



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

O Lúdico na Avaliação Escolar – os jogos nos processos de aprendizagem e avaliação de uma turma de 1.º CEB

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

2025, Filipa Alexandra Pancas Lopes



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Filipa Alexandra Pancas Lopes

O Lúdico na Avaliação Escolar – os jogos nos processos de aprendizagem e avaliação de uma turma de 1.ºCEB

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentado ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Joana Maria Rodrigues Chélinho

novembro, 2025

Agradecimentos

A realização deste Relatório Final marca o culminar de anos de dedicação, esforço e aprendizagem. Ao longo deste percurso académico, enfrentei desafios que testaram a minha determinação, mas também vivi experiências que me permitiram crescer, superar-me e consolidar o meu percurso pessoal e profissional. Nenhum destes momentos teria sido possível sem o apoio e a presença das pessoas que me acompanharam, de forma direta ou indireta, ao longo desta caminhada, e a quem dedico estas palavras de gratidão.

Quero começar por agradecer ao meu namorado, João Carvalho. És o meu porto seguro, o meu melhor amigo e companheiro de todas as batalhas. Obrigada por estares sempre presente, por acreditares em mim, por me incentivares a crescer e a querer ser melhor todos os dias.

À minha mãe, ao meu pai, ao meu irmão e a toda a minha família, deixo o meu profundo agradecimento. Obrigada por acreditarem em mim, por me apoiarem incondicionalmente e por serem a base sólida que me permitiu alcançar os meus objetivos.

Às minhas amigas, que foram uma segunda família, agradeço pelo colo, pelo abraço e pelo apoio nos momentos mais difíceis. Longe, mas sempre perto do coração, sou grata por cada palavra, cada gesto e cada riso partilhado ao longo deste percurso.

A todos os profissionais de educação que cruzaram o meu caminho, deixo a minha admiração e gratidão. Obrigada por transmitirem ensinamentos, por partilharem experiências únicas e por contribuírem para a minha formação e inspiração. Um agradecimento especial à minha orientadora, Doutora Joana Chélinho, pelo acompanhamento, pela orientação e pelo incentivo na elaboração deste relatório.

Por fim, agradeço de forma especial a todas as crianças que me receberam com alegria, amor e confiança. Foram elas que me mostraram, dia após dia, a certeza de que esta é a profissão que escolhi e que tanto amo. Obrigada por cada abraço, cada sorriso e cada momento que ficará para sempre na minha memória e no meu coração.

A todos vós, o meu sincero obrigado.

O Lúdico na Avaliação Escolar – os jogos nos processos de aprendizagem e avaliação de uma turma de 1.º CEB

Resumo: A avaliação das aprendizagens no 1.º Ciclo continua, muitas vezes, associada a práticas formais que podem gerar ansiedade, sobretudo em crianças que revelam maiores fragilidades. Partindo desta constatação, o presente estudo procurou compreender de que modo os jogos lúdicos podem assumir um papel complementar e regulador na avaliação, promovendo contextos mais seguros e significativos para aprender. A investigação decorreu numa turma do 1.º ano, ao longo de três sessões centradas em diferentes conteúdos matemáticos, envolvendo toda a turma, embora seis alunos, com perfis distintos de desempenho, tenham sido acompanhados com maior detalhe.

A metodologia adotada inscreve-se na investigação-ação, articulando observação direta, grelhas de avaliação, entrevistas às crianças, questionário à professora cooperante e análise de folhas de exploração. Cada sessão integrou momentos lúdicos e registos escritos, permitindo comparar o comportamento, o empenho e a expressão das aprendizagens em diferentes contextos.

Os resultados revelam que os jogos potenciam motivação, autonomia e confiança, permitindo observar competências que não emergem em tarefas formais. Nos registos escritos verificaram-se oscilações de desempenho, frustração e resistência, sobretudo nos alunos com maiores dificuldades, destacando a influência das emoções na avaliação. A investigação evidencia, assim, que a ludicidade não substitui os instrumentos convencionais, mas amplia a compreensão do percurso de cada criança e torna o processo avaliativo mais formativo, inclusivo e sensível ao bem-estar emocional.

Palavras-chave: Avaliação formativa; Jogos lúdicos; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Emoções na aprendizagem.

Playfulness in School Assessment – Games in Learning and Evaluation Processes from a Class in Primary Education.

Assessment in primary education is often associated with formal procedures that may generate anxiety, particularly among children who experience greater learning difficulties. Based on this premise, the present study aimed to understand how playful games can serve as complementary and regulative tools in assessment, fostering safer and more meaningful learning environments. The investigation was carried out in a 1st-grade class, across three sessions focused on different mathematical concepts, involving the entire group, although six pupils with distinct performance profiles were followed more closely.

A qualitative action-research methodology was adopted, combining direct observation, assessment grids, interviews with children, a questionnaire to the cooperating teacher and the analysis of individual written tasks. Each session included playful activities and written exercises, allowing for the comparison of behaviour, engagement and expression of learning across different contexts.

Results indicate that games promote motivation, autonomy and confidence, enabling the observation of competencies that do not always emerge in formal tasks. In contrast, written activities revealed fluctuations in performance, frustration and resistance, particularly among pupils facing greater challenges, highlighting the role of emotions in assessment. The study suggests that playful approaches do not replace conventional tools, but broaden the understanding of each child's learning trajectory and contribute to a more formative, inclusive and emotionally sensitive assessment process.

Keywords: Formative assessment; Playful games; Primary education; Emotions in learning.

Sumário

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO	4
1.1. Motivação pessoal e profissional	5
1.2. Pertinência do estudo	6
1.3. Questão-problema e objetivos da investigação	8
CAPÍTULO II. REVISÃO DA LITERATURA	11
2.1. A avaliação das aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico	12
2.2. O jogo como estratégia pedagógica e avaliativa	14
2.3. A articulação entre o jogo e a interdisciplinaridade	Erro! Marcador não definido.
2.4. A dimensão emocional da avaliação	22
CAPÍTULO III. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	25
3.1. Tipo de investigação	26
3.2. Contexto e participantes	27
3.3. Descrição das intervenções	29
3.3.1. Sessão 1 – “Caça ao Sólido”	31
3.3.2. Sessão 2 – “Pares e Ímpares em Ação”	34
3.3.3. Sessão 3 – “O Jogo da Glória dos Números”	36
3.4. Instrumentos de recolha de dados	39
3.5. Aspetos éticos	44
CAPÍTULO IV. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	46
4.1. Organização e tratamento dos dados	47
4.2. Apresentação e análise dos resultados	49
4.2.1. Resultados da Sessão 1	49
4.2.2. Resultados da Sessão 2	52
4.2.3. Resultados da Sessão 3	56
4.3. Análise das Entrevistas às Crianças e do Questionário à Professora Cooperante	59
4.4. Discussão	61
4.5. Considerações	65
CAPÍTULO V. CONSIDERAÇÕES FINAIS	67

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
APÊNDICES	76

Lista de figuras

FIGURA 1 - JOGO DA MEMÓRIA	32
FIGURA 2 - JOGO DO CAMALEÃO.....	33
FIGURA 3 - DISPOSIÇÃO JOGO DOS CONES	35
FIGURA 4 - JOGO DA GLÓRIA	38
FIGURA 5 - MOMENTO DE FRUSTRAÇÃO DO ALUNO L.....	54
FIGURA 6 - MOMENTO DE DESMOTIVAÇÃO DO ALUNO L.....	58

Lista de tabelas

TABELA 1 - AVALIAÇÃO SESSÃO 1.....	49
TABELA 2 - AVALIAÇÃO SESSÃO 2.....	52
TABELA 3 - AVALIAÇÃO SESSÃO 3.....	56

INTRODUÇÃO

A escola, enquanto espaço de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança, assume um papel determinante na construção de saberes, valores e atitudes que marcam o seu percurso académico e pessoal. No centro desta missão educativa encontra-se a avaliação, não apenas como mecanismo de aferição de aprendizagens, mas como instrumento de regulação do ensino e das aprendizagens, com implicações diretas no envolvimento dos alunos, no seu sucesso e no seu bem-estar emocional.

Nas últimas décadas, a literatura educacional tem vindo a defender uma conceção de avaliação mais formativa, contínua e diversificada, em contraste com práticas mais tradicionais, centradas em instrumentos formais, como testes e fichas. Neste sentido, Luckesi (2005) refere que “o exame escolar, tal como historicamente se constituiu, é seletivo, classificatório e excludente, produzindo medo, tensão e ansiedade nos educandos” (p. 49).

Estas formas convencionais de avaliação, ainda muito enraizadas na cultura escolar, podem gerar sentimentos de ansiedade e insegurança nas crianças, especialmente nos primeiros anos de escolaridade, condicionando o seu desempenho e afetando negativamente a sua perceção de competência e autoestima.

Paralelamente, tem-se assistido a um reconhecimento crescente do jogo enquanto estratégia pedagógica, com impacto comprovado no envolvimento, na motivação e no desenvolvimento global das crianças. O jogo não é apenas uma forma natural de expressão na infância, mas também um meio eficaz de aprendizagem e, potencialmente, de avaliação. Neste sentido, Kishimoto (2011) refere que “o jogo, quando desenvolvido com intencionalidade educativa, permite ao educador observar, registar e avaliar aprendizagens de forma contextualizada, respeitando a natureza lúdica da infância” (p. 41). Quando planificado com intencionalidade educativa, o jogo pode permitir a recolha de dados sobre as aprendizagens de forma mais autêntica e menos ameaçadora, promovendo contextos emocionalmente seguros e motivadores.

É neste cruzamento entre avaliação, jogo e bem-estar emocional que se insere a presente investigação, realizada no âmbito da prática pedagógica supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O estudo centra-se na exploração do potencial dos jogos lúdicos como instrumentos de avaliação das

aprendizagens, tendo por foco três momentos de intervenção desenvolvidos em sala de aula e a aplicação de instrumentos de recolha de dados junto das crianças e da professora cooperante.

Tendo como ponto de partida a experiência direta no contexto de estágio e as inquietações daí decorrentes, este trabalho procura contribuir para uma reflexão crítica sobre as práticas avaliativas em contextos de 1.º Ciclo, questionando modelos vigentes e propondo alternativas que valorizem o envolvimento ativo da criança e o respeito pelo seu ritmo e emocionalidade.

O Capítulo I apresenta o enquadramento da investigação, onde se explora a motivação pessoal e profissional, a pertinência do estudo, os objetivos definidos e a organização do relatório. No Capítulo II, desenvolve-se a revisão da literatura, através da análise crítica de contributos relevantes no domínio da avaliação educativa, do jogo como recurso pedagógico, da articulação curricular e da dimensão emocional do processo de avaliação. O Capítulo III descreve a metodologia adotada, incluindo o tipo de investigação, o contexto, os participantes, a intervenção e os instrumentos de recolha de dados. O Capítulo IV apresenta a análise e discussão dos dados obtidos, articulando-os com os objetivos do estudo e com os referenciais teóricos mobilizados. Por fim, o Capítulo V sintetiza os principais resultados, reflete sobre as limitações do estudo e apresenta propostas para futuras investigações e práticas educativas.

CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO

1.1. Motivação pessoal e profissional

A escolha do tema desta investigação emerge de um percurso pessoal e académico marcado por uma relação ambivalente com os momentos de avaliação. Enquanto aluna, a experiência da avaliação formal, particularmente através de testes escritos, foi frequentemente associada a sentimentos de ansiedade, tensão e insegurança. A expectativa de um bom desempenho, o receio de falhar e a pressão de corresponder às expectativas de professores e familiares criaram, desde cedo, uma perceção de avaliação como algo ameaçador e penalizador. Esta vivência pessoal foi determinante para, enquanto futura docente, desenvolver uma postura mais crítica e reflexiva sobre as práticas avaliativas em contexto escolar.

Durante o estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, estas inquietações foram novamente ativadas. A observação direta das crianças em sala de aula permitiu constatar que muitas delas, à semelhança do que experienciei enquanto aluna, manifestavam sinais de ansiedade ou resistência perante tarefas associadas à avaliação formal. Em contraste, mostravam-se envolvidas, espontâneas e confiantes quando se encontravam em atividades lúdicas ou desafios com menor carga avaliativa explícita. Este contraste suscitou uma questão fundamental: estaremos a avaliar de forma ponderada, respeitando o ritmo, as emoções e as potencialidades de cada criança?

Foi a partir desta pergunta que surgiu a vontade de explorar formas alternativas de avaliação, mais próximas das vivências naturais da criança, menos intrusivas e mais sensíveis à sua dimensão emocional. O jogo, enquanto linguagem da infância, rapidamente se impôs como caminho possível e promissor. A sua natureza envolvente, a capacidade de gerar prazer, desafio e cooperação, e o seu potencial como contexto de aprendizagem abriram novas possibilidades de olhar e escutar a criança em situação avaliativa.

Durante todo o estágio, procurei integrar o jogo de forma sistemática nas rotinas pedagógicas. Para além dos jogos analógicos aplicados em pequenos e grandes grupos, explorei também recursos digitais e introduzi as crianças em atividades de iniciação à robótica educativa, com recurso a materiais adequados à faixa etária. Estas propostas

visaram diversificar as estratégias de ensino, promover o envolvimento ativo e dar resposta à heterogeneidade da turma. Através desta prática continuada, tornou-se evidente o elevado interesse das crianças por dinâmicas lúdicas e interativas, não apenas como forma de aprender, mas também como meio de se expressarem de forma mais livre e segura.

Com o objetivo de comparar diferentes formatos de avaliação e observar comportamentos e emoções associados, foi integrada em cada uma das sessões da intervenção uma folha de exploração individual, aplicada antes ou depois da dinâmica lúdica. Este instrumento permitiu observar diferenças no desempenho e no envolvimento das crianças em contextos distintos (lúdico vs. formal), oferecendo uma visão mais completa do impacto da avaliação nas suas aprendizagens e no seu bem-estar emocional.

Enquanto futura profissional da educação, esta investigação representa mais do que o cumprimento de um objetivo académico. É a expressão de um compromisso ético e pedagógico com uma educação centrada na criança, nas suas necessidades, emoções e formas de aprender. É também uma tentativa de contribuir, mesmo que modestamente, para a construção de práticas avaliativas mais empáticas, humanas e significativas.

1.2. Pertinência do estudo

A pertinência do presente estudo fundamenta-se na necessidade crescente de repensar as práticas de avaliação no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, face aos desafios e exigências da escola contemporânea. A avaliação, enquanto componente essencial do processo educativo, deve ser encarada como um instrumento ao serviço da aprendizagem e não como um mecanismo de controlo, punição ou classificação. No entanto, muitas práticas avaliativas continuam ainda enraizadas em modelos tradicionais e uniformizadores, que desconsideram as especificidades do desenvolvimento infantil, os ritmos de aprendizagem e as dimensões emocionais dos alunos.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização curricular e da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário,

defende uma avaliação centrada na formação do aluno, destacando a importância de mobilizar “técnicas, instrumentos e procedimentos diversificados e adequados” (Art.º 23.º, n.º 1, alínea b). Este diploma reforça a ideia de uma avaliação integrada, contínua e ajustada à pluralidade dos percursos escolares, sem impor, em nenhum momento, a obrigatoriedade de práticas avaliativas padronizadas ou exclusivamente formais.

Neste quadro legal e pedagógico, torna-se evidente a necessidade de explorar formas alternativas de avaliar, que estejam alinhadas com os princípios de uma escola inclusiva, equitativa e promotora do sucesso para todos (Perrenoud, 1999). Os jogos lúdicos, pela sua natureza interativa, desafiante e emocionalmente envolvente, apresentam-se como uma possibilidade concreta e viável de operacionalizar essa visão. Vários autores têm sublinhado o potencial do jogo como espaço de aprendizagem, mas também como contexto rico de observação e recolha de dados sobre as competências das crianças, salientando que “o jogo constitui um contexto privilegiado de observação, permitindo ao adulto recolher informações relevantes sobre as competências, estratégias e conhecimentos mobilizados pelas crianças” (Brougère, 2002, p. 108).

Além da sua relevância pedagógica, o presente estudo reveste-se de pertinência científica, na medida em que se insere num campo de investigação ainda em desenvolvimento: o da avaliação lúdica no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Embora existam estudos na Educação Pré-Escolar que valorizam a avaliação através da observação e do brincar, esta abordagem nem sempre é transposta para o 1.º Ciclo, onde se tende a recorrer a instrumentos mais formais e uniformes. Assim, o estudo pretende contribuir para o aprofundamento do conhecimento científico sobre estratégias de avaliação alternativas, com particular destaque para a articulação entre jogo, aprendizagem e bem-estar emocional.

Por outro lado, o estudo também se justifica por razões sociais e emocionais. Como refere Putwain (2009), “a ansiedade associada ao desempenho escolar pode reduzir significativamente o envolvimento dos alunos e comprometer os seus resultados académicos” (p. 402). A ansiedade de desempenho é, assim, um fenómeno cada vez mais presente nas salas de aula, afetando o envolvimento e o rendimento das crianças. Loios (2021) alerta para o impacto negativo que a pressão para o sucesso pode ter no equilíbrio

emocional e na autoestima dos alunos, destacando a importância de práticas pedagógicas que favoreçam contextos de segurança, aceitação e motivação. Assim, avaliar através do jogo pode não só revelar aprendizagens de forma mais autêntica, como também contribuir para uma cultura escolar mais saudável e humanizada.

Adicionalmente, o estudo ganha pertinência no atual contexto de valorização da interdisciplinaridade e da aprendizagem ativa. Ao propor uma abordagem que integra conteúdos de Matemática e de Educação Física em contextos lúdicos, esta investigação dialoga com os princípios do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, G., 2017), que valorizam competências como a criatividade, o pensamento crítico, a autonomia e a cooperação.

Neste sentido, este estudo revela-se pertinente por múltiplas razões: tenta responder a desafios pedagógicos concretos, contribui para o avanço da investigação educativa ao aprofundar a reflexão sobre práticas de avaliação em contexto de educação de infância, articulando fundamentos teóricos com a análise da prática pedagógica; valoriza o bem-estar das crianças e oferece pistas práticas para uma avaliação mais justa, contextualizada e centrada na ação. A sua relevância advém, pois, da intersecção entre o plano pessoal, pedagógico, legal e social, assumindo-se como uma proposta de inovação no seio da prática docente e da reflexão científica.

1.3. Questão-problema e objetivos da investigação

A investigação educativa parte, frequentemente, de uma inquietação sentida no terreno e da necessidade de analisar, compreender e transformar práticas pedagógicas, contribuindo para a construção de conhecimento fundamentado sobre os processos educativos. No presente estudo, a problemática emergiu da observação direta de comportamentos das crianças em momentos de avaliação formal, bem como do desejo de encontrar alternativas mais motivadoras, inclusivas e respeitadoras do seu bem-estar emocional.

A literatura e a experiência em estágio mostraram que, muitas vezes, os instrumentos de avaliação tradicional não captam a totalidade das aprendizagens, nem permitem que todos os alunos expressem o seu potencial em igualdade de condições. Pelo contrário, o jogo, enquanto atividade natural da infância, revelou-se um contexto rico em expressões cognitivas, emocionais e sociais, tornando-se, assim, uma via possível para reconfigurar as práticas avaliativas.

Neste sentido, foi formulada a seguinte questão-problema que orienta o presente trabalho: ***De que modo os jogos lúdicos podem funcionar como facilitadores nos processos de avaliação das aprendizagens?***

Esta pergunta estruturante visa compreender não apenas se os jogos lúdicos são viáveis como instrumentos de avaliação, mas também de que forma influenciam o envolvimento das crianças, o seu desempenho, as suas emoções e a perceção do professor sobre os momentos avaliativos.

Para dar resposta a esta questão, definiu-se o seguinte objetivo geral: Explorar o potencial dos jogos lúdicos enquanto instrumentos de avaliação das aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

De forma mais específica, a investigação orienta-se pelos seguintes objetivos específicos:

- Analisar as perceções das crianças sobre as emoções vividas em contextos lúdicos e de avaliação;
- Observar e interpretar os comportamentos e estratégias adotadas pelas crianças em jogos com intencionalidade avaliativa;
- Refletir sobre o impacto dos jogos lúdicos no desempenho e no sucesso escolar dos alunos;
- Compreender a visão da professora cooperante relativamente à eficácia pedagógica e avaliativa dos jogos implementados.

A operacionalização destes objetivos foi desenvolvida ao longo de três momentos de intervenção distintos, em que os jogos foram integrados na rotina pedagógica da turma e

articulados com conteúdos das áreas da Matemática e da Educação Física, sendo recolhidos dados através de observação participante, questionários e registos reflexivos.

CAPÍTULO II. REVISÃO DA LITERATURA

2.1. A avaliação das aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A avaliação das aprendizagens constitui um eixo central da prática educativa, devendo assumir um papel ativo na promoção do sucesso escolar e na regulação do processo de ensino e aprendizagem. No 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta função torna-se particularmente relevante, uma vez que se trata de uma etapa fundamental para a construção de bases sólidas ao nível cognitivo, emocional e social.

Tradicionalmente, a avaliação tem sido associada à medição de resultados, com foco na quantificação do desempenho através de testes e fichas de verificação. Contudo, esta perspetiva é hoje amplamente contestada, sendo gradualmente substituída por uma avaliação mais formativa e contínua, centrada no acompanhamento do percurso do aluno. Segundo Fernandes (2005), a avaliação formativa implica uma intervenção pedagógica que visa não apenas aferir, mas sobretudo melhorar as aprendizagens, promovendo uma participação ativa dos alunos no seu processo formativo.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que regula o currículo dos ensinos básico e secundário, reforça esta visão ao defender que a avaliação deve mobilizar “técnicas, instrumentos e procedimentos diversificados e adequados” (Artigo 23.º). Não se menciona, em momento algum, a obrigatoriedade de testes escritos padronizados como única via de aferição das aprendizagens. Esta abertura normativa convida os profissionais da educação a inovar nas práticas avaliativas, valorizando metodologias que respeitem o ritmo e as características individuais de cada criança.

Neste sentido, a avaliação deve ser concebida como um processo integrado na ação pedagógica, que se desenvolve em tempo real e em interação com os alunos. Como referem Ponte et al. (1997), avaliar é uma forma de compreender a aprendizagem, e não apenas de a classificar. Esta conceção pressupõe uma mudança de paradigma: de uma lógica de controlo e verificação para uma lógica de compreensão e orientação.

Para melhor compreender esta mudança de paradigma, importa clarificar os dois grandes tipos de avaliação praticados em contexto escolar: a avaliação sumativa e a avaliação formativa. A primeira, de natureza classificativa, visa verificar o grau de domínio dos conteúdos no final de um ciclo ou unidade, geralmente através de instrumentos

padronizados, como testes escritos e fichas de verificação. Está muitas vezes associada à atribuição de níveis ou classificações e à tomada de decisões formais. Já a avaliação formativa é entendida como um processo contínuo, integrador e regulador, no qual a recolha de informações permite ajustar a ação pedagógica, apoiar a aprendizagem e promover o desenvolvimento de cada aluno (Lopes & Silva, 2012; Perrenoud, 1999).

Na prática pedagógica do 1.º Ciclo, estas duas modalidades podem coexistir, mas observa-se ainda uma tendência dominante para a valorização de práticas sumativas, sobretudo nos momentos de transição ou final de período. Essa prevalência pode gerar ambientes de pressão e condicionar negativamente a perceção da criança sobre si própria enquanto aprendiz. Por outro lado, a avaliação formativa permite uma abordagem mais sensível, personalizada e centrada no processo, promovendo *feedback* construtivo, autoavaliação e envolvimento ativo da criança no seu percurso.

Enquanto futura profissional da educação, interrogo-me frequentemente sobre o impacto que a avaliação tradicional pode ter nas crianças, sobretudo ao nível emocional. A experiência pessoal vivida ao longo do percurso escolar permitiu-me perceber que a pressão dos momentos avaliativos formais pode gerar bloqueios, ansiedade e desmotivação, o que compromete a expressão plena das competências dos alunos. Esta perceção é corroborada por Loios (2021), que associa a ansiedade de desempenho à exigência de resultados imediatos e ao receio de falhar perante figuras de autoridade.

