



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

O jogo como mediador de aprendizagens: percepções de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

SARA FILIPA FREIRE COSTA

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Novembro de 2022

VERSÃO DEFINITIVA



ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
Escola de Educação e Desenvolvimento Humano

Provas para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do
1.º Ciclo do Ensino Básico

**O JOGO COMO MEDIADOR DE APRENDIZAGENS: PERCEÇÕES
DE PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Autora: Sara Filipa Freire Costa

Orientadora: Professora Doutora Patrícia Costa

Novembro de 2022

À minha querida avó, Maria de Lurdes Freire.

Agradecimentos

Agradecer sempre fez parte de todos os meus dias e finalizar mais um capítulo tão importante na vida, a nível pessoal e profissional, só me faz ser ainda mais grata por tudo o que possuo.

Queria começar a agradecer à minha família. Ao meu avô Zé e de um modo particular à minha querida avó Lurdes, por ser a minha maior inspiração e por me proporcionar este caminho de estudo para ser aquilo com que sempre sonhei. Infelizmente deixou de estar junto de mim, exatamente enquanto escrevia este relatório, e hoje não poderei celebrar com o seu abraço mas apresenta este trabalho comigo, dentro de mim.

Agradeço ao meu irmão Diogo, por todas as vezes que me deixou ser sua educadora quando éramos pequenos e que me fez apaixonar por toda a área da educação, da pedagogia e da psicologia infantil.

Ao meu companheiro Tiago que me acompanha desde o início da licenciatura. Por toda a motivação que me deu ao longo de todo o meu percurso, pela paciência em tanto ouvir falar sobre metodologias, teorias e projetos educacionais e por me ajudar todos os dias a ser tão concretizada pessoal e profissionalmente.

Estarei para sempre grata à Professora Patrícia Costa, por toda a amabilidade que teve em acolher-me a meio do ano, pela tranquilidade que sempre me passou relativamente ao prazo de entrega do trabalho e à sua grande disponibilidade na orientação de todas as questões e reformulações.

Queria agradecer à D. Rosa Maia, por toda a motivação que me deu ao longo de todo o processo e por me ajudar a terminar a minha formação académica.

Não posso deixar de agradecer à Professora Ana Patrícia Almeida, por ter aceitado ser a minha primeira orientadora e por me ajudar a estudar um tema que me cativa tanto dentro da área da educação.

Por fim, a todos os professores que me acompanharam e tanto me ensinaram ao longo da licenciatura e do mestrado, bem como a todos os funcionários do ISEC Lisboa, um grande bem-haja!

Resumo

O presente relatório tem como temática *O jogo como mediador de aprendizagens: percepções de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. O uso de práticas pedagógicas lúdicas como instrumentos de motivação e cooperação são há muito tempo estudados por psicólogos e pedagogos como estimuladores de aprendizagens, levando a um maior interesse por parte dos alunos e a um melhor aproveitamento nos conteúdos abordados.

O estudo foi realizado através de um questionário aplicado a professores portugueses a lecionar turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de compreender quais são as percepções dos docentes sobre o uso de jogos dentro das salas de aula e de que forma é que estes implementam este recurso lúdico na sua prática pedagógica. Neste sentido, foram analisadas as possíveis potencialidades, capacidades e fragilidades que o uso dos jogos dentro das salas de aula podem propiciar no processo de ensino- aprendizagem dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como examinada a importância deste tipo de recurso para a aprendizagem de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Os resultados evidenciam que o uso do jogo dentro das salas de aula tem múltiplos benefícios e potencialidades para o processo de ensino- aprendizagem e para o desenvolvimento de competências dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, dado que o seu uso vai de encontro às necessidades dos alunos de poderem aprender através da socialização e cooperação. Os resultados mostram, ainda, que o jogo é uma prática pedagógica que motiva os alunos a querer aprender e aumenta a sua autoestima ao atingir os objetivos pedidos. Os jogos que os docentes mais assumiram utilizar nas suas aulas foram os jogos matemáticos facilitando a aprendizagem dos alunos na aquisição de conteúdos mais abstratos através do concreto. Por fim, este estudo propõe reformas e alterações nos currículos do Programa para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, incentivando mais ao uso de jogos dentro das salas de aula como mediador de um processo de ensino- aprendizagem mais efetivo.

Palavras- Chave: Jogo, práticas pedagógicas, ensino- aprendizagem, 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

The present report has as theme *The game as a mediator of learning: perceptions of teachers of the 1st Cycle of Basic Education*. The use of ludic pedagogical practices as an instrument of motivation and cooperation have long been studied by psychologists and pedagogues as stimulators of learning, leading to greater interest of the students and better use of the content covered.

The study was conducted through a questionnaire applied to Portuguese teachers of the 1st Cycle of Basic Education, with the aim of understanding the teachers perceptions of the use of games in their classrooms and how they implemente this recreational resource in their teaching practice. In this sense, the possible potentialities, skills and weaknesses that the use of games may provide in the teaching-learning process of students in the 1st Cycle of Basic Education were analyzed, as well as the importance of this type of resource for the learning of students with learning difficulties.

The outcome shows that the use of games inside the classrooms has multiple benefits and potentialities to the learning process and to the development of competences of the students, since that the use of the games meets their necessities of being able to learn through socialization and cooperation. The results show even more that the game is a pedagogical practice that motivates the students to learn more and increase their self-esteem by reaching the desired goals. The games that the teachers most assume they had use in the classrooms were mathematical games, improving the acquisition of more abstract content through more tangible practices. Finally, this study propose reforms and changes in the Program's curriculums for the 1st Cycle of Basic Education, further encouraging the use of games inside the classrooms as a mediator of a more efective learning process.

Key-words: Game, pedagogical practices, teaching-learning, 1st Cylce of Basic Education.

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	v
Índice Geral	vii
Índice de Figuras	ix
Lista de Abreviaturas	x
Introdução	1
Capítulo 1- Revisão da Literatura	5
1.1 Desenvolvimento da Criança	5
1.2 Tipos de desenvolvimento na terceira infância	6
1.2.1 Desenvolvimento motor	6
1.2.2 Desenvolvimento cognitivo	7
1.2.3 Desenvolvimento psicossocial	9
1.2.4 Desenvolvimento emocional e moral	9
1.3 A motivação e a aprendizagem	10
1.4 Psicologia da aprendizagem	12
1.5 O lúdico no processo de ensino- aprendizagem	14
1.5.1 O jogo na infância	15
1.5.2 O jogo e o ambiente de aprendizagem	18
Capítulo 2- Problematização e Metodologia	23
2.1 Problema, objetivos e questões de investigação	23
2.2 Paradigma	24
2.3 Metodologia do estudo	24
2.4 Participantes	25
2.5 Instrumentos de recolha de dados	28
2.6 Procedimentos	30
2.7 Questões éticas	30
Capítulo 3- Resultados	33
3.1 Aplicabilidade do jogo	33
3.2 Perceções sobre potencialidades, capacidades e fragilidades do jogo	36
3.3 As características dos professores e as suas perceções sobre o jogo	41

Considerações Finais	47
Referências	53
Anexos	57
Anexo I. Questionário	58
Anexo II. Tabelas cruzadas de análise de dados	67

Índice de Figuras

Figura 1. A motivação como plano contínuo	11
Figura 2. Processo de aprendizagem por observação, segundo Bandura	12
Figura 3. Escalões etários (%)	25
Figura 4. Distribuição geográfica (%)	26
Figura 5. Habilitações académicas (%)	26
Figura 6. Anos de experiência (%)	27
Figura 7. Sector de ensino (%)	27
Figura 8. Tipo de turma a lecionar (%)	28
Figura 9. Utilidade do jogo com base no Programa do 1.º CEB (%)	33
Figura 10. Contextos do uso do jogo (%)	33
Figura 11. Área disciplinar onde o jogo é mais eficaz (%)	34
Figura 12. Metodologia de aplicação dos jogos em sala (%)	35
Figura 13. Tipo de jogos (%)	35
Figura 14. Utilização dos jogos após a Pandemia (%)	36
Figura 15. Possíveis potencialidades do jogo (%)	37
Figura 16. Possíveis capacidades e habilidades do jogo (%)	38
Figura 17. Possíveis fragilidades do jogo (%)	39
Figura 18. Importância do jogo no contexto de ensino- aprendizagem (%)	40
Figura 19. Importância do jogo no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem ..	41
Figura 20. Possíveis capacidades a trabalhar na área disciplinar de matemática (%)	43
Figura 21. Possíveis capacidades a trabalhar com jogos matemáticos (%)	44

Lista de Abreviaturas

1.º CEB 1.º Ciclo do Ensino Básico

EPE Educação Pré- Escolar

Introdução

O presente relatório de Mestrado intitulado de **O jogo como mediador de aprendizagens: percepções de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico** desenvolve-se no âmbito do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pelo Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa, com a orientação da Professora Doutora Patrícia Costa.

O professor tem a responsabilidade de deter e transmitir os seus conhecimentos orientando e ajudando cada aluno a solucionar problemas, lidar com questões e procurar as suas respostas, compreender e saber comunicar raciocínios, refletir e interligar conhecimentos transformando as suas capacidades e habilidades de forma que o aluno adquira a sua autonomia. Cabe também ao professor continuar a estudar, pesquisar e informar-se ao longo da sua carreira, de modo a ir complementando os seus conhecimentos e reagindo de acordo com as atualizações (Ulferts, 2021).

Segundo António Nóvoa, “a profissão do ensino exige compromisso social e imaginação criadora: compromisso social, que é também responsabilidade ética, com a educação de todas as crianças, no respeito pelos seus ritmos, pelos seus projetos, pelas suas culturas” (2007, p. 204- 205). O mesmo autor defende que o professor mais do que um transmissor de informação e conteúdos é um mediador de respeito entre os alunos e para com os alunos, para que estes se sintam integrados. Neste sentido, Nóvoa (2007) considera ainda que é responsabilidade da escola e dos próprios professores fazerem com que os alunos se sintam compreendidos e integrados na instituição, e que esta os acompanha e se interessa por eles. Deste modo, o sistema educativo e os seus representantes têm de ter uma maior diversidade de instrumentos de intervenção pedagógica, de modo a ter o compromisso de acompanhar as aprendizagens dos seus alunos. Cabe ao professor ouvir os seus alunos: o que mais gostam de fazer na escola, quais as atividades pedagógicas que mais os motiva, integrando os seus interesses com o processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que as aulas, ao serem mais interessantes e motivadoras para o aluno, se tornem mais fluídas e produtivas.

O lúdico, nomeadamente os jogos e as brincadeiras, são atividades que as crianças concretizam desde bebés. Os jogos são os seus primeiros instrumentos de aprendizagem e exploração, pois têm liberdade de os executar e acabam por ir ao encontro aos seus interesses

e motivações. Esta prática lúdica é muito recorrente durante toda a Educação Pré-Escolar (EPE), no entanto, é uma atividade que começa a desaparecer com a entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), perdendo-se o seu objetivo como instrumento que motiva os alunos para aprender e os integra melhor na escola, tanto nas aulas e como no próprio grupo de trabalho.

Cada jogo é criado e pensado para um fim educativo que leva o aluno a aprender. Estes podem ser comprados ou até mesmo criados pelo próprio professor a fim de ensinar o conteúdo num contexto mais didático e interativo. Os jogos são uma ferramenta que a criança usa diariamente, pois a sua mente usa esta prática como forma de conhecer e descobrir o mundo. Quando os conhecimentos transmitidos na escola são por uma via mais lúdica, os próprios alunos aceitam com mais motivação a atividade (Neto, 2020), em primeiro lugar porque sai da norma diária e típica de uma aula de 1.º CEB e de seguida porque nunca sabem o que vai, e de que forma vai acontecer a aprendizagem, ficando expectantes.

Para que a criança possa crescer e desenvolver o seu corpo e a sua mente este precisa de movimento, precisa de se mexer, de usar a imaginação (Neto, 2020; Piaget, 1970). Quando um bebé nasce é através do movimento e do toque que se começa a desenvolver. Usa o corpo para descobrir, conhecer e construir. Brincar é a ação que a criança usa para descobrir o mundo. O jogo é o melhor manual que uma criança e jovem podem ter porque é através da experiência, da vivência e da constatação com o real que a criança aprende (Dinis, Teixeira e Pacheco, 2019; Tavares & Alarcão, 1992). Oliveira- Formosinho e Formosinho referem-se à aprendizagem experiencial

(...) como construção do conhecimento através da experiência vivida e da reflexão sobre essa experiência. A experiência cria laços entre a criança e o mundo (pessoas e objetos) tornando-os um *continuum*. A forma reflexiva de viver a experiência constitui-a em expressão e significado (2015, p.13).

Privar a criança de brincar, jogar e usar a imaginação é retirar-lhe ferramentas que a ajudam a descobrir. Sendo o lúdico tão importante para o desenvolvimento do ser humano é essencial que este esteja presente ao longo de todo o seu crescimento.

Segundo Tavares e Alarcão (1992), o jogo é um dos comportamentos mais atrativos na infância, isto deve-se ao fator motivacional e à autonomia que a criança tem para realizar atividades. Esta ferramenta já é estudada na área da educação há mais de um século, com o propósito de ser um instrumento utilizado para o processo de ensino-aprendizagem devido

aos múltiplos domínios do desenvolvimento infantil que é capaz de estimular (Neto, 2020; Sclaunich, 2011).

É necessário ter em conta que as crianças quando progridem para o início da sua escolarização, no 1.º CEB, ainda se encontram num estágio de desenvolvimento em que necessitam ter contacto com materiais mais concretos para aprender, sendo a abstração só desenvolvida no decurso dos quatro anos que compõem o 1.º CEB (Piaget, 1970). Deste modo, a utilização de jogos torna a aprendizagem mais fácil de entender para a criança porque aprende através da experiência e através do concreto.

Em suma, o uso de jogos, no processo de ensino- aprendizagem de alunos do 1.º CEB, dentro das salas de aula é importante para a melhor compreensão de conhecimentos, para a motivação dos alunos em aprender novos conceitos, que por vezes podem ser mais abstratos, de forma mais dinâmica, indo ao encontro dos interesses dos seus perante o seu estágio de desenvolvimento. Para além disso, o jogo ajuda a estimular o raciocínio através da cooperação e sociabilização entre os alunos, permitindo o professor a identificar e resolver melhor dificuldades de aprendizagem no processo de ensino- aprendizagem de alunos do 1.º CEB (Schaunich, 2011).

A escolha do jogo como tema para o presente relatório deve-se ao facto deste tipo de práticas pedagógicas começar a ter pouca importância na progressão da vida dos alunos quando transitam para o 1.º CEB, comparativamente com a EPE. No 1.º CEB, esta prática pedagógica não é tão frequentemente utilizada nas salas de aula como meio de motivação para o processo de ensino- aprendizagem, apesar da sua importância para a descontração, aprendizagem e animação dos alunos, e sendo usado essencialmente nas atividades de tempos livres e de recreio.

Uma vez que o jogo pode ser um instrumento que beneficia o processo de ensino- aprendizagem e que ajuda no contínuo desenvolvimento da criança, e dada a importância da utilização de metodologias mais ativas no processo de ensino- aprendizagem, o presente estudo pretende compreender o ponto de vista dos professores do 1.º CEB face à utilização de jogos nas aulas. Neste sentido, esta investigação tem como principal objetivo *compreender de que forma o uso de estratégias lúdicas, como o jogo, influenciam as aprendizagens dos alunos do 1.º CEB.*

No que concerne à estrutura deste relatório, este foi dividido em três partes: uma revisão da literatura sobre o tema, seguido da descrição da metodologia usada no estudo

empírico realizado e uma terceira parte onde se insere a análise e interpretação dos resultados retirados desta pesquisa.

Na revisão da literatura é abordado o desenvolvimento da criança, analisando os vários tipos de desenvolvimento na terceira infância, estágio que inclui as idades dos alunos quando transitam para o 1.º CEB. Este estágio de desenvolvimento foi analisado e descrito sob a teoria do pedagogo Jean Piaget, como sendo uma das teorias de desenvolvimento da criança mais promulgada. Numa segunda parte, é abordada a motivação como principal fator de aprendizagem, justificando a sua importância para a qualidade do ensino, e de seguida são apresentadas psicologias de aprendizagens sob as perspectivas de vários autores. A última parte da introdução teórica destaca o tema principal da investigação, o jogo, e de que forma o uso desta prática pedagógica pode influenciar o desenvolvimento de uma criança. Neste capítulo são apresentados argumentos e benefícios para o uso de jogos no processo de ensino-aprendizagem e de que forma esta prática pedagógica pode influenciar o ambiente de aprendizagem.

No segundo capítulo é descrita a problematização e a metodologia utilizada no estudo, onde são abordados os objetivos e as questões de investigação, o paradigma e a metodologia do estudo. Adicionalmente, é descrita a amostra usada, os instrumentos de recolha de dados, e os procedimentos da análise dos dados do estudo realizado.

No último capítulo são apresentados os resultados da aplicação do questionário, bem como, exploradas as relações entre variáveis do estudo.

Por fim, nas considerações finais, são discutidos os resultados desta pesquisa de acordo com a literatura atual e é feita uma reflexão de possíveis trabalhos futuros a realizar dentro da temática.

1 Revisão da Literatura

O corpo do ser humano não se desenvolve de forma individual. Existe todo um conjunto de estímulos que podem ser respondidos ao mesmo tempo que outros, o que leva a criança a ter um desenvolvimento integral de todo o corpo, desde a nível motor, como cognitivo, psicossocial e até emocional. “A educação é um processo complexo, onde o indivíduo reconstrói a sua experiência e se adapta ao meio” (Marques, 1973, p.41).

1.1 Desenvolvimento da Criança

Considera-se que o desenvolvimento é o resultado de uma relação entre o crescimento, a maturidade e o meio ambiente, e estes ocorrem durante toda a vida do ser humano (Ré, 2011). “O desenvolvimento humano é, por natureza, biológico, psicológico e social, o que significa também que estas dimensões do desenvolvimento interagem, produzindo uma notável complexidade e individualidade” (Barreiros, 2016, p.5).

A criança é um ser humano em evolução e em constante crescimento, ainda assim será importante olharmos para as crianças como seres com habilidades. Qualquer criança chegando a um estágio de desenvolvimento já tem consigo habilidades que foi conseguindo alcançar, e numa primeira fase até as habilidades inatas que já nascem com o ser humano. Destas habilidades advêm limitações e potencialidades, e é essencial que o educador utilize as potencialidades e motivações da criança para colmatar as limitações, e assim esta poder dar continuidade ao seu crescimento (Papalia, Olds, & Feldman, 2009). “Rousseau já gostava de repetir que a criança não é um pequeno adulto, mas que esta tem necessidades próprias e uma mentalidade adaptada a estas necessidades” (Piaget, 1967, p. 187).

Como base do seu desenvolvimento a criança tem de agir, interagir, transformar e descobrir o que a rodeia, sejam estes feitos em contextos específicos de aprendizagem ou simplesmente a brincar, sendo o brincar a função mais importante que a criança tem. É no brincar que a criança cresce de forma integral em todos os níveis de desenvolvimento: motor, cognitivo, psicossocial, emocional e moral (Papalia et al., 2009).

1.2 Tipos de desenvolvimento na terceira infância

A terceira infância, estágio categorizado por Piaget, também denominada por anos escolares, remete-se às idades entre os 6 e os 11 anos. A escolarização, da EPE para o 1.º CEB, é a mudança mais intensa que a criança tem de incluir na sua rotina diária, pois tem de haver uma nova adaptação a uma rotina totalmente diferente. São 4 a 5 anos de um grande crescimento e em que a maturidade também ganha um novo valor e forma. Nesta fase as crianças também desenvolvem muito a sua resiliência, o seu pensamento, o julgamento moral, a memória e as principais capacidades: a escrita e a leitura (Papalia et al., 2009).

Segundo os mesmos autores, problemáticas como dificuldades de aprendizagem e variadas necessidades físicas e/ ou cognitivas são também mais comuns a partir da terceira infância, dado que a complexidade de objetivos vai aumentando, e iniciam-se comportamentos de baixa autoestima e autoconfiança devido ao fator social.

Embora todos os seres humanos tenham um tempo de desenvolvimento e adaptação diferentes entre si, existem certos objetivos que são alcançados por volta de certos estádios. No entanto, é importante referir que são tempos de referência e que nem todas as crianças têm de aprender tudo ao mesmo tempo, mas o objetivo passa por todas concluírem a terceira infância assumindo todas as capacidades e habilidades que a idade exige (Barreiros, 2016).

