



**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

## **Ludicidade e Desenvolvimento Cognitivo**

**Uma relação necessária em alunos com dificuldades de  
aprendizagem**

**Sara Catarina Vieira Sá Costa**

Porto  
2012/2013



**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Ludicidade e Desenvolvimento Cognitivo**

**Uma relação necessária em alunos com dificuldades de  
aprendizagem**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação Paula  
Frassinetti para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação  
Especialização em Educação Especial

Discente: Sara Catarina Vieira Sá Costa

Sob orientação da Professora Doutora Helena Serra

Porto

2012/2013

## RESUMO

Nos dias que correm, há cada vez mais crianças que fazem da escola um problema para si e conseqüentemente para os outros, nomeadamente, pais, família, professores e a sociedade em geral. Crianças que, mesmo tendo capacidades intelectuais e cognitivas suficientes para evoluírem cada vez mais e melhor, não conseguem ir além de resultados satisfatórios em áreas específicas, como a aprendizagem da língua materna, leitura e escrita, apresentando múltiplos resultados de insucesso escolar.

A escola é uma instituição que deve responder às dificuldades de cada criança, adequando assim, os seus processos de ensino-aprendizagem. Para isso, devem ser aplicadas medidas e materiais adequados que satisfaçam os alunos, que melhorem a qualidade da sua aprendizagem e que façam com que o ensino, não seja visto como uma imagem negativa e de pouco interesse por parte dos mesmos. Nesse sentido, a abordagem da ludicidade parece ser um recurso imprescindível para a aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo das crianças com dificuldades de aprendizagem.

Os alunos em estudo são crianças com dificuldades de aprendizagem, inseridas em turmas regulares e a frequentar um centro de estudos, com apoio escolar e desenvolvimento de programas de apoio especializado. Após a caracterização e avaliação inicial das crianças, segundo o programa Decifrar de Emílio Salgueiro, foi importante a criação e elaboração de um plano de intervenção com base na ludicidade, relacionando dois blocos, nomeadamente o linguístico e o psicomotor, para colmatar as dificuldades sentidas e fazer com que o processo de ensino-aprendizagem seja mais favorável. Os dados foram obtidos através da observação participante e posteriormente pela comparação dos resultados das avaliações realizadas aos alunos, no momento inicial e após a aplicação das atividades lúdicas, com a aplicação de um pré e um pós-teste. Quanto à metodologia este estudo segue uma metodologia qualitativa e, no término desta investigação, fomos capazes de verificar melhorias significativas no processo de aprendizagem das crianças em estudo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dificuldades de Aprendizagem, Processo Ensino-Aprendizagem, Ludicidade, Desenvolvimento Cognitivo.

# ABSTRACT

Nowadays, more and more children make the school a problem for themselves and, consequently, for the others, namely, their parents, other family members, teachers and society in general. These are children that, although they possess enough intellectual and cognitive skills to progress further and further, cannot go beyond satisfactory results in specific areas, such as the learning of their mother tongue, reading and writing, and show multiple results of academic failure.

Therefore, school is an institution that must respond to the difficulties of each child, thus adapting their teaching and learning processes. To achieve this, educators must implement measures and use materials that meet the needs of the students, that improve the quality of their learning process and that allow learning not to be seen negatively and with little interest by the students. To do so, the approach to ludicity seems to be an indispensable resource to learning and the cognitive development of children with learning difficulties.

The main focus of analysis are children with learning difficulties, included in classes with regular teaching and attending after school care centres, with school support and development of specialized support programmes. After the initial characterization and assessment of the children based on Emílio Salgueiro's Decifrar programme, we created and developed an action plan based on ludicity, relating two areas, both the linguistic area and the psychomotor area, to overcome the difficulties felt and make the teaching and learning process more favourable. The data were collected through participant observation and, subsequently, in the comparison of the evaluation administered to the students, initially and after the leisure activities, with the application of a pre- and post-test. Finally, the data from this survey follow a qualitative methodology and, in the end of this investigation, we were able to affirm significant improvements in the learning process of the children studied.

**KEY WORDS:** Learning difficulties, Teaching and Learning Process, Ludicity, Cognitive Development.

# AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos aqueles que de alguma forma contribuíram e colaboraram comigo, para a realização deste estudo. Principalmente à minha orientadora, Professora Doutora Helena Serra, que aceitou orientar este trabalho e contribuiu com os seus preciosos conhecimentos, para uma tão significativa evolução pessoal e de saber.

Ao diretor Ricardo e funcionária Júlia do Centro de Estudos, que contribuíram neste estudo, com apoio, disponibilidade e informação pertinente, que me permitiu um tão agradável trabalho e fortalecimento da investigação.

Os mais especiais agradecimentos, aos meus alunos Bruno Alberto, Bruno Rodrigo, Daniel, Diogo, Tiago e David, com quem tenho o prazer de trabalhar todos os dias e principalmente partilhar este estudo com eles e para eles.

À minha família, mãe e pai, avós, pela compreensão, ajuda e sobretudo carinho dado ao longo destes meses árduos de trabalho. E à minha irmã que, mesmo longe, se mostra a parte principal da minha vida e do meu trabalho, que me preenche com todo o amor do mundo e me orienta em todos os passos que dou.

Ao Diogo, por estar sempre comigo e incentivar, não só aquilo em que acredito, mas a pessoa que sou, por me ter no seu coração, pela ternura, paciência e pelo amor incondicional.

Aos meus amigos, pelo apoio, atenção, ajuda e por me incentivarem no meu trabalho. E, sobretudo, à mais importante amiga e companheira Susana, que esteve comigo, e juntas lutámos pela realização das nossas investigações, por tudo o que fez e por aquilo em que se tornou.

Às alunas da turma de Mestrado de Educação Especial 2011/2013, pelas gargalhadas e por juntas ultrapassarmos todas as dificuldades sentidas.

A todos aqueles, que acreditam e defendem a *Educação*, e que, com esforço e alegremente, trabalham para que todos os alunos sejam ***Homens do Futuro...***

# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
-------------------------	-----------

<b>I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>16</b>
---	-----------

<b>CAPÍTULO I - DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: CONCEITO E PERSPETIVAS .....</b>	<b>17</b>
--	-----------

1. Perspetiva histórica das dificuldades de aprendizagem .....	18
--	----

1.1. Primeiras perspetivas sobre as dificuldades de aprendizagem .....	18
--	----

2. Perspetivas atuais das dificuldades de aprendizagem .....	25
--	----

2.1. Definição de dificuldades de aprendizagem.....	30
---	----

2.2. Etiologia das dificuldades de aprendizagem .....	34
---	----

2.2.1. Fatores Biológicos.....	35
--------------------------------	----

2.2.2. Fatores Sociais.....	37
-----------------------------	----

3. Critérios atuais de diagnóstico das dificuldades de aprendizagem .....	39
---	----

<b>CAPÍTULO II - A LUDICIDADE E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO .....</b>	<b>42</b>
---	-----------

1. Ludicidade.....	43
--------------------	----

1.1. Conceitos do jogo.....	46
-----------------------------	----

1.2. Perspetiva histórica e características do jogo na educação.....	51
1.3. O jogo no processo ensino-aprendizagem.....	57
1.4. Perspetivas psicológicas sobre o jogo .....	59
1.5. O papel do educador na aplicação do jogo .....	64
2. Desenvolvimento cognitivo.....	67
2.1. Primeiros estudos e definição de desenvolvimento cognitivo.....	67
2.2. Perspetivas psicológicas sobre o desenvolvimento cognitivo .....	71
3. Intervenção educativa através da ludicidade.....	85
3.1. Sub-áreas do desenvolvimento cognitivo.....	86
3.1.1. Linguagem.....	86
3.1.2. Perceção (auditiva e visual).....	87
3.1.3. Psicomotricidade .....	88
3.1.4. Criatividade .....	89
3.1.5. Desenvolvimento motor .....	89
3.1.6. Desenvolvimento social e autonomia.....	90
<b>II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO.....</b>	<b>92</b>
<b>CAPÍTULO III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>93</b>
1. Objeto de estudo.....	94

2. Objetivos gerais e específicos do estudo .....	97
3. Metodologia .....	98
4. Definição e caracterização da realidade pedagógica .....	100
5. Recolha de dados .....	104
5.1. Métodos e técnicas de recolha de dados.....	104
<b>CAPÍTULO IV - TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>108</b>
1. Tratamento de dados .....	109
2. Tratamento de dados da avaliação inicial.....	111
3. Planificação e desenvolvimento da intervenção .....	123
4. Tratamento de dados da avaliação final.....	131
5. Análise comparativa das avaliações dos alunos.....	142
<b>CAPÍTULO V - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>147</b>
1. Síntese e discussão de resultados.....	148



2. Considerações finais.....	151
------------------------------	-----

<b>REFERÊNCIAS E RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS.....</b>	<b>153</b>
---	------------

## **ANEXOS**

# ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1 - Algumas correntes atuais das DA, segundo Fonseca (1999). .....	25
Esquema 2 – Causas das Dificuldades de Aprendizagem (Lopes J. A., 2005, p. 33) ..	34
Esquema 3 – Fatores Biológicos das DA .....	35
Esquema 4 – Fatores Pré, peri e pós-natais.....	36
Esquema 5 – Fatores Sociais das DA .....	37
Esquema 6 - Campos Culturais e Científicos do Jogo, segundo Brotto (2001) .....	46
Esquema 7 – Tipos de Atividade Lúdica, segundo Sousa (2003) .....	49
Esquema 8 – Tipos de Jogos, segundo Murcia (2005) .....	49
Esquema 9 – Características do Jogo, segundo Huizinga .....	54
Esquema 10 - Características do Jogo, segundo Christie .....	55
Esquema 11 - Características do Jogo, segundo Fromberg.....	56
Esquema 12 - Sistemas de classificação dos Jogos, segundo Piaget (1998, p.37) .....	60
Esquema 13 - Fases do Brincar, segundo Vygotsky .....	61
Esquema 14- Processo de Desenvolvimento da Criança .....	69
Esquema 15 - Gênese das Formas de Pensar, segundo Piaget .....	72
Esquema 16 - Estágios do Desenvolvimento Cognitivo, segundo Piaget .....	73
Esquema 17 - Aspectos do Desenvolvimento Infantil, segundo Vygotsky .....	80
Esquema 18 - Estágios do Desenvolvimento, segundo Bruner .....	83
Esquema 19 - Sub-Áreas do Desenvolvimento Cognitivo.....	86
Esquema 20 - Síntese do Objeto de Estudo.....	96
Esquema 21- Avaliação Inicial dos Alunos, segundo Decifrar - Prova de Avaliação da Capacidade de Leitura (Salgueiro, 2009) .....	112
Esquema 22- Sucessos/Insucessos da Avaliação Inicial de Dados.....	113

Esquema 23 - Tipos de Erros Encontrados na Avaliação Inicial de Dados .....	121
Esquema 24 - Grelha de Planificação Geral da Intervenção Psicopedagógica (Bloco Linguístico).....	123
Esquema 25 - Grelha de Planificação Geral da Intervenção Psicopedagógica (Bloco Psicomotor) .....	124
Esquema 26 - Programa de Intervenção Lúdica.....	129
Esquema 27 - Avaliação Final dos Alunos, segundo Decifrar - Prova de Avaliação da Capacidade de Leitura (Salgueiro, 2009) .....	131
Esquema 28 - Sucessos/Insucessos da Avaliação Final de Dados .....	133
Esquema 29 - Tipos de Erros Encontrados na Avaliação Final de Dados .....	140
Esquema 30 - Quadro Comparativo das Avaliações Inicial e Final dos Alunos .....	145

# ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Fórmulas de Cálculo das % dos Gráficos .....	114
Gráfico 2 - Avaliação Inicial do Aluno A.....	114
Gráfico 3 - Avaliação Inicial do Aluno B.....	115
Gráfico 4 - Avaliação Inicial do Aluno C.....	115
Gráfico 5 - Avaliação Inicial do Aluno D.....	116
Gráfico 6 - Avaliação Inicial do Aluno E.....	116
Gráfico 7 - Avaliação Inicial do Aluno F .....	117
Gráfico 8 - Tipos de Erros (dados pela amostra na avaliação inicial) .....	122
Gráfico 9 - Fórmulas de Cálculo das % dos Gráficos .....	133
Gráfico 10 - Avaliação Final do Aluno A .....	134
Gráfico 11 - Avaliação Final do Aluno B .....	134
Gráfico 12 - Avaliação Final do Aluno C .....	135
Gráfico 13 - Avaliação Final do Aluno D.....	135
Gráfico 14 - Avaliação Final do Aluno E .....	136
Gráfico 15 - Avaliação Final do Aluno F .....	136
Gráfico 16 - Tipos de Erros (dados pela amostra na avaliação final) .....	141

## INTRODUÇÃO

A seguinte investigação surge no âmbito da disciplina de Dissertação, do 2.º ano do Mestrado em Ciências da Educação – área de Especialização em Educação Especial, realizada na instituição Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti no ano-letivo de 2012/2013.

Como previamente identificado, a temática principal a ser desenvolvida é a abordagem da ludicidade no processo de desenvolvimento cognitivo da criança com dificuldades de aprendizagem. Esta investigação emerge com o principal objetivo de aplicar medidas inovadoras e motivadoras, que apelem à atenção, de modo a que estas crianças com dificuldades de aprendizagem, melhorem a qualidade da sua aprendizagem. Mas também que façam com que o ensino da leitura/escrita da língua materna, não surja com uma imagem negativa e de pouco interesse por parte dos alunos em causa.

Com o desenvolvimento desta temática, queremos acreditar que o facto de se apostar mais precocemente, como educadores, numa abordagem com base na ludicidade no ensino, as crianças com dificuldades de aprendizagem, podem vir a desenvolver o gosto e a descoberta pela leitura e escrita, favorecendo assim, o seu processo de aprendizagem, o desenvolvimento e a sua cognição.

Deste modo, a problemática em investigação permite formular a seguinte questão de partida: *Em que medida a ludicidade contribui para o desenvolvimento cognitivo de um aluno com dificuldades de aprendizagem?* A procura de eventuais respostas a esta questão, pretende sobretudo, compreender a atividade lúdica como uma vivência que promove o sucesso em processos de ensino-aprendizagem na criança com dificuldades de aprendizagem. Esta investigação permite estudar a importância que a ludicidade acarreta na aprendizagem destas crianças e o desenvolvimento do conhecimento das mesmas. Com as atividades lúdicas, os alunos conseguem adquirir um maior interesse, empenho e motivação para as aprendizagens novas, e assim, aumentar a capacidade de atenção e concentração, pois é ao manipular que se aprende, como já é defendido numa técnica implementada nos anos 60, nos Estados Unidos da América, denominada por *High Scope*, baseada no “aprender, fazendo”.

O período escolar é muito importante para que a criança com dificuldades de aprendizagem maximize as diferentes áreas do seu desenvolvimento para que, posteriormente, possa estar preparada para enfrentar a realidade. Neste sentido, os responsáveis educativos devem incrementar atividades que proporcionem à criança o desenvolvimento de capacidades necessárias para ela construir o seu conhecimento, e poder envolver-se totalmente na comunidade.

Como apresenta o Ministério da Educação na Organização Curricular e Programas do 1ºCiclo do Ensino Básico em 2012, a leitura e escrita são indispensáveis para construir e consciencializar a identidade pessoal e social, a participação na vida cívica de forma livre, responsável e solidária, o respeito e valorização de cada um, quanto aos seus pertences e opções, aumentar as diferentes formas de conhecimento e comunicação/expressão, o desenvolvimento do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo, e a valorização das dimensões que estão relacionadas com a aprendizagem e os princípios éticos que regulam o relacionamento da criança com o saber e os pares (p.15, 2012). Por isto, a língua materna deve ser desenvolvida, desde muito cedo, na vida das crianças, pois é um passo decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania, funcionando assim, como um meio de acesso ao conhecimento e forma integrante de interação com os outros.

É preciso ainda que o educador seja capaz de promover tarefas relevantes, que envolvam a aprendizagem com base no meio local da criança, para que esta valorize, expanda e reforce as suas vivências e os seus saberes. Assim, e sendo o ensino especial responsável pelo apoio a crianças com este tipo de dificuldades, essas crianças devem fazer parte de uma escola que se encontre preparada, com meios adequados, materiais, equipamentos e técnicos especializados, para que as crianças possam ter ao seu dispor toda uma panóplia de materiais e consigam recorrer, com facilidade, a tudo o que necessitam, para um melhor e mais eficaz desenvolvimento cognitivo.

A escola é a principal responsável por formar cidadãos conscientes e responsáveis, que demonstrem sentido crítico, sejam sensíveis a mudanças e mostrem respeito por si próprios e, sobretudo, pelos outros, desde o grupo de pares, a professores e funcionários. E, a educação com base numa perspetiva lúdica, permite aos alunos, momentos dinâmicos, com interesse e completos de motivação, que vão

potenciar as competências acadêmicas, nomeadamente o que diz respeito à leitura e à escrita.

As dificuldades de aprendizagem são estudadas nesta investigação, uma vez que se pretende analisar de que forma estas dificuldades podem ser impugnadas com o uso da ludicidade, como estratégia para o desenvolvimento cognitivo da criança e ainda, para posteriormente, podermos fazer sugestões de mudanças no sistema educativo e na intervenção escolar que é feita nestas crianças. Da mesma forma, pretendemos compreender o papel da ludicidade e dos recursos materiais apelativos no percurso académico e desenvolvimental do aluno com dificuldades de aprendizagem.

O presente projeto estará estruturado em duas partes: a primeira parte, referente à parte teórica, onde são abordados conceitos das três temáticas envolvidas na pergunta de partida, designadamente, dificuldades de aprendizagem, ludicidade e desenvolvimento cognitivo, onde são tratados aspetos referentes à etiologia, características e práticas educativas; e, ainda, a segunda parte, que refere os procedimentos metodológicos utilizados, para a pesquisa das partes relevantes na população-alvo, onde será apresentado o nosso estudo e delimitação dos seus objetivos, amostra, metodologia, instrumentos utilizados e análise de dados, e onde são apresentados os resultados, bem como a discussão dos mesmos e a conclusão que foi feita acerca da investigação elaborada.

# **I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



# CAPÍTULO I

## DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: CONCEITO E PERSPETIVAS

No presente capítulo, propomo-nos a abordar e analisar a perspectiva histórica das dificuldades de aprendizagem, bem como algumas das possíveis definições, critérios de diagnóstico, etiologia, desde fatores biológicos a fatores sociais.

Isto, porque sabemos que o conhecimento da dificuldade, permite-nos a mais eficaz elaboração do programa e planificação da intervenção com os alunos, de maneira a minimizar problemas e maximizar quer o desenvolvimento cognitivo, quer o social e pessoal.

Promover o desenvolvimento do indivíduo com dificuldades de aprendizagem e proporcionar-lhe ambientes e métodos de ensino personalizados, são os principais objetivos que devem ser tidos em conta por todos os profissionais que trabalham com estas crianças. Incluir crianças com dificuldades de aprendizagem, propôr uma escola para todos, com educação de qualidade, é desenvolver uma pedagogia adaptada a cada um.

# 1. Perspetiva histórica das dificuldades de aprendizagem

## 1.1. Primeiras perspetivas sobre as dificuldades de aprendizagem

Investigar dificuldades de aprendizagem, tem gerado bastante controvérsia e pouco esclarecimento, no que diz respeito a uma melhor compreensão das causas e consequências da problemática.

Numa perspetiva histórica, o estudo das dificuldades de aprendizagem aprecia-se juntamente com o desenvolvimento das sociedades em si. Considerando os séculos XII e XIV, a entrada na escola dava-se por volta dos 13anos. Nos dois séculos seguintes, os Jesuítas estabeleciam a entrada para a escola aos sete anos e criavam “classes de nível”. No século XVII, no reinado de Luís XIII, a iniciação da escolarização deveria ser feita aos nove e no de Luís XIV, aos cinco anos. Na filosofia de Rousseau e Diderot, no século XVIII, defendeu-se o “ensino para todos e na base da diversidade”, como aborda Fonseca (1999, p.17). Posteriormente, nos séculos XIX a XX, ideias como as de Montessori, Freinet, etc., reforçavam a importância da escola estar “aberta à vida” e ser obrigatória para todos e não apenas para filhos de pessoas mais favorecidas e privilegiadas.

Isto é, a escola, ao longo dos séculos, impôs exigências e permitiu a escolarização a um maior número de crianças, aumentando progressivamente as taxas de escolarização. Daí terem surgido inúmeros processos de inadaptação, pois, quando os métodos ditos eficazes para a maior parte não eram adequados para alguns, criavam-se processos de seleção e segregação para algumas crianças. Os alunos não podiam seguir tais métodos, o que se lhes fazia era

*“ensinar-lhes a pensar erradamente, perdendo elas a sua espontaneidade e curiosidade, submetendo-as muitas vezes a normas de rendimentos e eficácia ou a métodos e correntes pedagógicas que estão na moda”* (Fonseca V. d., 1999, p. 18).

Sabe-se agora que há que ajustar o processo ensino-aprendizagem às condições de cada criança, tendo em conta as exigências educativas.

Binet e Simon (cit. in Fonseca V. d., 1999, p.18), vieram a reconhecer que uma grande quantidade de crianças não poderia sequer seguir os programas e a avaliação da escola regular, o que fez com que surgissem as “classes especiais”. Ao encarar a problemática das dificuldades de aprendizagem importa analisar a noção que a própria escola que a criança frequenta tem acerca do assunto, porque é essencial identificar os problemas, as dificuldades e as competências da criança em causa.

Fonseca (1999, p. 19) defende que

*“as atuais teorias estão mais devotadas à descrição do que à prescrição, tornando o diagnóstico um fim em si próprio, muitas vezes alienado de preocupações investigativas, mas pouco centrado na avaliação dinâmica e na maximização do potencial de aprendizagem da criança (ou do jovem) observados.”*

Contudo, imensas perspetivas são concebidas para compreender a aprendizagem humana e muitas delas seguem padrões que fazem com que se perceba esta problemática das dificuldades de aprendizagem.

No caso das perspetivas lesionais e cerebrais, dois grandes cientistas, Alfred Strauss e Heins Werner, justificam os seus próprios trabalhos, que continuam válidos após 50anos, seguindo a ideia de que “não basta preocuparmo-nos com o resultado num teste e num subteste, mas sim preocuparmo-nos com *como* a criança realizou e atingiu tal resultado” (Fonseca V. d., 1999, p. 23), tornando-se evidente a perspetiva de que o importante num diagnóstico são as atitudes que evidenciam determinados distúrbios funcionais. Assim, os autores apelam que a criança deve ser avaliada quer nas suas facilidades, quer nas suas dificuldades, para que assim sejam mais facilmente organizados métodos, técnicas, materiais e processos, adaptados às necessidades educativas especiais de cada criança.

Por outro lado, as perspetivas perceptivo-motoras das dificuldades de aprendizagem são reconhecidas por vários autores, defensores das suas teorias, sendo eles, Cruickshank, Kephart, Getman, Barsch, Frostig Doman e Delacato.

Cruickshank, sustentou a sua teoria com base em trabalhos com crianças portadoras de paralisia cerebral e com QI próximos da média, comparadas a crianças não deficientes. Como tal refutou a sua ideia com a necessidade de “fazer uma transição concetual entre as crianças com paralisia cerebral e as crianças com inteligência próxima do normal” (Fonseca V. d., 1999, p. 24). Todo o seu trabalho foi pioneiro na área da tecnologia pedagógica e na arquitetura do envolvimento estruturado da classe, especificamente nos materiais e cubículos que criou para

reduzir os elementos distratores na sala de aula, implementando portanto, processos de modificação de comportamentos e processos de reforço contingente nas DA.

Kephart por sua vez apoia a sua ideia no contributo filogenético no processo de aprendizagem humana, ou seja, o autor defende que o organismo humano “é capaz de atingir comportamentos muito complexos, mas só quando estão adquiridos comportamentos mais elementares e cumulativos” (Fonseca V. d., 1999, p. 25), evidenciando a ideia da hierarquia e da interação entre os processos sensório-motores e os processos perceptivo-motores, realçando o papel da estimulação precoce. Para além disso, Kephart, segundo Fonseca (1999, p.25) defendeu ainda as funções intelectuais superiores, como *simbolização* e *concretização*, visto que a percepção é indissociável da resposta motora e não se podem pensar como dois aspetos diferentes.

Getman foi responsável pelo modelo de desenvolvimento visuomotor e por técnicas apropriadas ao interesse educativo. Barsch, contribuiu para o estudo das dificuldades de aprendizagem com a criação da teoria movigenética, baseando o seu trabalho em “padrões espaciais de movimento” (Fonseca V. d., 1999, p. 26) que são as bases fisiológicas da aprendizagem.

Frostig, por outro lado, foi reconhecida como uma desenvolvimentalista e criadora de testes e processos de reeducação. E, por fim, Doman e Delacato realizaram trabalhos junto de crianças com lesões cerebrais, que têm como base submeter a criança a treinos através de atividades de reeducação das áreas lesadas, manipular o corpo em padrões corporais, treinar a dominância de hemisfério, administrar a terapia de dióxido de carbono de modo a dilatar as veias e facilitar a circulação cerebral e estimular os sentidos de forma a melhorar a consciência corporal. Estes autores, foram reconhecidos por uns e contestados por outros, por apresentarem uma teoria inovadora, a teoria de “organização neurológica” (Fonseca V. d., 1999, p. 28).

De acordo com as perpectivas de linguagem de que Orton, Hirsch, Kirk e Myklebust foram pioneiros, é irrefutável o papel da linguagem no desenvolvimento global da criança, bem como as funções recetivas e expressivas da mesma na compreensão das DA. Orton foi um dos investigadores importantes nesta área uma vez que afirmou que todos os indivíduos possuem um hemisfério cerebral que domina e acredita que as dificuldades que se fazem sentir na leitura se deviam à falta da dominância cerebral, como Fonseca faz referência “todos os seus casos disléxicos apresentam uma ambidextria revelada pela hesitação, inconstância e a descoordenação da lateralidade” (1999, p.29).

Hirsch influenciada pelos gestaltistas, desenvolveu a sua atividade com crianças afásicas, desenvolveu grande prática no campo das disfunções neurológicas, vindo a centrar a sua investigação em défices recetivos e expressivos da linguagem em crianças disléxicas, vindo a detetar com uma bateria de testes quais os alunos que viriam a experimentar dificuldades na leitura, no fim do segundo ano de escolaridade. Ainda Kirk,

*“prosseguiu sempre com a ideia de isolar variáveis do processo de comunicação, no sentido de determinar as suas importância e significação quer quanto às facilidades, quer quanto às dificuldades de aprendizagem”* (Fonseca V. d., 1999, p. 40).

Este autor acreditava que as habilidades psicolinguísticas são indispensáveis para entender e usar a linguagem falada e as alterações da aprendizagem resultavam, portanto, de atrasos sentidos na evolução dos processos linguísticos. O trabalho do autor e a elaboração do teste de habilidades psicolinguísticas, que pretende discriminar facilmente as aquisições fortes das fracas, permitindo assim, o desenvolvimento de programas individualizados de educação, que ao interpretar a aplicação dos resultados, lhe seria possível, detetar o perfil intraindividual do aluno, bem como, o seu estilo de aprendizagem (Fonseca V. d., 1999, p. 40). Com a criação deste trabalho, o autor desenvolveu um conjunto de programas de recuperação, com vista a melhorar as habilidades desenvolvimentais, linguística e perceptiva. No ano de 1963, Kirk, numa conferência que deu origem à “*Association for Children with Learning Disabilities*”, fez aumentar o interesse pelos problemas no processo de ensino-aprendizagem, com a criação de serviços adequados e muita investigação nesta área.

Myklebust é outro investigador de grande importância na área das funções da linguagem. Realizou as suas atividades perto de surdos e o seu principal interesse centrou-se na relação entre a surdez e o desenvolvimento da linguagem oral. A sua teoria, desencadeada na perspetiva global das deficiências da aprendizagem, considera que as DA são causa de uma disfunção neurológica, disfunção esta que afeta a fala, leitura, escrita, aritmética e funcionamento não verbal.

Em relação às perspetivas neuropsicológicas das DA, surgem dois autores reconhecidos, Benton e Reitan. Benton, é conhecido como o primeiro psicólogo que abordou “os sintomas psiconeurológicos característicos das crianças com DA” (Fonseca V. d., 1999, p. 63). Iniciou assim, os seus estudos comparativos com crianças discalcúlicas e disléxicas, obtendo perfis diferentes entre ambos os grupos

experimentais e de controlo. Por seu lado, Reitan, sob influência de Halstead, realizou os seus trabalhos no âmbito de lesões cerebrais em adultos. Segundo o trabalho de Halstead, com base num estudo qualitativo acerca dos lóbulos frontais, Reitan criou uma interessante bateria de testes neuropsicológicos. Com este instrumento, que continha vários subtestes, o autor realizou ainda, estudos de interesse, junto de crianças com lesões cerebrais mínimas e crianças afásicas, entrando assim, na discussão dicotómica da função de ambos os hemisférios, o esquerdo associado às capacidades verbais e o direito às capacidades não verbais.

Num outro conjunto de perspetivas, sendo estas referentes à integração, Gaddes é um dos autores que considera fundamental a ligação entre neuropsicólogos e educadores, considerando que a sua separação não é propícia à resolução dos problemas com DA, uma vez que os contributos da neuropsicologia (significação do diagnóstico, predição e otimização de potencial das aprendizagens das crianças com dificuldades de aprendizagem), podem vir a ser válidos aos educadores.

Bateman é outro nome sonante nas perspetivas da integração, uma vez que defende, que o diagnóstico deve ser mais que uma clarificação, deve determinar os métodos adequados aos problemas de cada criança. As inter-relações entre diagnóstico e intervenção, para Bateman, são fundamentais, adotando, por isso, planificações e avaliações contínuas do progresso da criança, ajustando continuamente as condições externas de intervenção, às condições internas de aprendizagem. Esta autora, recomenda ainda, a identificação precisa das dificuldades no plano da comunicação verbal e no plano da integração visuomotora, ou seja, compreensão e expressão da linguagem falada e aspetos psicomotores.

Deutsch e Schumer são outras autoras a assinalar no campo das DA (Fonseca V. d., 1999, p. 68). Os estudos de ambas, permitiu-lhes análises detalhadas dos processos de aprendizagem das variáveis psicológicas intermediárias, e o papel que as variáveis recetivas nelas desempenhavam. Os seus trabalhos não só se centraram na validade dos testes, mas também na construção de instrumentos que pudessem medir aspetos comportamentais decisivos na aprendizagem. Também Wiseman, destacado por Fonseca (1999, p.69), contribuiu com programas pedagógicos. Este apresenta, um modelo de aprendizagem, no qual, distinguiu as várias áreas, nomeadamente, descodificação auditiva e visual, associação, memória, completamento automático auditivo e visual e codificação vocal e motora. Fernald, foi outra figura notável no âmbito das DA, ao defender uma abordagem característica de uma relação interdependente entre diagnóstico e intervenção. Ela descreve técnicas

através de modelos de diagnóstico e de estratégias de tratamento, uma vez que considera que todas as DA podem vir a ser compensadas, através da utilização das mesmas. Fernald recomendou, o ensino da leitura pela escrita de palavras corretas, comparadas com uma cópia das mesmas, mas agora impressas. De acordo com esta autora, como refere Fonseca (1999, p. 71), as crianças devem começar pelas suas próprias histórias contadas, em vez de começarem por histórias dos adultos. A condição fundamental para ter êxito na leitura e escrita são as ideias, os interesses e as motivações das crianças. Otto e Mcmenemy, também abordado por Fonseca (1999, p.72), são autores mais direcionados aos problemas educacionais e pedagógicos, e defendem o trabalho de prevenção dentro da própria turma, quer em grande grupo, quer em pequenos grupos, com o objetivo de serem compensadas as áreas fracas, que possam ter implicações negativas no aproveitamento escolar. Para ajudarem todas as crianças da turma, adotaram o diagnóstico-rastreo (*survey diagnosis*), adotando para as crianças com mais dificuldades, o diagnóstico específico (*specific diagnosis*). Assim, tornava-se possível discriminar as dificuldades ligeiras das severas, sendo para estas necessário, um diagnóstico mais intensivo e aprofundado, para assim, determinar a causa dos problemas. Contudo, estes só devem ser usados apenas quando necessário e quando a informação é útil à intervenção pedagógica subsequente. Desta forma, o diagnóstico, é visto para os autores, “como um processo evolutivo que deve acompanhar inequivocamente o trabalho reeducativo” (Fonseca V. d., 1999, p. 72). Resumindo, o contributo destes autores, destaca-se nas sugestões práticas, nas técnicas que apresentam e nas ajudas que proporcionam para a construção de materiais didáticos.

Face aos autores até agora referidos e aos muitos outros investigadores, as DA resultam de distúrbios ou défices entre os processos de captação, retenção, combinação e utilização da informação, presentes no processo de informação.

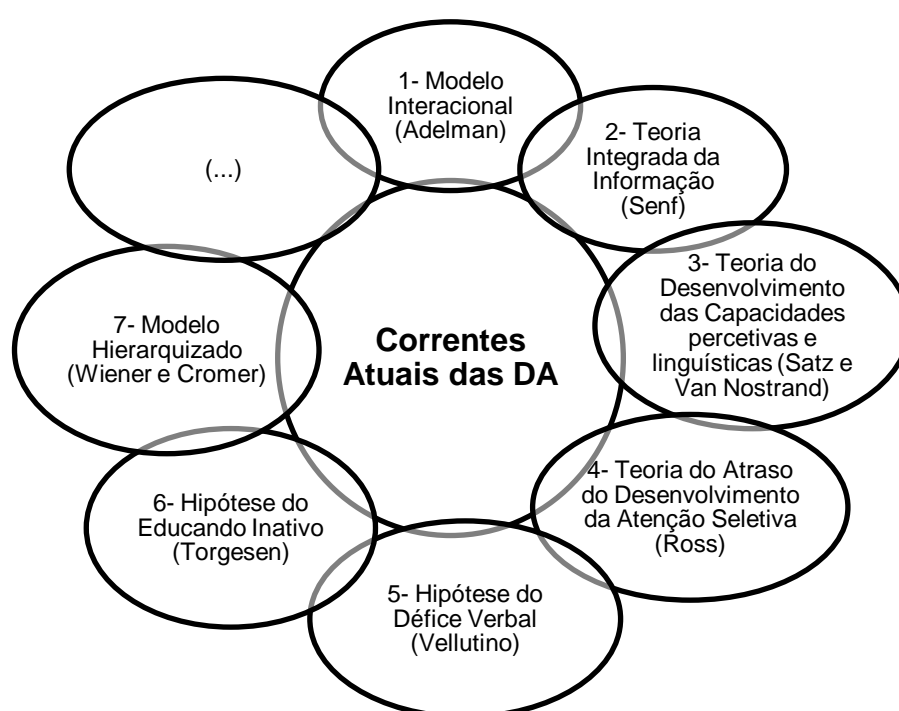
Em suma, os investigadores dos défices do processo de informação, aproximam-se da realidade de uma orientação neuropsicológica e reforçam os conceitos de disfunções neuropsicológicas e cerebrais, enquanto que os que defendem, os défices de orientação educacional, inclinam-se mais para as críticas ao processo de ensino-aprendizagem, e, por isso, o foco faz-se nas condições externas ao educando, como, estratégias pedagógicas estruturadas, materiais adequados, modulação do controlo da atenção e da motivação, entre muitos outros.

É evidente que as DA não são entendidas num modelo interacionista e dialético, mas desejável que fosse realizado um trabalho de grupo, cooperante e significativo, com as diferentes abordagens à mesma temática.



## 2. Perspetivas atuais das dificuldades de aprendizagem

Abordado por Fonseca (1999, p.82), alternativas conceptuais atuais, foram criadas, sobre as DA. Embora as metodologias, criassem igualmente problemas, há um maior interesse nas correntes atuais sobre a temática, uma vez que, nelas estão contidas investigações significativas. Através de um esquema conclusivo, podemos clarificar e resumir os modelos que estudam atualmente as DA.



Esquema 1 - Algumas correntes atuais das DA, segundo Fonseca (1999).

Fazendo uma breve abordagem de cada uma das perspetivas, referimos, que de acordo com Fonseca (1999, p.83), Adelman, defendeu o modelo interacional, segundo o qual o sucesso escolar não dependia somente das capacidades e incapacidades de cada aluno, mas também das metodologias de ensino, das diferenças individuais dos professores e das limitações e condições de cada sala de aula. Adelman, com o seu modelo, rejeitava a hipótese de o insucesso escolar, recair numa desordem da criança. Assim, para ele, o sucesso escolar seria tanto maior quanto maior fosse a concordância entre as características da criança e as exigências do programa. Segundo

esta teoria, as dificuldades escolares dependem de um fator determinante, a despersonalização do programa, uma vez que este não pode ser imposto na e à criança, pois provoca e predispõe-na a comportamentos desajustados, à desmotivação e ao desinteresse.

Senf defende a Teoria Integrada da Informação, fundamentada pela psicologia cognitiva, pelos modelos de processamento da informação e pelas investigações sobre a memória. Para ele, o organismo humano organiza de forma seletiva a informação, integra-a e utiliza-a para as diversas manifestações do comportamento. Ora, a integração da mesma, requer a organização e envolvimento do cérebro do indivíduo.

Este autor destaca além disso, o papel da motivação, da atenção seletiva, do reforço e da importância da degenerescência da memória recetiva no processo de aprendizagem. Considera ainda a existência de irregularidades funcionais no processo de informação e nos sistemas de integração dos diferentes canais sensoriais, justificando assim o aparecimento de DA. Senf considera também, que o processo de informação é estruturado e organizado pelo indivíduo de maneira a reforçar a experiência humana, não aquela que ultrapassa uma integração multissensorial total, mas a que traduz a aprendizagem normal. Todavia, o êxito da aprendizagem depende das características da situação experimental a que a criança está sujeita, e por isso, é crucial a metodologia da análise de tarefas na reeducação de crianças com dificuldades de aprendizagem.

Quanto às perspectivas perceptivas e linguísticas, temos Satz e Van Nostrand (*in* Fonseca V. d., 1999, p.86), que apresentam a sua teoria desenvolvimentista relacionada com as mudanças da idade mais relevantes, constituindo a apropriação das pré-aptidões das aquisições escolares essenciais. Para estes autores, a aprendizagem da leitura decorre em duas fases, a primeira referente à discriminação visual e percepção e a segunda, às aquisições conceituais e as aquisições linguísticas.

Com a evolução das DA, Satz e Nostrand, desenvolvem uma imensa atividade de investigação na procura de escalas e sinais de êxito e/ou inêxito na aprendizagem da leitura. A automatização da leitura é uma fase que requer capacidade de percepção e também, capacidade linguística, uma vez que em foco, na fase inicial, encontram-se as capacidades perceptivas, e mais adiante, quando as têm de automatizar, passa a uma fase inicial que a aprendizagem vai resultar da construção das capacidades linguísticas e conceituais.

Porém, numa fase inicial de leitura exigem-se várias aquisições como a discriminação, identificação, sequencialização, completamento, análise, figura-fundo, constância de forma, posição e ainda, a relação de espaço. Após isso, numa fase mais tardia deve-se levar em conta a automatização de todas estas aquisições, e a introdução de outras linguísticas, nomeadamente, segmentação e completamento gramatical de acordo com a percepção auditivo-fonética. No entanto, a leitura exige etapas e processos de interação bastante complexos, que obedecem às leis de ontogénese do desenvolvimento, quer haja relevância de DA ou não.

