

A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE LÚDICA NA ESCOLA. DA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES À REALIDADE VIVIDA

*Isabel Condessa
Vânia Pereira
Beatriz Pereira*

Introdução

Em pleno século XXI, com tão poderosa evolução tecnológica, pensamos que a escola, enquanto pilar da educação, deve recorrer dessa tendência para proceder às mudanças adequadas.

Pombo (2002) refere a necessidade de realizar uma reforma curricular em que a tendência integradora seja o princípio orientador, como resposta à complexa e fragmentada apresentação de saberes que caracteriza a nossa contemporaneidade.

Com o aumento da escolaridade obrigatória e com a tendência para a adolescência se estender até mais tarde, deve-se intervir desde muito cedo, integrando pedagogicamente as atividades lúdicas, pois, como refere Kishimoto (sd.) “Se desejamos formar seres criativos, críticos e aptos para tomar decisões, um dos requisitos é o enriquecimento do cotidiano infantil com a inserção

de contos, lendas, brinquedos e brincadeiras.” É através do recurso a diferentes formas de ludicidade para o enriquecimento do cotidiano, na escola ou na sala de aula, que se criam verdadeiras “oportunidades” de desenvolvimento e aprendizagem. São nestas experiências diversificadas que jogam as práticas lúdicas, num continuum entre: a espontaneidade e a organização; a imaginação e a regra; o motor e o cognitivo; o risco e a segurança; a exploração e a repetição; o específico e o interdisciplinar; o individual e o social; a inclusão e a superação. De acordo com Neira (2006), o modelo de reorganização das atividades no espaço de aula, é um dos traços mais marcantes que determina as características diferenciais da prática educativa. Do professor mais convencional, preocupado com a exposição da matéria, repetição e avaliação (ensino centrado no professor) até uma proposta aberta aos alunos que é suportada pela escolha do tema, planejamento e abertura a diferentes soluções para o problema (ensino centrado no aluno) reside uma mudança essencial para a integração do jogo no cotidiano escolar. Também Pereira (2012), refere o modelo mediacional em que o aluno é sujeito ativo da construção do saber. Neste último processo, a construção do saber e saber fazer estão interligados, tendo sempre presente o lúdico.

Também para Abbott (2006, p. 107), “a educação das crianças pequenas fundamenta-se no brincar.” Os educadores e professores ignoram esta necessidade da criança brincar e o seu potencial para realizar aprendizagens com um grande empenhamento das crianças e alegria.

Uma sociedade que dê primazia às práticas lúdicas na infância permitirá adquirir mais facilmente bases para no imediato e a médio prazo adquirirem competências adequadas, quer as previstas nos currículos escolares (competências específicas), quer as do mundo laboral, atribuindo-lhe uma função mais educativa e formativa, mas respeitando a natureza emocional do indivíduo e a sua relação com o outro e a sociedade (competências transversais).

Os professores, ao longo do seu percurso profissional, devem acompanhar as mudanças que a educação requer para se ajustar aos

desafios da sociedade, de modo a responder às necessidades dos alunos. Conforme sugere Nóvoa (2012, p. 16) sobre a formação dos professores, “não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática.” Nesse sentido, a capacidade da sua análise sobre este tema: a atividade lúdica como recurso pedagógico na escola, deve ser feita de forma a realizar uma reflexão crítica das suas perceções e da sua missão educativa na génese de um ambiente de aprendizagem ativa e positiva. Pereira, Condessa e Pereira (2017, p. 624) referem que se deve preparar “os futuros profissionais para a maximização das brincadeiras e jogos no espaço exterior e, assim, poderem contribuir indiretamente para a adesão da prática [...]” pelos seus alunos.

Nas várias teorias e conceções ligadas ao valor do brincar e jogar na infância, a necessidade de a criança brincar associa-se a vários fatores, nomeadamente ao controlo da energia e das emoções, ao aumento de interesse pela atividade, à aquisição de habilidades através da prática/exercício, ao assumir de diversos papéis e representação do mundo, e, por fim, em um nível mais avançado aos ganhos cognitivos para análise da informação, a decisão e a resolução de problemas situações. Conforme diz Brock *et al.* (2011), o recurso à brincadeira e aos jogos na escola, quer em recreio, quer em aula, possibilita desenvolver várias aptidões em vários domínios, com acréscimo de conquistas em inúmeras áreas de literacia.

