



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Solange das Neves Cardoso

JOGOS DE TABULEIRO E A PREPARAÇÃO
PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA
ESCRITA POR CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-
ESCOLAR

Dissertação no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação,
Desenvolvimento e Aconselhamento, orientada pela Professora
Doutora Ana Cristina Ferreira Almeida e apresentada à Faculdade
de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de
Coimbra.

setembro de 2023

Jogos de tabuleiro e a preparação para a aprendizagem da leitura e da escrita por crianças em idade pré-escolar

Resumo: Ler e escrever são competências básicas do desenvolvimento das múltiplas literacias, fundamentais para um desenvolvimento saudável. Porém, a iniciação da escolarização encontra concorrentes sérios da atenção e envolvimento das crianças que, desde muito cedo, entram em contacto com ferramentas tecnológicas e meios de comunicação que apelam aos sentidos. Por consequência, o seu registo multimédia, cativa progressivamente e de modo mais fácil a atenção comparativamente com o material escrito, e condiciona a participação ativa das crianças na relação com a língua e seu domínio em atividades analógicas. Por outro lado, o lúdico é um veículo de mobilização das múltiplas capacidades das crianças, promotor de atividades integradoras de aprendizagens diversas. Neste sentido, o presente trabalho baseia-se no uso de jogos de tabuleiro como recurso, para explorar o potencial de facilitação da aprendizagem de conceitos e treino de processamento para a leitura e escrita, para crianças em idade pré-escolar. Com uma amostra de nove crianças, com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos, este estudo teve como objetivo identificar jogos de tabuleiro passíveis de fomentar o treino de competências e assinalar quais as habilidades estimuladas em cada jogo. Foi possível verificar que os jogos de tabuleiro são um recurso pedagógico com potencial de desenvolvimento de competências de aprendizagem e, simultaneamente, com características de atração do interesse e atenção das crianças que, a par de processos cognitivos ativam comportamentos de comunicação, interrelação, no plano das competências socioafetivas, mas também comportamentos psicomotores, de coordenação, resposta de realização, entre outros.

Palavras-chave: Jogos, jogos de tabuleiro, aprendizagem, linguagem, leitura e escrita, crianças em idade pré-escolar.

Board games and preparation for learning to read and write for preschool children

Abstract: Reading and writing are basic skills for the development of multiple literacies, fundamental for healthy development. However, the initiation of schooling finds serious competitors for the attention and involvement of children who, from a very early age, come into contact with technological tools and means of communication that appeal to the senses. Consequently, its multimedia recording progressively captivates more easily than compared to written material and conditions the active participation of children in their relationship with the language and their mastery of analogue activities. On the other hand, play is a vehicle for mobilizing children's multiple capabilities, promoting activities that integrate diverse learning. In this sense, the present work is based on the use of board games as a resource to explore the potential for facilitating the learning of concepts and processing training for reading and writing for preschool children. With a sample of nine children, aged between 5 and 6 years, this study aimed to identify board games that could encourage skills training and indicate which skills were stimulated in each game. It was possible to verify that board games are a pedagogical resource with the potential for developing learning skills and, simultaneously, with characteristics of attracting children's interest and attention which, alongside cognitive processes, activate communication behaviors, interrelation, in terms of socio-affective skills, but also psychomotor behaviors, coordination, achievement response, among others.

Keywords: Games, board games, learning, language, reading and writing, preschool children.

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Cristina Almeida, pela confiança, amizade e apoio.

Quero agradecer à minha avó Alice pelo carinho, apoio, incentivo e coragem que me passou ao longo do meu percurso escolar e académico.

À minha mãe pelo amor, motivação e paciência ao longo destes anos.

Às minhas queridas amigas, Inês Lopes e Inês Silva, por serem incansáveis.

Uma obrigada, não menos especial, aos familiares e amigos que me acompanharam e apoiaram nesta fase tão importante.

Índice

Introdução	1
I - Enquadramento teórico-conceitual	3
1.1. Sistema de educação: As exigências do século XXI.....	3
1.1.1. Contexto português: Presente.....	4
1.1.2. Educação pré-escolar.....	5
1.1.3. Como se processa uma aprendizagem?.....	7
1.2. Jogo	10
1.2.1. O jogo: Brincadeira ou instrumento de desenvolvimento?	10
1.2.2. Jogos de tabuleiro.....	14
1.3. Desenvolvimento da Linguagem.....	16
1.3.1. Desenvolvimento normativo da linguagem	17
1.3.2. Papel da linguagem (oralidade) na leitura e na escrita.....	20
II - Objetivos de estudo exploratório	21
III - Metodologia	21
3.1. Caracterização da amostra	22
IV - Instrumentos	22
4.1. <i>Dobble</i> (Morapiaf)	23
4.2. Tic Tac Boum (Goliath).....	24
4.3. O que sou eu? (Flying Tiger Copenhagen)	25
4.4. Histórias Baralhadas 2 (Mariqosa).....	25
4.5. Contahistórias (EDUCA)	26
V - Procedimentos.....	27
5.1. Processo de recolha de dados	27
VI - Resultados.....	28
6.1. Primeira Sessão	28
6.2. Segunda Sessão	30
6.3. Terceira Sessão.....	31
6.4. Quarta Sessão	34
6.5. Quinta Sessão	36
VII - Discussão.....	40
VIII - Conclusões	43
Referências Bibliográficas	45

Índice de Quadros

Quadro 1. Estágios de Desenvolvimento e Tipos de Jogos – Piaget...12
Quadro 2. Marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem.....19
Quadro 3. Resumo das sessões.....23
Quadro 4. Conceitos utilizados no Dobble Campismo.....29
Quadro 5. Conceitos utilizados no Dobble Praia.....30
Quadro 6. Conceitos proferidos no Jogo Tic Tac Boum.....30
Quadro 7. Respostas dos alunos ao jogo.....32
Quadro 8. Exemplos de respostas nos exercícios de consciência fonológica ao nível da rima.....34
Quadro 9. Respostas das “Histórias Baralhadas”.....34
Quadro 10. Respostas ao jogo “Contahistórias”.....37
Quadro 11. Competências assinaladas.....39

Introdução

Num mundo rodeado de tecnologia, no qual especula-se que a sua utilização e evolução crescente, revela-se pertinente encontrar alternativas de atividades que não se esgotem nesta realidade. Não se trata de questionar a inevitabilidade da transição para o plano digital e, mais concretamente, o “Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027)” (European Education Area, 2020), iniciativa política renovada da União Europeia para apoiar a adaptação sustentável e eficaz dos sistemas de educação e formação. Este plano tem como uma das suas principais prioridades “[r]eforçar as competências e aptidões digitais para a transformação digital (...) desde cedo” (Comissão Europeia, 2020). Neste sentido, o “desde cedo” deve ser equacionado, designadamente, tratando-se do período pré-escolar e início da escolarização.

A escola encontra-se associada à ideia de aprendizagem, morfologicamente interligada com a palavra ensino (Infopédia, 2023), tanto de aprendizagens básicas da leitura como da escrita.

Se numa vertente da inovação pedagógica a tecnologia se impõe em contextos de aprendizagem, a sustentabilidade do ambiente social e afetivo é, também, uma preocupação.

Outro motivo de interesse pelo assunto resulta da minha experiência e do que pude observar no Estágio Curricular. Ao introduzir dinâmicas lúdicas durante as sessões de apoio psicopedagógico, para além de estimular as áreas de aprendizagens envolvidas, instigava no aluno o interesse e a motivação de comparecer nas sessões criando uma sensação de descontração e bem-estar, assim como fortalecia a relação psicóloga-criança.

A literatura refere que, muitas vezes, os pais, de forma involuntária, introduzem precocemente os equipamentos tecnológicos no quotidiano das crianças. Tal ocorre devido a uma perspetiva de capacitação para os tempos modernos de digitalização, como para ocupar os filhos, recorrendo, deste modo, ao uso de telemóveis/tablets

(cf. reportagem no Expresso, 27 de setembro de 2023, assinada por Mara Tribuna). Não obstante, são muitos os alertas de que tal tendência expõe as crianças e jovens a um consumo excessivo de plataformas da Internet como o *Youtube*, tão popular e acessível que se torna um destino virtual rotineiro, agravado no período de confinamento, durante a pandemia da Covid-19.

Tendo em conta o contexto atual que nos rodeia, constata-se que a maioria de conteúdos acessíveis, que visam o público infantojuvenil são de origem brasileira e/ ou variante brasileira do português. Numa altura em que as crianças estão num período determinante para o desenvolvimento da fala (i.e., a ler e a escrever), o consumo frequente de animações ou produções em Português do Brasil tem como consequência a aprendizagem “natural” de vocabulário e pronúncia desse mesmo país, algo que as crianças tendem a usar em substituição do Português Europeu (cf. reportagem no Diário de Notícias, 10 de novembro de 2021, assinada por Paula Luz). Consequentemente, existem repercussões não só na oralidade, como na aprendizagem da escrita e ortografia (Guttier & Miranda, 2009). Este fenómeno gerou e continua a gerar polémica e discussão, indo para além das questões de aprendizagem (Oliveira, 2022), mas merecendo desvalorização por alguns educadores, tal é o caso de Elaine Grolla, professora de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, que afirma não existir motivo para preocupação (Tammaro, 2021).

Todavia, a substituição de termos e expressões de Português Europeu por Português do Brasil acaba por prejudicar as crianças no começo da escolarização. Quando inicia o seu percurso escolar, a criança já leva consigo um conjunto de habilidades pré-adquiridas, tal como aspetos textuais. Estas competências são desenvolvidas à medida que a criança interage com o ambiente em que está inserida (e.g., pais, família, livros, jogos) que podem facilitar, ou não, a aprendizagem da leitura e da escrita (Souza & Hübner, 2010).

O Lúdico, certamente, sempre teve um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Esta afirmação é confirmada pelo pensamento de Piaget (1995), que menciona que a atividade lúdica é o berço obrigatório da atividade intelectual, sendo, por isso, indispensável à prática educativa (Prado, 2018).

Neste seguimento, com o presente trabalho, pretende-se evidenciar que o jogo, para além de ser uma fonte de motivação, descontração e uma forma de passar tempo de qualidade em família, permite ainda estimular as competências essenciais (e.g. memória e sistema linguístico) para a aprendizagem da leitura e da escrita, quer em crianças, jovens e/ ou adultos.

I - Enquadramento teórico-conceptual

1.1. Sistema de educação: As exigências do século XXI

O mundo está em constante mudança, em que a consciencialização e a educação revelam ser conceitos essenciais para lidar com fenómenos como a revolução digital e conseqüente globalização. Assim, considero pertinente investigar novas formas de facilitar as aprendizagens essenciais, encontrando métodos de ensino mais cativantes, a fim de colmatar as novas problemáticas do século XXI. (e.g., Crise Global do Aprendizado e a Obsolescência da Educação, Dias, 2023).

