma frequência acima dos 90% entre os inquiridos.

Tabela IV - Análise da frequência das habilitações dos inquiridos nas duas cidades

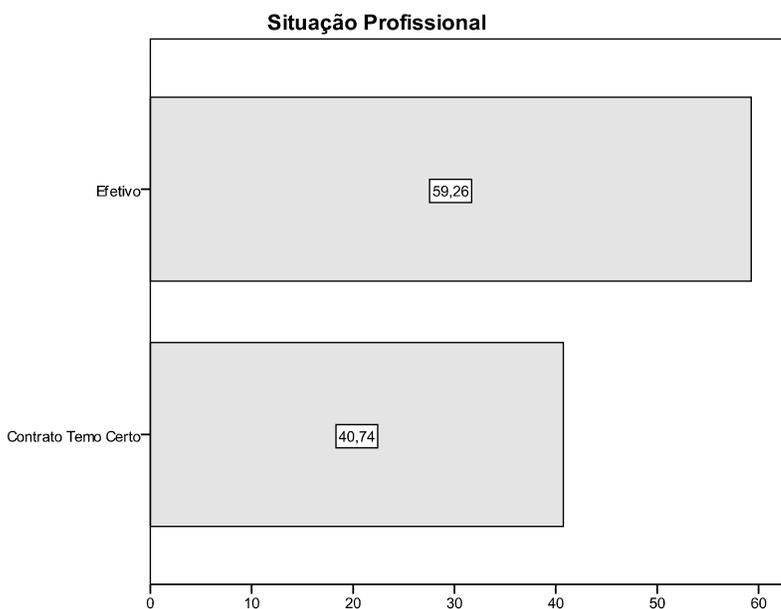
		Habilitações Literárias			
		Amostra no Brasil		Amostra em Portugal	
		Frequência	%	Frequência	%
Valid	Bacharelato	2	5,0		
	Licenciatura	36	90,0	26	96,3
	Outra	2	5,0	1	3,7
	Total	40	100,0	27	100,0

Fonte: elaboração própria

No entanto, refletindo sobre a variável “situação profissional” dos inquiridos na amostra, esta variável estabelece diferenças entre as cidades estudadas.

Em Lisboa (fig.13) 59,26% dos inquiridos estão efetivos no seu local de emprego e apenas 40,74% estão com contrato a termo certo; enquanto na cidade de Imperatriz (fig. 13) 52,5% estão como efetivos nas escolas, 40% estão com contrato a termo certo, 5% têm contrato a termo incerto e 2,5% são estagiários.

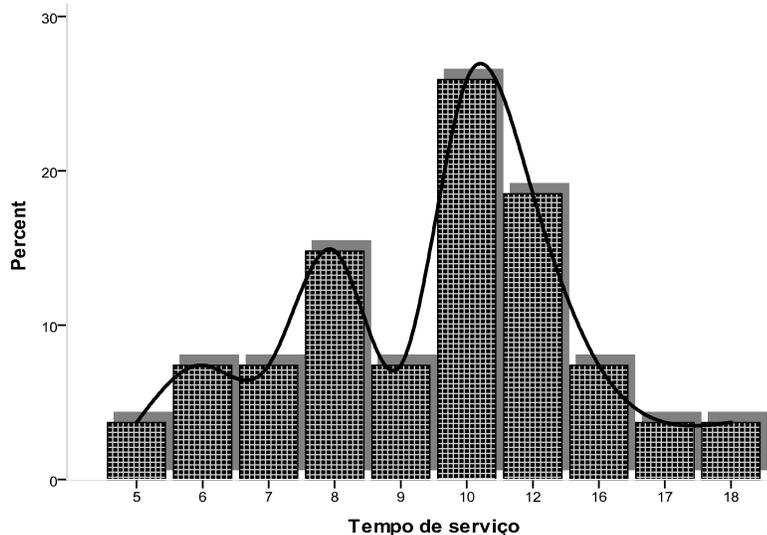
Figura 13- Análise da percentagem da variável "situação profissional" da amostra de Lisboa



Fonte: elaboração própria

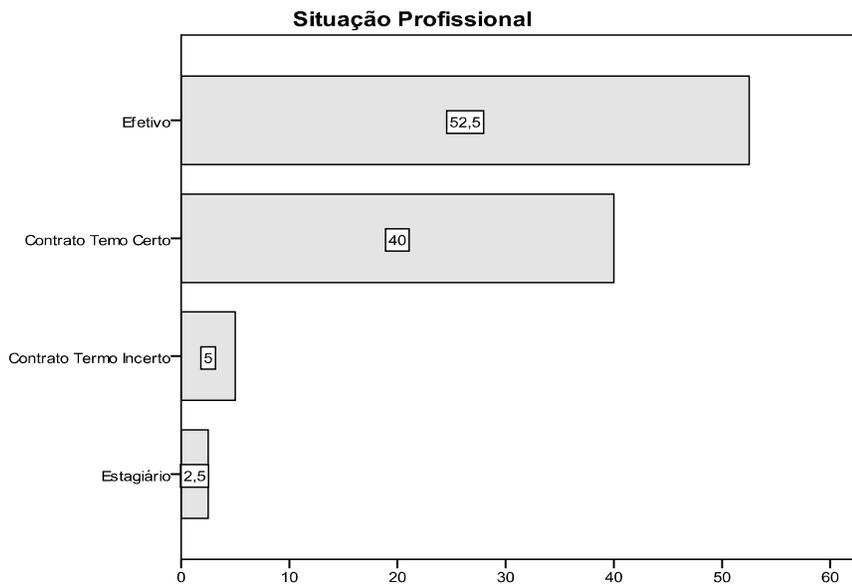
Pelas figuras 14 e 15, podemos também observar que o tempo de serviço também varia nas duas cidades analisadas. Na cidade de Lisboa o tempo de serviço varia entre 5 a 18 anos e na cidade Imperatriz o tempo de serviço varia entre 5 a 34 anos, sendo a maior percentagem de inquiridos, em ambas as cidades, de 10 anos de serviço.

Figura 14- Análise da percentagem do tempo de serviço dos educadores em Lisboa



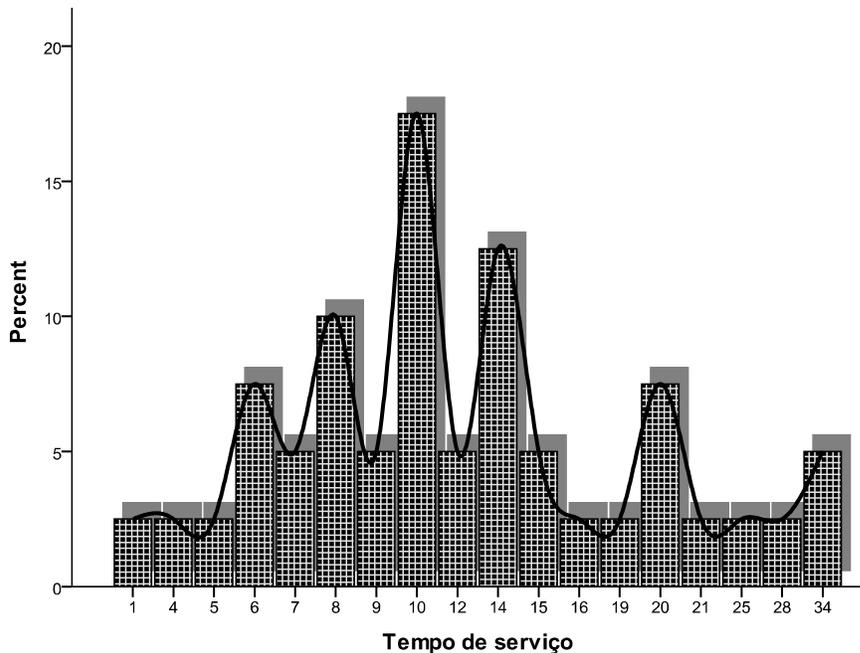
Fonte: elaboração própria

Figura 15- Análise da percentagem da variável "situação profissional" da amostra na cidade de Imperatriz



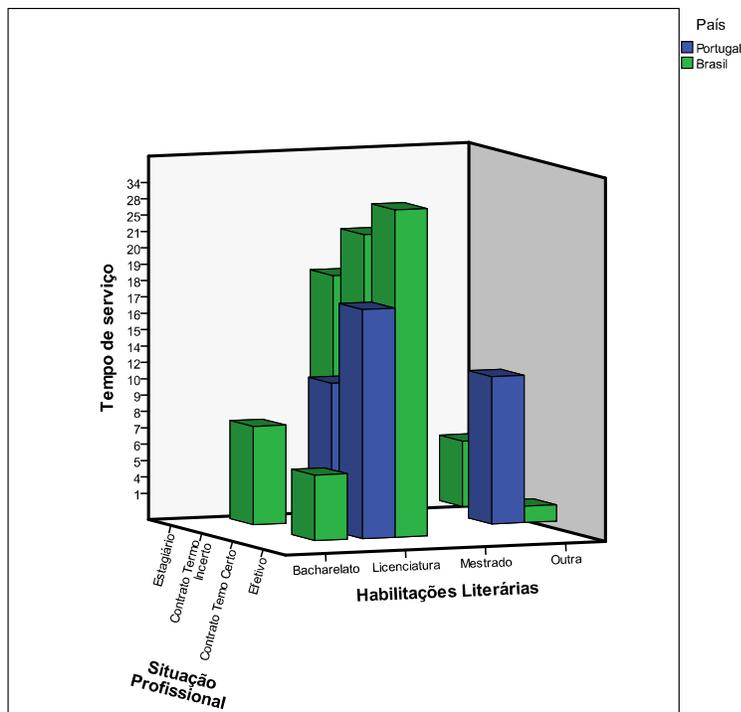
Fonte: elaboração própria

Figura 16- Análise da percentagem do tempo de serviço dos educadores em Imperatriz



Fonte: elaboração própria

Figura 17- Análise da relação entre as variáveis "situação profissional", "habilitações profissionais" e "tempo de serviço" por país



Fonte: elaboração própria

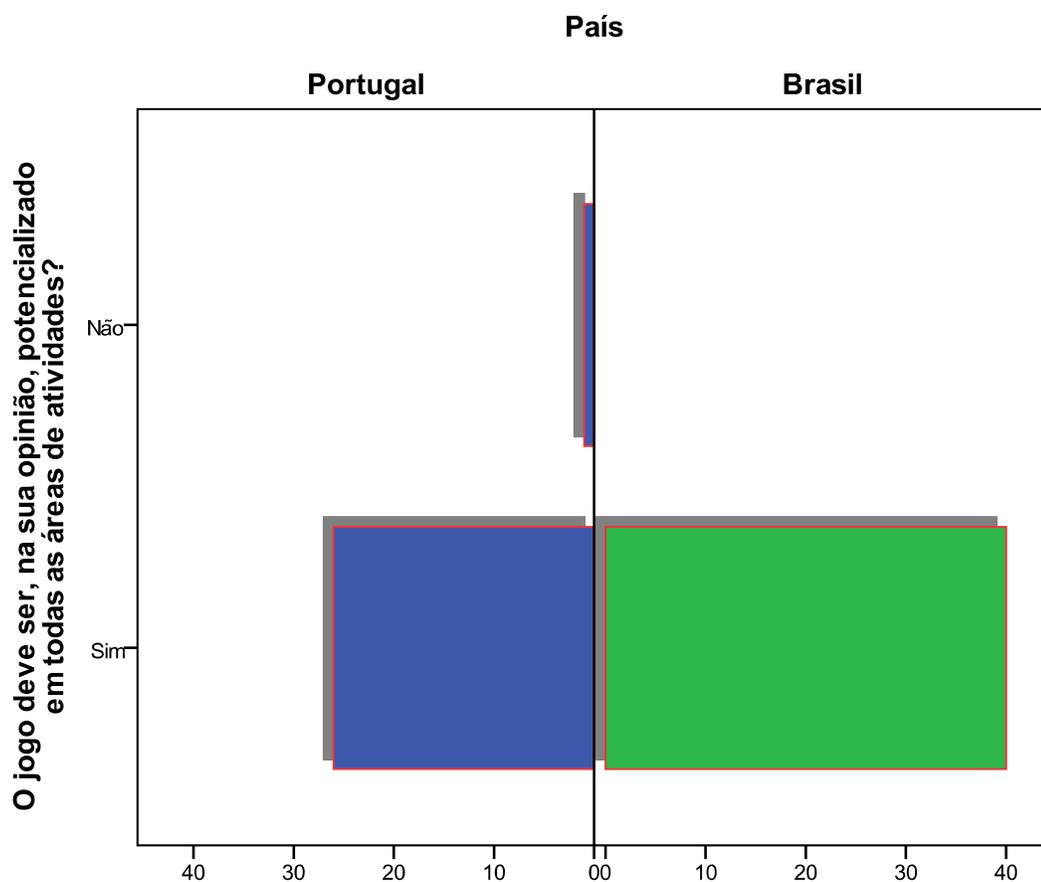
Podemos observar pela figura 17, na cidade de Lisboa, que os inquiridos com licenciatura têm menos tempo de serviço do que os inquiridos com licenciatura na cidade

Imperatriz, e os inquiridos com “outra habilitação” em Lisboa têm mais tempo de serviço com contrato a termo certo em relação aos inquiridos da cidade Imperatriz, em relação à mesma variável.

Após a caracterização da amostra em análise é necessário a descrição dos dados e suas dimensões no questionário.

Pela figura 18 é perceptível analisar que tanto na cidade de Lisboa como na cidade Imperatriz o jogo é interpretado pelos educadores, como algo importante para ser potenciado em todas as áreas de atividades.

Figura 18- Análise de respostas dadas à questão "opinião do jogo" por cidade

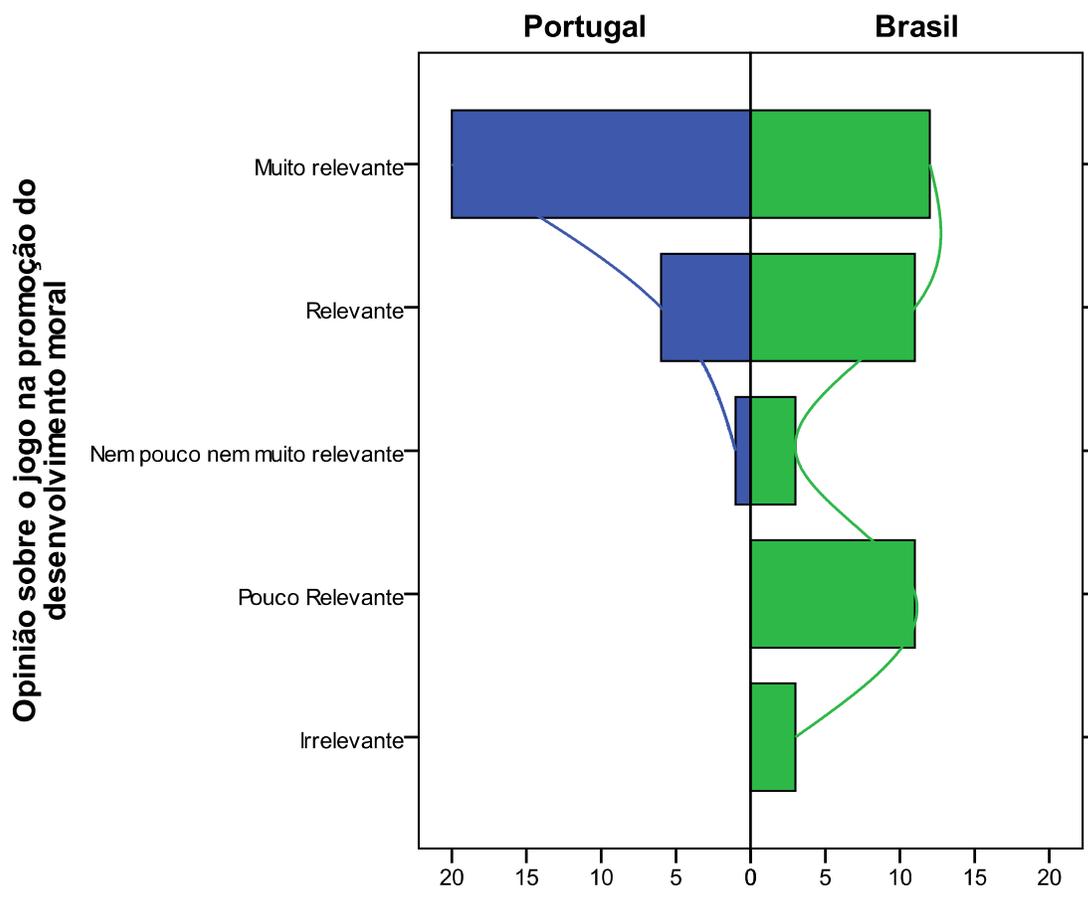


Fonte: elaboração própria

Os educadores em ambas as cidades consideram “muito relevante” o jogo na promoção do desenvolvimento moral da criança. Embora, pela observação da figura 19, a

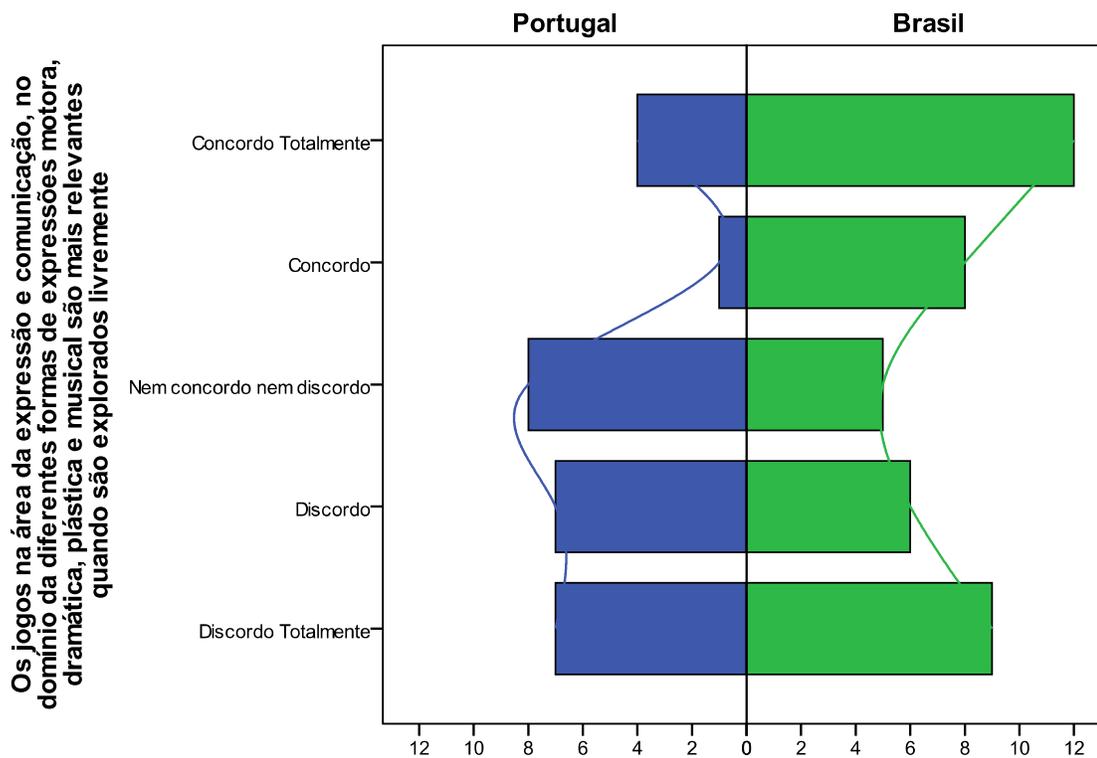
opinião dos inquiridos na cidade de Imperatriz revele alguma ambivalência na relevância desta variável.

Figura 19- Análise de respostas dadas à opinião do jogo na promoção do desenvolvimento moral, por cidade



Fonte: elaboração própria

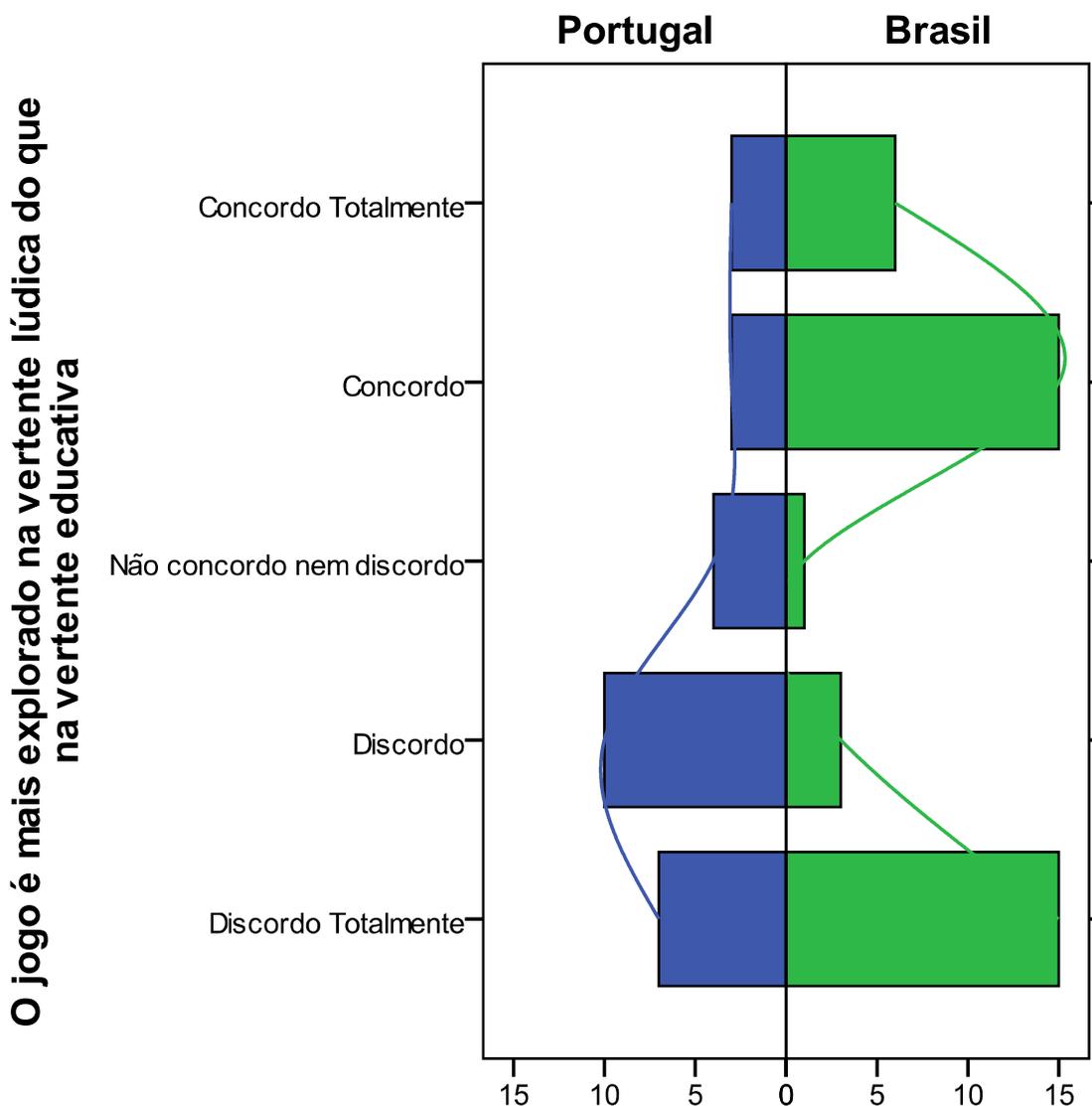
Figura 20- Análise de respostas dadas à opinião do jogo sobre a forma de expressão livre



Fonte: elaboração própria

Pela análise da figura 19 podemos deduzir que existem algumas divergências nas opiniões dos inquiridos nas duas cidades sobre o uso do jogo de forma livre nas atividades de expressão motora, dramática e plástica. Os educadores em Lisboa discordam da afirmação analisada enquanto em Imperatriz os educadores parecem concordar com esta afirmação.

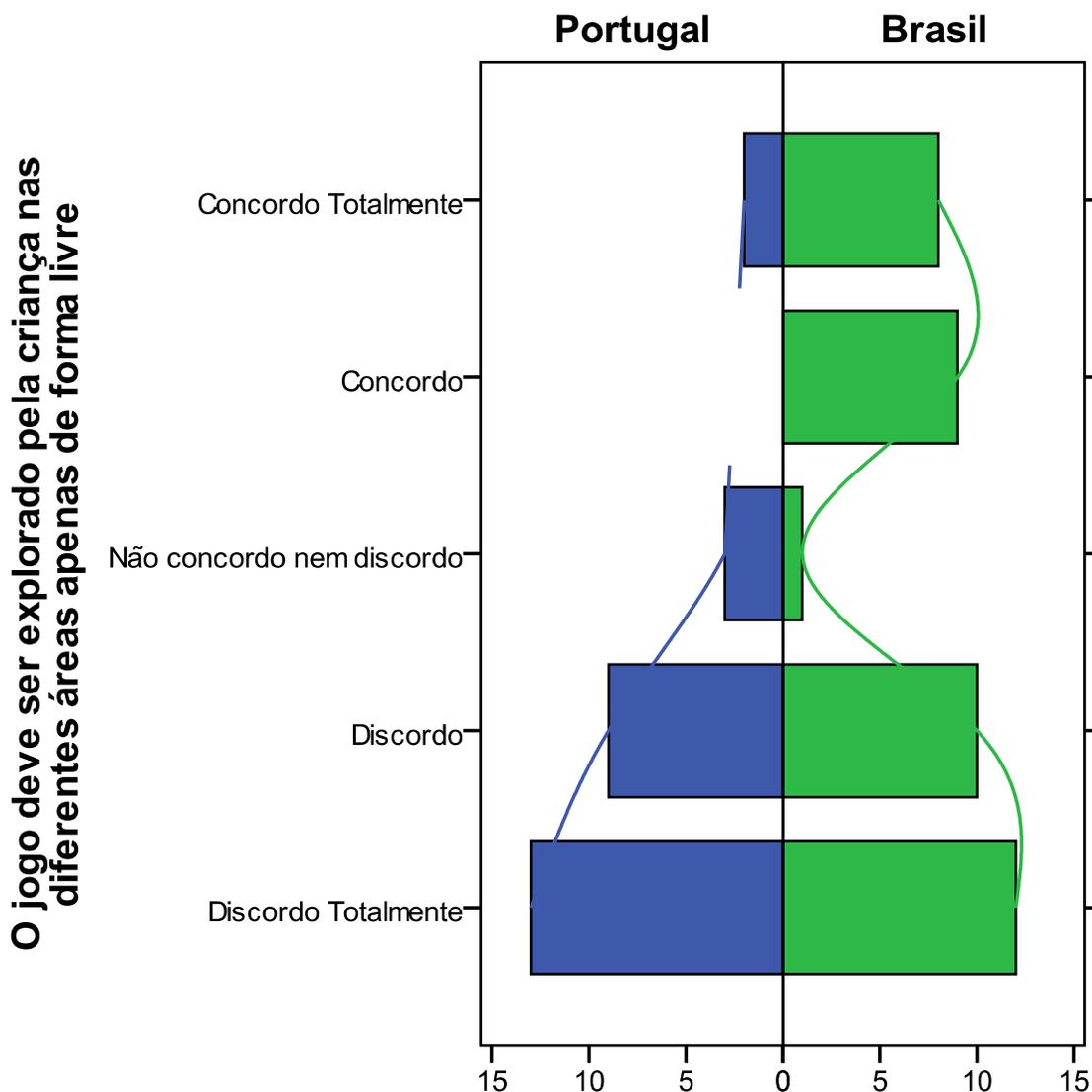
Figura 21- Análise de respostas dadas à opinião do jogo sobre a forma de exploração lúdica ou educativa do jogo



Fonte: elaboração própria

Pela figura 21, podemos observar que em Lisboa os educadores parecem não considerar que o jogo seja mais explorado na vertente lúdica do que na vertente educativa, enquanto os educadores na cidade de Imperatriz parecem discordar e concordar com o afirmado, demonstrando uma ambivalência nas respostas.

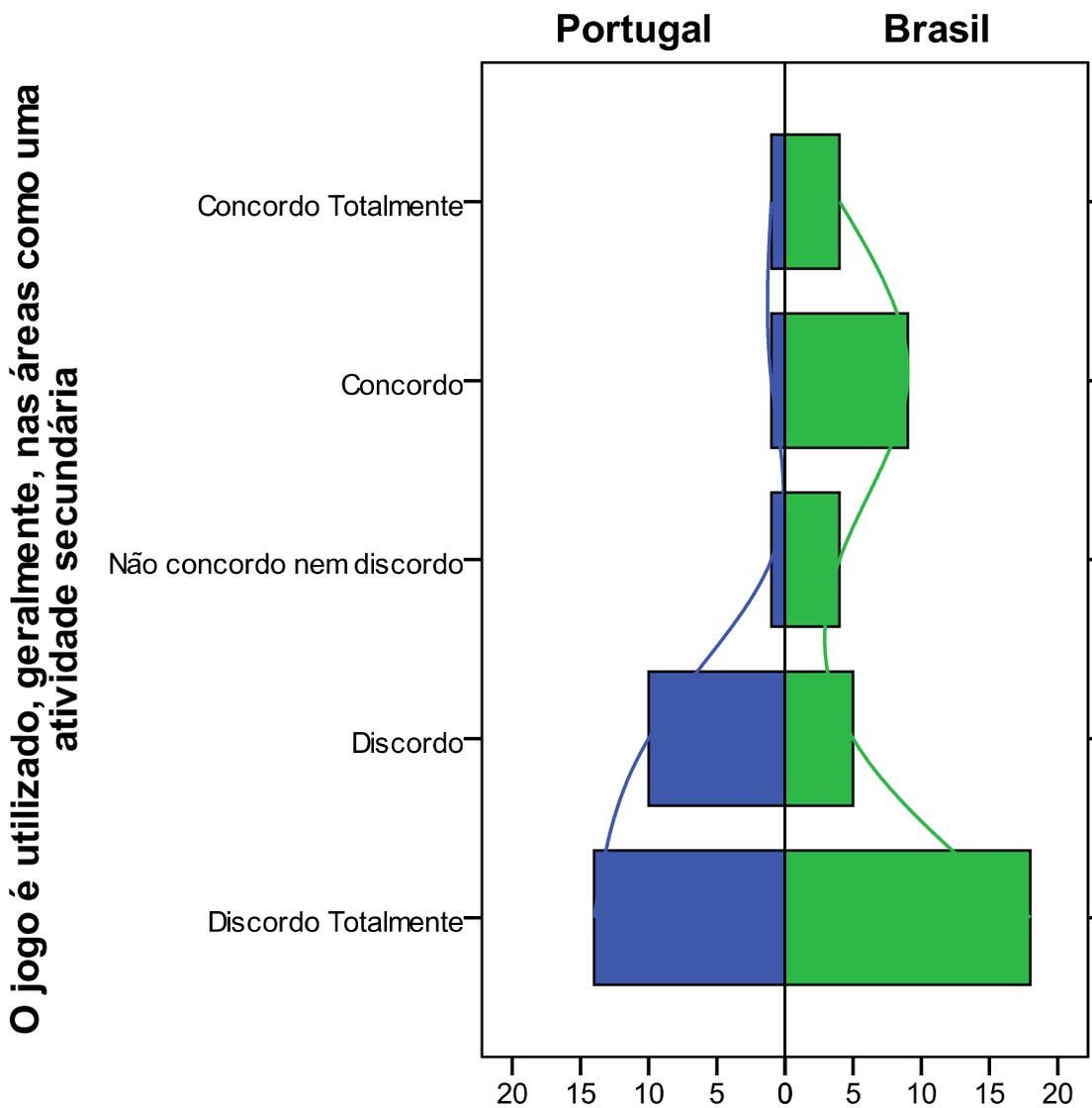
Figura 22- Análise de respostas dadas à opinião do jogo sobre a forma de expressão livre pelas crianças



Fonte: elaboração própria

No entanto, na análise da opinião sobre a exploração do jogo (fig. 22), por parte da criança, de forma livre em todas as áreas parece ter criado alguma semelhança de respostas na amostra analisada, assim também como a reflexão sobre a utilização do jogo como atividade secundária (figura 23).

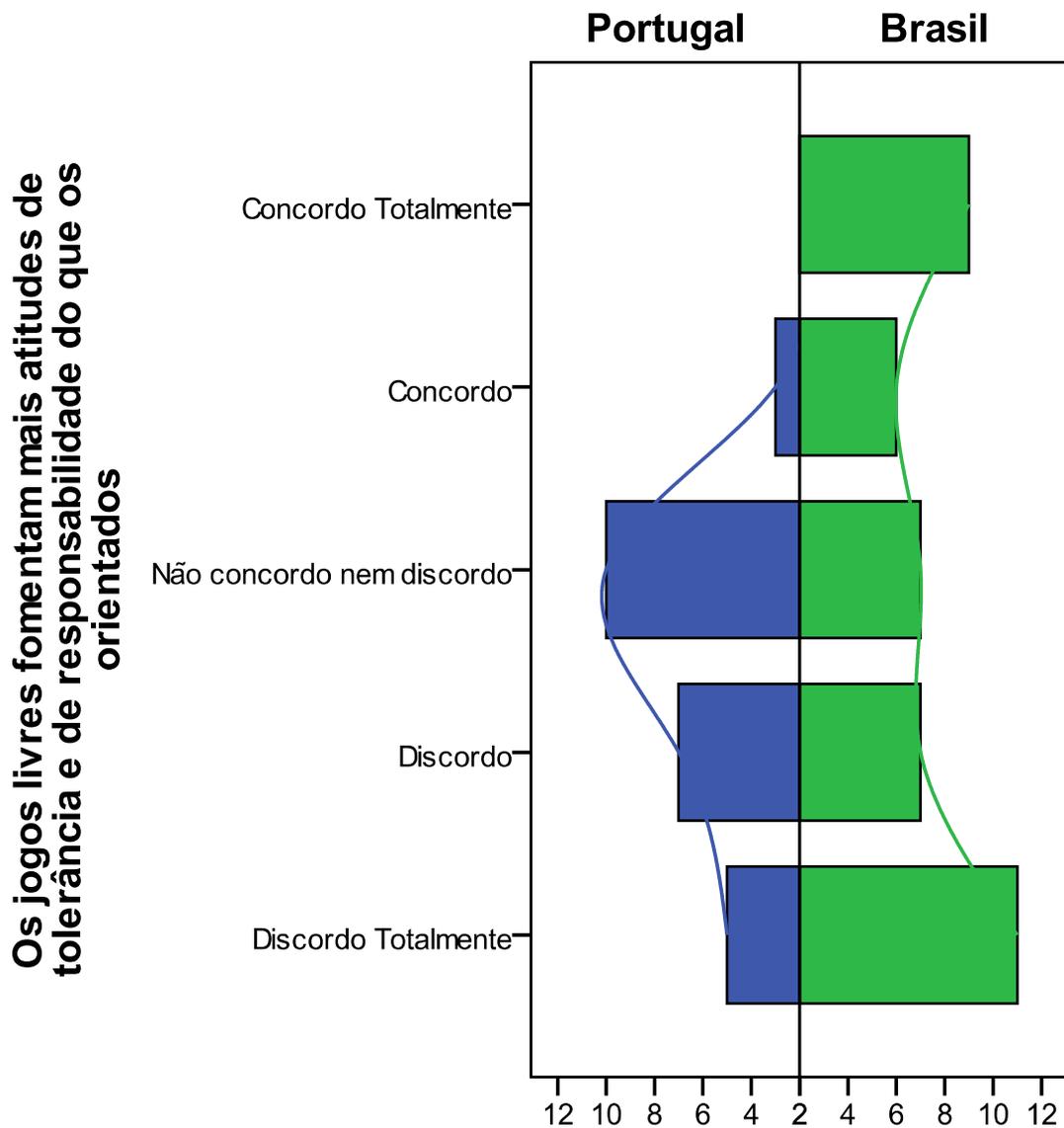
Figura 23- Análise de respostas dadas à opinião do jogo como atividade secundária



Fonte: elaboração própria

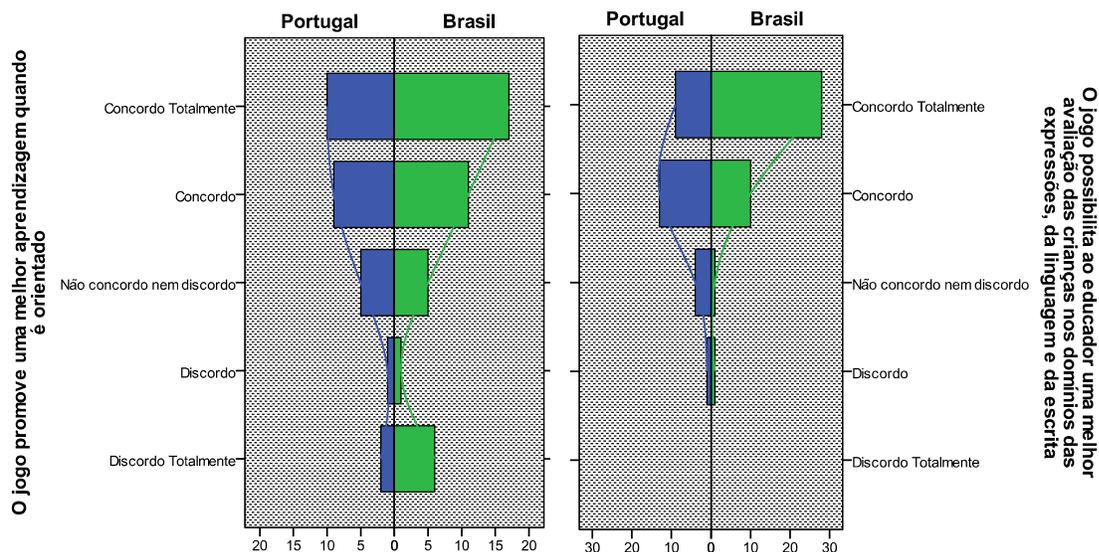
Contudo, na reflexão sobre o jogo livre fomentar a tolerância e a responsabilidade, os educadores nas duas cidades parecem ter opiniões diferentes, como se demonstra na figura 24.

Figura 24- Análise de respostas dadas à opinião do jogo sobre atitudes de tolerância



Fonte: elaboração própria

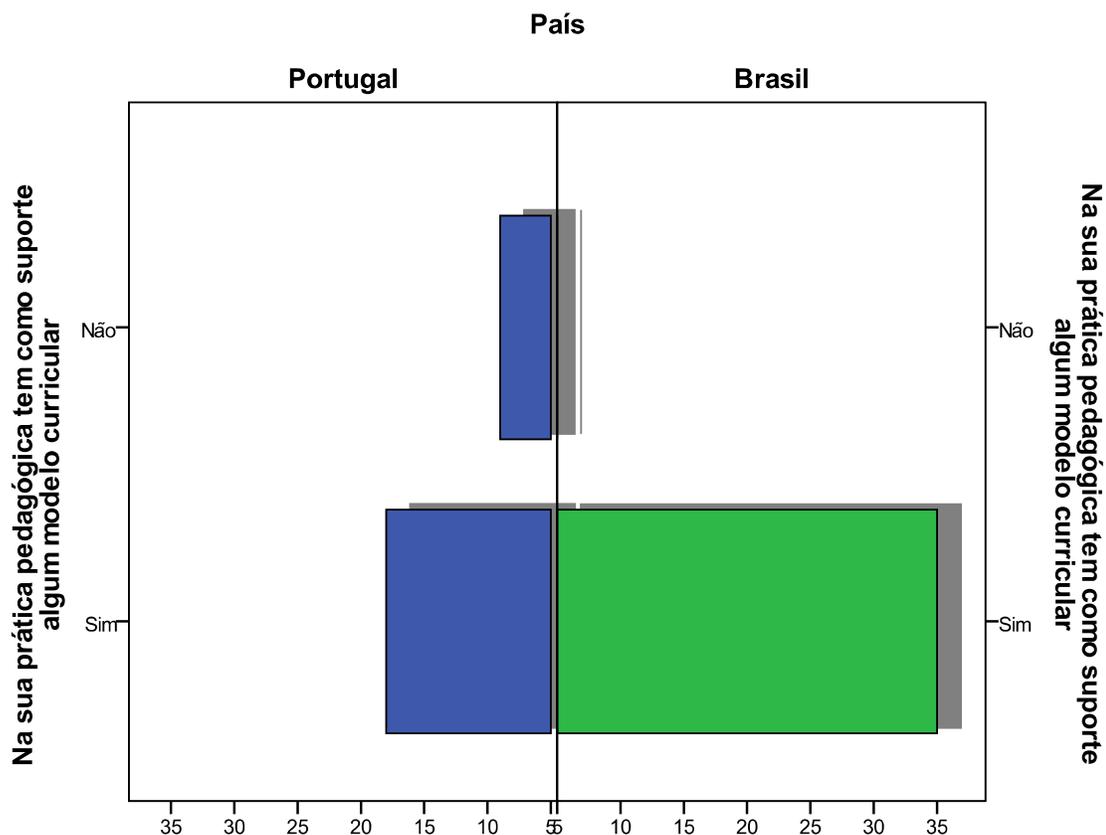
Figura 25- Análise de respostas dadas à opinião do jogo sobre orientação e avaliação



Fonte: elaboração própria

Em ambas as cidades parece existir uma concordância de opinião em relação à utilização do jogo nas atividades. O educadores, nesta amostra, consideram que o jogo promove uma aprendizagem quando é orientado (fig.25) e possibilita uma melhor avaliação dos domínios da escrita da linguagem e das expressões. Isto transporta-nos para a utilização de uma prática pedagógica integrada num modelo curricular, pelos educadores em ambas as cidades (figura 24).

Figura 26- Análise de respostas sobre a prática pedagógica com modelo curricular



Fonte: elaboração própria

Contudo, pela observação da figura 26, podemos observar que nas duas cidades, os educadores parecem demonstrar alguma semelhança nas áreas onde desempenham as suas atividades na prática pedagógica. Em Lisboa, 74% usam áreas de cozinha, 92% área de história e 96% a área de pintura e recorte; na amostra da cidade de Imperatriz, os 55% dos educadores não usam a área de cozinha, mas 70% usam a área de história e 87% a área de pintura.

Em relação ao tipo de material (tabela V) usado em sala de aula, os educadores também parecem divergir nas suas opiniões. Em Lisboa os educadores utilizam os livros infante juvenil e de banda desenhada com 66% e 74% respetivamente a responderem afirmativamente, enquanto na cidade de Imperatriz, 57% e 65% dos educadores afirmam não utilizar este material. Em relação ao uso da plasticina, parece ser um material usado em 52% dos educadores em Imperatriz e 59% dos educadores em Lisboa afirmam não usar.

Tabela V - Frequência de respostas dadas sobre as áreas utilizadas e materiais

Área da cozinha_Portugal			Área da cozinha_Brasil		
		Frequência	%	Frequência	%
Valid	0	1	3,7		
	Sim	20	74,1	18	45,0
	Não	6	22,2	22	55,0
	Total	27	100,0	40	100,0

Área da história_Portugal			Área da História_Brasil		
		Frequência	%	Frequência	%
Valid	Sim	25	92,6	28	70
	Não	2	7,4	12	30
	Total	27	100,0	40	

Portugal Área da pintura, recorte e colagem_Brasil					
		Frequência	%	Frequência	%
Valid	Sim	26	96,3	35	87,5
	Não	1	3,7	5	12,5
	Total	27	100,0	40	100,0

Portugal Livros infanto-juvenis_Brasil					
		Frequência	%	Frequência	%
Valid	Sim	18	66,7	17	42,5
	Não	9	33,3	23	57,5
	Total	27	100,0	40	

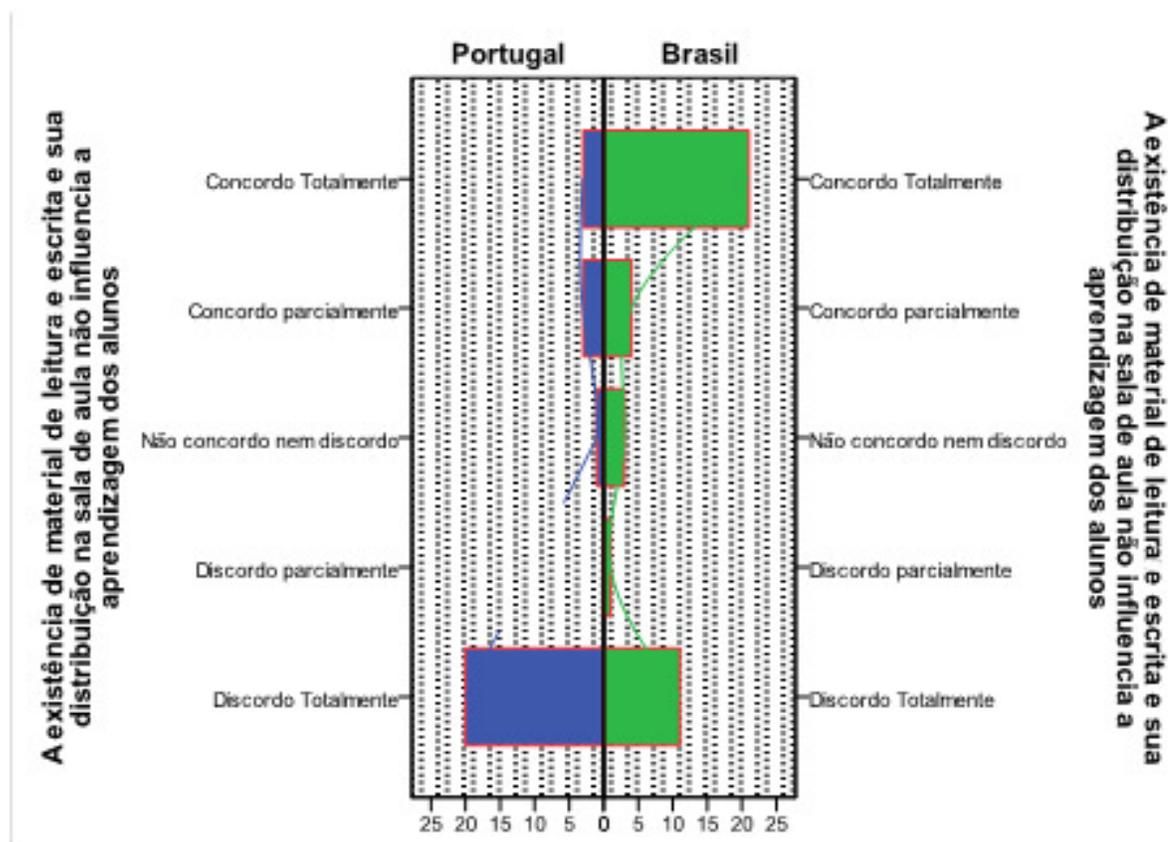
Portugal Livros de Banda Desenhada_Brasil					
		Frequência	%	Frequência	%
Valid	Sim	20	74,1	14	35
	Não	7	25,9	26	65
	Total	27	100,0	40	100

Plasticina_Portugal			Plasticina_Brasil		
		Frequência	%	Frequência	%
Valid	Sim	11	40,7	21	52,5
	Não	16	59,3	19	47,5
	Total	27	100,0	40	100,0

Fonte: elaboração própria

Parece haver divergências em relação à opinião da aprendizagem de leitura e escrita, (figura 27), nos educadores em ambas as cidades. Em Lisboa, os educadores discordam da afirmação sobre a não influência da disposição de material de escrita na sala de aula na aprendizagem dos alunos. Todavia os educadores em Imperatriz parecem concordar com a afirmação, ou seja, concordam que o material de escrita na sala de aula não influencia a aprendizagem dos alunos.