Seguidamente serão descritos os tipos de desenvolvimento das crianças da terceira infância, em termos de: desenvolvimento motor, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento psicossocial e desenvolvimento emocional e moral.

1.2.1 *Desenvolvimento motor*

Barreiros (2016) refere-se ao desenvolvimento motor como um conjunto de alterações de comportamentos e movimentos dependentes da aprendizagem e da maturidade do ser humano. Esta aprendizagem é feita na prática e vai-se desenvolvendo com o tempo criando maturidade para executar várias ações.

Na terceira infância, os jogos são atividades muito importantes porque proporcionam e estimulam o movimento, fazendo com que a criança vá melhorando e capacitando cada vez mais os seus movimentos, de modo a conseguir ter o seu total controlo (Barreiros, 2016).

Segundo Ré (2011) na terceira infância, dá-se uma grande evolução na coordenação e controle do desenvolvimento motor. Existe um aumento da força, da velocidade e da resistência, o que acaba por ser importante deixar a criança libertar a energia que acaba por acumular, de forma a estimular a continuação do desenvolvimento e para que possa continuar a agir com atenção, motivado e autoconfiante. Deste modo, a aquisição motora vai depender de fatores sociais, neuropsicológicos e neurológicos. Segundo o mesmo autor, o mesmo se concretiza na motricidade fina, através do início da escolarização. Existe um grande desenvolvimento a nível do controle dos dedos e das mãos no geral, devido também aos novos e constantes exercícios de escrita que passa a executar.

Na terceira infância, devido aos novos hábitos que a entrada no 1.º CEB dirigem, as crianças têm o seu tempo de brincadeira e exploração livre, normalmente, na hora do recreio. Estes jogos e brincadeiras realizados no recreio tendem a ser informais e espontâneos. A criança pode brincar sozinha ou em grupo, tendo liberdade de escolha na realização da atividade e da forma como a vai executar. O Professor Carlos Neto (s/d) descreve que as atividades lúdicas mais escolhidas para este tempo diário livre passam muito por jogos de grandes grupos, jogos de pequenos grupos e de representações simbólicas, atividades estas que promovem a interação social, a gestão de conflitos e a adaptação à escola, bem como todas as agilidades físicas que levam a uma coordenação motora da motricidade grossa que são estimuladas com o correr, saltar, lançar e ultrapassar obstáculos. Estas atividades também requerem a organização do grupo de crianças que as está a praticar, isto porque todos os desportos coletivos têm as suas regras e estas têm de ser seguidas. Nestas idades já é comum ver a organização das crianças de forma autónoma, sem ter a intervenção de um adulto, o que demonstra maturidade de organização e gestão de regulamentos.

1.2.2 Desenvolvimento cognitivo

A nível do desenvolvimento cognitivo, Piaget (1970) definiu quatro estádios de desenvolvimento: sensório-motor (0 aos 2 anos), pré-operatório (dos 2 aos 7 anos), operações concretas (dos 7 aos 11 anos) e o das operações formais (dos 11 aos 16 anos). Um aluno que se encontre no 1.º CEB está em transição para o estádio das operações concretas. Neste mesmo estádio a criança aprende a resolver problemas lógicos mas concretos, ou seja ainda não está capacitada para pensar abstratamente, o que leva a que as aprendizagens sejam ainda com situações reais onde as crianças possam medir o problema por uma situação que lhe

poderia naturalmente acontecer, levando à possibilidade de concretizar casos mais práticos (Papalia et al., 2009).

Conforme os mesmos autores, entre os 6 e os 11 anos de idade, o crescimento cerebral dá-se sobretudo nas áreas que suportam o pensamento associativo, a linguagem e as relações espaciais. O cérebro da criança é fortemente desenvolvido na primeira infância, mas é na terceira que se começam a fazer transformações mais maduras e evolutivas. É neste intervalo de crescimento que se dão transformações muito fortes no pensamento associativo, nas funções sensoriais, na linguagem e na compreensão espacial. As ligações mais desenvolvidas e maduras levam a uma transmissão mais rápida de informação entre os dois hemisférios cerebrais, o que faz um processamento mais eficaz e, dentro desse seguimento, uma aprendizagem mais rápida.

No estágio das operações concretas, Piaget (1970) seleciona alguns progressos em habilidades cognitivas, tais como o raciocínio indutivo, a orientação espacial, comportamentos de causa-efeito, a categorização e a matemática. A nível do raciocínio indutivo, a criança a partir de uma observação de algo que lhe é próximo vai conseguir chegar a conclusões gerais sobre a mesma. Na orientação espacial, a criança começa a conseguir localizar pontos de referência e ter uma maior relação espacial do espaço que normalmente frequenta, tal como começa a relacionar e entender comportamentos de causa-efeito. Na categorização, a criança mostra conseguir classificar, ou seja, colocar por uma certa ordem, bem como relacionar um todo com as suas partes e vice-versa. Por último, o raciocínio matemático ganha destaque nas habilidades que a criança vai conseguir adquirir porque irá passar de contagens para o cálculo mental, operações diversas, uma compreensão intuitiva de frações e interpretação e resolução de problemas.

Segundo Piaget (1967), na terceira infância a criança irá assimilar e aprender por intermédio da imitação de gestos, linguagens e atitudes que lhe é recorrente observar, e irá reproduzir as ações exteriores que vivencia, levando a integrar a imaginação consoante o passar do tempo. Por sua vez, a criança deverá agir cada vez mais de forma espontânea, tornando assim as suas perceções mais próprias e pessoais. É essencial que haja tanto a imitação como a assimilação, pois só assim a criança poderá pensar e perceber o que está a fazer.

No seguimento do desenvolvimento cognitivo da criança, estas fazem progressos contínuos a nível de regular e manter a atenção, de processar e reter informação e de

manipular o seu próprio comportamento face às situações. Todos estes desenvolvimentos estão interrelacionados e são denominados como a função executiva da criança. É através da função executiva que a criança passa a estar mais consciente das suas ações, emoções e pensamentos (Papalia et al., 2009).

1.2.3 Desenvolvimento psicossocial

Para muitos psicólogos, é na interação social que a criança mais se desenvolve e aprende. O relacionamento é fundamental para a vida humana e torna-se fulcral para se criar uma boa sociedade, assim sendo o desenvolvimento social da criança acaba por complementar o seu crescimento e maturidade, e esta vai beneficiar no desenvolver da comunidade (Dantas, 1992). “A transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva racional só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é social” (Taille, 1992, p. 85), o que quer com isto dizer que, o que distingue a racionalidade dos Homens é a sua capacidade de se adaptar à cultura e à sociedade onde está inserido, e de absorver o que o meio e as pessoas têm a dar. Todas as pessoas são seres sociáveis, e ao serem sociáveis estão a desenvolver-se a vários níveis e fatores.

Na terceira infância, o reconhecimento do outro num grupo já acontece de uma forma muito natural e por isso torna-se mais fácil para a criança definir abstratamente o que o outro sente. A sua fase de categorizar e organizar também se revela na socialização. A criança vai-se adaptando às diferenças entre as pessoas e aprendendo que todos são diferentes (Mahoney & Almeida, 2005). Quando as crianças estão inseridas num grupo de amigos/colegas, estas sentem que pertencem a algo, que são vistas na sociedade por outros e que têm o seu valor para outros. Entre amigos/ colegas, as crianças desenvolvem habilidades de sociabilidade e intimidade, tal como também desenvolvem a sua capacidade de comunicação de forma absoluta, seja esta sob comunicação verbal ou não-verbal. É também no seio dos seus amigos/colegas, que as crianças estimulam as suas capacidades de julgamento, formulam a sua opinião e justificam-na através de valores como a empatia, a justiça e a lealdade, entre outros.

1.2.4 Desenvolvimento emocional e moral

Segundo Mahoney e Almeida (2005), o psicólogo Henri Wallon categoriza a terceira infância como a quarta etapa do desenvolvimento emocional da criança: o Estágio do

Pensamento Categorical. Nesta etapa a criança acaba por construir parte da sua personalidade e a categorizar, diferenciar, definir e distinguir tudo o que vê e sente.

Wallon (1979) assume que é também a partir desta idade que as crianças desenvolvem a sua atenção, a ponto de estar cada vez mais definida e direcionada. É um estágio centrífugo, e com isto significa que a criança precisa de interagir com o meio por forma a prenunciar o que vai aprendendo, e para não perder a autodisciplina que começa a ter.

Com o seu crescimento, as crianças começam a ser mais conscientes das suas emoções e das emoções dos outros. O crescimento emocional da criança é importante, pois é neste que vão depender comportamentos, temperamentos e o autocontrolo. Na terceira infância, “as crianças têm consciência dos sentimentos de vergonha e de orgulho, e têm uma ideia mais clara da diferença entre culpa e vergonha. Essas emoções afetam a sua opinião a respeito de si mesmas” (Papalia et al., 2009, p.386). O orgulho em si próprio proporciona motivação em continuar a progredir, enquanto sentimentos de culpa e vergonha levam a que a criança se desinteresse pelo momento, bem como propicia a um baixo autocontrolo das suas emoções. Segundos os mesmos autores “a autorregulação emocional envolve esforço para controlar voluntariamente emoções, atenção e comportamentos” (Papalia et al., 2009, p.386), neste sentido, é importante proporcionar momentos em que a criança possa exprimir as suas emoções e possa regular os seus pensamentos face aos comportamentos.

Um dos resultados obtidos pelo desenvolvimento afetivo é a conduta moral. Valores como o de justiça, respeito, igualdade, sinceridade entre outros é o resultado da afetividade com a inteligência, sem negar também a importância do envolvimento social (Papalia et al., 2009). No estágio das operações concretas, Piaget (1970) considera que o julgamento moral da criança face a uma situação já começa a ser mais intencional, ou seja, a criança julga pela intenção que está por detrás da ação. Isto deve-se ao seu raciocínio de querer desenvolver um critério de justiça face às situações. A esta fase de julgamento moral, Piaget caracteriza como flexibilidade crescente e esta dá-se porque conforme as crianças vão crescendo vão ganhando pontos de vista e juízos de valor através da interação com outros e com o próprio meio.

1.3 A motivação e a aprendizagem

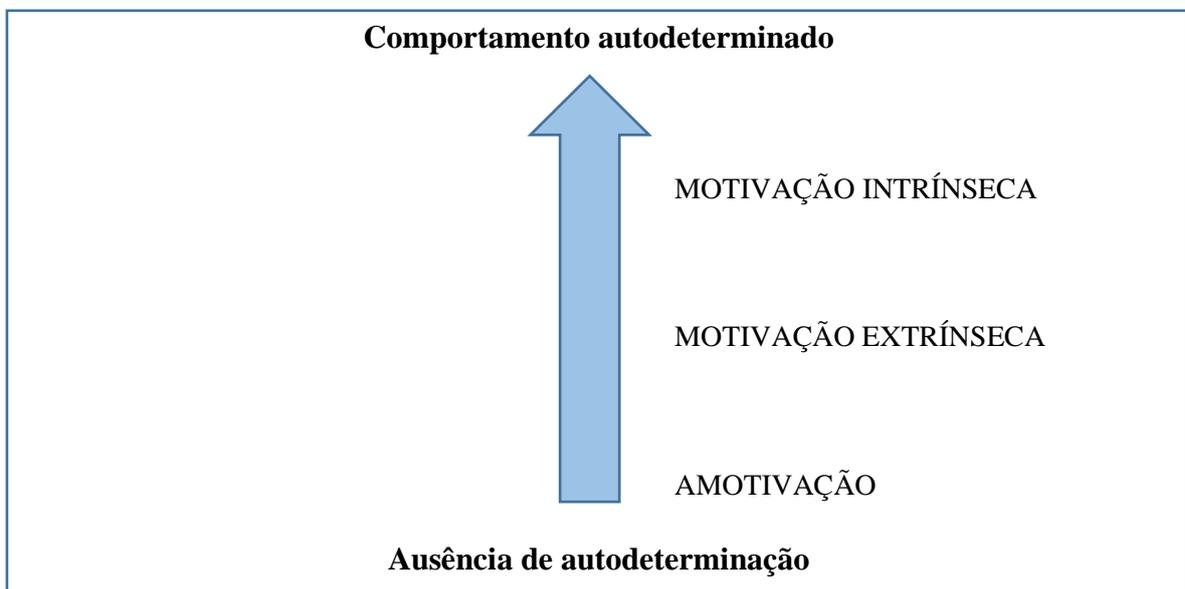
Segundo Lieury e Fenouillet a motivação é um “conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que permitem o desencadear da ação, da orientação e finalmente da intensidade

e da persistência: quanto mais se está motivado maior é a atividade e mais persistente (1997, p.9)”. Neste sentido, é importante que no desenvolvimento da criança e na consequente aprendizagem haja motivação na apropriação de conhecimentos. Havendo motivação o indivíduo não só vai compreender mais rapidamente como ficará curioso em aprender mais, estando sempre disponível para a aprendizagem.

Lourenço e Paiva (2010) definem motivação intrínseca, quando necessidades de curiosidade e manipulação causam interesse por uma atividade. Perante este tipo de motivação, o indivíduo procura realizar a atividade livremente e por iniciativa própria, sendo que qualquer tipo de recompensa é vista como uma desvalorização face ao que fez anteriormente. Por oposto, a motivação extrínseca baseia-se na motivação vinda de uma recompensa final. O indivíduo não tem autonomia na realização da atividade, mas foi estimulado pelo exterior para realizar a tarefa.

Figura 1

A motivação como plano contínuo



Fonte: De “Motivação e Sucesso Escolar” de Lieury & Fenouillet, 1997, p. 50.

Incluindo ainda a definição de amotivação, ou seja a ausência de motivação, e perante a leitura da Figura 1, Lieury e Fenouillet (1997) explicam que a motivação eleva-se até à autodeterminação. Neste sentido, um aluno que não tenha motivação para uma certa atividade também não se sente autodeterminado para a alcançar. No entanto, se este for motivado extrinsecamente, perante estímulos externos, poderá alcançar a motivação intrínseca, motivação espontânea e chegar a ter um comportamento autodeterminado (Lemos, 2009).

Para além da autodeterminação, a motivação tem ainda responsabilidade sobre a autoestima do aluno, pois se este se sentir competente terá também uma boa autoestima.

Concluindo, a motivação provém de um comportamento gerado por motivos. Estes motivos podem ter origem própria, isto é, a própria pessoa criar os seus motivos e/ ou pode ser motivado por fatores externos. Para que haja motivação, tem de haver uma soma entre uma persistência comportamental e uma emoção positiva. Todo o ser humano é capaz de criar e aprender desde que acredite nas suas capacidades e quando está motivado mostra-se mais interessado, curioso, entusiasmado e otimista (Lemos, 2009).

Para o processo de ensino- aprendizagem é importante que os alunos tenham motivação com vista ao desenvolvimento das suas competências.

1.4 Psicologia da Aprendizagem

A aprendizagem é um processo aberto, contínuo e que sofre constantes reformulações. Quando falamos sobre o processo ensino-aprendizagem este “só pode ser analisado como uma unidade, pois o ensino e a aprendizagem são faces da mesma moeda” (Mahoney & Almeida, 2005, p.12). Segundo Marques, “a aprendizagem consiste em cada ato de adquirir algo novo” (1973, p.41), ou seja, de um modo geral, entende-se como uma construção, uma evolução.

Segundo Albert Bandura (Figura 2, citado in Inácio, 2007), a teoria da aprendizagem social, fazendo-se através da observação, divide-se em quatro elementos, são estes: a fase da atenção dada ao assunto, onde o sujeito vai ver com atenção como se realiza a ação, a fase da retenção da informação, a fase da reprodução do que aprendeu e a motivação que o sujeito tem para continuar a aprender mais ao concluir a ação.

Figura 2

Processo de aprendizagem por observação, segundo Bandura



Fonte: De “Manual do Formador: O Processo de Aprendizagem” de Inácio, 2007, p. 12.

Aprender algo vai estar relacionado com os conhecimentos que já se detém a fim de haver uma organização e relação entre vários conceitos. São estas interligações de conteúdos que fazem com que o indivíduo altere as suas estruturas cognitivas. Deste modo é importante que este tenha um papel ativo na sua aprendizagem (Tavares & Alarcão, 1992). A autonomia e motivação fazem com que aprenda cada vez mais.

Neste sentido, o aluno tem de passar por aprendizagens que o cativem, motivem, criem a curiosidade de pesquisa. A motivação, sendo um fenómeno interno e voluntário, volta a ser muito importante para que se possa aprender, pois o interesse do aluno fará com que adquira o conhecimento de forma mais espontânea e autónoma. Para essa motivação os instrumentos de aprendizagem poderão ser verbais, visuais e materiais manipuláveis ou até uma junção das três variedades (Pinto, 2003).

O professor tem um papel importante para que as aprendizagens se concretizarem, pois é este que irá gerir e organizar a informação e os interesses, bem como é responsável por estimular o indivíduo para que haja curiosidade em aprender. Durante a aprendizagem, é também importante que o professor explique as causas e relacione os conteúdos das diferentes áreas, pois só assim pode haver uma compreensão que leve a uma nova situação de estudo (Tavares & Alarcão, 1992).

Para Piaget (1967), o ato mais espontâneo do pensamento é o jogo. No jogo pensa-se através da imaginação. A criatividade leva a que se aprenda através do realismo das situações. Só com o tempo é que a criança começa a impregnar a lógica nas realizações do jogo.

A definição de jogo é ambígua, pois denominamos muitas atividades diferentes com a palavra jogo. Entre as várias atividades que denominamos de jogo podemos encontrar características semelhantes e outras que se vão alterando, sendo que duas características que são coincidentes em todos os jogos é o facto de possuir regras e ser necessário ter e/ou desenvolver alguma habilidade. Quando a criança joga, a criança vive e interpreta o momento como se fosse mesmo real. A sua imaginação e criatividade levam a criar cenários paralelos reais, como se fosse o “disfarce” que a criança veste para incorporar e representar a realidade na sua brincadeira. O jogo incide ainda sobre a postura, a pré-disposição, o raciocínio e a relação que a criança tem com os seus pares, transformando e recriando metaforicamente a realidade (Kishimoto, 1994).

Até aos seus 7/ 8 anos, a criança age sem conseguir definir o que fez, isto porque o seu raciocínio lógico ainda não está apurado. Através do jogo, das brincadeiras e da interação

com o outro vem também a reflexão. Piaget chama à reflexão “o pão de cada dia da psicologia contemporânea” (1967, p.191), isto porque a reflexão é um método individual ou de grupo para organizar pensamentos, justificações e opiniões e rever todos os critérios impostos, de modo a representá-los numa posição final. A discussão de resultados e opiniões é uma forma de raciocínio lógico. A criança precisa do auxílio do jogo até aos 7 ou 8 anos para lhe facilitar no pensamento.

O jogo, para os adultos, é uma ficção justificada, uma realidade imaginária que, sendo gerida com regras e habilitada de algumas capacidades, tem de ser pensada e as suas ações, respetivamente argumentadas. No entanto, e sendo que as crianças não têm o seu pensamento lógico estruturado até aos 7/ 8 anos, o jogo torna-se uma realidade em que a criança acredita ser verdade. Através do jogo, não só a criança consegue aprender e compreender melhor a realidade como também a ajuda a construir o seu pensamento lógico e juízos de valor, através das reflexões e discussões que estes podem gerar (Piaget, 1967). “Para aprender um conceito é necessário, além das informações recebidas do exterior, uma intensa atividade mental por parte da criança” (Rego, 1995, p.78), o que significa que a aprendizagem não se faz somente pela transmissão de conhecimento por parte do professor. Serão necessárias capacidades individuais da criança, tais como o pensamento abstrato, a atenção e a memória lógica para que seja efetuado o processamento da aprendizagem.

1.5 O lúdico no processo de ensino- aprendizagem

Nos dias de hoje, a maioria das crianças frequenta estabelecimentos de ensino cada vez mais cedo. Começando nas creches, passando para a EPE e posteriormente entram na sua escolarização do 1.º CEB até ao final da escolaridade obrigatória ou até acabarem a sua formação académica.

Esta célere mudança do ambiente da EPE para o 1.º CEB cria rotinas novas na vida da criança e com elas vêm duas perdas muito significativas para a criança: a falta de tempo com a sua família e a limitação de liberdade e autonomia que tem para brincar e explorar (Neto, s/d).