Atualmente, as crianças possuem a informação em suas mãos e à distância de um *click* dispersam-se mais facilmente do contexto escolar, que não consegue ser tão atrativo como os diferentes contextos que as rodeiam e pelos quais dividem a sua atenção. Com isto, surge a desmotivação e a indisciplina, principais problemáticas dos estudantes (cf. Crónica semanal SIPE, 23 de junho 2022, assinada por Mário Santos). É esperado um crescimento da percentagem de insucesso escolar dos alunos, visto que a motivação, que é um pré-requisito para

um ensino-aprendizagem de qualidade, revela-se insuficiente (Alcará & Guimarães, 2007, pp.177-178).

Para além destas consequências, decorrentes do aumento do consumo das novas tecnologias por parte dos mais novos, é de salientar a crescente prevalência das Perturbações da Aprendizagem Específicas, Dificuldades de Aprendizagem. Segundo o DSM-5 (APA, 2013), distinguem-se da seguinte forma: i) Perturbação na leitura, na qual se encontra a dislexia (i.e., precisão, fluência, compreensão). Em Portugal, estima-se uma prevalência de 5.4% em idade escolar (Vale & Viana, 2011); ii) Perturbação na expressão escrita (i.e., ortografia, gramática e expressão); iii) Perturbação na matemática, como a discalculia (i.e., memorização de factos aritméticos, precisão ou fluência no cálculo).

As crianças com estes diagnósticos mostram-se mais resistentes aos métodos tradicionais de ensino. Ademais, por norma, é incluído no relatório as medidas de intervenção mais adequadas, entregue aos encarregados de educação e professores.

1.1.1. Contexto português: Presente

No contexto nacional, Aprendizagens Essenciais - 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico de Português, elaborado pelo Ministério da Educação e Ciência, aprovado em 2018 e em vigor, considera fundamental o desenvolvimento de algumas áreas no Ensino Básico. Este preza pelo desenvolvimento da fluência da leitura, pela oralidade, pelo uso adequado da gramática (através do conhecimento da literatura portuguesa) e pela composição escrita e correção da comunicação. O nível de exigência destas áreas vai aumentando, proporcionalmente, consoante o nível de escolaridade e, o plano curricular é projetado de forma que os alunos tenham o conhecimento necessário para ter sucesso nos anos seguintes de escolaridade (DGE, 2018).

O Ministério da Educação e Ciência concede também a liberdade aos professores de escolherem o modelo em que lecionam as suas aulas (DGE, 2018).

Este plano, Programa e Metas Curriculares de Português, pode ser analisado, à luz de uma abordagem *Game-Based-Learning* (GBL), dando relevo às competências imprescindíveis para o século XXI (e.g., pensamento crítico, criatividade, colaboração e comunicação) (Binkley et al., 2014). No que diz respeito ao pensamento crítico, este traduz-se no raciocínio crítico, no pensamento sistémico e computacional, bem como na tomada de decisão e resolução de problemas. Por sua vez, a criatividade implica o pensamento divergente, inovador, a originalidade, a inventividade e a capacidade de interpretar o fracasso como oportunidade de melhorar. Quanto à colaboração, esta consiste em trabalhar, de forma eficaz, com várias equipas/ grupos, em que o indivíduo exerce flexibilidade e demonstra a sua disposição para fazer concessões, de modo a atingir metas e assumir responsabilidades compartilhadas. Por fim, a comunicação corresponde à capacidade de articulação de pensamentos e ideias numa variedade de formas, na competência de comunicar para uma variedade de propósitos e em diversos ambientes e utilizar múltiplas tecnologias e os média (Binkley et al., 2014).

Para além disso, a GBL define-se como a aquisição de conhecimento e competências por meio do ambiente gerado pelo conteúdo e funcionalidade do jogo, uma vez que proporciona tempo de resolução de problemas e desafios, causando consequentemente nas crianças uma sensação de satisfação e realização (Qian & Clark, 2016).

1.1.2. Educação pré-escolar

O ser humano, desde o nascimento, atravessa várias fases de transição. O que é uma transição? Para Miguel Oliveira (2016), uma transição “implica sempre efetuar uma passagem, atravessar as fronteiras de um ponto para outro, deixar o que é familiar para enfrentar o que é desconhecido e muitas vezes desafiador” (p.120).

A criança, num curto período de tempo, passa por duas transições significativas, a saída do abrigo dos pais para a Educação Pré-escolar e

a passagem da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo de Educação Básica. É crucial assegurar uma boa passagem entre estas etapas, em virtude do bem-estar emocional da criança, de maneira que o transtorno não dê origem a sintomas de descontentamento, desorientação, entre outros. Consequentemente, o possível transtorno poderá levar à mudança de percepção de escolaridade da criança e prejudicar a capacidade de aprendizagem (Fisher et al. citados por Oliveira, 2016).

A DGE propõe um plano de Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Despacho nº 5520/97), que deve ser adaptado às exigências sociais e familiares de cada criança e ao desenvolvimento de cada criança e do grupo.

Decorrente disso, numa visão holística, pretende-se que a criança assimile, de forma articulada, não só conhecimento, mas também atitudes, disposições e saber-fazer. Para alcançar estas aprendizagens, referenciam-se três áreas de conteúdo (Lopes da Silva et al., 2016).

A Área de Formação Pessoal e Social, na qual o ambiente educativo é um espaço para a criança se relacionar consigo, com os outros e com mundo, permitindo desenvolver valores éticos (e.g. tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça), como também valores estéticos, ao apreciarem outros contextos e situações envolventes. Visa quatro componentes, que ao serem trabalhadas tão precocemente continuarão presentes ao longo da vida; são elas, a construção da identidade e da autoestima, a independência e a autonomia, a consciência de si como aprendiz e a convivência democrática e cidadania.

A Área de Expressão e Comunicação trabalha com as crianças as ferramentas indispensáveis, tanto para a comunicação interpessoal, como para a comunicação intrapessoal e para a percepção daquilo que as rodeia. Os domínios que concernem a esta área são o Domínio da Educação Física, o Domínio da Educação Artística, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática.

Por fim, a Área do Conhecimento do Mundo em que se pretende despertar na criança a curiosidade de saber mais acerca do mundo, explorando as ciências sociais e naturais e, conseqüentemente, compreendendo a sua posição no mundo e como identificá-lo (Lopes da Silva et al., 2016).

Os pais assumem parte da responsabilidade do desenvolvimento humano e social dos seus filhos, porém, a escola, mais concretamente, os docentes, têm um papel crucial e ativo nesta evolução (Lopes da Silva et al., 2016).

1.1.3. Como se processa uma aprendizagem?

Nos dias de hoje, torna-se difícil manter um sistema de ensino em que o professor fala e o aluno escuta, o professor ensina e o aluno aprende. O modelo de aprendizagem mecânica, usado ainda em Portugal, centra-se na intenção de que o aluno aprenda temáticas, sem compreender do que se trata e/ ou porque essa aprendizagem é importante, assimilando estes conhecimentos tal e qual lhe são transmitidos, sem espaço para especulações (Braathen, 2012).

Para uma aprendizagem significativa é conveniente que os alunos investam tempo e dedicação, a fim de acreditar no seu potencial e no seu crescimento recorrendo as ferramentas necessárias e confiando nos seus instintos. O autor Carl Rogers focou os seus estudos no ensino e na aprendizagem, centrando-se no “cliente”, uma perspectiva mais humanística (Moreira, 1999).

Carl Roger (1939) reitera que na educação deve existir uma facilitação da aprendizagem. Com isto, quer dizer que devem existir certas ferramentas e atitudes na relação interpessoal entre o professor (facilitador) e o aprendiz (estudante), propondo os “princípios de aprendizagem” (Rogers citado por Moreira, 1999, pp.142-144):

1. Seres humanos têm uma potencialidade natural para aprender;

2. *A aprendizagem significativa ocorre quando a matéria de ensino é percebida pelo aluno como relevante para seus próprios objetivos;*
3. *A aprendizagem que envolve mudança na organização do eu – na percepção de si mesmo – é ameaçadora e tende a suscitar resistência;*
4. *As aprendizagens que ameaçam o “eu” são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas se reduzem a um mínimo;*
5. *Quando é pequena a ameaça ao eu, pode-se perceber a experiência de maneira diferenciada e a aprendizagem pode prosseguir;*
6. *Grande parte da aprendizagem significativa é adquirida através de atos;*
7. *A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsabilmente do processo de aprendizagem;*
8. *A aprendizagem auto-iniciada que envolve a pessoa do aprendiz como um todo – sentimentos e intelecto – é mais duradoura e abrangente;*
9. *A independência, criatividade e a autoconfiança são todas facilitadas, quando a autocrítica e a auto-avaliação são básicas e a avaliação feita por outros é de importância secundária;*
10. *A aprendizagem socialmente mais útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprender, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança.*

Para além destes princípios, o facilitador da aprendizagem deve revelar:

- *Autenticidade*
- *Respeitar, aceitar e confiar*
- *Compreensão empática*

1.1.3.1. Teorias de aprendizagem aplicadas aos jogos

Como referido à priori, os jogos são um recurso pedagógico capaz de desenvolver diversas competências essenciais para a aquisição de conhecimento. Do mesmo modo, é necessário ter por base a estrutura de uma teoria de aprendizagem que guie a intervenção, em virtude de uma aprendizagem significativa.

Csikszentmihalyi (1990), autor da Teoria do Fluxo, aponta que é necessário atingir um estado de atenção/ foco, para que as atividades sejam feitas de maneira eficaz e prazerosa. Com o intuito de progredir para este estado é preciso reunir certas condições: i) equilíbrio entre o desafio e as habilidades; ii) haver metas claras; iii) feedback imediato do que acontece; iv) possibilidade de concentração total na atividade (Qian & Clark, 2016). Segundo o autor:

The flow experience is when a person is completely involved in what he or she is doing, when the concentration is very high, when the person knows moment by moment what the next steps should be, like if you are playing tennis, you know where you want the ball to go, if you are playing a musical instrument you know what notes you want to play, every millisecond, almost. And you get feedback to what you're doing. That is, if you're playing music, you can hear whether what you are trying to do is coming out right or in tennis you see where the ball goes and so on. So there's concentration, clear goals, feedback, there is the feeling that what you can do is more or less in balance with what needs to be done, that is, challenges and skills are pretty much in balance (Csikszentmihalyi, 2008).

No entanto, os alunos irão conseguir entrar em estado de fluxo, se lhes proporcionarem condições para que participem, desafiando-se dentro do limiar das suas capacidades, a partir de propostas que cativem o seu interesse e os façam sentir capazes.