Figura 27- Análise de respostas dadas à afirmação sobre a influência de material na aprendizagem



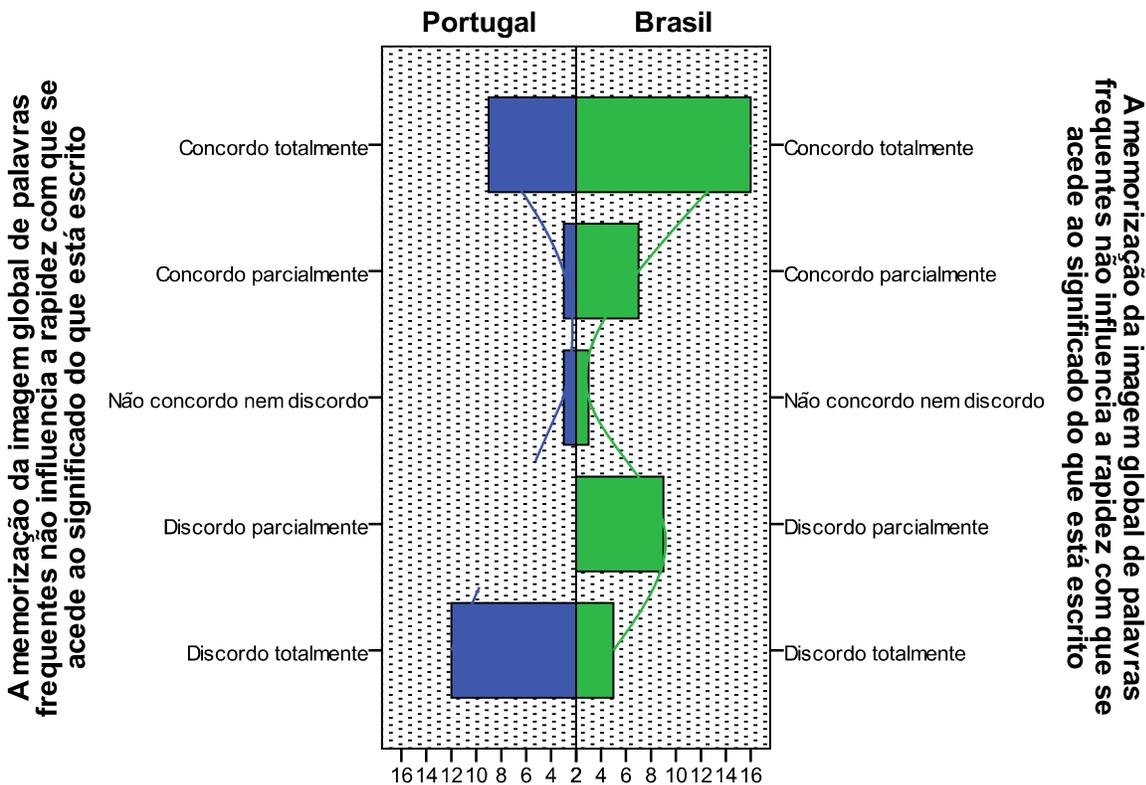
Fonte: elaboração própria

Em relação à autonomia das crianças na influência da escrita, parece não haver concordância nas respostas dos educadores, pois ambos respondem concordar e discordar.

A abordagem à temática da imagem de palavras como influência na aprendizagem (fig.28) parece recolher dados diferentes na nossa amostra. Na cidade de Imperatriz, os

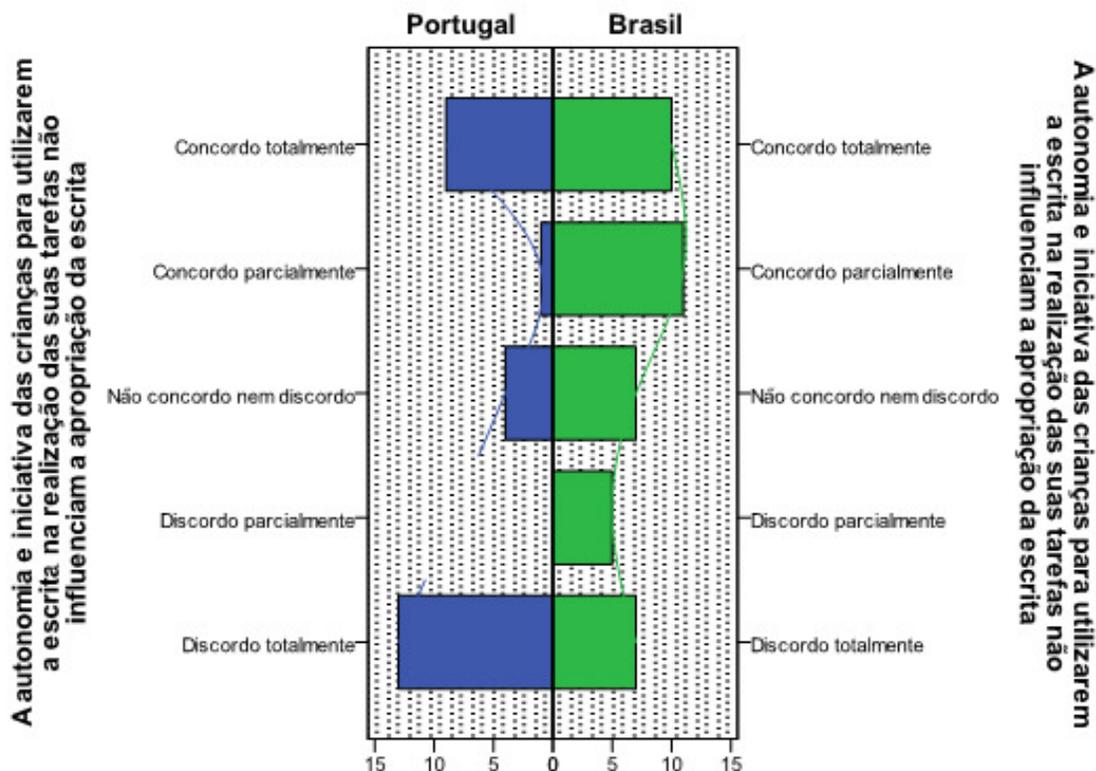
educadores concordam maioritariamente que a memorização das palavras não influencia o significado da escrita, mas os educadores em Lisboa parecem maioritariamente discordar desta afirmação, ou seja, para estes a memorização da imagem influencia o significado da escrita.

Figura 28- Análise de respostas dadas à influência da memorização de imagem na influência da escrita



Fonte: elaboração própria

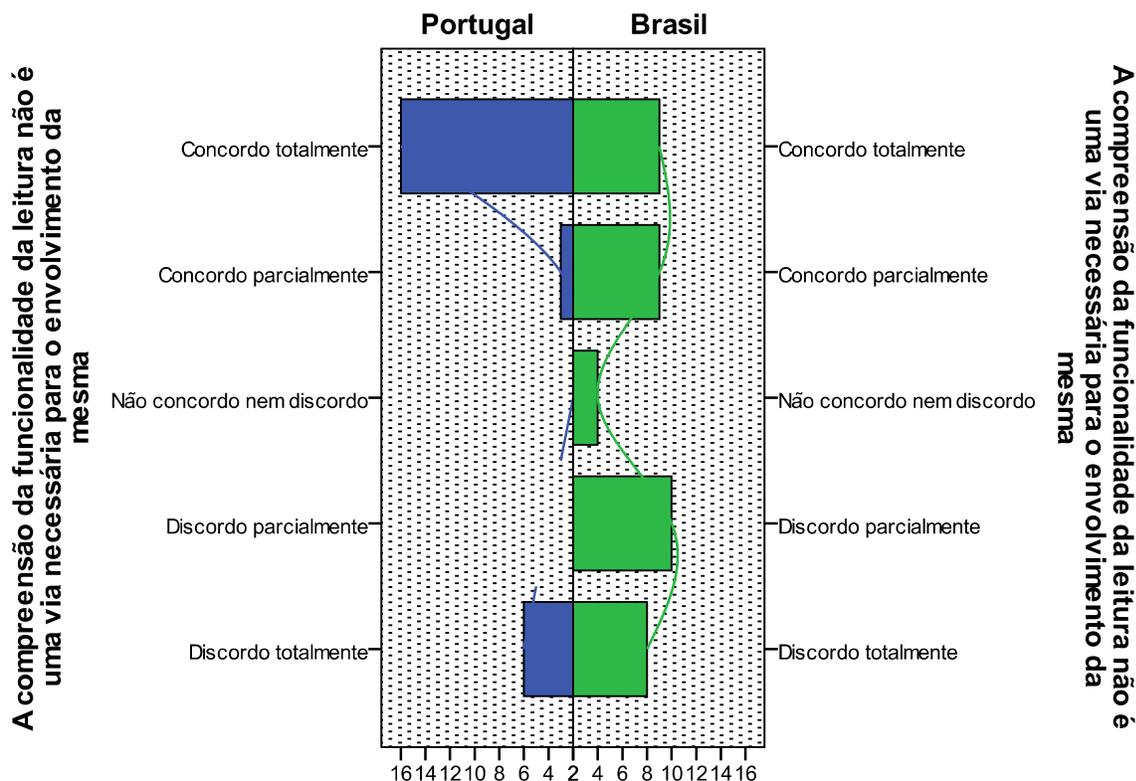
Figura 29- Análise de respostas dadas à influência da autonomia da criança na influência da escrita



Fonte: elaboração própria

Em relação à compreensão da funcionalidade da leitura, os dados da amostra também demonstram opiniões divergentes em relação aos educadores. Em Lisboa, os dados revelam que os educadores consideram que o envolvimento da leitura pelas crianças não requer necessariamente a compreensão da sua funcionalidade, todavia em Imperatriz, os educadores divergem na sua opinião, considerando o envolvimento e o não envolvimento das duas componentes (fig.29 e 30).

Figura 30- Análise de respostas dadas à influência da compreensão da escrita no seu envolvimento



Fonte: elaboração própria

Considerou-se necessário, após a verificação de divergência de opiniões entre os dados das duas cidades, verificar a influência de algumas variáveis como seja, as “habilitações literárias”, a “idade”, a “nacionalidade”, o “tempo de serviço” e a “situação profissional” nas opiniões das dimensões usadas no questionário. Pretendeu-se desta forma verificar as hipóteses iniciais.

Recorremos ao teste de Independência do Qui-Quadrado para averiguar a relação entre variáveis para as hipóteses iniciais. Procedeu-se à verificação da independência das variáveis e as hipóteses são:

H0: As variáveis são independentes

H1: As variáveis não são independentes, tomando-se como regra de decisão:

- se $Sig > \alpha = 0,05$. Não se rejeita a hipótese nula
- se $Sig \leq \alpha = 0,05$. Rejeita-se a hipótese nula

Na hipótese 1 pretendíamos relacionar opiniões sobre o jogo a idade, situação profissional, nacionalidade dos educadores e suas habilitações literárias.

➤ *Estudo da variável nacionalidade*

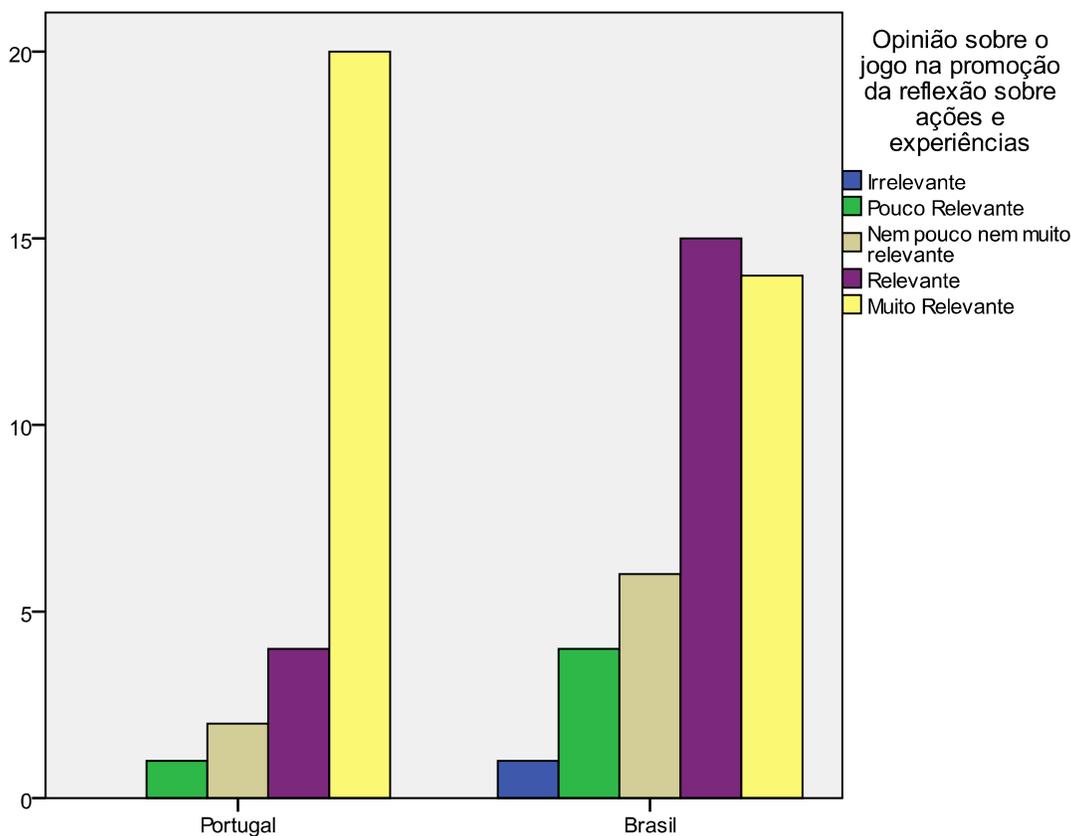
O valor do teste do Qui – Quadrado de Pearson é de 10,085 (tabela VI) com um nível de significância inferior a 0,05. Isto significa que a nacionalidade encontra-se relacionada com a opinião sobre o jogo na promoção da reflexão sobre ações e experiências (fig.31).

Tabela VI - Estudo da variável *nacionalidade (opinião ação)* pelo teste do Qui - Quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,085 ^a	4	,039
Likelihood Ratio	10,715	4	,030
Linear-by-Linear Association	6,924	1	,009
N of Valid Cases	67		

Fonte: elaboração própria

Figura 31- Análise de respostas sobre a opinião do jogo na reflexão e experiência



Fonte: elaboração própria

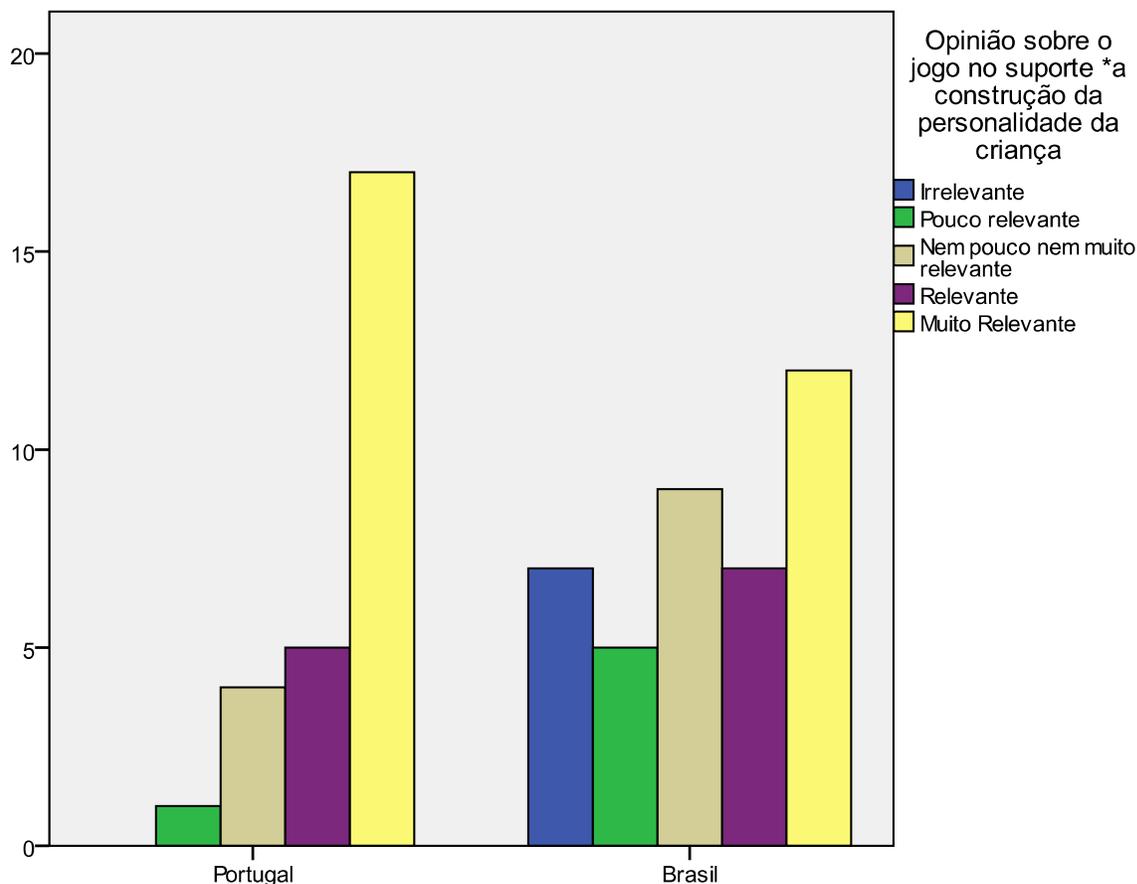
O valor do teste do Qui – Quadrado de Pearson é de 10,664 (tabela VII) com um nível de significância inferior a 0,05. Isto significa que a nacionalidade encontra-se relacionada com a opinião sobre o jogo na construção da personalidade da criança (fig.32).

Tabela VII - Estudo da variável *nacionalidade (opinião personalidade)* pelo teste do Qui - Quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,664 ^a	4	,031
Likelihood Ratio	13,251	4	,010
Linear-by-Linear Association	10,464	1	,001
N of Valid Cases	67		

Fonte: elaboração própria

Figura 32- Análise de respostas sobre a opinião do jogo no suporte da construção da personalidade



Fonte: elaboração própria

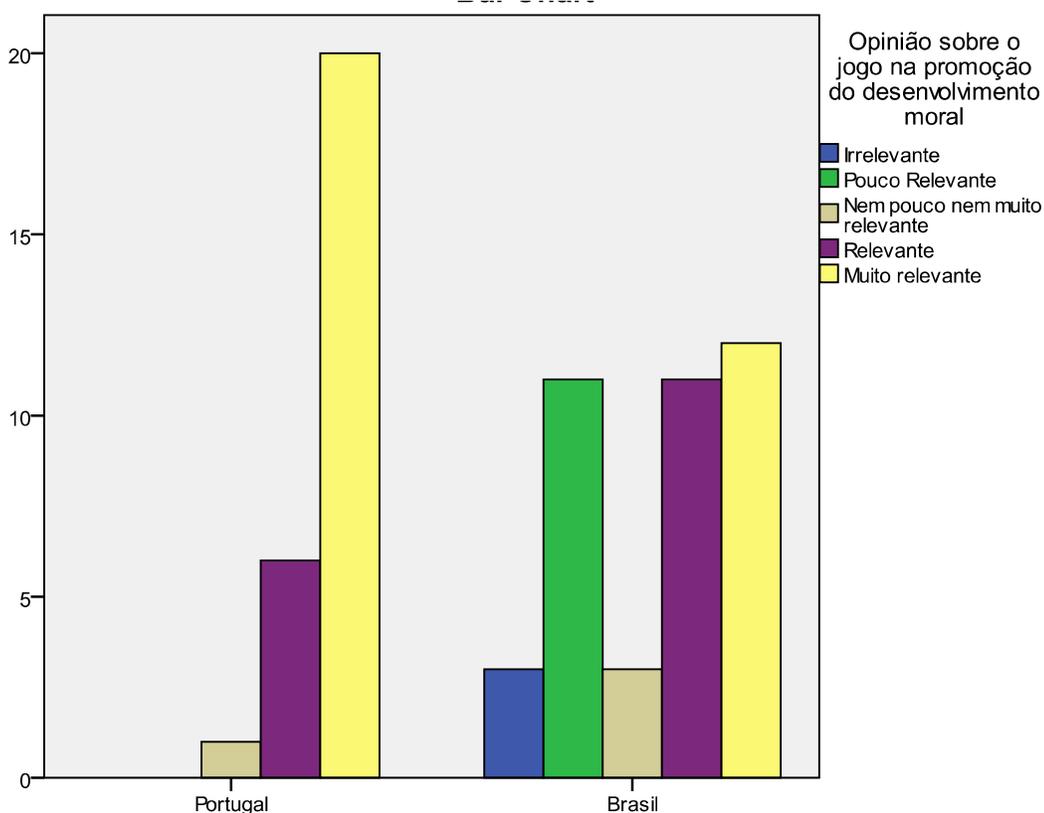
O valor do teste do Qui – Quadrado de Pearson é de 16,572 (tabela VIII) com um nível de significância inferior a 0,05. Isto significa que a nacionalidade encontra-se relacionada com a opinião sobre o jogo no desenvolvimento moral (fig.33).

Tabela VIII - Estudo da variável pelo teste nacionalidade (*opinião desenvolvimento moral*) do Qui - Quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,572 ^a	4	,002
Likelihood Ratio	21,430	4	,000
Linear-by-Linear Association	15,647	1	,000
N of Valid Cases	67		

Fonte: elaboração própria

Figura 33- Análise de respostas sobre a opinião do jogo no desenvolvimento moral



Fonte: elaboração própria

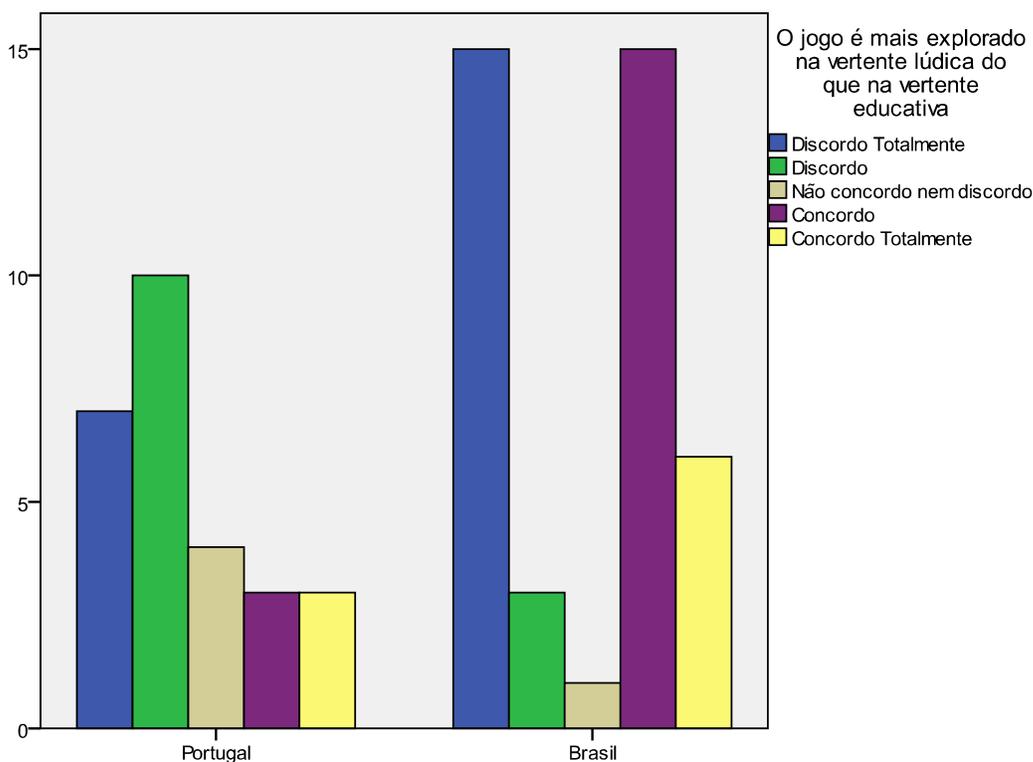
O valor do teste do Qui – Quadrado de Pearson é de 15,541 (tabela IX) com um nível de significância inferior a 0,05. Isto significa que a nacionalidade encontra-se relacionada com a opinião sobre o jogo explorado mais na vertente lúdica (fig. 34).

Tabela IX - Estudo da variável *nacionalidade (opinião lúdica)* pelo teste do Qui - Quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,541 ^a	4	,004
Likelihood Ratio	16,095	4	,003
Linear-by-Linear Association	1,179	1	,278
N of Valid Cases	67		

Fonte: elaboração própria

Figura 34- Análise de respostas sobre a opinião do jogo na vertente lúdica e educativa



Fonte: elaboração própria

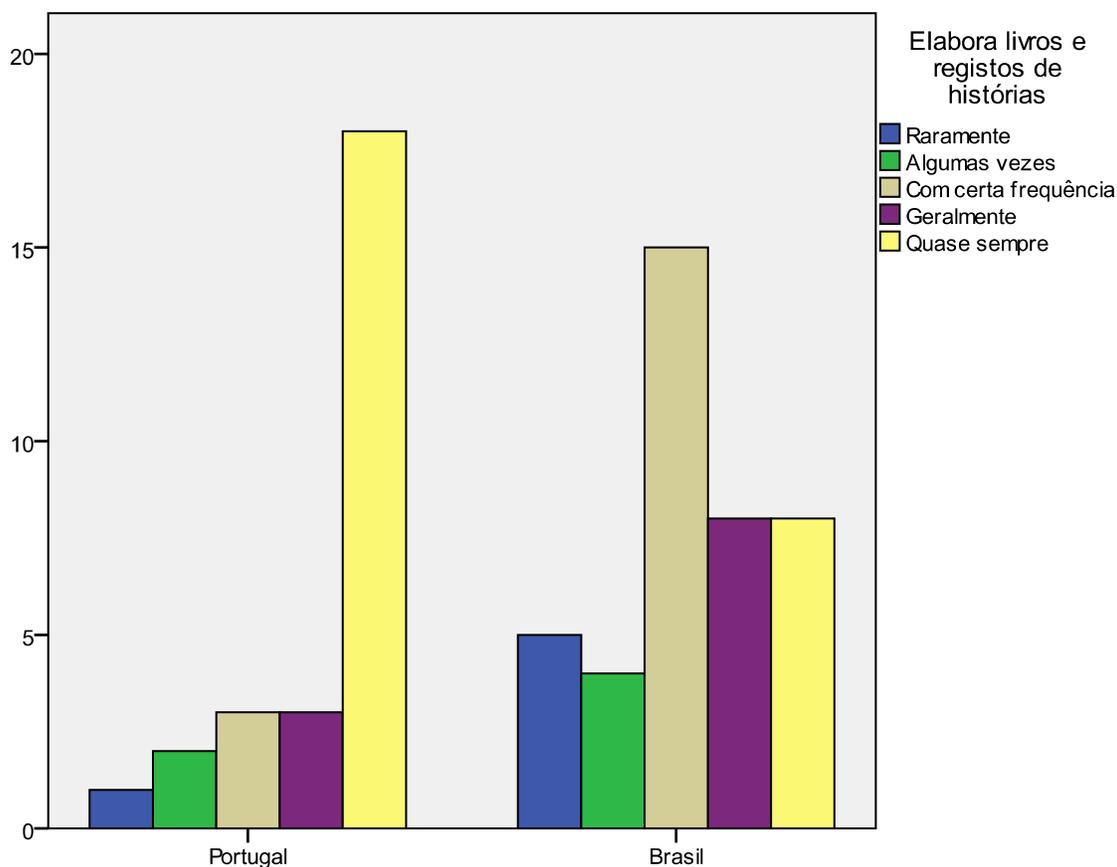
O valor do teste do Qui – Quadrado de Pearson é de 15,514 (tabela X), com um nível de significância inferior a 0,05. Isto significa que a nacionalidade encontra-se relacionada com a estratégia de elaborar livros e registos de histórias (fig. 35).

Tabela X - Estudo da variável *nacionalidade (prática)* pelo teste do Qui - Quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,514 ^a	4	,004
Likelihood Ratio	16,091	4	,003
Linear-by-Linear Association	10,147	1	,001
N of Valid Cases	67		

Fonte: elaboração própria

Figura 35- Análise de respostas sobre a prática profissional_registro de histórias



Fonte: elaboração própria

A hipótese operacional 1.3 encontra-se validada.

➤ *Estudo da variável Idade*

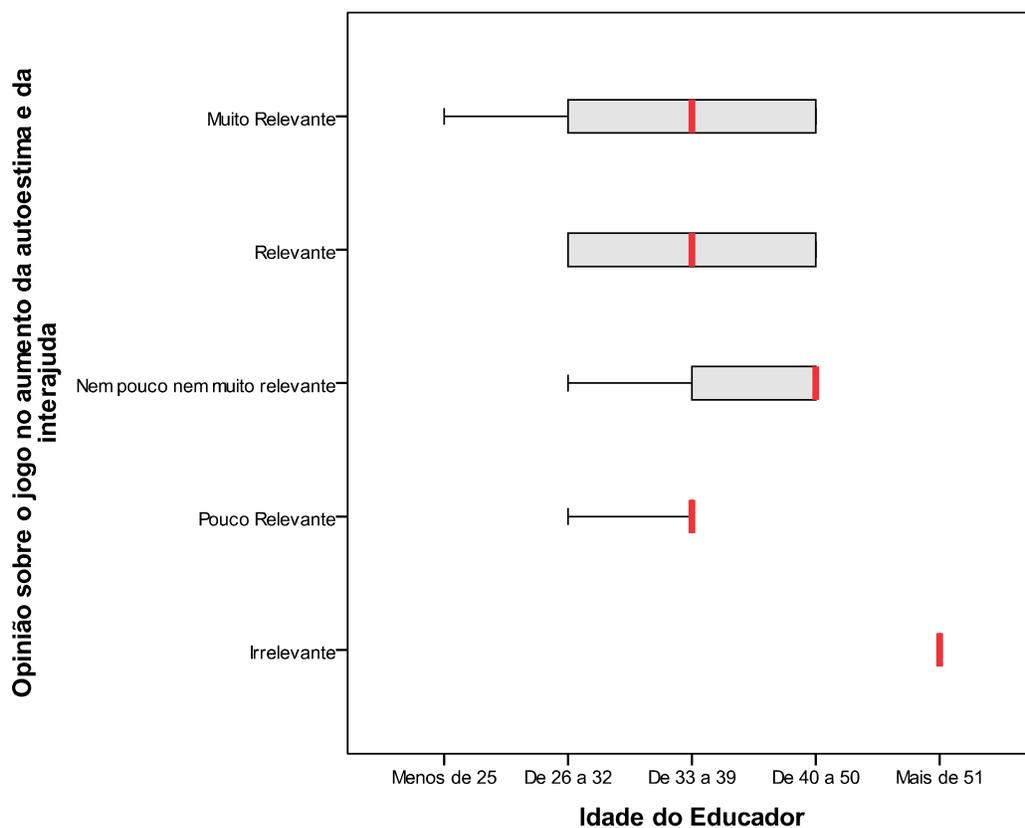
O valor do teste do Qui – Quadrado de Pearson é de 73,301 (tabela XI), com um nível de significância inferior a 0,05. Isto significa que a idade encontra-se relacionada com a opinião sobre o jogo no aumento da autoestima e interajuda (fig.36).

Tabela XI - Estudo da variável *Idade (opinião)* pelo teste do Qui - Quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	73,301 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	17,767	16	,338
Linear-by-Linear Association	1,752	1	,186
N of Valid Cases	67		

Fonte: elaboração própria

Figura 36- Relação das respostas dadas sobre a opinião do jogo na autoestima por idade



Fonte: elaboração própria

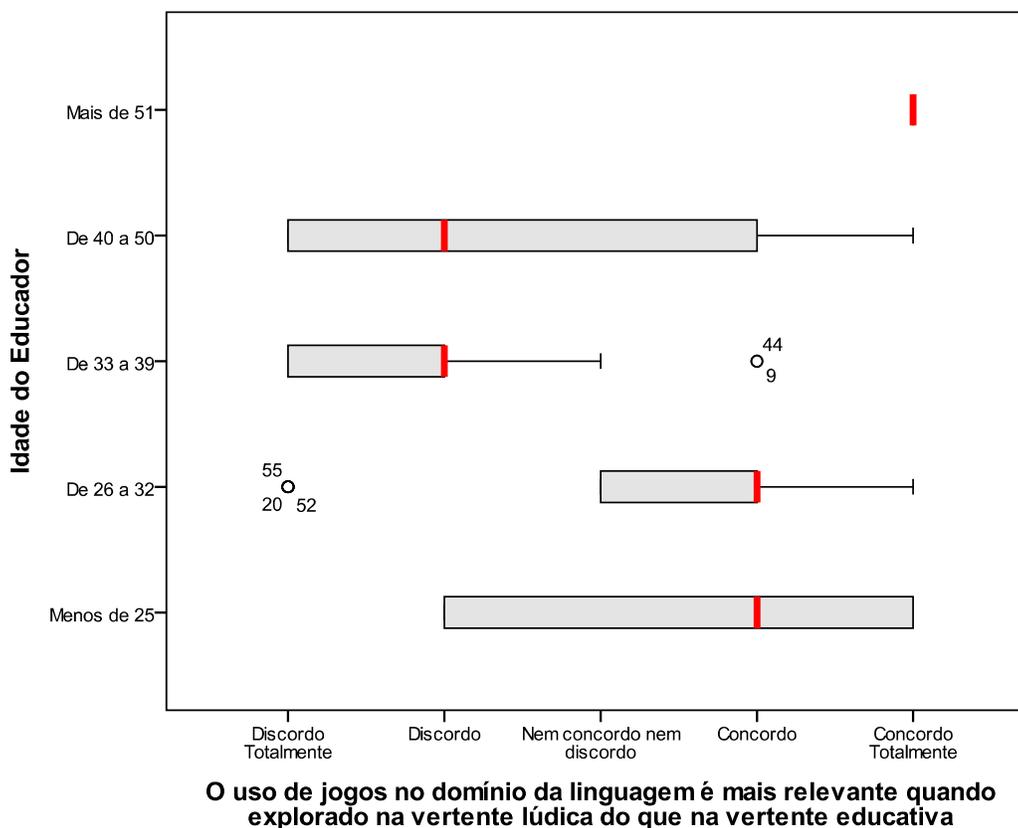
O valor do teste do Qui – Quadrado de Pearson é de 36,611 (tabela XII), com um nível de significância inferior a 0,05. Isto significa que a idade encontra-se relacionada com a opinião sobre o uso do jogo relevante na vertente lúdica (fig. 37).

Tabela XII - Estudo da variável *Idade (domínio da linguagem)* pelo teste do Qui - Quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	31,611 ^a	16	,011
Likelihood Ratio	34,093	16	,005
Linear-by-Linear Association	2,109	1	,146
N of Valid Cases	67		

Fonte: elaboração própria

Figura 37- Relação das respostas dadas sobre o domínio da linguagem, por idade



Fonte: elaboração própria

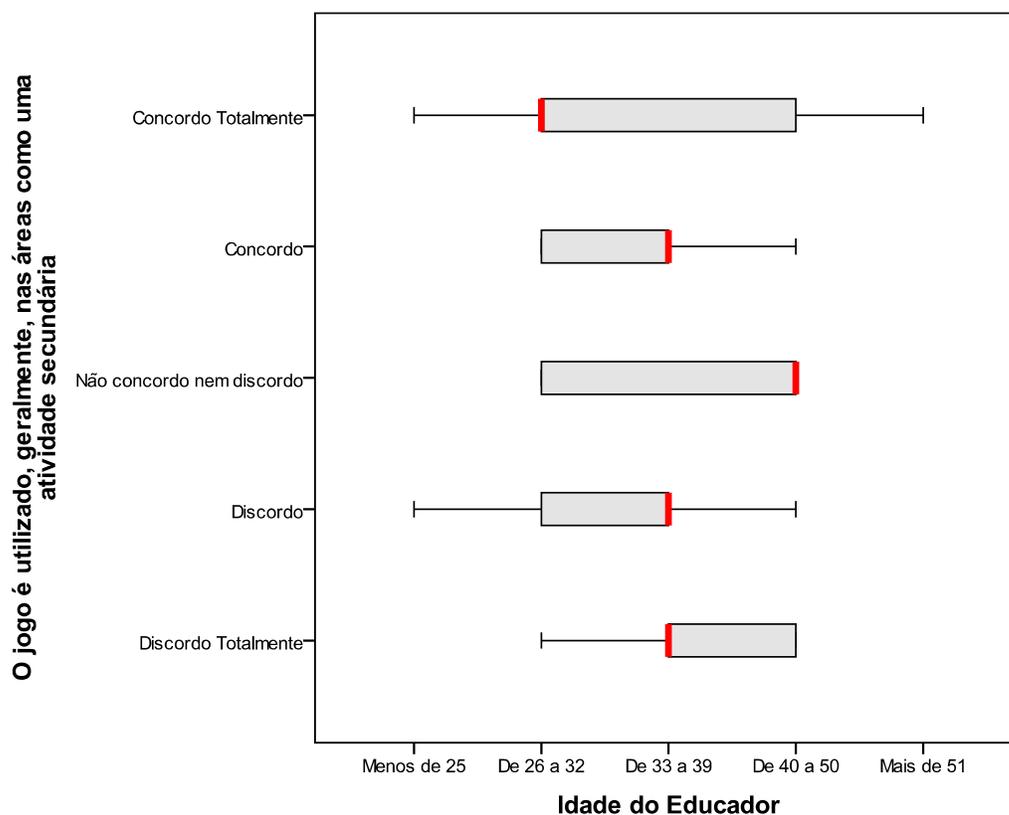
O valor do teste do Qui – Quadrado de Pearson é de 28,521 (tabela XIII), com um nível de significância inferior a 0,05. Isto significa que a idade encontra-se relacionada com a opinião sobre o jogo como atividade secundária (fig.38).

Tabela XIII - Estudo da variável idade (*opinião-atividades secundária*) pelo teste do Qui - Quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,521 ^a	16	,027
Likelihood Ratio	22,688	16	,122
Linear-by-Linear Association	1,398	1	,237
N of Valid Cases	67		

Fonte: elaboração própria

Figura 38- Relação das respostas dadas sobre a opinião do jogo nas atividades secundárias, por idade



Fonte: elaboração própria

As hipóteses operacionais 1.1 e 1.2 encontram-se assim validadas.

➤ *Estudo da variável Habilitações literárias*

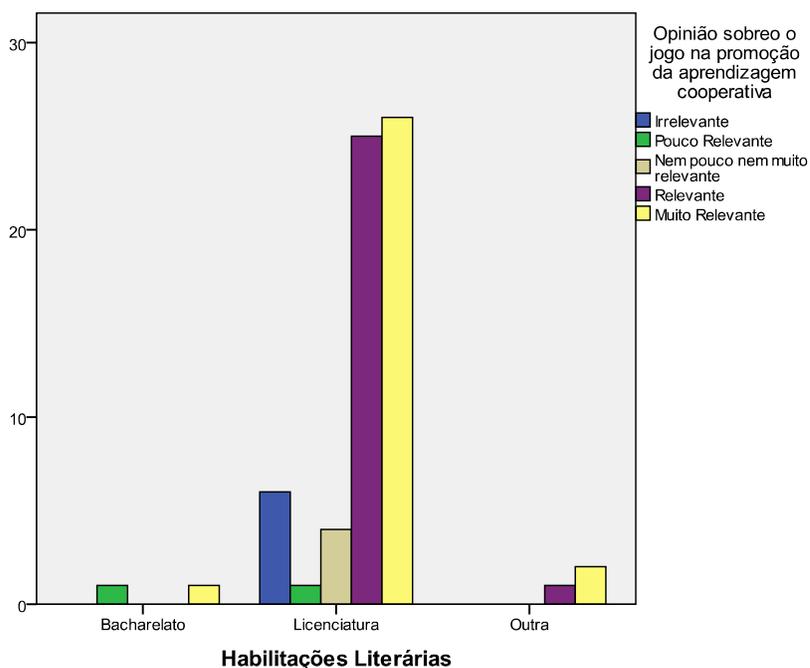
O valor do teste do Qui – Quadrado de Pearson é de 17,359 (tabela XIV), com um nível de significância inferior a 0,05. Isto significa que a habilitação profissional encontra-se relacionada com a opinião sobre o jogo na promoção da aprendizagem. Ou seja, os licenciados dão respostas diferentes dos inquiridos com outras habilitações, relativamente às opiniões sobre o jogo (fig. 39).

Tabela XIV - Estudo da variável *habilitações (opinião aprendizagem)* pelo teste do Qui - Quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,359 ^a	8	,027
Likelihood Ratio	7,941	8	,439
Linear-by-Linear Association	1,175	1	,278
N of Valid Cases	67		

Fonte: elaboração própria

Figura 39- Relação entre a variável habilitação e a opinião sobre o jogo na aprendizagem



Fonte: elaboração própria

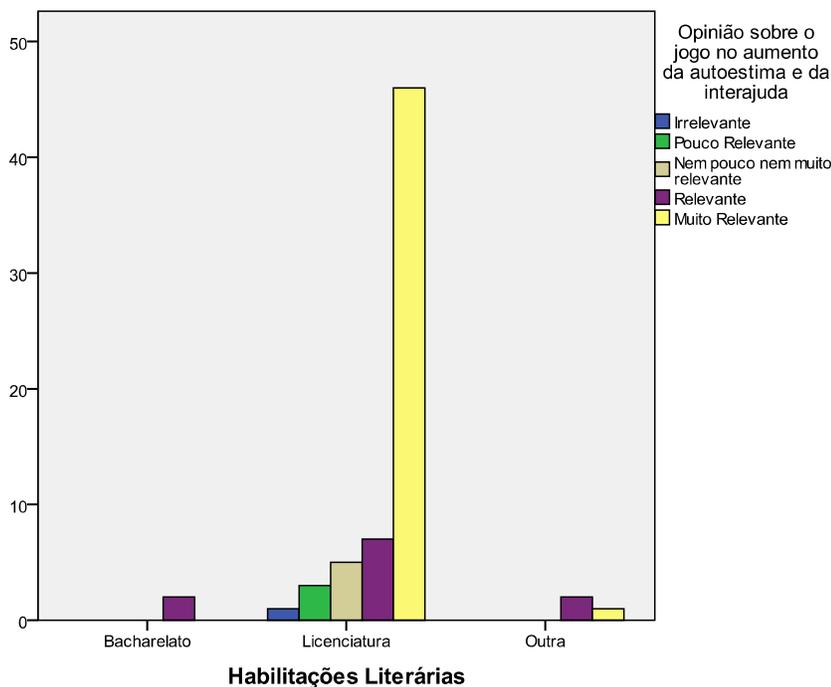
O valor do teste do Qui – Quadrado de Pearson é de 16,970 (tabela XV), com um nível de significância inferior a 0,05. Isto significa que a habilitação profissional encontra-se relacionada com a opinião sobre o jogo no aumento da autoestima. Ou seja, os licenciados dão respostas diferentes dos inquiridos com outras habilitações, relativamente às opiniões sobre o jogo (fig. 40).

Tabela XV - Estudo da variável *habilitação (opinião autoestima)* pelo teste do Qui - Quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,970 ^a	8	,030
Likelihood Ratio	12,655	8	,124
Linear-by-Linear Association	,000	1	,993
N of Valid Cases	67		

Fonte: elaboração própria

Figura 40- Relação entre a variável habilitação e a opinião sobre o jogo na autoestima



Fonte: elaboração própria

A hipótese operacional 1.4 encontra-se validada.

➤ *Estudo da variável situação profissional*

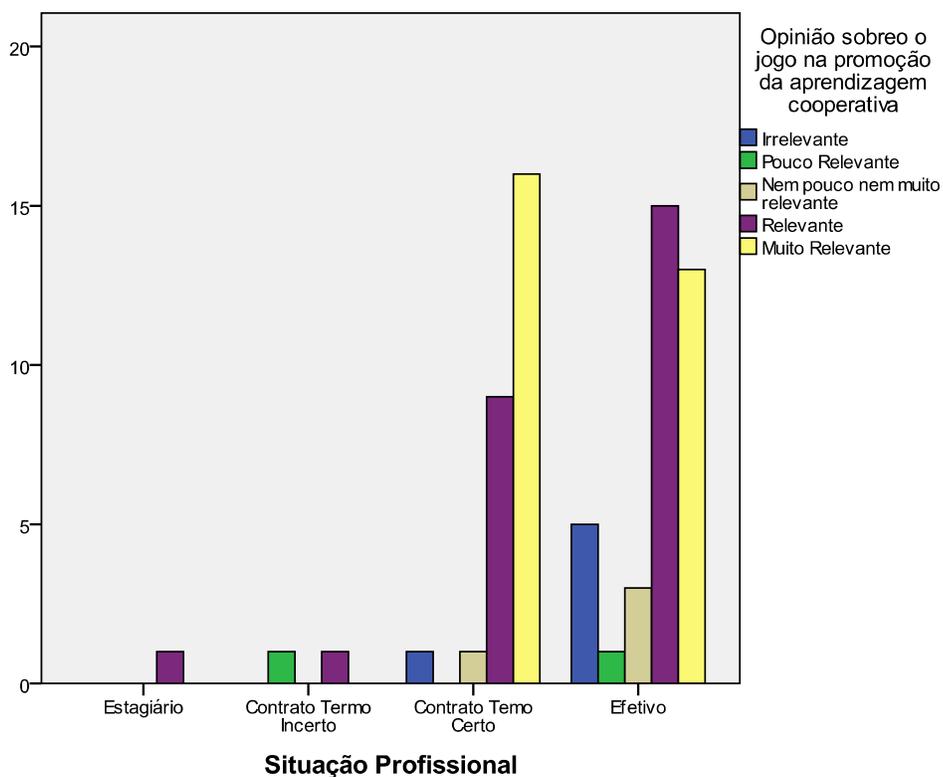
O valor do teste do Qui – Quadrado de Pearson é de 23,034 (tabela XVI), com um nível de significância inferior a 0,05. Isto significa que a situação profissional encontra-se relacionada com a opinião sobre o jogo na aprendizagem. Ou seja, os que têm contrato ou estão efetivos dão respostas diferentes relativamente às opiniões sobre o jogo (fig..41).

Tabela XVI - Estudo da variável *situação profissional (opinião aprendizagem)* pelo teste do Qui - Quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,034 ^a	12	,027
Likelihood Ratio	14,274	12	,284
Linear-by-Linear Association	1,091	1	,296
N of Valid Cases	67		

Fonte: elaboração própria

Figura 41~Relação entre a variável "situação profissional" e a opinião sobre o jogo na aprendizagem



Fonte: elaboração própria

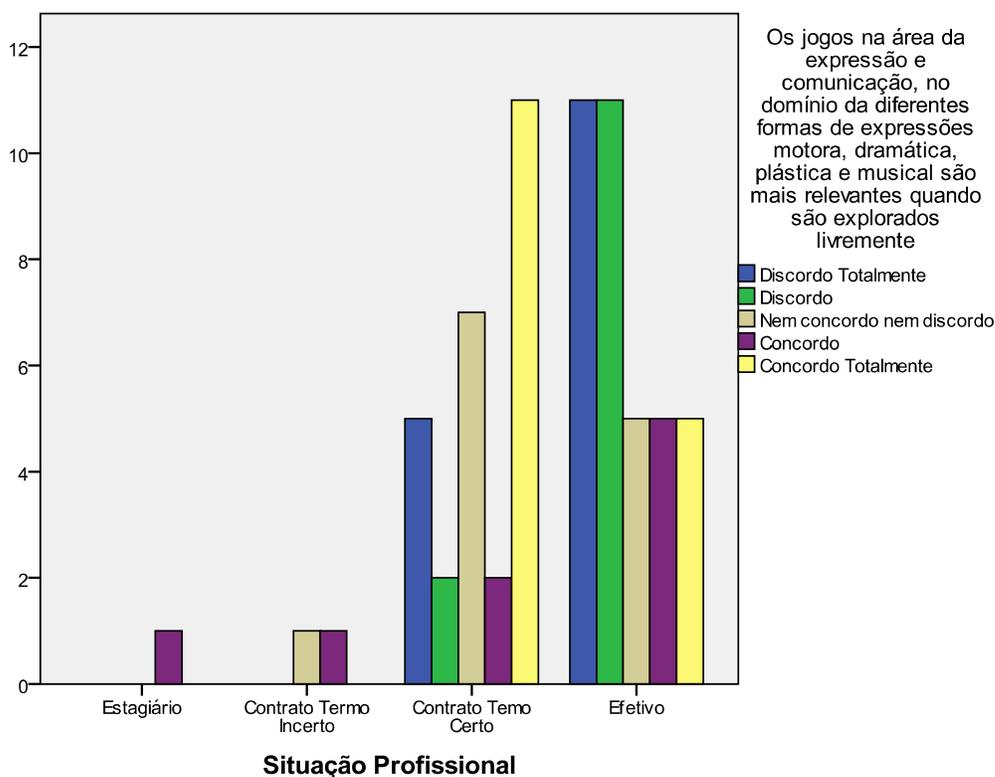
O valor do teste do Qui – Quadrado de Pearson é de 22,497 (tabela XVII), com um nível de significância inferior a 0,05. Isto significa que a situação profissional encontra-se relacionada com a opinião sobre o jogo na exploração livre das atividades. Ou seja, os que têm contrato ou estão efetivos dão respostas diferentes relativamente às opiniões sobre o jogo (fig. 42).