A avaliação deve, assim, ser também afetiva, respeitando o bem-estar das crianças. É fundamental escutar os alunos, reconhecer as suas emoções e criar ambientes de avaliação que promovam a autoestima e a confiança. Esta abordagem exige que o professor assuma um papel reflexivo, sensível e atento, capaz de recolher indícios de aprendizagem através da observação, do diálogo e do registo sistemático, e não apenas através de instrumentos formais.

A obra de Perrenoud (1999) é igualmente estruturante nesta reflexão, ao defender que “não há avaliação formativa sem regulação das aprendizagens”. O autor sublinha a importância de o professor estar próximo dos alunos, recolher dados de forma contínua

e adaptar a sua intervenção educativa às necessidades evidenciadas. A avaliação deixa, assim, de ser um ato pontual e torna-se parte integrante da ação pedagógica.

No contexto do 1.º Ciclo, onde a aprendizagem se constrói de forma ativa, social e integrada, torna-se imprescindível recorrer a instrumentos de avaliação diversificados, que permitam captar a complexidade do desenvolvimento infantil. A este propósito, Formosinho e Araújo (2006) sublinham a importância de práticas avaliativas que valorizem a participação das crianças e reconheçam a multiplicidade das suas formas de expressão — desde os gestos ao discurso, das produções escritas às interações no jogo.

Neste quadro, considero essencial que a avaliação se afaste de um modelo uniformizador e se aproxime de uma abordagem pedagógica mais humana, centrada na criança como sujeito ativo e coautor da sua aprendizagem. A avaliação deve ser encarada como um processo dialogante, em que o professor observa, interpreta e age, procurando compreender o que cada criança sabe, sente e é capaz de fazer.

A reflexão crítica sobre este tema leva-me a questionar: que impacto têm os métodos de avaliação utilizados na construção da identidade escolar da criança? Estaremos, enquanto profissionais, a favorecer contextos onde cada aluno possa mostrar o melhor de si, ou estaremos, involuntariamente, a reproduzir modelos que geram medo, ansiedade e conformismo?

A escolha da avaliação formativa como base da minha intervenção decorre precisamente desta inquietação. Ao privilegiar práticas de observação, registo contínuo e escuta ativa, e ao integrar o jogo como mediador avaliativo, procurei contribuir para uma avaliação mais justa, integradora e promotora do desenvolvimento global da criança.

2.2. O jogo como estratégia pedagógica e avaliativa

O jogo é uma atividade intrinsecamente ligada ao desenvolvimento da criança, constituindo-se como uma das formas mais naturais de expressão, aprendizagem e relação com o mundo. Desde os primeiros anos de vida, a criança aprende a conhecer, a

comunicar, a interagir e a resolver problemas através do brincar. Como refere Vygotsky (1978), “no brincar, a criança comporta-se além do seu comportamento habitual da idade, como se fosse maior do que realmente é” (p. 102). Nesse sentido, a escola, em especial no Pré-Escolar e no 1.º CEB, deve valorizar o jogo não apenas como forma de ocupação ou recreação, mas como estratégia pedagógica intencional, promotora de aprendizagens significativas.

Esta visão tem vindo a ser corroborada por autores contemporâneos, que reconhecem o jogo como um recurso didático e avaliativo de elevado potencial, nomeadamente Kishimoto, Brougère e Perrenoud, ao defenderem o brincar como espaço privilegiado de aprendizagem, interação e observação das competências das crianças. Segundo Vygotsky (1978), o jogo simbólico permite à criança agir num plano mental superior ao da sua idade cronológica, desenvolvendo competências cognitivas e sociais através da mediação cultural. Esta perspetiva sustenta a ideia de que o jogo, longe de ser uma atividade superficial, possui uma forte componente estruturante no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a atenção, a memória, o pensamento abstrato e a linguagem.

Na mesma linha, Brougère (1995) defende que o jogo é um espaço de liberdade regulada, onde a criança experimenta, arrisca, imagina, erra e corrige, sem o receio imediato da avaliação negativa. Esta característica torna o jogo um recurso educativo com enorme potencial, especialmente quando articulado com os objetivos curriculares, possibilitando que o ensino e a avaliação decorram num ambiente mais informal, mas não menos rigoroso.

Macedo (2023) sublinha que o jogo lúdico, ao ser introduzido nas práticas pedagógicas de forma intencional, favorece a aprendizagem, promove a inclusão e reforça a motivação das crianças. Através do jogo, os alunos sentem-se mais seguros, envolvidos e disponíveis para o erro, encarando os desafios cognitivos com maior abertura e entusiasmo.

No contexto da avaliação, o jogo representa uma oportunidade de recolher informação sobre as aprendizagens de forma autêntica, contínua e menos ameaçadora. Avaliar por meio de jogos permite observar não apenas os conhecimentos formais adquiridos, mas

também atitudes, estratégias, interações e emoções, que frequentemente escapam à avaliação tradicional. Segundo DeLuca (2018), embora os professores reconheçam o valor do jogo na aprendizagem, muitos sentem dificuldades em integrar a avaliação nos momentos lúdicos, recorrendo a formas de registo convencionais, como testes e grelhas separadas. Esta tensão entre ludicidade e avaliação exige uma reflexão crítica sobre a intencionalidade pedagógica e sobre as estratégias que permitem aliar o rigor avaliativo à espontaneidade do brincar.

Apesar dos inúmeros benefícios reconhecidos, importa considerar também os desafios e limitações associados ao uso do jogo como estratégia avaliativa. Como sublinham DeLuca e Pyle (2017), muitos docentes sentem insegurança quanto à validade dos dados recolhidos durante momentos lúdicos, especialmente quando não há critérios bem definidos ou quando a observação não é sistemática. Além disso, como alerta Brougère (2011), existe o risco de instrumentalizar o jogo, esvaziando o seu valor simbólico e espontâneo, caso este seja usado apenas como meio para atingir objetivos escolares.

Nem todas as crianças reagem positivamente a situações de jogo. Algumas, por questões de perfil pessoal, preferem estruturas mais previsíveis e organizadas, podendo sentir-se desorientadas em jogos com regras implícitas ou dinâmicas mais abertas. Por isso, o jogo não deve ser entendido como solução universal, mas como um recurso entre outros, a ser usado com sensibilidade, ajustado aos perfis individuais e ao contexto de aprendizagem.

Apesar destas limitações, estudos como Neves et al. (2020), em investigação desenvolvida no ensino de Ciências, demonstraram que os jogos lúdicos podem ser utilizados com sucesso para avaliar conhecimentos, atitudes e competências. Os autores referem que, em contexto de jogo, as crianças demonstraram maior envolvimento, cooperação, espírito crítico e confiança nas respostas, o que reforça a ideia de que a avaliação pode (e deve) ocorrer em ambientes emocionalmente positivos.

Também a investigação de Macedo (2023) realça que a prática sistemática do jogo nas áreas curriculares tem potenciado a participação ativa e a autorregulação das aprendizagens, abrindo espaço para que a criança assuma um papel mais autónomo e significativo no seu percurso educativo. Esta ideia encontra eco na visão construtivista da

aprendizagem, onde o aluno constrói o conhecimento a partir da experiência, da ação e da reflexão.

O jogo permite ao professor recolher evidências de aprendizagem de forma autêntica, através da observação do comportamento espontâneo da criança em ação. Isto exige um olhar atento, criterioso e sistemático, que permita identificar indicadores de competências, atitudes e conhecimentos em contextos reais e dinâmicos.

Num plano mais prático, Oliveira-Formosinho (2002) considera que a avaliação através do jogo facilita a recolha de dados sobre o raciocínio das crianças, a sua capacidade de resolução de problemas, a criatividade e a cooperação. Ao mesmo tempo, cria um ambiente emocionalmente seguro, no qual a criança se sente motivada e envolvida, o que favorece a expressão das suas competências de forma mais genuína.

No mesmo sentido, DeLuca e Pyle (2017) chamam a atenção para a necessidade de formação dos professores na integração eficaz da avaliação no contexto lúdico, salientando que a observação atenta, o uso de critérios claros e a documentação pedagógica são elementos-chave para que o jogo se torne uma ferramenta avaliativa válida e fiável.

Em articulação com esta perspetiva, Deterding et al. (2011) descrevem a gamificação como uma abordagem pedagógica que consiste na utilização de elementos típicos dos jogos em contextos não lúdicos, nomeadamente educativos, com o objetivo de aumentar o envolvimento, o foco e a motivação dos alunos. Embora distinta do jogo espontâneo, a gamificação aposta em desafios progressivos, recompensas simbólicas e *feedback* imediato, características que favorecem a aprendizagem ativa e autorregulada. Esta lógica esteve presente na construção dos jogos utilizados na intervenção aqui apresentada, nos quais se combinavam componentes de movimento, raciocínio lógico, cooperação e superação pessoal.

Assim, o recurso ao jogo como estratégia avaliativa exige mais do que criatividade: exige planeamento, critérios claros, capacidade de observação e intencionalidade pedagógica. É neste equilíbrio entre liberdade e estrutura, entre brincar e aprender, que reside o

verdadeiro potencial do jogo enquanto instrumento de avaliação, não como substituto dos métodos tradicionais, mas como complemento necessário a uma avaliação mais justa, diversificada e centrada na criança.

Enquanto futura professora, reconheço no jogo uma ferramenta privilegiada de observação e avaliação. Através de jogos bem estruturados, é possível identificar processos de aprendizagem que, muitas vezes, não se revelam em contextos formais. A espontaneidade, a interação com os pares, a resolução de desafios e a persistência em tarefas lúdicas são indicadores poderosos do desenvolvimento global da criança.

Contudo, importa reconhecer que nem todos os jogos são, por si só, instrumentos de avaliação eficazes. Para que possam cumprir essa função, devem ser planeados com intencionalidade educativa, com critérios claros, objetivos definidos e estratégias de registo apropriadas. A avaliação através do jogo exige do professor uma postura reflexiva e investigativa, que o leve a interpretar as ações das crianças para além da sua dimensão lúdica imediata.

Neste ponto, é pertinente refletir sobre o risco da “instrumentalização do jogo”, isto é, de transformar o brincar num meio exclusivamente ao serviço da avaliação ou da aprendizagem. Como alerta Brougère (2002), o jogo só mantém o seu valor educativo se for vivido pela criança como experiência significativa, autónoma e voluntária. O equilíbrio entre intencionalidade pedagógica e liberdade lúdica é, por isso, um dos grandes desafios.

Assim, acredito que o jogo, quando bem contextualizado, pode tornar-se um meio legítimo de avaliação, especialmente no 1.º Ciclo, onde as crianças estão ainda em fase de transição entre o universo do brincar e o universo da escola. Ao articular atividades lúdicas com os conteúdos curriculares e com a observação intencional, o professor pode aceder a uma multiplicidade de dados, respeitando a individualidade e o ritmo de cada aluno.

No âmbito da presente investigação, esta abordagem revelou-se particularmente pertinente. Ao integrar o jogo nas práticas de avaliação, procurei construir contextos em que as crianças se envolvessem ativamente, demonstrando aprendizagens sem se

sentirem “avaliadas” no sentido tradicional. Esta opção metodológica refletiu-se positivamente na atitude dos alunos, que participaram com entusiasmo e curiosidade.

2.3. O jogo como promotor de interdisciplinaridade

A articulação curricular é um princípio fundamental na organização do processo de ensino e aprendizagem, permitindo à criança estabelecer relações significativas entre diferentes domínios do conhecimento. No contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta integração deve ser intencional, sistemática e centrada na construção de saberes coerentes e contextualizados. O jogo, enquanto estratégia pedagógica, oferece um terreno fértil para essa articulação, promovendo aprendizagens interdisciplinares através da ação, do movimento e da resolução de problemas concretos. (Kishimoto, 2011; Roldão, 1999).

A interdisciplinaridade é uma abordagem pedagógica que visa articular saberes de diferentes áreas curriculares, de modo a promover aprendizagens integradas, contextualizadas e significativas para os alunos. De acordo com Beane (1997), trata-se de um processo que ultrapassa a fragmentação dos conteúdos, favorecendo a construção de conhecimento a partir de temas, problemas ou experiências comuns às várias áreas do saber.

A legislação portuguesa reforça esta perspetiva. O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, valoriza a interdisciplinaridade como estratégia promotora de competências essenciais, nomeadamente a resolução de problemas, o pensamento crítico, a criatividade e a comunicação. Também o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, G., 2017) enfatiza a necessidade de desenvolver aprendizagens integradas, centradas no aluno, baseadas em metodologias ativas, colaborativas e mobilizadoras de diferentes áreas do saber.

No âmbito da presente investigação, a opção por articular conteúdos da área da Matemática com práticas da Educação Física através de jogos lúdicos surgiu da observação da prática pedagógica durante o estágio e da perceção do elevado

envolvimento das crianças em momentos que combinavam movimento, desafio e aprendizagem. Esta combinação permitiu promover não só o domínio cognitivo, mas também o desenvolvimento físico, relacional e emocional dos alunos, respondendo ao seu perfil global de desenvolvimento.

A integração entre Matemática e Educação Física através do jogo permite às crianças dar novo sentido às aprendizagens, construindo o conhecimento a partir da ação. Esta perspetiva é corroborada por diversos autores que defendem que a aprendizagem matemática é favorecida quando os conteúdos são integrados em tarefas motoras significativas, uma vez que estas mobilizam diferentes canais cognitivos e contribuem para o fortalecimento da memória, do raciocínio e da compreensão conceptual (Roldão, 1999; Fonseca, 2014).

A área da Matemática, frequentemente associada a experiências de ansiedade e frustração por parte dos alunos, pode beneficiar de propostas didáticas que tornem os conteúdos mais acessíveis, significativos e interativos (Ashcraft & Krause, 2007). Por sua vez, a Educação Física, para além do desenvolvimento motor, oferece espaços para a cooperação, a tomada de decisões, o respeito por regras e o trabalho em equipa, competências transversais fundamentais no processo educativo (Bailey et al., 2009).

As Aprendizagens Essenciais de Matemática para o 1.º Ciclo defendem que a aprendizagem deve promover a resolução de problemas, o raciocínio lógico e a autonomia, e que o professor deve criar oportunidades para os alunos aplicarem os conhecimentos em contextos concretos e diversificados. Simultaneamente, os documentos orientadores da Educação Física (DGE, 2018) sublinham a importância de envolver os alunos em tarefas cooperativas, de superação pessoal e de reflexão sobre o corpo em movimento.

A Educação Física, tradicionalmente associada ao desenvolvimento motor, tem vindo a ser reconhecida como um espaço privilegiado para a promoção de competências cognitivas, sociais e emocionais. Segundo Piéron (2002), a prática de atividades físicas organizadas favorece a atenção, a memória, a autorregulação e o pensamento

estratégico, competências fundamentais também noutras áreas curriculares, como a Matemática.

Através de jogos motores com intencionalidade didática, é possível integrar conteúdos matemáticos de forma dinâmica e significativa. Nunes e Bryant (1997), por exemplo, destacam a importância do corpo e da ação na construção do pensamento matemático, defendendo que o raciocínio lógico e a noção de número se desenvolvem em contextos concretos, onde a criança manipula, experimenta e age. Neste sentido, o movimento não é apenas um complemento, mas um veículo fundamental da aprendizagem.

Enquanto futura professora, reconheço que a articulação entre Matemática e Educação Física, através do jogo, contribui para uma aprendizagem mais motivadora e diferenciada. Em vez de abordar os conteúdos de forma compartimentada, propõe-se aqui uma prática pedagógica que respeita a globalidade da criança e favorece a transferência de saberes entre contextos distintos.

Contudo, esta articulação exige planeamento intencional e uma postura reflexiva por parte do professor. Como salienta Pombo (2011), a interdisciplinaridade não acontece de forma espontânea, devendo ser construída pedagogicamente com base em objetivos claros, critérios de avaliação coerentes e estratégias que favoreçam a aprendizagem ativa. O jogo, nesta perspetiva, não é um recurso isolado, mas um meio estruturado de intervenção didática, capaz de unir conteúdos aparentemente distintos.

A minha intervenção baseou-se precisamente neste princípio, procurando criar momentos em que os jogos servissem simultaneamente objetivos das áreas da Matemática e da Educação Física. Para além de promover a aquisição de conhecimentos, esta abordagem permitiu observar como as crianças se envolviam nas tarefas, que estratégias utilizavam, como comunicavam entre si e como reagiam a desafios cognitivos em movimento. Esta interligação proporcionou um olhar mais completo e autêntico sobre as aprendizagens, valorizando a criança na sua totalidade.

Assim, a interdisciplinaridade entre Matemática e Educação Física, mediada pelo jogo, permitiu criar contextos de aprendizagem significativos e avaliativos, promovendo o

envolvimento ativo das crianças e uma abordagem holística do ensino. Esta estratégia revela-se coerente com os princípios de uma escola centrada no aluno, que valoriza não apenas os saberes disciplinares, mas também o corpo, o movimento, a emoção e a relação com os outros -dimensões indissociáveis no processo de aprender e de ser. O jogo revela-se não apenas como um elo entre áreas curriculares, mas como um espaço de observação e avaliação informal, no qual o professor pode recolher dados sobre o desenvolvimento da criança em diferentes dimensões: cognitiva, motora, social e emocional.

2.4.A dimensão emocional da avaliação

O processo de avaliação não se limita à aferição de conhecimentos ou competências. Trata-se, também, de um momento de exposição, de confronto com a expectativa do outro e com a perceção que a criança constrói de si própria enquanto aprendiz. Como sublinha Luckesi (2005), “a avaliação, quando assumida como julgamento e classificação, transforma-se num momento de exposição pessoal, capaz de gerar medo, ansiedade e insegurança, influenciando profundamente a forma como o aluno se percebe enquanto aprendiz” (p. 53). Por isso, a avaliação envolve inevitavelmente uma dimensão emocional, que pode ser promotora de autoestima e motivação ou, pelo contrário, desencadeadora de ansiedade, insegurança e retraimento.

Segundo Damásio (1996), as emoções são parte integrante da racionalidade humana, influenciando a forma como organizamos o pensamento, tomamos decisões e enfrentamos desafios. No contexto escolar, o modo como a criança se sente nos momentos de avaliação condiciona fortemente o seu desempenho. Quando a avaliação é vivida como ameaça, pela rigidez dos critérios, pela pressão para acertar ou pelo medo do erro, pode ativar mecanismos de ansiedade que inibem o raciocínio e a expressão plena das capacidades.

Loios (2021) define a ansiedade de desempenho como um estado emocional que surge perante situações em que o sujeito se sente avaliado ou julgado, sobretudo por figuras de autoridade. Esta ansiedade manifesta-se tanto a nível fisiológico (palpitações, tensão muscular) como cognitivo (bloqueio, dificuldade de concentração), afetando

negativamente o desempenho, mesmo em crianças com bons conhecimentos. A autora alerta para a normalização da ansiedade em contexto escolar, muitas vezes desvalorizada pelos próprios profissionais de educação.

Enquanto futura professora, reconheço que este fenómeno tem raízes não apenas na natureza da avaliação, mas também na forma como esta é comunicada, aplicada e interpretada. A cultura escolar dominante, ainda fortemente marcada por práticas classificativas e comparativas, tende a valorizar o acerto, a rapidez e a produtividade, em detrimento do processo, da reflexão e da diversidade de ritmos. Esta lógica de avaliação pode ser particularmente injusta para crianças mais ansiosas ou com perfis de aprendizagem não convencionais.

Porém, importa também reconhecer que nem toda a avaliação formal gera ansiedade. Quando os critérios são claros, quando há previsibilidade e segurança na relação pedagógica, algumas crianças sentem-se mais confortáveis em contextos estruturados.

Autores como Luckesi (2005) e Roldão (1999) defendem que o bem-estar emocional da criança deve constituir um critério central na organização das práticas educativas, incluindo as práticas de avaliação. A escuta ativa, a empatia, a flexibilidade nos critérios e o respeito pelos tempos individuais assumem-se, assim, como fatores essenciais para que a avaliação se transforme num momento de crescimento e regulação das aprendizagens, e não num exercício de julgamento ou exclusão.

A neurociência também contribui para esta discussão. Segundo Cozolino (2013), o cérebro aprende melhor quando está num estado de segurança emocional. O stress crónico, mesmo que leve, interfere nas ligações neuronais responsáveis pela memória, pela atenção e pela autorregulação. Estes dados reforçam a ideia de que uma criança ansiosa tem menos recursos cognitivos disponíveis para responder eficazmente a desafios escolares, ainda que domine os conteúdos.

Estudos mais recentes reforçam e aprofundam esta perspetiva. Por exemplo, uma investigação desenvolvida em escolas portuguesas evidenciou que crianças do 1.º Ciclo submetidas a contextos de aprendizagem emocionalmente seguros com atividades

lúdicas, expressão corporal e escuta ativa, demonstraram maior autorregulação, menor impulsividade e mais cooperação com os pares (Cardoso et al., 2023). Estes resultados sugerem que práticas pedagógicas que valorizam o emocional podem ter impacto direto nas competências académicas e sociais.

Adicionalmente, programas de aprendizagem socioemocional como o Calmamente (Gulbenkian, 2021) ou estudos internacionais como os de Durlak et al. (2011) e Taylor et al. (2017), mostram que integrar atividades que promovam o autoconhecimento, a empatia e o controlo emocional nas rotinas escolares reduz significativamente os níveis de ansiedade e melhora o envolvimento e o rendimento escolar. Estes programas coincidem com práticas como as observadas na minha intervenção, onde o jogo surge como mediador da relação emocional com a aprendizagem.

Investigadores como DeLuca e Pyle (2017) destacam também que momentos de avaliação incorporados no jogo reduzem o foco no erro e deslocam a atenção para o processo, gerando contextos de menor pressão e maior autenticidade. O erro passa a ser encarado como parte do desafio, e não como sinal de fracasso.

O jogo, tal como referem diversos autores, nomeadamente Kishimoto (2011), Brougère (2002) e Vygotsky (1978), cria um ambiente emocionalmente seguro, no qual a criança age com maior liberdade, expressa as suas competências e experimenta sem o peso da avaliação tradicional. Esta característica torna o jogo especialmente relevante no contexto da avaliação em idade precoce, quando as crianças se encontram ainda em processo de construção da autorregulação emocional e do desenvolvimento da autoestima.

Na minha experiência em contexto de estágio, pude observar que as crianças se mostram mais disponíveis, confiantes e envolvidas quando as tarefas avaliativas surgem sob a forma de desafio lúdico. Esta observação reforça a convicção de que a componente emocional da avaliação deve ser considerada não como um elemento acessório, mas como dimensão estrutural do processo pedagógico.

Assim, pensar a avaliação na infância implica, necessariamente, pensar nas emoções que lhe estão associadas. Avaliar com sensibilidade, respeito e escuta é, também, educar para o autoconhecimento, a autorregulação e o desenvolvimento pessoal. A escolha do jogo como estratégia avaliativa neste estudo revela-se, por isso, não apenas uma opção didática, mas também ética e afetiva, coerente com os princípios de uma educação humanista, inclusiva e centrada na criança.

CAPÍTULO III. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.1. Tipo de investigação

A presente investigação insere-se no paradigma qualitativo, mais concretamente no âmbito da investigação-ação, dado o seu enraizamento direto na prática pedagógica e o objetivo de transformação e melhoria do contexto educativo em que se desenvolveu.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa caracteriza-se pela preocupação em compreender os significados atribuídos pelos participantes às suas experiências, privilegiando uma abordagem descritiva, indutiva e situada no contexto natural. Este paradigma é especialmente adequado quando o investigador se encontra imerso no terreno de estudo, como acontece no contexto de estágio, onde se assume um duplo papel: investigador e praticante.

Dentro deste paradigma, a metodologia de investigação-ação revelou-se a mais adequada aos propósitos deste trabalho. A investigação-ação é um processo sistemático e reflexivo, orientado para a melhoria da prática através de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. Esta abordagem assume particular relevância na formação de professores, ao permitir que a prática se torne objeto de análise e construção de conhecimento.

No presente estudo, a investigação-ação permitiu problematizar uma situação real observada no estágio, a ansiedade e resistência das crianças perante momentos avaliativos formais e intervir de forma intencional e fundamentada, propondo práticas alternativas que articulassem o lúdico com a avaliação das aprendizagens. Como refere Elliott (1991), a investigação-ação possibilita ao professor tornar-se agente de mudança no seu próprio contexto, articulando teoria e prática.