Por outro lado, na Teoria Sociocultural da Aprendizagem retém-se o princípio de que, para o desenvolvimento cognitivo da criança é necessária uma interação social com os sujeitos e com o meio, através

de instrumentos (jogos) e da linguagem (via de transmissão de cultura e veículo principal do pensamento) (Präss, 2012).

Vygotsky (2007) defende que a aprendizagem será mais significativa, caso a criança seja desafiada a responder a tarefas que ainda não estão totalmente dominadas por si, mas situam-se submetidas na Zona de Desenvolvimento Proximal. Ou seja, com o conhecimento já adquirido e com a ajuda de um adulto poderão ser realizadas aprendizagens (Präss, 2012).

1.2. Jogo

1.2.1. O jogo: Brincadeira ou instrumento de desenvolvimento?

De acordo com Huzinga (2003), o jogo tem um carácter ancestral, mais antigo do que a própria cultura. Por sua vez, foi a cultura que veio, posteriormente, reconhecer no espírito lúdico do jogo as origens da própria cultura dos humanos, consolidando o seu pensamento com o argumento de que “os animais não esperaram que o homem os ensinasse a jogar” (Huizinga, 2003, p. 17).

Este autor defende que o ser humano deveria ser denominado de *Homo Ludens*, à semelhança de *Homo Sapiens*, dado que é uma espécie se caracteriza tanto pela capacidade de pensar e adquirir conhecimento, como pela capacidade de participar na sociedade. Posto isto, a partir da natureza lúdica, as pessoas têm a liberdade de imaginar para além do conhecimento da realidade e, no plano da fantasia, encontrar o modo de ordenar os elementos da vida.

Tal equipara-se a um jogo, visto ter regras de convivência, cujo cumprimento permite criar manifestações de cultura e de socialização, estruturantes para personalidade e para civilização.

Apesar de existir uma tendência generalizada para traduzir o conceito de jogo pelo sinónimo de brincadeira (i.e., inconsequente), ocupação livre do tempo ou gasto de energia. O conceito é mais

abrangente, ou seja, “uma actividade que se desenvolve dentro de certos limites de tempo e de espaço, numa ordem visível, de acordo com regras livremente aceites, e que se situa fora da esfera da necessidade ou da utilidade material” (Huizinga, 2003, p. 8). Neste sentido, diríamos tratar-se de uma atividade espontânea, no imediato, ou seja, descomprometida de função.

Ainda assim, requer-se a exploração da vivência, do tempo e dos espaços que potenciam o conhecimento de si, das aptidões e dos interesses pessoais, para além do estabelecimento de relações com o mundo interior e exterior, dos objetos e dos outros.

Não obstante, ao falarmos de jogo como instância do desenvolvimento humano e social é inevitável mencionar teorias da Psicologia do Desenvolvimento, entre as quais, referimos dois nomes significativos: Piaget e Vygotsky. Ambos consideraram o jogo como um elemento lúdico-pedagógico, fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

Piaget (1978) utiliza a noção de jogo para referir-se à ação de brincar, como modo de expressar a inteligência nos processos que a caracterizam, em cada etapa do desenvolvimento (funcional, de construção, simbólico, operatório com regras, entre outros). Ao observar as formas que o jogo assume, preferencialmente em cada etapa do desenvolvimento psicológico, exploram-se os sentidos e a manipulação de objetos, passando pela emergência da linguagem até à preferência por jogos em grupo (estabelecimento de regras que regulam as ações).

Esta preferência abriu horizontes de pesquisa e deu origem à classificação de jogos que descrevem as suas potencialidades nas diferentes facetas do desenvolvimento. De Piaget conhece-se a Teoria dos Estádios de Desenvolvimento Cognitivo, e dos seus sucessores a classificação das atividades de jogos ganhou ênfase em facetas do desenvolvimento da linguagem, de habilidades funcionais, atividades

sociais e condutas afetivas (ver Quadro 1) (Doucet, Filion & Garon, 1989).

Quadro 1.

Estágios de Desenvolvimento e Tipos de Jogos: Piaget

Estágios	Períodos	Jogos
Estágio sensório-motor (nascimento até aos 2 anos)		Jogos psicomotores; jogos de exercício
Estágio pré-operacional (2 anos até aos 7 anos)	Período simbólico (2 - 4 anos)	Jogos simbólicos
	Período intuitivo (4 - 7 anos)	Jogos de construção Jogos de regras
Estágio das operações concretas (7 aos 11 anos)		
Estágio das operações formais (a partir dos 12 anos)		

Nota. Adaptado de My Teaching Cupboard (2023)

Segundo Vygotsky (1988), a noção de jogo remete para a brincadeira, a imaginação profunda e a ilusão. A criança utiliza a imitação como um jogo imaginário, mais do que ganhar ou perder é a situação em si que lhe dá prazer (Campos et al., 2020), o que converge para a noção de fluxo de Csikszentmihalyi.

As crianças imitam o que contemplam no seu dia-a-dia, possibilitando uma sensação de liberdade. Todavia, as imitações estão limitadas por aquilo que representam, desenvolvendo o pensamento abstrato. Só quando jogam em grupo desenvolvem a regulação do

comportamento e o controlo voluntário. Vygotsky reitera ainda a ideia de outros investigadores, de que o desenvolvimento da criança progride de acordo com as atividades lúdicas em que participa, de forma interna e profunda, e que as tarefas cooperativas contribuem para o desenvolvimento (Campos et al., 2020).

Numa perspetiva cognitivista, os jogos ativam as hormonas da felicidade, a dopamina (i.e., prazer) e a serotonina (i.e., felicidade). A dopamina é libertada quando se tem a sensação de contentamento e satisfação ao atingir metas e/ ou vitórias alcançadas durante a vida quotidiana (e.g. vencer uma partida de um jogo). A serotonina é produzida e libertada durante atividades relaxantes que propiciam a nossa felicidade e bem-estar (Souza, 2019).

A aproximação do jogo às aprendizagens, designadamente no plano socioescolar de interações e no que respeita a apreensão e cumprimento de regras, tomamos como referência Kishimoto (2017) que retoma a Gilles Brougère (1981, 1993) e Jacques Henriot (1983, 1989). Ambos afirmam que o conceito de jogo contempla três níveis de diferenciação.

O primeiro nível consiste no ‘Resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social’, o que consente que o sentido do jogo mude consoante o contexto social, uma vez que a linguagem pragmática tem um significado através de um conjunto de eventos, valores e modo de vida. É na sociedade que emerge uma determinada conceção de jogo.

Num segundo nível encontra-se o denominado “Sistema de regras”, no qual se considera que é através das regras que se pode designar os diferentes jogos e se confere uma atividade lúdica (e.g., com o mesmo baralho de cartas é possível jogar a bisca ou a sueca, ou seja, ambos têm regras diferentes, apesar de semelhantes).

Por fim, o terceiro nível corresponde ao ‘Objeto’, ou seja, o jogo enquanto objeto (e.g., tabuleiro, baralho de cartas, dados).

A oportunidade de participar em situações de jogo projeta nos alunos o apelo ao envolvimento, despertando a motivação e o esforço necessários, fatores cruciais para que o ensino e a aprendizagem sejam significativos e dinâmicos.

1.2.2. Jogos de tabuleiro

Os primeiros indícios de jogos de tabuleiro remontam a 2500 a.C., na Suméria do Ur (i.e., atual Iraque), com a descoberta do “Jogo real de Ur”. Finkel (2007) relata que poderá tratar-se de um jogo de corridas ou apostas, baseado nos signos do zodíaco, nas constelações e nos animais respetivamente associados, e, inclusive, era um objeto divinatório (Custódio & Afiune, 2019).

Nas escavações da tumba do Faraó Tutankâmon, com artefactos datados por volta 1300 a.C., identificaram quatro tabuleiros do “Jogo de Senat”. Com várias formas de jogabilidade, o jogo tinha um cariz religioso e tem como intuito percorrer as casas, ao longo das três colunas, com as devidas marcações e resultados (Custódio & Afiune, 2019).

Por último, a Mancala, um género de jogo que terá surgido na África do Sul, recorre à lógica e ao raciocínio para vencer a partida. Pode ser feita uma analogia a este jogo, devido à necessidade de “colher” e “plantar” as sementes no tabuleiro, vencendo a partida quem tiver mais sementes do seu lado. Este tipo de jogo, para alguns povos, também é um objeto de rito (Custódio & Afiune, 2019).

Se na Antiguidade os jogos se desenvolveram com um cariz ritualístico, atualmente são uma forma de entretenimento que junta famílias e amigos. Nos dias de hoje, a Mancala é utilizada para fins educativos, como material de auxílio para o ensino da Matemática (Custódio & Afiune, 2019).

Para categorizar um jogo são aplicadas certas medidas para o encaixe em uma ou mais categorias, de modo que avaliam o tipo de regras, as mecânicas, os temas, as configurações, o número de

jogadores, a faixa etária, como vencer e a complexidade do jogo (cf. publicação no Family Gamer Guide, 10 de abril de 2023, assinada por Kimberly).

São diversos os tipos de jogos existentes, listados abaixo os mais comuns (cf. post no Family Gamer Guide, 10 de abril de 2023, assinada por Kimberly): i) 'Abstrato', isto é, podem incluir temas, mas não afetam o jogo, no qual é necessário apenas a decisão dos jogadores para a partida (e.g. Azul e Xadrez); ii) 'Campanha', jogo composto por uma série de cenários conectados, em que as jogadas/ decisões tomadas em cada cenário afetarão o próximo; iii) 'Controle de Área', consiste em controlar alguma área do tabuleiro adicionando as suas peças ou retirando as dos outros jogadores, através de um pagamento; iv) 'Cooperativo', os jogadores trabalham em conjunto para um determinado objetivo e vencer a partida (e.g. Pandemic); v) 'Dedução Social', supor e adivinhar as ações, intenções e ações dos outros jogadores; vi) 'Destreza', implica a utilização de alguma habilidade física (e.g. Twister e Jenga); vii) 'Estratégico (Euro)', jogos competitivos, em que como o nome indica, utilizam a estratégia e a aleatoriedade limitada como recursos para vencer o jogo; viii) 'Rolar e escrever', o qual consiste em lançar os dados para decidir qual será a jogada e escreve-se / anota-se num caderno as jogadas; ix) 'Rolar e mover', em que avançamos nas casas do jogo ao lançar um ou mais dados. Em variados espaços, poderão estar consequências ou ferramentas para o jogador utilizar ao longo do jogo (e.g. Monopólio).