Tabela XVII - Estudo da variável *situação profissional (opinião área de expressão)* pelo teste do Qui - Quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,497 ^a	12	,032
Likelihood Ratio	20,527	12	,058
Linear-by-Linear Association	5,967	1	,015
N of Valid Cases	67		

Fonte: elaboração própria

Figura 42- Relação entre a variável "situação profissional" e a opinião sobre o jogo nas áreas de expressão



Fonte: elaboração própria

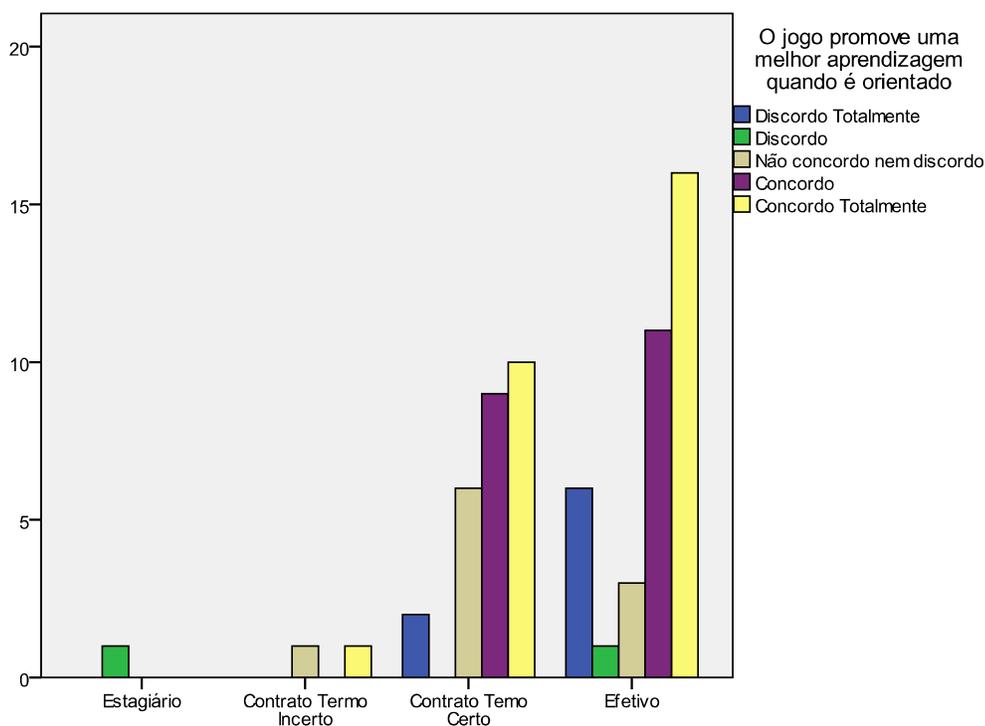
O valor do teste do Qui – Quadrado de Pearson é de 39,314 (tabela XVIII), com um nível de significância inferior a 0,05. Isto significa que a situação profissional encontra-se relacionada com a opinião sobre o jogo na promoção de aprendizagem, quando orientado. Ou seja, os que têm contrato ou estão efetivos dão respostas diferentes relativamente às opiniões sobre o jogo (fig. 43).

Tabela XVIII - Estudo da variável *situação profissional (opinião aprendizagem e orientação)* pelo teste do Qui - Quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	39,314 ^a	12	,000
Likelihood Ratio	15,018	12	,240
Linear-by-Linear Association	,125	1	,723
N of Valid Cases	67		

Fonte: elaboração própria

Figura 43- Relação entre a variável "situação profissional" e a opinião sobre o jogo na aprendizagem quando orientado



Fonte: elaboração própria

A hipótese operacional 1.5 encontra-se validada. Depois de ter encontrado a validação das hipóteses operacionais, encontra-se verificada a hipótese 1 - **As opiniões sobre o jogo estão relacionadas com a idade, situação profissional, habilitação literária e com a nacionalidade dos professores.**

Na hipótese 2 pretendia-se relacionar as atitudes dos educadores perante as tentativas de leitura e escrita dos seus alunos com as estratégias e com as atividades implementadas.

➤ Estudo da variável “valorização da leitura”

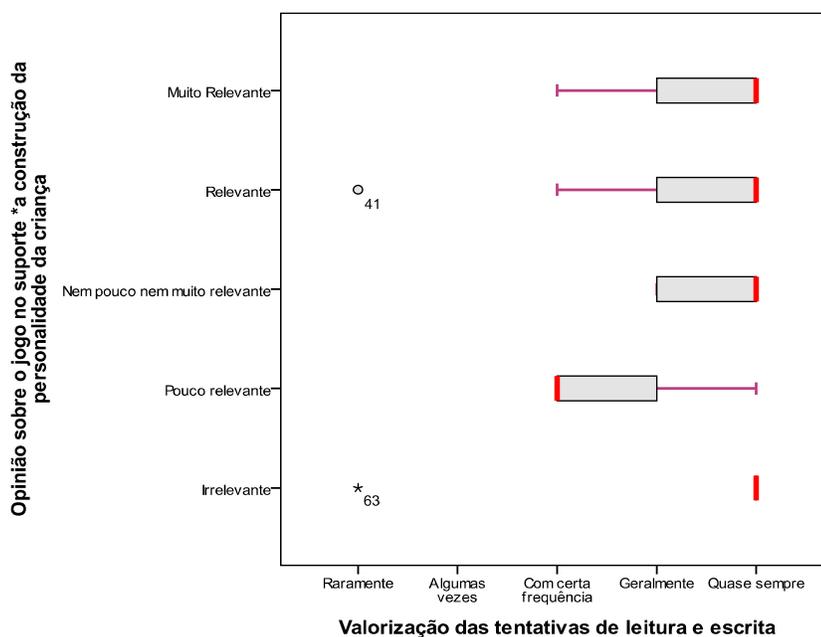
O valor do teste do Qui – Quadrado de Pearson é de 29,267 (tabela XIX), com um nível de significância inferior a 0,05. Isto significa que existe uma relação entre a valorização da leitura e a opinião na construção da personalidade da criança (fig. 44).

Tabela XIX - Estudo da variável valorização da leitura (opinião aprendizagem) pelo teste do Qui - Quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	29,267 ^a	12	,004
Likelihood Ratio	25,530	12	,013
Linear-by-Linear Association	1,378	1	,241
N of Valid Cases	67		

Fonte: elaboração própria

Figura 44- Análise da relação entre as variáveis da prática profissional (valorização das tentativas de escrita) e opinião sobre o jogo na aprendizagem



Fonte: elaboração própria

Para esta variável encontrou-se também uma relação entre o uso do jogo como forma de aproximação entre adultos e entre crianças; uma relação entre o desenvolvimento cognitivo, a autoestima e a responsabilidade e confiança nas crianças.

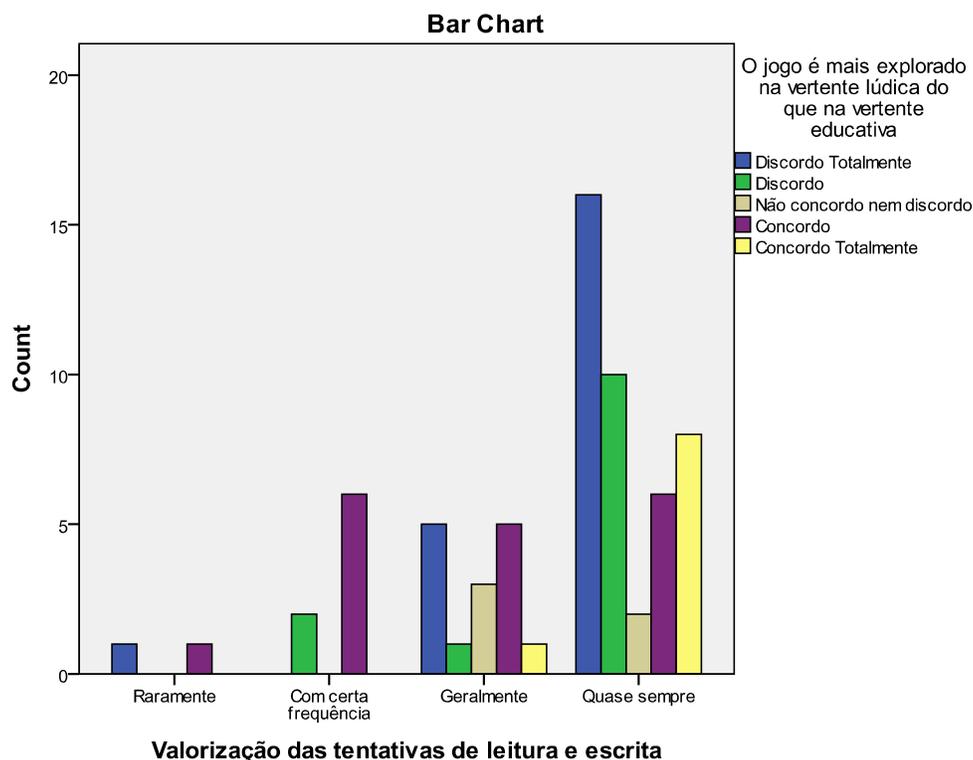
O valor do teste do Qui – Quadrado de Pearson é de 22,515 (tabela XX), com um nível de significância inferior a 0,05. Isto significa que existe uma relação entre a valorização da leitura e a opinião com exploração do jogo na vertente lúdica (fig. 45).

Tabela XX - Estudo da variável *valorização da leitura (opinião exploração de vertente)* pelo teste do Qui - Quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,515 ^a	12	,032
Likelihood Ratio	25,160	12	,014
Linear-by-Linear Association	1,180	1	,277
N of Valid Cases	67		

Fonte: elaboração própria

Figura 45- Análise da relação entre as variáveis da prática profissional (valorização das tentativas de escrita) e opinião sobre o jogo nas vertentes lúdica e educativa



Fonte: elaboração própria

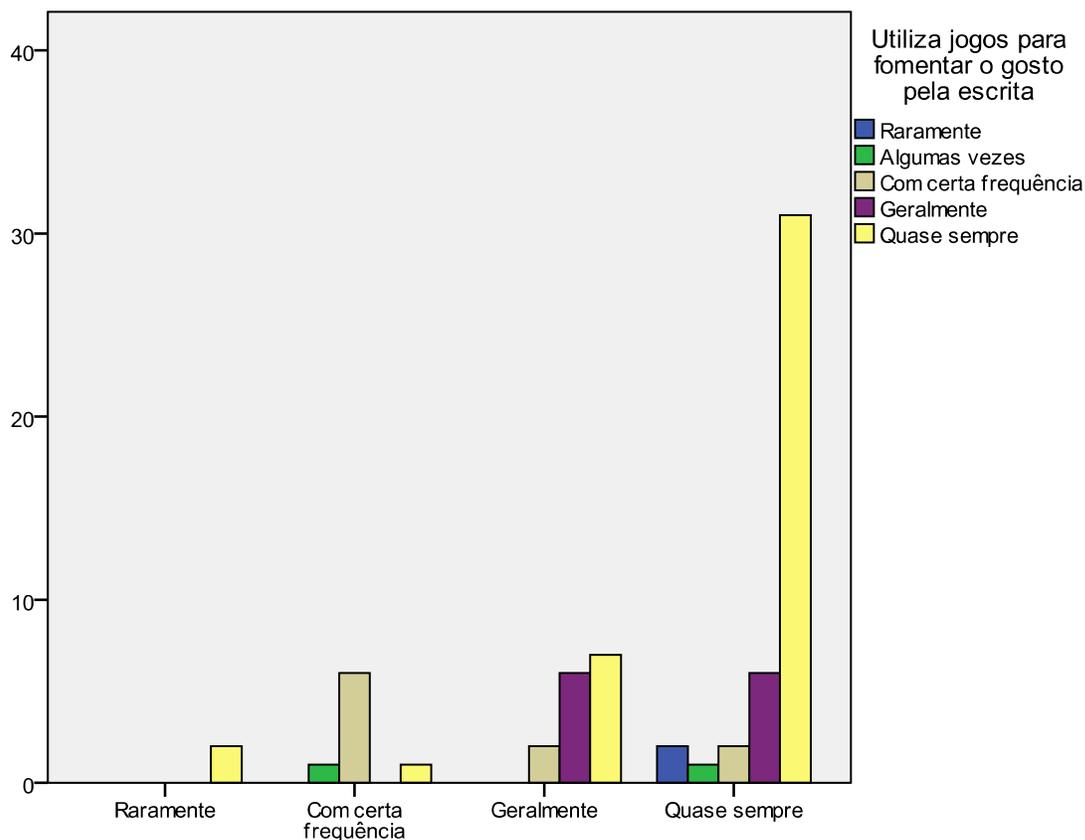
O valor do teste do Qui – Quadrado de Pearson é de 38,138 (tabela XXI), com um nível de significância inferior a 0,05. Isto significa que existe uma relação entre a valorização da leitura e o uso do jogo no fomento da escrita (fig. 46).

Tabela XXI - Estudo da variável valorização da leitura (*opinião gosto pela escrita*) pelo teste do Qui - Quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	38,138 ^a	12	,000
Likelihood Ratio	32,175	12	,001
Linear-by-Linear Association	2,911	1	,088
N of Valid Cases	67		

Fonte: elaboração própria

Figura 46- Análise da relação entre as variáveis da prática profissional (valorização das tentativas de escrita) e opinião sobre o jogo para fomentar a escrita



Fonte: elaboração própria

A hipótese operacional 2.1 encontra-se validada.

➤ Estudo da variável “ *dinamização do espaço de leitura* “

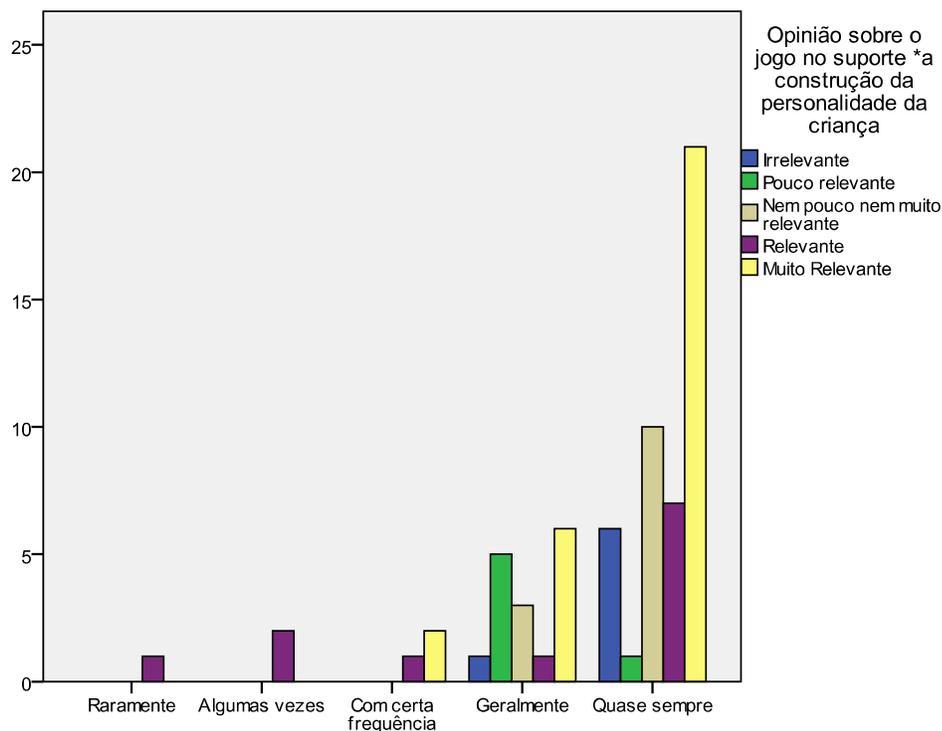
O valor do teste do Qui – Quadrado de Pearson é de 29,263 (tabela XXII), com um nível de significância inferior a 0,05. Isto significa que existe uma relação entre a dinamização de leitura e escrita com a opinião do jogo do desenvolvimento da criança (fig.47).

Tabela XXII - Estudo da variável *dinamização do espaço de leitura (opinião personalidade)* pelo teste do Qui - Quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	29,263 ^a	16	,022
Likelihood Ratio	24,766	16	,074
Linear-by-Linear Association	,051	1	,822
N of Valid Cases	67		

Fonte: elaboração própria

Figura 47- Análise da relação entre as variáveis da prática profissional (*dinamização de um espaço de leitura*) e opinião sobre o jogo na personalidade da criança



Fonte: elaboração própria

A hipótese operacional 2.2 encontra-se validada.

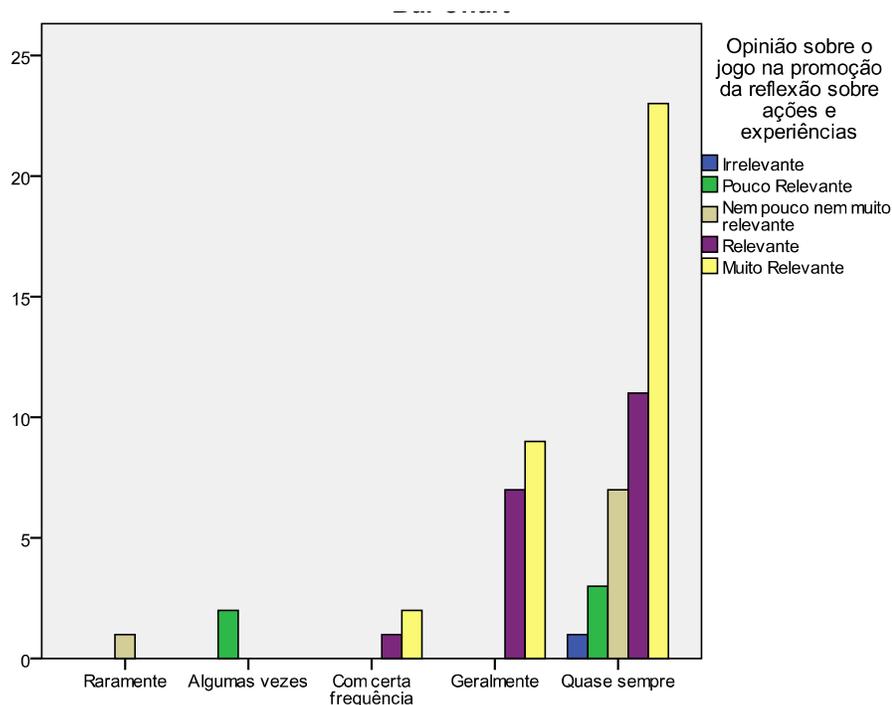
O valor do teste do Qui – Quadrado de Pearson é de 38,689 (tabela XXIII), com um nível de significância inferior a 0,05. Isto significa que existe uma relação entre a dinamização de leitura e escrita com a opinião na promoção de reflexão sobre ações e experiências (fig. 48).

Tabela XXIII - Estudo da variável *dinamização do espaço de leitura (opinião reflexão)* pelo teste do Qui - Quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	38,689 ^a	16	,001
Likelihood Ratio	24,854	16	,072
Linear-by-Linear Association	1,750	1	,186
N of Valid Cases	67		

Fonte: elaboração própria

Figura 48- Análise da relação entre as variáveis da prática profissional (dinamização de um espaço de leitura) e opinião sobre o jogo nas ações e experiências



Fonte: elaboração própria

A hipótese operacional 2.3 encontra-se validada.

➤ Estudo da variável “*leitura e registo de fim-de-semana*”

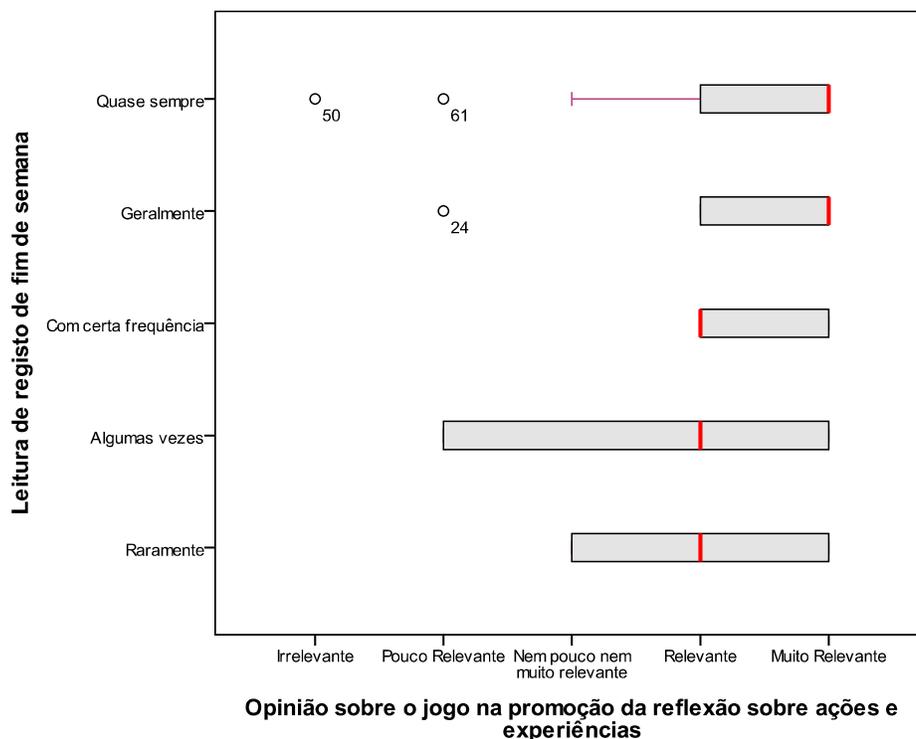
O valor do teste do Qui – Quadrado de Pearson é de 32,560 (tabela XXIV), com um nível de significância inferior a 0,05. Isto significa que existe uma relação entre a leitura com a opinião na promoção de reflexão sobre ações e experiências (fig. 49).

Tabela XXIV - Estudo da variável *leitura do registo de fim-de-semana* (*opinião reflexão*) pelo teste do Qui - Quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	32,560 ^a	16	,008
Likelihood Ratio	29,556	16	,020
Linear-by-Linear Association	2,844	1	,092
N of Valid Cases	67		

Fonte: elaboração própria

Figura 49- Relação entre prática profissional (Leitura de registo) e opinião sobre o jogo na reflexão sobre ações e experiências



Fonte: elaboração própria

O valor do teste do Qui – Quadrado de Pearson é de 30,254 (tabela XXV), com um nível de significância inferior a 0,05. Isto significa que existe uma relação entre a leitura de

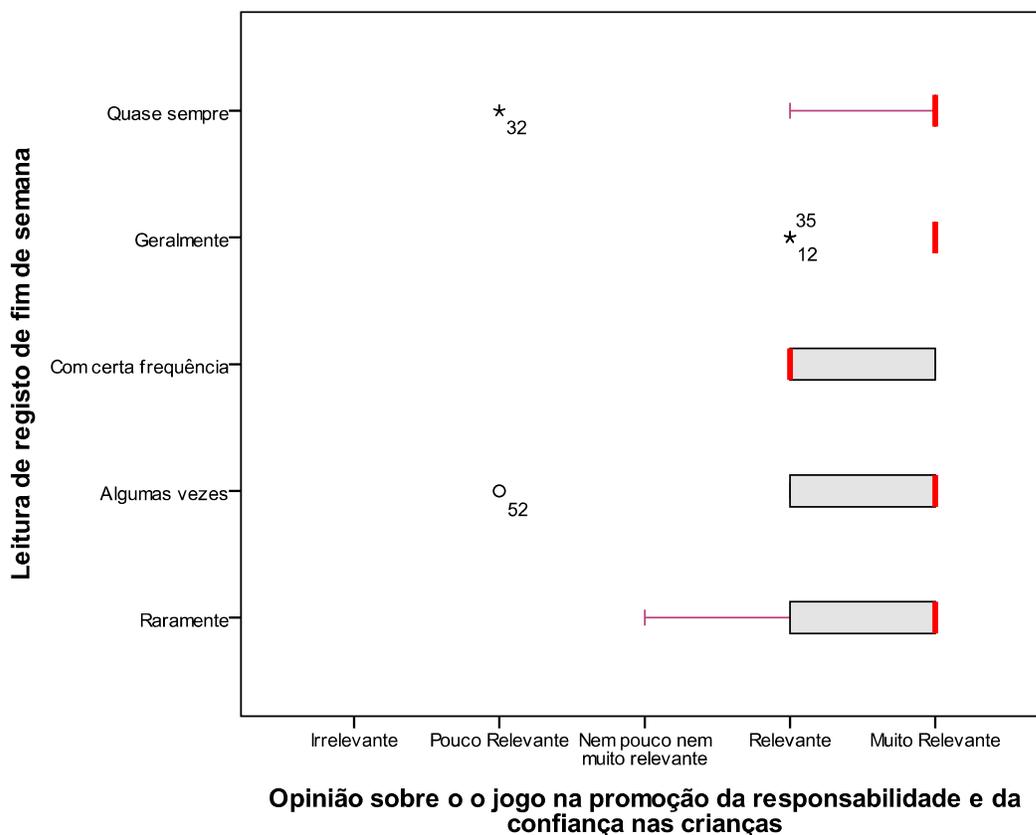
registo de fim-de-semana com a opinião do jogo sobre a promoção de responsabilidade e confiança nas crianças (fig. 50),

Tabela XXV - Estudo da variável leitura do registo de fim-de-semana (promoção de responsabilidade) pelo teste do Qui-Quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	30,254 ^a	12	,003
Likelihood Ratio	20,472	12	,059
Linear-by-Linear Association	2,654	1	,103
N of Valid Cases	67		

Fonte: elaboração própria

Figura 50- Relação entre prática profissional (Leitura de registo) e opinião sobre o jogo na responsabilidade na criança



Fonte: elaboração própria

A hipótese operacional 2.4 encontra-se validada.

Depois de ter encontrado a validação das hipóteses operacionais, encontra-se verificada a hipótese 2 - **As atitudes dos educadores perante as tentativas de leitura e escrita dos seus alunos relacionam-se com as estratégias e com as atividades implementadas.**

Na hipótese 3 pretendia-se relacionar os fatores pedagógicos da aprendizagem da leitura e escrita com os educadores, atitudes em sala de aula e práticas

➤ Estudo da variável “o fator - construção de repositório de palavras para facilitar a aprendizagem “

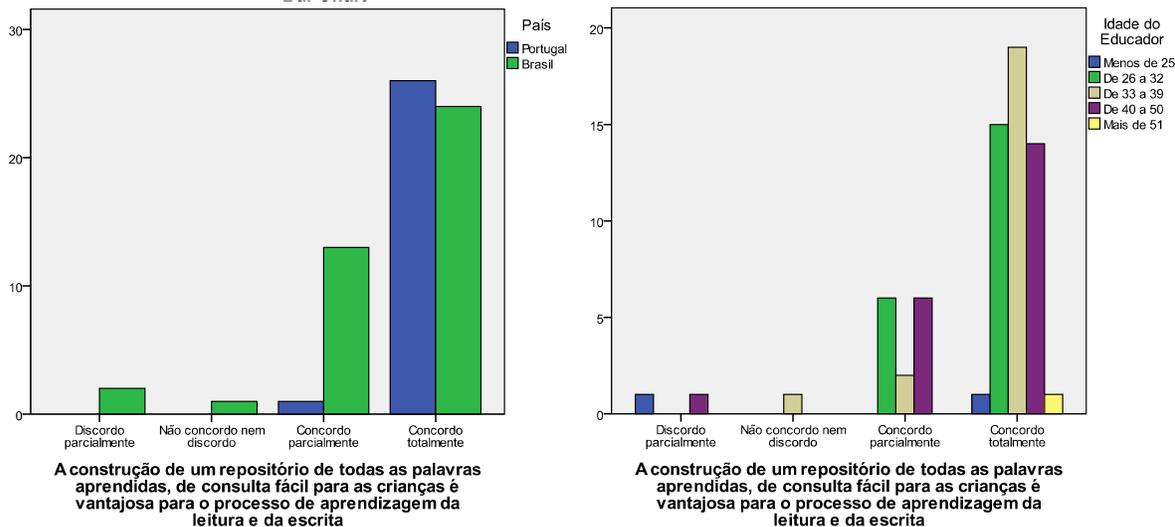
O valor do teste do Qui – Quadrado de Pearson é de 11,268 e 22,531 (tabela XXVI e XXVII), com um nível de significância inferior a 0,05. Isto significa que existe uma relação entre construção de palavras aprendidas com a nacionalidade e idade do educador (fig.51).

Tabela XXVI - Estudo da variável *construção de repositório de palavras (nacionalidade)* pelo teste do Qui - Quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,268 ^a	3	,010
Likelihood Ratio	13,904	3	,003
Linear-by-Linear Association	8,803	1	,003
N of Valid Cases	67		

Fonte: elaboração própria

Figura 51- Relação entre a variável "nacionalidade" e "idade" do educador e suas opiniões sobre a construção de palavras aprendidas na escrita e leitura



Fonte: elaboração própria

Tabela XXVII - Estudo da variável *construção de repositório de palavras (idade)* pelo teste do Qui - Quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,531 ^a	12	,032
Likelihood Ratio	13,841	12	,311
Linear-by-Linear Association	,233	1	,629
N of Valid Cases	67		

Fonte: elaboração própria

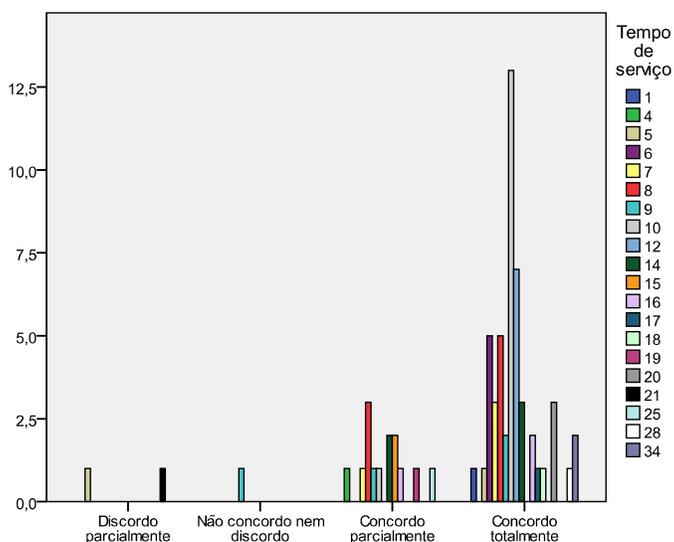
O valor do teste do Qui – Quadrado de Pearson é de 95,198 (tabela XXVIII), com um nível de significância inferior a 0,05. Isto significa que existe uma relação entre construção de palavras apreendidas e tempo de serviço do educador (fig. 52).

Tabela XXVIII - Estudo da variável *construção de repositório de palavras (tempo de serviço)* pelo teste do Qui - Quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	95,198 ^a	57	,001
Likelihood Ratio	51,632	57	,676
Linear-by-Linear Association	,022	1	,883
N of Valid Cases	67		

Fonte: elaboração própria

Figura 52- Relação entre a variável "tempo de serviço" do educador e suas opiniões sobre a construção de palavras aprendidas na escrita e leitura



A construção de um repositório de todas as palavras aprendidas, de consulta fácil para as crianças é vantajosa para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita

Fonte: elaboração própria

A hipótese 3.1 encontra-se validada

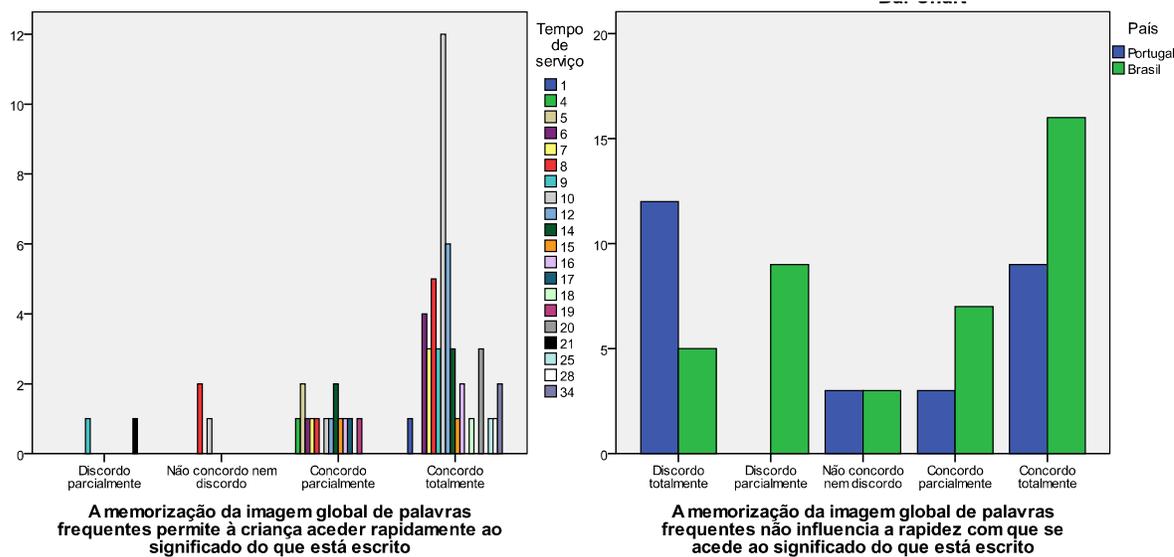
➤ Estudo da variável “o fator – memorização da imagem para facilitar o significado da escrita”

Tabela XXIX - Estudo da variável *memorização_ tempo de serviço* pelo teste do Qui - Quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	77,439 ^a	57	,037
Likelihood Ratio	46,811	57	,830
Linear-by-Linear Association	,209	1	,648
N of Valid Cases	67		

Fonte: elaboração própria

Figura 53- Relação entre a variável "tempo de serviço" e “nacionalidade” do educador e suas opiniões sobre a memorização de imagens no percurso da aprendizagem



Fonte: elaboração própria

O valor do teste do Qui – Quadrado de Pearson é de 77,439 e 13,425 (tabela XXIX e XXX) com um nível de significância inferior a 0,05. Isto significa que existe uma relação entre o fator memorização de imagem com o tempo de serviço do educador e a sua nacionalidade (fig.53).

Tabela XXX - Estudo da variável *memorização_nacionalidade* pelo teste do Qui - Quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,425 ^a	4	,009
Likelihood Ratio	16,540	4	,002
Linear-by-Linear Association	2,175	1	,140
N of Valid Cases	67		

Fonte: elaboração própria

A hipótese 3.2 encontra-se validada

➤ Estudo da variável “*o fator existência do material distribuído na sala para facilitar a aprendizagem e o conhecimento de consciência fonológica*”

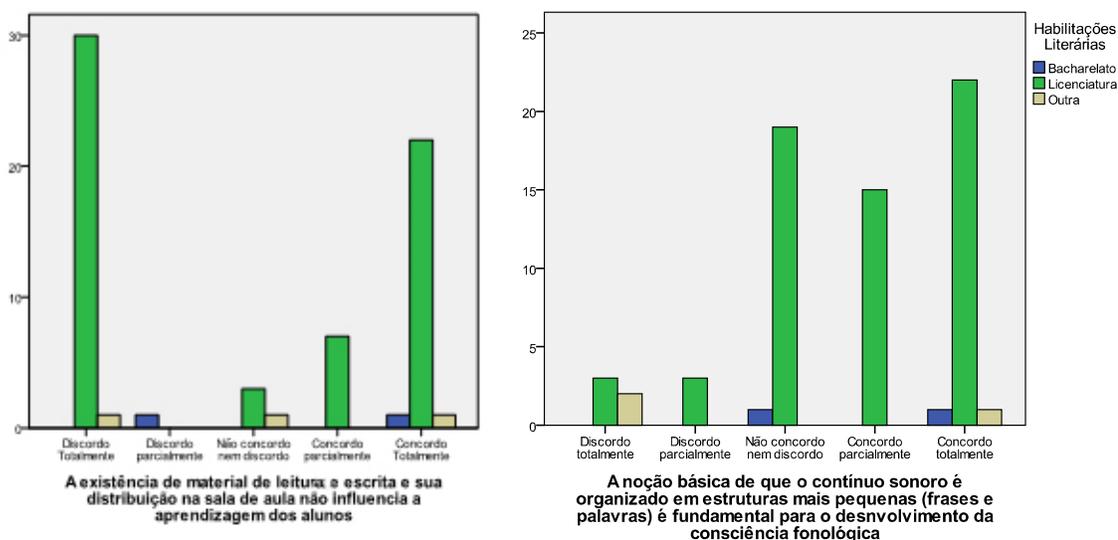
O valor do teste do Qui – Quadrado de Pearson é de 38,293 e 17,563 (tabela XXXI e XXXII), com um nível de significância inferior a 0,05. Isto significa que existe uma relação entre o material distribuído na sala para facilitar a aprendizagem e o conhecimento de consciência fonológica por habilitação literária, ou seja, os licenciados e outros têm opiniões divergentes nestes aspetos (fig.54).

Tabela XXXI - Estudo da variável *habilitações_material na aula* pelo teste do Qui - Quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	38,293 ^a	8	,000
Likelihood Ratio	12,425	8	,133
Linear-by-Linear Association	,006	1	,939
N of Valid Cases	67		

Fonte: elaboração própria

Figura 54- Relação entre a variável "habilitações" do educador e suas opiniões sobre a noção do som e material de leitura na aprendizagem da criança



Fonte: elaboração própria

Tabela XXXII - Estudo da variável *habilitações_conhecimento* pelo teste do Qui - Quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,563 ^a	8	,025
Likelihood Ratio	11,088	8	,197
Linear-by-Linear Association	4,005	1	,045
N of Valid Cases	67		

Fonte: elaboração própria

A hipótese 3.3 encontra-se validada

➤ Estudo da variável “o fator – compreensão da leitura para facilitar a aprendizagem”

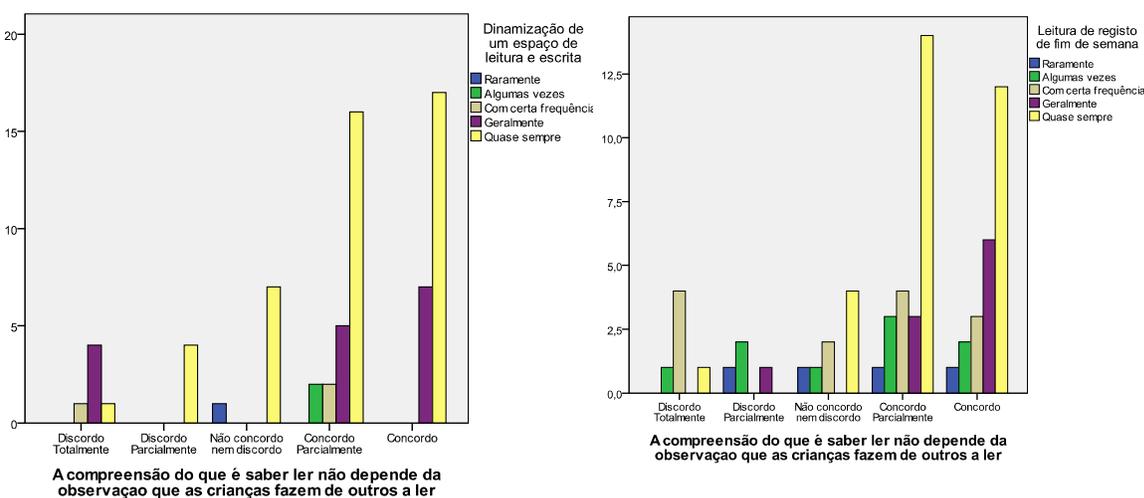
O valor do teste do Qui – Quadrado de Pearson é de 26,432 e 24,469 (tabela XXXIII e XXXIV), com um nível de significância inferior a 0,05. Isto significa que existe uma relação entre a compreensão da leitura na aprendizagem com a dinamização do espaço de leitura e escrita e entre a leitura do registo de fim-de – semana (fig. 55).

Tabela XXXIII - Estudo da variável *compreensão de leitura _ dinamização de um espaço de leitura pelo teste do Qui - Quadrado*

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26,432 ^a	16	,048
Likelihood Ratio	26,747	16	,044
Linear-by-Linear Association	1,469	1	,225
N of Valid Cases	67		

Fonte: elaboração própria

Figura 55- Relação entre a prática (dinamização da escrita e leitura de registos) e fatores pedagógicos (compreensão da leitura)



Fonte: elaboração própria

Tabela XXXIV - Estudo da variável *compreensão de leitura _ registo de leitura pelo teste do Qui - Quadrado*

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,469 ^a	16	,080
Likelihood Ratio	24,184	16	,086
Linear-by-Linear Association	5,984	1	,014
N of Valid Cases	67		

Fonte: elaboração própria

➤ Estudo da variável “o fator – memorização da imagem para facilitar a aprendizagem”

O valor do teste do Qui – Quadrado de Pearson é de 35,599 e 34,123 (tabela XXXV e XXXVI), com um nível de significância inferior a 0,05. Isto significa que existe uma

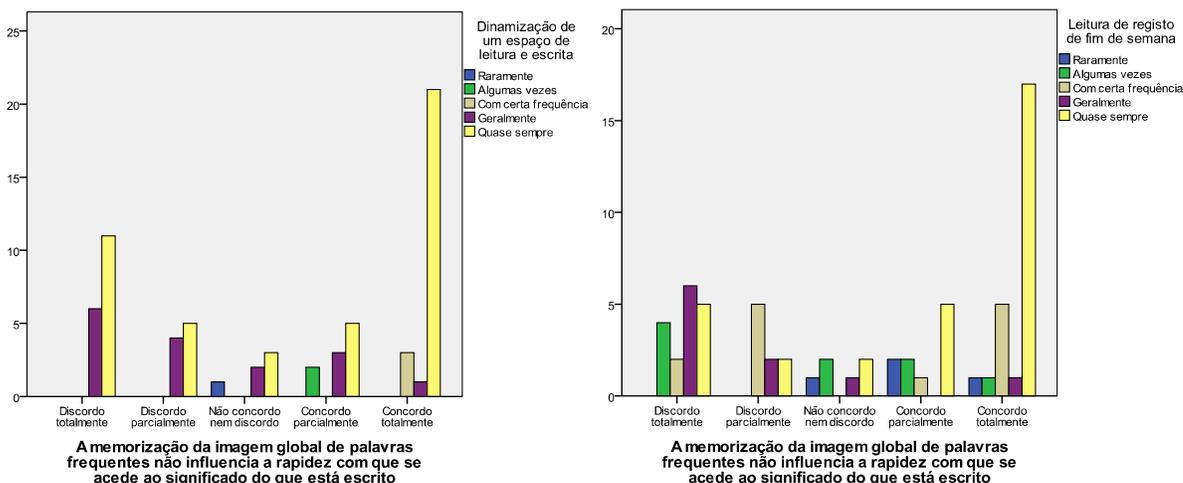
relação entre a memorização da imagem na aprendizagem com a dinamização do espaço de leitura e escrita e com a leitura do registo de fim-de – semana (fig.56).

Tabela XXXV - Estudo da variável *memorização de imagem _ dinamização de um espaço* pelo teste do Qui - Quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	35,599 ^a	16	,003
Likelihood Ratio	29,090	16	,023
Linear-by-Linear Association	,010	1	,922
N of Valid Cases	67		

Fonte: elaboração própria

Figura 56- Relação entre a pratica (dinamização da escrita e leitura de registos) e fatores pedagógicos (memorização de imagem na aprendizagem da leitura)



Fonte: elaboração própria

Tabela XXXVI - Estudo da variável *memorização de imagem _ registo de leitura* pelo teste do Qui - Quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	34,123 ^a	16	,005
Likelihood Ratio	35,471	16	,003
Linear-by-Linear Association	1,835	1	,176
N of Valid Cases	67		

Fonte: elaboração própria

A hipótese 3.4 encontra-se validada

➤ Estudo da variável “o fator – conhecimento da consciência fonológica”

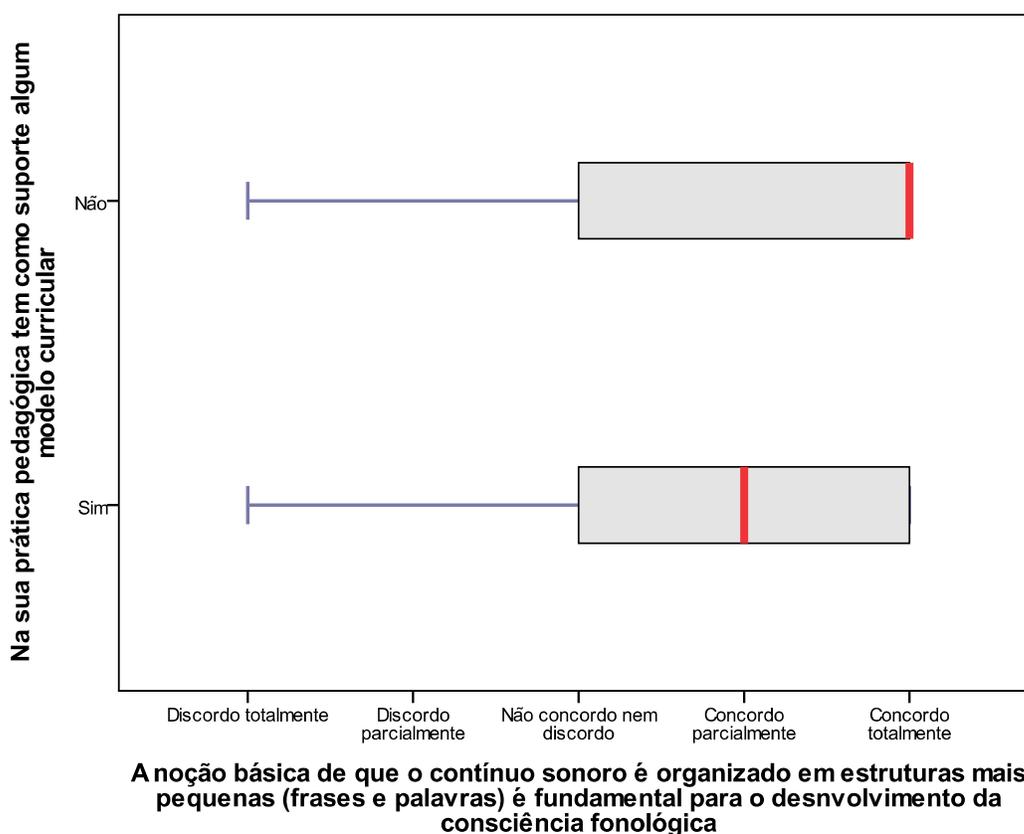
O valor do teste do Qui – Quadrado de Pearson é de 13,207 (tabela XXXVII), com um nível de significância inferior a 0,05. Isto significa que existe uma relação entre o fator – consciência fonológica e o modelo curricular (fig. 57).

Tabela XXXVII - Estudo da variável *conhecimento som _ modelo curricular* pelo teste do Qui - Quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,207 ^a	4	,010
Likelihood Ratio	15,103	4	,004
Linear-by-Linear Association	,778	1	,378
N of Valid Cases	67		

Fonte: elaboração própria

Figura 57- Relação entre a prática (modelo curricular) e fatores pedagógicos (conhecimento do som)



Fonte: elaboração própria

A hipótese 3.5 encontra-se validada.

2.5 - Regressão entre opinião e fator pedagógico

Modelo de regressão linear entre a influência do jogo na personalidade da criança e a existência de material de leitura na sala de aula na aprendizagem²⁷

Tendo em vista analisar a influência da opinião do fator - *existência de material na sala de aula como não influência na aprendizagem dos alunos* medido numa escala de 1 a 5 (discordo totalmente e concordo totalmente), na opinião que os educadores têm sobre o jogo desenvolvimento da personalidade da criança, recorre-se a um modelo linear do tipo:

$$\text{Opinião sobre o jogo} = \beta_0 + \beta_1 \times \text{Fator - existência de material}_i + \varepsilon_i$$

A tabela XXXVIII apresenta o modelo ajustado e algumas medidas da sua qualidade. O modelo tem uma razoável qualidade já que, por um lado, apenas 10,3% da variação da opinião sobre a existência de material na sala de aula e, por outro, o erro de predição é, em média 1,3 valores, valor de certa forma baixo.

Tabela XXXVIII - Modelo ajustado de regressão

<i>R</i> ²	<i>SE</i>		<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
		B ₀ Constante	4,432	,298		14,893	,000
		Existência					
0,103	1,312	B ₁ de material	-,238	,087	-,321	-2,734	,008

Fonte: elaboração própria

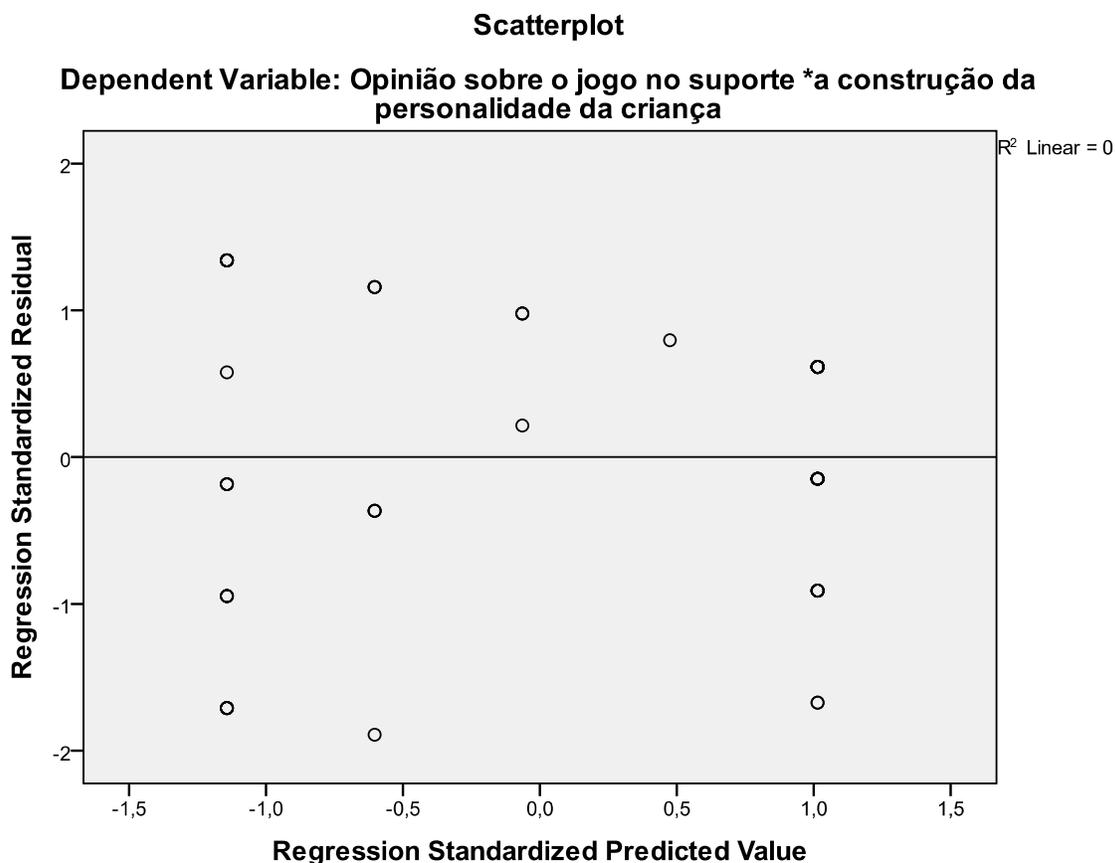
No entanto, é possível verificar valores próximas do *concordo* ou *concordo totalmente* na opinião da *existência de material na sala de aula não influenciar a aprendizagem da criança*, em média diminui a opinião do jogo no desenvolvimento da personalidade da criança.