A escolarização traz rotinas que são essenciais para o bom desenvolvimento da criança, a criação de hábitos no dia-a-dia faz com que esta aprenda a ter controlo sobre os vários momentos do dia. As rotinas trazem também uma maior organização para a escola e para

quem a frequenta, no entanto, esta organização começa a limitar as oportunidades que a criança tem de brincar, isto porque a criança passa a brincar só quando for tempo livre e/ou recreio (Arce, 2004).

Brincar é essencial! A criança tem legalmente o direito de brincar. Segundo a Convenção sobre os Direitos das Crianças (UNICEF, 2019), a educação encontra-se como um bem essencial a todas as crianças do mundo, tendo todas o direito de a receber, de forma gratuita e empenhada, é por isso importante que o jogo seja uma ferramenta chave do dia-a-dia da criança, em nome do seu bom desenvolvimento e pelos inúmeros benefícios que lhe traz. O jogo para a criança não é um luxo nem um passatempo, brincar e jogar é uma necessidade essencial para o seu desenvolvimento (Carreira, 2016).

1.5.1 O jogo na infância

Brincar e jogar são uma necessidade da criança e é através da atividade lúdica que esta se enriquece com a sua cultura. Estas práticas vão-se moldando e reestruturando conforme o meio se vai alterando e consoante o crescimento do indivíduo (Kishimoto, 1994). A meio do século XX, estudava-se sobre o uso do jogo como um instrumento didático e pedagógico onde várias perspetivas com vários investigadores foram surgindo. É importante a intencionalidade do jogo, definir o seu objetivo e em que contexto se vai jogar. Quando se joga existe sempre uma relação com o meio. Na maioria das vezes, o jogo é um instrumento de ligação social, sendo a atividade partilhada com outros (Kooij, 2003).

Jean Piaget, afirmava que “cada vez terá mais importância no futuro (...) a adaptação dos métodos didáticos às leis do desenvolvimento do pensamento” (1970, p. 133), enunciando que na época, Dewey, Claparède e Decroly insistiam na importância do papel dos interesses e motivações do indivíduo para que a educação fosse mais ativa. Na mesma época já se faziam estudos que se comprovavam, cada vez mais que “a criança só adquire os seus conhecimentos essenciais através de ações dirigidas, que lhe permitam ou redescobrir ou reconstruir em parte as verdades, em vez de recebê-las já feitas e digeridas” (1970, p. 133).

Segundo o psicólogo Henri Wallon (1995), o jogo é uma atividade espontânea da criança, e logo no início da sua aplicação, pode não receber orientações de disciplinas educativas, no entanto são vários os psicólogos e pedagogos que acreditam que o jogo é uma

atividade que deve seguir o crescimento da criança, estimulando-a no seu desenvolvimento integral. Durante a infância, Wallon (1995) categoriza quatro tipos de jogos como podendo ser funcionais, de ficção, de aquisição ou de fabricação. São jogos funcionais os movimentos que um bebé começa a fazer com os seus membros superiores e inferiores. Tocar em objetos, inculir-lhes movimento ou balanceamento, produzir ruídos ou sons. São estes os primeiros movimentos espontâneos que o indivíduo faz para começar a conhecer o mundo. Os jogos de ficção são os jogos simbólicos que as crianças começam a interpretar. Representações do dia-a-dia, imitando o que costumam ver e interpretando as ações à sua maneira. Os jogos de aquisição são todas as atividades que requerem observação e atenção aos pormenores de modo a compreender as situações. Uma simples canção é um jogo de aquisição quando o indivíduo consegue reter a letra e o ritmo e acompanhar a canção do início ao fim, entre outros jogos que requerem mais compreensão. Por fim, os jogos de fabricação são atividades de combinação, modificação, transformação e criação de novos objetos e situações. Nestes jogos existe uma relação com os jogos de ficção e aquisição. Todos estes jogos têm um carácter de assimilação e é através desta que se assume que a criança aprende a jogar.

Charlotte Buhler, fundadora da psicologia infantil Europeia, descreve que o jogo é um instrumento de extrema significância para o desenvolvimento da criança. Se tem uma intenção então é porque tem um significado. Quando uma criança joga à bola com o pé, imita a ação que viu, mas depois representa da maneira que aprendeu. A criança joga, interpreta e aprende. A psicóloga acrescenta ainda que o sucesso de uma aprendizagem não está só no produto final, mas está também relacionado com a execução e experiência que levou até ao produto, havendo uma relação entre a motivação para a concretização e o sucesso (Kooij, 2003).

É importante que o jogo seja uma atividade levada a sério, o que muitas vezes por não estar inserido em objetivos educativos definidos pode ser encarado simplesmente como um passatempo. O jogo não tem necessariamente de exigir esforço, isto porque pode estimular competências mais físicas, tais como os jogos que normalmente se executam nas aulas de educação física, mas ainda podem ter uma intencionalidade educativa com objetivos específicos para o desenvolvimento da criança face ao estágio onde se encontra, ou seja, existem desde os jogos motores, que envolvem mais movimentos, força e velocidade aos jogos intelectuais, que se distinguem pelos conteúdos que a criança pode aprender ao jogar. Tal como explica Wallon:

a oposição entre a atividade lúdica e a função do real pode mostrar em que sentido a atividade da criança se assemelha ao jogo. Pela função do real, os atos integram-se no conjunto das circunstâncias que os tornam eficazes: circunstâncias externas, que lhes permitem inserir-se no curso das coisas, para o modificar; circunstâncias mentais, que fazem com que eles sirvam para a consecução de um fim, de uma conduta, para a solução de um problema (1995, p. 75).

Wallon (1995) tem uma visão perante o jogo como Kant visionava a arte, *como uma finalidade sem fim*, isto porque todos os motivos e conteúdos servem de base para construir um jogo e porque este se pode dar em qualquer contexto, seja em momentos mais formais, mais familiares, em espaços exteriores ou interiores, com números grandes ou pequenos de jogadores e com regras sempre diversificadas. Através dos jogos, as crianças reagem ao aparecimento de novas funções, sejam estas a nível motor, tais como funções de destreza, de precisão e de rapidez, como funções de articulação intelectuais, como a memória verbal, a enumeração (através de lenga- lengas, canções e mnemónicas) ou de outras formas que ajudem a criança a aprender de forma mais eficiente e rápida. Desenvolvem ainda funções de sociabilidade, pois a grande maioria dos jogos envolvem grupos de jogadores, ou pelo menos um parceiro de jogo, o que propicia a ações de socialização entre os pares e envolvem diversos valores de saber estar em sociedade.

Segundo Goldstein (citado em Carreira, 2016), os benefícios dos jogos a nível emocional e comportamental passam por reduzir a ansiedade, o *stress* e a irritabilidade; estimular a alegria, a autoestima, a sensação de liberdade e de domínio da situação; melhorar a abertura emocional da criança e aumentar a calma, a resiliência e capacitá-la para a mudança. A nível social, o jogo aumenta a empatia, a compaixão e o sentimento de partilha; cria a possibilidade da criança formular opções e escolhas; cria também modelos de inclusão social; melhora habilidades não-verbais e ainda aumenta a atenção da criança. Em fatores físicos, os momentos de jogo criam emoções positivas que aumentam o sistema imunitário da criança; diminui o risco de depressões e aumenta a amplitude do movimento, agilidade, coordenação e exploração motora fina e grossa da criança.

Vygotsky (citado em Rego, 1995) considera que, para além da interação social que está intrinsecamente relacionada, o ato de brincar é de extrema importância para o desenvolvimento da criança. A imaginação e a criatividade são modos de funcionamento psicológico que as crianças desenvolvem espontaneamente e o lúdico tem um papel fundamental para que estas sejam mais facilmente capacitadas. O psicólogo refere ainda que é através do jogo que a criança aprende conceitos do quotidiano, conceitos estes que

precisarão no futuro para relacionar com conteúdos científicos. É através de jogos que a criança utiliza a imaginação para lidar com ações reais, o que revela progressão, conhecimento e que estes são ricos em aprendizagens.

Aprender fazendo é a premissa em que o pedagogo Friedrich Froebel se inspira e acredita ser a metodologia natural da criança, sendo importante a educação passar pelo desenvolvimento livre e espontâneo. Devido à maturidade que as crianças vão alcançando, Froebel, intensifica o papel do jogo em grupo pelo desenvolvimento moral e social que a atividade proporciona (Arce, 2004).

No seguimento do seu trabalho, o pedagogo alemão criou inclusivamente jogos aos quais deu um nome de *dons*. Estes dons serviriam para a criança jogar e brincar levando-a a explorar e descobrir habilidades individuais, para posteriormente serem ainda mais estimuladas e trabalhadas. Froebel conseguiu também perceber que quando se usa os jogos como mediadores de ensino- aprendizagem é importante que as regras fiquem bem entendidas e que haja uma progressão no decorrer da atividade, ou seja, com o decorrer do jogo o professor deve ir introduzindo dados mais exigentes de modo a complicar a atividade. Aqui se justifica a atenção e presença que o professor deve ter no decorrer da atividade. A elaboração destes jogos foi feita através de testes de aplicabilidade aos próprios alunos. O pedagogo procurava ir ao encontro das necessidades dos alunos e criou atividades onde se pudessem desenvolver na íntegra (Arce, 2004).

Para Wallon, “experimentar é realizar certas condições que devem produzir certos efeitos, é pelo menos introduzir nas condições uma modificação conhecida e anotar as modificações correspondentes do efeito” (1995, p.33). Através da experiência a criança aprende. Esta aprendizagem pode ser feita ou através dos erros que vai dando até solucionar o problema e/ou pelo raciocínio que tem de ter para o solucionar. Através da ação é mais fácil para a criança perceber onde errou e/ou o que é que não está a possibilitar a solução.

1.5.2 O jogo e o ambiente de aprendizagem

Como explicam Lourenço e Paiva, (2010), o aluno tem de ter um objetivo que o leve a ficar motivado para aprender, por isso cabe ao professor criar momentos propícios, bem como métodos de ensino para proporcionar essa motivação. Segundo Lemos (2009), a postura do professor contribui para a motivação do aluno em aprender. Por exemplo, um

plano de aula estruturado, o apoio à autonomia do aluno e o envolvimento interpessoal dentro da sala de aula são fatores que o professor deve ter em conta para que o aluno se sinta mais motivado em estar presente, ou seja, se o professor mostrar segurança e confiança o aluno também a sentirá, se o professor ouvir o aluno e trabalhar conforme as suas necessidades, indo ao encontro dos seus interesses, o aluno terá mais motivos para estar de mente aberta à aprendizagem.

Ao longo das várias teorias relatadas anteriormente, foi notória a importância da motivação do indivíduo para que a aprendizagem tivesse mais valor. Desde Jean Piaget a Vygotsky, ganhando uma maior relevância na teoria de John Dewey e do psicólogo Bruner onde as motivações dos alunos são o centro dos conteúdos que se vão aprender, princípio também apoiado pelos humanistas Carl Rogers e Henri Wallon (Guilar, 2009; Inácio, 2007; Papalia et al., 2009; Piaget, 1970; Wallon, 1995). Outros filósofos, pedagogos e psicólogos que também defendem que o aluno tem de aprender conforme as suas motivações e interesses, e desta forma, ser o centro do processo de ensino-aprendizagem são Ferrière, Decroly, Claparède e Freinet, alguns dos formadores da Escola Nova (Papalia et al., 2009; Piaget, 1970).

A dimensão relacional do comportamento do professor onde se insere a sua organização, postura, relação com o grupo, relação com cada aluno individualmente, a estrutura pedagógica das aulas e as atividades que escolhe implementar tem um grande impacto na motivação que dá ao aluno para aprender, diminuindo assim os casos de dificuldade de aprendizagem e rejeição ao estudo. Segundo Guinote,

a aula na sua forma mais original e radical é um tempo e um espaço em que deve existir transmissão de um pedaço de conhecimento, teórico ou prático, através da palavra ou da demonstração concreta de uma capacidade. Destina-se a desenvolver aptidões ou competências em quem as não tem, tanto quando ao pensar como ao fazer (2014, p.27).

O papel do professor passa também por observar a criança e perceber quais são as suas necessidades e motivações. O professor trabalha para os seus alunos e para que esse trabalho seja bem executado, e para isso tem de ir ao encontro do que o grupo precisa. Através da observação o professor consegue perceber as habilidades, competências e necessidades do aluno, tendo posteriormente de estimular ainda mais para que cada aluno atinja todos os objetivos pretendidos (Arce, 2004). Trabalhando através dos jogos, de modo a organizar aulas mais interessantes e motivadoras à turma, cabe ao professor não transmitir conteúdos

mas mediar a aprendizagem, guiar cada aluno para que chegue ao objetivo, criar condições de desenvolvimento, não só cognitivo mas também motor, psicossocial e emocional, instaurar cooperação e a participação dos alunos nas suas aprendizagens e avaliar não só o trabalho conclusivo dos alunos, mas todo o trabalho feito em sala, desde avaliar a metodologia que usa para ensinar, como todos os alcances que o grupo consegue chegar (Estrela, 1994).

Guinote (2014) evidencia que um ambiente democrático, onde o grupo pode tomar decisões em conjunto, torna o mesmo grupo mais produtor. É no ambiente da sala de aula que a aprendizagem é feita. Neste sentido, é preciso criar condições ambientais para que haja motivação. É importante um ambiente equilibrado onde as relações entre professores e alunos são horizontais, isto é, onde não se disciplina através da autoridade mas sim pelo respeito entre todos na sala de aula, e para que todos se sintam ouvidos e possam ser mais participativos é importante também haver uma facilitação na circulação do espaço, bem como na comunicação (Estrela, 1994). A restrição de movimento e da autonomia da ação pode afastar a relação aluno- aprendizagem. Pelo anterior motivo, um ambiente propício para o ensino- aprendizagem tem de se adaptar às necessidades do grupo, mas acima de tudo ir ao encontro dos níveis de desenvolvimento. É importante o movimento, o grupo mostrar-se ativo, não só mentalmente, mas também fisicamente, para que os alunos possam tirar partido do que lhes envolve e gerar aprendizagens. Normalmente, os momentos de grande movimento passam pelos tempos de recreio ou de espaço exterior, o que numa perspetiva de espaço, acaba por fazer sentido. No entanto, não há protocolo que obrigue que todas as aulas sejam realizadas dentro da sala de aula, do mesmo modo que não há nada que restrinja momentos de jogo e atividades motoras dentro da própria sala de aula, se estas seguirem objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Carreira, 2016).

Vários investigadores em educação têm desenvolvido estudos sobre o processo de ensino- aprendizagem, de forma a obter respostas a questões sobre metodologias de ensino e/ou com vista a melhorar as atitudes e aprendizagens dos alunos. O sistema de ensino é composto por três componentes: o aluno, a escola e os recursos. Existem múltiplas variáveis que podem influenciar as aprendizagens dos alunos, nomeadamente o nível socioeconómico do aluno e as suas condições familiares. No que se refere a outros fatores que podem influenciar a aquisição de conhecimentos dos alunos, estes podem passar pela sua aptidão, as habilidades, o seu rendimento escolar anterior, a sua progressão na aprendizagem, a idade, o sexo, a personalidade e o estilo de aprendizagem (Martin & Mullis, 2013). “Na escola, as

crianças obtêm conhecimento e competência social, desenvolvem seus corpos e mentes e preparam-se para a vida adulta” (Papalia et al., 2009, p.366). O interesse, a atenção e a participação ativa são três dos fatores mais importantes para que o aluno obtenha um bom aproveitamento face ao que a comunidade escolar lhe pode oferecer.

Segundo Martin e Mullis (2013), a escola tem de se mostrar eficaz para que um bom desempenho possa estar ao alcance de todos os alunos, independentemente das suas características pessoais. É com este propósito que muitas problemáticas educativas passam por tentar compreender quais são os melhores recursos para o processo de ensino-aprendizagem. As escolas são das crianças, são elas as personagens principais e é nesse sentido que devem ser guiadas as aulas. A escola poderá ter uma grande influência na eficácia das aprendizagens dos alunos, bem como os recursos pedagógicos que escolhe utilizar. Relativamente às características que a escola deve facultar ao aluno, esta deve ser segura, ordenada, com instalações e equipamentos adequados, incluindo salas de aula com bons recursos e que apoie o sucesso académico. É ainda importante ter professores bem preparados, confiantes do seu trabalho, e posteriormente, para que os docentes possam fazer o seu trabalho nas melhores condições precisam de instalações e recursos diversos que apoiem e facilitem o ensino na sala de aula.

Em Portugal, as escolas são enquadradas através de um regulador externo, o Ministério da Educação, e as aulas organizam-se de acordo com conteúdos generalizados para os vários anos de escolaridade. É uma organização que provém do macrossistema em que remete para um modelo educacional a nível nacional. Existe um currículo, um programa disciplinar, metas de aprendizagem, objetivos de sucesso (nacionais, de agrupamento, de escola, de grupo disciplinar), um horário, entre outros aspetos mais específicos de cada escola, que tornam as aulas controladas, onde se torna difícil seguir metodologias mais liberais (Guinote, 2014). No entanto, cabe a cada escola, mais propriamente a cada professor, selecionar a pedagogia mais adequada para lecionar as suas aulas. Neste sentido, é uma opção recorrer a uma educação mais democrática e flexível, centralizada no aluno, nas suas necessidades e motivações, para que este se sinta acolhido pela instituição e com interesse naquilo que esta tem para oferecer (Neto, 2020).

Estrela refere ainda que a “adequação do currículo às necessidades e interesses dos alunos, a planificação cuidada, a variação de estímulos e de projetos motivadores (...) suscitam entusiasmo e canalizam a energia do grupo para a produção de trabalho” (1994,

p.48-49), isto porque como já fora referido, o papel ativo do aluno nas suas aprendizagens, faz com que este se sinta mais motivado para as ter.

O ambiente pedagógico não se restringe à sala de aula. O ambiente é criado pelo espaço, pelas relações, pelas regras impostas e pela metodologia de trabalho. Para que a construção humana seja alcançada com sucesso, cada pessoa pertencente ao grupo, seja o professor ou qualquer aluno da turma, tem de se sentir como uma personagem principal no processo de ensino- aprendizagem.

2. Problematização e Metodologia

O presente capítulo relativo à Problematização e Metodologia de trabalho realizado é composto pela apresentação do problema, dos objetivos e das questões que levaram a esta investigação, com a explicitação do paradigma e da metodologia utilizada. De seguida apresenta-se a caracterização dos participantes usada nesta investigação e descreve-se o instrumento de recolha de dados. Por fim, relatam-se os procedimentos realizados na recolha, tratamento e análise dos dados da investigação.

2.1 Problema, objetivos e questões de investigação

A problemática do presente estudo surgiu através da observação de aulas do 1.º CEB em situações de estágio, de investigações e notícias precedentes sobre os métodos de ensino-aprendizagem, bem como, da observação da motivação de alunos do 1.º CEB em aprender. Tal como foi contextualizado no capítulo anterior, os alunos quando ingressam no 1.º CEB encontram-se na terceira infância e em estádios de desenvolvimento ainda muito concretos. Num contexto da EPE as crianças têm vindo a descobrir o mundo através de brincadeira e jogos que estimulam a sua criatividade e as ensinam a viver a sua realidade através do concreto. É através da imitação, da observação, da experimentação e do jogo simbólico que a criança vai alcançando objetivos de desenvolvimento tanto físicos como cognitivos e o jogo torna-se a principal ferramenta de descoberta e aprendizagem. Esta investigação tem como objetivo perceber até que ponto o uso do jogo, no 1.º CEB, pode ser um mediador de ensino-aprendizagem mais motivador e eficaz, dando uma continuidade à forma lúdica e didática como a criança tem vindo a aprender.

Em particular, os objetivos mais específicos deste trabalho são:

1. *Conhecer e compreender a importância do jogo no desenvolvimento do aluno;*
2. *Conhecer e compreender de que forma o jogo é usado em contexto de sala de aula e a sua importância como recurso pedagógico;*
3. *Compreender de que forma o jogo constitui uma estratégia de ensino-aprendizagem;*
4. *Conhecer e compreender as conceções dos professores de 1.º CEB sobre a importância do jogo como estratégia de ensino-aprendizagem.*

Neste estudo pretende-se responder às seguintes questões de investigação:

1. *De que modo o jogo é usado em contexto de sala de aula?*
2. *De que modo o jogo é importante como recurso pedagógico?*
3. *De que modo o jogo permite desenvolver as competências/capacidades dos alunos?*
4. *De que modo o jogo pode ser usado para colmatar as fragilidades do processo ensino-aprendizagem?*

2.2 Paradigma

O paradigma de investigação serve para unificar conceitos e perspetivas e legitimar o trabalho realizado através de um conjunto de pressupostos teóricos. Um paradigma de investigação em educação é uma maneira de olhar para a realidade educativa (ontologia) e de interpretar a relação entre investigador e o objeto de estudo (epistemologia) (Guba & Lincoln, 1994).