Paralelamente, é exequível fazer-se a diferenciação entre jogos educativos e jogos de entretenimento, onde se incluem os comerciais. O jogo didático pressupõe o ensino e a aprendizagem, bem como o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social dos jogadores. Por sua vez, os jogos comerciais centram-se na interação entre os jogadores, estimulando a diversão, descontração, socialização, entre outros (Leone et al., 2023).

Os jogos de tabuleiro possibilitam conformar o Desenho Universal da Aprendizagem, permitindo definir prioridades e estratégias de instrução, disponibilizar ajudas para fortalecer as aprendizagens essenciais, de maneira que cada indivíduo aprenda de determinada forma e por meio de diferentes estímulos. Para além disso, os jogos de tabuleiro servem uma vertente de aprendizagem inclusiva nas necessidades educativas especiais (Oliveira et al., 2019).

O Desenho Universal da Aprendizagem consiste em proporcionar múltiplos meios de envolvimento, promover múltiplos meios de representação e possibilitar múltiplos meios de ação e expressão. O lúdico pode ser, na grande maioria das vezes, adaptado às condições do grupo envolvido (e.g., vejam-se Team 3, Funky Gallo, Happy Salmon) (Oliveira et al., 2019).

Os jogos de tabuleiro são meios repletos de estímulos sensoriais, perceptivos, operativos e até mesmo psicomotores. Em todos os tipos de jogos necessitamos de recorrer a alguma competência intelectual ou manual. Por exemplo, memória, estratégia adequada de raciocínio, velocidade de processamento, rapidez na tomada de decisão, aspetos fulcrais para o desenvolvimento e domínio da leitura e da escrita.

1.3. Desenvolvimento da Linguagem

Ferdinand de Saussure foi o primeiro autor a debruçar-se sobre a linguística moderna, diferenciando a linguagem em três noções que, por norma, se julgam semelhantes: i) Linguagem, como uma faculdade; ii) Língua, enquanto exercício dessa mesma faculdade e; iii) Fala, como instrumento e produto da Língua (Saussure, 2006).

Apesar de reforçar esta distinção, Saussure reconhece que a língua está integrada na linguagem, sendo o resultado social da combinação da faculdade na linguagem e normas/ regras adotadas pela sociedade em que está inserida. Por outras palavras, a língua é um sistema de signos, um conjunto de símbolos. O conhecimento

linguístico envolve um sistema de símbolos, signos, semelhante a dissertação de Piaget (Saussure, 2006).

O signo é a união entre um conceito e uma imagem acústica, isto significa que ao ouvir um determinado som (palavra) traduzimos, de forma psíquica, para aquilo que representa. Quer dizer, o signo é a combinação entre o significante (componente articulatório integrado no código fonético) e o significado (componente significativo instituído no código semântico) (Saussure, 2006).

Antes de Saussure, Vygotski (1962) desenvolveu o seu trabalho assente na linguagem como forma de comunicação entre o indivíduo e o meio, supondo que esta utilidade se desenvolvia mediante a direção do “exterior para o interior”. A comunicação, internamente, sofre diversas alterações psíquicas, transformando-se no pensamento verbal (Moscato & Wittwer, 1982).

Por sua vez, o autor Watson (1924) interpretava que o pensamento não era mais do que falar connosco próprios, de tão dependente que o pensamento é da linguagem (Moscato & Wittwer, 1982).

Em suma, podemos definir a linguagem como a representação do pensamento, um código para a comunicação e uma forma de interagir com outras pessoas. A aquisição da linguagem é feita em dois contextos diferentes e de forma articulada. Primeiramente, em casa com os pais ou figuras de vinculação, de modo natural e espontâneo, e, posteriormente, na escola (Sim-Sim et al., 2008).

1.3.1. Desenvolvimento normativo da linguagem

A linguagem, para ser emitida através de sons diferentes, requer do bom funcionamento dos vários constituintes do aparelho fonador, sejam eles: i) a laringe, onde se localizam as cordas vocais; ii) os sistemas de ressonadores, que dão voz a laringe ou; iii) os órgãos de articulação, em concretamente, os lábios, os dentes, as maxilas, a língua e o véu palatino (Heute & Cenador, 1994).

Ao nível cognitivo, esta competência é gerida pelo sistema nervoso central, na estrutura córtex cerebral associativo, passando por um processo de amadurecimento, desde o momento em que o indivíduo nasce até à fase da adolescência. O nosso cérebro recebe os estímulos, vindos dos cinco sentidos (i.e., visão, olfato, audição, paladar e tato), processa-os e transforma-os mediante a informação já armazenada, arquiva a nova informação e, se necessário, transmite uma resposta (Heute & Cenador, 1994).

A autora Inês Sim-Sim, doutorada em Educação pela Universidade de Boston, marcou a investigação com os trabalhos publicados nos domínios do desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem da leitura.

Sim-sim et al. (2008) evidenciam que a criança desenvolve a linguagem holisticamente, nos três parâmetros nucleares: 'Desenvolvimento fonológico', isto é, processo de aquisição dos sons da fala, assim como o mecanismo de discriminar e articular todos os sons da língua; ii) 'Desenvolvimento semântico/ sintático', processo apreensão do conhecimento do significado das palavras, das frases e do discurso; iii) 'Desenvolvimento pragmático', ou seja, processo de apropriação das regras conversacionais. Neste sentido, a criança vai assimilando e adquirindo o conhecimento e as regras da sua língua materna, no contexto em que está inserida, de modo que, quanto mais estimulante for o contexto, maior será o seu desenvolvimento cognitivo e linguístico.

Quadro 2.*Marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem*

Idade	Desenvolvimento fonológico	Desenvolvimento semântico/sintático	Desenvolvimento pragmático
0 a 6 meses	Reação à voz humana Reconhecimento da voz materna Reação ao próprio nome Reações diferentes a entoações de carinho ou de zanga Vocalizações (palreio, lalação) com entoação		Tomada de vez em processos de vocalização
12 meses	Produção de alguns fonemas	Compreensão de frases simples, particularmente instruções Produção de palavras isoladas (holofrase)	Produção vocálicas para: Fazer pedidos Dar ordens Perguntar Negar Exclamar
18 meses	Produção de muitos fonemas Utilização de variações entoacionais	Cumprimento de ordens simples Compreensão de algumas dezenas de palavras Produção de discurso telegráfico (2/3 palavras por frase)	Uso de palavras e embriões de frase para: Fazer pedidos Dar ordens Perguntar Negar Exclamar
2 anos a 3 anos	Produção de muitos fonemas Melhoria no controlo do volume, ritmo e intensidade da voz Reconhecimento de todos os sons da língua materna	Compreensão de centenas de palavras Grande expansão lexical Produção de frases Utilização de pronomes Utilização de flexões nominais e verbais	Uso de frases para realizar muitos atos de fala (pedidos, ordens, perguntas, chantagens)

		Respeito pelas regras básicas de concordância	
4/5 anos	Completo domínio articulatório	Conhecimento passivo de cerca de 25 000 palavras Vocabulário ativo de cerca de 2 500 palavras Compreensão e produção de muitos tipos de frases simples e complexas	Melhoria na eficácia nas interações conversacionais (formas de delicadeza e de subtileza)
Até a puberdade		Domínio das estruturas gramaticais complexas Enriquecimento lexical	Domínio das regras pragmáticas do(s) ambiente(s) onde convive

Nota. Sim-Sim et al. (2008)

1.3.2. Papel da linguagem (oralidade) na leitura e na escrita

O desenvolvimento da linguagem oral demonstra ser uma competência facilitadora da aprendizagem da leitura e da escrita, competências correlacionadas.

A leitura é ato de saber decodificar e compreender. Com isto, a leitura é mais que do reconhecer os grafemas, conseguir identificá-los e juntá-los. É também compreender o que está a ser lido e com que propósito.

A linguagem escrita é uma imagem da linguagem oral e para sua aprendizagem é necessário acionar a consciência linguística, isto significa, processos metalinguísticos que permitam manipular regras do funcionamento e uso da língua (Sim-Sim & Santos, 2010). Assim, a consciência fonológica pode ser entendida como um processo metalinguístico, já que se define por ser ““o conhecimento que permite

reconhecer e analisar, de forma consciente, as unidades de som de uma determinada língua” (Sim-Sim, 1998, p.225), bem como manipulá-las de forma deliberada. O conhecimento explícito das regras de distribuição e sequência do sistema de sons dessa língua fazem também parte desta capacidade” (Sim-Sim & Santos, 2010, p.140).

Vários estudos demonstram que a consciência fonológica é um fator essencial para a aquisição da leitura e da escrita. Ao desenvolver a capacidade de analisar e manipular as sílabas, unidades intrasilábicas e fonemas, a criança adquire a noção da estrutura sonora das palavras. Aquando da apreensão do código escrito, alfabético, sendo eles segmentos fonéticos, haverá uma maior facilidade na aprendizagem da linguagem escrita. Deste modo, a mesma lógica, procede-se na aprendizagem da leitura, ou seja, a forma e a intensidade com que se trabalha as sílabas e os fonemas irá predizer a facilidade na aprendizagem da criança (Sim-Sim et al., 2008).

II - Objetivos de estudo exploratório

O presente estudo tem como objetivo geral articular as competências que os jogos desenvolvem, bem como as competências necessárias para o bom domínio da leitura e da escrita.

Para alcançar este objetivo, foram criadas as condições propícias para a utilização de ferramentas para a aplicação da Teoria do Fluxo de Csikszentmihalyi (1990) e da Teoria Sociocultural da Aprendizagem de Vygotsky (1978).

III - Metodologia

Nesta secção estão apresentadas as diferentes etapas metodológicas da presente investigação, visando dar resposta aos objetivos anteriormente definidos. Neste sentido, em primeiro lugar, encontra-se a caracterização da amostra em estudo, seguida pela descrição de cada um dos instrumentos utilizados. À posteriori, de

modo mais pormenorizado, apresentam-se os procedimentos de investigação e recolha de dados.

3.1. Caracterização da amostra

A amostra é composta por nove crianças da Educação Pré-escolar de um estabelecimento educativo, privado, no Concelho de Coimbra. As crianças participantes tinham idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, sendo cinco (55.6%) do sexo feminino e quatro (44.4%) do sexo masculino.

Quanto à caracterização do grupo, identificaram-se, à partida, dificuldades de aprendizagens das crianças, quatro (44.4%) crianças apresentam grandes dificuldades; uma necessitava de trabalhar a regulação emocional; uma outra criança apresenta o diagnóstico de défice auditivo, outra demonstrava algumas dificuldades, mas difusas. Por fim, participaram duas crianças sem dificuldades aparentes, tendo sido encaminhadas para este estudo por serem novos ingressos e não terem participado no projeto de consciência fonológica. A docente responsável considerou íntegro estas aproveitarem a oportunidade.