De facto, quando este fator aumenta um valor a opinião *sobre o jogo no desenvolvimento da criança* diminui, em média, em aproximadamente -0,23 valores²⁸, e vice-versa.

²⁷ O procedimento para a realização desta regressão foi seguido pela justificação para a aplicação da regressão e foram realizados todos os pressupostos da hipótese do modelo de regressão, encontrado no apêndice 4.

A relação direta e negativa (Pearson = -,321) entre o fator pedagógico analisado e a opinião do uso do jogo são evidenciados na figura 58. Também a elevada dispersão dos erros cometidos, isto é, do afastamento das opiniões observadas em relação aos seus valores estimados pela reta de regressão é notória na figura.

Figura 58- Análise da regressão da variável prevista



Fonte: elaboração própria

²⁸ Este valor foi estimado a partir das variações em desvio-padrão (equação com os coeficientes estandardizados) sendo possível obter a variação média da opinião do jogo quando o fator pedagógico analisado varia um ponto (β_1): $-,0321 \times 1,374 = -,44$ e $-,44 / 1,855 = -,23$

CAPITULO 3 – METODOLOGIA QUALITATIVA

3.1 – Procedimento de aplicação

A pesquisa qualitativa requer uma descrição aprofundada de explicações a partir dos dados, procurando o significado, a intencionalidade das ações (realizadas) e das relações dessas ações com o contexto pessoal dos sujeitos, emitido pelos próprios (Silva, 2013).

Porém, podemos apenas aferir analogias e padrões em temas comuns, mas como defende Minayo e Sanches (1993), não se pode pretender aferir toda uma população. Trata-se apenas de uma ideia conceptual, permitindo ao investigador teorizar sobre o processo e alvo de estudo de forma significativa.

Nesta perspetiva, todo o percurso quantitativo surge das questões remanescentes, a necessidade de escutar a opinião dos educadores/professores das escolas, na forma como entendem o uso do jogo e suas influências. Esta perspetiva pretende complementar a pesquisa do capítulo anterior, sustentando as hipóteses gerais da nossa pesquisa.

Pelo ponto de vista do interrogado, as entrevistas exigem uma dedicação, que surge na emoção no momento da questão. Este processo é, segundo Silva (2013), possível através das formas discursivas que tornam o acesso a vivências contextuais, que não só respondam mas também exponham os fenómenos que as questões encerram.

Esta perspetiva centra-se no modo como os seres humanos interpretam e atribuem sentido às experiências na sua realidade subjetiva (Halloway, 1999). Partimos, então, para o desenvolvimento daquilo que inicialmente Glaser e Strauss (1967) designaram na sua conceptualização de “*a grounded theory*”²⁹.

Tal como referem Strauss e Corbin (1998) o principal objetivo da investigação é permitir novos conhecimentos sobre o tema em análise e colocar a descoberto o que se passa, por isto as questões devem ser realizadas de uma forma flexível. Fielding (1993) defende que é esta maleabilidade que permite maior aprofundamento dos dados, percebendo com maior detalhe as suas inter-relações relativamente às questões que sustentam a pesquisa e os respetivos significados. Deste modo serão identificadas as questões colocadas para o desenvolvimento deste estudo qualitativo e que servem de orientação na seleção dos entrevistados e na análise dos seus dispositivos discursivos.

²⁹ Grounded theory ou teorias enraizadas é um conceito desenvolvido por B.Glaser e A.L.Strauss (1967), em *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, Aldine, Chicago, que pretende descrever uma metodologia global de investigação, cujo princípio orientador é de natureza indutiva.

Nesta parte da tese a estratégia de investigação será baseada no estudo da caracterização da análise de entrevistas de educadores de escolas em Lisboa e Imperatriz e na observação naturalista realizada nas visitas às escolas.

A questão de investigação, explicada pela natureza e utilização de testemunhos de educadores serve de base na análise de entrevistas semiestruturadas.

Esta pesquisa delineada na abordagem qualitativa, procura conciliar um percurso metodológico com os objetivos delineados na investigação, como se expressa na figura 58.

O programa informático de análise qualitativa NVivo foi fortemente influenciado pela *Grounded Theory* e por conseguinte, o programa oferece um bom suporte para o desenvolvimento deste método. Silva (2013) apresentou-nos um modelo de análise para evidenciar as técnicas e ideias para alcançar a análise por teoria enraizada suportada pelo NVivo (fig.59).

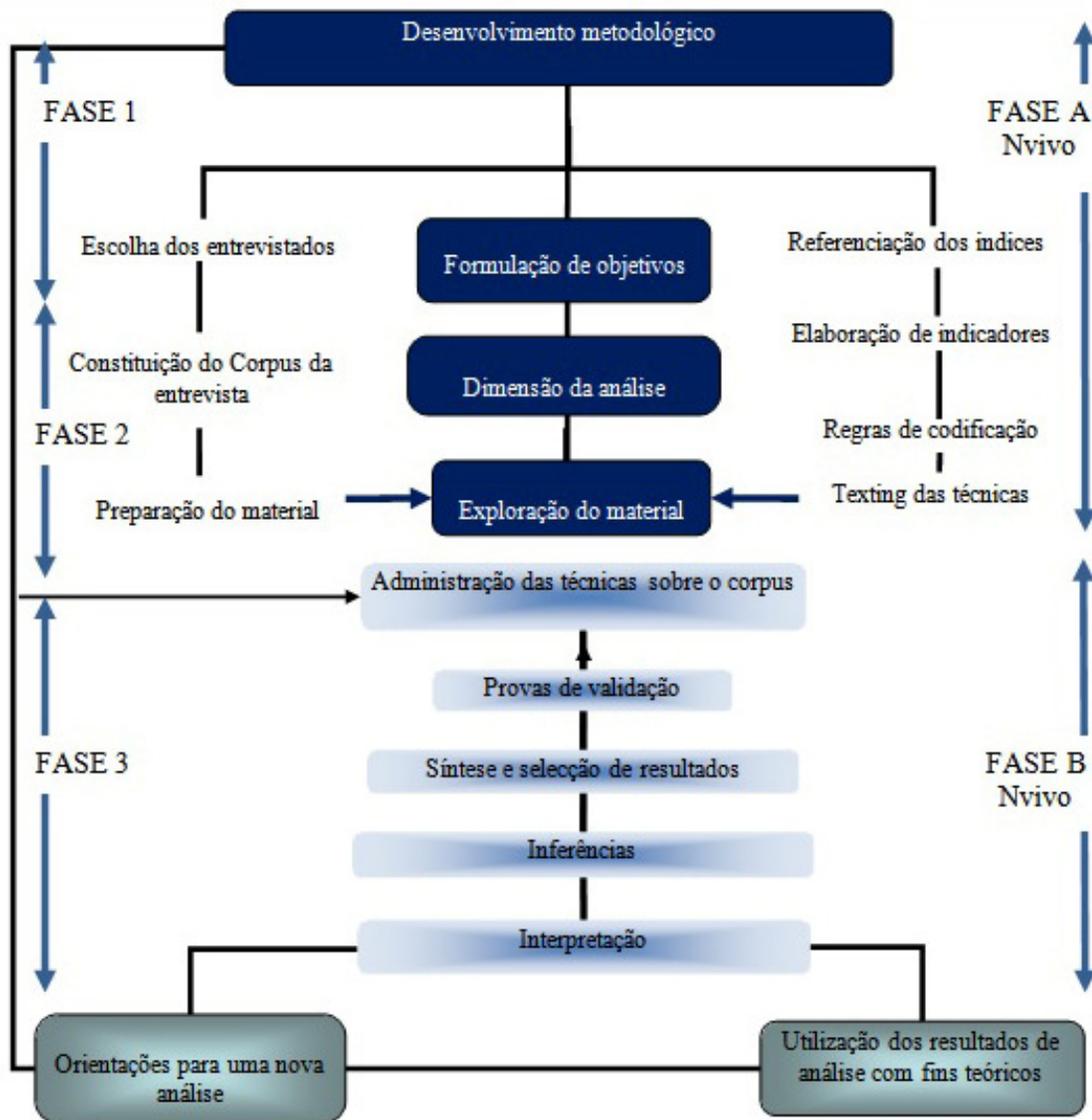
Contextualizada como fase 1, é a fase da organização e tem por objetivo sistematizar as primeiras ideias. Nesta fase é importante a escolha dos documentos a analisar, a construção de um *corpus* de análise com formulação de objetivos e a elaboração de indicadores com as regras de codificação e análise de dimensões a estudar. Tendo em conta que, como afirma Bardin (2010, p.122-123), “uma vez definido o campo do *corpus* (...) sobre determinado assunto, é preciso considerar todos os elementos desse *corpus*”, foram analisados todos os tópicos das entrevistas dos educadores, tendo em conta a regra de homogeneidade.

O primeiro passo foi a transcrição das entrevistas para formato digital de forma que os dados pudessem ser trabalhados no *software* escolhido. A esta etapa seguiu-se uma leitura detalhada de todo o material recolhido, tendo em vista a categorização proposta. Procurou obter-se uma compreensão profunda do discurso dos entrevistados, extraindo apenas o conteúdo válido para a investigação. Esta é uma técnica de análise de dados proposta por Bardin (2010), denominada “análise de conteúdo”.

A fase da exploração do material - fase 2, é realizada a partir das unidades de análise, do ponto de vista técnico de um programa informático adequado à análise de dados de tipo qualitativo – QSR NUD*IST Vivo (Qualitative Solutions and Research – Non-numerical Unstructured Data Indexing and Theorizing) – o que nesta fase se mostrou fundamental facilitando o acesso e manuseamento dos dados. Foram definidas as categorias iniciais de análise (*experiência, recurso ao jogo, prática profissional, jogo como estratégia, jogo como facilitador de aprendizagem, uso de Jogo específico*). Estas fases constituem a primeira etapa

do desenvolvimento do trabalho no Nvivo – a criação e preparação do banco de dados – fase A.

Figura 59- Modelo da análise metodológica das entrevistas



Fonte: (Silva, 2013)

Neste *software* criámos a base de dados da pesquisa por meio de fontes, organizadas em *sources*. De seguida procedeu-se à inserção e à categorização de todo o material no *software* Nvivo 10. Essa categorização teve em consideração o referencial teórico no qual os “*nodes*” são as dimensões previamente definidas e os “*nodes* filhos” são as competências organizacionais de cada dimensão (Gibbs, 2002).

A fase B está diretamente ligada à análise e interpretação dos dados, cuja “codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”, como nos afirma Bardin (2010, p.103). Nesta fase (3) – tratamento de resultados, inferência e interpretação, procede-se ao teste de fidelidade, que tem por objetivo tornar claro as categorias, as unidades de registo e os testes de validade pelas categorias analisadas, adequando-se os objetivos e os fins, sem distorção dos factos (Bardin, 2010).

Pretendemos inferir nas hipóteses gerais, implícitas aos resultados da anterior metodologia e subjacentes a toda a investigação. Segundo esta existe uma correspondência entre o uso do jogo e a influência na aprendizagem das crianças.

Esta análise estrutural permitiu assim um melhor entendimento nos discursos dos educadores nas escolas, participantes do nosso estudo, possibilitando uma análise vertical de cada narrativa, que complementámos com a categorização e comparação constante entre as diferentes narrativas. Ao longo deste capítulo pretendemos mostrar como esta análise foi sendo construída, supondo que o processo se desenvolve por etapas sucessivas, pelas quais se permite estabelecer entendimentos causais e chegar a propostas de resultados. Pretende-se também fazer uma inferência às observações realizadas em contexto de visita na sala de aula, possibilitando complementar a análise de conteúdo das entrevistas (apêndice 5).

3.1.1 – A recolha de dados – entrevista semiestruturada

A entrevista permite, em comparação com o questionário, obter respostas mais próximas da linguagem do sujeito com menor redução dos dados, que nos aproximem mais da compreensão da realidade dos sujeitos em estudo. A entrevista é um dos instrumentos de recolha de dados mais usados na análise qualitativa (Yin, 1994). De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.134) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”. A entrevista é usada nesta investigação como análise de inferência ao questionário anteriormente realizado, permitindo obter informações muito ricas (Pardal & Lopes, 2011).

A entrevista semiestruturada não assume uma constituição definida de perguntas pré-estabelecidas, orientando o entrevistador em questões que possam surgir no percurso da entrevista (Quivy & Campenhoudt, 1992; Pardal & Lopes, 2011).

Assim e de modo a complementar os dados recolhidos por entrevista (apêndice 5), realizaram-se questões relativas; i) à experiência no ensino; ii) à opinião do educador sobre o uso do jogo na sua prática profissional; iii) à opinião do jogo como estratégia e facilitador na aprendizagem dos seus alunos.

As entrevistas foram organizadas numa assepsia dos vícios de linguagem, típicos da oralidade, que dificultavam a leitura, mas sem substituição dos termos nem dos sentidos dados pelos sujeitos.

As descrições das entrevistas foram organizadas em depoimento de unidades de registo, que passaram a ser o principal conteúdo da análise. Depois, foram lidas diversas vezes, no conjunto e separadamente, para que fosse possível criar uma compreensão do conteúdo.

Posteriormente procedeu-se a uma análise das entrevistas aplicadas às educadoras do ensino pré-escolar, que teve como principal objetivo compreender a perspectiva das docentes, relativamente à relevância do jogo à utilização de diferentes estratégias pedagógicas no desenvolvimento dos alunos, bem como a frequência com que a educadora recorria ao jogo como meio de suscitar o interesse e a motivação dos alunos para o processo de ensino.

3.1.2 – Definição de perfis

Tomou-se como ponto de partida uma amostra condicionada entre educadores nas cidades selecionadas. Não nos preocupámos com a representatividade da amostra, pretende-se apenas escutar o entrevistado e desenvolver um ambiente que possa criar um *setting* passível de dinâmica de diálogo.

Os entrevistados foram informados dos objetivos da investigação e consentiram a gravação da entrevista, de acordo com o proposto por Ghiglione & Matalon (1993). Os nomes dos entrevistados foram substituídos por códigos identificativos e foi omissa toda a informação que pudesse pôr em causa o seu anonimato, conforme tabela XXXIX.

Tabela XXXIX - Registo da amostra codificada

	Escolas Privadas	Escolas Públicas
Lisboa	EB, ED, EE	EA, EC
Imperatriz	EG, EH, EI, EL, EN	EF, EJ, EM

Fonte: elaboração própria

3.2 - Análise de dados

Em toda a investigação procurámos localizar e identificar homologias estruturais significativas, através da identificação de relações em diferentes níveis de narrativas. Como Barthes (1981) refere é ao nível das funções da ação e da narração que se pode procurar a articulação entre diferentes níveis e entender a lógica interna da narrativa (Barthes, 1981; Demazière & Dubar, 1997).

Esta análise estrutural leva-nos a um maior entendimento dos discursos realizados pelos entrevistados no nosso estudo, tornando-se revelador na análise vertical de cada narrativa e sob esta forma complementa-se com a categorização indutiva e de comparação entre diferentes narrativas. Conforme salientam Demazière e Dubar (1997, p.8) “o método que permite esta teorização é a comparação progressiva e permanente com outros dados, diferentes mas similares, distintos mas comparáveis”. Este é um princípio subjacente à teoria enraizada (grounded theory) preconizada por Glaser e Strauss (1967) e Strauss e Corbin (1991), como já referenciámos. Todavia, deverá salientar-se que uma interpretação, embora documentada, é sempre um trabalho subjetivo, uma arte, como defende Denzin (1994), ainda que subjugável pelo leitor.

Por oposição da análise de conteúdo tradicional, que determina que a cada unidade de análise deverá ser codificada apenas uma categoria (Vala, 1986; Bardin, 2010), nesta operância, um mesmo conteúdo poderá ser integrado em mais do que uma categoria (Strauss & Corbin, 1991; Demazière & Dubar, 1997), estabelecendo relações e levando a um entendimento abrangente da realidade estudada (Strauss & Corbin, 1991; Maroy, 1997). Esta metodologia de codificação aberta é ancorada pelo pensamento de Maroy (1997), que sugere que quando procuramos uma teoria local baseada em factos e não uma teoria formal para um campo de estudo, deve-se sobretudo pesquisar a importância de as “...hipóteses suscetíveis de emergirem indutivamente” (Maroy, 1997, p.122). Assim sendo, as categorias vão sendo construídas e identificadas a partir dos dados, até à categorização final.

À fase da transcrição de entrevistas seguiu-se uma análise atenta ao texto, que se repetiu por algumas vezes, permitindo o desenvolvimento dos primeiros dados recolhidos. Após a introdução dos primeiros dados, registos escritos e áudios, memórias e fotos, no programa informático trabalhado para esta dissertação, seguiu-se a primeira codificação provisória, que nos orientou numa leitura atenta de todos os dados do projeto em análise. Esta primeira codificação foi sendo realizada por comparação entre as diferentes entrevistas, quer pelo teor de respostas às questões efetuadas quer pelo uso de narrativas, permitindo descortinar algumas semelhanças e divergências de opiniões entre as regiões estudadas e as escolas privadas e públicas analisadas, constituindo um fio condutor da nossa análise.

3.2.1 – Organização categorial

Como Glassner e Miller (1997) defendem uma investigação não pode espelhar a imagem do mundo social, contudo pode contribuir para aceder aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências e ao mundo social. Todavia, isto não exclui a possibilidade de conhecer o mundo social através da interação do entrevistado e entrevistador (pesquisador). Pois a entrevista é, em si mesma, uma interação simbólica e é através dela que construímos e reconhecemos alguns componentes interativos. Desde o momento de identificação do tema de pesquisa à elaboração de questões e seleção de respostas, a entrevista é um projeto em construção com produção de significados. A subjetividade imaginada que se procura obter por parte dos entrevistados emerge no momento das suas respostas, numa combinação racional e emocional com o pesquisador, durante o desenvolvimento da conversa. Desta forma, o pesquisador e o entrevistado desenvolvem-se com a evolução da sua própria narrativa.

Nesta pesquisa o guião usado foi preparado para assegurar que as linhas gerais das questões fossem seguidas em cada entrevista, delineando um percurso de tópicos que possibilitou a interação livre do pesquisador para elucidar um determinado pensamento e perante um estilo de conversação que se constrói ao longo do processo, focando os objetivos pré-estabelecidos (Patton, 2002). Esta análise decorreu ao longo de etapas que por vezes se sobrepõem. Uma dessas etapas foi o reconhecimento das categorias de análise que podem ser conceitos (palavras que representam uma ideia importante para o objetivo da investigação), temas (afirmações e explicações sumárias, que podem apresentar relações entre conceitos) e também acontecimentos. No guião da nossa entrevista e pela análise da figura_, a escolha das categorias baseou-se naquilo que era relevante aos objetivos da investigação, nos conceitos e

temas sugeridos pela literatura e nas notas que foram tomadas após uma leitura atenta das entrevistas, contribuindo assim para a construção da validade da pesquisa analítica (Peräkyä, 1997).

O constructo de validade e credibilidade da pesquisa envolve a relação entre os conceitos teóricos e as observações que supostamente constroem esses conceitos (Patton, 2002; Peräkyä, 1997). Tendo em conta que a dinâmica de uma entrevista requer observação, o pesquisador torna-se um ávido observador, que pode ler mensagens não-verbais do entrevistado e estar atento à relação transferencial que se estabelece na dinâmica da entrevista.

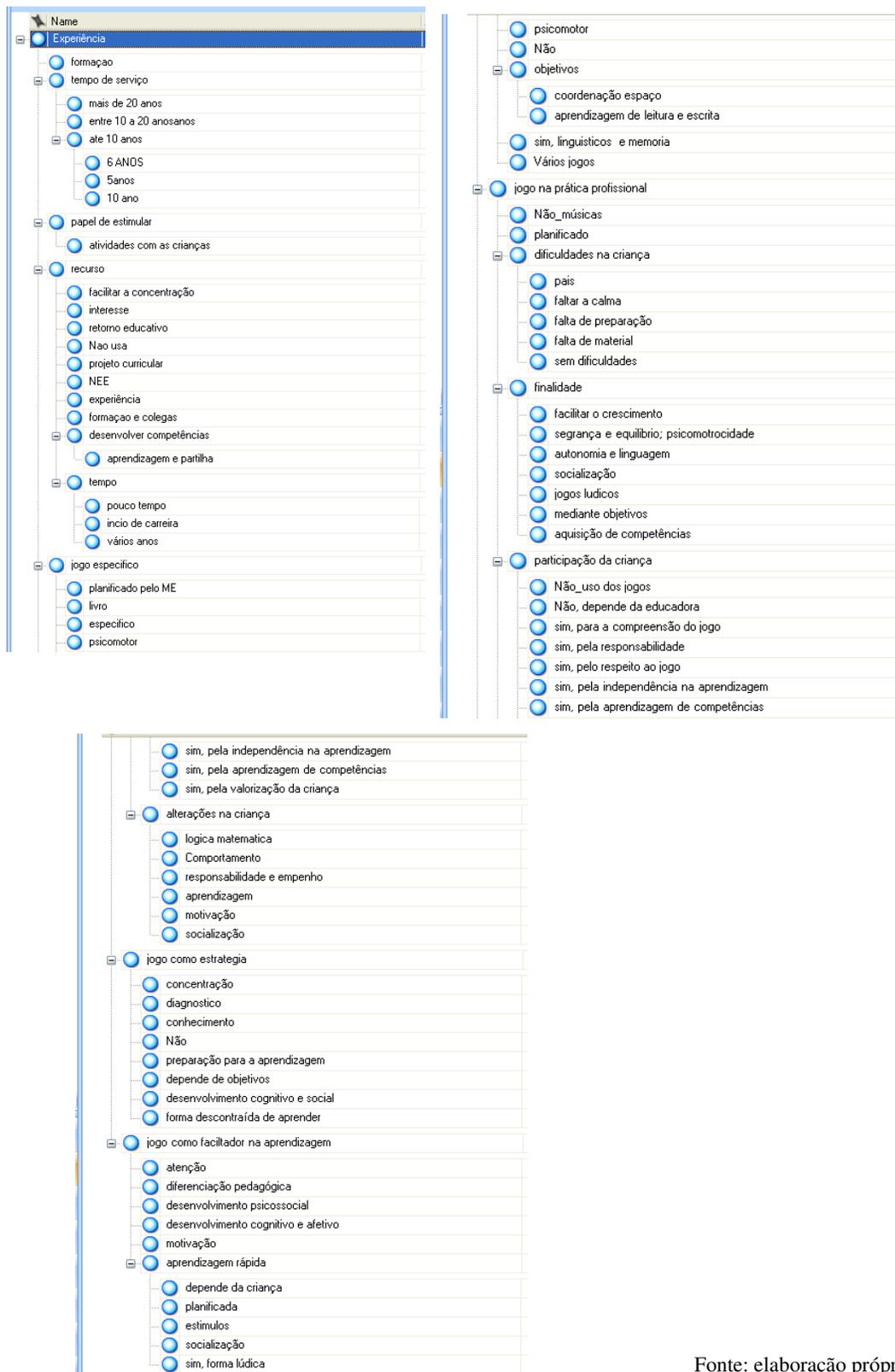
Silva (2013) apresentou-nos um modelo de análise para evidenciar as técnicas e ideias para alcançar a análise por teoria enraizada suportada pelo NVivo. Divide-se esta análise em três fases: definição de *codes* ou codificação, criação de códigos axiais ou *axial coding* e criação de um mapa conceptual de códigos interrelacionais ou *selective coding*.

3.2.1.1 – Definição de codes ou códigos de entrevista

O código é uma etiqueta usada para marcar no texto a presença de um conceito e a forma como essas etiquetas se relacionam entre si é um sistema de codificação. Como refere Gibbs (2002, p.57) a codificação é o processo de identificação e reprodução de ideias ou temas, numa parte do texto ou em partes do texto, que de alguma forma identificam o mesmo assunto. A codificação é realizada no NVivo, pela conexão de cada tema ou ideia identificada no texto, para um *node*. Um *node* é neste sentido e segundo Richards (2009), uma forma de organização de ideias, com passagens identificadas no texto que sugerem essas mesmas ideias. A codificação permite reunir todas as passagens que se relacionam com uma mesma categoria de informação (*node*) na entrevista, quer sejam parágrafos, palavras ou ideias. Possibilitando a compreensão do conceito na generalidade e permitindo a análise de semelhanças e diferenças sistemáticas entre grupos de entrevistados. Depois de codificar sistematicamente as entrevistas tenta-se extrair o significado desses *nodes*. Começa-se por clarificar e sumarizar conceitos e temas, agrupando a informação em torno dos *nodes*. Uma parte importante da codificação é a identificação das propriedades e dimensões dos *nodes*. Por propriedade Gibbs (2002, p.168) refere-se aos múltiplos aspetos e perspetivas que podem ser referenciados aos *nodes*. Podemos visualizar esta ideia na figura 60, na qual organizámos os *nodes* da nossa pesquisa, pela significação subjacente às temáticas e como *nodes* filhos os subtemas que pertencem aos *nodes* principais. Por dimensão são referenciadas os *nodes* por

cor, por intensidade ou mesmo por duração e frequência no texto. Esta técnica é constantemente colocada em comparação com as várias entrevistas, numa análise rigorosa, que permite criar uma árvore de *nodes* ou *node tree*, com propriedades e dimensões semelhantes entre as entrevistas realizadas. A árvore de *nodes* possibilita criar uma análise à medida que a nossa pesquisa vai evoluindo, permitindo uma visão do mapa conceptual do tema em análise. Através da *node tree* podemos criar e produzir matrizes e tabelas que permitem observar as interações entre os diferentes *nodes* dentro das entrevistas e dentro de várias entrevistas. A construção dos *nodes* e a estrutura dos *nodes* é um processo analítico, que nos permitirá a construção do nosso modelo conceptual.

Figura 60- Representação do nodes codificados



Fonte: elaboração própria

3.2.1.2 – Definição axial coding ou mapa axial de códigos de entrevista

Esta segunda etapa pressupõe um conhecimento das categorias e é onde se desenvolve a sua interação, possibilitando a conexão entre elas.

Nesta etapa desenvolveu-se a criação de *sets*, que como Gibbs (2002) argumenta, são a melhor solução para o desenvolvimento do modelo no qual a pesquisa nos orienta. Os *sets* são criados para cada elemento do modelo, de modo a fazer uma ligação a novos *nodes*. Desta forma podemos criar uma estrutura nodal e um modelo conceptual em que se está a formar a nossa pesquisa, como se observa no quadro 1.

Quadro 12 - Representação dos elementos do modelo axial

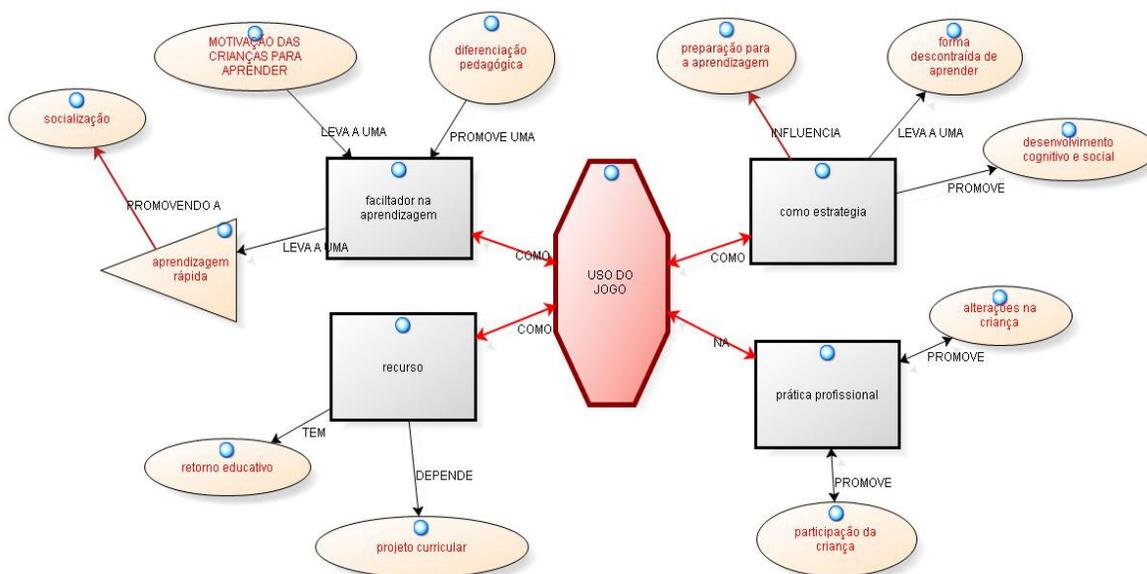
Elementos do Modelo Axial	Argumentação dos elementos	Exemplos
Experiência	O que mais motiva o educador/professor a falar da sua experiência?	Visão sobre a formação; o seu papel na estimulação da criança; tempo de serviço
Prática profissional	Como usa o jogo nas atividades da aula? Planifica os jogos? Quais os objetivos dos jogos e atividades?	Visão sobre os objetivos/finalidade; visão sobre a interação entre o currículo planificado e atividades exercidas
Aprendizagem	Será que o jogo é usado como estratégia para a aprendizagem? Como vê o educador as dificuldades das suas crianças? Será que para o educador o jogo facilita a aprendizagem?	Visão sobre o papel do jogo nas atividades e na aprendizagem das crianças;
Jogo	Será que os educadores usam jogos específicos baseados numa planificação curricular?, será que na opinião dos educadores, as crianças participarem no jogo facilita a aprendizagem da leitura? Quais são as modificações que mais se observa no crescimento das crianças?	Visão sobre o papel da criança na planificação das suas atividades; visão do jogo como um papel específico; visão do desenvolvimento cognitivo e psicossocial da criança.

Fonte: elaboração própria

3.2.1.3 – Selective coding ou criação de uma ideia principal do projeto

Nesta etapa relacionam-se os conceitos e constrói-se uma hipótese, sob uma ideia conceptual subjacente à ligação de dois ou mais conceitos, explicando desta forma “o quê” e o “como” do fenómeno em análise. A construção da história desenrola-se à volta da ideia central ou fenómeno, que abrange quase todos os elementos do estudo em análise. Segundo Richards (2009) este esquema central, percecionado na nossa investigação pela figura 61, é sucessivamente contextualizado à medida que interpretamos os nossos dados e construímos a nossa teoria. O esquema deverá acima de tudo representar as ideias chave dos *nodes* analisados e estimular a emergência de novos *nodes*. A validade do nosso estudo depende da adequabilidade das ideias representativas em relação aos nossos dados.

Figura 61- Modelo teórico de investigação



Fonte: elaboração própria

Após ter sido selecionado o fenómeno central ou ideia chave (jogo na aprendizagem da leitura e escrita), a seleção da codificação consiste em relacionar a ideia central com outros *nodes*. Esta fase metodológica envolve a relação dos dados, bem como a exploração das hipóteses sobre os mesmos. Entendemos que o jogo influencia a preparação para a aprendizagem promovendo um desenvolvimento cognitivo e social da criança.

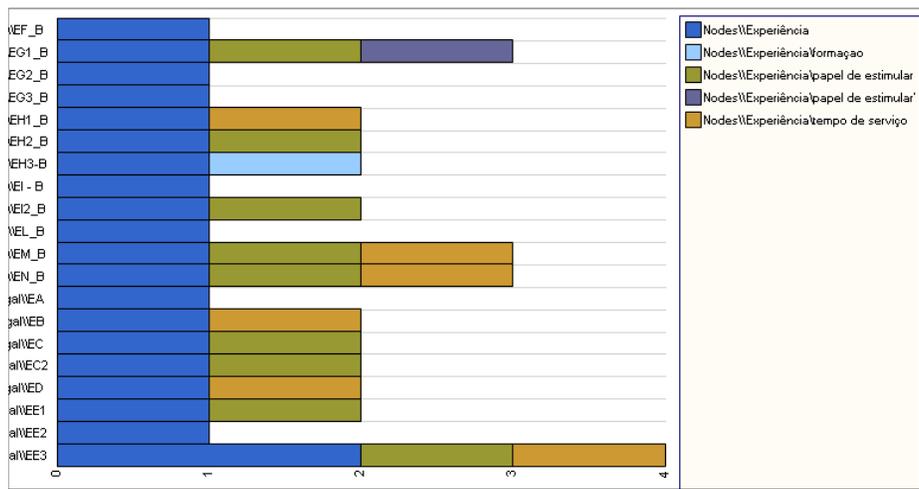
Um *node*, como já foi referido, pode codificar várias passagens num texto e um texto pode ser codificado por diferentes *nodes* (Gibbs, 2002, p.128). O *node* é usado como codificador de uma ideia, noção ou conceito e poderá ser pesquisada a relação ou conexão entre *nodes* por *sources* ou documentos (que representam a mesma ideia), ou construindo uma pesquisa por matriz, desenvolvendo um esquema conceptual da pesquisa.

Gibbs (2002) relembra-nos que a importância da relação entre *nodes* é representada pelo conceito ou ideia dos *nodes* e não a relação entre textos conectados a um *node*. Na presente pesquisa deparámo-nos com conceitos chave representados na árvore nodal da figura _ e pretendemos elaborar uma comparação entre *nodes* por *sources* e por *coding stripes* criando as ideias e compreendendo os conceitos enraizados, tendo em conta a *grounded theory*. Uma clara compreensão sobre os *nodes* e os seus atributos é entendido de forma clara pela compreensão das dimensões das respostas.

a) Análise da codificação por combinação e codificação proximal de *nodes*

Na figura 62 podemos observar o *node* “experiência”, codificado em todas as entrevistas analisadas. Por esta análise constatamos que o texto das *sources* codificadas pelos itens de Lisboa representa um maior número de codificação, contextualizada pela importância atribuída ao tempo de serviço neste tipo de ensino e ao seu papel na estimulação da criança, enquanto na cidade de Imperatriz os educadores falam da sua experiência associada à formação e às atividades com as crianças. Em EC2 uma educadora revela que o seu papel é “...estimular ao máximo as capacidades das crianças respeitando sempre o seu ritmo de aprendizagem e por isso tento aprimorar meus conhecimentos sempre” (ref.1 – 6,66%), no entanto houve uma educadora que associou a sua experiência profissional à “formação continuada e muitos outros meios de si reciclar para trabalhar nessa área” (EH3 – B, 2,81%).

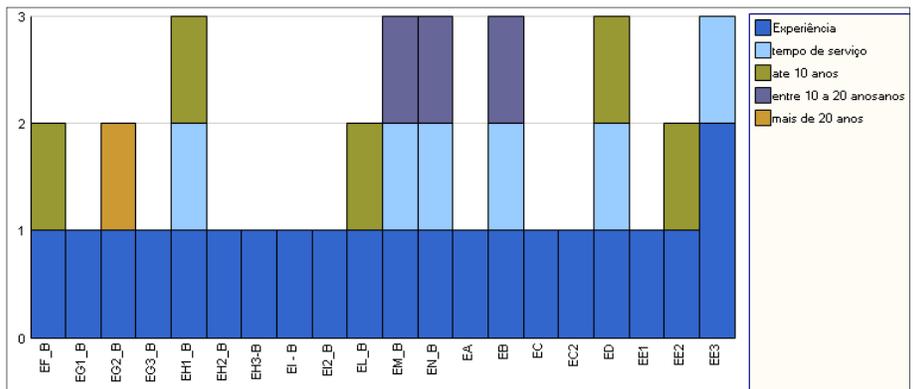
Figura 62- Representação do node "experiência"



Fonte: elaboração própria

Numa educadora, foi possível analisar o reconhecimento da educação associada ao contato com as crianças “...todos os dias são especiais e acontece algo novo, adoro ver as crianças brincarem e o seu sorriso e vontade de aprender coisas novas...” (EG1_B,3,42%).

Figura 63- Representação Esquemática das fontes, tempo de serviço



Fonte: elaboração própria

Porém ao analisarmos o tempo de serviço com as dificuldade que os educadores dizem haver nas suas crianças, podemos observar que são as educadoras entre 10 a 20 anos de serviço que demonstram que as suas crianças não apresentam dificuldades nas atividades com os jogos. Como podemos observar na figura 63, as educadoras com tempo de serviço até aos 10 anos, geralmente associam as dificuldades à falta de material e à dificuldade de manter a

calma para uma jogo, contudo são as educadoras com mais de 20 anos de serviço que falam sobre a preparação das crianças e os pais.

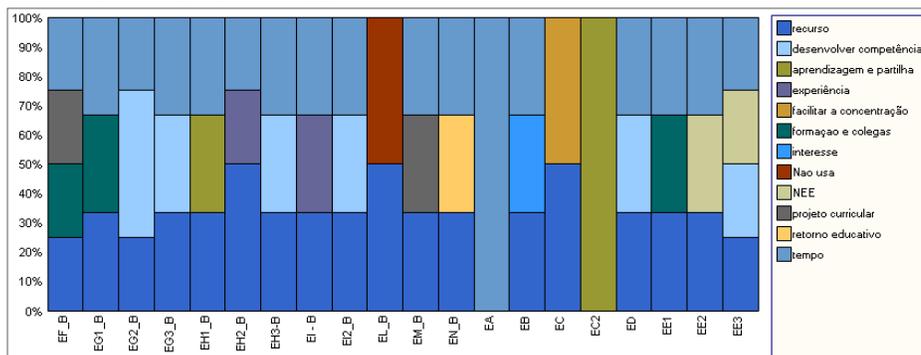
Figura 64- Representação dos clusters da análise realizada entre os nodes "tempo de serviço e dificuldades apresentadas pelas crianças no jogo



Fonte: elaboração própria

Ao analisarmos a codificação do *node_filho* “tempo de serviço” (figura 64), por parte das educadoras que falam sobre a sua experiência, é na cidade de Imperatriz que se encontram mais profissionais dos 10 anos de serviço a mais de 20 anos de serviço.

Figura 65- Representação por coding pela temática do Recurso



Fonte: elaboração própria

Quando questionados com o recurso ao jogo como atividade de aprendizagem, (fig. 65), as educadoras revelam motivos divergentes na sua decisão, desde o interesse manifestado pela criança: “ Foi mesmo o interesse das crianças quando utilizado o jogo e isso cada vez mais fui buscando incluir um bocadinho de cada jogo e deu certo” (2,65% - EB); ao desenvolvimento de competências: “não esquecendo a habilidade social que proporciona a mesma por isso inclui os jogos nas atividades.” (2,24% - EG2_B); uma educadora chega mesmo a afirmar que desenvolve “competências, quer a nível de relação pessoal com os

colegas e nas relações sociais, e tudo mais, quer no nível do desenvolvimento cognitivo que eles vão aprender através dos jogos” (5,68% - ED).

Contudo algumas afirmam que a partilha e o retorno educativo são uma das razões que utilizam este recurso “...porque o jogo ajuda a criança em vários níveis, tanto na aprendizagem como de partilha e isso ajuda e essa estratégia é bom também para educadora e por isso utilizo esse recurso.” (11,18% - EC2) e a educadora em EN_B diz que “Temos o retorno mais rápido das crianças, e elas estão predispostas para aceitar a essa proposta. Sabemos que desde muito pequenos as crianças já utilizam os jogos involuntariamente como diz nosso grande Psicólogo e professor Jean Piaget com suas teorias sobre o desenvolvimento das crianças e as diversas fases entre outros Psicólogos” (ref.1 – 3,60%). Não podemos deixar de sublinhar a afirmação de uma educadora (EL_B) que refere não usar o jogo em contexto de sala de aula, todavia algumas afirmam que o jogo é importante na sala de aula principalmente para meninos com necessidades educativas especiais (NEE):

“...Verifiquei que nesta turma, existiam dois casos de sinalização de crianças com necessidades educativas especiais, que embora não sejam muito acentuadas, tendem a dificultar a aprendizagem das crianças, por isso, acho importante levar os alunos a gostarem das atividades que estão a fazer, pois esse facto pode ajudar por exemplo crianças que apresentem défices de atenção e hiperatividade em contexto sala de aula.” (EE3 – 3,57%).

Outra ainda diz-nos que:

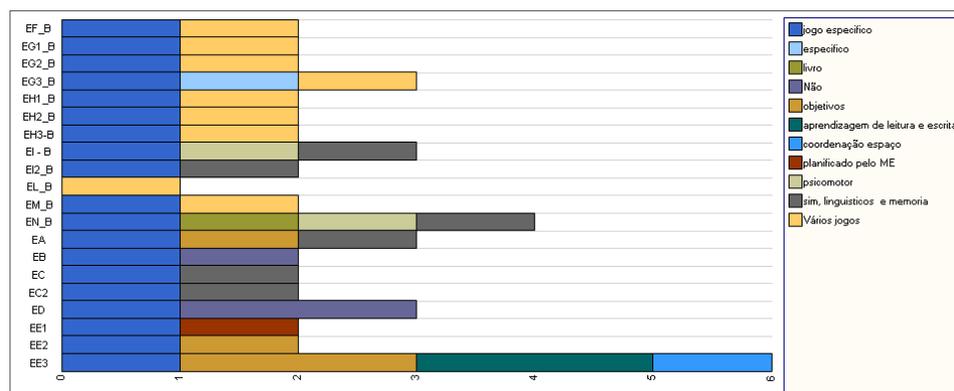
“...É importante levar os alunos a gostarem do que estão a fazer, por isso optei por incluir os jogos nas minhas aulas e o fato de ser uma aula dinâmica pode ajudar as crianças que tenham NEE. Penso que esse tipo de recurso deveria ser utilizado em todas as escolas.” (EE2 – 4,38%)

Quando questionados sobre o uso de um jogo específico na planificação das aulas (fig. 66), verificámos que existe uma maior associação da especificidade do jogo aos objetivos de aprendizagem na cidade de Lisboa, onde as educadoras afirmam que “Depende muito do que quero trabalhar na criança” (EA – 1,02%), e ainda uma educadora que diz “a aprendizagem da leitura e da escrita, são os puzzles, contar histórias, encaixes, contar os colegas, realizar o quadro de atividades em conjunto com os colegas” (EE3 – 1,39%). Uma educadora afirma mesmo que usa os jogos planificados pelo Ministério de Educação:

“...Em específico uso jogos caminho das letras que é um sitio eletrónico lançado pelo ministério da educação e estimula a aprendizagem da leitura, caixa das letras magicas, jogo das frases coloridas, jogos de encenação as crianças adoram usar a imaginação, jogos das cartas para o desenvolvimento

cognitivo, jogos de perguntas e respostas hum... são vários, jogos das formas são ótimos para estimular a criatividade das crianças e ajudar a distinguir as diferentes formas. Esse tipo de jogo também permite que as crianças criem seus próprios objetos usando diferentes formas. Jogos dos números (ri).. há muitos jogos” (EE1 – 14,13%).

Figura 66- Representação por coding pela temática jogo específico



Fonte: elaboração própria

Uma educadora em Imperatriz (EG3_B) relaciona um jogo com as metodologias aprendidas afirmando que

“...facilita o desenvolvimento do aprendizado e também uso o material da Maria Montessori como, ...tento é um jogo que ela criou para que a criança tivesse noção de par ou ímpar (material rodinhas de madeiras ou tampinhas), e o Tagran é um quebra-cabeça chinês formado por 7 peças e 5 triângulos 1 quadrado e um paralelogramo e podemos formar várias figuras, e para linguagem temos a roda-roda utilizando as vogais, alfabeto educativo móvel, nega maluca, pateca colorida, torre rosa, tapete alfabético enfim vários jogos que podem ser usados para tais competências.” (ref.1 – 19,09%).

Outra educadora relaciona a área com as diferentes aprendizagens:

“...na sala é mais contar histórias (...) contar o nº de alunos, cantar (...) enumerar as tarefas diárias, envolver os alunos nos exercícios e na planificação diária (...) diferentes tipos de jogos têm objetivos diferentes (...) em sala de aula os jogos pretendem auxiliar a aprendizagem da leitura, escrita e matemática e no recreio facilitar a aquisição de competências como amizade, cooperação, interajuda (...) aumentar a questão da socialização entre os alunos”(EG1_B, 5,91%).

No entanto, muitas educadoras enumeram muitos jogos sem contudo os relacionar com objetivos específicos: “...Certamente uso jogos de formar palavras, caça-palavras, jogo da força, bingo de nomes, letras misturadas para formar os nomes, alfabeto móvel, adivinhas, histórias etc..” (EH3-B,5,39%); ou ainda uma educadora que afirma:

“...Utilizo jogos com tampas, jogos de boliche, jogos de faz de contas, minha horta, jogos de cartolinas, jogos de etiquetas, jogos da estação do ano, meses do ano, jogo da chamada, enfim há vários tipos de jogos que podem servir para essa finalidade.” (EH1-B, 6,32%).

Contudo algumas educadoras fazem referência aos jogos linguísticos fazendo referência que,

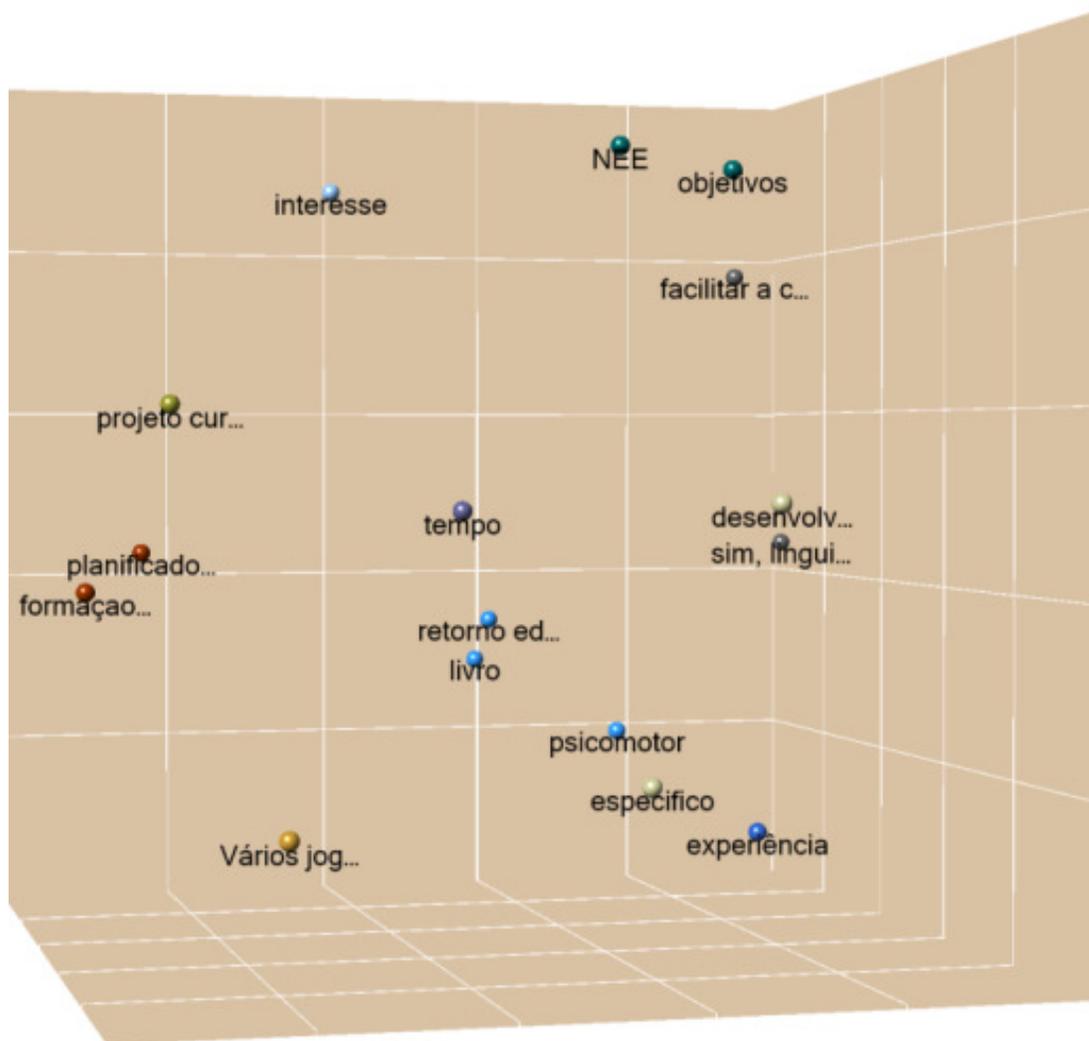
“...uso vários jogos que tenham descrição verbal, jogos de linguísticas, jogos de memorização e de concentração, jogos de criatividade, puzzles, jogos de adivinha, jogos que promove o diálogo, jogos de expressão dramática, imitação, lotos de imagens, cartas didáticas, jogos de noções matemáticas.” (EI-B, 9,10%).

