



**POLITÉCNICO
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

O contributo do jogo para a consolidação da aprendizagem no 1.º ciclo do Ensino Básico: um estudo de caso numa turma de 3.º ano de escolaridade

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Inês Sofia dos Santos Gomes

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Adriana Lage Costa

Leiria, março 2025

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia
de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Quero, em primeiro lugar, agradecer à minha família pelo apoio incondicional ao longo de toda a minha trajetória, com um agradecimento especial à minha avó que sempre me inspirou a seguir e amar esta profissão.

Ao meu namorado, David, agradeço pelo amor e apoio constante incondicional.

Ao Miguel e à Ana, deixo um sincero agradecimento pelo incentivo e suporte durante esta jornada, assim como todos os que estão presentes no Miguel & Estrela.

Também agradeço à Adriana e Ana, que foram amigas, companheiras e colegas, estando presentes durante estes cinco anos, dando-me o aconchego e o colo de que precisei.

À minha orientadora, Professora Doutora Adriana Lage, que me acompanhou durante todo este percurso, o meu profundo agradecimento pelo apoio e motivação constante. Obrigado por me ajudar a desenvolver as melhores competências enquanto futura docente. Com a sua orientação permitiu-me experimentar, cometer erros, aprender e evoluir, fortalecendo o meu percurso profissional.

Um agradecimento especial a todos os professores supervisores e cooperantes que fizeram parte deste percurso.

E, por fim, mas não menos importante, agradeço à Catarina, ao David, ao José e ao Mateus pela ajuda disponibilizada durante tantas horas na criação de recursos e jogos, que foram essenciais para tornar esta investigação possível.

RESUMO

O presente relatório foi redigido no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como objetivo apresentar duas partes fundamentais e complementares do meu percurso educativo: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa.

Assim, a dimensão reflexiva contempla todas as aprendizagens vividas e desafios mais significativos ao longo das Práticas Educativas, pelos contextos educativos onde tive o prazer de passar. Nesse sentido, a secção destinada à dimensão reflexiva espelha o percurso vivido de forma crítica e fundamentada acerca das aprendizagens, desafios e progressos sentidos ao longo dos dois anos que possibilitaram uma evolução ao nível pessoal e profissional.

A dimensão investigativa insere-se numa análise das vivências dos alunos, assim como do desenvolvimento das suas aprendizagens, tendo em vista verificar se o jogo é uma estratégia pedagógica potencializadora da consolidação dessas mesmas aprendizagens. A investigação configura-se como um estudo de caso, com recurso a um método misto, com vista à averiguação das aprendizagens dos alunos de uma turma de 1.º CEB, aquando da utilização de recursos pedagógicos como o jogo no momento de reforço das aprendizagens. A recolha de dados foi realizada mediante grelhas de observação direta e registos em notas de campo.

Partindo da análise dos resultados, pode inferir-se que o uso de jogos no contexto educativo pode constituir uma estratégia eficaz para estimular as múltiplas inteligências, promovendo o desenvolvimento integral e a consolidação da aprendizagem, ainda que surjam desafios inerentes à sua aplicação.

Palavras-chave

Aprendizagem, Competências Sociais e Pessoais, Consolidação da Aprendizagem, Jogo, Ludicidade.

ABSTRACT

This report was written as part of the Master's in Teaching for the 1st Cycle of Basic Education and in Portuguese, History, and Geography of Portugal for the 2nd Cycle of Basic Education. Its aim is to present two fundamental and complementary aspects of my educational journey: the reflective dimension and the investigative dimension.

The reflective dimension encompasses all the learning experiences and significant challenges encountered throughout the Educational Practices, within the educational contexts I had the pleasure of being part of. In this regard, the section dedicated to the reflective dimension critically and thoroughly portrays the entire journey, highlighting the learning experiences, challenges, and progress made over the past two years, which have contributed to both personal and professional growth.

The investigative dimension is part of an analysis of the students' experiences, as well as the development of their learning, with a view to verifying whether the game is a pedagogical strategy that enhances the consolidation of this learning. The research is configured as a case study, using a mixed method, in order to ascertain the learning of students in a 1st grade class, when using pedagogical resources such as games to reinforce learning. Data was collected using direct observation grids and field notes.

Based on the analysis of the results, it can be inferred that the use of games in an educational context may be an effective strategy for stimulating multiple intelligences, promoting holistic development and learning consolidation, despite the challenges inherent in its application.

Keywords

Learning, Social and Personal Skills, Learning Consolidation, Game, Playfulness.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO.....	iii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE GERAL	v
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
ÍNDICE DE TABELAS	x
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	xi
ABREVIATURAS	xii
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA.....	3
1. CONTEXTUALIZAÇÃO.....	3
2. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CEB I.....	3
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	3
2.2. DESAFIOS PEDAGÓGICOS.....	5
2.2.1. A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA EM AVALIAÇÃO.....	8
2.3. ESPECIFICIDADES DO ENSINO NO 1.º ANO.....	10
2.3.1. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	10
2.3.2. O USO DO JOGO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	14
3. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CEB II.....	18
3.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	18
3.2. DESAFIOS PEDAGÓGICOS.....	19
3.3. ESPECIFICIDADES DO ENSINO NO 3.º ANO.....	20
3.3.1. O USO DAS TIC	20
3.3.2. AS SAÍDAS DA SALA	23
3.3.3. O USO DO JOGO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	24

4.	PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 2.º CEB I E II	27
4.1.	CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	27
4.2.	ENSINO DE PORTUGUÊS.....	28
4.2.1.	DESAFIOS PEDAGÓGICOS	28
4.2.2.	ESPECIFICIDADES DO ENSINO DE PORTUGUÊS	30
4.2.2.1.	EXPERIÊNCIA DIDÁTICA.....	31
4.3.	ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL	33
4.3.1.	DESAFIOS PEDAGÓGICOS	33
4.3.2.	ESPECIFICIDADES DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL	34
4.3.2.1.	USO DE FONTES HISTÓRICAS	35
4.3.2.2.	ANÁLISE DOCUMENTAL E ICNOGRÁFICA.....	36
4.3.2.3.	ESCRITA CRIATIVA.....	38
5.	UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	39
PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA		42
1.	INTRODUÇÃO AO ESTUDO.....	42
1.1.	MOTIVAÇÕES PARA A INVESTIGAÇÃO.....	43
1.2.	PERTINÊNCIA DO ESTUDO	44
1.1.	QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS DE ESTUDO	46
2.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO	47
2.1.	DEFINIÇÃO DO CONCEITO JOGO.....	47
2.1.1.	TIPOS DE JOGOS.....	48
2.2.	A EVOLUÇÃO DO USO DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO	50
2.3.	BENEFÍCIOS DO USO DOS JOGOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	52
2.4.	POSSÍVEIS DESAFIOS E CONSTRANGIMENTOS NO USO DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO.....	54
3.	METODOLOGIA.....	56
3.1.	OPÇÕES METODOLÓGICAS	56
3.2.	OBJETIVOS DO ESTUDO	57
3.3.	PARTICIPANTES NO ESTUDO	57

3.4.	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	60
3.5.	PROCEDIMENTOS.....	64
3.5.1.	ETAPA 1 – ANÁLISE DAS NORMAS LEGAIS E QUESTÕES ÉTICAS.....	64
3.5.2.	ETAPA 2 – DEFINIÇÃO DAS OPÇÕES METODOLÓGICAS E DESENVOLVIMENTO DOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	65
3.5.3.	ETAPA 3 – RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS	65
3.6.	PROJETO DE INTERVENÇÃO	66
3.6.1.	JOGO ADAPTADO DO SUPERTMATIK.....	67
3.6.2.	JOGO DO LUDO HUMANO.....	68
3.6.3.	JOGO DA GLÓRIA.....	70
3.6.4.	JOGO DO STOP	72
3.7.	TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS	73
4.	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	76
4.1.	RESULTADOS DA PRIMEIRA RECOLHA DOS DADOS (JOGO ADAPTADO DO SUPERTMATIK)	76
4.2.	RESULTADOS DA SEGUNDA RECOLHA DOS DADOS (JOGO DO LUDO HUMANO).....	80
4.3.	RESULTADOS DA TERCEIRA RECOLHA DOS DADOS (JOGO DA GLÓRIA) 83	
4.4.	RESULTADOS DA QUARTA RECOLHA DOS DADOS (JOGO DO STOP).....	87
1.1.	ANÁLISE GLOBAL DOS RESULTADOS.....	90
	CONCLUSÕES.....	94
	CONSIDERAÇÕES FINAIS DO RELATÓRIO.....	98
	BIBLIOGRAFIA	100
	ANEXOS.....	1
	ANEXO 1 – GRELHAS DE OBSERVAÇÃO	1
	ANEXO 2 – JOGO “ECOJOKER”	3
	ANEXO 3 —EXEMPLO DE CARTA	4
	ANEXO 4—JOGO BINGO FRACIONÁRIO	5

ANEXO 5 — TAREFA SOBRE BULA MANIFESTIS PROBATUM	6
ANEXO 6— TAREFA SOBRE CARTA DE FEIRA	7
ANEXO 7 — GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA APLICAÇÃO DO JOGO.....	8
ANEXO 8 — GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA APLICAÇÃO DO JOGO.....	9
ANEXO 9— PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	11
ANEXO 10 — AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO POR PARTE DOS ENCARGADOS DE EDUCAÇÃO	12

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Treino de grafismo de letra em caixa de terra.....	12
Figura 2 – Atividade " Roda das Sílabas"	12
Figura 3 – Atividade "Vamos ao supermercado"	13
Figura 4 – Momento De Jogo	16
Figura 5 – Tabuleiro Do Jogo "Ludo Humano"	16
Figura 6 – Momento de pesquisa.....	22
Figura 7 – Ângulos retos encontrados no exterior por um aluno	24
Figura 8 – Momento de aula no exterior	24
Figura 9 – Ilustração da expressão idiomática.....	32
Figura 10 – Exemplo de resposta de um aluno.....	36
Figura 11 – Momento de escrita criativa	38
Figura 12 – Esquema das áreas de competências, PASEO	61
Figura 13 – A multifuncionalidade do jogo.....	62
Figura 14 – Exemplo de frente e verso do cartão	68
Figura 15 – Esboço de tabuleiro	69
Figura 16 – Exemplo de questões.....	69
Figura 17 – Exemplo de pergunta relâmpago.....	70
Figura 18 – Momento de jogo do “Ludo Humano”	70
Figura 19 – Tabuleiro adaptado do jogo da Glória	71
Figura 20 – Exemplo de carta.....	71
Figura 21 – Momento de jogo da Glória	72
Figura 22 – Jogo do STOP adaptado	73
Figura 23 – Momento de jogo do STOP.....	73

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 – Jogos aplicados em contexto pedagógico	15
TABELA 2 – Caracterização dos participantes	58
TABELA 3 – Subcategorias de Análise para a avaliação das Competências Sociais e Pessoais	63
TABELA 4 – Jogos Implementados	67
TABELA 5 – Procedimento analítico definido por Morgado (2022)	75

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Distribuição dos resultados de Aquisição de conhecimentos	77
GRÁFICO 2 - Distribuição dos resultados de Consolidação de conhecimentos	77
GRÁFICO 3 - Distribuição dos resultados de Competências Sociais.....	78
GRÁFICO 4 - Distribuição dos resultados de Aquisição de conhecimentos	80
GRÁFICO 5 - Distribuição dos resultados de Consolidação de conhecimentos	80
GRÁFICO 6 - Distribuição dos resultados de Competências sociais	81
GRÁFICO 7 - Distribuição dos resultados de Aquisição de conhecimentos	84
GRÁFICO 8 - Distribuição dos resultados de Consolidação de conhecimentos	84
GRÁFICO 9 - Distribuição dos resultados de Competências Sociais.....	85
GRÁFICO 10 - Distribuição dos resultados de Aquisição de conhecimentos	87
GRÁFICO 11 - Distribuição dos resultados de Consolidação de conhecimentos	87
GRÁFICO 12 - Distribuição dos resultados de Competências sociais	89
GRÁFICO 13 - Comparação dos resultados de consolidação de conhecimentos por categoria em cada jogo	90
GRÁFICO 14 - Comparação das médias de competências sociais e pessoais entre jogos	92

ABREVIATURAS

HGP – História e Geografia de Portugal

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ESECS- Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

PP- Prática Pedagógica

NE – Necessidades Específicas

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), ministrado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Politécnico de Leiria.

O principal objetivo deste relatório é refletir sobre as atividades desenvolvidas nas Práticas Pedagógicas (PP) vivenciadas ao longo dos anos letivos 2022/2023 e 2023/2024. Para além disso, o relatório apresenta um estudo, desenvolvido no 1º ciclo do Ensino Básico, sobre o contributo do jogo como estratégia de ensino para a aquisição e consolidação de aprendizagens como também para o desenvolvimento de competências sociais e pessoais dos alunos.

O relatório estrutura-se em duas vertentes complementares: a reflexiva e a investigativa; visando facilitar uma compreensão clara e aprofundada dos temas abordados. A primeira vertente (reflexiva) centra-se na análise crítica das experiências pedagógicas vivenciadas em contextos educativos diversificados, abrangendo turmas do 1.º e 3.º anos do 1.º CEB e do 5.º e 6.º anos do 2.º CEB, na região de Leiria. Esta secção articula observações práticas, desafios enfrentados e estratégias adotadas, destacando a relação entre teoria e prática docente. A segunda vertente (investigativa), por sua vez, prioriza a análise sistemática dos contributos de metodologias lúdicas na aprendizagem de uma turma do 3.º ano de uma escola pública de Leiria. Para tal, fundamenta-se num consistente referencial teórico que sustenta as análises realizadas ao longo desta investigação.

Por conseguinte, a dimensão investigativa subdivide-se em cinco partes. A primeira parte consiste numa introdução, onde são apresentados o contexto, as motivações e a pertinência do estudo, bem como, os objetivos e a questão de investigação. Na segunda parte, desenvolve-se o enquadramento teórico, abordando conceitos relacionados com jogo e os seus benefícios para aprendizagem. A terceira parte foca-se na justificação da metodologia adotada, descrevendo as técnicas e instrumentos de recolha de dados, os participantes e os procedimentos adotados ao longo do estudo. Na quarta parte, são apresentados e analisados os dados obtidos, que servirão de base para última secção da dimensão investigativa, onde serão tecidas as conclusões do estudo, com as suas

limitações e possíveis direções futuras de investigação. Por fim, o relatório encerra com algumas considerações finais, acompanhado de bibliografia empregue e anexos.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

Nesta primeira parte do relatório, apresento os aspetos que fizeram parte do meu percurso e considero fundamentais para o desenvolvimento de competências enquanto futura docente de o 1.º CEB e do 2.º CEB, nas disciplinas de Português e HGP.

Esta secção encontra-se organizada em torno das Práticas Pedagógicas realizadas ao longo dos dois anos de mestrados, nos anos letivos 2022/2023 e 2023/2024: a PP do 1.º CEB I, desenvolvida numa turma de 1.º ano, numa escola do concelho da Marinha Grande; a PP de 1.º CEB II, desenvolvida numa turma de 3.º ano, numa escola do concelho de Leiria; a PP de 2.º CEB I e II realizadas nas turmas de 5.º e 6.º ano de escolaridade no concelho de Leiria.

Assim, nesta dimensão reflexiva pretendo identificar e analisar de forma crítica e fundamentada o processo de aprendizagem vivenciado em todos os contextos educativos, ainda que, as vivências ao longo destes dois anos de prática pedagógica foram tão vastas e enriquecedoras que é impossível transpor todas nesta dimensão, sendo, por isso, feita uma seleção reflexiva dos aspetos mais significativos para a construção da identidade docente. Para tal, a presente secção será organizada, no contexto 1.º CEB e 2.º CEB, de acordo com os seguintes referenciais: caracterização do contexto Educativo; Desafios Pedagógicos; e Especificidades do Ensino.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CEB I

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A PP do 1.º CEB I foi realizada numa instituição localizada no distrito de Leiria, concelho e freguesia da Marinha Grande. Esta prática teve a duração de 14 semanas numa turma de 1.º ano de escolaridade.

O contexto educativo insere-se num agrupamento escolar que abrange diversos níveis do ensino, estando a escola em questão situada numa área periférica, afastada do centro urbano. A instituição apresenta uma infraestrutura modesta, composta por um único

edifício distribuído em dois pisos, o qual abriga salas de aula, um refeitório, uma sala destinada ao corpo docente e diversas arrecadações equipadas com recursos básicos. Verificou-se a ausência de adaptações para acessibilidade, nomeadamente a inexistência de rampas ou elevadores, bem como a presença de degraus nas entradas, o que pode comprometer a inclusão de indivíduos com mobilidade reduzida. O espaço exterior, dispõe de um parque de diversões, campo de futebol, áreas de convívio e um extenso espaço verde circundante, contribuindo para a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento integral dos alunos.

Adicionalmente, a equipa técnica da escola conta com profissionais especializados, incluindo uma terapeuta da fala, uma professora de apoio e uma docente de Educação Especial, complementados, quando necessário, por apoio psicológico disponibilizado a nível do agrupamento. As atividades curriculares são enriquecidas por programas de apoio à família e iniciativas de enriquecimento curricular, que, aliadas a atividades extracurriculares como as aulas de natação, promovem uma formação diversificada e global.

A turma é composta por 16 alunos, dos quais sete são do sexo masculino e nove do sexo feminino, todos de nacionalidade portuguesa, com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos. No que diz respeito a Necessidades Específicas (NE), não foram identificados à data casos específicos, assim como não foram formalmente sinalizadas medidas de apoio. No entanto, ao longo da PP, foram observados alguns alunos que demonstravam possíveis necessidades educativas, nomeadamente dificuldades de aprendizagem, ao nível da fala e desafios relacionados com a concentração e atenção. Essas situações evidenciaram a importância de um acompanhamento mais próximo e implementação de estratégias adequadas ao sucesso educativo de cada um desses alunos, nomeadamente, o uso de estratégias de ensino explícito e repetitivo com instruções claras e apoio individualizado. Essas ações exigiram um planeamento das aulas rigoroso e sistemático, alinhados às premissas de Costa e Costa (2024, p. 45) de que “planear exige do professor um alto nível de clareza e objetividade sobre os meios e procedimentos que irá adotar em todo processo educativo”.

Na turma em questão, foi possível observar a presença de um clima positivo, caracterizado por um ambiente seguro e estimulante, no qual os alunos se sentiam à vontade para se expressar, partilhar ideias e participar ativamente em diálogos. Essa

abertura refletiu um contexto favorável ao desenvolvimento socio-emocional e cognitivo dos alunos. No entanto, ao longo das observações realizadas em sala de aula, verificou-se que, no 1.º ano, a imaturidade emocional dos alunos contribuiu para a simultaneidade de situações que exigem a atenção do docente. Nesse sentido, o professor enfrenta múltiplas demandas de forma concomitante, lidando com interrupções frequentes, dúvidas individuais, questões pessoais dos alunos e a necessidade de gerir o trabalho coletivo da turma (Arends, 1995; Freire, 2012). Essa complexidade evidencia os desafios inerentes à prática docente nesse nível de ensino, exigindo planejamento adequado, estratégias pedagógicas e de gestão da sala de aula que favoreçam tanto a autonomia dos alunos quanto a fluidez do processo educativo.

É de salientar que, para a caracterização do contexto educativo, recorreu-se à observação participante, aliada à construção e utilização de grelhas analíticas (Anexo 1), permitindo a sistematização dos dados recolhidos. Essa abordagem metodológica possibilitou a identificação detalhada das dinâmicas espaciais e sociais presentes na instituição, desde a infraestrutura física até as interações quotidianas entre os atores do ambiente escolar.

2.2. DESAFIOS PEDAGÓGICOS

Um dos desafios vivenciados, mais evidente, enquanto professora estagiária, foi a gestão da sala de aula, especialmente no que diz respeito à gestão do comportamento dos alunos, à condução das atividades planejadas e à gestão eficaz do tempo. A necessidade de responder simultaneamente a diversas situações, como manter a atenção dos alunos, lidar com imprevistos e garantir que as atividades decorressem conforme o planeado, revelou-se um aspeto exigente à prática docente.

A heterogeneidade dos ritmos de trabalho e aprendizagem foi um fator bastante evidente desde princípio e representou um desafio significativo à prática pedagógica. Essa diversidade exigiu a adaptação constante de estratégias de ensino, bem como a planificação de recursos complementares para manter o envolvimento dos alunos que demonstravam maior facilidade na aquisição e aplicação dos conhecimentos. A necessidade de oferecer atividades diferenciadas tornou-se essencial para garantir que todos os alunos fossem desafiados de acordo com as suas capacidades, evitando tanto a desmotivação dos mais avançados quanto a sobrecarga dos que necessitavam de um maior

acompanhamento. Esse processo evidenciou a importância da flexibilidade e da personalização do ensino, com vista a um ambiente de aprendizagem equitativo e estimulante (Cosme, 2018).

No entanto, esta experiência resultou em uma das aprendizagens mais significativas ao longo desta prática pedagógica, o desenvolvimento da flexibilidade enquanto futura docente. Foi essencial a capacidade de escutar e compreender as necessidades dos alunos ajustando os planos e atividades sempre que pertinente. Existiram momentos em que foi crucial prolongar o tempo inicialmente previsto para determinadas tarefas, de forma permitir que todos os alunos pudessem consolidar aprendizagens ao seu próprio ritmo. Essa adaptação constante não só contribuiu para um ensino inclusivo como permitiu a criação de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e centrado nos alunos. No parecer de Cosme *et al.* (2021), as crianças assumem o papel central no processo educativo, enquanto o professor passa a desempenhar uma função mais instrumental; nesse contexto, a aprendizagem ocorre por meio de dispositivos de mediação pedagógica.

Outro dos desafios iniciais enfrentados, foi a construção dos recursos pedagógicos adequados, uma vez que, em algumas situações, os materiais preparados não tinham o tamanho mais apropriado, a letra não era suficientemente legível para os alunos, continham pequenos erros, ou, por vezes, a qualidade da impressão comprometia a sua utilização. Esses imprevistos evidenciaram a importância de um planejamento mais rigoroso e atento ao detalhe, levando-me a desenvolver uma maior cautela na criação de materiais didáticos. Ao longo da prática, este processo tornou-se evolutivo, permitindo-me antecipar potenciais dificuldades e garantir que os recursos fossem mais eficazes e acessíveis para todos os alunos.

Ao longo da prática, esse planejamento consolidou-se como um processo cíclico de aprimoramento contínuo: a análise reflexiva de cada aula permitiu identificar lacunas, ajustar estratégias *in loco* e incorporar *feedbacks imediatos*, o que ampliou minha capacidade de antecipar obstáculos e garantir que os recursos fossem inclusivos e pedagogicamente alinhados às necessidades heterogêneas da turma.

Nesse percurso, o diálogo permanente com a professora cooperante e a supervisora foi fundamental para o alinhamento pedagógico. As reuniões semanais serviram, não apenas para validação de atividades, mas também para a construção colaborativa de

soluções, como a integração de ferramentas multimodais e a definição de critérios de avaliação adaptativos, fortalecendo a coerência entre planejamento e execução. Segundo Prates *et al.* (2010), a Supervisão Pedagógica deve ser um processo dinâmico e participativo, baseado na reflexão conjunta e no trabalho colaborativo. Essa perspectiva requer um ambiente democrático e aberto à inovação, onde a supervisão se consolida como espaço fundamental para o desenvolvimento profissional docente através de práticas cooperativas e reflexivas.

Paralelamente, esses desafios iniciais não se restringiram apenas à planificação e implementação de atividades pedagógicas, mas também ao percurso educativo dos alunos. O maior desafio terá sido para os próprios, que tiveram um início de primeiro ano conturbado. A transição do jardim de infância para ensino básico, já representa, por si só, uma fase de grande adaptação, marcada pela necessidade de estabilidade emocional e de rotinas estruturadas. No entanto, a substituição prolongada da docente titular, devido a baixa médica, e a consequente passagem dos alunos por três professoras diferentes, além das duas professoras estagiárias que apenas estavam presentes três dias por semana, poderá ter comprometido não só a sua aprendizagem, mas também o desenvolvimento das suas competências sociais, emocionais e pessoais. Embora esta instabilidade tenha tido um impacto mais significativo nos alunos, para nós, enquanto estagiárias ainda em processo de aprendizagem na área docente, representou igualmente um desafio acrescido. Muitas vezes, fomos colocadas na posição de tomar decisões autonomamente sobre a turma, uma vez que docentes substitutos confiavam no nosso maior conhecimento sobre os alunos. Esta experiência exigiu grande espírito de adaptação e capacidade de resposta, levando-nos a desenvolver uma maior autonomia perante situações imprevistas, reforçando, assim o nosso crescimento profissional. Contudo, importa destacar que, em todo o processo, contámos com o apoio contínuo da professora supervisora, cuja orientação estruturada foi fundamental para nortear as nossas ações.

Embora desgastante, esse contexto acelerou o nosso desenvolvimento profissional. A necessidade de agir com autonomia, desde planear aulas até gerir crises devido à falta de ambientação das docentes substitutas acabou por fortalecer habilidades como resiliência, tomada de decisão sob pressão e flexibilidade metodológica, sempre respaldadas pela supervisora, que atuou como âncora teórica e prática. Conforme destaca Loughran (2016), é na adversidade, mediada por orientação qualificada, que se consolidam as competências

docentes mais críticas, como a capacidade de ler contextos e adaptar práticas em tempo real.

Assim, se por um lado a experiência expôs fragilidades sistêmicas, por outro, funcionou como um laboratório intensivo para exercitar a docência além do teórico, preparando-nos para realidades complexas do ambiente escolar, destacando a importância do acompanhamento contínuo na formação docente.

2.2.1. A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA EM AVALIAÇÃO

A avaliação consiste na recolha de informação por parte do docente, permitindo compreender o progresso dos alunos e orientar intervenções pedagógicas mais eficazes (Fernandes, 2004, citado por Cosme *et al.*, 2020).

A avaliação sumativa desempenha um papel fundamental no processo educativo, permitindo, não apenas aferir o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, mas também refletir sobre as suas principais dificuldades, possibilitando um reforço pedagógico adequado. De acordo com a Direção-Geral da Educação (2012), a avaliação sumativa pode ser definida como um "juízo globalizante sobre o grau de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos", sendo aplicada de formas distintas consoante o contexto. Esta abordagem complementa a avaliação formativa, que se baseia na observação contínua do desempenho dos alunos e na análise dos seus trabalhos, permitindo um acompanhamento mais dinâmico e individualizado ao longo do período letivo.

No âmbito da avaliação sumativa foram desenvolvidas três tarefas de avaliação, das quais duas (de Português e Expressões) foram construídas por mim e pelo meu par pedagógico, incluindo os respetivos critérios de avaliação. Essa autonomia na criação de instrumentos avaliativos esteve alinhada com as diretrizes do agrupamento escolar e com a liberdade pedagógica da docente cooperante. É importante destacar que a aplicação das fichas de avaliação não teve como objetivo hierarquizar o desempenho dos alunos, visto que, conforme apontam Cosme *et al.* (2020), essa é a função da classificação. Embora os conceitos de avaliação e classificação sejam frequentemente usados como sinónimos, estes têm funções distintas: enquanto a avaliação visa identificar e compreender as aprendizagens adquiridas pelos alunos, a classificação estabelece uma ordem de desempenho com base nos resultados obtidos. Hoffmann (2011) destaca que o conceito

de avaliação atualmente é indefinido, sendo frequentemente associado a diferentes práticas tradicionais, como provas, conceitos, uso de fichas e processos de recuperação. A autora explicita que, muitas vezes, avaliar é entendido apenas como atribuir notas e registrar esses valores. Nessa mesma linha, Luckesi (2000) defende que a avaliação não deve ser reduzida a um processo meramente quantitativo ou numérico, mas sim um ato pedagógico amoroso, inclusivo e construtivo, voltado para o desenvolvimento integral do aluno. Assim, torna-se essencial evitar uma abordagem classificatória, que nem sempre favorece o desenvolvimento da criança. Tendo em consideração os aspectos acima descritos, verificamos que a construção da avaliação sumativa para além de uma experiência nova, revelou-se um processo bem mais complexo do que inicialmente imaginado. Por tratar-se de alunos em processo de alfabetização. Foi necessário garantir que os instrumentos avaliativos estivessem verdadeiramente adequados ao nível de desenvolvimento das crianças. A dificuldade de equilibrar a objetividade da avaliação com a compreensão das particularidades de cada aluno tornou-se evidente, demonstrando a importância de um olhar atento ao ritmo e às necessidades individuais de cada um.

Outro aspecto desafiador foi encontrar maneiras eficazes de avaliar não apenas o reconhecimento e a escrita das letras, mas também a compreensão da linguagem oral e o desenvolvimento do pensamento crítico desde os primeiros anos. Para isso, teria sido fundamental diversificar os instrumentos de avaliação integrando registros de observação e atividades práticas de modo a evidenciar com maior precisão o progresso dos alunos e a orientar de forma mais eficaz as intervenções pedagógicas. Segundo Vasconcellos (2003), a criação de um instrumento de avaliação é essencial para a análise e reflexão, pois leva o professor a questionar aspectos fundamentais, como o processo de elaboração, os critérios de correção, a forma de comunicação dos resultados e a utilização dessas informações no ensino. Além disso, o autor ressalta que é necessário cuidado na construção desses instrumentos, garantindo que sejam claros, abrangentes, reflexivos, inclusivos, contextualizados e alinhados com o trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos. A avaliação, nesse contexto, deve ser um processo contínuo, flexível e encorajador, ajudando os alunos a ganharem confiança na sua aprendizagem. No entanto, considerando que o erro também faz parte do processo de aprendizagem, essa diversificação não ocorreu nessa fase inicial. Ainda assim, foram promovidas reflexões orais semanais com as docentes cooperantes e supervisora, analisando o desenvolvimento individual dos alunos e da turma como um todo, com o objetivo de estabelecer novas

orientações que pudessem contribuir para a melhoria do processo avaliativo com foco no processo de ensino-aprendizagem.

No que à avaliação formativa diz respeito, esta foi realizada continuamente por meio da observação direta dos alunos e da análise das fichas de trabalho e trabalhos de casa, nas quais os alunos eram incentivados a autoavaliar as suas dificuldades. Assim, a avaliação constituiu um processo essencial no contexto escolar, permitindo não apenas a mensuração do desempenho acadêmico, mas também a reflexão sobre os desafios enfrentados pelos alunos. Dessa forma, contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para um ensino mais equitativo e eficiente (Cosme *et al.*, 2020). Hoffmann (2011) destaca a importância de que essa avaliação ocorra de forma contínua no ambiente escolar, por meio de uma observação atenta e reflexiva sobre o progresso da criança nas suas atividades, no cumprimento das tarefas propostas e nas interações estabelecidas pelos professores. Haydt (2011) afirma que a avaliação escolar, quando utilizada com um caráter formativo, desempenha um papel fundamental na melhoria do ensino e da aprendizagem. Isso porque possibilita ao professor diagnosticar o processo educativo, identificando como e onde intervir para aprimorar o ensino e favorecer o desenvolvimento do aluno.

A avaliação formativa, ainda que baseada numa análise constante do progresso dos alunos, poderia ter sido conduzida por meios mais proveitosos. A utilização de rúbricas de avaliação, por exemplo, teria permitido um acompanhamento mais detalhado e sistematizado do desempenho dos alunos, proporcionando um retrato mais fiel e pormenorizado da sua evolução. Essas rúbricas poderiam ter garantido maior coerência e transparência na avaliação, permitindo uma comunicação mais clara entre professor e alunos sobre os critérios utilizados, promovendo um *feedback* mais eficaz e orientado para a aprendizagem.