No que concerne aos critérios de inclusão, os mesmos foram discutidos entre as investigadoras do presente estudo, pelos docentes e pela psicóloga responsável da instituição. Neste sentido, definiu-se como critérios de inclusão: i) a criança apresentar dificuldades preocupantes, ligeiras ou moderadas, ao nível da aprendizagem, para a entrada no 1º ano de escolaridade; ii) a criança apresentar algum fator intrínseco que influencie a sua prestação no começo da escolaridade obrigatória; iii) crianças que não participaram no projeto de consciência fonológica, dirigido pelos Serviços de Psicologia e Orientação do Colégio.

IV - Instrumentos

Para a presente investigação foram utilizados diversos instrumentos / jogos que permitem avaliar e desenvolver diversas

competências. Os jogos aplicados foram: *Dobble*; *Tic Tac Boum*; *O que sou eu?*; *Histórias Baralhadas 2 - Mariqosa e Conta Histórias – EDUCA* (ver Quadro 3).

A escolha dos instrumentos utilizados pretende seguir uma lógica linguística, associativa. Neste seguimento, pretende-se, em primeiro lugar, trabalhar os conceitos. De seguida, as características associadas a cada conceito e, posteriormente, a criatividade, a coerência e a fluência textual.

Quadro 3.

Resumo das sessões

Sessão	Data	Jogo	Nº de elementos
1	10/05/2023	Dobble	9
2	17/05/2023	Tic Tac Boum	7
3	29/05/2023	O que sou eu?	9
4	5/06/2023	Histórias Baralhadas 2	9
5	12/06/2023	Conta Histórias – EDUCA	8

4.1. *Dobble* (Morapiaf)

O *Dobble* é um jogo constituído por cinquenta e cinco cartas com oito símbolos, sendo que, todas as cartas partilham um dos símbolos. A missão do jogador é descobrir qual é o símbolo em comum com a sua carta e a carta do baralho. Para dificultar o grau de jogo, todos os símbolos estão em tamanhos diferentes em todas as cartas. A idade recomendada dos participantes é a partir dos seis anos. Como regra do jogo, é necessário no mínimo dois jogadores no máximo quatro.

Existem diferentes formas de jogar o *Dobble*, contudo optou-se por *A Torre do Caos*, passo a citar a regras (Metropol, setembro 2023):

1) Preparação: Embaralhe as cartas, coloque uma delas com a face virada para baixo na frente de cada jogador e forme uma pilha de compras com as cartas que restarem. Esta pilha deve ser colocada no centro da área de jogo com a face virada para cima.

2) Objetivo: Ser o jogador a ganhar mais cartas da pilha de compras no fim do jogo.

3) Como jogar? O jogo começa com cada jogador virando sua carta e deixando-a com a face para cima. Os jogadores devem identificar o mais rápido possível o símbolo em comum entre sua carta e a primeira carta da pilha de compras. O primeiro jogador que identificar o símbolo diz o nome desse símbolo, pega a carta da pilha de compras e a coloca à sua frente, em cima da carta inicial. Quando uma carta da pilha de compras é retirada, uma nova carta é revelada. O jogo continua até que todas as cartas da pilha de descarte sejam compradas.

4) O vencedor: O jogo termina quando todas as cartas da pilha de descarte são compradas. Vence o jogador que comprou mais cartas.

Neste estudo foram utilizadas as edições Praia e Campismo, Morapiaf. Para além disso, caso houvesse tempo, passava-se para uma variante similar do *Dobble*, da marca Flying Tiger Copenhagen, que se diferencia por ter oito elementos presentes nas cartas (i.e., aumento do nível de complexidade).

4.2. Tic Tac Boum (Goliath)

O Tic Tac Boum corresponde a um jogo de cartas que tem como objetivo encontrar uma palavra adequada para cada sílaba, escrita na carta, antes de o temporizador tocar, ou seja, a “bomba explodir”.

O jogo contém um cronómetro, 110 cartas com as sílabas, um dado e um folheto com as regras do jogo. A idade recomendada de um participante é de igual ou superior a oito. No qual, o mínimo de jogadores é dois e o máximo doze.

Para começar-se a jogar é necessário separar 13 cartas e dispô-las para baixo, no centro da mesa, junto da bomba e do dado. De seguida, lança-se o dado que indicará se a palavra deve começar som (Tic), acabar (Tac) ou começar, acabar ou conter (Boum) determinado som. Depois, levanta-se uma carta que indicará qual será o som a usar, ativa-se o cronómetro (bomba) e o jogador que contém a bomba em sua posse deverá pronunciar uma palavra que respeite as regras acima, e assim sucessivamente.

4.3. O que sou eu? (Flying Tiger Copenhagen)

O jogo do “O que sou eu?” corresponde a uma dinâmica de adivinhação, guiada por questionamento. O manual de instruções indica que este jogo pode ser jogado: i) o jogador retira uma carta do baralho e coloca na fita para a cabeça, para conseguir adivinhar o que está na carta faz perguntas de ‘sim ou não’ aos colegas; ii) todos os jogadores retiram uma carta do baralho e colocam-na na fita para a cabeça, à vez, cada jogador vai questionando um colega com perguntas de ‘sim ou não’, até adivinhar a imagem que a carta contém.

A idade recomendada de um participante deverá ser igual ou superior aos sete anos. Para ser possível realizar esta atividade é necessário a presença mínima de dois jogadores e no máximo quatro.

4.4. Histórias Baralhadas 2 (Mariqosa)

As Histórias Baralhadas é um jogo pedagógico e criativo, constituído por sessenta cartas repartidas em três temáticas: personagens, objetos estranhos e lugares. Com o verso das cartas também é possível montar um puzzle.

O jogo é factível sozinho ou em grupo, sendo possível jogar das seguintes formas: i) sozinho, retira-se 6 cartas e cria-se uma história; ii) em grupo, retira-se uma carta à vez e cada elemento vai contando um bocado da história; iii) em grupo, distribui-se um determinado número de cartas pelo jogador e, à vez, vão montando a história com a

possibilidade de escolher que carta usar; iv) montagem de um puzzle através do verso das cartas.

É possível jogar de diferentes maneiras, por meio da escrita, da expressão plástica, do teatro, da oralidade e da mímica.

A idade recomendada de um jogador é a partir dos sete anos e é possível jogar com um mínimo de um jogador e no máximo quatro.

4.5. Conta histórias (EDUCA)

“Conta Histórias” é um jogo para colocar a imaginação e a criatividade à prova. Este jogo, para além de trabalhar estas duas competências, desenvolve a expressão e a fluência verbal e estimula a aquisição de capacidades sociais e de confiança. A idade recomendada de um jogador é a partir dos sete anos e é possível jogar com um mínimo de um jogador e no máximo doze.

Existem diferentes formas de jogabilidade e a marca EDUCA sugere maneiras, dispondo de uma roleta e de 72 fichas, com personagens, ações ou emoções, objetos e cenários: i) ‘História Cooperativa’, em que se gira a roleta, separam-se, aleatoriamente, as fichas indicadas e dividem-se por todos os jogadores, em que, o jogador mais novo escolhe uma peça e começa a contar a história, à vez, todos os jogadores vão contribuindo até acabarem as fichas; ii) ‘Conto Surpresa’, é necessário girar a roleta e separar o número de fichas suposto, espalham-se as fichas sob a mesa, com o verso virado para cima, e baralham-se, um jogador escolhe uma peça e dizem uma frase associada a esse conceito, assim sucessivamente, até as peças terminarem e criarem uma história; iii) ‘Festival de histórias’, os jogadores escolhem seis peças e devem ordená-las na ordem em que forem usadas na história, posteriormente pede-se ao jogador mais velho e, de seguida, os restantes jogadores.

V - Procedimentos

5.1. Processo de recolha de dados

O presente estudo decorreu nas instalações do Colégio, localizado em Coimbra. Tal como mencionado anteriormente, este projeto teve como objetivo primordial explorar o potencial do jogo para colmatar as dificuldades de linguagem dos alunos sinalizados, tanto pela educadora como com auxílio da psicóloga responsável pela turma em questão, que transitaram para o 1º ano de escolaridade no final deste ano letivo. A ideia deste projeto resultou de uma reunião de final de período, após a análise do quadro de desenvolvimento de cada aluno e a necessidade de prepará-los para um ritmo mais elevado de aprendizagem. Portanto, este projeto pressupôs a aprovação da Direção Pedagógica e dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO).

Apesar de não se ter obtido o consentimento escrito dos encarregados de educação dos alunos, o projeto foi comunicado aos pais pelas respetivas educadoras em atendimento, no qual concordaram oralmente com a participação dos seus educandos, e uma vez que é uma atividade desenvolvida e aprovada pelo Colégio, foi assumido o consentimento dos encarregados de educação, garantindo o anonimato das crianças.

Neste sentido, deu-se início às sessões no dia 10 de maio de 2023 que se estenderam até ao dia 12 de junho, do mesmo ano. No total foram realizadas cinco sessões, com uma periodicidade de uma sessão por semana, às segundas-feiras. Cada sessão durou entre 30 a 45 minutos, das 11h15 às 11h45/ 12h.

Estas iniciavam-se com a ida à sala de aula para ir buscar os alunos, sendo este um momento de saudações e de organização. As crianças eram guiadas para uma sala, no exterior, que cumpria com todas as condições necessárias para seguimento da sessão, isto é, uma sala ampla, com cadeiras e mesas, casa-de-banho e sem elementos de distração significativos.

As sessões iniciavam-se com a solicitação a todos os alunos para se sentarem e, posteriormente, era efetuada a explicação acerca das regras e objetivos do jogo em questão, posicionando os elementos do jogo em cima da mesa.

Na primeira sessão, como se dividiu o grupo em dois, considerou-se pertinente a investigadora permanecer em pé e circular pelos grupos, de forma a garantir que tinham entendido as regras e para perceber o desempenho de cada grupo. Nas restantes sessões, os alunos e a investigadora mantiveram-se juntos.

Os dados deste estudo foram recolhidos através de uma observação participante, onde o observador interage com os atores e o contexto, com o propósito de exploração e descrição da questão em estudo (Mónico et al., 2017). Para além da utilização dos jogos como instrumentos de avaliação neste estudo, foi ainda utilizado o ‘Diário do investigador’ e a técnica de ‘Análise de conteúdo’, tendo-se visado recolher o máximo de informação possível, de modo que, mais tarde, ao analisar a informação, a sequência e contextualização da situação fosse clara.

A confidencialidade dos dados observados e a participação voluntária dos participantes foi garantida, sendo-lhes transmitido que podiam desistir em qualquer momento das sessões e/ ou podiam não estar presentes em todas as sessões.