Numa altura em que tanto se fala da importância de se aprender com emoção, os desafios a que as crianças estão sujeitas, nomeadamente as aprendizagens cognitivas, sociais e emocionais, o professor deve garantir que se criem, sobretudo, sentimentos positivos, já que para Céspedes (2014, p. 54) a “[...] harmonia emocional é o resultado visível de um guião vivencial.”

Nos vários conteúdos do currículo, de acordo com o nível de capacidade de cada aluno, é necessário planear as experiências lúdicas oferecidas ao grupo, turma, durante o ano letivo.

Objetivos

Este estudo teve como intenção principal perceber a perspectiva de professores, de diferentes áreas de ensino, sobre o valor que atribuem à atividade lúdica na vida da criança e do jovem e como a sua maior valorização se reflete, ou não, nas suas práticas de ensino na escola.

Neste sentido, foram dois os nossos objetivos do estudo:

- a) Perceber a perspectiva de professores de diferentes áreas de ensino sobre o valor que atribuem ao jogo para a criança/jovem;
- b) Identificar de que forma a brincadeira e o jogo são promovidos/estimulados pelos professores nas suas práticas pedagógicas.

Metodologia

Com características de estudo exploratório, adotamos uma metodologia quantitativa e qualitativa. O instrumento para recolha de dados foi um *questionário* elaborado para ser aplicado a docentes. Foi organizado em três partes: a) Caracterização: dados pessoais e profissionais; b) Perspetivas: importância do papel do brincar e jogo na educação e desenvolvimento da criança/jovem; c) Práticas: recurso ao jogo em sala de aula, enquanto ferramenta de aprendizagem e promoção de jogo na escola.

Este inquérito por questionário envolveu dois tipos de questões: a) fechadas, recorrendo à escala dicotómica (sim, não) e à escala de *likert* (Exemplo – grau de concordância: sem opinião, não concordo, concordo, concordo bastante; nível de importância: nada importante, pouco importante, importante, muito importante), e b) questões abertas, para recolher testemunhos que permitissem justificar a sua perspectiva ou práticas adotadas. O questionário

estava disponível no *Google Forms* e o *link* foi enviado a endereços dos nossos contactos.

O tratamento dos dados foi realizado com recurso a métodos qualitativos, recorrendo-se à análise de conteúdo das respostas abertas do questionário e sua categorização; e, a métodos quantitativos, usando técnicas estatísticas simples, descritivas [frequência (n) e percentagem (%)] e estatísticas não paramétricas para o estudo comparativo [Teste *de Kruskal-Wallis* (H)]. Para a recolha de dados recorreu-se à plataforma do *Google Forms* e para o tratamento aos programas do Excel e SPSS (versão 25.0)

Para o efeito, este estudo empírico foi efetuado a partir do confronto de informação recolhida sobre as perspetivas e as práticas habituais de 65 docentes (professores). Numa primeira análise, decidiu-se caracterizar sucintamente a nossa amostra de estudo, conforme os dados das tabelas 1, 2 e 3.

Resultados

TABELA 1 – Caracterização género/idade dos professores

Género			Idade		
	N	%		N	%
Masc.	11	16.9	Menos 26 anos	2	3.1
			De 26 a 35 anos	7	10.8
Femin.	54	83.1	De 36 a 45 anos	30	46.2
			De 46 a 55 anos	19	29.2
			Mais de 55 anos	7	10.8
Total	65	100	Total	65	100

Relativamente ao género e idade dos inquiridos (Tabela 1), verifica-se que a maioria é do sexo feminino (83.1%) e encontra-se num grupo etário entre os 36 e os 55 anos (75.4%).

TABELA 2 – Caracterização profissional dos professores

Zona Portugal		
	N	%
Norte	20	30.8
Centro e Sul	23	35.4
Ilhas	22	33.8
Total	65	100

Nível Ensino		
	N	%
Básico - 1.º Ciclo	25	38.5
Básico - 2.º Ciclo	14	21.5
Básico - 3.º Ciclo	15	23.1
Secundário (S)	11	16.9
Total	65	100

Tempo de Serviço		
	N	%
Até 5 anos	7	10.8
De 6 a 15 anos	22	33.8
De 16 a 25 anos	21	32.3
Mais de 25 anos	15	23.1
Total	65	100

Registramos também uma distribuição equilibrada da amostra, entre os professores responsáveis por áreas práticas, como educação física, expressões artísticas, tecnologia de informação e comunicação (TIC), entre outros (52.3%) e os responsáveis por áreas mais teóricas, mesmo que sejam responsáveis por todas as áreas, como os que lecionam em regime de monodocência (47.7%).