2.3. ESPECIFICIDADES DO ENSINO NO 1.º ANO

2.3.1. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O processo de alfabetização no 1.º ano desempenha um papel crucial no desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças, influenciando decisivamente toda a sua trajetória escolar. Por meio desse processo, o aluno passa a compreender a linguagem,

construindo uma base sólida que permite a exploração da escrita e o aprimoramento das competências associadas (Silva *et al.*, 2024).

Nesta fase, os alunos começam a entrar em contacto mais sistemático com a leitura e a escrita, aprendendo a decifrar e produzir palavras, frases e textos simples. De acordo com as Aprendizagens Essenciais (2018) os dois primeiros anos do ensino básico estabelecem um *continuum* fundamental para a iniciação, o desenvolvimento e a consolidação das competências relacionadas com a compreensão e a expressão da linguagem escrita, englobando tanto a leitura quanto a escrita. Esse processo pressupõe, ainda, uma articulação íntima com a oralidade, elemento essencial para o pleno domínio das práticas linguísticas.

A organização do trabalho docente deve ser orientada por mecanismos que promovam um processo de alfabetização eficaz, pelo que, a ação de alfabetizar é “uma atividade relativamente complexa, uma vez que a alfabetização advém das relações sociais e também culturais de um indivíduo” (Silva *et al.*, 2024, p. 6). No ingresso ao contexto educativo, constatou-se que a docente titular já havia estabelecido uma abordagem pedagógica para a turma, optando pelo método fónico como estratégia central para o processo de alfabetização. Essa escolha evidenciava uma orientação voltada para o desenvolvimento da consciência fonológica, priorizando a relação sistemática entre sons e letras, o que, por sua vez, delineava as diretrizes e práticas a serem seguidas no ambiente.

Assim, optou-se pelo progressivo desenvolvimento das competências fonológicas. Inicialmente, foram introduzidas as cinco vogais, explorando os diferentes sons produzidos por cada uma, de forma a estabelecer uma base sólida para o desenvolvimento da consciência fonémica. Em seguida, com a introdução da primeira consoante, a letra <p>, a atenção passou a ser direcionada para consciência intersilábica, destacando os sons resultantes da combinação entre consoante e vogal ou ditongo.

As estratégias empregues para introdução e consolidação das letras foram diversas e integradas. Para a introdução, utilizou-se a leitura de histórias — por exemplo, a leitura da história “Um Abraço” de *Eoin McLaughlin* para a letra <a> — uma vez que se torna imprescindível desenvolver uma contextualização fonológica, a leitura de histórias pressupõe a transformação de padrões visuais (letras ou conjuntos de letras) em padrões fonológicos, conforme assinala Sim-sim (2009); assim como, a audição de canções, como a música “Para ti Maria” dos Xutos e Pontapés (banda de *rock* português). Em relação ao grafismo, foram aplicadas atividades táteis e visuais, como a utilização de uma caixa com terra (Figura 1) para que os alunos formassem a letra com os dedos, além da prática da escrita no ar e no quadro. Adicionalmente, realizava-se o *brainstorming* de palavras que iniciassem com o som correspondente à letra em estudo sistematicamente. Para a consolidação das aprendizagens, recorria-se a fichas de trabalho e a um intenso treino de caligrafia, desenvolvido no caderno de atividades do manual.



Figura 1

Treino de grafismo de letra em caixa de terra

Pode salientar-se, também, como estratégia implementada o jogo “Roda das Sílabas” (Freitas *et al.*, 2007, p.55), seguido do registo das palavras elaboradas pelos alunos. A atividade lúdica “Roda das Sílabas” (Figura 2) consiste num jogo dinâmico que estimula a consciência fonológica e formação de palavras. Os alunos formam uma roda, enquanto um deles se posiciona no centro e inicia o jogo dizendo uma sílaba e lançando uma bola para um colega. O aluno que recebe a bola deve acrescentar outra sílaba formando uma palavra. Caso consiga, assume o centro da roda e inicia uma nova rodada. Embora atividade se apresente de forma simples, revelou imensas potencialidades ao exigir que os alunos refletissem sobre a sílaba a ser utilizada na construção das palavras. Martins (1996); Freitas e Santos (2001); Viana (2001), conforme citado por Freitas *et al.*



Figura 2

Atividade "Roda das Sílabas"

(2007) enfatizam o papel fundamental da sílaba na aquisição e no desenvolvimento das competências de leitura e escrita.

A atividade permitiu identificar os alunos que ainda apresentavam dificuldades ao nível da consciência silábica, evidenciando desafios na segmentação e combinação de sílabas para a formação de palavras. Dessa forma, a



Figura 3

Atividade "Vamos ao supermercado"

realização do jogo não apenas proporcionou um momento lúdico e interativo, mas também funcionou como um instrumento avaliativo, permitindo ajustar estratégias pedagógicas para responder às necessidades específicas de cada aluno.

Ainda no âmbito do desenvolvimento da consciência fonológica, foi dinamizada a atividade “Vamos ao Supermercado”, focada no reconhecimento e discriminação dos sons consonânticos <p>, <t> e <l>. A atividade consistiu na criação de um cenário hipotético, no qual três personagens — um pato, um tatu e um leão — realizavam compras num supermercado, sendo que, cada um apenas poderia adquirir alimentos cujo nome iniciasse com o mesmo som da sua designação. Cada aluno retirava um cartão com a imagem de um alimento e deveria identificar o som inicial da palavra, associando-o à bolsa correspondente (Figura 3). Após a conclusão da atividade, procedeu-se à validação coletiva das respostas, retirando os cartões de cada bolsa e promovendo um momento de correção e reflexão em grupo.

A atividade revelou-se eficaz na identificação do nível de desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos, particularmente na perceção e distinção dos sons iniciais das palavras. A maioria dos alunos conseguiu associar corretamente os alimentos à respetiva categoria, muitas vezes de forma intuitiva. No entanto, quando questionados sobre a escolha efetuada, verificaram-se dificuldades na explicitação do raciocínio subjacente, evidenciando fragilidades na verbalização da relação entre fonema e grafema. A principal dificuldade identificada prendeu-se com a discriminação auditiva entre os sons das consoantes <p> e <t>, sendo comum a ocorrência de trocas entre as mesmas.

Estes resultados vão ao encontro do que defendem Freitas, *et al.* (2007), ao referirem que a utilização de sons presentes no quotidiano das crianças constitui uma estratégia eficaz

para o desenvolvimento da consciência fonológica, uma vez que facilita a identificação e a generalização dos padrões sonoros. Deste modo, a inclusão de elementos lúdicos e familiares no processo de ensino pode favorecer a percepção auditiva dos fonemas e a sua associação ao código escrito.

Assim, durante a prática pedagógica, a implementação do método fônico demonstrou ser eficaz para a introdução e consolidação da correspondência fonema-grafema. Contudo, constatou-se que alguns alunos apresentavam dificuldades na segmentação e junção dos fonemas, o que exigiu a adoção de estratégias complementares, como a leitura de histórias e jogos fonológicos para reforçar a aprendizagem. Embora o método fônico tenha sido uma escolha didaticamente estruturada, a experiência revelou a importância da flexibilidade pedagógica, ajustando as estratégias às necessidades individuais dos alunos. A combinação de diferentes abordagens mostrou-se essencial para garantir um ensino mais completo e eficaz da leitura e da escrita.

2.3.2. O USO DO JOGO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

Foi no contexto de prática com a turma de 1.º ano que se iniciou a implementação de jogos como ferramenta didática, com o intuito de explorar o seu potencial no processo de ensino-aprendizagem. A experiência permitiu constatar que a estratégia não apenas facilitava consolidação dos conhecimentos, mas também desempenhava um papel determinante na motivação dos alunos. A dimensão lúdica das atividades promovia um ambiente de aprendizagem dinâmico e envolvente, favorecendo a participação ativa dos alunos e potenciando o seu foco e concentração. Assim, foi nesse contexto que, pela primeira vez, surgiu a reflexão sobre a relevância do tema e o seu potencial para investigação. A partir dessa constatação, iniciei diálogo com a docente supervisora, no qual emergiram diversas questões acerca do impacto do jogo no desenvolvimento integral das crianças. Esse momento revelou-se fundamental para o aprofundamento da temática, permitindo a construção de um olhar mais crítico e fundamentado sobre a aplicação dos jogos no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, ao longo das semanas de intervenção pedagógica, foram implementados, de forma sistemática, jogos e atividades lúdicas nas três áreas curriculares nucleares: Português, Matemática e Estudo do Meio. A integração dessa estratégia teve como objetivo

promover uma aprendizagem mais significativa e dinâmica, permitindo aos alunos consolidar conhecimentos de modo motivador. A fim de sistematizar algumas atividades lúdicas implementadas ao longo da intervenção pedagógica, apresenta-se a seguinte tabela (Tabela 1), que descreve alguns dos jogos aplicados em cada uma das áreas curriculares — Português, Matemática e Estudo do Meio. Para cada jogo, são especificados os objetivos pedagógicos, a dinâmica da atividade e a sua contribuição para a aprendizagem dos alunos. Esta organização permite uma visão clara da estratégia utilizada e evidencia a relevância do recurso a metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 1

Jogo aplicados em contexto pedagógico

Jogo	Área Curricular	Descrição e objetivo
Dominó	Matemática	O jogo do dominó foi implementado como estratégia pedagógica para consolidar a identificação e representação dos números em diferentes contextos, promovendo a associação entre a quantidade e a sua respetiva simbologia numérica (Aprendizagens Essenciais, 2018). Através da manipulação das peças, os alunos tiveram a oportunidade de explorar as diferentes formas que os números de 1 a 5 podem assumir, fortalecendo a sua compreensão numérica. A dinâmica do jogo incentivou o desenvolvimento do raciocínio lógico e do pensamento estratégico, uma vez que os participantes precisavam de analisar as peças disponíveis e tomar decisões fundamentadas para dar continuidade à sequência numérica.
Mímica	Português	O jogo da mímica foi utilizado como estratégia pedagógica para fortalecer a identificação e a pronúncia de segmentos fônicos a partir dos seus respetivos grafemas e dígrafos, promovendo a associação entre sons e suas representações gráficas (Aprendizagens Essenciais, 2018). Através da realização das mímicas, os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar a perceção auditiva e visual, associando a forma escrita da palavra ao seu som. A dinâmica do jogo estimulou a participação ativa e o raciocínio fonológico, uma vez que os alunos precisavam identificar e pronunciar corretamente os segmentos fônicos representados nas palavras para acertar as mímicas.
Ludo Humano	Matemática	A adaptação do jogo “Ludo” foi implementado como uma estratégia pedagógica para envolver os alunos de forma dinâmica e interativa no desenvolvimento do raciocínio matemático. Na dinâmica de jogo, os próprios alunos atuaram como peões, movendo-se pelo tabuleiro elaborado em papel de cenário disposto no chão. Durante o jogo, os alunos foram desafiados a responder a questões relacionadas aos conteúdos abordados previamente em Matemática. Estas questões estimularam os alunos a descreverem e expressarem, oralmente, o seu raciocínio matemático, além de interpretar situações do mundo real sob a ótica matemática. A dinâmica do jogo promoveu a compreensão

		e aplicação prática dos conceitos aprendidos de uma maneira envolvente e colaborativa.
“EcoJoker”	Português, Matemática e Estudo do Meio	O jogo “EcoJoker” (Anexo 2) consistiu numa adaptação do concurso televisivo <i>Joker</i> para um jogo de tabuleiro, no qual os alunos respondiam a uma série de questões relacionados com raciocínio matemático, valores ecológicos e leitura de palavras. O jogo foi estruturado em seis níveis, em que os alunos avançavam no tabuleiro conforme as suas respostas. Os alunos jogaram em pares, promovendo a colaboração e a ajuda. O primeiro par a alcançar o centro do tabuleiro seria o vencedor. A dinâmica do jogo promoveu a colaboração entre os alunos, o desenvolvimento do raciocínio lógico e a aplicação dos conhecimentos matemáticos e ecológicos de forma interativa e lúdica. Além disso, incentivou a resolução de problemas, a tomada de decisões estratégicas e a capacidade de trabalhar em equipa.

As seguintes figuras (Figura 4 e 5) referem-se a momentos de jogo mencionados na tabela, cada uma ilustrando uma atividade lúdica específica. Cada uma dessas figuras está diretamente ligada aos momentos de jogo.

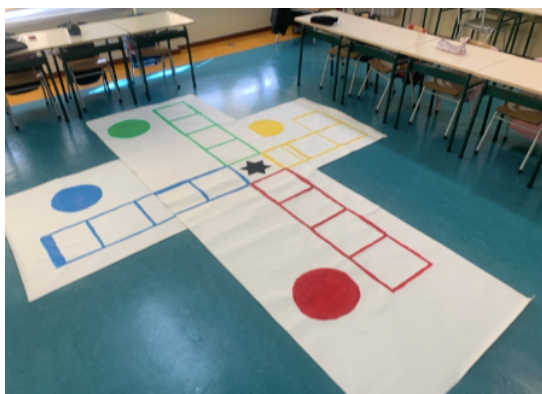


Figura 4

Tabuleiro do jogo "Ludo Humano"

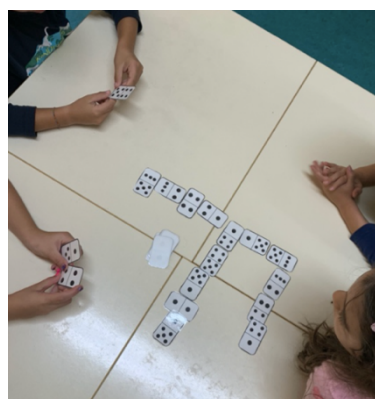


Figura 5

Momento de jogo

Os jogos aplicados neste contexto já apresentaram indícios dos resultados a serem obtidos na presente investigação, evidenciando, desde cedo, um aumento significativo na motivação e concentração dos alunos, que mostravam um maior envolvimento e entusiasmo durante as atividades lúdicas. Além disso, a consolidação dos conhecimentos trabalhados foi perceptível, uma vez que os alunos conseguiram aplicar e reforçar aprendizagens de forma prática e interativa. No entanto, o cumprimento de regras não se mostrou tão evidente, possivelmente devido à imaturidade emocional das crianças, que

se encontravam no princípio do 1.º ano e ainda em processo de adaptação às dinâmicas escolares e às exigências de um jogo.

Rossini (2003), destaca que, durante a fase escolar, os instintos de grupo e os instintos lúdicos desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, tornando o jogo uma ferramenta essencial no processo de aprendizagem. Segundo o autor, a exploração do lúdico pode ser aplicada em qualquer disciplina, favorecendo o envolvimento dos alunos e tornando a aprendizagem prazerosa. Nesse sentido, Salomão *et al.* (2007) ressaltam que os jogos também contribuem para a integração social, estimulam a imaginação e promovem a autoafirmação e a autonomia das crianças, tornando a experiência de aprendizagem mais dinâmica e enriquecedora.

3. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CEB II

3.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A PP do 1.º CEB II foi realizada numa instituição localizada no distrito de Leiria, concelho e freguesia de Leiria, Pousos, Barreira e Cortes e Arrabal. Esta prática teve a duração de 13 semanas numa turma de 3.º ano de escolaridade.

O contexto educativo insere-se num agrupamento escolar que integra diversas etapas do ensino, desde a educação pré-escolar até ao 3.º CEB. A instituição caracteriza-se por uma infraestrutura diversificada, distribuída em vários edifícios que suportam atividades curriculares e extracurriculares, com especial atenção à acessibilidade e segurança dos espaços. Conta também com uma equipa de profissionais especializados, como professores de Educação Especial e terapeutas, e proporciona diversos recursos e atividades que visam o desenvolvimento integral de todos os alunos, alinhando-se com práticas pedagógicas inclusivas e diversificadas. À semelhança do contexto anterior, recorreu-se à utilização de grelhas de observação para a sistematização dos dados, embora, neste caso, o processo de observação tenha sido conduzido de forma mais cuidada e aprofundada. Essa abordagem intensificada permitiu captar nuances e particularidades do ambiente escolar, contribuindo para uma compreensão mais robusta e detalhada dos processos pedagógicos.

A turma é composta por 22 alunos, dos quais treze são rapazes e nove são raparigas, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos, de entre os quais, dezanove são de nacionalidade portuguesa, um aluno de nacionalidade ucraniana e dois alunos de nacionalidade brasileira. A turma é caracterizada pela sua heterogeneidade, refletida na diversidade de nacionalidades e necessidades. A caracterização detalhada da turma será apresentada mais adiante, na dimensão investigativa, uma vez que os seus membros são os participantes da investigação.

A turma demonstrava um elevado nível de autonomia, seguindo uma rotina bem estruturada, que incluía momentos dedicados à leitura, bem como à organização e arrumação da sala. Os alunos revelavam um particular interesse por Geografia, especialmente por temas relacionados com localizações, astronomia e curiosidades sobre

o espaço. Além disso, o desporto, com destaque para o futebol, era outra das suas grandes paixões, refletindo-se nas conversas e atividades diárias.

3.2. DESAFIOS PEDAGÓGICOS

No contexto desta experiência pedagógica, no 3.º ano de escolaridade, a heterogeneidade da turma, muito distinta do cenário educativo previamente abordado, representou um desafio significativo para o processo de planificação e execução das atividades de ensino. A necessidade de elaborar planos de aula que contemplassem as particularidades de alunos do 1.º, 2.º e 3.º ano exigiu a criação de estratégias diferenciadas, onde a maior parte da intervenção estava direcionada ao 3.º ano, enquanto os alunos com NE com um planeamento de tarefas direcionadas para 1.º e 2.º anos, seguiam atividades previamente definidas pela docente cooperante ou acordadas entre as estagiárias e a mesma.

Paralelamente, o comportamento da turma configurou um obstáculo adicional. Constatou-se que as estratégias de gestão comportamental, anteriormente eficazes em outros contextos, não produziram os mesmos resultados, exigindo uma reavaliação constante das abordagens adotadas. As manifestações de tensão, resistência e, por vezes, de impulsividade dos alunos, evidenciaram a necessidade de intervenções imediatas e adaptativas, capazes de lidar não só com a manutenção da ordem, mas também com a promoção de um ambiente emocionalmente seguro e acolhedor. Esse cenário impulsionou-me a desenvolver uma gestão emocional mais refinada, que contemplasse tanto a regulação das emoções dos alunos quanto a minha própria, reconhecendo que o equilíbrio afetivo é crucial para a efetividade do processo pedagógico. Assim, o desafio comportamental serviu como ponto de partida para uma reflexão crítica e contínua sobre a prática docente, orientando a adoção de estratégias que valorizem a escuta ativa, a empatia e a resiliência, elementos essenciais para transformar conflitos em oportunidades de aprendizagem e crescimento coletivo.

3.2.1. A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

A relação entre professor e alunos inicialmente causou-me algum receio, pela possibilidade de não conseguir criar laços de afetividade com eles. No entanto, a docente cooperante demonstrou desde o início que a promoção da autonomia, bem como o estímulo do interesse e da motivação dos alunos, favorece uma interação positiva. Essa

abordagem permite que os alunos se sintam mais confortáveis e confiantes para expressar as suas emoções, pensamento e opiniões. Segundo Freire (2016), citado por Ferreira e Bizerra (2021), o mais importante na sala de aula é conhecer os alunos, compreendendo os seus problemas, receios, necessidades, culturas, sonhos e desejos para proporcionar uma aprendizagem abrangente e integradora. A relação professor-aluno é essencial para esse processo, mas deve sempre basear-se num equilíbrio entre afetividade e respeito.

Ganhar a confiança e o respeito da turma foi um processo gradual, exigindo tempo e a necessidade de demonstrar credibilidade junto dos alunos, pois compreendi que seria fundamental fortalecer essa relação. Como estratégia para promover essa proximidade, durante a introdução e o estudo das suas características, criámos um marco de correio onde depositámos uma carta (Anexo 3) personalizada para cada aluno, escrita por mim e pela minha colega. O objetivo era demonstrar que já conhecíamos as suas particularidades, estabelecendo, assim, uma base de segurança e reconhecimento mútuo, essencial para o desenvolvimento da aprendizagem.

À medida que as semanas de intervenção foram decorrendo, a relação com os alunos foi-se consolidando, tornando-se cada vez mais próxima e significativa. Com o tempo, criámos uma ligação genuína com a turma, baseada na confiança, no respeito e na partilha de experiências. Essa conexão fortaleceu-se ao longo do percurso e continua a perdurar até aos dias de hoje, refletindo o impacto positivo dessa interação no processo educativo e no desenvolvimento pessoal dos alunos, inclusive, após a PP, continuamos a fazer visitas à turma, mantendo o vínculo criado durante o período de intervenção. Essas visitas permitiram-nos acompanhar o progresso dos alunos, reforçar os laços afetivos estabelecidos e continuar a apoiar o seu desenvolvimento, mesmo fora do contexto formal de ensino. Esse acompanhamento contínuo tem sido uma forma de mostrar que o nosso compromisso com eles vai além do estágio, mantendo a relação de confiança e apoio mútuo.

3.3. ESPECIFICIDADES DO ENSINO NO 3.º ANO

3.3.1. O USO DAS TIC

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) tem vindo a ganhar terreno, significativamente no contexto educativo, oferecendo novas possibilidades para o

processo de ensino-aprendizagem. A integração das TIC nas PP permite criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos, favorecendo a personalização do ensino e o desenvolvimento de competências digitais essenciais para os alunos do século XXI, assim como, é capaz de preparar e dotar os alunos de “competências sólidas, duradouras, transferíveis, adaptáveis e flexíveis” (Ramos, 2007, p.143) que lhes permitam no futuro o uso de recursos como a tecnologia e se apropriem dela correta e eficazmente.

Todos os alunos tinham direito a um computador concedido pelo Ministério da Educação, o que proporcionava uma oportunidade importante para o desenvolvimento das suas competências digitais. Quando chegamos ao contexto educativo, a docente cooperante manifestou o desejo de fazer uso dessa ferramenta, mas não se sentia completamente confortável com o seu manuseio. Percebendo a importância de integrar a tecnologia no processo de aprendizagem, a docente foi nos incentivando a utilizar os computadores com os alunos, de forma que, ao mesmo tempo, a própria pudesse aprender a manusear a ferramenta e explorar as suas potencialidades e constrangimentos. Esse processo de aprendizagem mútua contribuiu para uma melhor utilização dos recursos tecnológicos, tanto pelos alunos quanto pela docente, criando um ambiente de troca de conhecimentos e experiências. Mota e Coutinho (2012) reforçam a ideia de que para superar as barreiras ao uso das TIC, é essencial promover uma formação contínua e específica para os professores, garantindo que adquiram as competências necessárias para integrar eficazmente as TIC nas suas práticas pedagógicas. Além disso, a disponibilização de recursos tecnológicos adequados e o apoio institucional são fundamentais para criar um ambiente propício à inovação educativa, que colocam o aluno como protagonista do seu próprio processo educativo.

Uma das atividades realizadas no âmbito do Estudo do Meio, consistiu num trabalho de pesquisa com o objetivo conhecer quais os instrumentos de medida para orientação e localização no espaço, tendo como referência os pontos cardeais. A atividade tinha como principais objetivos: reconhecer as potencialidades da internet, utilizando as TIC, e desenvolver habilidades de questionamento, levantamento de hipóteses, realização de inferências, comprovação de resultados e comunicação eficaz desses resultados (Aprendizagens Essenciais, 2018). Os alunos foram divididos em pequenos grupos e incumbidos de pesquisar sobre o conceito de astro, exemplos de astros, a utilidade destes

e a construção de relógios de sol. Para isso, recorreram aos computadores e a dicionários, registrando as informações recolhidas numa ficha previamente preparada. Após a pesquisa, os alunos deveriam preparar um slide numa apresentação com *layout* pré-definido, reunindo as informações e o conhecimento adquirido. A atividade culminou com a apresentação dos slides à turma, permitindo aos alunos compartilhar os resultados da pesquisa realizada em grupo e fortalecer as competências de comunicação e apresentação em público (Figura 6).

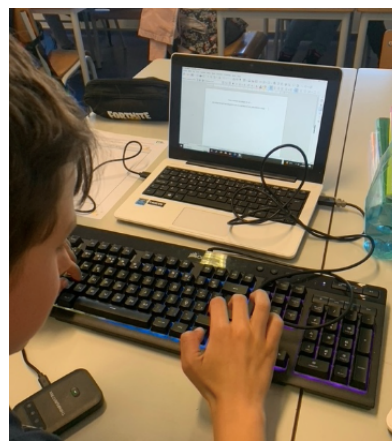


Figura 6

Momento de pesquisa

Assim, a tecnologia é um fator cada vez mais presente na vida dos alunos, tornando essencial que a escola lhes proporcione experiências que os ajudem a apropriar-se corretamente dessas ferramentas. Nesse sentido, Ponte (1992) destaca que o conhecimento verdadeiramente significativo não se baseia na simples memorização, mas sim na capacidade do aluno de utilizar a informação de forma eficaz. O computador, nesse contexto, assume um papel fundamental, pois permite aos alunos desenvolverem competências essenciais, como a pesquisa, a seleção e a análise crítica da informação credível, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e alinhado com as exigências do mundo atual (Ponte, 1992; Trindade e Carvalho, 2019).

À primeira vista, o processo parecia ser fácil e eficaz, especialmente porque tínhamos tudo preparado para a atividade. No entanto, logo percebemos que a realidade era mais complexa do que imaginávamos: a maioria dos alunos não sabia manusear um computador, muitos não traziam os dispositivos com bateria suficiente, e não havia tomadas ou extensões suficientes para todos. Além disso, a ligação à internet era fraca, o que dificultava ainda mais a realização da tarefa. O processo, que inicialmente parecia simples, tornou-se muito mais difícil e trabalhoso. Contudo, à medida que fomos criando uma rotina, os alunos foram ganhando mais confiança e experiência no uso dos computadores. O processo foi se tornando progressivamente mais rápido e eficaz, demonstrando que a prática e a adaptação a essas ferramentas são essenciais para superar os desafios iniciais.

3.3.2. AS SAÍDAS DA SALA

A docente cooperante já tinha por hábito levar os alunos para o exterior durante o período letivo, utilizando espaços como o recreio, o campo de futebol e o jardim para lecionar as suas aulas. Como os alunos já estavam familiarizados com essa dinâmica, procurámos dar continuidade a essa prática, incorporando progressivamente tarefas que, tradicionalmente, realizadas dentro da sala de aula, poderiam ser adaptadas ao ambiente exterior por forma a mostrar que aprendizagens estão associadas ao quotidiano e à vida real.

Segundo Pereira e Castrogiovanni (2020), a realização de atividades em espaços exteriores à sala de aula permite desenvolver habilidades que, muitas vezes, os próprios alunos desconhecem, proporcionando-lhes uma nova perspetiva sobre os conteúdos abordados. Essa abordagem não só enriquece a aprendizagem, como também promove novas formas de conexão com o conhecimento, com os colegas e consigo próprios. Como exemplo disso, foram delineadas tarefas que permitissem a conexão entre a realidade e os conteúdos a estudar, nomeadamente, entre a matemática e a vida real, por forma a tornar a aprendizagem mais significativa para os alunos.

No âmbito da introdução ao conceito de ângulo, procurou-se estabelecer ligações com o dia a dia, incentivando os alunos a compreender e identificar ângulos em contextos reais. A aprendizagem do conceito de ângulo é um processo que ocorre muito lentamente na mente das crianças (Ponte e Serrazina, 2000). Assim sendo, a abordagem ao conteúdo foi feita de forma muito superficial e sem a introdução da classificação dos mesmos.

Para isso, os alunos dirigiram-se ao exterior da escola, onde procuraram e registaram diferentes ângulos, destacando as duas semirretas que os originam e o ponto em que se encontram. Além disso, através da rotação do próprio corpo, construíram ângulos, percebendo que a sua abertura pode variar. No final, partilharam com a turma os ângulos encontrados, promovendo a troca de conhecimentos e a reflexão sobre o tema (Figura 7 e 8).

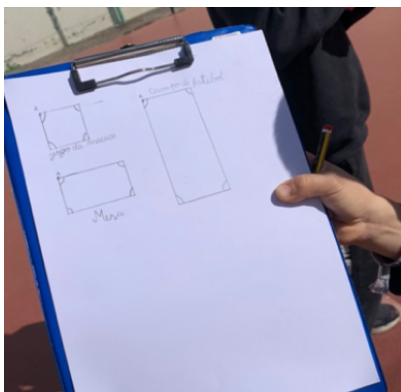


Figura 7

Ângulos retos encontrados no exterior por um aluno



Figura 8

Momentos de aula no exterior

Boavida *et al.* (2008) e Carreira (2010) enfatizam a importância das conexões na matemática, principalmente com a vida real, pois estas potenciam a aprendizagem e abrem caminho a novas descobertas. Além disso, despertam a curiosidade e a motivação dos alunos. Por sua vez, Ponte (2010) destaca que a associação entre a matemática e a realidade torna os problemas resolvidos na sala de aula mais concretos e acessíveis, facilitando a sua compreensão e resolução. De facto, o conceito não foi completamente claro para os alunos de imediato, e a dúvida sobre a sua utilidade permaneceu no ar. No entanto, a atividade prática realizada no recreio despertou grande entusiasmo e motivação, tornando a aprendizagem mais envolvente.

3.3.3. O USO DO JOGO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

À semelhança da prática anterior, o jogo foi uma ferramenta utilizada no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando um ambiente mais dinâmico e motivador para os alunos (Kishimoto, 2011). Através do jogo, foi possível trabalhar conceitos de forma lúdica e interativa, favorecendo a construção do conhecimento de maneira significativa. Além disso, foi também neste contexto que se desenvolveu a investigação, explorando o impacto da utilização de jogos na consolidação da aprendizagem dos alunos. A introdução de elementos lúdicos permitiu não só reforçar conteúdos previamente abordados, mas também estimular o pensamento crítico, a comunicação e a cooperação entre os alunos, tornando o processo educativo mais envolvente e eficaz.

Para além dos jogos analisados para a investigação que serão mais adiante apresentados, foram utilizados outros recursos lúdicos, como o *Bingo Fracionário*, uma adaptação do tradicional jogo “Bingo” para o ensino de frações como representação de uma relação

parte-todo e de quociente. Durante a atividade, era exibido um cartão com a representação visual de uma fração, e cada aluno, com o seu próprio cartão, deveria assinalar a fração correspondente ou frações equivalentes (Anexo 4). O primeiro aluno a completar o cartão e dizer em voz alta “Bingo” era declarado vencedor. A realização do jogo gerou grande entusiasmo e competitividade entre os alunos, tornando o ambiente dinâmico e motivador (Kishimoto, 2011).

A utilização do jogo também permitiu que os alunos que apresentavam dúvidas sobre o conteúdo as esclarecessem e consolidassem os seus conhecimentos de forma mais prática e envolvente. Durante a atividade, à medida que jogavam, os alunos iam revendo conceitos, comparando respostas e discutindo entre si, o que favoreceu uma aprendizagem mais participativa e colaborativa. A dinâmica do jogo proporcionou um ambiente descontraído, onde os alunos se sentiram mais à vontade para questionar, testar hipóteses e corrigir eventuais erros sem receio, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e eficaz.

O jogo é reconhecido como uma atividade lúdica de grande relevância no desenvolvimento infantil, configurando-se como uma “autêntica escola de disciplina” (Silva, 2017, p. 16). Por meio dele, a criança tem a oportunidade de experimentar e gerir, de forma voluntária, as suas emoções e afetos, permitindo o teste e o aprimoramento de diferentes estratégias comportamentais. Conforme apontado por Huizinga (2003), citado por Silva (2017), o jogo funciona como um meio de inserção na comunidade, fomentando a participação crítica e a competitividade orientada por objetivos comuns, elementos que simultaneamente promovem o desenvolvimento do equilíbrio, a gestão de tensões e a resolução de problemas. Deste modo, o jogo assume um papel pedagógico essencial, contribuindo para a formação integral do indivíduo e evidenciando a importância de práticas lúdicas na construção do conhecimento e da disciplina.