Outras associam o jogo linguístico como fator importante para a aprendizagem:

“...Podem ser desenvolvidos muitos jogos de linguagem: rimas, substituição de sons por palavras, palavras começadas ou acabadas no mesmo som, etc. Estas atividades desenvolvem a consciência dos sons da língua, fator muito importante na aprendizagem da leitura e da escrita.” (EN_B, 2,87%)

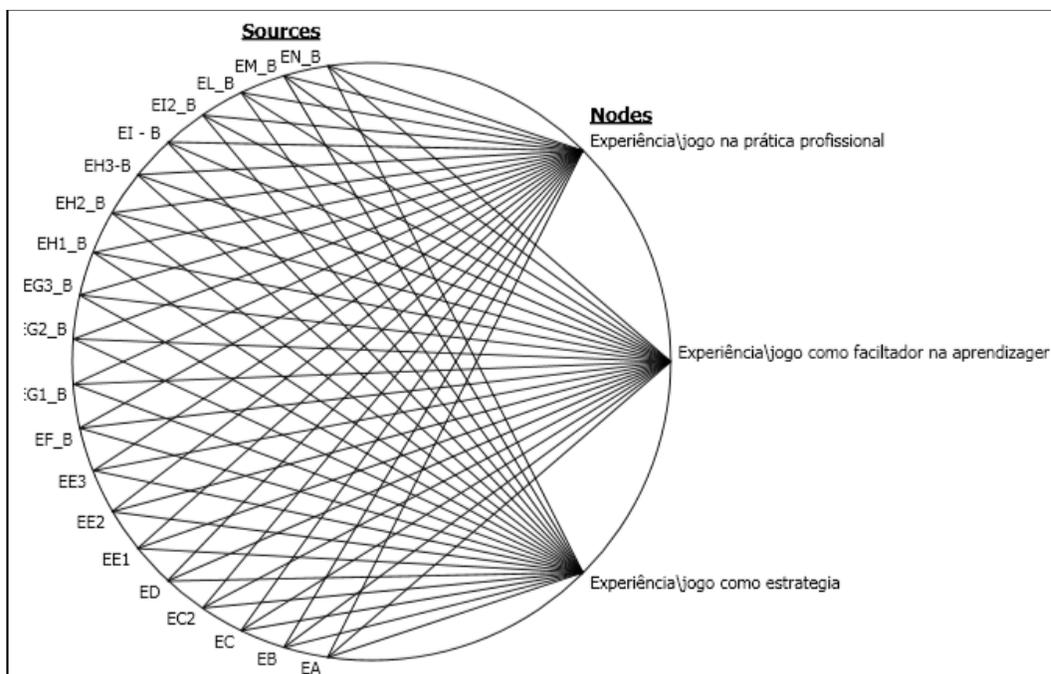
Pela análise da figura 67, podemos observar uma semelhança de codificação entre os *nodes* “*jogo específico*” e “*recurso*”. Podemos verificar uma aproximação entre a temática “*planificação*” com o recurso proveniente de “*formação e colegas*” e “*projeto curricular*”. O mesmo pode ser observado, quando analisamos a temática do *node* “*desenvolvimento de competências*” associado á jogos “*linguístico*”. Podemos também deduzir, por estes dados que formular objetivos pode estar associado a facilitar a concentração da criança, e o uso do livro como um específico pode estar associado ao retorno educativo.

Figura 67- Representação tridimensional entre os nodes “jogo específico” e “recurso”, “planejamento”, “formação e colegas” e “projeto curricular”, “desenvolvimento de competências” e “linguístico”



Fonte: elaboração própria

Figura 68- Representação dos nodes “prática profissional”, “estratégia” e “facilitador”

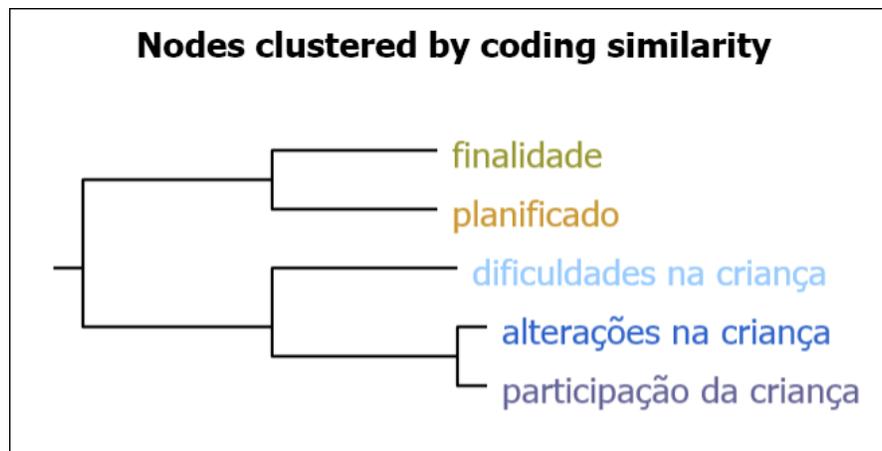


Fonte: elaboração própria

Pela interseção dos *nodes_filhos* “jogo na prática profissional” e “jogo como facilitador na aprendizagem” e “jogo como estratégia”, podemos deduzir, que será unânime afirmar que os conceitos estão interligados (fig. 68).

Pela figura 69, podemos analisar a semelhança codificada na temática do *node* “jogo na prática profissional”. Assim sendo, poder-se-á afirmar, com alguma certeza, que existe uma familiaridade entre os *nodes_filhos* “*planejado*” e “*finalidade*”, surgindo a ideia que quando as educadoras são questionadas em relação à finalidade e o propósito do jogo, elas respondem de uma forma a aproximar as duas temáticas. E este *cluster*, agora analisado, diferencia-se do cluster entre os *nodes_filhos* “*alterações na criança*” e “*participação*”, fazendo-nos interpretar que estas duas temáticas se aproximam entre si, analisando um terceiro cluster representado pelo *node_filho* “*dificuldades na criança*” que se aproxima mais da *alteração do comportamento da criança e participação na criança nas atividades do jogo*.

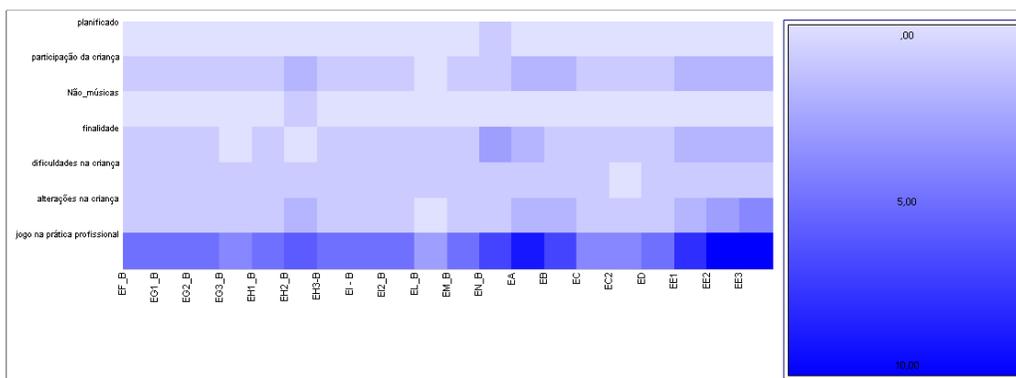
Figura 69- Representação dos clusters da análise realizada entre os nodes "finalidade do jogo", "dificuldades", "alterações de comportamento da criança" e "participação da criança no jogo" por codificação semelhante



Fonte: elaboração própria

Pela figura 70 podemos observar diferentes temáticas abordadas, que as educadoras nas duas cidades realçam quando questionadas sobre a sua prática profissional no uso do jogo.

Figura 70 - Matriz de apresentação do node_filho "alterações na criança"



Fonte: elaboração própria

Uma educadora chega mesmo a relacionar a sua atividade à planificação:

“...Mas lembrando sempre que os jogos devem está devidamente associado aos conteúdos e aos objetivos dentro da aprendizagem, auxiliando a parte teórica, tornando o ensino mais prazeroso apresentando opiniões para crescer ainda mais o trabalho dos profissionais da área da educação. Diante de tal objetivo, os jogos escolhidos pelos educadores para trabalhar precisam ser estudados intimamente e analisados rigorosamente para serem de fato eficientes, porque os jogos que não são testados e pesquisados não

terão seu exato valor, tornando-se ineficazes, obviamente, uma atividade lúdica nunca deve ser aplicada sem que tenha um benefício educativo. O educador pode criar seus próprios jogos, a partir dos materiais disponíveis na instituição de ensino em que leciona ou até mesmo na sala de aula, porém precisa atentar para a forma de como serão trabalhados, não esquecendo os objetivos e o conteúdo a ser desenvolvido. O educador precisa ter muito mais força de vontade, criatividade, disponibilidade, seriedade.” (EN_B, 10,72%)

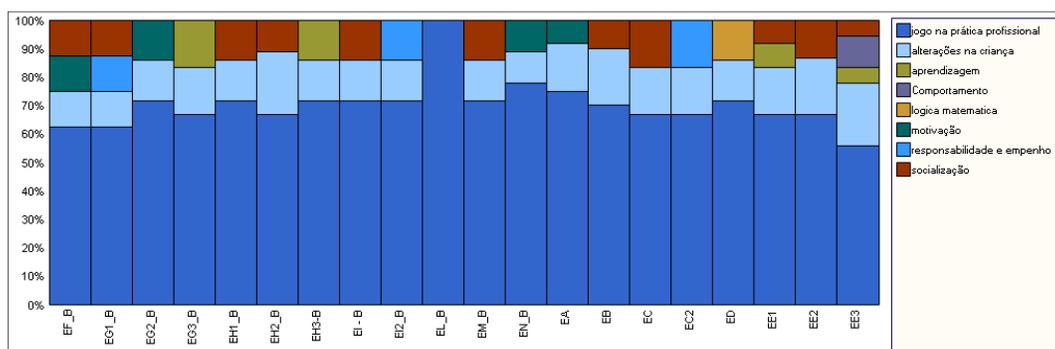
No entanto, é interessante verificar que é nas educadoras de Lisboa, que mais exemplos dão sobre as modificações de comportamento na criança, quando o jogo é aplicado: “ao longo do tempo vão se verificando alterações significativas, quer no comportamento, quer na aquisição de aprendizagens por parte dos alunos...” (EE3 - ref.2 – 1,28%) e segue dizendo “por exemplo, uma criança que tenha dificuldades de aprendizagem pode evoluir significativamente após a aplicação de diferentes tipos de jogo e de tecnologia lúdica, conseguindo aprender gradualmente diversos conteúdos...” (ref.3 – 1,92%). No entanto esta análise não se esgota somente no discurso das educadoras em Lisboa, pois na cidade de Imperatriz as educadoras também revelam estabelecer esta ligação, como na EH2_B, que afirma ver “...mais atitudes de cooperação entre as crianças e também eles aprendem a resolver seus próprios conflitos e isso é interessante. Também a participação e a ajuda mútua.” (5,59%), embora com menos percentagem, como se verifica na figura 70. Contudo, uma educadora em Imperatriz (EH2_B), não parece estabelecer esta ligação pois afirma “Não exatamente o jogo, mas músicas, figuras” (ref.1 – 1,39%).

Quando questionadas sobre as alterações do comportamento das crianças através do jogo, as educadoras parecem ter as suas observações entre a socialização, a responsabilidade e empenho e a motivação para aprender (figura 71). Algumas educadoras chegam mesmo a afirmar que é de suma importância o jogo para a personalidade da criança:

“...Esse jogo de emoções a ajuda a estruturar sua personalidade e a lidar com angústias. O brincar prepara para futuras atividades de trabalho: evoca atenção e concentração, estimula a autoestima e ajuda a desenvolver relações de confiança consigo e com os outros. Colabora para que a criança trabalhe sua relação com o mundo, dividindo espaços e experiências com outras pessoas...”(EE2 – 6,32%)

...e outra afirma que “... as crianças mais motivadas e integradas através do jogo e isso faz com que a socialização seja mais fácil entre elas e aprendam mais” (EF_B – 2,68%).

Figura 71 - Representação Esquemática das fontes, por "alterações na criança"



Fonte: elaboração própria

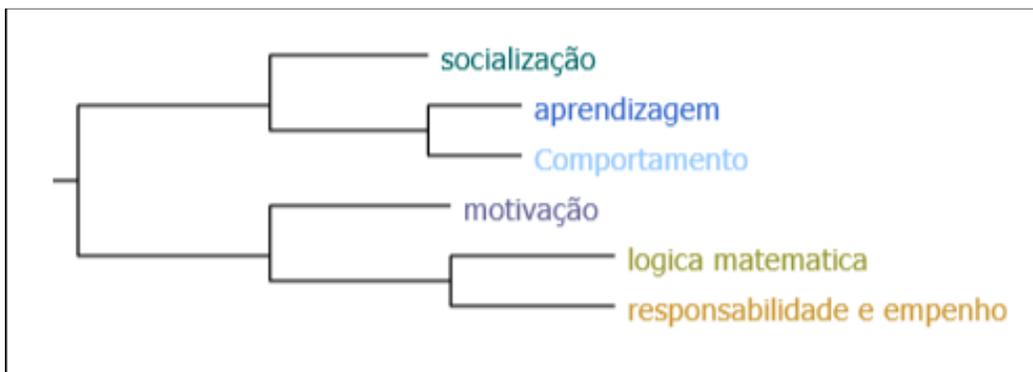
Poucas referem a aprendizagem mas a educadora (EH3_B), refere que “...no que se refere ao desenvolvimento, pois os mesmos tiveram melhoras significativas de aprendizagem e em outros contextos também como dá cooperação e partilha e tudo isso reforça a eficácia do jogo na aprendizagem das crianças.” (ref.1-7,52%). Outra refere também ao nível do comportamento quando afirma “ao longo do tempo vai se verificando alterações significativas, quer no comportamento, quer na aquisição de aprendizagens por parte dos alunos...” (EE3 – 1,28%), e segue dizendo “

“...É importante partir dos interesses e gostos das crianças, quando se realizam as atividades, jogos que têm como objetivo despertar a sua aprendizagem, essencialmente da leitura e da escrita. As crianças gostam muito de brincar e o fato de poderem aprender de forma divertida e lúdica é uma mais-valia, pois capta a sua atenção para o desenvolvimento dos diferentes exercícios e tende a facultar alguns comportamentos de interajuda, cooperação, autodisciplina e autonomia, bem como, o espírito de equipa e responsabilidade...” (ref.2 – 4,49%).

Pela figura 72, podemos analisar a semelhança codificada na temática do *node_filho* “alterações na criança”. Assim sendo, poder-se-á afirmar, com alguma certeza, que existe uma familiaridade entre os *nodes_filhos* “aprendizagem e comportamento” com “socialização”, surgindo à ideia que quando as educadoras são questionadas em relação às alterações do comportamento da criança no uso do jogo, elas respondem de uma forma a aproximar estas temáticas. E este *cluster*, agora analisado, diferencia-se do *cluster* entre os *nodes_filhos* “responsabilidade e empenho” e “lógica matemática”, com “motivação”, fazendo-nos interpretar que estas temáticas se aproximam entre si. Podemos afirmar, segundo este dados

que a motivação está mais próxima da responsabilidade e a socialização está mais próxima do comportamento, como alterações no desenvolvimento após o uso do jogo nas atividades.

Figura 72 - Representação dos clusters da análise realizada entre os nodes por codificação semelhante



Fonte: elaboração própria

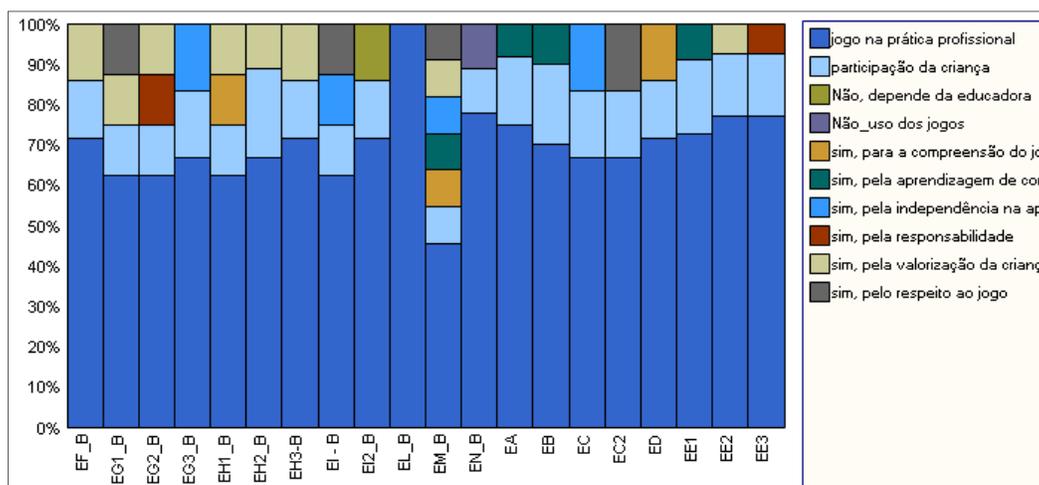
Pela figura 73, podemos analisar os nodes codificados pela *node_filho* “participação da criança”, justificados pela narrativa discursiva das fontes. Algumas educadoras afirmam que a participação da criança é fulcral para o seu desenvolvimento e para a sua criatividade, algumas sugerem a responsabilidade, outras a independência e sua valorização, como a educadora em EF_B, que afirma

“...Eu acho que se torna mais prazeroso para criança participar do processo de construção. Inclusive não neste ano, mas no ano anterior eu construí com meus alunos do 2º período um boliche né... quando eu estava recortando eu estava explicando os objetivos do jogo a finalidade e vi a alegria no rosto de cada criança de construir seu próprio jogo. Algumas vezes dava um pouco de desorganização, mas logo controlava e eles ficaram muito contentes com o resultado...” (ref1 – 8,30%)

Em EH3_B afirma que “...é de certa forma muito importante porque as crianças construindo desenvolvem suas habilidades e isso as torna mais corajosas e dinâmicas...” (ref1 – 4,37%). E apenas uma educadora em Lisboa fala sobre esta importância quando afirma

“...Sim! tudo que a criança faz tem de ser valorizado (..) e quando ela confeciona seu jogo tornam-se mais significativos à medida que a criança se desenvolve, porque através da manipulação de materiais variados, ela poderá reinventar coisas, reconstruir objetos e tudo isso é muito importante para ela..”(EE2 – 5%).

Figura 73 - Representação Esquemática das fontes, por "participação da criança"



Fonte: elaboração própria

Em EH1_B a educadora afirma veementemente que a compreensão do jogo é importante,

“...Com base nas minhas experiências, vejo que é de uma grande importância pois a crianças não só esta criando seu invento, mas esta aprendendo as parte da construção da utilização desse invento os nomes de cada parte a ser montado é um conjunto de coisas abordadas que as fazer vencedoras e contentes e isso é aprendizagem.”(ref1 – 8,24%)

Em EG2_B, a narrativa parece descortinar que é a responsabilidade um dos grandes motivos pelos quais se deve promover a participação da criança no jogo,

“... A participação das crianças na montagem ou criação do jogo é de mera importância, pois as aulas se tornam mais interessantes para elas, e na verdade é um desafio que elas tende a cumprir é isso pode ser associado a várias etapas da aprendizagem com a criação e a partição e pode proporcionar para as crianças um sabor de vitória descomunal e contribui para seu desenvolvimento...”(ref1 – 8,54%).

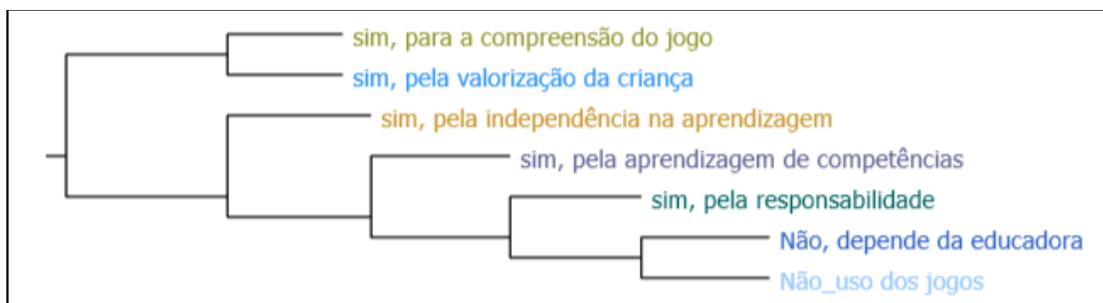
Na opinião de outra educadora, em Lisboa (EE3), a participação desenvolve também a responsabilidade, levando - a afirmar:

“...Na minha opinião, as crianças devem ser envolvidas na planificação das atividades e na sua execução, pois só assim criam rotinas e responsabilidade ao longo do tempo. Tento sempre que as crianças decidam de forma conjunta, quais as atividades desenvolvidas, pois assim, fazem tarefas que são do seu interesse. Procuro, ter em atenção as experiências de cada criança...”(ref1 – 3,15%).

Pela figura 74, podemos analisar a semelhança codificada na temática do *node_filho* “participação da criança”. Assim sendo, poder-se-á afirmar, com alguma certeza, que existe

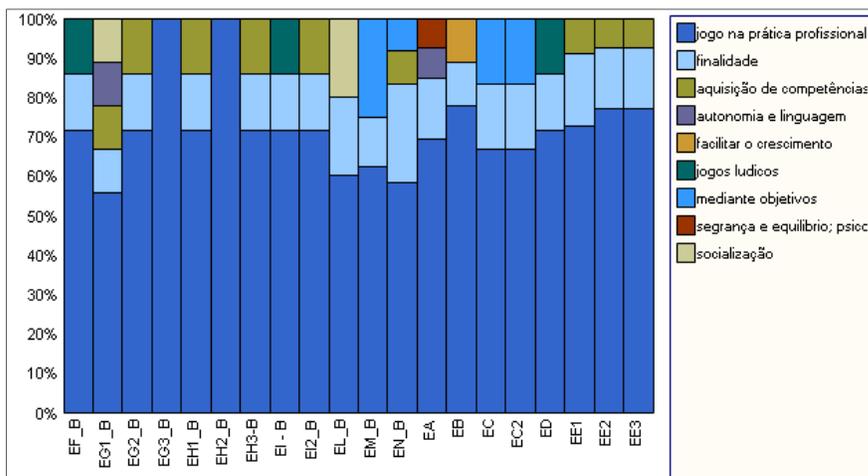
uma familiaridade entre os *nodes_filhos* “valorização da criança” com a “compreensão do jogo”, surgindo à ideia que quando as educadoras são questionadas em relação à participação da criança no jogo, elas respondem de uma forma a aproximar estas temáticas. E este *cluster*, agora analisado, diferencia-se dos três *clusters* visualizados. Verifica-se uma aproximação do *node_filho* “independência na aprendizagem” com “aprendizagem de competências”, embora este último esteja também próximo do *node_filho* “responsabilidade”, fazendo-nos interpretar que estas temáticas se aproximam entre si. Outro *cluster* codificado e afastado de todos, encontra-se o *nodes_filhos* “não, depende da educadora” e “não_uso dos jogos” como próximos entre si, pois trata-se de declarações de educadoras que não usam o jogo com a participação da criança. Podemos afirmar, segundo este dados que a participação do jogo pela criança envolve-a mais na sua valorização e independência do que não envolver as crianças nas atividades.

Figura 74 - Representação dos clusters da análise realizada entre os nodes uso do jogo por codificação semelhante



Fonte: elaboração própria

Figura 75 - Representação Esquemática das fontes, por "finalidade"



Fonte: elaboração própria

Quando questionámos sobre a finalidade do jogo usado nas atividades (figura 75), parece se unânime, a opinião das educadoras quando revelam “*aquisição de competência*”.

No caso de Lisboa, uma educadora (EE3) afirma que utiliza os jogos,

“...em contexto de sala de aula (...) acho que facilita o desenvolvimento e a aquisição de competências (...) acho que o jogo é importante no recreio, nas brincadeiras entre as crianças, mas pessoalmente utilizo muito o jogo em sala, para ajudar na aprendizagem, quer com crianças sinalizadas com necessidades educativas especiais ou não sinalizadas com necessidades educativas especiais (...) todos os colegas deviam utilizar o jogo com as crianças (...) os alunos adoram (...) mesmo os alunos mais tímidos que podem por vezes ter maior dificuldade em aderir a estas atividades, com o tempo, manifestam-se muito motivados, e interagem com os outros colegas, facto este que talvez fosse difícil de acontecer caso, as aulas fossem meramente expositivas das matérias ou dos conteúdos que deviam ser adquiridos ...” (ref1 – 7,20%).

Algumas afirmam usar para autonomia e linguagem quando afirmam que “...comunicar e expressar-se através de diferentes linguagens com os jogos, desenvolver a imaginação e a criatividade, aprender, fazendo e experimentando...”(EA – 3,19%) ou em EG1_B, quando afirma que “através de jogos a criança associa uma palavra a um determinado objeto..” (ref1 – 1,51%).

Pela figura 76, podemos analisar a semelhança codificada na temática do *node_filho* “finalidade”. Assim sendo, poder-se-á afirmar, com alguma certeza, que existe uma familiaridade entre os *nodes_filhos* “*autonomia e linguagem*” e “*segurança e equilíbrio*”, próxima da familiaridade dos *nodes_filhos* “*facilitar crescimento*” e “*jogos lúdicos*”.

Verifica-se uma aproximação do *node_filho* “*socialização*” com “*aquisição de competências*”, próximos do *node_filho* “*mediante objetivos*”, fazendo-nos interpretar que estas temáticas se aproximam entre si.

Quando as educadoras são questionadas em relação à finalidade do jogo, elas respondem de uma forma a aproximar estas temáticas. Podemos afirmar, segundo este dados, a finalidade do jogo aproxima as competências e socialização, e a autonomia e segurança aproxima o crescimento.

Figura 76 - Representação dos clusters da análise realizada entre os nodes finalidade do jogo, por codificação semelhante



Fonte: elaboração própria

Pela figura 77, podemos analisar os nodes codificados pela *node_filho* “*dificuldade da criança*”, justificados pela narrativa discursiva das fontes.

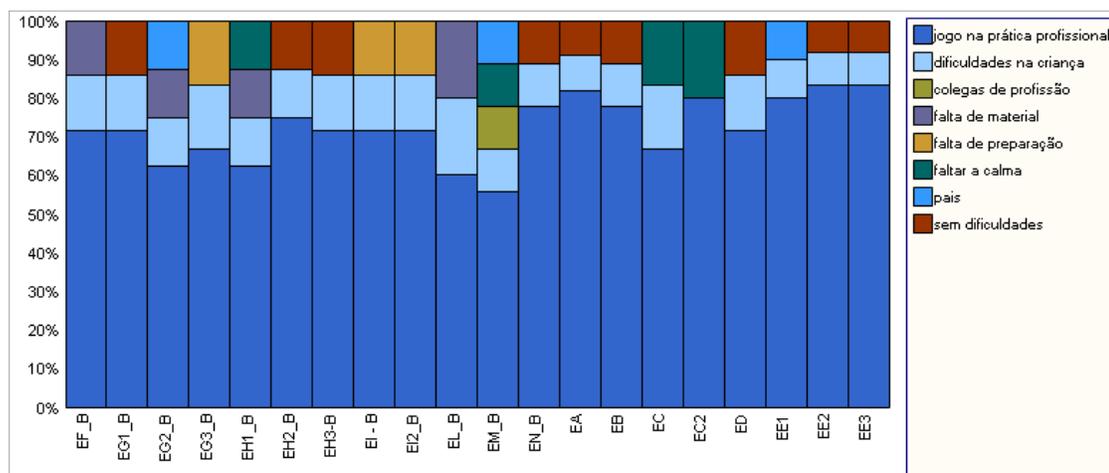
Quando questionada sobre as dificuldades sentidas e demonstradas pelas crianças nas atividades com os jogos, a maior parte das educadoras defende não haver sentido dificuldade alguma, respondendo

“...Não sinto dificuldades na aplicação do jogo, mas é necessário existirem regras, para não haver confusão, porque apesar do jogo ser para os meninos uma brincadeira, existe um objetivo definido e delimitado (...) que não pode ser esquecido (...) caso contrário não ocorre aprendizagem (...) as crianças devem aprender desde pequenas que é necessário existirem normas e determinados critérios que devem ser seguidos e respeitados, isso faz com que as crianças aprendam a respeitar os adultos, as outras crianças e qualquer pessoa (ex.: professores)...”(EG1_B – 6,92%)

Algumas retratam não ter dificuldade mas por vezes o papel do jogo não é percebido de forma semelhante entre pares,

“...Não existe muitas dificuldades, mas às vezes existem crianças muito fechadas, que se isolam e não gostam muito de comunicar com as outras (...) essas por vezes têm dificuldades em realizar jogos, que apesar de se basearem em brincadeiras que estas gostam, têm dificuldade em aderir, uma vez que envolve contato e interação com as outras crianças (...) mas mesmo essas aos poucos conseguem libertar-se de certos medos e ultrapassar essas dificuldades sentidas (...) integrando-se no grupo/turma e aprendendo com isso (...) para além disso, por vezes também é complicado, pois alguns colegas não concordam com a utilização do jogo no processo de ensino-aprendizagem...” (EE3 – 5,78%)

Figura 77 - Representação Esquemática das fontes, por "dificuldades na criança"



Fonte: elaboração própria

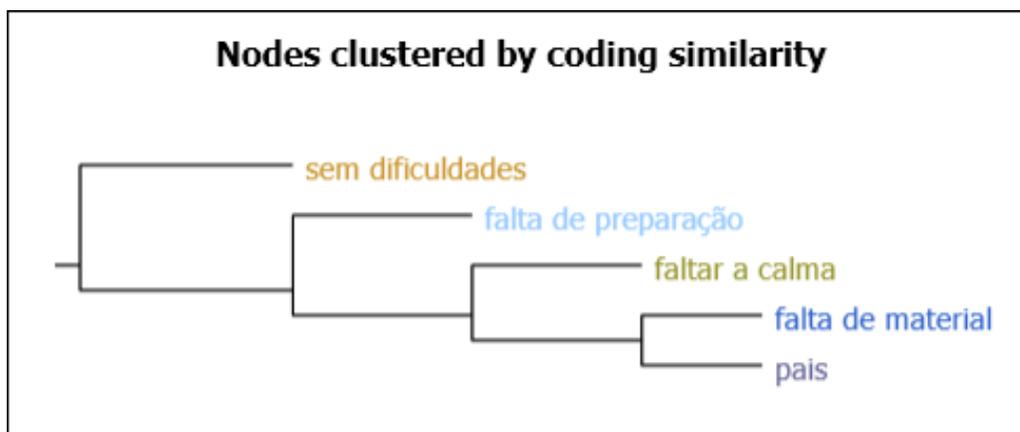
Outras retratam ter dificuldade, associando à falta de compreensão dos pais, como é o caso da educadora em EG2_B “Alguns pais também não entendem que os jogos podem servir para aprendizagem e cobram a aprendizagem tradicional, enfim vamos trabalhando como podemos...” (REF1 – 3,58%) e ainda outra em EE1, que afirma que “os pais pensarem que os jogos só servem para brincar e não verem o lado da aprendizagem que os jogos podem proporcionar e também algumas vezes a falta de recurso para desenvolver algumas atividades...” (ref1 – 4,57%).

Outras associam esta dificuldade à falta preparação da criança, em EI2_B a educadora afirma que “...muitas vezes quando a criança não é trabalhada nas series anterior ela pode chegar mais adiantada com algumas dificuldades de concentração etc..” (ref1 – 5,09%) e a educadora em EI_B afirma que as crianças “querem só brincar e esquecem que o jogo também é para aprendizagem e perdemos o foco do trabalho algumas vezes” (ref1 – 3,42%).

Pela figura 78, podemos analisar a semelhança codificada na temática do *node_filho* “dificuldade na criança”. Podermos afirmar que existe uma separação, como era de esperar, entre o *node_filho* “sem dificuldades” e os outros. No entanto, existe uma aproximação entre os *nodos_filhos* “falta de material” e “pais”, próxima da familiaridade dos *nodos_filhos* “faltar a calma” e “falta de preparação”.

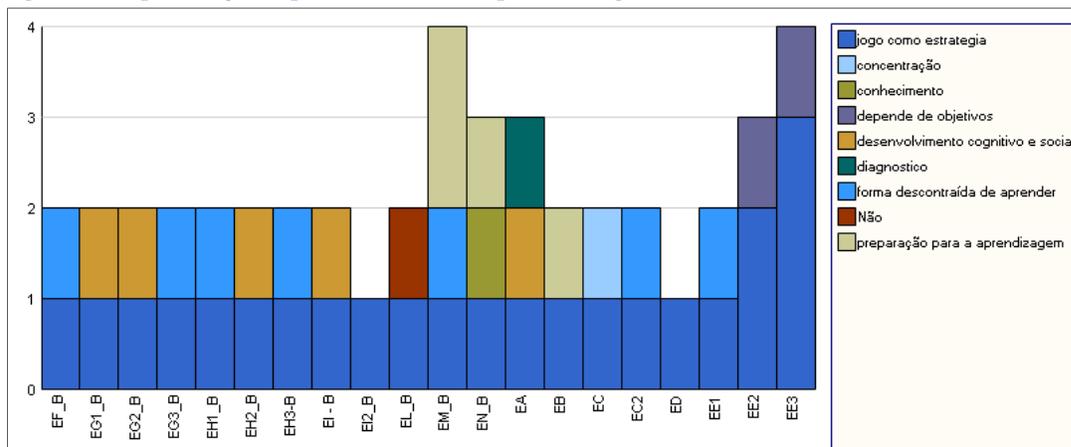
Verifica-se uma aproximação da temática dificuldades entre a falta de material e a responsabilização aos pais, próxima da falta de preparação das crianças juntamente com a falta de calma na rotina diária.

Figura 78 - Representação dos clusters da análise realizada entre os nodes dificuldades, por codificação semelhante



Fonte: elaboração própria

Figura 79 - Representação Esquemática das fontes, por "estratégia"



Fonte: elaboração própria

Quando questionadas sobre o jogo como estratégia para a aprendizagem (fig. 79), as educadoras revelam em Imperatriz, maioritariamente responder servir para o desenvolvimento cognitivo e social:

“...muito bom e os melhores alunos, os que têm melhores competências, vão aprender a ajudar os outros e a refletir sobre as coisas que aprenderam, para arranjar a melhor maneira de o fazer (...) normalmente existem alunos que se tornam tutores dos que possuem mais dificuldades, assim ambos aprendem, os tutores necessitam de repassar sobre a aprendizagem e os conhecimentos de forma a poderem explicar pormenorizadamente aos colegas o que é suposto aprenderem, e os alunos que estão aprendendo com os tutores, necessitam igualmente de refletir sobre o que é exposto, bem como quais as formas para exporem os seus pontos de vista (ex.: na realização de um debate)...” (EG1_B, 8,39%)

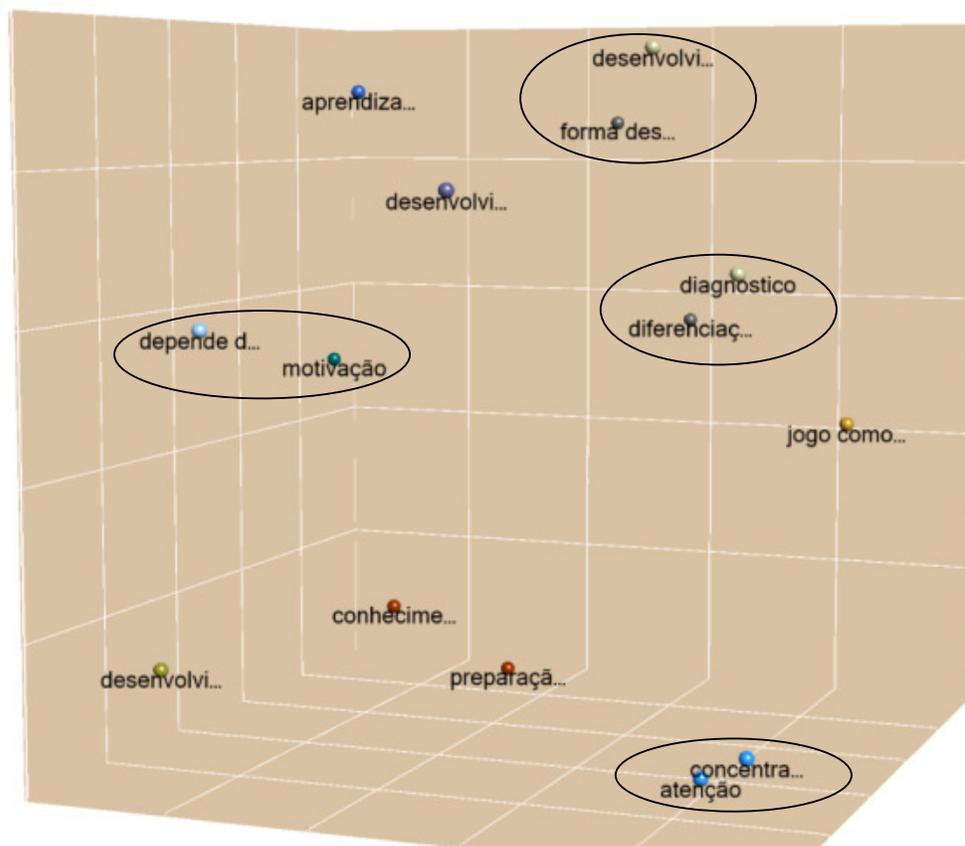
E ainda outra educadora da mesma escola refere,

Penso que é um excelente recurso para participação, integração e comunicação dos alunos, independentemente em que faixa etária esteja é uma forma de aprender divertida e motivadora faz com que a criança aprende de uma maneira não tão tradicional como os métodos que as educadoras usavam antigamente e ainda as crianças se socializam mais rápido, deixando de lado a timidez que é um fator que atrasa muito a aprendizagem (..) com a utilização dos jogos os alunos muitas vezes não se dão conta que estão socializando e aprendendo de uma forma divertida. (EG2_B, 12,46%)

Em Lisboa, uma educadora refere ser “Através de jogos é possível apreender aspetos importantes da constituição psíquica de uma criança, assim como seu nível de desenvolvimento social e cognitivo...” (EA – 3,34%). Também parece ser do consenso geral que a estratégia é uma forma descontraída de aprender, “...a aprendizagem da leitura requer muita concentração e esforço, tornando-se difícil tarefa para alguns educadores. O jogo possibilita a criança um alívio da pressão é uma forma descontraída para aprender, logo concordo com a utilização do jogo...” (EC2 – 8,39%), ou em EE1 que especifica como a aprendizagem se realiza de uma forma descontraída quando diz,

Hum!! É bom é muito bom para os pequeninos é uma forma gira de aprender que envolve a linguagem. Por exemplo aqui temos o cantinho da história que é muito giro trabalhar com eles, pois cada um fala um pouco da história que ouviu e depois tentamos ler as letrinhas, eles estão numa fase de iniciação e por isso estão tão motivados e logo quando vão para o primeiro ano, já estão mais familiarizados com a leitura, eles não sabem ainda propriamente ler, no entanto conhece muitas letrinhas e números....” (EE1 – 11,57%)

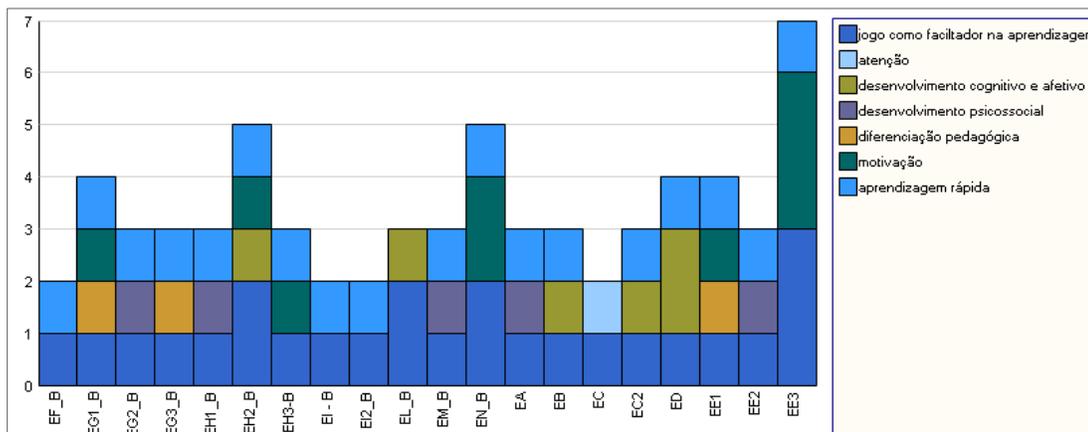
Figura 80 - Representação tridimensional da relação entre a “estratégia” e a “facilitação da aprendizagem”



Fonte: elaboração própria

Pela figura 80, podemos observar a relação entre a “estratégia” e a “facilitação da aprendizagem” do nosso questionário. Podemos observar uma semelhança de codificação entre os *nodes* “*diagnóstico*” e “*diferenciação pedagógica*”. Podemos verificar uma aproximação entre a temática “*forma descontraída de aprender*” com o “*desenvolvimento cognitivo e afetivo*”. O mesmo pode ser observado, quando analisamos a temática do *node* “*concentração*” associado à “*atenção*” e “*objetivos*” com “*motivação*”. Podemos também deduzir, por estes dados que formular objetivos pode estar associado a facilitar a motivação da criança, e a concentração pode facilitar a atenção, elaborar diagnóstico facilita a diferenciação pedagógica.

Figura 81 - Representação Esquemática das fontes, por "facilitador de aprendizagem"



Fonte: elaboração própria

Na maior parte da nossa narrativa discursiva, encontra-se implícita o fator “motivação” para facilitar a aprendizagem (fig. 81). Uma educadora em Lisboa refere que “...a motivação é um fator crucial e primordial no desenvolvimento das crianças, daí utilizar jogos coletivos e essencialmente que fomentem o desenvolvimento em diferentes aspetos (psicomotor, cognitivo, intelectual...)” (EE3 – 5,55%), mais adiante continua dizendo “jogo ajuda na motivação, empenho e cooperação que os alunos demonstram na sala de aula (...) é importante ter em conta que o jogo facilita o processo de socialização, bem como, a entreaajuda entre as crianças, o que fomenta o conflito cognitivo e uma vez mais aprendizagem...” (ref3 – 2,38). Em Imperatriz uma educadora comenta dizendo que o jogo “aumenta a motivação e autoestima face aos exercícios realizados “ (EG1_B, 0,85%), outra educadora responde de forma bastante esclarecedora que “... as crianças aprendem de uma forma mais dinâmica e motivadora quando e recorrido ao jogo como metodologia de aprendizagem...” (EI_B, 8,79%). E todas respondem que o jogo facilita uma aprendizagem mais rápida da leitura e escrita, como podemos visualizar na figura 80, embora de forma diversas, seja pelo estímulo como em EC2 que afirma que “...quando há ajuda visual dos conteúdos é mais fácil aprender e manter a aprendizagem...” (ref1 – 2,93%), para a socialização como foi narrado em EG2_B que afirma o jogo “ ...fornece informações a respeito da criança, suas emoções e a forma de interagir com seu colegas..”(ref1 – 2,15%).de forma lúdica, realçando o papel da mudança de pedagogias,

“...as crianças gostam de aprender de maneira diferente (...) a educação está em constante evolução (...) as crianças aqui na escola encontra-se por

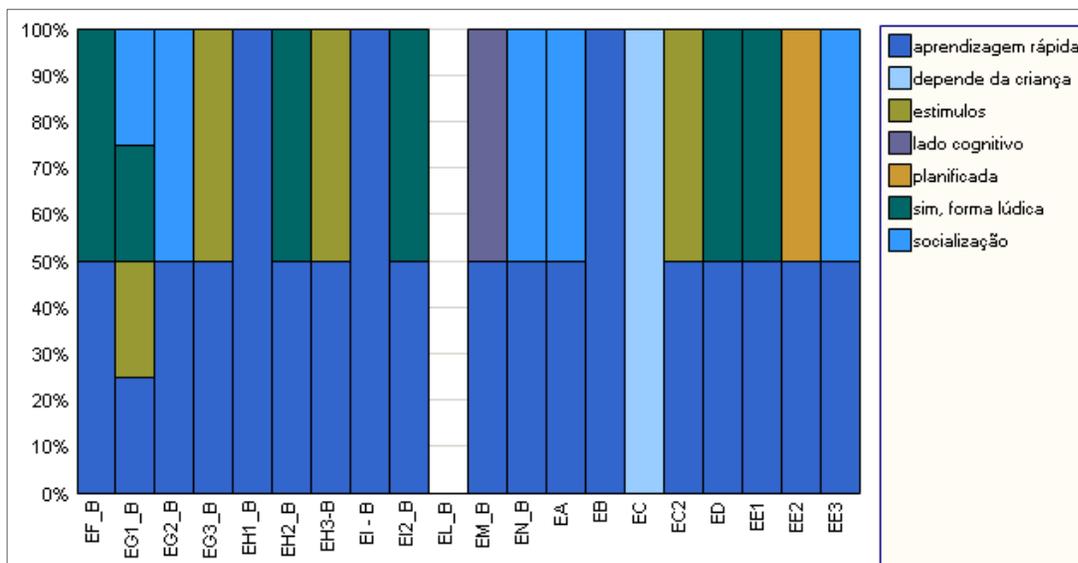
períodos de tempo, ou manhã ou de tarde, e é realizado o panejamento mensal, semestral ou anual das turmas, com base na evolução das crianças, mas em momentos espaçados no tempo (...) acho que é importante acompanharmos as alterações no ensino, de forma a podermos ajudar as nossas crianças nas suas diversas fases de desenvolvimento (...) antigamente o ensino era perspetivado de forma diferentes, atualmente muitas escolas em muitos países recorrem a diferentes estratégias de aprendizagem e de ensino (utilização do jogo, de jogos informáticos ...”(EG1_B – 8,82%).

ou planificada, como em EE2, que afirma,

“... por experiência própria posso garantir-lhe. Porém para que o uso do lúdico seja, de fato, uma estratégia didática que auxilie na construção do conhecimento e no desenvolvimento global da criança, é preciso planejar as situações, visando a uma aprendizagem, a um conhecimento, a uma atitude. Estas situações devem ter uma intencionalidade educativa; portanto, devem ser planeadas pelo educador a fim de alcançar objetivos predeterminados...”(7,38%)

Em EC2, a educadora afirma que “...facilita pois as crianças aprendem mais facilmente os conteúdos se eles forem incluídos em ambientes descontraídos e a finalidades são várias, interação, aprendizagem, desenvolvimento de competências, socialização etc...” (ref1 – 7,66%).