Em relação à distribuição dos nossos professores pela “zona do país” e o “nível de escolaridade” em que leciona, constata-se que a nossa amostra está bem dispersa por Portugal e do total dos inquiridos temos um maior número de docentes da educação básica (83.1%), com maior prevalência para o 1.º Ciclo (C.). No que diz respeito aos anos de experiência profissional, ao analisar-se a Tabela 2, observamos que são pessoas com elevada riqueza profissional, já que a maioria dos docentes leciona há mais de 16 anos (55.4%).

Para finalizar esta caracterização dos professores e devido à grande importância para a análise do nosso estudo, fomos verificar as matérias disciplinares/curriculares que lecionavam e atribuímos uma de quatro áreas de ensino: a. matérias teóricas, b. monodocência, c. matérias práticas e apoio pedagógico, d. educação física (Tabela 3).

TABELA 3 – Caracterização Profissional dos Professores – área de ensino

Grupo de Área Ensino			Matéria Disciplinares que Ensinam		
	n	%		n	%
Matérias Teóricas	13	20	Línguas	5	7.7
			Estudo Meio, Ciências, História	6	9.2
			Matemática	2	3.1
Monodocência	18	27.7	Todas as Matérias 1.º CEB	18	27.7
Matérias Práticas e Apoio Pedagógico	12	18.5	Apoio Educativo TIC	6	9.2
			Expressões Artísticas e Cidadania	6	9.2
Educação Física	22	33.8	Educação Física	22	33.8
Total	65	100	Total	65	100

Registámos também equilíbrio na distribuição da nossa amostra, entre os professores responsáveis por áreas práticas, onde incluímos a educação física, as expressões artísticas, tecnologia de informação e comunicação (TIC), entre outros (52.3%) e os responsáveis por áreas mais teóricas, mesmo que sejam responsáveis todas as áreas, como os professores do 1.ºC (47.7%).

Qual o valor do brincar e do jogo para a criança na perspetiva de professores das diferentes áreas de ensino?

Ao analisarem-se os resultados à pergunta inicialmente feita aos professores, “*Considera importante para os seus alunos brincar/jogar durante o dia?*”, verificamos que, independentemente da sua área de ensino, a maioria defende a relevância da brincadeira e do jogo na vida da criança/ jovem (98.5%).

Foram várias as justificações dadas para a importância do brincadeira e do jogo na vida da criança e do jovem. Analisámos o conteúdo das respostas dadas e observámos algumas categorias, privilegiando o seu impacto no desenvolvimento dos alunos (Tabela 4).

Para esta análise, determinamos que existiam diferenças significativas quanto aos motivos aduzidos pelos professores das distintas áreas de ensino ($H= 7.633$ a $p = .054$).

TABELA 4 – Categorias formadas sobre a perspectiva dos professores sobre “Importância Brincar/jogar na Vida dos Alunos”, análise por área de ensino

Professores que lecionam	Matérias Teóricas		Monodocência		Matérias Práticas Apoio Pedagógico		Educação Física		Tota	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Desenvolvimento Afetivo	0	0.0	0	0.0	1	8.3	1	4.5	2	3.1
Desenvolvimento Psicomotor	0	0.0	3	16.7	2	16.7	5	22.7	10	15.4
Desenvolvimento Cognitivo	2	15.4	1	5.6	0	0.0	0	0.0	3	4.6
Desenvolvimento Social	2	15.4	2	11.1	1	8.3	3	13.6	8	12.3
Desenvolvimento Global	6	46.2	7	38.9	2	16.7	8	36.4	23	35.4
Outros factores	0	0.0	1	5.6	0	0.0	3	13.6	4	6.2
Não responde	3	23.1	4	22.2	6	50.0	2	9.1	15	23.1
Total	13	100	18	100	12	100	22	100	65	100

Verificamos que a importância do brincar e jogar para o desenvolvimento global e equilibrado da criança e jovem é a característica mais comentada pelos docentes das várias áreas de ensino, destacando-se a referência dada pelos professores de matérias teóricas, de ensino básico – 1.º C./monodocentes e, por fim, de educação física.

O brincar permite que a imaginação integre o mundo real, permite a socialização e o desenvolvimento completo da criança. (Prof.ª 36, História no Secundário)

Porque o papel do brincar/jogar é de grande importância, visto que através deste a criança adquire competências e ao mesmo tempo desenvolve-se a nível social, cognitivo, afetivo e motor. (Prof.ª 63, Monodocente no 1.º C.)