A aplicação de jogos como estratégia educativa, quer enquanto ferramenta de recolha de dados para a investigação, quer enquanto elemento pedagógico em si, estabeleceu uma rotina eficiente de implementação que favoreceu não só a motivação e empenho dos alunos, mas também a inclusão de todos, independentemente das suas peculiaridades individuais. Mesmo numa turma heterogénea, onde os níveis de aprendizagem variam significativamente, o jogo permitiu uma abordagem diferenciada que atendeu as necessidades de cada aluno, favorecendo a participação ativa de todos. A rotina

sistemática de aplicação de jogos revelou-se uma estratégia eficaz não apenas para o desenvolvimento de competências cognitivas e emocionais dos alunos, mas também para recolha de dados relevantes para investigação, sendo, portanto, uma ferramenta valiosa que trouxe resultados positivos à presente turma.

4. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 2.º CEB I E II

4.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A PP do 2.º CEB I e II foi realizada numa instituição localizada no distrito de Leiria, concelho de Leiria e União de Freguesias de Leiria, Pousos, Barreira e Cortes, na zona histórica da cidade. Cada prática teve a duração de 10 e 12 semanas, respetivamente, numa turma de 5.º e 6.º ano de escolaridade.

O contexto educativo pertence a uma instituição de grandes dimensões que abrange a educação pré-escolar e os três ciclos do ensino básico, contando com um corpo docente e não docente estruturado para responder às necessidades da comunidade escolar. O edifício escolar é bem conservado e inclui diversas zonas funcionais, como salas de aula organizadas por ciclos, laboratórios, biblioteca, refeitório, espaços destinados ao apoio educativo e psicológico, bem como áreas para a prática desportiva, tanto interiores como exteriores. Para garantir a acessibilidade, a escola dispõe de rampas e elevador, permitindo a circulação de pessoas com mobilidade reduzida. Além disso, a entrada e saída dos alunos são monitorizadas, garantindo um ambiente seguro e organizado.

A instituição promove um acompanhamento especializado, contando com profissionais como terapeutas ocupacionais, terapeutas da fala, psicólogos e nutricionistas, contribuindo para um suporte educativo e socioemocional abrangente. A alimentação escolar é gerida por um profissional responsável pelo plano nutricional, com refeições planeadas e divulgadas à comunidade. Além do contexto interno, a escola mantém diversas parcerias institucionais e educativas com entidades locais e nacionais, fortalecendo o seu compromisso com a qualidade do ensino e a integração dos alunos em diferentes projetos pedagógicos e culturais.

A turma de 5.º ano é composta dos 28 alunos distribuídos entre quinze do sexo masculino e treze do sexo feminino. No que respeita à diversidade cultural e/ou linguística, não se verificam alunos de nacionalidade estrangeira nem estudantes para os quais o Português seja uma língua não materna. Relativamente às NE, a turma inclui uma aluna sinalizada com dificuldades ao nível da fala. Para além desta situação específica, identificam-se alguns alunos com dificuldades de aprendizagem mais acentuadas, os quais beneficiam de apoio individualizado para melhor responder às suas necessidades educativas.

A turma de 6.º ano é composta também por 28 alunos distribuídos entre treze do sexo masculino e quinze do sexo feminino. No que se refere à diversidade cultural e linguística, à semelhança da turma de 5.º ano, não se registam alunos de nacionalidade estrangeira nem estudantes para os quais o Português seja uma língua não materna. Relativamente à NE, a turma inclui uma aluna com Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) diagnosticada com Síndrome de Asperger, beneficiando, por essa razão, de apoio individualizado. Para além deste caso específico, encontram-se outros alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem mais acentuadas e que, conseqüentemente, usufruem de apoio educativo complementar.

A organização pedagógica da escola estabelece que as turmas permaneçam na mesma sala para a maioria das disciplinas, excetuando as aulas de Educação Física, que decorrem nos campos desportivos da instituição, e as de Educação Visual e Educação Tecnológica, que se realizam em espaços próprios para essas áreas. As aulas de Ciências Naturais podem ainda decorrer no laboratório da escola, embora esta prática não seja obrigatória, sendo realizada conforme as necessidades pedagógicas.

A observação foi realizada novamente com grelhas de observação estruturadas, e, neste contexto, incluíram-se entrevistas aos docentes da instituição para aprofundar a análise. No entanto, ao contrário de outros contextos, não foi possível conhecer melhor os alunos nem compreender plenamente as dinâmicas escolares, uma vez que os tempos de observação foram mais curtos do que no 1.º ciclo. Esse fator limitou a interação direta com os estudantes e a captação de nuances do ambiente educativo, tornando a percepção mais centrada na perspectiva dos professores.

4.2. ENSINO DE PORTUGUÊS

4.2.1. DESAFIOS PEDAGÓGICOS

No contexto de ensino de Português no 6.º ano, emergiram alguns desafios que impactaram a minha atuação, planificação e gestão de comportamento dos alunos. Quando me inscrevi para lecionar no 2.º ciclo, a escolha pareceu-me acertada, mas, ao entrar no contexto real de ensino, surgiu o receio de não ter feito a escolha certa ou de não ser totalmente adequada para exercer a docência neste nível de ensino. A

complexidade das dinâmicas pedagógicas e os desafios encontrados intensificaram essa insegurança inicial, tornando o processo de adaptação mais exigente.

Relativamente à atuação, manifestei alguma insegurança na explanação dos conteúdos, o que, em determinados momentos, poderiam transparecer uma falta de domínio sobre a matéria. Esta dificuldade tornou-se particularmente evidente no ensino dos conteúdos gramaticais, dado que, por vezes, não me encontrava preparada tanto quanto seria desejável. Este fator foi ainda mais desafiante dada a aptidão da turma nesse domínio, exigindo um nível de preparação mais aprofundada para corresponder às expectativas e necessidades dos alunos.

A planificação constituiu outro desafio significativo, sobretudo no que concerne à gestão do tempo e dos conteúdos. Com frequência, os planos de aula incluíam mais atividades e temas do que o tempo disponível permitia concretizar, o que dificultava a execução integral dos objetivos previstos. Assim, a planificação, foi sujeita a diversas alterações ao longo do processo, sendo ajustada em vários momentos, inclusive durante a própria atuação. A necessidade de adaptação constante revelou-se essencial para responder às dinâmicas da turma e ao tempo efetivamente disponível para a concretização das atividades planeadas, pelo que, manifestou a importância de um planeamento mais ajustado à realidade da sala de aula, garantindo um equilíbrio entre a profundidade dos conteúdos e a sua abordagem pedagógica eficaz. O ato de planejar deve, assim, estar intrinsecamente ligado a uma gestão curricular contextualizada e flexível, rompendo com a lógica do ensino simultâneo, que parte do pressuposto equivocado de uma aprendizagem homogénea entre os alunos, desconsiderando a diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem (Alves *et al.*, 2019). Esta abordagem exige a implementação de práticas pedagógicas dinâmicas, que fomentem a participação ativa, incentivem a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem. Ao reconhecer e valorizar a individualidade dos estudantes, cria-se um ambiente educativo mais inclusivo e diferenciado, que possibilita o desenvolvimento de competências essenciais para a construção do conhecimento de forma significativa e sustentável.

A gestão do comportamento revelou-se, igualmente, um dos desafios mais exigentes. A faixa etária dos alunos do 6.º ano e as suas dinâmicas comportamentais condicionavam, por vezes, o ambiente da aula, interferindo na sua fluidez e no cumprimento do plano estabelecido. Manter a disciplina e promover um ambiente favorável à aprendizagem

exigiu um esforço contínuo de adaptação, bem como a implementação de estratégias diferenciadas para captar a atenção dos alunos e fomentar o seu envolvimento ativo no processo de ensino. Admito que esta dificuldade gerou alguma frustração, uma vez que, em todos os contextos educativos onde tive a oportunidade de aprender, nunca senti uma falta de controlo tão evidente da minha parte. Este desafio pode ter sido agravado pelo facto de a turma já apresentar dificuldades de gestão comportamental previamente. Essa experiência confrontou-me com a complexidade da gestão disciplinar no 2.º CEB, reforçando a necessidade de desenvolver estratégias mais eficazes para lidar com as dinâmicas comportamentais dos alunos. Ainda que desafiante, encaro este aspeto como uma área a trabalhar e a superar ao longo do meu percurso profissional.

Estes desafios evidenciaram a necessidade de um aperfeiçoamento contínuo, tanto na preparação e exposição dos conteúdos quanto na gestão eficiente do tempo e da dinâmica da turma, constituindo aprendizagens fundamentais para o meu desenvolvimento profissional no ensino de Português no 6.º ano.

4.2.2. ESPECIFICIDADES DO ENSINO DE PORTUGUÊS

O trabalho desenvolvido na turma foi estruturado de acordo com as Aprendizagens Essenciais, com o intuito de assegurar uma abordagem pedagógica que atendesse às competências e objetivos definidos para este ciclo de ensino. Para a concretização dos conteúdos programáticos, foram adotadas diversas estratégias metodológicas que possibilitaram a realização de uma aprendizagem significativa e contextualizada e autonomia dos alunos no seu percurso de aprendizagem.

Uma das estratégias implementadas para fomentar o desenvolvimento de competências literárias dos alunos ao longo do ano, consistiu na leitura orientada, associada ao estudo das obras literárias sugeridas pelo *Plano Nacional de Leitura*. O estudo orientado de obras como *Pedro Alecrim*, de António Mota e *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres permitiu desenvolver competências de leitura crítica e interpretação, como incentivou os alunos a relacionar os conteúdos com o seu universo pessoal. A análise das obras foi acompanhada de atividades que estimulassem a reflexão sobre os temas centrais, os personagens e os contextos históricos e culturais, promovendo o debate e a troca de ideias entre os alunos, que vai além do simples domínio técnico da leitura

A leitura é uma prática multifacetada e complexa que exige o domínio de diversas aptidões linguísticas e cognitivas, sendo essencial para a formação intelectual e cultural do indivíduo. Para Potts (1979), a leitura deve ser encarada como uma prática inteligente, associada ao domínio da linguagem, e é considerada uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento intelectual, moral, afetivo e estético do sujeito. Reis e Adragão (1990) reforçam que a leitura de obras integrais não se limita ao desenvolvimento de habilidades técnicas de leitura, mas também envolve aspectos valorativos, pedagógicos e didáticos. A leitura literária, ao ser compreendida de forma holística, contribui significativamente para o desenvolvimento integral do aluno, permitindo-lhe expandir seus horizontes e fomentar uma aprendizagem mais profunda e crítica.

Adicionalmente, Barbeiro e Gamboa (2016) assumem que o futuro e os desafios atuais exigem uma reflexão contínua sobre a leitura, as suas funções e estratégias que promovam a leitura, tanto dentro como fora do ambiente escolar. Para os autores, a leitura deve ser incorporada desde cedo nas práticas quotidianas dos jovens, assumindo um papel fundamental na emancipação e acesso à cultura escrita.

Assim, a estratégia de leitura orientada e o estudo aprofundado de obras literárias revelam-se fundamentais para a promoção de competências literárias, evidenciando a importância de uma abordagem holística da leitura. Tal abordagem pedagógica não só expande os horizontes dos alunos, como também os prepara de forma crítica e ativa para os desafios do mundo contemporâneo (Reis e Adragão, 1990; Barbeiro e Gamboa, 2016).

No que ao desenvolvimento de competências linguísticas diz respeito, ao nível da escrita, foram promovidas diversas atividades que envolveram a escrita criativa, descritiva e argumentativa. Adicionalmente, foram implementadas fichas de trabalho focadas no estudo e na prática da gramática, com o objetivo de consolidar o conhecimento das estruturas linguísticas e aprimorar as competências de expressão escrita, sempre com atenção à precisão gramatical e à adequação linguística.

4.2.2.1. EXPERIÊNCIA DIDÁTICA

Para desenvolver a capacidade de comunicar, em contexto formal, informação essencial e realizar uma apresentação oral devidamente estruturada sobre um determinado tema, foi implementada uma experiência didática que articulou a escrita com a expressão oral, promovendo uma aprendizagem significativa e integrada.

No primeiro momento, foi atribuída, de forma aleatória, uma expressão idiomática (por exemplo, “Ter memória de elefante”) a cada aluno. As expressões idiomáticas constituem um fenómeno linguístico morfossintático multifacetado e atemporal, caracterizando-se como estruturas parcialmente fixas que apresentam variação tanto na forma quanto no conteúdo, em função do contexto discursivo. Estas expressões desempenham um papel fundamental na construção da significação, uma vez que permitem interpretar o mundo e as realidades sociais através de estruturas linguísticas típicas. Além disso, podem estabelecer uma relação entre o seu sentido literal e o significado global, o que reforça a sua complexidade semântica e pragmática (Alves, 2022).

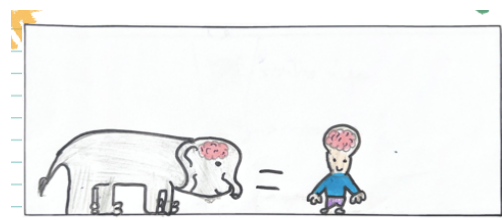


Figura 9

Ilustração da expressão idiomática

A partir da expressão recebida, cada estudante imaginou uma possível origem para essa expressão e redigiu um texto que narrasse a sua criação. Paralelamente, os alunos foram desafiados a ilustrar a expressão idiomática de forma literal, como ilustra a Figura 9, estimulando a criatividade e estabelecendo conexões entre a linguagem verbal e visual.

No segundo momento, as ilustrações elaboradas foram apresentadas à turma, que teve como desafio identificar a expressão idiomática correspondente. Após esse exercício de reconhecimento e interpretação coletiva, cada aluno explicou o significado da sua expressão idiomática e formulou uma frase contextualizada que demonstrasse a sua correta aplicação. Além disso, cada aluno realizou uma apresentação oral, enquadrando-se na lógica de transmissão de conhecimentos acerca da expressão idiomática, assumindo o papel de especialista no tema, dirigindo-se à turma, recorrendo a linguagem formal seguindo uma estrutura relativamente fixa, característica do género discurso (Jorge e Carreira, 2023).

Esta abordagem metodológica teve como objetivo não apenas consolidar o conhecimento lexical dos alunos, mas também desenvolver competências discursivas fundamentais, nomeadamente, a clareza na comunicação oral, a estruturação do discurso e a adequação ao registo formal (Jorge e Carreira, 2023). Os resultados observados foram bastante positivos, evidenciando um maior envolvimento dos alunos na aprendizagem e um aumento da sua confiança na expressão oral. A atividade demonstrou ser motivadora, ao

proporcionar um espaço de aprendizagem lúdico e participativo, que se afastou do ensino meramente expositivo.

Contudo, este processo também revelou alguns desafios pedagógicos, nomeadamente no que diz respeito à heterogeneidade dos ritmos de aprendizagem. Alguns alunos demonstraram mais dificuldades na formulação das narrativas e na estruturação do discurso oral, o que evidenciou a necessidade de adaptação e diversificação das estratégias didáticas, a fim de garantir uma inclusão mais efetiva. Além disso, a gestão do tempo revelou-se um fator crítico, pois a atividade exigiu uma flexibilização ao planeamento para assegurar que todos os alunos tivessem oportunidade de participar ativamente.

A experiência confirma que o ensino de português deve assentar numa abordagem contextualizada e interativa, que valorize a participação ativa dos alunos e promova aprendizagens significativas (Cosme *et al.*, 2021). Neste sentido, a implementação de estratégias que articulem diferentes domínios da língua portuguesa – gramática, produção escrita, leitura e oralidade – revela-se fundamental para a construção de competências linguísticas sólidas.

A experiência didática aqui analisada demonstrou que a combinação de estratégias criativas e interativas pode contribuir para uma aprendizagem mais eficaz e motivadora, promovendo a participação dos alunos e o desenvolvimento de competências essenciais. No entanto, a experiência também revelou a importância de uma gestão flexível do currículo, que permita ajustar as estratégias às necessidades dos alunos e ao tempo disponível. Deste modo, a experiência reforça a premissa de que o ensino da língua portuguesa deve ser concebido como um processo dinâmico, interativo e inclusivo, no qual os alunos são agentes ativos na construção do conhecimento.

4.3. ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

4.3.1. DESAFIOS PEDAGÓGICOS

Os desafios pedagógicos no ensino de HGP no 5.º ano revelaram-se multifacetados, abrangendo questões associadas à integração dos alunos no contexto do 2.º ciclo, nomeadamente a adaptação a uma nova organização escolar, caracterizada pela existência de múltiplos professores para as diferentes disciplinas. Esta transição exigiu um período

de ajustamento dos alunos, tanto ao nível das rotinas escolares como a abordagem ao estudo, à gestão do tempo e às normas de sala de aula, não esquecendo que a adaptação não é igual para todos.

Paralelamente, a motivação dos alunos para disciplina constituiu um desafio, uma vez que, o ensino da História pode, por vezes, ser percecionado como excessivamente teórico e baseado memorização de factos, o que reforça a necessidade estratégias metodológicas ativas mais dinâmicas e interativas (Bittencourt, 2008). Além disso, o currículo extenso, aliado à carga horária limitada para a disciplina, dificulta a abordagem aprofundada dos conteúdos e pode comprometer o interesse dos alunos, tornado essencial a seleção criteriosa de estratégias que tornem a aprendizagem mais envolvente (Solé, 2021). Na perspectiva de Marques *et al.* (2021) a aprendizagem baseada em metodologias ativas e dinâmicas revela-se mais eficaz do que métodos tradicionais, pois amplia a compreensão de conceitos complexos, sobretudo em abordagens didáticas assentes na memorização, promovendo a participação dos alunos.

Além disso, a complexidade dos conteúdos implicou uma preparação teórica aprofundada da minha parte, exigindo não apenas um domínio sólido dos temas, mas também a capacidade de os tornar acessíveis e estimulantes para os alunos. A insegurança inicial refletiu-se no uso recorrente do manual escolar como principal recurso pedagógico, o que, embora garantisse a estruturação das aulas, limitou a exploração de abordagens mais diversificadas e potenciadoras de uma aprendizagem significativa. Adicionalmente, a frequência com que este recurso era utilizado no contexto observado poderá também ter influenciado a sua adoção como suporte principal nas aulas. O manual escolar constitui um recurso fundamental no ensino, pois sistematiza e explicita conteúdos históricos conforme as propostas curriculares. Funciona como um instrumento de apoio tanto para alunos como professores, organizando a informação e facilitando o processo de ensino-aprendizagem (Bittencourt, 2008). No entanto, é essencial que não seja o único suporte pedagógico, uma vez que, frequentemente, apresenta os conteúdos de forma simplificada, sem abrir espaços para questionamentos e diferentes interpretações historiográficas.

4.3.2. ESPECIFICIDADES DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

Para o ensino dos conteúdos de História, recorreu-se a diversas estratégias metodológicas ativas, promovendo um ensino dinâmico e participativo. As aulas foram estruturadas com base no diálogo, incentivando o questionamento e a reflexão dos alunos. A introdução de cada tema partia de questões orientadoras que estimulavam os alunos a partilhar as suas ideias e hipóteses sobre o assunto, procurando estabelecer relações com conhecimentos prévios. A partir dessas interações, os conteúdos eram aprofundados e clarificados, consolidando a aprendizagem.

Além do diálogo e da participação ativa dos alunos, outras metodologias foram integradas para enriquecer o ensino da história, nomeadamente, a análise documental que teve um papel fundamental na interpretação crítica dos acontecimentos históricos, enquanto o uso de recursos visuais, como mapas e imagens permitiu contextualizar os fenómenos de forma mais concreta e acessível. Essas abordagens diversificadas favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico e compreensão dos conteúdos, proporcionando uma aprendizagem mais envolvente e significativa (Barca, 2001; Bittencourt, 2008; Proença, 1990).

4.3.2.1. USO DE FONTES HISTÓRICAS

A utilização de fontes históricas no ensino da História, conforme abordado por Proença (1990), revela-se fundamental para proporcionar aos alunos uma compreensão crítica e aprofundada dos eventos passados, ao permitir-lhes estabelecer contacto direto com documentos autênticos. A autora sublinha, ainda, a importância de trabalhar com diferentes tipos de fontes, tais como documentos escritos, imagens e mapas, visto que, esses elementos atuam como mediadores essenciais na construção do conhecimento. Essa abordagem transforma a sala de aula num espaço de diálogo, onde o contacto direto com fontes reais estimula a reflexão acerca da diversidade de perspetivas e da complexidade dos processos históricos, contribuindo decisivamente para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Nesse sentido, desenvolveu-se, no contexto educativo, uma proposta de atividade que consistiu no contacto direto dos alunos com uma fonte histórica, nomeadamente, um excerto da Bula *Manifestis Probatum* (Anexo 5), traduzido para ser lido e analisado em contexto escolar. Devido ao vocabulário sofisticado e às expressões de difícil compreensão presentes no documento, foi necessário elaborar um guião orientador para a leitura e interpretação do texto, no qual guiou os alunos durante o

processo. No decorrer da leitura, fez-se uma interpretação colaborativa, com o esclarecimento de cada parágrafo, de forma a garantir a compreensão plena do texto pelos alunos. Posteriormente, realizou-se uma atividade de análise escrita, na qual consistiu na elaboração de respostas a questões focadas na interpretação do conteúdo, permitindo aos alunos exercitar competências essenciais (Barca, 2001). Apesar do *feedback* dos alunos indicar que a tarefa pode ter sido percebida como aborrecida, os resultados evidenciam efeitos positivos, uma vez que a maioria dos estudantes demonstrou capacidade para interpretar adequadamente o documento e responder corretamente às questões propostas.

Outra das atividades apresentadas neste contexto, consistiu, no âmbito do estudo do domínio “Portugal do Século XIII ao Século XVII”, na leitura e interpretação de uma Carta de Feira (Anexo 6). Conforme argumenta Proença (1990), o uso didático de fontes históricas em sala de aula contribui para o aprimoramento do espírito de observação e análise, do pensamento crítico, da imaginação e empatia histórica, promovendo uma ligação afetiva com o objeto de estudo. A discussão subsequente dos resultados obtidos possibilitou aprofundar a análise e consolidar as aprendizagens adquiridas.

4.3.2.2. ANÁLISE DOCUMENTAL E ICNOGRÁFICA

Foram desenvolvidas diversas tarefas com foco na análise documental e iconográfica, nomeadamente, tendo como foco os Forais e as Cartas de Feira. Para tal, foram utilizados documentos da época em questão, assim como a análise iconográfica, com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre o período histórico estudado. Em ambos os casos, as atividades foram planeadas com base numa pesquisa prévia.

No que respeita às cartas, optou-se por não realizar adaptações, uma vez que o principal

Cartas de foral

“Com a ajuda da graça de Deus que a tudo fecunda generosamente, eu, Afonso, pela divina vontade Rei dos portugueses, conquistei aos sarracenos [...] a cidade de Lisboa e restitui-a ao culto de Deus, entregando-a depois a vós. [...] Se dentro de casa o agressor for morto, o dono de casa ou quem o matar pague 1 maravedi. [...] Por água comprada ou vendida, paguem 2 soldos. Por bol, 2 soldos.”
Foral de Lisboa (adaptado)

1. Identifica o autor e o destinatário da carta de foral acima.
O autor é o rei Afonso III português e o destinatário são os habitantes do concelho de Lisboa.
2. Explica os direitos e deveres dos habitantes expressos na carta de foral.
Deveres: se dentro de casa o agressor for morto o dono de casa ou quem o matar pague 1 maravedi. Paguem 2 soldos por água comprada ou vendida, paguem 2 soldos por bol e vender.
3. Compara as condições de vida dos habitantes dos concelhos expressas na carta de foral com as dos habitantes dos senhorios, que estudaste anteriormente.
Os habitantes do reino não eram felizes porque eles tinham umas propriedades e não pagavam água antes na carta foral enquanto os senhorios eles tinham que pagar arrend, pagar para trabalhar e pagar um a favor e o moeda.
4. Transcreve da Carta de Foral uma expressão que evidencie a fé cristã do autor.
“Com a ajuda da graça de Deus que a tudo fecunda generosamente”.

Bom Trabalho!

Figura 10

Exemplo de resposta de um aluno

objetivo era proporcionar aos alunos um primeiro contacto com a estrutura e a linguagem da época, através do uso de documentos oficiais.

O trabalho foi organizado em várias fases, iniciando-se com a análise documental, seguida da análise iconográfica. A exploração dos Forais foi, primeiramente, feita em grande grupo e, posteriormente, de forma individual, permitindo que os alunos se familiarizassem com este tipo de documento antes de trabalharem autonomamente. Procurou-se estimular o pensamento crítico dos alunos através de questões colocadas oralmente e em fichas de trabalho, incentivando não apenas a compreensão do conteúdo das cartas, mas também a expressão de opiniões e reflexões pessoais.

Relativamente às dificuldades encontradas, estas foram sobretudo sentidas pelos próprios alunos, que manifestaram alguma dificuldade em compreender a linguagem utilizada nos documentos, o que tornou necessária a intervenção para apoiar a interpretação dos textos. Apesar dos desafios, esta abordagem revelou diversas vantagens, nomeadamente a familiarização dos alunos com a linguagem da época, o desenvolvimento do seu pensamento crítico e a possibilidade de explorar outros aspetos históricos que, de outra forma, poderiam não ter sido abordados sem a utilização destes documentos (Costa *et al.*, 2024).

Estratégias como a análise documental e iconográfica desafiam a noção de que o ensino da História se fundamenta na memorização. De acordo com Moreira e Marques (2019), parte-se do pressuposto de que o passado não se repete, contudo, essa abstração é frequentemente utilizada como argumento para que os alunos se habituem a verdades absolutas e previamente estabelecidas. A transmissão e memorização de informações fechadas consolidam-se de forma significativa, em detrimento da análise crítica de evidências históricas. Face a este cenário, impõe-se o desafio de conceber o ensino da História como um processo dinâmico e construtivo mediado pela linguagem e por diferentes instrumentos de investigação e problematização dos fenómenos históricos, promovendo a reflexão crítica (Moreira e Marques, 2019).

4.3.2.3. ESCRITA CRIATIVA

Ainda relativamente ao estudo do domínio “Portugal do Século XIII ao Século XVII”, no âmbito do estudo do comércio interno e externo, desenvolveu-se uma proposta de atividade que consistiu na elaboração de uma carta de pedido de mercadorias (Figura 11). Nesta tarefa, os alunos, assumindo a identidade de um mercador medieval português, foram desafiados a solicitar, a um fornecedor de outra região, determinados produtos, especificando os detalhes dos itens desejados, as quantidades requeridas, os prazos de entrega e os termos de pagamento. O facto de viverem o papel de um personagem da época, através da simulação histórica, procurou desenvolver capacidades de compreensão, análise e empatia, assim como envolvimento dos alunos, o desenvolvimento da sua imaginação e capacidade de se colocar no lugar do outro. Essa abordagem poderá contribuir significativamente para a aprendizagem da História (Proença, 1990).



Figura 11

Momento de escrita criativa

Numa abordagem mais recente, Moreira (2022), afirma que a leitura e escrita de narrativas históricas é uma estratégia que têm vindo a mostrar potencialidades, principalmente para compreensão histórica por parte do aluno, nomeadamente, conduz à participação ativa na construção do seu saber. Além disso, esta estratégia permite aos alunos refletir sobre a sua identidade, as suas relações e os seus valores e contactar com diferentes perspetivas (Moreira, 2022). No parecer de Cardoso e Pereira (2014), a escrita tem um papel essencial para a emergência de capacidades autorreflexivas e conscientes. Sendo a linguagem uma característica social com funções representativas, declarativas, pragmáticas e comunicativas, a ação humana é determinada pela mediação da linguagem.

Considera-se que estas metodologias ativas favorecem a apropriação dinâmica do conhecimento histórico, permitindo que os alunos não apenas memorizem informações, mas também as mobilizem de forma crítica e reflexiva (Solé, 2021; Moreira, 2022). Ao assumir então, o papel de um mercador medieval português e elaborar uma carta de pedido de mercadorias, os estudantes foram desafiados a aplicar conceitos históricos, contextualizar acontecimentos e compreender os mecanismos do comércio interno e externo nos séculos XIII a XVII.

Assim, o envolvimento em atividades de simulação histórica estimula a empatia, promovendo a capacidade dos alunos de se colocarem no lugar de agentes do passado, compreendendo as suas motivações e os desafios enfrentados. Contudo, a aplicação desta metodologia não está isenta de desafios. A tentativa dos alunos de criar narrativas criativas resultou, em alguns casos, na mistura de elementos de épocas distintas, retratando-os de maneira imprecisa ou exagerada, conduzindo à inserção de conceitos, expressões e comportamentos que não correspondem ao contexto temporal original, culminando em anacronismos históricos. Tais distorções provocam uma interpretação errada dos factos. Ao aplicar valores atuais ao passado, corre-se o risco de os alunos desconsiderarem a importância e contribuições de épocas e acontecimentos passados, assim como, formularem interpretações simplistas sobre sociedades históricas complexas, prejudicando a compreensão profunda e contextualizada do passado (Cruz, 2019; Barros, 2017). Para evitar estes anacronismos, foi necessário um olhar atento e uma intervenção mais assertiva com correções feitas em grupo, para que fosse possível esclarecer e discutir anacronismos identificados, procurando uma reflexão mais crítica sobre o uso elementos temporais na simulação histórica.

Ainda, a exigência cognitiva da escrita criativa e da interpretação de contextos históricos representou uma dificuldade para alguns alunos, especialmente aqueles com menor domínio da linguagem escrita. Foi essencial o apoio contínuo, através da orientação da estruturação das cartas, fornecendo exemplos e promovendo momentos de discussão coletiva para esclarecer dúvidas e estimular a troca de ideias. A utilização da escrita criativa e da simulação histórica no ensino da História revelou-se uma estratégia didática enriquecedora, que estimulou a criatividade, o pensamento crítico e a compreensão histórica dos alunos (Moreira, 2022). Apesar dos desafios inerentes à sua implementação, incluindo o risco de os alunos apresentarem anacronismos que podem dificultar o seu aprofundamento do conhecimento histórico, os benefícios no desenvolvimento de competências cognitivas e comunicativas justificam a sua aplicação no contexto educativo, contribuindo para um ensino mais dinâmico, envolvente e significativo.

5. UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A prática pedagógica ao longo destes dois anos constituiu uma experiência fundamental para construção da minha identidade enquanto docente, proporcionado um contacto direto

com a realidade escolar e permitindo a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos. Durante esse período foi possível acompanhar diferentes níveis de ensino —1.º, 3.º, 5.º e 6.º ano — e lecionar duas disciplinas distintas no 2.º CEB – Português e HGP – e cada uma com os seus desafios e especificidades.

A experiência desenvolvida nos quatro semestres envolveu diferentes fases do processo de ensino-aprendizagem, desde a observação inicial das aulas e rotinas escolares até à planificação, atuação e avaliação, refletindo um percurso evolutivo, reflexivo e crítico com desafios enfrentados, aprendizagens adquiridas e competências profissionais essenciais desenvolvidas.

Este percurso permitiu-me desenvolver uma identidade docente alicerçada na observação, na reflexão e na adaptação contínua das práticas pedagógicas. Enquanto observadora, procurei ir além do que é visível a olho nu, atentando às dinâmicas individuais e coletivas da sala de aula, bem como às realidades vivenciadas pelos alunos que, embora nem sempre expressas verbalmente, influenciam significativamente o seu desenvolvimento. Paralelamente, a prática pedagógica consolidou em mim uma postura reflexiva, permitindo-me analisar criticamente cada situação, ajustando estratégias de ensino às necessidades específicas de cada aluno, de forma a garantir uma aprendizagem significativa e inclusiva.