Figura 82 - Representação Esquemática das fontes, por "aprendizagem rápida"

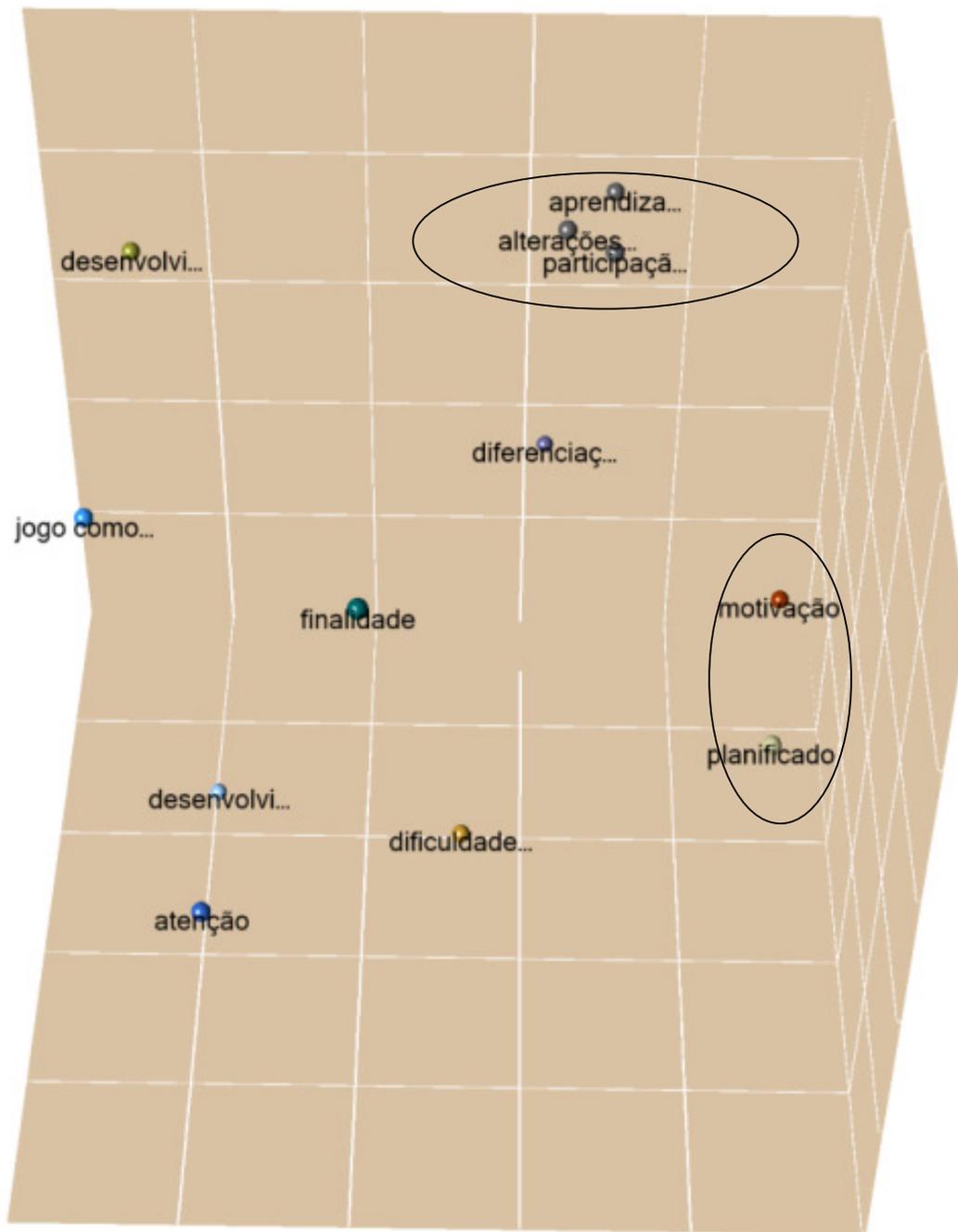


Fonte: elaboração própria

Como indica Gibbs (2002, p.203) é possível criar uma relação nos *nodes* analisados, baseada na quantificação dos dados da nossa amostra. Desta forma, representa-se na figura 83

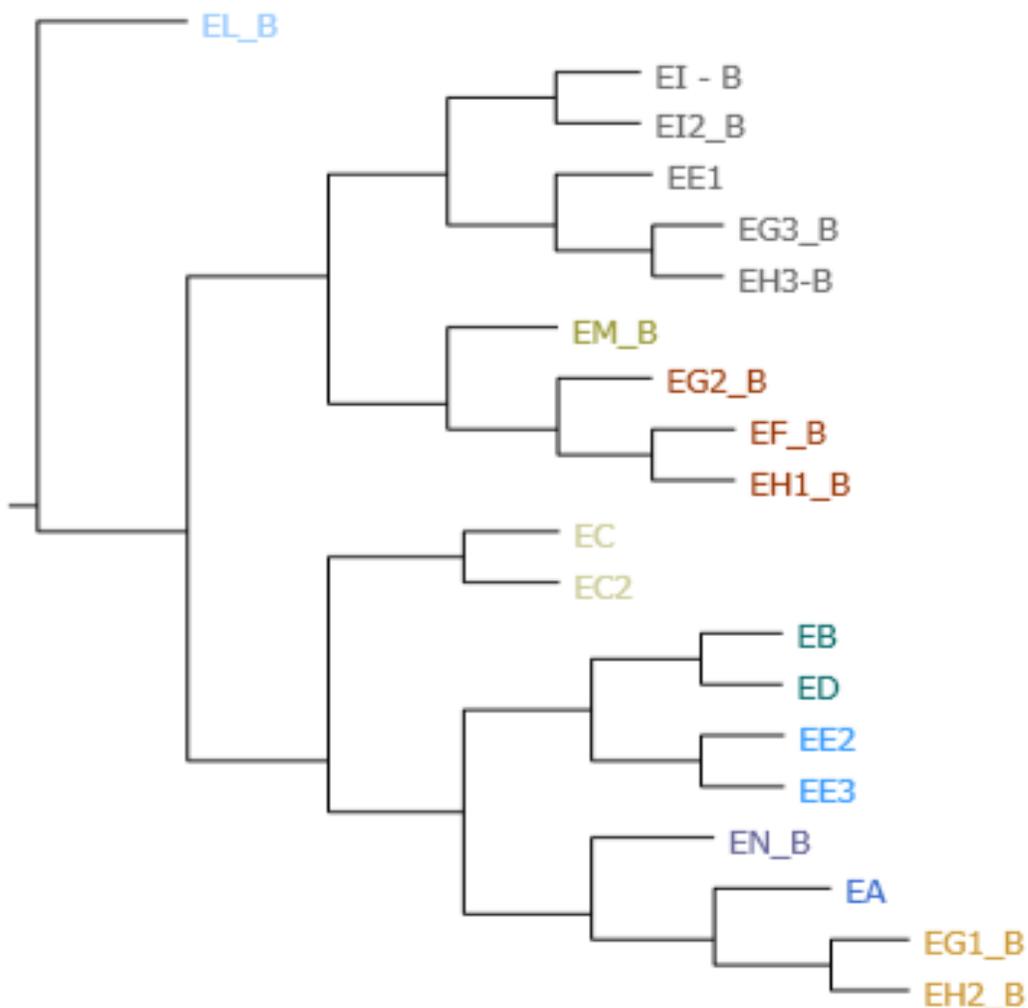
uma relação de valores atribuídos à opinião entre o uso do jogo como facilitador de aprendizagem e a prática profissional, contextualizada nas narrativas.

Figura 83 - Representação tridimensional da relação entre a “prática profissional”, “facilitador da aprendizagem” e “opinião do jogo”



Podemos observar a relação entre a “facilitação da aprendizagem” e a “prática profissional” do nosso questionário. Podemos observar uma semelhança de codificação entre os *nodes* “*aprendizagem rápida*”, “*alterações na criança*” e “*participação na criança*”. Podemos verificar uma aproximação entre a temática “*motivação*” com o “*planificação*”. Podemos também deduzir, por estes dados, que aprender de uma forma mais rápida pode estar associado à participação da criança no jogo e a planificação como prática das atividades, pode levar à motivação das crianças.

Figura 84 - Fontes analisadas por codificação semelhante



Fonte: elaboração própria

Ao analisarmos as fontes codificadas por semelhança de codificação, verificámos algumas interessantes diferenças entre as entrevistas de uma forma geral. Conseguimos determinar um cluster que divide as fontes EL_B de todas as outras. Estas dissemelhanças determinam uma afastamento entre o discurso narrativo de uma escola privada de Imperatriz

de todas as outras. O segundo cluster determina uma semelhança de narrativa entre as escolas públicas de Lisboa (EC) das escolas privadas. Contudo existe uma aproximação da escola pública (EA) às escolas privadas de Imperatriz (EG1 e EH2). Na outra parte deste mesmo cluster, situa-se uma aproximação das narrativas expressas pelas escolas da cidade de Imperatriz, havendo também uma semelhança entre a narrativa da escola privada de Lisboa (EE1) com as escolas privadas EG3, EH3. No entanto, outro cluster determina uma aproximação entre as escolas de Imperatriz. Existindo uma grande aproximação entre o discurso narrativo das escolas privadas, havendo a expressão das escolas públicas (EM e EF) mais próximas das escolas privadas EH1 e EG2 (fig.84).

Verificando a importância que a palavra “jogo” (figura 85) tem na estrutura desta investigação, procurámos determinar a média de percentagem desta palavra referida nas narrativas utilizadas.

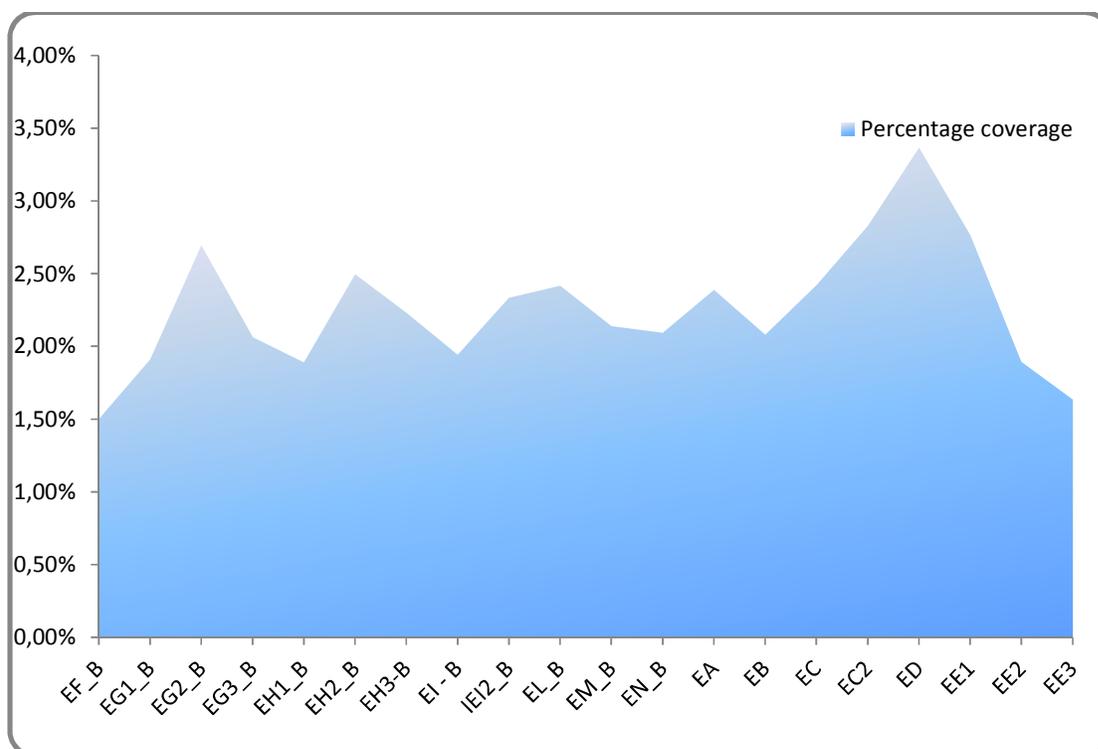
Figura 85 - Representação na nuvem da palavra "jogo" analisada nas fontes



Fonte: elaboração própria

Verificámos que a palavra “jogo” foi dita 279 vezes no discurso narrativo representado 2,03% da média discursiva das narrativas, sendo mais usado pelas educadoras na escola ED (com 3,5% do seu discurso, ver fig.86). A palavra criança foi dita 209 vezes, representando 1.52% da análise discursiva. Logo a seguir à palavra “aprendizagem” com 122 vezes dita com 0.89% da análise discursiva. A “leitura” dita 101 vezes com 0,74% da análise discursiva da amostra e “aula” apenas referenciada 83 vezes com uma representação de 0.6% no discurso.

Figura 86 - Representação percentual da palavra "jogo" analisada por fontes



Fonte: elaboração própria

O nosso modelo de investigação (figura 87) pode ser representado pelo uso do jogo na aprendizagem e na educação. Segundo estas narrativas parece ser consensual, que o uso do jogo facilita a aprendizagem promovendo uma diferenciação pedagógica e uma aprendizagem rápida, embora esta última esteja sujeita a uma planificação. A aprendizagem e a partilha desenvolvem competências e contribuem para o uso do jogo como recurso. O uso do jogo como estratégia corresponde à prática profissional, modificando-se conforme a finalidade em

que se promove o jogo garantindo uma segurança e equilíbrio à criança. Pelas narrativas estudadas, verificámos que a responsabilidade e empenho são duas das alterações mais retratadas pelas educadoras, verificadas nas crianças quando se começa a usar o jogo na prática profissional e como estratégia. Contudo estas alterações verificadas no comportamento e atitudes das crianças, descritas por parte das educadoras, promovem uma motivação para a leitura e escrita e influenciam a socialização e a aprendizagem. Como verificámos atrás, o jogo específico aplicado à leitura é muito variado, sendo mesmo na cidade de Imperatriz descrito *vários jogos* para o efeito, todavia as narrativas retratam que o jogo deve ser planificado e selecionado conforme os objetivos a que se destina.

3.3 – A observação naturalista como instrumento de investigação

Estrela (1994, p.45) diz-nos que “a observação naturalista é, em síntese, uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada desde o século XIX na descrição e quantificação de comportamentos do homem e de outros animais”.

Este tipo de observação, por não haver mistura entre o observador e o observado, permite registar os dados com rigor e objetividade, mantendo-se uma posição de distanciamento. A observação naturalista, enquanto técnica descritiva, apresenta funções importantes, tais como respostas à pergunta, *Qual o tipo de interação entre crianças/educadores e o jogo na escola?* Permite o esclarecimento das relações entre fenómenos que foram verificadas na investigação correlacional. *Por exemplo: A observação do uso do jogo planificado ou livre facilita a aprendizagem da leitura e da escrita dessas mesmas crianças?*

Contudo, sabemos que quando se observa um fenómeno, o número de acontecimentos é tão variado e rápido que o observador necessita de um plano de observação que permita a seleção do que se quer observar.

Este plano inclui os itens ou variáveis a observar pelo que a sua seleção deve ser feita com base no objetivo do estudo (fig. 88). Os itens devem ter exclusividade mútua (cada item só pode ser englobado numa categoria) e a definição das categorias deve ser clara e precisa. Com base nas observações realizadas, foi elaborada uma grelha de registo, como forma de organizar as informações mais pertinentes. Neste sentido, as observações foram anotadas, nos critérios que permitem constatar os objetivos centrais deste estudo. Esta análise permite assim esclarecer e clarificar descrições factuais e, o investigador toma consciência plena da problemática geral da observação. Antes de mais, é necessário realçar que esta observação permite descortinar todo o comportamento num contexto situacional e num determinado sistema sociocultural, pois toda a sequência dos fenómenos observados é movida por fatores próprios da situação. A interpretação é subjetiva pois todos os comportamentos pertencem a educadores e crianças com papéis concretos com comportamentos próprios no sistema sociocultural. Todavia, toda a observação é uma reinterpretação do real e, nesta perspectiva ancoramos a nossa investigação nos argumentos de Wittrock (1989) que se refere à forma como o trabalho de campo de características observacionais e interpretativo exige recurso à observação e de como ele apela à interpretação de múltiplas fontes para ser realizado com sucesso. Afirma o autor, citado por Barbosa (2004, p. 515):

“A investigação de campo implica: a) participação intensiva e de largo espectro num determinado contexto; b) cuidadoso registo do que sucede nesse contexto mediante a redacção de notas de campo e a recopiação de outros tipos de documentos (por exemplo, notificações, gravações, exposições de trabalhos, vídeos) e c) posterior reflexão analítica sobre o registo documental obtido no campo e elaboração de um relatório mediante uma descrição detalhada, utilizando fragmentos narrativos e citações textuais extraídas das entrevistas, assim como uma descrição mais geral em forma de diagramas analíticos, quadros sinópticos e estatísticas descritivas”.

Figura 88 - Registo dos itens observados e codificados

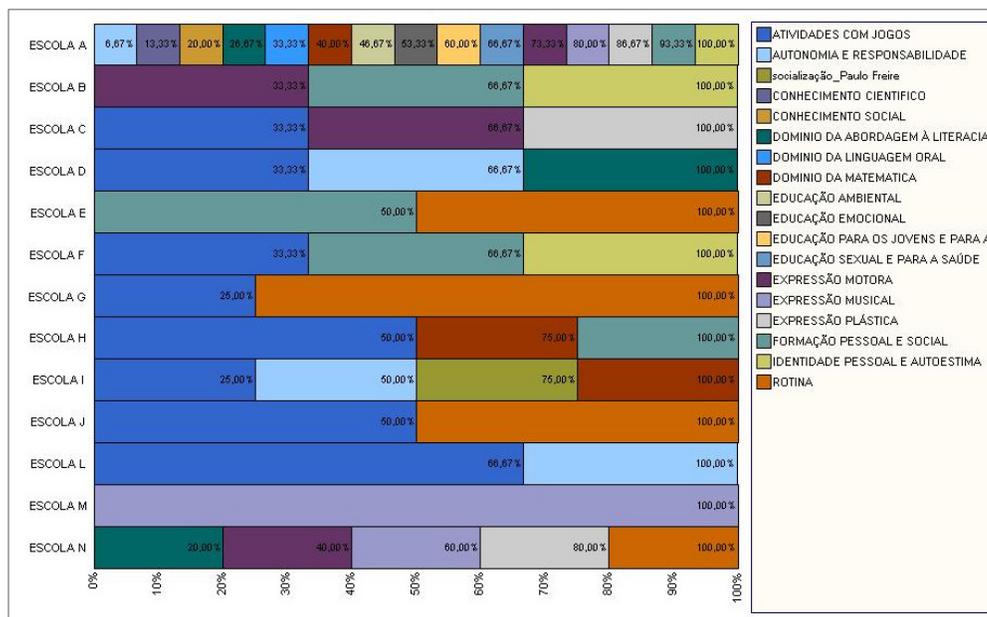


Fonte: Elaboração própria

As observações (fig.89) incidiram nos comportamentos da criança e na atividade planificada pela educadora, de acordo com as rotinas da sala, ou seja, aconteceram na sua maioria no primeiro momento, após o acolhimento. Concentrou-se a observação na rotina diária e na temática das atividades com jogos, na autonomia e responsabilidade da criança, no conhecimento inerente à planificação dos jogos, na educação (para a sexualidade e saúde, para o ambiente e para a cidadania), nos tipos de jogos usados em aula, desenvolvidos quer pela expressão motora, plástica ou musical, e a descrição da identidade da criança como ser social quer pelo desenvolvimento das suas capacidades de literacia, quer pela sua formação pessoal e autoestima.

Todas as observações foram efetuadas segundo os registos dos itens codificados, conforme figura 89³⁰, e segundo as observação da aula.

Figura 89 - Registo dos itens observados e codificados por escolas

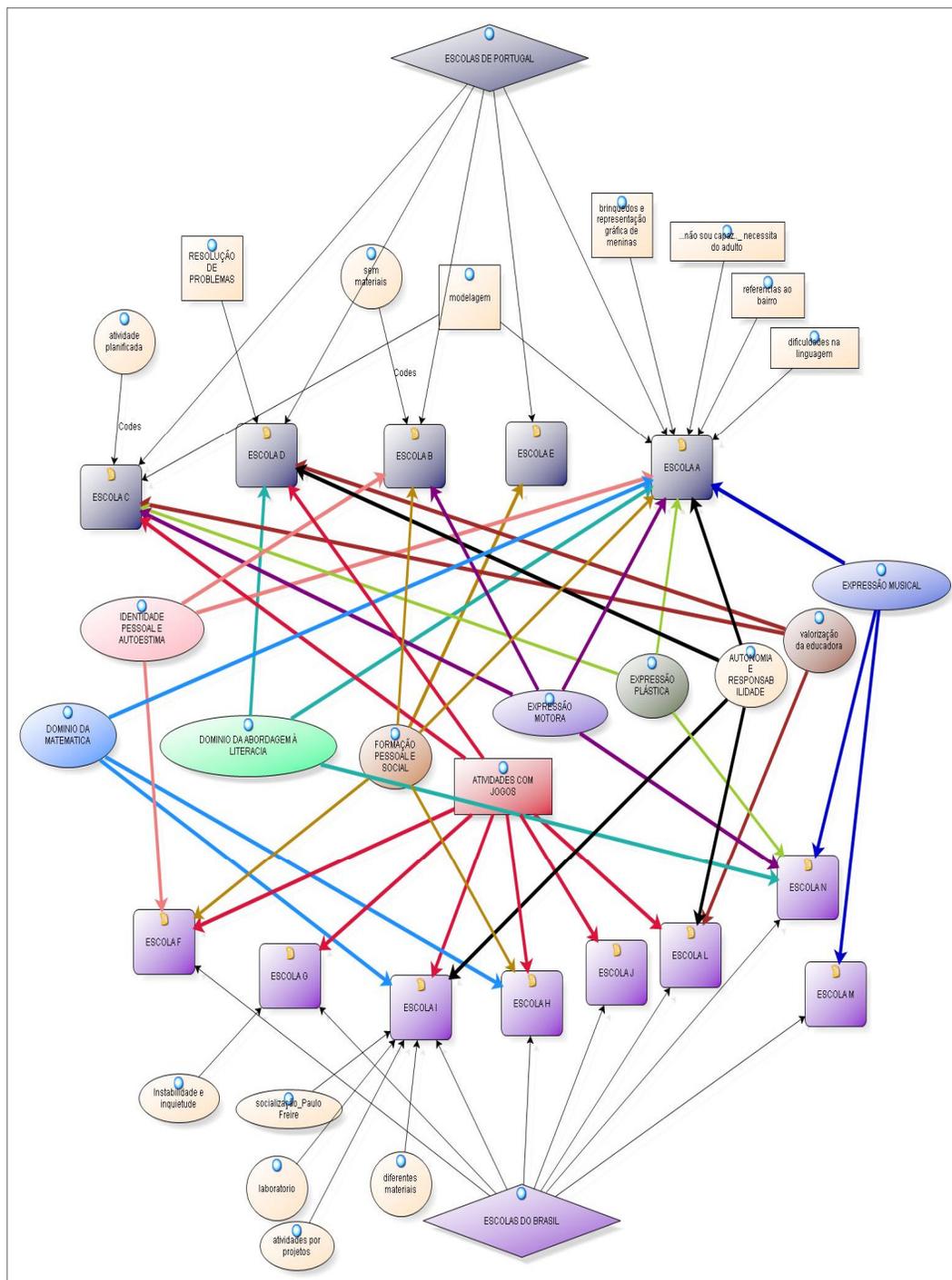


Fonte: Elaboração própria

A figura 90 pretende desenhar uma mapa conceptual dos itens observados para cada escola visitada. Os itens desenhados no mapa referem-se às observações mais pertinentes em sala de aula, e não a todas as observações feitas, pois estas encontram-se registadas no apêndice 7. Podemos observar, como seria de esperar, que a intervenção com atividades de jogos diversos são encontrados mais nas salas de aula da cidade de Imperatriz, enquanto os jogos implementados com planificação encontram-se mais associados à expressão motora e plástica na cidade de Lisboa. Há contudo uma preocupação com o domínio da abordagem da literacia e da autonomia da criança, embora, como já tínhamos demonstrado, de formas diferentes. Pudemos também deparar que a resolução de problemas encontra-se facilitada com a planificação da rotina diária, relacionando-se com a valorização da educadora, perante as dificuldades das crianças.

³⁰ Registou-se na escola A um maior tempo de observação, razão pela qual se regista um índice pormenorizado dos itens codificados

Figura 90 - Mapa dos itens registados na Observação Naturalista



Fonte: Elaboração própria

Síntese

Nesta parte da investigação pretendeu-se dar seguimento à metodologia implementada, respondendo ao problema chave da nossa investigação: *Os jogos educativos podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças?* Partimos de um marco conceptual e debruçamo-nos sobre algumas questões importantes para o nosso estudo, como seja a diferença entre a realidade cultural, a conceção do educador perante o desenvolvimento da criança e a aplicação do jogo nesta faixa etária. Perante este conhecimento, foi pretendido verificar de que forma o jogo pode servir de instrumento que facilita a aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com idades compreendidas entre 4 e 5 anos, em Instituições de Ensino do Brasil e de Portugal

Ao longo desta investigação, foi possível a recolha de um conjunto de dados (entrevistas, observação naturalista e estudo estatístico inferencial e descritivo), cuja análise e interpretação permitiram que se aferisse a validade das respostas encontradas e ao mesmo tempo avaliar qualitativamente os resultados da intervenção.

Constatou-se então, a importância do jogo para o desenvolvimento, aprendizagem e construção do conhecimento na educação infantil.

Foi possível verificar que os educadores devem utilizar diversas estratégias no jardim-de-infância de modo a estimular o desenvolvimento da leitura e da escrita.

A investigação também demonstrou que nem todas as dimensões são percebidas da mesma forma entre os educadores nas duas cidades, entre educadores mais velhos e mais novos e entre os educadores com diferentes níveis de escolaridade e em situações profissionais. Os resultados permitiram mostrar que as opiniões sobre o jogo estão relacionadas com a idade, situação profissional, habilitação literária e com a nacionalidade dos professores, permitiu também verificar que as atitudes dos educadores perante as tentativas de leitura e escrita dos seus alunos relacionam-se com as estratégias e com as atividades implementadas.

ANÁLISE DE RESULTADOS

O presente estudo permitiu testar a validade de constructo da amostra de Lisboa e de Imperatriz, sugerindo que os fatores que são considerados importantes na explicação do uso do jogo são os mesmos.

Esta investigação também demonstrou que nem todas as dimensões são percebidas da mesma forma entre os educadores nas duas cidades, entre educadores mais velhos e mais novos e entre os educadores com diferentes níveis de escolaridade e em situações profissionais.

Os resultados permitiram mostrar que as opiniões sobre o jogo estão relacionadas com a idade, situação profissional, habilitação literária e com a nacionalidade dos professores, permitiu também verificar que as atitudes dos educadores perante as tentativas de leitura e escrita dos seus alunos relacionam-se com as estratégias e com as atividades implementadas. E os fatores pedagógicos e cognitivos relacionam-se com a caracterização, opiniões e atitudes usadas pelos educadores através do jogo nas suas atividades.

A nacionalidade encontra-se relacionada com a opinião sobre o jogo na construção da personalidade e encontra-se relacionada com a opinião sobre o jogo no desenvolvimento moral da criança. A idade encontra-se relacionada com a opinião sobre o uso do jogo relevante na vertente lúdica onde as educadoras mais velhas (entre 33 a 50 anos) discordam da afirmação e as educadoras com idades menores (de 25 anos a 32 anos) concordam com a afirmação sobre o uso do jogo mais na vertente lúdica do que na vertente educativa, assim também como varia o teor das respostas em relação à nacionalidade. Em Lisboa as educadoras discordam desta afirmação e em Imperatriz parece concordar com a afirmação. A situação profissional das educadoras também modifica e se relaciona com a sua opinião, ou seja, o facto de serem efetivas na escola onde trabalham parece relacionar de forma direta e positiva para a relevância da aprendizagem com o jogo.

A memorização da imagem não influencia a aprendizagem da leitura e escrita, é uma afirmação apoiada pelas educadoras em Imperatriz contudo, tal não se verifica nas educadoras em Lisboa.

Porém ao analisarmos o tempo de serviço com as dificuldades que os educadores dizem haver nas suas crianças, podemos observar que são as educadoras entre 10 a 20 anos de serviço que demonstram que as suas crianças não apresentam dificuldades nas atividades com os jogos. As educadoras com tempo de serviço até aos 10 anos, geralmente associam as

dificuldades à falta de material e à dificuldade de manter a calma para um jogo, contudo são as educadoras com mais de 20 anos de serviço que falam sobre a preparação das crianças e os pais. No entanto, é na cidade de Imperatriz que se encontram mais profissionais entre 10 anos de serviço a mais de 20 anos de serviço.

Os resultados obtidos nesta parte da investigação permitiram salientar alguns fatores que contribuem para uma melhor compreensão das dimensões analisadas.

Os educadores em ambas as cidades consideram “muito relevante” o jogo na promoção do desenvolvimento moral da criança. Embora a opinião dos inquiridos na cidade de Imperatriz revele alguma ambivalência na relevância desta variável. Na análise da opinião sobre a exploração do jogo por parte da criança, de forma livre em todas as áreas, parece ter criado alguma semelhança de respostas na amostra analisada, assim também como a reflexão sobre a utilização do jogo como atividade secundária.

Existem algumas divergências das opiniões entre os inquiridos nas duas cidades sobre o uso do jogo de forma livre nas atividades de expressão motora, dramática e plástica, os educadores em Lisboa discordam da afirmação analisada enquanto em Imperatriz os educadores parecem concordar com esta afirmação.

Em Lisboa os educadores parecem não considerar que o jogo seja mais explorado na vertente lúdica do que na vertente educativa, enquanto os educadores na cidade de Imperatriz parecem discordar e concordar com o afirmado, demonstrando uma ambivalência nas respostas, podendo ter sido observado também esta análise na observação naturalista, onde são nas escolas de Imperatriz que mais se recorre ao uso do jogo na vertente lúdica – “*atividade com jogos*” (figura 89).

Também na reflexão sobre o jogo livre fomentar a tolerância e responsabilidade, as educadoras nas duas cidades parecem ter opiniões diferentes. Em ambas as cidades parece existir uma concordância de opinião em relação à utilização do jogo nas atividades. As educadoras consideram que o jogo promove uma aprendizagem quando é orientado e possibilita uma melhor avaliação dos domínios da escrita da linguagem e das expressões. Isto transporta-nos para a utilização de uma prática pedagógica integrada num modelo curricular, pelos educadores em ambas as cidades.

Nas duas cidades, as educadoras parecem demonstrar alguma semelhança nas áreas onde desempenham as suas atividades na prática pedagógica. Entre as áreas de cozinha, de história, de pintura e recorte em Lisboa, e na cidade de Imperatriz, os educadores não usam a área de cozinha, mas usam a área de história e a área de pintura.

Em relação ao tipo de material, usado em sala de aula, os educadores também parecem divergir nas suas opiniões. Em Lisboa os educadores utilizam os livros infanto juvenis e de banda desenhada, enquanto na cidade de Imperatriz, os educadores afirmam não utilizar este material. Em relação ao uso da plasticina, parece ser um material usado em Imperatriz enquanto os educadores em Lisboa afirmam não usar.

Em Lisboa, os educadores discordam da afirmação sobre a não influência da disposição de material de escrita na sala de aula na aprendizagem dos alunos, todavia os educadores em Imperatriz parecem concordar com a afirmação, ou seja, concordam que o material de escrita na sala de aula não influencia a aprendizagem dos alunos. Em relação à autonomia das crianças na influência da escrita, parece não haver concordância nas respostas dos educadores, pois ambas respondem concordar e discordar, tendo sido possível verificar em observação naturalista o sucedido em duas escolas em ambas as cidades (figura 89). Na cidade de Imperatriz, os educadores concordam maioritariamente, que a memorização das palavras não influencia o significado da escrita, mas os educadores em Lisboa, parecem maioritariamente discordar desta afirmação, ou seja, para estes a memorização da imagem influencia o significado da escrita, o que também parece ser observado aquando a observação naturalista evidenciado no mapa de itens registados.

Em relação à compreensão da funcionalidade da leitura, os dados da amostra demonstram opiniões divergentes em relação aos educadores. Em Lisboa, os dados revelam que os educadores consideram que o envolvimento da leitura pelas crianças não requer necessariamente a compreensão da sua funcionalidade, todavia em Imperatriz, os educadores divergem na sua opinião, considerando o envolvimento e o não envolvimento das duas componentes, talvez seja por isto que na observação naturalista pude melhor constatar, que é na cidade de Imperatriz que se recorre mais ao uso de atividades com jogos.

As educadoras também revelam motivos divergentes na sua decisão, desde o interesse manifestado pela criança ao desenvolvimento de competências. Contudo algumas afirmam que a partilha e o retorno educativo são uma das razões que utilizam este recurso. Quando questionados sobre o uso de um jogo específico na planificação das aulas verificámos que existe uma maior associação da especificidade do jogo aos objetivos de aprendizagem na cidade de Lisboa.

Podemos verificar uma aproximação entre a temática “*planificação*” com o recurso proveniente de “*formação e colegas*” e “*projeto curricular*”. O mesmo pode ser observado, quando analisamos a temática do *node* “*desenvolvimento de competências*” associado á jogos

“*linguístico*”. Podemos também deduzir, por estes dados que formular objetivos pode estar associado a facilitar a concentração da criança, e o uso do livro como um fator específico que pode estar associado ao retorno educativo. Os conceitos “jogo na prática profissional” e “jogo como facilitador na aprendizagem” e “jogo como estratégia”, estão interligados. Existe também uma familiaridade entre a temática “*planificado*” e “*finalidade*” e diferencia-se a temática “*alterações na criança*” e “*participação*”, enquanto a temática “*dificuldades na criança*” aproxima-se da *alteração do comportamento da criança e participação na criança nas atividades do jogo*.

No entanto, verifica-se que é em Lisboa, que mais se regista nas modificações de comportamento na criança, quando o jogo é aplicado. No entanto esta análise não se esgota somente no discurso das educadoras em Lisboa, pois na cidade de Imperatriz as educadoras também revelam estabelecer esta ligação. Quando questionadas sobre as alterações do comportamento das crianças através do jogo, as educadoras parecem fazer as suas observações entre a socialização, a responsabilidade, empenho e a motivação para aprender.

A investigação realizada permitiu verificar a familiaridade entre a temática “*aprendizagem e comportamento*” e “*socialização*”, o distanciamento de “*responsabilidade e empenho*” e “*lógica matemática*”, com “*motivação*”. Podemos afirmar, segundo estes dados que a motivação está mais próxima da responsabilidade e a socialização está mais próxima do comportamento, como alterações no desenvolvimento após o uso do jogo nas atividades. Existe também uma familiaridade entre a “*valorização da criança*” e a “*compreensão do jogo*”, verifica-se uma aproximação da “*independência na aprendizagem*” com “*aprendizagem de competências*”, embora este último esteja também próximo da “*responsabilidade*”.

Existe uma semelhança entre a temática “*autonomia e linguagem*” e “*segurança e equilíbrio*”, e a temática “*facilitar crescimento*” e “*jogos lúdicos*”. Assim também como uma aproximação entre “*socialização*” com “*aquisição de competências*”, com “*mediante objetivos*”. A finalidade do jogo aproxima as competências e socialização e, a autonomia e segurança aproxima o crescimento.

As educadoras defendem não haver sentido dificuldade alguma na aplicação das atividades dos jogos, porém referem que o papel do jogo não é percebido de forma semelhante entre pares. Outras retratam dificuldade associada à falta de compreensão dos pais, outras associam esta dificuldade à falta de preparação da criança.

Verifica-se, no entanto, uma aproximação da temática *dificuldades* entre a *falta de material* e a *responsabilização aos pais*, próxima da *falta de preparação das crianças* juntamente com a *falta de calma na rotina diária*.

As educadoras revelam em Imperatriz, que o jogo serve para o desenvolvimento cognitivo e social. Também parece ser do consenso geral que a estratégia é uma forma descontraída de aprender.

Podemos verificar uma aproximação entre a temática “*forma descontraída de aprender*” com o “*desenvolvimento cognitivo e afetivo*”. O mesmo pode ser observado, quando analisamos a temática “*concentração*” associado à “*atenção*” e “*objetivos*” com “*motivação*”. Estes dados mostram que os objetivos podem estar associados à motivação da criança, e a concentração pode facilitar a atenção, a elaboração de um diagnóstico facilita a diferenciação pedagógica.

Na maior parte da nossa narrativa discursiva, encontra-se implícita o fator “*motivação*” para facilitar a aprendizagem, todas respondem que o jogo facilita uma aprendizagem mais rápida da leitura e escrita, embora de forma diversa, seja pelo estímulo ou de forma lúdica, realçando o papel da mudança de pedagogias. A relação entre a “*facilitação da aprendizagem*” e a “*prática profissional*”. Podemos verificar uma aproximação entre a temática “*motivação*” com “*planificação*”. Aprender de uma forma mais rápida pode estar associado à participação da criança no jogo e, a planificação como prática das atividades pode levar à motivação das crianças.

CONCLUSÃO

Ao longo desta investigação, foi possível a recolha de um conjunto de dados (entrevistas, observação naturalista e estudo estatístico inferencial e descritivo), cuja análise e interpretação permitiram que se aferisse a validade das respostas encontradas e ao mesmo tempo avaliar qualitativamente os resultados da intervenção.

Constatou-se então, a importância do jogo para o desenvolvimento, aprendizagem e construção do conhecimento na educação infantil.

Foi possível verificar que os educadores devem utilizar diversas estratégias no jardim-de-infância de modo a estimular o desenvolvimento da leitura e da escrita. As atividades de culinária também podem ajudar a criança a reconhecer determinadas palavras, que estão presentes nas receitas. Para além destas estratégias, existem muitas outras como por exemplo colocar etiquetas com o nome das crianças, contar histórias, mostrar palavras dessa mesma história, brincar com a linguagem, colecionar embalagens de supermercados para depois transcrevê-las e muitas outras.

Todas estas estratégias ajudam a criança a adquirir determinados conceitos da escrita e da leitura. É relevante que, numa primeira fase, a criança tenha o acompanhamento de um adulto, como defende Vygotsky na sua tese de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Desde muito cedo deve-se implicar a criança na organização do espaço da sala e dos materiais, para fomentar o espírito de trabalho em equipa, ajudá-la a fazer opções ou a tomar decisões e estimulá-la a conversar, assim como a auxiliarem-se mutuamente. É fundamental que os materiais sejam interessantes para as crianças, sejam diversificados, mutáveis, organizados e guardados de forma visível e acessível. Devem estar estruturados em áreas de interesse bem identificadas e flexíveis para que a criança os possa usar de formas diferentes, descobrindo diversas alternativas explorando-os a jogar.

Assim, a organização do espaço das salas de educação pré-escolar, deve proporcionar um conjunto de experiências enriquecedoras e motivadoras para um crescimento rico e harmonioso, equilibrado e global de cada criança, individualmente ou em grupo, fatores que refletem o trabalho do educador que de acordo com Zabalza³¹, “quando entramos numa sala e vemos como está organizada, fazemos de imediato uma ideia de como trabalha aquele

³¹ Zabalza, Miguel A. (1998). *Qualidade em educação Infantil*. 1ªed. Porto Alegre: Artmed, (p.124).

educador, de como vê e entende o trabalho na escola infantil”, ou seja, “diz-me como tens organizada a sala e eu dir-te-ei que tipo de professor és.”

Assim, a escola precisa também de estar bem estruturada porque exerce um papel relevante na formação da vida futura, no convívio com outras pessoas. Neste sentido, a criança que adquire experiência e evolui no seu desenvolvimento e aprendizagem, após experimentar, comparar, inventar, registar, descobrir, perguntar, vai construindo o seu conhecimento sobre o mundo e desenvolvendo a sua inteligência.

É importante que os educadores de educação infantil tenham consciência de que no uso de recursos didáticos, como recursos metodológicos há maiores possibilidades no desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afetivo da criança.

Esses resultados permitiram-nos mostrar a grande importância que os educadores possuem no planeamento das atividades educativas, bem como na responsabilização que têm ao nível educacional de cada criança, na faixa etária entre os 4 e 5 anos de idade.

Neste contexto, parece necessário que desenvolvam atividades que incluam os jogos ou deem maior ênfase à criatividade, pois é um meio facilitador da aprendizagem, fonte de prazer, alegria, descontração, podendo deste modo facilitar o desenvolvimento integral no processo educativo, contemplando os objetivos de um programa moderno de educação para o pré-escolar.

Numa análise global dos resultados, corroboramos que, independentemente de seguirem ou não por um modelo curricular na sua prática pedagógica, as educadoras consideram o jogo um meio para facilitar as aprendizagens promotoras do desenvolvimento da criança. Ou seja, através, do jogo a criança aprende e através dele torna-se mais fácil desenvolver outras atividades. As educadoras consideram que o jogo tem um grande valor educacional, quer na vertente lúdica/brincadeira, quer na vertente educativa, pois oferece vantagens nas atividades desenvolvidas no campo da aprendizagem da criança e contribui para melhorar a capacidade intelectual, para promover o convívio social e a aprendizagem colaborativa.

Os resultados enfatizam, ainda, que o jogo faz parte do dia-a-dia nas aulas de educação pré-escolar, quer como atividade espontânea, quer como atividade orientada e, segundo Gruppe (citado por Ortiz, 2005, p.10), o “verdadeiro valor do jogo reside na quantidade de oportunidades que oferece para que a educação possa ser levada a cabo.” Também, Neto (1995, p.69) adianta que as atividades com jogos são “um momento preciso

para que o educador possa manter uma atividade de escuta e de observação das características motoras, simbólicas, afetivas e relacionais das crianças.”

Limitações do estudo

A referir ainda como fator limitativo, o difícil acesso às escolas para conseguir fazer a observação naturalista. Contudo, tendo em conta a duração de cada observação não foi possível observar tudo, pois a maior atenção por parte da investigadora foi observar os itens selecionados na grelha, trata-se de uma limitação que, neste campo de investigação, é comum e tal como afirma Bell,³² (2004, p.164) “é impossível registar tudo.”

A distância também foi um fator negativo no desenrolar deste estudo. O facto de os inquiridos estarem em Portugal e Brasil e o investigador encontrar-se a viver em Sevilha não permitiu complementar a nossa observação de uma forma mais aprofundada e com mais disponibilidade de tempo.

Além disso, há a possibilidade de ocorrer imprevistos que podem interferir na tarefa do pesquisador, decorrentes do próprio funcionamento institucional da entidade observada. Muito embora o estudo se centre nos jogos como instrumentos facilitadores da aprendizagem da leitura e da escrita, partimos da base da existência de um amplo conjunto de fatores que podem condicionar a aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças de 4 a 5 anos, como sociais, cognitivos e emocionais, entre outros. É importante enfatizar, também, o fator amostra, já que a investigação fundamenta a sua base empírica a um âmbito apenas nas educadoras/professoras e nas crianças das instituições, da região de Lisboa e outras na Cidade de Imperatriz, apesar de este fator permitir fazer uma análise comparativa entre estas duas realidades culturais.

Nesta investigação o nosso estudo incidiu sobre uma amostra condicionada à possibilidade das educadoras responderem às questões solicitadas. Seria interessante alargar este estudo a um universo mais amplo e analisar o que sucede em outros países com outros modelos de ensino e de que forma esses modelos influenciaram a aprendizagem das suas crianças.

O tempo decorrido nesta investigação não era longo, pelo que a observação das aulas não foi realizada com o tempo e o número de vezes necessárias para se refletir sobre a evolução da aprendizagem da criança com o jogo, como foi feito com outros investigadores na educação.

³² Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Podemos ainda referir que o próprio tipo de estudo utilizado neste trabalho, através da observação, inclui fatores intrínsecos suscetíveis de limitar o valor dos resultados da investigação, tanto no momento de recolha de dados, onde a presença do investigador pode provocar alterações no comportamento do grupo observado, e assim ter dificuldades de acesso a dados relevantes, quanto no momento de análise dos resultados, na qual o investigador pode não conseguir evitar o juízo de valor, que pode levar a visão distorcida ou a uma representação parcial da realidade dos fatores.

Sugestão para Estudos Futuros

Com este estudo não se esgota a compreensão do que se passa na aprendizagem da leitura e da escrita utilizando como recurso pedagógicos os jogos no pré-escolar. Espera-se que esta investigação constitua uma reflexão sobre as potencialidades do jogo no desenvolvimento da criança, contribuindo para melhorar a prática profissional dos educadores de infância, abrindo janelas de oportunidade para atribuir ao jogo a dimensão pedagógica e a importância que lhe é devida. Espera-se ainda, que esta investigação seja mais um desafio aos educadores de infância e um contributo para uma maior e melhor reflexão sobre a importância do jogo no currículo na educação pré-escolar e nas suas potencialidades didáticas.

Para investigações futuras sugerimos:

Que se realize o estudo de um programa de intervenção, baseado nos dados obtidos nesta investigação;

Realização de uma investigação com objetivos similares mas numa amostra de adolescentes – relevância do jogo como metodologia de motivação para o estudo;

Aprofundar mais o conhecimento da mesma temática com uma amostra de crianças com NEE (Necessidades Educativas Especiais);

Verificar se existem diferenças entre as conceções e as práticas dos educadores de infância nas potencialidades do jogo no âmbito da leitura e escrita; saber o que pensam as crianças e os pais/encarregados de educação sobre o jogo, na educação pré-escolar.

Finalmente, neste leque de opções que aqui se desenha, apenas reforça a ideia da necessidade de prosseguir a investigação neste domínio, na procura de uma compreensão mais abrangente e contextualizada dos sentidos e significados que os educadores de infância conferem ao seu saber e ao seu saber-fazer. Concretamente, no âmbito da abordagem dos jogos como facilitador da linguagem escrita e oral, isto com a perspetiva clara de que esse aprofundar, pode e irá, certamente, repercutir-se em benefícios para as crianças que frequentam este nível de ensino

Contributos do estudo

No que diz respeito à nossa própria formação e desenvolvimento, este estudo assume uma importância inegável. Para nós ficou claro que, quando a investigação se alia às práticas, pode trazer benefícios para todos: crianças, educadores/professores, famílias e sociedade. A investigação faz-nos avançar em termos dos conhecimentos e das pesquisas acerca daquilo que nos rodeia e acerca de nós próprios.

Podemos afirmar que nos ajudou, acima de tudo, a aprofundar conhecimentos no âmbito da abordagem aos jogos à escrita e leitura na Educação Pré-Escolar e, simultaneamente compreender o papel que o Educador tem nesses processos.

Tais conhecimentos irão de algum modo contribuir para melhorar o nosso desempenho como Educador de Infância.

Na verdade, o presente estudo permitiu-nos compreender melhor, entre outros aspetos, as práticas e conceções dos Educadores no âmbito da literacia.

Por fim, gostaríamos ainda de salientar que uma das formas de contribuir para a emergência da linguagem escrita/leitura, e assim contribuir para o sucesso escolar, profissional e cultural das crianças é efetivamente aplicar como recurso didático o jogo.

Bibliografia

- Alarcão, I. (2008). *Considerações finais e recomendações do estudo*. In M. I. Miguéns (Ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alemany, Isabel G. (1990), *Concepciones psicoeducativas e intervención pedagógica*, in *Cadernos de Pedagogia*, n.º183.
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura. Conhecimentos precoces sobre a funcionalidade da linguagem escrita, desenvolvimento metalinguístico e resultados em leitura no final do 1º ano de escolaridade*. Lisboa: ISPA
- Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Anastasi, A. (1990). *Psychological Testing*. (6ª Ed.). New York: Macmillan Publishing Company
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Ariès, P.(1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar Editora.
- Ariès, P.(1978). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar Editora.
- Astington, J., & Barriault, T. (2001). *Children's theory of mind: How young children come to understand that people have thoughts and feelings*. Young Children. London
- Avedon, E.M. y Sutton-Smith, P. (1971). *The study of Games*. New York, Wiley.
- Azevedo, F. (2007). *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Baars, B (1986). *The Cognitive Revolution in Psychology*. London: Guilford press
- Bairrão, J. (1997). *Educação pré-escolar*. In estudos temáticos vol. II. Lisboa: F.S.E, D.A.P.P., G.G.F.
- Barbeiro, L. (1998). *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda-Edição e Comunicação.

- Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita. Consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação.
- Barbosa, L. M. (2004). *A Escola Sensível e Transformacionista. Uma Organização Educativa para o Futuro. Coleção “Análise da Acção Educativa”*, Chamusca, Edições Cosmos.
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. (Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro Trans.), Lisboa: edições 70. *L’analyse de contenu*. Press universitaires de France (obra original publicada em 1977).
- Barthes, R. (1981 [1966]). *Introduction à l’analyse structurale des récits*, in *Communications 8, L’analyse structurale du récit*. Paris: Éditions du Seuil, p.7-33
- Batanero, José M^a Fernández [et al.], (Director) (2004), *Hacia una escuela para todos: la educación inclusiva* [Filme], Sevilla. Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla. Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación.
- Behrens, M. A. (2005). *O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica*. Petrópolis: Vozes.
- Berger, K. (2006). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid: Médica Panamericana Editora.
- Bigas, M. & Correig, M. (Ed.) (2001). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bigge, M. & Shermis, S. (1992). *Learning Theories for Teachers*. (5^aed). New York: Harper Collins.
- Blanchard, K. y Chesca, A. (1986): *Antropología del deporte*. Barcelona, Bellaterra.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bonafé, J. (1991) *Proyectos Curriculares y Practica Docente*. Sevilla. (1^a edición). Sevilla: Diada Editora.

- Bousquet, Martine M. (1991) *Um Oasis de Felicidade*. In Correio da UNESCO. Ano 19, no 7, Julho, tradução Clovis Alberto Mendes de Moraes.
- Brasil, (1997). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física. Brasília: MEC/SEF
- Brasil, (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: matemática*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. MEC/SEF
- Brickman, N.A. & Taylor, L.S. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bronckart, J. P. (1996). *Units of analysis in psychology and their interpretation: social interactionism or logical interactionism?* New York. Em Tryphon, A. & Vonèche, J. (eds) Piaget Vygotsky: *The Social Genesis Of Thought Psychology press*.
- Brougère, G. (1998). *Jogo e a Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bühler, Ch. (1931/1946): *Infancia y juventud*. Buenos Aires, Espasa-Calpe.
- Cabral, A. (2001). *O jogo no ensino*. Lisboa: Notícias Editores.
- Caldera, R. (2003). *La práctica escolar de la escritura: reflexiones para una propuesta constructivista*. Acción Pedagógica, v.12, nº.2, pp.96-102.
- Callois, R. (1990). *Os Jogos os Homens*. Lisboa Edicoes Cotovia.
- Campos, M. C. R. M. (2004). *A prática psicopedagógica do jogo e sua dupla função: aprender a aprender e aprender a ensinar*. In: Pinto, Silva Amaral de Mello (coord.) *Psicopedagogia: Um portal para a inserção social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Capra, F. (1982). *Ponto de Mutação*. São Paulo: Edições Cultrix.
- Cardoso, S. M. C. F. C. (2007). *O dualismo cultural: Os luso-caboverdianos entre a escola, a família e a comunidade* (Estudo de caso). Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia (Tese de Doutorado).
- Carier, C. (1986). *The Individual, Society and Education. A History of American Educational Ideas*, Illini Books, Illinois, (p. 248).
- Carlino, P. & Santana, D. (1996). *Leer y escribir con sentido: una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Visor.
- Carpendale, J., & Lewis, C. (2004). *Constructing an understanding of mind: the development of children's social understanding within social interaction*. Behavioral and Brain Sciences.