A escolha desta metodologia surge da necessidade de refletir criticamente sobre a prática pedagógica vivenciada em estágio, nomeadamente sobre os efeitos das práticas de avaliação tradicionais e a procura de alternativas mais humanizadas e integradoras, como é o caso dos jogos lúdicos. A investigação-ação permitiu-me, enquanto estagiária-investigadora, agir intencionalmente no campo, experimentar práticas alternativas e analisar os seus efeitos, de forma contextualizada e fundamentada.

Como referem Coutinho e Chaves (2002), a investigação-ação valoriza o saber profissional docente e contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal do professor, promovendo a articulação entre teoria e prática, investigação e intervenção, escola e universidade.

Neste enquadramento metodológico, a avaliação das aprendizagens foi concebida com uma orientação claramente formativa. Esta opção decorre da fundamentação teórica desenvolvida no capítulo anterior e da necessidade de promover práticas avaliativas mais sensíveis, ajustadas e centradas no processo de aprendizagem. A avaliação formativa, tal como defendida por Perrenoud (1999), Fernandes (2005) e Lopes e Silva (2012), assenta na recolha contínua de dados, na regulação pedagógica e na valorização do percurso individual de cada aluno. Ao integrar o jogo como estratégia avaliativa, esta investigação procurou observar as aprendizagens em contexto real e espontâneo, diminuindo a pressão associada à avaliação formal e proporcionando oportunidades de *feedback* e autorreflexão.

3.2. Contexto e participantes

A investigação decorreu no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa II Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, lecionado na Escola Superior de Educação de Coimbra. O estudo foi desenvolvido numa escola pública do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao longo do ano letivo 2024/2025, mais concretamente entre os meses de outubro e junho.

A presente investigação decorreu numa turma do 1.º ano, composta por vinte e quatro alunos, dos quais quinze eram do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Esta turma integrava-se num contexto TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), sendo caracterizada por uma grande heterogeneidade em termos de ritmos de aprendizagem, perfis cognitivos e maturidade socioemocional.

Durante o estágio, foi possível observar diferentes perfis de desenvolvimento e aprendizagem, com algumas crianças a revelarem dificuldades significativas na aquisição de competências básicas, nomeadamente:

- Lentidão no raciocínio lógico-matemático;
- Falta de consolidação na relação número-quantidade;
- Fraca autonomia na realização de tarefas;
- Insegurança perante situações novas ou com exigência de raciocínio abstrato;
- Baixa autoestima enquanto aprendentes.

Estas dificuldades não se manifestavam de forma uniforme, sendo visível uma grande variabilidade nos ritmos e modos de aprender, o que tornou evidente a necessidade de práticas pedagógicas diversificadas, adaptadas às necessidades específicas de cada criança.

Paralelamente, foi possível observar que o grupo revelava um elevado interesse por atividades lúdicas, demonstrando maior envolvimento e participação sempre que as propostas de aprendizagem assumiam uma natureza mais dinâmica e interativa. Neste sentido, procurou-se tornar o jogo uma realidade constante no quotidiano da sala de aula, não como mero elemento motivacional, mas como instrumento pedagógico estruturante, promovendo aprendizagens significativas e mobilizando diferentes competências: cognitivas, motoras, relacionais e emocionais.

Foram assim implementados, de forma regular e transversal, diversos jogos educativos, tanto em contexto de sala de aula como em espaço exterior, em articulação com as áreas de Matemática, Português, Estudo do Meio e Educação Física. As atividades lúdicas, incluindo as três sessões alvo de análise mais aprofundada, foram sempre vividas como momentos de aula, com objetivos pedagógicos claros e adequados ao currículo, e contaram com a participação de todos os alunos da turma. Esta abordagem favoreceu a naturalização do jogo como prática letiva, evitando perceções de rutura ou descontinuidade. A aceitação destas atividades enquanto parte do processo de ensino-aprendizagem favoreceu a sua integração natural no quotidiano escolar e permitiu

observar reações autênticas e espontâneas, fundamentais para a recolha de dados válidos e pertinentes.

Para efeitos de investigação, procedeu-se à seleção intencional de um grupo de seis crianças, com base em critérios definidos em articulação com a professora cooperante e sustentados na observação contínua ao longo do estágio. Esta amostra foi constituída por:

- Duas crianças com dificuldades significativas de aprendizagem;
- Duas crianças com algumas dificuldades;
- Duas crianças sem dificuldades aparentes, com desempenho considerado elevado para o seu nível etário.

A opção por trabalhar com um grupo reduzido e diversificado prende-se com a natureza qualitativa e exploratória da investigação, que privilegia a profundidade da análise em detrimento da representatividade estatística. Este enfoque permitiu acompanhar de forma mais próxima e detalhada as reações, atitudes e progressos das crianças, valorizando as suas trajetórias individuais de aprendizagem. A heterogeneidade da amostra, por sua vez, possibilitou a comparação de respostas e efeitos da intervenção em diferentes perfis de alunos, ampliando a riqueza da interpretação dos dados recolhidos.

Esta escolha metodológica encontra suporte em autores como Bogdan e Biklen (1994), que defendem que a investigação qualitativa se centra na compreensão aprofundada de casos particulares. Assim, a seleção criteriosa deste subgrupo visou garantir a pertinência, a viabilidade e o rigor da análise, contribuindo para uma reflexão fundamentada sobre os efeitos da utilização do jogo enquanto estratégia de avaliação no 1.º Ciclo do Ensino Básico

3.3. Descrição das intervenções

A intervenção pedagógica desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O estudo teve como finalidade explorar o uso de jogos lúdicos

como instrumentos de avaliação, promovendo aprendizagens significativas em articulação com os conteúdos curriculares, e observando o desempenho e as emoções das crianças em contextos de avaliação informal.

A intervenção pedagógica desenvolvida ao longo do estágio assentou na integração sistemática de jogos lúdicos no quotidiano da sala de aula, com o propósito de valorizar esta abordagem como estratégia promotora da aprendizagem e, simultaneamente, como possibilidade de avaliação pedagógica sensível e contextualizada. Esta opção metodológica não se restringiu às três sessões formais descritas neste relatório, tendo sido uma prática transversal ao longo de todo o estágio quer através da realização de jogos digitais, jogos de movimento, momentos de robótica ou outras dinâmicas lúdicas de sala de aula (Apêndices 1 a 4).

Assim, a intervenção foi composta por três momentos distintos, cuidadosamente planificados (Apêndices 5 a 7), que envolveram a implementação de jogos com intencionalidade pedagógica e avaliativa, integrando conteúdos das áreas da Matemática e da Educação Física. Estes jogos foram concebidos tendo por base os princípios da interdisciplinaridade, da aprendizagem ativa e da avaliação formativa, respeitando o ritmo de cada criança e promovendo a participação plena de todos os alunos.

As sessões aqui descritas foram especificamente planificadas e implementadas como parte da investigação, tendo em vista a recolha e análise de dados sobre o impacto do jogo na avaliação das aprendizagens. Estas sessões envolveram todos os alunos da turma, contudo, para efeitos de investigação, foi definida uma amostra intencional de seis alunos, selecionados com base no seu perfil de desempenho escolar (dois alunos com dificuldades significativas, dois com desempenho médio e dois com desempenho elevado), de modo a garantir uma análise diversificada e representativa.

Cada sessão foi estruturada com uma sequência de dois momentos:

1. Um jogo central com intencionalidade avaliativa (embora vivido como lúdico);

2. Uma folha de exploração individual, que permitia recolher dados adicionais sobre a consolidação da aprendizagem e as reações das crianças à transição para um registo mais formal.

Importa referir que as folhas de exploração individual foram aplicadas antes ou depois da atividade lúdica, com o objetivo de recolher dados complementares ao desempenho em situação de jogo. Estas fichas, adaptadas ao nível de escolaridade dos alunos, abordavam os mesmos conteúdos das atividades práticas e permitiram comparar o comportamento, desempenho e expressões emocionais das crianças em momentos avaliativos de natureza distinta (formal e lúdica). Esta estratégia visou igualmente detetar sinais de ansiedade, bloqueio ou segurança, reforçando o carácter reflexivo e investigativo da intervenção.

A seguir descrevem-se, de forma detalhada, as três sessões realizadas:

3.3.1. Sessão 1 – “Caça ao Sólido”

A primeira sessão, realizada no dia 17 de dezembro de 2024, teve como foco a exploração dos sólidos geométricos, uma temática que havia sido abordada na véspera da intervenção, através de momentos expositivos e interativos com toda a turma. Nessa fase preparatória, foram explicados os conceitos fundamentais associados aos sólidos (nome, faces, número de faces, etc.), recorrendo à plataforma digital Hypatiamat e a exercícios realizados em pequeno grupo.

No dia da sessão, a intervenção desenvolveu-se em três momentos distintos, progressivamente articulados entre si.

1.º Momento – Jogo da Memória: "Encontrar o Sólido"

O primeiro momento consistiu num jogo de memória adaptado à temática dos sólidos. Sobre uma mesa foram dispostos dois conjuntos de cartas:

- Um conjunto com ilustrações de sólidos geométricos (ex.: cubo, esfera, pirâmide);
- Um conjunto com imagens de objetos do quotidiano correspondentes a representações desses sólidos (ex.: dado, bola, cone de gelado).

Figura 1 - Jogo da Memória



Cada criança, por sua vez, retirava uma carta de cada conjunto e tinha como desafio encontrar a correspondência correta entre o sólido e o objeto real. Este jogo promoveu não apenas a atenção, a memória visual e a lógica associativa, mas também o reconhecimento dos sólidos fora do contexto abstrato, contribuindo para a transferência dos conhecimentos para situações do quotidiano.

2.º Momento – Jogo do Camaleão: "Caça ao Sólido no Espaço Exterior"

No segundo momento, realizou-se um jogo em espaço exterior, adaptado do conhecido "jogo do camaleão", com a intenção de avaliar de forma lúdica as aprendizagens construídas.

Comecei por preparar previamente o espaço com vários objetos escondidos que representavam os sólidos geométricos em estudo (paralelepípedo, cubo, cone, pirâmide, esfera e cilindro). Estes objetos estavam camuflados entre elementos naturais e estruturais da área exterior (caixas, bolas, latas, entre outros).

Durante o jogo, enunciava o nome de um sólido geométrico ou uma característica específica (ex.: “um sólido que não tem faces planas”), e os alunos tinham de explorar o espaço, identificar e recolher o objeto que correspondesse à descrição.

Esta dinâmica permitiu-me avaliar a identificação e discriminação visual dos sólidos geométricos, enquanto estimulava a coordenação motora, a cooperação, a escuta ativa e a tomada de decisão rápida.

Figura 2 - Jogo do Camaleão



3.º Momento – Folha de exploração individual

Para encerrar a sessão, cada criança preencheu uma folha de exploração individual (Apêndice 8), relacionada com os conteúdos abordados sobre os sólidos geométricos. Esta tarefa teve como objetivo compreender a transferência do conhecimento desenvolvido a partir do contexto lúdico para um registo mais convencional e estruturado, permitindo identificar possíveis dificuldades ao nível da representação, da nomeação e da discriminação entre sólidos.

A folha foi analisada com base numa grelha de observação específica e complementada com anotações sobre o comportamento das crianças durante a realização (atitude, autonomia, expressões de ansiedade ou entusiasmo), para aferir como a dimensão emocional e motivacional influenciava o desempenho na transição entre o lúdico e o formal.

3.3.2. Sessão 2 – “Pares e Ímpares em Ação”

A segunda sessão, realizada no dia 25 de março de 2025, centrou-se no conceito de número par e número ímpar, uma temática previamente introduzida em contexto de sala de aula através de diferentes estratégias pedagógicas.

Na véspera da intervenção, foi realizada uma sessão preparatória que combinou momentos de exposição e prática lúdica. Utilizou-se uma dinâmica musical na qual os alunos, ao som de uma canção ensinada sobre os números pares e ímpares, dançavam livremente até ao momento em que a música era interrompida e o professor anunciava uma das categorias (“Par!” ou “Ímpar!”). As crianças deveriam formar agrupamentos de acordo com a categoria anunciada, o que proporcionou uma exploração corporal e relacional do conceito matemático. A atividade foi complementada com exercícios escritos simples de identificação e classificação numérica.

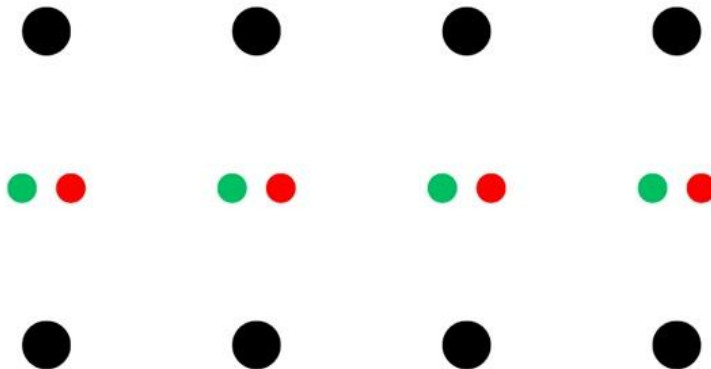
No dia de intervenção, os alunos estavam divididos em dois grupos, de modo a facilitar a observação e a recolha de dados. Assim, a sessão desenvolveu-se em dois momentos distintos, progressivamente articulados entre si.

1.º Momento – Jogo dos Cones: “Será Par ou Ímpar?”

A atividade principal da sessão decorreu no espaço exterior e envolveu uma dinâmica de resposta rápida e associação mental, com forte componente motora. As crianças foram organizadas em pares, ficando alinhadas umas em frente às outras. Em frente de cada par foram colocados dois cones:

- Um cone verde, com a inscrição "Par";
- Um cone vermelho, com a inscrição "Ímpar".

Figura 3 - Disposição Jogo dos Cones



De modo a conduzir o jogo, ia alternando comandos verbais que exigiam respostas corporais simples (ex.: “Cabeça!”, “Pés!”, “Ombros!”) onde as crianças colocavam as mãos nas zonas mencionadas, sendo intercaladas com a nomeação de números específicos (ex.: “57!”). Quando o número era anunciado, os alunos tinham de analisar mentalmente a sua paridade e correr rapidamente até ao cone correspondente (número par - cone verde; número ímpar - cone vermelho).

Este jogo promoveu a agilidade mental e física, o raciocínio matemático rápido, a escuta ativa e a coordenação motora, funcionando como um instrumento avaliativo informal, onde foi possível observar a rapidez de resposta, o raciocínio lógico, a motivação e a cooperação entre os pares.

2.º Momento – Folha de exploração individual

Para complementar a atividade e permitir uma avaliação mais estruturada e individualizada, cada aluno preencheu uma folha de exploração (Apêndice 9) centrada na temática dos números pares e ímpares. Esta tarefa teve como objetivo compreender de que forma o conhecimento mobilizado no contexto do jogo seria transferido para um registo convencional e menos dinâmico, analisando não só o desempenho cognitivo, mas também o comportamento e as emoções manifestadas durante a execução da atividade escrita.

A folha foi analisada com base numa grelha de avaliação previamente elaborada, onde se registaram indicadores relacionados com a autonomia, precisão, hesitação, necessidade de apoio e reação emocional à tarefa (ex.: motivação, desânimo ou resistência).

3.3.3. Sessão 3 – “O Jogo da Glória dos Números”

A terceira sessão, decorreu no dia 20 de maio de 2025, teve como finalidade revisitar e integrar diversos conteúdos matemáticos abordados nas semanas anteriores, constituindo-se como uma síntese avaliativa, realizada através de uma proposta lúdica dinâmica e desafiadora. A atividade principal consistiu num jogo da glória adaptado ao domínio da matemática, seguido da resolução individual de uma folha de exploração, permitindo analisar a transição entre a aprendizagem em contexto lúdico e o registo convencional.

A sessão decorreu em dois momentos principais:

1.º Momento – Folha de exploração individual

Antes do jogo, como forma de consolidar os conteúdos abordados, cada aluno realizou de seguida uma folha de exploração individual (Apêndice 10), composta por itens relacionados com as mesmas categorias de desafio (operações, pares e ímpares, ordenação e decomposição de números).

Este momento serviu como instrumento de avaliação complementar, permitindo analisar não apenas o desempenho cognitivo das crianças, mas também as reações emocionais e comportamentais durante a realização da tarefa. A observação focou-se em aspetos como a autonomia, a persistência, a expressão de emoções (entusiasmo, frustração, ansiedade) e a forma como cada aluno lidava com a tarefa escrita após uma dinâmica ativa e envolvente.

2.º Momento – Jogo da Glória: “O Tabuleiro Matemágico”

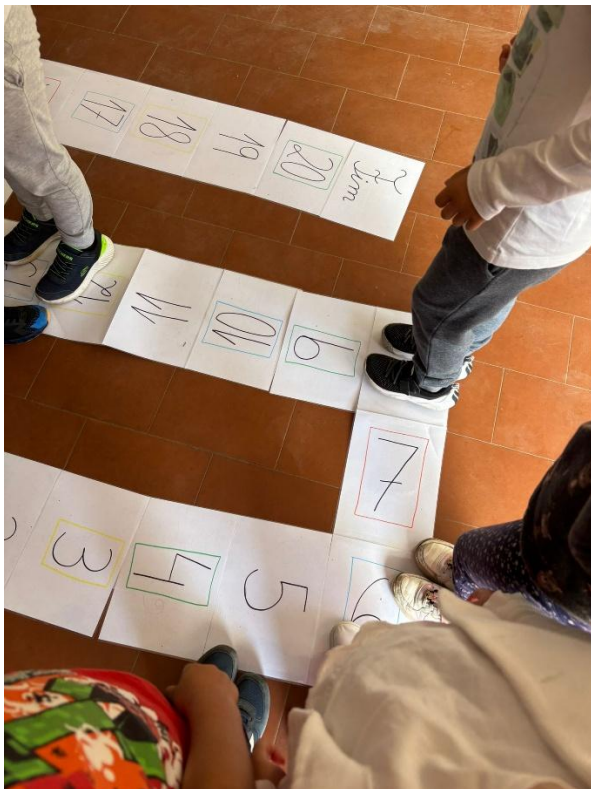
No segundo momento, um grupo de oito alunos dirigiu-se ao pátio exterior onde se encontrava preparado um tabuleiro gigante, desenhado no chão com o auxílio de fita adesiva colorida. Cada casa do tabuleiro apresentava uma categoria distinta, assinalada por cor, que remetia para diferentes tipos de desafios matemáticos:

- Casas azuis (operações): Os alunos deviam resolver uma operação de adição ou subtração adequada ao seu nível de conhecimento;
- Casas amarelas (par/ímpar): O desafio consistia em identificar se um número era par ou ímpar;
- Casas verdes (ordenação): Se os alunos ordenassem corretamente os números por ordem crescente ou decrescente de uma sequência numérica, podiam avançar duas casas;
- Casas roxas (composição e decomposição de números): Ao resolverem corretamente um exercício de composição ou decomposição de números, ganhavam um “poder mágico”, podendo optar por trocar de lugar com um colega ou jogar novamente.

O jogo desenrolou-se com base no lançamento de um dado gigante, sendo que os próprios alunos assumiam o papel de peões humanos, deslocando-se pelo tabuleiro de acordo com os resultados e os desafios cumpridos. Em caso de erro, o aluno regressava à posição anterior, promovendo a autorregulação e a responsabilidade sobre as decisões tomadas.

As questões foram preparadas em cartões e adaptadas ao nível do aluno. A progressão no jogo dependia da resposta correta, embora o envolvimento e o esforço fossem valorizados em todas as situações. Através desta dinâmica, foi possível observar a autonomia, a capacidade de raciocínio, a aplicação de estratégias, bem como a interação social e emocional entre os pares. O envolvimento da turma foi altamente positivo, revelando níveis elevados de motivação, entusiasmo e concentração ao longo de toda a atividade.

Figura 4 - Jogo da Glória



A planificação de cada uma das sessões foi orientada pelos princípios da aprendizagem ativa, da avaliação formativa e da valorização do erro como oportunidade de aprendizagem (Perrenoud, 1999). A utilização do jogo enquanto recurso de avaliação demonstrou ser eficaz na criação de um ambiente emocionalmente seguro e

cognitivamente desafiador, no qual os alunos se envolveram com entusiasmo, confiança e naturalidade. A articulação com momentos de registo individual complementou a intervenção, permitindo uma recolha de dados mais rica e uma compreensão mais ampla do impacto do jogo na avaliação das aprendizagens.

3.4. Instrumentos de recolha de dados

A escolha dos instrumentos de recolha de dados foi orientada pelo paradigma qualitativo e pela metodologia de investigação-ação adotada no presente estudo, que valoriza a imersão no contexto, a observação direta e a interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências (Bogdan & Biklen, 1994).

Assim, os instrumentos utilizados foram pensados para captar não apenas o desempenho cognitivo das crianças, mas também as suas atitudes, emoções, estratégias e percepções durante os momentos de avaliação em contexto lúdico e formal. A diversidade de instrumentos visou ainda garantir a triangulação dos dados, aumentando a credibilidade e a profundidade da análise (Coutinho & Chaves, 2002).

A seguir descrevem-se os técnicas e instrumentos utilizados:

a) Observação participante

A observação participante foi o principal instrumento de recolha de dados, tendo permitido a recolha de informação em tempo real sobre o comportamento dos alunos durante as sessões. Esta modalidade de observação é especialmente adequada em contextos educativos, pois possibilita uma leitura situada das ações, interações e emoções das crianças, sem interferência direta no desenrolar da atividade (Anguera et al., 2000).

De forma a recolher dados sobre o envolvimento, desempenho e evolução das crianças durante a intervenção, foram elaboradas grelhas de observação específicas para cada uma das sessões implementadas (Apêndices 11 a 13). Estas grelhas foram construídas de acordo com os objetivos definidos para cada jogo ou atividade, respeitando

simultaneamente os domínios curriculares em articulação, nomeadamente a Matemática e a Educação Física.

A construção das grelhas seguiu uma lógica criterial e descritiva, permitindo uma análise qualitativa do desempenho de cada aluno em diferentes dimensões. Cada critério foi definido com base nas aprendizagens essenciais associadas à temática em foco, por exemplo, números pares e ímpares, sólidos geométricos, adição e subtração, decomposição de números e contagem — sendo complementado por níveis de desempenho graduais, de modo a captar a diversidade de respostas e atitudes observadas.

Os níveis de desempenho foram organizados em três patamares:

- 1 – Necessidade de melhoria:** o aluno demonstra dificuldades significativas e necessita de apoio frequente ;
- 2 – Satisfatório:** o aluno cumpre parcialmente os objetivos, com algumas hesitações ou imprecisões;
- 3 – Bom:** o aluno revela domínio do critério e realiza a tarefa de forma autónoma e segura.

Estes níveis foram formulados com descritores verbais claros, para garantir a objetividade e facilitar a interpretação dos dados recolhidos. Para além de aspetos cognitivos, os critérios abrangeram também comportamentos socioemocionais e competências motoras, atendendo à natureza interdisciplinar das atividades.

Cada sessão contou com uma grelha ajustada à temática e objetivos específicos (Apêndices 11 a 13), mas mantendo esta estrutura criterial e tripartida. Esta estratégia permitiu recolher evidências consistentes do desempenho das crianças, promovendo uma análise reflexiva sobre as aprendizagens e o impacto das estratégias adotadas.

b) Entrevistas semiestruturadas às crianças

Com o objetivo de compreender a perceção das crianças sobre a avaliação e o modo como vivenciam diferentes experiências avaliativas, foi realizado um conjunto de entrevistas individuais em formato semiestruturado. A escolha por este instrumento deveu-se à sua adequação à faixa etária dos participantes e à possibilidade de criar um momento de diálogo natural, centrado na criança enquanto sujeito de direito e de voz ativa no processo educativo (Formosinho & Araújo, 2006).

As entrevistas foram conduzidas oralmente, em ambiente tranquilo e descontraído, para garantir o conforto e a espontaneidade das crianças. As questões foram formuladas (Apêndice 14) numa linguagem simples, direta e próxima do quotidiano escolar, promovendo um discurso fluido e genuíno. De forma a respeitar os princípios éticos da investigação, os alunos foram previamente informados sobre o propósito da conversa, tendo sido garantido o anonimato e a voluntariedade da sua participação. As respostas foram gravadas em áudio, permitindo a posterior transcrição e análise interpretativa do conteúdo.