O desenvolvimento psicomotor é outro dos fatores mencionados por uma maior variedade de professores, com realce para os que lecionam em monodocência e os docentes das áreas das expressões artísticas, tecnologia de informação e comunicação (TIC), apoio pedagógico e educação física. Outros domínios que foram relevados como alvo para o trabalho lúdico foram a aquisição de regras e interações entre as crianças, ao lado da imaginação e da criatividade.

A criança interioriza regras, fomenta uma atitude positiva e descontraindo em anos futuros, desenvolve a imaginação e criatividade, promove a prática de atividade física desde muito cedo, hábito que tenderá manter-se pela vida. (Prof.ª 8, Monodocente no 1.º C.)

A brincar também se aprende. As aprendizagens são conseguidas em diversos contextos. A criatividade e as emoções estão presentes e são desenvolvidas. A Integração em grupo é muito importante no desenvolvimento da criança. (Prof.º 43, Informática no Secundário)

É uma forma de criar, inventar que tão importante é para o seu futuro motor e cognitivo. (Prof.º 34, Ed. Física 2.º C.)

Socializar, descansar das tarefas escolares, desenvolver competências de interação com os outros... (Prof.º 10, Ed. Física 3.º C.)

Ao lado de outras dimensões a promover, o desenvolvimento cognitivo *per se* é mais referido pelos professores que têm a seu cargo os conteúdos predominantemente teóricos, mas sempre de uma forma integrada com outros fatores de desenvolvimento, nomeadamente com a melhoria da capacidade de concentração.

Brincar faz parte do crescimento. (Prof.º 45, Ciências Naturais no 3.º C.)

Desenvolve competências e capacidades a vários níveis. (Prof.ª 18, História no 3.º C.)

Porque considero que há competências sociais, físicas e até intelectuais que se desenvolvem no jogo ou mesmo nas brincadeiras de crianças. (Prof.ª 41, Inglês no 3.º C.)

Para descontrair e poder voltar depois à concentração. (Prof.ª 30, Monodocente no 1.º C.)

Foram mencionados outros fatores a serem potenciados pelas atividades de jogo, como: os fatores de compensação ao excesso de carga teórica; o aumento de autonomia, da resolução de problemas, da capacidade de decisão e, ainda, de aprender a lidar com o risco. Curiosamente, a maioria destas sugestões foi mencionada pelos educadores com maior relação com as práticas e os saber-fazer.

Porque é uma forma de descomprimir da carga letiva diária. (Prof.ª 51, Educação Visual e Tecnológica)

Aumenta a sua autonomia/auto-estima. Proporciona situações de risco. (Prof.ª 60, Educação Física no Ensino Secundário)

Para poder extravasar energia de forma livre. Desenvolver capacidade de resolução de problemas de forma autônoma, experimentar, explorar. Lidar com colegas e perceber o seu próprio espaço no mundo do outro e no seu! (Prof.^a 54, Educação Física no 3.º C.)

Aos profissionais de educação foi solicitado ainda que atribuissem um grau de concordância (sem opinião, não concordo, concordo, concordo bastante) à importância da brincadeira e do jogo, a partir de uma lista de 18 fatores previamente considerados fulcrais na educação e desenvolvimento da criança e do jovem, nomeadamente:

1. repertório motor da criança;
2. imaginação e criatividade;
3. capacidade de expressão;
4. curiosidade;
5. integração no grupo;
6. responsabilização nas atividades/tarefas;
7. a aceitação da regra;
8. cooperação com os seus pares;
9. compreensão das diferenças dos pares;
10. conflito entre pares;
11. *bullying* entre pares;
12. tomadas de decisão;
13. capacidade de resolução de problemas;
14. capacidade de liderança;
15. capacidade de ser empreendedor;
16. a atenção das crianças na sala de aula;
17. conhecimento da cultura e tradições da região;
18. outros motivos;

Podemos realçar que apenas foram acrescentados três pontos na categoria de “outros motivos”:

- a) o auto e heteroconhecimento (Prof.^a 14, Monodocente do 1.º C.);
- b) a componente de afetividade (Prof.^a 36, Monodocente do 1.º C.);
- c) o relaxamento (Prof.^o 53, Educação Física no 3.º C.).

Registámos um elevado nível de concordância (“concordo” e “concordo bastante”) na maioria destes *itens* e, só em alguns casos, verificámos que os professores escolheram as opções “sem opinião” e “não concordo”. Mais uma vez não se registaram diferenças significativas entre os quatro grupos de professores analisados, aquando da aplicação da análise comparativa.