Ao longo deste percurso, o erro fez parte do meu processo de aprendizagem, sendo encarado não como um obstáculo, mas como uma oportunidade de crescimento e aperfeiçoamento. A cada desafio, procurei identificar fragilidades, reformular estratégias e adaptar metodologias, compreendendo que a docência é um processo dinâmico e em constante evolução.

Com esta base, pretendo ser uma docente dedicada e entusiasta, comprometida com uma educação consciente e de qualidade, capaz de formar cidadãos autónomos, críticos e criativos.

Ao longo deste percurso, procurei incentivar o pensamento crítico e criativo dos alunos, fornecendo-lhes ferramentas e metodologias que promovam o seu envolvimento ativo no processo de aprendizagem. Para tal, foi essencial a constante reformulação de estratégias, planificações e recursos, sempre sustentada numa reflexão contínua e no compromisso com a excelência educativa.

Assim, a reflexão crítica, a adaptação e a aprendizagem com o erro foram aspetos centrais neste percurso, reforçando a importância de um ensino flexível e centrado no aluno. Esta experiência consolidou o meu compromisso com uma educação de qualidade, baseada na promoção do pensamento crítico, da criatividade e da autonomia. Encaro o futuro na docência com entusiasmo, determinada a continuar a crescer profissionalmente e a contribuir para a formação de cidadãos conscientes e preparados para os desafios do mundo atual.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

1. INTRODUÇÃO AO ESTUDO

Na primeira parte do trabalho, dedicamo-nos a apresentar uma análise reflexiva referente aos diferentes contextos educativos do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) nos quais estive inserida no âmbito da Prática Pedagógica. Na segunda parte, apresenta-se uma investigação cujo objetivo é compreender de que forma o uso do jogo, como estratégia didática, pode contribuir para a consolidação das aprendizagens no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta secção está organizada em capítulos e subcapítulos.

O primeiro capítulo é dedicado à contextualização do estudo, onde são descritas todas as etapas de desenvolvimento, com destaque para as motivações e a pertinência que justificam a pesquisa, os objetivos definidos e a questão orientadora sobre como o jogo, enquanto estratégia pedagógica, pode contribuir para a consolidação das aprendizagens dos alunos.

Em seguida, apresenta-se o enquadramento teórico, com uma análise das contribuições de diversos autores sobre o uso de jogos educativos e as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. A metodologia adotada é descrita a seguir, detalhando o tipo de estudo, as abordagens metodológicas escolhidas, os participantes envolvidos e os instrumentos utilizados para recolha e análise de dados. Por fim, são apresentados e discutidos os resultados obtidos, seguidos das considerações finais e das limitações identificadas ao longo da pesquisa.

1.1. MOTIVAÇÕES PARA A INVESTIGAÇÃO

As experiências pedagógicas vivenciadas durante meu processo formativo permitiram-me entender a importância de uma análise contínua do processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Estrela (1994), apenas por meio de uma prática com carácter científico é possível aprimorar a educação, destacando-se a importância de o professor ser capaz de observar, problematizar, intervir e avaliar constantemente. Esse espírito investigativo e reflexivo é essencial para que o docente consiga responder aos desafios da prática educativa de forma inovadora e eficaz.

Considerando a forma como a aprendizagem das crianças é realizada, esta é tida cada vez mais em conta como um objeto de estudo e dedicação. Torna-se imperativo procurar formas de proporcionar aprendizagens significativas nos alunos através de estratégias que as cativem, despertem a sua atenção e sejam eficazes.

Tendo como base a minha experiência como aluna e também como professora estagiária, consegui compreender que a utilização do jogo ou atividade lúdica desperta, significativamente, nos alunos motivação e concentração que nem sempre se atinge aquando da utilização de outros materiais didáticos. No decorrer do meu percurso escolar, de um modo geral as atividades onde me sentia mais integrada, motivada e predisposta eram atividades que envolvessem o lúdico ou a brincadeira. Para Olivier (1976) citado por Silva (2017), brincar é uma necessidade humana, também na perspectiva de Huizinga (2003) citado por Silva (2017) a sociedade surge e desenvolve-se na perspectiva de um jogo. Nesta conformidade, o brinquedo, o brincar e o jogo estão umbilicalmente ligados à espécie humana, pelo que é sensato investigar a sua pertinência no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, no decorrer das práticas pedagógicas das quais tive oportunidade de intervir, utilizei jogos ou atividades lúdicas, esporadicamente, como recursos pedagógicos. No decorrer dessas atividades, percebia, através do *feedback* dos alunos, que essas estratégias lhes proporcionavam prazer, tornando-os mais participativos e integrados. Com base na minha experiência pessoal e no retorno das professoras cooperante e supervisora em práticas anteriores, ao utilizar o jogo como instrumento didático, optei por investigar numa turma de 3.º ano de escolaridade, se esses recursos contribuem para o

desenvolvimento e consolidação da aprendizagem, independentemente do conteúdo que seja ensinado.

1.2. PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Os jogos, como recursos lúdico-pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem, têm sido amplamente abordados por teóricos como Barbeiro (1998), Neto (2003), Kishimoto (2011), Lima (2008) entre outros. Esses estudos ressaltam que a integração entre educação e jogo pode trazer benefícios tanto para a aprendizagem dos alunos quanto para o desenvolvimento das suas habilidades cognitivas, sociais, afetivas e motoras.

Neto (2003) afirma que, nas últimas décadas, o interesse pelo estudo do jogo tem sido significativamente crescente, devido a vários fatores. Entre eles estão a realização de seminários e congressos internacionais sobre o tema, o aparecimento de conteúdos sobre atividades lúdicas por profissionais ligados à Educação e à Saúde, surgimento de museus dedicados ao brinquedo e aos jogos e o paulatino crescimento da fabricação de brinquedos e jogos. No entanto, o fator mais relevante é a mudança no estilo de vida da sociedade moderna, que tem reconhecido cada vez mais o papel fundamental dos recursos lúdico-pedagógicos no desenvolvimento infantil. Lima (2008), destaca que o jogo é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento proximal, facilita o progresso das capacidades superiores humanas, como o pensamento, a imaginação, a memória, a linguagem, a atenção, a concentração, a motricidade, a socialização e o controle da vontade. Segundo o autor, as brincadeiras oferecem um contexto ideal para que a criança expanda essas habilidades de forma natural e envolvente, promovendo o seu desenvolvimento integral.

Cotonhoto *et al.* (2019), compreendem que jogos e as brincadeiras têm se tornado essenciais nas abordagens educacionais canalizadas para a infância, sendo vistos como recursos valiosos para o desenvolvimento da linguagem oral, escrita e do raciocínio lógico-matemático, entre outros. No entender de Kishimoto (2011), a brincadeira é vista como atividade espontânea que promove o desenvolvimento intelectual e facilita a aprendizagem. Ao atender às necessidades das crianças, o jogo infantil torna-se um método apropriado para a aprendizagem de conteúdos escolares. Portanto, para se opor

aos métodos de ensino baseados na memorização, o professor deve incorporar elementos lúdicos aos conteúdos educacionais (Kishimoto, 2011).

O jogo não só envolve a criança em situações de aprendizagem prazerosa, mas também potencializa suas competências cognitivas, emocionais e sociais de maneira integrada (Lima, 2008). Antunes (2009) define o jogo não só como elemento lúdico, mas ainda como um recurso pedagógico fundamental para o desenvolvimento de vários tipos de inteligência e competências como a sociabilidade e cidadania, para além do desenvolvimento físico, psicológico e moral. Nesse contexto, a escola exerce um papel fundamental, sendo o espaço mais apropriado para que as atividades lúdicas sejam incorporadas e desenvolvidas, promovendo o desenvolvimento de diversas competências (Lima, 2008).

No que concerne aos documentos orientadores do currículo nacional, como as Aprendizagens Essenciais para o 1º Ciclo (2018) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017), observa-se uma intenção de assegurar uma formação de qualidade, que integre a aquisição de conhecimentos aliado ao desenvolvimento de competências multidimensionais. Esses documentos valorizam a aprendizagem ao longo da vida, a cidadania ativa e o respeito pelos valores democráticos, visando preparar as crianças para enfrentar os desafios atuais e futuros da sociedade.

As Aprendizagens Essenciais para o 1º ciclo (2018) mencionam o uso do jogo como uma estratégia pedagógica importante para o desenvolvimento integral da criança e para a aquisição de conhecimentos e competências nos primeiros anos escolares. Por outro lado, o PASEO (2017), ao estabelecer as competências, conhecimentos e valores a serem desenvolvidos durante a escolaridade obrigatória, não inclui o jogo como meio explícito para a promoção dessas competências e valores.

Essa falta de diretrizes específicas sobre a utilização do jogo como estratégia pedagógica nos documentos orientadores, como as Aprendizagens Essenciais e o PASEO, constitui um dos principais desafios no contexto escolar. Embora o valor do jogo para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças seja amplamente reconhecido, essa ausência de orientações práticas pode resultar na subutilização de uma estratégia pedagógica potencialmente eficaz. É justamente sobre essa lacuna que reside a motivação para investigar esta temática, ao identificar a necessidade de explorar o jogo

enquanto estratégia pedagógica dinâmica e eficaz no contexto da aprendizagem e que possa complementar as metodologias tradicionais de ensino.

1.1. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS DE ESTUDO

Tendo em consideração a pertinência do estudo, a questão que orienta o mesmo é a seguinte: De que forma o jogo, enquanto estratégia pedagógica, pode contribuir para a consolidação da aprendizagem no 3.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do Ensino Básico? Por forma a dar resposta à questão colocada, procedi a uma investigação sobre o tema e o seu contributo na educação.

Na sequência da questão colocada, esta investigação tem como principal objetivo investigar de que forma o jogo, enquanto estratégia didática, pode contribuir para a consolidação da aprendizagem no 3.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do Ensino Básico. Mais especificamente, pretende-se:

- Conhecer as potencialidades do jogo enquanto estratégia pedagógica e aprendizagem para alunos do 1.º CEB;
- Identificar os contributos dos jogos na consolidação da aprendizagem e no desenvolvimento de competências sociais e pessoais;
- Conhecer as limitações do jogo enquanto estratégia pedagógica;
- Identificar as dificuldades percecionadas na utilização do jogo na avaliação das aprendizagens dos alunos.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. DEFINIÇÃO DO CONCEITO JOGO

O jogo é um termo oriundo do latim “*ludus*” associado ao jogo, divertimento ou distração (Lamas, 2015). É um fenómeno analisado por vários investigadores que o sugerem com diversas abordagens. Para Leitão (2003) o jogo é um conceito indissociável da condição humana, pelo que representa o “pré-exercício” de certos instintos. Para Barbeiro (1998) o jogo assemelha-se a um fenómeno natural que determina o destino do mundo.

Ao analisarmos os elementos básicos do jogo, podemos verificar que a definição de jogo se apoia, fundamentalmente, em dois vetores: o acaso e a regra (Barbeiro, 1998). Estes vetores contribuem para uma ideia de contrariedade; por um lado está associado a elasticidade, incerteza e liberdade; por outro lado, associa-se à ideia de regra, de precisão e regulamentação (Barbeiro, 1998). O jogo defronta a liberdade e a regra, “consiste em brincar segundo determinadas regras” (Barbeiro, 1998, p.12). Ainda na perspetiva de Dias (2005), o jogo proporciona a expressão do ser, permitindo exercer relações com o mundo, indivíduos e objetos. O jogo é caracterizado por outras propriedades para além da regra e o acaso como a competição, existência de objetivos definidos pelas regras, empenho por parte dos sujeitos para o alcance de determinado objetivo pessoal e um termo (Barbeiro, 1998).

Indo ao encontro da perspetiva de Barbeiro (1998), Brandão *et al.* (2009) frisam que o jogo se constitui como veículo de socialização das práticas culturais da humanidade, assim como, é uma prática que permite à criança/adulto entrar num mundo imaginário regido por regras inerentes ao objetivo do jogo que, geralmente, são construídas a partir das regras da sociedade.

Para Kishimoto (2011) pode considerar-se o jogo como o resultado de um sistema linguístico que opera num ambiente social; um sistema de regras e um objeto. Nesse sentido, o jogo assume a imagem e o sentido que cada sociedade lhe atribuí, dependendo do lugar e da época onde ocorre. O autor acaba por assumir o jogo como elemento da cultura.

Através de uma abordagem estrutural do jogo, abordagem desenvolvida por Buytendijk (1934) citado por Leitão (2003), é possível desmitificar o jogo infantil a partir da estrutura mental da criança. Isto é, o jogo é considerado uma expressão natural do comportamento infantil ao permitir a manipulação de alguns comportamentos exploratórios por parte da criança. Nesse sentido, o ambiente de jogo favorece à criança inúmeras oportunidades para experimentar, manipular e controlar o envolvimento físico (Leitão, 2003).

2.1.1. TIPOS DE JOGOS

Seguindo a concepção de Jean Piaget (1978) quanto à noção de jogo, esta ressalva que dependendo do estágio de desenvolvimento da criança, surge, preferencialmente, um determinado tipo de jogo; pelo que, o jogo exploratório surge nos primeiros três anos de vida, o jogo simbólico e de papéis surge entre os três e os sete anos de vida e a partir dos sete anos de idade então os jogos com regras (Samulski, 2003). Para Piaget (1978) e Vygotsky (1988), quando a criança brinca, assimila o mundo à sua maneira, não existindo compromisso com a realidade (Cotonhoto, *et al.*, 2019).

Até aos três anos de vida predominam os jogos exploratórios, onde é estimulada a inteligência sensório-motor da criança (Samulski, 2003). As atividades estão associadas ao prazer funcional e exploratório (Santos *et al.*, 2021). Entre os três e os sete anos de idade prevalecem os jogos funcionais e de papéis, onde a criatividade, assimilação e imitação dos modelos comportamentais do meio onde se inserem prevalecem (Samulski, 2003; Santos *et al.*, 2021). A partir dos sete anos de idade, surgem os jogos de regras, onde a criança assimila a necessidade cumprir com as leis da sociedade, pelo que, as regras podem ser transmitidas ou espontâneas (Samulski, 2003; Santos *et al.*, 2021).

Na concepção Henri Wallon, os jogos infantis são opostos ao trabalho, pelo que toda a atividade para a criança tem no seu cerne valor lúdico. Wallon classifica os jogos em quatro tipos: jogos funcionais, jogos de ficção, jogos de imitação e jogos de construções (Lima, 2008). Os jogos funcionais caracterizam-se por movimento simples e atividades circulares que estimulam efeitos sensitivos, em que o prazer gerado pelas repetições dos movimentos, aumenta o domínio da criança sobre a atividade e possibilita novas realizações (Lima, 2008). Os jogos de ficção ou imitação, também conhecidos por jogos simbólicos, envolvem o uso da imaginação, pelo que a criança recria diversas situações e desempenha diferentes papéis de forma espontânea; a criança expande o seu

conhecimento sobre si e o mundo que a rodeia (Lima, 2008). Nos jogos de aquisição, a criança concentra a sua atenção em atividades ou objetos, dedicando-se a observar, imitar, questionar ou escutar. O esforço da mesma é voltado para a compreensão do mundo à sua volta. Os jogos de construções, envolvem a criança em atividades que lhe permitem explorar a sua criatividade ao “construir, modelar, recortar, transformar, combinar, criar coisas e objetos” (Lima, 2008, p. 63).

Jean Chateau pronuncia-se sobre o conceito de jogo definindo-o como o meio pela qual o homem desenvolve todas as suas potencialidades (Lima, 2008, p. 63). Chateau classifica os jogos de forma bastante ampla, categorizando-os em:

- Jogos funcionais: permitem a repetição de movimentos;
- Jogos hedonísticos: possibilita o prazer na execução; surge entre o primeiro ano e os três anos de idade;
- Jogos com o novo: dizem respeito à exploração e manipulação do corpo, dos outros e dos elementos da natureza;
- Jogos de destruição: correspondem ao prazer em destruir algo; surge por volta do primeiro ano de idade e perdura até aos doze anos;
- Jogos de desordem e euforia: define-se pela perturbação da ordem instituída, manifesta-se em situações de tensão, em que a criança se agita, grita, ri o mais alto e forte possível; começa por volta dos quatro anos e permanece até aos doze anos de idade;
- Jogos solitários: a criança manifesta-se de forma isolada; o jogo roda em torno de si mesmo;
- Jogos figurativos ou de imitação: corresponde a situações em que a criança imita situações e pessoas com as quais a mesma convive;
- Jogos de construção: diz respeito à organização e estruturação de objetos e realizar esquemas geométricos;
- Jogos de regras arbitrárias: surgem na idade pré-escolar e manifesta-se pela criação e flexibilização de regras;
- Jogos de valentia: são atividades que surgem aos sete anos de idade, em que a criança se testa e procura mostrar o seu valor;
- Jogos de competição: são, geralmente, jogos tradicionais onde predomina a organização, o domínio de regras, a competição e a cooperação;

- Jogos de cerimónias e danças: ocorrem entre os quatro e os treze anos de idade e são atividades que envolvem o ritmo como as brincadeiras em roda e danças. (Lima, 2008).

As diversas conceções dos psicólogos e respetivas classificações refletem a variedade de atividades que podem ser consideradas lúdicas que surgem nos primeiros anos de vida e persistem até à vida adulta (Lima, 2008). Na perspetiva do autor supracitado, a categorização feita aos jogos poderá ser fundamental para que o professor possa

assumir o papel de mediador entre a criança e a cultura lúdica acumulada no decorrer do processo histórico, ampliar os seus conhecimentos sobre jogos e brincadeiras e enriquecer a bagagem cultural dos seus alunos, com a contextualização histórica e a vivência de novos e velhos jogos (Lima, 2008, p. 80).

Assim, o docente assume um papel fundamental na promoção de experiências associadas à ludicidade, ao utilizar o jogo como ferramenta pedagógica, irá contribuir para o desenvolvimento cognitivo e social da criança.

2.2. *A EVOLUÇÃO DO USO DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO*

A evolução do papel dos jogos na educação reflete as diversas visões ao longo do tempo, desde a Antiguidade Clássica. Pensadores como Platão e Aristóteles reconheciam o valor do jogo para o desenvolvimento em equilíbrio do corpo e da mente, assim como, defendiam que o jogo seria o meio de aprendizagem prazeroso e com significado (Lima, 2008; Santos *et al.*, 2021). Platão, inclusive, defendia que a matemática deveria ser estudada de forma lúdica, extraindo problemas concretos sobre questões da vida e dos negócios (Lima, 2008).

Os gregos debruçavam-se sobre o tema, designando o jogo infantil como algo que é próprio da criança (Dias, 2005). Na Idade Média, surgem duas posições opostas. Numa primeira posição, a educação era, principalmente, dominada pela Igreja, onde prevalecia uma visão disciplinadora e sem espaço para o jogo educativo (Santos *et al.*, 2021). A outra visão, assumia o jogo como atividade de relevância cultural que envolvia, sem distinção, todos os membros da sociedade (Lima, 2008).

Ao longo da época do Renascimento, o jogo ganhou mais espaço, pois dominava a ideia de que este contribuía para o desenvolvimento holístico da criança. Kishimoto (2011) enfatiza a ideia de que o jogo é uma atividade natural do ser humano. Friedrich Fröbel, um dos primeiros educadores e pedagogos a incorporar o jogo como ferramenta pedagógica, enfatizou a ideia de que o jogo e a brincadeira seriam uma manifestação espontânea da criança (Dias, 2005; Lima, 2008). “Freinet (1960), diferentemente de Fröbel (...) discorda do jogo como principal fundamento do trabalho pedagógico e redimensiona a idéia de trabalho escolar” (Lima, 2008, p.17).

Até ao final do século XVIII, o jogo e todas as suas formas (desportos, jogos salão, jogos da sorte) consideravam-se como um modo de divertimento e, constituíam um dos principais meios para estreitar vínculos coletivos. Existia, assim, uma separação pela sociedade industrial, entre o trabalho, o estudo e o jogo.

Durante o século XX, com o surgimento de novas teorias psicológicas e pedagógicas como de *Montessori*, de *Piaget* ou de *Vygotsky*, a Educação foi evoluindo e o jogo passou a ser reconhecido como um instrumento pedagógico que contribui para o desenvolvimento lógico e social dos alunos, promovendo uma aprendizagem ativa (Santos *et al.*, 2021).

Na segunda metade do século XX, foram introduzidos os jogos de tabuleiro educativos projetados, especificamente, para a educação, realçando a importância das regras e comunicação (Santos *et al.*, 2021). Com o avanço da tecnologia, principalmente, durante a década de 90 e 2000, os jogos digitais e plataformas gamificadas passaram a ser ferramentas educacionais exigidas pelo desenvolvimento da Sociedade Moderna (Neto, 2003).

Atualmente, os jogos e brincadeiras têm adquirido destaque nas abordagens voltadas à infância, sendo reconhecidos como recursos valiosos para o desenvolvimento integral das crianças. Esses elementos são amplamente considerados por pedagogos, professores e psicólogos como ferramentas essenciais para estimular habilidades cognitivas, sociais, afetivas e motoras. Estes são reconhecidos como um recurso capaz de conquistar os alunos e mediar o seu processo de ensino-aprendizagem (Cotonhoto *et al.*, 2019). Qasim *et al.* (2024) corroboram esta ideia ao defender que a aprendizagem baseada no jogo pode

ser utilizada como estratégia eficaz de ensino e aprendizagem para atender às demandas educacionais do século XXI.

Constata-se, ainda, uma ampla variedade de atividades lúdicas oferecidas nos dias de hoje às crianças, quer no ambiente escolar, quer no ambiente familiar e cotidiano. Diferentemente de décadas passadas, as crianças possuem um diverso acesso a jogos e brincadeiras, desde os mais tradicionais aos mais avançados tecnologicamente (Cotonhoto *et al.*, 2019). Contudo, na perspectiva de Brougère (1998) citado por Cotonhoto *et al.*, (2019), o docente, ao aplicar o jogo, deve valorizar o ritmo e as particularidades de cada criança, de modo que a prática do jogo não seja percebida como uma obrigação, mas sim como uma experiência prazerosa e significativa para a aprendizagem.

Todavia, é importante frisar que os jogos apesar da sua evolução, são um reflexo do cotidiano da sociedade em diferentes partes do mundo e épocas, isto é, o jogo e o brinquedo representam uma das formas de conservar a história da humanidade (Brandão *et al.*, 2009). Ao olharmos para o exemplo de um arco e flecha este pode ser atualmente um brinquedo, contudo, representa um instrumento de caça para certas culturas indígenas (Brandão *et al.*, 2009).

2.3. BENEFÍCIOS DO USO DOS JOGOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM

Determinadas características do jogo possibilitam a sua utilização no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente, a existência de regras, uma vez que permite reformular o jogo mediante os conhecimentos que se pretende alcançar; e a existência de um termo, possibilitando verificar resultados e identificar imediatamente o grau de êxito (Barbeiro, 1998). O autor supracitado enfatiza a ideia de que o jogo infantil se associa uma pedagogia baseada numa aprendizagem ativa, pelo que a criança descobre o mundo de forma autónoma através da aplicação de atividades lúdicas por parte do professor. Cabe a este analisar a pertinência dos jogos e identificar a infinidade de relações e quais serão ativadas pela aplicação de determinado jogo; além disso, o docente deve ser capaz de refletir sobre os mecanismos e características do jogo por forma a que estes possam ser alterados para darem origem a diferentes atividades, assim como, desenvolver novas capacidades nos alunos (Barbeiro, 1998). Nesse sentido, o jogo infantil viabiliza a

formação da personalidade da criança por meio de atividades lúdicas (Samulski, 2003). No entender de Lamas (2015),

O lúdico (...) desencadeia um processo de co-aprendizagem e tem presente os quatro eixos da educação recomendados por Delors (1996); ele propicia aprender a ser, aprender a estar e por inerência a (con)viver, aprender a conhecer e aprender a fazer (p.116).

Na perspectiva de Silva e Sarmiento (2017), a atividade lúdica possibilita à criança experiências que criem laços sociais, novas sensações, acesso ao conhecimento e aprender a ultrapassar obstáculos. Por conseguinte, segundo Samulski (2003), a utilização de jogos no processo de ensino-aprendizagem faculta o desenvolvimento de competências como a motivação, a competição, a experimentação, a brincadeira, a descoberta, a cooperação, a comunicação, o prazer e a expressão.

Outro dos benefícios nomeados por Samulski (2003) do jogo no ensino-aprendizagem, passa pelo desenvolvimento de características como a auto motivação e motivação do outro “através de uma determinada fixação de metas, de reforço positivo, de um desenvolvimento atrativo do jogo” (p. 232). Rolo e Bidarra (2011) enfatizam a ideia de que um ambiente interativo favorece a consolidação do conhecimento ao estimular o envolvimento motivacional intrínseco dos alunos. Nesta lógica de pensamento, Cotonhoto *et al.* (2019) assume que, no decorrer de atividades lúdicas, o aluno sente menos pressão e tensão, o que lhe permite a livre expressão afetiva.

Ao aplicarmos os jogos em contexto escolar, como ferramenta pedagógica, estamos a promover o processo de aprendizagem lúdica, pelo que a criança é confrontada com a tomada de decisões, resolução de conflitos e superação de possíveis desafios. A ação motivadora possibilitada pelos jogos estimula a produção de conhecimento em sala de aula e, conseqüentemente, provoca aprendizagens significativas (Santos e Pereira, 2019). Assim, o jogo permite à criança estimular as suas múltiplas inteligências, contribuindo para a sua aprendizagem e desenvolvimento (Kishimoto, 2011).

Além do que já foi referido, Sousa e Costa (2020) reconhecem que o jogo promove uma atitude positiva relativamente ao erro, uma vez que as situações se desenrolam de forma dinâmica e admitem correções naturais no decorrer da ação, sem deixar impactos negativos duradouros. Neste sentido, o jogo possibilita uma aprendizagem dinâmica com base também no erro, dado que o critério “certo ou errado” é decidido pelo grupo, devido

à flexibilização de regras, levando também ao desenvolvimento da capacidade argumentativa do aluno.

Qasim *et al.* (2024) alegam que os métodos de ensino tradicionais tendem a falhar ao tentar atender aos diversos níveis de aprendizagem e diversos alunos, particularmente quando se consideram as disparidades regionais e socioeconômicas dos mesmos. Nesse sentido, os autores supramencionados defendem a teoria de que o jogo constitui uma forma de aprendizagem, por meio de atividades lúdicas, possível promover um processo educacional mais personalizado, capaz de atender às características individuais de cada estudante.

Barbeiro (1998) salienta ainda que, o uso do jogo infantil pode ser, particularmente, relevante para crianças com necessidades educativas especiais, uma vez que a criança ao participar no jogo, para ela pode constituir-se um grande sucesso.

2.4. POSSÍVEIS DESAFIOS E CONSTRANGIMENTOS NO USO DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO

No entender de Lima (2008) o jogo e a brincadeira não devem ser utilizados como meio de prender a atenção das crianças sobre os conteúdos. Nesse caso, o jogo e a brincadeira deixam de ser algo espontâneo e passam a ser algo controlado que falseia a realidade. O autor alerta também para o cuidado que professor deve ter para não descaracterizar o jogo nem o trabalho, mas sim, utilizar ambos de forma complementar. Barbeiro (1998) corrobora a ideia do autor supracitado ao referir que uma pedagogia nunca se poderá basear apenas e só no jogo, pois, estaria assim implícito que a função do trabalho seria desviada. Lima (2008) conclui o seu estudo sobre o tema referindo que a relação entre o jogo e aprendizagem é complementar.

Ainda nesta lógica, Kishimoto (2011) manifesta a sua apreensão para com a utilização do jogo, uma vez que, utilizado em sala de aula, o conceito de jogo poderá ser desvirtuado ao dar prioridade ao produto e a aprendizagem de noções habilidades, em detrimento do jogo infantil. O jogo não deve substituir as metodologias formais de ensino, nem servir como meio de falseamento do trabalho, mas sim como um recurso adicional com as suas possibilidades e limitações, que apoia o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais da criança de forma lúdica e interativa (Lima, 2008).

Além disso, apesar da riqueza do instrumento e das inúmeras situações de aprendizagem proporcionadas, nunca se tem a certeza de que a criança construiu exatamente o conhecimento desejado pelo professor (Kishimoto, 2011). Além disso, é necessário que o docente valorize o ritmo e particularidades de cada aluno, por forma que o jogo não seja encarado como uma obrigação, mas sim como uma experiência prazerosa e significativa para a aprendizagem (Cotonhoto *et al.*, 2019).

Outro dos desafios relacionado com o uso dos jogos prende-se no facto da educação enfrentar uma secundarização do jogo por parte dos professores. Ao considerar-se que o jogo e trabalho são naturalmente diferentes, e que o trabalho deve ser tratado como um momento de seriedade e o jogo como um momento de descarga de energia excedente, deixa de se explorar um recurso fundamental para os primeiros anos de escolaridade.

3. METODOLOGIA

Este capítulo procura apresentar detalhadamente as escolhas metodológicas adotadas durante todo o estudo e está organizado em seis subcapítulos (opções metodológicas, participantes no estudo, técnicas e instrumentos de dados, procedimentos e projeto de intervenção). A estrutura foi concebida de modo a permitir a compreensão abrangente e aprofundada da estratégia utilizada na condução deste estudo, abrangendo desde a fundamentação teórica até a análise e interpretação dos resultados.

3.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Para o desenvolvimento desta investigação, optou-se por realizar um Estudo de Caso, com o objetivo de compreender se os jogos contribuem efetivamente para a consolidação da aprendizagem dos alunos no 1.º CEB. Este tipo de investigação tem natureza fenomenológica-interpretativa, pois centra-se num estudo intensivo em contexto real e permite captar complexidades de um caso único, numa perspetiva holística (Yin, 2010). Pretende-se que o estudo se centre primordialmente nos “significados das (inter)ações humanas e da vida social” (Morgado, 2022, p.41). Isto é, proporcione o acesso ao universo pessoal dos sujeitos, permitindo compreender os significados e sentidos que estes atribuem às diversas situações vivenciadas. A investigação produzida neste âmbito reconhece a possibilidade de diversas formas de comportamento e significados atribuídos pelo sujeito, resultantes das suas interações em contexto social, sendo que, privilegia o recurso a estratégias metodológicas de índole qualitativa e participativa (Morgado, 2022).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o *Estudo de Caso* define-se pela observação detalhada de um contexto, indivíduo ou acontecimento específico. Neste tipo de estratégia de investigação, o investigador atua como artesão intelectual, pois ajusta e adapta os instrumentos de recolha de dados conforme os objetivos específicos da investigação (Morgado, 2022). Dessa forma, ao optar pelo *Estudo de Caso* o investigador poderá fazer uso de uma diversidade de métodos de recolha de dados, com o objetivo de conseguir obter, de forma fidedigna, o máximo de informação possível para compreender o fenómeno estudado. Nesse sentido procura-se detalhar o máximo possível todas as decisões a tomar durante todo o processo investigativo, bem como as etapas e os

procedimentos com o intuito de realizar com o máximo de precisão um estudo que dê consistência e veracidade aos resultados encontrados.

3.2. OBJETIVOS DO ESTUDO

A presente investigação é orientada pela seguinte questão central: De que forma o jogo, enquanto estratégia didática, pode contribuir para a consolidação da aprendizagem no 3.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do Ensino Básico? Para responder a essa questão, foi realizada uma pesquisa que explora a relevância e o impacto do uso de jogos no processo educativo.

Com base nessa problemática, o principal objetivo da investigação é compreender de que forma o jogo, enquanto estratégia didática, pode contribuir para a consolidação da aprendizagem no 3.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do Ensino Básico. Especificamente, a investigação procura:

- Conhecer as potencialidades do jogo enquanto estratégias de ensino e aprendizagem para alunos do 1.º CEB;
- Identificar os contributos dos jogos na consolidação da aprendizagem e no desenvolvimento de competências sociais e pessoais;
- Conhecer as limitações do jogo enquanto estratégia pedagógica;
- Identificar as dificuldades percebidas na utilização do jogo na avaliação das aprendizagens dos alunos.