O conjunto de questões procurou abordar não apenas o conhecimento das crianças sobre a avaliação formal, mas também as dimensões emocionais, relacionais e motivacionais associadas ao processo avaliativo. Paralelamente, pretendeu-se explorar as representações infantis sobre o uso do jogo como estratégia de aprendizagem e avaliação, aferindo a sua perceção de eficácia e bem-estar nesse contexto.

A utilização da entrevista como técnica de recolha de dados valorizou a escuta ativa e o respeito pela subjetividade da criança, em consonância com os princípios metodológicos da investigação qualitativa e com uma visão de avaliação centrada no aluno.

c) Questionário *online* à professora cooperante

De modo a obter uma perspetiva profissional e experiente sobre as práticas de avaliação em contexto real de sala de aula, foi apresentado um questionário à professora cooperante, com quem partilhei o processo de intervenção durante o estágio. Este instrumento procurou recolher dados sobre a sua visão relativamente às práticas

avaliativas, bem como à integração do jogo como estratégia de avaliação das aprendizagens.

O questionário foi elaborado de forma estruturada, sendo aplicado através da plataforma Google Forms (Apêndice 19), o que permitiu uma recolha prática e imediata das respostas, mantendo o anonimato e a confidencialidade. A escolha por este instrumento assentou na intenção de recolher informação reflexiva e fundamentada, com base na experiência da docente, sobre os temas centrais desta investigação privilegiando as questões abertas e o desenvolvimento de perspetivas pessoais.

As questões foram organizadas de forma a permitir uma análise temática, incidindo sobre quatro grandes dimensões:

- as práticas avaliativas habituais;
- a perceção sobre o papel da avaliação na aprendizagem;
- a viabilidade dos jogos enquanto instrumentos avaliativos;
- as implicações emocionais e motivacionais da vertente lúdica na avaliação.

A inclusão do ponto de vista da professora cooperante revelou-se fundamental para confrontar a minha perceção de estagiária-investigadora com a prática consolidada no terreno, bem como para sustentar a reflexão crítica sobre as potencialidades e os limites da utilização de jogos em contexto de avaliação.

d) Registos reflexivos

Para além dos instrumentos anteriormente referidos, foram utilizados registos reflexivos pessoais como técnica complementar de recolha e análise de dados. Estes registos foram elaborados durante e após cada sessão da intervenção, funcionando como um espaço de reflexão contínua e sistemática sobre o desenvolvimento das atividades, o comportamento dos alunos, as interações observadas e os efeitos das estratégias aplicadas.

A elaboração destes apontamentos permitiu registar observações espontâneas, identificar situações significativas e, sobretudo, manter uma atitude reflexiva sobre a

prática pedagógica em tempo real. Este processo de autorregulação favoreceu a adaptação das sessões seguintes, bem como o ajustamento das estratégias de observação e de apoio às crianças.

Os registos incluíram descrições de episódios relevantes, anotações sobre o envolvimento e as reações dos alunos, dificuldades ou sucessos observados, e ainda reflexões pessoais sobre as decisões tomadas enquanto estagiária-investigadora. Neste sentido, os registos reflexivos foram essenciais para articular a dimensão investigativa com a dimensão prática da intervenção, em consonância com os pressupostos da investigação-ação.

e) Folhas de exploração individuais

Como complemento aos instrumentos já descritos, foram também utilizadas folhas de exploração individuais após (ou, em alguns casos, antes) das sessões lúdico-didáticas. Estas folhas tinham como principal objetivo reforçar e consolidar os conteúdos abordados nos jogos, enquanto possibilitavam a recolha de dados mais sistematizados sobre o desempenho de cada criança em tarefas de natureza escrita.

As folhas foram adaptadas às temáticas de cada sessão (por exemplo, sólidos geométricos, números pares e ímpares, adição e subtração, decomposição e ordenação de números), e a sua avaliação foi realizada através de grelhas específicas, criadas para analisar a correção e compreensão das respostas. Estas grelhas seguiam igualmente uma lógica descritiva e criterial, à semelhança das aplicadas nas atividades práticas.

Contudo, a observação incidia não apenas sobre os resultados obtidos nas fichas, mas também sobre o modo como cada criança se envolvia na sua realização. Durante o preenchimento das folhas de exploração, foram registadas reações emocionais e comportamentais dos alunos, como expressões de entusiasmo, resistência, insegurança, frustração ou prazer, sendo estas atitudes consideradas indicadores relevantes do impacto emocional da avaliação formal.

Assim, as fichas permitiam uma análise:

- Comparativa do desempenho e a postura das crianças em diferentes formatos de avaliação (formal vs. lúdico);
- Sobre sinais de ansiedade, bloqueio ou confiança perante tarefas mais convencionais.

Ao integrar estas fichas no processo, tornou-se possível construir uma visão mais completa sobre as aprendizagens dos alunos, bem como refletir sobre o impacto que a forma da avaliação pode ter no desempenho e nas emoções das crianças.

3.5. Aspetos éticos

Desde o início, foi assegurada a transparência, o respeito pela dignidade e a voluntariedade da participação por parte de todos os intervenientes. A proposta de investigação foi apresentada e discutida com a professora cooperante e sob a orientação da professora orientadora da ESEC, tendo sido obtida autorização formal para a realização das sessões e da recolha de dados no contexto de estágio (Apêndice 21). Foi também elaborado um termo de consentimento informado, entregue aos encarregados de educação dos alunos envolvidos, no qual foram explicitados os objetivos do estudo, os procedimentos a adotar, os direitos dos participantes e as garantias de confidencialidade.

A participação das crianças foi sempre mediada por um respeito profundo pelo seu bem-estar, dignidade e vontade individual. Nenhuma criança foi forçada a participar nas atividades, responder a questionários ou completar fichas, podendo recusar-se a colaborar a qualquer momento, sem qualquer penalização ou julgamento. Procurei criar um ambiente seguro, empático e motivador, no qual os alunos se sentissem valorizados e respeitados.

Foi também assegurado o anonimato de todos os participantes, tanto na recolha como no tratamento e apresentação dos dados. Os nomes das crianças e da professora cooperante não são referidos ao longo do relatório, tendo sido substituídos por códigos ou pseudónimos. Os registos recolhidos (questionários, grelhas, fichas) foram guardados em local seguro e utilizados exclusivamente para fins académicos.

Importa ainda referir que todos os instrumentos utilizados (grelhas de observação, questionários, fichas) foram concebidos de forma não invasiva, sem qualquer carácter classificativo ou punitivo, sendo integrados naturalmente nas rotinas pedagógicas da turma. As sessões desenvolvidas foram vividas pelas crianças como momentos lúdicos e desafiantes, em nada distintos das atividades habituais promovidas no contexto escolar, o que contribuiu para garantir a naturalidade e autenticidade dos dados recolhidos.

Mantive sempre uma postura ética que se refletiu também numa atitude reflexiva e responsável ao longo de todo o processo, respeitando os ritmos das crianças, escutando as suas reações e adaptando-se às suas necessidades e respostas. A investigação assumiu, assim, uma orientação pedagógica e humanista, centrada na criança como sujeito ativo, competente e merecedor de escuta e proteção.

CAPÍTULO IV. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. Organização e tratamento dos dados

A análise dos dados recolhidos ao longo desta investigação foi organizada de forma a garantir coerência, rigor e profundidade interpretativa, respeitando os princípios da investigação qualitativa, com particular enfoque na investigação-ação. Tendo em conta a natureza dos instrumentos utilizados e os objetivos do estudo, foram mobilizadas técnicas descritivas, interpretativas e reflexivas, permitindo uma abordagem integradora e contextualizada dos resultados.

Os dados foram recolhidos através de múltiplos instrumentos: grelhas de observação, entrevistas às crianças, questionário à professora cooperante, folhas de exploração individuais e registos reflexivos. Esta diversidade de fontes permitiu uma triangulação metodológica, enriquecendo a análise e aumentando a validade interna da investigação, através do cruzamento de diferentes perspetivas (aluno, professora, observadora e contexto).

A natureza dos dados recolhidos foi maioritariamente qualitativa, privilegiando a compreensão dos significados atribuídos pelas crianças e pela professora às experiências vividas. Ainda assim, alguns elementos quantitativos de apoio foram considerados, nomeadamente nos níveis atribuídos nas grelhas de observação e nas folhas de exploração, permitindo observar tendências e variações no desempenho.

Em termos organizativos, os dados foram estruturados de duas formas complementares:

- Por sessão, facilitando a leitura transversal do impacto de cada proposta de intervenção;
- Por aluno, permitindo uma análise individualizada da evolução, das reações e da relação de cada criança com os momentos avaliativos e com os jogos aplicados.

Para facilitar a sistematização, foram elaboradas tabelas e quadros descritivos, tanto para a análise das grelhas como para os dados recolhidos nas folhas de exploração, o que permitiu comparar resultados de forma mais objetiva, bem como identificar padrões de comportamento, dificuldades persistentes e progressos ao longo do processo.

A leitura da tabela deve ser efetuada de forma integrada, tendo em conta simultaneamente os critérios de observação, os momentos avaliativos e o percurso individual de cada criança. Na coluna vertical surgem as iniciais das crianças, organizadas de acordo com o seu perfil de aprendizagem: A. e L. correspondem a crianças com dificuldades significativas; C. e J. a crianças com algumas dificuldades; e M. e Af. a crianças sem dificuldades aparentes, apresentando um desempenho globalmente elevado para o seu nível etário. Na linha horizontal encontram-se os critérios da grelha de observação, numerados de 1 a 6, sendo cada critério avaliado em diferentes momentos (AV.1, AV.2 e AV.3), correspondentes às atividades realizadas, posteriormente identificadas e descritas. Para facilitar a interpretação e a comparação dos dados, recorreu-se a um sistema cromático: a cor vermelha assinala situações que evidenciam necessidade de melhoria; o amarelo indica um desempenho satisfatório; o verde corresponde a um desempenho considerado bom; e o cinzento identifica situações não aplicáveis. Esta representação visual permite uma leitura rápida da evolução de cada criança ao longo do tempo, bem como a identificação de progressos, estagnações ou recuos nos diferentes critérios, tornando mais acessível a análise comparativa entre alunos e entre momentos avaliativos.

As entrevistas às crianças foram transcritas na íntegra, respeitando a linguagem e expressões utilizadas pelos participantes. A análise foi realizada pergunta a pergunta, cruzando as respostas com os dados da revisão da literatura e com a minha experiência, de forma a construir uma leitura crítica, pedagógica e afetiva do discurso infantil sobre a avaliação. O mesmo modelo analítico foi seguido no questionário da professora cooperante, sendo as respostas analisadas à luz das categorias temáticas emergentes e articuladas com as questões de investigação.

Por fim, a validação dos dados foi assegurada através da partilha de perceções com a professora cooperante, que teve acesso aos registos reflexivos, às observações e à interpretação preliminar dos dados. Este diálogo pedagógico favoreceu o confronto de visões e a reflexividade do processo investigativo, característica essencial da investigação-ação.

4.2. Apresentação e análise dos resultados

4.2.1. Resultados da Sessão 1

A primeira sessão de intervenção, realizada no dia 17 de dezembro, incidiu sobre a temática dos sólidos geométricos, organizada em três momentos distintos: (i) Jogo da Memória, (ii) Jogo do Camaleão e (iii) Folha de Exploração individual. Os mesmos critérios de avaliação foram aplicados em cada atividade, permitindo não apenas observar o desempenho dos alunos, mas também compreender a forma como diferentes modalidades avaliativas (lúdica e formal) influenciam a sua participação, motivação e resultados.

Tabela 1 - Avaliação Sessão 1

CRITÉRIO NOME	1			2			3			4			5			6		
	AV. 1	AV. 2	AV. 3	AV. 1	AV. 2	AV. 3	AV. 1	AV. 2	AV. 3	AV. 1	AV. 2	AV. 3	AV. 1	AV. 2	AV. 3	AV. 1	AV. 2	AV. 3
A.	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
L.	Amarelo	Amarelo	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
C.	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
J.	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
M.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
AF.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Análise por atividade

No Jogo da Memória (AV. 1), observou-se um forte envolvimento inicial dos alunos, traduzido em entusiasmo e cooperação. Apesar de alguns erros na associação entre sólidos e objetos do quotidiano, a atividade permitiu verificar que a maioria das crianças tinha compreendido os conceitos apresentados no dia anterior. O caráter visual e manipulativo revelou-se adequado para avaliar a capacidade de reconhecimento e identificação de sólidos geométricos, funcionando como porta de entrada para a sessão.

O Jogo do Camaleão (AV. 2) constituiu o momento em que os alunos evidenciaram maior empenho e progressos mais claros. O facto de a atividade envolver movimento físico e procura no espaço exterior potenciou a motivação e a concentração. Mesmo alunos com maiores dificuldades demonstraram avanços face à primeira atividade, confirmando que a associação entre conceitos abstratos e objetos do quotidiano favorece a consolidação

das aprendizagens. Além disso, o dinamismo do jogo contribuiu para reduzir a ansiedade, permitindo observar desempenhos mais espontâneos.

Por fim, a Folha de Exploração (AV. 3) (Apêndice 25) destacou-se pela formalidade e pela individualização da tarefa. Ainda que tenha permitido verificar a capacidade de sistematização dos conhecimentos, revelou também as maiores limitações, sobretudo em alunos com dificuldades. A discrepância entre os resultados obtidos nas atividades lúdicas e no registo escrito reforça a ideia de que a forma como a avaliação é conduzida influencia diretamente o desempenho e a atitude dos alunos. Este momento, embora importante, evidenciou sentimentos de desmotivação e frustração, o que poderá comprometer a relação das crianças com a disciplina.

Análise do desempenho dos alunos

Alunos com dificuldades

No caso destes alunos, constatou-se uma oscilação significativa ao longo das três atividades. No Jogo da Memória (AV. 1), participaram com empenho e entusiasmo, embora com dificuldades em identificar pares corretos de forma autónoma. A dimensão lúdica constituiu um fator motivador, mas não eliminou a necessidade de apoio constante.

No Jogo do Camaleão (AV. 2), observou-se um ligeiro progresso, explicado pelo caráter prático da atividade e pela associação entre os sólidos e objetos do quotidiano. Ainda assim, mantiveram dificuldades na interpretação de instruções mais complexas, o que limitou a sua autonomia.

“(Durante o momento da atividade 2)

PE.: Agora vão procurar uma esfera.

L.: Podem ser as bolas de Natal.

PE.: Sim, também são esferas. E se eu pedir um objeto com apenas duas faces, ou seja, que tenha apenas dois lados?

A. e L.: (não conseguiram associar o cilindro como o objeto a encontrar, agarrando outros objetos). “

Na Folha de Exploração (AV. 3), registou-se uma quebra expressiva do desempenho. O registo escrito evidenciou fragilidades na consolidação dos conceitos, mas também desencadeou reações emocionais de frustração e desmotivação, traduzidas em menor empenho e resistência à tarefa. Tal resultado confirma que, para alunos com maiores dificuldades, o contexto lúdico funciona como redutor de ansiedade e facilitador da aprendizagem, enquanto os instrumentos formais acentuam fragilidades e inseguranças.

Alunos com algumas dificuldades

Estes alunos revelaram trajetórias de desempenho mais estáveis, ainda que com diferenças entre os momentos avaliativos. No Jogo da Memória (AV. 1), apresentaram resultados satisfatórios, identificando a maioria dos pares corretamente, ainda que com alguma hesitação inicial. A dinâmica de grupo favoreceu a sua participação.

No Jogo do Camaleão (AV. 2), registaram um progresso evidente, demonstrando maior rapidez e autonomia na associação entre sólidos e objetos. A atividade, pela sua componente física e interativa, pareceu potenciar não apenas o raciocínio, mas também a autoconfiança.

Já na Folha de Exploração (AV. 3), o desempenho foi menos consistente. Apesar de reconhecerem os sólidos, revelaram dificuldades em transpor esse conhecimento para o registo escrito, surgindo erros que não tinham sido evidenciados nas atividades anteriores. Este aspeto sugere que, para este grupo, a dimensão formal continua a ser uma barreira à plena expressão das aprendizagens realizadas.

Alunos sem dificuldades

Os alunos deste grupo mantiveram um desempenho elevado em todas as atividades. No Jogo da Memória (AV. 1) e no Jogo do Camaleão (AV. 2), demonstraram domínio dos conteúdos, rapidez na execução das tarefas e elevada motivação.

Na Folha de Exploração (AV. 3), responderam corretamente às questões, sem dificuldades de relevo. Contudo, observou-se uma diminuição no entusiasmo em comparação com os momentos lúdicos, o que reforça a ideia de que, ainda que não comprometa os resultados, a vertente formal é percebida como menos envolvente.

4.2.2. Resultados da Sessão 2

A segunda sessão de intervenção, realizada no dia 25 de março, centrou-se na temática dos números pares e ímpares, organizada em dois momentos: (i) jogo motor com cones e (ii) folha de exploração individual. Tal como na primeira sessão, foram aplicados os mesmos critérios de avaliação em ambas as atividades, o que permitiu analisar o desempenho dos alunos de forma comparativa, observando como a componente lúdica e a formal influenciam a participação, motivação e resultados.

Tabela 2 - Avaliação Sessão 2

CRITÉRIO	1		2		3		4		5		6	
	AV.1	AV.2	AV.1	AV.2	AV.1	AV.2	AV.1	AV.2	AV.1	AV.2	AV.1	AV.2
A.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
L.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
C.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
J.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
M.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Af.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Análise por atividade

Atividade 1 – Jogo Motor com Cones

O jogo (AV. 1) revelou-se uma estratégia eficaz para mobilizar os conhecimentos prévios sobre números pares e ímpares e associá-los a instruções que implicavam a execuções motoras. A turma foi dividida em dois grupos de doze alunos, equilibrados pelo desempenho a nível motor e académico. O Grupo 1 contou com os alunos A., J. e Af. e o Grupo 2 com os alunos L., C. e M.. Observou-se entusiasmo inicial e forte envolvimento, ainda que desigual entre grupos. O Grupo 1 respondeu a oito questões em dez minutos,

enquanto o Grupo 2 respondeu a apenas seis questões em oito minutos e trinta e cinco segundos, sendo prejudicado por birras e conflitos, obrigando à interrupção e conclusão da atividade. Os erros observados (confusões entre instruções corporais, hesitações na classificação de números e passividade em corrigir colegas) revelam que a pressão competitiva do jogo pode acentuar dificuldades de alguns alunos, enquanto motiva outros a envolverem-se ativamente.

Atividade 2 – Folha de Exploração

A transição para a ficha de trabalho (AV. 2) (Apêndice 26) marcou uma rutura clara em termos de motivação e desempenho, sobretudo nos alunos com mais dificuldades. Embora os alunos M., Af., C. e A. tenham concluído a tarefa dentro do tempo previsto, persistiram erros conceptuais em alguns casos. Contudo, foi nos alunos J. e L. que se verificaram os maiores obstáculos: ambos recusaram a realização da ficha, verbalizando incapacidade (“não consigo”) ou manifestando comportamentos de oposição (birras). Esta recusa evidenciou como a formalidade da tarefa pode gerar resistência e frustração, em contraste com o maior envolvimento observado no jogo motor.

Análise por nível de dificuldade dos alunos

Alunos com dificuldades

Na primeira atividade, ambos demonstraram empenho inicial, mas rapidamente surgiram sinais de desorganização e cansaço. A aluna A. revelou dificuldades persistentes na distinção entre “ombros” e “cotovelos”, mesmo após correção, e mostrou pouca iniciativa ao não agarrar o cone certo após erro da colega. O aluno L., por sua vez, apresentou comportamentos de oposição: deixou de cumprir as instruções, passando as mãos de forma aleatória pelo corpo, e envolveu-se em disputa pelo cone. Apesar de momentos de entusiasmo, evidenciaram fracas competências de autorregulação e autonomia.

Na folha de exploração, as dificuldades intensificaram-se. A aluna A. completou a ficha dentro do tempo estipulado, mas com erros conceptuais, confirmando fragilidades na consolidação. Já o aluno L. recusou-se a realizar a ficha, perturbando os colegas com birras

no chão e não concluindo a tarefa, mesmo após tentativas de mediação. Estes dados reforçam que a avaliação formal acentua a resistência e a frustração em alunos com maiores dificuldades.

Figura 5 - Momento de frustração do aluno L.



Alunos com algumas dificuldades

No jogo motor, a aluna C. respondeu corretamente a todas as questões, mas a sua execução dependia da observação constante dos colegas, revelando pouca autonomia. O aluno J., em contrapartida, confundiu-se repetidamente na classificação de números pares e ímpares, não consolidando as correções dadas. Além disso, errou nas instruções corporais (“ombros” e “cotovelos”) e agarrou cones errados mesmo quando os colegas acertavam, denotando insegurança.

“(Durante a atividade 1)

PE.: 46

J.: (corre e agarra o cone vermelho – Número ímpar).

PE.: 46 é par ou ímpar?”

Todos: Par!

PE.: J., 46 acaba em que número?"

J.: 4... Não 6.

PE.: Quais são os números pares?

J.: 0, 3, 4... (Ouviiu "4" dito por um colega)

PE.: Pensa por ti. 0,..

J.: 0, 2,4,6,8.

(Momentos depois durante o jogo)

PE.: 66.

J.: (corre e agarra o cone vermelho – Número ímpar).

PE.: Então, vimos que o 46 era número par porque acabava em 6. Logo, J., 66 é um número...

J.: Par.

PE.: E os números pares são de que cone?

J.: Azul."

Na folha de exploração, a aluna C. concluiu a tarefa com sucesso, dentro do tempo estipulado. Já o aluno J. recusou-se a realizar a ficha, afirmando não conseguir, mesmo após incentivo e acompanhamento individual. A sua resistência confirma a vulnerabilidade destes alunos perante momentos avaliativos de carácter formal, contrastando com a participação (mesmo que irregular) na atividade lúdica.

Alunos sem dificuldades

Ambos mantiveram um desempenho estável e elevado em ambas as atividades. No jogo motor, demonstraram rapidez e precisão, errando apenas uma vez. Na ficha, concluíram

a tarefa corretamente dentro do tempo estipulado, ainda que com menor entusiasmo comparativamente ao jogo. Este grupo confirma que, mesmo para alunos com bons desempenhos, o contexto lúdico é percecionado como mais envolvente e motivador do que a avaliação formal.

4.2.3. Resultados da Sessão 3

A terceira sessão da intervenção, realizada no dia 20 de maio, teve como propósito integrar e consolidar os conteúdos matemáticos trabalhados nas sessões anteriores: adição, subtração, números pares e ímpares, ordenação e decomposição de números, através de uma atividade global: o Jogo da Glória Matemática. Esta sessão incluiu dois momentos: (i) o jogo propriamente dito, realizado em grupo, e (ii) a resolução de uma folha de exploração individual. Assim como nas sessões anteriores, foram aplicados os mesmos critérios de avaliação em ambas as atividades, o que permitiu analisar o desempenho dos alunos de forma comparativa, observando como a componente lúdica e a formal influenciam a participação, motivação e resultados.

Tabela 3 - Avaliação Sessão 3

CRITÉRIO	1		2		3		4		5		6	
	AV. 1	AV.2	AV. 1	AV.2	AV. 1	AV.2	AV. 1	AV.2	AV. 1	AV.2	AV. 1	AV.2
A.	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
L.	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde
C.	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
J.	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
M.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Af.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Análise por atividade

Atividade 1 – Folha de Exploração

Na primeira atividade (AV. 1), correspondente à aplicação da Folha de Exploração (Apêndice 27), observaram-se diferenças marcadas no desempenho e nas reações dos alunos. As crianças com desempenho globalmente bom conseguiram realizar a tarefa com

qualidade e autonomia, mantendo os níveis habituais de envolvimento. No entanto, os alunos que apresentavam maiores dificuldades evidenciaram resistência acrescida ao registo escrito, manifestando sinais de bloqueio, desmotivação e, em alguns casos, recusa à tarefa. Estes comportamentos parecem refletir o impacto emocional associado a formas mais tradicionais de avaliação, nas quais a exigência formal e o medo do erro condicionam a participação e a expressão das aprendizagens.