Na atualidade é reconhecida outra perspetiva, com base na teoria do atraso de desenvolvimento da atenção seletiva, estudada e defendida por Ross. Este autor defende, assim, que a capacidade de seleccionar, constitui uma variável importantíssima para a diferenciação do nível de realização entre crianças com ou sem DA. Segundo ele, as crianças com DA possuem uma capacidade de seleccionar menos controlada e menos intencional, o que dificulta as funções de memorização e reorganização da informação.

Além disso, segundo Fonseca,

*“a este problema de reorganização da informação aprendida naturalmente que se vêm juntar problemas de personalidade (autoconceito, etc.), acumulados nas frequentes situações de frustração e insucesso” (1999, p.88).*

Ainda que esta perspetiva não seja novidade, Ross, ao centrar o atraso destas crianças numa diminuição cognitiva, a atenção em seleccionar, vai constituir um marco importante no trabalho de planificação, na medida em que, nas DA, Ross recomenda o aumento da distinção entre pares de letras e/ou palavras, para assim, diminuir ou eliminar as dificuldades de reconhecimento. O relevante desta teoria é segundo Fonseca (1999, p. 89), atribuir a origem das DA à própria criança e ignorar as interações que se produzem entre as capacidades da criança em mostrar uma atenção seletiva e as variáveis externas, nomeadamente, situacionais e envolvimentais. Mas, surge um problema nesta perspetiva, que são naturalmente, as distrações externas que afetam o nível de atenção da criança. E por isso Fonseca (1999, p.89), sugere a necessidade de novas investigações nesta área, para, determinar com eficácia, a importância e o significado que determinados elementos acarretam nas condições normais de aprendizagem.

Vellutino, surge como um autor atual, ao defender a hipótese do Défice Verbal, ao sugerir que as DA, resultam de uma dificuldade de memorização e renomeação

de palavras causadas por falta de informação disponível, a qual se origina em défices fonológicos, semânticos e sintáticos, que são associados a problemas de memória de curto prazo, de codificação, síntese e re Chamada da informação, colmatando em défices linguísticos e em certas lentidões na identificação e uso de palavras. Contudo, a lentidão na descodificação das palavras, tanto para este autor, como para outros mais antigos, prejudica os maus leitores, uma vez que ao se estar concentrado na descodificação das palavras, outras dificuldades surgem na recordação da informação contida nas frases que para trás foram lidas.

Concluindo, acerca desta teoria, a reeducação de uma criança com DA, não pode ser feita somente ao treino da discriminação, identificação e integração perceptiva, mas também, se deve atender às aquisições linguísticas, pois segundo o autor, uma reeducação perceptivovisual, só por si, não faz um leitor fluente.

Na atualidade, surge uma outra perspectiva, defendida por Torgesen, que se fundamenta nas teorias cognitivas do processamento da informação e na investigação desenvolvida pela Psicologia Evolutiva e Diferencial.

De acordo com Torgesen, a criança sem DA, participa na sua aprendizagem, adotando estratégias ativas e apropriadas na realização de atividades escolares, o que exige consciencialização cognitiva geral e uma atividade dirigida para um fim, o que assegura a intenção de aprender, manter e organizar esforços que a criança tem de fazer para aprender. E, por outro lado, a criança com DA, é um aprendiz passivo, que além de apresentar dificuldades nas suas capacidades, também, apresenta défices na execução que advêm de um processamento de informação passivo.

Contudo, Torgesen admite que as crianças com DA, são mais dependentes das suas atividades intelectuais, menos vinculadas na sua perseverança, mais impulsivas e têm maior dificuldade na compreensão e na realização de orientações, o que faz com que não possuam um papel ativo na sua aprendizagem (Fonseca V. d., 1999, p. 91). Torgesen exerceu um forte contributo para o estudo das DA, pois valorizou a importância e o papel das aquisições de estudo e do auto-ensino, aquisições estas, que segundo ele, se chamam aquisições metacognitivas.

Finalmente, o modelo hierarquizado de Wiener e Cromer, é uma outra teoria atual, que diz respeito à sequência hierarquizada de aquisições específicas antecedentes, que “equaciona uma aprendizagem de subaquisições mais simples, implicando uma apropriação evolutiva de processos específicos que se vão complexificando progressivamente, quer concetualmente, quer biologicamente” (Fonseca V. d., 1999, p. 92), ou seja, as conhecidas análise de tarefas (*task analysis*)

e as análises de conteúdo (*content analysis*), permitem que a criança exerça uma “aprendizagem de sucesso em sucesso”, de acordo com as necessidades educativas especiais de cada um. Além de todas as críticas que surgiram face a este modelo, os autores induziram a perspectiva deles à discriminação de dois níveis que são envolvidos na aprendizagem da leitura, com as subaquisições da leitura e os processos psicológicos exigidos pela própria leitura, o que se reflete segundo Wiener e Cromer, nos métodos de reeducação e prevenção.

Desta forma, procuramos perspetivar quer o passado, quer o presente das DA, em que muitas perspetivas surgiram algo contraditórias e controversas, o que certamente dá razão ao facto de o estudo ser considerado disperso. E é neste âmbito que, vários autores alertam para o facto de em Portugal, o termo DA ser utilizado de forma confusa, reportando-se o problema de aprendizagem a um ensino inadequado. Em consequência, há danos para os alunos que as manifestam, uma vez que não se lhes dá respostas eficazes e adequadas, com programas e serviços adequados às dificuldades que estes sentem na leitura, escrita e matemática.

## 2.1. Definição de dificuldades de aprendizagem

O ato de aprender é uma atividade natural e espontânea em qualquer ser humano. Segundo Ferreira e Santos (2007, p. 17) desde que nascemos que aprendemos rapidamente a interagir com o meio, a discriminar e reagir a estímulos, exprimimos necessidades e acumulamos um conjunto de informações que se vão organizando em esquemas mais complexos e que estão na base de aprendizagens cada vez mais elaboradas. Necessidades estas individuais que vão passando a necessidades externas à criança, quando esta passar a ser aluno e é confrontada com um currículo formal, rico em objetivos de aprendizagem prévios. Assim, é desta forma que a relação de aprendizagem deixa de ser familiar e se torna numa relação racional, distanciada e menos individualizada.

Pode-se então,

*“concretizar a entrada na escola como um momento de rutura onde, pela primeira vez, a criança tem que se confrontar com as exigências de um sistema de ensino, abandonando pois o contexto natural/familiar de aprendizagem”* (Ferreira & Santos, 2007, p.17).

E é na base desta afirmação que as autoras não desvalorizam a entrada para a escola, mas chamam à atenção de que o futuro na escola pode ser “hipotecado” no primeiro dia de aulas, o que cria razões suficientes para justificar muitas das dificuldades que as crianças hoje sentem no seu processo de aprendizagem, sendo também essas razões, muitas das vezes, exteriores à própria criança.

Contudo, no interesse da nossa investigação, centramo-nos sobre o que são as dificuldades de aprendizagem. E, para uma adequada definição procuraremos concretizar previamente dificuldade. Assim, etimologicamente o termo significa dispersão ou desvio em relação ao que há a fazer, ou seja, é o não atingir o objetivo que se pretende alcançar. Segundo o autor Rebelo (1993, p. 70),

*“dificuldades são, portanto, obstáculos, barreiras ou impedimentos, com que alguém se depara ao tentar realizar algo que deseja executar...Na aprendizagem formal, isto é, aquela que tem lugar nas escolas, dificuldades são obstáculos que os alunos encontram no seu processo de escolarização, na captação e assimilação dos conteúdos de ensino”.*

Além do mais, Vítor Cruz, autor reconhecido nas dificuldades de aprendizagem, diz que

*“ao utilizarmos o termo dificuldades de aprendizagem (DA) estamos a fazê-lo para indicar que existe qualquer coisa de diferente no que se refere ao rendimento académico dos indivíduos, independentemente de esta diferença ter origem em fatores intrínsecos ou extrínsecos, afetivos ou cognitivos, educacionais ou neurológicos, isto é, sem especificar exatamente o que está errado” (2009, p.14).*

Por outro lado, quando um aluno não está a avançar conforme os objetivos curriculares do ano em que se encontra, o professor não deve alhear-se do problema mas antes, ter ideias limpas e objetivas quanto à natureza das dificuldades de aprendizagem, para melhor conseguir identificar e diagnosticar, para uma melhor intervenção e mais adequada ao aluno em questão.

Contudo, e segundo uma perspetiva histórica já abordada, o termo dificuldades de aprendizagem surge-nos a partir dos anos 60, ao ser utilizado em larga escala por vários autores e, conseqüentemente, várias definições nos vão surgindo. No entanto, apenas nos interessam as perceções que ainda hoje são viáveis e aceites.

Bateman sugeriu uma definição que introduz o conceito de discrepância, aptidão e rendimento, em que

*“crianças que têm desordens de aprendizagens são aquelas que manifestam uma discrepância educativa significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o nível atual de realização relacionada com desordens básicas nos processos de aprendizagem, as quais podem ou não ser acompanhadas por disfunções nervosas centrais demonstráveis, e que não são secundárias a uma deficiência mental generalizada, privação educativa ou cultural, distúrbios emocionais severos, ou perda sensorial” (Bateman, 1965, p. 220 cit in Hammill, 1990, p. 78).*

Podemos então verificar que esta definição não faz referência às causas das DA e enfatiza o papel do indivíduo sem especificar os tipos de DAE. Porém, esta designação não teve tanta aceitação como a proposta que Kirk lançou.

Samuel Kirk autor reconhecido pelo IPTA, foi o primeiro a utilizar a expressão

*“dificuldades de aprendizagem”, em 1962, ao afirmar que “uma dificuldade de aprendizagem refere-se a um atraso ou desordem no desenvolvimento de um ou mais processos da fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética, ou outras áreas escolares, resultantes de uma desvantagem (handicap) causada por uma possível*

*disfunção cerebral e/ou distúrbios emocionais ou comportamentais. Não é o resultado de uma deficiência mental, privação sensorial ou fatores culturais e instrucionais” (Kirk, 1962, p. 263 cit in Hammill, 1990, p. 79)*

Passados seis anos, em 1968, o *National Advisory Committee on Handicapped Children* (NACHC), administrado por Kirk, apresenta uma outra definição para o termo, que segue os passos da designação feita pelo autor referido. Todavia, Cruz (2009, p. 42) admite que esta definição apresenta algumas alterações, ao eliminar os distúrbios emocionais das causas, limitando esta designação às crianças e associando desordens do pensamento aos problemas sentidos na linguagem e na atividade acadêmica.

Porém, em 1976, o *United States of Education* (USOE), com o princípio de melhorar a definição administrada por Kirk, sob a NACHC, associou-lhe o critério de diagnóstico operacional e introduziu o conceito de “discrepância severa” entre a capacidade intelectual e o rendimento numa ou várias áreas, como a expressão oral e escrita, compreensão oral e escrita, a leitura, soletração e o raciocínio matemático. Definição esta que foi reformulada, no ano seguinte, e apresentada no Registo Federal e aprovada pelo Congresso dos EUA, onde passaram a ser incluídos critérios operacionais que se dispõem a guiar esforços para identificar e diagnosticar casos de alunos com DA. Correia (2008) demonstra que esta definição é das mais aceites e cognoscível nos EUA, pois é com base nela que os programas federais são administrados e a maioria das ações educativas estatais funcionam. Sendo ela, inicialmente,

*“o termo ‘dificuldade de aprendizagem específica’ significa uma desordem num ou mais dos processos psicológicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem, falada ou escrita, que se pode manifestar numa habilidade imperfeita para ouvir, falar, ler, escrever, soletrar, ou para fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições tais como desvantagens (handicaps) perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia desenvolvimental” (USOE, 1977, p. 65083, cit. in Correia, 2008a, p. 46).*

E, numa segunda parte, estabelece critérios capazes de identificar os indivíduos com dificuldades de aprendizagem, tais como, o critério de discrepância e o critério de exclusão, que eliminam das DA a deficiência mental, as deficiências visual, auditiva e



motora, os distúrbios emocionais ou desvantagem envolvental, cultural ou económica.

Contudo, em 1984, a *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD), acredita que a definição apresentada pela USOE pode ser redefinida e reforça a ideia de que as DA podem existir em todas as faixas etárias e propõe uma distinção entre dificuldades de aprendizagem e problemas de aprendizagem, tornando claro que o “fator de exclusão” não omite a possibilidade de coexistência de DA e outras desvantagens. Mais tarde, modificam a sua definição primária e procuram atualizar o conhecimento relativo às DA. Assim, a definição faz a distinção entre DA e dificuldades não verbais, reforçando a ideia de que as DA podem ocorrer ao longo da vida do indivíduo (Cruz, 2009, p. 47).

Desta maneira, a opinião de Cruz (2009), face à definição da USOE e do NJCLD, estas são as mais profissionalmente aceites, uma vez que são apoiadas por organizações profissionais.

Mas, a NJCLD acabou por redefinir as DA, ao admitir que

*“Dificuldades de Aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas desordens intrínsecas ao indivíduo, presumivelmente devem-se a disfunções do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas na auto-regulação comportamental, percepção social e interação social podem coexistir com as dificuldades de aprendizagem mas não constituem por eles próprios uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas (handicapping) (por exemplo, dificuldades sensoriais, deficiência mental, distúrbios emocionais sérios) ou com influências extrínsecas (tais como diferenças culturais, instrução insuficiente ou impropriedade), elas não são o resultado dessas condições ou influências”.* (NJCLD, 1994, p. 65-66, cit. in Cruz, 2009, p. 47).

Fonseca (1999, p. 95) admite que esta definição é a que “reúne internacionalmente maior consenso”, pois este acredita que para além de ser mais aceite internacionalmente, também ela admite uma maior viabilidade profissional, uma vez que inclui todos os elementos essenciais na literatura e defendidos por profissionais da área.

## 2.2. Etiologia das dificuldades de aprendizagem

Cada vez mais as dificuldades de aprendizagem afetam uma parte significativa dos alunos que não correspondem às expectativas, quanto à aprendizagem. Ainda assim, é pouco o que se sabe acerca das causas destas dificuldades, uma vez que existe uma diversidade grande de perspetivas.

Desta forma, devido aos fatores heterógeneos nas causas e nas apresentações clínicas, podemos afirmar que a conceção acerca da etiologia das dificuldades de aprendizagem é de caráter multifatorial, uma vez que, embora cada investigador defenda a sua teoria etiológica, também admite vários fatores em função da sua orientação e formação.

Causas das Dificuldades de Aprendizagem					
Fatores	Fatores Psicológicos			Fatores	Fatores
Neurofisiológicos	Linguagem	Memória	Atenção	Socioculturais	Institucionais
<b>Disfunção cerebral mínima</b>	Fatores linguísticos de ordem global	Défices de memória a curto prazo	Défices no alerta, ativação, seletividade, manutenção,	Malnutrição	Ensino insuficiente ou inadequado
<b>Fatores genéticos</b>	Fatores linguísticos de ordem específica	Défices de memória a longo prazo	nível de apreensão, etc.	Pobreza linguística do contexto familiar	Condições materiais deficitárias
<b>Fatores bioquímicos e endocrinológicos</b>				Falta de estimulação, indisponibilidade de livros	Inadequação dos programas, da avaliação, etc.
<b>Problemas perinatais</b>				Desvalorização das aprendizagens por parte da família	

Esquema 2 – Causas das Dificuldades de Aprendizagem (Lopes J. A., 2005, p. 33)

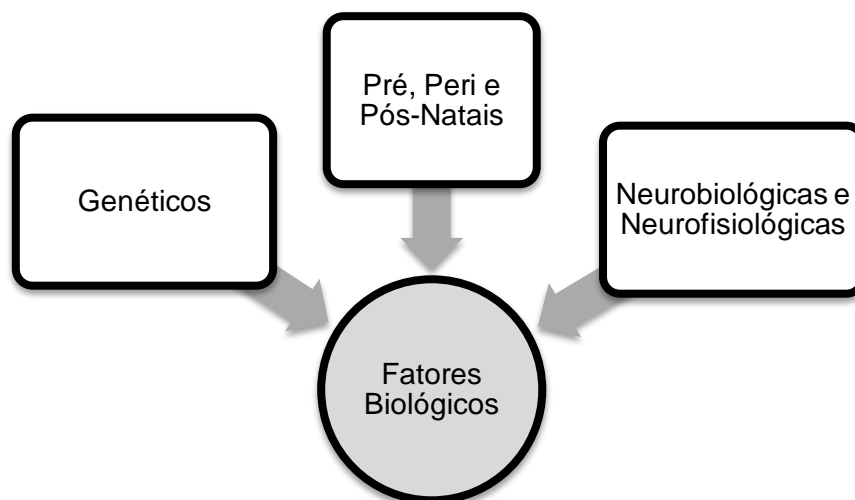
Como tal, apresentamos os fatores etiológicos segundo as perspetivas de autores que Fonseca (1999) cita no seu livro. Bannatyne de 1971, é um desses casos, que apresenta as doze características de uma criança com dificuldades de aprendizagem, defendendo ainda, que nem todas necessitam de estar presentes, para se detetar DA:

- Problemas de discriminação auditiva de vogais;
- Inadequada sequência fonema-grafema;
- Fraca associação auditiva e pobre completamento auditivo;
- Problemas de linguagem falada;
- Problemas de maturação nas funções da linguagem;
- Alguma eficiência visuoespacial;
- Problemas de lateralidade;
- Inversão de imagens e de letras;
- Inconstância configuracional e direcional;
- Dificuldades em associar fatores verbais e conceitos direcionais;
- Dificuldades no ditado (integração auditivovisual tatiiloquinestésica motora);
- Fraco autoconceito.

Fonseca (1999, p. 135) considera ainda a existência de uma interação mútua e uma distinção considerável entre etiologia hereditária, neurobiológica e sociocultural das dificuldades de aprendizagem, que de seguida abordamos.

### 2.2.1. Fatores Biológicos

Relativamente aos fatores biológicos, Fonseca (1999, p.135) distingue três deles:



Esquema 3 – Fatores Biológicos das DA

De acordo com os fatores genéticos, como o próprio nome indica, permite-nos identificar que algumas DA são de natureza familiar, ou seja, estas podem passar de pais para filhos ou até serem herdadas de familiares próximos, como a definição, de Finucci, 1979 *cit in* Fonseca (1999, p. 137), indica:

*“Os fatores genéticos, por vezes negligenciados em muitos trabalhos e modelos, por outros exageradamente considerados, permitem notar, todavia, que algumas DA (dislexia) são de natureza familiar. O método que lhes está implícito permite a descoberta de fatores que governam distribuições, bem como saber se esses fatores são devidos direta ou indiretamente aos efeitos dos genes”.*

Considerando os fatores pré, peri e pós-natais, os estudos que têm vindo a ser efetuados, são pouco conclusivos. Mas, as causas apontadas são:



Esquema 4 – Fatores Pré, peri e pós-natais

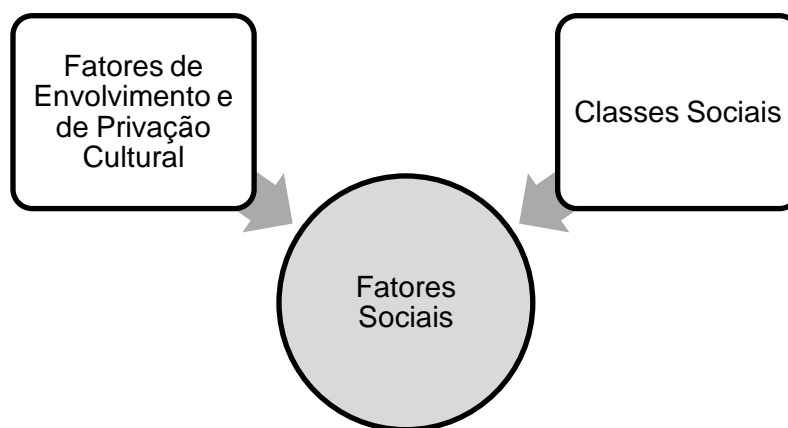
Quanto aos fatores neurobiológicos e neurofisiológicos, Fonseca (1999, p. 142), afirma que

*“considerando a aprendizagem como essencialmente dependente da organização neurológica do cérebro (Hebb, 1949), e sabendo-se que tal função depende substancialmente de fatores genéticos (Eysenck, 1960), é compreensível que alguns fatores bioetiológicos sejam de natureza neurobiológica e neuropsicológica”.*

Desta forma, as teorias baseadas em fatores neurofisiológicos tentam ir ao encontro de uma relação entre os diversos problemas ou DA e disfunções ou lesões do sistema nervoso central, ou seja, entendem o comportamento humano em função do funcionamento neurológico e cerebral do indivíduo.

### 2.2.2. Fatores Sociais

Os fatores sociais são bastante apontados como causa significativa para as dificuldades de aprendizagem. Vítor da Fonseca (1999, p. 148) destaca dentro dos fatores sociais:



Esquema 5 – Fatores Sociais das DA

Na base dos fatores de envolvimento, de privação cultural e classes sociais, estão as duras condições sociais em que as crianças vivem e que conseqüentemente, tendem a perder as oportunidades de uma estimulação mediatizada por adultos. E é nesta realidade, que Uzgiris (1973 *cit in*. Fonseca, 1999, p. 150), admite que as crianças desfavorecidas são bombardeadas por estímulos mais perturbadores e são ainda privadas de uma estimulação auditiva e linguística consistente.

Na base destes fatores estão:

- Carências afetivas;
- Deficiências nas condições habitacionais (sanitárias e de higiene, nutricionais);
- Pobreza de estimulação precoce;
- Inexistência de condições de facilitação precoce;

- Fracos desenvolvimentos perceptivo-visuais e interação sociolinguística;
- Privações lúdicas e psicomotoras;
- Desajustamentos emocionais que provocam alterações nas funções tónicas, de atenção, de comunicação e do desenvolvimento perceptivo;
- Envolvimento simbólico e visual restrito;
- Níveis de ansiedade elevados;
- Ocupação dos pais e as suas habilitações académicas;
- Desemprego, insegurança económica e crónica;
- Analfabetismo;
- Hospitalismo;
- Atitude da mãe ao desenvolvimento da linguagem;
- E, métodos de ensino inadequados.

Desta maneira, defendemos a ideia de que para ser possível formar meios adequados a todas as crianças, para estas melhor atingirem as aquisições da linguagem, e assim, se tornarem membros adultos ativos e criadores, devemos, como sociedade e escola, educar todas as crianças e não aguardar pelo critério do insucesso escolar. Assim, podemos e devemos identificar precocemente e prevenir, para nos tornarmos mais humanos e as escolas mais justas.

Para nós, a ludicidade é vista como um desafio do futuro para prevenir as DA e desenvolver a cognição de cada aluno. Queremos investigar e encontrar ferramentas necessárias que justifiquem que é uma estratégia importante e necessária em todas as escolas, para criar nos alunos responsabilidades e interesses que lhes permitirão ser ativos e criadores e não apenas, não se submetendo apenas a critérios de insucesso escolar.

### **3. Critérios atuais de diagnóstico das dificuldades de aprendizagem**

Atualmente, as dificuldades de aprendizagem integram um conjunto pluri e interdisciplinar, onde vários estudos e imensas ciências com as suas abordagens e ocorrências próprias, contribuem tanto para os diagnósticos como para o seu tratamento.

Como foi atrás referido, as várias designações feitas ao termo e bastante contestadas, não tendo sido por isso aceites, baseavam-se em permanência de lesões cerebrais surgindo conseqüentemente, nos anos 60, o termo disfunção cerebral mínima. Deste jeito, a abordagem dada aos fatores médicos foi alterada por preocupação relacionada com as variáveis psicológicas e educativas, sendo que os docentes de Educação Especial passaram a referir-se a estas crianças como “educacionalmente desfavorecidos” com “desordens da linguagem”, para só depois surgir o termo “dificuldades de aprendizagem”, aceite tanto pelos pais como pelos educadores.

Todo este contributo de diferentes definições de dificuldades de aprendizagem ao longo dos anos, permitiu-nos uma melhor compreensão das mesmas. No entanto, Swanson, em 1991, alerta para o facto de que as dificuldades de aprendizagem não são tão operacionais, pois não especificam as operações e os procedimentos a serem utilizados. Para isso, apresentaremos alguns dos critérios de diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, como as dificuldades sentidas nas tarefas escolares, a presença de disfunções num ou mais processos psicológicos básicos, a existência de danos cerebrais mínimos ou desordens neurológicas e ainda, os critérios de especificidade (inclusão), de exclusão e discrepância.

Como Swanson foi o primeiro a abordar a importância dos critérios de diagnóstico, ele refere a existência de três aspetos importantes que devem ser considerados para a realização do termo dificuldades de aprendizagem específicas, que são a seleção de indicadores, a função dos indicadores e a parcimónia. Quanto ao primeiro, seleção de indicadores, estes devem ser apurados com cuidado pois devem fornecer detalhes específicos sobre o modo como estes devem ser selecionados e que tipo de indivíduos são excluídos; relativamente ao segundo, a função dos indicadores está ligada à especificidade da questão de pesquisa; e, por fim, a parcimónia que tem que ver com todo o processo de refinamento que foi isolando os parâmetros

importantes e eliminando os que são irrelevantes, para assim se chegar a uma melhor definição operacional das dificuldades de aprendizagem.

Muitos autores abordam a importância de critérios para um diagnóstico eficaz e possível, sendo Shaw et al. (1995) os primeiros a abordarem a importância de uma definição operacional viável, a descrever os critérios que devem ser aplicados e a orientar para a associação que é feita entre aptidão e rendimento, de forma a permitir uma identificação precoce e que não esteja associada a erros devido a limitações do examinador ou dos instrumentos. Os critérios devem guiar para a dimensão do processamento de informação e para os vários fatores de exclusão mencionados na maioria das definições.

Hammill (1990) identificou ainda cinco elementos que surgiram em todas as formulações conceituais, sendo elas, o fracasso nas tarefas, a discrepância potencial-rendimento, os fatores etiológicos, os de exclusão e as disfunções num ou mais processos psicológicos.

Por seu lado, Correia (2008) sugeriu que aquando da definição de DA, estão integrados quatro critérios, sendo eles: a existência de danos cerebrais mínimos, a presença de problemas nos processos psicológicos básicos, uma discrepância entre a realização e o potencial, e a exclusão de outras causas possíveis.

Também Kirk, Gallagher & Anastasiow, apontam para quatro critérios a serem considerados: a presença de dificuldades académicas (uma vez que o aluno com dificuldades de aprendizagem tem dificuldades em ler e/ou fazer cálculos matemáticos, comparativamente a alunos da mesma idade), o aluno com DA apresenta uma discrepância séria entre a habilidade intelectual e o rendimento escolar (referente à discrepância aptidão-rendimento), a exclusão de outros fatores (pois um aluno não pode ser classificado com DA se os problemas de aprendizagem residirem em causas como distúrbios visuais ou auditivos, deficiência mental, deficiência motora, distúrbios emocionais ou fatores envolvimentoais), e, por fim, o último critério indica que as DA resultam de desordens neurológicas.

Mercer et al. (1996), mais recentemente, também identificaram seis critérios a saber: a componente académica (refere a realização por parte do aluno no currículo escolar), a componente de exclusão (considera outras condições que não as DA), a inteligência (não provoca deficiência mental no indivíduo com DA), a componente da discrepância (diferencia o potencial de realização de um indivíduo e o seu rendimento atual), os fatores de processamento (apontam às habilidades perceptivo-motoras, às



psicolinguísticas e aos processos cognitivos do indivíduo), e a componente neurológica (considera as disfunções do sistema nervoso central).

Citoler aponta para critérios mais comuns que são inteligência normal, discrepância rendimento-capacidade, fracasso académico, transtornos nos processos psicológicos e o critério de exclusão.

Por fim, Garrido e Molina (1996), sugeriram a definição oficial de 1977, da USOE, para implicar quatro critérios sendo eles: a manifestação de um transtorno num ou mais processos básicos; os problemas de aprendizagem, que se exteriorizam nas habilidades académicas; os problemas não resultantes de deficiências visuomotoras, mentais e desvantagem envolvental, cultural ou económica; e, por fim, a discrepância entre aquisições e potencial de aprendizagem.

Em suma, todos estes critérios encontram grande consenso na utilização de especificidade ou inclusão, na exclusão e na discrepância. O primeiro, especificidade, está ligado ao modo como se classificam ou agrupam as realizações, isto é, as crianças são avaliadas e diagnosticadas em deficiências processuais específicas, neurológicas e/ou académicas. Outro critério, é o da exclusão, que pretende determinar o que não são as DA, diferenciando-as de outras dificuldades que podem coexistir com elas (Swanson, 1991) e, por isso, pretende excluir uma série de problemas que são provocados por deficiência sensorial e mental, distúrbio emocional severo, privação sociocultural, absentismo escolar, inadequação dos métodos educativos, privação cultural, economia e envolvental, bilinguismo ou aprendizagem normal. Por último, o critério da discrepância, caracteriza a falta de concordância entre o resultado real de uma aprendizagem e o esperado em função das habilidades cognitivas ou intelectuais do indivíduo.

# CAPÍTULO II

## A LUDICIDADE E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Neste segundo capítulo, apresentamos as contribuições que o lúdico oferece ao trabalho de alfabetização, seguindo um princípio da psicopedagogia.

Vários autores relevam o lúdico no desenvolvimento da criança, como maneira de proporcionar formas que levam o aluno a aprender com motivação significativa.

Fazemos uma breve perspectiva histórica sobre a inclusão do jogo no campo educacional, e sobre o desenvolvimento cognitivo da criança.

Este capítulo enfatiza ainda a necessidade de o educador que usa o jogo ter de apresentar competências para utilizar esta estratégia, onde o planejamento e a fundamentação teórica não poderão faltar para bom uso da ludicidade como um recurso de ensino-aprendizagem e sobretudo, de desenvolvimento da cognição da criança.

## 1. Ludicidade

É desde a mais tenra idade que as crianças brincam e têm contacto com a maior variedade de brinquedos. E é neste contexto que durante a sua infância, as crianças, fazem apropriação de imagens e representações diversas, através de muitas fontes que podem surgir por intermédio dos brinquedos.

*“Se ele traz para a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe também, formas e imagens, símbolos para serem manipulados. Por isso parece útil considerar o brinquedo não somente a partir da sua dimensão funcional mas, também, a partir daquilo que podemos denominar, sua dimensão simbólica” (Brougère, 1995, p.40)*

É portanto, neste sentido, que a ideia de que o brincar é somente um momento de entretenimento da criança e de passar tempo é totalmente desaprovada. O brincar apresenta uma ação importante no desenvolvimento da criança, sobretudo na comunicação e nas condutas sociais. É ao brincar que a criança contacta com diversos objetos do dia-a-dia e experimenta determinadas tarefas e problemas do quotidiano que um dia terá de enfrentar. Com a ludicidade a criança toma consciência da sociedade, dos seus papéis e da importância que existe na decisão. Ao brincar, a criança cria os seus próprios figurinos e torna-se cidadão, adquirindo determinadas regras essenciais para viver em sociedade. Deste modo, o brinquedo deve ser considerado como objeto cultural e social pelas manifestações desenvolvidas na formação da criança, enquanto ser humano. Daí é fundamental que as famílias e as escolas permitam às crianças ter acesso direto a vários objetos para que estas, na sua infância, explorem o significado e se apropriem das funções que um brinquedo apresenta.

Portanto, entende-se por ludicidade a ação adaptada para o tratamento infantil, através do qual a criança ao brincar projeta o seu modo de ser. O principal objetivo desta ação é ajudar a criança através do brincar, a expressar com maior facilidade os seus conflitos e dificuldades, ajudando-a na sua solução para que consiga uma melhor integração e adaptação social, tanto no âmbito familiar, como na sociedade em geral. Nesta modalidade, permite-se sobretudo a observação e interpretação do mundo interno da criança e da dinâmica da personalidade da mesma.

Na verdade, os jogos e o brincar são atividades que têm uma ação direta em todos os níveis de desenvolvimento da criança: físico, moral, emocional e espiritual. E é através destes que o ser humano pode expressar livremente as suas ideias, defeitos e virtudes, habilidades e dificuldades, que sentem. É a maneira mais digna que a criança encontra para expressar e agregar experiências, estabelecendo relações com a sociedade com que se depara.

Dado isto, podemos afirmar que a utilização de jogos e brincadeiras em contexto de sala de aula, potencializa a exploração e a construção do conhecimento da criança, pois estimula a motivação interna, bem como a imaginação, produção e reprodução de conceitos aprendidos.

Em 1997, a autora Maria Teles definiu três estilos de brincadeira: o funcional, o simbólico e o construtivo. Assim, no estilo de brincadeira funcional, a criança brinca com o seu corpo e sente agrado ao observar os seus movimentos; já no estilo simbólico, a criança brinca ao “faz de conta”, e surge por volta dos dois aos quatro anos de idade; por fim, no estilo construtivo a criança brinca com um objetivo definido. É na base destes três estilos que podemos afirmar que a ludicidade acarreta a necessidade do próprio ser humano a usar, sobretudo enquanto crianças, pois é nessa altura que ela precisa de jogar, brincar e divertir-se, já que é por meio de atividades lúdicas que irá compreender e interagir com a sua realidade, fazendo incansáveis reconstruções do seu “eu”, expondo assim, mais facilmente, opiniões e expressando sentimentos. Contudo, também

*“os jogos servem, particularmente, para promover o desenvolvimento da cooperação, porque as crianças são motivadas, pelo divertimento do jogo, a cooperar voluntariamente (autonomamente) com outros, seguindo as regras. Jogos requerem, em grande parte, adequação e coordenação interindividual, e as crianças são motivadas a usar a inteligência para compreender o jogo.” (Kroemer, 2007, p.12)*

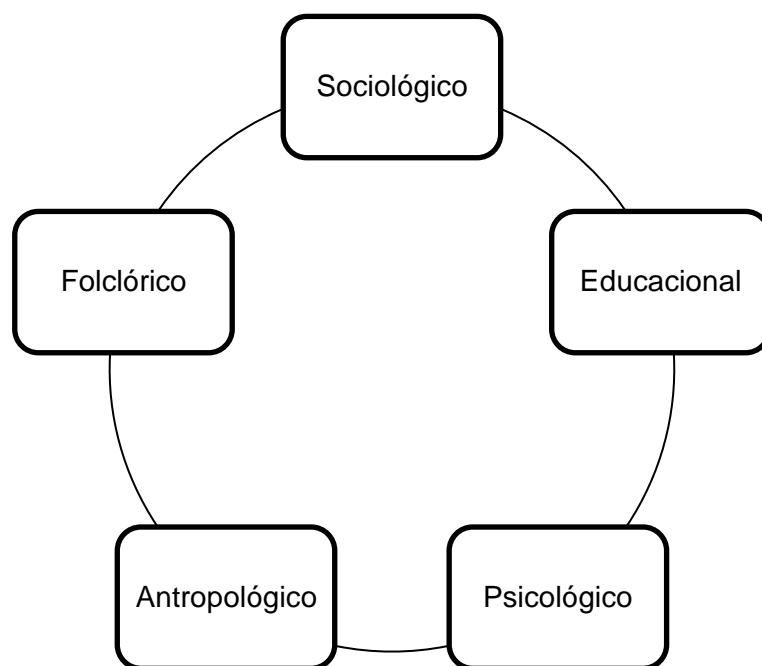
Com efeito, o processo ensino-aprendizagem tem vindo a ser alvo de bastante controvérsia e crítica, uma vez que apesar do reconhecimento desse direito que todos temos e das medidas que são tomadas para o garantirem, ainda existe elevados índices de insucesso escolar. Portanto, construir espaços, meios e tempos favoráveis ao aluno, através de atividades que lhe proporcionem alcançar o ensino da leitura e escrita, é uma obrigação do educador uma vez que as crianças são cada vez mais

cedo expostas a atividades de pouca criatividade e inteligência no contexto escolar, dificultando-lhes conseqüentemente a sua alfabetização.

É de relevar que, na nossa investigação, pretendemos sobretudo, defender a ideia de que a alfabetização pode ser construída através de atividades que permitam ao aluno comparar e reformular as suas hipóteses, desenvolver habilidades e interagir socialmente. E, uma das mais fortes possibilidades será através do uso de atividades lúdicas, como meio de superação das dificuldades de aprendizagem que possam vir a produzir o fracasso escolar.

## 1.1. Conceitos do jogo

Ao considerar o jogo como instrumento didático é legítimo constatar teoricamente diversas considerações e nomeações, desde jogos, brincadeiras, brinquedo, atividade lúdica e ludicidade. Na visão de Brotto (2001, p.12) não há uma teoria completa do jogo, nem ideias universais. Para isso, este apresenta os principais campos culturais e científicos onde se possam utilizar os jogos, sendo eles:



Esquema 6 - Campos Culturais e Científicos do Jogo, segundo Brotto (2001)

Relativo ao campo sociológico, Brotto refere-se à influência que o contexto social apresenta face aos diferentes grupos de crianças que brincam; quanto ao fator educacional, o autor fala da contribuição que o jogo tem para a educação e/ou desenvolvimento da aprendizagem da criança; o psicológico, diz respeito ao jogo como meio para compreender melhor o funcionamento psicológico, das emoções e da personalidade dos indivíduos; quanto ao antropológico, o autor refere a maneira como o jogo reflete em cada sociedade os costumes e a história das diferenças culturais; por fim, o contexto folclórico analisa o jogo com expressão da cultura infantil através das diversas gerações, bem como, as tradições e costumes através dos tempos nele refletidos.

Por meio de tais concepções compreende-se que o jogo surge como uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de determinados limites de tempo e espaço, segundo regras consentidas no meio cultural, mas, obrigatórias para obter um fim e um sentido de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. Desta forma, é segundo esta perspectiva que Brougère (1995, p.16) acrescenta que

*“a palavra ‘Jogos’ aplica-se mais às crianças e jovens, exclui qualquer atividade profissional, com interesse e tensão e, por isso, vai além dos jogos competitivos e de regras, podendo contemplar outras atividades da mesma característica como: histórias, dramatizações, canções, danças e outras manifestações artísticas.”*

Perante isto, o jogo constitui uma atividade primária do ser humano. É na criança que se manifesta de maneira espontânea, alivia a tensão interior e permite a educação do comportamento, sendo que se verifica que o jogo auxilia no desenvolvimento físico, mental, emocional e social do sujeito.

Murcia surge em 2005 (p. 11) para referenciar a importância que o jogo tem como componente imprescindível à cultura humana:

*“O jogo é um fenômeno antropológico que se deve considerar no estudo do ser humano. É uma constante em todas as civilizações, esteve sempre unido à cultura dos povos, à sua história, ao mágico, ao sagrado, ao amor, à arte, à língua, à literatura, aos costumes, à guerra. O jogo serviu de vínculo entre povos, é um facilitador da comunicação entre os seres humanos.”*

Sob todas as contribuições prestadas ao desenvolvimento humano, o jogo apresenta uma importante relevância para proporcionar condições de aprendizagem ao aluno e, entre elas, refere-se a socialização, aspecto fundamental, através da qual as crianças constroem a sua diversidade de conhecimentos mediatizados pelas relações que estabelecem com o meio.

Murcia (2005, p.11) evidencia que o jogo é uma atividade natural do ser humano e ressalta a ideia de que “essa palavra está em constante movimento e crescimento, e faz parte da nossa maneira de viver e de pensar; o jogo é sinónimo de conduta humana”. Segundo esta afirmação voltamos a referenciar que o jogo, é desde muito cedo, fundamental na vida da criança pois quando ela brinca, manuseia e explora tudo aquilo que está à sua volta, começa a ter sentimentos de liberdade e satisfação pelo que faz, dando valor e atenção às atividades vivenciadas naquele instante.