2.3 Metodologia do estudo

As investigações são tentativas de demonstrar respostas a determinadas questões. Estas respostas podem ser abstratas sob a forma de teorias e modelos, que advêm de investigações fundamentais, ou podem ser mais concretas e objetivas provenientes de investigações aplicadas (Tuckman, 2005).

O presente estudo é exploratório e tem em vista, analisar de que modo as atividades lúdicas e os jogos são recursos capazes de melhorar as aprendizagens dos alunos do 1.º CEB. Para isso, foi aplicado um questionário aos professores. Através da análise dos dados qualitativos este estudo serve também para verificar de que forma estas práticas pedagógicas são usadas dentro das salas de aula para o processo de ensino-aprendizagem, no ano letivo 2021/2022 em escolas de Portugal.

Este estudo possibilitou gerar ideias e recolher dados, com vista a formular hipóteses, permitindo uma maior compreensão da temática abordada. Deste modo, alarga-se o conhecimento de um tema pouco estudado em Portugal e no final propõem-se futuras pesquisas mais elaboradas e rigorosas sobre este tema.

2.4 Participantes

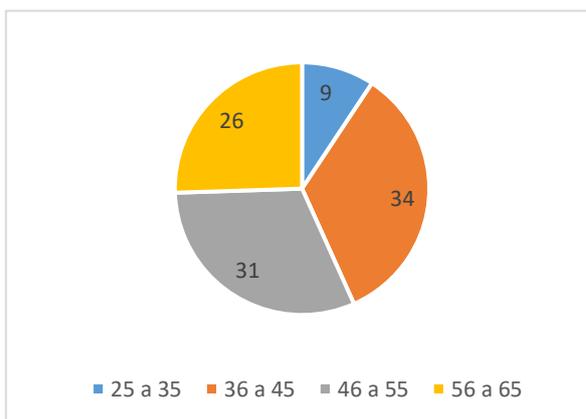
No presente estudo foram recolhidos dados através de um questionário aplicado a professores que lecionam em Portugal. O total dos participantes é constituído por 388 respostas de professores portugueses a lecionar no 1.º CEB e que têm por hábito usar jogos lúdicos como uma ferramenta de ensino- aprendizagem. Do total de respostas, 23 respostas foram obtidas em questionários preenchidos em papel e 365 respostas provenientes de questionários *online*. Inicialmente foram obtidas 402 respostas de carácter voluntário, sendo 14 excluídas dos resultados finais por não preencherem alguns requisitos necessários, nomeadamente por os participantes não estarem atualmente a trabalhar em contexto escolar e/ou por não serem docentes do 1.º CEB mas sim de outras valências.

Características sociodemográficas dos participantes

Tendo em conta as 388 respostas de professores do 1.º CEB ao questionário aplicado, é seguidamente apresentada a caracterização dos participantes do estudo onde 97% da população é do sexo feminino e apenas 3% do sexo masculino. Relativamente às idades, tal como mostra a Figura 3, variam entre os 25 e os 65 anos, onde 9% tem entre 25 e 35 anos, 34% tem entre 36 e 45 anos e 31% tem entre 46 a 55 anos, o que faz com que estes dois últimos grupos etários juntos constituam a maioria da população inquirida e, por fim 26% da população tem entre 56 e 65 anos.

Figura 3

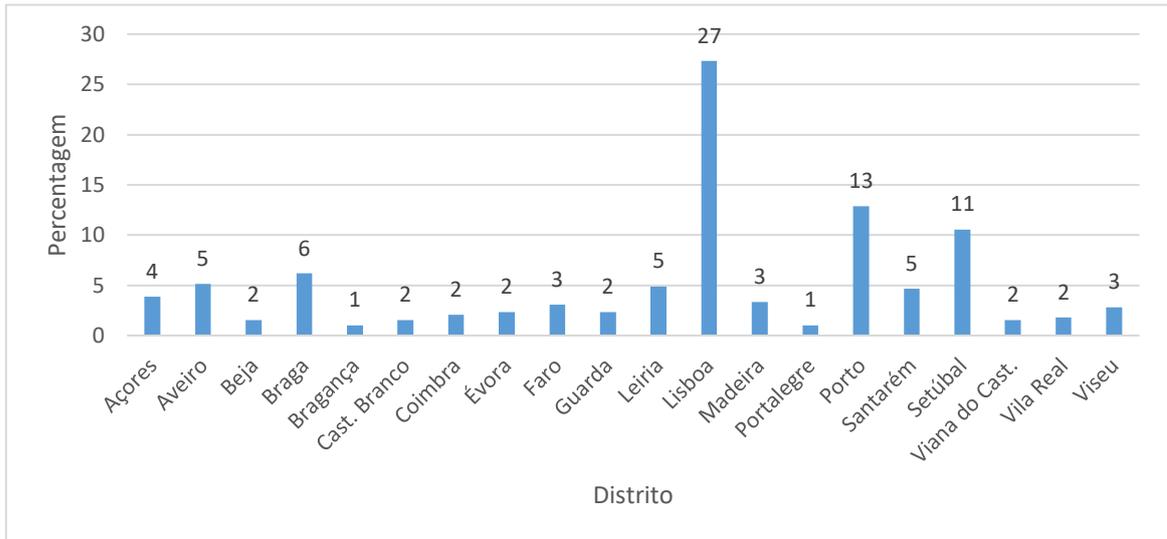
Escalões etários (%)



A nível demográfico, no que concerne ao distrito onde os professores estão atualmente a lecionar, e como se pode verificar na Figura 4, a grande mancha populacional situa-se na Área Metropolitana de Lisboa, nos distritos de Lisboa e Setúbal, (38%), seguindo do distrito do Porto (13%), e havendo registos de vários depoimentos em todos os distritos de Portugal, incluindo nos arquipélagos da Madeira e dos Açores.

Figura 4

Distribuição geográfica (%)



Relativamente às habilitações académicas, como se mostra na Figura 5, a maioria da população, (61%), tem a Licenciatura concluída, 14% dos docentes participantes possuem uma Pós-Graduação. Ainda assim, 20% dos participantes tem a habilitação de Mestre na área da Educação, e, 4% possuem um Doutoramento.

Na Figura 6 são apresentadas informações sobre os anos de experiência dos docentes inquiridos. Verifica-se que, a maioria dos docentes tem entre os 16 e os 30 anos de experiência, ou seja professores a meio da sua carreira docente que já contam com experiência em muitas turmas. Houve ainda alguma incidência de respostas tanto em professores mais novos, no princípio da sua carreira, entre 1 a 5 anos de experiência (12%) como até em professores que já trabalham na área há mais de 30 anos (22%).

Figura 5

Habilitações académicas (%)

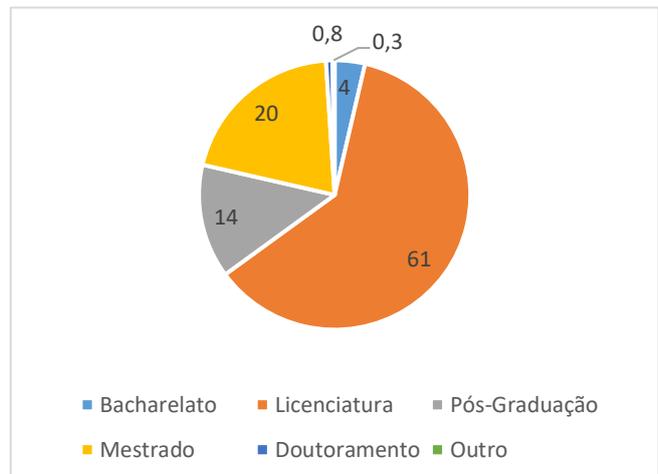
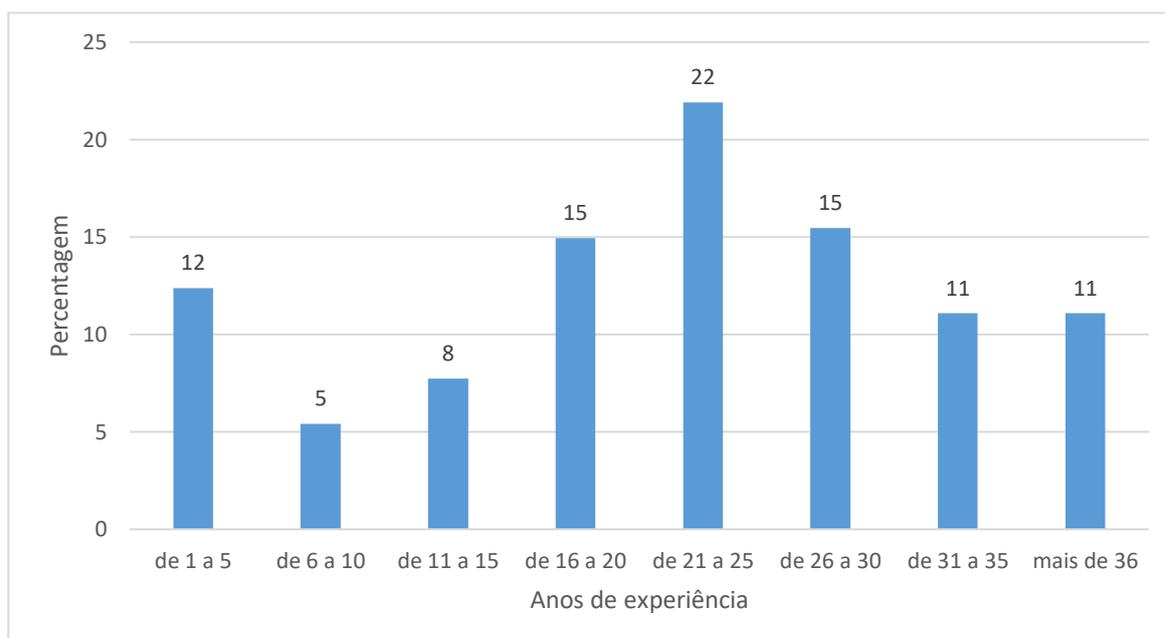


Figura 6

Anos de experiência (%)



Os inquiridos lecionam maioritariamente no setor público, 84% dos participantes, e os restantes 16% no ensino privado (Figura 7). No que diz respeito à turma que estão atualmente a lecionar, tal como mostra a Figura 8, 22% dá aulas ao 1.º ano, 19% aulas ao 2.º ano, outros 19% leciona o 3.º ano e 24% ao 4.º ano, todos eles do 1.º CEB. Existe ainda uma parte dos participantes que tem ao seu encargo turmas mistas (4%) e 3% dos participantes deste estudo são professores de ensino especial. Os 8% da amostra, considerada como *Outros*, são professores de 1.º CEB que atualmente também têm outras funções, nomeadamente professores de apoio, professores que este ano ficaram com cargos bibliotecários e de serviços de coordenação de escola.

Figura 7

Setor de ensino (%)

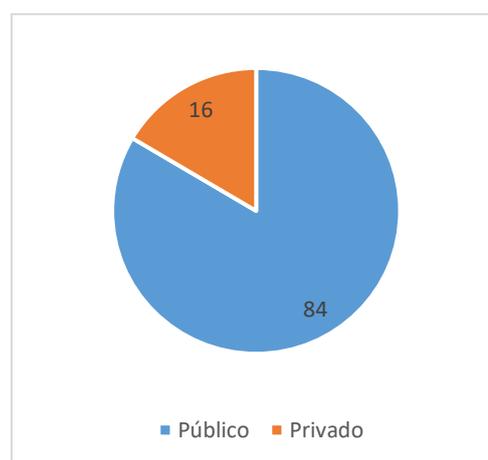
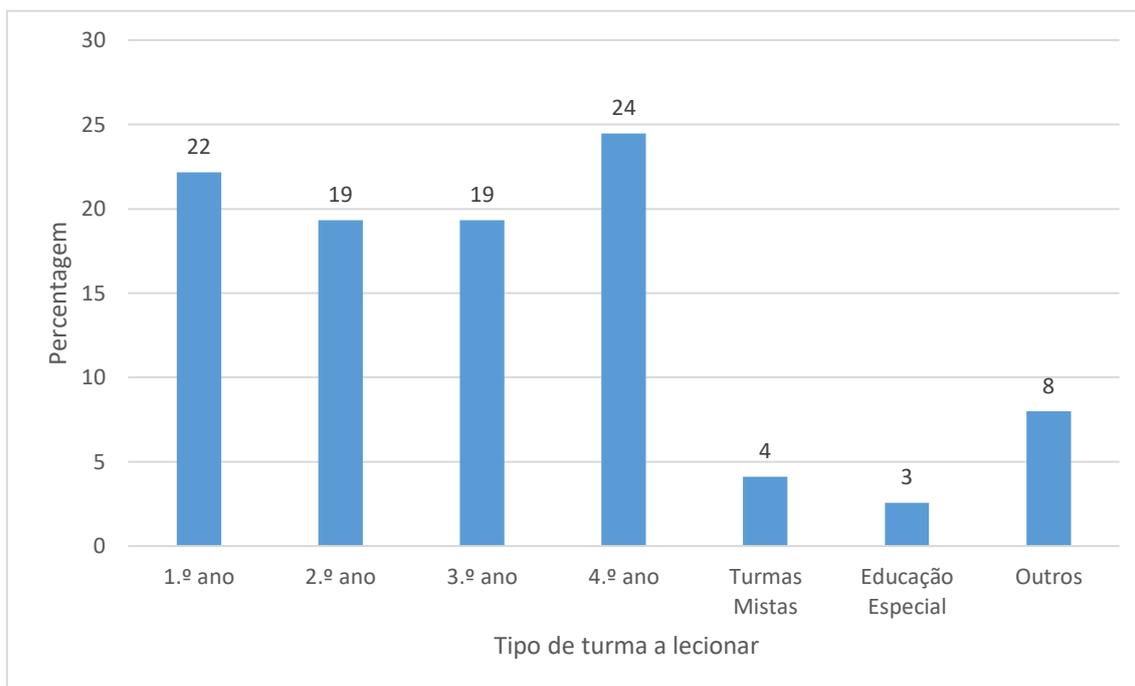


Figura 8

Tipo de turma a lecionar (%)



2.5 Instrumentos de recolhas de dados

Neste estudo foi implementado um questionário com vista a analisar a perceção dos professores relativamente à forma de como os jogos contribuem para melhorar as aprendizagens dos alunos. A construção do questionário¹ (Anexo I) tem por base duas investigações feitas dentro da área e sobre a importância do jogo fazer parte do ensino do 1.º CEB. McFarlane, Sparrowhawk e Heald (2002) fizeram uma investigação onde procuravam perante os pais e os docentes quais eram as opiniões das vantagens do uso de jogos na educação das crianças. Mais tarde, Sclaunich (2011) também publicou um estudo onde mostrava a importância do uso do jogo no ensino primário. Desta forma, o questionário foi

¹ Este questionário foi sujeito a um teste-piloto aplicado a três docentes do 1.º CEB, tendo como objetivo melhorar a interpretação das perguntas e dando a possibilidade de refletir, corrigir e aperfeiçoar o instrumento.

O coeficiente alfa de Cronbach foi usado para medir a consistência interna de instrumento de medida. O instrumento apresentou uma consistência interna boa, medida pelo alfa de Cronbach ($\alpha = 0,82$), Especificamente, para a área das Potencialidades dos Jogos, a consistência interna é razoável ($\alpha = 0,63$), enquanto que para a área das Fragilidades a consistência interna dos instrumentos é boa ($\alpha = 0,83$) e para a área das Capacidades a consistência interna dos instrumentos é muito boa ($\alpha = 0,94$). Foi usada a versão 28 do software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para obtenção destes resultados.

elaborado de forma a responder aos objetivos do presente estudo, com uma perspetiva de perceber qual é a realidade educativa atual portuguesa dentro desta temática.

Relativamente ao instrumento de investigação, no início do questionário encontra-se uma carta de apresentação. Esta carta de apresentação tem por objetivo fundamentar e legitimar o estudo, contendo os objetivos da investigação, o consentimento do docente para a participação no estudo e para o tratamento dos seus dados, garantindo a confidencialidade (Tuckman, 2005).

O questionário aplicado é constituído em três partes, com variados tipos de questões e tipos de respostas. A primeira parte do questionário é destinada à caracterização dos participantes, onde se recolheram dados sociodemográficos relativos aos professores do 1.º CEB que participaram neste estudo, nomeadamente: a idade, o sexo, o distrito onde lecionam, as habilitações académicas, os anos de experiência, o tipo de ensino (instituição pública ou privada) e o ano de escolaridade que atualmente lecionam. A segunda parte é relativa ao uso do jogo na prática pedagógica onde se procura saber de que forma o jogo é utilizado dentro da sala de aula, com os alunos do 1.º CEB, nomeadamente em que áreas disciplinares mais usam esta ferramenta e de que forma as atividades lúdicas são usadas nas salas de aula. A terceira e última parte do questionário destina-se a perceber quais são as perceções dos docentes sobre o uso do jogo na prática pedagógica em termos de capacidades, potencialidades e fragilidades. Nesta parte, pretende-se perceber a opinião dos professores sobre os objetivos que o jogo pode ter no desenvolvimento dos alunos, bem como de que forma este pode ser benéfico ou não para o processo de ensino- aprendizagem dos alunos.

Na construção do questionário foram utilizadas questões diretas, fechadas e perguntas indiretas, as designadas perguntas de respostas abertas, onde os professores podem mostrar o seu parecer. Todas as questões são consideradas de opinião, sem haver factos a serem avaliados.

Relativamente ao tipo de respostas, estas também se apresentam de diferentes maneiras, podendo ser respostas fechadas, isto é, compostas por diversas categorias, e na última parte do questionário as respostas foram organizadas numa escala de opinião, onde os participantes classificam a sua opinião face às afirmações e atitudes descritas. Este tipo de respostas mede o grau quantitativo da pergunta, pelo que já apresentam diretamente dados de frequências relativas e absolutas face às respostas. A escala utilizada na investigação foi a escala de Likert que é uma escala com cinco níveis, todos eles com a mesma amplitude entre si e que é

utilizada para compreender graus de concordância relativamente a certas declarações (Tuckman, 2005). Esta escala serviu, sobretudo para apurar a opinião dos docentes face às representações que o jogo tem na prática pedagógica. As categorias utilizadas no questionário dividiram-se entre: não aplicável, discordo totalmente, discordo, nem concordo nem discordo, concordo, concordo totalmente.

Por fim, foram colocadas duas perguntas de resposta aberta, mas de carácter facultativo, de modo aos professores poderem deixar a sua opinião mais descritiva face ao tema.

Posteriormente à aplicação dos questionários e à recolha de todas as respostas, os dados foram analisados segundo tabelas de frequência absoluta e relativa, dando posteriormente origem a gráficos com a mesma informação. Foram também usadas tabelas cruzadas com vista a analisar de que forma as perceções dos professores variam de acordo com variadas características sociodemográficas.

2.6 Procedimentos

O presente estudo empírico foi realizado no ano letivo 2021/2022, tendo sido iniciado pela pesquisa teórica e posteriormente foram aplicados questionários (de 21 a 29 de maio), a professores do 1.º CEB que utilizam o jogo como instrumento de ensino-aprendizagem. Tal como já foi referido, os questionários foram aplicados em formato de papel e também online, através da plataforma *Google Forms*. Os dados em formato de papel foram inseridos na folha de cálculo *Microsoft Excel 2016* e os recolhidos através do *Google Forms* foram extraídos no formato de CSV, sendo convertidos para uma folha de cálculo *Microsoft Excel 2016*, e posteriormente foram analisados todos os resultados.

2.7 Questões éticas

No presente estudo foram garantidos princípios éticos gerais de honestidade, fiabilidade, objetividade e rigor. O questionário foi respondido de forma anónima e as respostas ao mesmo foram tratadas de forma rigorosa, assim como foi no questionário *online* que deu origem ao estudo. Todos os docentes que fizeram parte dos participantes foram previamente informados (ver parte introdutória do Anexo I) dos objetivos do estudo, do tempo estimado para a realização do questionário, da temática a pesquisar e da autoria que iria receber e tratar dos dados. Foi ainda garantida a confidencialidade dos dados particulares

de cada questionário, sendo somente usado para fins de realizar o presente estudo. Todos os dados foram tratados sem qualquer tipo de manipulação dos mesmos e assumidas as respostas obtidas pelos participantes.