É de referir que todos os alunos dispuseram do mesmo período temporal (30 minutos) para a realização da tarefa. Os resultados revelaram diferenças claras entre os grupos no desempenho dos grupos. A aluna M. e o aluno Af., alunos sem dificuldades, concluíram a atividade antes do tempo estipulado, demonstrando elevada autonomia, rapidez e domínio dos conteúdos. A aluna A. e a aluna C. completaram a ficha dentro do tempo previsto, sem necessitarem de apoio direto, o que evidencia progresso face a momentos avaliativos anteriores e maior segurança na aplicação dos conhecimentos adquiridos. Em contrapartida, o aluno J. e o aluno L. não chegaram a concluir a atividade: o primeiro manifestou desmotivação e verbalizou a perceção de “não conseguir fazer”, enquanto o segundo revelou resistência à realização da tarefa, evidenciando sinais de frustração e recusa.

Atividade 2 – Jogo da Glória

Na segunda atividade (AV. 2), realizada através do Jogo da Glória, observou-se um ambiente de elevado envolvimento, cooperação e motivação. A dinâmica em equipa favoreceu a socialização e a autorregulação emocional, contribuindo para a diminuição da ansiedade inicialmente observada na atividade anterior. Mesmo os alunos com maiores dificuldades revelaram progressos significativos, quer ao nível da participação, quer na mobilização de conhecimentos já trabalhados, o que poderá ser atribuído à natureza lúdica, interativa e corporal do jogo. A utilização do espaço exterior e a integração do movimento físico potenciaram a concentração e permitiram uma expressão mais livre e confiante das aprendizagens, reforçando o papel do jogo como estratégia facilitadora da avaliação em contextos emocionalmente seguros.

Análise por nível de dificuldade dos alunos

Alunos com dificuldades

A análise revela uma melhoria global de desempenho entre as sessões anteriores e esta, sobretudo durante o jogo. Ambos participaram com entusiasmo e demonstraram maior autonomia na identificação de números pares e ímpares, bem como na resolução de operações simples. No entanto, persistiram dificuldades de raciocínio rápido e problemas de atenção sustentada: o aluno L. revelou tendência para dispersar-se quando aguardava a sua vez, a aluna A. necessitou de apoio constante em tarefas de maior abstração, como a decomposição numérica.

Na folha de exploração, verificou-se quebra de desempenho, em especial por parte do aluno L., que mostrou sinais de cansaço e desmotivação. O contraste entre o envolvimento no jogo e o rendimento no exercício formal reforça a importância da dimensão lúdica como meio de reduzir ansiedade e favorecer a autorregulação emocional.

Figura 6 - Momento de desmotivação do aluno L.



Alunos com algumas dificuldades

Este grupo apresentou progressos significativos, especialmente na execução das operações matemáticas e na compreensão da lógica do jogo. A aluna C. destacou-se pela atitude participativa e pela rapidez nas respostas, embora demonstrasse, por vezes, insegurança em justificar o raciocínio. Já o aluno J. revelou melhoria face às sessões anteriores, participando com maior empenho e concentração, mas ainda com erros pontuais na ordenação crescente e decrescente dos números.

Na folha de exploração, ambos mantiveram níveis satisfatórios, evidenciando consolidação dos conteúdos essenciais, ainda que com ligeira diminuição do entusiasmo em relação à componente lúdica.

Alunos sem dificuldades

Os alunos deste grupo continuaram a apresentar desempenho consistentemente elevado em todas as dimensões avaliadas. Durante o jogo, demonstraram domínio dos conteúdos e espírito de cooperação, ajudando colegas com mais dificuldades. O aluno Af. destacou-se pela liderança positiva, incentivando os pares, enquanto que a aluna M. revelou elevada capacidade de raciocínio lógico e rapidez nas respostas.

Na folha de exploração, ambos completaram as tarefas corretamente, dentro do tempo estipulado, evidenciando consolidação das aprendizagens e autonomia plena. Apesar disso, foi notório que a dimensão lúdica proporcionou maior entusiasmo e envolvimento emocional, confirmando que o jogo continua a ser um contexto mais motivador do que as tarefas formais.

4.3. Análise das Entrevistas às Crianças e do Questionário à Professora Cooperante

A análise das entrevistas realizadas e das respostas ao questionário aplicado à professora cooperante permitiu aprofundar a compreensão do modo como os intervenientes percecionam a avaliação e os contextos em que esta ocorre. Os dados foram organizados por eixos temáticos, articulando-se as falas das crianças com a perspetiva profissional da docente.

De um modo geral, as crianças associam a avaliação a instrumentos formais, sobretudo fichas e momentos de correção. Para algumas, avaliar consiste essencialmente em “*certos e errados*” (Apêndice 17) ou em verificar “*se está bem ou não*” (Apêndice 17). Esta conceção revela uma visão normativa e bastante limitada da avaliação, centrada no produto final e no resultado imediato, em consonância com o que diversos autores identificam como práticas avaliativas ainda muito presentes no 1.º CEB. Em alguns casos, a palavra “avaliação” nem sequer é reconhecida, mencionando “nunca” ter ouvido a palavra (Apêndice 16) evidenciando que as crianças experienciam frequentemente processos avaliativos implícitos sem compreenderem o significado que lhes está subjacente.

O impacto emocional da avaliação formal surge de forma clara nas entrevistas. Três das crianças referem sentir-se nervosas, tristes ou preocupadas quando realizam fichas ou quando estas são corrigidas. Uma delas afirma: “*Eu fico nervosa sempre*” (Apêndice 17) enquanto outra associa a tristeza ao receio da reação familiar: “*Por causa que a minha mãe já falou com a professora que se eu tiver uma nota má ela tira-me do futebol*” (Apêndice 16). Estes discursos ilustram a dimensão afetiva da avaliação, um aspeto amplamente discutido na literatura, que alerta para os efeitos da pressão emocional na autorregulação e no desempenho das crianças.

A visão das crianças sobre o erro revela também nuances importantes. Embora associem o erro à tristeza ou à perda, reconhecem, em contexto lúdico, o seu papel no processo de aprender. A expressão “*Porque nós perdemos e a seguir já sabemos*” (Apêndice 15) sugere que os ambientes de jogo facilitam uma compreensão mais flexível e positiva do erro, permitindo que este seja encarado como oportunidade e não como falha. Esta tendência confirma a natureza mediadora do jogo no desenvolvimento da autonomia e no reforço emocional.

No que respeita às preferências das crianças, verifica-se que, apesar de inicialmente associarem a avaliação a fichas, rapidamente reconhecem que podem aprender “*Às vezes sem jogos a gente pode fazer coisas, às vezes com jogos. Aprender, a ler, a dançar.*” (Apêndice 17). Quando lhes são recordadas experiências prévias, identificam aprendizagens concretas realizadas em jogos, tais como reconhecer sólidos, interpretar gráficos ou controlar a bola. Estas respostas revelam que, mesmo sem o verbalizarem

inicialmente, as crianças têm consciência da dimensão avaliativa das atividades lúdicas e do seu potencial para promover aprendizagens significativas.

A professora cooperante (Apêndice 20) apresenta uma perspetiva mais abrangente e alinhada com a avaliação formativa. Destaca a importância da observação, do registo contínuo e da utilização de instrumentos diversificados, afirmando que, no quotidiano, recorre sobretudo à “observação direta, registos e grelhas”, complementados pelo uso pontual de jogos. Reconhece, de forma explícita, que os jogos podem constituir momentos válidos de avaliação, justificando que “existem e devem ser utilizados diversos instrumentos de avaliação”, e acrescentando que aliar o lúdico à aprendizagem é, na sua visão, “uma mais-valia”. Esta posição revela que a docente valoriza o potencial dos jogos para promover motivação e envolvimento, mas também para observar competências que dificilmente emergem em tarefas formais. Ao mesmo tempo, identifica limitações, referindo que “depende do jogo e do que se pretende avaliar”, sublinhando que a dispersão dos alunos ou a dificuldade em sistematizar informação podem constituir desafios. Esta visão reforça, assim, a pertinência de uma avaliação plural, flexível e pedagógica, que ultrapasse a dicotomia entre o lúdico e o formal e que permita ao professor recolher evidências significativas sem comprometer a natureza autêntica das experiências de aprendizagem.

No conjunto, os discursos analisados oferecem uma leitura rica e multifacetada do processo avaliativo. As entrevistas evidenciam as perceções, emoções e equívocos das crianças, enquanto as respostas da professora revelam uma prática reflexiva e intencional, que procura integrar o lúdico sem descurar a exigência curricular. Esta triangulação constitui, assim, um contributo importante para compreender os resultados obtidos ao longo das três sessões analisadas na intervenção.

4.4. Discussão

A análise das três sessões realizadas permite compreender, de forma gradual, a evolução dos alunos tanto ao nível cognitivo como comportamental, bem como o impacto que o contexto lúdico exerceu sobre o seu envolvimento e desempenho. Cada sessão constituiu um momento distinto de observação e aprendizagem, revelando não apenas progressos

nas competências matemáticas, mas também transformações na forma como as crianças se posicionaram perante o ato de serem avaliadas.

Nas primeiras sessões, as crianças apresentavam uma relação ambígua com a avaliação: reconheciam-na como algo inerente à escola, mas associavam-na a momentos de tensão e receio. À medida que os jogos foram sendo introduzidos como parte das rotinas, o ambiente de sala transformou-se. A avaliação passou a ser vivida como um desafio coletivo, mais próximo da brincadeira do que da verificação. Este processo de normalização teve um efeito direto na postura dos alunos, que se mostraram progressivamente mais confiantes e participativos. Tal constatação vai ao encontro de Fernandes (2005), que salienta o papel da avaliação formativa na promoção do envolvimento ativo e do prazer de aprender.

A primeira sessão, centrada nos sólidos geométricos, revelou a importância do suporte visual e manipulativo para a compreensão dos conceitos. As crianças participaram com entusiasmo, mas os momentos de registo escrito voltaram a expor diferenças significativas entre grupos de desempenho. Os alunos com mais dificuldades demonstraram dependência do apoio adulto e revelaram insegurança quando a tarefa se tornava mais formal. Ainda assim, a experiência lúdica do Jogo do Camaleão mostrou ser um meio eficaz para observar aprendizagens espontâneas, motivadas pela curiosidade e pela ação.

Na segunda sessão, dedicada aos números pares e ímpares, observou-se um comportamento mais dinâmico, mas também menos controlado. O carácter competitivo e físico da atividade gerou envolvimento, porém, em alguns casos, levou a atitudes impulsivas, como disputas ou distrações. Verificou-se, por exemplo, que alguns alunos deixavam de cumprir as instruções para correr em direção ao cone, mesmo quando a resposta era incorreta. Este comportamento, embora menos regulado, revela a autenticidade e desinibição que o jogo proporciona. A dimensão corporal, como defendem Formosinho e Araújo (2006), favorece a expressão e a comunicação, permitindo ao professor observar aspetos do desenvolvimento que não emergem em contextos formais.

Na folha de exploração, contudo, ressurgiram sinais de resistência. Dois alunos recusaram-se a concluir a atividade, o que demonstra que o registo escrito ainda representa, para alguns, um momento de pressão e frustração. Estes episódios evidenciam a necessidade de uma avaliação mais sensível às dimensões emocionais, conforme defende Loios (2021), ao considerar que a ansiedade de desempenho afeta diretamente a autorregulação e o raciocínio.

A terceira sessão, o Jogo da Glória Matemática, marcou o ponto de maior integração e maturidade no processo. A familiaridade com o formato avaliativo e a consolidação dos conteúdos anteriores permitiram uma participação mais equilibrada e autónoma. Todos os alunos se envolveram de forma positiva, e até aqueles com maiores dificuldades evidenciaram progressos, quer na resolução de operações, quer na gestão emocional. Ainda assim, persistiram diferenças no desempenho durante a folha de exploração. Enquanto os alunos com domínio consolidado concluíram a tarefa antes do tempo, outros demonstraram cansaço e resistência, sugerindo que a passagem do jogo à escrita ainda implica um esforço acrescido de autorregulação.

A comparação entre as três sessões permite identificar uma tendência crescente de autonomia, confiança e participação. O jogo revelou-se não apenas um recurso motivador, mas também um instrumento pedagógico de observação autêntica. A espontaneidade observada nos momentos lúdicos proporcionou uma leitura mais genuína das competências das crianças, que se mostraram menos condicionadas pela expectativa do erro ou pelo medo de falhar. Esta constatação reforça o que designam por “ambiente emocionalmente seguro”, essencial para que a aprendizagem ocorra de forma plena.

Contudo, o estudo também evidencia limitações inerentes à abordagem lúdica. A desinibição e o entusiasmo que caracterizam os jogos podem interferir na concentração e na precisão, sobretudo quando as regras exigem contenção. Cabe, portanto, ao professor-investigador equilibrar o carácter dinâmico da atividade com a necessidade de recolher evidências fiáveis de aprendizagem. Como refere Perrenoud (1999), avaliar implica regular, isto é, intervir com intencionalidade e reflexão constante, ajustando as estratégias às respostas dos alunos.

A análise cruzada das entrevistas às crianças, do questionário da professora cooperante e dos resultados obtidos nas três sessões permite aprofundar a compreensão da forma como o lúdico interfere, positiva e criticamente, nos processos de aprendizagem e na dinâmica da avaliação no 1.º ano.

Os discursos das crianças confirmam a predominância de uma perceção normativa da avaliação, entendida sobretudo como correção de fichas e verificação de erros. Esta visão coincide com a quebra de desempenho observada nas tarefas formais das três sessões, sobretudo entre os alunos com maiores dificuldades, reforçando aquilo que Fernandes (2005) descreveu como o efeito emocional da avaliação tradicional: a ansiedade associada ao erro, ao julgamento e à exposição pública do desempenho.

Ao mesmo tempo, as entrevistas mostram que, em contextos lúdicos, as crianças se sentem mais seguras, confiantes e disponíveis para arriscar. A expressão espontânea “Porque nós perdemos e a seguir já sabemos”, revela uma perceção intuitiva da aprendizagem como processo e não como produto, algo que raramente emerge nos instrumentos formais. Esta conceção aproxima-se da ideia de avaliação reguladora, que valoriza a tentativa, o *feedback* e a construção progressiva de saberes (Black & Wiliam, 1998). Os resultados das sessões confirmam esta tendência: nos momentos de jogo, os alunos, sobretudo aqueles com maiores dificuldades, demonstraram maior autonomia, envolvimento e persistência, mesmo quando o desempenho não foi linear.

A visão da professora cooperante acrescenta um contraponto valioso. A docente reconhece o potencial dos jogos para observar competências difíceis de captar em fichas, como a compreensão oral, a atenção conjunta, o respeito pelas regras ou a tomada de decisão. Ao mesmo tempo, identifica limitações associadas ao registo e à sistematização dos dados recolhidos através de atividades lúdicas. Esta perspetiva alinha-se com a literatura que defende que a avaliação lúdica deve combinar intencionalidade pedagógica e flexibilidade, evitando que o jogo seja reduzido a mero entretenimento (Kishimoto, 2010). Os resultados das três sessões confirmam esta ideia: apesar da riqueza observada nos momentos lúdicos, a consolidação dos conhecimentos e a sua transposição para tarefas formais revelaram discrepâncias persistentes.

Importa ainda destacar que a desinibição observada em vários momentos de jogo, particularmente na segunda sessão, não diminui o valor pedagógico da atividade, mas levanta questões sobre a forma como o professor deve gerir o equilíbrio entre liberdade, envolvimento e controlo. Conforme referido por Vygotsky (1978), o jogo é um espaço de expressão social e emocional intensa, no qual emergem tanto capacidades como limites. As birras, a agitação motora e a impulsividade observadas não revelam falta de aprendizagem, mas antes a autenticidade das crianças quando se sentem menos pressionadas pela lógica formal da avaliação.

Neste sentido, os resultados sugerem que a avaliação através de jogos não deve ser entendida como substituto das práticas formais, mas como complemento indispensável para captar dimensões da aprendizagem que os instrumentos tradicionais tendem a ocultar. Os dados recolhidos nas entrevistas e nas sessões convergem na mesma conclusão: o lúdico desempenha um papel decisivo na redução da ansiedade, no aumento do envolvimento e na criação de contextos avaliativos mais justos e inclusivos, sobretudo para os alunos com maiores dificuldades. Esta investigação, ao cruzar perceções, práticas e resultados, demonstra que a integração intencional do jogo na avaliação permite aproximar o processo avaliativo da forma natural como as crianças aprendem, interpretam e constroem sentido sobre o mundo.

4.5. Considerações

O percurso desenvolvido ao longo desta investigação permitiu observar, de forma próxima e contínua, a forma como as crianças se relacionam com a avaliação quando esta assume contornos mais lúdicos e menos formais. As três sessões realizadas revelaram não só diferenças no desempenho, mas também transformações subtis na postura, na confiança e na disponibilidade emocional dos alunos para participar em momentos avaliativos.

Uma das principais constatações deste estudo foi perceber que a avaliação não é neutra. É um processo que mexe com a autoestima das crianças, com a forma como se olham a si próprias enquanto aprendentes e com a relação que estabelecem com o erro. Através das experiências vividas em contexto real de sala, foi possível compreender que, quando o

jogo se torna parte integrante da aula, as crianças tendem a envolver-se de forma mais espontânea, assumindo riscos, explorando possibilidades e revelando competências que nem sempre emergem em formatos mais convencionais. O lúdico abre espaço à expressão, ao movimento e ao improviso, permitindo avaliar de forma mais autêntica.

Apesar dos benefícios observados, também se tornaram visíveis limites importantes. Em alguns momentos, o entusiasmo próprio das dinâmicas lúdicas conduziu a comportamentos mais impulsivos e a dificuldades de autorregulação. Por outro lado, as fichas de exploração evidenciaram que, para alguns alunos, a passagem do jogo para a escrita continua a ser um momento de tensão e resistência. Estes contrastes mostram que o jogo não substitui a avaliação formal; complementa-a, equilibra-a e torna-a mais humana, mas não resolve, por si só, todas as fragilidades que a prática avaliativa envolve.

O papel do professor-investigador destacou-se como elemento essencial neste processo. Foi necessário observar, ajustar, reinterpretar e reformular estratégias com base nas respostas das crianças, numa lógica contínua de regulação das aprendizagens. Esta postura reflexiva aproximou-se daquilo que autores como Alarcão (2001) e Perrenoud (1999) defendem como central na profissão docente: a capacidade de pensar criticamente a ação, transformando a prática num espaço de construção de conhecimento.

As evidências recolhidas sugerem que é possível repensar a avaliação no 1.º Ciclo, dando-lhe um carácter mais formativo, próximo e sensível à criança. A integração de jogos como ferramenta avaliativa não representa apenas uma alternativa metodológica, constitui uma forma de respeitar o modo como as crianças aprendem através: da experimentação, do desafio, do corpo e da interação. Esta investigação confirma que a aprendizagem ganha profundidade quando o aluno se sente seguro, valorizado e emocionalmente disponível para arriscar.

CAPÍTULO V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação desenvolvida permitiu compreender, de forma situada e profundamente contextualizada, o modo como as práticas avaliativas influenciam o envolvimento, o desempenho e o bem-estar emocional das crianças do 1.º ano. A análise conjunta das sessões, das entrevistas às crianças e do questionário da professora cooperante revelou um quadro complexo, mas muito elucidativo, sobre a forma como diferentes instrumentos avaliativos moldam o comportamento e o desempenho dos alunos.

Ao longo das três sessões implementadas, tornou-se evidente que a avaliação, quando integrada em dinâmicas lúdicas e próximas da experiência das crianças, adquire um carácter formativo mais pleno, permitindo aceder não apenas ao produto final da aprendizagem, mas sobretudo ao processo que a sustenta. A avaliação formativa só cumpre o seu papel quando cria oportunidades de regulação pedagógica e quando reconhece o aluno como sujeito ativo no seu percurso. Os resultados confirmam esta perspetiva, mostrando que as crianças demonstraram maior empenho, autonomia e fluidez cognitiva quando avaliadas através de jogos do que em momentos formais de registo escrito.

A análise dos dados revela também a complexidade do comportamento infantil em contexto avaliativo. Nas atividades lúdicas, muitos alunos, sobretudo os que apresentavam mais dificuldades, exibiram níveis elevados de motivação, iniciativa e participação, ainda que nem sempre de forma linear. O lúdico trouxe consigo espontaneidade, mas também momentos de desinibição excessiva, dispersão e frustração, aspetos que a literatura já identifica como inerentes às práticas de jogo (Vygotsky, 1978; Kishimoto, 2010). Estes episódios não diminuem o valor pedagógico do jogo; pelo contrário, mostram que o jogo é um espaço autêntico de expressão das crianças, onde emergem tanto potencialidades como fragilidades, oferecendo ao professor elementos avaliativos que dificilmente seriam observáveis em tarefas formais.

As entrevistas mostraram que as crianças associam, maioritariamente, a avaliação a momentos formais, centrados nas fichas e na correção de erros. Para algumas, avaliar significa “certos e errados”, e uma das crianças confessou nunca ter ouvido a palavra “avaliação”. Este dado é particularmente significativo, porque evidencia que os alunos vivenciam frequentemente processos avaliativos sem lhes atribuir significado. Associado a isto, surgiram referências claras ao impacto emocional desses momentos: nervosismo,

tristeza ou receio da reação familiar. Estes discursos, confrontados com os resultados da Folha de Exploração nas três sessões, confirmam o que Fernandes (2005) e Black & William (1998) apontam quanto à ansiedade associada à avaliação tradicional e aos seus efeitos no desempenho.

Ao contrastar os resultados das três sessões, verificou-se que os alunos sem dificuldades mantiveram desempenhos consistentes, ainda que revelassem menor entusiasmo nas fichas escritas, o que sugere que o formato do instrumento influencia sobretudo a dimensão afetiva e não apenas os resultados cognitivos. Já os alunos com algumas dificuldades oscilaram entre desempenhos competentes nos jogos e fragilidades evidentes nas tarefas formais, revelando a distância que, por vezes, existe entre saber fazer e conseguir demonstrar esse saber num registo tradicional. Esta constatação merece reflexão profunda, pois evidencia que a avaliação tradicional pode, inadvertidamente, limitar a expressão do conhecimento real das crianças.

Os alunos com maiores dificuldades foram os que evidenciaram diferenças mais marcadas entre contextos lúdicos e formais. A quebra de desempenho na folha de exploração confirma o que diversos autores referem sobre a ansiedade associada à avaliação formal (Fernandes, 2005; Black & William, 1998). Nestes casos, o jogo funcionou como mediador afetivo e cognitivo, reduzindo barreiras emocionais e promovendo a participação. A investigação mostrou, portanto, que a avaliação lúdica não serve apenas para “avaliar com jogos”, mas para criar condições de segurança emocional que permitam às crianças aceder ao seu próprio potencial.

A perspetiva da professora cooperante acrescenta consistência a esta leitura. A docente reconhece o potencial dos jogos para observar competências diversas, desde a compreensão oral ao respeito pelas regras, que nem sempre ficam visíveis em instrumentos convencionais. Ao mesmo tempo, alerta para desafios como a dispersão dos alunos e a necessidade de sistematizar a informação recolhida. Esta visão equilibrada confirma o que a literatura sugere sobre a importância de articular e não de substituir os diferentes instrumentos de avaliação (Kishimoto, 2010).

Importa ainda destacar o papel da investigação-ação neste processo. Ao longo das sessões, a prática foi sendo analisada, ajustada e repensada, num movimento contínuo

de reflexão que permitiu que a intervenção evoluísse em coerência com as necessidades reais do grupo. Esta postura reforça a importância de um professor-investigador capaz de problematizar a sua ação, dialogar com a teoria e transformar o quotidiano pedagógico a partir de evidências recolhidas no próprio contexto (Alarcão, 2001).

Em síntese, os resultados desta investigação demonstram que a avaliação através de jogos constitui não apenas uma alternativa metodológica, mas uma oportunidade de repensar a própria conceção de avaliação no 1.º ano. É um caminho que exige intencionalidade, rigor e reflexão, mas que se revela particularmente fecundo para promover aprendizagens significativas, reduzir a ansiedade associada à avaliação e aproximar o processo avaliativo da forma natural como as crianças pensam, exploram e constroem sentido.