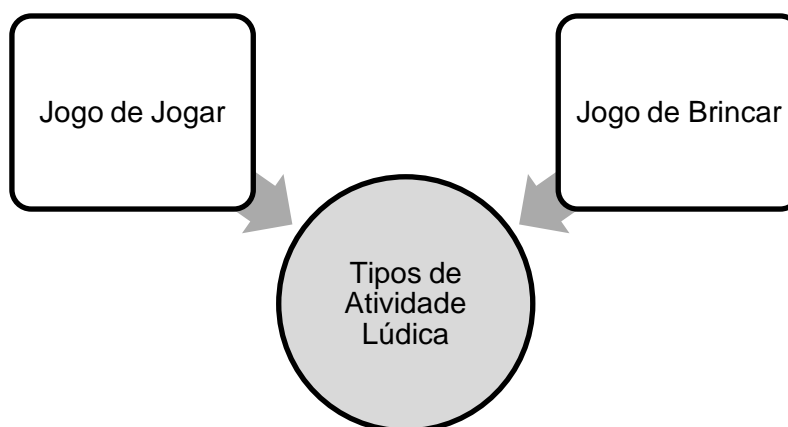
A infância é um momento no qual as crianças fazem apropriação de imagens e de representações gráficas, e o brinquedo é uma das fontes de transmissão dessas imagens. Assim, a ideia do brincar não é apenas a de entreter e/ou passar tempo. O brincar desempenha uma forte função no processo de desenvolvimento, na área da comunicação e nas condutas sociais. Pinto e Lima (2003, p.5) verificam que

*“a brincadeira e o jogo são as melhores maneiras de a criança comunicar-se sendo um instrumento que ela possui para relacionar-se com outras crianças. É através das atividades lúdicas que a criança pode conviver com os diferentes sentimentos que fazem parte da sua realidade interior. Ela irá aos poucos conhecendo melhor e aceitando a existência dos outros, estabelecendo as suas relações sociais”*

Ao brincar, uma criança contacta com diversos objetos do quotidiano e experimenta determinadas tarefas e problemas diários que poderá vir a viver. Assim sendo, a criança toma consciência da sociedade, do seu papel nela e da importância das decisões. Ao brincar a criança constrói-se como cidadão e adquire algumas regras fundamentais para o mundo real que tem que viver. Deste modo, o brinquedo considera-se como um objeto cultural e social pelas manifestações desenvolvidas na formação da criança enquanto ser humano. O jogo, por sua vez, é um estímulo, tanto para o desenvolvimento do intelecto da criança, quanto para a sua relação interpessoal, fundamental ao processo de aprendizagem infantil. Consequentemente, quando jogam ou criam os seus próprios jogos, as crianças compreendem melhor como o mundo funciona e como elas podem lidar com ele, à sua maneira. Os jogos, portanto, tornam-se afirmações do que se está a passar, do que acontece, ou representam aquilo que as crianças entendem.

Por enquanto, no que diz respeito aos tipos de jogos é importante destacar alguns autores que se revelaram importantes para encontrar alguns deles. Sousa (2003), destaca dois tipos de atividade lúdica:

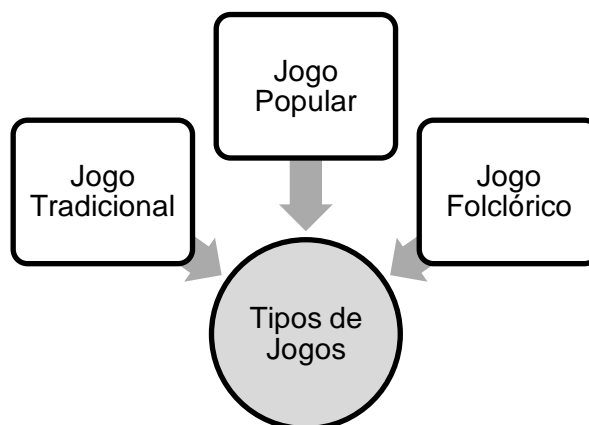




Esquema 7 – Tipos de Atividade Lúdica, segundo Sousa (2003)

Quando o autor se refere ao Jogo de Jogar, tem forte incidência em atividades regidas de regras, por si estabelecidas, como um jogo de futebol, um jogo de xadrez, entre tantos outros. Quanto ao Jogo de Brincar, Sousa admite que se trata de um jogo que contribui para o desenvolvimento da criança e que tem por base um caráter mais descontraído, espontâneo e desinteressado, em que o objetivo do jogo é o de criar prazer na criança.

Além disso, Murcia (2005, p. 110) admite mais três tipos de jogo, sendo eles:



Esquema 8 – Tipos de Jogos, segundo Murcia (2005)

Onde o autor admite que

*“O jogo tradicional é aquele transmitido de geração em geração, quase sempre de forma oral. De pais para filhos e de filhos para netos, de crianças mais velhas para*

*crianças menores. (...) O jogo popular faz referência ao que procede do povo, por isso se define o 'jogo popular' como aqueles que 'são praticados pelas massas e não necessariamente são jogos tradicionais, mesmo que com o tempo possam se perpetuar.' (Murcia, 2005, p. 110)*

Para este autor, os jogos podem ser classificados por diferentes terminologias dependendo apenas da sua origem no meio social e cultural do povo. Apesar disso, o jogo está inserido em diferentes contextos, onde se destacam outro tipo de jogos, os jogos folclóricos, por evidenciarem uma escolha de manifestações dependentes da realidade sócio-histórica de uma dada sociedade.

Relativamente à utilização do jogo, este é direcionado a um leque de utilizadores diversificado e com diferentes idades. Brougère (1995, p.13) evidencia que “o jogo pode ser destinado tanto à criança quando ao adulto: ele não é restrito a uma faixa etária. Os objetos lúdicos dos adultos são chamados exclusivamente de jogos, definindo-se, assim, pela função lúdica”.

Além disso, o jogo envolve um referencial de cultura, pois através dele retrata-se a história de um povo e é nesse contexto que o jogo, exerce ligações com a historicidade dos antepassados da humanidade, que deixaram um forte legado de atividades lúdicas que servem, hoje em dia, para entretenimento, lazer e sobretudo, desenvolvimento do próprio “eu”, pois é com as atividades desenvolvidas no contexto educativo, que as crianças estimulam pensamentos e linguagem para questionar, resolver situações problemáticas na leitura e escrita, para partilhar vivências e construir saberes. A necessidade que a criança tem se exprimir, leva a que esta, durante a ludicidade, construa um esquema de comunicação que lhe permita desenvolver socialmente em diversos contextos. Ao brincar e ao jogar, as crianças começam a compreender a importância das regras, cooperando e respeitando os outros. Neste sentido, as atividades manifestam ser recursos úteis e fundamentais, para desenvolver aspetos das atividades da vida diária, potenciar posturas, comportamentos e saberes corretos para a sua vida.

## 1.2. Perspetiva histórica e características do jogo na educação

Como Spodek (2010, p. 225) afirma “o papel do jogo no desenvolvimento e educação das crianças é um tema de considerável interesse”. E é neste âmbito, que a origem do jogo, como atividade intimamente ligada ao ser humano, tanto de crianças como de adultos, apresenta um forte significado histórico e antropológico.

Ao investigarmos acerca da história da educação, é possível percebermos que a aprendizagem que é feita através de jogos e brincadeiras, foi incentivada por vários teóricos, que desde as mais antigas civilizações (egípcia, romana e maia), já ressaltavam sobre a importância da atividade lúdica no processo de formação da criança. Desde essa altura, era frequente a prática de jogos, em que participavam adultos e crianças, o que facilitava aos mais novos a interação e aquisição de valores, conhecimentos, normas e padrões.

Segundo Alves (2001) para uma maioria das sociedades, os jogos e as brincadeiras “eram aceites sem preconceitos nem discriminações, e os jogos eram já encarados como uma atividade importante no ensino da aprendizagem da leitura, cálculo e na educação em geral do indivíduo” (*cit in*. Nogueira, 2004, p. 81).

Embora a utilização de brinquedos e jogos, como recurso para o ensino, tenha sido empregado séculos depois, é desde a antiguidade, que havia quem defendesse a ideia da brincadeira como instrumento de crescimento intelectual da criança. Mas, nem todos partilhavam da mesma opinião, e, para uma pequena parte, os jogos eram considerados como algo de “profano, imoral até, futilidade” (Nogueira, 2004, p. 81).

Os jogos destinados ao preparo físico, apareciam entre os romanos com a finalidade de formar soldados e cidadãos respeitadores, obedientes e devotos. A influência da cultura grega, trazia às escolas romanas, novas orientações, não sendo apenas dedicado ao preparo físico, mas acrescentando a formação estética e espiritual, como Aranha (1996, p.52) afirma “aprende assim a fortalecer o corpo e a exercer o domínio sobre si próprio, já que a educação física nunca se reduz à mera destreza corporal, mas vem acompanhada pela orientação moral e estética.” Desta forma, verifica-se que a cultura grega utilizava os jogos como uma atividade de crescimento moral, repercutindo-se no processo de formação da criança.

Ao surgir o Cristianismo, surge também a necessidade de terminar com as crenças pagãs (escolas greco-latinas e os jogos a elas associados). Portanto, nos estudos de Kishimoto (2003, p.40) o autor evidenciou que na Idade Média, estes

dogmas criados pela igreja distanciavam o objetivo primordial dos jogos e estes passavam a ser associados a “jogos de azar”, e por isso, o jogo perdia o seu estatuto e dava lugar a uma educação com base em princípios rígidos e disciplinadores, onde este era proibido como Kishimoto refere “o interesse pelo jogo decresce com o advento do Cristianismo, a poderosa sociedade cristã que toma posse do império desorganizado impõe uma educação disciplinadora” (1994, p. 15 *cit in*. Nogueira, 2004, p. 82).

Mas, esta negatividade face aos jogos, não permaneceu ao longo dos anos, uma vez que, com a Renascença ressurgiu o interesse pelo saber, originando uma nova pedagogia da educação. Com a *Companhia de Jesus* revalorizaram-se mais os jogos que foram integrados no ensino, recriando o caráter lúdico dos mesmos e dando-lhe um valor mais pedagógico e educativo.

A partir do século XVIII, as ideias recriadas sobre a importância do lúdico na educação foram fortalecidas, expandindo-se a jogos de leitura de áreas como a história, geografia e matemática e jogos de exercício físico. Segundo Oliveira (2002, p.64) o educador Comênio defendia “a exploração do mundo no brincar era vista como uma forma de educação pelos sentidos. Daí a defesa de uma programação bem elaborada, com bons recursos materiais, racionalização do tempo e do espaço escolar”. Desta forma, podemos entender que os jogos eram criados para estimular os sentidos e com isto facilitar um avanço no desenvolvimento cognitivo das crianças.

No que respeita ao desenvolvimento do jogo no século XIX, apesar de relativamente calmo, continuou a privilegiar-se a utilização pedagógica deste e introduziu o jogo como um auxílio da aprendizagem e/ou uma estratégia de ensino. No que concerne ao século seguinte, Nogueira (2004, p.82) indica que o jogo lúdico “é uma atividade que apenas desvia o interesse da criança, em dissonância com a mais valia que atualmente, e de uma forma quase unânime, lhe é reconhecida no processo de ensino/aprendizagem”. Mas, no entanto, é no século XX que a atividade lúdica adquire um caráter de preocupação e estudo por parte de psicólogos e educadores.

Rousseau foi um importante pesquisador que incentivou a atividade lúdica na educação. Este admitia que as atividades lúdicas deveriam ser aproveitadas no ambiente educacional, uma vez que proporcionavam a ideia de liberdade de expressão, utilização da experiência e a emoção como um incentivo à aprendizagem.

Froebel usou os jogos no campo educacional, contribuindo com variados recursos pedagógicos, como Kishimoto (2003, p.42) aborda

*“É com Froebel que o jogo é entendido como objeto e ação de brincar, passa a fazer parte da história da educação pré-escolar. Partindo do princípio de que, manipulando e brincando com materiais como a bola, cubo e cilindro, montando e desmontando cubos, a criança estabelece relações matemáticas e adquire noções primárias de Física e Metafísicas.”*

Dessa forma, ao criar diferentes formas de usar o jogo, o autor permitiu à criança a ação do brincar e de adquirir conhecimentos intelectuais cruciais no espaço escolar, onde conteúdos diversificados podem ser compreendidos.

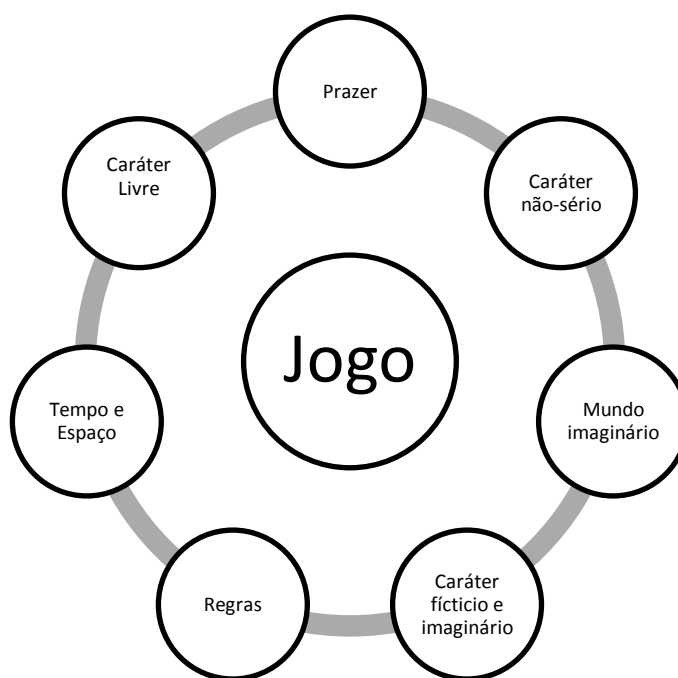
Montessori exerceu forte contributo para o uso do brinquedo como um instrumento de aprendizagem amplo e significativo. Oliveira (2002, p.74) referenciou que esta educadora construiu recursos pedagógicos importantes como “letras móveis, letras recortadas em cartões lixa, contadores e diversos outros instrumentos para levar a criança a aprender de forma lúdica e prazerosa”, que contribuíram para um conhecimento e aprendizagem eficazes e favoráveis.

Freinet destacou-se na primeira metade do século XX ao adaptar a sua prática pedagógica mediante inúmeras atividades manuais e intelectuais, onde os limites da sala de aula eram excedidos, permitindo oferecer à criança a oportunidade de viver experiências no meio social. O seu trabalho com jogos, criava um clima de confiança, diálogo, respeito, tolerância, compromisso e responsabilidade entre os alunos. A pedagogia deste autor exercia-se por meio de técnicas construídas com base na experimentação e documentação que davam à criança instrumentos para aprofundar o seu crescimento e desenvolver a sua ação.

Decroly foi um autor que valorizou na sua pedagogia a atividade lúdica, ao transformar os jogos sensoriais e motores em jogos cognitivos. Para ele, o desenvolvimento da relação nas necessidades da criança, no trabalho e na reflexão, eram o objetivo principal.

Para além de críticas feitas acerca da utilização de jogos nas escolas, todos estes autores, contribuíram para expandir as formas do jogo, nomeadamente jogos para aprendizagens da matemática, das ciências, do português, da geografia e da história, de forma didática.

Huizinga (1951) citado por Kishimoto (2003) contribuiu com estudos para entender o jogo. Para ele, o jogo era um elemento da cultura que apontava diversas características sociais, como demonstramos no seguinte esquema:

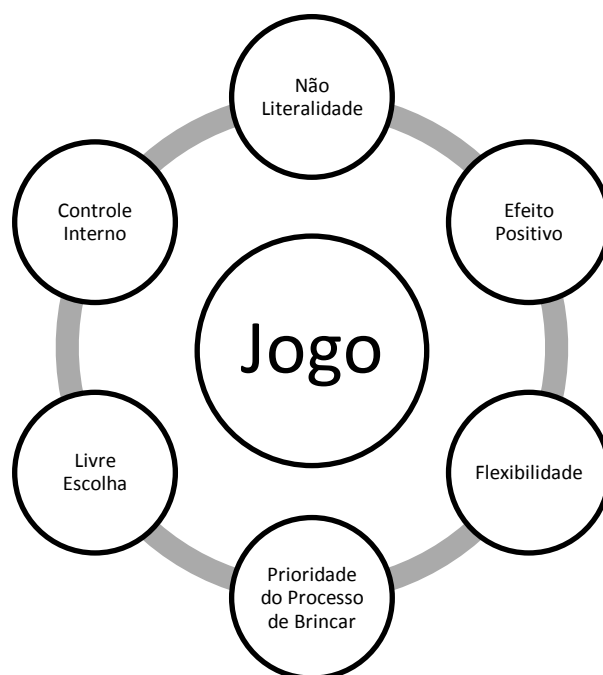


**Esquema 9 – Características do Jogo, segundo Huizinga**

Estas características referem-se ao prazer sentido pelo indivíduo no ato de jogar, embora esta reação possa ser contrária e o jogador não se sinta motivado, devido ao esforço que sentiu aquando da atividade; o caráter pouco sério do jogo, referente ao rumo lúdico do jogo, o que não implica que a brincadeira das crianças adquira um caráter menos sério, como refere Kishimoto (2003, p. 4); o mundo imaginário e as características de caráter fictício e imaginário que o jogo possui, indica a distância efetuada pela criança no ato de brincar em relação à vida real; as regras pretendem sobretudo, a apropriação da criança face às mesmas e à reflexão delas para as regras da sociedade; por fim, o autor considera que o jogo alude a uma natureza livre, caracterizada pela ação livre do Homem, que remete a um tempo e espaço pré-estabelecidos pois “todo o jogo tem na sua existência um tempo e um espaço” (Kishimoto, 2003, p.4). Contudo, o autor acredita ainda que o jogo é

*“uma atividade voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana”.*

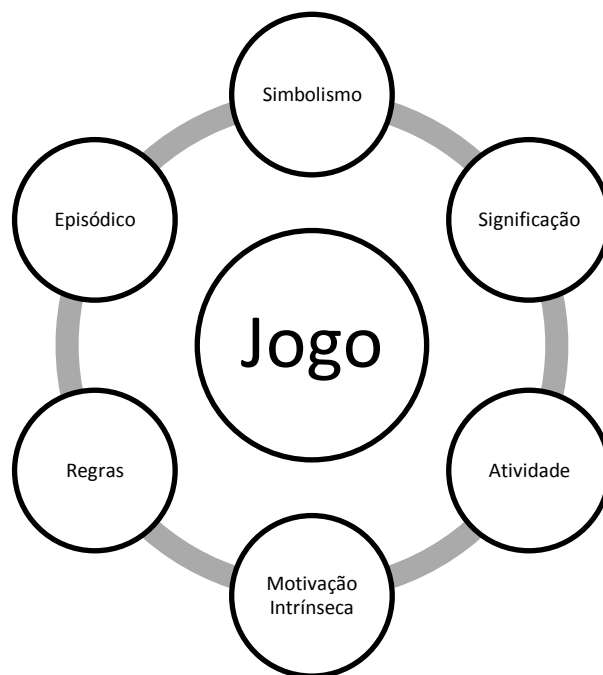
Christie (1991 *cit in.* Kishimoto, 2003) aponta algumas características do jogo infantil, seguindo a perspectiva de Huizinga e aproveitando outros pressupostos de outros autores.



**Esquema 10 - Características do Jogo, segundo Christie**

Em referência à não-literalidade, como característica do jogo, a autora defendia que o sentido habitual do jogo pode ser substituído por um mais recente; o efeito positivo, está de acordo com a maneira que o jogo transmite nas crianças, sendo considerado prazeroso e alegre à vista das mesmas; a flexibilidade do jogo, deixa a criança descobrir outras ideias e situações, possibilitando o encontro de novas maneiras de estar; outra das características remete à atenção como prioridade do processo de brincar, uma vez que “enquanto a criança, a sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos. O jogo só é jogo quando a criança pensa apenas em brincar” (Kishimoto, 2003, p. 6); a livre escolha diz respeito ao caráter livre e espontâneo da seleção da criança e é ela quem direciona o rumo que quer dar à sua brincadeira; abordando o controle interno, uma vez que “se a atividade lúdica não for de livre escolha e o seu desenvolvimento não depender da própria criança, não se tem jogo” (Kishimoto, 2003, p. 6).

Fromberg (1987 *cit in.* Kishimoto, 2003) citou que o jogo infantil incluía diversas características seguindo os ideais defendidos por Huizinga e Christie.



**Esquema 11 - Características do Jogo, segundo Fromberg**

Para o autor, todas as características que ele admite, clarificam a atividade lúdica. As primeiras referem-se ao simbolismo e à significação de comportamentos e experiências que provêm das brincadeiras das crianças. Ao brincar, a criança sente-se ativa, pois exercita-se e faz algo nesse sentido. Além do mais, a criança deve brincar partindo dos seus próprios interesses, vontades, necessidades e motivações. Todo o jogo, segundo Fromberg, deve ainda ser dotado de regras, quer implícitas, quer explícitas. E a característica episódica, aborda todos os acontecimentos, que são desenvolvidos espontaneamente por quem brinca.

Outros profissionais apresentaram e defenderam as suas teorias referentes à atividade lúdica. Posto isto, a utilização do lúdico através de importantes contributos de educadores, permite verificar-se que o jogo não se apresentou como uma mera atividade pedagógica a ser incluída no plano escolar, mas como uma ação mobilizadora, pelos resultados positivos e por o lúdico ser um recurso de extrema importância para o desenvolvimento da criança.



### 1.3. O jogo no processo ensino-aprendizagem

Como temos vindo a referenciar, a ludicidade é fundamental no desenvolvimento da criança. Desde que o bebé nasce, este mantém contacto com o mundo através da atividade lúdica. Ao longo dos anos, à medida que a criança cresce a realização destas atividades encontram-se inteiramente relacionadas com o desenvolvimento psicológico, emocional e social do ser humano.

Como Nogueira (2004, p. 83) refere,

*“Jogar, para a criança, é sinónimo de alegria, entusiasmo, espontaneidade e desejo permanente de recomeçar: o jogo contribui para o desenvolvimento harmonioso e equilibrado da sua personalidade, proporcionando-lhe a alegria indispensável à expansão da afetividade, da curiosidade, da imaginação, da integração e criando excelentes oportunidades para o desenvolvimento de capacidades como a observação e a criação. Jogar, em suma, apresenta-se como sinónimo de oportunidade da criança manifestar os seus sentimentos, a sua forma de estar, criar e recriar a realidade”.*

Porém, como atividade infantil, os jogos podem e devem ser desenvolvidos nas escolas, uma vez que, incluir o jogo e a brincadeira na escola cria um serviço de desenvolvimento da criança como um instrumento distinto nos processos de construção de conhecimento.

Ao utilizar-se os jogos no processo de ensino-aprendizagem de uma criança é justificável alcançar ações que possibilitam uma aprendizagem eficaz, como Queiroz cita (2003 *cit in*. Soares, s.d., p. 7) “o jogo pode ser extremamente interessante como instrumento pedagógico, pois incentiva a interação e desperta o interesse pelo tema estudado, além de fomentar o prazer e a curiosidade”.

Os jogos ajudam na educação do aluno pois dão conta de uma reflexão social e histórica do movimento do Homem, oportunizando a criança a investigar e problematizar as práticas que advêm das mais variadas manifestações culturais e existentes no dia-a-dia.

É preciso consciencializar que o jogo fornece informações a respeito da criança, das suas emoções, da forma como interage com o grupo de pares, o seu desempenho motor, o seu estágio de desenvolvimento ao nível da linguagem e formação moral.

Uma vez que, numa forma mais descontraída e com diversão, a criança aprende a relacionar-se com os outros e a descobrir o mundo que o rodeia.

A utilização de jogos e textos diversificados pode tornar-se recurso para simplificar a participação, integração e comunicação dos alunos que terão, desta forma, meios para compreender e expressar-se melhor. Além disso, o jogo na escola como cita Santos (2000, p. 37 *cit in.* Soares, s.d., p.8)

*“ganha espaço, como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes da sua experiência pessoal e social, ajuda-o a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece a sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem”.*

Compreende-se então, que o jogo é crucial no desenvolvimento intelectual e social da criança, ao estimular o seu sentido crítico, a criatividade e ainda, as suas habilidades sociais. Ao ser utilizada a ludicidade, o educador facilita ao aluno a oportunidade dele interagir de forma dinâmica por meio da Língua Portuguesa, interpretando textos, expondo ideias e explorando conhecimentos acerca de outras áreas.

Dessa forma, determinados fundamentos só podem ser alcançados, se tais conteúdos forem tratados didaticamente. E é nesta base, que muitas das propostas pedagógicas deveriam girar em torno de atividades, onde o lúdico pudesse estar presente de forma constante no ambiente educacional, baseando-se em estudos académicos e exemplos de satisfação de que o jogo didático poderia proporcionar ao educando um trabalho pleno com a alfabetização e/ou processo de ensino-aprendizagem.

## 1.4. Perspetivas psicológicas sobre o jogo

Muitos foram os profissionais da psicologia da educação que enfatizaram o jogo como um importante instrumento educacional, mas Piaget, Vygotsky e Antunes, foram os principais autores, que contribuíram significativamente com as suas perspetivas.

Como Soares (s.d., p.9) mostra, Jean Piaget seguindo uma perspetiva com base na orientação cognitiva, analisou o jogo integrando-o na vida mental da criança e afirmou que através da experiência lúdica o aluno pode alcançar um crescimento intelectual (assimilação).

Segundo este autor,

*“cada ato de inteligência é definido pelo equilíbrio entre duas tendências: assimilação e acomodação. Na assimilação, o sujeito incorpora eventos, objetos ou situações dentro de fonemas de pensamento que constituem as estruturas mentais organizadas. Na acomodação, as estruturas mentais existentes reorganizam-se para incorporar novos aspetos do ambiente externo. Durante o ato da inteligência, o sujeito adapta-se às exigências do ambiente externo, enquanto ao mesmo tempo, mantém a sua estrutura mental intacta. O brincar, neste caso, é indicado pela primazia da assimilação sobre a acomodação”. (Piaget, 1998, p.35 cit in. Soares, s.d., p.9/10)*

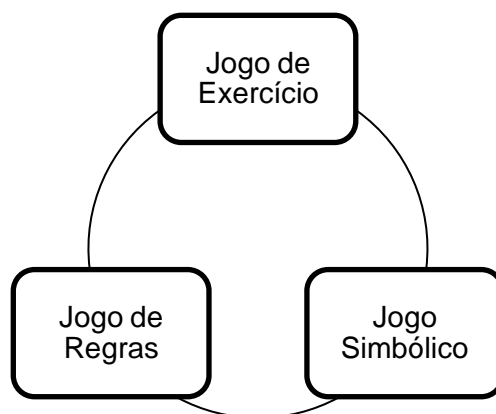
Desta forma, sujeito assimila eventos e objetos que dizem respeito ao seu “eu” e às suas estruturas mentais. É através do jogo que a criança assimila as regras, uma vez que é orientada pelos educadores e após esta fase pode atingir o segundo estágio e adquirir conhecimento, progredindo o seu processo de aprendizagem, através da experiência simbólica.

Nos estudos do autor, verificou-se a mais valia dos estágios de desenvolvimento infantil que este idealizou. No primeiro, respeitante à fase sensório-motora (0-3anos), consistia na criança brincar sozinha, sem utilização de regras, o que lhes permitirá desenvolver recursos pessoais para resolver uma série de situações através de uma inteligência sensório-motora. No segundo, a fase pré-operatória (2-5/6anos), a criança já é capaz de adquirir noções de que existem regras e começa a jogar com outras crianças os jogos do faz-de-conta, brincadeiras de roda, fantoches, entre outros. No terceiro, fase das operações concretas (7-11anos), a criança joga em grupos, como jogos de futebol, damas, dominó, etc., envolvendo preferencialmente atividades de cooperação e discussão. Além disso, surge o quarto estágio, que diz respeito ao

operatório-formal (12-(...)anos), em que os jogos passam a envolver raciocínios lógicos, estratégias e críticas.

Embora estes estágios idealizados e defendidos por Piaget enfatizem a maturação do sistema nervoso e a experiência com objetos concretos, o autor ressaltou a ideia de interação social como uma condição obrigatória para o desenvolvimento intelectual. Desta maneira, para que o aluno consiga desenvolver a sua atividade física e cognitiva, é importante a inclusão deste em atividades de grupo, onde o jogo é um instrumento significativo para a sua maturação.

À vista disso, Piaget (1998, p.37 *cit in*. Soares, *s.d.*, p.11) classificou os jogos em três sistemas:



Esquema 12 - Sistemas de classificação dos Jogos, segundo Piaget (1998, p.37)

No que diz respeito aos jogos de exercícios, estes surgem no período sensório-motor. Neste período não basta constituir sistemas lúdicos independentes e construtivos, o objetivo principal reside no simples prazer funcional, ou até mesmo, pelo prazer que se produz na tomada de consciência das suas novas capacidades. Com o passar da idade da criança estes jogos passam a ser utilizados por ela de forma a fazerem repetições fortuitas e combinações, ações e manipulações. Depois definem metas, e os jogos são transformados em construções. De relevar ainda que os jogos de exercícios adquirem determinadas regras, transformando-se em jogos de regras.

Os jogos simbólicos, por sua vez, surgem no segundo ano de vida da criança, aquando da representação e da linguagem. Oliveira admitiu que na teoria de Piaget, o jogo de faz-de-conta é uma atividade solitária que envolve a utilização de símbolos e brincadeiras sociodramáticas. Enquanto os símbolos coletivos não aparecem antes dos três anos de idade. Nesta fase, o jogo de faz-de-conta envolve elementos que variam com o tempo, como o comportamento descontextualizado (dormir, comer, etc.),

realizações com outros (dar de comer, fazer que está a dormir, etc.), uso de objetos substitutos (blocos em vez de bonecas) e combinações sequenciais, imitando ações.

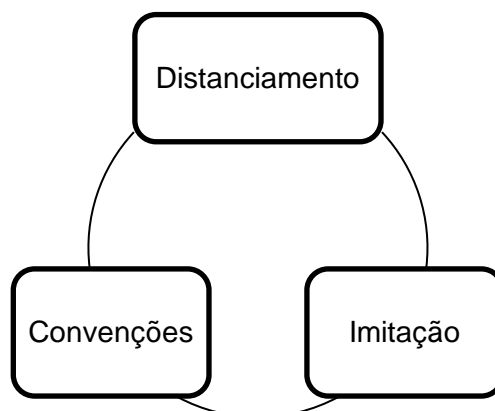
A criança com este tipo de jogo, pré-estabelecido por Piaget (1998, p.37 *cit in.* Soares, s.d., p.12), ultrapassou a satisfação da manipulação e passou a assimilar a realidade externa ao seu “eu”, acabando por fazer distorções e/ou transposições. Posto isto, o jogo simbólico é utilizado com o princípio de satisfação fantasiosa, por meio de compensação, superação de conflitos e preenchimento de desejos.

Por fim, o terceiro tipo de sistemas de jogos de Piaget, é o jogo de regras, que marca a transição da atividade individual para a efetuada em grupo, usada antes dos 4 a 7anos de idade, predominando no período dos 7 a 12anos. Este tipo de jogos pressupõem a interação de dois indivíduos e a sua principal função é regular e interligar o grupo social. Estes podem ser classificados em jogos sensório-motores (futebol) e intelectuais (xadrez). São caracterizados pela existência de um conjunto de leis impostas pelo grupo e pressupõem a existência de parceiros e um conjunto de obrigações que lhes confere um carácter social.

Todavia, Piaget (1998 *cit in.* Soares, s.d., p.12) assegurou que o desenvolvimento do jogo progredia através de processos individuais que derivavam da estrutura mental da criança e que só por eles podem ser explicados. É possível verificar que Piaget admite que a,

*“interação social implica transformação e contactos com instrumentos físicos e/ou simbólicos mediadores do processo de ação. Esta conceção reconhece o papel do jogo para a formação do sujeito, atribuindo-lhe um espaço importante no desenvolvimento das estruturas psicológicas” (1998, cit in. Soares, s.d., p.12).*

Vygotsky (1984, p. 35, *cit in.* Soares, s.d., p. 13), por seu lado, classificou o brincar em três fases:



Esquema 13 - Fases do Brincar, segundo Vygotsky

Durante a primeira fase, a criança cria um distanciamento do seu meio social inicial, representado pela mãe, e começa a falar, andar e a se movimentar em volta das suas próprias coisas. A segunda fase, caracteriza-se pela imitação, onde a criança copia modelos efetuados pelos adultos. E, a terceira fase, é marcada pela convenção de que surgem regras e ações associadas a estas regras. Esta fase exige um maior nível de socialização, para que surjam novas soluções. É um grande avanço no plano de desenvolvimento da criança.

Segundo este autor, o lúdico influenciava o desenvolvimento da criança. “É através do jogo que a criança aprende a agir, a sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, pensamento, interação e da concentração” (1984, p.39 *cit in.* Soares, s.d., p.13). Entende-se, portanto, que no ato de jogar a criança desenvolve a capacidade imaginativa, possibilitando a construção de relações existentes entre imaginário pleno e imaginário real. Sendo assim, através da atividade lúdica a criança tem a possibilidade de adquirir conhecimentos que afetam o seu crescimento cognitivo. Para isso, entendemos que o papel do jogo na aprendizagem demanda a percepção de estudos acerca do caráter psicológico da criança, tal como, de caracteres típicos do Homem, como a memória, linguagem, atenção, percepção e sobretudo a aprendizagem, elegendo esta última como um processo fundamental e primordial no desenvolvimento humano.

Vygostsky (1984, p.35, *cit in.* Soares, s.d., p.13), além do mais, afirma que

*“ a brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema, sob a orientação de um adulto, ou de um companheiro mais capaz”.*

Ou seja, constata-se que o jogo é o melhor exemplo do modo como as crianças operam na zona de desenvolvimento proximal, pois como (Spodek, 2010, p. 253) diz “enquanto brincam, as crianças exibem níveis mais elevados do que geralmente são capazes de exibir” e “o jogo fornece um contexto em que as crianças exibem uma competência máxima”.

Tendo em conta a afirmação, ao brincar a criança interage com o ambiente e vai construindo novos significados, utilizando o seu próprio potencial intelectual, pois é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, e desta forma,

comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência da situação imaginária, como pela capacidade de subordinar as regras.

O jogo e a brincadeira, ou seja, a atividade lúdica está presente em todas as fases da vida do Homem, tornando a sua existência especial. E é desta forma, que o lúdico marca presença e aflora o relacionamento entre as pessoas, possibilitando o surgimento da criatividade no ambiente escolar.

Na perspectiva de Antunes, todo o seu trabalho foi um enorme contributo às habilidades da criança, em que ao explorar o trabalho de Gartner acerca da teoria das Inteligências múltiplas, o autor define a inteligência múltipla como “uma capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários” (Antunes, 1998, p. 13 *cit in*. Soares, *s.d.*, p.14). Por meio dos estudos de Antunes, este descobre que o jogo é o mais eficaz meio de estimular a inteligência, permitindo ao aluno a realização de tudo aquilo que deseja. Para ele, quando se joga passa-se a viver quem se quer ser, organiza-se o que se quer organizar e decide-se sem obstáculos, nem limitações. O brincar no seu próprio espaço, permite um envolvimento com a fantasia e estabelece-se ligações entre o inconsciente e o real.

Os jogos passam desta forma a ser estudados e analisados para se tornarem eficientes, porque os que não o são, tornam-se ineficazes. Além do mais, uma maioria deles que não está associada a conteúdos e objetivos de acordo com a aprendizagem, tornam-se inválidos, uma vez que precisam considerar a maneira como devem ser trabalhados e não só possuir materiais para o fazer.

Antunes admite ainda, que os jogos devem ser usados como proposta pedagógica, apenas quando a programação o permitir e quando se puder criar ajuda eficaz ao alcance de um objetivo, dentro dessa programação. Posto isto, para se criar um programa deve-se preceder com conhecimento de jogos específicos, e à medida que estes surgem na proposta pedagógica, estes devem ser aplicados, mas sempre com apreço para os manter, alterar ou substituir por outros, sempre que se verificar que ficaram aquém do objetivos que se pretendiam.

Em suma, o autor conclui que se é capaz de alfabetizar uma criança através do jogo, levando-a a viver situações que desenvolvam as suas funções cerebrais e abasteçam as suas memórias, com informações capazes de serem utilizadas, sempre que necessário.

## 1.5. O papel do educador na aplicação do jogo

Para utilizar os jogos no programa escolar, o importante não é só levar o jogo para a sala de aula e utilizá-lo como uma recurso lúdico, mas é necessário uma melhor percepção nesta aplicação pedagógica.

A ludicidade é uma necessidade do Homem em qualquer idade e não pode ser considerada, apenas, como uma diversão. O desenvolvimento do aspeto lúdico favorece a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural e prepara o espírito para facilitar os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento.

O educador, que é um dos profissionais primordiais envolvido na aplicação dos jogos no ambiente escolar,

*“deve estar preparado não apenas para atuar como animador, mas também como observador e investigador das relações e acontecimentos que ocorrem na escola. Para uma tarefa desta dimensão social, o indivíduo necessita de uma formação sólida, fundamentada em três pilares ‘formação teórica, pedagógica e pessoal’.”*  
(Negrine, 1994, p. 13 cit in. Soares, s.d., p. 16).

Desta forma, o educador precisa além de prática, também uma base teórica para que consiga e possa sustentar a aplicação da atividade lúdica, pois na prática pedagógica é sempre crucial saber utilizar um recurso didático com base numa explicação científica, para que possa comprovar a sua eficiência empírica.

Nóvoa (1991, p. 34 cit in. Soares, s.d., p.16) justifica a importância de uma base teórica ao afirmar que esta implica “entender a aprendizagem numa perspetiva interdisciplinar e como um processo contínuo que requer uma análise cuidadosa desse aprender em suas etapas, evoluções, avanços e concretizações”.

A formação da ludicidade nos educadores é uma preocupação dos dias que correm, principalmente para aqueles que acreditam que o programa educacional deve ser modificado, pois, da maneira com que este é apresentado, não pode condizer com as necessidades daqueles que procuram a escola com o objetivo de aprender e saber, para que possam reivindicar os seus direitos e cumpram os seus deveres, perante a sociedade.

O educador é a chave do processo e deve-o encarar como essencial e fundamental, pois uma vez que, quanto maior e mais rica for a história de vida, no



âmbito profissional, maiores serão as probabilidades de serem desempenhadas práticas educacionais significativas. Deste modo, Nóvoa (1991, p. 34 *cit in.* Soares, s.d., p.16) destaca,

*“Não é possível construir um conhecimento pedagógico para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente. Não quer dizer, com isso, que o professor seja o único responsável pelo sucesso ou insucesso do processo educativo. No entanto, é de uma suma importância sua ação como pessoa e como profissional.”*

Seguindo a perspetiva do autor, o jogo como brinquedo e fator de criatividade, deve criar um maior espaço para ser entendido como instrumento necessário no processo educacional, na medida em que professores compreendam o seu potencial de contribuição para o desenvolvimento da criança. É importante destacar ainda, que os jogos, ao serem usados pelos educadores em contexto de sala de aula, devem ser feitos de forma correta e planeados, como Antunes (1998, p. 37 *cit in.* Soares, s.d., p.17) destaca que,

*“Jamais pense em usar jogos pedagógicos sem um rigoroso e cuidadoso planeamento, marcado por etapas muito nítidas e que efetivamente acompanhem o progresso dos alunos, e jamais avalie qualidade de professor pela quantidade de jogos que emprega, e sim pela qualidade dos jogos que se preocupou em pesquisar e selecionar”.*

Desta maneira, ao planear uma atividade lúdica para o programa escolar, o educador deve, antes de mais, adequar o tipo de jogo ao público em que vai aplicar, e ao conteúdo a ser trabalhado, para que os resultados sejam satisfatórios e os objetivos sejam alcançados.