Na Tabela 5 observamos que ainda são vários os *itens* ou dimensões em que os professores discordam relativamente à importância do brincar e jogar, sendo que também referem não ter opinião formada em alguns desses *itens*, nomeadamente no 10 (... conflito entre pares), 11 (...bullying entre pares), 15 (... a capacidade de ser empreendedor), 16 (... a atenção das crianças na sala de aula) e, por fim, 17 (... o conhecimento da cultura e tradições da região).

Teremos que reforçar o fato de ser generalizada a perspetiva de que os professores discordam que o brincar e jogar favoreça o conflito nas interações entre crianças e o *bullying*. Do modo como as duas questões foram colocadas, podemos dizer que os professores não consideram a brincadeira e o jogo o motivo de agressão e potenciador de *bullying*, possibilitando contrariar essas atitudes e comportamentos.

TABELA 5 – Discordância dos professores sobre “Importância Brincar/Jogar favorece...”, análise por área de ensino

Importância brincar/Jogar favorece ... n	Matérias Teóricas		Monodocência		Matérias Práticas Apoio Pedagógico		Educação Física		Total	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
6 ... a responsabilização nas atividades/ tarefas	2	15.4	0	0	1	8.3	1	4.5	4	6.2
7 ... a aceitação da regra	0	0	0	0	0	0	1	4.5	1	1.5
9 ... a compreensão das diferenças dos pares	0	0	0	0	1	8.3	0	0	1	1.5
10 ... conflito entre pares	10	76.9	9	50.0	9	75.0	13	59.1	41	63.1
11 ... <i>bullying</i> entre pares	10	76.9	10	55.6	5	41.7	15	68.2	40	61.5
12 ... as tomadas de decisão	0	0	1	5.6	2	16.7	0	0	3	4.6
13 ... a capacidade de resolução de problemas	1	7.7	1	5.6	2	16.7	0	0	4	6.2
14 ... a capacidade de liderança	1	7.7	0	0	0	0	1	4.5	2	3.1
15 ... a capacidade de ser empreendedor	2	15.4	2	11.1	1	8.3	1	4.5	6	9.2
16 ... a atenção das crianças na sala de aula	1	7.7	2	11.1	1	8.3	0	0	4	6.2
17 ... o conhecimento da cultura e tradições da região	1	7.7	2	11.1	3	25.0	2	9.1	8	12.3

Contudo, deprende-se que o consideram como um elemento educativo e positivo nas interações entre pares, conforme podemos ver no seguinte testemunho. “Porque estimula a criatividade, a gestão de conflitos, a liderança , ... entre outras competências essenciais para um desenvolvimento saudável” (Prof.º 15, Monodocente 1.º C.).

Um dado que nos surpreendeu e nos deixou a pensar foi o elevado número de professores “sem opinião” e a “não concordar” com a importância da atividade lúdica no conhecimento da cultura e tradições da região, sobretudo, vindo daqueles que trabalham com a área das expressões (25.0%), no 1.º C. (11.1%) e educação física (9.9%). Outra dimensão para a qual a brincadeira e o jogo foram menos consideradas foi para a capacidade da criança em ser empreendedora, com realce para a perspectiva desfavorável por parte dos professores de áreas predominantemente teóricas (15.4 %) e do 1. C. (11.1%).

Verificamos também que 6.2% dos professores em geral consideram que o jogo não favorece nem a responsabilização nas atividades/tarefas, nem a atenção nas aulas, com maior incidência para os docentes de áreas com conteúdos mais teóricos (15.4% e 7.7%) e conteúdos mais práticos (8.3% e 9%). No que refere à atenção, quando aplicado o teste comparativo, determinámos que existiam diferenças significativas quanto aos motivos aduzidos pelos professores de distintos grupos de área de ensino ($H= 7.989$ a $p =,046$). Desse modo, 11% dos professores do 1.º C. também discordam com o papel do brincar e do jogo para desenvolver a atenção, contrariando o único comentário relevante que registámos sobre o papel da atividade lúdica na atenção.

Quando as crianças não brincam, adoecem, como diz o psicólogo, Eduardo Sá. [...] a atenção diminui e não se sentem felizes nem motivadas para a aprendizagem. (Prof.ª 40, Português/Francês no 3.º C.)

Outra diferença que determinámos ser significativa foi a valorização pelos professores de distintos grupos de área de

ensino na importância do brincar e do jogo no desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas pelos alunos ($H= 7.989$ a $p =.046$). “[...] Desenvolver capacidade de resolução de problemas de forma autónoma, experimentar, explorar [...]!” (Prof.^a 54, Educação Física no 3.^o C.).