Mais do que comprovar a eficácia dos jogos enquanto instrumentos de avaliação, esta investigação sublinha a necessidade de uma escola que reconheça o lúdico como dimensão legítima do aprender e que valorize práticas avaliativas que escutem verdadeiramente a criança e não apenas aquilo que escreve, mas aquilo que faz, que diz, que tenta e até aquilo que, por vezes, não consegue. É neste equilíbrio entre exigência e sensibilidade que a avaliação formativa encontra o seu lugar e que a prática docente se aproxima de uma visão mais humana, justa e inclusiva da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Porto Editora.
- Anguera, M. L., & Hernández-Mendo, A. (2000). La metodología observacional en el deporte: Conceptos básicos. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, (24)
- Ashcraft, M. H., & Krause, J. A. (2007). Working memory, math performance, and math anxiety. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 243–248. <https://doi.org/10.3758/BF03194059>
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. Teachers College Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brougère, G. (1995). *Brinquedo e cultura*. Cortez.
- Brougère, G. (2002). *Jogo e educação* (2.ª ed.). Artmed.
- Brougère, G. (2011). O jogo e a educação: Entre o fazer e o saber. *Revista Contrapontos*, 11(1), 15–28.
- Cardoso, A. M., Simões, F., & Marques, J. (2023). Promoção de competências socioemocionais em contexto escolar: Efeitos de um programa de intervenção em crianças do 1.º Ciclo. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 27(2), 45–60.
- Coutinho, C. H. (2002). O estudo de caso na investigação em educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, (18), 5–25.
- Cozolino, L. (2013). *The social neuroscience of education: Optimizing attachment and learning in the classroom*. W. W. Norton.

- Damáσιο, A. (1996). *O erro de Descartes: Emoção, razão e o cérebro humano*. Publicações Europa-América.
- DeLuca, C., & Pyle, A. (2017). Assessment in the play-based classroom: Perspectives from educators. *Teaching and Teacher Education*, *65*, 89–99.
- DeLuca, C. (2018). Avaliação da aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras. In Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância. Centre of Excellence for Early Childhood Development. <https://www.encyclopedia-crianca.com/aprendizagem-por-meio-de-jogos-e-brincadeiras/segundo-especialistas/avaliacao-da-aprendizagem-por>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference*, 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82*(1), 405–432.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Texto Editores.
- Fonseca, V. da. (2014). *Aprender a aprender: A educabilidade cognitiva*. Editorial Presença.
- Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2006). A pedagogia-em-participação: A perspetiva da criança e da ação pedagógica. In J. Formosinho (Ed.), *A pedagogia-em-participação* (pp. 13–43). Porto Editora.
- Fundação Calouste Gulbenkian. (2021). *Mente Principiante. Programa Calmamente*. <https://mentedeprincipiante.pt/calmamente/>
- Kishimoto, T. M. (2011). *O jogo e a educação infantil* (6.ª ed.). Cortez.

- Loios, S. (2021). *O impacto da ansiedade no desempenho escolar*. Espaço Crescer. <https://www.espaco-crescer.com/artigos/o-impacto-da-ansiedade-no-desempenho-escolar>
- Lopes, A., & Silva, M. (2012). *Avaliação das aprendizagens: Da teoria à prática*. Plátano Editora.
- Luckesi, C. C. (2005). *Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições* (17.ª ed.). Cortez.
- Macedo, A. M. O. (2023). *O papel dos jogos lúdicos na construção do conhecimento das crianças na educação básica* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/92029>
- Martins, G. d'O. (Coord.). (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Neves, B. F., Oliveira, F. M., & Gomes, G. C. (2020). Jogos lúdicos como ferramenta avaliativa no ensino de Ciências. *Revista Perspectiva do Desenvolvimento*, 8(16), 90–102. <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1380>
- Nunes, T., Schliemann, A. D., & Carraher, D. (1993). *Street mathematics and school mathematics*. Cambridge University Press.
- Nunes, T., & Bryant, P. (1997). *Children doing mathematics*. Blackwell.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A avaliação alternativa na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola* (pp. 144–165). Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens*. Artmed.
- Piéron, M. (2002). *Educação física e desenvolvimento cognitivo*. Relógio d'Água.

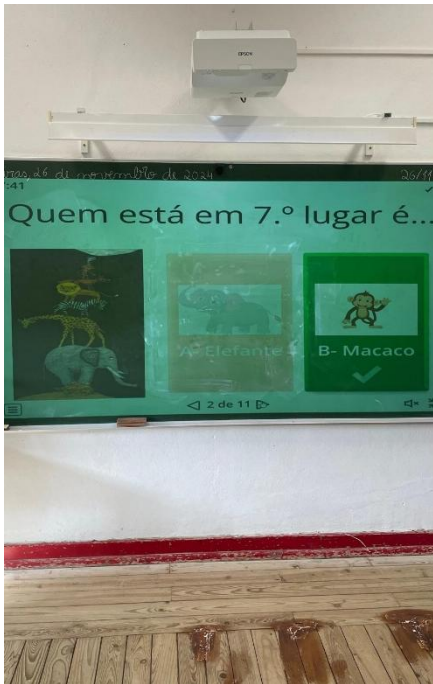
- Pombo, L. (2011). Interdisciplinaridade e integração curricular: Desafios para o professor do século XXI. In J. Formosinho (Ed.), *Currículo e avaliação* (pp. 85–103). Porto Editora.
- Ponte, J. P., Oliveira, H., & Vilela, C. (1997). *Investigar para ensinar*. APM.
- Putwain, D. W. (2009). Assessment and examination stress in Key Stage 4. *British Educational Research Journal*, 35(3), 391–411.
<https://doi.org/10.1080/01411920802044404>
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Editorial Presença.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171.
- Universidade do Porto. (2024). *Gamificação no ensino e aprendizagem*.
<https://www.up.pt/portal/pt/inovacao-educativa/ensino-e-aprendizagem/abordagens/gamificacao>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (2018). *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129.
<https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652961>

APÊNDICES

Apêndice 1 – Jogo lúdico no quotidiano do contexto de estágio, quizz digital.



Apêndice 2 – Jogo lúdico no quotidiano do contexto de estágio, interdisciplinar com Educação Física.



Apêndice 5 – Planificação, Sessão 1

Planificação (17 de dezembro de 2024)
Ano letivo: 2024/2025
1º semestre

Área curricular	Domínio	Conteúdos	Aprendizagens essenciais/Descritores de desempenho	Estratégia/Atividades	Recursos/Materiais	Avaliação	Descritores de perfil dos alunos
Matemática	Geometria e Medida	Sólidos e superfícies	Reconhecer, em objetos do quotidiano, formas de sólidos comuns (cone, cilindro, esfera, cubo, paralelepípedo retângulo, pirâmide, prisma), estabelecendo conexões matemáticas com a realidade.	Resolução da Folha de exploração. Jogo do camaleão, adaptado à temática dos sólidos geométricos; Jogo da memória, adaptado à temática dos sólidos geométricos.	Sólidos geométricos; Objetos do quotidiano: caixa de sapatos, dado/caixa de café, bola de futebol, chapéu de festa Cartas jogo da memória; Ficha de exploração.	O aluno é capaz de: Ouvir e cumprir as indicações dadas. Relacionar sólidos geométricos e objetos do quotidiano. Reconhecer sólidos geométricos identificando as diferenças. Grelha de observação.	Comunicador (A, B, D, E, H) Participativo/colaborador (B, C, D, E, F) Responsável/autónomo (C, D, E, F, G, I, J)

Apêndice 6 – Planificação, Sessão 2

Planificação (25 de março de 2025)
Ano letivo: 2024/2025
2º semestre

Área curricular	Domínio	Conteúdos	Aprendizagens essenciais/Descritores de desempenho	Estratégia/Atividades	Recursos/Materiais	Avaliação	Descritores de perfil dos alunos
Matemática	Números	Números naturais Usos do número natural	Reconhecer números pares e ímpares.	Jogo Cones: “Será Par ou Ímpar?”; Resolução da folha de exploração.	Cones; Folha de exploração.	O aluno é capaz de: Ouvir e cumprir as indicações dadas. Realizar corretamente os exercícios; Responder corretamente às questões ou desafios colocados; Identificar e distinguir os números pares e ímpares;	Comunicador (A, B, D, E, H) Participativo/colaborador (B, C, D, E, F) Responsável/autónomo (C, D, E, F, G, I, J)

						Grelha de observação.	
Estudo do Meio	Natureza		Reconhecer as diferentes partes do corpo humano.	Cones: “Será Par ou Ímpar?”; Identificação e reconhecimento das partes do corpo humano.		<p>O aluno é capaz de:</p> <p>Participar com empenho na atividade proposta;</p> <p>Ser criativo;</p> <p>Respeitar os colegas e colaborar nas propostas;</p> <p>Observar e recolher informações;</p> <p>Grelha de observação</p>	

Apêndice 7 – Planificação, Sessão 3

Planificação (20 de maio de 2025)
Ano letivo: 2024/2025
2º semestre

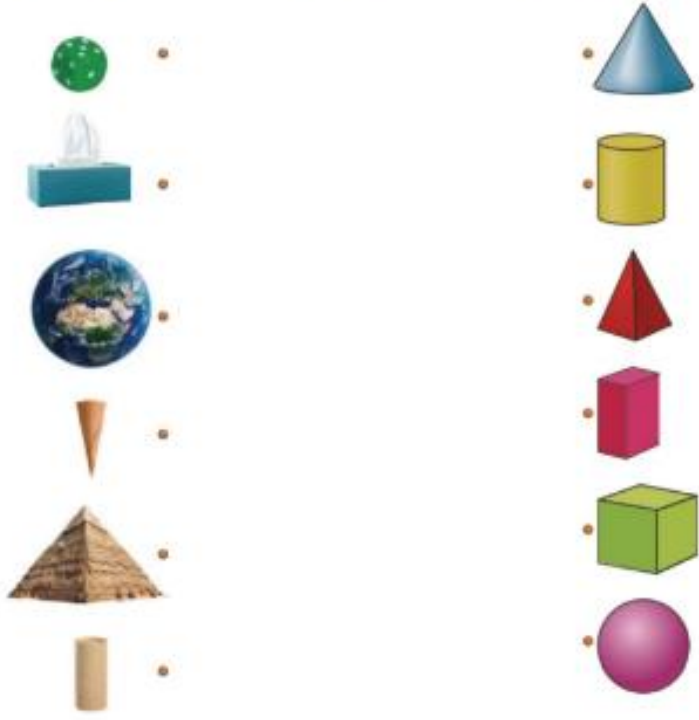
Área curricular	Domínio	Conteúdos	Aprendizagens essenciais/Descritores de desempenho	Estratégia/Atividades	Recursos/Materiais	Avaliação	Descritores de perfil dos alunos
Matemática	Números	<p>Números naturais</p> <p>Usos do número natural</p>	<p>Ler e representar números, pelo menos até 100, usando a reta numérica;</p> <p>Reconhecer números pares e ímpares;</p>	<p>Resolução da folha de exploração;</p> <p>Jogo do Tabuleiro Humano: operações matemáticas, par/ímpar; decomposição, ordenação crescente e decrescente;</p>	<p>Folha de exploração (Apêndice 5);</p> <p>Jogo de Tabuleiro Humano.</p>	<p>O aluno é capaz de:</p> <p>Ouvir e cumprir as indicações dadas.</p> <p>Realizar corretamente os exercícios;</p> <p>Responder corretamente às questões ou desafios colocados;</p> <p>Identificar e distinguir os números pares e ímpares;</p>	<p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p> <p>Participativo/colaborador (B, C, D, E, F)</p> <p>Responsável/autónomo (C, D, E, F, G, I, J)</p>

		<p>Relações numéricas</p> <p>Composição e decomposição</p> <p>Adição e subtração</p> <p>Significado e usos da adição e subtração</p>	<p>Compor e decompor números naturais até ao 100;</p> <p>Interpretar e modelar situações com adição nos sentidos de acrescentar e juntar e resolver problemas associados;</p> <p>Interpretar e modelar situações com subtração, nos sentidos de retirar, completar e comparar, e resolver problemas associados.</p>			<p>Resolver operações matemáticas autonomamente;</p> <p>Ordenar números por ordem crescente ou decrescente;</p> <p>Decompor números identificando dezenas e unidades;</p> <p>Grelha de observação.</p>	
--	--	--	---	--	--	--	--

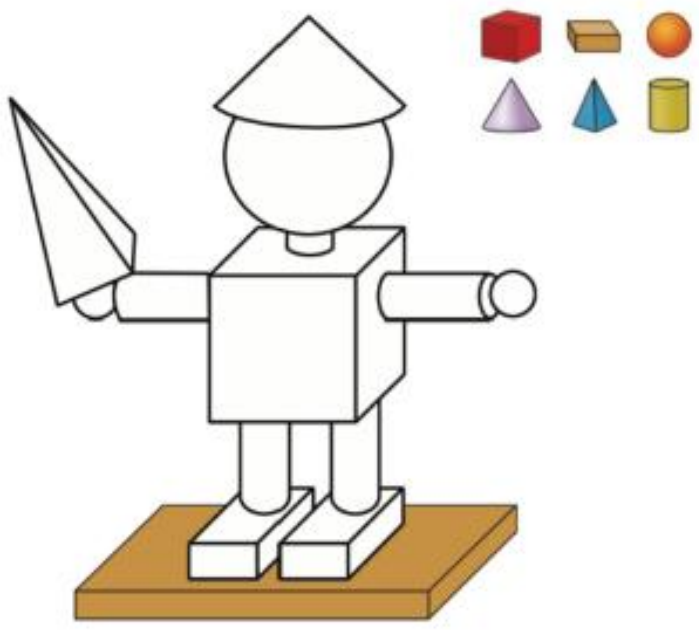
Apêndice 8 – Folha de Exploração, Sessão 1

Nome: _____ Data: ____/____/____

1. Liga as imagens aos modelos de sólidos geométricos que têm formas semelhantes.



2. Pinta a imagem de acordo com o código.



Apêndice 9 – Folha de Exploração, Sessão 2

Nome: _____ Data: _____

1. Coloca os números no respetivo saco.

10 45 32 29 13 37 24 31 46 18

números pares

números ímpares



2. Sabendo que os números pares e ímpares saltam de dois em dois, completa:

10 - 12 - _____ - _____ - _____ - _____ - _____ - _____

31 - 33 - _____ - _____ - _____ - _____ - _____ - _____

3. Nesta rua, os pares e os ímpares vivem todos juntos. Organiza-os por ordem **decrescente** e pinta as casas pares de verde e as ímpares de rosa.

7	16	49	22	35
---	----	----	----	----



Apêndice 10 – Folha de Exploração, Sessão 3

Nome: _____ Data: _____

1. Ordena os seguintes números por ordem **crecente**.

34 53 72 78 63 80 49 47 65 59 55

2. Ordena os seguintes números por ordem **decrescente**.

79 65 45 80 67 54 71 50 59 42 49

3. Realiza as operações e escreve os números por extenso de acordo com o exemplo.

____ + 7 = 67 *sessenta e sete.*

43 + ____ = 49 _____.

____ - 7 = 73 _____.

60 - 5 = ____ _____.

75 + ____ = 80 _____.

4. Rodêia a **verde** os números pares e a **azul** os números ímpares.

53 80 68 29 72 75 40
49 61 34 46 57 60

5. Decomponha os números de acordo com o exemplo.

$$28 = 20 + 8$$

$$65 = \underline{\quad} + \underline{\quad}$$

$$37 = \underline{\quad} + \underline{\quad}$$

$$71 = \underline{\quad} + \underline{\quad}$$

$$44 = \underline{\quad} + \underline{\quad}$$

$$56 = \underline{\quad} + \underline{\quad}$$

$$79 = \underline{\quad} + \underline{\quad}$$

$$42 = \underline{\quad} + \underline{\quad}$$

6. Observe o exemplo e completa os espaços em branco.

57 = 5 dezenas e 7 unidades.

64 = dezenas e unidades.

72 = dezenas e unidades.

80 = dezenas e unidades.

 = 6 dezenas e 8 unidades.

 = 4 dezenas e 9 unidades.

 = 3 dezenas e 5 unidades.

Apêndice 11 – Grelha de observação, Sessão 1

CRITÉRIOS GERAIS						
Critério	1. O aluno identifica e distingue corretamente os sólidos geométricos.	2. O aluno compreende e responde adequadamente às instruções orais.	3. O aluno identifica os sólidos geométricos através das características.	4. O aluno trabalha cooperativamente com o grupo.	5. O aluno demonstra empenho e entusiasmo na realização da tarefa.	6. O aluno respeita os colegas e o professor.
Necessidade de melhoria - 1	<input type="checkbox"/> aluno revela dificuldades em diferenciar os sólidos geométricos necessitando de ajuda constante.	<input type="checkbox"/> aluno revela dificuldades em compreender a mensagem dita oralmente, precisando de repetição frequente.	<input type="checkbox"/> aluno apresenta dificuldades identificação dos sólidos através das características.	<input type="checkbox"/> aluno não trabalha em conjunto com grupo.	<input type="checkbox"/> aluno não demonstra interesse ou esforço na realização da tarefa proposta.	<input type="checkbox"/> aluno não respeita os colegas, interrompe frequentemente ou desvaloriza o trabalho dos outros.
Satisfatório - 2	<input type="checkbox"/> aluno reconhece a maioria dos sólidos geométricos, mas com algumas hesitações.	<input type="checkbox"/> aluno compreende e responde corretamente na maioria das vezes, mas com algumas dificuldades.	<input type="checkbox"/> aluno identifica sólidos geométricos através das características na maioria das vezes, mas com algumas dificuldades.	<input type="checkbox"/> aluno apresenta alguma dificuldade em trabalhar com o grupo.	<input type="checkbox"/> aluno demonstra algum empenho, mas necessita de incentivo.	<input type="checkbox"/> aluno demonstra respeito na maioria das situações, embora possa precisar de alguns avisos.
Bom - 3	<input type="checkbox"/> aluno identifica corretamente os sólidos geométricos de forma autónoma.	<input type="checkbox"/> aluno compreende e responde adequadamente e de forma autónoma às instruções orais.	<input type="checkbox"/> aluno identifica corretamente os sólidos geométricos através das características de forma autónoma.	<input type="checkbox"/> aluno coopera e colabora com o grupo.	<input type="checkbox"/> aluno realiza a tarefa com empenho e autonomia.	<input type="checkbox"/> aluno respeita sempre os colegas, o professor promovendo um ambiente positivo.

Apêndice 12 – Grelha de observação, Sessão 2

CRITÉRIOS GERAIS						
Critério	1. O aluno identifica e distingue corretamente os números pares e ímpares.	2. O aluno compreende e responde adequadamente às instruções orais.	3. O aluno realiza os movimentos com coordenação e rapidez.	4. O aluno reconhece e mobiliza corretamente as partes do corpo humano.	5. O aluno demonstra empenho e entusiasmo na realização da tarefa.	6. O aluno respeita os colegas e o professor.
Necessidade de melhoria - 1	<input type="checkbox"/> aluno revela dificuldades em diferenciar os números pares e ímpares, necessitando de ajuda constante.	<input type="checkbox"/> aluno revela dificuldades em compreender a mensagem dita oralmente, precisando de repetição frequente.	<input type="checkbox"/> aluno apresenta dificuldades na execução dos movimentos ou na deslocação, com hesitações frequentes.	<input type="checkbox"/> aluno revela dificuldades em identificar e mobilizar as partes do corpo humano, necessitando de ajuda constante.	<input type="checkbox"/> aluno não demonstra interesse ou esforço na realização da tarefa proposta.	<input type="checkbox"/> aluno não respeita os colegas, interrompe frequentemente e ou desvaloriza o trabalho dos outros.
Satisfatório - 2	<input type="checkbox"/> aluno reconhece a maioria dos números pares e ímpares, mas com algumas hesitações.	<input type="checkbox"/> aluno compreende e responde corretamente na maioria das vezes, mas com algumas dificuldades.	<input type="checkbox"/> aluno executa os movimentos e desloca-se corretamente na maioria das vezes, mas com algumas dificuldades.	<input type="checkbox"/> aluno reconhece e mobiliza a maioria das partes do corpo humano, embora com algumas dificuldades.	<input type="checkbox"/> aluno demonstra algum empenho, mas necessita de incentivo.	<input type="checkbox"/> aluno demonstra respeito na maioria das situações, embora possa precisar de alguns avisos.
Bom - 3	<input type="checkbox"/> aluno identifica corretamente os números pares e ímpares de forma autónoma.	<input type="checkbox"/> aluno compreende e responde adequadamente e de forma autónoma às instruções orais.	<input type="checkbox"/> aluno desloca-se com fluidez, rapidez e coordenação, respondendo corretamente aos estímulos.	<input type="checkbox"/> aluno identifica e mobiliza corretamente todas as partes do corpo humano, de forma autónoma.	<input type="checkbox"/> aluno realiza a tarefa com empenho e autonomia.	<input type="checkbox"/> aluno respeita sempre os colegas, o professor promovendo um ambiente positivo.

Apêndice 13 – Grelha de observação, Sessão 3

CRITÉRIOS GERAIS						
Critério	1. O aluno identifica e distingue corretamente os números pares e ímpares.	2. O aluno resolve corretamente operações matemáticas de adição e subtração.	3. O aluno ordena números naturais em ordem crescente e decrescente.	4. O aluno compreende e aplica a decomposição de números.	5. O aluno demonstra empenho e entusiasmo na realização da tarefa, respeitando as regras.	6. O aluno respeita os colegas e o professor.
Necessidade de melhoria - 1	O aluno revela dificuldades em diferenciar os números pares e ímpares, necessitando de ajuda constante.	O aluno revela dificuldades na resolução de operações matemáticas, necessitando de ajuda constante.	O aluno não consegue ordenar os números e/ou necessita de apoio constante.	O aluno revela dificuldades em compreender o conceito, mesmo com apoio.	O aluno não demonstra interesse ou esforço na realização da tarefa proposta, desrespeitando as regras.	O aluno não respeita os colegas, interrompe frequentemente ou desvaloriza o trabalho dos outros.
Satisfatório - 2	O aluno reconhece a maioria dos números pares e ímpares, mas com algumas hesitações.	O aluno resolve algumas operações matemáticas com sucesso, mas apresenta erros frequentes.	O aluno ordena corretamente com ajuda ou apresenta lapsos ocasionais.	O aluno consegue realizar algumas tarefas de decomposição com alguma hesitação.	O aluno demonstra algum empenho, mas necessita de incentivo, mas respeita as regras.	O aluno demonstra respeito na maioria das situações, embora possa precisar de alguns avisos.
Bom - 3	O aluno identifica corretamente os números pares e ímpares de forma autónoma.	O aluno resolve corretamente de forma autónoma as operações matemáticas.	O aluno ordena com rapidez os números de forma correta e autónoma.	O aluno realiza de forma correta e autónoma a decomposição de um número natural.	O aluno realiza a tarefa com empenho e autonomia e respeita as regras.	O aluno respeita sempre os colegas, e o professor promovendo um ambiente positivo.

Apêndice 14 – Guião de Entrevista às Crianças

1. Já ouviste a palavra “avaliar/avaliação”? Sabes o que quer dizer? Consegues explicar o que é?
2. Onde já ouviste falar de avaliação e foi sobre o quê?
3. Como sabes se o que fizeste está certo ou errado?
4. A tua professora avalia-te? Como faz isso? Como é que isso te faz sentir?
5. Quando a professora corrige os teus trabalhos, como é que te sentes?
6. A professora fala com alguém sobre a tua avaliação? Com quem? E o que diz?
7. Como gostavas que acontecesse a tua avaliação?
8. Achas que a fazer jogos tu conseguias aprender? Porquê?
9. Achas que te ajudavam a perceber se aprendeste bem? Como?

Apêndice 15 – Transcrição (9 de dezembro de 2024) – 1.º semestre

PE.: Eu vou-vos fazer umas perguntas e eu precisava que vocês respondessem. Vocês têm que responder da maneira que vocês acharem melhor. É assim, vocês já sabem o que é que é a palavra avaliar? Ou avaliação?

A. e M.: Sim.

PE.: O quê?