Contudo, também Fortuna (2003, p.10 *cit in.* Soares, s.d., p.17) enfatiza outras considerações ao trabalho lúdico do educador, como:

- Preocupar-se em construir relações democráticas e de respeito com as crianças (principalmente em relação à conservação de jogos e brinquedos);
- Elaborar jogos com as crianças e dar a conhecer as regras de utilização e manutenção dos materiais;

- Oferecer materiais diversos que estimulem a imaginação da criança;
- Incrementar o acesso a novos jogos que apresentem variedade de cores, formas, texturas e tamanhos, para possibilitar à criança a (des)montagem e a construção;
- Apresentar espaços livres na sala de aula para brincar, bem como, opções que permitam tocar em mobiliário, construir puzzles, etc.;
- Organizar a rotina diária e o tempo de brincar de forma a ser suficiente para que as brincadeiras surjam, desenvolvam e ainda tenham um fim;
- Identificar quando deve intervir e as ocasiões que deve deixar que os alunos interajam, organizem e reinventem as suas brincadeiras e não apenas “assista”.

Desta maneira, o educador deve usar o jogo como uma ferramenta educacional, em que consiga observar e aplicar mais jogos que suscitem diversas formas de cooperação entre alunos, que incentivem desafios, criem situações que façam florescer as habilidades e competências de cada um e clarifiquem o papel que cada um tem no momento em causa.

## 2. Desenvolvimento cognitivo

### 2.1. Primeiros estudos e definição de desenvolvimento cognitivo

O desenvolvimento cognitivo tem forte relevância entre os domínios da psicologia mais dinâmicos. Ao longo de várias décadas, este foi um dos domínios de maior pesquisa que fez surgir várias teorias, sendo a de Jean Piaget a mais conhecida e a que mais contribuiu significativamente para a revolução das ciências cognitivas, no final dos anos sessenta.

A teoria de Piaget, acerca do desenvolvimento sensoriomotor, publicada em 1952, fez emergir o estudo sobre o bebé. Ao acumularem-se conhecimentos durante os últimos quarenta anos, descobriu-se que “o desenvolvimento cognitivo não corresponde a uma simples progressão linear para habilidades mais complexas em função da idade” (Blaye & Lemaire, 2007, p. 13), mas constatou-se que “a atividade cognitiva do bebé e da criança pequena é muito mais sofisticada do que os trabalhos de Piaget faziam supor, ao passo que a criança mais crescida é menos <competente>” (Flavell, Miller e Miller, 2002 *cit in*. Blaye & Lemaire, 2007, p.13).

Os grandes fundadores da cognição humana estão funcionais desde os primeiros meses de vida. Por isso, ao contrário do que as teorias tradicionais defendem, a psicologia cognitiva atual do desenvolvimento, não descreve o bebé de uma forma negativa em relação à criança com mais idade, ou seja, não o apresenta como um ser incapaz de atividades cognitivas como a representação mental e a memória. Desta forma, cada vez mais nos afastamos da perspetiva que William James descreveu, no final do século XIX, em que era visto “o mundo do recém-nascido como uma <buzzing, blooming confusion>” (Blaye & Lemaire, 2007, p. 13)

Hoje em dia, o bebé é visto como um “aprendiz ativo, que está equipado com competência inatas, as quais, embora primitivas, lhe permitem tirar proveito de forma ideal das suas experiências com o ambiente físico e social” (Rochat, 2006 *cit in*. Blaye & Lemaire, 2007, pp. 13, 14), uma vez que “essas experiências levarão a criança a enriquecer e a rever as suas primeiras compreensões do mundo, e mesmo a substituí-las por novos conhecimentos” (Blaye & Lemaire, 2007, p. 14). Contudo, esta descrição contrasta com a perspetiva de Piaget, que “postulava que a criança pequena tinha

unicamente como recursos reflexos e processos de aquisição como a assimilação e adaptação” (Piaget, 1936, 1937 *cit in.* Blaye & Lemaire, 2007, p. 14).

De uma forma geral, o desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget, durante a primeira infância faz-se por fases e implica conhecimentos de natureza sensoriomotora, ou seja, uma criança só percebe o mundo, tendo em conta uma percepção dele e atuando sobre ele.

Até aos anos sessenta, existia um consenso geral na medida de “atribuir a subestima das habilidades cognitivas da criança muito pequena à ausência de ferramentas metodológicas adequadas” (Clifton, 2001 *cit in.* Blaye & Lemaire, 2007, p. 14). Quer as competências verbais, quer as motoras, são limitadas e uma resposta motora ou verbal incorreta, pode omitir uma compreensão parcial do desenvolvimento cognitivo.

Além disso, à medida que os fundamentos do desenvolvimento cognitivo são mais elaborados do que o que se pensou, incomodou a visão tradicional da cognição infantil que até ali tinha dominado uma significativa parte do século XX. Esta incerteza, segundo Meltzoff e Moore, em 1998, levou alguns especialistas da psicologia do desenvolvimento cognitivo a concluir que este domínio da psicologia encontra-se atualmente em crise (*cit in.* Blaye & Lemaire, 2007, p. 14). E esta provém de já não existir uma estrutura teórica comum à natureza da competência cognitiva durante a primeira infância. Consequentemente, os últimos anos correspondem a um período tanto estimulante como frustrante a todos os empenhados em estudar a cognição do bebé.

De referir ainda, que a cognição tem um passado de aproximadamente quase quatro biliões de anos, mas apenas com cem anos de história.

Segundo uma perspetiva filogenética, Cruz & Fonseca (2002, p.13) abordaram a emergência da cognição a partir da ação e motricidade ideacional, inerente à espécie humana, o que permite

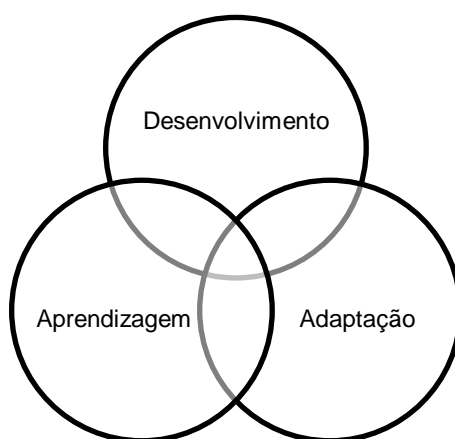
*“pôr em jogo a sua planificação, e simultaneamente predizer os seus efeitos e antever em que circunstâncias deveria ser regulada e controlada, com o objetivo de atingir determinados fins, ora de sobrevivência, ora de prazer pessoal ou de utilidade social” (Cruz & Fonseca, 2002, p. 13)*

Além do mais, os autores referem ainda que a essência da cognição passa pela “propensibilidade para a resolução de problemas”, ou seja, da capacidade que a

espécie humana tem em se adaptar, uma vez que esta foi operada ao longo do passado e, hoje em dia, se opera e certamente, num futuro próximo, irá ser operada.

Contudo, definindo o conceito de cognição, este é sinónimo de “ato ou processo de conhecimento” (Cruz & Fonseca, 2002, p. 20), onde sabemos que envolve a contribuição de vários componentes, sendo eles, a atenção, a percepção, a emoção, a memória, a motivação, a integração e a monitorização central, o processamento sequencial e simultâneo, a planificação, a resolução de problemas e a expressão e comunicação da informação, isto é, a natureza da cognição “compreende os processos e produtos mentais superiores, (...) através dos quais percebemos, concebemos e transformamos o envolvimento (...) Não é uma coleção, mas um sistema complexo de componentes” (Cruz & Fonseca, 2002, p. 21).

Desta forma, este tema tão mencionado na área da neuropsicologia e do desenvolvimento infantil, não se apresenta simples de definir e entender. Na nossa investigação, entendemos que falar acerca do desenvolvimento cognitivo implica, anteriormente, abordar o conceito de cognição. E para isso, até hoje, não é clara como deveria ser, uma vez que se atribui um significado de “qualquer coisa que tem a ver com o cérebro”. Posto isto, entendemos que a cognição refere-se ao conjunto de habilidades cerebrais e mentais que são necessárias à obtenção de conhecimento acerca do mundo. Contudo, este conceito remete-nos aos processos cognitivos que se desenvolvem desde a mais tenra idade, até aos anos do envelhecimento. Todo este desenvolvimento é relacionado diretamente com a aprendizagem, ou seja, não ocorre um sem o outro. Assim, este processo acontece e dá-nos a noção de desenvolvimentos no crescimento:



Esquema 14- Processo de Desenvolvimento da Criança

Deste modo, podemos então falar de desenvolvimento cognitivo como sendo um processo pelo qual os indivíduos adquirem conhecimento sobre o mundo e tudo o que os rodeia, ao longo da vida. E é desta forma, que ao falarmos em conhecimento ao longo da vida, nos referimos sobretudo, à ação a que estamos sujeitos de adaptação ao meio.

Por conseguinte e após uma definição de desenvolvimento cognitivo, importa saber qual é a principal questão a ser respondida pelo estudo deste tipo de desenvolvimento e interessa-nos responder de que forma os especialistas se preocupam com o modo em que os processos relacionados com a cognição se vão estruturando em etapas específicas do desenvolvimento.

Em jeito de conclusão, podemos admitir que o desenvolvimento cognitivo nada mais é, do que um desenvolvimento do conhecimento, todos os dias, com vários tipos de conhecimento, e com isso, permite-nos aprofundar ainda mais determinado saber, estando sujeito então, a um desenvolvimento complexo ao nível da cognição.

## 2.2. Perspetivas psicológicas sobre o desenvolvimento cognitivo

Segundo Morais (1996, *cit in.* Cruz, 2007, p. 8) a abordagem cognitiva tem ganho importância no âmbito da aprendizagem, sobretudo, devido à preocupação que este tem em entender como as pessoas organizam a sua mente, considerando as suas experiências, isto é, realça a análise dos processos cognitivos internos, utilizados pelas pessoas na resolução de diversas tarefas cognitivas, principalmente, seleção, codificação, armazenamento e evocação de informação.

Além disso, tem em conta o modo pelo qual as pessoas interpretam e tentam entender o que acontece, perspetivando o Homem, como um agente ativo no seu próprio processo de aprendizagem, que tenta processar e qualificar a corrente de informação obtida a partir do mundo que o rodeia. Isto é, o indivíduo é considerado um ser ativo e reativo, uma vez que responde ao envolvimento, simultaneamente, e o transforma, ao longo dos processos de mediação cognitiva.

Nas últimas décadas, têm vindo a ser produzidos avanços que tornaram legítimo abordar determinadas e complexas questões relacionadas com o processo de leitura, provocando um nova perspetiva para compreender a teoria e aplicação do ensino da leitura, bem como das dificuldades que a mesma acarreta (Linuesa & Gutiérrez, 1999, *cit in.* Cruz, 2007, p.9).

Jean Piaget foi um dos pioneiros a estudar as fases do desenvolvimento cognitivo infantil. O seu principal interesse focou-se na investigação das habilidades que estavam vinculadas em cada estágio de desenvolvimento, em que, para determinar essas fases, o autor desenvolveu vários estudos. O seu trabalho baseou-se em cuidadosas e detalhadas observações de crianças em contextos naturais, tais como, a casa e a escola. Ao estudar o desenvolvimento cognitivo, Piaget descobriu que as crianças em determinadas idades pareciam ter grande dificuldade em compreender ideias simples e que se deslumbravam por aquilo que parecesse maior. Em determinados momentos de cada experiência, Piaget reexaminava cuidadosamente as suas próprias hipóteses, para assim desenvolver novas formas de as testar.

Mas, o interesse de Jean Piaget estava dirigido ao estudo, de como os organismos se adaptavam ao meio, sendo que esta adaptação dependia somente do “cérebro humano”, isto é, era necessário que o cérebro estivesse preparado e desenvolvido o suficiente para dar resposta à ação que o meio exercia.

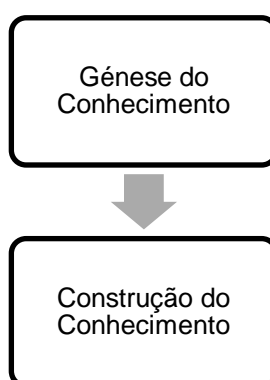
Além disso, e apesar de reconhecido o seu trabalho, Piaget foi bastante criticado relativamente às interpretações mal elaboradas. Atualmente, existem concepções teóricas mais recentes que complementam a sua teoria e outras que tomam posições contrárias às suas.

Posto isto, na teoria de Piaget o que se desenvolve é sobretudo, o desenvolvimento cognitivo como competência geral e estrutural do sujeito para pensar e raciocinar sobre o mundo físico, considerado de um ponto de vista científico. Na sua perspectiva, o que se modifica com o desenvolvimento cognitivo é uma competência moral e global, a que o autor chamou de inteligência e que é responsável pelas mudanças verificadas. Sendo assim, o que se desenvolve e muda com o desenvolvimento cognitivo na teoria de Piaget é o conhecimento estrutural.

De outra forma, o que evolui igualmente é a forma geral, estrutural e organizada de pensar e conhecer a realidade, e, não apenas os conhecimentos específicos e locais que vamos adquirindo sobre ela.

*“O desenvolvimento cognitivo decorre não só de sistemas preestruturados que se auto-organizam e constroem no indivíduo pela interação com o envolvimento (Piaget, 1965), como de sistemas de mediatização interindividual que se constroem em contextos sócio-históricos” (Valsiner, 1988; Wallon, 1963; Vygotsky, 1962 cit in. Cruz & Fonseca, 2002, p. 23).*

Posto isto, a principal tarefa que Piaget impôs, foi descrever a génese das várias formas de pensar:



**Esquema 15 - Génese das Formas de Pensar, segundo Piaget**

Assim, para si, a génese do conhecimento constituía o primeiro mistério do conhecimento; e, o segundo, seria a construção do conhecimento necessário, ou seja,



compreender as razões pelas quais, o sujeito chega a perceber que determinados conhecimentos que adquire, não são apenas verdadeiros, mas também essenciais e precisos.

O autor, preocupou-se também com processos, mecanismos ou funções do pensamento que permanecem relativamente invariantes, durante este mesmo desenvolvimento.

Em suma, o que se desenvolve na teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget é a maturidade intelectual do sujeito, sendo esta concebida, como acontece nas teorias de processamento de informação, como uma competência de género qualitativo, estrutural e geral, que o sujeito constrói em interação permanente com o meio que utiliza para conhecer, pensar e raciocinar sobre a realidade. Portanto, o que na teoria de Piaget muda com o desenvolvimento cognitivo, não é só o saber mais, mas sobretudo, o saber melhor, e, embora Piaget veja o conhecimento estrutural como sendo a base de todos os outros, ele não o deixou de realçar.

Piaget via a criança como um sujeito que cria e recria o seu próprio modelo de realidade, atingindo um crescimento mental por integração de simples conceitos, em conceitos de nível mais elevado, ao longo de estágios. O autor traçou então quatro estágios nesse desenvolvimento:



Esquema 16 - Estágios do Desenvolvimento Cognitivo, segundo Piaget

Cada estágio constitui uma transformação fundamental dos processos de pensamento, onde a criança atravessa cada estágio segundo um seguimento regular, pois os estágios de desenvolvimento cognitivo são sequenciais. A criança precisa de experiência e tempo suficiente em cada estágio para interiorizar essa experiência antes de poder prosseguir, isto porque, embora a forma fundamental de atividade cognitiva defina cada estágio coexistem elementos de outros estágios.

Cada estágio possui características fundamentais próprias que descrevem a forma como a criança processa a experiência.

Na concepção piagetiana, o primeiro estágio refere-se ao estágio sensório-motor, que ocorre desde o nascimento até mais ou menos os dois anos. Este estágio “caracteriza a chamada inteligência prática e o período anterior à linguagem” (Troadek & Martinot, 2003, p. 63). Além do mais, estes autores citaram ainda que,

*“A criança elabora neste nível o conjunto das estruturas cognitivas que servirão de ponto de partida para as suas construções perceptivas e intelectuais posteriores, bem como um certo número de reações afetivas elementares que determinarão em parte a sua afetividade subsequente” (Piaget e Inhelder, 1996, p.7 cit in. Troadek & Martinot, 2003, p. 63)*

Posto isto, a atividade cognitiva durante este estágio baseia-se sobretudo, na experiência imediata através dos sentidos em que há interação com o meio, ou seja, atividade prática. Na ausência de linguagem para definir experiência e assim recordar os acontecimentos e ideias, as crianças ficam limitadas à experiência imediata, e assim, vêem e sentem o que se está a passar, mas não têm forma de categorizar a sua experiência, que durante este estágio, significa que quase não existe nada entre criança-meio, pois a organização mental da criança está em tal maneira desorganizado que a qualidade da experiência raramente é significativa. Então, o que a criança aprende e a forma com o faz, permanecerá como uma experiência imediata tão vivida, como qualquer primeira experiência.

A procura visual é um comportamento natural do período sensório-motor e é fundamental para o desenvolvimento mental, uma vez que este tem de ser desenvolvido. À medida que as crianças começam a evoluir intelectualmente, compreendem que quando um objeto desaparece da vista este continua a existir embora não o consiga ver, pois ao saberem que esse desaparecimento é temporário, são dessa forma libertadas de uma incessante busca visual. A experiência de visualizar objetos nos primeiros meses de vida e, posteriormente, de ver os mesmos objetos desaparecer e aparecer, têm um importante papel no desenvolvimento mental. Assim, podemos assegurar que a ausência da experiência visual, durante o período crítico da aprendizagem sensório-motora, impede o desenvolvimento de determinadas estruturas mentais.

É também, durante este estágio, que os bebés aprendem, principalmente, através dos sentidos e são fortemente afetados pelo ambiente imediato, mas é neste

estágio, que a permanência do objeto se desenvolve, podendo afirmar-se que, os bebês são capazes de um 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 sensorio-motor.

Em suma, a ideia de que nada substitui a experiência, é uma síntese do período sensorio-motor do desenvolvimento cognitivo, pois é a qualidade da experiência durante este estágio que prepara a criança para seguir para o estágio seguinte.

O segundo estágio, diz respeito ao estágio pré-operatório, que abrange as idades compreendidas entre os dois anos e os cinco/seis anos.

*“Neste segundo grande estágio do desenvolvimento cognitivo [...], as crianças tornam-se gradualmente mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico. No entanto, de acordo com Piaget, as crianças só pensam logicamente no estágio das operações concretas, no período escolar” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 312)*

Desta forma, durante este estágio o pensamento sofre uma transformação qualitativa, e as crianças já não estão limitadas ao seu melhor sensorial imediato. Elas expandem a capacidade da permanência do objeto, desenvolvida no estágio anterior, e aumentam a capacidade de armazenamento de imagens, como as palavras e as estruturas gramaticais da língua. O desenvolvimento do vocabulário, incluindo a capacidade em compreender e usar palavras, é notável. Também neste período, importantes aperfeiçoamentos são feitos, uma vez que este estágio é marcado pela capacidade das crianças se mostrarem recetivas à aprendizagem da língua, e assim, os adultos que usam a linguagem para comunicar com as crianças têm um efeito marcante no desenvolvimento linguístico delas.

O modo de aprendizagem predominante neste estágio é o intuitivo, pois as crianças não se preocupam com a precisão particularmente, mas encantam-se a imitar sons e a experimentar dizer numerosas palavras diferentes. Podemos dizer que, quanto mais rico for o meio verbal durante este período mais provável será que a linguagem se desenvolva. No entanto, o ensino é quase desnecessário, pois a vantagem do modo intuitivo é que as crianças são capazes de livres associações, fantasias e significados únicos contraditórios. Estas são algumas das formas que as crianças usam para experimentar a linguagem, isto é, para se ensinarem a si mesmas, pois a intuição permite-lhes experimentar independentemente da realidade. As

crianças privadas da fala, durante este período, sofrem um atraso no desenvolvimento que pode ser irreversível.

Piaget demonstrou que as crianças nesta idade têm dificuldades em aperceber-se da natureza reversível das relações. Assim podemos afirmar que, a criança não é um adulto em miniatura, pois a compreensão da criança é qualitativamente diferente da do adulto. Podemos depreender que as estruturas mentais no estágio pré-operatório são intuitivas, livres e altamente imaginativas e podem ainda, mostrar alguns sinais de autodisciplina.

Assim sendo, este estágio é marcado pela “função simbólica, a compreensão das identidades, a compreensão da causa e efeito, a capacidade para classificar e a compreensão do número” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 312). E nele, faz-se ainda a identidade dos objetos, tornando o objeto como “uma identidade tridimensional que se desloca como um único bloco” (Spelke, 1990 *cit in*. Blaye & Lemaire, 2007, p. 17). Contudo, tal como acontecia no período sensório-motor, são evidentes neste estágio, alguns atributos do estágio seguinte, porém estas novas características são ainda muito frágeis.

O terceiro, e penúltimo estágio desenvolvido por Piaget é o estágio operatório concreto, que ocorre dos seis anos aos onze/doze anos.

*“Ele caracteriza, em primeiro lugar, a chamada inteligência pré-operatória, que consiste na passagem da ação direta à operação ou ação interiorizada (isto é, representada) através do pensamento simbólico (Piaget, 1946a) e em seguida da inteligência operatória concreta propriamente dita” (Troade & Martinot, 2003, p. 64).*

No estágio pré-operatório, as crianças são sonhadoras, têm pensamentos mágicos e fantasias em abundância, enquanto compreendem as relações funcionais, porque são específicas e podem testar problemas. Ao abandonarem o seu pensamento mágico, fantasias e amigos imaginários, tornam-se quase concretas e, a sua capacidade de compreender o mundo é tão lógica, quanto anteriormente era ilógica.

“A expressão ‘pensamento concreto’ revela que as operações mentais incidem sobre objetos concretos ou sobre as suas representações” (Troade & Martinot, 2003, p. 64).

Contudo, é também neste período, que as crianças se agradam em fazer piadas, pois comparado com o estágio anterior, em que expressões simples como palavras,

eram novas e consideradas hilariantes, neste estágio, o humor é mais sofisticado, até do ponto de vista dos adultos.

Assim, enquanto no estágio anterior, do pensamento intuitivo, as crianças demonstravam algumas capacidades, embora escassas, para raciocinar de forma concreta, da mesma forma, durante o estágio concreto, a criança exibe uma frágil capacidade de raciocínio abstracto, provocando então, algum manifesto do estágio seguinte.

Por fim, o último estágio compreendido por Jean Piaget, foi o operatório formal, caracterizando as crianças entre os onze/doze anos até aos catorze/dezasseis anos.

*“A expressão ‘pensamento formal’ indica que as operações mentais se centram agora em hipóteses enunciadas verbalmente ou em proposições, finalmente desligadas do concreto. De certo modo, trata-se de operações que incidem sobre operações ligadas ao pensamento concreto” (Troadek & Martinot, 2003, p. 65).*

Assim, a transição para este estágio é bastante evidente, dadas as diferenças que surgem nas características do pensamento. É, então, neste período que a criança realiza raciocínios abstratos, não recorrendo ao contacto com a realidade, a criança deixa o domínio do concreto, para passar a representações abstratas. 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.

Nesta fase, o crescimento é mais qualitativo do que quantitativo e caracteriza-se por grandes desenvolvimentos, seguido por períodos de integração, mais do que por mudanças de grau lineares.

Piaget chegou a estas conclusões com base em observações repetidas de crianças em contexto natural. Todo este trabalho deu origem a uma nova e significativa teoria sobre o progresso de desenvolvimento cognitivo através de estágios; estágios esses que se definem em função do sistema de pensamento e da idade moral. Podemos realçar ainda, que apesar de a criança geralmente pensar de acordo com o estágio apropriado à sua idade, por vezes é capaz de um pensamento próprio do estágio seguinte e os educadores devem encorajar esse desenvolvimento, isto porque é a criança que está a evoluir por si sem pressões do exterior.

Em jeito de conclusão, a ordem de sucessão dos comportamentos “é constante apesar das acelerações ou atrasos que possam modificar as idades médias, e as

etapas do desenvolvimento não podem ser invertidas” (Troadec & Martinot, 2003, p. 63) e cada estágio, “caracteriza-se por uma estrutura de conjunto ou um agrupamento de ações ou de operações que determina todas as operações possíveis e utilizáveis” (Troadec & Martinot, 2003, p. 63). Além do mais, “as estruturas construídas numa determinada idade tornam-se parte integrante das estruturas da idade que se segue” (Troadec & Martinot, 2003, p. 63).

Outro autor que abordou o desenvolvimento foi Vygotsky, que segundo a sua perspectiva com base na psicologia histórico-cultural, admitiu que o conhecimento do meio era sempre mediado por práticas culturais, especialmente pela linguagem, mas não eliminando o poder do mundo, que classifica, recorta, agrupa, representa e significa o real. Mas,

*“quando analisamos os textos vygotkianos (VYGOTSKY, 1987b, 1989, 1994) sobre a elaboração conceitual da criança e do adolescente, evidencia-se a ênfase nos aspectos lógico-conceituais desse processo e nos modos pelos quais os sujeitos avançam em direção à capacidade de abstração, em sua relação com o outro e com as palavras”* (Cruz M. N., s.d., p. 1)

Desta forma, segundo Cruz M. N., partimos do princípio desta ênfase e da visão teleológica do desenvolvimento cognitivo implicada, cujo objetivo seria o raciocínio lógico-abstrato. Tal problematização será feita no interior mesmo das concepções de Vygotsky, que construiu a possibilidade de compreender o desenvolvimento humano, como algo que se faz na relação concreta entre os homens e com a cultura e que, implica variabilidade, descontinuidade e oscilação.

Para esta autor, a criança nasce inserida num meio social, a família, e é nesta que estabelece as primeiras relações com a linguagem na interação que estabelece com os outros. Toda esta interação quotidiana com o ser adulto, acontece espontaneamente no processo de utilização da linguagem num contexto de situações imediatas. Esta teoria é apoiada na relação que se estabelece entre um sujeito interativo, capaz de elaborar os seus próprios conhecimentos sobre os objectos e um processo mediado pelo outro. O conhecimento origina-se nas relações sociais, sendo produzido e marcado pelas condições culturais, sociais e históricas.

Segundo Vygotsky, o homem produz-se por ela e na linguagem, ou seja, na interação com os outros sujeitos, em que as formas de pensar são construídas segundo a apropriação do saber da comunidade onde o sujeito está inserido. A relação que é estabelecida entre o homem e o mundo, é uma relação na qual entre

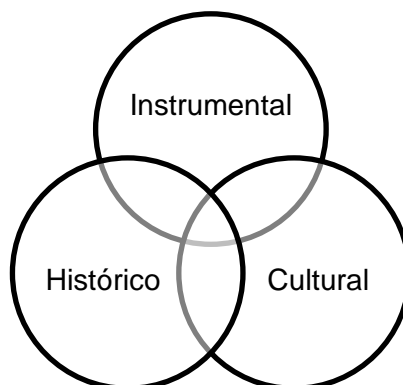
ambos existem elementos capazes de auxiliar a atividade humana, chamados signos e instrumentos.

O trabalho do Homem, capaz de unir-se à natureza e criar a cultura e a sua própria história, desenvolve atividades coletivas, relações sociais e a utilização desses mesmos instrumentos. Estes serão utilizados pelo trabalhador, aumentando as possibilidades que existem de transformar a natureza. Por outro lado, os signos, auxiliam também as ações concretas e os processos psicológicos, bem como os instrumentos. Assim sendo, a capacidade do Homem para a linguagem, faz com que as crianças providenciem instrumentos que sejam capazes de os auxiliar na solução de tarefas consideradas difíceis, bem como o planeamento de soluções para problemas e o controlo dos seus comportamentos. Contudo, signos e palavras são meios de contato social com outras pessoas, pelo que Vygotsky, afirma que serão meios que facilitam e ajudam numa função psicológica superior, sendo capazes de transformar o funcionamento mental, para que as formas de mediação permitam ao sujeito realizar operações cada vez mais complexas sobre os objetos.

Neste momento, impõe-se a utilização dos instrumentos para transformar a natureza e exige-se o planeamento, a ação coletiva e a comunicação social. O pensamento e a linguagem associam-se devido à necessidade de intercâmbio durante a realização do trabalho, porém, antes dessa associação, a criança tem a capacidade de resolver problemas práticos, de fazer uso de determinados instrumentos para alcançar determinados objetivos. Segundo Vygotsky, esta fase denomina-se de fase pré-verbal do desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem.

Vygotsky defende que a aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do saber, do conhecimento, e todo e qualquer processo de aprendizagem é ensino-aprendizagem, incluindo aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre eles. Esta conexão entre desenvolvimento e aprendizagem, explica-se através da zona de desenvolvimento proximal (distância entre os níveis de desenvolvimento potencial e nível de desenvolvimento real), um “espaço dinâmico” entre os problemas que uma criança pode resolver sozinha (nível de desenvolvimento real) e o que deverá resolver com a ajuda de outro sujeito mais capaz no momento, para em seguida, chegar a dominá-los por si mesma (nível de desenvolvimento potencial).

Vygotsky estabeleceu, ainda, três aspetos importantes no desenvolvimento infantil,



Esquema 17 - Aspectos do Desenvolvimento Infantil, segundo Vygotsky

Quando o autor se refere ao aspecto instrumental, pretende abordar a natureza como mediadora das funções psicológicas complexas. “Não apenas respondemos aos estímulos ambientais, mas os alteramos e os usamos como um instrumento de nosso comportamento” (Medeiros, 2012, p. 23). O ser humano não respondia somente aos estímulos apresentados no ambiente, mas alterava-os, utilizando as modificações como um instrumento do seu comportamento. Quando falávamos do aspecto cultural, “envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefa que a criança enfrenta, e os tipos de instrumentos que ela dispõe para dominar aquelas tarefas, sendo a linguagem um dos principais” (Medeiros, 2012, p. 23). Diz-se então, que estão compreendidos os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade prepara os tipos de tarefa que a criança necessita para aprender. Um dos principais instrumentos utilizados é a linguagem, e baseado nisso, Vygotsky fundamentou toda a sua obra e a sua relação com o pensamento.

Quanto ao aspecto histórico, “funde-se com o cultural, pois os instrumentos usados para dominar o ambiente foram criados e modificados ao longo da história social da civilização” (Medeiros, 2012, p. 23). Se para Vygotsky, a história da sociedade e o desenvolvimento do homem estão ligados, de forma que não seria possível separá-los, desde que nascem, as crianças têm constante interação com os adultos, pois estes, procuram passar para as crianças a sua maneira de se relacionar e a sua cultura. E é através deste contacto com os adultos, que os processos psicológicos mais complexos vão tomando forma. Esse processo, no início é intersíquico, ou seja, partilhado entre pessoas. Quando a criança vai crescendo os processos acabam por ser intrapsíquicos, realizados pela própria criança.



Segundo os estudos realizados por Vygotsky, num primeiro momento os aspetos motores e verbais do comportamento estão misturados, e pode dizer-se que, o desenvolvimento é sustentado pelas interações de um sujeito com o outro, ou melhor, da criança com o adulto. Todos os movimentos e expressões verbais da criança, no início da sua vida, são importantes, pois afetam o adulto. A fala inicial da criança tem um papel fundamental no desenvolvimento das suas funções psicológicas.

Além disso, para Vygotsky, a aprendizagem sempre inclui relações entre pessoas. O autor defende a ideia de que não há um desenvolvimento pronto e previsto dentro de nós, que se vai atualizando com o passar do tempo. O desenvolvimento é pensado como um processo, onde estão presentes a maturação do organismo, o contacto com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permitem a aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento é um processo que se dá de dentro para fora, a partir daí, é possível dizer que entre o desenvolvimento e as possibilidades de aprendizagem há uma estreita relação, a qual é analisada segundo dois eixos. Por um lado, existe um desenvolvimento atual da criança, que pode ser avaliado por meio de observações, entrevistas etc., por outro lado, existe um desenvolvimento potencial, que pode ser calculado a partir daquilo que a criança é capaz de realizar com a ajuda de um adulto num certo momento, e que realizará sozinha mais tarde. Dessa maneira, a aprendizagem torna-se um fator de desenvolvimento.

A partir das considerações de Vygotsky, pode-se considerar ainda, outra ideia geral sobre o desenvolvimento que defende que diferentes culturas produzem modos diversos de funcionamento psicológico. Assim, o processo de formação dessas pessoas estaria ligado apenas ao modo de organização da sua cultura e às atividades do grupo.

A proposta de Vygotsky é, então, que se intervenha de forma decidida e significativa nos processos de desenvolvimento da criança, no sentido de ajudá-la a superar eventuais dificuldades, recuperar possíveis desvantagens cognitivas e auxiliá-la no desenvolvimento de potenciais áreas imediatas de crescimento e desenvolvimento.

Porém, seguindo as perspetivas destes dois autores, surge o conhecido “legado de Jean Piaget e Lev Vygotsky”, Jérôme Bruner que considera

*“que o legado dos <dois gigantes>, [...], consiste no facto de, tanto um como o outro, terem constantemente reconhecido a complexidade do desenvolvimento da mente humana e rejeitado a via do reducionismo na sua análise” (Troadec & Martinot, 2003, p. 91).*

No entanto, embora os projetos dos autores pareçam idênticos, “<estudar o modo como os homens conseguem elaborar e trocar teorias sobre o mundo e sobre eles próprios>” (Trodec & Martinot, 2003, p. 91), as formas de as exercer, são diferentes. Considerado um cognitivista, Bruner,

*“acredita que a aprendizagem é um processo subjetivo que ocorre internamente, ou seja, mediado cognitivamente, e não apenas um produto direto do ambiente, ou seja, da interação do indivíduo com seu meio, de suas relações com as pessoas ou de fatores externo aquele que aprende.” (Galveas, 1995, p.1)*

O autor pesquisou sobre o trabalho de sala de aula e desenvolveu uma teoria da instrução, onde sugeriu metas e meios para maior eficiência na ação do educador. Assim, Bruner apelida a sua teoria de, instrumentalismo evolucionista, uma vez que, defende que “o homem depende das técnicas para a realização da sua própria humanidade” (Marques, s.d., p. 1).

Tal como Piaget, coloca a maturação e a interação do sujeito com o ambiente, no culminar do processo de desenvolvimento e de formação da pessoa e, acentua o caráter contextual dos fatores psicológicos, abertos à influência do contexto e da sociedade, o processo de desenvolvimento, torna a teoria de Bruner mais abrangente que a de Piaget, e além disso, fazem com que o legado consiga “incorporar a transmissão social, o processo de identificação e a imitação no processo de desenvolvimento e formação” (Marques, s.d., p. 1).

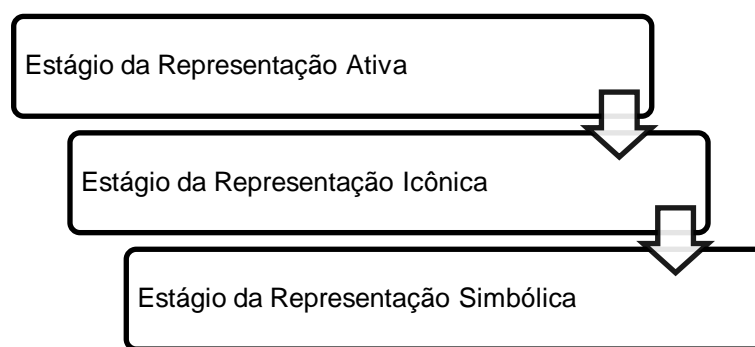
Teoria de caráter desenvolvimentista, defende a capacidade que cada ser humano tem em auto-regular-se e concede à cultura, linguagem e técnicas, o papel de meios que ajudam a emergência de modos diversos de representação e leva-o a afirmar que “o desenvolvimento cognitivo será tanto mais rápido, quanto melhor for o acesso da pessoa a um meio cultural rico e estimulante” (Marques, s.d., p. 1).

*“O projeto de Jérôme Bruner é o de construir uma ciência da atividade mental que permita tratar do significado e do processo pelo qual, no seio de uma população, ela é criada e negociada. Este projeto assenta na ideia segundo a qual o património genético deixa cada indivíduo mais ou menos sensível aos efeitos da cultura que ele recria” (Trodec & Martinot, 2003, p. 97).*

Por conseguinte, Bruner concede à linguagem um forte elemento no processo de desenvolvimento e de formação do Homem. Para ele, a linguagem tem um papel

fundamental e amplificador das competências cognitivas da criança, permitindo-lhe uma maior interação com o meio cultural.

Em toda a sua teoria, Bruner incorpora as contribuições do maturacionismo, uma vez que é através de outros, que a criança organiza os diferentes modos de representar a realidade, utilizando as técnicas que a cultura lhe divulga. O autor admite que o desenvolvimento cognitivo da criança, depende da utilização de técnicas de elaboração da informação, com o objetivo de codificar a experiência, tendo em vista, os diversos sistemas de representação, que tem ao seu dispor. Tal como Piaget, Bruner também procurou dividir o desenvolvimento cognitivo em estágios:



Esquema 18 - Estágios do Desenvolvimento, segundo Bruner

No primeiro estágio, referente à representação ativa, que compreende as idades desde o nascimento até aos três anos, o desenvolvimento está inteiramente ligado aos movimentos e respostas motoras. Neste estágio, a criança representa os acontecimentos passados, através de respostas motoras adequadas e privilegia a ação como uma forma de representar a realizada, sendo por isso, que a criança aprende através da manipulação de objetos. Neste período, a criança age com base em mecanismos de reflexão, simples e condicionados, até desenvolver automatismos apropriados. Na segunda etapa, dos três aos nove anos de idade, a percepção que as crianças têm do ambiente e a formação de modelos, são a base da organização visual da criança, tendo em conta que consegue organizar e perceber imagens. A criança torna-se capaz de reproduzir determinados objetos, mas está dependente de uma memória visual, concreta e específica. Por fim, o último estágio, que ocorre a partir dos 10 anos, Bruner nomeia-o de estágio da representação simbólica, em que constitui a forma mais eficaz e elaborada da representação do real, pois a criança é capaz de representar a realidade, através da linguagem simbólica, de caráter abstrato e sem

dependem do real diretamente. A criança é assim capaz de ordenar e organizar as imagens com historicidade e fins próprios, e neste período, torna-se capaz de manejar símbolos por ordem, além de fazer a sua leitura da realidade.

Contudo, atravessar cada uma destas etapas pode ser acelerada, através da imersão da criança, no meio cultural e linguístico, desde que rico e estimulante, uma vez que é com a integração que, o sujeito se torna capaz de desenvolver meios de inter-ligação passado-presente-futuro.

O trabalho de Bruner, refletiu alguma preocupação, que o levou a questionar as concepções que até aí tinha estudado, num processo de crítica progressiva. Assim, abandonou a ideia do cognitivismo, pois considerou que a busca de uma cientificidade levou esta corrente a adotar um modelo explicativo dos processos da mente que não respeitavam o caráter criativo e dinâmico. Além do mais, os efeitos das suas concepções na aprendizagem, marcaram o modo como o processo educativo passou a ser encarado na nossa sociedade.