3.3. PARTICIPANTES NO ESTUDO

A investigação foi realizada no contexto de uma escola pública de 1.º CEB, situada numa região urbana, predominantemente, habitacional com algumas lojas de comércio local, caracterizado por um contexto socioeconómico misto situado no distrito de Leiria, freguesia de Leiria, Pousos, Barreira e Cortes e Arrabal. A instituição foi inaugurada em 1989 e conta, atualmente, com nove escolas, das quais três são Jardins de Infância, três Escolas Básicas de 1.º CEB, duas escolas com Jardim de Infância e 1.º CEB e a sede de agrupamento. A investigação decorreu no âmbito da unidade curricular de Prática

Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico II ao longo do ano letivo 2022/2023, numa turma 3.º ano de escolaridade.

Os participantes da investigação não decorreram de um processo de escolha aleatória de determinada população, mas sim de uma escolha baseada em características essenciais presentes em todos os participantes (Fontanella, 2021). Neste caso, todos os sujeitos pertencem à turma do 3.º ano de escolaridade. A turma é composta por vinte e dois alunos, dos quais treze são rapazes e nove são raparigas, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos, de entre os quais, dezanove são de nacionalidade portuguesa, um aluno de nacionalidade ucraniana e dois alunos de nacionalidade brasileira. A diversidade da turma reflete-se, não apenas na origem, mas também nas necessidades educativas específicas presentes, o que torna o grupo heterogéneo em termos de demandas pedagógicas e estratégias de ensino.

A Tabela 2 apresenta uma caracterização detalhada dos participantes, incluindo idade, nacionalidade e informações acerca das necessidades específicas, em conformidade com o Decreto-Lei n.º 54/2018.¹

Tabela 2

Caracterização dos Participantes

Aluno	Idade	Nacionalidade	Necessidades Específicas
A	9 anos	Portuguesa	-
B	9 anos	Portuguesa	Medidas Universais e Seletivas (repetente, trabalho individualizado 2.º ano)
C	9 anos	Portuguesa	-
D	9 anos	Portuguesa	-
E	9 anos	Portuguesa	
F	8 anos	Portuguesa	-
G	8 anos	Portuguesa	Multideficiência profunda e Perturbações do Espectro do Autismo (Sala de Multideficiência)
H	9 anos	Brasileira	Medidas Universais, Seletivas e Adicionais (patologia degenerativa, atrofia medular, escoliose, insuficiência ventilatória)
I	8 anos	Portuguesa	-

¹ O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, regulamenta o regime jurídico da educação inclusiva em Portugal. Este decreto centra-se na adaptação do sistema educativo às necessidades de cada aluno, promovendo a equidade e a inclusão. Prevê medidas de suporte à aprendizagem inclusiva, com o propósito de eliminar barreiras e adotar práticas educativas que assegurem o acesso, a participação e o progresso de todos os alunos, em particular daqueles com necessidades específicas.

Aluno	Idade	Nacionalidade	Necessidades Específicas
J	8 anos	Portuguesa	-
K	8 ano	Portuguesa	-
L	9 anos	Portuguesa	-
M	9 anos	Brasileira	-
N	8 anos	Portuguesa	Medidas Universais e Seletivas (adaptação curricular, apoio psicopedagógico)
O	8 anos	Portuguesa	Multideficiência profunda e deficiência motora (Sala de Multideficiência)
P	10 anos	Portuguesa	Medidas Universais e Seletivas (acomodações curriculares)
Q	9 anos	Portuguesa	-
R	9 anos	Portuguesa	-
S	8 anos	Portuguesa	-
T	8 anos	Portuguesa	-
U	8 anos	Ucraniana	-
V	9 anos	Portuguesa	-

Entre os 22 alunos, seis alunos apresentam necessidades educativas específicas identificadas e acompanhadas por medidas de suporte à aprendizagem e inclusão conforme o detalhado a seguir:

- Aluno B: Apresenta Medidas Universais (Diferenciação Pedagógica, Acomodações Curriculares) e Seletivas (Adaptações Curriculares Não Significativas). Por ser repetente, realiza atividades individualizadas do 2.º ano.
- Aluno G: Diagnosticado com multideficiência profunda e perturbação do espectro do autismo. Está matriculado na turma, mas frequenta a Sala de Multideficiência do 1.º CEB devido ao grau de incapacidade (92%).
- Aluno H: Apresenta Medidas Universais (Diferenciação pedagógica, Acomodações curriculares, Intervenção com Foco Académico ou Comportamental em pequenos grupos), Seletivas (Apoio Psicopedagógico) e Adicionais (Desenvolvimento de Competências de Autonomia Pessoal e Social). Possui uma patologia degenerativa, com dificuldade nos movimentos dos braços e das mãos, fácil cansaço e sem capacidade de ortostatismo (atrofia medular espinhal tipo III e estrabismo, escoliose múltipla neuromuscular e insuficiência ventilatória não invasiva).
- Aluno N: Conta com Medidas Universais (Diferenciação pedagógica, Acomodações curriculares, Intervenção com Foco Académico ou Comportamental em pequenos grupos) e Seletivas (Adaptações Curriculares Não

Significativas, Apoio Psicopedagógico e Antecipação e Reforço das Aprendizagens).

- Aluno O: Possui um grau de incapacidade 75% (Multideficiência profunda e deficiência motora). Assim como o Aluno G, frequenta a Sala de Multideficiência do 1.º CEB.
- Aluno P: Recebe Medidas Universais (Diferenciação Pedagógica, Acomodações Curriculares, Intervenção com Foco Académico ou Comportamental em pequenos grupos) e Seletivas (Adaptações Curriculares não Significativas).

A diversidade encontrada na turma desperta para a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas e inovadoras, capazes de atender às características específicas de cada aluno. Pelo que, a presença de alunos com NE, reforça a relevância de investigar metodologias inclusivas que se adaptem às realidades de cada aluno e, conseqüentemente, promovam o desenvolvimento e aprendizagem de forma equitativa.

Para efeitos deste estudo, na turma analisada, composta por 22 alunos, apenas 19 participaram da pesquisa. Dois alunos (Aluno O e Aluno G), devido às suas necessidades específicas, encontravam-se na sala de multideficiência, e um aluno (Aluno H) presente em sala de aula, por determinação da docente cooperante, foi excluído do estudo.

3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Após a delimitação do problema a analisar, segue-se a fase de recolha de dados para a realização do estudo (Morgado, 2022). A seleção dos instrumentos e técnicas para a recolha de dados deve estar alinhada aos objetivos estabelecidos para investigação. Diante disso, para a análise da problemática em estudo, foram escolhidos como instrumentos de recolha de dados: a observação participante com auxílio de grelhas observação e as notas de campo² permitindo uma abordagem ampla e detalhada do fenómeno a investigar.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) num estudo de caso, a observação participante é o instrumento mais adequado. Rebolo (2021) afirma que a observação é a melhor

² As notas de campo registadas ao longo da Prática Pedagógica têm um carácter pessoal e podem comprometer o anonimato dos alunos. Por esse motivo, optou-se por não apresentar essas notas. Desse modo, assegura-se a preservação do anonimato dos alunos. Vale destacar que as notas de campo foram fundamentais para a elaboração das reflexões geradas após as intervenções quinzenais.

ferramenta para compreender os comportamentos nos seus contextos, pelo que é uma das formas indispensáveis à recolha de informação no ensino. Pellegrini (2013) citado por Rebolo (2021) afirma que as técnicas de observação, quer sejam diretas ou indiretas, permitem recolher dados reais em contextos reais, isto é, compreender com maior êxito os comportamentos humanos.

Na observação participante, o investigador tem a oportunidade de se envolver na vida do grupo ao integrar-se com o propósito de realizar a investigação (Rebolo, 2021). Morgado (2022) frisa a importância de uma relação de confiança entre o investigador e os participantes, de modo que estes se sintam confortáveis para partilhar informações que, em outras circunstâncias, poderiam hesitar em revelar. Ainda assim, o investigador deve ser capaz de se distanciar para “discernir com lucidez sobre as situações que observa” (Morgado, 2022, p.88). Estrela (1994) corrobora esta ideia defendendo que o investigador pode fazer parte da atividade ou situação a ser investigada sem deixar de representar o seu papel de observador e investigador.

Para este trabalho, foram elaboradas duas grelhas de observação estruturadas, com o objetivo de recolher dados sobre a utilização do jogo como estratégia pedagógica e a sua eficácia na consolidação de aprendizagens, pelo que, foram pensadas para auxiliar no momento de implementação do jogo. As grelhas foram elaboradas com base nos documentos orientadores do currículo nacional, em particular o PASEO. Os critérios foram definidos a partir das áreas de competências estabelecidas por este documento, sendo ajustados ao momento avaliativo (Figura 12).

Figura 12

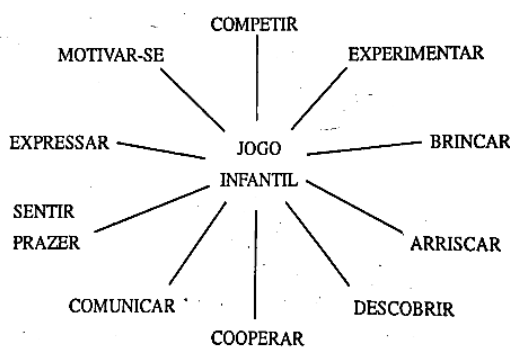
Esquema das áreas de competências, PASEO (2017)



De forma complementar, os critérios também se fundamentaram na multifuncionalidade de jogo infantil, de acordo com Samulski (2003) (Figura 13).

Figura 13

A multifuncionalidade do jogo, Samulski (2003)



A primeira grelha construída (Anexo 7) serviu o propósito de observar e avaliar a eficácia do jogo em contexto pedagógico. No cabeçalho da grelha estão presentes informações que auxiliam a caracterizar o contexto em que o jogo foi aplicado. Em sequência, a grelha organiza as observações relativas ao desempenho de cada aluno e à eficiência do jogo. As categorias de análise estabelecidas para verificar se conseguiram compreender ou apreender novos conceitos durante a implementação do jogo, assim como, se reforçaram e aplicaram os conhecimentos previamente adquiridos, foram definidas em duas categorias principais: aquisição de conhecimentos e consolidação de conhecimentos. Este trabalho entende que a aquisição de conhecimentos é um processo de assimilação de conteúdos disciplinares essenciais e estruturados, articulados com competências e atitudes. Enquanto a consolidação de conhecimentos é entendida como um processo de reforço, aprofundamento e retenção de saberes adquiridos que são mobilizados em situações concretas (Aprendizagens Essenciais, 2018). A aquisição de conhecimentos é a condição necessária para que, posteriormente, ocorra a consolidação de conhecimentos, logo são produtos indissociáveis. De acordo com Amado (2016), a categorização consiste num processo na qual os dados brutos são transformados e agrupados em unidades específicas, possibilitando uma descrição precisa e detalhada das características relevantes do conteúdo. O sistema de categorias foi estabelecido com base:

Categoria 1 – **Aquisição de conhecimentos** - procura compreender como os jogos influenciam a aquisição de conhecimento, ao avaliar o nível de conhecimentos dos participantes (Sim, Não, Parcialmente);

Categoria 2 – **Consolidação de conhecimentos** – procura avaliar o nível de consolidação do conhecimento dos participantes adquirido durante os jogos (Sim, Não, Parcialmente).

A segunda grelha (Anexo 8) visou verificar quais as competências sociais e pessoais, baseadas no *PASEO* e em Samulski (2003), são evidenciadas aquando da aplicação de cada jogo. Foram selecionadas dez competências sociais e pessoais, pelo que, cada competência é avaliada de acordo com os níveis de desempenho dos alunos (do Nível 1 ao Nível 5). O sistema de categorias foi estabelecido com base na fundamentação teórica supramencionada. Para garantir uma organização clara e objetiva, foi criada uma tabela (Tabela 3) que relaciona as dez subcategorias de análise, os respetivos objetivos e os documentos de referência utilizados.

Tabela 3

Subcategorias de Análise para a avaliação das Competências Sociais e Pessoais

Subcategoria	Objetivo	Documento de referência
Comunicação	Procura compreender se existe capacidade de transmitir informações, pensamentos e sentimentos, verbalmente ou não, de forma clara.	Samulski (2003)
Cooperação	Pretende verificar a capacidade de trabalhar em conjunto para atingir um objetivo comum.	Samulski (2003)
Resolução de problemas	Procura verificar a habilidade de encontrar soluções para os desafios ou situações que possam surgir.	PASEO (2017)
Capacidade argumentativa	Pretende compreender se existe a capacidade de apresentar, justificar e defender o ponto de vista de modo lógico e coerente.	PASEO (2017)
Tomada de decisões	Procura compreender se existe a capacidade de escolher entre diferentes opções de forma consciente e informada.	Samulski (2003)
Partilha de ideias	Pretende verificar a troca de ideias e pensamentos durante atividades entre os pares.	PASEO (2017)
Questionamento	Pretende compreender se possuem capacidade de fazer perguntas para esclarecer ou aprofundar o conhecimento.	PASEO (2017)
Cumprimento de regras	Procura compreender se possuem a capacidade de seguir instruções e normas estabelecidas em sala de aula durante as atividades.	*
Competição	Procura verificar a motivação para vencer ou superar desafios durante as atividades.	Samulski (2003)
Motivação	Pretende compreender se existe um impulso interno para participar nas atividades e jogos.	Samulski (2003)

Expressão	Pretender verificar se possuem capacidade de manifestar emoções, ideias e sentimentos através de ações, palavras ou gestos.	Samulski (2003)
-----------	---	-----------------

*selecionado indutivamente pela investigadora, em concordância com a docente supervisora e cooperante.

Após cada sessão de observação, é comum que o investigador registre de modo detalhado os acontecimentos observados. Esse processo, intitulado, notas de campo, permite documentar as interações, comportamentos e situações pertinentes, servindo de base de análise e interpretação dos dados recolhidos (Bogdan e Biklen, 1994). As notas de campo podem assumir o papel de diário pessoal do investigador, auxiliando no acompanhamento do progresso da investigação, na análise dos dados recolhidos e no impacto que esses dados tiveram no plano de investigação. É esperado que as notas sejam registadas de forma natural, refletindo o estilo pessoal de quem as escreve (Bogdan e Biklen, 1994). Além disso, os autores supracitados sugerem que as notas de campo consistam em dois tipos de materiais: descritivo (os elementos, as características e os acontecimentos são registados de forma objetiva e sistemática sem interpretações ou julgamentos); reflexivo (o objetivo é ir além da descrição, trazendo significados, implicações e conexões aos acontecimentos vivenciados).

3.5. PROCEDIMENTOS

3.5.1. ETAPA 1 – ANÁLISE DAS NORMAS LEGAIS E QUESTÕES ÉTICAS

A investigação apresentada iniciou nos meses de novembro e dezembro de 2022, a primeira etapa destinou-se à seleção da temática e consequente investigação preliminar, em repositórios científicos e plataformas académicas que abrangem artigos científicos, teses e obras relevantes sobre o tema. Paralelamente, foi realizada uma leitura minuciosa de referenciais teóricos em documentos oficiais do Ministério da Educação, nomeadamente, as Aprendizagens Essenciais e o *PASEO* (2017), com o propósito de identificar orientações e referências que pudessem fundamentar a utilização de jogos no contexto educativo. Contudo, apesar dos documentos destacarem a importância de estratégias que promovam aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências diversas, não foram encontradas diretrizes claras sobre como utilizar o jogo como ferramenta de ensino-aprendizagem, daí surgindo a motivação para a investigação. Esta combinação de fontes teóricas e institucionais foi determinante para a definição do

enquadramento teórico da investigação e constituiu a base da motivação para prosseguir com o estudo.

Nos meses subsequentes, especificamente os meses de janeiro e fevereiro de 2023, deu-se início à formulação dos objetivos de estudo e análise da relevância da temática. Uma vez que iniciei a prática pedagógica num contexto de 1.º CEB, a amostra selecionada coincidiu com a turma inserida no contexto educativo na qual a PP em 1.º CEB II decorreu. Anteriormente ao início da intervenção didática propriamente dita, foi conduzido um processo formal de recolha de autorizações junto da direção da instituição escolar, bem como, dos encarregados de educação dos participantes da investigação, de acordo com os princípios éticos de consentimentos informados, devidamente documentados e anexados (Anexos 9 e 10), assegurando a conformidade com as normas éticas e legais vigentes.

3.5.2. ETAPA 2 – DEFINIÇÃO DAS OPÇÕES METODOLÓGICAS E DESENVOLVIMENTO DOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Na segunda etapa, foi realizada a definição das opções metodológicas. No mês de abril de 2023, foi elaborada, com base na revisão de literatura e na análise das normas legais, bem como, nas contribuições teóricas de autores previamente selecionados como Bogdan e Biklen (1994), Rebolo, A. (2021) e Morgado (2022), os instrumentos para a recolha de dados.

Neste contexto, foram elaboradas grelhas de observação direta, concebidas com o objetivo de analisar a aquisição e consolidação de conteúdos relacionados com a intervenção pedagógica aquando da aplicação do jogo, bem como, potenciais competências sociais e pessoais desenvolvidas. Este processo visou assegurar que os instrumentos utilizados fossem rigorosos, relevantes e alinhados com os objetivos do estudo, permitindo uma recolha de dados robusta e fundamentada.

3.5.3. ETAPA 3 – RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

No decurso dos meses de abril e maio de 2023, foi realizada a etapa de recolha de dados relativa à problemática em investigação. Para tal, foram implementados quatro jogos

pedagógicos, cuidadosamente selecionados e planejados para atender aos objetivos de aprendizagem definidos pela docente cooperante para cada semana.

Ao longo da implementação de cada jogo, as grelhas de observação direta foram utilizadas para registrar de forma sistemática as intervenções e respostas dos alunos, com o intuito de monitorizar o progresso das aprendizagens e identificar potenciais competências sociais e pessoais ampliadas. A observação direta permitiu a recolha de dados qualitativos detalhados, que contribuíram para a análise da eficácia da estratégia pedagógica adotada.

Na etapa final, realizou-se a análise dos dados recolhidos durante a aplicação dos quatro jogos. Este processo inclui a organização, classificação e interpretação dos dados obtidos a partir das grelhas de observação, permitindo uma reflexão aprofundada sobre os resultados alcançados. Posteriormente, foram apresentados e discutidos os resultados obtidos acerca da temática investigada, seguidos de uma discussão crítica sobre as implicações dos dados obtidos no contexto da temática, evidenciando potencialidades, limitações e desafios.

3.6. PROJETO DE INTERVENÇÃO

Com o objetivo de responder à questão central da investigação foram concebidos e implementados quatro jogos educativos durante o horário letivo, no período de 26 de abril a 17 de maio de 2023, com propósito de atuar como recurso pedagógico, visando reforçar ou consolidar as aprendizagens de um ou mais conteúdos das três áreas curriculares (Português, Matemática e Estudo do Meio).

Para a compreensão dos resultados derivados da realização dos jogos, a Tabela 4 apresenta, de forma sistemática informações relacionadas à implementação dos quatro jogos na intervenção pedagógica. Na tabela consta a duração de cada atividade, a disposição da turma, a modalidade de participação dos alunos e número total de alunos envolvidos.

Tabela 4*Jogos implementados*

Jogo	Data	Duração	Organização da turma	Modalidade	Número de alunos
Jogo adaptado do <i>SuperTmatik</i>	26 de abril de 2023	30 minutos	A turma foi disposta em pequenos grupos pelas mesas da sala de aula.	Individual	17
Jogo do Ludo humano	3 de maio de 2023	30 minutos	A turma foi organizada em seis grupos pelo tabuleiro no campo desportivo exterior da escola.	Grupo	17
Jogo da Glória	9 de maio de 2023	50 minutos	A turma foi disposta em pequenos grupos pelas mesas da sala de aula.	Individual	18
Jogo do <i>STOP</i>	17 de maio de 2023	40 minutos	A turma foi disposta nas mesas pelos seus locais habituais da sala de aula.	Individual	19

3.6.1. JOGO ADAPTADO DO *SUPERTMATIK*

A primeira recolha de dados ocorreu no dia 26 de abril de 2023, realizou-se no decorrer do período letivo da manhã entre 11 horas e as 12 horas da manhã. A implementação do jogo partiu da necessidade de revisão dos conteúdos gramaticais relativos ao tipo de frase, identificação e classificação quanto à posição da sílaba tónica e translineação. Esta ocorreu no seguimento da constatação, por parte da docente cooperante, de que, nas avaliações sumativas do período letivo anterior, a turma, num nível geral, apresentou resultados insatisfatórios no domínio da gramática.

O jogo *SuperTmatik* é um jogo educativo utilizado para o treino de operações básicas da matemática. O objetivo do jogo prevê que os participantes formem palavras ou frases a partir de letras, de forma individual ou em grupo. Com base nisto, criou-se uma adaptação do jogo com vista na revisão dos conteúdos gramaticais anteriormente mencionados. Na adaptação ao jogo, cada cartão continha na sua frente questões associadas ao tipo de frase, identificação e classificação quanto à posição da sílaba tónica e translineação e no verso cartão (Figura 14) constava uma letra associada à palavra “Gramática”, bem como a solução correta da questão. O aluno que respondesse corretamente à questão ficaria com a mesma. O objetivo final seria reunir, pelo menos, um cartão de cada letra que compõe a palavra “Gramática”, determinando assim o vencedor.

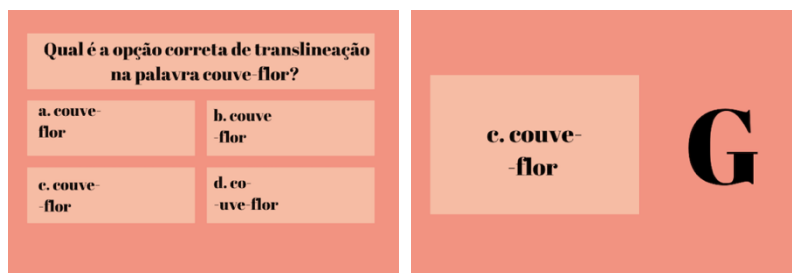


Figura 14

Exemplo de frente verso do cartão

Este jogo foi realizado na sétima semana de intervenção pedagógica no contexto educativo, num momento em que já havia um maior conhecimento das dinâmicas da turma e uma relação pedagógica consolidada. No decorrer dessa semana, é de salientar que, foi também implementado um guião de leitura sobre a obra *Grufalão* de Júlia Donaldson com o objetivo de avaliar conteúdos gramaticais anteriormente mencionados, cuja análise evidenciou dificuldades dos alunos em estabelecer relações entre conceitos gramaticais e a sua aplicação prática.

No dia da implementação do jogo, os alunos demonstraram um comportamento agitado que exigiu intervenções pedagógicas e aplicação de sanções comportamentais. Não obstante, o jogo, que inicialmente estava planejado para uma duração de uma hora, foi realizado no período de 45 minutos. Após a aplicação do mesmo, foi recolhido junto dos alunos o seu *feedback* oralmente que indicou que, as dificuldades se concentraram apenas em dois dos conteúdos gramaticais propostos (verbos regulares e irregulares e conjugação de verbos). Contudo, existiu um envolvimento positivo na atividade proposta.

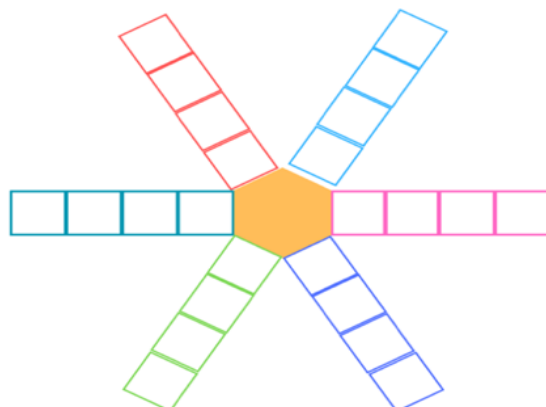
3.6.2. JOGO DO LUDO HUMANO

A segunda recolha de dados ocorreu no dia 3 de maio de 2023, no período letivo da manhã entre 9 horas e as 10 horas e 30 minutos. A aplicação do jogo fundamentou-se numa adaptação do Ludo Humano como ferramenta pedagógica para abordar uma temática associada à Educação Ambiental. Este modelo foi desenvolvido com base numa abordagem interdisciplinar, integrando conteúdos de diversas áreas curriculares com o propósito de consciencializar os alunos sobre problemáticas ambientais. O jogo foi concebido com o propósito de consolidar as aprendizagens, realizadas anteriormente, das três áreas curriculares (Português, Matemática e Estudo do Meio) com base no tema mencionado.

O jogo Ludo Humano é uma adaptação ao jogo de tabuleiro tradicional, em que os jogadores se tornam as próprias peças e se movimentam no tabuleiro disposto no chão (Figura 15). Este tem como objetivo que os jogadores percorram o tabuleiro, cumprindo desafios e tarefas até alcançar o círculo final, antes dos demais participantes.

Figura 15

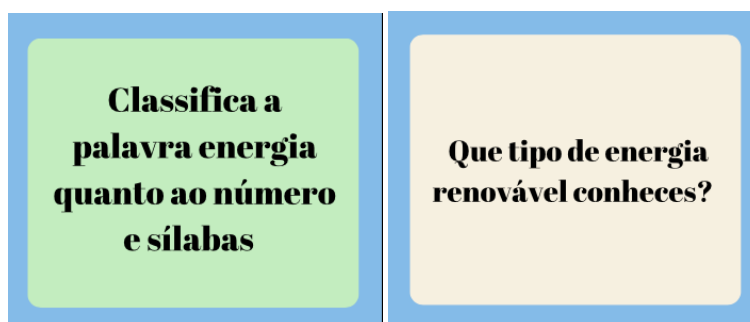
Esboço do tabuleiro de jogo



Os alunos foram divididos em seis equipas ao redor do tabuleiro, e à vez, lançaram um dado que determinava que tipo de questão iriam resolver, sendo que nas faces do dado continham as palavras “Português” “Matemática” e “Estudo do Meio” (Figura 16).

Figura 16

Exemplo de questões



Caso acertassem a questão, poderiam avançar uma casa, se errassem mantinham-se na casa onde estavam. Ao sinal de uma buzina, entre rondas, cada equipa recebia um problema matemático intitulado “Pergunta relâmpago” (Figura 17), cujo objetivo era resolvê-lo corretamente em equipa. A primeira equipa a concluir corretamente a resolução do problema recebia como recompensa o direito de avançar uma casa no tabuleiro.

Figura 17

Exemplo de "Pergunta relâmpago"

Pergunta Relâmpago ⚡

Descobre o número escondido em cada adivinha, escreve-o e justifica.

- a) Se me substituírem uma dúzia, transformo-me numa dezena.**
- b) Sou o dobro de 4 e a metade de 16.**
- c) O meu algarismo das unidades é o maior algarismo e o das dezenas é >0 e <2 .**
- d) Sou o maior número par de dois algarismos iguais e sou menor do que 100.**

O jogo ocorreu no início do período letivo da manhã, ao ar livre (Figura 18), sendo que atividade estava condicionada por fatores ambientais externos, além disso, foi também condicionada pela insuficiência de materiais, como a fita adesiva, que não foi suficiente para completar todo o tabuleiro, sendo este, assim, adaptado ao material disponível.

Durante a realização do jogo, foi notório o espírito de entreatajuda entre os membros das equipas, especialmente na resolução das “Perguntas relâmpago”, onde trabalharam em conjunto para desmistificar conceitos e descobrir estratégias para encontrar as soluções.

No entanto, a competição acabou por ser a competência mais evidente ao longo da atividade, mas, infelizmente, no final da atividade, de forma pouco saudável, gerando discussões entre os alunos. Além disso, os alunos demonstraram menor motivação para a tarefa proposta, o que impactou a dinâmica geral da atividade.



Figura 18

Momento de jogo de "Ludo Humano"

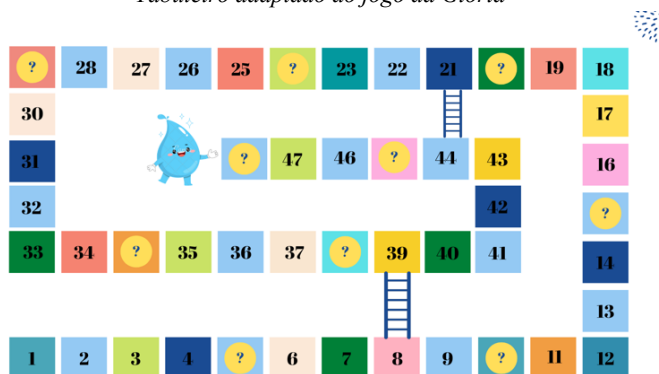
3.6.3. JOGO DA GLÓRIA

O jogo da Glória foi implementado no dia 9 de maio de 2023, no decorrer do período letivo da tarde, entre as 13 horas 30 minutos e as 14 horas 30 minutos. A implementação do jogo partiu da aplicação de uma Proposta Integradora, proposta pela unidade curricular de Didática do 1.º CEB II, que objetivava a aplicação de uma planificação que abrangesse seis áreas curriculares lecionadas, numa proposta curricular interdisciplinar. Assim, no âmbito do estudo dos temas associados à Educação Ambiental, concretamente sobre o estudo da Água, no que respeita ao seu tratamento, bem como, atitudes associadas à poupança de água, adaptou-se o jogo da Glória, por forma a consolidar todos conhecimentos dos alunos sobre o tema aplicado no decorrer dessa semana.

O jogo selecionado define-se por uma dinâmica baseada num tabuleiro numerado (Figura 19), onde os jogadores devem avançar casas com peões, de acordo com número obtido num dado. Durante o percurso, os jogadores encontram desafios, tarefas e situações que os fazem avançar ou recuar no tabuleiro, tornando o jogo imprevisível. Vence o participante que chegar à última casa primeiro.

Figura 19

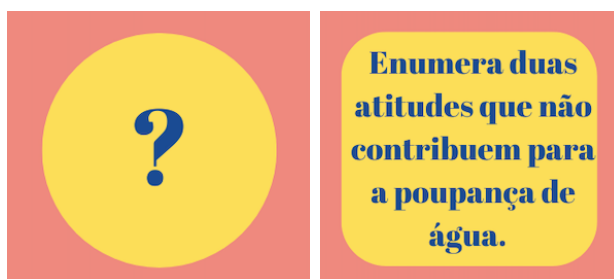
Tabuleiro adaptado ao jogo da Glória



Na adaptação ao jogo, as questões fundamentaram-se em atitudes de poupança e tratamento de água. Quando os alunos chegassem a uma casa marcada com um ponto de interrogação, deveriam retirar uma carta (Figura 20) correspondente à cor indicada pela casa e as questões estariam relacionadas com o conteúdo em estudo. Cada aluno tinha uma folha de resposta, que somente após registar a resposta, estaria autorizado a avançar no tabuleiro.

Figura 20

Exemplo de carta de jogo



O jogo foi assim, implementado com o objetivo de consolidar todos os conhecimentos adquiridos pelos alunos sobre a poupança e tratamento de água explorados ao longo da semana. Os alunos foram organizados em grupos de dois ou três participantes por tabuleiro, o que contribuiu significativamente para um ambiente mais focado e colaborativo entre alunos. Diferentemente do jogo anterior, a competição revelou-se mais saudável, com os alunos menos preocupados em vencer e mais empenhados em participar ativamente (Figura 21). Durante o jogo, destacou-se uma dinâmica de cooperação, em que os alunos, mesmo sendo adversários ajudaram-se mutuamente na procura de respostas corretas, promovendo um espírito de entreajuda. Além disso, verificou-se um aumento na comunicação entre os participantes, o que reforçou o carácter pedagógico e social da atividade.