Por fim, e com muita relevância para a educação, podemos dizer que se verificaram diferenças significativas quanto à valorização dada pelos diferentes grupos de professores quanto ao facto de “o jogo poder facilitar a aprendizagem das crianças” ($H= 12.801$ a $p = .003$) e ainda na sua utilização regular “[...] como ferramenta para a aprendizagem.” ($H= 10.991$ a $p =.012$).

A atividade lúdica em sala de aula e na escola: como é apropriada pelos professores como ferramenta de ensino-aprendizagem?

Se, por um lado, é verdade que a atividade lúdica, nas suas múltiplas vertentes, é “bem considerada” por muitos profissionais da educação, neste nosso estudo registámos ainda algumas diferenças nas perspetivas e práticas dos inquiridos quanto ao potencial do jogo enquanto ferramenta pedagógica facilitadora do ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, urge analisar quais as práticas mais recorrentes realizadas pelos professores que já adotam práticas lúdico-pedagógicas, para que novas propostas de adequação surjam nas salas das várias áreas curriculares e em trabalhos de projeto de escola.

Quanto a “... trabalhar de forma integrada os conteúdos na sala de aula”, verificamos que os professores inquiridos referem o seu uso periódico (40% diariamente; 35,4% semanalmente; 20% mensalmente). Repare-se que foram os professores de educação física (81,8%) que recorrem mais ao jogo no quotidiano, pela inerência dos seus conteúdos. Os monodocentes e responsáveis por práticas referem mais o seu uso semanal (50% e 58,3%). Os professores de matérias teóricas usam a atividade lúdica com uma periodicidade mais esporádica, a mensal (53,8%).

Fruto da análise dos tipos e modelo de jogos a que recorriam mais frequentemente na sua aula, foram nomeados um total de 238 jogos, que após terem sido organizados em 11 categorias, foram agrupados na Tabela 6, fazendo-se uma análise comparativa por área de lecionação, isto é, em função da adesão por cada grupo de área curricular.

TABELA 6 – Tipo de jogos mencionados pelos professores, análise por área de ensino

Jogos a que recorre frequentemente nas práticas		Atividade Mencionada		Professor área ensino		Diferenças Grupo Disciplinar (Teste H)
		%	+ adesao	- adesao	p	
1.º	Jogos de regras	38	16	B	A	.006
2.º	Jogos de memorização	34	14	C	D	.005
3.º	Jogos de questionamento	33	14	A	D	.000
4.º	Jogos manipulativos	25	11	B	C	.018
5.º	Jogos de grande envolvimento físico	23	10	D	A	.000
6.º	Jogos dramáticos	20	8	B	D	.006
7.º	Jogos de computador/digitais	18	8	A	D	.013
8.º	Jogos tradicionais	16	7	D	A	.05
9.º	Jogos de construção	16	7	B	A	.031
10.º	Jogos sensoriais	10	4	A	A	NS
11.º	Jogos de tabuleiro	3	1	B	A	NS
12.º	Outros Jogos	2	1	B D	C	NS
Total		238	100%			

Legenda: A. Matérias Teóricas; B. Monodocência; C. Matérias Práticas e Apoio Pedagógico; D. Educação Física.

Desta lista, são os professores do 1.º C. quem mencionam um maior número de jogos e curiosamente assinalámos que há diferenças quanto à seleção de atividades lúdicas, nas quatro áreas de docência, sobretudo, nos nove jogos mais mencionados. É de referir que os professores de cada grupo de área elegem jogos diferentes, realçando:

QUADRO 1 – Seleção de atividades lúdicas

Matérias Teóricas:	Jogos de questionamento Jogos de computador/ digitais
Monodocência:	Jogos de regras Jogos manipulativos Jogos dramáticos Jogos de construção Jogos de tabuleiro Outros Jogos
Matérias Práticas e Apoio Pedagógico:	Jogos de memorização Jogos sensoriais
Educação Física	Jogos de grande envolvimento físico Jogos tradicionais Outros Jogos

Quando se perguntou “*Considera que na sua atuação como docente poderia recorrer mais frequentemente ao jogo como ferramenta pedagógica?*”, verificámos que ainda 30.8% referiram que “não”, sendo a maioria dessas respostas daqueles que mais utilizam o jogo na sua prática de ensino – os professores que ensinam educação física. Outros, como os envolvidos em áreas mais teóricas, que pela extensão do seu currículo, dizem não ter essa oportunidade.