### 3. Intervenção educativa através da ludicidade

Ao abordarmos uma intervenção educativa através da ludicidade, referimo-nos à importância de se trabalhar com estratégias didáticas, numa perspectiva lúdica e criativa como parte integrante do processo de formação do educando.

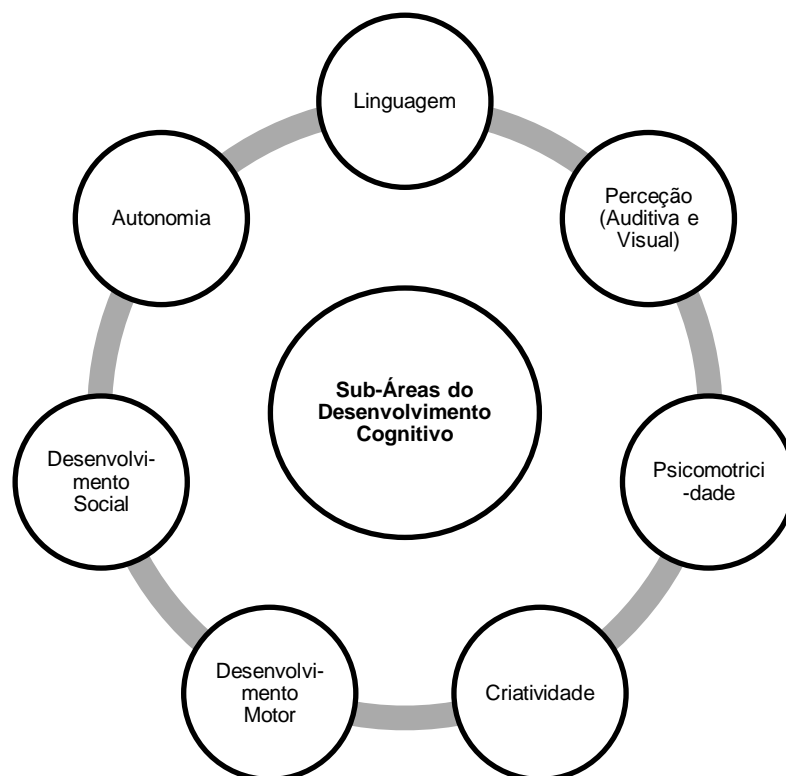
Falamos em aprendizagem e relacionamos imediatamente ao interesse do aluno em impulsionar essa aprendizagem, manifestando-se a partir da ação e permitindo construir significados que colocam o objeto para o sujeito, como Marcellino citou (2003, *cit in.* Souza & Rejâne, s.d., p. 2).

O desenvolvimento cognitivo acontece a partir da interação que há entre sujeito e o objeto, em que o maior exemplo reside na interação que existe entre mãe e bebê, que se faz através do lúdico e que dessa maneira, alcança a humanização e se estabelecem vínculos afetivos e desenvolvem a personalidade do ser humano (Freitas, 2009 *cit in.* Souza & Rejâne, s.d., p. 2).

A importância de se intervir com base em estratégias didáticas, segundo uma perspectiva lúdica e criativa, relaciona-se com o processo de ensino-aprendizagem e contribui para a valorização do conhecimento em geral, das disciplinas que as crianças têm no primeiro ciclo, como também, da criatividade e do pensamento crítico da criança.

A procura de novas práticas pedagógicas é o principal desafio, que deve impulsionar os educadores no dia-a-dia da sua profissão. Porém, é impossível valorizar e usar aspetos lúdicos, sem um conhecimento prévio das sub-áreas que se devem trabalhar e que se identificam quando se fala de desenvolvimento cognitivo.

Uma vez que é importante referir, segundo Campagne considerou (1989 *cit in.* Kishimoto, 2003, p.19), que é fundamental o equilíbrio entre ludicidade e educação. É fundamental justificar o uso de uma boa atividade lúdica, com o conhecimento prévio de todas as componentes que abordam o desenvolvimento cognitivo, uma vez que, não só o aluno sem dificuldade, mas sobretudo os que possuem dificuldades de aprendizagem, devem ser sujeitos a ensino de qualidade, em que se relacione a parte académica com a parte lúdica, que é constituída por recursos materiais lúdicos inovadores e instrumentos educativos motivadores e apelativos, capazes de darem respostas positivas a estes alunos.



Esquema 19 - Sub-Áreas do Desenvolvimento Cognitivo

### 3.1. Sub-áreas do desenvolvimento cognitivo

#### 3.1.1. Linguagem

Admite-se que a linguagem é a capacidade de representar um objeto ausente ou um evento não percebido por símbolos ou signos. Em dialeto corrente, é conhecida como a forma para comunicar que se faz através do alfabeto que é traduzido nas várias combinações, de que é exemplo uma conversa, uma história escrita ou contada, um poema, uma canção, sons.

A linguagem é adquirida desde muito cedo, e é a partir dos 18 meses que os hábitos desta e as diferenças culturais se desenham. Como forma de entender a linguagem, a criança tenta sempre distinguir “as regularidades das emissões vocais dos seus companheiros. Se as regularidades das emissões são facilmente distintas, não será muito difícil fazer a sua aprendizagem”. (Teyssèdre & Baudonnière, 1994, p.62)

A aquisição de vocabulário dá-se entre o primeiro ano de vida e os quatro anos, mas não se efetua sempre ao mesmo ritmo, sendo que, é normal até a idade máxima de aquisição, se reconhecer determinadas anomalias. O número de palavras que se aprende aumenta com os anos, e quando surge a função simbólica de cada uma, produz-se de modo muito acelerado novas palavras, ou seja, é com a aprendizagem do simbolismo que são aprendidas um grande número de palavras.

Mas, nem sempre os erros de linguagem, adquirem uma função negativa, visto que, estes podem estabelecer “bons indicadores da aptidão duma criança para descobrir as regras da sua linguagem, seja através dos auxiliares como “ser” ou “ter” (...) ou de plurais irregulares” (Baudonnière, s.d.b, p.64).

As crianças são comunicadoras exemplares, pois são capazes de contactar umas com as outras e com os adultos, estas ligam significados às formas das palavras e começam “a usar os movimentos do jogo, as linhas do desejo e os sons da linguagem para representarem ou simbolizarem as pessoas, os objetos e os acontecimentos de que o seu mundo se compõe” (Spodek, 2010, p. 269).

A língua é vista como o ativador das relações interpessoais, pois a criança age desde o começo de modo a participar no diálogo de uma comunidade.

Assim, admitimos que o desenvolvimento quer da linguagem oral, quer da linguagem escrita, apresenta as crianças como comunicadores que nasceram com o objetivo de dar significado e algum sentido às situações e objetos que as rodeiam. Cabe aos educadores facilitar às crianças a oportunidade de continuarem a dar sentido a essas situações com base em experiências passadas.

### **3.1.2. Perceção (auditiva e visual)**

Na nossa sociedade, o Homem apresenta o grau mais evoluído de toda a espécie existente no mundo; possui inteligência, capacidade de raciocínio, usa a linguagem oral e nasce num estado de dependência. Assim, o bebé precisa, desde o primeiro momento de vida, de cuidado, afeto e proteção. “Ela vive e age no seio de um mundo que lhe pertence graças às referências que estabeleceu através da sua experiência com as pessoas e os dados materiais”. (Vayer & Roncin, 1993, p. 31)

O desenvolvimento psíquico da criança destaca-se pela capacidade de representação, aquisição de linguagem e pensamento. A aptidão da criança de representar o que vê e o que ouve, de forma psíquica, permite-lhe uma conquista de símbolos, como ideias, pensamentos e desejos.

Piaget defende que a criança à medida que evolui, prepara-se para a realidade que o rodeia, superando de modo eficaz as várias situações com que se confronta. Admite a existência de estádios diversos relativos à inteligência, linguagem e percepção da criança.

É possível observar que nas crianças, o pensamento sofre uma transformação qualitativa, onde estas já não estão limitadas ao seu meio sensorial imediato. Expandem essa capacidade e aumentam a capacidade de armazenamento de imagens, como as palavras e as estruturas gramaticais da língua. O desenvolvimento do vocabulário, incluindo a capacidade de compreender e usar palavras, é especialmente notável.

Contudo, a percepção é a função cerebral que atribui significado a estímulos sensoriais a partir do histórico de vivências passadas. Através da percepção, a criança pode organizar e interpretar as suas impressões sensoriais, para atribuir ao seu meio. É a forma de aquisição, interpretação, seleção e organização das informação obtidas pelos sentidos.

A percepção envolve os processos mentais, a memória e outros aspetos que podem influenciar na interpretação dos dados percebidos.

### **3.1.3. Psicomotricidade**

A psicomotricidade trata-se da ciência que tem como objeto de estudo, o homem, através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, e que está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas.

A psicomotricidade é sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto. É um termo que é empregue numa conceção de movimento organizado e integrado em função das experiências vividas pelo sujeito, cuja ação é resultante da sua individualidade, da linguagem e socialização.

A psicomotricidade pode também ser definida como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistémicas entre o psiquismo e a motricidade. Baseada numa visão holística do ser humano, a psicomotricidade encara de forma integrada as funções cognitivas, sócio-emocionais, simbólicas, psicolinguísticas e motoras, promovendo a capacidade de ser e agir num contexto psicossocial. A psicomotricidade possui as linhas de atuação educativa, reeducativa, terapêutica e relacional.



### 3.1.4. Criatividade

Quanto à criatividade, o conhecimento e controle progressivo do corpo é um processo que tem início no nascimento e é um dos primeiros referenciais para conhecer o outro e a si mesmo.

Além do mais “para permitir o desenvolvimento dos homens numa sociedade em desenvolvimento e a sua participação numa vitalidade comum, importa formar não personagens mas pessoas livres e originais, dotadas de iniciativa, criatividade e responsabilidade. É preciso ensinar cada um a tornar-se ele próprio, a assumir-se, assumindo a transformação e o progresso dos outros e das coisas à sua volta, a desenvolver aptidões, a libertar potencialidades de ação, de pensamento e de amizade como um dever permanente, e a imprimir-lhe o sentido da experiência, o gosto pelo concreto e pela investigação” (Gloton & Clero, 1997, p. 15)

A criança é por natureza criadora. Biologicamente, a atividade criadora da criança é de desenvolvimento e está voltada para a construção de si mesma. Essa atividade toma o seu verdadeiro sentido biológico, se a criança é criadora e gosta de inventar, se tudo é posto em ação para favorecer as suas possibilidades de criação, é simplesmente porque a atividade criadora constitui uma necessidade biológica cuja satisfação é absolutamente necessária para o desenvolvimento ótimo do ser humano em crescimento.

Ora, Guilford e Löwenfeld admitiram oito critérios da criatividade de uma criança. O primeiro, é a sensibilidade perante as coisas e a experiência vivida; a faculdade de permanecer num estado de receptividade, que manifesta a abertura e a fluidez do pensamento; a mobilidade ou o poder de se adaptar a novas situações; a originalidade; a aptidão para transformar e redeterminar; a análise ou faculdade de abstração; a síntese, considerada como a reunião de vários elementos que formam um novo conjunto; e, a organização coerente, pela qual a criança é capaz de harmonizar os seus pensamentos, a sua sensibilidade e a faculdade de percepção com a sua personalidade.

### 3.1.5. Desenvolvimento motor

O desenvolvimento motor é visto como o centro da vida ativa de uma criança. Este segue um progresso no desenvolvimento das suas competências e se esta não é capaz de desenvolver e aperfeiçoar as suas competências motoras, acaba por se

sentir frustrada e fracassada quer nos jogos e nos desportos, quer nas atividades recreativas.

É na primeira infância que se aprende a alcançar, agarrar, largar objetos, sentar-se sem auxílio, levantar-se e conseguir andar com uma postura correta e independente. As crianças já não permanecem imobilizadas por uma incapacidade básica para se moverem livremente. Agora são capazes de explorar o potencial motor dos seus corpos ao moverem-se no espaço (locomoção). As crianças já não têm de se contentar com o modo imperfeito e ineficaz de alcançar, agarrar e largar dos objetos característicos da primeira infância.

É nesta fase que as crianças já são capazes de desenvolver e aperfeiçoar as competências motoras que ele possui, e isso dá-se quando estas se envolvem em experiências de movimento, coordenadas e adequadas ao seu próprio desenvolvimento, enriquecendo as suas capacidades motoras básicas.

“A aquisição das competências motoras fundamentais depende em grande medida de fatores ambientais, tais como a oportunidade de praticar, o encorajamento e o ensino, e ainda dos objetivos da própria tarefa” (Spodek, 2010, p. 80). Admitimos, assim, que a maioria das crianças exige um ensino personalizado e adequado, para que elas possam atingir níveis de maturação elevada, que facilitem competências para uma variedade de tarefas que exijam a coordenação motora delas.

Quando se fala em desenvolvimento de competências motoras, atribui-se de imediato que este se relaciona com a idade, mas não depende dela. A aquisição de novas competências diz respeito a cada um, tendo em conta os seus fatores hereditários e à experiência que cada um teve, pois cada criança tem o seu padrão e tempo próprio para se desenvolver.

Considera-se assim, que o melhor modelo educativo para o desenvolvimento motor, deveria fazer parte das experiências do dia-a-dia de todas as crianças e, para que se alcançasse o máximo de eficácia, deveria ter-se em conta uma base desenvolvimental, e só depois de entender os processos que estão ligados ao desenvolvimento motor é que se podiam tomar decisões curriculares para a melhoria dos interesses das crianças com que se atua.

### **3.1.6. Desenvolvimento social e autonomia**

Desenvolvimento social na criança traduz-se na capacidade que esta tem em interagir com os seus colegas, em grupo e com os seus superiores, como pais, avós,

professores, empregados da escola e aceitar as regras da sociedade em que vive, como a aceitação de regras que são impostas em jogos, de conduta social ou até mesmo, estabelecidas pelos próprios pais. Além disso, é a partir de uma boa conduta social, de um adequado desenvolvimento social, que as crianças serão capazes de possuírem a sua própria autonomia, relativamente a cuidar de si e das suas coisas.

Ambas as condutas, só podem ser avaliadas através da observação de comportamentos, que podem ser obtidos ou pela convivência com a criança, ou com informação fornecida por parte dos pais ou familiares responsáveis pela criança.

A família, ou os pais, de modo mais específico, constituem uma importante influência nas crianças, porque são eles que fornecem a estas o primeiro ambiente de aprendizagem.

A família funciona como um todo, como uma emergência dos seus elementos, o que a torna única entre vários elementos e relações com o mundo que é importante para manter o equilíbrio ao longo do processo de desenvolvimento.

Dentro de cada família pode-se observar diversos objetos e relações. É dentro delas que existem trocas afetivas e equilíbrios emocionais entre mãe, pai e criança, sendo que, os pais da criança, se mostram bastante preocupados com o desenvolvimento do seu filho. As interações destes dentro do seio familiar são fortes.

“As interações dos pais com os filhos são influenciadas por uma multiplicidade de fatores sobrepostos, entre eles o comportamento e características dos filhos, os juízos dos pais sobre os objetivos da socialização, as suas convicções, valores e modelos internos de funcionamento enquanto pai e enquanto mãe, o contexto familiar e social e o comportamento das outras pessoas nesse contexto” (Spodek, 2010, p. 761).

É de salientar que a família da criança é estrutural e funcional. A criança fala dos pais sem qualquer irregularidade e/ou ressentimento. Porém, devido ao ambiente familiar tranquilo, e à insistência por parte dos pais em responder a regras básicas do dia a dia, a criança é potenciada em termos emocionais, afetivos e comportamentais, que lhe proporciona maior otimização do seu desenvolvimento.

## **II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO**

# CAPÍTULO III

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo, destina-se à fundamentação teórica da metodologia usada nesta investigação, de acordo com os objetivos pré-estabelecidos. Faz ainda parte deste capítulo, a caracterização da realidade pedagógica, bem como do processo de recolha de dados, nomeadamente técnicas e instrumentos utilizados.

Foi selecionado e utilizado o método qualitativo, de forma a responder às características que este estudo apresenta, tendo-se considerado ser a abordagem mais adequada.

O objetivo primordial da investigação é, para além de encontrar resultados, analisar e compreender a temática, no sentido de desenvolver e aprimorar práticas educativas e consequentemente melhorar o processo de ensino-aprendizagem das crianças com dificuldades de aprendizagem.

## 1. Objeto de estudo

Numa qualquer realidade educativa, a escola é um dos contextos onde nos podemos deparar com maior diversidade e diferenças sociais, corporizadas nas atitudes e comportamentos da criança/aluno. É a escola que desde o início constrói uma expectativa diferenciada para cada um. Assim, para favorecer o processo de ensino-aprendizagem, é preciso repensar e adotar soluções que vão ao encontro destas diferenças, de modo a serem ajustadas a determinada situação.

Após isso o currículo, como documento que orienta a ação educativa, realiza-se em função de indicadores gerais e das características da população-alvo. E, para tal, não é adequado às necessidades e características dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Assim, tendo em conta o sucesso do aluno, ao nível do desenvolvimento pessoal e social, é fundamental a criação e adaptação de um currículo aberto, progressivo e cíclico, bem como de estratégias educativas com base na ludicidade, ricas em atração e motivação, que facilitem a aprendizagem de cada aluno com dificuldades de aprendizagem.

O currículo deve ser idealizado para construir uma melhor sociedade, com mais igualdade em que determinados fatores da vida do aluno não constituam motivos para que não tenham um desenvolvimento social e pessoal. Além do mais, o papel das escolas passa por educar e como tal é necessário atribuir ao currículo a responsabilidade de ir além dos programas das disciplinas, isto é, tendo em conta as vivências escolares dos alunos, para construir conteúdos para o desenvolvimento da ação educativa, pois muitas vezes é através desta que as próprias crianças vivenciam e constroem aprendizagens que permanecem na memória por mais tempo, visto que foram experienciadas.

Acredita-se que ao utilizar materiais lúdicos, jogos educativos e atividades lúdico-pedagógicas, se facilita e apoia o processo de desenvolvimento cognitivo no contexto escolar. Uma experiência com base na ludicidade pode privilegiar as potencialidades de cada aluno com dificuldades de aprendizagem, uma vez que se tem de ampliar em matérias que trabalhem em cada estudante as dimensões do saber, ser, do formar, do transformar, do decidir, do intervir e do viver e conviver com os outros. É importante que não se pense que o aluno tem um caminho traçado que deve percorrer, mas devem ser as características e necessidades de cada um a determinar o currículo a considerar, flexibilizando-se o trabalho em grupo e

apresentando-se os assuntos a tratar de maneira mais concreta e significativa possível, para assim estimular a participação. A escola deve promover a igualdade de oportunidades para todos e não apresentar o único objetivo de ensinar a ler e escrever.

O atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais, no ambiente da escola regular, só pode ser levado a bom termo desde que introduzidas no sistema educacional as modificações adequadas. Contudo, não é possível dar resposta à complexidade e diversidade das necessidades de cada aluno, sem que as escolas interiorizem bem o modelo e o processo que permita responder com eficácia às necessidades deles. As respostas educativas que venham a ser decididas e implementadas deverão partir do currículo da escola regular e das necessidades educativas específicas dos alunos, realizando-se posteriormente os ajustes e as adaptações que se revelem necessárias. É importante referir que, no caso dos alunos com necessidades educativas especiais, o processo pode levar a respostas educativas eficazes que passem pela coordenação de esforços entre professores, técnicos especializados e pais, podendo ainda ter lugar a intervenção de diferentes serviços de educação especial.

Os currículos surgem, assim, como flexíveis e adaptados às necessidades dos alunos e às características e recursos locais. A adaptação do currículo, selecionado ou construído, às necessidades individuais do aluno é entendida como uma competência normal do professor, que permite encontrar soluções pragmáticas que possibilitem a obtenção de resultados concretos.

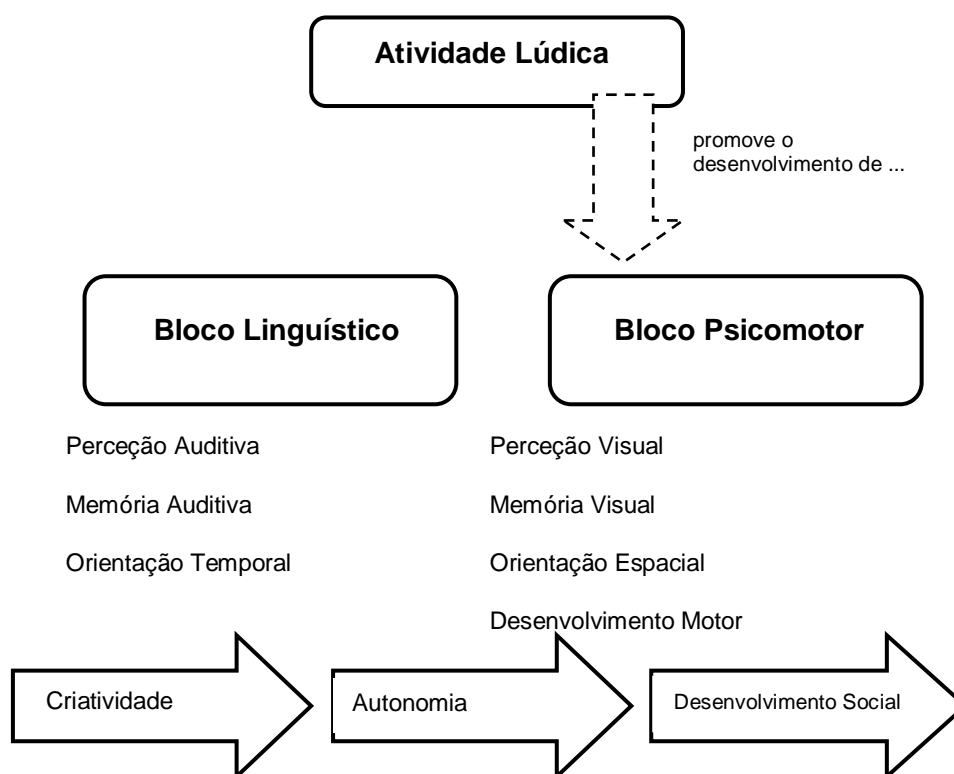
Pessoalmente, ao estar em contacto com crianças com dificuldades de aprendizagem, comprovámos que a falta de atenção e concentração prejudicam o processo de aprendizagem destas crianças. Percebemos que um dos recursos mais eficazes poderia ser uma abordagem com base na ludicidade, que melhoraria os tempos de concentração e aumentaria a motivação para a escola. O jogo, como dissemos, é caracterizado por criatividade, espontaneidade, imaginação, liberdade, respeito e aceitação de regras, que se modificam em relação à regulamentação e sistematização dos programas educativos. Além do mais, os jogos apresentam diversos momentos de convívio e potenciam o desenvolvimento social e favorecem a inserção do aluno na comunidade.

Ao utilizarmos esta forma de ensino, achámos que podemos vir a sensibilizar alguns professores para práticas educativas inovadoras que ofereçam respostas educativas eficazes a estas crianças. Pretendemos ainda perceber se os jogos e as

atividades lúdicas manifestam ou não importância no contexto escolar e verificar a influência que estes podem exercer na aprendizagem e no desenvolvimento do indivíduo com dificuldades de aprendizagem. A ludicidade surge ainda como um instrumento de transmissão cultural, com um papel importante na socialização e educação. Este estudo poderá levar-nos a verificar se uma ligação harmónica entre educação e ludicidade pode ser um meio eficaz de motivar as crianças com dificuldades de aprendizagem para a aprendizagem e para desenvolver cognitivamente e maximizar a sua inserção plena na sociedade.

Com este problema em fundo, formulámos a seguinte questão de partida: *Em que medida a ludicidade contribui para o desenvolvimento cognitivo de um aluno com dificuldades de aprendizagem?*

Pretendemos compreender se a atividade lúdica se configura como uma vivência que promove o sucesso em processos de ensino-aprendizagem na criança com dificuldades de aprendizagem. Para tal e de modo a clarificar o objeto do nosso estudo, elaboramos um esquema explicativo da presente pesquisa científica.



Esquema 20 - Síntese do Objeto de Estudo



## 2. Objetivos gerais e específicos do estudo

Com a presente investigação pretendemos analisar de que forma as dificuldades de aprendizagem podem ser minoradas com o uso da ludicidade como estratégia para o desenvolvimento cognitivo da criança. Pretende-se entender a individualidade de cada criança com dificuldades de aprendizagem e perceber como as atividades lúdicas, capazes de serem adotadas em cada instituição escolar e/ou centros pedagógicos e de estudos, favorecem o sucesso escolar nas diversas disciplinas do currículo e auxiliam a transição para a vida adulta. Assim, é necessário uma seleção consciente e fundamentada de estratégias de enriquecimento curricular, como modelos de intervenção capazes de dar respostas aos interesses e necessidades de cada aluno. A criança deve otimizar o seu potencial cognitivo, referente às matérias lecionadas nas áreas disciplinares, maximizar a sua autonomia, melhorar o seu desenvolvimento global.

Assim, mais especificamente, pretende-se com esta pesquisa:

- Adaptar e criar materiais e atividades lúdicas capazes de apelarem à atenção da criança, de modo a que melhorem a qualidade da sua aprendizagem e fiquem motivadas na construção do conhecimento e na efetiva aprendizagem;
- Analisar o contributo de recursos lúdicos no desenvolvimento integral da criança com dificuldades de aprendizagem;
- Perceber quais as vantagens das práticas com base na ludicidade em ambientes escolares;
- Compreender quais os fatores positivos que a atividade lúdica provoca na implementação destas em contextos curriculares;
- Compreender a atividade lúdica como uma vivência que promove o sucesso em processos de ensino-aprendizagem na criança com dificuldades de aprendizagem;
- Suscitar nos alunos um maior interesse, empenho e motivação, para as aprendizagens novas e assim, aumentar a sua capacidade de atenção e concentração; e,
- Promover tarefas relevantes, que envolvam a aprendizagem com base no meio local da criança para que esta valorize, expanda e reforce as vivências e saberes.

### 3. Metodologia

Tendo em conta os objetivos de estudo, a metodologia que nos propomos desenvolver é de natureza qualitativa e caráter predominantemente intensivo, com recurso ao método de estudo de casos múltiplos. A metodologia qualitativa fundamenta-se num paradigma naturalista, na medida em que a realidade educativa é extremamente complexa e só uma visão holística da mesma pode garantir a compreensão alargada do processo ensino-aprendizagem. Esta metodologia apresenta-se como descritiva e interventiva numa orientação didática e formativa. Seguindo um caráter intensivo, trata de um fenómeno específico e aprofunda a informação recolhida, valorizando o sentido que os agentes sociais conferem à ação. Com este método mais específico, permite-nos aprofundar mais a observação, valorizar o quotidiano da amostra e as suas formas de expressão no momento em que realizam as atividades propostas.

O estudo de caso representa a “estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por quê’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (Yin, 2005, p.19), uma vez que permite “uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (Yin, 2005, p. 21).

Para Merriam (1988, *cit. in* Bogdan & Biklen, 1994, p. 89), o “estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de acontecimento específico”. É uma metodologia que procura estudar o mundo social, descrever, analisar e compreender os comportamentos da amostra, sendo o objetivo do investigador tentar expandir as teorias e não enumerar frequências, uma vez que a escolha do estudo deve ter como critérios a maximização do que podemos aprender, o fácil acesso e o seu possível acolhimento.

A metodologia que usámos envolve estudo de casos múltiplos, em que cada caso foi selecionado por se preverem resultados semelhantes ou que contrastassem. Yin (2005, p. 68) afirma que estes costumam ser mais convincentes e ressalta ainda, que um estudo de caso múltiplo para ser bem sucedido deve obedecer a uma lógica de replicação e não a da amostragem, que

*“exige o cômputo operacional do universo ou do grupo inteiro de respondentes em potencial e, por conseguinte, o procedimento estatístico para se selecionar o*

*subconjunto específico de respondentes que vão participar do levantamento” (Yin, 2005, p. 70)*

Serrano (1994) refere que, dentro da metodologia qualitativa, existem três tipos de técnicas de recolha de dados, sendo elas, por inquérito oral (entrevista), por observação direta (em que o investigador se encontra exterior à observação) ou observação participante (em que se observa os fenómenos tal e qual como eles se apresentam) e, ainda, por análise documental (em que existem documentos relativos a determinado acontecimento, sendo eles descritos e analisados). Posto isto, para além do método de estudo de casos múltiplos, recorreremos à técnica de observação participante, a fim de conhecer e compreender as pessoas, os objetos, os acontecimentos e fenómenos no seu contexto. É uma fonte direta de recolha de dados e a sua principal vantagem é a possibilidade de obter informações no ato espontâneo. Ao longo desta investigação privilegiámos, sobretudo, o recurso a este tipo de observação, uma vez que “observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objetivo final ou organizador e dirigido a um objeto para recolher informações sobre ele” (Ketele, 1980 *cit. in* Ketele & Roegiers, 1993, p. 23), para assim, conseguir

*“recolher informações precisas e pertinentes sobre o que se quer estudar, possibilitando uma avaliação compreensiva da capacidade de os sujeitos lidarem com as condições do seu envolvimento, através da análise de uma gama variada de condutas, situações e atividades da vida diária” (Santos & Morato, 2002, p. 124).*

Pretendemos com esta investigação compreender o comportamento e experiências humanas na educação, não recorrendo a dados estatísticos, ou seja, não seguimos uma investigação de cariz quantitativo, mas demos preferência a uma metodologia que nos permitisse descrever e interpretar partindo de uma abordagem interpretativa das ações dos alunos, bem como da maneira como estes realizaram as suas atividades, para estabelecermos relações entre as dificuldades e os alunos e melhor compreender os fenómenos.

## 4. Definição e caracterização da realidade pedagógica

Sendo o processo de educar de máxima importância na formação, crescimento e desenvolvimento dos indivíduos, conseguimos apurar que a escola e a comunidade formam as crianças, com base na realização de meios particulares para cada um atingir competências e fazê-los aprender conhecimentos precisos pelo programa escolar. Como agentes de educação, pretendemos potenciar os recursos que nos são disponibilizados e desenvolver a aprendizagem da criança e para isso, temos de conhecê-los, conhecer a instituição educativa, o meio envolvente e a própria inserção geográfica. Toda esta panóplia de fatores, influenciam toda uma investigação que pretende entender qual o contributo de uma atividade lúdica para o desenvolvimento cognitivo de um aluno com dificuldades ao nível da sua aprendizagem.

Situado no distrito do Porto, concelho de Gondomar, freguesia de Jovim, o Centro Pedagógico e de Estudos Genius Crew, foi a instituição particular onde se exerceu a investigação.

Este concelho possui uma grande diversidade de recursos e espaços enriquecedores à prática educativa e de atividades funcionais que todas estas crianças necessitam para desenvolver o seu carácter social. Ao conhecermos o meio envolvente, podemos evidenciar que este concelho e freguesia, propiciam às crianças e jovens da instituição um ambiente familiar, em que todos os elementos educativos são criados com o princípio essencial de contribuir para o sucesso escolar das mesmas, com vista a uma vida social, pessoal e profissional promissora. Além disso, ao nível da Câmara Municipal de Gondomar, concelho de que faz parte a freguesia da instituição, sabe-se que são realizados vários programas de apoio social, verificando-se várias parcerias entre entidades que permitem o desenvolvimento da população.

A freguesia de Jovim distingue-se pela sua ruralidade e tem como principais atividades económicas a agricultura, a marcenaria e a ourivesaria. Patrimonialmente, é uma freguesia rica em qualidades praticamente desconhecidas por toda a população residente que, segundo os Censos de 2011, demonstrou ser de cerca de 7146 habitantes. Sendo a freguesia próxima ao centro do concelho de Gondomar, todos os serviços prestados neste, são de fácil acesso para todos aqueles que residem em Jovim.

A instituição pedagógica, atrás referida, acolhe alunos do concelho que frequentam uma grande variedade de escolas, desde colégios privados a escolas

públicas, que fazem parte do agrupamento de escolas de Gondomar. Além disso, é visível a existência de crianças e jovens inseridos em meios diversificados, em que as famílias pertencem a níveis sócio-económicos variáveis, sendo alguns deles, elevados e muitos deles médios e baixos.

É um local de fácil acesso, devido à existência de redes de transporte públicos que facilitam a deslocação ao centro, mas também há a disponibilidade no Centro Pedagógico de um serviço de transporte diário, quer de casa dos alunos à escola, como da escola para o centro de estudos e ainda, do centro para casa, às horas pré-estabelecidas juntamente com os encarregados de educação e que se torna um recurso bastante utilizado pela maioria das crianças e jovens.

Além do mais, e após uma leitura do projeto da instituição é de referir que esta usa uma filosofia educativa baseada na orientação de todas estas crianças e jovens para um bem-estar social, pessoal e escolar, regendo-se por horas de estudo e preparação para o sucesso escolar, com base em estilos de vida descontraídos e ainda assim, atentos e profissionais, sob o ponto de vista do objetivo do aluno e encarregados de educação. Desta maneira, é prioritária a transmissão de regras, normas, valores e comportamentos comuns a todos, que tornam possível o entendimento social, a comunicação entre profissionais de educação da instituição e os alunos que recebem os serviços da mesma.

O Centro Pedagógico e de Estudos Genius Crew, com quatro salas, uma área de recreio e uma secretaria, oferece aos alunos um espaço útil e agradável de apoio ao ensino. Possui técnicos especializados (um professor da área de Ciências/Matemática, uma professora de Línguas, outra primária e uma psicopedagoga) e fornece à criança momentos de lazer e estudo, uma vez que não é apenas um local de aprendizagens, mas de ação na qual há uma continuidade afetiva da que existe no seio familiar.

A população do centro de estudos compreende 85 alunos, que fazem parte do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, com idades compreendidas entre 5/6anos aos 17/18anos. A divisão dos alunos faz-se consoante os níveis de conhecimento e necessidades de cada um, distribuindo-se pelos quatro profissionais especializados, dividindo-se as crianças do 1º Ciclo por duas turmas, sendo uma delas de alunos com dificuldades de aprendizagem, e ainda, duas turmas com alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

Face à nossa investigação, a amostra escolhida surge com um papel importante, uma vez que é a partir dela que iremos obter os resultados a que nos subtemos

procurar. A amostra foi apurada após uma análise de todos os intervenientes do centro, uma vez que estes alunos necessitam de estímulos e apoios educativos dinamizadores para desenvolverem a sua cognição e por conseguinte, as dificuldades de aprendizagem sentidas. Para tal, a população que delimitamos é homogénea, constituída por seis alunos com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos de idade, frequentam o segundo ano do 1ºCiclo do Ensino Básico e fazem parte de escolas de ensino público do Agrupamento de Escolas de Gondomar. Todos eles possuem determinadas características passíveis de serem estudadas, nomeadamente dificuldades de aprendizagem que não lhes permite o sucesso escolar em pleno.

Cinco das crianças do sexo masculino (alunos A a E) e apenas uma do sexo feminino (aluna F) são na sua maioria do estrato social médio-baixo. No seu conjunto, são crianças com o comportamento razoável, com a exceção de alguns elementos que, por vezes, se tornam perturbadores. Relativamente aos rapazes, estes possuem dificuldades ao nível da leitura-escrita, sendo que a um deles, já lhe foi diagnosticado dislexia. Todos eles frequentaram o segundo ano letivo em 2012/2013 e dois deles foram retidos, pois os seus insucessos foram notáveis ao longo de todo o ano. Acompanhados psicologicamente, por uma clínica de Gondomar que presta serviços às escolas do concelho, são crianças que necessitam de bastante apoio e acompanhamento, uma vez que são bastante carentes ao nível da sua autonomia e capacidade de desenvolvimento cognitivo. A rapariga, sendo uma aluna razoável, apresenta algumas dificuldades, visto que já foi retida um ano, repetindo o segundo ano letivo em 2012/2013. É uma criança alegre e possui um forte interesse por realizar atividades, uma vez que denota as dificuldades que tem e pretende sempre ultrapassá-las.

Dentro do grupo vive-se um clima de bem-estar geral, segurança e entre-ajuda, possivelmente pelas dificuldades que se fazem sentir entre eles e que requerem mais apoio entre os mesmos.

No que diz respeito à relação das crianças com a educadora, nota-se que estes confiam na técnica que se mantêm com eles e por isso, sentem-se confortáveis na sala. Todas as crianças têm a atenção da educadora, podendo-a chamar sempre que precisam e sendo motivados a participar no grupo. Desta forma, a educadora demonstra forte e principal preocupação com os alunos com mais dificuldades chamando-os à atenção para se concentrarem.

Iniciativa e autonomia são fatores importantes na sala, uma vez que a educadora presta atenção às opiniões e sugestões dos alunos e promove a que estes sejam

autónomos o mais possível, deixando-os a fazer as suas atividades sozinhos. O que se sente à primeira vista logo que estes entram na sala é que automaticamente organizam o que vão fazer, sem precisarem de recorrer à ajuda da educadora. Porém, é esta quem decide o que se faz na sala, mas procura sempre ouvir as crianças, organizando de imediato o tempo que eles lá permanecem de acordo com os seus interesses, dificuldades e necessidades. Reage com naturalidade a questões e sugestões dos próprios. Além do mais, as crianças são responsabilizadas de diversas maneiras, sendo visível na relação que estabelecem com a educadora, pois esta é genuína e procura sempre potenciar aquilo que possuem de bom, trabalhando sempre para que possam ultrapassar as suas dificuldades.

Contudo, de acordo com o meio onde as crianças se inserem no centro, a sala apresenta-se como um contexto onde intervêm alunos e educadora, que interagem entre si e com os vários materiais escolares. Desta forma, é importante referenciar a importância da postura e função do educador em desempenhar com os seus alunos as atividades no contexto diário da sala de aula. Porém, a distribuição dos alunos nesta, faz-se baseada nos ritmos e resultados das suas aprendizagens, ou seja, aqueles que apresentam fortes dificuldades e são menos autónomos, encontram-se próximos do acesso à educadora. No entanto, esta distribuição é feita rotativamente, uma vez que também eles não chegam todos ao mesmo tempo.

## 5. Recolha de dados

### 5.1. Métodos e técnicas de recolha de dados

Para podermos recolher e produzir informação pertinente à nossa investigação, usamos diferentes métodos e técnicas da recolha de dados, nomeadamente a observação participante e a aplicação de pré e pós-testes, com vista a obter dados ligados a diferentes contextos e encontrar resultados de determinados desempenhos de parte das crianças da amostra.

Como já referido anteriormente, a pesquisa qualitativa vai permitir analisar o sujeito em estudo pela recolha de dados e sua análise. Para tal, segue um método intensivo, atrás referido, que consiste na exploração em profundidade por parte dos investigadores relativamente aos sujeitos que constituem a amostra.

Observar é o ato que consiste em perceber, ver e não interpretar. É a ação mais frequente do quotidiano que o ser humano usa para conhecer e compreender as pessoas, os objetos, os acontecimentos e os fenómenos. É uma fonte direta de recolha de dados e a sua principal vantagem é poder obter informações no ato espontâneo. É a forma de recolher determinada informação, através dos órgãos dos sentidos. A observação participante consiste em,

*“uma modalidade especial de observação na qual você não é apenas um observador passivo. Em vez disso, você pode assumir uma variedade de funções dentro de um estudo de caso e pode, de fato, participar dos eventos que estão sendo estudados.” (Yin, 2005, p.116)*

Na nossa investigação ela permite a inserção do investigador no grupo observado uma vez que, “a observação é um processo orientado por um objetivo final ou organizador do próprio processo de observação” (Ketele & Roegiers, 1993, p.23).