Figura 21

Momento de jogo da Glória

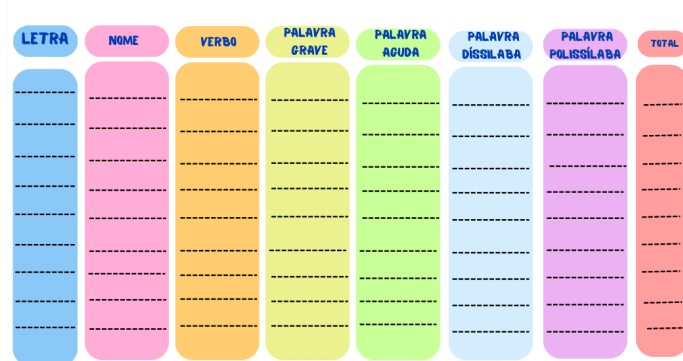
3.6.4. JOGO DO *STOP*

A última recolha de dados ocorreu no dia 17 de maio de 2023, no período letivo da manhã entre as 11 horas e as 12 horas da manhã, com a aplicação do jogo do *STOP*. A intencionalidade do jogo surgiu, novamente, da necessidade de consolidar conhecimentos dos alunos acerca dos conteúdos gramaticais como a classe de palavras, classificação de palavras quanto à posição da sílaba tónica, classificação de palavras quanto ao número de sílabas, da qual a docente cooperante sentiu que, no domínio da gramática, os alunos apresentavam maiores dificuldades.

O jogo do *STOP* (Figura 22) potencia o desenvolvimento de vocabulário, estímulo da memória e pensamento rápido, pelo que, os jogadores devem preencher categorias previamente definidas (nome, verbo, palavra grave, palavra aguda, palavra dissílaba e palavra polissílaba) com palavras que iniciam com a letra sorteada, dentro do tempo limitado.

Figura 22

Jogo do STOP adaptado



Com a aplicação deste último jogo, que, ao contrário dos jogos anteriores, foi realizado de forma completamente individual. Este formato não evidenciou competências sociais como a cooperação, resolução de problemas, tomada de decisões e partilha de ideias, destacando-se antes o cumprimento rigoroso das regras e uma motivação elevada por parte dos alunos ao longo da atividade. Após cada ronda, foi realizada a correção oral das respostas dos alunos, justificadas e discutidas coletivamente para cada categoria, promovendo a reflexão sobre os conteúdos gramaticais propostos.

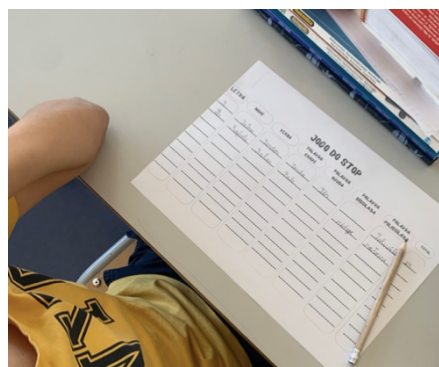


Figura 23

Momento de jogo do STOP

3.7. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

Por forma a encontrar as respostas à problemática em investigação, é fundamental analisar e organizar as informações recolhidas, dividi-las em unidades manipuláveis, sintetizá-las em padrões e, por fim, descobrir aspetos importantes (Bogdan e Biklen, 1994; Amado, 2017). Nesse sentido, é um processo em que o investigador “procura um conjunto de exemplos e espera que as somas deles surjam significados relevantes para o tema em estudo” (Morgado, 2022, p.94).

No decorrer da implementação dos jogos em contexto educativo, foram registadas observações nas grelhas de observação, de acordo com as respostas orais dos alunos em contexto de sala de aula, assim como, as respostas registadas nas folhas de respostas, pelo que, foram analisadas e categorizadas. As categorizações das informações recolhidas foram classificadas em dois critérios principais, a aquisição e consolidação dos

conhecimentos e competências sociais desenvolvidas, como anteriormente referido. Assim, foi verificado se os conteúdos propostos foram compreendidos e aplicados por cada aluno, bem como, identificadas quais as habilidades sociais predominam em cada jogo.

Espera-se que, num estudo de caso, se opte por uma estratégia metodológica de natureza qualitativa, contudo, em situações particulares pode recorrer-se a uma metodologia mista (Morgado, 2022). De acordo com Yin (2010, p.41), “a pesquisa de estudo de caso vai além de um tipo de pesquisa qualitativa, usando uma mistura de evidência quantitativa e qualitativa”. Neste caso, existiu uma triangulação metodológica, uma vez que os registos das observações foram comparados com as respostas dos alunos, permitindo uma análise dos dados quantitativamente e qualitativamente para identificar padrões (Gonçalves e Gonçalves, 2021).

Para a análise dos dados, recorreu-se à análise estatística em torno de variáveis mensuráveis. Optou-se por, numa primeira etapa, analisar os resultados dos alunos no que respeita a aquisição e consolidação de conhecimentos aquando da aplicação de cada jogo, por meio da distribuição de frequência de respostas em cada categoria (“Sim”, “Não” e “Parcialmente”); seguidamente, foi construído um gráfico de barras para interpretar as frequências e comparar visualmente o seu desempenho. O mesmo processo foi, semelhantemente, repetido para a análise das competências sociais e pessoais, por meio da análise de frequência de participantes em cada nível (do Nível 1 ao Nível 5) e visualizados os dados num gráfico de barras empilhadas.

Posteriormente, foram comparadas as distribuições de frequências das respostas dos quatro jogos simultaneamente, sendo os resultados respeitantes à aquisição e consolidação de conhecimentos apresentados em forma de percentagem num gráfico de colunas agrupadas. Para comparar os resultados das competências sociais em cada jogo, foi calculada a média aritmética de cada competência. Essas foram comparadas para identificar quais competências se destacam em cada jogo. A média aritmética pode ser entendida como ponto central que representa o equilíbrio de uma distribuição de valores (Morgado, 2022).

Morgado (2022) apresenta um quadro (Tabela 5) que justifica a avaliação do grau de adequação das respostas em diferentes categorias. Para a avaliação dos resultados recorre-

se ao valor das médias aritméticas, como medida central, para indicar o desempenho das respostas. Atendendo ao valor concebido, este é organizado consoante três níveis de leitura, abaixo representados.

Tabela 5

Procedimento analítico definido por Morgado (2022)

Nível	Média de Avaliação	Significado da Avaliação
(1)	1.0 a 2.6.	Claramente inadequado
(2)	2.7 a 3.3.	Indefinição avaliativa
(3)	3.4 a 5.0	Claramente adequado

Por fim, procedeu-se à análise detalhada de todos os gráficos, com a devida comparação dos dados apresentados. Assente nessa análise comparativa, foram elaboradas sínteses críticas que permitiram interpretar os resultados e identificar os padrões e tendências relevantes para o estudo em questão.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O presente capítulo incidirá sobre a apresentação de forma pormenorizada e análise individual de cada jogo aplicado, evidenciando os resultados obtidos em cada caso, culminando com uma análise global que possibilite a identificação de tendências gerais e inferências significativas para o objeto em estudo. Prevê-se que, através das quatro recolhas de dados se responda à questão central de investigação: De que forma o jogo, enquanto estratégia didática, pode contribuir para a consolidação da aprendizagem no 3.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do Ensino Básico?

4.1. RESULTADOS DA PRIMEIRA RECOLHA DOS DADOS (JOGO ADAPTADO DO *SUPERMATIK*)

O jogo, como mencionado anteriormente, foi adaptado para abordar conteúdos de gramática como família de palavras, translineação, acentuação, prefixos, sufixos e conjugação de verbos. A dinâmica de jogo consistiu na resolução de questões que permitiam aos alunos acumular cartas com letras para formar a palavra “Gramática”. A atividade foi aplicada a 17 alunos, cujos desempenhos foram avaliados com base nas grelhas de registo observação (Anexos 5 e 6).

Os resultados, apresentados nos gráficos 1 e 2, revelam um impacto positivo no uso do jogo na aprendizagem dos alunos, pelo que, indicam que, ao nível da **aquisição de conhecimentos**, 47% dos alunos (7 de 17 alunos) conseguiram compreender e aplicar os conteúdos apresentados, enquanto 59% (10 alunos) demonstraram aquisições parciais, sugerindo dificuldades em conteúdos específicos. Já ao nível da **consolidação de conhecimentos**, foi possível observar que 47% dos participantes (8 alunos) consolidaram integralmente os conteúdos abordados, enquanto 35% (6 alunos) apresentaram uma consolidação parcial e 18% (3 alunos) não conseguiram compreender e aplicar os conteúdos expostos.

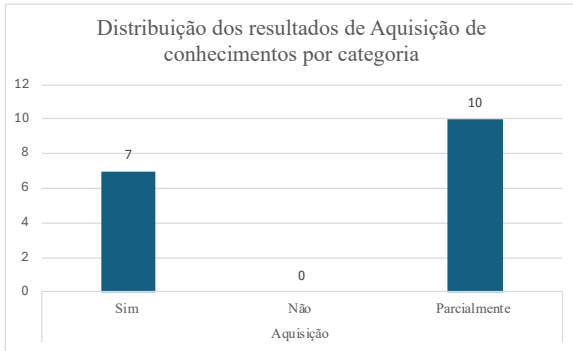


Gráfico 1

Distribuição dos resultados de Aquisição de conhecimentos

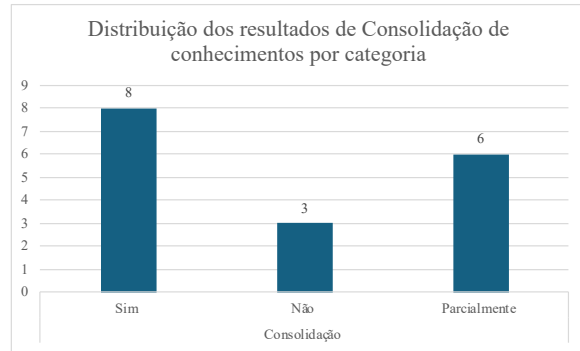


Gráfico 2

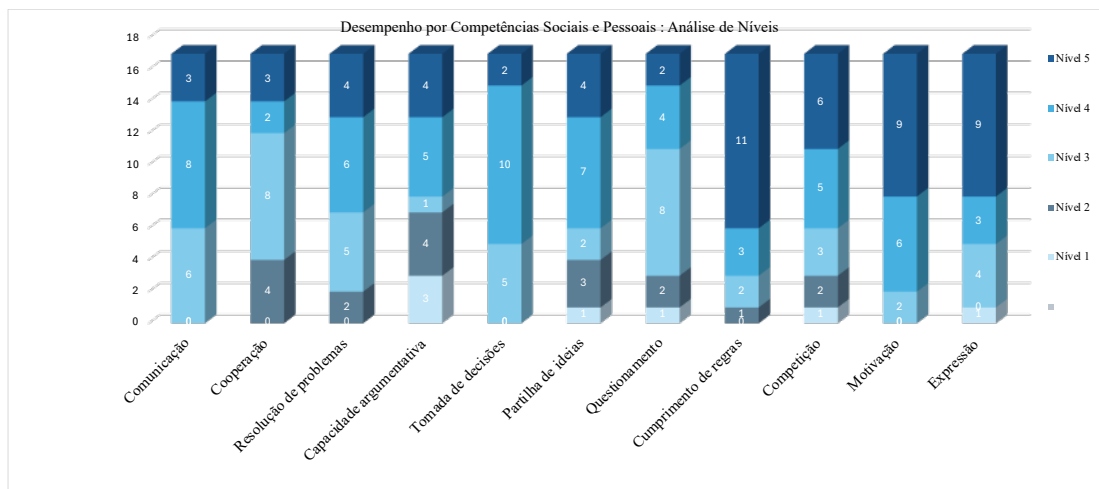
Distribuição dos resultados de Consolidação de conhecimentos

Os dados sugerem que o jogo desempenha um papel significativo na facilitação da aprendizagem, embora ainda existam aspetos que podem ser aprimorados com a implementação de práticas mais direcionadas. No que diz respeito aos 18% dos alunos que não consolidaram os conhecimentos, é possível identificar alguns fatores que podem ter contribuído para esse resultado. Um deles é a dinâmica do jogo, que exigia leitura e análise de palavras, o que pode ter representado um desafio adicional para alunos com dificuldades nessa área. Outro fator relevante foi o comportamento agitado da turma, que, em alguns momentos, pode ter dispersado a atenção daqueles com maior dificuldade de concentração. Esses aspetos destacam a necessidade de adaptar as estratégias de ensino para atender às diferentes necessidades dos alunos, garantindo que todos possam se beneficiar plenamente das atividades propostas. Nesse sentido, a ideia defendida por Silva e Sarmiento (2017), em que o ato de brincar contribui para o estímulo da inteligência, permitindo que a criança liberte a sua imaginação e desenvolva a sua criatividade ganha ainda mais relevância ao considerarmos os desafios relacionados ao comportamento e à dispersão observados no contexto do jogo. Além disso, o brincar favorece o exercício da concentração e da atenção, competências fundamentais para lidar com as situações do quotidiano (Kishimoto, 2011). Nesse sentido, a atividade lúdica, destaca-se como o meio mais natural para a aprendizagem, exercendo um impacto significativo no desenvolvimento integral do aluno.

Ao que se refere o desempenho dos alunos ao nível das competências sociais e pessoais, o gráfico 3 evidencia a distribuição de desempenho dos alunos em diferentes competências sociais e pessoais, classificadas em cinco níveis (Nível 1 a Nível 5).

Gráfico 3

Distribuição dos resultados de Competências Sociais



Com base no gráfico apresentado, é visível que o Cumprimento de Regras é a competência que tem maior número de alunos no nível 5, indicando uma forte adesão às normas e ao comportamento esperado durante as atividades. Segundo Barbeiro (1998), o jogo distingue-se pela sua capacidade de integrar aspetos contrastantes, como a espontaneidade e imprevisibilidade da turbulência, aliadas à estrutura e aos limites impostos pela regra. Esta dinâmica permite um equilíbrio entre a liberdade dos participantes e os vínculos estabelecidos pelas diretrizes do próprio jogo, promovendo uma experiência dinâmica e estruturada em simultâneo.

As competências de Motivação e Expressão destacaram-se de forma significativa, com a maioria dos alunos apresentando desempenho no nível 5. Isso indica que, por meio do jogo, as crianças não apenas mantiveram-se envolvidas e entusiasmadas com a atividade proposta, mas também demonstraram capacidade para comunicar ideias de forma clara, organizada e criativa. Esse comportamento foi evidente ao longo de toda a atividade, com comentários e interações como: “A que horas o jogo vai começar, professora?”, “Vamos, eu quero jogar!”, “Este jogo é fixe!” e até momentos de silêncio seguidos de empolgação. A ludicidade do recurso pedagógico, ao criar um ambiente descontraído e interativo, parece ter potencializado a confiança dos alunos, permitindo-lhes expressar pensamentos e soluções sem inibições. Esse cenário sugere que o jogo funciona como um catalisador da participação ativa, alinhando-se às características cognitivas e socio-emocionais dessa faixa etária, que valoriza a experimentação prática e a colaboração. No entanto, apesar dos avanços observados, é essencial que as práticas pedagógicas desse tipo continuem a

estimular essas competências, integrando-as em desafios progressivos que ampliem a capacidade de argumentação e a autonomia dos alunos. Assim, o jogo consolida-se não apenas como uma ferramenta de avaliação, mas como um meio promissor para fortalecer a motivação intrínseca e a expressão individual, fundamentais para o desenvolvimento integral no Ensino Básico.

Por outro lado, as áreas de Resolução de Problemas e Capacidade Argumentativa apresentam os maiores desafios, com maior número de alunos nos níveis inferiores (Nível 1 e Nível 2), indicando a necessidade de intervenções específicas para melhoria. Nesse sentido, acreditamos que alguns aspetos do jogo podem ter ocasionado esses resultados, visto que, o formato do mesmo exige que os alunos leiam, analisem questões e selecionem a resposta correta para avançar. Essa dinâmica pode ter gerado alguma barreira ao progresso na atividade, resultando na necessidade de apoio adicional. De acordo com o PASEO (2017, p. 23), as “Competências de Raciocínio” e “Resolução de Problemas” envolvem aceder e interpretar informações, tomar decisões e produzir conhecimentos, “encontrar respostas para uma nova situação, mobilizando o raciocínio com vista à tomada de decisão, à construção e uso de estratégias e à eventual formulação de novas questões”, utilizando diversos recursos. No contexto do jogo, essas competências são fundamentais, pois os alunos precisam de analisar questões, escolher as respostas adequadas e aplicar estratégias para avançar. Quando os alunos enfrentam dificuldades nessas áreas, como no caso de alguns participantes, o progresso no jogo pode ser comprometido, gerando frustração. Por isso, é importante que o jogo seja estruturado para desafiar e apoiar o desenvolvimento dessas competências, oferecendo suporte adequado para que os estudantes possam superar os obstáculos e fortalecer as suas habilidades de raciocínio e resolução de problemas.

No que diz respeito à Capacidade Argumentativa, observa-se que questões gramaticais demandam reflexão, como a classificação de frases ou identificação da sílaba tónica, requerem raciocínio aprofundado e fundamentações implícitas o que pode ter se refletido nos dados. Alunos com menor desenvolvimento dessa competência podem ter enfrentado dificuldades tanto em justificar mentalmente as suas escolhas quanto em interpretar os conteúdos propostos, limitando o desempenho esperado. De acordo com o PASEO (2017), a Capacidade Argumentativa, exige analisar e discutir ideias, argumentar com base em variáveis e rever o raciocínio para conclusões fundamentadas. Nesse sentido os

alunos que apresentaram valores mais baixos nessas competências encontram-se ainda no seu processo construtivo, refletindo o desenvolvimento gradual dessas habilidades.

4.2. RESULTADOS DA SEGUNDA RECOLHA DOS DADOS (JOGO DO LUDO HUMANO)

A segunda recolha de dados, no contexto da implementação de um jogo de ludo humano, visava consolidar aprendizagens nas áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio, integradas numa abordagem interdisciplinar sobre a Educação Ambiental. A dinâmica do jogo consistiu em transformar os alunos nas próprias peças de um tabuleiro disposto no chão, no qual se movimentavam de acordo com as suas respostas acertadas. A atividade foi aplicada a 17 alunos, cujos desempenhos foram avaliados com base nas grelhas de observação (Anexos 7 e 8). Os resultados, apresentados nos gráficos 4 e 5, indicam que ao nível da **aquisição de conhecimentos** e **consolidação de conhecimentos**, 41% dos participantes (7 alunos de 17 alunos) consolidaram integralmente os conteúdos abordados. Esse êxito pode ser atribuído ao formato lúdico e interativo do jogo, que transformou os alunos em peças ativas do tabuleiro, incentivando a participação prática e a colaboração. A necessidade de resolver questões interdisciplinares, como as "Perguntas relâmpago", exigiu que as equipas discutissem estratégias e integrassem conceitos de diferentes áreas, favorecendo a transferência de aprendizagens para contextos reais. Além disso, o ambiente ao ar livre, apesar das limitações logísticas, contribuiu para um clima descontraído, reduzindo a formalidade e estimulando a expressão criativa dos estudantes.

No entanto, os dados também apontaram que 35% dos alunos (6 alunos) apresentaram consolidação parcial e 24% (4 alunos) não consolidaram os conhecimentos.

Gráfico 4

Distribuição dos resultados de Aquisição de conhecimentos

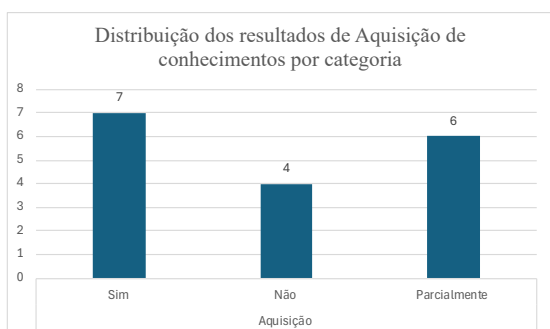
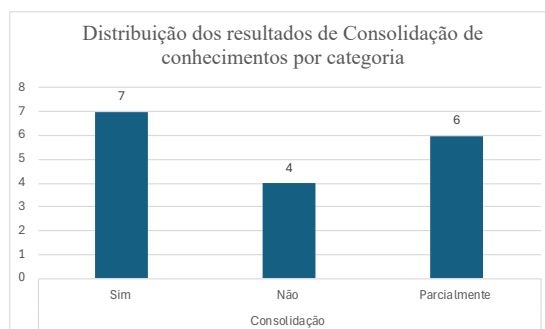


Gráfico 5

Distribuição dos resultados de Consolidação de conhecimentos

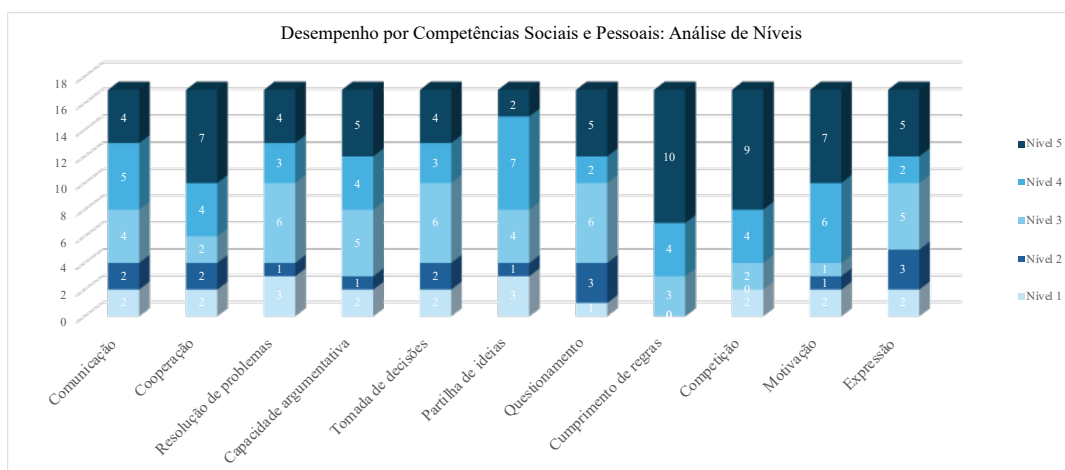


Esses resultados podem estar relacionados a fatores como a competição excessiva entre as equipes, que, embora, inicialmente, motivadora, gerou tensões e discussões no final da atividade, desviando o foco pedagógico. A complexidade das tarefas interdisciplinares também pode ter sido um obstáculo para alunos com ritmos de aprendizagem distintos, especialmente aqueles que encontram dificuldades em associar conceitos de áreas diversas, como resolver problemas matemáticos vinculados a questões ambientais. Outro aspecto relevante foram as limitações materiais, como a falta de fita adesiva para completar o tabuleiro, e as interferências do ambiente externo, que podem ter comprometido a organização e a clareza das regras, afetando a experiência de parte dos participantes. Segundo Kishimoto (2011), as crianças tendem a sentir-se mais motivadas a utilizar as suas habilidades cognitivas e sociais quando envolvidas em atividades lúdicas, especialmente quando o objetivo é simplesmente “jogar bem”, sem a pressão de avaliações ou julgamento. Esse ambiente mais livre favorece um clima de liberdade que, por sua vez, estimula o interesse, a moralidade e capacidade de reflexão.

A heterogeneidade do grupo também deve ser considerada. Alunos que dependem de métodos mais estruturados ou de repetição para fixar conteúdos podem ter encontrado dificuldades no formato dinâmico e competitivo do jogo, o que explica a percentagem de estudantes que não alcançaram a consolidação esperada. Por outro lado, o espírito de entreajuda observado durante as perguntas em equipa destacou o desenvolvimento de competências socio-emocionais, como comunicação e colaboração, indicando que o jogo possui um valor educativo que vai além da aquisição de conhecimentos teóricos. Esse tipo de dinâmica propicia uma aprendizagem mais efetiva, permitindo que os alunos se envolvam de forma mais profunda com os conteúdos (Kishimoto, 2011). Assim, o fator lúdico parece ser um elemento determinante no sucesso da aprendizagem, tornando-o mais envolvente e natural.

Gráfico 6

Distribuição dos resultados de Competências sociais



O Gráfico 6, que analisa as competências sociais e pessoais dos alunos durante a aplicação do jogo, revela padrões significativos que merecem reflexão pedagógica e estratégica. Em primeiro lugar, destaca-se o Cumprimento de Regras como a competência com maior número de alunos no nível 5, corroborando observações anteriores de que as crianças demonstram facilidade em seguir diretrizes estabelecidas em atividades lúdicas estruturadas. Esse resultado sugere que o formato do jogo, com regras claras e objetivos definidos, proporciona um ambiente seguro e previsível, essencial para que os alunos canalizem sua energia na execução das tarefas. Tal alinhamento é consistente com estudos que apontam a importância de estruturas bem definidas para a autorregulação infantil, especialmente em contextos que envolvem interações coletivas (Samulski, 2003).

Logo em seguida, as competências Competição, Motivação e Cooperação também se destacam, com um número expressivo de alunos no nível 5. Esses dados refletem um equilíbrio entre a vontade individual e a capacidade de colaboração, indicando que os alunos não procuram apenas destacar-se, mas também reconhecem o valor do trabalho em equipa. Barbeiro (1998) reforça essa dualidade ao afirmar que a competição, quando bem orientada, estimula a superação pessoal e a dedicação, enquanto a cooperação fortalece vínculos sociais e a construção de soluções coletivas. No contexto do jogo, a motivação elevada pode ser atribuída à natureza desafiadora das atividades, que incentivam os alunos a persistirem mesmo diante de obstáculos, aliada ao reconhecimento imediato de avanços (como o direito de mover-se no tabuleiro).

Contudo, os dados também expõem fragilidades: as competências Resolução de Problemas e Partilha de Ideias concentram a maior parte dos alunos nos níveis 1 e 2, sinalizando uma lacuna no desenvolvimento de habilidades essenciais para o pensamento crítico e a inovação. Essa disparidade pode ser explicada por múltiplos fatores. Primeiramente, a Resolução de Problemas exige não apenas conhecimento técnico, mas também criatividade e capacidade de adaptação — competências que demandam práticas pedagógicas intencionais para serem cultivadas. Já a Partilha de Ideias, por sua vez, está intimamente ligada à confiança individual e à maturidade emocional para expor pensamentos em grupo, aspetos que podem estar subdesenvolvidos em alunos mais tímidos ou com menor repertório comunicativo. A teoria de Samulski (2003) oferece um caminho para interpretar esses desafios. Embora a competição e a cooperação sejam catalisadoras do empenho, elas não são suficientes para garantir a profundidade cognitiva necessária à resolução de problemas complexos. Isso ocorre porque tais competências

são, frequentemente, estimuladas de forma superficial em jogos competitivos, privilegiando a velocidade de resposta em detrimento da reflexão crítica. Além disso, a dinâmica do jogo, centrada em respostas rápidas (como nas "Perguntas relâmpago"), pode ter limitado o tempo para debates mais profundos, essenciais para a partilha de ideias e a construção colaborativa de soluções. Na perspectiva de uma futura aplicação deste jogo, consideraríamos alguns aspetos para colmatar os problemas identificados. Entre as possíveis melhorias, destacam-se: a criação de etapas que exijam a colaboração entre todas as equipas na resolução de um problema ambiental complexo, incentivando a troca de perspetivas e a partilha de responsabilidades; e a realização de atividades complementares, como rodas de discussão ou dinâmicas de *brainstorming*, para fortalecer a confiança dos alunos na exposição de ideias e na receção de críticas construtivas.

4.3. RESULTADOS DA TERCEIRA RECOLHA DOS DADOS (JOGO DA GLÓRIA)

A aplicação do Jogo da Glória em 9 de maio de 2023, inserida no contexto interdisciplinar da Educação Ambiental, revelou resultados pedagógicos significativos, com avanços e desafios que merecem reflexão aprofundada. A atividade foi aplicada a 18 alunos, cujos desempenhos foram avaliados com base nas grelhas de observação (Anexos 7 e 8).

O jogo, adaptado para consolidar conhecimentos sobre o tratamento e a poupança de água, integrou seis áreas curriculares, promovendo uma abordagem holística do tema. A dinâmica, baseada em um tabuleiro com desafios e tarefas, foi organizada em grupos reduzidos (2-3 alunos por tabuleiro), o que facilitou um ambiente mais colaborativo e menos competitivo em comparação a atividades anteriores. Esse formato permitiu observar que, embora a competição estivesse presente, os alunos demonstraram maior interesse em participar ativamente do que em vencer, evidenciado pelo apoio mútuo na procura por respostas e pela comunicação mais fluida entre os pares.

Os resultados, apresentados nos gráficos 7 e 8, indicam que ao nível da **aquisição de conhecimentos e consolidação de conhecimentos**, 28% (5 alunos) dos participantes conseguiram compreender e aplicar os conteúdos apresentados, enquanto 44% (8 alunos)

demonstraram aquisições parciais e 11% (2 alunos) não conseguiram compreender e aplicar os conteúdos expostos.

Gráfico 7

Distribuição dos resultados de Aquisição de conhecimentos

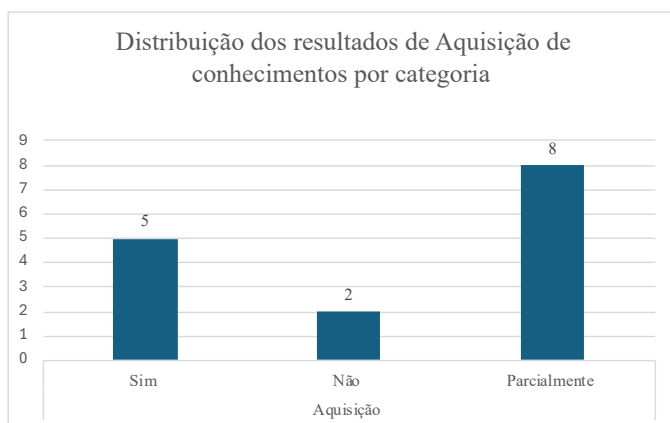
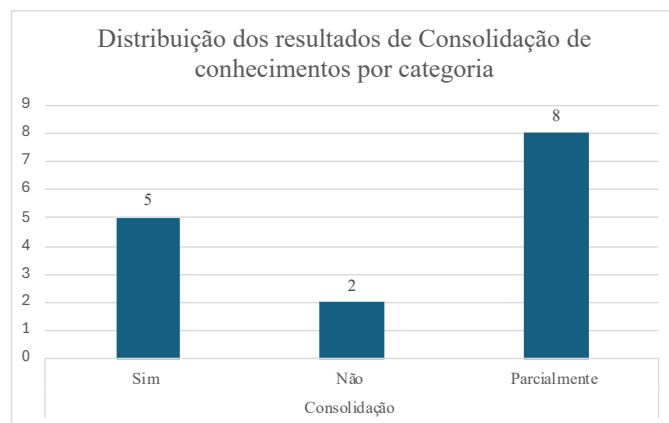


Gráfico 8

Distribuição dos resultados de Consolidação de conhecimentos



Esses números, embora indicativos de um impacto positivo, são inferiores aos registados em jogos anteriores, como o Ludo Humano. Essa diferença pode ser atribuída à complexidade interdisciplinar da atividade, que exigia a integração de seis áreas curriculares em um único tema, sobrecarregando alunos com menor domínio prévio dos conceitos. Além disso, o curto período de uma semana para abordar o tema pode ter limitado a internalização profunda dos conteúdos, especialmente para aqueles que dependem de repetição e reforço contínuo. A aquisição parcial (44%) sugere que os alunos compreenderam aspetos básicos, como identificar práticas de economia de água, mas enfrentaram dificuldades em aplicá-las em contextos interdisciplinares, como relacionar cálculos matemáticos a cenários ambientais.