Relativamente aos três professores participantes voluntários para a realização de um pré-teste, antes do início do questionário, foi feita uma apresentação da informação relativa ao tema e objetivos do estudo.

3 Resultados

3.1 Aplicabilidade do Jogo

Todos os participantes do estudo revelaram aplicar jogos como instrumento de ensino-aprendizagem nas suas aulas e 97% dos inquiridos (Figura 9), assume que, com base no Programa do 1.º CEB, o jogo pode ser um meio facilitador para as aprendizagens dos conteúdos e para o alcance dos objetivos propostos.

Relativamente ao contexto onde os professores consideram mais apropriado o uso do jogo, a Figura 10 mostra que 99% dos docentes usa os jogos dentro das salas de aula,

mostrando que o material lúdico é bem-vindo ao ambiente de ensino-aprendizagem, 95% dos professores reporta usar o jogo em atividades artísticas e motoras, e que 89% dos professores os usa na prática pedagógica nos contextos mais informais, como o recreio ou em passatempos.

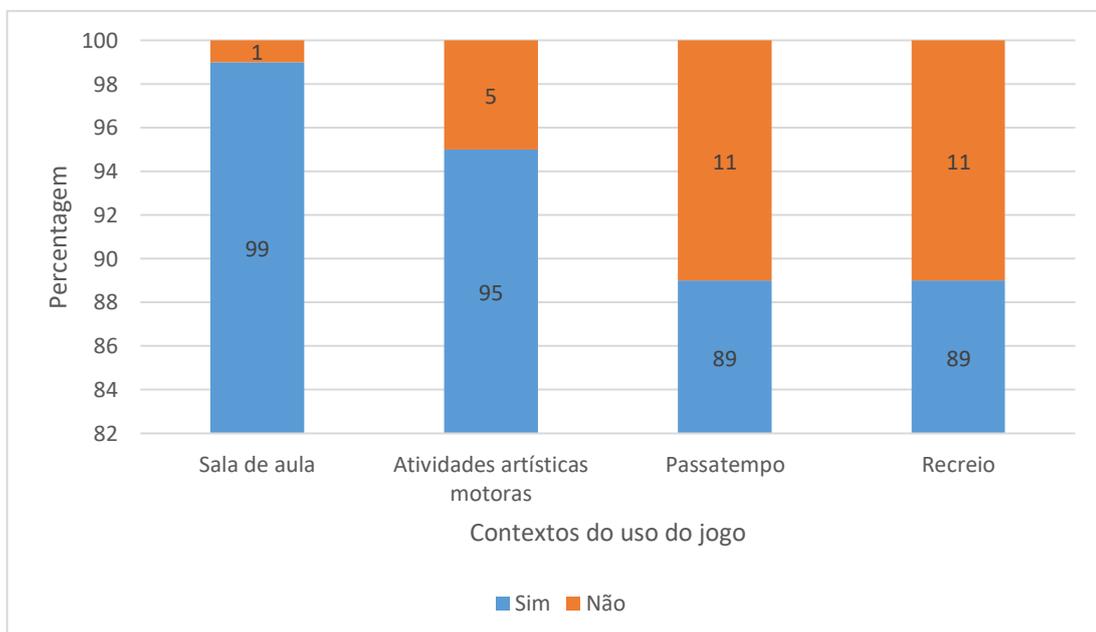
Figura 9

Utilidade do jogo com base no Programa do 1.º CEB (%)



Figura 10

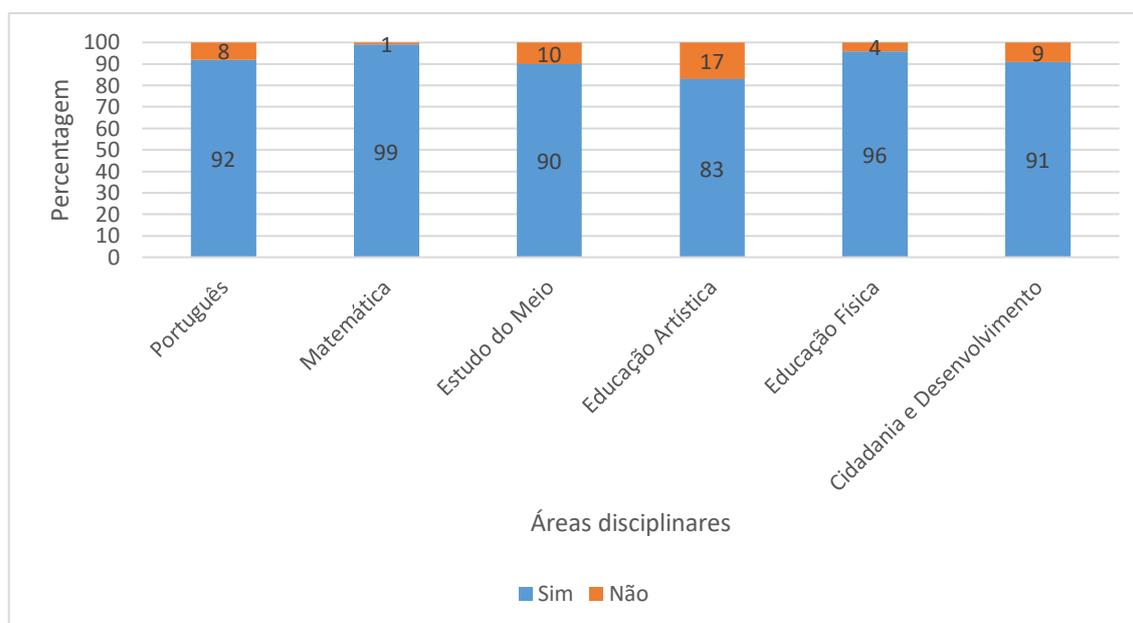
Contextos do uso do jogo (%)



Dada a abertura dos professores para a prática pedagógica dentro das salas de aulas, e com base na Figura 11, a área disciplinar onde os professores consideram que o jogo é mais eficaz é a Matemática com 99% dos participantes a revelar que é a área onde mais usa o jogo como instrumento de ensino. A Educação Física também revela uma forte incidência no uso do jogo, talvez por ser uma área disciplinar mais prática. Ainda assim, áreas disciplinares mais teóricas como Português e Estudo do Meio revelam uma grande incidência na eficácia do uso de jogos como complemento no processo de ensino- aprendizagem com cerca de 90% a responder que o considera útil.

Figura 11

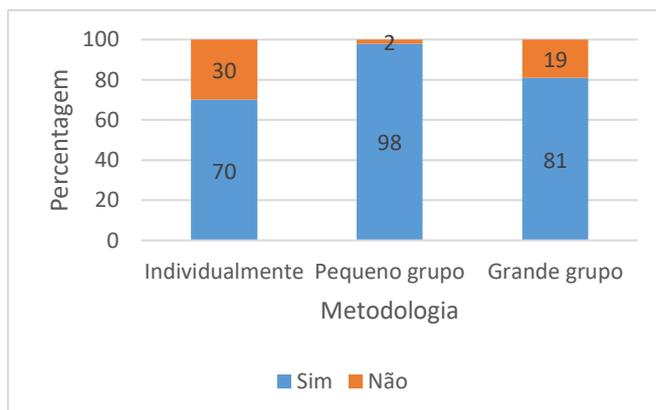
Área disciplinar onde o jogo é mais eficaz (%)



No que concerne ao modo de aplicação dos jogos em contexto de sala de aula, tal como se verifica na Figura 12, os professores consideram positivo a sociabilidade que o jogo pode proporcionar aos alunos, e desta forma, 98% dos professores assumem a preferência em trabalhar jogos com pequenos grupos de trabalho, 81% ainda põe a possibilidade de fazer jogos com o grande grupo e somente 70% dos docentes utilizariam o recurso didático de forma individual.

Figura 12

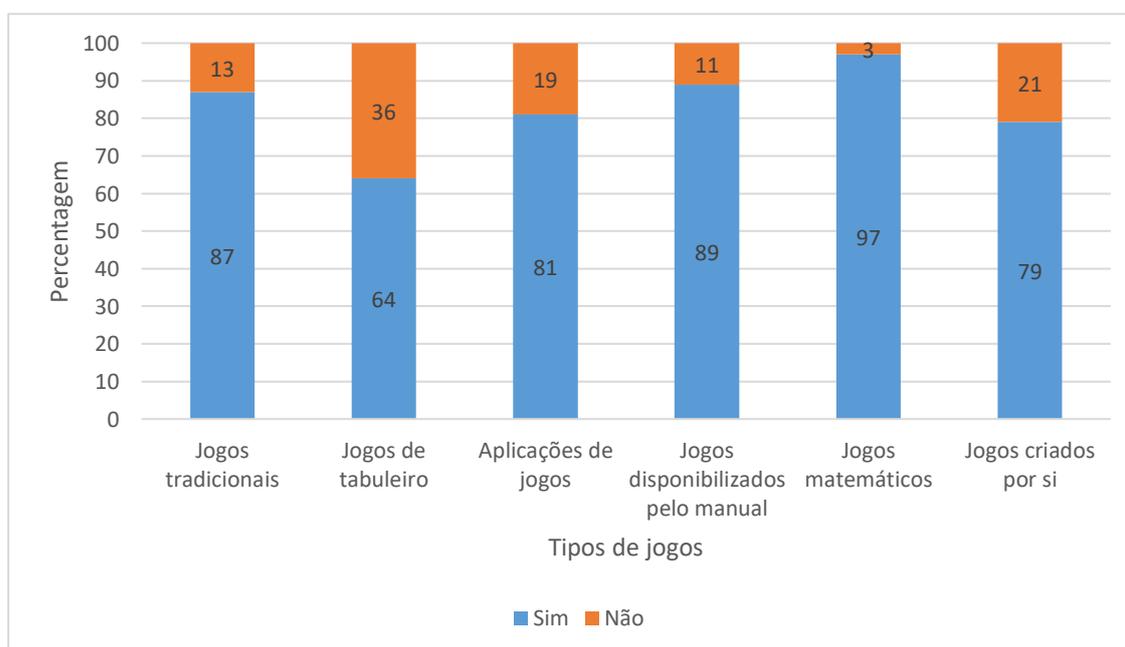
Metodologia de aplicação dos jogos em sala (%)



Quando questionados sobre o tipo de jogos que utilizam em contexto de ensino-aprendizagem, e é descrito na Figura 13, os professores foram bastante vastos e consideraram várias tipologias. Sendo a Matemática a área disciplinar mais selecionada pelos professores, são também os jogos matemáticos os tipos de jogos que 97% dos professores assumem mais utilizar em sala. Estes seguem-se dos jogos e atividades lúdicas disponibilizadas pelos manuais onde 89% dos professores respondem ser uma boa ferramenta de aprendizagem. No entanto, também os jogos tradicionais (87%) e até as aplicações de jogos online (81%) têm uma grande aderência por parte dos professores como ferramentas didáticas a usar em sala de aula.

Figura 13

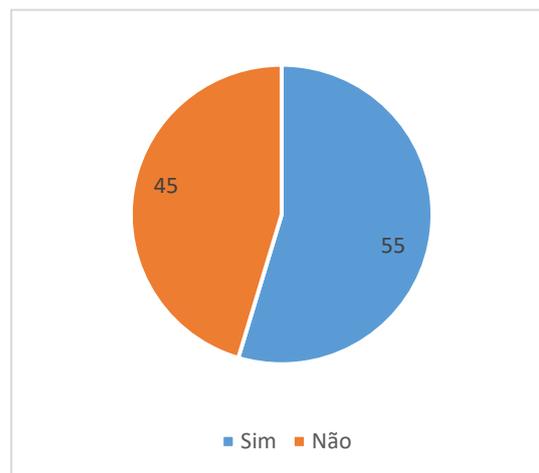
Tipos de jogos (%)



De modo a compreender a realidade presente nas salas, é ainda questionado de que modo os professores passaram a usar mais os jogos como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem após a crise pandémica do SARS-CoV-2. Esta crise levou a uma revolução do ensino no que toca a dinamizar os instrumentos de aprendizagem, principalmente através do uso tecnológico e digital. Verifica-se que, de acordo com a Figura 14, 55% dos professores assumem essa inovação adotando uma prática pedagógica mais lúdica, no entanto 45% dos professores já praticavam jogos nas suas salas, mesmo antes da pandemia.

Figura 14

Utilização dos jogos após a Pandemia (%)

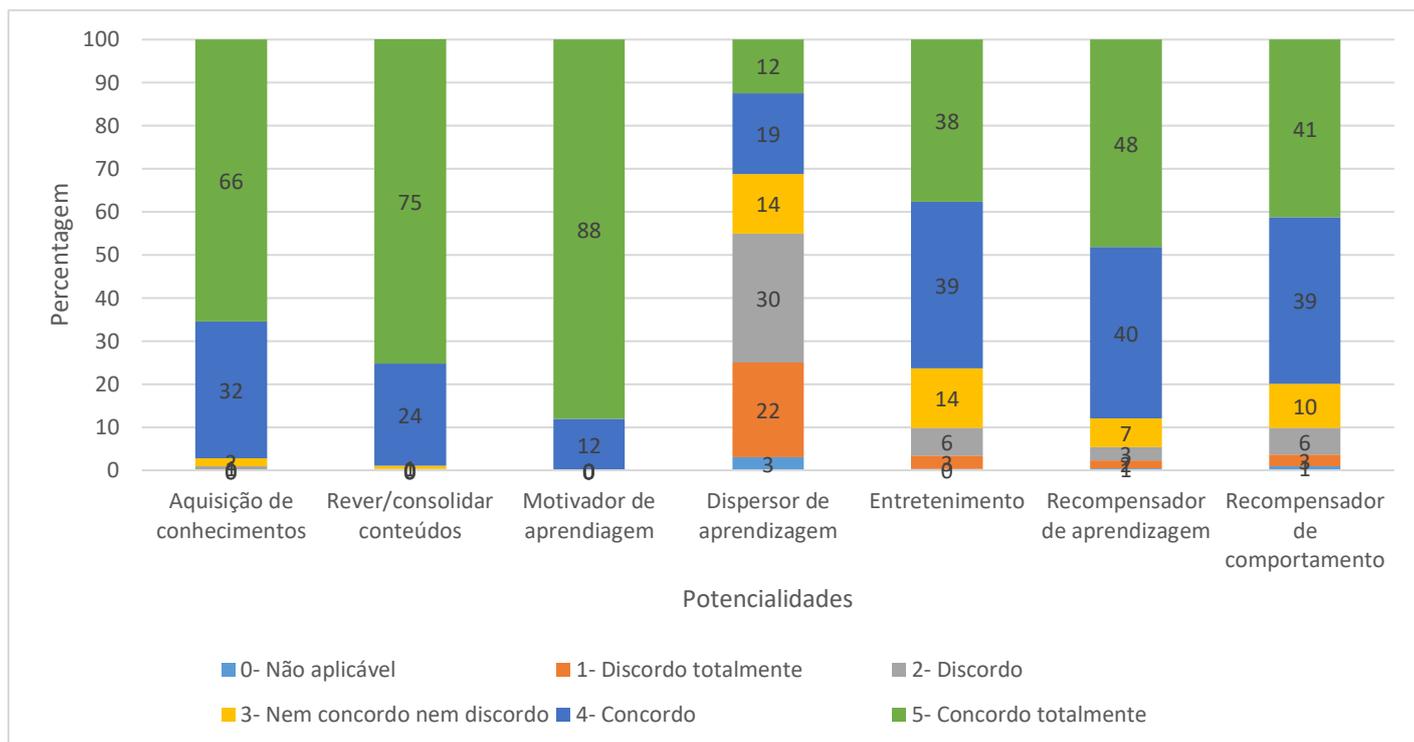


3.2 Perceções sobre Potencialidades, Capacidades e Fragilidades do Jogo

Numa segunda parte do questionário aplicado, com o objetivo de analisar as perceções que os professores têm sobre o uso do jogo em contexto de ensino-aprendizagem. De acordo com os dados apresentados na Figura 15, as potencialidades que os professores mais veem no uso do jogo passam por ser um motivador de aprendizagem, tanto para a aquisição de conhecimentos como para a revisão e consolidação dos conteúdos. Existe também uma concordância relativamente ao jogo poder ser um potencial recompensador, tanto de aprendizagem como de comportamento. No entanto, existe alguma variação de respostas no facto do jogo poder ser um dispersor de aprendizagem, no sentido de ser confuso nos seus objetivos e de poder passar a imagem ao aluno de um tempo letivo sem aquisição de conhecimentos.

Figura 15

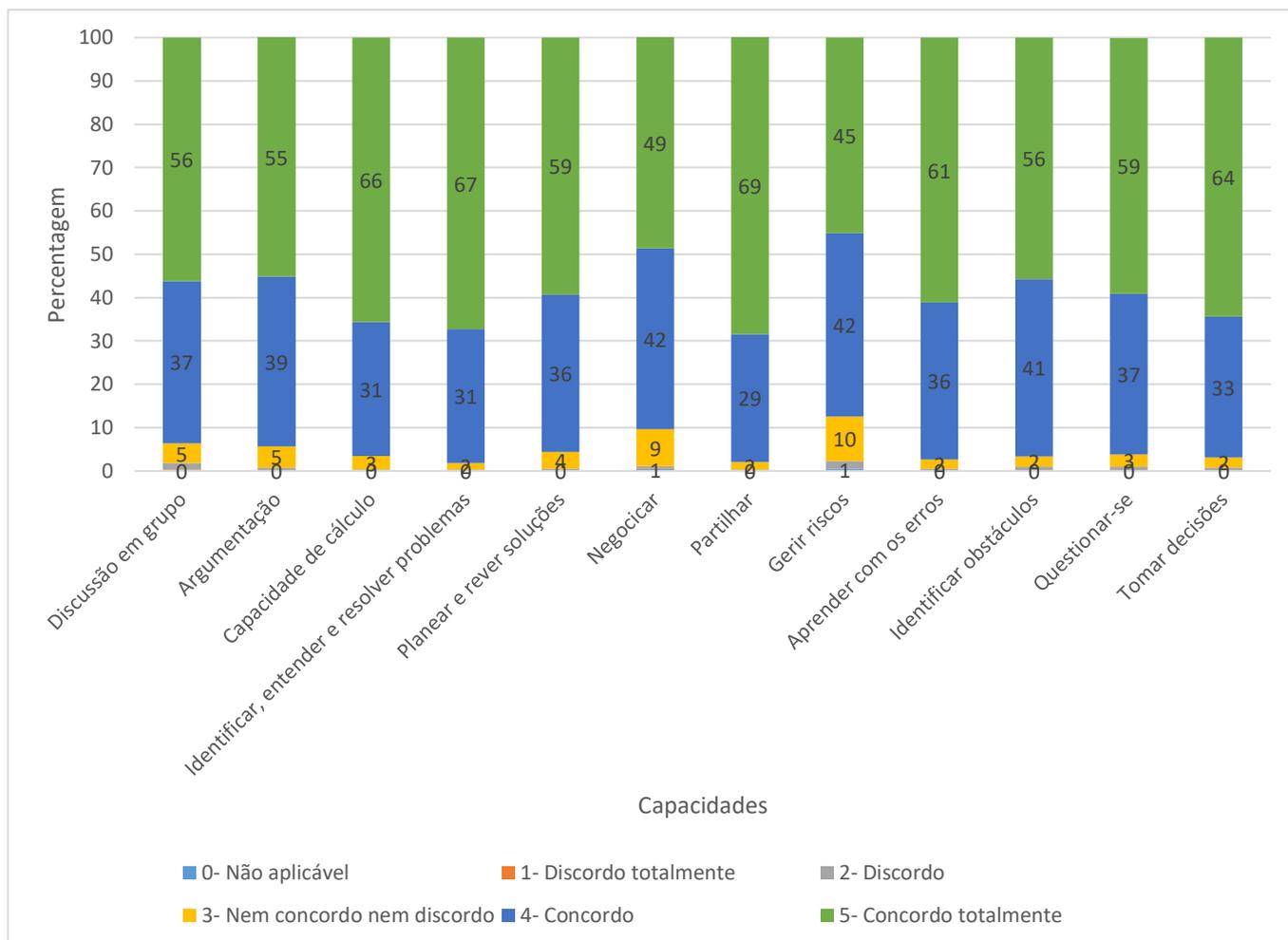
Possíveis potencialidades do jogo (%)



A grande maioria dos professores inquiridos defende, como pode ser verificado pela Figura 16, que com o uso do jogo como instrumento de ensino-aprendizagem os alunos podem adquirir capacidades e/ou habilidades tais como: discussão em grupo (93%), argumentação (94%), capacidade de cálculo (97%), identificar, entender e resolver problemas (98%), planear e rever soluções (95%), negociar (91%), partilhar (98%), gerir riscos (87%), aprender com os erros (97%), identificar obstáculos (97%), questionar-se (96%) e tomar decisões (97%). Estes resultados, mostram a perceção dos professores em relação ao jogo que pode ser muito útil para atingir objetivos e metas contemplados nas Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico.