Alguns autores admitem que a observação participante é uma técnica de recolha de dados usada pelo estudo qualitativo em que o investigador se torna elemento integrante em determinado grupo com o objetivo primordial de compreender os fenómenos ocorridos. Além disso, Ketele & Roegiers (1993, p. 24), afirmam que “a observação é um processo cuja primeira função imediata é recolher informação sobre o objetivo tido em consideração em função do objetivo organizador”. Foi essencial



poder analisar o caminho percorrido pelos alunos ao longo das sessões lúdicas aplicadas durante a intervenção.

Além deste autor, Hébert, Goyette, & Boutin (1994, p.155) admitem que neste tipo de observação é o próprio investigador o instrumento principal, uma vez que “pode compreender o mundo social do interior, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa” (Hébert, Goyette, & Boutin, 1994, p. 155) e, além disso, a observação participante tem por objetivo recolher os dados relativos a ações, opiniões e/ou perspetivas, proporcionando ao investigador a capacidade de “compreender um meio social que à partida lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas atividades das pessoas que nele vivem” (Hébert, Goyette, & Boutin, 1994, p. 155).

Nesta investigação recorreremos a dois momentos de avaliação, uma inicial com a aplicação de um pré-teste para compreender os níveis de desenvolvimento de cada aluno, registando-se os resultados obtidos (anexo 2) e, outra final através da aplicação do mesmo teste, sendo referenciado como pós-teste para compreender a evolução da criança após as intervenções implementadas e verificar se estas foram eficazes face às características e particularidades de cada aluno, apresentando igualmente o registo dos resultados de cada aluno (anexo 3). Foram momentos importantes e fundamentais para se captar o que com esta investigação se pretendia saber, possibilitando um estudo comparativo do desenvolvimento das crianças da amostra, entre o pré-teste e o pós-teste, ou seja, entre as fases inicial e final da intervenção, toda esta avaliação/observação permite ao investigador “estar atento ao aparecimento ou à transformação dos comportamentos, aos efeitos que eles produzem e aos contextos em que são observados” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 196). A avaliação que é feita ao longo de qualquer investigação, pressupõe um processo de recolha de dados, tratamento e análise, que permitam a tomada de decisões. Ela surge nesta investigação, como um instrumento de recolha de informação para encontrar bases de atuação quanto aos alunos constituíntes da amostra. Avaliámos as crianças com base na prova de capacidade de leitura “Decifrar”, de Emílio-Eduardo Salgueiro, que segundo este autor,

*“a avaliação de uma criança com dificuldades nos aprenderes escolares deve ser sempre global, da criança e das suas circunstâncias (personalidade, maturidade afetiva e cognitiva, família, meio social), onde se procurarão inserir, depois, os pormenores das dificuldades”* (Salgueiro, 2009, p. 13)

Segundo o autor, esta prova foi pensada a partir do “Graded Word Reading Test”, de Fred Schonell e pretende sobretudo,

*“averiguar a capacidade de leitura oral correta de palavras isoladas, de grau crescente de dificuldades de decifração: as dificuldades que a criança mostrar na discriminação fonética e na pronúncia das palavras sucessivamente apresentadas, permitem que o professor tire conclusões objetivas sobre a adequação etária do nível de leitura”* (Salgueiro, 2009, p. 27).

Desta forma, a avaliação inicial dos alunos permitiu recolher dados que se tornaram úteis na implementação prática de atividades lúdicas. Foi identificada a capacidade de compreensão, foram tipificados os erros mais frequentes na leitura, e isso foi crucial para desenvolver estratégias e atividades interventivas educativas diferenciadas e ajustadas às especificidades de cada, com vista ao seu sucesso escolar.

A prova referida, construída e padronizada para as idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos, pretende sobretudo registar um nível avaliativo inicial da criança, em termos de “idade de leitura” e que pode ser comparada posteriormente, com novas avaliações, uma vez que o autor defende a ideia do “uso desta prova para comparar uma criança com ela própria, menos correto se for para comparar uma criança com outras crianças” (Salgueiro, 2009, p. 27).

Esta prova avaliativa da capacidade de compreensão é constituída por 120 palavras, organizadas em listas, que refletem uma considerável parte do campo semântico próprio da infância e compostas por doze grupos etários de dez palavras cada um, equilibrados quanto ao grau de dificuldade, ou seja, seis grupos, dos 6 aos 11 anos, para cada uma das duas versões paralelas, A e B. Além do mais, a prova pode ser apresentada como um jogo “aumentando o seu interesse para as crianças: instala-se assim um clima mais distendido, captando-se-lhes mais facilmente a atenção” (Salgueiro, 2009, p. 47).

De forma a recolher os dados essenciais à nossa investigação, foram utilizados instrumentos baseados em grelhas de observação, nas quais se registaram comportamentos face à aplicação das provas informais e provas informais avaliativas e interventivas. O uso deste instrumento permitiu-nos ainda, o registo das atitudes que as crianças tiveram ao longo da atividade (anexo 2).

Segundo Quivy & Campenhoudt (1998, p. 183), o uso de instrumentos para a recolha de dados é uma operação que “consiste em recolher e reunir concretamente

informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra”, a partir da observação, relativamente ao desenvolvimento cognitivo, nas sub-áreas da cognição apresentadas anteriormente. A partir daí, foi-nos possível criar atividades baseadas na ludicidade, organizadas em dois grandes grupos, sendo eles, o referente ao Bloco Linguístico, que trabalha essencialmente percepção e memória auditiva, e orientação temporal, com o objetivo primordial de desenvolver a linguagem oral da amostra, e o Bloco Psicomotor, com recurso a provas informais que trabalhem a percepção e memória visual, a orientação espacial e o desenvolvimento motor, com o principal objetivo de desenvolver a motricidade ampla e fina.

Além do mais, ao longo de todas as atividades propostas e realizadas com as crianças, foram ainda trabalhadas em ambos os grupos, áreas como a criatividade, autonomia e desenvolvimento social, potenciando as expressões dramática, plástica e linguística, compreender e desenvolver um novo e mais adequado modo de interação com o grupo de pares e adultos, permitir a aceitação de regras de jogo e de conduta social, uma vez que todas estas provas têm um caráter lúdico a ser trabalhado e desenvolvido.

Todos estes instrumentos, “capazes de recolher ou de produzir a informação prescrita pelos indicadores” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 163) permitiram-nos recolher dados importantes e encontrar resultados sobre o desempenho de cada criança em causa e sobretudo, desenvolver a cognição de cada um, através da ludicidade.

Importa também referir que o uso de grelhas de observação possibilitou o registo das observações feitas, rápidas e eficazes, tendo presentes os objetivos que pretendíamos alcançar, uma vez que, como Quivy & Campenhoudt (1998, p. 155) referem “a observação engloba o conjunto das operações através das quais o modelo de análise (...) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis”, cabendo a nós investigadores, nesta fase, reunir o máximo de informações, que serão “sistematicamente analisadas” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 155) para conseguirmos construir conceitos e atingir resultados que nos permitam dar resposta aos objetivos fundamentais da nossa investigação.

# CAPÍTULO IV

## TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo destina-se a apresentar o tratamento e a análise dos dados recolhidos.

Apresentaremos os dados obtidos com a aplicação do pré-teste Decifrar, a análise dos mesmos e a planificação e desenvolvimento de um programa interventivo psicopedagógico. Seguidamente, apresentaremos o tratamento final de dados e a análise dos mesmos.

O objetivo principal deste capítulo é fornecer resultados, analisar e compreender para defender o uso de práticas educativas com base na ludicidade, que em nosso entender melhoram o processo de ensino-aprendizagem das crianças com dificuldades de aprendizagem.

## 1. Tratamento de dados

Uma investigação é finalizada com a apresentação, análise e discussão dos resultados, complementados com a elaboração e apresentação das conclusões. Neste sentido, justifica-se a referência ao tratamento de dados recolhidos que nos vão permitir retirar conclusões do nosso estudo. Para tal, é do tratamento de dados que deve surgir a finalidade de todo o processo investigativo, ou seja, a produção de conhecimento científico, para o investigador melhor saber o que fazer com os dados que obteve. Daí, surge a importância de conhecer todas as possibilidades de tratamento de dados, para que ao desenhar a sua investigação, este aspeto esteja bem definido, do ponto de vista de saber qual a função dos objetivos e quais os instrumentos de recolha de dados serão construídos de acordo com os aspetos formulados através da pergunta de partida pré-definida.

Afonso (2005) refere que o sucesso de qualquer investigação reside no conhecimento por ela produzido, dependendo em grande escala, da qualidade dos dados, do ponto de vista da relevância que estes apresentam no contexto da investigação. O autor considera a existência de três critérios fundamentais que avaliam a qualidade dos dados de uma investigação, sendo eles, a fidedignidade (referente à qualidade externa dos dados, ou seja, à informação recolhida e não ao fabrico de dados); a validade (diz respeito à “pertinência em relação ao questionamento da realidade empírica resultante do design do estudo” (Afonso, 2005, p. 113) e considera que o critério de validade é aquele que avalia se dada informação produzida é relevante ao conhecimento que se pretende produzir); e a representatividade (é o que garante que a amostra e o contexto em que se inserem são representativos do conjunto de amostras e contextos a que a investigação se refere).

Para o tratamento de dados, Afonso (2005) considera a existência de três conceitos para orientar a organização e exploração de dados, sendo eles, a descrição (tenta responder à questão ‘O que é que se passa aqui?’); a análise (pretende encontrar respostas à pergunta ‘Como é que as “coisas” funcionam?’; isto é, trata-se de identificar os aspetos essenciais de determinada situação e descreve-la sistematicamente); e a interpretação (quer dar-nos resposta à questão ‘O que é que isto significa?’; alertando ao facto de levar este conceito à “deriva especulativa,

construindo significados e identificando implicações que os dados recolhidos não sustentam” (Afonso, 2005, p.116).

Por outro lado, ao seguirmos uma metodologia qualitativa, o tratamento da informação por ela obtida, é mais ambígua, morosa e reflexiva, realizando-se numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento. Desta forma, não há a formatação prévia ao tratamento de dados e o dispositivo de tratamento é construído e consolidado à medida que os dados são organizados e trabalhados.

Como investigadores que somos, devemos explorar e organizar o nosso material, tendo por base os nossos objetivos de pesquisa, testando estratégias que produzam significados relevantes e transformando os dados em elementos que constroem um novo texto científico. Assim, o primeiro nível do nosso tratamento de dados será o de descrever, utilizando palavras para produzirem imagens mentais de determinado aspeto, a partir do nosso ponto de vista, como investigadores. O segundo será o de analisar e fazer uma construção interpretativa, isto é, organizar os dados e interpretá-los. Por fim, o último nível de tratamento de dados será o da ‘teorização’ que pretendemos através de um conjunto de conceitos interligados, conseguirmos construir uma estrutura integrada que pode ser usada para explicar a nossa investigação.

## 2. Tratamento de dados da avaliação inicial

Ao avaliarmos temos presente o conceito de avaliação “como um processo de recolha de dados com o objetivo de uma tomada de decisão psico-educacional” (Salvia & Ysseldyke, 1978, *cit in.* Ferreira & Santos, 2007, p.64). Segundo esta definição a avaliação inicial realizada aos alunos, teve como objetivo, analisar o seu estado de desenvolvimento cognitivo. Essa avaliação, realizou-se com base num teste, onde se equaciona o domínio da capacidade da leitura, fator crucial na aprendizagem, permitindo-nos verificar mais facilmente as dificuldades significativas que se fazem sentir nesta competência.

Para Almeida & Freire (1997, p. 180) o tratamento inicial de dados, incidindo na análise dos resultados obtidos no pré-teste pode subdividir-se em dois momentos. No primeiro, “descrevem-se e sistematizam-se os resultados ou a informação recolhida” (Almeida & Freire, 1997, p. 180) que será feita através de gráficos, onde apresentaremos as crianças da amostra utilizada, as suas características descritivas e os resultados obtidos por cada elemento da amostra. Após isso, “os resultados são analisados recorrendo-se nomeadamente à estatística inferencial” (Almeida & Freire, 1997, p. 180) que permitirá analisar as relações e as diferenças que existem entre os membros do grupo.

Ferreira & Santos (2007, p. 65) admite que o ato de educar é uma atividade de investigação, onde o observar a realidade, o elaborar hipóteses de atuar e o testar das mesmas, fazem parte das fases essenciais num estudo. Para tal, é necessário que o profissional de educação/investigador, desempenhe o papel de estudante no contexto de sala de aula, onde mais facilmente pode perceber quais são as aprendizagens significativas para a vida dos educandos, verificar as condições do contexto em que eles estão inseridos, neste caso, a sala de aula do centro de estudos em causa e ainda as influências que o grupo exerce, sem esquecer que o que se pretende avaliar são os resultados das intervenções aplicadas. Assim, a avaliação inicial do aluno, com um pré-teste, como já referido, permitiu-nos identificar o nível de aprendizagens adquiridas pelos alunos, verificar as dificuldades sentidas e intervir de forma adequada e eficaz, através do plano interventivo, rico em atividades lúdicas, direcionadas às características de cada caso.

De seguida, apresentamos um quadro com os resultados iniciais de cada criança ao pré-teste aplicado.

### Pré-Teste – Avaliação Inicial de Dados

#### Decifrar – Prova de Avaliação da Capacidade de Leitura (Salgueiro, 2009)

Aluno	Idade Cronológica	Nº de Insucessos	Nº de Sucessos	Idade de Leitura	Quociente de Leitura
A	7,7	13	7	6,2	80
B	8,3	17	3	5,8	69
C	7,7	10	10	6,5	84
D	8,5	9	11	6,6	77
E	7,9	7	13	6,8	86
F	8,4	4	16	7,1	84

Esquema 21- Avaliação Inicial dos Alunos, segundo Decifrar - Prova de Avaliação da Capacidade de Leitura (Salgueiro, 2009)

Os dados apresentados relativos à avaliação inicial feita aos alunos, permitem-nos constatar o perfil de leitura de cada um, com bastante comprometimento, e portanto com consideráveis dificuldades de aprendizagem.

As seis crianças são alunos que revelam dificuldades significativas nesta área académica, a qual compromete todo o seu percurso escolar. São crianças que fazem substituição de letras nas palavras, trocas quanto ao número e género das mesmas, invenção, adição e omissão, fatores estes tidos em conta na prova de Emílio-Eduardo Salgueiro.

Podemos assim verificar que os alunos se encontram bastante limitados, sobretudo em palavras com mais de duas sílabas, sendo o caso de palavras como “curiosidade”, “objetivo”, “aranhão”, “enxame”, “glicerina”, “oftalmologia”, “predileção”, “interregno”, “reflexão”, “interruptor”, “caleidoscópio”, “astronomia”, “helicóptero”, entre outras. Apresentamos em seguida uma tabela com as palavras da versão usada pela investigadora e os sucessos/insucessos de cada caso.



<b>Sucessos/Insucessos da Avaliação Inicial de Dados</b>												
Decifrar – Prova de Avaliação da Capacidade de Leitura (Salgueiro, 2009)												
	<b>Alunos</b>											
	<b>ALUNO A</b>		<b>ALUNO B</b>		<b>ALUNO C</b>		<b>ALUNO D</b>		<b>ALUNO E</b>		<b>ALUNO F</b>	
<b>Palavras</b>	<b>S</b>	<b>I</b>	<b>S</b>	<b>I</b>	<b>S</b>	<b>I</b>	<b>S</b>	<b>I</b>	<b>S</b>	<b>I</b>	<b>S</b>	<b>I</b>
Foca	X			X	X		X		X		X	
Gato	X		X		X		X		X		X	
Dado		X		X	X		X		X		X	
Dia		X		X	X		X		X		X	
Lula	X		X		X		X		X		X	
Curiosidade		X		X		X		X	X			X
Gomo		X	X		X		X		X		X	
Lupa	X			X	X		X		X		X	
Vela	X			X	X		X		X		X	
Hidroavião	X			X		X		X	X		X	
Objetivo		X		X	X			X	X		X	
Aranhizo		X		X		X		X		X		X
Enxame		X		X		X	X		X		X	
Glicerina		X		X		X		X		X		X
Cosmonauta	X			X		X	X			X	X	
Interruptor		X		X		X		X		X	X	
Caleidoscópio		X		X	X			X	X		X	
Ferrugens		X		X		X		X		X	X	
Astronomia		X		X		X	X			X	X	
Helicóptero		X		X		X		X		X		X
<b>Totais</b>	<b>7</b>	<b>13</b>	<b>3</b>	<b>17</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>7</b>	<b>16</b>	<b>4</b>
<b>%</b>	<b>35</b> <b>%</b>	<b>65</b> <b>%</b>	<b>15</b> <b>%</b>	<b>85</b> <b>%</b>	<b>50</b> <b>%</b>	<b>50</b> <b>%</b>	<b>55</b> <b>%</b>	<b>45</b> <b>%</b>	<b>65</b> <b>%</b>	<b>35</b> <b>%</b>	<b>80</b> <b>%</b>	<b>20</b> <b>%</b>

Esquema 22- Sucessos/Insucessos da Avaliação Inicial de Dados

Para além destes resultados, ao longo da convivência com a investigadora, esta pôde notar défices significativos ao nível da capacidade da expressão oral e escrita dos alunos, bem como ao nível da capacidade de expressão verbal, usando um vocabulário restrito e repetitivo. Posto isto, os resultados obtidos na avaliação inicial dos alunos, serviram de base para sustentar uma maior viabilidade em relação à

implementação do plano de intervenção. Para uma melhor compreensão, usamos duas fórmulas estatísticas, que nos permitiram o cálculo das percentagens (%) precisas do número de sucessos/insucessos cometidos pelos alunos, que apresentaremos de seguida:

<b>% sucessos =</b>	$\frac{100\% \times \text{sucessos}}{\text{n}^\circ \text{ de respostas possíveis}}$
<b>% insucessos =</b>	$\frac{100\% \times \text{insucessos}}{\text{n}^\circ \text{ de respostas possíveis}}$

Gráfico 1 - Fórmulas de Cálculo das % dos Gráficos

A partir destas fórmulas, foi então possível o cálculo das percentagens exatas de sucessos e insucessos, que nos permitiram a construção de um gráfico que nos facilita a obtenção de uma visão mais concreta dos resultados obtidos na aplicação do pré-teste.

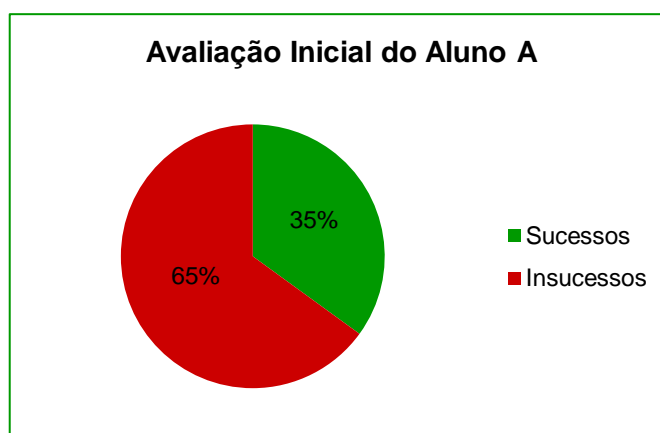


Gráfico 2 - Avaliação Inicial do Aluno A

Perante o gráfico anterior, podemos concluir que o aluno em causa, apresenta 35% de sucessos, ao ler sete palavras de forma adequada, relativamente a 65% de insucessos, face a treze leituras incorretas, tais como, dado/tato, dia/tia, curiosidade/corijidade, entre muitos outros erros linguísticos.

O perfil do aluno B, obtido através do cálculo feito da percentagem de sucessos e insucessos, permitiu-nos obter o seguinte gráfico:

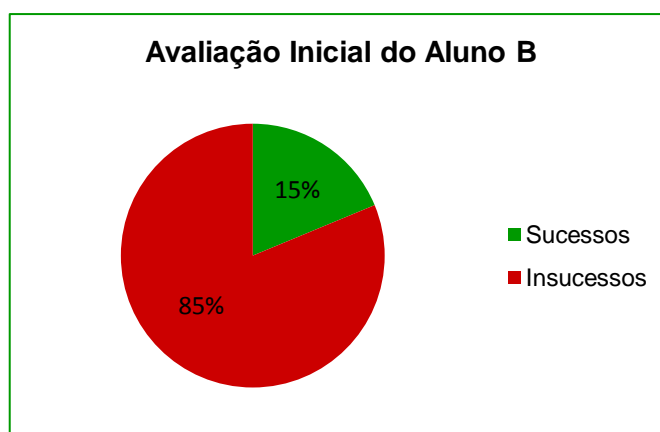


Gráfico 3 - Avaliação Inicial do Aluno B

Neste caso, podemos admitir que o aluno errou dezassete palavras propostas, o que dá uma percentagem de 85% de insucessos, perante apenas três leituras feitas de forma correta, o que será de 15% de sucessos. O aluno em causa apresenta grandes dificuldades.

Por outro lado, o aluno C apresenta um perfil linguístico equilibrado, como podemos verificar no seguinte gráfico.

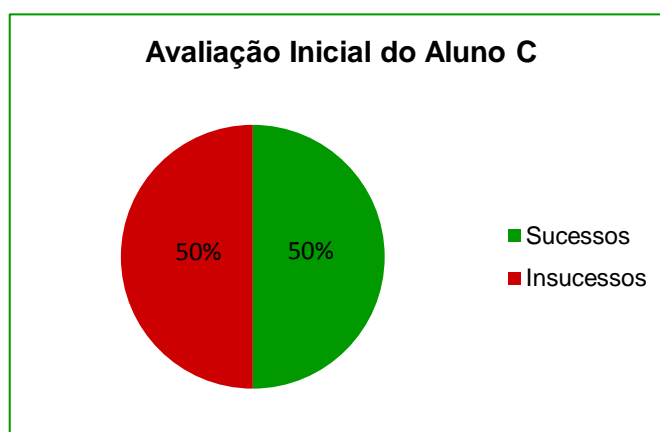


Gráfico 4 - Avaliação Inicial do Aluno C

Tal como abordado anteriormente, o aluno C ao ler as vinte palavras dadas pelo investigador, foi capaz de efetuar uma leitura correta a dez palavras e o mesmo número de palavras lidas de forma incorreta. Segundo o cálculo realizado através da fórmula que vai ao encontro da percentagem de sucessos e insucessos, foi-nos possível achar a igualdade de 50% perante o número de respostas lidas correta e incorretamente.

Relativamente ao aluno D, podemos concluir que foi o primeiro aluno a apresentar um maior número de resultados positivos face a resultados negativos, como o próximo gráfico apresenta.

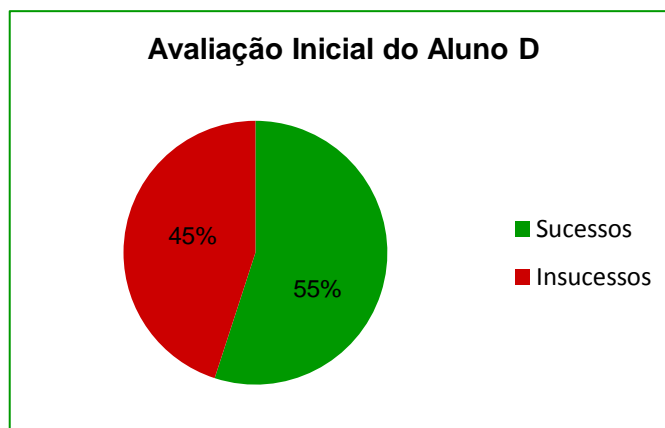


Gráfico 5 - Avaliação Inicial do Aluno D

De acordo com o gráfico anterior e como foi referido, o aluno D apresentou uma maior percentagem de sucessos, relativamente ao número de insucessos. Posto isto, o aluno leu onze palavras de forma correta, o que lhe dá uma percentagem de 55% de sucessos, segundo a fórmula atrás referenciada. Enquanto leu de forma incorreta nove palavras, o que estatisticamente lhe dá 45% de insucessos.

De seguida, o aluno E apresenta tal como o aluno D, um maior número de sucessos face a insucessos, como podemos verificar no seguinte gráfico.

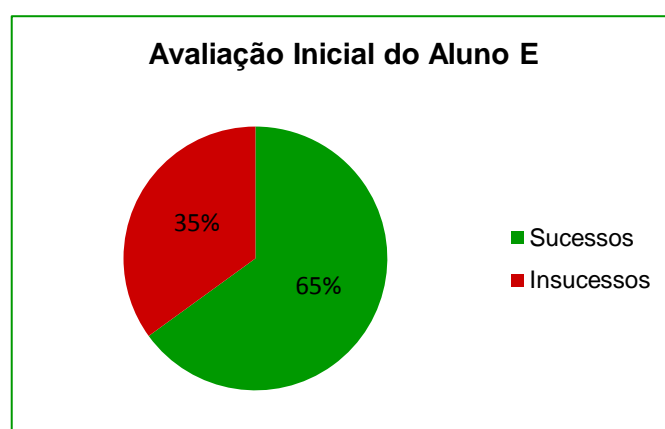


Gráfico 6 - Avaliação Inicial do Aluno E

Sendo assim, no gráfico de percentagens do aluno E apresenta um número de sucessos mais elevado do que insucessos. Assim, podemos concluir que o aluno leu de forma correta 65% de palavras, o que dá uma média de treze palavras certas e 35% de palavras lidas de forma incorreta, o que nos permite deduzir que seja sete palavras das vinte lidas por todos os alunos.

Finalmente o aluno F permite-nos visualizar, através do seu gráfico de percentagens, que é o aluno com a maior percentagem de sucessos e consequentemente a menor de insucessos.

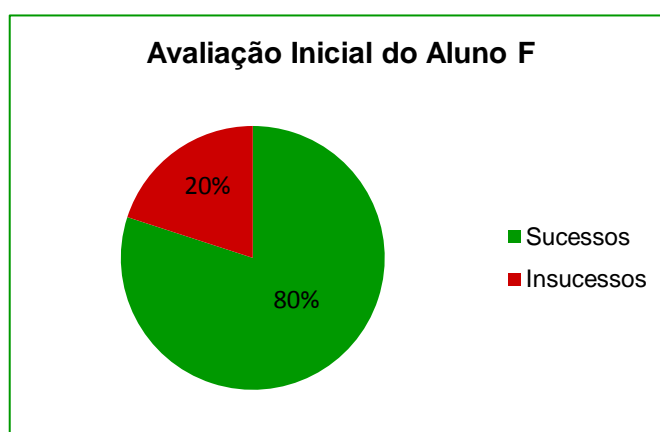


Gráfico 7 - Avaliação Inicial do Aluno F

O último aluno a ser avaliado foi o aluno F e segundo o gráfico apresentado podemos concluir que este leu dezasseis palavras de forma correta, das vinte que lhes foram fornecidas, o que nos permitiu calcular 80% de sucessos, face a 20% de insucessos, ou seja, de vinte palavras possíveis, o aluno leu de forma incorreta quatro delas.

Assim na avaliação inicial dos alunos, é possível verificar que estes apresentam grande número de insucessos perante o número de sucessos e passamos a referir os tipos de erros dados por cada caso ao conjunto de palavras proposto pela versão A da prova de avaliação. Em tabela referimos os tipos de erros verificados no pré-teste por cada caso.









Gato								
Dado								
Dia								
Lula								
Curiosidade	X						X	
Gomo								
Lupa								
Vela								
Hidroavião								
Objetivo								
Aranhão							X	
Enxame								
Glicerina	X							
Cosmonauta								
Interruptor								
Caleidoscópio								
Ferrugens								
Astronomia								
Helicóptero	X							

**Esquema 23 - Tipos de Erros Encontrados na Avaliação Inicial de Dados**

Podemos assim concluir, que na aplicação do pré-teste, os alunos ao lerem determinadas palavras, erraram uma grande maioria delas. Erros esses que foram principalmente do tipo substituições, adições e omissões de letras, mas também em alguns casos quanto ao número e género, chegando algumas vezes a inventar palavras.

Apurámos a totalidade dos erros de todas as crianças estudadas e apresentaremos um gráfico a quantidade concreta da tipificação de erros dados ao longo da leitura.

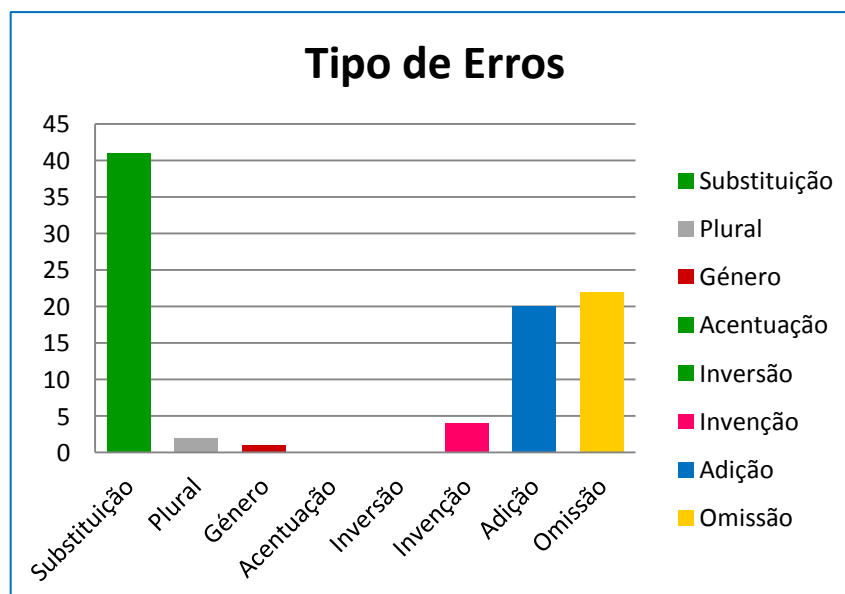


Gráfico 8 - Tipos de Erros (dados pela amostra na avaliação inicial)

Verifica-se assim, a existência de oito tipos de erros verificados na aplicação da prova “Decifrar”, sendo que num total de 120 palavras, as crianças substituíram 41 destas, erraram quanto ao número 2 delas e ao género 1 palavra, inventaram 4, adicionaram letras em 20 das mesmas e omitiram letras de 22 palavras. Erros como a acentuação e inversão não foram dados pelas mesmas. Concluímos assim, que as crianças em causa apresentam ainda dificuldades no reconhecimento de letras e consequentemente de sílabas e palavras. São crianças que ao longo dos anos no centro de estudos têm vindo a ser acompanhados e trabalhados para melhor conseguirem descodificar as letras, base fundamental para o sucesso escolar. É importante referir ainda que as estratégias que pretendemos adotar, estarão de acordo com as características de cada caso, tendo por base um trabalho adaptado e de carácter lúdico, que poderá permitir um adequado desenvolvimento cognitivo e, consequentemente, o ultrapassar das dificuldades sentidas por estes alunos no seu processo de aprendizagem.

### 3. Planificação e desenvolvimento da intervenção

A intervenção psicopedagógica é a ação que um educador realiza sobre determinado processo de desenvolvimento ou aprendizagem, onde o procedimento que se adota, interfere no processo com a função de compreender, explicar ou corrigir.

Um dos principais objetivos de um profissional de educação é a intervenção, pois este coloca-se no meio e faz a mediação entre a própria criança e os objetos que esta usa para o conhecimento. Cabe ao educador tomar uma postura de atenção diante das dificuldades dos alunos, partindo do princípio que faz uma boa escuta, olha atentamente, se detém em algum discurso e relaciona-se com o que aconteceu, para assim descobrir o que há de errado, fazendo uma interpretação adequada, para mais tarde agir perante a problemática.

Assim, para se (re)educarem as dificuldades destas crianças deve ser proposto um programa educativo em que as mesmas possam ser trabalhadas e apreciadas, com base em objetivos gerais e específicos e estratégias que se assumem em atividades.

A nossa intervenção centra-se em dois grandes grupos: o bloco linguístico, em que a proposta de atividades é a seguinte, onde de seguida será apresentado outro esquema, onde serão descritas as atividades:

<b>Módulo</b> (título do bloco)	<b>Número de Sessões</b> (por actividade – nome da actividade)	<b>Duração</b> (da actividade)	<b>Estrutura do Grupo</b> (mencionar intervenientes)
<b>Módulo I</b> Bloco Linguístico	<b>Atividade 1</b> – Jogo das Letras <b>Atividade 2</b> – Jogo de Leitura <b>Atividade 3</b> – Liberdade de Expressão <b>Atividade 4</b> – Sinfonia dos Sons <b>Atividade 5</b> – Quem conta um conto, acrescenta um ponto... <b>Atividade 6</b> – Hora do Teatro <b>Atividade 7</b> – Lês tu, leio eu! <b>Atividade 8</b> – Loto das Letras <b>Atividade 9</b> – Ouvir e compreender <b>Atividade 10</b> – As tuas letras!	60 minutos cada atividade	Amostra de 6 crianças do 1º ciclo (as atividades serão realizadas em grande grupo – a presença de todas as crianças, em todas as atividades)

Esquema 24 - Grelha de Planificação Geral da Intervenção Psicopedagógica (Bloco Linguístico)

E, o segundo aborda atividades ligadas à percepção, memória, orientação espacial e desenvolvimento motor, criando um outro bloco denominado de Bloco Psicomotor, em que as atividades são as seguintes:

<b>Módulo</b> (título do bloco)	<b>Número de Sessões</b> (por actividade – nome da actividade)	<b>Duração</b> (da actividade)	<b>Estrutura do Grupo</b> (mencionar intervenientes)
<b>Módulo II</b> Bloco Psicomotor	<b>Atividade 1</b> – Jogo do Faz de Conta <b>Atividade 2</b> – Jogo das Imagens Escondidas <b>Atividade 3</b> – Jogo das Diferenças <b>Atividade 4</b> – Corpo Humano Cruzado <b>Atividade 5</b> – Postal da Família <b>Atividade 6</b> – Os sentidos do Corpo Humano <b>Atividade 7</b> – Jogo da Percepção <b>Atividade 8</b> – Puzzle do Corpo Humano <b>Atividade 9</b> – Jogo do Conhecimento <b>Atividade 10</b> – Expressão Motora	60 minutos cada atividade	Amostra de 6 crianças do 1º ciclo (as atividades serão realizadas em grande grupo – a presença de todas as crianças, em todas as atividades)

Esquema 25 - Grelha de Planificação Geral da Intervenção Psicopedagógica (Bloco Psicomotor)

A concretização do plano traçado foi conseguida através de atividades programadas que se apresentam no quadro que surge de seguida. Centra-se em atividades lúdicas propostas a realizar com os alunos em estudo, agrupadas segundo os domínios que devem ser trabalhados para um maior e melhor desenvolvimento cognitivo, que contribui para estas crianças ultrapassarem determinadas dificuldades de aprendizagem. Na planificação desta intervenção lúdica, também traçamos objetivos gerais e específicos das áreas e sub-áreas de desenvolvimento uma vez que a educação da criança com dificuldades de aprendizagem deve promover o desenvolvimento de todas as potencialidades, sobretudo linguagem e motricidade, para a tornar mais capaz na sua vida pessoal, escolar e social e ter um melhor desempenho escolar.

Juntamente com este plano de intervenção, havia atividades que se implementavam diariamente, de carácter académico como a realização de fichas, trabalhos e pesquisas individuais/grupo.

Apresentamos o quadro descritivo das atividades propostas no plano de intervenção lúdica, desenvolvido ao longo de três meses, durante o ano-letivo

2012/2013, na instituição, que visam o desenvolvimento integral e cognitivo dos seis alunos em estudo.