A.: É avaliar os ditados se estão bem.

PE.: O que é avaliação?

M.: Os adultos fazem o que as crianças fazem.

A.: Também as pessoas.

M.: Sim. Eu disse os adultos.

PE.: Ok. Então e onde é que vocês já ouviram falar disso?

A.: Aqui na escola.

PE.: Como?

A.: Às vezes havia ditados enquanto eu e a M. não conheciam-te. Ainda não te conhecíamos.

PE.: E já faziam avaliações?

A.: Sim.

PE.: E como é que eram feitas as avaliações?

A.: Eram feitas. Por exemplo, a M. errou só três. A primeira, a segunda e a

terceira. Ficou assim. Assim um sinal de menos e depois outros em cima. E depois os que estavam certos eram só tipo assim, um V.

PE.: Então isso é como vocês sabem se está certo ou errado?

M.: Porque a professora põe um certo ou um errado.

A.: Ela às vezes põe um carimbo.

PE.: E vocês acham que a professora está a vos avaliar com isso?

A. e M.: Sim.

PE.: E como é que vocês se sentem com isso?

M.: Bem.

PE.: E quando vocês fazem um trabalho e, por exemplo, se virem que está alguma coisa mal, como é que vocês ficam?

A.: Tristes.

PE.: Ficas tristes?

M.: Mais ou menos, podemos sempre apagar e fazer.

A.: Por exemplo... Eu fiz uma ficha. E, por exemplo, a M. tinha se errado. Ficava triste.

PE.: Então ficavas triste? Tu, A., como é que tu te sentias se tivesse uma coisa errada?

A.: Ficava triste.

PE.: E tu M., ficavas como?

M.: Triste.

PE.: E vocês acham que a professora fala com alguém sobre isso, sobre a vossa avaliação?

A.: Fala. Com os pais.

PE.: Sobre a vossa avaliação? Como é que ela lhes diz a vossa avaliação?

A.: Tem que treinar mais, tem uma dificuldade.

PE.: E acham que diz só aos pais ou diz a mais alguém?

M.: Dizem às professoras.

PE.: Só?

A.: Sim.

PE.: E como é que vocês gostavam que acontecesse a vossa avaliação?

M.: Se tivermos todos os certos.

PE.: Sim, mas como é que gostavam que fosse a avaliação?

A.: Fácil.

PE.: Mas, por exemplo, vocês, quando a professora vos avalia, através do que?

Com o que é que a professora vos avalia?

M.: Com uma folha.

PE.: E como é que vocês gostavam de ser avaliados?

M.: Com contas, letras,

A.: Alfabeto, números ordinários.

PE.: Mas só quando estamos na sala, quando fazemos uma ficha? Ou gostavam de ser avaliados de outra forma?

A.: Avaliados de outra forma.

PE.: Qual forma? De que forma vocês gostariam de ser avaliados?

A.: Com uma ficha.

PE.: Boa. E tu, como é que você gostava de ser avaliada, M.?

M.: Podemos ser avaliados com outras coisas. Como passeios.

PE.: Então e se fosse um jogo? Vocês acham que conseguiam ser avaliados?

M.: Sim.

A.: Por exemplo, nós... Naquela altura quando estávamos a fazer a mousse de maracujá. E se nós tínhamos errado a coisa? Colocávamos primeiro aquela leite que tinha uma imagem de morango. Era o leite condensado.

PE.: Mas tu achas que consegues aprender com um jogo?

M.: A perder.

A.: Quem perde não faz mal. Tenho que tentar de novo. Tenho uma dificuldade. Tem que treinar mais jogos.

PE.: Mas conseguem aprender com jogos?

A. e M.: Sim.

PE.: Então, e como é que vocês acham que os jogos podem ajudar?

A.: Os jogos podem ajudar? Eu já sei que os jogos ajudam.

PE.: Os jogos ajudam a perceber se tu erraste?

M.: Ajudam a perceber se está certo ou se está errado

PE.: Como? Como é que isso acontece?

M.: A perder, a ganhar. Porque nós perdemos e a seguir já sabemos.

A.: Nós temos que treinar mais.

M.: Mas também se errarmos, a seguir já sabemos que aquela coisa vai errar e talvez façamos outra coisa. Tenho que treinar mais.

PE.: E o que é que costumam dizer-te quando tu erras?

A.: Faz de novo.

PE.: Quando tu erras? Quando vocês fazem algo errado o que é que costumam vos dizer?

M.: Tenho que treinar mais. Ou apagar.

A.: Apagar e fazer outra vez.

PE.: Boa, obrigada pela ajuda. Vamos lá almoçar.

Apêndice 16 – Transcrição (9 de dezembro de 2024) – 1.º semestre

PE.: Eu vou fazer umas perguntas e vocês só têm que responder. Que é assim, vocês já ouviram falar da palavra avaliação?

C.: Não.

PE.: Nunca?

J.: Não.

PE.: Os pais nunca falaram?

PE.: Aqui na escola não fazem nenhuma avaliação? Vocês não são avaliados?

J.: Eu não.

PE.: Não? Por exemplo, quando vocês fazem uma ficha, vocês são avaliados?

C.: Quando a professora mete certos, e diz que isto está certo e isto está errado.

J.: Que eu já tive no caderno diário que a professora me pôs um... Um carimbo, de um prémio. Que dizia excelente.

PE.: E isso era uma avaliação, quer dizer que tiraste a nota máxima. Certo?

J.: Sim.

PE.: Então, e em que momentos é que vocês já ouviram falar sobre isto? Quando é que isto acontece? Quando é que vocês são avaliados?

C.: Deve ser quando nós fazemos uma ficha.

PE.: E mais? Sabes mais algum?

J.: Uma prova

PE.: Mas quando é que é que a professora vos avalia mais? Acham que a professora avalia quando fazem um livro de casa...?

C.: Ah, sim, quando eu vejo o livro de português que está lá, de fichas, ela avalia-me.

PE.: É, J.?

J.: Sim, sim, sim.

PE.: Então, como é que vocês sabem se o que fizeram está certo ou errado?

C.: Que ela mete um sim ou um errado. Não sei.

PE.: É assim que sabem se está certo ou errado?

C. e J.: Sim. PE.: Então, e vocês acham que a professora diz a alguém a vossa avaliação?

C.: Só a mandar para os pais. E nós vemos.

J.: Sim.

PE.: Então, e quando a professora corrige os vossos trabalhos, como é que vocês se sentem?

C.: Felizes. Quando eu tenho uma nota boa eu fico feliz.

J.; Eu também.

C.: E quando eu não tenho? Eu não tive.

PE.: Como é que ficas?

C.: Triste. Por causa que a minha mãe já falou com a professora que se eu tiver uma nota má ela tira-me do futebol. Ah, mas eu ainda tive uma boa nota.

PE.: E tu ficavas triste se tivesse notas más?

C.: Sim.

PE.: E tu, J.?

J.: Também.

PE.: Quando vocês fazem alguma ficha como é que vocês se sentem?

C. e J.: Felizes.

PE.: Vocês gostam de fazer fichas?

C.: Sim.

PE.: E se for alguma ficha que vocês não sabem o que é que estão a fazer?

C.: Nós metemos o dedo no ar e depois...

PE.: Mas ficam como? Como te sentes?

C.: Mais ou menos.

PE.: Ficam nervosos?

J.: Sim.

PE.: Tem vontade de chorar?

C. e J.: Não.

PE.: E como é que vocês gostavam de ser avaliados? Se nós pudéssemos avaliarmos com qualquer coisa, como é que podíamos avaliar? O que é que vocês gostavam?

J.: Com trabalhos de casa. Com muitos certos.

C.: Das fichas.

PE.: E se, por exemplo, fosse com jogos? Se nós fizéssemos jogos, atividades, acham que podiam ser avaliados com jogos? Em vez de fazerem uma ficha, faziam um jogo.

C.: Sim, eu acho que sim.

PE.: Acham que a professora podia vos avaliar assim?

J.: Sim.

PE.: E tu achas que conseguias aprender com um jogo? Conseguias aprender durante um jogo? Sabem algum exemplo?

C.: Sim, com a professora da robótica.

PE.: Só? Não fizeram mais um jogo?

J.: Quando vocês voltaram, nós fizemos um jogo ali atrás com o robô pelo caminho.

PE.: E vocês conseguiram aprender com isso? O que é que aprendeste com esse jogo?

C.: Jogos, também aprendi das fichas, depois eu tinha um bocado medo. E agora não, agora já não tenho.

PE.: E tu, J.? Ficaste medo? Das fichas ao início?

J.: Sim.

PE.: E não lembras de nenhum jogo que nós fizemos?

J.: Sim, aquele jogo que tinha coisas para a gente encontrar. Fizemos uma caça

ao tesouro com contas. Nós tínhamos assim uma ficha com contas e tínhamos que ir à procura desse objeto e fazer as contas.

PE.: E vocês aprenderam com isso? Aprenderam o quê?

J.: As contas, as palavras.

C.: A letra D.

PE.: Então, vocês acham que com jogos nós conseguimos também aprender? É?

C. e J.: Sim.

PE.: Obrigada, era o que eu queria saber. Agora já podem brincar.

Apêndice 17 – Transcrição (17 de março de 2025) – 2.º semestre

PE.: Então é assim, eu vou vos fazer umas perguntas e vocês vão ter que responder. Eu vou vos só perguntar se sabem umas coisas e vocês dizem se sabem ou não. Está bem? Sim ou não?

A. e L.: Sim.

PE.: Então é assim, primeiro é assim. Vocês já ouviram falar da palavra avaliar? Já?

A.: Não.

L.: Sim.

PE.: Quando?

L.: A professora avalia os trabalhos de casa.

A.: Ah, já me lembrei. Avaliar as coisas, avaliação.

PE.: Sim, avaliação. O que é que isso quer dizer?

L.: Quer dizer que a professora está a avaliar. Está a ver os trabalhos de casa.

A.: Se estão bem ou não, porque se não estiverem ela coloca um errado.

PE.: E por que é que é isso? Por que a professora faz isso?

L.: Porque alguns trabalhos estão errados e alguns trabalhos estão certos.

PE.: E isso é importante, saber se estão errados ou certos.

L.: Sim, porque se estiverem erradas a gente tem que ver e temos que dizer à nossa mãe que a gente não conseguiu fazer.

PE.: E vocês acham que isso só acontece quando vocês estão a fazer os trabalhos de casa? Ou a professora avalia- vos noutras coisas?

A. Avalia-nos outras coisas.

PE.: Por exemplo, no quê?

A.: Trabalhos de casa, os livros, os livros que nós levamos para casa para fazermos trabalhos de casa.

L.: Fichas. Matemática, livros de matemática.

PE.: E ela não avalia mais nada?

L.: Avalia, ela avaliou hoje o de português, matemáticas e tudo mais.

A.: Português, Matemáticas e Estudo do Meio, tudo.

PE.: Então e como é que vocês sabem se uma coisa que vocês fizeram não está certa ou errada?

L.: Está certa, porque alguns têm certos e alguns têm errados.

PE.: É assim que vocês sabem se as coisas que vocês fizeram não estão certas ou erradas?

A.: Sim. E avalia as fichas que nós fazemos na escola. E avalia os trabalhos de casa, os cadernos.

PE.: Então a professora avalia-vos?

A. e L.: Sim. Sim.

PE.: Então e como é que vocês se sentem quando isso acontece, quando a professora vos avalia?

A.: Quando a professora avalia, eu fico nervosa.

L.: Eu assim que vejo os trabalhos que estão certos ou errados, às vezes fico triste, às vezes fico feliz.

A.: Eu fico nervosa sempre.

PE.: Ou seja, o vosso trabalho, se tiver certo, como é que vocês se sentem?

A. e L.: Feliz.

PE.: E quando se tiver errado alguma coisa?

L.: Triste.

A.: Isso é que eu fico nervosa também.

PE.: Ficas nervosa porquê?

A.: De não conseguir fazer. Como hoje.

PE.: Então, e por exemplo, quando nós estamos a fazer uma ficha, como é que vocês se sentem?

A.: Às vezes... Às vezes eu fico nervosa, às vezes quando é muito fácil eu fico feliz.

L.: Às vezes quando eu não consigo, eu peço ajuda e consigo fazer, mas depois...

PE.: Mas como é que tu te sentes? Quando estás a fazer a ficha, como é que tu te sentes?

L.; Um bocado feliz e um bocado triste.

PE.: Triste? Triste ou nervoso?

L.; Nervoso.

PE.: Quando vocês ficam nervosos, é porquê?

L.: Porque a gente não consegue.

A.: Porque nós temos medo de não conseguir fazer os trabalhos.

PE.: E vocês não acham que a professora fala com alguém sobre a vossa avaliação?

A.; Sim! Ela fala com os nossos pais!

L.: E às vezes quando a nossa mãe pede para conversar com a professora, ela diz se a gente... se a gente... se ele está certo ou não está certo.

PE.: E o que é que acham? Acham que é isso que a professora diz ou o que é que ela diz aos nossos pais?

L.: Diz que ele suporta mais ou menos, diz se me suporto mal, diz se me suporto bem.

PE.: E tu, A., o que achas que a professora diz aos pais sobre a tua avaliação?

A.: Isso é que não sei. A minha mãe não me explicou.

L.: Eu sei porque a minha mãe me explica.

PE.: Então eles acham que é só com os pais ou que a professora pode falar com mais alguém?

A.: Eu sei! Pode falar com as nossas mães e com os nossos pais! E com os nossos avós!

L.: Os avós, as avós, as tias, os padrinhos, os tios.

PE.: Acham que ela pode falar com mais alguém? Sem ser família.

L.: Ah, isso é que eu não sei.

A.: Eu sei! Ela pode contar às funcionárias da escola.

L.: Ela não pode saber disso.

A.: Ah, às estagiárias.

PE.: Será que nos conta?

L.: Ah, eu não sei.

PE.: Pensem lá. Será que ela não conta às estagiárias?

L.: Acho que não. Isso é uma coisa que não vos interessa. Como é que vão saber?

PE.: Nós também fazemos trabalhos com vocês. Nós também estamos a ver se vocês têm certos ou errados ou não. Nunca viram?

A.: Sim. Interessa!

PE.: Agora é assim, eu queria saber assim, como é que vocês gostavam de ser avaliados?

L.: Eu queria ser avaliado, certo? Ou as vezes errado.

A.: Olha, mas eu já estive numa avaliação.

PE.: Sim, mas imaginem, como é que vocês gostavam que acontecesse a vossa avaliação?
Como é que ela devia de ser feita?

L.: A professora devia dizer os trabalhos de casa que a gente leva para o fim de semana.

PE.: Sim, e o que eu estou a perguntar é, tu gostava de ser avaliado apenas com os trabalhos de casa ou por outra coisa?

A. e L.: Por outra coisa.

PE.: Que outra coisa que vocês gostavam de fazer para ser avaliados?

L.: Ficha, caderno, manual de matemática, manual de português, manual de estudo do meio.

A.: Fichas de trabalho de casa e assim, como levamos ontem.

PE.: É assim que vocês gostavam de ser avaliados?

A.: Sim.

PE.: Só nisso? De certeza?

L.: De certeza.

PE.: E, por exemplo, nós às vezes fazemos jogos com vocês, vocês acham que...

A. e L.: Atividades.

PE.: Quando nós às vezes fazemos jogos e algumas atividades com vocês, vocês acham que conseguem aprender através de jogos?

L.: Sim, a gente aprende muita coisa com a estagiária e com as professoras.

PE.: Quando fazemos jogos?

L.: Conseguimos aprender tudo porque vocês ensinam.

A.: Conseguimos aprender.

PE.: Com jogos? E como é que tu aprendes com jogos?

A.: Para fazer coisas.

PE.: Vocês acham que ao fazermos jogos vocês conseguem perceber se aprenderam?

L.: Sim. Porque vocês ensinaram a gente a aprender.

PE.: Nós conseguimos ensinar com jogos e sem jogos.

L.: Às vezes sem jogos a gente pode fazer coisas, às vezes com jogos. Aprender, a ler, a dançar.

PE.: Como é que vocês gostam mais de aprender?

L.: Eu gosto mais de aprender matemática.

PE.: Como?

L.: Aprender com as estagiárias.

PE.: Sim, mas como? Nós estamos aqui na sala. Como é que vocês gostam mais de aprender? É com um vídeo? É com um jogo? É com uma ficha?

A.: É com uma atividade.

L.: É com uma atividade. Quando fazemos um jogo.

PE.: Lembras-te de algum jogo que fizemos?

L.: Eu sei, hoje quando a gente pega um objeto.

PE.: E o que é que aprendeste com isso?

L.: Temos que fazer uma da horizontal, na vertical e na horizontal.

PE.: E isso é o que?

L.: Parece um L.

A.: É um gráfico.

PE.: E tu?

Eu sei uma, aqueles que tu pegas... que tinhas que... aquilo que nós fizemos na rua contigo, que uns meninos tinham que ir... Tu disseste, tu dizias um nome dos sólidos geométricos.

L.: A gente tinha que procurar os sólidos geométricas e nós tínhamos que pegar num objeto com a forma.

PE.: Pronto. Obrigada pela vossa ajuda.

Apêndice 18 – Transcrição (17 de março de 2025) – 2.º semestre

PE.: A primeira pergunta que eu tenho para vocês é, vocês já ouviram falar da palavra avaliação?

G.: Sim! Quando querem avaliar as nossas coisas.

PE.: E tu D., quando é que ouviste tu?

D.: Foi só no dia que a minha mãe disse-me que ela tinha aqui uma bomba, que era para me dizer quando é que ela está agitada.

PE.: E aqui na escola, já ouviste falar da avaliação?

D.: Eu já. Quando eu estou a corrigir as nossas coisas.

G.: Não, quando estou a avaliar o nosso comportamento, as nossas coisas.

D.: Como quando, a funcionária, quando nós estamos doentes, mete o termómetro. É avaliar.

G.: E também avalia o nosso esforço para correr.

PE.: E mais?

G.: E avalia o nosso comportamento. Não sabemos mais nada.

PE.: Então, acham que a professora vos avalia?

D. e G.: Sim.

PE.: Como?

G.: A ver os nossos trabalhos.

D.: A ver se não conversamos. Isso é avaliar.

PE.: Então como é que a vossa professora vos avalia?

G.: Nos trabalhos de casa, comportamento...

D.: Se não conversamos.

PE.: E como é que vocês se sentem com isso?

D. e G.: Bem.

PE.: Gostam de saber isso?

G.: Sim.

PE.: Então, e como é que vocês sabem se o que vocês fizeram está certo ou errado?

G.: Não sabemos, a professora não diz.

D.: A professora diz. Isso também é avaliar. Só como é que nós sabemos se está bem, nós temos de perguntar para a professora. Nós fizemos até o último exercício.

PE.: Então, a professora nunca vos diz se está bem ou se está errado?

G.: Diz.

PE.: Então, quando?

D.: É quando nós acabamos o trabalho. Ela diz-me se está algum exercício mal ou está alguma parte mal.

G.: Ou diz-me se tudo está mal.

PE.: Então, e quando a professora vê os vossos trabalhos, como é que vocês se sentem?

D.: Bem.

PE.: Mesmo que estejam mal, vocês se sentem bem?

D.: Sim.

PE.: Se tiveram um exercício mal?

G.: Também nos sentimos na boa.

PE.: Não ficam tristes?

D. e G.: Não. Na boa.

PE.: E acham que a professora fala com alguém sobre a vossa avaliação?

G.: Sim, com os nossos pais.

D.: Não, não sabemos.

PE.: Acham que a professora não fala com ninguém?

G.: A minha professora fala com os pais.

D.: Às vezes fala com a minha mãe.

PE.: E tu achas que ela não diz nada à professora? A professora não diz nada à tua mãe?

D.: Às vezes é e-mail, outras vezes é uma reunião.

G.: Sim.

PE.: Então e o que é que acham que a professora diz aos vossos pais?

G.: Diz o nosso comportamento.

D.: Quando nós portamos muito mal todas as aulas, ela envia e-mail.

Nós fazemos várias coisas, vocês são avaliados. Os trabalhos de casa, os fichas...
Então e o que é que vocês gostavam de fazer para serem avaliados?

G.: Eh... o nosso controle de bola. Pode ser o nosso controle de bola. Eu gosto, eu para mim queria ser avaliado até que não encontramos bola.

D.: Fichas, trabalhos de casa.

PE.: Então e vocês acham que com os jogos vocês conseguiam ser avaliados?

D. e G.: Sim.

D.: Nós já tivemos uma avaliação com a professora e tínhamos no computador dela, tínhamos de ler umas frases

G.: E o tempo, tínhamos tempo para ler.

PE.: E vocês acham que com os jogos conseguiam aprender?

G.: Sim, conseguimos. Aprender a jogar os jogos. Podemos, pode ser de português, de matemática, estudo do meio

PE.: E como é que os jogos ensinam? Dá-me um exemplo.

D.: Pode ser um teste. Um dia nós estávamos a fazer um teste com a professora e ela meteu no seu computador um jogo de duas palavras. Os meninos que não conseguiam ler, tinham de ler o do V, que era muito mais fácil. E quando alguns acabavam mais rápido, iam pintar uma mesa com um desenho, aquele que está ali. Aí, a seguir, quando estava a tocar, ela meteu o computador do AR, ER, IR, OR, UR, e nós tínhamos de conseguir ler.

PE.: Então vocês acham que conseguem perceber as coisas com os jogos?

D. e G.: Sim

PE.: Como?

D.: Não sabem como? Nós somos crianças, como é que nós aprendemos a ler? Como é que nós aprendemos a conduzir? Há jogos de carros, tem umas coisas que é clicar no rato, que aí tem um para trás, travão, com as teclas, às vezes é com as teclas, e outras vezes é com clicar. Aí nós conseguimos aprender travão.

PE.: Então vocês lembram-se de algum jogo que nós fizemos, ou que vocês tenham aprendido alguma coisa?

G.: Sim. Aquele da joaninha que tínhamos de controlar os cones. E tínhamos de apanhar a joaninha e depois voltar atrás, com a joaninha na mão. E tínhamos de contar quantas pitinhas tinham.

D.: Quando jogamos ao rei manda com os animais, como eles andavam e onde viviam.

PE.: Que bom, obrigada pela vossa ajuda.

Apêndice 19 – Questionário à Professora Cooperante

1. Quais são as estratégias de avaliação mais frequentes que usa no quotidiano?
2. Como explica o papel da avaliação no processo de aprendizagem dos alunos?
3. Acredita na possibilidade de realizar jogos como momentos de avaliação? Porquê?
4. Indique alguns jogos que usaria/usa como elementos de avaliação.
5. Quais as vantagens de utilizar jogos como elementos de avaliação?
6. Quais as dificuldades/limitações de utilizar jogos como elementos de avaliação?
7. Considera que os jogos lúdicos permitem uma avaliação tão eficaz quanto métodos convencionais (fichas/testes)? Porquê?
8. Que competências podem ser avaliadas através dos jogos que no método convencional não são exploradas?
9. De que modo os jogos lúdicos envolvem e alteram o desempenho dos alunos?
10. Qual o contributo da vertente lúdica dos jogos para o estado emocional dos alunos durante o processo de avaliação?

Apêndice 20 – Transcrição Questionário à Professora Cooperante

1. No meu quotidiano recorro sobretudo à observação direta e sistemática, que considero essencial nesta faixa etária. Uso também registos escritos, grelhas de observação, produções dos alunos, momentos de oralidade e, pontualmente, atividades mais formais, quando quero perceber com maior clareza se um conteúdo foi consolidado. Sempre que possível, integro recursos digitais e procuro também aproveitar o espaço exterior, onde observo os alunos em contextos mais naturais e livres.
2. A avaliação é, para mim, uma ferramenta fundamental de regulação pedagógica. Permite-me ajustar as estratégias, perceber as dificuldades ou os avanços e refletir sobre o que resulta melhor com cada grupo. Mais do que classificar, acredito que a avaliação serve para orientar, identificar necessidades e

promover a progressão dos alunos. Deve ser contínua, diversificada e adequada à fase de desenvolvimento em que se encontram.