Figura 16

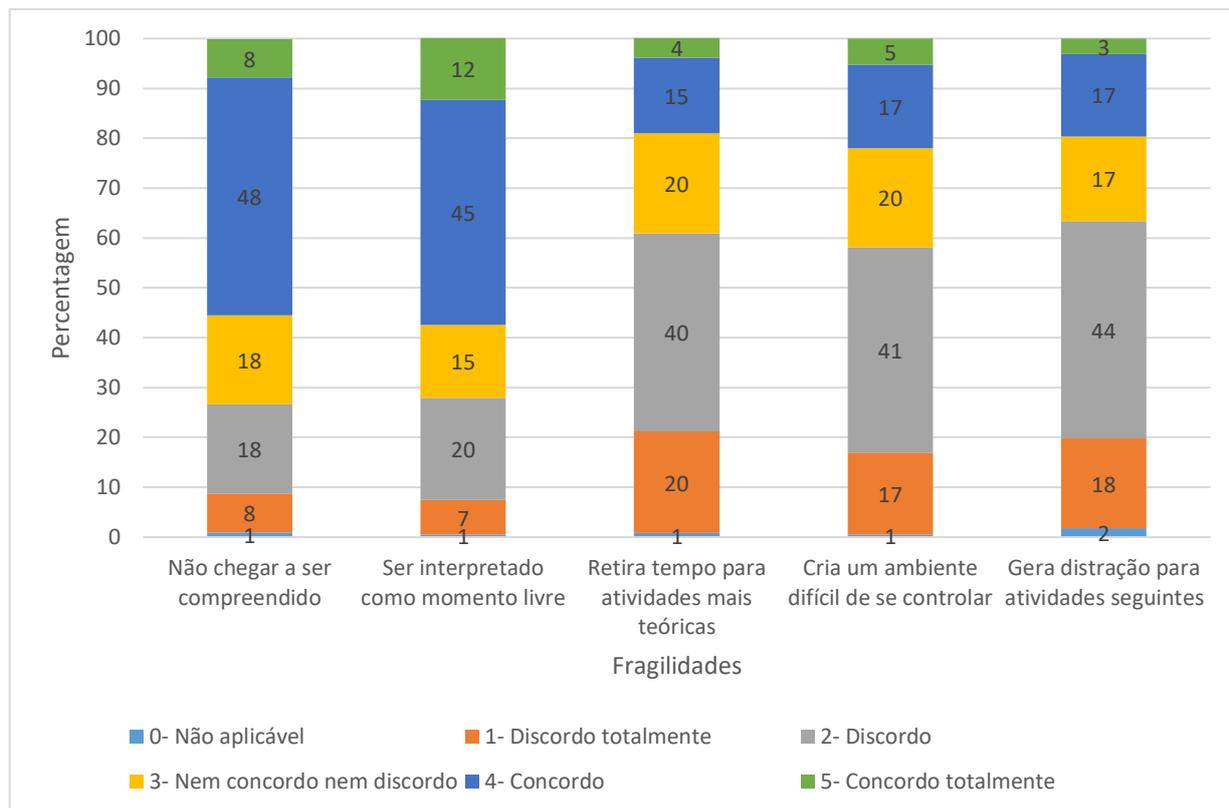
Possíveis capacidades e habilidades do jogo (%)



Os professores, quando inquiridos sobre as possíveis fragilidades que o uso do jogo em contexto sala de aula pode ter (Figura 17), a maioria concorda com a possibilidade de este poder ser interpretado como um momento de tempo livre (57%) e/ou não chegar a ser compreendido pelo aluno (56%), no sentido de complementar a parte teórica dos conteúdos. Ainda assim, a grande maioria dos professores não concordam que o uso de jogos retire tempo para atividades mais teóricas (62%) e que estes possam criar ambientes mais distrativos ou difíceis de se controlar (58%).

Figura 17

Possíveis fragilidades do jogo (%)

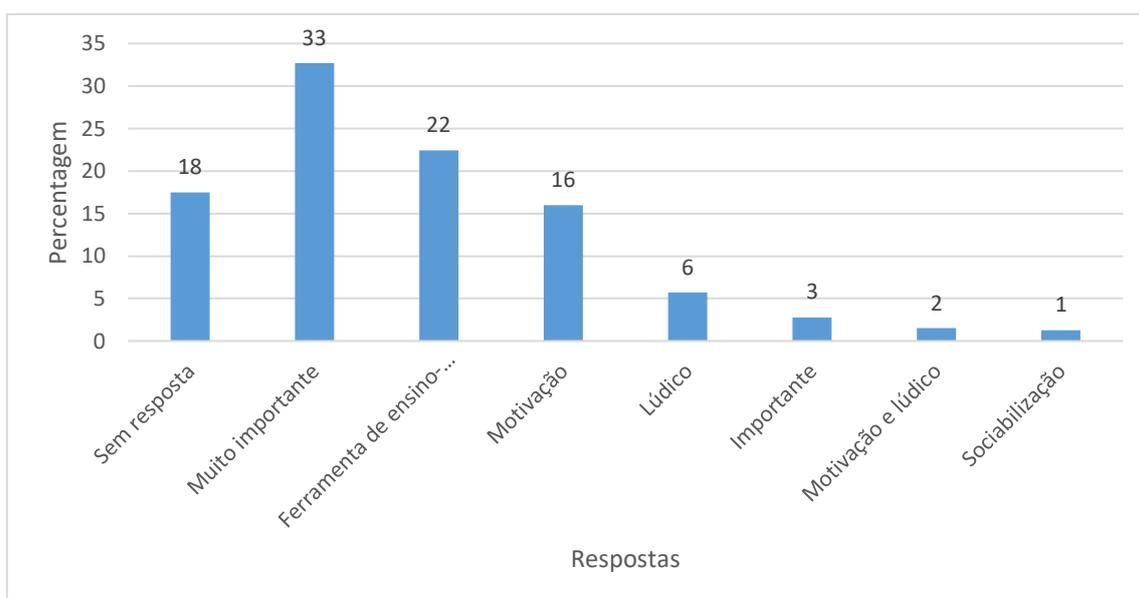


Numa última fase do questionário, são feitas duas questões de resposta aberta, no âmbito de averiguar as opiniões dos professores inquiridos sobre a importância do uso do jogo. Cerca de 82% dos professores mostram a sua opinião respondendo às duas questões, sendo estas de resposta facultativa.

Relativamente à importância que o jogo tem num contexto de ensino- aprendizagem, como é representado na Figura 18, 33% dos professores considera que é muito importante o uso do jogo estar inserido dentro das salas de aula, 22% indicam ser uma ótima ferramenta para a aquisição e compreensão de conhecimentos, a revisão de conteúdos, a criação de momentos relevantes para trabalhar a partilha, o raciocínio e o pensamento lógico, num ambiente mais descontraído. Ainda 16% dos professores salienta a função motivadora que o jogo tem nas aprendizagens sendo um agente de maior interesse e foco nos conteúdos, aliado aos 6% que consideram que o fator lúdico do jogo facilita no interesse das aprendizagens. Uma pequena percentagem de professores, mas ainda assim importante de salientar, denota que o jogo pode ter um fator social muito importante tanto para as aprendizagens como para o desenvolvimento dos alunos.

Figura 18

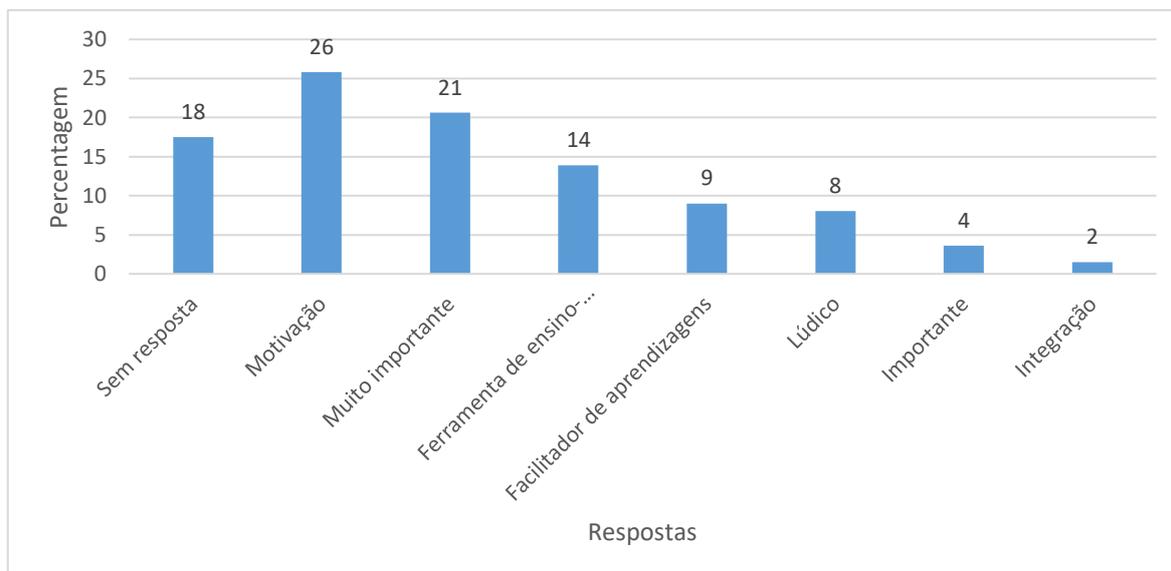
Importância do jogo no contexto de ensino- aprendizagem (%)



Na segunda pergunta, num contexto mais específico, como se pode analisar na Figura 19, tenta-se perceber as perceções dos professores face ao uso de jogos no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem, onde 26% dos docentes considera uma ótima estratégia devido ao seu fator motivacional. Ainda 21% dos professores revelam que o uso do jogo é muito importante, 14% justificando novamente como sendo uma ferramenta de ensino-aprendizagem que complementa a compreensão e aquisição de conteúdos de uma forma mais leve e divertida, aumentando a autoconfiança pela concretização de exercícios e o tempo de concentração, tal como 9% reportando que o jogo acaba por ser um facilitador de aprendizagem pelo seu contexto mais concreto e dinâmico ajudando a perceber os objetivos de uma forma mais clara e ainda 2% dos professores refere que o jogo é importante para a integração deste tipo de alunos na sala de aula, ajudando a ultrapassar determinados obstáculos, apoiando na autonomia da concretização do exercício e aumentando a autoestima do aluno.

Figura 19

Importância do jogo no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem (%)



3.3 As características dos professores e as suas percepções sobre o jogo

Na sequência dos resultados anteriormente apresentados, relativos às possíveis potencialidades, capacidades e fragilidades do jogo como instrumento de ensino-aprendizagem, seguir-se-á uma análise do cruzamento da informação referente a estas áreas e às características sociodemográficas dos professores participantes neste estudo. Os resultados detalhados que mostram a relação entre as variáveis podem ser consultados no Anexo II. As variáveis sociodemográficas consideradas são: os anos de experiência, as habilitações académicas e o tipo de setor que os professores participantes lecionam, bem como as opiniões face às áreas disciplinares e aos tipos de jogos que os docentes assumem usar nas suas aulas.

A utilização do jogo dentro das salas de aula poderá ter certas potencialidades benéficas ao processo de ensino-aprendizagem, tais como, a aquisição de conhecimentos que estão inseridos no Programa do 1.º CEB, a revisão e consolidação de conteúdos que foram previamente ensinados, a motivação dos alunos para a aprendizagem e a recompensação dos alunos tanto pela sua aprendizagem como pelo seu comportamento nas aulas. No entanto, sendo uma atividade lúdica, poderá também ser interpretada como um elemento dispersor da atenção no momento de aprendizagem ou ser vista simplesmente como um tempo de entretenimento.

Os professores que mostram concordar mais com as possíveis potencialidades do jogo, considerando a totalidade dos docentes, caracterizam-se maioritariamente por terem concluído uma licenciatura e já somam entre os 16 e os 30 anos de carreira na área da docência do 1.º CEB. Professores que lecionam no setor público, concordam mais com as potencialidades acima referidas que o jogo tem nas interações das aulas do que os professores do setor privado, sendo ligeira a diferença de variáveis.

As áreas disciplinares em que os professores mais concordam com o uso do jogo em sala de aula, são as de Matemática e Educação Física, com uma concordância acima de 90% nas potencialidades de: aquisição de conhecimentos, revisão e consolidação dos conteúdos lecionados e motivação na aprendizagem. Relativamente ao jogo poder ser um recompensador de aprendizagem e comportamento, os professores já não concordam na sua grande totalidade, mas ainda assim mais de 75% dos professores assume o benefício do jogo. Pode-se interpretar estas diferenças de concordâncias com o facto de os professores não quererem assumir o papel do jogo só como uma recompensa de alguma boa ação, mas sim como um recurso pedagógico rico nas suas capacidades.

Relativamente ao tipo de jogos que os professores assumem ter maior relevância nas potencialidades antes referidas, os resultados mostram que os jogos matemáticos reúnem uma maior concordância em como o jogo pode servir de um bom instrumento de ensino-aprendizagem. Os professores também assumem que usam muito os jogos que vêm disponibilizados nos manuais escolares e que usam jogos online ou feitos através de aplicações digitais. Os tipos de jogos que os professores menos usam dentro das suas salas acabam por ser os jogos de tabuleiro.

É de salientar que numa das perguntas do questionário sobre as potencialidades dos jogos é aferida a opinião dos professores relativa ao jogo poder ser um dispersor de aprendizagem. Esta pode ser interpretada com uma conotação menos positiva. As opiniões dos professores relativamente a esta variável parecem estar divididas, em que metade dos professores concordam que o jogo pode ser um dispersor de atenção, mas a outra metade não concorda com o facto deste instrumento lúdico poder potenciar distrações.

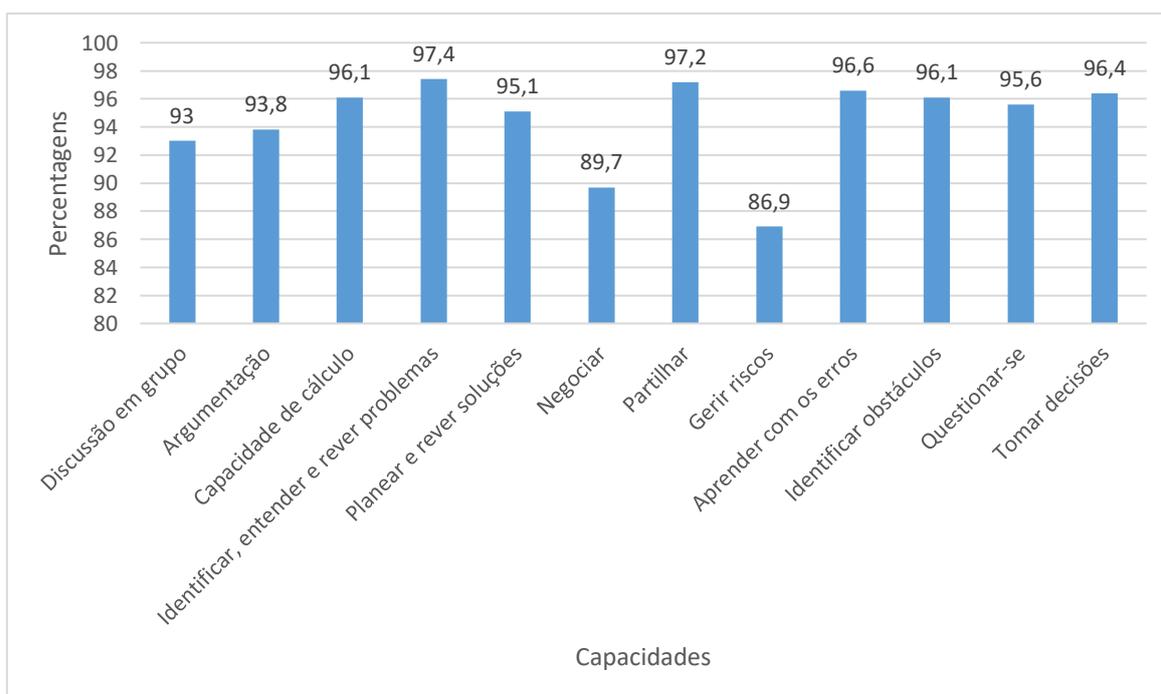
Numa segunda perceção sobre o jogo, onde avaliamos algumas das possíveis capacidades que esta ferramenta pode ter quando aplicada num contexto de ensino-aprendizagem, as respostas dos professores mostram-se bastante conformes e coesas. Mais de 90% dos docentes reporta que os recursos mais lúdicos beneficiam as aprendizagens e complementam

competências que estão incluídas nos objetivos que os alunos têm de atingir, tais como: saber discutir em grupo, argumentar, capacidades de cálculo, identificar, entender e rever problemas, planear e rever soluções, negociar, partilhar, gerir riscos, aprender com os erros, identificar obstáculos, questionar-se e tomar decisões.

Tal como foi analisado anteriormente, é a Matemática e a Educação Física as áreas disciplinares em que os professores mais veem aproveitamento do uso do jogo para a aquisição de aprendizagens, principalmente para as capacidades de identificar, entender e rever problemas, partilhar e aprender com os erros, capacidades avaliadas positivamente por mais de 97% dos professores (Figura 20²), já competências como gerir riscos e negociar acabam por ser as que os docentes menos votaram, tendo ainda uma grande percentagem de apoio. Relativamente às áreas disciplinares onde os professores menos usam o jogo como estratégia de ensino, são a de Educação Artística e o Estudo do Meio.

Figura 20

Possíveis capacidades a trabalhar na área disciplinar de Matemática (%)

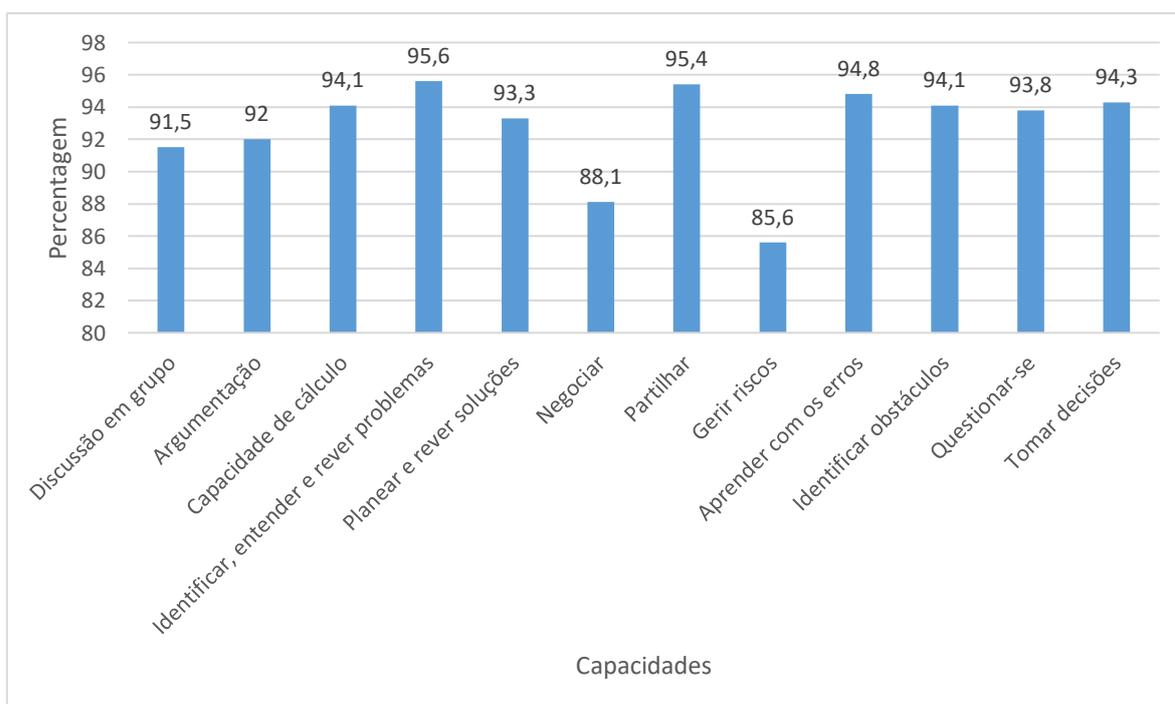


² As percentagens apresentadas referem-se à soma das percentagens de repostas dos professores às categorias: concordo e concordo totalmente.