<b>Programa de Intervenção Lúdica</b>				
<b>Blocos</b>	<b>Atividade</b>	<b>Objetivos a trabalhar (por bloco)</b>	<b>Objetivos a trabalhar (por atividade)</b>	<b>Data de Realização</b>
Bloco Linguístico	<b>Atividade 1 – Jogo das Letras</b> (Consiste num conjunto de inúmeras peças de encaixe, recompor as palavras, associar a imagem à palavra e ler)	Desenvolvimento da linguagem oral (compreensão)	Desenvolver a capacidade de uso correto das palavras Aperfeiçoar a construção frásica Compreensão de ordens simples e complexas	25/02/2013
	<b>Atividade 2 – Jogo de Leitura</b> (Consiste em fornecer um livro com uma história a cada criança, em que cada uma deve ler a sua história, apresentar o que leu, descrever imagens fornecidas, dar a sua opinião perante a história e dizer os intervenientes da mesma)		Expandir o vocabulário Desenvolver a competência da leitura Relatar a história Identificar personagens Manipular imagens de acordo com o desenvolvimento da ação Apresentar e respeitar a opinião sobre a história	01/03/2013
	<b>Atividade 3 – Liberdade de Expressão</b> (Consiste em criar uma história, seguindo determinadas linhas de criação, para decoração da sala, onde as crianças devem participar na criação da história, nomeadamente na partilha de ideias e na ilustração)		Partilhar ideias e respeitar as ideias dos outros Comunicar com clareza Desenvolver a imaginação Estimular a atenção e concentração	06/03/2013
	<b>Atividade 4 – Sinfonia dos Sons</b> (Consiste num jogo de dados, as crianças percorrerem um caminho com os seus “peões” conforme o número retirado no dado e percorrer um caminho respondendo em cada casa a cada tarefa com base no desenvolvimento das competências fonológicas que se apresentam. Ganha o		Identificar e produzir rimas Dividir frases nas palavras que a constituem Identificar na palavra a sílaba ou o som pedido Adicionar uma sílaba ou um som a uma palavra Retirar uma sílaba ou um som a uma palavra Manipular fonologicamente	11/03/2013

	jogador que reunir o máximo de fotografias dos animais do safari, e no final, apresentá-las por ordem alfabética)			
	<p><b>Atividade 5 – Quem conta um conto, acrescenta um ponto...</b></p> <p>(Consiste em através de vários cartões com partes de um ou mais contos, serem capazes de as ordenar e acrescentar sempre alguma outra ideia, de modo a criar um conto infantil didático)</p>		<p>Expandir o vocabulário</p> <p>Desenvolver a competência da leitura</p> <p>Relatar a história</p> <p>Identificar personagens</p> <p>Manipular imagens de acordo com o desenvolvimento da ação</p> <p>Apresentar e respeitar a opinião sobre a história</p>	15/03/2013
	<p><b>Atividade 6 – Hora do Teatro</b></p> <p>(As crianças devem ser capazes de criar uma história infantil com fantoches sobre algo que lhes suscite mais interesse, cumprindo as regras previamente estipuladas na atividade)</p>		<p>Criar uma história, seguindo as regras de execução de um conto (princípio, meio e fim)</p> <p>Cooperar</p> <p>Desenvolver a imaginação e a criatividade</p> <p>Desenvolver a motricidade global</p> <p>Desenvolver a espontaneidade</p>	20/03/2013
	<p><b>Atividade 7 – Lês tu, leio eu!</b></p> <p>(As crianças devem através de letras, palavras e frases, criar outras palavras e outras frases que façam parte do quotidiano da criança. Cada um deve ler determinada faixa e ser assim capaz de identificar o que se pretende através de determinado material)</p>		<p>Identificar letras</p> <p>Formar sílabas e palavras significativas para a criança</p> <p>Alargar o vocabulário</p> <p>Expressar-se oralmente</p> <p>Estimular a atenção e a concentração</p>	25/03/2013
	<p><b>Atividade 8 – Loto das Letras</b></p> <p>(São dadas a mesma quantidade de peças às crianças e após ser chamado, letra a letra, cada um deve avisar que possui a letra chamada e dizer qual a imagem a que se adequa a letra, nomeadamente a primeira letra de determinado nome. Depois disso, a criança deve escolher outra letra, em que formará sílabas e</p>		<p>Identificar letras e sílabas</p> <p>Construir palavras significativas</p> <p>Manipular as letras e explorar palavras</p> <p>Desenvolver a linguagem e a escrita</p> <p>Estimular a atenção e a concentração</p>	29/03/2013

	posteriormente criar palavras significativas para si)			
	<b>Atividade 9 – Ouvir e compreender</b> (Numa sequência de sons isolados, as crianças devem associar-los a imagens, reconhecer de que se trata e descrever ao grupo de forma correta)		Identificar sons isolados Associar sons às imagens Reconhecer sequências de som Estimular a atenção e a concentração Potenciar o desenvolvimento auditivo	03/04/2013
	<b>Atividade 10 – As tuas letras!</b> (Num conjunto de blocos com as letras do alfabeto, são dadas às crianças determinadas letras, em que formam certas palavras, a criança deve conseguir formar-las e também escrever o seu nome ou o dos colegas)		Identificar as letras Construir palavras significativas Estimular a atenção e a concentração	09/04/2013
<b>Blocos</b>	<b>Atividade</b>	<b>Objetivos a trabalhar (por bloco)</b>	<b>Objetivos a trabalhar (por atividade)</b>	<b>Data de Realização</b>
Bloco Psicomotor	<b>Atividade 1 – Jogo do Faz de Conta</b> (Consiste em a criança de pé, ser-lhe pedido que faça gestos como por exemplo, comer a sopa, pentear o cabelo, passar uma escova na roupa, lavar os dentes, pregar um prego, cortar com a tesoura, dizer adeus, registando qual a mão que é utilizada para cada exercício)	Desenvolvimento da motricidade ampla e fina (perceção, orientação e desenvolvimento motor)	Reconhecer a lateralidade Estimular a atenção, coordenação e concentração	27/02/2013
	<b>Atividade 2 – Jogo das Imagens Escondidas</b> (Consiste numa sequência de imagens a criança visualizar e distinguir cada uma, para que depois seja retirada uma ou mais imagens e esta seja capaz de nomear a(s) imagem(s) que saiu/sairam)		Desenvolver a orientação no espaço real/gráfico Reter estímulos visuais Discriminar diferenças Saber sequenciar visualmente	04/03/2013
	<b>Atividade 3 – Jogo das Diferenças</b> (Numa sequência de objetos com uma mesma função a		Reter estímulos visuais Discriminar diferenças Saber sequenciar visualmente	08/03/2013

	criança deve ser capaz de distinguir qual o objeto intruso e/ou de várias figuras com grandezas e espessuras, a criança nomear a figura que não se adequa à sequência)			
	<b>Atividade 4 – Corpo Humano Cruzado</b> (Consiste na criança responder as várias funções do corpo e ser capaz de completar palavras cruzadas de acordo com o tema do corpo humano, sendo estas adequadas à idade da criança)		Demonstrar conhecimento acerca do esquema corporal, nomeadamente saber identificar partes do corpo	13/03/2013
	<b>Atividade 5 – Postal da Família</b> (Consiste na realização de um postal para os pais/avós ou membro da família escolhido pela criança. A criança deve ser capaz de saber fazer um postal, decalcar a mão em tinta no postal, distinguir letras fornecidas e colar no postal com uma mensagem, desenvolver a destreza manual e estimular a atenção e concentração)		Desenvolver a destreza manual Estimular a atenção e a concentração	18/03/2013
	<b>Atividade 6 – Os sentidos do Corpo Humano</b> (Consiste na realização de um puzzle auto-corretivo em que a criança deve ser capaz de descobrir o corpo humano, identificar as várias partes do corpo humano e as suas funções, identificar os órgãos dos sentidos e as suas funções e, ainda, relacionar conceitos com os órgãos dos cinco sentidos)		Demonstrar conhecimento acerca do esquema corporal e sentidos dos cinco órgãos responsáveis do corpo humano Alargar o vocabulário Estimular a atenção e a concentração	22/03/2013
	<b>Atividade 7 – Jogo da Percepção</b> (Consiste na criança identificar e reconhecer imagens		Reter estímulos visuais de imagens de objetos, de uma sequência Reter estímulos visuais simbólicos	27/03/2013



	fornecidas, ou seja, a criança deve indicar de entre um conjunto de imagens aquelas que fazem parte do seu dia-a-dia ou de situações familiares)		Saber sequenciar visualmente	
	<b>Atividade 8 – Puzzle do Corpo Humano</b> (Como o próprio nome indica, a criança deve ser capaz de realizar um puzzle do corpo humano, de forma a reconhecer-lo, a identificar algumas partes do mesmo, bem como, a reconhecer algumas das funções das partes do corpo humano)		Demonstrar conhecimento acerca do esquema corporal Desenvolver a motricidade fina, como a precisão Estimular a atenção e a concentração	01/04/2013
	<b>Atividade 9 – Jogo do Conhecimento</b> (Consiste num jogo de perguntas e respostas, sobre as várias temáticas dadas pelas crianças nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, de forma a rever alguns conhecimentos já dados)		Demonstrar conhecimento acerca de conteúdos aprendidos em Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio Reter matérias lecionadas Estimular a atenção e a concentração	05/04/2013
	<b>Atividade 10 – Expressão Motora</b> (A criança deve ser capaz, nesta atividade, de executar ações motoras básicas, de modo a desenvolver a rapidez de reflexos, flexibilidade, agilidade e a controlar a sua postura corporal)		Desenvolver a rapidez de reflexos Desenvolver a execução de ações motoras básicas Desenvolver a flexibilidade Potenciar o desenvolvimento físico Desenvolver a motricidade ampla, como o equilíbrio e coordenação global	11/04/2013

Áreas a trabalhar em ambos os blocos	Atividade	Objetivos a trabalhar (por atividade)
Criatividade Autonomia Desenvolvimento Social	<b>Atividades 1 a 10 – Bloco linguístico</b> <b>Atividades 1 a 10 – Bloco psicomotor</b>	Desenvolver as expressões dramática, plástica e linguística; Desenvolvimento do espírito inventivo; Compreender e desenvolver o modo de interação com pares e adultos; Aceitar regras de jogo e de conduta social.

Esquema 26 - Programa de Intervenção Lúdica

Este programa de intervenção lúdica pretende favorecer o desenvolvimento integral e cognitivo dos alunos em estudo. O objetivo primordial foi, dar respostas às dificuldades de aprendizagem de cada caso e proporcionar um ambiente que permitisse estimular o gosto pela aprendizagem e estudo.

O envolvimento dos alunos nestas atividades é complemento do trabalho diário desenvolvido com eles, ao longo de todo o ano-letivo.

## 4. Tratamento de dados da avaliação final

Como atrás referimos, com base nos dados obtidos na avaliação inicial dos alunos, o desenvolvimento cognitivo das crianças estava gravemente comprometido, devido às dificuldades de aprendizagem que estes alunos têm e demonstram no seu percurso escolar. Além disso, os seis alunos não manifestavam grande interesse pela descoberta e gosto pela escola, afastando-se dos objetivos previstos para uma criança das suas idades.

Os dados da avaliação final permitem traçar o perfil de cada um dos alunos em causa, no final da implementação das atividades lúdico-pedagógicas, constatando-se que houve uma diminuição considerável de erros, tendo conseguido, conseqüentemente, aumentar a idade de leitura e posteriormente o quociente de leitura, o que lhes permitirá, daqui para a frente, uma maior decifração do código linguístico e assim, conseguirem ler melhor e interpretar o que lêem, melhorando a perceção de problemas e enunciados de trabalhos/avaliações na escola.

Apresentamos em quadro os resultados finais de cada criança relativos ao pós-teste aplicado, que nos permitiu realizar a avaliação do quociente e idade de leitura, em comparação com a idade cronológica de cada aluno.

### Pós-Teste – Avaliação Final de Dados

#### Decifrar – Prova de Avaliação da Capacidade de Leitura (Salgueiro, 2009)

Aluno	Idade Cronológica	Nº de Insucessos	Nº de Sucessos	Idade de Leitura	Quociente de Leitura
A	7,7	5	15	7	90
B	8,3	5	15	7	84
C	7,7	4	16	7,1	92
D	8,5	4	16	7,1	83
E	7,9	6	14	6,9	87
F	8,4	2	18	7,3	86

Esquema 27 - Avaliação Final dos Alunos, segundo Decifrar - Prova de Avaliação da Capacidade de Leitura (Salgueiro, 2009)



Objetivo	X		X		X		X		X		X	
Aranhizo		X		X	X		X			X	X	
Enxame	X		X			X	X		X		X	
Glicerina	X		X			X		X		X		X
Cosmonauta	X			X	X		X			X	X	
Interruptor		X	X		X			X	X		X	
Caleidoscópico		X		X	X			X	X		X	
Ferrugens		X		X		X	X			X	X	
Astronomia	X		X		X		X			X	X	
Helicóptero	X		X			X	X			X		X
<b>Totais</b>	15	5	15	5	16	4	16	4	14	6	18	2
<b>%</b>	75 %	25 %	75 %	25 %	80 %	20 %	80 %	20 %	70 %	30 %	90 %	10 %

Esquema 28 - Sucessos/Insucessos da Avaliação Final de Dados

Relativamente aos erros, podemos concluir que as crianças deram menos erros por palavra e nenhum deles deu erro em palavras que inicialmente não tinha dado, ou seja, os erros demonstrados na avaliação final permanecem os mesmos da avaliação inicial, à exceção de alguns que foram corrigidos pelos próprios, passando a ser considerados sucessos. Além disso, é visível que os alunos melhoraram a sua capacidade de decifração de letras, sílabas e palavras, embora em alguns casos, essa decifração ainda seja considerada uma dificuldade.

Apresentamos os gráficos de percentagens, que nos permite obter uma visão concreta dos resultados obtidos na aplicação do pós-teste.

Desta forma, os resultados obtidos na avaliação final dos alunos foram obtidos através de duas fórmulas estatísticas, que nos permitiram o cálculo das percentagens (%) precisas do número de sucessos/insucessos cometidos pelos alunos:

<b>% sucessos =</b>	$\frac{100\% \times \text{sucessos}}{\text{n}^\circ \text{ de respostas possíveis}}$
<b>% insucessos =</b>	$\frac{100\% \times \text{insucessos}}{\text{n}^\circ \text{ de respostas possíveis}}$

Gráfico 9 - Fórmulas de Cálculo das % dos Gráficos

A partir destas fórmulas, foi então possível o cálculo das percentagens exatas de sucessos e insucessos, que nos permitiram a construção de um gráfico que nos facilita a obtenção de uma visão mais concreta dos resultados obtidos na aplicação do pós-teste.

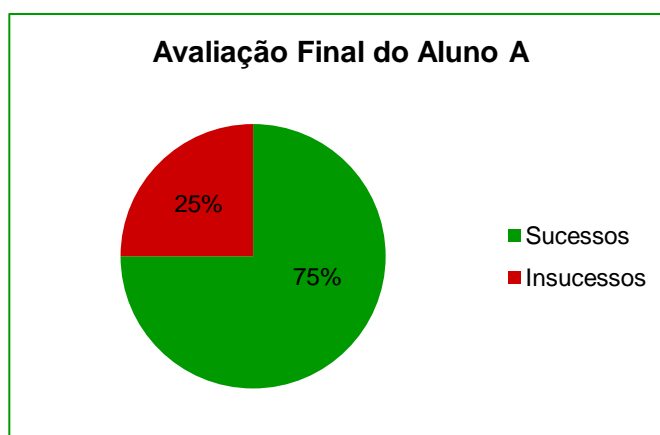


Gráfico 10 - Avaliação Final do Aluno A

Segundo o gráfico 10, podemos concluir que o aluno A, apresenta 75% de sucessos, pois leu quinze palavras de forma adequada, relativamente a 25% de insucessos, de acordo com a leitura de cinco palavras de forma incorreta.

O perfil linguístico do aluno B, obtido através do cálculo feito da percentagem de sucessos e insucessos, permitiu-nos obter o seguinte gráfico:

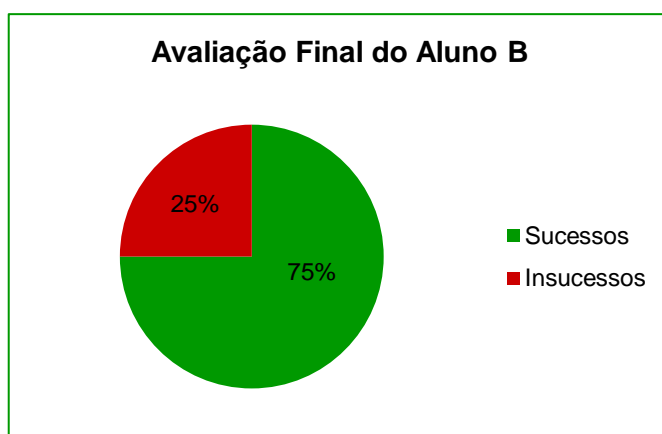


Gráfico 11 - Avaliação Final do Aluno B

Como podemos verificar o aluno B errou cinco palavras propostas, o que dá uma percentagem de 25% de insucessos, perante quinze leituras feitas de forma correta, o que dá um total de 75% de sucessos. O aluno em causa apresenta grandes dificuldades, embora o seu desenvolvimento face ao pré-teste tenha sido bastante considerável.

Por outro lado, o aluno C apresenta um perfil linguístico desenvolvido, como podemos verificar no seguinte gráfico:

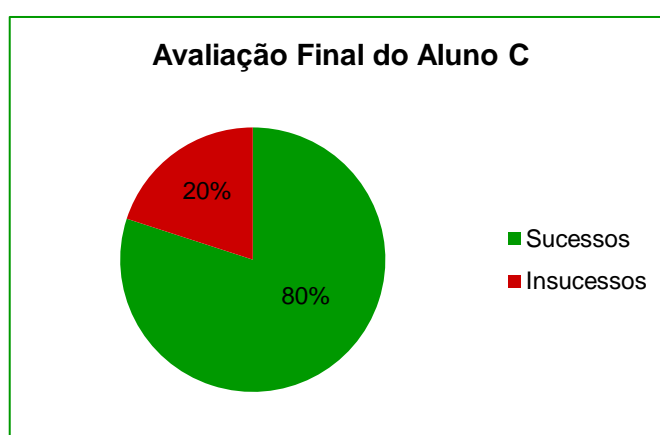


Gráfico 12 - Avaliação Final do Aluno C

O aluno C, por sua vez, numa leitura possível de vinte palavras dadas pelo investigador, foi capaz de efetuar uma leitura correta a dezasseis palavras e quatro palavras lidas de forma incorreta. Segundo o cálculo realizado através da fórmula que vai ao encontro da percentagem de sucessos e insucessos, foi-nos possível achar a percentagem de 80% de sucessos para 20% de insucessos.

Relativamente ao aluno D, este apresentou igualmente uma maior percentagem de sucessos, perante a percentagem de insucessos, como o próximo gráfico indica:

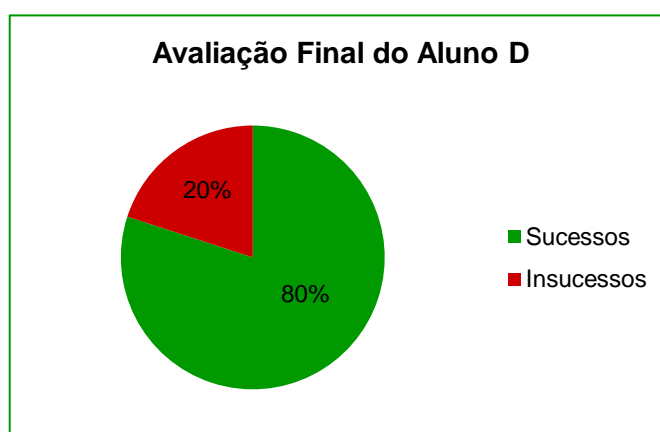


Gráfico 13 - Avaliação Final do Aluno D

De acordo com o gráfico anterior e como foi referido, o aluno D leu dezasseis palavras de forma correta, o que lhe dá uma percentagem de 80% de sucessos, segundo a fórmula atrás referenciada. Enquanto leu de forma incorreta quatro palavras, o que estatisticamente lhe dá 30% de insucessos.

De seguida, o aluno E apresenta tal como os restantes alunos, um maior número de sucessos face a insucessos, como podemos verificar no seguinte gráfico.

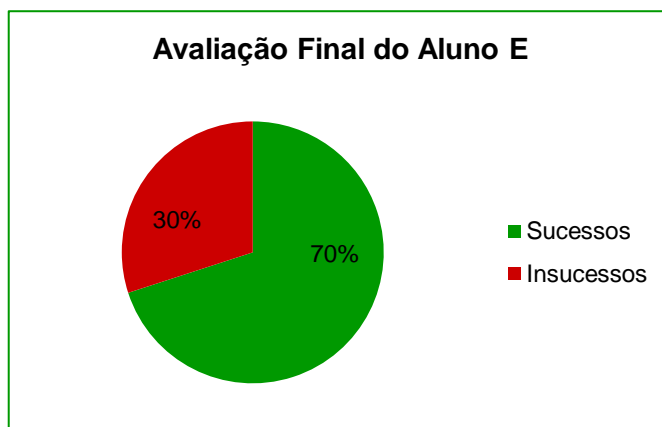


Gráfico 14 - Avaliação Final do Aluno E

Segundo o gráfico de percentagens do aluno E este mostra um número de sucessos mais elevado do que insucessos. Podemos concluir que o aluno leu de forma correta 70% de palavras, o que dá uma média de quatorze palavras certas e 30% de palavras lidas de forma incorreta, o que nos permite apurar que este leu seis palavras incorretas das vinte possíveis.

Finalmente o aluno F permite-nos visualizar, através do seu gráfico de percentagens, que é o aluno com a maior percentagem de sucessos e consequentemente a menor de insucessos, tal como na avaliação inicial do aluno.

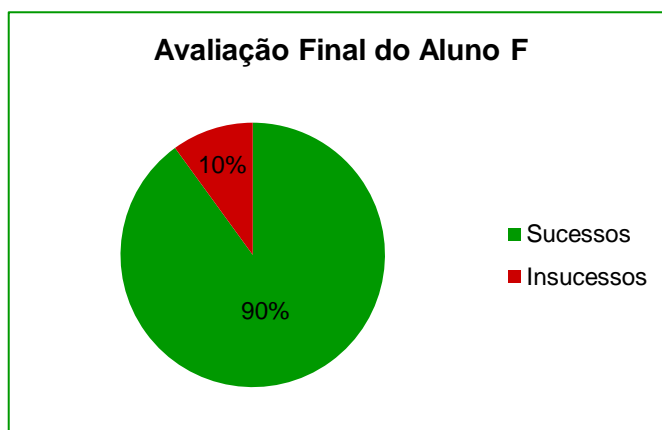


Gráfico 15 - Avaliação Final do Aluno F



Por fim, o aluno F segundo o gráfico correspondente permite-nos concluir que este leu dezoito palavras de forma correta, das vinte possíveis, o que nos permitiu calcular 90% de sucessos, face a 10% de insucessos, ou seja, de vinte palavras possíveis, o aluno leu de forma incorreta duas delas.

Desta forma, na avaliação final dos alunos, é possível verificar que estes apresentam grande número de sucessos perante o número de insucessos e de seguida, como atrás referimos, é ainda de sublinhar os tipos de erros dados por cada aluno no conjunto de palavras proposto pela versão A da prova de avaliação. Apresentamos na tabela seguinte os tipos de erros apresentados no pós-teste e o seu tipo.

<b>Tipos de Erros Encontrados na Avaliação Final de Dados</b>								
Decifrar – Prova de Avaliação da Capacidade de Leitura (Salgueiro, 2009)								
<b>Aluno : A</b>								
<b>Palavras</b>	<b>Erros</b>							
	Substituição	Plural	Género	Acentuação	Inversão	Invenção	Adição	Omissão
Foca								
Gato								
Dado								
Dia								
Lula								
Curiosidade	X							
Gomo								
Lupa								
Vela								
Hidroavião								
Objetivo								
Aranhão							X	
Enxame								
Glicerina								
Cosmonauta								
Interruptor								X
Caleidoscópio								X
Ferrugens							X	
Astronomia								
Helicóptero								
<b>Aluno : B</b>								
<b>Palavras</b>	<b>Erros</b>							

	Substituição	Plural	Gênero	Acentuação	Inversão	Invenção	Adição	Omissão
Foca								
Gato								
Dado								
Dia								
Lula								
Curiosidade	X							
Gomo								
Lupa								
Vela								
Hidroavião								
Objetivo								
Aranhão	X							
Enxame								
Glicerina								
Cosmonauta	X							X
Interruptor								
Caleidoscópio								X
Ferrugens	X							
Astronomia								
Helicóptero								

**Aluno : C**

Palavras	Erros							
	Substituição	Plural	Gênero	Acentuação	Inversão	Invenção	Adição	Omissão
Foca								
Gato								
Dado								
Dia								
Lula								
Curiosidade								
Gomo								
Lupa								
Vela								
Hidroavião								
Objetivo								
Aranhão								
Enxame	X							
Glicerina	X						X	
Cosmonauta								
Interruptor								
Caleidoscópio								
Ferrugens	X							



Glicerina	X							
Cosmonauta								X
Interruptor								
Caleidoscópio								
Ferrugens	X							
Astronomia	X							
Helicóptero	X							x
<b>Aluno : F</b>								
Palavras	Erros							
	Substituição	Plural	Gênero	Acentuação	Inversão	Invenção	Adição	Omissão
Foca								
Gato								
Dado								
Dia								
Lula								
Curiosidade								
Gomo								
Lupa								
Vela								
Hidroavião								
Objetivo								
Aranhão								
Enxame								
Glicerina	X							
Cosmonauta								
Interruptor								
Caleidoscópio								
Ferrugens								
Astronomia								
Helicóptero	X							

Esquema 29 - Tipos de Erros Encontrados na Avaliação Final de Dados

Concluimos assim que, na aplicação do pós-teste, os alunos ao lerem as palavras, erraram uma menor quantidade delas, comparativamente com a avaliação inicial. Erros esses que se mantiveram ao nível de substituições, adições e omissões de algumas letras, mas com menor prevalência. Apresentaremos um gráfico de barras, com os valores concretos da tipificação de erros dados ao longo da leitura da prova aplicada.

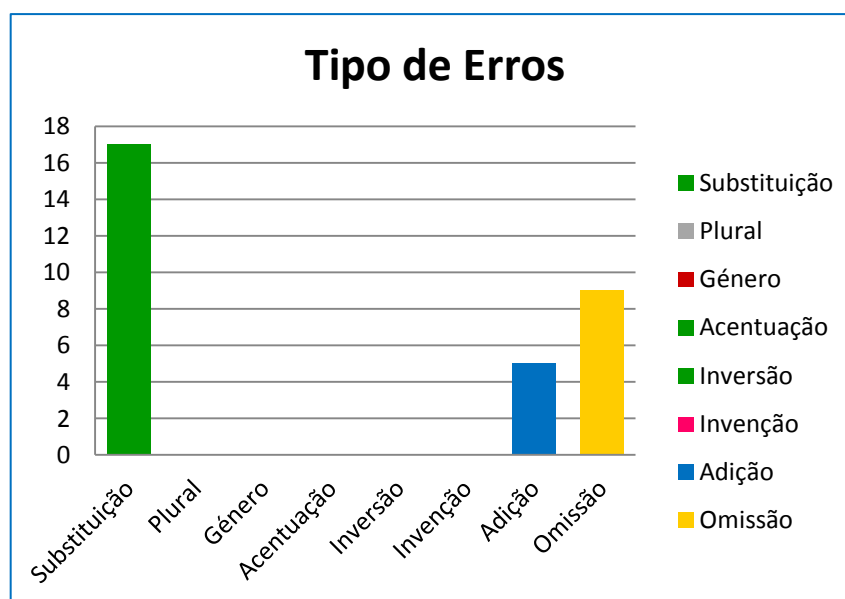


Gráfico 16 - Tipos de Erros (dados pela amostra na avaliação final)

Podemos concluir assim, que de oito tipos de erros sugeridos para a avaliação da prova “Decifrar”, num conjunto de 120 palavras, fizeram apenas 3 tipos de erros. As crianças substituíram letras em 17 palavras, adicionaram 5 das mesmas e omitiram letras de 9 palavras. Erros dados, quanto ao número, género e invenção, foram ultrapassados e deixaram de os dar, e erros, como a acentuação e inversão mantiveram-se sem serem dados pelos alunos. As crianças apresentam ainda algumas dificuldades no reconhecimento de letras e conseqüentemente de sílabas e palavras, embora com menor frequência. São crianças acompanhadas e trabalhadas, ao longo de todo o percurso escolar, com vista a melhorarem a descodificação das letras e ultrapassarem as dificuldades sentidas.

Contudo, após a elaboração do plano de intervenção lúdica e realizada a avaliação final, é possível visualizar que a nossa amostra conseguiu superar algumas das dificuldades apresentadas no início da investigação.

## 5. Análise comparativa das avaliações dos alunos

Ao longo da avaliação feita aos alunos podemos concluir que estas crianças escolhidas para este estudo, apresentavam enormes dificuldades de aprendizagem, que os limitavam no sucesso escolar e, por isso, necessitavam de apoio por parte do educador responsável, no centro de estudos, por eles, para a realização das tarefas escolares. Os alunos exibiam baixas notas nas avaliações escolares às várias áreas académicas. As crianças não reconheciam facilmente as letras, tinham dificuldades em juntá-las, alterando o processo de leitura, pois não sabiam juntar sílabas e assim, não formavam palavras. Evidenciavam, além disso, graves dificuldades no domínio da escrita. Estas alterações estendiam-se a outras áreas académicas, nomeadamente a matemática, pois uma vez que os alunos não conseguiam ler de forma correta, não interpretavam os problemas e todos os enunciados da área da matemática e de outras disciplinas com que os alunos se deparam ao longo do seu percurso escolar.

Outro fator a ter em conta no processo de aprendizagem destes alunos é o tempo que é necessário dispendir nas atividades escolares, que por vezes se prolongam durante demasiado tempo, se tornam maçadoras para as crianças, provocando reações de inquietude e desatenção. São neles limitações acentuadas a atenção, a concentração e a retenção da informação.

Referimos os défices que estes alunos apresentam, na relação quotidiana ao nível da expressão verbal por usarem vocabulário restrito e repetitivo. O discurso deles era imaturo e pouco expressivo, pois aplicavam frases simples e por isso, o vocabulário era pouco elaborado.

Contudo, após as sessões lúdicas, foi-nos possível desenvolver o domínio de algumas competências no âmbito da leitura. As estratégias que foram utilizadas, estiveram de acordo com as características de cada um dos alunos em causa, tendo por base um trabalho adaptado e uma vertente lúdica, com incidência em atividades fundamentais no desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, para o seu crescimento ao nível da aprendizagem e a sua autonomia em realizar as atividades académicas.

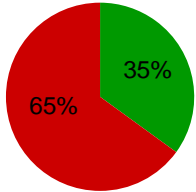
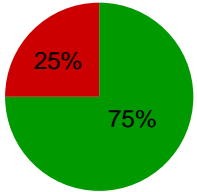
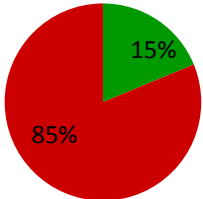
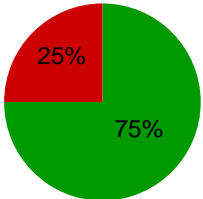
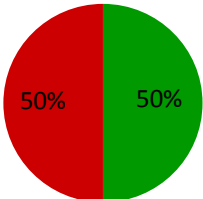
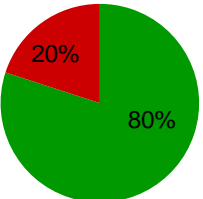
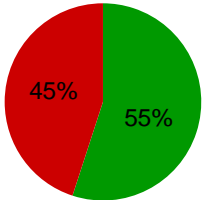
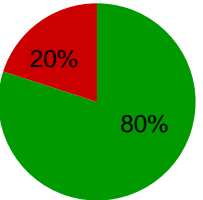
O principal objetivo que pretendíamos alcançar era o de estimular e desenvolver a capacidade linguística dos alunos, através de um conjunto de atividades lúdicas, motivadoras, significativas e apelativas, que lhes permitiu tornar crianças mais independentes e capazes de compreender o que lhes é pedido. Para alcançarmos

este objetivo, foi necessário um trabalho árduo de acompanhamento escolar. A nossa intenção era fazer com que através de uma intervenção lúdica, estivesse de acordo com as características e dificuldades de cada um, no sentido de desenvolver as competências de uma forma integral. Além do mais, quisemos ainda desenvolver nos alunos o gosto pelas atividades escolares e por aprenderem para que se tornassem, progressivamente, alunos cientes do que a escola pretende e o que ela quer transmitir. Quisemos promover a educação de qualidade, que atende às particularidades de cada um, com diversas atividades, estratégias e materiais, que assumem uma importância vital na resposta às necessidades individuais.

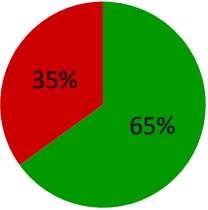
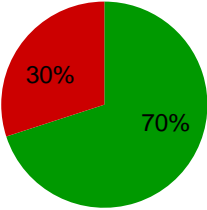
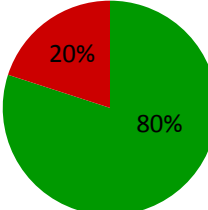
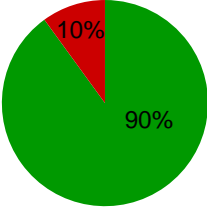
Após as atividades lúdicas, os alunos manifestaram empenho, interesse e motivação pelas atividades e tarefas propostas na sala de aula. O tempo de atenção e concentração de cada um, aumentou e melhorou. No entanto, ainda devem ser mais trabalhados.

Ao longo de todas as atividades foi ainda trabalhada a criatividade, a autonomia e o desenvolvimento social, pois ao realizar atividades de caráter lúdico, a espontaneidade e o sentido estético são trabalhados e, por isso, o caráter lúdico é associado a tais atividades, garantindo o gosto e o empenho dos alunos em resolver problemas, com que são confrontados e na descoberta de novas possibilidades de ser e realizar(-se).

Assim, tendo em conta toda a análise feita, e, para a finalizar, apresentamos um quadro conclusivo e comparativo com todos os gráficos circulares usados anteriormente que espelham os resultados obtidos em ambos os períodos de avaliação realizados pelos alunos. A tabela que se segue, enquadra a avaliação inicial e final dos alunos, onde se inserem os gráficos correspondentes aos sucessos/insucessos de cada um e a tipificação dos erros, com o mesmo código de cores, anteriormente estabelecido, verde, relativo aos sucessos e o vermelho aos insucessos.

Alunos	Avaliação Inicial do Aluno		Avaliação Final do Aluno	
<b>A</b>		<p><b>Idade Cronológica</b> 7,7</p> <p><b>Idade de Leitura</b> 6,2</p> <p><b>Quociente de Leitura</b> 80</p>		<p><b>Idade Cronológica</b> 7,7</p> <p><b>Idade de Leitura</b> 7</p> <p><b>Quociente de Leitura</b> 90</p>
<b>B</b>		<p><b>Idade Cronológica</b> 8,3</p> <p><b>Idade de Leitura</b> 5,8</p> <p><b>Quociente de Leitura</b> 69</p>		<p><b>Idade Cronológica</b> 8,3</p> <p><b>Idade de Leitura</b> 7</p> <p><b>Quociente de Leitura</b> 84</p>
<b>C</b>		<p><b>Idade Cronológica</b> 7,7</p> <p><b>Idade de Leitura</b> 6,5</p> <p><b>Quociente de Leitura</b> 84</p>		<p><b>Idade Cronológica</b> 7,7</p> <p><b>Idade de Leitura</b> 7,1</p> <p><b>Quociente de Leitura</b> 92</p>
<b>D</b>		<p><b>Idade Cronológica</b> 8,5</p> <p><b>Idade de Leitura</b> 6,6</p> <p><b>Quociente de Leitura</b> 77</p>		<p><b>Idade Cronológica</b> 8,5</p> <p><b>Idade de Leitura</b> 7,1</p> <p><b>Quociente de Leitura</b> 83</p>



<b>E</b>		<p><b>Idade Cronológica</b> 7,9</p> <p><b>Idade de Leitura</b> 6,8</p> <p><b>Quociente de Leitura</b> 86</p>		<p><b>Idade Cronológica</b> 7,9</p> <p><b>Idade de Leitura</b> 6,9</p> <p><b>Quociente de Leitura</b> 87</p>
<b>F</b>		<p><b>Idade Cronológica</b> 8,4</p> <p><b>Idade de Leitura</b> 7,1</p> <p><b>Quociente de Leitura</b> 84</p>		<p><b>Idade Cronológica</b> 8,4</p> <p><b>Idade de Leitura</b> 7,3</p> <p><b>Quociente de Leitura</b> 86</p>

Esquema 30 - Quadro Comparativo das Avaliações Inicial e Final dos Alunos

Estes alunos continuam com adaptações no contexto escolar e evidenciam melhoras, contudo, devido às dificuldades de aprendizagem sentidas, continuam a revelar alguma instabilidade relativamente à leitura. Como tal, é necessário um contínuo desenvolvimento de atividades lúdicas, uma vez que se revelaram cruciais no desenvolvimento cognitivo das crianças.

As melhoras são notáveis e pode-se verificar que os alunos estiveram bastante envolvidos, motivados, empenhados, atentos e concentrados, nas atividades lúdicas, melhorando o seu desenvolvimento cognitivo. O uso de materiais diversificados e apelativos, potenciaram a aprendizagem dos alunos, tornando-a mais significativa e interessante.

Os jogos, com o seu caráter lúdico, convidaram de imediato à aprendizagem ativa e eficaz, permitindo o desenvolvimento cognitivo das crianças. Ao usar a ludicidade como estratégia permitiu que os alunos tomassem gosto e vontade de ir para a escola e executassem as tarefas escolares de forma descontraída e motivada e com desejo de aprender e conhecer novas matérias. Hoje em dia, as crianças em estudo são alunos mais relaxados e com capacidade de se concentrarem, durante um período mais longo de tempo.

De referir ainda, que todos os intervenientes do centro de estudos, perceberam e referiram informalmente notáveis avanços, principalmente na capacidade de eles se acalmarem mais e respeitarem todas as regras impostas em contexto de sala de aula. Além do mais, são crianças mais aplicadas que demonstram estarem mais felizes e despertados para as atividades escolares.

# CAPÍTULO V

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo, pretendemos discutir os resultados alcançados e tratados no capítulo anterior. Fazemos uma síntese opinativa face aos resultados obtidos nas avaliações realizadas com os alunos em causa.

## 1. Síntese e discussão de resultados

Após a análise de dados, importa fazer a síntese e discussão dos resultados obtidos. A investigação tem como amostra seis crianças, recorre ao método intensivo, tem base em estudos de caso múltiplos, tratando-se de alunos com dificuldades de aprendizagem e debruça-se sobre o contributo da ludicidade na sua aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo. Recorremos à metodologia qualitativa, usando como técnicas de recolha de dados, a observação participante dos alunos em estudo e a aplicação de uma prova de avaliação da capacidade da leitura, efetuando um pré e pós-teste, para avaliar a idade de leitura e o quociente de leitura. Este estudo investigativo pretende sobretudo, contribuir com técnicas pedagógicas, para os processos de aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais, nomeadamente alunos com dificuldades de aprendizagem.

Genericamente, após as sessões de intervenção lúdica, verificou-se que os alunos conseguiram melhorar os níveis de atenção e concentração, nas atividades realizadas e desenvolveram progressivamente o seu interesse, empenho, concentração e descoberta pela aprendizagem, obtendo resultados melhores ao nível académico. Além destas, outras áreas foram desenvolvidas como a socialização, afetividade, criatividade, psicomotricidade e linguagem.

Assim, o ter recorrido à ludicidade como estratégia promotora do desenvolvimento cognitivo, permitiu desenvolver a motivação destas crianças para as atividades escolares, uma vez que ao longo dos jogos, as crianças se mantiveram empenhados para terminar a atividade para a vitória, demonstrando felicidade pelas atividades desenvolvidas.

Desta forma, após a realização do enquadramento teórico e análise dos estudos de caso, de acordo com os dados já apresentados e tendo em conta a nossa pergunta de partida: *Em que medida a ludicidade contribui para o desenvolvimento cognitivo de um aluno com dificuldades de aprendizagem?*, foi-nos possível verificar que:

- Os materiais lúdicos surgem como instrumentos necessários e essenciais ao processo de ensino-aprendizagem, de integração e desenvolvimento cognitivo das crianças;
- Os materiais lúdicos favorecem as representações sociais e contribuem para uma formação mais evoluída e completa das crianças, enquanto membros de uma escola;

- O processo lúdico rege-se por regras respeitantes a todos os alunos e fomenta o respeito entre todos, o auto-controlo e a aprendizagem em comunidade, proporcionando assim, um melhor ambiente escolar, favorável à aprendizagem, concretizando-se em ajuda mútua, o que lhes permite um aprender mais rico;
- A aprendizagem tendo como base atividades lúdicas, possibilita aos alunos uma aprendizagem “brincando”, favorecendo as suas próprias descobertas, a definição dos seus próprios objetivos e estratégias;
- A aprendizagem pela ludicidade permite aos alunos adotarem uma perspetiva educacional, reconhecida pelo modelo High Scope, ou seja, as crianças têm o lugar principal no processo da sua educação, pois elas vão ser as responsáveis por planear, fazer e rever, através de uma aprendizagem pela ação;
- As instituições responsáveis pela escolaridade, desde a própria escola, aos centros de apoio escolar, o educador responsável, devem assumir um papel de educação inovadora, delimitando espaços, organizando e disponibilizando papéis, preocupando-se em construir relações democráticas e de respeito;
- O educador deve idealizar atividades lúdico-pedagógicas, a partir de todo e qualquer objeto existente na instituição educacional, favorecendo a aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem;
- Uma aprendizagem com base na ludicidade, contribui realmente, para o desenvolvimento cognitivo de uma criança com dificuldades de aprendizagem, pois proporciona-lhes momentos dinâmicos e criativos, que promovem a atenção e a concentração por mais tempo.

Através de conteúdos teóricos abordados, salientamos a importância da ludicidade na aprendizagem do aluno com dificuldades de aprendizagem e baixo rendimento escolar e no seu desenvolvimento cognitivo. Na perspetiva dos autores citados, o lúdico na educação do aluno com dificuldades de aprendizagem, tem um papel fundamental no seu desenvolvimento cognitivo e no desenvolvimento das competências académicas. Através dos conteúdos empíricos, verificamos que as atividades lúdicas são benéficas para a aprendizagem das crianças intervencionadas e da sua integração social, o que se torna positivo, uma vez que as crianças com

necessidades educativas especiais podem sentir-se mais comprometidas, que uma criança dita “normal”.