- Carvalho, A., & Diogo, F. (2001). *Projecto Educativo*. (4ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Castro, L.B. & Ricardo, M.M.C. (2003). *Gerir o trabalho de projecto. Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editora.
- Chateau, J. (1975). *O jogo e a criança*. Coimbra: Atlântida Editora.
- Chillón, G.D. (2000). *Proyectos de Trabajo. Una escuela diferente*. Madrid: La Muralla. Ceac educación infantil (2004). *Aspectos Básicos y Curriculares – marco histórico, currículo y estructura*. Espanha: Ediciones Ceac.
- Citoler, S. D. (1997). *A leitura e a escrita: Processos e dificuldades na sua aquisição*. In: Bautista, R. *Necessidades Educativas Especiais*.
- Claparède, E. (1920). *L'école sur mesure*. Paris: Neuchâtel, Delachaux et Niestlé. Librairie Payot
- Cockcroft, K. (2009). *Piaget's constructivist theory of cognitive development*. In Watts, J, Cockcroft, K. & Duncan, N. *Developmental Psychology*, UCT Press, Cape Town, (p. 328).
- Coll, C.; Gillieron, C. (1987). *Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional*. In: Leite, L. B. (Org.). *Piaget e a escola de Genebra*. São Paulo: Cortez.
- Creswell, John W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. London: Sage Publications
- Curto, L.M., Morillo, M.M. & Teixidó, M.M. (1998). *Escribir y Leer: materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito de tres a ocho años*. (3 vols.). Barcelona: Edelvives/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Conceição, M.; Rossetti-Ferreira, M. (1995). *Transformation and construction in social interaction: a new perspective on analysis of the mother-infant dyad*. Norwood. In Valsiner, J. *Child development within culturally structured environments*. London: Ablex Publishing Corporation.
- Davi, C. & Oliveira, Z, (1993). *Psicologia na Educação*. São Paulo: Cortez.
- De Francis, J. (1989). *Visible speech: the diverse oneness of writing systems*. Honolulu: University of Hawaii Press.

- Decroly, O. y Monchamp, E. (1932). *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid. Traducción y notas de Jacobo Orellana Garrido. Lib. Española y Extranjera.
- Dehoux, L. (1965): *Sobre la terminología de Educación Física*, Madrid, INEF. En *Citius, Altius, Fortius*, VII, 3, 324-332.
- Delors, J. et al (2000). *Educação – Um tesouro a descobrir*. Porto. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. (6ª Ed.) Coleção Perspectivas Actuais. Edições ASA.
- Demazière, D., Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris: Éditions Nathan.
- Dempsey, J., & Frost, J. (2002). *Contextos lúdicos na educação de infância*. In B. Spodek (Ed.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 687-724). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Denzin, N.K. (1994). The Art and Politics of Interpretation, in N. Denzin e Y. Lincoln (edits.), *Handbook of Qualitative Research*. California: SAGE, p. 500-515.
- Elkonin, D. B. (1998). *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Erikson, E. (1976). *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar editores
- Erikson, E. H. (1987). *Infância e Sociedade*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar editores.
- Esteve, M. F. (2004). *Leer y Escribir Para Vivir*. Barcelona: Editorial Graó.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fantuzzo, J., Coolahan, K., Mendes, J., Mc Dermott, P., & Sutton-Smith, B (1998). *Contextually-Relevant Validation of Peer Play Constructs with African American Head Start Children: Penn Interactive Scale*. Early Childhood Research Quarterly.
- Fernández Batanero, J, Mª (2003). *Cómo Construir un Currículum para Todos los Alumnos*: Granada. de la Teoría a la Práctica Educativa: (Ideas, Sugerencias, Estrategias Didácticas-- [sic]). Grupo Editorial de la Universidad de Granada. ISBN 84-8491-311-2. (p.16).

- Fernández Batanero, J, M^a. (2009). *Un Currículo para la Diversidad*. Madrid, Editorial Síntesis. ISBN 978-84-975665-1-3. (p.28).
- Fernandes, J. O. (2003). *Construindo a Linguagem Escrita no Jardim de Infância. Estudo sobre as actividades pedagógicas e a evolução dos conhecimentos de um grupo de crianças em idade pré-escolar*. (Tese de Mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Portugal.
- Fernandes, P. P. (2005). *Concepções e práticas de literacia emergente em contexto de Jardim de Infância*. Braga. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho.
- Fernández Batanero, J, M^a. & Neto, I. (2011). *Dificuldades de lectura y escritura: percepción del profesorado ante el alumnado con antecedentes de prematuridad*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Volume (nº9) (1), p 85. Disponível em <http://webs.uvigo.es/reined/>. Acesso em 25 de setembro de 2014.
- Ferreira, A. B. de H. (2004). *Novo Aurélio. O dicionário da Língua Portuguesa* - Rio de Janeiro. Século XXI, (3^a ed): Editora positivo.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. (3^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da Língua Escrita* (Ed. Com.). (Trad. Bras.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ferreiro, E. (1995). *Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese*. In: Goodman, Y. M. (Org). *Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas*. Porto Alegre: Artes Médicas Editora.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización – Teoría y Práctica*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Fielding, J. (1993). *Qualitative Interviewing*. In Gilbert, N. (Ed). *Researching Social Life* (Pp. 135-153). London: Sage
- Flemmen, A. (2007). *Real Play: A Social-Motor Behaviour*. In Jambor, T. & Van Gils, J. (eds.), *Several Perspectives on Children Play*, Garant, Antwerpen, p. 209.
- Fontes, A.; Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Coleção Biblioteca Educador. Porto Alegre: Editora Livros Horizonte.
- Formosinho, J. O., & Azevedo, A. (2002). *Uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção da qualidade*. In J. O. Formosinho, & T. M. Kishimoto (Eds.), *Formação em contexto: Uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson.

- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1996). *Educação pré-escolar: A construção social e moralidade*. (3ª ed.). Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Formosinho, J.O. (Org.) (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J.O. (Org.) (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (2ª ed.) Porto: Porto Editora.
- Fortin, M.F. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (2001). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários À prática educativa*. Coleção leitura. Editora Paz e Terra, 17 ed.
- Freire, T., & Almeida, L. S. (2001). Escalas de Avaliação: Construção e Validação. In E. M. Fernandes, & L. S. Almeida (Eds.), *Métodos e Técnicas de Avaliação – Contributos para a prática e investigação psicológicas* (pp. 109-128). Braga: Universidade do Minho/CEEP.
- Froébel, F. (1929) *La educación del hombre*, Traducida por J. Abelardo Núñez, New York-London: Appleton y Compañía.
- Furth, H. (1972) *Piaget na sala de aula*. Rio de Janeiro: Forense.
- Gallagher, E. (2008). *Equal Rights to the Curriculum*, Cromwell Press Ltd., clevedon. (p. 15)
- Gallardo, J. S. P. (1998). *Didática de educação física: a criança em movimento – jogo, prazer e transformação*. São Paulo: FTD.
- Galvão, Isabel. Henri Wallon (2007). *Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 16 Ed. Petrópolis: RJ: Vozes.
- Galvão, Izabel. Henri Wallon (2003). *Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes.

- Gambrell, L., Plamer, B., Godling, R. & Mezzoni, S. (1996). *Assessing motivation to read*. *The Reading Teacher*, 49 (7), 518-533.
- Gambrell, L.B. & Mazzoni, S.A. (1999). *Principles of Best Practice: finding the common ground*. In Gambrell, L.B.; Morrow, L.M.; Neuman, S.B. & Pressley, M. (Ed.). *Best Practices in Literacy Instruction*. New York: Guilford Press.
- Gassó, A. (2004). *La Educación Infantil. Métodos, técnicas y organización*. Barcelona: Ceac Educación Infantil.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito – teoria e prática*. Oeiras: Celta editora.
- Gibbs, Graham R (2002). *Qualitative data analysis. Explorations with NVivo*. Philadelphia: Open University Press.
- Gimeno Sacristán, José (1998). *O currículo – uma reflexão sobre a prática*. 3.^a ed. Porto Alegre: ArtMed.
- Gioca, M. (2001). *O jogo e a aprendizagem na criança de 0 a 6 anos*. Dissertação de Mestrado em Pedagogia. Brasil: Universidade de Amazônia.
- Glasser, B.G. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine
- Golse, B. (2005). *O desenvolvimento afectivo e intelectual da criança*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Gómez, R. S. & Samaniego, V. P. (2005). *A aprendizagem através dos jogos cooperativos*. In J. A. M. Murcia (Ed.), *A aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artmed.
- González Alcantud, J. A. (1993). *Tractatus Ludorum. Una antropología del juego*. Barcelona – España. Anthropos.
- Goodman, Y. (1987). *O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas*. Porto Alegre: Artes Médica.
- Guedes (Ed.). (2000). *Aprendizagem Motora: problemas e contextos*. Lisboa: Edições FMH HALL, C. et. Alli. Teorias da Personalidade. Porto Alegre: Artes Médicas Editora.

- Guerra, I.C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncipia.
- Halloway, (1999). Basic Concepts for Qualitative Research. In: *Basic Concepts for Qualitative Research*. Oxford: Blackwell Science
- Held, J. (1980). *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus Editorial.
- Hewes, J. (2007). *The value of play in early learning: towards a pedagogy*. In T. Jambor & J. Van Gils (Eds) *Several perspectives on children's play*. Antwerp: Garant.
- Hill, M. M., Hill, A.(2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a criança*. (3ª Ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Wiekart, D. (1995). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M.; Banet, B. & Weikart, D. (1984). *Niños Pequeños en Acción*. México: Editorial Trillas.
- Homem, M. L. (2002) *O jardim de infância e a família: as fronteiras da cooperação*. Lisboa: IIE.
- Horta, M. H. (2007). *A abordagem à escrita na educação pré-escolar. Que realidade?* Penafiel: Editorial Novembro.
- Howard, S. (2010) *Pedagogy in context*. In Palaiologou, I. (ed.) *The Early Years Foundation Stage. Theory and Practice*. London: SAGE Publications.
- Huizinga, J. (1951). *Homo Ludens – Ensaio sobre a Função Social do Jogo*, Paris: Gallimard.
- Huizinga, Johan. (1990). *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2ª edição, Tradução: João Paulo Monteiro.
- Huizinga, Johan. (1990). *O jogo e a educação infantil*. (2. ed.) São Paulo: Pioneira Thomson Learning,
- Jarrett, O. et al. (2001). *Boys and Girls at Play: Recess at a Southern Urban Elementary School*. In Reifel, S. (ed.), *Theory in Context and Out*, Vol. 3, Ablex Publishing, Westport, (p.148)

- Jullien, MA (1862). *Exposición del sistema de educación de Pestalozzi*. Madrid: Lib. León Pablo Villaverde.
- Justice, L.M.; Invernizzi, M.; Geller, K.; Sullivan, A.K. & Welsch, J. (2005). *Descriptive developmental performance of at-risk preschoolers on early literacy tasks*. *Reading Psychology*, n.º.26, pp.1-25.
- Kaderavek, J.N. & Sulzby, E. (1999). *Issues in emergent literacy for children with language impairments*. Ciera Report.
- Kamii, C. (2003). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. (3ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Kishimoto, T. (2006). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Kishimoto, T. M. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Edição Pioneira.
- Kohan, W. O. (2005). *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

- Kuenzer, A. Z. (1999). *As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrance*. *Educação & Sociedade*, ano XX, n.º 68, dez.
- La Taille., Y. Prefácio. In, Piaget, J. (2003). *A construção do real na criança*. 3.ed. São Paulo: Editora Ática,
- Landsmann, L.T. (1995). *Desenvolvimento da alfabetização e suas implicações pedagógicas: evidências do sistema hebraico de escrita*. In: Goodman, Y.M. (Org.) *Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 36-53.
- Learner. (1986). *Some reflections on the nature and role metalinguistic knowledge*. New York. Malta.

- Lentin, L. (1990). *A criança e a linguagem oral – Ensinar a falar: Onde? Quando? Como?.* Lisboa: Livros Horizonte.

- Leontiev, Alexis.R. (1988^a). *Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar*. In: Vigotskii, L. S.Lúria, A. R.; Leontiev, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*.(5.ed). São Paulo. Ícone
- Leontiev, Alexis N. (1991) *Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pre – escolar*. In *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Sao Paulo: Icone / Edusp
- Libâneo, J. C. (1992). *Democratização da Escola Pública: a pedagogia critico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola Editora.
- Lima, L.O. (1986). *Niveles estrategicos de los juegos*. Perspectivas, Paris. v.16, n.1.
- Linares, I. (2011). *Juego infantil y su metodología*. Madrid: Paraninfo Editorial.
- Lincoln.(2006). *Handbook of Qualitative Research*. (pp. 500-515).California: SAGE.
- Lobo, M.S. (1993). *Jardim de Infância um caminho para o sucesso. Cadernos de Educação de Infância, nº 27, 48-49*.
- Lopes da Silva, M.I. (1998). *Noção de Projecto*. In Ministério da Educação. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Lopes, J. A. (2004). *Ler ou não ler: eis a questão!* In J. A. Lopes, M. G. Velásquez, P. P. Fernandes & V. N. Bártolo, *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura* (pp. 13-52). Coimbra: Quarteto.
- Lopes, J., Velasquez, M., Bártolo, V. (2004). *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coimbra: Quarteto.
- Lopes, J.A.; Velasquez, M.G.; Fernandes, P.P. & Bártolo, V.N. (2004). *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coimbra: Quarteto.
- Lopes, M. (2010). *Aprendizagem inicial da leitura e da escrita e níveis de stress escolar infantil*. Viseu: Psico & Soma – Livraria, Editora, Formação e Empresas, Lda.
- Loughlin, C.E. & Suina, J.H. (1982). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Ediciones Morata.
- Machado, L.S. (2008). *A linguagem escrita*.Cadernos de Educação de Infância, 83.
- Maehr, J. (1991). *Pronto! As crianças já sabem escrever!* In Brickman, N.A. & Taylor, L.S. *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Mahoney, A. A; Almeida, L. R. de. (2004). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola.

- Maroy, C. (1997). A análise qualitativa de entrevistas, in L. Albarello, F. Digneffe, J.P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy e P. Saint-Georges, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. (pp.117-155). Lisboa: Gradiva.
- Marques, Ramiro (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, M., e Niza I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa : Ministério da Educação Direcção Geral-de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Matushita, C & Mendes, D. (s/d). Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. (Tese de Mestrado). Faculdade Dom Bosco de Porto Alegre. Disponível em: http://faculadadedombosco.edu.br/v2.1/documentos/monografia_cintia_deise_completa.pdf.
- Meireles-Coelho, C. (1989a). *Currículo e metodologia no 1º ciclo do ensino básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Menyuk, P. (1995). Language development and education. *Journal of Education*, v. 177, (1), pp.39-62.
- Millar, S. (1972): *Psicología del juego infantil*. Barcelona, Fontanella.
- Miller, Jodi and Glassner (1997). The inside and the outside. Finding realities in interviews, in David Silverman, *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. London: Sage Publications, p.99-112.
- Minayo, M. C. S. & Sanches, O. (1993). Qualitativo-Quantitativo. Oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, 9 (3), 239-262. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf> [Consultado a 12/08/2009].
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática*. Brasília: MEC/SEF, 19

- Ministério de Educação (1997). *Orientações curriculares para o pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mitchell, S.; Black, M. (1996). *Freud and Beyond: A History of Modern Psychoanalytic Thought*. New York: Basic Books.
- Mizukami, M. G. N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.
- Moniz, M. (2009). *A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar em contexto de supervisão em Angra do Heroísmo*. (Tese de Mestrado). Universidade dos Açores. Portugal. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.3/456>.
- Montessori, M. (2003). *El método de la pedagogía científica. Aplicado a la educación de la infancia*, Estudio de Carmen Sanchidrián Blanco, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Moreira, A.F.B. (1990a). *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Pairus.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim de infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, J. M. (2006). Investigação quantitativa: Fundamentos e Práticas In. J. A. Lima & J. A. Pacheco (Org.). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora. 41-84.
- Moreira, M. (2004). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês*. Braga: [s. n.].
- Morgado, J. (2001). *A Relação pedagógica: Diferenciação e inclusão*. (2ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Morrow, L.M. & Gambrell, L.B. (1998). *How do we motivate children toward independent reading and writing?*. In Neuman, S.B. & Roskos, K.A. (ed.). *Children Achieving. Best practices in early literacy*. USA: International Reading Association.
- Muñoz, C. & Zaragoza, C. (2003). *Didáctica de la educación infantil*. Barcelona: Editorial Altamar.
- Neaum, S. & Tallack, J. (2000), *Good practice in Implementing the Pre-School Curriculum*, Nelson Thornes, Ltd., Cheltenham, (p. 17).
- Nérici, I. (1966). *Introdução à didática geral: dinâmica da escola*. São Paulo: Ed. Fundo de Cultura.
- Neto, C. (1997). *Tempo & espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais*. In C. Neto (Ed.). *O Jogo e o Desenvolvimento da Criança* (pp. 10-22). Lisboa: Edições FMH.

- Neto, C. (2001). *Aprendizagem, desenvolvimento e jogo de atividade física*. Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C. (2003), *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: F.M.H. Edições.
- Neto, C. (2009). *A Importância do Brincar no Desenvolvimento da Criança: Uma Perspectiva Ecológica*. In Condessa (Org.). (Re) Aprender a brincar – Da especificidade à diversidade. Ponta Delgada: Nova Gráfica.
- Neto, C. (s/d). *Jogo na criança e desenvolvimento psicomotor*. (Tese de Mestrado). Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa. Disponível em: [http:// www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/ea/dsapoe_pes_art_5.pdf](http://www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/ea/dsapoe_pes_art_5.pdf)
- Neto, C., & Marques, A. (2004). *A mudança de competências motoras na criança moderna: A importância do jogo na atividade física*. In J. Barreiros, M. Godinho, F. Melo, & C. Neto (Eds.), *Desenvolvimento e aprendizagem: Perspectivas cruzadas*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Neuman, S.B. (1998). *How can we enable all children to achieve?*. In Neuman, S.B. & Roskos, K.A. (ed.). *Children Achieving. Best practices in early literacy*. USA: International Reading Association.
- New, R.S. (1999). *What should children learn? Making choices and taking chances*. *Early Childhood Research & Practice*, v.1, nº.2.
- Niza, S. (1996). *O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In Formosinho, J.O. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1998). *O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa*. In J. O. Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância* . (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Norbeck, E. (1974): *The anthropological study of human play*, in Rice University Studies.
- OECD (2001, June). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care. Education and Skills*. Relatório do Estudo Comparativo Internacional. Paris: OCDE
- Oliveira, Marta Kohl de Vygostsky (1993). *Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico*. São Paulo: Scipione,.
- Oliveira, Z. R. de (2007). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez.

- Ortiz, J. P. (2005). *Aproximação teórica à realidade do jogo*. In J. A. M. Murcia (Ed.), *A aprendizagem através do jogo* (pp. 9-28). Porto Alegre: Artmed.
- Pacheco, José Augusto (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto; Flores, Maria Assunção; Paraskeva, João Menelau (1999). *Marco Epistemológico*. in José Augusto Pacheco (org). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho.
- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Paredes Ortiz, J. (2003): *Juego luego soy*. Teoría de la actividad lúdica. Sevilla, Wanceulen.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo. Editora T.A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1990). *L'evolution psychologique de L'Enfant*, 1968, Paris: Armand
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research Methods*.(3ªed.) London: Sage Publications.
- Payà, Andrés. (2007). *La actividade lúdica en la historia de la educación española contemporánea*. Tesis Doctorial. Recuperado em: Repositório da Universidade de Velença.
- Pellegrini, A. D., & Boyd, B. (2002). *O papel do jogo no desenvolvimento da criança e na educação de infância: Questões de definição e função*. In B. Spodek (Ed.), *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Peräkylä, Anssi (1997). Reliability and validity in research. Based on tapes and transcripts, in David Silverman, *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. (pp.201-220).London: Sage Publications.
- Pereira, L. A. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar...a escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Perafita: Areal Editores.

- Pessanha, A. (1997). *Actividade lúdica associada à literacia*. In C. Neto (Ed.), *Jogo e desenvolvimento da criança* (pp. 151-169). Lisboa: Edição da Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- Pessanha, A. (2001). *Atividade lúdica Associada à Literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pestana, M. H.; Gageiro, J. N. (2003). *Análise de Dados para Ciências Sociais. A Complementaridade do SPSS*. 3ª edição. Lisboa: Edição Sílabo.
- Piaget, J. (1961): *La función del símbolo en el niño*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1972). *Psicologia e Pedagogia*. (2ª Ed.). Forense Editora.
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criação: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. (3ª Ed.) Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Piaget, J. (1984). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata Editora.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus Editora.
- Piaget, J. (2000). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Pinto, A. (2011). *A brincadeira de faz-de-conta e a teoria da mente: algumas reflexões*. (3ª ed). São Paulo. Vozes.
- Pinto, M. G. (1998). *Saber viver a linguagem. Um desafio aos problemas de literacia*. Porto: Porto Editora.
- Podall, M. & Comellas, M.J. (1996). *Estrategias de aprendizaje – su aplicación en las áreas verbal y matemática*. Barcelona: Laertes.
- Polit, D.F.; Beck, C.T. (1991). *Nursing, Research, Principles and Methods*. Philadelphia: Sage
- Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância*. In M. I. Miguéns (Ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Rabello, E. T. (2001). *Personalidade: estrutura, dinâmica e formação – um recorte eriksoniano*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro. (monografia).
- Ramos, R. (s/d). *Um estudo sobre o brincar infantil na formação de professores de crianças de 0 a 6 anos*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0703p.PDF>. Brasil.
- Ramsey, M.E. & Bayless, K.M (1989). *El jardín de infantes – programas y practicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Real Academia Española (2001): *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid, Espasa-Calpe.
- Rebelo, D. & Atalaia, L. (2000). *Para o ensino e aprendizagem da língua materna*. (2.^a Ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Rebelo, D. (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.
- Rego T. C. Vygotsky (1995). *Uma perspectiva histórica – cultural da educação*. Vozes: Petrópolis,.
- Ribeiro, J.L.P. (1999). *Investigação e Avaliação em Psicologia e Saúde*. Coimbra: Climepsi
- Ribes Dolores, M. (2010). *El juego infantil y su metodología*. Sevilla: MAD Editorial.
- Richards, Lyn (2009). *Handling qualitative data. A practical guide*. London: Sage Publications
- Rigolet, S. A. (2000). *Os Três P. Precoce, progressivo, positivo. Comunicação e linguagem para uma plena expressão*. Porto: Porto Editora.
- Rizzi, L.; Haydt, R.C. (1994). *Atividades lúdicas na educação da criança*. São Paulo: Ática.
- Rizzo, G. (2005). *Alfabetização natural*. Rio de Janeiro: Bertrand.
- Rodrigues, L.(2001). *Psicologia*. 1º vol. 2ª Ed. Lisboa: Plátano Editora. ISBN972-770-109-4.

- Rog, L.J. (2001). *Early Literacy Instruction in Kindergarten*. USA: International Reading Association.
- Santos, A. I. (2007). *A Abordagem à Leitura e à Escrita no Jardim-de-Infância: Concepções e Práticas dos Educadores de Infância*. Dissertação de Doutoramento em Educação. Universidade dos Açores.
- Santos, F. (2008). *A Matemática e o jogo influência no rendimento escolar*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- Saracho, O. & Spodek, B. (1998). *A Historical Overview of Theories of Play*. In Saracho, O. & Spodek, B. (eds.) *Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education*.
- Serrão, M. (2009). *O educador de infância e o jogo no desenvolvimento da criança*. (Tese de Mestrado). Universidade de Lisboa. Portugal. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3440/1/ulfc055580_tm_Emilia_Serrao.pdf.
- Shaffer, D. (2005). *Social and Personality Development*, Wadsworth, Belmont. (p.41)
- Shaywitz, S. (2006). *Entendendo a Dislexia*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Silva, C. (2003). *O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil*. Tese de Doutoramento em Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Silva, C. (2013). *A educação conta? Ensino profissional e estratégias de mobilidade social em jovens das cidades de Barcelona e Lisboa. Um estudo comparado*. Tese de doutoramento. ULHT, Lisboa: Portugal.
- Silva, E. N. (15 de Dezembro de 2009). *Professores e Escolas - A Imagem Social do Professor do Ensino Básico no Portugal Contemporâneo (1973 - 2005)*. Salamanca: Tese Doutoramento - Universidade de Salamanca.
- Silva, I. (1990). *Projecto Alcácer*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, M,C,V. (2008). *Diversidade cultural na escola: encontros e desencontros*. Lisboa: Edições Colibri, Coleção Pedagogia e Educação. (p 43)
- Silva, M. & Gonçalves, C. (2011). *Diversidade linguística no sistema educativo português: Necessidades e práticas pedagógicas nos ensinos básicos e secundário*. Lisboa: Observatorio da Imigração (Estudo 46), ACIDI.
- Silva, M. (2002). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. (2ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

- Silva, M. I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Ecolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, M.C.V. (2002), *Discriminatio subtilis: estudo de três classes multiculturais*, Tese de doutoramento, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2007b). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Skilbeck, M. (1984). *School-Based Curriculum Development*, Paul Chapman Publishing, Liverpool, (p.21).
- Smith, Neil, Chomsky. (2004). *Ideas and ideals*. Cambridge University Press, (p. 172
- Smith, Neil, Chomsky, Baars, Bernard (1986). *The Cognitive Revolution in Psychology*. Guilford press, New York London, (p. 62) e ss.
- Smolucha, L. & Smolucha, F. (1998). *The Social Origins of Mind: Post-Piagetian Perspectives on Pretend Play*. In Saracho, O. & Spodek, B. (eds.) (1998), (p.36)
- Spodek, B. & Brown, P.C. (1996). *Alternativas Curriculares na Educação de Infância: uma perspectiva histórica*. In Formosinho, J.O. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Stenhouse, Lawrence (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. 3.^a ed. Madrid: Ediciones Morata.
- Stern, D. (1993). *Bebé-mãe: primeira relação humana*. Lisboa: Moraes Editores.
- Strauss, A., Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Sully, J. (1902): *Essay on laughter*. London: The Kingswood Press.
- Ten, A., & Martín, C. (2008). *Jogar para educar: Propostas para brincar sem violência*. Porto: Porto Editora.

- Tolchinsky, L. & Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículo*. Barcelona: ICE Horsori.
- Torres, C. (2001). *El juego como estrategia de aprendizaje en el aula*. Disponível em: www.saber.ula.ve/bitstream/.../2/carmen_torres.pdf.
- Tough, J. (1996). *El lenguaje oral en la escuela*. Madrid: Visor.
- Tourtet, L. (1987). *Lenguaje y pensamiento preescolar*. Madrid: Narcea.
- Tryphon, A. & Vonèche, J. (1996) Introduction. In Tryphon, A. & Vonèche J.(eds). London: The Kingswood Press.
- Tuckman (2000) Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of the Curriculum and Instruction*. University of Chicago, Illinois, USA (Trad. port. de L. Vallandro, 3ª ed. Editora Globo, Porto Alegre, 1975).
- UNESCO (2007). *Education for All Global Monitoring Report: Strong Foundations. Early Childhood care and education*. Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo, in A. S. Silva & J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Valenzuela, A. (2005). *O jogo no ensino fundamental*. In J. A. M. Murcia (Ed.), *A aprendizagem através do jogo* (pp. 89-108). Porto Alegre: Artmed.
- Vasconcelos, T. (1998). *Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa. Pedagogia de Projecto em Educação Pré-Escolar em Portugal*. In Ministério da Educação. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Vasconcelos, Teresa (1997a). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Nota Introdutória in Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica – Núcleo da Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vayer, P.; Maigre, A. & Coelho, M.-H. (2003). *O Jardim-Escola*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a Ler: da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*. Porto: Edições Asa.
- Vilar, A. Matos (1994). *Currículo e Ensino – Para Uma Prática Teórica*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vygotski, L. (2000). *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo. Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (1991). *A Formação Social da mente*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- Vygotsky, L.S. (1996). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- Wallon, Henri (1981) *A Evolução Psicológica da Criança*. Lisboa: Editora edições 70
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Wittrock, M. C. (1989). *La investigación de la enseñanza, vol. II – Métodos cualitativos e de observation*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- Workman, L.; Reader, W. (2004). *Evolutionary Psychology*. Cambridge: Cambridge university press.
- Zabalza, M. (1998). *Didáctica da educação infantil*. (2ª ed.). Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, Miguel Angel (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. 2.ª ed. Rio Tinto: Edições Asa.

Legislação Consultada:

- Despacho Normativo nº 5220/97, 2ª série, de 10 de Julho – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. Anexo I. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, publicado no Diário da República – I Série – A.
- Diário da República n.º 542/1984
- Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n. 5/97 de 10 de Fevereiro.

Sites Consultados

- Anónimo, (s.d.) em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/>, Consultado em 21 de Setembro de 2014.
- Anónimo, (s.d.). *Pedagogia Progressista*. Consultado em <http://www.portaleducacao.com.br/psicologia/artigos/35823/pedagogia-progressista#ixzz3AxfIcXTm>. Consultado em 01 de agosto de 2014.
- B-on – Biblioteca do conhecimento online. www.b-on.pt/. Consultado em 20 de março de 2014.
- Dialnet. <http://dialnet.unirioja.es/info/ayuda>. Consultado em 20 de outubro de 2013
- Jean Piaget Society. Em www.piaget.org/. Consultado em 02 de junho de 2014
- Llenas, M. (2008). <http://psicopedagogias.blogspot.com/2008/05/la-importancia-del-juego-en-el.html>. (p. 38)./ Consultado em 16 de julho de 2014.
- Martins, A. & Silva, A. (1999). O nome das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica* 1 (XVII). Consultado em 19 de Janeiro de 2013 em http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087082311999000100007&lng=pt&nrm=iso
- Michaelis. Brincadeira. Consultado em: <http://Michaelis.uol.com.br/moderno/portuguesportugues&palavra = brincadeira> >. Consultado em 02 de maio de 2014.
- Miranda, Alex (s.d.). *O Desenvolvimento Humano na Perspectiva de Erick Erickson*. Consultado em <http://psicologado.com/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/o-desenvolvimento-humano-na-perspectiva-de-erick-erikson#ixzz34p1Xw0Fg>. Consultado em 16 de junho de 2014.
- *Pomba da Paz*. <http://pombadapazvideos.blogspot.com>>. Consultado em 10 de Julho. 2013.
- *Pomba da Paz*. <http://pombadapazvideos.blogspot.com>>. Consultado em 6 de Julho. 2012.

- Rabello, E., & Passos, J. S. (s/d). Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento. Consultado em: 20 de novembro de 2013, em: <http://www.josesilveira.com/artigos/erikson.pdf>
- Rabello, E.T. e Passos, J. S. Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento. Consultado em <http://www.josesilveira.com>. Consultado em 16 de junho de 2014.
- Rabello, E.T. e Passos, J. S. Vygotsky e o desenvolvimento humano. Consultado em <http://www.josesilveira.com>. Consultado em 30 de novembro de 2013.
- REBIUN (Red Española de Bibliotecas Universitarias). www.rebiun.org.es/ Consultado em 15 de setembro de 2014.
- Repositório do ISPA. Consultado em 30 de novembro de 2013.
- RCAA – Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. [http:// www.rcaap.pt/](http://www.rcaap.pt/) Consultado em 20 de agosto. 2013.
- RUN – Repositório da Universidade Nova de Lisboa. [http://www.unl.pt/ repositório institucional/view](http://www.unl.pt/repositorio_institucional/view). Consultado em 16 de Julho de 2013.
- SciELO – Scientific Eletronic Library Online. <http://www.scielo.org>. Consultado em 16 de setembro 2013.

Apêndice 1 – Análise fatorial da dimensão 1

Total Variance Explained_ dimensão 1						
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	10,598	24,087	24,087	10,598	24,087	24,087
2	4,460	10,137	34,224	4,460	10,137	34,224
3	3,452	7,844	42,068	3,452	7,844	42,068
4	2,395	5,444	47,512	2,395	5,444	47,512
5	2,108	4,791	52,303	2,108	4,791	52,303
6	1,869	4,247	56,551	1,869	4,247	56,551
7	1,616	3,672	60,223	1,616	3,672	60,223
8	1,504	3,418	63,641	1,504	3,418	63,641
9	1,441	3,276	66,917	1,441	3,276	66,917
10	1,237	2,811	69,729	1,237	2,811	69,729
11	1,179	2,679	72,408	1,179	2,679	72,408
12	1,111	2,524	74,932	1,111	2,524	74,932
13	1,092	2,482	77,414	1,092	2,482	77,414
14	,974	2,214	79,628			
15	,875	1,989	81,616			
16	,815	1,852	83,469			
17	,763	1,734	85,203			
18	,680	1,545	86,747			
19	,625	1,420	88,167			
20	,572	1,300	89,467			
21	,540	1,227	90,694			
22	,450	1,023	91,717			
23	,413	,939	92,656			
24	,354	,805	93,461			
25	,347	,789	94,250			
26	,327	,743	94,993			
27	,314	,714	95,707			
28	,287	,651	96,358			
29	,227	,517	96,875			
30	,204	,463	97,338			
31	,192	,437	97,775			
32	,165	,375	98,150			
33	,156	,355	98,506			
34	,122	,277	98,783			
35	,106	,241	99,023			

36	,093	,211	99,234		
37	,069	,157	99,391		
38	,065	,148	99,539		
39	,059	,133	99,672		
40	,042	,095	99,767		
41	,039	,089	99,856		
42	,027	,061	99,916		
43	,023	,053	99,969		
44	,014	,031	100,000		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Apêndice 2 – Análise fatorial da dimensão 2

Total Variance Explained dimensão 2

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,352	39,199	39,199	2,352	39,199	39,199
2	1,318	21,960	61,158	1,318	21,960	61,158
3	,877	14,618	75,776			
4	,805	13,419	89,195			
5	,360	6,001	95,196			
6	,288	4,804	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Apêndice 3 – Análise fatorial da dimensão 3

Total Variance Explained_3

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,951	13,935	13,935	1,951	13,935	13,935
2	1,930	13,784	27,719	1,930	13,784	27,719
3	1,514	10,815	38,533	1,514	10,815	38,533
4	1,479	10,567	49,100	1,479	10,567	49,100
5	1,150	8,214	57,313	1,150	8,214	57,313
6	1,040	7,431	64,745	1,040	7,431	64,745
7	,960	6,859	71,603			
8	,737	5,262	76,866			
9	,702	5,012	81,877			
10	,614	4,383	86,260			
11	,593	4,234	90,494			
12	,548	3,913	94,407			
13	,463	3,304	97,712			
14	,320	2,288	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Apêndice 4 – Construção do modelo de regressão

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Opinião sobre o jogo no suporte *a construção da personalidade da criança	3,75	1,374	67
A existência de material de leitura e escrita e sua distribuição na sala de aula não influencia a aprendizagem dos alunos	2,88	1,855	67

Variables Entered/Removed^b

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	A existência de material de leitura e escrita e sua distribuição na sala de aula não influencia a aprendizagem dos alunos	.	Enter

a. All requested variables entered.

b. Dependent Variable: Opinião sobre o jogo no suporte

*a construção da personalidade da criança

Correlations

		Opinião sobre o jogo no suporte *a construção da personalidade da criança	A existência de material de leitur ae escrita e sua distribuição na sala de aula não influencia a aprendizagem dos alunos
Pearson Correlation	Opinião sobre o jogo no suporte *a construção da personalidade da criança	1,000	-,321
	A existência de material de leitur ae escrita e sua distribuição na sala de aula não influencia a aprendizagem dos alunos	-,321	1,000
Sig. (1-tailed)	Opinião sobre o jogo no suporte *a construção da personalidade da criança	.	,004
	A existência de material de leitur ae escrita e sua distribuição na sala de aula não influencia a aprendizagem dos alunos	,004	.
N	Opinião sobre o jogo no suporte *a construção da personalidade da criança	67	67
	A existência de material de leitur ae escrita e sua distribuição na sala de aula não influencia a aprendizagem dos alunos	67	67

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,321 ^a	,103	,089	1,312	1,834

a. Predictors: (Constant), A existência de material de leitura e escrita e sua distribuição na sala de aula não influencia a aprendizagem dos alunos

b. Dependent Variable: Opinião sobre o jogo no suporte *a construção da personalidade da criança

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	12,857	1	12,857	7,473	,008 ^a
	Residual	111,829	65	1,720		
	Total	124,687	66			

a. Predictors: (Constant), A existência de material de leitura e escrita e sua distribuição na sala de aula não influencia a aprendizagem dos alunos

b. Dependent Variable: Opinião sobre o jogo no suporte *a construção da personalidade da criança

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	4,432	,298		14,893	,000
	A existência de material de leitura e escrita e sua distribuição na sala de aula não influencia a aprendizagem dos alunos	-,238	,087	-,321	-2,734	,008

a. Dependent Variable: Opinião sobre o jogo no suporte *a construção da personalidade da criança

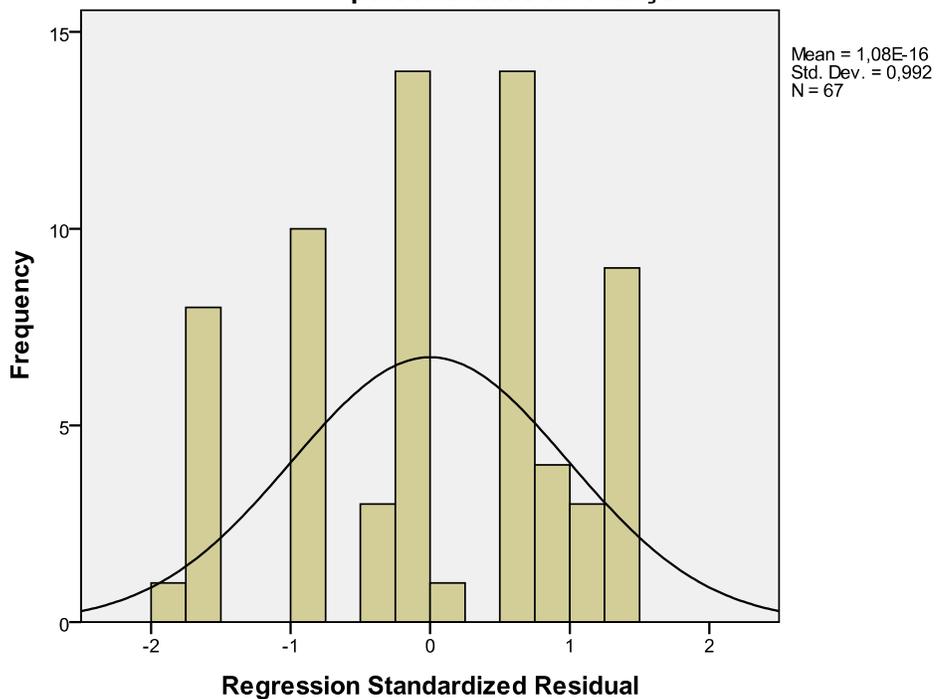
Residuals Statistics^a

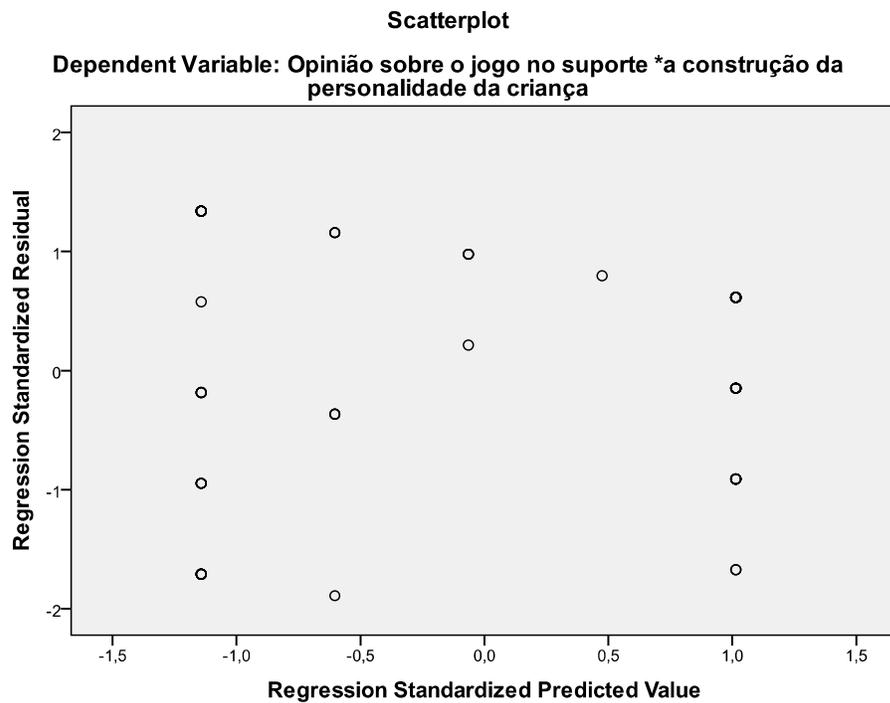
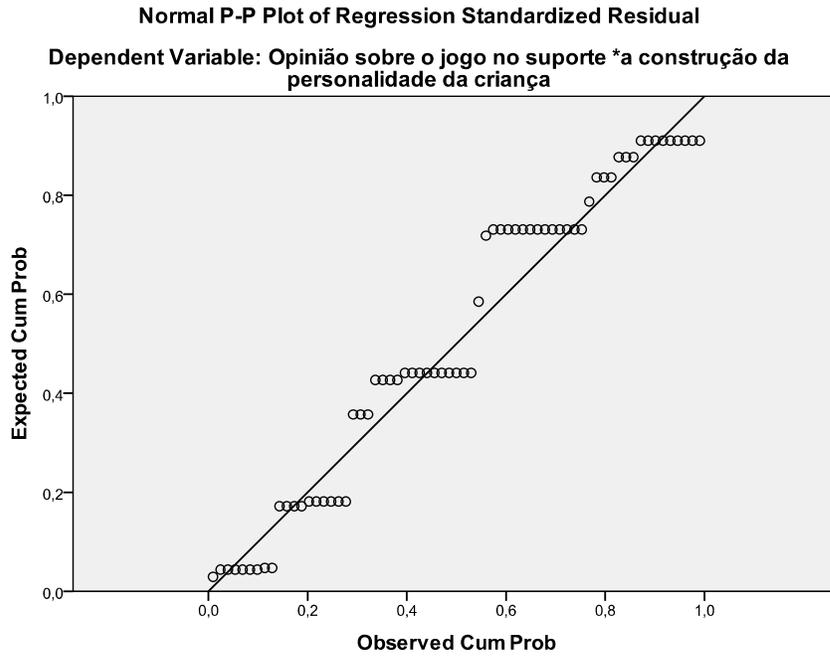
	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	3,24	4,19	3,75	,441	67
Residual	-2,480	1,758	,000	1,302	67
Std. Predicted Value	-1,143	1,014	,000	1,000	67
Std. Residual	-1,891	1,340	,000	,992	67

a. Dependent Variable: Opinião sobre o jogo no suporte *a construção da personalidade da criança

Histogram

Dependent Variable: Opinião sobre o jogo no suporte *a construção da personalidade da criança







Declaração para o Director (a) da Instituição de ensino

Exmo(a) Senhor(a)

Director (a).....

Instituição de ensino.....

José María Fernández Batanero, Professor da Universidade de Sevilha e Maria do Carmo Vieira da Silva, Professora de Universidade Nova de Lisboa.

DECLARAM:

Que Keila Coelho Barbosa está a realizar uma Tese de doutoramento no Programa *Didáctica e Organização das Instituições Educativas*, da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Sevilha (Espanha) sob a nossa orientação, e intitulada:

Os jogos como facilitadores da aprendizagem da leitura e da escrita de crianças de 4 e 5 anos em instituições de ensino de Portugal e Brasil.

Assim, solicito que dentro das suas possibilidades possam proporcionar à doutoranda o apoio necessário na sua investigação.

Gratos pela atenção, com os melhores cumprimentos,

Sevilha a 15 de mayo de 2013

José María Fernández Batanero



Carta de Pedido de autorización/colaboração das educadoras

Exmo(a). Senhor (a) Professor/educadora (a), _____

Eu, Keila Coelho Barbosa, aluna da Universidad de Sevilla, a frequentar o Programa de Doutoramento em *Didáctica e Organização das Instituições Educativas*, sob a orientação do Professor Doutor José María Fernández Batanero (Universidad de Sevilla) e da Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva (Universidade Nova de Lisboa), venho por este meio solicitar a sua colaboração na realização desta entrevista, que se insere numa investigação com a seguinte temática: ***Os jogos como facilitadores da aprendizagem da leitura e da escrita de crianças de 4 e 5 anos em instituições de ensino de Portugal e Brasil.***

Informo, ainda, que os dados recolhidos são anónimos e confidenciais, destinando-se somente a ser utilizados para fins de investigação na tese de doutoramento.

Obrigada pela ajuda e colaboração, com os melhores cumprimentos,

Sevilla a 15 de mayo de 2013





ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos se declara que **Keila Coelho Barbosa** desenvolveu um estágio de investigação na **Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva, do Desenvolvimento e da Educação** (Unidade de Investigação nº332 da Fundação para a Ciência e Tecnologia), sediada no ISPA – Instituto Universitário, na morada Rua Jardim do Tabaco, nº 34, 1149-041 Lisboa, sob a orientação da Professora Doutora Margarida Alves Martins. O referido estágio, que pretendeu aprofundar conhecimentos relacionados com o tema da tese da estagiária “*Los juegos como facilitadores del aprendizaje de la lectura y escritura de los niños de 4 y 5 años en instituciones de enseñanza de Brasil y Portugal*”, teve a duração de cinco meses, com início a **28 de Setembro de 2013** e tendo finalizado a **28 de Fevereiro de 2014**.

Com os melhores cumprimentos,

Professora Doutora Margarida Alves Martins

Coordenadora da UIPCDE

ENTREVISTA

**EDUCADORES/ PROFESSORES DAS INSTITUIÇÕES
DE ENSINO PRÉ-ESCOLAR.**

**Área a Investigar - Os jogos como facilitadores da
aprendizagem da leitura e da escrita de crianças de 4 e
5 anos em instituições de ensino de Brasil e Portugal.**

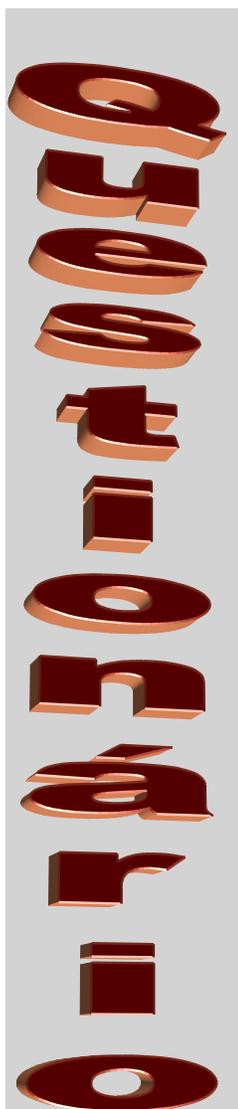
Apêndice 5 - Entrevista semiestruturada: Lista de perguntas

1. Fale um pouco sobre a sua experiência enquanto docente de ensino pré-primário.
2. Utiliza o jogo na sua prática profissional?
3. Se sim, que tipo de jogo utiliza? Com que finalidade?
4. Considera que o jogo facilita a aprendizagem das crianças? Porquê?
5. O que pensa da utilização do jogo como estratégia da aprendizagem da leitura e da escrita?
6. Quais as principais dificuldades sentidas quanto a utilização do jogo com as crianças?
7. Na sua opinião o que levou a procurar esse tipo de recurso, nas atividades desenvolvidas em sala de aula? (caso concorde com sua aplicação).
8. A utilização do jogo tem demonstrado alterações nas crianças em contexto sala de aula?
9. De acordo com a sua experiência, pensa que existe uma aprendizagem mais rápida da leitura e da escrita quando se recorre à utilização do jogo?
10. Verifica na sua prática diária que as crianças aprendem de modo mais consistente a ler e a escrever quando existe a prática de utilização do jogo?
11. É importante a participação da criança na confecção dos jogos a serem utilizados em sala de aula, e qual a razão?
12. Há quanto tempo utiliza jogos para desenvolver habilidades como da leitura e da escrita? (caso concorde com sua aplicação).
13. Utiliza algum jogo em específico para fomentar o desenvolvimento da leitura e da escrita na criança? Dê exemplos



Universidad de Sevilla

Departamento de Didáctica y Organización Educativa



Título: Os jogos como facilitadores da aprendizagem da leitura e da escrita de crianças de 4 e 5 anos em instituições de ensino de Brasil e Portugal.