Mencionaram “não” e justificaram :

Porque recorro diariamente e sempre que considero adequado.
(Prof. 10, EF, 3.º C.)

Não temos tempo para atividades lúdicas e comunicativas porque os programas são muito extensos. (Prof. 31, Frances/Português 3.º C.)

No momento não é possível dado o grau de complexidade dos programas e metas. (Prof. 38, 1.º C.)

Porque o jogo está na essência da minha prática pedagógica. (Prof. 39, EF, 2.º C.)

Dos 69,1% que referiram dever usar mais o jogo na sua prática de ensino “... como ferramenta pedagógica”, os monodocentes, professores dos meninos mais novos, culpabilizam-se e consideram que podia usar mais a brincadeira e o jogo na sala de aula.

Mencionaram “sim” e justificaram:

Porque o jogo é um recurso fundamental para ajudar as crianças a nível cognitivo e de assimilação de conteúdos. (Prof. 11, 1.º C.)

Porque são mais motivadores. (Prof. 14, 1.º C.)

É uma mais valia para incutir novas aprendizagens nos alunos. (Prof. 19, 1.º C.)

Para que os alunos aprendam melhor, 40% dos professores trabalham em pequeno grupo, 32,3% em pares, 16,9% individualmente e 7,7% em grande grupo (3,1% outro). Encontramos pequenas variações nos professores de cada grupo de área que elegem distintamente as formas de organização.

TABELA 7 – Variações nos professores de cada grupo de área

Matérias Teóricas:	1.º Pares (61.5%) 2.º Pequeno Grupo (23.1%)
Monodocência:	1.º Pares (38.9%) 1.º Pequeno Grupo (38.9%) 2.º Individual (16.7%)
Matérias Práticas e Apoio Pedagógico:	1.º Pequeno Grupo (41.7%) 2.º Individual (25%)
Educação Física	1.º Pequeno Grupo (50%) 2.º Pares (18.7%)

Sabemos que estas opções, umas são mais vantajosas que outras para o trabalho lúdico, como as atividades realizadas a pares e em grupo (pequeno ou grande), onde a cooperação deve ser relevada.

Sobre os fatores que poderão ter vantagem para as práticas lúdicas e o “bem-estar dos alunos na escola”, consideram “muito importantes”, por ordem de escolha:

- Espaços lúdicos dentro da escola (ex.: ludoteca, clubes);
- Salas bem equipadas;
- Espaços naturais no recreio;
- As interações positivas entre as crianças;
- Espaços de jogo exteriores seguros.

Como se pode observar, as menções, semelhantes para todos os professores, envolvem duas grandes dimensões: bons recursos da escola (espaço e materiais) e boas interações entre alunos.

Quando responderam se “*na sua escola integram a atividade lúdica para trabalhar em projetos relevantes para os alunos ao longo do ano?*”, verificou-se muito desconhecimento pelos professores (24,6%), com maior realce para os que lecionam matérias práticas e apoio pedagógico (41,2%). Os que têm mais conhecimento são os monodocentes e são também os mais envolvidos, assim como os professores de matérias teóricas (55,4%).

Discussão e conclusão

Os resultados deste estudo sobre perspetivas e práticas de professores acerca da relevância da atividade lúdica na escola, um estudo comparativo de vários grupos curriculares, permitem-nos fazer algumas reflexões que potenciarão a qualidade do ensino.

Dos discursos dos professores, das diferentes áreas de ensino, sobre o valor que atribuem ao jogo para a criança/jovem,

conseguimos recolher opiniões que pouco os diferenciam. São unânimes em considerar a grande importância do recurso ao jogo e ao seu impacto no desenvolvimento global dos alunos e aprendizagens variadas, ilações similares às retiradas sobre educadores/professores do 1.º C. nos estudos de Cabral (2014) e Lima (2014).

Nas palavras dos nossos professores, apercebemo-nos da variedade de expectativas sobre a aplicação, do jogo como ferramenta de aprendizagem nas suas aulas, estando de acordo com Moyles (2002, p. 21), que refere “A estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionados pela situação lúdica [...]”, mas que, compreensivamente também varia com a idade e as matérias tratadas.

Os nossos profissionais elegeram inúmeras vantagens esperadas em várias dimensões de desenvolvimento e aprendizagem, como, por exemplo, reforçando a aquisição: da psicomotricidade, de uso de regras e interações positivas entre os alunos, da imaginação, emoção e criatividade, da concentração e capacidade cognitiva, do aumento de autonomia, da resolução de problemas, da capacidade de decisão e, ainda, de aprender a lidar com o risco.