Em relação ao tipo de jogos que mais contribuem para a aquisição das competências acima referidas, e tal como se pode ler nas potencialidades que o jogo tem, são os jogos matemáticos que são mais usados dentro das salas de aula, seguidos de jogos disponibilizados pelos manuais escolares e por jogos online. Para estas capacidades os jogos que os professores menos usam são os jogos de tabuleiro. Evidenciar que relativamente aos jogos matemáticos, como é analisado na Figura 21, 95% dos docentes dão muita importância para trabalhar capacidades como as de identificar, entender e rever problemas, partilhar e aprender com os erros, seguindo-se de forma muito linear as restantes capacidades avaliadas.

Figura 21

Possíveis capacidades a trabalhar com jogos matemáticos (%)



Num último aspeto, ao questionar-se quais são as possíveis fragilidades que se encontram ao realizar jogos lúdicos dentro das salas de aula, os professores mostraram estar um pouco divididos nas suas opiniões. Com uma maioria máxima de 55%, os professores concordam que na área da Matemática, área onde mais usam o jogo e que por consequência também se vão ver mais resultados nas fragilidades, o jogo pode chegar a não ser entendido pelo aluno bem como pode ser interpretado como um momento livre. Ainda assim as percentagens das fragilidades em comparação com as potencialidades e capacidades acabam por ser muito mais baixas.

Os professores discordam na sua grande maioria com o facto de o jogo poder retirar tempo para outros tipos de atividades, mostrando haver tempo para atividades lúdicas dentro das salas de aula, não criando momentos difíceis de controlar na turma nem gerando distrações para as atividades seguintes.

Considerações Finais

O presente Relatório Final que tem como tema *O jogo como mediador de aprendizagens: percepções de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, sendo o seu principal objetivo conhecer e compreender a importância que o jogo tem no processo de ensino- aprendizagem dos alunos.

Este estudo foi realizado através da aplicação de um questionário a professores que lecionam turmas do 1.º CEB em Portugal, sendo os participantes constituídos maioritariamente por professores entre os 36 e os 55 anos, que se encontram entre os 16 e os 30 anos de carreira docente, espalhados por todo o mapa de Portugal mas mais concentrados na Área Metropolitana de Lisboa e no Porto e que lecionam em grande maioria no setor público. Os participantes são compostos por professores que apoiam e incentivam o uso de instrumentos lúdicos (jogos) e que defendem que este tipo de recurso faz a diferença na motivação, no comportamento e no aproveitamento dos alunos na sala de aula.

Com vista a responder à questão de investigação sobre de que modo o jogo é usado em contexto de sala de aula, os professores relatam que os objetivos propostos nas aprendizagens essenciais do Programa do 1.º CEB podem ser trabalhados recorrendo ao uso de jogos. Os professores evidenciam ainda a importância do uso dos jogos no contexto de sala de aula e mostram a sua preferência em criar momentos de atividades de pequenos grupos de forma que os alunos possam trabalhar em conjunto, aliando o desenvolvimento social dos alunos às aprendizagens na sala de aula. Segundo Mahoney e Almeida (2005), as crianças na escola desenvolvem habilidades de sociabilidade e intimidade, tal como capacidades de comunicação muito importantes para o seu desenvolvimento integral. Para além disso, os professores relatam uma clara eficácia do uso do jogo como instrumento de ensino- aprendizagem essencialmente em áreas disciplinares como a Matemática e a Educação Física. A área da Matemática conta com uma categoria de jogos específicos, criados ao longo do tempo por grandes investigadores e matemáticos, de forma a facilitar as aprendizagens de conteúdos e de envolver mais as crianças em explorar conceitos matemáticos mais abstratos. Já a Educação Física é uma área disciplinar com recorrente uso dos jogos físicos, de grandes e pequenos grupos.

Os resultados deste estudo mostram ainda que os jogos disponibilizados pelos manuais e os jogos de aplicações online são o tipo de jogo que os professores mais usam e consideram

eficazes nas aprendizagens dos alunos, mas são os jogos matemáticos, anteriormente referidos, que lideram a preferência dos professores para aplicação nas salas de aula. De acordo com a abordagem CPA (Concreto-Pictório -Abstrato) desenvolvida por Bruner, todos os conteúdos devem ser introduzidos no seu contexto concreto, facilitando a compreensão de quem está a aprender. Wallon (1979) justifica esta abordagem com o facto de que a criança necessita de interagir com o meio para o conhecer. No caso da Matemática, que tem sido uma área disciplinar onde os alunos mostram mais dificuldades e desinteresse, o trabalho através de jogos lúdicos beneficia a motivação do aluno em querer aprender (Neto, 2020). Para além disso, tem de ser tido em conta que os conteúdos e objetivos desta área disciplinar são muito usados para interações e na resolução de problemas do dia-a-dia. Neste sentido, é importante diversificar as formas como os conteúdos são apresentados de forma que o aluno tenha oportunidade de trabalhar o mesmo tema várias vezes explorando-o sob perspetivas diferentes (Dinis, Teixeira & Pacheco, 2019). Segundo Fernandes e Palhares,

os jogos com fins educativos podem e devem ser usados antes, durante e depois da instrução seja para ajudar os alunos a desenvolver capacidades de nível mais elevado ou para construir conhecimento novo, ou mesmo para desenvolver o conhecimento intuitivo, construindo pontes com o conhecimento formal de conceitos matemáticos (2015, p. 4).

Realçando a atualidade do estudo, os professores assumem uma maior utilização dos jogos como recurso de ensino-aprendizagem após a crise pandémica da SARS- CoV- 2 que levou a uma reforma tecnológica do ensino, nomeadamente através das aulas por ensino à distância. Segundo Neto (2020), a pandemia veio trazer oportunidades de reflexão no modo em que as escolas estão organizadas e a humanizar mais os momentos de aprendizagens. Após um longo tempo de distanciamento social, o investigador considera fundamental o recurso ao uso de atividades com os seus pares que façam com que as crianças se voltem a relacionar de forma natural.

A análise dos resultados obtidos, como forma de resposta à segunda questão de investigação sobre a importância do uso do jogo como prática pedagógica, evidencia que a grande maioria dos professores inquiridos assume que os jogos podem ter um papel importante para a aquisição de conhecimentos e para a revisão e consolidação de conteúdos lecionados, sendo um grande motivador de aprendizagem pelo seu papel lúdico e por ir de encontro aos interesses dos alunos. A motivação acaba por ser um entusiasmo que estimula a pessoa a realizar a ação com outra emoção (Camargo, Camargo & Souza, 2019).

Relativamente à terceira questão de investigação que visa perceber de que forma o jogo permite desenvolver as competências dos alunos, umas das potencialidades que mais sobressaiu nas respostas dos professores foi a motivação que este tipo de recurso lúdico traz aos alunos, adaptando os objetivos das atividades às necessidades e interesses dos discentes. Schwartz (2019) refere que a motivação, no contexto de ensino-aprendizagem, gera indicadores de interesse por parte dos alunos, aumentando o seu tempo de concentração, o seu envolvimento, esforço e satisfação pela atividade. A mesma autora acrescenta ainda que é papel da escola e dos professores organizarem tempo para atividades mais lúdicas de forma que as aprendizagens se mostrem mais significativas através da experiência concreta.

Segundo Viola e Bezerra (2018), a organização de atividades lúdicas e a interação que estas têm nas turmas levam a que haja um melhor rendimento escolar ao nível da autoestima e capacidade de realização, tal como alguns professores inquiridos relataram nas suas opiniões face à importância que o uso dos jogos tem nas aprendizagens. Desta forma, cabe ao professor arranjar métodos que criem esse entusiasmo, de maneira que os conteúdos fiquem mais apelativos para os alunos.

Adicionalmente, os resultados mostram que cerca de um quarto dos professores inquiridos acreditam que o jogo é uma ótima prática pedagógica no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem devido ao seu fator motivacional.

O uso de jogos, como se compreende pela quase totalidade de concordância dos professores inquiridos nos questionários aplicados, assume outros tipos de capacidades e habilidades tais como, a discussão em grupo, a argumentação, a capacidade de cálculo, identificar, entender e resolver problemas, planear e rever soluções, negociar, partilhar, gerir riscos, aprender com os erros, identificar obstáculos, questionar-se e tomar decisões que num contexto mais lúdico é facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Neste estudo, os docentes acrescentam ainda a potencialidade do jogo ter a qualidade de ser um recompensador de comportamento e de aprendizagem contribuindo para uma maior motivação do aluno.

De acordo com o Professor Carlos Neto (2020), o uso de jogos estimula a criatividade e imaginação das crianças nas suas diferentes idades. Através dos jogos as crianças aguçam a sua curiosidade sobre os vários fenómenos da natureza e constroem a sua própria ideia de processo de desenvolvimento e resolução sem que este já esteja pré-definido por alguma teoria. Para além disso, o mesmo autor também sublinha a importância que as atividades

lúdicas têm para a regulação de algumas emoções. Sendo estas atividades dinâmicas e desafiantes ajudam as crianças a lidarem como o medo, o tédio e a frustração, importantes para o seu desenvolvimento emocional. Neste sentido, os professores têm o papel de mediar e construir os contextos interessantes para que as crianças possam pensar e aprender (Tavares & Alarcão, 1992). Cabe ao professor saber agir e mostrar os conhecimentos através do concreto de experiências de dimensão lúdica, isto porque as crianças acabam por conhecer o mundo através das suas vivências e ao resolver os seus problemas do dia-a-dia.

Relativamente às fragilidades que a utilização do jogo ainda pode ter, quando usado dentro da sala de aula, é o facto de poder ser um elemento dispersor de aprendizagem. Ainda assim, os professores dividem as suas opiniões assumindo que pode levar a uma distração na atividade e nos seus objetivos, mas sem pôr em causa os benefícios lúdicos que o uso deste tipo de prática pedagógica pode trazer ao processo de ensino-aprendizagem. Neste caso, cabe ao professor organizar a dinâmica de forma que esta seja entendida como um período de tempo letivo, com objetivos a concretizar e mediar as aprendizagens para que estas se façam sem distúrbios e distrações. Estas evidências permitem responder à última questão de investigação deste estudo relativa ao modo como o jogo pode ser usado para colmatar as fragilidades do processo ensino-aprendizagem.

Os resultados obtidos vão ao encontro da literatura no que concerne que o uso do jogo é um recurso motivacional para os alunos, de forma a aprenderem mais predispostos e atentos aos conteúdos mencionados. Sobre vários benefícios que os alunos podem adquirir ao aprender através dos jogos, e através das interações com os seus pares destacam-se o raciocínio, a imaginação e criatividade para a resolução de problemas e conclusões de soluções, bem como a nível social a aprendizagem através da interação e discussão com o outro, o que leva a uma partilha de ideias e pensamentos. Segundo Piaget (1967), o jogo é a forma mais espontânea de pensar pois leva à descoberta pela imaginação e criatividade. Foi ainda possível evidenciar neste estudo que a área disciplinar mais trabalhada através de jogos lúdicos é a Matemática devido ao seu grande espólio de recursos didáticos que se tem vindo a construir ao longo dos anos. Desta forma, a investigação mostrou-se importante para perceber que trabalho é feito dentro das salas do 1.º CEB, conseguindo ter testemunhos de todos os distritos do país, e de que modo é visto o jogo como mediador de aprendizagens, sendo largamente utilizado e elogiado pela maioria dos professores inquiridos.

Este estudo tem como limitação o facto dos participantes inquiridos não serem representativos da população de professores do 1.º CEB. Para além disso, todos os resultados

apresentados são descritivos e correlacionais. No entanto, dado o número elevado de participantes, bem como a heterogeneidade de professores que compõem o estudo, tanto em termos de experiência profissional, como a nível educacional e de localização, permitem garantir que os resultados apresentados sejam muito informativos. Adicionalmente, o questionário aplicado encontra-se validado, para o grupo de participantes inquiridos, através da aferição da consistência interna deste instrumento e pode ser utilizado para outros estudos dentro da área das didáticas no ensino- aprendizagem do 1.º CEB.

Relativamente a propostas de investigações futuras sobre o mesmo tema, de forma a propor novas políticas sobre o uso de ferramentas lúdicas dentro das salas de aula, como recursos motivadores e facilitadores das aprendizagens essenciais, seria investigar os resultados dos alunos através da aplicação de metodologias de ensino diferentes com vista, a perceber de que forma é que estes recursos podem ter repercussões nos resultados. De salientar que, em todo o trabalho quando se fala em usar o jogo como instrumento de ensino- aprendizagem, o objetivo é que este recurso seja conciliado com outros métodos de ensino. Também seria importante investigar sobre como se pode envolver o uso de jogos em áreas disciplinares como Português e Estudo do Meio, áreas mais teóricas e que fazem parte das aprendizagens essenciais do Programa do 1.º CEB, que não apresentam tão frequentemente jogos específicos dentro das várias metodologias de trabalho pedagógico. Por último, como trabalho futuro, seria importante que este questionário fosse aplicado a participantes representativos de professores de 1.º CEB e, baseados nos resultados, que medidas fossem tomadas com vista à incorporação desta prática letiva nas escolas deste nível de ensino.

Por fim, a concretização do presente relatório e estudo vem demonstrar a necessidade constante de que na profissionalização da docência são necessárias formações pedagógicas que acompanhem as mudanças de desenvolvimento das crianças, de forma a repensar nos instrumentos e estratégias a usar no processo de ensino- aprendizagem. Perante as conclusões acima referidas, será sempre um objetivo, para mim como profissional, usar estratégias didáticas, apelativas e motivadoras para que os alunos se sintam sempre aptos e capazes de aprender todos os conceitos, bem como procurar estar sempre atualizada e continuar a estudar de forma a ir ao encontro das necessidades do grupo e de cada aluno em particular.

Referências

- Arce, A. (2004). O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. *Cadernos Cedes*, 24 (62), 9-25.
- Barreiros, J. (2016). *Desenvolvimento motor e aprendizagem*. Instituto Português do Desporto e Juventude.
- Camargo, C., Camargo, M. & Souza, V. (2019). A importância da motivação no processo de ensino- aprendizagem. *Revista Thema*, 16 (3), 598-606.
- Carreira, N. (2016). *A criança e a cidade: Influência dos espaços verdes e áreas de jogo no desenvolvimento da criança*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Agronomia, Lisboa, Portugal.
- Dantas, H. (1992). Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In Y. Taille, M. Oliveira & H. Dantas. *Piaget, Vigotski, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. Summus Editorial.
- Dinis, R., Teixeira, R. & Pacheco, S. (2019). Os princípios orientadores do método de Singapura e a aprendizagem da matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Jornal das primeiras matemáticas*, (13), 5-36.
- Estrela, M. T. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto Editora.
- Fernando, J. & Palhares, P. (2015). Exploração de conceitos probabilísticos nos primeiros anos de escolaridade através de jogos. *Jornal das primeiras matemáticas*, (4), 3-10.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research* (pp. 105- 117).
- Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: “De la revolución cognitiva” a la “revolución cultural”. *EDUCARE: Ideas y personajes*, 13 (44), 235-241.
- Guinote, P. (2014). *Educação e Liberdade de Escolha*. Fundação Manuel dos Santos.
- Inácio, M. (2007). *Manual do Formando: A Processo de Aprendizagem*. Delta Consultores e Perfil.

- Kishimoto, T.M. (1994). O jogo e a educação infantil. *Perspetiva*, 12 (22), 105-128.
- Kooij, R. (2003). O jogo da criança. In C. Neto (Ed), *Jogo & desenvolvimento da criança*. (pp. 32-57). Faculdade de Motricidade Humana.
- Mahoney, A., & Almeida, L. (2005). Afetividade e processo de ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, (20), 11-30.
- Marques, J.C. (1973). *A aula como processo: um programa de auto- ensino*. Editora Globo.
- Martin, M. & Mullis, I.V.S. (2013). *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships among reading, mathematics, and science achievement at the fourth grade—Implications for early learning*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- McFarlane, A., Sparrowhawk, A., & Heald, Y. (2002). *Report on the educational use of games*. TEEM.
- Lemos, M. (2009). Motivação dos estudantes e dos professores: um processo recíproco e relacional. *Psicologia*, 23 (2), 141- 152.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (1997). *Motivação e sucesso escolar*. Editorial Presença.
- Lourenço, A., & Paiva, M. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15 (2), 132- 141.
- Neto, C. (s.d.). *A criança e o jogo: Perspetivas de investigação*. Faculdade de Motricidade Humana.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças- A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Nóvoa, A. (2007). Os lugares da teoria e os lugares da prática da profissionalidade docente. *Revista Educação em Questão*, 30 (16), 197- 205.
- Oliveira- Formosinho, J., & Formosinho, J. (2015). *A Pedagogia em Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança*. Associação Criança e Universidade Católica Portuguesa.

- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *O Mundo da Criança: da infância à adolescência* (11a ed.). McGraw- Hill.
- Piaget, J. (1967). *O raciocínio na criança*, (3.^a ed.). Editora Record.
- Piaget, J. (1970). *A psicologia*, 4. Livraria Bertrand.
- Pinto, J. (2003). *Psicologia da Aprendizagem: Concepções, teorias e processos* (4.^a ed). Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Ré, A. (2011). Crescimento, maturação e desenvolvimento na infância e adolescência: Implicações para o esporte. *Motricidade*, 7 (3), 55-67.
- Rego, T. (1995). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Vozes.
- Schwartz, S. (2019). *Motivação para ensinar e aprender*. Vozes.
- Sclaunich, M. (2011). Games as a tool for the promotion of learning: a survey in primary school. *Metodički obzori*, 6, 129-139.
- Taille, Y. (1992). Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In Y. Taille, M. Oliveira & H. Dantas. *Piaget, Vigotski, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. Summus Editorial.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Livraria Almedina.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação* (3.^a ed). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ulferts, H. (Ed.) (2021). *Teaching as a knowledge profession: Studying pedagogical knowledge through education systems*. Educational Research and Innovation. OECD Publishing.
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF.
- Viola, J. & Bezerra, T. (2018). O brincar como estratégia de motivação na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos do ensino fundamental. *Revista Educação e Linguagens*, 7 (13), 169-179.

Wallon, H. (1979). *Psicologia e educação da criança*. Editorial Veja.

Wallon, H. (1995). *A evolução psicológica da criança*. Edições 70.

Anexos

Anexo I- Questionário

O jogo como mediador de aprendizagens no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico ³

O presente questionário surge no âmbito de uma investigação sobre “O jogo como mediador de aprendizagens no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico”. Os resultados deste estudo serão utilizados para a elaboração de um relatório de final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pelo Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa.

Todas as respostas são confidenciais e anónimas. Os dados recolhidos através deste questionário terão como fim único o desenvolvimento do estudo, não sendo utilizados em outras circunstâncias.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e contributo para a realização deste estudo.

Sara Freire Costa, ISEC Lisboa

Assinale com uma cruz (X) a opção que pretender responder.

Dados sociodemográficos

Idade:

De 25 a 35 anos	
De 36 a 45 anos	
De 46 a 55 anos	
De 56 a 65 anos	
Mais de 66 anos	

Sexo:

Feminino	
Masculino	

³ O título do trabalho foi posteriormente alterado para ‘O jogo como mediador de aprendizagens: perceções de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico’.

Distrito:

Arquipélago dos Açores	
Aveiro	
Beja	
Braga	
Bragança	
Castelo Branco	
Coimbra	
Évora	
Faro	
Guarda	
Leiria	
Lisboa	
Arquipélago da Madeira	
Portalegre	
Porto	
Santarém	
Setúbal	
Viana do Castelo	
Vila Real	
Viseu	

Habilitações académicas:

Bacharelato	
Licenciatura	
Pós-Graduação	
Mestrado	
Doutoramento	
Outro. Qual?	

Anos de experiência:

De 1 a 5 anos	
De 6 a 10 anos	
De 11 a 15 anos	
De 16 a 20 anos	
De 21 a 25 anos	
De 26 a 30 anos	
De 31 a 35 anos	
Mais de 36 anos	

Tipo de ensino que leciona, no presente ano letivo:

Ensino Público	
Ensino Privado	

Ano que leciona, no presente ano letivo:

1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	
2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	
3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	
4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	
Outro. Qual?	