Este questionário enquadra-se na elaboração de uma Tese de Doutoramento na área das Ciências da Educação. Pretendemos conhecer as concepções que os educadores da pré-primária têm sobre a potencialidade do jogo no desenvolvimento da criança e suas práticas pedagógicas, nas áreas de atividades e ainda, verificar de um modo empírico a forma como os jogos podem servir de estímulos que facilitem a apreensão da leitura e da escrita.

Estes dados serão tratados estatisticamente e são, por isso, estritamente anónimos e confidenciais.

Responda a todas as questões atentamente.

Agradecemos a sua colaboração.

Apêndice 6 – Questionário

Caracterização do Educador (a)

Assinale com X apenas umas das opções:

1. Idade:

Menos de 25 anos	De 26 a 32 anos	33 a 39 anos	40 a 50 anos	Mais de 51 anos

2. Género:

Masculino	Feminino

3. Tempo de serviço até o presente ano: ----- anos.

4. Habilitação académica:

Mestrado	Em que Instituição?
Licenciatura	Em que Instituição?
Bacharelato	Em que Instituição?
Outra	Qual? Em que Instituição?

5. Situação profissional:

Estagiário	
Contratado – termo incerto	
Contratado – tempo certo	
Efetivo	

Opinião dos Educadores de Infância sobre o Jogo

6. O jogo deve ser, na sua opinião, potencializado em todas as áreas de atividades.

Sim

Não

7. Justifique a resposta anterior, por favor.

8. Qual a sua opinião sobre o jogo, nas áreas de atividades, no desenvolvimento da criança?

Assinale, por favor, com um X com base na escala:

1 (irrelevante), 2 (pouco relevante), 3 (nem pouco, nem muito relevante), 4 (relevante) e 5 (muito relevante).

	1	2	3	4	5
a. Na promoção da aprendizagem cooperativa-----	<input type="checkbox"/>				
b. Na promoção do desenvolvimento socioafectivo -----	<input type="checkbox"/>				
c. Na promoção da criatividade e da imaginação-----	<input type="checkbox"/>				
d. Na promoção da reflexão sobre ações e experiências-----	<input type="checkbox"/>				
e. Na promoção da discussão em grupo sobre os valores inerentes aos diferentes jogos que existem na sala -----	<input type="checkbox"/>				
f. No suporte à construção da personalidade da criança-----	<input type="checkbox"/>				
g. Na aproximação das crianças com os colegas e adultos-----	<input type="checkbox"/>				
h. Na promoção do desenvolvimento moral-----	<input type="checkbox"/>				
i. No aumento da autoestima e da interajuda-----	<input type="checkbox"/>				
j. Na promoção da responsabilidade e da autoconfiança nas crianças-----	<input type="checkbox"/>				
k. Na promoção do desenvolvimento cognitivo-----	<input type="checkbox"/>				

9. Atendendo às áreas de conteúdo, referenciadas nas Orientações curriculares, assinale, por favor, com um X, a sua opinião com base na escala:

1 (discordo totalmente), 2 (discordo); 3 (nem concordo, nem discordo), 4 (concordo) e 5 (concordo totalmente).

1 2 3 4 5

a. Um ambiente de leitura e escrita na sala no que se refere ao uso do jogo e sua distribuição influencia positivamente a sua aprendizagem.

b. Os jogos na Área de Expressão e Comunicação, no domínio das diferentes formas de expressões motora, dramática, plástica e musical são mais relevantes quando são explorados livremente

c. O uso de jogos no domínio da linguagem é mais relevante quando explorado na vertente lúdica do que na vertente educativa-----

10. Com base nos seguintes itens, indique a sua opinião sobre o jogo nas áreas de atividades.

Assinale, por favor, com um X, segundo a seguinte escala: **1 (discorda totalmente), 2 (discordo), 3 (nem concordo, nem discordo), 4 (concordo) e 5 (concordo totalmente).**

1 2 3 4 5

a. O jogo é mais explorado na vertente lúdica do que na vertente educativa-----

b. O jogo deve ser explorado pelas crianças nas diferentes áreas apenas de forma livre-----

c. O jogo é utilizado, geralmente, nas áreas como uma atividade secundária-----

d. O jogo deve ser planejado em todas as áreas de atividades-----

e. O jogo nem sempre oferece oportunidades de aprendizagem-----

f. Os jogos livres fomentam mais atitudes de tolerância e de responsabilidade do que os orientados -----

g. O jogo é essencialmente utilizado, nas áreas de atividades, com a função de entreter as crianças-----

h. O jogo pouco ou nada contribui na aprendizagem da leitura -----

i. O jogo possibilita ao educador uma melhor avaliação das crianças nos domínios das expressões, da linguagem e da escrita -----

j. O jogo promove uma melhor aprendizagem quando é orientado.

k. O jogo só é encarado como jogo quando é escolhido livre e espontaneamente pelas crianças-----

I. O jogo nem sempre é orientado por causa das rotinas da sala-----

11. Indique, por favor, com que frequência utiliza as seguintes estratégias, no âmbito do jogo, nas atividades desenvolvidas, nas áreas de atividades.

Assinale com um X segundo a seguinte escala: **1 (raramente), 2 (algumas vezes), 3 (com certa frequência), 4 (geralmente) e 5 (quase sempre).**

	1	2	3	4	5
a. Utiliza o jogo para proporcionar momentos de concentração e de Socialização-----	<input type="checkbox"/>				
b. Explora/planifica jogos tendo como suporte as áreas de conteúdo-----	<input type="checkbox"/>				
c. Prepara jogo relacionando com domínios da leitura -----	<input type="checkbox"/>				
d. Realiza jogos e atividades de grafo motricidade-----	<input type="checkbox"/>				
e. Faz leitura de livros, com o apoio de imagens e jogos-----	<input type="checkbox"/>				
f. Utiliza jogos para fomentar o gosto pela escrita-----	<input type="checkbox"/>				
g. Utiliza jogos que desenvolvam a linguagem-----	<input type="checkbox"/>				
h. Utiliza jogos de construção e de memorização-----	<input type="checkbox"/>				
i. Utiliza o jogo para diagnosticar as dificuldades das crianças -----	<input type="checkbox"/>				
j. Levanta questões sobre os jogos que as crianças exploram-----	<input type="checkbox"/>				
k. Planifica jogos que não existem na sala-----	<input type="checkbox"/>				
l. Elabora livros e registos de histórias-----	<input type="checkbox"/>				
m. Realiza jogos orientados no grande grupo, em todas as áreas-----	<input type="checkbox"/>				
n. Utiliza o jogo de procura letras, sílabas e palavras-----	<input type="checkbox"/>				
o. Orienta outras atividades enquanto as crianças estão nas áreas com jogos -----	<input type="checkbox"/>				
p. Faz registos do comportamento social e individual das crianças quando jogam-----	<input type="checkbox"/>				

**Prática Pedagógica dos Educadores de Infância
na aprendizagem da leitura e da escrita**

12. Na sua prática pedagógica tem como suporte algum modelo curricular.

Sim

Não

13. Justifique, por favor.

.....

14. Face às tentativas de leitura e de escrita, por parte da criança, quais as suas atitudes perante este facto.

Assinale com um X segundo a seguinte escala: **1 (raramente), 2 (algumas vezes), 3 (com certa frequência), 4 (geralmente) e 5 (quase sempre).**

	1	2	3	4	5
a. Valorização das tentativas de leitura e de escrita-----	<input type="checkbox"/>				
b. Preparação de um jogo simples relacionando com estes domínios-----	<input type="checkbox"/>				
c. Dinamização de um espaço de leitura e escrita-----	<input type="checkbox"/>				
d. Identificação de letras/sílabas/palavras conhecidas em livros de histórias, jornais, revistas e jogos de encaixe.-----	<input type="checkbox"/>				
e. Leitura de registro de fim de semana-----	<input type="checkbox"/>				

15. Selecione as áreas de atividades existentes na sala onde desempenha as suas atividades:

a. Área dos jogos de encaixe-----	<input type="checkbox"/>	f. Área da escrita-----	<input type="checkbox"/>
b. Área dos jogos lógicos-----	<input type="checkbox"/>	g. Área da leitura-----	<input type="checkbox"/>
c. Área da casinha das bonecas ----	<input type="checkbox"/>	h. Área da história-----	<input type="checkbox"/>
d. Área da cozinha-----	<input type="checkbox"/>	i. Área da pintura, recorte/colagem-----	<input type="checkbox"/>
e. Área da biblioteca-----	<input type="checkbox"/>	j. Outros. Explícite-----	<input type="checkbox"/>

16. Indique o tipo de material que utiliza para explorar a leitura e a escrita com as crianças:

a. Livros infantojuvenis.----- e. Diferentes tipos de lápis/canetas.---

- | | | | |
|---|--------------------------|-----------------------------------|--------------------------|
| b. Livros de banda desenhada..... | <input type="checkbox"/> | f. Abecedário..... | <input type="checkbox"/> |
| c. Revistas e jornais..... | <input type="checkbox"/> | g. Listas de palavras..... | <input type="checkbox"/> |
| d. Jogos de abordagem à leitura e à escrita..... | <input type="checkbox"/> | h. Legos..... | <input type="checkbox"/> |
| i. plasticina..... | <input type="checkbox"/> | j. Outros. Explícite..... | <input type="checkbox"/> |

Aprendizagem da Leitura e da Escrita – Fatores Pedagógicos e Cognitivos

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
A proposta de atividades significativas e contextualizadas às crianças promove a aprendizagem da leitura e da escrita.					
A compreensão do que é saber ler não depende da observação que as crianças fazem de outros a ler.					
O apoio e incentivo dado às crianças nas suas explorações e tentativas de escrita facilitam a sua aquisição.					
Os contactos precoces com a leitura no jardim-de-infância promovem a compreensão da sua funcionalidade.					
As observações que as crianças fazem de outros a ler facilita a compreensão do que é saber ler.					
A existência de material de leitura e escrita e sua distribuição na sala não influencia a aprendizagem dos alunos. 22					
A capacidade de ouvir de forma atenta e seletiva é fundamental para o desenvolvimento da produção oral e escrita.					
A autonomia e iniciativa das crianças para utilizarem a escrita na realização das suas tarefas não influenciam a apropriação da escrita.					
A noção básica de que o contínuo sonoro é organizado em estruturas mais pequenas (frases e palavras) é fundamental para o desenvolvimento da consciência fonológica).					

A Memorização da imagem global de palavras frequentes não influencia a rapidez com que se acede ao significado do que está escrito. 26					
A eficácia da aprendizagem da correspondência som/grafema depende da capacidade para prestar atenção, identificar e manipular os sons da fala.					
A construção de um repositório de todas as palavras aprendidas, de consulta fácil para as crianças é vantajosa para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.					
A memorização da imagem global de palavras frequentes permite à criança aceder rapidamente ao significado do que está escrito. 29					
A compreensão da funcionalidade da leitura não é uma via necessária para o envolvimento na mesma. 30					

Obrigada pela sua atenção

Apêndice 7 - Grelhas de frequência dos factos registados a partir da observação naturalista de uma aula

CODIGO – Escola A
 Nível de Ensino: Educação Pré-Escolar
 Turma: Sala Branca
 Data: 01 á 15 de abril de 2013
 Hora: 8h às 12:30 h.

<i>Características do grupo/Descrição de factos ocorridos</i>	
<i>Unidades de registo</i> <i>Áreas de Conteúdo das OCEPE</i>	<p>Constata-se que, relativamente à creche/escola “A”, é feito um trabalho de rotina diariamente: contagem dos alunos onde um dos alunos realiza essa tarefa. As crianças entram na sala de aula às 7h00, num primeiro momento todos os alunos sentam-se no chão, no tapete da sala, formando um círculo junto da educadora onde é combinado, de acordo com as áreas de interesse dos alunos que se encontram na sala, as atividades que irão ser realizadas. Inicialmente as crianças cantam a música do bom dia, em seguida é a história do final de semana. Nesta altura cada um relata o que fez no fim-de-semana e depois é dada uma folha em branco e é feito o desenho que deve representar o que foi relatado. Nesta atividade o aluno que sabe alguma coisa nova fala e os outros complementam. Após a conversa que dura aproximadamente 20 minutos, a educadora conta uma pequena história e alguns alunos participam, como se fossem personagens, realizando no fundo um pequeno teatro.</p> <p>Em seguida, realiza-se uma atividade de pintura. Geralmente as crianças usam os dedinhos e cores diversas, em folhas que se encontram coladas na parede e depois cada aluno individualmente é solicitado para ir mostrar o seu desenho. Posteriormente, este é questionado sobre as características do seu desenho (O que é que fizeste? Porque fizeste?). Os alunos baseiam-se na sua criatividade, como meio de realizar esta atividade. Concluída esta atividade é a hora do lanche: dois a dois dirigem-se para o lavatório para lavar as mãos e voltarem para lanchar. Após o lanche podem brincar livremente no pátio da escola. Todas estas atividades têm auxílio direto da educadora e das auxiliares. Ao retornarem do recreio são direcionados para novas brincadeiras na sala de aula, sendo distribuídos em quatro grupos de meninos e meninas.</p> <p>Durante os dias de observação verificou-se que os trabalhos realizados com as crianças são variados, porém tem um mesmo seguimento, existindo a criação de rotinas diárias. Assim mesmo, ao longo das diversas observações, pode-se igualmente constatar que são utilizados pela educadora diferentes tipos de jogos, nomeadamente: contar histórias, fazer teatros, elaborar a receita de um bolo, jogos de cooperação, jogos com a utilização de letras, que aumentam a motivação dos alunos. De acordo com as características da amostra pode-se verificar que existem casos de crianças sinalizadas como portadoras de necessidades educativas; neste sentido, uma vez mais os jogos representam uma mais-valia, na intervenção realizada com as crianças. Neste contexto pode-se verificar no quadro de registo, que o jogo, para além de desempenhar um papel lúdico para as crianças, funcionando de certa forma como uma brincadeira, é utilizado como forma de ensino e com carácter didático. Maioritariamente, as crianças manifestam interesse na realização de atividades que envolvam jogos, pois existem diferentes tipos de jogos, que intervêm em diferentes modos no desenvolvimento dos alunos. Constatou-se, desta forma, que quer a postura da educadora face à utilização dos jogos em contexto de sala de aula, quer no que concerne à atitude e comportamento das crianças face a essas mesmas atividades, o jogo possui um papel de extrema relevância para a educação das crianças.</p>
	<i>Criança e Educadora</i>

	<i>Atitudes e descrições</i>	<i>Estratégias desenvolvidas pela educadora</i>
<i>Formação pessoal e social</i>	O grupo de crianças da Sala Branca possui 10 crianças que já frequentavam a instituição na Sala Laranja, 3 que integraram este ano letivo na creche/escola (duas frequentavam outra Creche, uma estava com a família) os restantes elementos do grupo já frequentaram a Sala Branca no transato ano letivo.	
<i>Educação emocional</i>	O grupo tem crianças com maior grau de atividade, de entre as crianças mais ativas, estas predominantemente são do sexo masculino, no entanto são maioritariamente calmas e ordenadas nas suas brincadeiras quando se encontram em ambiente de sala. Algumas crianças são um pouco retraídas e têm que ser muito estimuladas, nomeadamente no que respeita à sua participação no grupo. Existem ainda crianças que insistem em sobrepor-se aos pares mais tímidos, não respeitando o seu tempo, assumido claramente o papel de líderes. Por outro lado, existem crianças que ficam na “sombra” dos líderes para depois escolherem as suas atividades	
<i>Identidade pessoal e autoestima</i>	A maioria das crianças deste grupo tem um bom nível de autoestima, existindo apenas duas crianças que o seu ego necessita de ser levantado consecutivamente pelos adultos presentes na sala, são crianças que quando lhes é proposto a realização de algo começam sempre por referir “ não sou capaz” ou “não sei fazer” ou “não consigo.	
<i>Autonomia e responsabilidade</i>	Grandes partes das crianças deste grupo são bastante autónomas na satisfação das suas necessidades, como por exemplo: ir á casa de banho, lavar as mãos, comer, vestir e despir o casaco e a bata, etc. Do grupo pode notar-se alguma falta de autonomia nas crianças do grupo pertencentes á faixas etária dos 4 anos, no entanto, estes mais pequenos contam com a colaboração dos mais autónomos, como por exemplo: na marcação das presenças, na elaboração de um jogo, etc. O grupo no geral é conhecedor dos seus direitos e deveres dentro da sala, contudo, tendem por vezes a ultrapassar aquilo que sabem porque é permitido. Em situações de conflito entre duas crianças, não costuma ser difícil o pedido de desculpas, no entanto, nas crianças mais novas o assumir de um comportamento menos adequado nem sempre acontece. A maioria das crianças consegue ver nos outros imensos erros e como tal criticar os colegas. Mas, também todas as crianças contornam, ultrapassam e desrespeitam os seus direitos e deveres com a finalidade de atingirem os seus objetivos.	
<i>Educação sexual</i>	O grupo possui mais 2 meninos que meninas, 11 meninas e 13 meninos. Os grupos estão bem definidos assim como as brincadeiras, isto é, dentro do grupo das meninas existem subgrupos de meninas e o mesmo dentro do grupo dos meninos. As meninas preferem a Área da Casinha e da Biblioteca. Os meninos preferem as Construções, a Garagem e os Jogos. Também na representação gráfica, mais cedo se vê nos desenhos das meninas as flores, as nuvens, sol, borboletas e a figura humana. Nos desenhos dos meninos é mais frequente vermos ver-se-se bolas, carros, dinossauros e dragões.	
<i>Educação para a saúde</i>	Quando aos cuidados de higiene pessoal, quase todos ainda têm que ser muito lembrados, por exemplo: lavar as mãos depois de ir à casa de banho, nas meninas limpam-se depois de fazer xixi, etc.	
<i>Conhecimento social</i>	A maioria conhece bem o bairro onde se localiza a Associação, alguns vivem lá e por isso conhecem-no bem. As crianças que moram fora do bairro de alguma forma também conhecem o bairro onde está situada a Associação, ou porque já moraram lá, ou porque têm um familiar que lá vive e costumam visitar, etc. Para As crianças que vivem fora do bairro é mais difícil perceber o conhecimento que têm das suas áreas de residência. Contudo, o conhecimento é um apenas limitado ao bairro pois a nível da freguesia existe pouca referência à mesma.	
<i>Expressão motora</i>	Ao nível da motricidade grossa, todas as crianças possuem um desenvolvimento adequado à sua idade, existe apenas uma criança que resiste muito às atividades de movimento. Ao nível da motricidade fina, a controlo do lápis para elaborar um desenho é conseguido pela maioria das crianças, no recorte os mais pequenos ainda têm alguma dificuldade em segurar a tesoura. Contudo todos fazem a pinça fina com o polegar e indicador.	

<i>Expressão plástica</i>	A nível do desenho existem ainda crianças em que as suas produções não têm ainda reproduzido a figura humana, muito limitada a rabiscos, com muita mistura de cores e sobreposição das mesmas, havendo por isso necessidade de trabalhar um pouco mais nesta área (este fato verifica-se não só nas crianças mais novas do grupo, mas também em algumas do grupo dos 4 para 5 anos). Todas as crianças que estão no seu último ano de pré têm produções gráficas com bastantes pormenores. Duas crianças ainda não conhecem as cores contudo associam objetos à cor dos mesmos. No recorte e colagem a maioria ainda não possui consegue concretizar a sua intenção de recorte, assim como a delimitação do espaço onde devem colocar cola. A pintura é para a totalidade de grupo umas das atividades privilegiadas, no entanto, a maioria apenas faz pinturas abstratas, apenas duas crianças reproduzem pela pintura cenários realistas. Na modelagem (mais frequente com plasticina) o grupo, embora procure muito esta atividade, ainda não passou muito de o fazer cobras, bolas e misturar todas as cores.	
<i>Expressão musical</i>	Nesta área a maioria do grupo apresenta-se completamente à vontade; a música e a dança são-lhes muito familiares, Conseguem facilmente apanhar o ritmo de uma melodia ou até mesmo eles próprios criarem um ritmo através de batimento de palmas, de objetos, etc.	
<i>Domínio da linguagem oral</i>	Neste domínio algumas crianças apresentam algumas dificuldades, esta situação pode dever-se aos fatos de muitas destas crianças em casa ouvirem falar crioulo e dialetos, existe muito frequentemente a confusão entre feminino e masculino numas construções frásica é muito frequente ouvir nas suas conversas: “a minha pai”. Tem ainda no grupo uma criança que veio recentemente de S. Tomé apresentando muitas dificuldades. Existe uma outra criança com dificuldade de aprendizagem que possui para a idade um vocabulário muito reduzido, muita dificuldade de articulação de palavras e quase sem capacidade de construção de uma frase.	
<i>Domínio da abordagem à literacia</i>	No grupo existem crianças que no início do ano letivo já sabiam escrever em letra maiúscula de imprensa o seu primeiro nome, outros iniciarem agora esta competência, no entanto a maioria reconhece o seu nome.	
<i>Domínio da matemática</i>	No domínio da Matemática quase todas as crianças do grupo contam sequencialmente até 24 (número de crianças que compõem a sala), identificam quantidades associando-as ao número até 10. As formas geométricas simples (quadrado, triângulo, retângulo e círculo) são do conhecimento geral, assim como as cores. Foram introduzidos recentemente o conceito e peso e altura. No entanto, ainda não se realizaram qualquer tipo de atividades com o intuito de fazer cálculos matemáticos com o grupo.	
<i>Conhecimento científico</i>	Esta é uma área muito pouco trabalhada nesta sala, um facto é a inexistência na sala de um cantinho da Ciência, através do qual o grupo da criança tivesse oportunidade de experienciar atividades científicas.	
<i>Educação ambiental</i>	É um grupo pouco sensível a esta questão, até porque O bairro onde se encontra, está muito degradado devido à sua utilização indevida, também o lixo é distribuído por muitos habitantes do bairro de forma aleatória pelo chão, jardins, parques infantis, etc. Na associação fazem a separação seletiva do lixo.	

Grelhas de frequência dos factos registados a partir da observação

naturalista de uma aula

CÓDIGO – Escola B

Nível de Ensino: Educação Pré-Escolar

Turma: Sala da Floresta

Data: 15 a 20 de maio de 2013

Hora: 8:00 às 12:00 e 14:00 às 18:30 (intercalados)

<i>Características do grupo/Descrição de factos ocorridos</i>	
<i>Unidades de registo</i>	<p>Com a observação feita na escola B podemos constatar que a planificação das atividades é feita considerando as seguintes temáticas: “o Pão-por-Deus, o São Martinho, o Natal, os Reis, o Carnaval, o Dia do Pai, o Dia da Árvore, a Páscoa, o Dia da Mãe, o Dia da Criança, os Santos Populares, o Passeio Final e a Festa de Encerramento”. Contudo, na planificação mensal os objetivos gerais e os específicos, os conteúdos e os instrumentos de avaliação são delineados de acordo com as áreas de conteúdo. Esta planificação é da responsabilidade das duas educadoras da sala, onde decidem o tema e os conteúdos a abordar, no respetivo mês, traçando as atividades a desenvolver com o grupo. O PCG faz, ainda, referência que “para a elaboração do plano de atividades construíram um plano mensal de acordo com os critérios das Orientações Curriculares”. Neste âmbito, a educadora do estudo adianta que “as planificações, geralmente, giram à volta de temáticas, dos objetivos gerais e específicos e de visitas de estudo” O grupo da Sala Pré B tem 19 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos e a equipa de trabalho é formada por duas educadoras e uma auxiliar. A sala está organizada em várias áreas de atividades. Maioritariamente as crianças têm um bom nível de auto estima e grande parte são bastantes autónomas. São utilizados diversos tipos de jogos. A sala possui diversidade de materiais nas áreas de atividades. Os que existem estão organizados e disponíveis de acordo com a faixa etária das crianças. As crianças trabalham por grupos com ajuda das educadoras. No grupo existem crianças que no início do ano letivo já sabiam escrever em letra maiúscula e minúscula, outros iniciaram agora esta competência. No horário da manhã inicia-se sempre com a leitura de um poema, ou uma história. Na sala observavam-se vários painéis com a estação do ano, dias da semana e como está hoje o tempo?</p> <p>Ao nível da motricidade as crianças não apresentam muitas dificuldades e a maioria já está bem integrada no grupo.</p>

Grelhas de frequência dos factos registados a partir da observação

naturalista de uma aula

CODIGO – Escola C

Nível de Ensino: Educação Pré-Escolar

Turma: Sala amarela

Data: 22 a 24 de maio de 2013

Hora: 7:30 às 13:00 e 14:30 às 18:30

<i>Características do grupo/Descrição de factos ocorridos</i>	
<i>Unidades de registo</i>	<i>Sala</i> <p>Durante as quatro observações na escola C, no período da manhã, no primeiro momento da rotina da sala, no acolhimento, as crianças encontravam-se sentadas no tapete, na área do acolhimento/área dos jogos, e a educadora repetiu os mesmos procedimentos. A educadora cantava com as crianças a canção dos “bons-dias” e logo a seguir fazia o registo das presenças, no mapa da assiduidade.</p> <p>Em seguida, a educadora conversava com as crianças acerca das atividades a realizar. Convém, ainda, referir que foram tiradas fotografias com a autorização das educadoras e com o conhecimento dos pais, as fotografias foram tiradas, propositadamente, com alguma desfocagem de maneira a não identificar as crianças por razões éticas e de segurança. Verificou-se que os jogos nas atividades planificadas pela educadora, nomeadamente, na área da garagem, na área da biblioteca e na área multimédia nunca foram planificados, nas observações realizadas. Enquanto a educadora orientava uma atividade de mesa com jogos de forma a desenvolver o raciocínio lógico matemático, no pequeno grupo, as restantes crianças exploravam livremente os diferentes jogos, na Área de Acolhimento/na Área dos Jogos. Na atividade planificada a educadora relembrou a história dos “Três Porquinhos” e realizou um jogo simbólico, no grande grupo, na área da casinha. As crianças imitaram os três porquinhos recorrendo aos gestos. Na utilização do jogo para valorizar as produções das crianças, a educadora está sempre a dar elogios e sugestões. A pintura o desenho e a modelagem é na totalidade é uma das atividades mais apreciadas pelas crianças. Também foi apresentando um teatro com fantoche no qual as crianças participaram com alegria.</p>

Grelhas de frequência dos factos registados a partir da observação naturalista de uma aula

CODIGO – Escola D
Nível de Ensino: Educação Pré-Escolar
Turma: Sala Rosa
Data: 01 a 04 de outubro de 2013
Hora: 7:00 hs às 17:30

<i>Características do grupo/Descrição de factos ocorridos</i>	
<i>Unidades de registo</i>	<p>No que se refere a observação da escola D também caracterizadas por varias cores, porém as observações foram feitas na sala rosa. No que diz respeito a Tecnologia da informação e comunicação na sala rosa existe um computador pelo que as crianças só utilizam para fazer o Paind. Relativamente ao domínio de literacia as crianças não apresentam muitas dificuldades pois algumas já estão familiarizadas com a escola. A sala também é dividida por diferentes áreas com diferentes estratégias e sempre orientada pelo educador e a auxiliar, em alguns momentos e perguntado pelo professor <i>que mais gostamos de fazer? E o que não gostamos de fazer.</i></p> <p>Verificou-se que enquanto as crianças jogavam livremente, em pequenos grupos, na Área da colagem/Área dos Jogos, a educadora orientava atividades de mesa de expressão plástica e levantava-se mediante as solicitações das crianças, dando <i>feedbacks</i> positivos às suas construções, tais como: <i>Já viste, conseguiste! Parabéns!</i> Por fim, as crianças participavam ativamente na arrumação dos jogos com a devida orientação da educadora de modo a fomentar regras na sala. Na utilização dos jogos para encorajar a resolução de problemas verificou-se que a educadora utilizou esta estratégia, em 3 observações.</p> <p>Num outro momento verificou-se, também, que nesta estratégia, na exploração do jogo no grande grupo, a educadora enteviu sempre de modo a promover a estratégia que visa a resolução de problemas. De vez em quando dava orientações para que todas as crianças tivessem oportunidade de usufruir de todas as áreas de atividades, de modo a partilharem e a explorarem os diferentes materiais sem que houvesse conflitos entre elas.</p>

Grelhas de frequência dos factos registados a partir da observação naturalista de uma aula

CODIGO – Escola E
 Nível de Ensino: Educação Pré-Escolar
 Turma: Sala Terra
 Data: 03 a 06 de setembro 2013
 Hora: 8:30 às 17:30 h.

<i>Características do grupo/Descrição de factos ocorridos</i>	
<i>Unidades de registo</i>	<i>Sala</i>
	<p>A Escola E é sua sala é chamada de sala terra a maioritariamente os alunos são religiosos a educadora fala sobre os ensinamentos do Ramadhan. A rotina diária da sala é constituída por duas etapas com configurações distintas. A etapa da manhã centra-se fundamentalmente no trabalho ou na atividade eleita pelas crianças e por elas sustentada, nas áreas de atividades, com o apoio discreto e itinerante da educadora. A etapa da tarde reveste a forma de sessões plenárias de informação e de atividade cultural, dinamizadas por convidados, das crianças ou das educadoras. Mais concretamente, a organização do dia desenrola-se em nove momentos distintos: 1º Acolhimento; 2º Planificação em conselho; 3º Pausa; 4º Atividades e projetos; 5º Comunicações (de aprendizagens feitas); 6º Almoço; 7º Atividades de recreio (canções, jogos tradicionais e movimento orientado); 8º Atividade cultural coletiva; 9º Balanço em conselho. E, segundo a educadora, de manhã o trabalho é mais de natureza autónoma e é feito individualmente, a pares ou em pequenos grupos e na parte da tarde com atividades de grande grupo. Nas manhãs as crianças trabalham nas diferentes áreas da sala e desenvolvem projetos de estudo (investigação, intervenção ou produção) ou outros, com o apoio discreto do adulto, mas atento. Durante a tarde, nas Tardes Culturais, as atividades consistem em plenários de informação ou de animação por parte dos educadores, de outros elementos da comunidade ou então são dinamizados por um grupo de crianças. Neste contexto, a educadora adianta que possibilita um ambiente de convivência democrática, no qual todos participam na gestão das atividades, dos conteúdos, dos materiais, do espaço, do tempo, como também possibilita um trabalho de forma diferenciada, prevendo que as aprendizagens significativas aconteçam.</p>

Grelhas de frequência dos factos registados a partir da observação naturalista de uma aula

CODIGO – Escola F
Nível de Ensino: Educação Pré-Escolar
Turma: Sala Pré I
Data: 04 a 07 de novembro de 2013
Hora: 7:30 às 11:30 e das 13:30 às 17:30

<i>Características do grupo/Descrição de factos ocorridos</i>	
<i>Unidades de registo</i>	<p>Na escola F tinham um pouco de dificuldade de concentração no início do momento lúdico. Era seguida a rotina diária. Logo ao princípio da aula teve um momento de louvor e canções variadas, a sala era composta pela professora e duas auxiliares. Podemos assinalar que na sala havia quatro crianças com NEE na qual não tinha autonomia bastante para ir ao banho só. A maioria das crianças tinha um bom nível de autoestima, existindo, uma que ainda é muito tímido devido ser seu primeiro ano na escola. O grupo de alunos já conhece seus deveres e direitos mas mesmo assim por vezes havia algum conflito.</p> <p>Na aula observada foi realizada em forma de jogo, os alunos ficaram bastante entusiasmados por ser uma aula diferente em que lhes seria criado um desafio. O aluno - alvo mostrou – se muito atento e concentrado fazer a “pintura sopradas” com palhinha (canudinho) de forma que considerava correta. “A medida que ia registando sua experiência no papel, apresentava um grande entusiasmo por ter conseguido realizar a tarefa. Ao longo do jogo, todos os alunos, “demonstraram bastante concentração em realizar o trabalho de forma correta, pelo silêncio que se sentiu na sala. Depois de concluído o jogo havia crianças que pareciam mais felizes que outras, mas todos se souberam respeitar e encararam a aula como um jogo, em que há vencedores e vencidos e todos “os alunos ficaram visivelmente satisfeitos por terem realizado o jogo”.</p>

Grelhas de frequência dos factos registados a partir da observação naturalista de uma aula

CODIGO – Escola G
Nível de Ensino: Educação Pré-Escolar
Turma: Sala Alfabetização I
Data: 11 a 15 de novembro de 2013
Hora: 7:30 às 11:45 e das 13:30 às 17:30

<i>Características do grupo/Descrição de factos ocorridos</i>	
<i>Unidades de registo</i>	<p style="text-align: center;"><i>Sala</i></p> <p>No que concerne à observação dos alunos da escola G, pode constatar-se ainda que as metodologias e estratégias adotadas são quase similares às que ocorrem nas escolas portuguesa, assim, pode referir-se que os alunos iniciam as aulas de manhã, sendo que as crianças são levadas pelos pais até ao portão da escola.</p> <p>Inicialmente fazem a oração do dia, cantam canções de bom-dia que simbolizam o agradecimento pela vida. Posteriormente é realizada a contagem dos alunos e elaborado um cartaz que representa as atividades diárias que serão desenvolvidas em sala de aula ao longo do dia. Existe um espaço no qual as crianças contam as novidades, esta estratégia permitirá que, durante as aulas, as crianças não possuam tema de conversa e seja um fator de distração. Esta conversa tende a durar aproximadamente 15 minutos. Logo após a educadora conta uma história, que tem como principal objetivo fazer com que os alunos reflitam sobre as personagens e a mensagem que a história transmite. Seguidamente, as crianças efetuam uma atividade relacionada com a pintura, na qual podem utilizar os dedos e diversas cores, aplicando assim a sua imaginação e criatividade na realização desta tarefa. Chega a hora da refeição, os alunos dirigem-se à sala em fila para poderem lavar as mãos antes de iniciar o almoço. Os alunos realizam uma oração de agradecimento pela alimentação. Após a alimentação, segue-se um período de brincadeira no recreio, no qual participam a educadora e uma auxiliar. Quando entram novamente na sala, segue-se um conjunto de atividades que se baseiam em jogos, constatando-se que a maioria das crianças participa ativamente nas brincadeiras e manifesta um alto grau de interesse e entusiasmo na atividade. No entanto, verifica-se também que algumas crianças vão mudando de grupo ao longo da realização das diversas atividades, transmitindo a ideia de que estão a realizar experiências. Nesta turma, existem também crianças que manifestam comportamentos de instabilidade e inquietude, o que no fundo influencia a estabilidade das atividades desenvolvidas na sala. Estes alunos tendem a apresentar dificuldades de atenção e concentração, sendo necessário utilizar estratégias de ensino diversificadas.</p>

Grelhas de frequência dos factos registados a partir da observação naturalista de uma aula

CODIGO – Escola H
Nível de Ensino: Educação Pré-Escolar
Turma: Sala da Tia L...
Data: 19 a 22 de novembro de 2013
Hora: 7:30 às 11:45 h

<i>Características do grupo/Descrição de factos ocorridos</i>	
<i>Unidades de registo</i>	<p>Relativamente na escola H, verificou-se que a educadora utilizou com maior frequência as estratégias para promover a interação com as crianças, para promover o diálogo entre crianças e para avaliar as aprendizagens e dificuldades, colocando questões sobre os jogos realizados nas áreas de atividades, ou seja, utilizou estas estratégias, em 2 observações. Assim, nas 3 observações, verificou-se que o jogo foi potencializado, quer nas atividades em que a educadora na sua planificação utilizou o jogo para introduzir novos conteúdos, de acordo com áreas de conteúdo, no grande grupo e no pequeno grupo, quer na atividade em que as crianças exploraram o jogo de forma lúdica. Em linhas gerais, nesta sala verificou-se que estratégias utilizadas na planificação da educadora, no âmbito do jogo, incidiram em 2 áreas de conteúdo, na Área de Formação Pessoal e Social e na Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente, no domínio da matemática e no domínio da expressão motora e dramática em que a educadora explorou jogos para promover o raciocínio lógico matemático e a criatividade da criança, tais como: jogos simbólicos, puzzles, jogos de enfiamento e blocos lógicos. E também ao seu lado tinha um saco preto e comentou com as crianças: “o que está dentro deste saco é uma prenda (presente) da Tartaruga Azul”. De dentro do saco foi tirando jogo a jogo e promovendo o diálogo à medida que ia explicando os diferentes jogos, numa primeira abordagem no grande grupo e depois de ter explorado os diferentes jogos disse: “todos os meninos vão jogar em pequenos grupos para trabalharem e aprenderem coisas novas”.</p> <p>Verificou-se, ainda, que as escolhas das crianças eram feitas preferencialmente em função da diversidade e da quantidade dos materiais disponíveis, nomeadamente dos jogos, e também em função do número</p>

Grelhas de frequência dos factos registados a partir da observação naturalista de uma aula

CODIGO – Escola I
 Nível de Ensino: Educação Pré-Escolar
 Turma: Sala do Pinóquio
 Data: 25 a 28 de novembro de 2013
 Hora: 8:00 às 12:00 h.

<i>Características do grupo/Descrição de factos ocorridos</i>	
<i>Unidades de registo</i>	<p style="text-align: center;"><i>Sala</i></p> <p>A prática pedagógica das duas educadoras desta sala é, assim, orientada, trabalha com projetos. Cada educadora tem o seu turno fixo mediante os dias previamente estipulados e acordados, articulação que a educadora observada neste estudo faz questão de realçar ao dizer que: “ao trabalharmos as duas o trabalho por projeto permite-nos uma melhor execução das rotinas subjacentes ao modelo.</p> <p>A Área Polivalente está organizada com um conjunto de mesas e cadeiras, servindo de suporte a outras áreas e atividades, como por exemplo, à Oficina de Escrita, incluindo os momentos de organização, planificação e de avaliação. É nesta área que a educadora orienta e desenvolve a maioria das atividades.</p> <p>A Área da Biblioteca e Documentação dispõe de um banco grande e de uma mesa com duas cadeiras. Num armário existem histórias, atlas, enciclopédias, dicionários, revistas, jornais, listas de palavras e trabalhos produzidos pelas crianças das suas atividades e dos projetos.</p> <p>Em uma das observações verificamos que a oficina de escrita possui diferentes tipos de canetas e de folhas, envelopes, furador, régua, cadernos, computador, ficheiros de palavras, de canções, de poemas, letras e jogos de escrita. Nesta área os textos e os trabalhos elaborados pelas crianças estão expostos, nomeadamente, as várias tentativas de pré-escrita e escrita. Verifica-se, ainda, a presença de diferentes suportes de escrita onde estão expostos alguns jogos de texto elaborados pelas crianças.</p> <p>O Laboratório da Matemática tem duas mesas com cadeiras, cadernos quadriculados, papéis diversos, cadernos, lápis, borrachas, régua, gráficos, folhas de registo, recibos, tabelas, números manipuláveis, padrões, fotocópias de dinheiro, coleções de objetos, ficheiros de jogos e diferentes jogos, como por exemplo, tangran, geoplano, blocos lógicos, entre outros jogos de construção. Na sala também é trabalhado a socialização de acordo com a metodologia de Paulo Freire.</p>

Grelhas de frequência dos factos registados a partir da observação naturalista de uma aula

CODIGO – Escola J
Nível de Ensino: Educação Pré-Escolar
Turma: Salinha reciclável
Data: 25 a 28 de novembro de 2013
Hora: 13:30 às 18:30

<i>Características do grupo/Descrição de factos ocorridos</i>	
<i>Unidades de registo</i>	<p>Na rotina diária da escola J verificou-se que a educadora registou no Plano semanal, afixado na parede, a atividade a desenvolver: Escolha do texto da semana; Jogos de escrita a partir dos textos das crianças; Jogo de identificação da frase maior e menor; Palavras começadas por “c” e “g”. Com as palavras construídas as crianças criaram textos com a ajuda da professora, como se de um <i>puzzle</i> se tratasse, por sua vez, a educadora fazia o registo para afixar na oficina de escrita. Numa fase posterior, no grande grupo, as crianças escolheram o melhor texto, o qual foi transformado em “jogo de texto”. As crianças tiveram oportunidade em fazer combinações lógicas com as palavras do texto selecionado! Podemos observar que nesta sala não havia muitos tipos de jogos e que a educadora não trabalhava com frequência por a escassez de material lúdico. Porém alguns jogos eram feitos com matérias reciclável com garrafinhas plásticas, rolos de papel higiénicos e nesse contexto a educadora já falava sobre material reciclável.</p> <p>Na área do faz-de-conta verificou-se que numa das observações, a educadora contou a história da “Chapeuzinho Vermelho ” e realizou um jogo simbólico no grande grupo, onde todas as crianças tiveram oportunidade em participar, dramatizando as personagens da história, recorrendo aos adereços que já tinham sido elaborados por elas em atividades anteriores. No decorrer da dramatização a educadora apoiava cada uma das crianças que representavam as personagens. Segundo a educadora, as atividades planificadas com o jogo simbólico e dramático “permite a afirmação da criança e promove a interação com as outras crianças em pleno contexto das atividades realizadas. Atividades realizadas através da expressão dramática permitem à criança recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e a utilizar os objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos.</p>

Grelhas de frequência dos factos registados a partir da observação naturalista de uma aula

CODIGO – Escola L
 Nível de Ensino: Educação Pré-Escolar
 Turma: Sala primavera
 Data: 29 a 04 de dezembro de 2013
 Hora: 7:30 às 11:35 h.

<i>Características do grupo/Descrição de factos ocorridos</i>	
<i>Unidades de registo</i>	<p>Constatou nas observações da sala L que também era caracterizada pela sala “primavera” que a educadora orientava trabalhos por projetos em pequenos grupos e as restantes crianças exploravam livremente o jogo e, algumas vezes, vinham ao seu encontro para lhe mostrar as suas construções e a educadora ia-lhes dando <i>feedbacks</i> positivos às suas construções, tais como: <i>Tens que mostrar aos amigos! Que bonito! Está muito bem feito!</i> . Por fim, na arrumação das áreas de atividades, as crianças participavam ativamente nessa tarefa sozinhas e voltavam a se sentar na área polivalente, para a seguinte etapa da rotina da classe.</p> <p>Ideia que está presente na educadora ao afirmar, em conversa informal, que “o importante é que a criança aprenda a ser autónoma, a saber estar, a saber ser, a saber fazer sozinho, inclusive na exploração do jogo nas áreas de atividades” e, de acordo com os princípios de, um ambiente de convivência democrática, no qual todos participam na gestão das atividades, dos conteúdos, dos materiais, do espaço, do tempo, trabalha-se de forma diferenciada, prevendo que as aprendizagens significativas aconteça assim como o desenvolvimento de todo o potencial da criança.</p> <p>Havia também a área da casinha das bonecas/quarto é um espaço que permite às crianças explorar diferentes situações, desempenhar diferentes papéis sociais e vivenciar experiências diferentes daquelas que já conhecem.</p> <p>Em uma das observações foi feito o jogo do bingo para a realização da atividade as crianças sentaram-se nas mesas de trabalho, onde foi distribuído a cada criança um cartão com seis imagens de partes do corpo humano e respetivo nome em letra de imprensa minúscula. Foram feitos apenas seis cartões diferentes para que, quando fossem distribuídos pelas crianças, três tivessem cartões iguais, o que faria com que à maneira que iam fazendo “Bingo” (terminassem o preenchimento do cartão), fossem em grupos de três, evitando assim que houvesse só um vencedor e que não houvesse muito tempo de espera entre o primeiro grupo a terminar e o último. Objetivo consistia em as crianças olharem para a palavra e, através do reconhecimento global da palavra e olhando para a imagem, identificarem a parte do corpo correspondente para assinalarem no seu cartão. Quando tinham o seu cartão completo levantavam o dedo e diziam “Bingo”.</p>
<i>Sala</i>	

Grelhas de frequência dos factos registados a partir da observação

naturalista de uma aula

CODIGO – Escola M

Nível de Ensino: Educação Pré-Escolar

Turma: Gatinho de botas

Data: 05 a 10 de dezembro

Hora: 7:30 às 12:30 e 13:30 às 17:10

<i>Características do grupo/Descrição de factos ocorridos</i>	
<i>Unidades de registo</i>	<p>Na creche M a sala de aula era caracterizada por nomes de animais. A observação foi feita na sala “gatinho de botas”, no que se refere a descrição os alunos estavam dispersos pela sala, ouvindo uma música; a educadora de posse de um chapéu, coloca-o na cabeça de um aluno.</p> <p>Este, ao receber o chapéu, deve dançar, criar movimentos no ritmo da música, sendo imitado pelos demais participantes. Após um determinado período, o chapéu é passado para um outro colega, que propõe o seu modo de dançar, sendo imitado pelo grupo. Foi organizado pela educadora o material necessário: aparelho de som, músicas e um chapéu de praia; e explicado a brincadeira para as crianças. Foi iniciada a atividade e depois permitida que</p> <p>os alunos prosseguissem sem a intervenção direta da educadora. Foi uma atividade muito significativa, pois cada criança se expressou da sua maneira e fez gestos mais ou menos complicados.. Nessa turma, um outro fato</p> <p>me chamou a atenção, as crianças só passavam o chapéu para alguns que estavam do seu lado, monopolizando a brincadeira e causando desinteresse no restante. No entanto a professora parou a atividade e conversou com o grupo,</p> <p>analisando o que estava acontecendo. Depois a atividade recomeçou novamente, desta vez houve uma maior participação dos alunos, na recepção do chapéu.”</p> <p>A educadora relata que as rotinas não podem ser encaradas como atividades que apenas têm o objetivo de ocupar as crianças e de “libertarem” o educador. O educador deve aproveitar este tempo de “liberdade” para as observar melhor e dedicar-se eventualmente àquelas que possam necessitar de maior apoio. Quando o educador planifica as rotinas tem de ter plena consciência de que elas proporcionam aprendizagens. Mas convém referir que, apesar de a rotina seguir efetivamente uma sequência mais ou menos invariável, ela nunca poderá ser rígida e inflexível. Ainda enfatiza a educadora que ao introduzir novas formas e variadas de as realizar, sempre que as crianças já dominem bem as atividades habituais ou que demonstrem alguma falta de interesse por monotonia das tarefas.</p> <p>O relato foi fundamental para que o grupo reafirmasse a importância dos subsídios teórico-práticos assimilados, na investigação, para a utilização do jogo como recurso pedagógico.</p>

Grelhas de frequência dos factos registados a partir da observação naturalista de uma aula

CODIGO – Escola N
 Nível de Ensino: Educação Pré-Escolar
 Turma: Pré II
 Data: 03 a 7 de fevereiro de 2014
 Hora: 7:30 às 12:00 e 13:30 às 18:00

<i>Características do grupo/Descrição de factos ocorridos</i>	
<i>Unidades de registo</i>	<p><i>Sala</i></p> <p>Na escola N a rotina começa com o acolhimento (Fazer a oração do pai nosso), marcar o dia e as presenças, contar os colegas, registar o tempo, dialogar sobre as suas vivências). Depois dá início à atividade orientada, até à hora do lanche. Após o lanche as crianças iam para o recreio onde brincavam livremente no espaço que lhes era destinado. A seguir ao intervalo continuavam com as atividades orientadas e com as atividades livres dentro da sala, em que as crianças poderiam brincar livremente nos diferentes espaços da sala.</p> <p>Para além disso, havia outras atividades fixas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 4ª feira – 9.30h às 10.15h – Expressão Motora - 5ª feira – 8.30h às 10.30h – Musicoterapia (por uma educadora de apoio) - 6ª feira – 9.40h às 11.10h – Ida à Ludoteca da Escola. <p>Um outro fator interessante observado foi na tarefa de marcação das presenças, foi introduzida uma alteração, pois em vez de a criança chamar, através da canção “Se eu fosse um peixinho”, pelo nome, a outra criança para fazer o seu registo, será tirado à sorte de dentro de uma caixa, um cartão com o nome de uma criança escrito com letra de imprensa maiúscula e minúscula, para que assim possa ser identificado pela respetiva criança. O objetivo será desenvolver competências no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, mais precisamente o desenvolvimento da emergência da leitura, que “é um processo gradual e complexo, envolvendo múltiplas vertentes, e que se desenvolve em paralelo com a da emergência das competências de escrita.”. O reconhecimento global do seu nome é um passo importante no desenvolvimento dessa competência. Esse tipo de jogos acontecia sempre com a orientação da educadora e da auxiliar pois eles ainda estão na fase de pré-leitura ainda não tem noção das letrinhas. É também uma tarefa habitual do grupo o registo, em desenho, das vivências do fim-de-semana, no entanto esse registo será feito através da técnica da digitinta. “A expressão plástica enquanto meio de representação e comunicação pode ser da iniciativa da criança ou proposta pelo educador, partindo das vivências individuais ou de grupo.” É um recurso cativante para as crianças, pois, geralmente, elas sentem grande satisfação quando lhes disponibilizamos materiais que possam manipular. Através dessa atividade, pretendo desenvolver competências no Domínio da Expressão Plástica, nomeadamente desenvolvendo a criatividade e a exploração espontânea de materiais.</p>