3. Sim, acredito que os jogos podem funcionar como contextos privilegiados de observação e, em certos casos, como instrumentos de avaliação. No entanto, penso que devem ser usados com alguma ponderação. Nem todos os jogos permitem recolher dados concretos e nem todos os objetivos curriculares são facilmente avaliáveis dessa forma. É preciso que o jogo esteja bem estruturado e que o professor saiba o que pretende observar.
4. Utilizo alguns jogos com objetivos específicos, por exemplo, jogos de tabuada, jogos de memória com vocabulário, dominós de sílabas, desafios matemáticos simples ou mesmo jogos digitais em plataformas como a Hyptiamat ou o Kahoot, onde consigo perceber se os alunos dominam certos conteúdos. No recreio ou em contextos informais, há também muitos momentos em que observo aprendizagens, mesmo que não estejam explicitamente planeados como avaliação.
5. Os jogos tornam os alunos mais disponíveis e motivados, e isso pode facilitar a observação de certos comportamentos ou aprendizagens. Permitem ver como a criança pensa, reage, colabora e lida com desafios, o que muitas vezes não é visível numa ficha. Também criam um ambiente mais descontraído, o que ajuda crianças mais inseguras ou com dificuldades de expressão.
6. Uma das principais dificuldades é a falta de sistematização. Nem sempre é fácil registar tudo o que acontece num jogo, e o professor tem de estar muito atento para conseguir recolher dados úteis. Há ainda o risco de alguns alunos se dispersarem, encararem o momento apenas como brincadeira ou não revelarem o que realmente sabem. Além disso, nem todas as áreas curriculares se adequam facilmente a jogos com intenção avaliativa.
7. Depende do que se pretende avaliar. Em algumas situações, os jogos permitem avaliar competências práticas e relacionais de forma mais eficaz, mas para certos conteúdos mais estruturados, continuo a considerar as fichas úteis — sobretudo quando queremos confirmar aprendizagens mais formais ou

trabalhar a autonomia. Os jogos podem complementar, mas não substituem completamente os métodos tradicionais.

- 8.** Através dos jogos consigo observar aspetos como a resolução de problemas em grupo, a capacidade de escuta, de negociação, de respeitar regras, bem como a forma como as crianças lidam com o erro ou o sucesso. Estas dimensões mais relacionais, emocionais e comportamentais são difíceis de captar numa ficha escrita, mas surgem naturalmente em contextos de jogo.
- 9.** Os jogos têm, sem dúvida, um efeito positivo no envolvimento dos alunos. A maioria participa com entusiasmo, sente-se mais confiante e disponível para tentar, mesmo que erre. Para algumas crianças, os jogos funcionam como porta de entrada para a aprendizagem. No entanto, também é preciso garantir que o foco se mantém no objetivo pedagógico, e que o jogo não se torna apenas entretenimento.
- 10.** A vertente lúdica contribui para reduzir a ansiedade e aumentar o prazer de aprender. Quando os alunos não sentem que estão a ser “avaliados”, tendem a expressar-se com mais naturalidade e menos medo de errar. Isso cria um ambiente emocional mais seguro, o que é essencial no 1.º Ciclo. Ainda assim, é importante que os alunos comecem também a lidar gradualmente com outros formatos de avaliação, para ganharem ferramentas de autorregulação.

Apêndice 21 – Documento de Autorização



**CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A RECOLHA DE INFORMAÇÕES
PARA EFEITOS ACADÉMICOS**

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (ESEC-IPC), está em curso um trabalho de pesquisa desenvolvido pela estudante Filipa Alexandra Pancas Lopes, orientado pela Prof.ª Joana Chélinho, com vista à concretização do Relatório Final de Estágio, intitulado “*Jogos lúdicos na avaliação das aprendizagens*”, procurando analisar as perspetivas das crianças sobre os processos de avaliação, os seus estados emocionais nessas situações e analisar o impacto dos jogos lúdicos no sucesso escolar. Será desenvolvida intervenção e documentação pedagógica, com intuito formativo. Assim, solicita-se a sua autorização, para a recolha e registo de informações/imagens ilustrativas das dinâmicas pedagógicas, a fim de documentar e caraterizar as experiências desenvolvidas.

Será garantido total sigilo sobre o conteúdo de todos os dados recolhidos e a sua utilização será exclusivamente com finalidade académica. Todas as referências a informações individuais serão codificadas, garantindo a sua confidencialidade.

Um estudo desta natureza apenas será possível realizar com a sua colaboração e de cada um dos participantes, sem prejuízo de permanentemente ser garantido o direito de escolha quanto ao seu envolvimento/desistência da pesquisa.

Os mais sinceros agradecimentos pela colaboração que se disponibilizar prestar.

Para qualquer esclarecimento que julgar necessário poderá usar o seguinte endereço de email: a2020132422@esec.pt

A Estagiária:

.....(recortar e devolver).....

Autorização do(a) Encarregado(a) de Educação

Eu _____, Encarregado (a) de
Educação da criança

autorizo | não autorizo (assinalar , pf., a opção)

o registo audiovisual das tarefas a realizar com o meu educando.

Coimbra ___/___/___

Apêndice 22 – Resultados Grelha de observação, Sessão 1

AV.1						
Critério	O aluno identifica e distingue corretamente e os sólidos geométricos.	O aluno compreende e responde adequadamente às instruções orais.	O aluno identifica os sólidos geométricos através das características.	O aluno trabalha cooperativamente com o grupo.	O aluno demonstra empenho e entusiasmo na realização da tarefa.	O aluno respeita os colegas e o professor.
A.	2	1	NÃO SE VERIFICA	3	3	3
L.	2	1	NÃO SE VERIFICA	2	3	3
C.	2	2	NÃO SE VERIFICA	3	3	3
J.	2	2	NÃO SE VERIFICA	2	3	3
M.	3	3	NÃO SE VERIFICA	3	3	3
Af.	3	3	NÃO SE VERIFICA	3	3	3

AV.2						
Critério	O aluno identifica e distingue corretamente e os sólidos geométricos.	O aluno compreende e responde adequadamente às instruções orais.	O aluno identifica os sólidos geométricos através das características.	O aluno trabalha cooperativamente com o grupo.	O aluno demonstra empenho e entusiasmo na realização da tarefa.	O aluno respeita os colegas e o professor.
A.	2	3	2	3	3	3
L.	2	3	2	2	3	2
C.	2	3	3	3	3	3
J.	2	3	3	2	3	2
M.	3	3	3	3	3	3
Af.	3	3	3	3	3	3

AV.3						
Critério	O aluno identifica e distingue corretamente e os sólidos geométricos.	O aluno compreende e responde adequadamente às instruções orais.	O aluno identifica os sólidos geométricos através das características.	O aluno trabalha cooperativamente com o grupo.	O aluno demonstra empenho e entusiasmo na realização da tarefa.	O aluno respeita os colegas e o professor.
A.	2	2	NÃO SE VERIFICA	NÃO SE VERIFICA	2	3
L.	2	2	NÃO SE VERIFICA	NÃO SE VERIFICA	1	1
C.	3	2	NÃO SE VERIFICA	NÃO SE VERIFICA	2	3
J.	2	2	NÃO SE VERIFICA	NÃO SE VERIFICA	1	3
M.	3	3	NÃO SE VERIFICA	NÃO SE VERIFICA	3	3
Af.	3	3	NÃO SE VERIFICA	NÃO SE VERIFICA	3	3

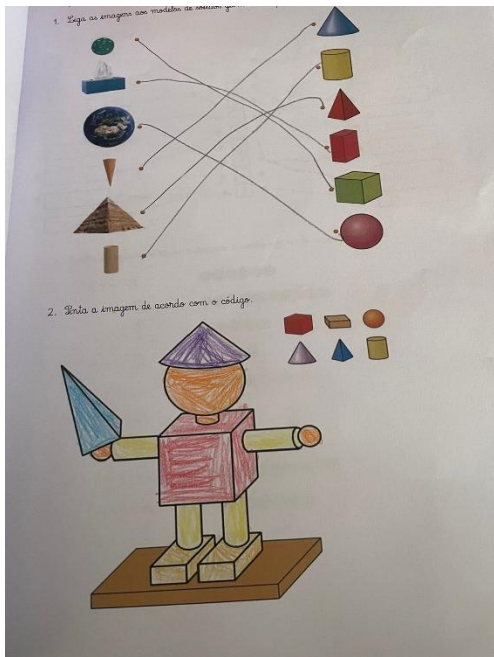
Apêndice 23 – Resultados Grelha de observação, Sessão 2

AV. 1							AV. 2						
Critério	O aluno identifica e distingue corretamente os números pares e ímpares.	O aluno compreende e responde adequadamente às instruções orais.	O aluno realiza os movimentos com coordenação e rapidez.	O aluno reconhece e mobiliza corretamente as partes do corpo humano.	O aluno demonstra empenho e entusiasmo na realização da tarefa.	O aluno respeita os colegas e o professor.	Critério	O aluno identifica e distingue corretamente os números pares e ímpares.	O aluno compreende e responde adequadamente às instruções orais.	O aluno realiza os movimentos com coordenação e rapidez.	O aluno reconhece e mobiliza corretamente as partes do corpo humano.	O aluno demonstra empenho e entusiasmo na realização da tarefa.	O aluno respeita os colegas e o professor.
A.	3	3	2	2	3	3	A.	2	3	NÃO SE VERIFIC	NÃO SE VERIFIC	3	3
L.	1	2	2	2	3	2	L.	1	1	NÃO SE VERIFIC	NÃO SE VERIFIC	1	1
C.	2	3	3	3	3	3	C.	3	3	NÃO SE VERIFIC	NÃO SE VERIFIC	3	3
J.	1	2	3	2	3	3	J.	1	2	NÃO SE VERIFIC	NÃO SE VERIFIC	1	2
M.	3	3	3	3	3	3	M.	3	3	NÃO SE VERIFIC	NÃO SE VERIFIC	3	3
Af.	3	3	3	3	3	3	Af.	3	3	NÃO SE VERIFIC	NÃO SE VERIFIC	3	3

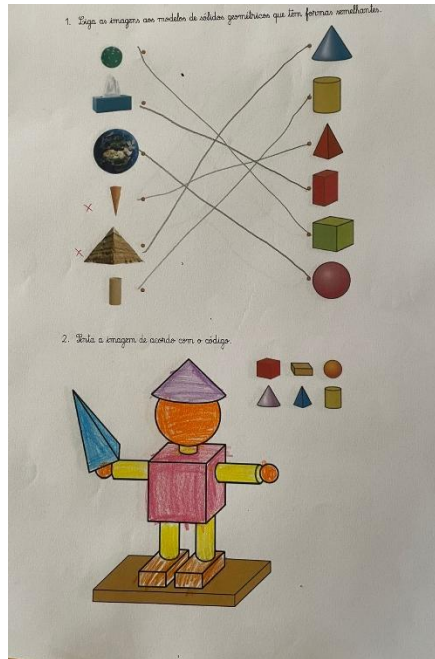
Apêndice 24 – Resultados Grelha de observação, Sessão 3

AV. 1							AV. 2						
Critério	O aluno identifica e distingue corretament e os números pares e ímpares.	O aluno resolve corretament e operações matemáticas de adição e subtração.	O aluno ordena números naturais em ordem crescente e decrescente.	O aluno compreende e aplica a decomposição de números.	O aluno demonstra empenho e entusiasmo na realização da tarefa, respeitando as regras.	O aluno respeita os colegas e o professor.	Critério	O aluno identifica e distingue corretament e os números pares e ímpares.	O aluno resolve corretament e operações matemáticas de adição e subtração.	O aluno ordena números naturais em ordem crescente e decrescente.	O aluno compreende e aplica a decomposição de números.	O aluno demonstra empenho e entusiasmo na realização da tarefa, respeitando as regras.	O aluno respeita os colegas e o professor.
A.	2	3	1	3	3	3	A.	2	2	2	3	3	3
L.	1	2	1	1	2	2	L.	2	2	2	2	3	3
C.	2	3	3	2	3	3	C.	3	2	2	3	3	3
J.	1	2	1	3	3	3	J.	2	2	2	3	3	3
M.	3	3	3	3	3	3	M.	3	3	3	3	3	3
Af.	3	3	3	3	3	3	Af.	3	3	3	3	3	3

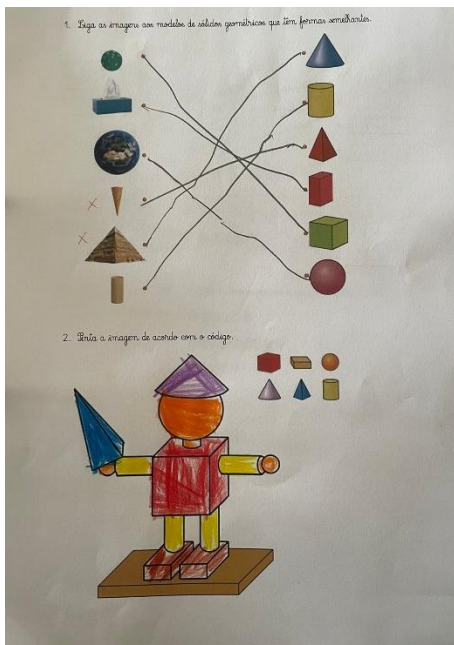
Apêndice 25 – Resolução Folhas de Exploração, Sessão 1



Aluno sem dificuldades (Af.)



Aluno com algumas dificuldades (J.)



Aluno com dificuldades (A.)

Apêndice 26 – Resolução Folhas de Exploração, Sessão 2

1. Coloca os números no respetivo saco.

10 45 32 29 13 37 24 31 46 18

números pares números ímpares

2. Sabendo que os números pares e ímpares saltam de dois em dois, completa:

10 - 12 - 14 - 16 - 18 - 20 - 22 - 24 - 26

31 - 33 - 35 - 37 - 39 - 41 - 43 - 45 - 47

3. Nesta rua, os pares e os ímpares vivem todos juntos. Organiza-os por ordem **decrescente** e põe-a as casas pares de verde e as ímpares de rosa.

7 16 49 22 88

1. Coloca os números no respetivo saco.

10 45 32 29 13 37 24 31 46 18

números pares números ímpares

2. Sabendo que os números pares e ímpares saltam de dois em dois, completa:

10 - 12 - 14 - 16 - 18 - 20 - 22 - 24 - 26

31 - 33 - 35 - 37 - 39 - 41 - 43 - 45 - 47

3. Nesta rua, os pares e os ímpares vivem todos juntos. Organiza-os por ordem **decrescente** e põe-a as casas pares de verde e as ímpares de rosa.

7 46 49 22 35

Aluno sem dificuldades (M.)

Aluno com algumas dificuldades (C.)

1. Coloca os números no respetivo saco.

10 45 32 29 13 37 24 31 46 18

números pares números ímpares

2. Sabendo que os números pares e ímpares saltam de dois em dois, completa:

10 - 12 - 14 - 16 - 18 - 20 - 22 - 24 - 26

31 - 33 - _____

3. Nesta rua, os pares e os ímpares vivem todos juntos. Organiza-os por ordem **decrescente** e põe-a as casas pares de verde e as ímpares de rosa.

7 16 49 22 35

Aluno com dificuldades (L.)

Apêndice 27 – Resolução Folhas de Exploração, Sessão 3

1. Ordena os seguintes números por ordem **crescente**.

34 53 72 78 63 80 49 47 65 59 55
34, 47, 49, 53, 55, 59, 63, 65, 72, 78, 80

2. Ordena os seguintes números por ordem **decrescente**.

79 65 45 80 67 54 71 50 59 42 49
80, 79, 71, 67, 65, 59, 54, 50, 49, 45, 42

3. Realiza as operações e escreve os números por extenso de acordo com o exemplo.

$60 - 7 = 67$ sessenta e sete
 $43 + 6 = 49$ quarenta e nove
 $80 - 7 = 73$ setenta e três
 $60 - 5 = 55$ cinquenta e cinco
 $75 + 5 = 80$ oitenta

4. Rodela a **verde** os números pares e a **azul** os números ímpares.

53 80 68 29 72 75 40
 49 61 34 46 57 60

5. Decompõe os números de acordo com o exemplo.

$28 = 20 + 8$ $65 = 60 + 5$
 $37 = 30 + 7$ $71 = 70 + 1$
 $44 = 40 + 4$ $56 = 50 + 6$
 $79 = 70 + 9$ $42 = 40 + 2$

6. Observa o exemplo e completa as equações em branco.

$57 = 5$ dezenas e 7 unidades.
 $64 = 6$ dezenas e 4 unidades.
 $72 = 7$ dezenas e 2 unidades.
 $80 = 8$ dezenas e 0 unidades.
 $68 = 6$ dezenas e 8 unidades.
 $49 = 4$ dezenas e 9 unidades.
 $35 = 3$ dezenas e 5 unidades.

Aluno sem dificuldades (M.)

1. Ordena os seguintes números por ordem **crescente**.

34 53 72 78 63 80 49 47 65 59 55
34, 47, 49, 53, 55, 59, 63, 65, 72, 78, 80

2. Ordena os seguintes números por ordem **decrescente**.

79 65 45 80 67 54 71 50 59 42 49
80, 79, 71, 67, 65, 59, 54, 50, 49, 45, 42

3. Realiza as operações e escreve os números por extenso de acordo com o exemplo.

$60 - 7 = 67$ sessenta e sete
 $43 + 6 = 49$ quarenta e nove
 $80 - 7 = 73$ setenta e três
 $60 - 5 = 55$ cinquenta e cinco
 $75 + 5 = 80$ oitenta

4. Rodela a **verde** os números pares e a **azul** os números ímpares.

53 80 68 29 72 75 40
 49 61 34 46 57 60

5. Decompõe os números de acordo com o exemplo.

$28 = 20 + 8$ $65 = 60 + 5$
 $37 = 30 + 7$ $71 = 70 + 1$
 $44 = 40 + 4$ $56 = 50 + 6$
 $79 = 70 + 9$ $42 = 40 + 2$

6. Observa o exemplo e completa as equações em branco.

$57 = 5$ dezenas e 7 unidades.
 $64 = 6$ dezenas e 4 unidades.
 $72 = 7$ dezenas e 2 unidades.
 $80 = 8$ dezenas e 0 unidades.
 $68 = 6$ dezenas e 8 unidades.
 $49 = 4$ dezenas e 9 unidades.
 $35 = 3$ dezenas e 5 unidades.

Aluno sem dificuldades (Af.)

1. Ordena os seguintes números por ordem **crescente**.

~~34 53 72 78 63 80 49 47 65 59 55~~
~~34 47 49 53 55 59 63 65 72 78~~
~~63 72 78 80 53 55 65 59 80~~

2. Ordena os seguintes números por ordem **decrescente**.

~~79 65 45 80 67 54 71 50 59 42 49~~
~~80 79 78 77 76 75 74 73 72 71 70~~

3. Realiza as operações e escreve os números por extenso de acordo com o exemplo.

$51 + 7 = 67$ *sessenta e sete.*
 $43 + 6 = 49$ *quarenta e nove.*
 $65 - 7 = 73$ *setenta e três.*
 $60 - 5 = 55$ *cinquenta e cinco.*
 $75 + 5 = 80$ *oitenta.*

4. Roda a **unidade** os números pares e a **dezena** os números ímpares.

(53) (80) (68) (29) (72) (75) (40)
 (49) (61) (34) (46) (57) (60)

5. Decompõe os números de acordo com o exemplo.

$28 = 20 + 8$ $65 = 60 + 5$
 $37 = 30 + 7$ $71 = 70 + 1$
 $44 = 40 + 4$ $56 = 50 + 6$
 $79 = 70 + 9$ $42 = 40 + 2$

6. Observa o exemplo e completa os espaços em branco.

$57 = 5$ dezenas e 7 unidades.
 $64 = 6$ dezenas e 4 unidades.
 $72 = 7$ dezenas e 2 unidades.
 $80 = 8$ dezenas e 0 unidades.
 $68 = 6$ dezenas e 8 unidades.
 $49 = 4$ dezenas e 9 unidades.
 $35 = 3$ dezenas e 5 unidades.

Aluno com algumas dificuldades (J.)

1. Ordena os seguintes números por ordem **crescente**.

~~34 53 72 78 63 80 49 47 65 59 55~~
~~34 47 49 53 55 59 63 65 72 78 80~~

2. Ordena os seguintes números por ordem **decrescente**.

~~79 65 45 80 67 54 71 50 59 42 49~~
~~80 79 78 77 76 75 74 73 72 71 70~~

3. Realiza as operações e escreve os números por extenso de acordo com o exemplo.

$60 + 7 = 67$ *sessenta e sete.*
 $43 + 6 = 49$ *quarenta e nove.*
 $80 - 7 = 73$ *setenta e três.*
 $60 - 5 = 55$ *cinquenta e cinco.*
 $75 + 5 = 80$ *oitenta.*

4. Roda a **unidade** os números pares e a **dezena** os números ímpares.

(53) (80) (68) (29) (72) (75) (40)
 (49) (61) (34) (46) (57) (60)

5. Decompõe os números de acordo com o exemplo.

$28 = 20 + 8$ $65 = 60 + 5$
 $37 = 30 + 7$ $71 = 70 + 1$
 $44 = 40 + 4$ $56 = 50 + 6$
 $79 = 70 + 9$ $42 = 40 + 2$

6. Observa o exemplo e completa os espaços em branco.

$57 = 5$ dezenas e 7 unidades.
 $64 = 6$ dezenas e 4 unidades.
 $72 = 7$ dezenas e 2 unidades.
 $80 = 8$ dezenas e 0 unidades.
 $68 = 6$ dezenas e 8 unidades.
 $49 = 4$ dezenas e 9 unidades.
 $35 = 3$ dezenas e 5 unidades.

Aluno com algumas dificuldades (C.)

1. Ordena os seguintes números por ordem **crecente**.

34 53 72 78 63 80 49 47 65 59 55
~~34; 53; 55; 58; 72; 63; 49; 59; 65; 78; 80~~
 34; 47; 49; 55; 59; 63; 65; 72

2. Ordena os seguintes números por ordem **decrescente**.

79 65 45 80 67 54 71 50 59 42 49
~~80; 79; 71; 65; 67; 50; 59; 54; 49; 54; 42~~
 67; 65; 59; 54; 50; 45

3. Realiza as operações e escreve os números por extenso de acordo com o exemplo.

$60 + 7 = 67$ sessenta e sete.
 $43 + 6 = 49$ quarenta e nove
 $80 - 7 = 73$ setenta e três
 $60 - 5 = 55$ cinquenta e cinco
 $75 + 5 = 80$ oitenta

4. Rodela a **verde** os números pares e a **azul** os números ímpares.

53 80 68 29 72 75 40
 49 61 34 46 57 60

5. Decompõe os números de acordo com o exemplo.

$28 = 20 + 8$ $65 = 60 + 5$
 $37 = 30 + 7$ $71 = 70 + 1$
 $44 = 40 + 4$ $56 = 50 + 6$
 $79 = 70 + 9$ $42 = 40 + 2$

6. Observa o exemplo e completa os espaços em branco.

$57 = 5$ dezenas e 7 unidades.
 $64 = 6$ dezenas e 4 unidades.
 $72 = 7$ dezenas e 2 unidades.
 $80 = 8$ dezenas e 0 unidades.
 $68 = 6$ dezenas e 8 unidades.
 $49 = 4$ dezenas e 9 unidades.
 $35 = 3$ dezenas e 5 unidades.

Aluno com dificuldades (A.)

1. Ordena os seguintes números por ordem **crecente**.

34 53 72 78 63 80 49 47 65 59 55
~~34; 53; 55; 47; 49; 60; 78; 72; 59; 63; 80~~
 47; 49; 53; 55; 59; 63; 65; 72; 78

2. Ordena os seguintes números por ordem **decrescente**.

79 65 45 80 67 54 71 50 59 42 49
~~79; 65; 45; 67; 54; 50; 71; 69; 42; 49; 80~~
 80; 79; 71; 65; 59; 54; 50; 49; 45; 42

3. Realiza as operações e escreve os números por extenso de acordo com o exemplo.

$60 + 7 = 67$ sessenta e sete.
 $43 + 6 = 49$ quarenta e nove
 $80 - 7 = 73$ setenta e três
 $60 - 5 = 55$ cinquenta e cinco
 $75 + 5 = 80$ _____

4. Rodela a **verde** os números pares e a **azul** os números ímpares.

53 80 68 29 72 75 40
 49 61 34 46 57 60

Aluno com dificuldades (L.)