Uso do jogo na prática pedagógica

1. Usa o jogo na atividade pedagógica?

Sim	
Não	

2. Atendendo ao Programa do 1.º Ciclo, bem como aos seus conteúdos e objetivos, considera que há jogos infantis que facilitam estas mesmas aprendizagens?

Sim	
Não	

3. Em que contexto(s) considera o uso de jogos adequado?

	Sim	Não
Sala de aula (em contexto de aprendizagem)		
Atividades artístico-motoras		
Passatempo em sala de aula		
Recreio		

4. Em que área(s) disciplinar(es) considera o uso do jogo, como uma ferramenta didática e eficaz?

	Sim	Não
Português		
Matemática		
Estudo do Meio		
Educação Artística		
Educação Física		
Cidadania e Desenvolvimento		

5. Em contexto sala de aula, considera que os jogos devem ser realizados:

	Sim	Não
Individualmente		
Em pequeno grupo		
Em grande grupo		

6. Que tipo de jogos utiliza em contexto de sala de aula?

	Sim	Não
Jogos já existentes		
Jogos criados e /ou construídos por si		

7. Dos jogos abaixo classificados, que tipo de jogos utiliza em contexto sala de aula?

	Sim	Não
Jogos tradicionais (ex.: cartas, palavras cruzadas)		
Jogos de tabuleiro (ex.: monopólio, batalha naval)		
Jogos online através de aplicações (ex.: Kahoot)		
Recursos disponibilizados pelos manuais		
Jogos pedagógico- matemáticos (ex.: blocos lógicos, tangram)		
Jogos criados por si		

Representações do uso do Jogo na Prática Pedagógica

Assinale com uma X o seu grau de concordância para com as sentenças, onde 5 corresponde a Concordo Totalmente e 1 corresponde a Discordo Totalmente.

8. Qual a potencialidade do uso do jogo em contexto de prática pedagógica?

	5- Concordo totalmente	4- Concordo	3- Nem concordo nem discordo	2- Discordo	1- Discordo totalmente	0- Não aplicável
Aquisição de conhecimentos						
Rever/ consolidar conteúdos						
Motivador de aprendizagem						
Dispensador de aprendizagem						
Entretenimento						
Recompensador de aprendizagem						
Recompensador de comportamento						

9. Que capacidades/ habilidades considera que a utilização do jogo desenvolve?

	5- Concordo totalmente	4- Concordo	3- Nem concordo nem discordo	2- Discordo	1- Discordo totalmente	0- Não aplicável
Discussão em grupo						
Argumentação						
Capacidade de cálculo						
Identificar, entender e resolver problemas						
Planear e rever soluções						
Negociar						
Partilhar						
Gerir riscos						
Aprender com os erros						
Identificar obstáculos						
Questionar-se						
Tomar decisões						

10.Quais são as fragilidades do uso do jogo em contexto de aprendizagem?

	5- Concordo totalmente	4- Concordo	3- Nem concordo nem discordo	2- Discordo	1- Discordo totalmente	0- Não aplicável
Não chegar a ser compreendido pelo aluno						
Ser interpretado como um momento livre						
Retira tempo para atividades mais teóricas						
Cria um ambiente difícil de se controlar						
Gera distração para as atividades seguintes						

11.Após a crise pandémica gerada pela COVID-19, passou a utilizar mais o jogo em contexto sala de aula?

Sim	
Não	

12.Qual é a importância que dá ao jogo no contexto de ensino- aprendizagem?

13.De que forma considera importante o uso do jogo no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem?

Muito obrigada pela colaboração. Sara Freire Costa, ISEC Lisboa

Anexo II- Tabelas cruzadas de análise de dados

Os dados que serão apresentados nas seguintes tabelas são relativos à soma das respostas: Concordo e Concordo Totalmente, em relação ao total das respostas ao questionário.

Tabela II 1- Potencialidades por habilitações académicas

Habilitações académicas	Potencialidades						
	Aquisição de conhecimentos	Rever/ consolidar conteúdos	Motivador de aprendizagem	Dispensor de aprendizagem	Entretimento	Recompensador de aprendizagem	Recompensador de comportamento
Bacharelato	3.6 %	3.6 %	3.6 %	1.5 %	3.4 %	3.4 %	3.4 %
CESE Educação Especial	0.3 %	0.3 %	0.3 %	0.0 %	0.3 %	0.3 %	0.3 %
Doutoramento	0.8 %	0.8 %	0.8 %	0.0 %	0.8 %	0.3 %	0.3 %
Licenciatura	59.5 %	60.6 %	61.3 %	18.8 %	46.9 %	55.7 %	50.0 %
Mestrado	19.6 %	20.1 %	20.4 %	5.9 %	14.7 %	16.0 %	15.2 %
Pós Graduação	13.4 %	13.7 %	13.7 %	4.9 %	10.3 %	12.4 %	10.8 %

Tabela II 2- Potencialidades por setor de ensino

Setor de Ensino	Potencialidades						
	Aquisição de conhecimentos	Rever/ consolidar conteúdos	Motivador de aprendizagem	Dispensor de aprendizagem	Entretimento	Recompensador de aprendizagem	Recompensador de comportamento
Ensino Privado	15.7 %	16.2 %	16.5 %	4.1 %	12.6 %	14.2 %	12.1 %
Ensino Público	81.4 %	82.7 %	83.5 %	27.1 %	63.7 %	73.7 %	67.8 %

Tabela II 3- Potencialidades por anos de experiência

Anos de experiência	Potencialidades						
	Aquisição de conhecimentos	Rever/ consolidar conteúdos	Motivador de aprendizagem	Dispensor de aprendizagem	Entretenimento	Recompensador de aprendizagem	Recompensador de comportamento
de 1 a 5 anos	12.1 %	12.1 %	12.4 %	4.4 %	10.6 %	10.6 %	10.1 %
de 11 a 15 anos	7.5 %	7.7 %	7.7 %	2.8 %	5.9 %	7.0 %	5.7 %
de 16 a 20 anos	13.9 %	14.7 %	14.9 %	4.4 %	12.1 %	13.4 %	12.4 %
de 21 a 25 anos	21.1 %	21.6 %	21.9 %	5.7 %	16.8 %	19.1 %	17.5 %
de 26 a 30 anos	15.2 %	15.2 %	15.5 %	4.6 %	11.6 %	13.1 %	11.9 %
de 31 a 35 anos	11.1 %	11.1 %	11.1 %	3.9 %	8.5 %	9.3 %	8.0 %
de 6 a 10 anos	5.2 %	5.4 %	5.4 %	2.1 %	3.9 %	4.9 %	4.4 %
mais de 36 anos	11.1 %	11.1 %	11.1 %	3.4 %	7.0 %	10.6 %	10.1 %

Tabela II 4- Potencialidades por área disciplinar

Área disciplinar	Potencialidades						
	Aquisição de conhecimentos	Rever/ consolidar conteúdos	Motivador de aprendizagem	Dispensar de aprendizagem	Entretenimento	Recompensador de aprendizagem	Recompensador de comportamento
Português	96.4 %	91.2 %	92.0 %	27.8 %	89.9 %	80.9 %	74.0 %
Matemática	96.4 %	98.2 %	99.2 %	30.4 %	96.4 %	87.1 %	79.1 %
Estudo do Meio	88.4 %	89.7 %	90.2 %	28.4 %	88.4 %	79.4 %	72.4 %
Educação Artística	80.9 %	83.0 %	83.2 %	26.0 %	80.9 %	73.2 %	67.5 %
Educação Física	93.3 %	95.1 %	96.1%	29.4 %	93.3 %	84.5 %	76.8 %
Cidadania e Desenvolvimento	89.2 %	91.0 %	91.5 %	28.6 %	89.2 %	79.9 %	73.2 %

Tabela II 5- Potencialidades por tipo de jogo

Tipo de jogo	Potencialidades						
	Aquisição de conhecimentos	Rever/ consolidar conteúdos	Motivador de aprendizagem	Dispensor de aprendizagem	Entretenimento	Recompensador de aprendizagem	Recompensador de comportamento
Jogos tradicionais (ex.: cartas, palavras cruzadas)	85.1 %	86.3 %	86.9 %	26.0 %	67.0 %	76.0 %	69.1 %
Jogos de tabuleiro (ex.: monopólio, batalha naval)	63.7 %	64.2 %	64.4 %	18.6 %	51.3 %	56.7 %	51.8 %
Jogos online através de aplicações (ex.: Kahoot)	78.4 %	80.2 %	81.2 %	24.5 %	61.6 %	70.6 %	64.9 %
Recursos disponibilizados pelos manuais	87.1 %	88.9 %	89.4 %	28.4 %	69.6 %	79.1 %	72.9 %
Jogos pedagógico-matemáticos (ex.: blocos lógicos, tangram)	94.6 %	96.4 %	97.4 %	30.2 %	74.5 %	85.6 %	77.8 %
Jogos criados por si	75.8 %	77.8 %	78.6 %	22.7 %	59.3 %	68.3 %	61.9 %

Tabela II 6- Capacidades e habilidades por habilitações académicas

Habilitações académicas	Capacidades e habilidades											
	Discussão em grupo	Argumentação	Capacidade de cálculo	Identificar, entender e resolver problemas	Planear e rever soluções	Negociar	Partilhar	Gerir riscos	Aprender com os erros	Identificar obstáculos	Questionar-se	Tomar decisões
Bacharelato	3.1 %	3.4 %	3.6 %	3.6 %	3.6 %	3.6 %	3.6 %	2.8 %	3.4 %	3.4 %	3.4 %	3.6 %
CESE Educação Especial	0.3 %	0.3 %	0.3 %	0.3 %	0.3 %	0.3 %	0.3 %	0.3 %	0.3 %	0.3 %	0.3 %	0.3 %
Doutoramento	0.8 %	0.8 %	0.5 %	0.8 %	0.8 %	0.8 %	0.8 %	0.5 %	0.8 %	0.5 %	0.5 %	0.8 %
Licenciatura	57.2 %	57.5 %	60.1 %	60.1 %	59.0 %	54.6 %	59.8 %	52.3 %	59.8 %	59.0 %	59.0 %	59.5 %
Mestrado	19.1 %	19.3 %	19.1 %	20.1 %	18.8 %	18.0 %	20.1 %	18.8 %	20.1 %	20.4 %	19.8 %	19.8 %
Pós Graduação	13.1 %	13.1 %	13.1 %	13.4 %	13.1 %	13.1 %	13.4 %	12.6 %	13.1 %	13.1 %	13.1 %	12.9 %

Tabela II 7- Capacidades e habilidades por setor de ensino

Setor de Ensino	Capacidades e habilidades											
	Discussão em grupo	Argumentação	Capacidade de cálculo	Identificar, entender e resolver problemas	Planear e rever soluções	Negociar	Partilhar	Gerir riscos	Aprender com os erros	Identificar obstáculos	Questionar-se	Tomar decisões
Ensino Privado	16.0 %	15.2 %	14.9 %	16.5 %	15.2 %	14.7 %	16.0 %	13.7 %	16.0 %	15.5 %	15.5 %	15.7 %
Ensino Público	77.6 %	79.1 %	81.7 %	81.7 %	80.4 %	75.8 %	82.0 %	73.7 %	81.4 %	81.2 %	80.7 %	81.2 %

Tabela II 8- Capacidades e habilidades por anos de experiência

Anos de experiência	Capacidades e habilidades											
	Discussão em grupo	Argumentação	Capacidade de cálculo	Identificar, entender e resolver problemas	Planear e rever soluções	Negociar	Partilhar	Gerir riscos	Aprender com os erros	Identificar obstáculos	Questionar-se	Tomar decisões
de 1 a 5 anos	11.6 %	11.9 %	11.6 %	12.4 %	11.3 %	10.6 %	12.4 %	10.8 %	12.4 %	12.1 %	12.1 %	11.9 %
de 11 a 15 anos	7.5 %	7.0 %	7.5 %	7.7 %	7.5 %	7.5 %	7.7 %	7.2 %	7.5 %	7.7 %	7.5 %	7.5 %
de 16 a 20 anos	12.9 %	13.9 %	14.4 %	14.4 %	14.2 %	13.9 %	14.4 %	13.7 %	14.4 %	14.7 %	14.7 %	14.4 %
de 21 a 25 anos	20.6 %	20.4 %	21.4 %	21.1 %	21.4 %	20.6 %	21.6 %	18.8 %	21.1 %	20.4 %	20.4 %	21.1 %
de 26 a 30 anos	14.7 %	14.7 %	14.9 %	15.5 %	14.4 %	13.1 %	14.7 %	12.6 %	14.9 %	14.9 %	15.2 %	14.9 %
de 31 a 35 anos	10.6 %	10.6 %	10.8 %	10.8 %	10.8 %	10.3 %	11.1 %	10.1 %	11.1 %	10.6 %	10.8 %	10.8 %
de 6 a 10 anos	5.4 %	5.2 %	5.4 %	5.4 %	5.4 %	4.6 %	5.2 %	4.9 %	5.4 %	5.4 %	4.9 %	5.4 %
mais de 36 anos	10.3 %	10.8 %	10.6 %	10.8 %	10.6 %	9.8 %	10.8 %	9.3 %	10.6 %	10.8 %	10.6 %	10.8 %

Tabela II 9- Capacidades e habilidades por área disciplinar

Área disciplinar	Capacidades e habilidades											
	Discussão em grupo	Argumentação	Capacidade de cálculo	Identificar, entender e resolver problemas	Planejar e rever soluções	Negociar	Partilhar	Gerir riscos	Aprender com os erros	Identificar obstáculos	Questionar-se	Tomar decisões
Português	86.6 %	88.1 %	89.9 %	90.5 %	88.7 %	84.0 %	81.2 %	81.2 %	89.9 %	89.7 %	89.2 %	89.7 %
Matemática	93.0 %	93.8 %	96.1 %	97.4 %	95.1 %	89.7 %	97.2 %	86.9 %	96.6 %	96.1 %	95.6 %	96.4 %
Estudo do Meio	85.6 %	86.6 %	88.7 %	88.7 %	87.4 %	82.2 %	88.4 %	80.4 %	88.1 %	88.1 %	87.6 %	88.1 %
Educação Artística	78.9 %	79.4 %	80.4 %	91.4 %	79.9 %	76.3 %	82.2 %	75.3 %	81.2 %	10.9 %	80.7 %	81.4 %
Educação Física	90.2 %	91.0 %	92.8 %	94.3 %	92.0 %	87.1 %	94.8 %	84.8 %	93.8 %	93.0 %	92.5 %	93.6 %
Cidadania e Desenvolvimento	86.3 %	86.9 %	88.4 %	89.9 %	87.6 %	83.0 %	89.7 %	80.2 %	89.2 %	88.4 %	88.1 %	88.9 %

Tabela II 10- Capacidades e habilidades por tipo de jogo

Tipo de jogo	Capacidades e habilidades											
	Discussão em grupo	Argumentação	Capacidade de cálculo	Identificar, entender e resolver problemas	Planear e rever soluções	Negociar	Partilhar	Gerir riscos	Aprender com os erros	Identificar obstáculos	Questionar-se	Tomar decisões
Jogos tradicionais (ex.: cartas, palavras cruzadas)	82.0 %	83.0 %	83.8 %	85.1 %	83.0 %	79.4 %	85.3 %	76.3 %	84.3%	83.8 %	83.5 %	84.8 %
Jogos de tabuleiro (ex.: monopólio, batalha naval)	60.3 %	61.6 %	62.6 %	95.6 %	61.6 %	60.1 %	63.7 %	56.2 %	62.9%	62.1 %	62.4 %	62.9 %
Jogos online através de aplicações (ex.: Kahoot)	76.0 %	76.8 %	78.9 %	80.2 %	78.4 %	74.5 %	80.2 %	72.2 %	79.4%	78.9 %	78.9 %	79.1 %
Recursos disponibilizados pelos manuais	84.3 %	85.3 %	86.6 %	87.9 %	85.3 %	81.7 %	87.9 %	77.8 %	87.1%	86.6 %	86.9 %	87.4 %
Jogos pedagógico-matemáticos (ex.: blocos lógicos, tangram)	91.5 %	92.0 %	94.1 %	95.6 %	93.3 %	88.1 %	95.4 %	85.6 %	94.8%	94.1 %	93.8 %	94.3 %
Jogos criados por si	75.0 %	74.7 %	76.0 %	77.1 %	75.5 %	72.4 %	76.8 %	70.4 %	77.1%	76.8 %	76.3 %	76.3 %

Tabela II 11- Fragilidades por habilitações académicas

Habilitações académicas	Fragilidades				
	Não chegar a ser compreendido pelo aluno	Ser interpretado como momento livre	Retira tempo para outras atividades teóricas	Cris um ambiente difícil de se controlar	Gera distração nas atividades seguintes
Bacharelato	2.3 %	2.3 %	2.3 %	0.8 %	0.8 %
CESE Educação Especial	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
Doutoramento	0.5 %	0.3 %	0.5 %	0.0 %	0.0 %
Licenciatura	33.2 %	36.6 %	33.2 %	12.4 %	11.3 %
Mestrado	11.3 %	9.8 %	11.3 %	5.7 %	4.6 %
Pós Graduação	8.0 %	8.5 %	8.0 %	3.1 %	2.8 %

Tabela II 12- Fragilidades por setor de ensino

Setor de Ensino	Fragilidades				
	Não chegar a ser compreendido pelo aluno	Ser interpretado como momento livre	Retira tempo para outras atividades teóricas	Cris um ambiente difícil de se controlar	Gera distração nas atividades seguintes
Ensino Privado	8.0 %	8.2 %	2.6 %	4.1 %	3.6 %
Ensino Público	47.4 %	49.2 %	16.5 %	17.8 %	16.0 %

Tabela II 13- Fragilidades por anos de experiência

Anos de experiência	Fragilidades				
	Não chegar a ser compreendido pelo aluno	Ser interpretado como momento livre	Retira tempo para outras atividades teóricas	Cris um ambiente difícil de se controlar	Gera distração nas atividades seguintes
de 1 a 5 anos	7.0 %	6.7 %	1.3 %	2.8 %	3.1 %
de 11 a 15 anos	5.7 %	4.6 %	2.1 %	2.6 %	2.3 %
de 16 a 20 anos	8.0 %	8.2 %	3.9 %	3.9 %	4.6 %
de 21 a 25 anos	11.9 %	13.7 %	3.9 %	4.6 %	2.3 %
de 26 a 30 anos	7.5 %	8.5 %	2.8 %	3.4 %	2.8 %
de 31 a 35 anos	2.1 %	7.0 %	2.1 %	2.3 %	1.8 %
de 6 a 10 anos	5.2 %	3.4 %	1.5 %	1.0 %	1.3 %
mais de 36 anos	4.6 %	5.4 %	1.5 %	1.3 %	1.3 %

Tabela II 14- Fragilidades por área disciplinar

Área disciplinar	Fragilidades				
	Não chegar a ser compreendido pelo aluno	Ser interpretado como momento livre	Retira tempo para outras atividades teóricas	Cris um ambiente difícil de se controlar	Gera distração nas atividades seguintes
Português	50.5 %	52.8 %	16.8 %	19.8 %	16.8 %
Matemática	54.6 %	56.7 %	18.8 %	21.6 %	19.1 %
Estudo do Meio	50.5 %	51.3 %	17.0 %	19.8 %	17.0 %
Educação Artística	46.9 %	47.9 %	15.2 %	18.3 %	16.2 %
Educação Física	53.9 %	56.2 %	18.6 %	21.4 %	19.1 %
Cidadania e Desenvolvimento	50.5 %	52.1 %	16.5 %	19.3 %	16.5 %

Tabela II 15- Fragilidades por tipos de jogos

Tipo de jogos	Fragilidades				
	Não chegar a ser compreendido pelo aluno	Ser interpretado como momento livre	Retira tempo para outras atividades teóricas	Cris um ambiente difícil de se controlar	Gera distração nas atividades seguintes
Jogos tradicionais (ex.: cartas, palavras cruzadas)	49.2 %	50.5 %	16.8 %	19.1 %	16.2 %
Jogos de tabuleiro (ex.: monopólio, batalha naval)	34.8 %	37.1 %	11.1 %	13.7 %	10.3 %
Jogos online através de aplicações (ex.: Kahoot)	45.6 %	46.4 %	14.4 %	17.8 %	16.2 %
Recursos disponibilizados pelos manuais	50.8 %	53.9 %	18.8 %	21.1 %	18.8 %
Jogos pedagógico-matemáticos (ex.: blocos lógicos, tangram)	54.4 %	56.4 %	18.8 %	21.1 %	19.3 %
Jogos criados por si	42.3 %	44.6 %	12.9 %	15.7 %	13.4 %