Os dados apresentados mostram que há grande potencial para alcançar uma aprendizagem ainda mais abrangente. Algumas intervenções específicas podem ser implementadas para otimizar os resultados dos alunos que consolidam parcialmente ou não consolidam conhecimentos. Por exemplo, introduzir jogos colaborativos que promovam o trabalho em equipa e incentivem a troca de conhecimentos entre os alunos, ajudando aqueles com mais dificuldades a aprender com os colegas.

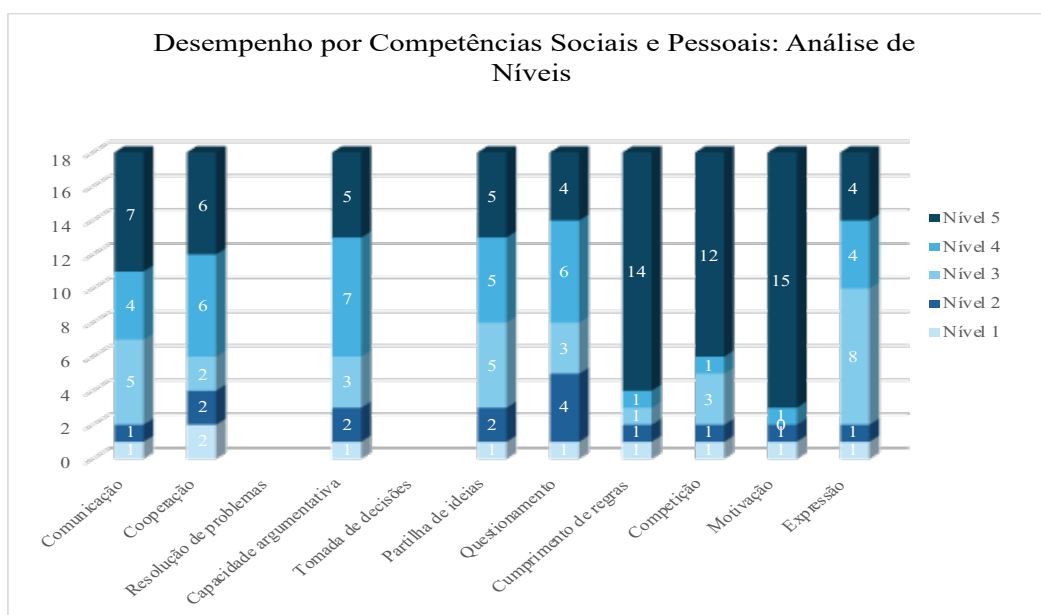
Estes números, ainda que, inferiores comparativamente aos jogos anteriores, continuam a destacar um impacto positivo das estratégias de ensino utilizadas, mostrando que a

maioria dos alunos está num estágio ativo de construção de conhecimento. Para Kishimoto (2011), o jogo tem sido valorizado como recurso pedagógico relevante, pois, ao colocar os alunos em situações lúdicas, contribui para a aproximá-los de conteúdos culturais a nível escolar, além de estimular o desenvolvimento de novas estruturas cognitivas que enriquecem o processo de aprendizagem.

No que diz respeito às competências sociais e pessoais, o Gráfico 9 destaca que Cumprimento de Regras, Competição e Motivação tiveram o maior número de alunos no nível 5, reforçando a eficácia do jogo em promover o empenho e disciplina. A estrutura clara do tabuleiro, com regras bem definidas, ofereceu segurança aos alunos, facilitando a adesão às diretrizes. A motivação intrínseca, conforme teorizado por Samulski (2003), foi impulsionada pela dinâmica de avanço no jogo e pela recompensa emocional associada aos acertos, alinhando-se à ideia de que jogos funcionam como "circuitos de ativação" que mantêm os participantes envolvidos. Contudo, competências como Cooperação e Questionamento apresentaram maior concentração nos níveis 1 e 2, indicando lacunas no desenvolvimento de habilidades interpessoais complexas. Apesar do auxílio observado entre os alunos, a competição individualista e a estrutura focada em respostas rápidas (via cartas de perguntas) limitaram oportunidades para debates profundos ou tomada de decisões coletivas. O questionamento crítico, essencial para a resolução de problemas, foi pouco estimulado, refletindo uma possível falha na promoção de espaços reflexivos durante a atividade.

Gráfico 9

Distribuição dos resultados de Competências Sociais



As potencialidades do jogo residem na sua capacidade de integrar múltiplas áreas do conhecimento de forma contextualizada, transformando conceitos abstratos em desafios práticos. Este resultado reforça a ideia de Rolo e Bidarra (2011) de que a combinação entre a prática e a competição potencializam a aprendizagem do aluno. Quando os alunos competem entre si, esforçam-se para superar os adversários, mas também a si mesmos, criando uma motivação intrínseca que procura a excelência. A novidade de utilizar um jogo tradicional, como o Jogo da Glória, despertou curiosidade e interesse, conectando os alunos a um legado cultural, conforme destacado por Kishimoto (2011). Além disso, a organização em grupos pequenos favoreceu a comunicação e reduziu a ansiedade competitiva, criando um ambiente propício para a expressão de ideias.

Por outro lado, os desafios identificados exigem intervenções mais concretas. A complexidade das tarefas interdisciplinares, por exemplo, poderia ser mitigada com a introdução de desafios graduais, começando por conexões entre duas disciplinas e evoluindo para integrações mais amplas. Para fortalecer a cooperação, seria válido incluir etapas obrigatórias de discussão em grupo antes de responder às cartas, valorizando não apenas a resposta correta, mas o processo de construção coletiva. Também poderia ser introduzido outros jogos que estimulem essas habilidades de forma direcionada, uma vez mais, os jogos colaborativos, que exijam a resolução de problemas em equipa para promover a cooperação; e a introdução de jogos que incentivem a investigação associados ao mistério nomeadamente, e, estimulem o pensamento crítico e tomada de decisões (Qasim *et al.*, 2024).

Já o pensamento crítico poderia ser estimulado com perguntas abertas que exigissem justificações ou soluções criativas, em vez de respostas objetivas. A criação de níveis de dificuldade nas cartas (básico, intermediário, avançado) também permitiria adaptar o jogo às necessidades heterogêneas dos alunos, garantindo que todos sejam desafiados sem se sentirem sobrecarregados. A necessidade de adequar algumas etapas do jogo, de modo a aprimorar os aspetos mais fragilizados, tornou-se clara para nós durante a análise dos resultados, destacando a importância de refinamentos estratégicos para otimizar a eficácia pedagógica da atividade.

É de salientar que a aplicação deste jogo revelou que muitos alunos nunca tinham tido contacto com o jogo da Glória, jogo tradicional que surgiu há muitos anos e que tem sido transmitido de geração em geração, proporcionando um momento de diversão e aprendizagem. A sua aplicação em sala de aula despertou curiosidade e interesse nos alunos. Além de entreter, carrega consigo um valor cultural e histórico rico.

4.4. RESULTADOS DA QUARTA RECOLHA DOS DADOS (JOGO DO *STOP*)

A última recolha de dados procurava reforçar alguns dos conteúdos já aplicados no jogo adaptado do *SuperTmatik*, nomeadamente a classe de palavras, classificação de palavras quanto à posição da sílaba tónica, classificação de palavras quanto ao número de sílabas. Este revelou resultados significativos no âmbito cognitivo, embora com nuances no desenvolvimento de competências sociais. Realizado de forma individual, diferentemente dos jogos anteriores, o formato priorizou a precisão e a rapidez de respostas, com alunos preenchendo categorias pré-definidas (ex.: "nome", "verbo", "palavra grave", "palavra aguda", "palavra dissílaba" e "palavra polissílaba") utilizando palavras iniciadas por uma letra sorteada, sob tempo limitado. A atividade foi aplicada a 19 alunos, cujos desempenhos foram avaliados com base nas grelhas de observação (Anexos 7 e 8).

Os resultados, apresentados nos gráficos 10 e 11, indicam que, ao nível da **aquisição de conhecimentos** e **consolidação de conhecimentos**, 50% (9 de 19 alunos) dos participantes conseguiram compreender e aplicar os conteúdos apresentados, enquanto 39% (7 alunos) demonstraram aquisições parciais e 17% (3 alunos) não conseguiram compreender e aplicar os conteúdos expostos.

Gráfico 10

Distribuição dos resultados de Aquisição de conhecimentos

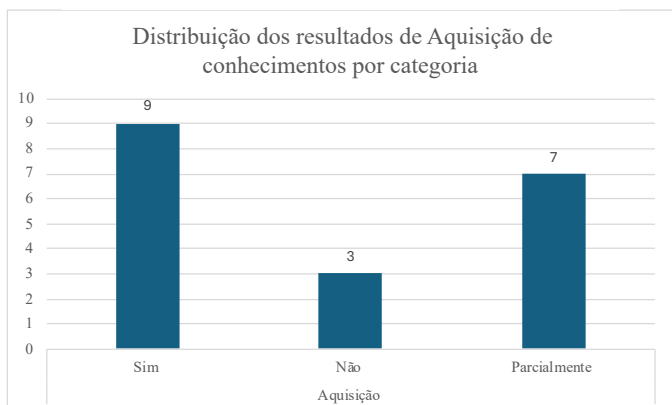
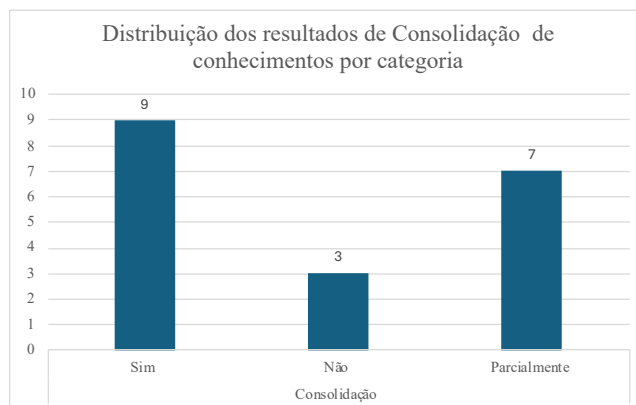


Gráfico 11

Distribuição dos resultados de Consolidação de conhecimentos



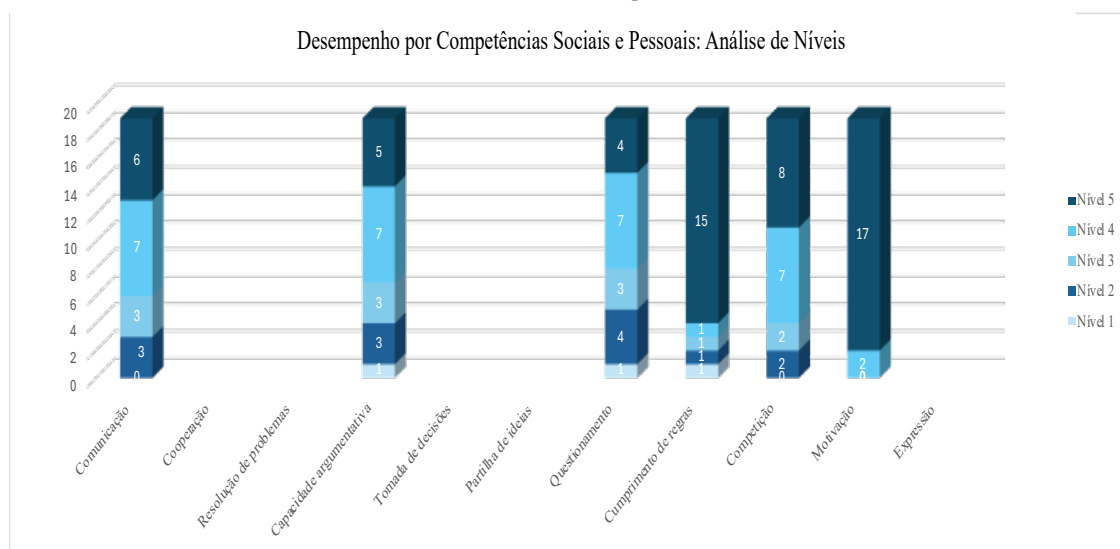
Os dados apresentam resultados encorajadores em relação à aquisição e consolidação dos conhecimentos, reforçando o impacto positivo das práticas utilizadas, destacando o progresso global da turma. Esses resultados, refletem a eficácia do formato individual para fixação de regras gramaticais, especialmente em alunos que se beneficiam de desafios estruturados e respostas imediatas. A correção oral coletiva após cada rodada, em que as respostas eram justificadas e discutidas, desempenhou papel fundamental nesse processo, reforçando conceitos e permitindo a revisão de erros. A elevada taxa de sucesso (50%) pode ser atribuída à natureza repetitiva e focalizada do jogo, que exigia aplicação direta de regras em contextos controlados. Contudo, a consolidação parcial (39%) sugere que alguns alunos ainda necessitam de reforço em tópicos específicos, como a distinção entre palavras graves e agudas, ou a identificação de dissílabas e polissílabas. Já os 17% sem consolidação podem estar associados a lacunas prévias ou dificuldades em lidar com pressão de tempo, comum em atividades que demandam pensamento rápido.

As práticas lúdicas são amplamente reconhecidas por Cotonhoto *et al.* (2019) como um recurso eficaz no contexto educacional, pois possuem a capacidade de conquistar as crianças e facilitar o seu processo de ensino-aprendizagem. Ao incorporar atividades lúdicas, o professor consegue criar um ambiente mais motivador e interativo capaz de enriquecer as experiências pedagógicas dos alunos (Cotonhoto *et al.*, 2019).

O Gráfico 12 evidencia que Cumprimento de Regras, Competição e Motivação atingiram o nível máximo (5) para a maioria dos alunos, destacando-se como pontos fortes. O formato individual, ao eliminar interações em grupo, concentrou a energia dos estudantes na adesão às regras e na procura por respostas precisas, gerando motivação intrínseca ligada à superação pessoal. A ausência de competição direta entre pares, paradoxalmente, reduziu conflitos e permitiu que os alunos focassem na qualidade das suas respostas, alinhando-se à visão de Sousa e Costa (2020), que destacam o papel ativo do aluno em contextos lúdicos estruturados.

Gráfico 12

Distribuição dos resultados de Competências sociais



Por outro lado, competências como Capacidade Argumentativa e Questionamento apresentaram desempenho inferior, com maior concentração nos níveis 1 e 2. Essa lacuna reflete a natureza individual da atividade, que não exigiu debates, justificações detalhadas ou tomada de decisões coletivas. Enquanto jogos anteriores (como o Ludo Humano) promoveram a cooperação, o *STOP* limitou-se a reforçar habilidades individuais, deixando em segundo plano a construção de argumentos ou a reflexão crítica.

Uma vez que foi o único jogo de carácter estritamente individual, as competências pessoais e sociais de natureza interpessoal não foram tão evidentes uma vez que não existiu a necessidade interação direta entre participantes. Contudo, os resultados obtidos mostram um desempenho geral semelhante ao jogo anterior, indicando que, mesmo em contextos individuais, os alunos mantêm padrões de comportamento e competências alinhadas às observações feitas em dinâmicas anteriores. Foi também perceptível que os alunos demonstraram maior foco em responder corretamente às categorias do jogo sobre o conteúdo proposto, priorizando a precisão e a qualidade das respostas em vez de competir diretamente com os demais participantes. Nesta linha de pensamento, Sousa e Costa (2020) alegam, numa abordagem construtivista da aprendizagem, que, no decurso do jogo, o aluno deixa de ser um simples recetor passivo de informações para se tornar o protagonista no processo de aquisição de conhecimentos, isto é, o aluno assume um papel ativo e reflexivo na sua própria aprendizagem.

No nosso entendimento, o Jogo do *STOP* mostrou-se muito eficaz para ajudar os alunos a aprender e memorizar conteúdos gramaticais, porque sua repetição e o retorno imediato sobre as respostas facilitaram a assimilação das regras da língua. No entanto, quando pensamos no desenvolvimento completo dos alunos, o jogo apresentou algumas limitações, pois carece de habilidades importantes, como argumentação e pensamento crítico. Por isso, é essencial combinar esse tipo de atividade com outras estratégias que estimulem tanto o conhecimento teórico quanto o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas mais complexas.

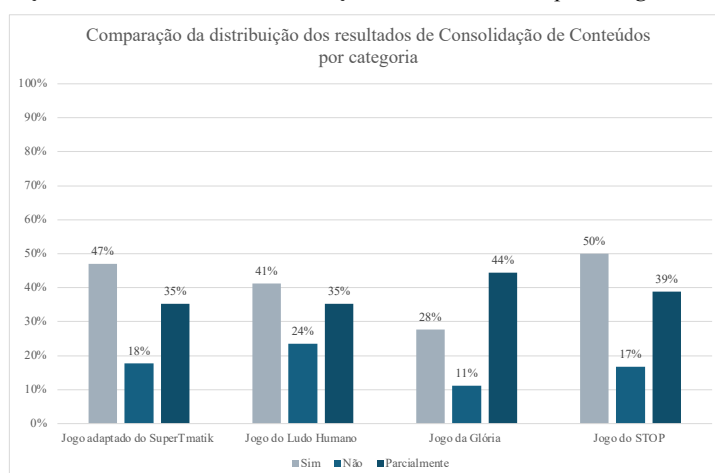
1.1. ANÁLISE GLOBAL DOS RESULTADOS

Nesta secção, apresenta-se uma análise global dos resultados obtidos a partir da aplicação de quatro jogos pedagógicos investigados. Pretende-se comparar a eficácia dos jogos na consolidação da aprendizagem, identificando padrões e diferenças nos níveis de consolidação de conhecimentos dos participantes, bem como, no desenvolvimento de competências sociais e pessoais.

Os resultados apresentados no gráfico 13 demonstram a comparação da eficácia dos quatro jogos pedagógicos na consolidação da aprendizagem: Jogo adaptado de *SuperTmatik*, Jogo de Ludo Humano, Jogo da Glória e Jogo do *STOP*. De forma geral, observa-se que todos os jogos contribuíram de algum modo para a consolidação de conhecimentos, mas com níveis de impacto variados, isto é, a proporção de participantes que atingiram uma aprendizagem plena (categoria “Sim”), aprendizagem parcial (“Parcialmente”) e ou nenhuma aprendizagem (“Não”) variaram de um jogo para outro. Esta análise procurou evidenciar não apenas a relevância dos jogos como ferramentas pedagógicas, mas também as nuances na sua aplicabilidade e impacto, considerando os desafios e potencialidades que emergem a partir dos dados obtidos.

Gráfico 13

Comparação dos resultados de consolidação de conhecimentos por categoria em cada jogo



Através da análise dos dados, verifica-se que os jogos são ferramentas relevantes para a aprendizagem. Ao considerar as percentagens das categorias “Sim” e “Parcialmente” em conjunto, observa-se um resultado global amplamente positivo, o que evidencia que a utilização do jogo cumpre, de maneira satisfatória, os objetivos esperados, nomeadamente a consolidação de conhecimentos. Essa análise sugere que o jogo enquanto estratégia pedagógica demonstra uma eficácia significativa para promoção da aprendizagem, mesmo quando surgem resultados parciais. Esta interpretação fundamenta-se na ideia de que os dados recolhidos refletem uma tendência predominante de sucesso na aplicação do jogo, validando a utilizado enquanto estratégia de ensino. Tal como alude Silva e Sarmiento (2017), a atividade lúdica proporciona ao aluno experiências que fortalecem laços sociais, favorecem o acesso aos conhecimentos e ensinam a superar desafios.

Ao observarmos os dados referentes ao **Jogo do Ludo Humano** e ao **Jogo do STOP**, é visível que destacam a consolidação da aprendizagem de forma mais eficaz, com maiores percentagens de resultados na categoria “Sim”. Ainda assim, o **Jogo do Ludo Humano** possui também a maior percentagem de resultados na categoria “Não”. Por outro lado, o **Jogo adaptado do SuperTmatik** e o **Jogo da Glória** apresentam uma maior concentração de resultados na categoria “Parcialmente”, sugerindo que, embora tenham contribuído para a aprendizagem, não foram tão eficazes em garantir uma consolidação completa dos conhecimentos.

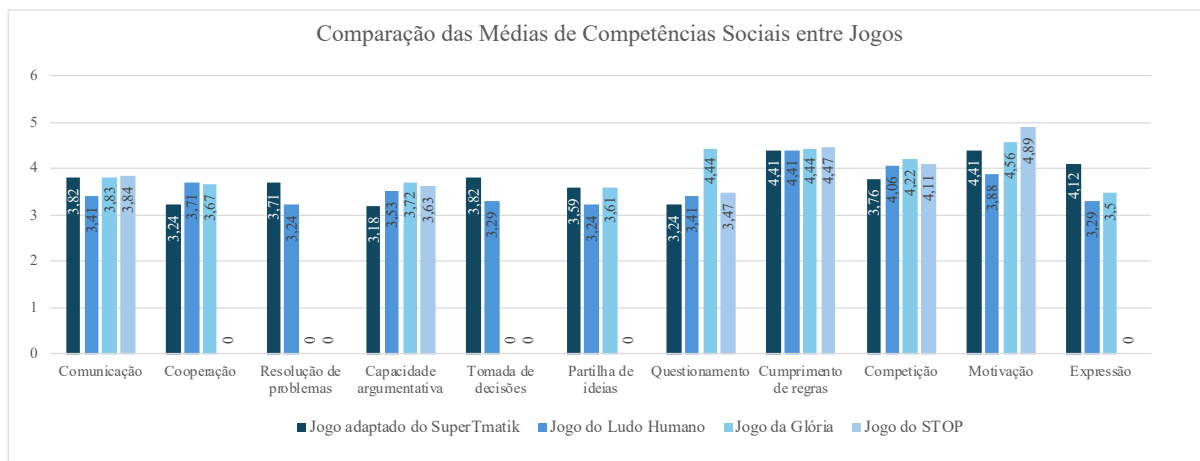
As variações nos resultados podem indicar que os desafios observados estão associados tanto ao modelo e à estrutura dos jogos quanto à sua adequação ao contexto pedagógico. Paralelamente, evidenciam-se potencialidades dos jogos mais eficazes em fomentar a motivação e promover a aprendizagem de modo mais consistente e significativo. Corroborando a ideia de Barbeiro (1998) de que o jogo infantil está ligado a uma pedagogia que promove a aprendizagem ativa, permitindo que a criança descubra o mundo de forma autônoma. O professor tem a responsabilidade de analisar a pertinência dos jogos e identificar a infinidade de relações e quais serão ativadas pela aplicação de determinado jogo (Barbeiro, 1998).

O gráfico 14, apresenta uma análise comparativa das médias de competências sociais e pessoais entre os quatro jogos pedagógicos aplicados. Os dados evidenciam que as competências sociais e pessoais com médias mais elevadas são o Cumprimento de Regras e a Motivação, com destaque para o Jogo adaptado do *SuperTmatik*, que apresenta alto

desempenho em ambas as categorias, e o jogo do *STOP*, que sobressai particularmente na competência Motivação. Por outro lado, competências com médias mais baixas são Questionamento e a Capacidade Argumentativa, sendo que o Jogo adaptado do *SuperTmatik* apresenta os menores desempenhos nessas categorias, indicando menor estímulo dessas competências nesse jogo.

Gráfico 14

Comparação das médias de competências sociais e pessoais entre jogos



Ao observarmos cada competência e a sua evolução entre jogos, os dados sugerem que o Cumprimento de Regras foi a competência que demonstrou resultados mais estáveis e superiores, refletindo um estímulo uniforme e consistente no desenvolvimento dessa habilidade. Este facto é verificável pelos comentários de alguns alunos durante aplicação dos jogos, em particular o aluno P (aluno com Medidas Universais) repetente, frequentemente desafiador das regras de sala de aula e caracterizado por uma postura “contra o sistema educacional”, mas que, durante o jogo, demonstrava um forte compromisso em garantir que as regras de jogo fossem rigorosamente cumpridas. O facto do aluno P ser o mais velho da turma, este poderá ter sido um fator para que os outros alunos tivessem uma tendência natural de segui-lo, reconhecendo nele uma figura de maior maturidade dentro do grupo, amplificando a sua influência na promoção do cumprimento de regras durante o jogo. As competências como o Questionamento e a Capacidade Argumentativa apresentaram médias sistematicamente mais reduzidas o que pode indicar uma menor progressão ao longo da aplicação dos jogos. Por sua vez, competências como Motivação apresentaram médias progressivamente superiores, indicando uma evolução significativa ao longo da aplicação dos jogos pedagógicos. Esse

aumento sugere que as dinâmicas propostas pelos jogos foram eficazes em envolver os participantes.

Com base no que já foi mencionado anteriormente, e alinhando-se ao pensamento de Barbeiro (1998), o jogo distingue-se pela sua capacidade única de integrar elementos opostos como a liberdade e a regra, promovendo uma experiência simultaneamente dinâmica e organizada. Competências como o Cumprimento de Regras e a Motivação destacam-se no contexto de jogo demonstrando como a interação, a motivação individual e o respeito pelas normas contribui para o enriquecimento do processo pedagógico. Por outro lado, as competências que requerem habilidades interpessoais ou nível elevado de pensamento crítico como Capacidade Argumentativa e o Questionamento revelam-se as mais suscetíveis a desafios e dificuldades no seu desenvolvimento.

Para concluir, a análise global dos resultados obtidos a partir da aplicação dos quatro jogos pedagógicos evidenciou um impacto diferenciado tanto ao nível da consolidação da aprendizagem como ao nível do desenvolvimento de competências sociais e pessoais. Esta análise reforça o papel dos jogos pedagógicos como ferramentas promissoras para o ensino, enquanto evidencia a necessidade de um olhar crítico por parte do professor na seleção de estratégias lúdicas adequadas aos objetivos de aprendizagem e ao perfil da turma.

CONCLUSÕES

Concluída a redação desta dimensão, é pertinente proceder a uma reflexão abrangente sobre a temática analisada nos capítulos anteriores, considerando as suas implicações teóricas e práticas no contexto educacional. É igualmente crucial abordar as limitações deste estudo, reconhecendo os fatores que possam ter condicionado os resultados obtidos e sugerir a abertura a novas linhas de investigação.

As limitações deste estudo devem ser consideradas, uma vez que influenciaram a interpretação dos resultados e a generalização das conclusões. Primeiramente, é de salientar que o facto de alguns alunos terem faltado durante a aplicação dos jogos, resultou numa amostra incompleta e inconsistente ao longo das quatro recolhas, comprometendo, assim, a fiabilidade dos dados obtidos e dificultando uma análise mais robusta do impacto global dos jogos na turma.

O tempo disponível para a preparação dos jogos foi uma limitação significativa. Os conteúdos propostos pela docente eram fornecidos com apenas uma semana de antecedência, o que exigia uma rápida identificação das dificuldades dos alunos, seguida de uma criação ou adaptação de jogos específicos para os conteúdos a serem consolidados. Esse processo demandava tempo e esforço considerável, sobretudo porque os jogos eram desenvolvidos de raiz, envolvendo desde o *design* até a adequação pedagógica às necessidades da turma.

Além disso, o tempo destinado à aplicação dos jogos foi restrito, devido às limitações da prática pedagógica, que tinha a duração de apenas três dias por semana. A extensão do currículo nacional e a pressão para cobrir os conteúdos previstos, inevitavelmente, reduzem o espaço disponível para a consolidação da aprendizagem por meio de jogos. No que concerne ao tempo disponível para atividade prática, este era insuficiente para explorar os jogos de forma mais aprofundada, como repetir os jogos mais de duas vezes ou realizar adaptações em tempo real, dado que, a aplicação dos jogos durou entre os 30 a 50 minutos, o que poderia ter potencializado os resultados. Essas restrições temporais limitaram o impacto pleno que os jogos poderiam ter na dinâmica pedagógica e nos resultados dos participantes.

Uma das dificuldades percebidas na aplicação do jogo, foi o facto de, apesar de a docente cooperante demonstrar elevada receptividade relativamente às estratégias propostas por mim e pelo meu par pedagógico, nomeadamente a utilização do jogo como ferramenta pedagógica, ainda assim surgirem desafios na sua implementação. Nas primeiras implementações de jogos em sala de aula, os alunos apresentavam dificuldades em compreender e adotar um comportamento adequado ao ambiente de sala de aula. Inicialmente, os estudantes apresentavam atitudes mais compatíveis com o ambiente de recreio, revelando uma falta de distinção entre os diferentes espaços escolares e as suas respetivas normas.

Esta dificuldade em compreender e adotar um comportamento adequado ao ambiente de sala de aula em momentos de jogo, poderá estar associada a ausência de experiências prévias dos alunos com metodologias pedagógicas baseadas em jogos, que rompem com a abordagem tradicional de ensino. Na conceção de Lima (2008), a escola tradicional tende a negligenciar o jogo, considerando-o uma atividade sem propósito funcional ou como um momento de relaxamento ou gasto de energia excedente. O autor salienta a ideia de que a perspetiva tradicional ignora de forma profunda os benefícios que os jogos proporcionam ao desenvolvimento de competências cognitivas e sociais.

Outra dificuldade observada aquando da aplicação dos jogos, foi a variação da motivação e predisposição dos alunos em participar nas atividades propostas. Apesar de, em alguns momentos, os alunos demonstrarem entusiasmo e envolvimento, noutros, a motivação parecia flutuar, o que condicionava o andamento e o resultado das atividades. Esta variação pode estar associada a fatores de interesse relacionados aos conteúdos abordados, a familiaridade com a mecânica do jogo ou fatores externos como humor dos participantes. Tal flutuação comprometeu, em alguns casos, a eficácia pedagógica pretendida.

As dificuldades e os desafios que se manifestaram, revelaram-se como valiosas oportunidades de aprendizagem, tanto para os alunos como para a própria investigadora. Embora, os desafios tenham sido uma parte inevitável do processo, a aplicação de jogos como estratégia de ensino revelou potencialidades significativas, que merecem ser destacadas. Essas potencialidades reforçam o valor do jogo não apenas como uma ferramenta lúdica, mas como um poderoso recurso pedagógico capaz de promover aprendizagens significativas e competências fundamentais nos alunos.

Diversos autores como, Rolo e Bidarra (2011) defendem que um ambiente interativo como o proporcionado pelos jogos, favorece a consolidação do conhecimento ao estimular o envolvimento motivacional intrínseco dos alunos. Nesse sentido, a utilização do jogo como estratégia pedagógica não só motiva os alunos, como promove aprendizagens mais profundas e duradoras, permitindo que os conteúdos sejam assimilados e aplicados em diversos contextos. A interação promovida pelos jogos, aliada a dinâmica participativa, facilita o desenvolvimento de competências sociais essenciais como a comunicação, a competição e a cooperação.

Os dados recolhidos no presente estudo corroboram esta perspectiva, tendo sido observado que os jogos motivaram os alunos a envolverem-se nas atividades e permitiram uma maior consolidação dos conteúdos trabalhados, principalmente, nos jogos individuais e de pequenos grupos, onde os participantes demonstraram maior concentração e produtividade.

Assim, os resultados obtidos reforçam as afirmações de Kishimoto (2011), ao evidenciar que o uso do jogo no contexto educativo pode constituir uma estratégia eficaz para estimular as múltiplas inteligências (como inteligência linguística, a lógico-matemática, a espacial e a interpessoal) das crianças promovendo o seu desenvolvimento integral e a consolidação da aprendizagem. Através da aprendizagem lúdica, os jogos favorecem não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, contribuindo para um envolvimento ativo e significativo dos alunos no processo educativo.