Posta a pergunta de partida em consideração, pode-se afirmar então, que:

- A ludicidade surge como uma estratégia eficaz para o processo de socialização e integração do aluno com dificuldades de aprendizagem;
- As ferramentas lúdicas e as atividades pedagógicas, baseadas na ludicidade, desenvolvem aspetos fundamentais no crescimento intelectual da criança;
- A ludicidade permite a promoção de regras, face aos colegas e aos materiais e incentiva a cooperação;
- As atividades lúdicas favorecem a aquisição de novos conhecimentos, competências e atitudes;
- A ludicidade possibilita a exteriorização de sentimentos, o confronto de situações futuras;
- A aprendizagem das áreas académicas pode ser favorecida, se aliada à ludicidade, na medida em que as crianças se sentem envolvidas e motivadas;
- A ludicidade permite um maior envolvimento das crianças com dificuldades de aprendizagem nas tarefas escolares, maior interesse e empenho, promovendo a procura de respostas;
- O lúdico maximiza o seu desenvolvimento cognitivo e auxilia na preparação para a sua vida futura.

A ludicidade deve ser, então, uma abordagem que deve estar presente nas atividades educativas de todas as crianças, em contexto escolar, uma vez que potencializa aprendizagens interessantes e significativas, favorece o seu processo de ensino-aprendizagem levando à aquisição de mais e melhores conhecimentos que acabam por se repercutir em melhores resultados escolares.

Em jeito de discussão, questionámo-nos sobre se as instituições e os educadores estarão sensibilizados para passar a dispor de novas e inovadoras práticas educativas, que ofereçam respostas eficazes a todas as crianças, privilegiando o seu desenvolvimento cognitivo e maximizando a sua inserção plena na escola.

## 2. Considerações finais

Todo e qualquer trabalho de investigação deve ser desenvolvido face à necessidade de encontrar respostas favoráveis ao desenvolvimento de algo ou alguém. Na nossa investigação, quisemos sobretudo fazer ressaltar a necessidade de mudar o processo de ensino-aprendizagem de crianças com dificuldades de aprendizagem, através do uso da ludicidade, como estratégia de desenvolvimento cognitivo. Com este estudo, procuramos dar um contributo para a educação especial e para o desenvolvimento da cognição dos alunos com estas dificuldades.

A primeira parte da nossa investigação, referente ao enquadramento teórico, revelou-se de grande importância ao permitir-nos aprofundar conhecimentos, conceitos e teorias e enriquecer novas perspetivas. A segunda parte do estudo empírico, foi fundamental para a interação dos pressupostos teóricos com a implementação de um programa de atividades lúdicas interventivas. Ao seguirmos uma metodologia qualitativa, obtivemos informações cruciais sobre o tema em investigação e compreendemos o efeito de uma estratégia de ensino na realidade observada. A nossa participação nas atividades, juntamente com os alunos, tornou-se imprescindível para alcançarmos melhor os resultados, por entendermos as suas particularidades e dificuldades individuais. Assim, considerámos que cabe às instituições e aos educadores, a procura de atividades lúdicas, para potenciarem as aprendizagens de todos os alunos, incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem, aproveitando os vários materiais que têm à sua disposição, fazendo uso de uma boa imaginação e criatividade, para assim desenvolverem práticas letivas inovadoras e significativas para os alunos.

A educação é um direito de todas as crianças e todas elas devem poder usufruir de soluções eficazes perante as dificuldades que podem sentir e que lhes proporcionem um pleno desenvolvimento. As instituições educativas devem estar organizadas para receber todas as crianças e os professores preparados e consciencializados, para assumirem estratégias diferenciadas para cada aluno, tendo em conta as suas particularidades e necessidades. É essencial a adoção de atividades pedagógicas inovadoras, que motivem as crianças para a aprendizagem; as atividades e os materiais envolvidos nelas têm de permitir-lhes uma maior motivação, empenho, atenção, favorecendo o seu processo académico e todas as áreas de desenvolvimento.

O lúdico é, portanto, um instrumento necessário nas instituições educativas, desde a escola aos centros de apoio escolar, para todos os alunos, mas essencialmente, para aqueles que evidenciam dificuldades de aprendizagem.



## REFERÊNCIAS E RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições ASA.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT - Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Aranha, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Blaye, A., & Lemaire, P. (2007). *Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget - Epigénese Desenvolvimento e Psicologia.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Coleção Ciências da Educação, Porto Editora.
- Brotto, F. O. (2001). *Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência*. Santos/SP: Projeto Cooperação
- Brougère, G. (1995). *Brinquedo e Cultura*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Correia, L. D. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específica*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, M. N. (s.d.). Desenvolvimento Cognitivo em Vygotsky: "Entre os ideais da matemática e a harmonia da imaginação". *Psicologia da Educação*, Nº20.

- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa - Porto: LIDEL, edições técnicas, lda.
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa - Porto: LIDEL - edições técnicas, lda.
- Cruz, V., & Fonseca, V. d. (2002). *Educação Cognitiva e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Educação, M. de (2012). *Organização Curricular e Programas do 1ºCiclo do Ensino Básico*. Departamento de Educação Básica.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (2007). *Aprender a Ensinar Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fonseca, V. d. (1999). *Insucesso Escolar - abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Galveas, E. C. (1995). *Uma Nova Teoria da Aprendizagem*. Consultado em 22/01/2013, disponível em [<http://www.saber-digital.net/artigo/uma-nova-teoria-da-aprendizagem>].
- Garrido, N. A., & Molina, S. (1996). Tratamiento de las Dificultades de Aprendizaje a Través de un Programa de Estimulación Cognitiva (PREP). *Educación Cognitiva II*, 177-190.
- Gloton, R., & Clero, C. (1997). *A Actividade Criadora na Criança*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Hammill, D. D. (1990). On Defining Learning Disabilities: Na Emerging Consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23 (2), 74-84

- Hébert, M. L., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ketele, J., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia de Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Coleção Epistemologia e Sociedade, Instituto Piaget.
- Kishimoto, T. M. (2003). *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo, Brasil: Pioneira.
- Kroemer, M. (2007). *Quando brincar é aprender...* São Paulo, Brasil: Edições Loyola.
- Lopes, J. A. (2005). *Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Porto: Edições ASA.
- Marques, R. (s.d.). *A pedagogia de Jerome Bruner*. Consultado em 22/01/2013, disponível em [[http://www.ese.ipsantarem.pt/usr/ramiro/docs/etica\\_pedagogia/A%20Pedagogia%20de%20JeromeBruner.pdf](http://www.ese.ipsantarem.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20de%20JeromeBruner.pdf)].
- Medeiros, G. (2012). *Psicologia Geral - Noções Introdutórias*. Consultado em 25/02/2013, disponível em [<http://www.scribd.com>]
- Mercer, C. D., Jordan, L., & Allsopp, D. H. (1996). Learning Disabilities Definitions and Criteria Used by State Education Departments. *Learning Disabilities Quarterly*, 19 (Fall), 217-232.
- Murcia, J. A. (2005). *Aprendizagem através do Jogo*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Nogueira, I. C. (2004). A aprendizagem da matemática e o jogo. *Saber (e) Educar*, 81 - 87.
- Oliveira, Zilma de Moraes Ramos de (Org.) (2002). *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Amadora: Editora McGraw - Hill de Portugal, Ida. .
- Pinto, Gerusa Rodrigues; LIMA, Regina Célia Villaça. *O desenvolvimento da criança*. 6. ed. Belo Horizonte: FAPI, 2003.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva - Publicações, S.A.
- Rebelo, J. A. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita*. Porto: Edições ASA.
- Sagueiro, E.-E. (2009). *DECIFRAR - Prova de Avaliação da Capacidade de Leitura*. Lisboa: ISPA - Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Santos, S., & Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto: Coleção Educação Especial, Porto Editora.
- Serrano, G. P. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Shaw, S. F., Cullen, J. P., McGuire, J. M., & Brinckerhoff, L. C., (1995). Operationalizing a Definition of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (9), 586-597.
- Soares, J. M., (s.d.). *A Importância do Lúdico na Alfabetização Infantil*. Instituto de Ensino Superior do Amapá. Macapá.

- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 1º Volume*. Lisboa: Base Psicopedagógicas, Coleção Horizontes Pedagógicos - Instituto Piaget.
- Souza, S. P., & Rejâne, M. L.-d.-S. (s.d.). *Investigando a Ludicidade: Experiência Educativa com Jogos Eletrônicos no Ensino de Biologia*.
- Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Swanson, H. L., (1991). Operational Definitions and Learning Disabilities: An Overview. *Learning Disabilities Quarterly*, 14 (Fall), 242-254.
- Teyssère, C., & Baudonnière, P. M., (1994). *Aprender dos 0 aos 4 anos*. Lisboa: Biblioteca Básica da Ciência e Cultura.
- Troadec, B., & Martinot, C. (2003). *O Desenvolvimento Cognitivo - Teorias Actuais do Pensamento em Contextos*. Lisboa: Instituto Piaget - Epigénese Desenvolvimento e Psicologia.
- Vayer, P., & Roncin, C. (1993). *Psicologia Actual e Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget - Epigénese e Desenvolvimento.
- Yin, R. K. (2005, 3ªedição). *Estudo de Caso - Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

---

# **ANEXOS**

---

# Anexo 1

(Resultados Obtidos no Pré-Teste: Avaliação Inicial dos Alunos)

Pré-Teste: Avaliação Inicial dos Alunos				
Aluno: A		Idade Cronológica: 7,7		
		Idade de Leitura: 6,2		
		Quociente de Leitura: 80		
Palavras	Sucesso	Insucesso	Erro	Tipo de Erro
Foca	X			
Gato	X			
Dado		X	<i>Tato</i>	Substituição
Dia		X	<i>Tia</i>	Substituição
Lula	X			
Curiosidade		X	<i>Corijidade</i>	Substituição + Omissão
Gomo		X	<i>Goma</i>	Género
Lupa	X			
Vela	X			
Hidroavião	X			
Objetivo		X	<i>Ovestino</i>	Substituição + Omissão + Adição
Aranhão		X	<i>Amanhão</i>	Substituição
Enxame		X	<i>Ezame</i>	Omissão + Substituição
Glicerina		X	<i>Gelicarina</i>	Adição + Substituição
Cosmonauta	X			
Interruptor		X	<i>Interrutos</i>	Omissão + Plural
Caleidoscópio		X	<i>Coleitoscópio</i>	Substituição
Ferrugens		X	<i>Ferrugedos</i>	Substituição + Adição + Invenção
Astronomia		X	<i>Astromonias</i>	Substituição + Plural
Helicóptero		X	<i>Heleterro</i>	Substituição + Omissão + Adição

Aluno: B			Idade Cronológica: 8,3	
			Idade de Leitura: 5,8	
			Quociente de Leitura: 69	
Palavras	Sucesso	Insucesso	Erro	Tipo de Erro
Foca		X	Toca	Substituição
Gato	X			
Dado		X	<i>Pato</i>	Substituição
Dia		X	<i>Kia</i>	Substituição
Lula	X			
Curiosidade		X	<i>CoRizidade</i>	Substituição + Adição
Gomo	X			
Lupa		X	<i>Luta</i>	Substituição
Vela		X	<i>Bela</i>	Substituição
Hidroavião		X	<i>Drovão</i>	Omissão
Objetivo		X	<i>Ojetivo</i>	Omissão
Aranhço		X	<i>Aranico</i>	Substituição + Omissão + Adição
Enxame		X	<i>Exame</i>	Omissão
Glicerina		X	<i>GeliKerina</i>	Adição + Substituição
Cosmonauta		X	<i>Comenata</i>	Substituição + Omissão
Interruptor		X	<i>Interotor</i>	Omissão
Caleidoscópio		X	<i>ColeiKospio</i>	Substituição + Omissão + Adição
Ferrugens		X	<i>Ferrugem</i>	Substituição + Omissão
Astronomia		X	<i>Atornomia</i>	Substituição + Omissão
Helicóptero		X	<i>Helicótero</i>	Omissão
Aluno: C			Idade Cronológica: 7,7	
			Idade de Leitura: 6,5	
			Quociente de Leitura: 84	
Palavras	Sucesso	Insucesso	Erro	Tipo de Erro
Foca	X			
Gato	X			
Dado	X			
Dia	X			
Lula	X			
Curiosidade		X	<i>CoRiozidade</i>	Substituição + Adição
Gomo	X			




Lupa	X			
Vela	X			
Hidroavião		X	<i>Hidrovião</i>	Omissão
Objetivo	X			
Aranhizo		X	<i>ARanhizo</i>	Adição
Enxame		X	<i>Enzame</i>	Substituição
Glicerina		X	<i>GeliKerina</i>	Adição + Substituição
Cosmonauta		X	<i>Comonauta</i>	Omissão
Interruptor		X	<i>Iterrotor</i>	Omissão + Substituição
Caleidoscópio	X			
Ferrugens		X	<i>Ferruguens</i>	Substituição
Astronomia		X	<i>Astromomia</i>	Substituição
Helicóptero		X	<i>Hilicótero</i>	Substituição + Omissão
<b>Aluno: D</b>			<b>Idade Cronológica: 8,5</b>	
			<b>Idade de Leitura: 6,6</b>	
			<b>Quociente de Leitura: 77</b>	
<b>Palavras</b>	<b>Sucesso</b>	<b>Insucesso</b>	<b>Erro</b>	<b>Tipo de Erro</b>
Foca	X			
Gato	X			
Dado	X			
Dia	X			
Lula	X			
Curiosidade		X	<i>CuRiosidade</i>	Adição
Gomo	X			
Lupa	X			
Vela	X			
Hidroavião		X	<i>Drovião</i>	Omissão
Objetivo		X	<i>Obejetivo</i>	Adição
Aranhizo		X	<i>ARanhizo</i>	Adição
Enxame	X			
Glicerina		X	<i>GliKerina</i>	Substituição
Cosmonauta	X			
Interruptor		X	<i>Enterrupetor</i>	Substituição + Omissão
Caleidoscópio		X	<i>Caleidocópio</i>	Omissão
Ferrugens		X	<i>Ferruguens</i>	Substituição



Astronomia	X			
Helicóptero		X	<i>HelicópteRo</i>	Adição
<b>Aluno: E</b>			<b>Idade Cronológica: 7,9</b>	
			<b>Idade de Leitura: 6,8</b>	
			<b>Quociente de Leitura: 86</b>	
<b>Palavras</b>	<b>Sucesso</b>	<b>Insucesso</b>	<b>Erro</b>	<b>Tipo de Erro</b>
Foca	X			
Gato	X			
Dado	X			
Dia	X			
Lula	X			
Curiosidade	X			
Gomo	X			
Lupa	X			
Vela	X			
Hidroavião	X			
Objetivo	X			
Aranhizo		X	<i>ARanjiço</i>	Adição + Invenção
Enxame	X			
Glicerina		X	<i>GliKerina</i>	Substituição
Cosmonauta		X	<i>Fomonauta</i>	Invenção
Interruptor		X	<i>Terutor</i>	Substituição + Omissão
Caleidoscópio	X			
Ferrugens		X	<i>Ferruguenos</i>	Substituição + Adição
Astronomia		X	<i>Astromomia</i>	Substituição
Helicóptero		X	<i>Xelicotenos</i>	Invenção
<b>Aluno: F</b>			<b>Idade Cronológica: 8,4</b>	
			<b>Idade de Leitura: 7,1</b>	
			<b>Quociente de Leitura: 84</b>	
<b>Palavras</b>	<b>Sucesso</b>	<b>Insucesso</b>	<b>Erro</b>	<b>Tipo de Erro</b>
Foca	X			
Gato	X			
Dado	X			
Dia	X			
Lula	X			




Curiosidade		X	<i>Coriosidade</i>	Substituição + Adição
Gomo	X			
Lupa	X			
Vela	X			
Hidroavião	X			
Objetivo	X			
Aranhão		X	<i>Arranhão</i>	Adição
Enxame	X			
Glicerina		X	<i>GliKerina</i>	Substituição
Cosmonauta	X			
Interruptor	X			
Caleidoscópio	X			
Ferrugens	X			
Astronomia	X			
Helicóptero		X	<i>Hilicóptero</i>	Substituição




## Anexo 2


### (Registo das Observações das Atividades de Intervenção)



Programa de Intervenção Lúdica					
Blocos	Atividade	Objetivos a trabalhar (por bloco)	Objetivos a trabalhar (por atividade)	Observações	Data de Realização
Bloco Linguístico	<b>Atividade 1 – Jogo das Letras</b> (Consiste num conjunto de inúmeras peças de encaixe, recompor as palavras, associar a imagem à palavra e ler)	Desenvolvimento da linguagem oral (compreensão)	Desenvolver a capacidade de uso correto das palavras; Aperfeiçoar a construção frásica; Compreensão de ordens simples e complexas.	Na atividade as crianças mostraram bastante interesse e à vontade com a proposta de jogo feita e compreenderam de imediato o que se pretendia com a atividade. Ao longo da atividade recomporam palavras de forma correta e corrigiam as palavras uns dos outros. Aperfeiçoaram a sua construção frásica e sobretudo, notou-se um considerável desenvolvimento oral. A atividade foi portanto, realizado com sucesso. 	25/02/2013
	<b>Atividade 2 – Jogo de Leitura</b> (Consiste em fornecer um livro com uma história a cada criança, em que cada uma deve ler a sua história, apresentar o que leu, descrever imagens fornecidas, dar a sua opinião perante a história e dizer os intervenientes da mesma)		Expandir o vocabulário Desenvolver a competência da leitura Relatar a história Identificar personagens Manipular imagens de acordo com o desenvolvimento da ação Apresentar e respeitar a opinião sobre a	Algumas das crianças não conseguiram ler as palavras da história com a rapidez pretendida na idade deles. Por vezes, erravam palavras básicas, do quotidiano de cada um. Ainda assim, descreveram as imagens fornecidas e deram a opinião sobre o que leram na história, embora com um vocabulário limitado e pobre. Quanto aos objetivos, as crianças conseguiram relatar a história, identificar personagens,	01/03/2013

			história	<p>identificar imagens. Por outro lado, não conseguiram expandir muito o seu vocabulário e a competência de leitura de todos é muito fraca. A atividade foi cumprida, embora com algumas limitações, não correspondendo às expectativas da investigação.</p> 	
	<p><b>Atividade 3 – Liberdade de Expressão</b> (Consiste em criar uma história, seguindo determinadas linhas de criação, para decoração da sala, onde as crianças devem participar na criação da história, nomeadamente na partilha de ideias e na ilustração)</p>		<p>Partilhar ideias e respeitar as ideias dos outros Comunicar com clareza Desenvolver a imaginação Estimular a atenção e concentração</p>	<p>As crianças, devido, ao vocabulário limitado e fraco que têm, sentiram demasiada dificuldade na atividade. Ainda assim, com a ajuda da investigadora, e, com o material que esta forneceu, insistiu na opinião de cada um e assim, os alunos começaram a partilhar ideias e a comunicar entre eles, uma vez que a ideia de cada um, complementava a do colega, e, contribuía para a imaginação de uma outra ideia. Contudo, estimulamos a atenção e concentração de todos e fizemos com que os alunos respeitassem a sua vez de falar e comunicassem de forma correta e com clareza, na sua vez. A atividade, foi cumprida, mas não atingiu as expectativas da investigadora, uma vez que os alunos precisaram de muita ajuda.</p> 	06/03/2013
	<p><b>Atividade 4 – Sinfonia dos Sons</b> (Consiste num jogo de dados, as crianças percorrerem um caminho com os seus “peões” conforme o número retirado no dado e percorrer um caminho respondendo em cada casa a cada tarefa com base no desenvolvimento das</p>		<p>Identificar e produzir rimas Dividir frases nas palavras que a constituem Identificar na palavra a sílaba ou o som pedido Adicionar uma sílaba ou um som a uma palavra</p>	<p>Sendo um jogo conhecido por todos, as crianças cumpriram a atividade com muito sucesso. Conseguiram identificar/produzir rima, dividir frases, identificar/adicionar/retirar sílabas e sons nas palavras e sobretudo, manipular fonologicamente. A atividade foi então realizada com sucesso, captando a atenção e concentração de cada um, criando um ambiente descontraído, com</p>	11/03/2013




	competências fonológicas que se apresentam. Ganha o jogador que reunir o máximo de fotografias dos animais do safari, e no final, apresentá-las por ordem alfabética)		Retirar uma sílaba ou um som a uma palavra Manipular fonologicamente	muita diversão e sobretudo, muita aprendizagem. 	
	<b>Atividade 5 – Quem conta um conto, acrescenta um ponto...</b> (Consiste em através de vários cartões com partes de um ou mais contos, serem capazes de as ordenar e acrescentar sempre alguma outra ideia, de modo a criar um conto infantil didático)		Expandir o vocabulário Desenvolver a competência da leitura Relatar a história Identificar personagens Manipular imagens de acordo com o desenvolvimento da ação Apresentar e respeitar a opinião sobre a história	Os alunos ao longo da atividade, mostraram bastante interesse, atenção e concentração. São crianças que respeitam a opinião dos colegas e ajudam-se, mutuamente. Além disso, as crianças conseguiram organizar e ordenar os cartões dos contos, mas, não foram capazes de acrescentar ideias convenientes e didáticas ao conto. Como tal, a atividade não foi cumprida de forma como a investigadora pretendia, embora, nas crianças, comece a fazer-se sentir algum desenvolvimento da competência da leitura e na manipulação de ideias. 	15/03/2013
	<b>Atividade 6 – Hora do Teatro</b> (As crianças devem ser capazes de criar uma história infantil com fantoches sobre algo que lhes suscite mais interesse, cumprindo as regras previamente estipuladas na atividade)		Criar uma história, seguindo as regras de execução de um conto (princípio, meio e fim) Cooperar Desenvolver a imaginação e a criatividade Desenvolver a motricidade global Desenvolver a espontaneidade	As crianças, apesar de terem ajuda, conseguiram criar uma história, baseada num conto infantil, com princípio, meio e fim. A imaginação deles é bastante, mas, não conseguem transmitir as suas ideias, devido à falta de espontaneidade de cada um. Ainda assim, todos estes parâmetros foram trabalhados com os alunos e considera-se que a atividade foi cumprida com sucesso, embora com algumas limitações. Todos eles cooperam e ajudam-se. 	20/03/2013
	<b>Atividade 7 – Lês tu, leio eu!</b> (As crianças devem através de letras, palavras e frases, criar outras palavras e outras frases		Identificar letras Formar sílabas e palavras significativas para a criança	Os alunos, já conseguem, com maior facilidade, identificar letras, formar sílabas e palavras com significado e que fazem parte do seu quotidiano.	25/03/2013




	que façam parte do cotidiano da criança. Cada um deve ler determinada faixa e ser assim capaz de identificar o que se pretende através de determinado material)		Alargar o vocabulário Expressar-se oralmente Estimular a atenção e a concentração	Mostraram-se atentos e concentrados, e foram capazes de identificar os materiais, principalmente aqueles que faziam parte do cotidiano, assinalando com facilidade a sua funcionalidade. A atividade, foi então cumprida com sucesso. 	
	<b>Atividade 8 – Loto das Letras</b> (São dadas a mesma quantidade de peças às crianças e após ser chamado, letra a letra, cada um deve avisar que possui a letra chamada e dizer qual a imagem a que se adequa a letra, nomeadamente a primeira letra de determinado nome. Depois disso, a criança deve escolher outra letra, em que formará sílabas e posteriormente criar palavras significativas para si)		Identificar letras e sílabas Construir palavras significativas Manipular as letras e explorar palavras Desenvolver a linguagem e a escrita Estimular a atenção e a concentração	Os alunos mostraram-se atentos e concentrados. Identificaram com facilidade letras e sílabas e construíram palavras, que para eles eram significativas, palavras essas, existentes no vocabulário da nossa língua, embora básicas. É considerável, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças. A atividade, foi cumprida com sucesso e atingiu os objetivos pretendidos. 	29/03/2013
	<b>Atividade 9 – Ouvir e compreender</b> (Numa sequência de sons isolados, as crianças devem associar-los a imagens, reconhecer de que se trata e descrever ao grupo de forma correta)		Identificar sons isolados Associar sons às imagens Reconhecer sequências de som Estimular a atenção e a concentração Potenciar o desenvolvimento auditivo	As crianças, apresentaram especial atenção, nesta atividade, uma vez que se trata de algo diferente para eles e o uso de tecnologia, suscita o interesse de qualquer um. Assim, eles identificaram sons, associaram a imagens e reconheceram sequências de som. Todo o potencial desenvolvimento auditivo foi trabalhado e as crianças cumpriram a atividade com facilidade e sucesso, não apresentando quaisquer dificuldades. 	03/04/2013
	<b>Atividade 10 – As tuas letras!</b> (Num conjunto de blocos com as letras do alfabeto, são dadas às crianças determinadas letras,		Identificar as letras Construir palavras significativas Estimular a atenção e a	A maior dificuldade destas crianças, continua a ser a manipulação de sílabas para formarem palavras. Mas, sendo o principal objetivo o de	09/04/2013



	em que formam certas palavras, a criança deve conseguir formar-las e também escrever o seu nome ou o dos colegas)		concentração	identificar letras, estes conseguiram atingi-lo com sucesso e foram igualmente capazes de construir algumas palavras, bem como o seu nome e o dos colegas. A atividade, foi portanto, cumprida com sucesso. 	
--	---	--	--------------	--	--

Blocos	Atividade	Objetivos a trabalhar (por bloco)	Objetivos a trabalhar (por atividade)	Observações	Data de Realização
Bloco Psicomotor	<b>Atividade 1 – jogo do faz de conta</b> (Consiste em a criança de pé, ser-lhe pedido que faça gestos como por exemplo, comer a sopa, pentear o cabelo, passar uma escova na roupa, lavar os dentes, pregar um prego, cortar com a tesoura, dizer adeus, registando qual a mão que é utilizada para cada exercício)	Desenvolvimento da motricidade ampla e fina (perceção, orientação e desenvolvimento o motor)	Reconhecer a lateralidade Estimular a atenção, coordenação e concentração	As crianças ao longo da atividade mostraram alguma concentração, face ao que lhes era pedido. Posto isto, é notável a capacidade das crianças em reconhecer a sua lateralidade e coordenação. Conseguem distinguir a esquerda, da direita com facilidade e conseguiram desenvolver a sua perceção, orientação e desenvolvimento motor. Portanto, a atividade foi cumprida e realizada com sucesso. 	27/02/2013
	<b>Atividade 2 – jogo das imagens escondidas</b> (Consiste numa sequência de imagens a criança visualizar e distinguir cada uma, para que depois seja retirada uma ou mais imagens e esta seja capaz de nomear a(s) imagem(s) que saiu/sairam)		Desenvolver a orientação no espaço real/gráfico Reter estímulos visuais Discriminar diferenças Saber sequenciar visualmente	Os alunos mostraram algumas dificuldades em reter estímulos visuais, ou seja, em sequências de muitas imagens e algumas mais complicadas, eles não conseguiram discriminar as diferenças entre os símbolos, e, algumas vezes, sabiam reconhecer as imagens, mas não as sequenciavam de forma correta. Assim, a atividade, não foi realizada com o sucesso pretendido. 	04/03/2013
	<b>Atividade 3 – jogo das diferenças</b> (Numa sequência de objetos com uma mesma função a criança deve ser capaz de)		Reter estímulos visuais Discriminar diferenças Saber sequenciar visualmente	Nesta atividade, as crianças conseguiram desenvolver a retenção de estímulos visuais, uma vez que obtiveram a distinção entre objetos intrusos e as figuras que não se adequavam à sequência. Além do mais, os alunos atingiram a capacidade de	08/03/2013



	distinguir qual o objeto intruso e/ou de várias figuras com grandezas e espessuras, a criança nomear a figura que não se adequa à sequência)			sequenciarem visualmente. Contudo, a atividade, foi cumprida e realizada com sucesso, atingindo os objetivos a que nos tínhamos proposto alcançar e trabalhar. 	
	<b>Atividade 4 – Corpo Humano Cruzado</b> (Consiste na criança responder as várias funções do corpo e ser capaz de completar palavras cruzadas de acordo com o tema do corpo humano, sendo estas adequadas à idade da criança)		Demonstrar conhecimento acerca do esquema corporal, nomeadamente saber identificar partes do corpo	Ao longo do ano letivo, foram trabalhados os sentidos do corpo humano, e, assim, as funções do corpo que trabalhamos na atividade, foram de acordo com as matérias lecionadas, por cada um. Como tal, as crianças foram capazes de reconhecer partes do corpo e as suas respetivas funções, bem como, completar as palavras cruzadas, realizadas para o âmbito. Podemos então admitir, que a atividade foi cumprida com sucesso e os objetivos foram alcançados. 	13/03/2013
	<b>Atividade 5 – Postal da Família</b> (Consiste na realização de um postal para os pais/avós ou membro da família escolhido pela criança. A criança deve ser capaz de saber fazer um postal, decalcar a mão em tinta no postal, distinguir letras fornecidas e colar no postal com uma mensagem, desenvolver a destreza manual e estimular a atenção e a concentração)		Desenvolver a destreza manual Estimular a atenção e a concentração	Inicialmente, os alunos mostraram-se interessados em desenvolver e completar a atividade. Algumas dificuldades foram sentidas, no sentido da imaginação de cada um, o que fazia com eles, se acabassem por “copiar” uns aos outros. Mas, de acordo com os objetivos que pretendíamos alcançar, podemos dizer que a atividade foi cumprida com sucesso, uma vez que utilizaram técnicas de ilustração inovadoras, decalcaram com facilidade e souberam, de imediato, fazer um postal. Além disso, a atenção e concentração de todos foi notável e trabalhada ao longo da atividade. 	18/03/2013
	<b>Atividade 6 – Os sentidos do Corpo Humano</b> (Consiste na realização de um puzzle auto-corretivo em que a criança deve ser capaz de descobrir o corpo humano, identificar as várias partes do		Demonstrar conhecimento acerca do esquema corporal e sentidos dos cinco órgãos responsáveis do corpo humano Alargar o vocabulário	As crianças mostraram, ao longo da atividade lúdica, atenção e concentração, ao tentarem entender os objetivos e o que pretendíamos fazer com o jogo. Foram capazes de descobrir as partes do corpo humano e onde elas se colocavam, e ainda, foram capazes de identificar os órgãos dos sentidos e as suas funções, com bastante facilidade. Podemos	22/03/2013

	<p>corpo humano e as suas funções, identificar os órgãos dos sentidos e as suas funções e, ainda, relacionar conceitos com os órgãos dos cinco sentidos)</p>		<p>Estimular a atenção e a concentração</p>	<p>admitir, que os alunos, possuem um bom conhecimento acerca desta temática, uma vez que os sucessos, são em grande maioria, relativamente aos insucessos. Como tal, a atividade alcançou os objetivos propostos, e foi realizada com sucesso.</p> <p style="text-align: center;"></p>	
	<p><b>Atividade 7 – Jogo da Perceção</b> (Consiste na criança identificar e reconhecer imagens fornecidas, ou seja, a criança deve indicar de entre um conjunto de imagens aquelas que fazem parte do seu dia-a-dia ou de situações familiares)</p>		<p>Reter estímulos visuais de imagens de objetos, de uma sequência Reter estímulos visuais simbólicos Saber sequenciar visualmente</p>	<p>Os alunos, são todos, ligados às suas famílias, havendo forte interesse destas nas crianças. Como tal, atividades e situações do dia-a-dia, vividas entre todos, são imediatamente reconhecidas pelos alunos. Como tal, a atividade foi cumprida e foram alcançados os seus objetivos. As crianças conseguiram reter estímulos visuais de uma sequência de imagens e reconheceram imagens do seu quotidiano e foram, ainda, capazes de sequenciar essas imagens de atividades.</p> <p style="text-align: center;"></p>	27/03/2013
	<p><b>Atividade 8 – Puzzle do Corpo Humano</b> (Como o próprio nome indica, a criança deve ser capaz de realizar um puzzle do corpo humano, de forma a reconhecer-lo, a identificar algumas partes do mesmo, bem como, a reconhecer algumas das funções das partes do corpo humano)</p>		<p>Demonstrar conhecimento acerca do esquema corporal Desenvolver a motricidade fina, como a precisão Estimular a atenção e a concentração</p>	<p>De acordo com a temática, e sendo já adquirida pelas crianças, esta atividade foi cumprida com sucesso. As crianças, com facilidade, reconhecem o esquema corporal e as suas funções. Além disso, os alunos apresentam cuidado ao colocar as peças do puzzle e desenvolvem assim, a sua motricidade fina e a precisão. A atividade foi cumprida e alcançou os objetivos pretendidos.</p> <p style="text-align: center;"></p>	01/04/2013
	<p><b>Atividade 9 – Jogo do Conhecimento</b> (Consiste num jogo de perguntas e respostas, sobre as várias temáticas dadas pelas crianças nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, de forma a rever alguns conhecimentos já dados)</p>		<p>Demonstrar conhecimento acerca de conteúdos aprendidos em Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio Reter matérias lecionadas Estimular a atenção e a</p>	<p>Os alunos mostraram-se atentos e ajudaram-se mutuamente, embora, as dificuldades sejam notáveis. As crianças já foram capazes de responder acertadamente a questões académicas, mas ainda precisam de um apoio constante, devido, à falta de bases. A preocupação é notável e alguns conhecimentos ainda não estão adquiridos. Para tal, admitimos que a atividade foi cumprida, embora necessite de mais trabalho. Como tal, reconhecemos que a atividade não obteve a totalidade de sucessos</p>	05/04/2013

			concentração	e inculcamos a necessidade de trabalhar mais e melhor, as temáticas das disciplinas do currículo nacional. 	
	<b>Atividade 10 – Expressão Motora</b> (A criança deve ser capaz, nesta atividade, de executar ações motoras básicas, de modo a desenvolver a rapidez de reflexos, flexibilidade, agilidade e a controlar a sua postura corporal)		Desenvolver a rapidez de reflexos Desenvolver a execução de ações motoras básicas Desenvolver a flexibilidade Potenciar o desenvolvimento físico Desenvolver a motricidade ampla, como o equilíbrio e coordenação global	Os alunos, na atividade, foram capazes de executar as ações que lhes foram pedidas, e, portanto, conseguiram desenvolver a rapidez dos seus reflexos, flexibilidade e, o controlo da sua postura corporal. Assim, os objetivos foram alcançados e admitimos o sucesso da atividade. 	11/04/2013

## Anexo 3

(Resultados Obtidos no Pós-Teste: Avaliação Final dos Alunos)

Pós-Teste: Avaliação Final dos Alunos				
Aluno: A		Idade Cronológica: 7,7		
		Idade de Leitura: 7		
		Quociente de Leitura: 90		
Palavras	Sucesso	Insucesso	Erro	Tipo de Erro
Foca	X			
Gato	X			
Dado	X			
Dia	X			
Lula	X			
Curiosidade		X	<i>Curiosidade</i>	Substituição
Gomo	X			
Lupa	X			
Vela	X			
Hidroavião	X			
Objetivo	X			
Aranhão		X	<i>ARanhão</i>	Adição
Enxame	X			
Glicerina	X			
Cosmonauta	X			
Interruptor		X	<i>Interuptor</i>	Omissão
Caleidoscópio		X	<i>Caleidocópio</i>	Omissão
Ferrugens		X	<i>Ferruguens</i>	Adição
Astronomia	X			
Helicóptero	X			

Aluno: B			Idade Cronológica: 8,3	
			Idade de Leitura: 7	
			Quociente de Leitura: 84	
Palavras	Sucesso	Insucesso	Erro	Tipo de Erro
Foca	X			
Gato	X			
Dado	X			
Dia	X			
Lula	X			
Curiosidade		X	<i>Curiosidade</i>	Substituição
Gomo	X			
Lupa	X			
Vela	X			
Hidroavião	X			
Objetivo	X			
Aranhço		X	<i>AranhiKo</i>	Substituição
Enxame	X			
Glicerina	X			
Cosmonauta		X	<i>Cosmunata</i>	Substituição + Omissão
Interruptor	X			
Caleidoscópio		X	<i>Caleidocópio</i>	Omissão
Ferrugens		X	<i>Ferruquens</i>	Substituição
Astronomia	X			
Helicóptero	X			
Aluno: C			Idade Cronológica: 7,7	
			Idade de Leitura: 7,1	
			Quociente de Leitura: 92	
Palavras	Sucesso	Insucesso	Erro	Tipo de Erro
Foca	X			
Gato	X			
Dado	X			
Dia	X			
Lula	X			
Curiosidade	X			
Gomo	X			

Lupa	X			
Vela	X			
Hidroavião	X			
Objetivo	X			
Aranhizo	X			
Enxame		X	<i>Enzame</i>	Substituição
Glicerina		X	<i>GeliKerina</i>	Adição + Substituição
Cosmonauta	X			
Interruptor	X			
Caleidoscópio	X			
Ferrugens		X	<i>Ferruguens</i>	Substituição
Astronomia	X			
Helicóptero		X	<i>Hilicótero</i>	Substituição + Omissão
<b>Aluno: D</b>			<b>Idade Cronológica: 8,5</b>	
			<b>Idade de Leitura: 7,1</b>	
			<b>Quociente de Leitura: 83</b>	
<b>Palavras</b>	<b>Sucesso</b>	<b>Insucesso</b>	<b>Erro</b>	<b>Tipo de Erro</b>
Foca	X			
Gato	X			
Dado	X			
Dia	X			
Lula	X			
Curiosidade		X	<i>CuRiosidade</i>	Adição
Gomo	X			
Lupa	X			
Vela	X			
Hidroavião	X			
Objetivo	X			
Aranhizo	X			
Enxame	X			
Glicerina		X	<i>GliKerina</i>	Substituição
Cosmonauta	X			
Interruptor		X	<i>Interrupetor</i>	Adição
Caleidoscópio		X	<i>Caleidocópio</i>	Omissão
Ferrugens	X			

Astronomia	X			
Helicóptero	X			
<b>Aluno: E</b>			<b>Idade Cronológica: 7,9</b>	
			<b>Idade de Leitura: 6,9</b>	
			<b>Quociente de Leitura: 87</b>	
<b>Palavras</b>	<b>Sucesso</b>	<b>Insucesso</b>	<b>Erro</b>	<b>Tipo de Erro</b>
Foca	X			
Gato	X			
Dado	X			
Dia	X			
Lula	X			
Curiosidade	X			
Gomo	X			
Lupa	X			
Vela	X			
Hidroavião	X			
Objetivo	X			
Aranhizo		X	<i>ARaniKo</i>	Substituição + Omissão
Enxame	X			
Glicerina		X	<i>GliKerina</i>	Substituição
Cosmonauta		X	<i>Comonauta</i>	Omissão
Interruptor	X			
Caleidoscópico	X			
Ferrugens		X	<i>Ferrugens</i>	Substituição
Astronomia		X	<i>Astromomia</i>	Substituição
Helicóptero		X	<i>Hilicótero</i>	Substituição + Omissão
<b>Aluno: F</b>			<b>Idade Cronológica: 8,4</b>	
			<b>Idade de Leitura: 7,3</b>	
			<b>Quociente de Leitura: 86</b>	
<b>Palavras</b>	<b>Sucesso</b>	<b>Insucesso</b>	<b>Erro</b>	<b>Tipo de Erro</b>
Foca	X			
Gato	X			
Dado	X			
Dia	X			
Lula	X			

Curiosidade	X			
Gomo	X			
Lupa	X			
Vela	X			
Hidroavião	X			
Objetivo	X			
Aranhiço	X			
Enxame	X			
Glicerina		X	<i>GliKerina</i>	Substituição
Cosmonauta	X			
Interruptor	X			
Caleidoscópio	X			
Ferrugens	X			
Astronomia	X			
Helicóptero		X	<i>Hilicóptero</i>	Substituição