VI - Resultados

6.1. Primeira Sessão

Iniciou-se a primeira sessão com uma breve conversa, em que se explicou aos alunos que se iria voltar a realizar alguns jogos (i.e., com referência ao projeto de consciência fonológica) e questionou-se quem queria participar e quem estava animado.

Após este primeiro momento, mostrou-se o jogo que se iria utilizar e a indicação das respetivas regras, exemplificando, para melhor

entendimento. Posteriormente, procedeu-se à divisão do grupo em dois, para uma melhor dinamização, formando um grupo com quatro elementos (i.e., duas crianças de cada sexo) e outro grupo com cinco elementos (i.e., dois alunos do sexo masculino e três do sexo feminino).

No decorrer da sessão, a atenção da investigadora entre os dois grupos foi partilhada, auxiliando e retificando caso alguma regra não estivesse a ser cumprida. Quando foi percebido que uma das alunas, do primeiro grupo, estava inibida, foi solicitado a um dos alunos do segundo grupo que trocasse com ela.

Ao longo desta sessão, tal como se pode observar nos Quadros 4 e 5, vários foram os conceitos utilizados no *Dobble Campismo* e *Dobble Praia*. Cada grupo usufruiu de 20 minutos para cada vertente do *Dobble*.

Quadro 4.

Conceitos utilizados no Dobble Campismo

Binóculos	Folhas	Pegada
Bolota	Fósforos	Rádio
Bússola	Lua	Cama de rede
Cachorro-quente	Machado	Alce
Cadeira de campismo	Mala primeiros socorros	Saco de cama
Homem campista	Mapa	Sapo
Canivete Caravana	<i>Marshmallow</i>	Spray inseticida
Cogumelo	Mesa de piquenique	Tenda
Coruja	Mosquito/melga	Termo
Fogueira		Viola

Quadro 5.*Conceitos utilizados no Dobble Praia*

Âncora	Cavalo-marinho	Palmeira
Balde	Chapéu de sol	Papagaio brinquedo
Baleia	Chinelo	Peixe balão
Barco	Coral	Pé de pato mergulho
Bóia	Fato de banho	Pistola de água
Bola	Gaivota	Cama de rede
Bolhas	Melancia	Sereia
Cadeira	Óculos de sol	Sol
Máquina fotográfica	Óculos de mergulho	Toalha
Caranguejo	Onda	
Castelo de areia	Pá	

6.2. Segunda Sessão

A segunda sessão iniciou-se com uma explicação do jogo que se iria utilizar e as respetivas regras. Mencionou-se que havia a possibilidade de referir nomes de animais, pessoas e objetos (ver Quadro 6), podendo manifestar-se só quem tivesse a bomba na sua posse.

Quadro 6.*Conceitos proferidos no Jogo Tic Tac Boum*

Dado	Som	Palavras	Observações
Tic	SA	Salada, sapato, Sara, sapo.	Proferi alguns exemplos.
Tic	O	Ovo, óculos, óscar.	Proferi alguns exemplos.
Tic	RA	Rafael, rã, rata; rato, tartaruga, rubi, rafa, boneca, coração.	Proferi alguns exemplos.
Tic	TA	Salada, urso, Daniel.	Proferi alguns exemplos.
Tic	DA	Diana, dado, dálmata, árvore, camila, cão.	Perguntei como se chama o cão com muitas pintas.

			Proferi alguns exemplos.
Tic	RO	Roda, rolo, roupa, Roma.	Proferi alguns exemplos.
Tic	VO	Foca, farol, fala, bola, cidade.	Proferi alguns exemplos.
Tic	GA	Gata, galinha, casa, pata, avó, gato, garra.	Intensificaram a letra G presente na carta. Proferi alguns exemplos.
Tic	PA	Pá, pato, papá, pai, mãe, pata, silêncio, Ana.	Referiram silêncio porque eu tinha pedido silencio. Proferi alguns exemplos.
Tic	DO	Doca, boneca, doutora.	Proferi alguns exemplos.
Tic	LA	Lábio, prato, Lara, lata, mãe, pai, roca, Laura, lago, camião, laranja, vermelho, bailarina.	Perguntei qual era a cor começada por lá. Proferi alguns exemplos.
Tic	TU	Tube, tudo, dado, óculos.	Proferi alguns exemplos.

Observou-se que as crianças tendem a repetir palavras já ditas pelos colegas, naquela rodada, e até mesmo, em rodadas anteriores.

6.3. Terceira Sessão

A terceira sessão contou com a presença de nove elementos e iniciou-se com a explicação da dinâmica do jogo, diferente das sugeridas no manual. Para além disso, foi solicitado que cada indivíduo falasse de forma ordeira, visando que todos os participantes se envolvessem de forma ativa no jogo.

Neste seguimento, optou-se por retirar uma carta do baralho e o jogador que possuía a fita na cabeça deveria, com auxílio, colocá-la na respetiva fita. Os restantes elementos do grupo, um de cada vez, mencionava características associadas à imagem.

O jogo iniciou com uma exemplificação do que a dinâmica requeria: “Utilizamos na água, meio de transporte aquático” (ver Quadro 7). Posteriormente, foram aplicados exercícios de consciência fonológica, tal como a divisão silábica e rimas (e.g., “Com que letra

começa a palavra barco? Quantos bocadinhos tem a palavra barco? Palavras que rimem com barco?” (ver Quadro 8).

Quadro 7.

Respostas dos alunos ao jogo

Figura	Respostas dos alunos
Barco	“Cor de laranja e branco”
	“Podemos utilizar isto no mar quando não sabemos nadar”
	“Para remar”
Fogueira	“Tem fogo”
	“Dá luz”
	“Pega fogo”
	“Dá para derreter <i>marshmelow.</i> ”
	“Tem lenha”
	“Dá para derreter gelo”
	“Para aquecer a casa”
	“Tem cor castanha”
“Também fazemos quando acampamos”	
Limão	“Amarelo”
	Tem uma folha (verde)”
	“O sabor é azedo”
	“Dá para comer”
	“É azeda e amarga”
	“Dá para fazer gelado”
	“Tem muitas pintinhas.” (característica associada à imagem)
Camião dos bombeiros	“É vermelho”
	“Um “negócio” para salvar toda a gente”
	“Para apagar o fogo”
	“Um veículo, um camião”
	“Tem rodas”
	“Tem a cor branco”

	“Dá para salvar animais”
Caranguejo	“Vermelho.” (a figura apresenta uma cor mais alaranjada)”
	“É da praia”
	“Animal marinho”
	“Tem muitas patas”
	“Pintinhas amarelas” (característica da ilustração)
	“Tem umas pinças”
Joaninha	“Tem pintinhas pretas”
	“Voa”
	“Tem asas”
	“Tem uma cara preta”
	“É vermelho”
	“Anda ao ar livre”
	“Tem olhos brancos”
Porca	“Uma coisa da quinta”
	“Cor-de-rosa”
	“Tem um lábio vermelho” (característica da ilustração)
	“Tem pestanas” (característica da ilustração)
Melancia	“É vermelho”
	“Casca verde”
	“Tem preto” (O que é preto?). “Sementes”
	“É para comer”
Mala de viagem	“Cor de laranja”
	“Dá para segurar”
	“Tem preto” (característica da ilustração)
	“Usamos quando vamos passear”
	“Quando vamos no avião”
	“É para pôr roupa”
	“Ir para o hotel”

Quadro 8.

Exemplos de respostas nos exercícios de consciência fonológica ao nível da rima

Figura	Resposta dos alunos
Camião	“cão
	“leão”
Caranguejo	“queijo”
	“feijão”
Joaninha	“gelatina”

6.4. Quarta Sessão

Nesta sessão, com as ‘Histórias Baralhadas’ utilizou-se a modalidade para um só jogador, apesar desta ser uma dinâmica de grupo. Dividiu-se o baralho em três partes, isto é, em personagens, objetos e lugares, e distribuiu-se duas cartas de cada categoria a cada um dos jogadores, na totalidade cada um detinha seis cartas (ver Quadro 9).

Quadro 9.

Respostas das “Histórias Baralhadas”

Tentativas	Conceitos	História
Aluno 1	Circo Serra amarela iPhone 3000 Cabide suspeito Peixe punk Avó rockstar	“Era uma vez um circo que tinha um grande guarda-roupa mágico (presente na imagem) e também um telemóvel para ligar à avó. E avó deu o peixe para ir ao circo e depois foi caçar o urso e depois levou o urso para o circo. A avó foi caçar o urso e depois levou o telemóvel para a serra e depois para a tenda, para ir buscar o urso e para o urso fazer malabarismo.”
Aluno 2	Festa em Saturno Venda de garagem Tornado de flores	“Era uma vez uma festa e depois havia lá muitas roupas. E depois foram andar de unicórnio e viram um cavalo e depois

	Armário da Avó Empresário louco Unicórnio preto	um senhor estava a trabalhar e depois foram andar de avião (nave espacial presente na ilustração da carta).”
Aluno 3	Ilha deserta Barco casa Multinstrumento Lâmpada borboleta Flamingo patinador Pastor de nuvens	Era uma vez este menino (apontou para a carta) (o pastor de nuvens) e depois uma lâmpada borboleta estava a brilhar muito. E depois havia muitos instrumentos e eles tocaram. E depois encontraram um flamingo (onde?), num barco. (onde é que ele ia?). Ia para uma ilha a patinar dentro do barco, para brincar na areia.”
Aluno 4	Baile de verão Submarino pirata Tenda mágica Caveira de réptil Super-cão Fada das árvores	“Era uma vez um super-cão que encontrou uma tenda, que tinha uma fada. A fada foi a uma festa que tinha música e depois ela encontrou uma caveira e depois encontrou um barco e ele afundou-se.”
Aluno 5	Piscina do Polo-Norte Farol de Rua Convite de casamento Escada infinita Macaco do yoga Foca militar	“Era uma vez uma foca. Encontrou uma carta (imagem ilustrativo do envelope) de casamento e entregou ao macaco. E a foca encontrou uma piscina e afundou. E depois no fundo do mar encontrou umas escadas e subiu. Depois foi ao farol e viu todos os lugares.”
Aluno 6	Coral abandonado Praia de lixo Prancha elétrica Comando da Vida Guardião de sementes Animal raro	“Era uma vez água (?) tinha muito lixo. Um peru (imagem/conceito semelhante à ilustração) encontrou um telemóvel e também encontrou uma prancha. Ele encontrou ... um menino e depois encontrou muitas plantas.”
Aluno 7	Estação secreta Reino dos sapos	“Era uma vez um Reino dos Sapos e o fantasma foi para lá. Encontrou um chapéu esquisito e encontrou uma

	Mochila de aventuras Chapéu esquisito Agricultor cego Fantasma assustado	mochila e encontrou um menino cego. Encontrou uma estação.”
Aluno 8	Cidade submersa Eco-casa Pena arco-íris Fogo verde Dinossauro robot Ativista do amor	“Era uma vez numa casa, alguém encontrou uma casa. Depois apareceu um dinossauro, depois estava com medo do fogo. Depois apareceu a senhora. Depois encontrou uma cidade submersa e uma pena e falou tudo bem.”