Importa, ainda, deixar algumas linhas orientadoras para futuras investigações na área. Para a realização de futuros estudos no âmbito do jogo como instrumento pedagógico, recomenda-se explorar a sua aplicação em diferentes contextos, abrangendo diversas faixas etárias, níveis de escolaridade e realidades socioeconómicas. Seria também pertinente analisar o impacto da utilização dos jogos digitais e online no processo de aprendizagem comparando-os com jogos tradicionais, considerando as características dos nativos digitais, com maior acesso à tecnologia desde o nascimento. Por fim, seria relevante estudar o papel da formação docente na utilização do jogo como estratégia pedagógica considerando que os programas de formação devem ser constantemente atualizados para atender às necessidades das novas gerações. Com o avanço das

tecnologias e as mudanças nos perfis dos alunos, é fundamental que os professores recebam a preparação necessária para integrar métodos inovadores, como o uso de jogos educativos, de forma eficaz. A formação contínua deve abranger não apenas o domínio das ferramentas pedagógicas mais atuais, mas também a adaptação das práticas pedagógicas às características e expectativas dos alunos das novas gerações, garantindo um ensino mais dinâmico, interativo e relevante para o contexto atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DO RELATÓRIO

A elaboração deste relatório foi uma oportunidade para refletir profundamente sobre estes dois anos de mestrado, nos quais pude aprender e amadurecer tanto em termos profissionais como pessoais. Todas as orientações dos docentes que me acompanharam, quer no contexto acadêmico, quer nos contextos escolares e as trocas de experiências entre colegas e até com os alunos a quem tive o prazer de ensinar, foram fundamentais para o desenvolvimento de competências essenciais para a minha formação docente. Estes dois anos permitiram-me construir uma base estável, embora ainda incompleta, por acreditar que a verdadeira aprendizagem se intensifica quando estamos plenamente inseridos no terreno, a enfrentar os desafios reais do dia-a-dia escolar. Apenas a prática contínua me permitirá consolidar e expandir as competências adquiridas durante, não só estes dois anos de mestrado, como os três anos de licenciatura que me precederam, levando ao aprimoramento constante enquanto profissional em Educação.

A minha experiência no 1.º e 2.º CEB, apesar das diferenças entre os contextos, foi crucial para o meu entendimento sobre a complexidade do sistema educativo. Sou profundamente grata pelas aprendizagens que tive em todos os contextos, pois trouxe-me desafios e oportunidades únicas. Tive a oportunidade de estar inserida tanto em escolas públicas como privadas, como em escolas localizadas em meios pequenos e em centros de cidade. Essa diversidade de realidades, permitiu-me compreender dinâmicas específicas de cada contexto e os diferentes desafios enfrentados pelos alunos e pela comunidade escolar. No entanto, acabei por perceber, inevitavelmente, e por gosto pessoal, que me identifico mais com meios pequenos, onde o ambiente é mais próximo e acolhedor e existe maior proximidade com a comunidade escolar.

A Prática Pedagógica foi uma etapa crucial no meu percurso, proporcionando-me a oportunidade de desenvolver competências fundamentais como a observação, o planeamento de aulas e avaliação. No entanto, refletiu-se como um período de esforço e sacrifício marcado por uma carga desmedida; apesar da prática pedagógica parecer limitada a três dias da semana, exigia grande parte do tempo diário. Esta exigência não só estar presente nos contextos escolares, mas também dedicar longas horas à planificação, à criação de recursos, à avaliação e à reflexão constante sobre o trabalho desenvolvido.

Embora saiba que este ritmo intenso reflete o que me espera no futuro, a conciliação entre a prática pedagógica, a componente teórica do curso e vida pessoal, associada à necessidade de trabalhar em *part-time*, revelou-se particularmente desafiante, mas no final, recompensador pelo crescimento e aprendizagens que me permitiu.

Como futura docente, procuro promover aprendizagens significativas nos alunos que por mim passarem, e que desenvolvam competências essenciais para a sua formação integral, prontos para os desafios do futuro. Pretendo continuar a ter uma atitude reflexiva e investigativa, analisado constantemente as minhas práticas, ajustando-as às necessidades dos alunos, promovendo um ensino diferenciado, inclusivo e motivador. Além disso, reconheço a importância de continuar a aprender e aprimorar as minhas competências e acompanhar as mudanças no sistema educativo, mantendo-me aberta à inovação e desenvolvimento.

BIBLIOGRAFIA

- Alves, S., Madanelo, O. e Martins, M. (2019). Autonomia e Flexibilidade Curricular: Caminhos e Desafios na Ação Educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, (27), pp. 337-362. <https://revistas.ucp.pt/index.php/gestaoedesenvolvimento/article/view/387>.
- Alves, F. O. (2022). Expressões idiomáticas e variação terminológica: possíveis interfaces. *Revista Anpoll, Florianópolis* 53(1), 146-160.
- Amado, J. (Coord.) (2017). *Manual de Investigação qualitativa em educação* (3.a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Antunes, C. (2009). Os jogos e o desenvolvimento da inteligência espacial. *Histedbr On—line*, 4(339), p. 288-289. <https://doi.org/10.20396/rho.v9i33.8639570>.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGraw Hill.
- Barbeiro, L. (1998). *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Legenda.
- Barbeiro, L. e Gamboa, M. J. (2016). Clubes de leitura: Construção e conquista de leitores. *Revista de Investigação em Educação e Ciências Sociais*, 1(1), pp. 37-53. <http://hdl.handle.net/10400.8/4256>.
- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *História: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 2, pp. 13-21. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/5126>.
- Barros, J. (2017). Os conceitos na história: considerações sobre o anacronismo. *Ler História*, 71, pp. 1-21. <https://doi.org/10.4000/lerhistoria.2930>.
- Bittencourt, C. M. (2008). *Ensino de História: fundamentos e métodos* (2.^a ed.). Cortez.
- Boavida, A., Paiva, A., Cebola, G., Vale, I. e Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico*. Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.

- Brandão, A., Seal, A., Ferreira, A., Morais, A., Albuquerque, E., Lima, J., Silva, C., Barbosa, M., Santos, P., Leite, T. e Leal, T. (2009). *Jogos de Alfabetização: Manual Didático e 10 Jogos para Você Levar para a Sala de Aula!*. Ministério da Educação.
- Cardoso, M. I. e Pereira, L. A. (2014). Inovar no Ensino da Língua: A Construção de uma Relação Positiva com a Escrita. *Órbita Pedagógica*, (2), 29-46. <https://revista.isced-hbo.co.ao/ojs/index.php/rop/article/view/18>.
- Carreira, S. (2010). Conexões no Ensino da Matemática-Não basta vê-las é preciso fazê-las. *Revista da Associação de Professores de Matemática*, 110(5), p. 1. https://em.apm.pt/index.php/em/issue/view/112/115?fbclid=IwAR0riQpDiaXF2zdFo2ixDmjHLkkLUmvEkuj3uogUYZzgTo0GcE_7l0EE7HM.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular – Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cosme, A. Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L. e Barros, M. (2020). *Avaliação das Aprendizagens- Propostas e Estratégias de Ação – Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto Editora.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D. e Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem- Propostas e Estratégias de Ação* (1.^a edição). Porto Editora.
- Costa, R., e Costa, A. L. (2024). Desenho das Aprendizagens em Contextos de Educação a Distância. In S. M. Lopes, S. Faria, e S. S. Monteiro (Eds.), *Metodologias e Práticas Educativas no Ensino Superior: Visões Multidisciplinares*. Edições Almedina.
- Costa, A., Crespo, A., Machado, C., Gomes, I., Neves, M. e Bastos, S. (2024, junho, 21). *Pedagogical Strategies in the Construction of Historical Knowledge for the 2nd Cycle of Primary School*. [Conferência]. The Future of Education 14th Edition 2024, Florência. https://conference.pixelonline.net/library_scheda.php?id_abs=6781&id_cr=2&id_edition=46&type=conference.
- Cotonhoto, L. A., Rossetti, C. B. e Missawa, D. D. A. (2019). A IMPORTÂNCIA DO JOGO E DA BRINCADEIRA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA. *Construção Psicopedagógica* 27(28), 37-47. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v27n28/05.pdf>.

- Cruz, E. (2019). *Temporalidades, Anacronismo e o Ensino de História* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará]. EduCAPES. <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/43313>.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 do Diário da República. (2018). *Diário da República*. <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>.
- Dias, I. S. (2005). O Lúdico. *Educação & Comunicação* (8), pp.121-133. https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/301/1/n8_art8.pdf.
- Direção-Geral da Educação (2012). *Modalidades de Avaliação*. <https://www.dge.mec.pt/modalidades-de-avaliacao>.
- Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais — 1.º CEB*. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.ª ed.). Porto Editora.
- Ferreira, N. e Bizerra, J. (2021). Relação Professor-Aluno: Importância da Afetividade. *Revista Científica Eletrónica de Pedagogia da F AEF*, 2(37), pp. 65-84. http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/Mdzs0EqqHOhIfw7_2022-2-7-19-16-44.pdf.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra.
- Freitas, M., Alves, D. e Costa, T. (2007). O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Fontanella, B. J. B. (2021). Participantes em Investigação Qualitativa. In S. Goncalves, J. Goncalves e C. Marques (Eds.), *Manual de Investigação Qualitativa* (26-40). Pactor.
- Gómez E. E. (2021). Desenhos de Investigação Qualitativa. In S. Goncalves, J. Goncalves e C. Marques (Eds.), *Manual de Investigação Qualitativa* (3-22). Pactor.

- Gonçalves, S. e Gonçalves, J. (2021). Qualidade e Ética na Investigação Qualitativa. In S. Goncalves, J. Goncalves & C. Marques (Eds.), *Manual de Investigação Qualitativa* (42-59). Pactor.
- Haydt, R. C. (2011). *Curso de Didática Geral*. Ática.
- Hoffmann, J. (2011). *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista* (41.^a ed.). Porto Alegre: Mediação.
- Jorge, N. e Carreira, I. (2023). Afinal, o que é uma apresentação oral? *Palavras*, (60-61), pp. 34-44. <https://doi.org/10.61248/palavras.vi60-61.168>.
- Kishimoto, T. M. (2011). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (14.^aed). Cortez.
- Lamas, E. P. R. (2015). O jogo como recurso pedagógico – Ser, comunicar, interagir, construir conhecimento. *Revista de Estudios e Investigacion em Psicologia y Educacion, Extr.* (8), 115-118. [DOI:10.17979/reipe.2015.0.08.637](https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.08.637).
- Leitão, F. R. (2003). Símbolo e Actividade Lúdica. In C. Neto (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp. 57-70). Faculdade de Motricidade Humana.
- Lima, J. M. (2008). *O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional*. Universidade Estadual Paulista.
- Loughran, J. (2016). Ensino e formação de professores: a necessidade de ir além da retórica. In R. Brandenburg, S. McDonough, J. Burke, S. White. (Eds.) *Formação de professores*. Springer, Cingapura. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0785-9_15.
- Luckesi, C. C. (2000). O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? *Porto Alegre: ARTMED* 3(12), 1-7.
- Marques, H., Campos, A., Andrade, D. e Zambalde, A. (2021). *Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Avaliação (Campinas)* 26(3), pp.718-741 <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000300005>.
- Martins, G.O., Gomes, C.A.S., Brocardo, J.M.L., Pedroso, J.V., Carillo, J.L.A., Silva, L.M.U., Encarnação, M.M.G.A., Horta, M.J.V.C., Calçada, M.T.C.S., Nery, R.F.V. e Rodrigues, S.M.C.V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

Moreira, A. I. (2019). Educação Histórica entre os 3 e os 12 anos: Desafios para quem ensina e para quem aprende. *Educação, Sociedade & Culturas*, 55, pp. 73-87.
<https://doi.org/10.34626/esc.vi55.39>.

Moreira, A. I. (2022). *A História de Portugal nas aulas do 2.º CEB: Educação Histórica entre representações sociais e práticas educativas*. CITEM.

Morgado, J. C. (2022). *O Estudo de Caso Na Investigação Em Educação (5.ª ed.)*. De Facto.

Mota, P. & Coutinho, C. (2011). *A utilização das TIC no 1.º ciclo do Ensino Básico: um estudo exploratório num Agrupamento TEIP do Porto*. [Conferência]. VII Conferência Internacional de TIC na Educação, Minho.

Neto, C. (2003). Introdução – Jogo e Desenvolvimento da Criança. In C. Neto (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp. 5-9). Faculdade de Motricidade Humana.

Pereira, P. e Castrogiovanni, A. C. (2020). Possibilidades da Educação ao Ar Livre Voltada para o Lugar em um Contexto Brasileiro. *Para Onde?*, 14(1), pp. 90-109.
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/216904/001119946.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Ponte, J. (1992). *O Computador — Um Instrumento da Educação*. Texto Editora.

Ponte, J. P. (2010). Conexões do Ensino Básico da Matemática. *Revista da Associação de Professores de Matemática*, 110(5), pp. 3-6.
https://em.apm.pt/index.php/em/issue/view/112/115?fbclid=IwAR0riQpDiaXF2zdFo2ixDmjHLkkLUmvEkuj3uogUYZzgTo0GcE_710EE7HM.

Ponte, J. e Serrazina, M. (2000). *Didática da Matemática do 1.º Ciclo*. Universidade Aberta.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1825101/mod_resource/content/2/PONTE%2C%20J.%3B%20SERRAZINA%2C%20M.%20de%20L.%20Didáctica%20da%20Matemática%20do%201o%20Ciclo%20%28cap.%208%29.pdf.

- Potts, J. (1979). *Leitura e Leituras nos ensinos primário e secundário*. Livros Horizonte.
- Prates, M. L., Aranha, A. e Loureiro, A. (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual. *EDUSER: Revista de educação*, 2(1), pp. 20-36. <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/20/23>.
- Proença, M. C. (1990). *Ensinar/ Aprender História*. Livros Horizonte.
- Qasim, S. H., Ansari, A. B., Ahmad, F. A. (2024). Gamification and game-based learning: Future of education. *Internacional Journal of Humanities and Social Science Research* 10(5), 23-25.
- Ramos, J. (2007). Reflexões sobre a utilização educativa dos computadores e da Internet na escola. In F. A. Costa, H. Peralta & S. Viseu, *AS TIC NA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL: Conceções Práticas* (143-169). Porto Editora.
- Rebolo, A. (2021). Observação. In S. Goncalves, J. Goncalves & C. Marques (Eds.), *Manual de Investigação Qualitativa* (87-100). Factor.
- Reis, C e Adragão, J. V. (1990). *Didática do Português*. Universidade Aberta.
- Rolo, R. e Bidarra, J. (2011, maio 12-13). *Jogos e Aplicações Multimédia em Educação Musical*. [Conferência]. VII Conferência Internacional em Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, Braga. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/14587/1/Jogos%20e%20Aplicações%20Multimédia%20em%20Educação%20Musical.pdf>.
- Rossini, M. (2003). *Aprender tem que ser gostoso*. Editora Vozes.
- Salomão, H., Martini, M. e Jordão, A. (2007). A Importância do Lúdico na Educação Infantil: Enfocando a Brincadeira e as Situações de Ensino Não Direcionado. *Psicologia – O Portal dos Psicólogos*, pp. 1-21.
- Samulski, D. (2003). Educação por Meio do Movimento e do Jogo. In C. Neto (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp. 226-237). Faculdade de Motricidade Humana.
- Santos, B. A., Agripino, J. L. S., Silveira, M. R. C., Silva, M. G., Ferreira, P. Z. e Silva, Z. S. (2021). Jogos e Brincadeiras como Recurso Pedagógico. *Revista Ibero-*

- Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7(10), pp. 2344-2359.
doi.org/10.51891/rease.v7i10.2818.
- Santos, A. A. e Pereira, O. J. (2019). A importância dos jogos e brincadeiras lúdicas na Educação Infantil. *Revista Eletrônica PSQUIEDUCA*, 11(25), pp. 480-493.
<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/899>.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Ministério da Educação- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, A. N. (2017). Brincar e aprender. Aprender a brincar. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira e R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 11-38). Porto Editora.
- Silva, M. S. e Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmiento, F. I. Ferreira & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-56). Porto Editora.
- Silva, A. M. O., Sousa, F. N. e Silva, M. G. (2024). O processo de Alfabetização na Educação Infantil: Ensaio, Reflexões e Ponderações. *Revista Foco* 17(5), pp. 01-16.
<https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5018/3591>.
- Solé, G. (2021). Ensino da História em Portugal: o currículo, programas, manuais escolares e formação docente. *El Futuro del Pasado*, (12), 21-59.
<https://doi.org/10.14201/fdp2021122159>.
- Souza, C. H. S. e Costa, L. M. G. C. (2020). MANCALA: o uso do jogo como recurso educacional. *Revista Baiana de Educação Matemática* (1), 1-16.
<https://doi.org/10.47207/rbem.v1i.10296>.
- Trindade, S. D. e Carvalho, J. R. (2019). *História, tecnologias digitais e mobile learning: ensinar História na era digital*. Imprensa Da Universidade de Coimbra.
- Vasconcellos, C. S. (2003). *Avaliação da Aprendizagem— Práticas de Mudança: por uma práxis transformadora*. Libertad.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos (4.ª ed.)*. Porto Alegre.

ANEXOS

ANEXO 1 – GRELHAS DE OBSERVAÇÃO

Plano de Observação e Recolha de Dados

Observadores: Adriana Crespo e Inês Gomes

Data: __/__/__

Nome da Instituição:

Localização:

Turma:

Número de Alunos:

Sala:

Horário:

Meio

O que observar?	Registo da Observação
Concelho e Freguesia	
Infraestruturas próximas	
Outros aspetos	

Agrupamento

O que observar?	Registo da Observação
Ano de criação	
Número de escolas	
Sede do Agrupamento	
Parcerias	
Outros aspetos	

Instituição

O que observar?	Registo da Observação
Ano de abertura	
Salas e Edifícios	
Condições de acessibilidade	
Atividades adicionais	
Serviços disponibilizados	
Manuais adotados	
Profissionais de formação especializada distinta (terapeuta da fala, psicólogo, terapeuta ocupacional, nutricionista, entre outros)	
Outros Aspetos	

Grupo/Turma

O que observar?	Registo da Observação
Número de alunos	
Número de rapazes e raparigas	
Alunos de nacionalidade estrangeira	
Alunos com Necessidades Específicas	
Alunos abrangidos pelas Medidas Universais/ Adicionais/ Seletivas	

ANEXO 2 – JOGO “EcoJOKER”



Nível 1

2 + 1

2	3
4	5

Nível 2

Quantas parcelas tem a soma
2 + 2 + 2

1	3
2	6

Nível 3

Qual é a primeira letra da
palavra

data

Nível 4

Lê a frase .

O pato é doido

Nível 5

O óleo deve ser despejado nos
canos.

Verdadeiro

Falso

Nível 6

Devemos colocar uma garrafa no
ecoponto verde?

Sim

Não

ANEXO 3 —EXEMPLO DE CARTA

Leiria, quarta-feira, 22 de março de 2023

Olá, XXXXX!

Esperamos que estejas cheio de energia para aprender coisas novas esta semana!

Gostamos muito das tuas ideias e participação. As tuas partilhas na sala são sempre muito bem vindas. Tens motivos de sobra para te orgulhares em ti! Continua esse teu bom caminho.

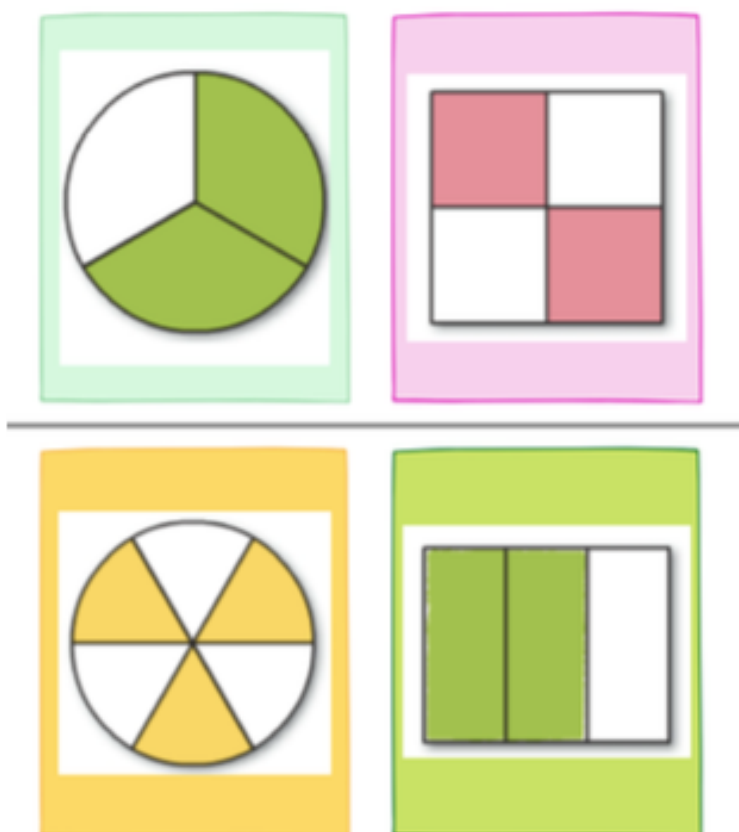
Estamos orgulhosas de ti!

Abracinhos apertados,
As Professoras Estagiárias

Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.



ANEXO 4—JOGO BINGO FRACIONÁRIO



ANEXO 5 — TAREFA SOBRE BULA *MANIFESTIS PROBATUM*



“Alexandre, Bispo, servo dos servos de Deus, ao caríssimo filho em Cristo, Afonso, ilustre Rei dos Portugueses, e a seus herdeiros para sempre.

Está claramente demonstrado que, como bom filho e príncipe católico, prestaste inumeráveis serviços à tua mãe, a Santa Igreja, exterminando intrépidamente em porfiados trabalhos e proezas militares os inimigos do nome cristão e propagando diligentemente a fé cristã, e assim deixaste aos vindouros nome digno de memória e exemplo merecedor de imitação.

Deve a Só Apostólica amar com sincero afecto e procurar atender eficazmente, em suas justas súplicas, os que a Providência divina escolheu para govêrno e salvação do povo. Por isso, Nós, atendendo às qualidades de prudência, justiça e idoneidade de governo que ilustram a tua pessoa, tomamo-la sob a protecção de S. Pedro e nossa, e concedemos e confirmamos por autoridade apostólica ao teu excelso domínio o reino de Portugal com inteiras honras de reino e a dignidade que aos reis pertence (...)

E para que mais te afervores em devoção e serviço ao príncipe dos apóstolos S. Pedro e à Santa Igreja de Roma, decidimos fazer a mesma concessão a teus herdeiros e, com a ajuda de Deus, prometemos defender-lha, quanto caiba em nosso apostólico ministério. Continua, pois, a mostrar-te, filho caríssimo, tão humilde e devotado à honra (...).”

1. Quem é o destinatário da Bula?

2. Indica o assunto principal do documento.

3. Identifica a religião que está em causa. Caracteriza-a.

4. Explica por palavras tuas o que significa a frase “prestaste inumeráveis serviços à tua mãe, a Santa Igreja, exterminando intrépidamente em porfiados trabalhos e proezas militares os inimigos do nome cristão e propagando diligentemente a fé cristã”.

5. Transcreve do texto uma frase que mostre o reconhecimento de rei a D. Afonso Henriques.

6. Comenta a frase “Nós, atendendo às qualidades de prudência, justiça e idoneidade de governo que ilustram a tua pessoa, tomamo-la sob a protecção de S. Pedro e nossa, e concedemos e confirmamos por autoridade apostólica ao teu excelso domínio o reino de Portugal” atendendo à importância da Igreja.

CARTA DE FEIRA - INTERPRETAÇÃO

1. Lê o seguinte documento.

Carta de feira do Castelo de Guimarães

"Afonso pela graça de Deus rei de Portugal e conde de Bolonha a todos os de meu reino e aos de todos os outros reinos que esta carta virem. Saúde. Sabei que eu mando que se faça uma feira no meu castelo de Guimarães e quero que se faça quatro vezes no ano; e que no meio do mês de Junho se faça uma feira «e a outra se faça no meio de Setembro» e a outra se faça no meio de Dezembro e a outra feira no meio de Março. E mando que cada feira dure quatro dias e eu dou garantia a todos os que vierem a esta feira por motivo de vender ou de comprar que, desde o nono dia antes de se principiar esta feira até vinte e dois dias cumpridos, não sejam penhorados por dívida alguma a não ser por dívida de dinheiro feita na própria feira. E mando que façam a mesma feira no meu castelo de Guimarães desde uma porta até à outra e que ninguém receie vir à mesma feira. Por isso dou esta minha carta selada com o meu sêlo para que os alcaides do castelo de Guimarães a tenham como testemunho. E além disto determino que todo aquele que fizer mal aos homens que vierem a esta feira me pague mil morabitanos. e duplique aquilo que tiver filhado a seu dono. E naqueles quatro dias em que a feira durar não sejam feitas outras vendas na vila de Guimarães (...)"

Rau (1983).Feiras Medievais Portuguesas: subsídios para o seu estudo. Editorial Presença
(adaptado)

1.1. Retira do documento as seguintes informações:

- a. autor da carta _____
- b. local onde ocorre _____
- c. número de vezes que ocorre _____
- d. duração de cada feira _____

2. Qual é o propósito da carta?

3. Explica, com palavras tuas importância das feiras medievais para as pessoas da época?



ANEXO 7 — GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA APLICAÇÃO DO JOGO

Grelha de Observação da aplicação do Jogo						
Interveniente:	Tempo Letivo:	Tempo de observação:	Espaço:	Materiais:		
Conteúdo:						
Atividade:						
Critérios	Aplicação do conteúdo					
Número de aluno	Aquisição			Consolidação		
	Sim	Não	Parcialmente	Sim	Não	Parcialmente
1						
2						
(...)						

Aquisição de conhecimentos			
Critérios	Níveis de desempenho		
	Sim	Parcialmente	Não
Conteúdo [X]	Mobiliza todos os conhecimentos que tem sobre o conteúdo e aplica-os.	Mobiliza alguns os conhecimentos que tem sobre o conteúdo e aplica-os.	Não mobiliza os conhecimentos que tem sobre o conteúdo.

Consolidação de conteúdos			
Critérios	Níveis de desempenho		
	Sim	Parcialmente	Não
Conteúdo [X]	O aluno consolida conhecimentos que tem sobre o conteúdo ao aplicá-los.	O aluno consolida alguns conhecimentos que tem sobre o conteúdo ao aplicá-los.	Não consolida os conhecimentos que tem sobre o conteúdo.

ANEXO 8 — GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA APLICAÇÃO DO JOGO

Critérios	Competências sociais e pessoais										
	Comunicação	Cooperação	Resolução de problemas	Capacidade Argumentativa	Tomada de decisões	Partilha de ideias	Questionamento	Cumprimento de regras	Competição	Motivação	Expressão
1											
2											
(...)											

Competências sociais e pessoais					
Níveis de desempenho					
Critérios	1	2	3	4	5
Comunicação	O aluno não comunica com os outros.	Nível intermédio	O aluno comunica com dificuldades com os outros.	Nível intermédio	O aluno comunica sem dificuldades com outros.
Cooperação	O aluno não coopera com os colegas.		O aluno coopera algumas vezes com os colegas na realização da atividade.		O aluno coopera com os colegas, ajudando-os na realização da atividade.
Resolução de problemas	O aluno não identifica, entende e resolve os problemas que possam surgir.		O aluno tem dificuldade a identificar, entender e resolver os problemas que possam surgir.		O aluno identifica, entende e resolve os problemas que possam surgir.
Capacidade argumentativa	O aluno, não consegue argumentar e defender o seu ponto de vista.		O aluno, com dificuldade, consegue argumentar e defender o seu ponto de vista.		O aluno consegue argumentar e defender o seu ponto de vista.

Tomada de decisões	O aluno não consegue tomar decisões durante a atividade.		O aluno consegue com dificuldade tomar decisões durante a atividade.		O aluno toma decisões durante a atividade.
Partilha de ideias	O aluno não consegue expor as suas ideias aos outros.		O aluno consegue expor algumas das suas ideias aos outros.		O aluno sugere e consegue expor as suas ideias aos outros.
Questionamento	O aluno não se questiona a si próprio e aos outros sobre novas possibilidades na atividade.		O aluno, por vezes, questiona-se a si próprio e aos outros sobre novas possibilidades na atividade.		O aluno questiona-se a si próprio e aos outros sobre novas possibilidades na atividade.
Cumprimento das regras	O aluno não cumpre as regras estabelecidas.		O aluno cumpre algumas das regras estabelecidas.		O aluno cumpre as regras estabelecidas.
Competição	O aluno não disputa ou compete na atividade.		O aluno disputa ou compete por vezes na atividade.		O aluno disputa ou compete sempre na atividade.
Motivação	O aluno não está motivado nem empenhado na realização da atividade.		O aluno está motivado nem empenhado na realização da atividade.		O aluno está constantemente motivado nem empenhado na realização da atividade.
Expressão	O aluno não consegue expressar-se no decorrer da atividade.		O aluno consegue expressar-se no decorrer da atividade.		O aluno consegue com muita facilidade expressar-se no decorrer da atividade.

ANEXO 9— PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO



**POLITÉCNICO
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

Instituto Politécnico de Leiria
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de
Português,
História e Geografia de Portugal no 2.º CEB

Exmo. Sr. Diretor Pedagógico

Eu, Inês Sofia Santos Gomes, aluna do 1.º ano de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, venho por este meio solicitar a V. Ex.ª autorização para aplicar, junto dos estudantes da instituição que superiormente dirige, os materiais necessários ao desenvolvimento do meu projeto de mestrado.

Este projeto dedicado à análise do jogo como estratégia didática, consistirá na aplicação de jogos, por mim planificados, em contexto de sala de aula. Com este projeto, pretendo aferir se a ferramenta em causa poderá potencializar a consolidação de aprendizagens nos alunos do 1.º Ciclo de Ensino Básico.

Ressaltando que este projeto segue todas as diretrizes éticas e científicas exigidas, garantindo a confidencialidade e respeito pelos participantes envolvidos. Estou disponível para prestar quaisquer esclarecimentos adicionais que julgar necessários.

Agradeço, desde já a atenção dispensada e coloco-me à disposição para ajustar o procedimento de acordo com as orientações da instituição.

Com os melhores cumprimentos,

(Inês Gomes)

ANEXO 10 — AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO POR PARTE DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

Instituto Politécnico de Leiria
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de
Português,
História e Geografia de Portugal no 2.º CEB

Exm.º (a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação,

Eu, Inês Sofia Santos Gomes, aluna do 1.º ano de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria.

No seguimento do grau de ensino que me encontro, estou a realizar uma dissertação de mestrado em que pretendo debruçar-me sobre o estudo do jogo na educação infantil. Neste sentido, venho solicitar a autorização para que o(a) seu(sua) educando(a), possa ser sujeito ativo da minha investigação, através da realização alguns jogos que realizarei com este propósito.

Como já referi, este projeto dedicado à análise do jogo como estratégia didática, consistirá na aplicação de jogos, por mim planificados, em contexto de sala de aula. Com este projeto, pretendo aferir se a ferramenta em causa poderá potencializar a consolidação de aprendizagens do seu(sua) educando(a), pelo que poderão ser necessários registos escritos e fotográficos desses momentos, sempre respeitando as diretrizes éticas e científicas em vigor. Garanto que todos os dados recolhidos serão tratados com a máxima confidencialidade, sendo utilizados exclusivamente para fins académicos e respeitando o anonimato dos participantes.

Agradeço, desde já, a sua atenção e colaboração. Coloco-me à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas ou fornecer informações adicionais sobre o projeto.

Com os melhores cumprimentos,

(Inês Gomes)

(destacar e devolver à mestranda)

Eu, _____ Encarregado(a) de Educação
do(a) aluno(a) _____, autorizo que o(a) meu(minha)
educando(a) participe na investigação da mestranda Inês Sofia Santos Gomes.

Tomei conhecimento a ___/___/_____

(assinatura do Encarregado de Educação)