Acerca do conhecimento e implicação em projetos da escola que envolvam atividade lúdica na escola, são os monodocentes, professores nos primeiros anos de idade, que apresentam valias mais favoráveis. Contudo, os fatores considerados para o “bem-estar dos alunos na escola” e que facilitam a implementação do brincar e do lúdico foram semelhantes e envolveram duas grandes dimensões: qualidade dos recursos da escola (espaço e materiais) e interações positivas entre alunos.

Por fim, acerca do recurso à atividade lúdica em sala de aula e como ferramenta de ensino-aprendizagem, destaca-se uma grande variedade de jogos mencionados e selecionados em distintas áreas, consoante o grupo disciplinar e a idade do público-alvo. Para além do tipo de jogos escolhidos, as características da área lecionada parecem associar-se à periodicidade com que os utilizam e às estratégias de organização. Registamos a necessidade

de maior adesão a este tipo de práticas, sobretudo, nos níveis de escolaridade mais baixos e nas matérias mais teóricas.

Creemos que as atividades lúdicas para o reforço das aprendizagens em competências específicas e transversais perpassam áreas do currículo e são proveitosas em todas as fases do desenvolvimento e aprendizagem do aluno, assim como do professor. Como refere Dias (2009, p. 32) aos docentes espera-se que sejam reflexivos, para que, quando “[...] confrontado com a resolução de uma tarefa, examina com cuidado a informação, planifica, ponderando várias alternativas” e, aprendam em paralelo com os seus alunos.

Referências

- ABBOTT, L. (2006). “Brincar é Bom! Desenvolvendo o Brincar em Escolas e Salas de aula”, in: MOYLES, J. et al. (org.) *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed, pp. 94-107.
- BROCK, A. et al. (2011). *Brincar. Aprendizagem para a vida*. Porto Alegre: Penso.
- CABRAL, C. (2014). *O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A perspetiva de alunos, educadores e professores*. Relatório de Estágio. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- CÉSPEDES, A. C. (2014). *Educar as Emoções*. Lisboa: Editorial Presença.
- CONDESSA, I. C. (2009). *(Re)aprender a brincar*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- DE KETELE, J-M. e ROEGIERS, X. (1999[2017]). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DIAS, I. (2009). “Promoção de competências em educação”, in: *Livro de Actas – RESAPES*. Instituto Politécnico de Leiria: IDEA – Instituto de investigação, desenvolvimento e Estudos Avançados.

- ESTRELA, M. T. (2010). *Profissão docente. Dimensões afectivas e éticas*. Maia: Areal Editores.
- HUIZINGA, J. (2003). *Homo Ludens*. Lisboa: Edições 70.
- KISHIMOTO, T. (s/d.). *A brincadeira e a cultura infantil*. Disponível em: <http://www.labrimp.fe.usp.br/index.php?action=artigo>. Acesso em: 10/08/2017.
- _____. (2002). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira.
- LEITE, C. (2001). "Monodocência – Coadjuvação", in: *Gestão Curricular no 1º Ciclo: Monodocência – Coadjuvação*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Ministério da Educação, pp. 45-51.
- LIMA, M. (2014). *O Papel do Jogo na Aprendizagem e Cooperação das Crianças na Escola. A Evolução da Educação Pré-escolar para o Ensino do 1º Ciclo*. Relatório de Estágio. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- MOYLES, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- NEIRA, M. G. (2006). *Educação Física. Desenvolvendo competências*. São Paulo: Phorte.
- NÓVOA, A. (2012) *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- PEREIRA, P. (2012). *Processos psicopedagógicos da aprendizagem*. Loures: Lusociência.
- PEREIRA, V. (2017). *Jogo e brincadeiras de hoje nos recreios do 1º Ciclo do ensino básico: intervenção pedagógica na conquista do vocabulário de jogo*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- PEREIRA, V.; CONDESSA, I. e PEREIRA, B. (2017). "Educador em ação no recreio escolar: formar para (inter)agir", in: JÚNIOR, J. A. (org.) *Conhecimentos do professor de Educação Física escolar*. Fortaleza: Ed. UECE, pp: 622-653.
- POMBO, O. (2002). *A escola, a recta e o círculo*. Lisboa: Relógio D'água.
- SOUZA, E. et al. (2015). *Educação Física, lazer e saúde: interfaces ao desenvolvimento humano*. Florianópolis: UDESC. (Coleção Temas em Movimento, vol. 6)