Frequentemente, não eram utilizados pelos alunos os conceitos ilustrados nas cartas, mas conceitos similares ao pretendido.

Nos últimos minutos introduziram-se tarefas de consciência fonológica, ao nível silábico. A divisão silábica das palavras *cidade*, *fogo*, *pena*, *estação*, *fantasma*, *chapéu*, *dinossauro*, *pinguim*, *lixo*, *guardião* e *comando*. Também foram citadas palavras começadas com o Co-, mencionaram “comando”, “coruja”, “frango”, “cão” e “coração”.

6.5. Quinta Sessão

Na última sessão, com o Jogo Contahistórias, escolheu-se dinamizar a modalidade “Histórias Cooperativas”, com uma pequena mudança, em que as peças não foram divididas pelo grupo, mas os jogadores iam escolhendo as peças consoante a sua vez de intervir (ver Quadro 10).

Quadro 10.*Respostas ao jogo “Jogo Contahistórias”*

Tentativas	Conceitos	História
1	<p>5 peças pretas Astronauta Super-herói Robô Extraterrestre Professor</p> <p>3 peças vermelhas Varinha mágica com uma estrela Trotinete Maça</p> <p>1 peça azul Cruzamento com um sinal de direções</p> <p>2 peças laranjas Menina a espirrar Menino a escrever</p>	<p>“O astronauta tá no espaço. Depois ele salvou um planeta. / O astronauta encontrou um extraterrestre. / O astronauta encontrou uma varinha e devolveu ao extraterrestre. / (O extraterrestre, com a varinha mágica, transformou-se numa menina.) / O robô traz comida para a menina. / O professor está a dizer sobre o astronauta e está a explicar. / Um menino estava a desenhar na aula do professor. / Comeram a maça. O menino. / Depois ... um é de arvores, outro é um de casas. Mas ele não sabe qual é a parte de trotinete. / Quando o menino acabou a matemática foi andar de trotinete e depois o extraterrestre, o robô e o astronauta fizeram um piquenique. / A super-heroína apareceu no piquenique.”</p>
2	<p>3 peças pretas Fantasma Monstro 2 avós</p> <p>2 peças vermelhas Panela cheia de comida Chave</p> <p>1 peça azul Lua (noite)</p> <p>1 peça laranjas Menino a cantar</p>	<p>“Os dois avós foram ver um lago. / E um menino estava a cantar. / E depois (um fantasma) estava a rir dos avós. / E o fantasma encontrou um monstro. / (o monstro) Encontrou a chaves. / Quando estac«va de noite o monstro apareceu. Os avós abriram a porta viram o monstro. O monstro é... / Os avós estavam a cozinhar. Eles estavam a fazer uma poção. E o monstro entrou e os avós zangaram-se. Atiraram para a cara do monstro e para o fantasma a sopa, estava a ferver. Morreram.”</p>

3	<p>3 peças pretas Unicórnio Ladrão cowboy Princesa</p> <p>2 peças vermelhas Planta carnívora Anel</p> <p>3 peças azuis Casa no campo Trovoada Incêndio</p> <p>1 peça laranja Menina a dançar</p>	<p>“A planta carnívora morreu. / A princesa encontrou a planta. (Para quê? Para tentar fazê-la viver novamente?) / O unicórnio encontrou a princesa para tentar ajudá-la com o poder. / A menina estava a dançar. Quando a menina estava a dançar, parou a música, e a menina encontrou o unicórnio. / A menina encontrou um anel. (Era de quem o anel?) O anel era da princesa. / Deixaram cair as sementes na casa. / Apareceu trovoada e uma casa partiu tudo. / Quando a trovoada estava a destruir a casa, o ladrão roubou as sementes e foi amigo da casa. A planta carnívora já não tinha água. / A trovoada apagou o fogo.”</p>
---	--	---

Com o propósito de reunir todas as competências e habilidades estimuladas, durante as sessões, e interligar essa informação com os jogos, foi delineada um quadro onde se cruzou a revisão sistemática de Qian e Clark (2016), o estudo feito pela marca Devir (2017) e o estudo da Sim-sim et al. (2008) (ver Quadro 11).

Quadro 11.*Competências assinaladas*

Categorias	Competências	1º sessão	2º sessão	3º sessão	4º sessão	5º sessão
Competências para o século XXI	Pensamento crítico			X	X	X
	Criatividade		X	X	X	X
	Comunicação			X	X	X
	Colaboração	X	X	X	X	X
Habilidades desenvolvidas	Linguagem	X	X	X	X	X
	Atenção	X	X	X	X	X
	Memória	X	X	X	X	X
	Visuopercepção	X		X	X	X
	Organização espacial	X	X			
	Raciocínio	X	X	X	X	X
	Fluência				X	X
	Psicomotricidade	X	X			
	Cálculo					
	Funções diretivas	X	X	X	X	X
	Velocidade de processamento	X	X	X	X	X
Competências	Linguística	X	X	X	X	X
	Matemática e comp. Básicas em ciência			X		X
	Aprender a aprender		X			
	Sociais e cívicas	X	X	X	X	X
	Sentido de iniciativa e espírito empreendedor	X				
	Digital					
	Consciência e expressões culturais					
Competências para Linguagem Oral	Conhecimento semântico	X	X	X	X	X
	Conhecimento morfosintático		X	X	X	X
	Conhecimento Fonológico		X			
	Conhecimento Pragmático					

VII - Discussão

A presente investigação teve como objetivo primordial articular as competências que os jogos desenvolvem, bem como as competências necessárias para o domínio da leitura e da escrita, com crianças em idade pré-escolar. De modo geral, os resultados obtidos foram ao encontro do esperado. Algo que se torna relevante de evidenciar é que os dados das sessões foram registados da maneira mais discreta possível, visando não influenciar a prestação/ desempenho das crianças, nem a sentirem-se pressionados.

No que diz respeito ao primeiro jogo, *Dobble*, 53.8% das competências referentes, sistematizadas anteriormente, foram estimuladas. Quanto ao desempenho das crianças, estas apresentaram maior dificuldade no domínio do conhecimento semântico e linguístico, algo que poderá ser justificado pelo jogo se concentrar em conceitos associados ao campismo. Apesar desta ser uma atividade em que as crianças acabam por ter conhecimento da sua existência, possivelmente poucas foram as que efetivamente já tiveram um contacto mais direto com o mesmo, e devido a isso, estão menos familiarizados com os respetivos conceitos. Para além disto, este é um jogo com regras específicas, algo que poderá justificar, em futuras investigações, um maior número de sessões, visando que as crianças tenham uma maior capacidade de assimilação das regras.

Apesar de se privilegiar o cumprimento das normas e regras exigidas dos jogos utilizados, na segunda sessão, tornou-se crucial a adaptação do jogo “*Tic, Tac, Boum*” devido a um fator de ansiedade, isto é, o temporizador. A designada «bomba» foi constatada como um possível desencadeador de um estado de ansiedade nas crianças, devido a sentirem-se pressionadas a responder rapidamente, quando fosse a sua vez. Neste sentido, e uma vez constatada esta observação, dado que estaria a prejudicar o envolvimento e participação das crianças na atividade proposta, optou-se por não utilizar a função de cronometrar o tempo da bomba e apenas utilizá-la para marcar a vez de cada um.

Revela-se ainda pertinente mencionar que apesar das crianças ficarem menos ansiosas, o seu desempenho não melhorou significativamente comparado quando estavam a jogar com a bomba. Algo que poderá ser hipoteticamente justificado pelo comportamento e a disposição das crianças, devido ao cansaço, existindo, até mesmo, um comentário de uma criança que frisa isso mesmo, o que demonstra a vontade de usufruírem de outras brincadeiras com os colegas.

Para além disso, uma vez que os alunos envolvidos neste projeto advinham do Programa de consciência fonológica, projeto constituído com exercícios que pretendiam desenvolver a consciência fonémica, silábica e frásica, foi possível identificar no presente estudo que a prestação das mesmas crianças comparativamente ao período anterior, foi inferior, algo que poderá ser justificado pelos fatores extrínsecos anteriormente mencionados.

Quanto à terceira sessão, notou-se que as crianças revelaram constrangimentos em mencionar características verdadeiramente significativas, acabando por referir, diversas vezes, apenas características da ilustração (e.g., pestanas da porca) evidenciando possíveis dificuldades no conhecimento semântico. Como mencionando neste trabalho, as tecnologias começam a ser utilizadas desde tenra idade, tornando-se mais apelativas e ilustrativas, algo que poderá ter reflexo no desempenho das crianças no presente estudo. Ainda, no decorrer da dinâmica de jogo foram proferidas palavras de incentivo às crianças, de modo que se tornassem mais desinibidas e, quando algum aluno hesitava em falar, ou não sabia o que dizer, faziam-se questões para o guiar ajudando a estruturar o seu pensamento.

No que concerne às quarta e quinta sessões, foi possível verificar que as crianças apresentam dificuldades na utilização de todos os elementos apresentados nas figuras. Estas evitam os conceitos sorteados e utilizam conceitos similares, por norma menos complexos, algo que pode indicar falta de criatividade, assim como falta de atenção e, conseqüentemente, falhas na memória.

Quanto aos exercícios de consciência fonológica, apesar dos mesmos terem sido aplicados na terceira, quarta e quinta sessões, estes não serão alvo de análise porque não se enquadram no objetivo do presente estudo.

Em termos gerais, no requisito de qualidade de resposta, em jogos com mais regras, as respostas apresentam um baixo nível de qualidade. Deste modo, é necessário que as respetivas dinâmicas sejam trabalhadas em mais do que em uma sessão até fluírem da forma pretendida. Além disso, o aluno com as respostas de melhor qualidade, em todas as sessões, confessou conhecer, no início ou no decorrer das sessões, o género do jogo *O que sou eu? – Flying Tiger Copenhagen* e o jogo Contahistórias – EDUCA que continha e jogava em casa.

Algo fulcral de referir é que a técnica de amostragem utilizada neste estudo, isto é, a técnica por convivência, não permite garantir a representatividade da população, revelando-se uma amostra pequena (i.e., nove participante) para uma possível generalização da população.

É ainda importante salientar que o período de duração 30 - 45 minutos revela-se insuficiente para atingir o estado de *flow*, relatado na Teoria do Fluxo. Sendo possível verificar que quando as crianças começam a imergir nas atividades para alcançarem o foco necessário e a confiança para participarem, é preciso finalizar a sessão. Reforçando, novamente, a pertinência de, em posteriores estudos, haver um maior número de sessões. Um dos indicadores que pode ainda ter influenciado não terem alcançado um estado de *flow*, deve-se ao facto de que a maioria dos jogos aplicados consistem em tarefas disfarçadas de jogos, à exceção do jogo *Dobble*. Um outro indicador poderá ser a influência de fatores extrínsecos, como o cansaço, devido ao envolvimento numa atividade cultural da respetiva instituição antes desta rubrica.

É nítido também que, quanto maior o nível de complexidade das atividades, maior é o número de habilidades, algo que é constatado pela ordem dos jogos realizados (ordem de evolução metalinguístico). Num primeiro jogo foi possível verificar 53.8% das competências

desenvolvidas/ estimuladas, num segundo, terceiro e quarto jogo 61.5% e, por fim, no último jogo, 65.4%.

Poderá ainda revelar-se vantajoso aplicar uma medida de desenvolvimento de competências, com a avaliação pré e pós intervenção, para a análise aprofundada das áreas estimuladas e provar se o jogo é ou não suficiente, e em que parâmetros.

Uma das limitações deste estudo prende-se com a competência de conhecimento pragmático (essencial para o desenvolvimento da linguagem oral) não ter sido desenvolvida em nenhum dos jogos escolhidos, sendo um ponto a ter em atenção, num próximo estudo exploratório.

Por fim, é relevante atender ao grupo em que os alunos estão inseridos. O aluno poderá não se sentir à vontade nem integrado no grupo em que se insere, e isso implicará mudanças em termos emocionais, na autoestima e na confiança da criança. Presenciou-se que uma aluna, pelo seu percurso escolar, não se sentia desinibida para participar ativamente no jogo, algo que a mudança de grupo, na primeira sessão, a deixou mais extrovertida e participativa.

VIII - Conclusões

O presente estudo demonstra que a aprendizagem da leitura e da escrita pode decorrer de forma mais informal, num ambiente lúdico, tendo o jogo como uma das ferramentas psicopedagógicas essenciais.

Apesar do objetivo deste trabalho não ter sido totalmente cumprido, considero que este revela-se um ponto de partida para futuras explorações desta área que é tão querida pelas crianças e que já demonstrou propiciar bons resultados, mas que ainda carece de mais investigação.

É de ressaltar que não se pretende demonstrar que o lúdico é a estratégia que devemos sempre seguir, mas é incontestável, com os fatores ao longo desta investigação, o valor complementar deste

método. Contudo, é necessário atender à questão do custo dos jogos, algo que pode ser um entrave à adoção desta abordagem.

Apesar das suas limitações, este trabalho demonstra que é possível desenvolver inúmeras competências, inerentes à aprendizagem, essencialmente na idade pré-escolar, que podem ser estimuladas com a utilização do jogo de tabuleiro. Muitas vezes está associado aos 'velhos tempos', mas que acaba por ser recebido com entusiasmo por parte da nova geração, que atualmente está mais ligada ao digital.

Em suma, o lúdico revela-se um método crucial e promissor para estimular as crianças no seu desenvolvimento, alavancando estas competências, referidas ao longo do trabalho, tão pertinentes para formar o adulto de amanhã.

Referências Bibliográficas

- Alcará, A. & Guimarães, S. (2007). A Instrumentalidade Como Uma Estratégia Motivacional. *Psicologia Escolar Educacional*, 11 (1), pp. 177-178. <https://www.scielo.br/j/pee/a/kFzcnP3PfMsT5JS87vgqgyH/?format=pdf>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2014, December 8). *Partnership for 21st century skills*. Retrieved from <http://www.p21.org/>.
- Braathen, P. C. (2012). Aprendizagem mecânica e aprendizagem significativa no processo de ensino-aprendizagem de Química. *Revista Eixo*, 1(1), 63-69.
- Campos, A. S., Viana, G. C., Simões, L. L. F., & Ferreira, H. S. (2020). O jogo como auxílio no processo ensino-aprendizagem: as contribuições de Piaget, Wallon e Vygotsky. *Brazilian Journal of Development*, 6(5), 27127-27144.
- Comissão Europeia (2020). “Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027. Reconfigurar a educação e a formação para a era digital” <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/PT/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0624>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow*. New York: Harper and Row.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience* (1st ed.). Harper Perennial Modern Classics.
- Custódio, J. A. L., & DE SOUZA, A. P. (2019). O Ethos Religioso Na Antiguidade: A Origem Ritualística Dos Jogos De Tabuleiro. *Revista Científica/FAP*, 20(1). https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/2480/pdf_6
- Devir. (2017). Folheto Educacional. https://devir.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Folheto-Educacional_Devir_01-08.pdf
- Dias, E. M. (2023). Desafios da educação no século xxi: crise global do aprendizado, exclusão escolar e obsolescência diante da evolução tecnológica. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências*

- e *Educação*, 9(7), 995-1020. <https://www.periodico.rease.pro.br/rease/article/view/10654/4456>
- Doucet, M., Filion, R., & Garon, D. (1989). Classification et analyse de collections d'objets de jeu selon le système ESAR: rapport de recherche. *Documentation et bibliothèques*, 35(4), 173-185. <https://doi.org/10.7202/1028188ar>.
- Guttier, R., & Miranda, A. R. (2009). Aquisição da Escrita: Um estudo sobre Os erros ortográficos de crianças Portuguesas. *XVIII Congresso de Iniciação Científica, XI ENPOS- I Mostra*. https://www2.ufpel.edu.br/cic/2009/cd/pdf/LA/LA_01676.pdf
- Huete, C. A., & Cenador, A. G. (1994). *A linguagem da criança: origem e evolução*. Porto Editora.
- Huizinga, J. (2003; original 1938). *Homo ludens*. Lisboa: Edições 70.
- Kishimoto, T. M. (2017). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Leone, M. A., Pinto, C. C., Rocha, F. R., & Barros, M. C. (2023). Evolução dos Jogos na Educação. In *Serious Games - do lúdico à educação* (pp. 1-13). <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/download-post/76534>
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/ocepe/index.php/node/83>
- Mónico, L., Alferes, V., Parreira, P., & Castro, P. A. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *CIAIQ 2017*, 3. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447/1404>
- Moreira, M. A. (1999). A teoria da aprendizagem significativa de Rogers. In *Teorias de Aprendizagem* (pp. 139-149). Editora Pedagógica e Universitária Ltda. <http://leticiafrancomartins.pbworks.com/w/file/attach/97972008/Cap%209%20Moreira>
- Moscato, M., Wittwer, J., & Melro, F. (1982). *A Psicologia da linguagem*.

- Oliveira, A. R. D. P., Munster, M. D. A. V., & Gonçalves, A. G. (2019). Desenho universal para aprendizagem e educação inclusiva: uma revisão sistemática da literatura internacional. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25, 675-690.
- Oliveira, M. (2016). Entre o jardim de infância e a escola do 1.º CEB—Estratégias de transição para a escolaridade obrigatória. *CIAIQ2016*, 1. <https://www.proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/595/584>
- Oliveira, R.G. (2022). *A influência do Português brasileiro no vocabulário de crianças portuguesas: reflexões sobre o preconceito e a intolerância linguística*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Estadual da Paraíba.
- Prado, L. D. (2018). Jogos de tabuleiro modernos como ferramenta pedagógica: pandemic e o ensino de ciências. *Revista Eletrônica Ludus Scientiae, Foz do Iguaçu*, 2(02), 26-38.
- Präss, A. R. (2012). *Teorias de Aprendizagem*. ScriniaLibris.com. https://www.fisica.net/monografias/Teorias_de_Aprendizagem.pdf
- Qian, M., & Clark, K. R. (2016). Game-based Learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in human behavior*, 63, 50-58.
- Saussure, F., Bally, C., & Secheyay, A. (2006). *Curso de linguística geral*. Cultrix. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4622783/mod_resource/content/1/Saussure16CursoDeLinguisticaGeral.pdf
- Sim-Sim, I., (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: ASA.
- Sim-Sim, I. (1998). Do uso da linguagem à consciência linguística. SIM-SIM, I. *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade aberta, 225-236.
- Sim-Sim, I., Silva, AC, & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*.

- Souza, N. R. (2019). LUDICIDADE DO ADULTO: Como recursos lúdicos podem ser utilizados para o auxílio nos processos de enfrentamento em casos de transtorno de ansiedade e depressão. *Psicologia.pt*. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1293.pdf>
- Souza, S. R., & Hübner, M. (2010). Efeitos de um jogo de tabuleiro educativo na aquisição de leitura e escrita. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 18(2), 215-242.
- Tammaro, R. (2021). “Influenciadores digitais brasileiros podem causar mudanças na linguagem de crianças portuguesas?” *ecycle, Jornal da USP*, 08 de dezembro de 2021, <https://www.ecycle.com.br/influenciadores-digitais-brasileiros-podem-causar-mudancas-na-linguagem-de-criancas-portuguesas/>
- Vale, A. P., Sucena, A., & Viana, F. (2011). Prevalência da dislexia entre crianças do 1.º ciclo do ensino básico falantes do português europeu. *Revista Lusófona de Educação*, (18), 45-56.

Índice de site

- Developmental Stages of Play - Piaget. (n.d.). *My Teaching Cupboard*. [consult. 2023-09]. Disponível em <https://www.myteachingcupboard.com/blog/developmental-stages-of-play-piaget>
- Dobble: Os segredos de um dos jogos mais populares da atualidade*. (2019, July 10). Metropoly Bar. Retrieved September 2023, from <https://www.metropolybar.com.br/dobble-os-segredos-de-um-dos-jogos-mais-populares-da-atualidade/>
- European Education Area. (2020). *Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027)*. <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/focus-topics/digital-education/action-plan>
- Kimberly. (2023, Março 31). *Disadvantages of playing board games: Cons you must know*. Family Gamer

Guide. <https://familygamerguide.com/disadvantages-of-playing-board-games-cons-you-must-know/>

Luz, P.S. (10 de novembro de 2021). “Há crianças portuguesas que só falam ‘brasileiro’”. *Diário de Notícias*. <https://www.dn.pt/educacao-do-dia/10-nov-2021/amp/ha-criancas-portuguesas-que-so-falam-brasileiro-14292845.html>

Porto Editora – *escola* no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora. [consult. 2023-09]. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/escola>

Santos, M. (2022, Junho 23). *Indisciplina nas escolas portuguesas*. Sindicato Independente de Professores e Educadores. <https://www.sipe.pt/artigos/indisciplina-nas-escolas-portuguesas>

Índice de Legislação

Decreto-Lei n.º 55/2018 do Ministério da Educação e Ciência. * (2018).
Diário da República: I série, n.º 129.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf