

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Jogo e Motricidade na Infância

Prática de Jogos Tradicionais no contexto das Atividades de Enriquecimento Curricular

Pedro Henriques Nogueira de Almeida

Coimbra, 2014

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Pedro Henriques Nogueira de Almeida

Prática de Jogos Tradicionais no contexto das Atividades de Enriquecimento Curricular

Dissertação de Mestrado em Jogo e Motricidade na Infância, apresentada ao
Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra
para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri:

Presidente: Professora Doutora Fátima Neves

Arguente: Professora Doutora Olga Vasconcelos

Orientadores: Professor Doutor Rui Mendes

Professor Doutor Gonçalo Dias

Data da realização da Prova Pública: 7 de Novembro de 2014

Classificação: 17 valores

Agradecimentos

Após a conclusão deste estudo, compete-me exprimir o meu reconhecimento a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a sua concretização.

Assim, gostaria de agradecer de forma simples, mas reconhecida:

Ao **Professor Doutor Rui Mendes**, pela disponibilidade total, incentivo e auxílio prestado na orientação deste estudo.

Ao **Professor Doutor Gonçalo Dias**, pela disponibilidade total, incentivo e auxílio prestado na orientação deste estudo.

Ao **Professor Doutor Fernando Martins**, pela disponibilidade e colaboração na implementação do questionário e tratamento estatístico dos dados.

A todos os **Professores das Atividades de Enriquecimento Curricular** que fizeram parte da amostra deste estudo.

À **minha família**, pelo apoio, dedicação e compreensão.

À minha namorada **Dina** pelo apoio, carinho e paciência.

Prática de Jogos Tradicionais no contexto das Atividades de Enriquecimento Curricular

Objetivo: Este estudo teve como objetivo principal analisar em que medida os docentes das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) da área de Atividade Física e Desportiva lecionavam ou dinamizam os jogos tradicionais portugueses (JTP) no contexto da sua prática letiva.

Procedimentos: Foram analisados 68 professores das AEC, com 31.43 ± 3.72 anos de idade, 45 professores do género masculino e 23 professores do género feminino. Neste sentido, 34 docentes abrangeram a zona interior (Pinhal Interior Norte: Arganil, Góis, Lousã, Miranda do Corvo, Oliveira do Hospital, Pampilhosa da Serra, Penela, Tábua e Vila Nova de Poiares) e 34 docentes da zona litoral (Baixo Mondego: Cantanhede, Coimbra, Condeixa-a-Nova, Figueira da Foz, Mira, Montemor-o-Velho, Penacova e Soure) do distrito de Coimbra na área de Atividade Física e Desportiva (1.º CEB). Foi validado e aplicado um questionário com questões abertas e fechadas, nas quais as categorias de resposta foram previamente definidas. Efetuámos uma análise descritiva univariada dos resultados e procedemos à comparação entre os professores que lecionavam no Pinhal Interior Norte e os que lecionavam no Baixo Mondego. Para o efeito, usámos o teste de Mann-Whitney, onde a estimativa da dimensão do efeito, r , para testes não paramétricos, foi calculada através do quociente entre o módulo do valor de z (valor obtido aquando da aplicação do teste Mann-Whitney) e a raiz quadrada do número total da amostra. Transversalmente, usámos o teste de correlação ordinal de Spearman (ρ_s), segundo a classificação de Hopkins para analisar as variáveis em estudo. A aplicação destes testes foi efetuada através do programa IBM SPSS *Statistics* (versão 21), para um nível de significância de 5%.

Resultados: Quando analisada a importância que os professores atribuem à leção dos JTP nas AECS, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os professores da zona do Pinhal Interior Norte e da zona do Baixo Mondego (*Mann-Whitney* $U = 395,50$; $z = -2,404$; $p = 0,016$, dimensão do efeito pequeno). As evidências estatísticas indicam ainda que a frequência de leção anual dos JTP nas AECS tem uma relação linear negativa moderada com a frequência com que os professores realizaram formação sobre os mesmos, na zona do Pinhal interior Norte ($\rho_s = -0,425$; $p = 0,012$). Relativamente à zona do Baixo Mondego, as evidências estatísticas mostram que a frequência de leção anual dos JTP nas AECS tem uma relação linear positiva moderada com a frequência com que os professores realizaram formação sobre os mesmos ($\rho_s = 0,465$; $p = 0,006$). Ainda na zona do Baixo Mondego, verifica-se a existência de uma relação linear positiva forte ($\rho_s = 0,651$; $p = 0,001$).

Conclusões: A maioria dos professores leciona JTP e considera importante a sua formação para os dinamizar no 1.º CEB. Consta-se que a maioria dos professores não leciona os jogos tradicionais numa perspetiva de interdisciplinaridade com o programa do 1.º CEB. Por seu lado, os professores do Baixo Mondego atribuem maior importância à leção dos JTP nas AECS. Além disso, os professores do Baixo Mondego lecionam com maior frequência os JTP nas AECS em articulação com as outras áreas disciplinares do programa do 1.º CEB. Verifica-se que uma maior frequência de leção anual dos JTP na zona do Pinhal Interior Norte está associada a uma menor frequência com que os professores realizam formação sobre os mesmos.

Palavras-chave: Jogos Tradicionais Portugueses; Atividades de Enriquecimento Curricular; Ensino Básico; Atividade Física e Desportiva.

Practice of Traditional Games in the context of the Curricular Enrichment Activities

Objective: This study's main objective was to analyze the extent to which teachers of Curricular Enrichment Activities (CEA) in the area of Physical Activity and Sport taught or boost traditional Portuguese games (TPG) in the context of their teaching practice.

Procedures: We analyzed 68 CEA teachers, aged 31.43 ± 3.72 years old, from these, 45 were male and 23 female. 34 of these teachers worked in the interior area of the country (Pinhal Interior Norte: Arganil, Gois, Lousã, Miranda do Corvo, Oliveira do Hospital, Pampilhosa da Serra, Penela, Tábua and Vila Nova de Poiares) and another 34 teachers worked in the coastal area of the country (Baixo Mondego: Cantanhede, Coimbra, Condeixa-a-Nova Figueira da Foz, Mira, Montemor-o-Velho, Penacova and Soure) in the district of Coimbra teaching Physical Activity and Sport (First Cycle of Basic Education / 1st CEB). A questionnaire, in which the answer categories were pre-defined, with open and closed questions, was applied and validated. We made an univariate descriptive analysis of the results and proceeded to compare the teachers that were teaching in Pinhal Interior Norte with those who were teaching in the Baixo Mondego. To this end, we used the Mann-Whitney test, where the estimate of the effect dimension, r , to non-parametric tests, was calculated by the ratio between the modulus of z value (value obtained when applying the Mann-Whitney test) and the square root of the total sample. Across, we used the ordinal Spearman correlation (ρ_S) test, according to the classification of Hopkins to analyze the variables under study. The application of these tests was made by the program IBM SPSS *Statistics* (version 21) for a significance level of 5%.

Results: When analyzed the importance that teachers attach to the teaching of TPG in the CEA, it can be observed that there are statistically significant differences between the teachers at the Pinhal Interior Norte area and those at the Baixo Mondego region (*Mann-Whitney* $U = 395.50$; $z = -2.404$, $p = 0.016$, small effect dimension). Statistical evidence also indicates that the frequency of annual teaching of TPG in the CEA has a moderate negative linear relationship with the frequency with which teachers had training on them in the Pinhal Interior Norte area ($\rho_S = -0.425$, $p = 0.012$). Regarding the Baixo Mondego area, the statistical evidence shows that the frequency of annual teaching of TPG in the CEA has a moderate positive linear relationship with the frequency with which teachers had training on them ($\rho_S = 0.465$, $p = 0.006$). Still in the Baixo Mondego area, it can be seen that there is a strong positive linear relationship ($\rho_S = 0.651$, $p = 0.001$).

Conclusions: The majority of teachers teaches TPG and considers important their training to boost them on the 1st CEB. One can note that most teachers do not teach traditional games in a perspective of interdisciplinary with the 1st CEB* program. On one hand, the teachers of the Baixo Mondego give greater importance to the teaching of the TPG in the CEA. In addition, teachers of the Baixo Mondego teach more often the TPG in the CEA, in coordination with other disciplines of the 1st CEB program. It is seen that a higher frequency of annual teaching of TPG in the Pinhal Interior Norte zone is associated with a lower frequency with which teachers have training on them.

Keywords: Portuguese Traditional Games; Curricular Enrichment Activities; Basic Education; Physical Activity and Sport.

Sumário

Agradecimentos	i
Resumo	iii
<i>Abstract</i>	iv
Sumário	v
Índice de tabelas	vii
CAPÍTULO I INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO II REVISÃO DA LITERATURA	
2.1. Conceito de jogo	5
2.2. Classificação de jogo	5
2.3. Jogo e desenvolvimento infantil	9
2.4. Definição de jogo tradicional	11
2.5. Jogo tradicional em contexto educativo	12
2.6. Problema e pertinência do estudo	13
2.7. Objetivos	14
2.8. Hipóteses	15
2.9. Variáveis	
2.9.1. Variável independente	16
2.9.2. Variável dependente	16
CAPÍTULO III METODOLOGIA	
3.1. Amostra	17
3.2. Aspectos éticos (amostra)	18
3.3. Danos e privacidade	18
3.4. Aspectos éticos (investigador)	18
3.5. Instrumentos	18
3.6. Procedimentos e recolha de dados	19
3.7. Tratamento de dados	19
CAPÍTULO IV RESULTADOS	23

CAPÍTULO V	
DISCUSSÃO	29
5.1. Conclusões	33
5.2. Limitações do estudo	33
5.3. Investigação futura	34
Referências	35
Anexo	41
Questionário	

Índice de tabelas

Tabela 1	Classificação da dimensão do efeito	20
Tabela 2	Classificação de correlação de Hopkings	21
Tabela 3	Frequência e percentagem de lecionação dos jogos tradicionais durante o ano letivo	23
Tabela 4	Frequência e percentagem da importância atribuída à lecionação dos jogos tradicionais	24
Tabela 5	Frequência e percentagem do número de professores que leciona os jogos tradicionais numa perspetiva de interdisciplinaridade com o programa do 1º CEB	24

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

A importância social, cultural e patrimonial dos jogos tradicionais está bem expressa na Lei de Bases da Atividade Física e Desportiva, designadamente no artigo 30º, onde se reconhecem: (...) “*Os jogos tradicionais, como parte integrante do património cultural específico das diversas regiões do País*” (Dias, Mendes, Clemente, & Martins, 2012).

De fato, estes jogos emergem como um instrumento privilegiado de educação, socialização e integração sócio-motora, constituindo uma atividade extraordinariamente rica para a integração em grupo, orientação espacial, sentido rítmico e enriquecimento da linguagem corporal da criança (Cabral, 1985; Bragada, 2002; Mendes & Dias, 2013a).

Contudo, não obstante a importância atribuída aos jogos tradicionais, Dias e Mendes (2010), ao analisarem detalhadamente o programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), constataram que os referidos jogos não se encontravam contemplados nos conteúdos programáticos, existindo apenas alusão nas orientações programáticas ao bloco designado por “*Jogos*”. Estes autores defendem ainda que com a inclusão dos jogos tradicionais no programa do 1.º CEB, a área de Expressão e Educação Físico Motora (EEFM) podia ver reforçada o seu leque de competências motoras, fazendo com que, provavelmente, os docentes deste nível de ensino os lecionem ou promovam com maior frequência em ambiente educativo.

Os aspetos anteriormente mencionados são importantes, pois a EEFM promove a motricidade infantil e o desenvolvimento integral da criança. Porém, isto é algo que não corresponde inteiramente à realidade atual do 1.º CEB, uma vez que, como é do conhecimento público por via da legislação vigente (cf. Despacho n.12 591/2006 – 2.ª série, publicado no Diário da República n.º 115, de 16 de Junho), as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) vieram “substituir” grande parte dos conteúdos programáticos abordados na área de EEFM, dando maior liberdade ao professor que ministre a Atividade Física e Desportiva, para lecionar aquilo que considera “mais

relevante” do ponto de vista da sua atividade pedagógica. Tal evidência está bem patente no documento elaborado pela Associação Nacional de Municípios Portugueses, que tem plasmado um conjunto de orientações programáticas para a prática de Atividade Física e Desportiva no contexto da AEC, que são desenvolvidas no 1.º CEB. Nesta proposta, não deixa de ser surpreendente a apresentação de jogos desportivos coletivos que, à partida, não fazem parte do programa do 1.º CEB, nomeadamente: andebol, voleibol e basquetebol.

Por outro lado, de forma a melhor compreender o papel e a identidade atribuída aos jogos tradicionais portugueses (JTP) no 1.º CEB, Dias e Mendes (2006, 2010) analisaram se os professores deste nível de ensino lecionavam ou promoviam a prática destes jogos em ambiente educativo. Ao entrevistarem 31 docentes que lecionavam nas escolas de todas as 31 freguesias do concelho de Coimbra, verificaram que apenas 14,3% dos professores tinham formação sobre jogos tradicionais na sua formação inicial. No entanto, não obstante os resultados obtidos, todos consideraram como muito relevante a prática destes jogos em ambiente escolar, sendo que 87,1% destes tenham reconhecido que lecionavam ou promoviam regularmente a sua prática letiva.

Os mesmos investigadores (2006, 2010) constataram também que a maioria dos professores não teve formação sobre jogos tradicionais na sua formação inicial académica, sendo que, o conhecimento destes jogos foi obtido, maioritariamente, através de ações de formação. Além disso, verificaram que era muito elevado o número de docentes (70,4%) que não incluía jogos tradicionais nas sessões de Expressão e Educação Físico Motora, aspeto que em muito nos motivou para a realização do presente estudo.

Posto isto, ao aferirmos que os jogos tradicionais fazem parte do quotidiano escolar das crianças e representam um veículo primordial para o desenvolvimento integral das suas capacidades psicomotoras, consideramos ser muito importante investigar para além do raio de ação dos professores do 1.º CEB, isto em matéria de lecionação destes jogos. Neste sentido, o presente estudo teve como objetivo principal averiguar

em que medida os docentes das AEC da área de Atividade Física e Desportiva lecionavam ou dinamizavam os jogos tradicionais no contexto da sua prática letiva.

CAPÍTULO II

REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Conceito de jogo

O jogo é mais antigo que a cultura, retratando a alegria e o prazer que emergem da identidade dos povos (Caillois, 1979; Huizinga, 1993; Ferreira, 2002). Esta atividade lúdica pode ser definida como livre, incerta, regulamentada e fictícia, tendo a sua realização circunscrita a um espaço e tempo específicos (Caillois, 1990; Anjos, 2005; Piccolo, 2009; Júnior, 2009).

Com efeito, o jogo permite transfigurar o ambiente real num mundo imaginário, fictício e irreal (Chateau, 1987; Friedmann, 1996; Wadsworth, 2000). Neste sentido, a sua utilidade e aplicabilidade ocorrem enquanto experiência infantil de “invenção” e espontaneidade (Winnicott, 1975; Júnior, 2009), que resulta como pedra basilar no desenvolvimento psicomotor da criança (Friedmann, 1996; Lopes, 2000; Kishimoto, 2002).

Em suma, o jogo permite à criança assimilar novos conhecimentos e experimentar várias experiências motoras, constituindo um recurso pedagógico fundamental no processo de ensino e aprendizagem (Schaefer, 1994; Teixeira, 1995; Schwartz, 2002; Maluf, 2003, 2006). Assim, Wallon (1979) e Kishimoto (2002) defendem que esta atividade permite à criança mostrar os seus sentimentos, identificar papéis sociais e conhecer o mundo que a rodeia.

2.2. Classificação de jogo

Diversos autores, ao definirem o conceito de jogo, também apresentam uma classificação do mesmo, consubstanciando-se em diferentes correntes psicológicas ou teorias desenvolvimentistas (Cabral, 1985). Deste modo, esta parte do trabalho tem como objetivo efetuar uma classificação de jogo, segundo os autores clássicos mais referenciados na literatura, designadamente: Parten, Caillois, Huizinga, Piaget, Vygotsky e Chateau.

Parten (1932) apresentou uma classificação de jogo por nível de participação social:

- 1) *Jogo Individual* (2 aos 3 anos): a criança realiza o jogo de forma autónoma, integrando diferentes atividades;
- 2) *Jogo Paralelo* (3 a 4 anos): a criança joga de forma independente, sem contato e referência direta com os seus pares;
- 3) *Jogo Associativo* (4 a 5 anos): a criança joga e interage com os seus pares, mas sem submeter o seu interesse e vontade ao grupo;
- 4) *Jogo Cooperativo* (5 anos em diante): a criança joga em atividade organizada, consegue identificar e distinguir papéis, procurando igualmente complementar as ações com os seus pares.

Por sua vez, Huizinga (1999), na sua obra intitulada “*Homo Ludens*”, descreve que os jogos constituem uma criação e manifestação da cultura humana, sendo mais antigos que a própria civilização. Neste seguimento, Caillois (1938, 1990), através da obra: “*Lês jeux et les hommes*”, apresenta uma classificação antropológica dos jogos¹ sustentada em quatro elementos principais, os quais serão apresentados de seguida.

Caillois (1938, 1990) refere-se a *Agon* para descrever os jogos direcionados para as atividades competitivas (jogos individuais e coletivos). Descreve *Alea*, onde predominam os jogos do destino e da sorte (apostas), em que o aleatório tem lugar. Além disso, retrata os jogos de *Simulacro/Mymicri*, nos quais identifica a fantasia e a ilusão que desembocam nos jogadores e assistentes. Finaliza a sua classificação com o termo *Ilinx*, abordando os jogos que se assentam na vertigem e procuram atingir o êxtase.

Por seu lado, Caillois (1990) considera ainda que a atividade lúdica retrata a cultura de um povo e de uma sociedade, mencionando que, através desta, podemos descobrir a identidade dos povos. Para este autor, o jogo pode ser descrito como uma atividade

¹ Ver, como complemento, o trabalho de Dias, Mendes et al. (2012).

Livre, em que jogador atua deliberadamente, ou seja, sem qualquer tipo de obrigação (Dias et al., 2012).

Além do mais, Caillois (1990) descreve o jogo como uma atividade *Delimitada*, circunscrevendo-o a um determinado limite, espaço e tempo previamente estabelecidos. Advoga ainda, neste contexto, que esta atividade é *Incerta*, referindo que o resultado do jogo é aleatório e desconhecido para os seus intervenientes. Encara-o, igualmente, como *Improdutivo*, destacando que o mesmo não deve ter por objetivo gerar bens, riquezas ou outro tipo de contrapartida. Encontra ainda fundamentos teóricos para a encarar o jogo como uma atividade *Regulamentada*, mencionando que o seu desenvolvimento pressupõe a existência de regras que regem o jogo e a ação dos jogadores. Finalmente, retrata esta atividade como *Fictícia*, dotando o jogo de uma realidade própria que funciona como uma espécie de simulação (Dias et al., 2012).

Com base na evolução das estruturas mentais da criança, Piaget (1970, 1973, 1975) idealizou uma classificação fundamentada na evolução das estruturas mentais da criança, organizando os jogos em três categorias que correspondem a uma fase de desenvolvimento infantil distinta, nomeadamente: 1) jogos de exercício; 2) jogos simbólicos; e 3) jogos de regras:

1. *Jogos de Exercício/fase sensório-motora* (nascimento até aos 2 anos):

Nesta fase, a criança procura satisfazer as suas necessidades básicas, obtendo o máximo prazer na atividade. Perante estes elementos, o jogo emerge através da repetição de movimentos com carácter exploratório (tato, olfato, visão e motricidade fina) – ver, com maior detalhe, os trabalhos de Piaget (1970, 1973, 1975) e Dias et al. (2012);

2. *Jogos Simbólico/fase pré-operatória* (2 aos 6 anos):

Nesta fase, a criança começa a adquirir a noção de regras. Assim, o jogo simbólico surge através de movimentos e gestos que envolvem a imaginação e imitação, passando também pela transformação de objetos e contemplando ainda o desempenho de papéis, ou seja, o “faz-de-conta” e a representação.

Através destes mecanismos lúdicos, a criança explora as suas fantasias, imita e retrata situações da vida real – ver, com maior detalhe, os trabalhos de Piaget (1970, 1973, 1975) e Dias et al. (2012);

3. *Jogos de Regras/fase das operações concretas (7 aos 11 anos):*

Nesta fase, a criança descobre o conceito de “regras” e começa a jogar em grupo. Esta forma de “viver” o jogo vai estimular algumas competências sociais na criança que a acompanham até à idade adulta, nomeadamente, as que dizem respeito à cooperação e inter-ajuda entre pares – ver, com maior detalhe, os trabalhos de Piaget (1970, 1973, 1975) e Dias et al. (2012).

A investigação de Vygotsky tem subjacente que o homem é um ser eminentemente gregário, fortemente influenciado pelo meio que o rodeia. Especificamente no desenvolvimento infantil, este autor (1979, 1998, 1999) faz menção às experiências quotidianas da criança vivenciadas com a família e os seus pares, retratando o papel social que o “jogo do faz-de-conta” tem no imaginário infantil.

Suportado nos pressupostos anteriormente referidos, Vygotsky (1984, 1991, 1998) mostra que o jogo é muito importante no “crescimento” da criança, uma vez que este potencia níveis de desenvolvimento real, potencial e proximal, refletindo as atividades que a criança consegue realizar sozinha, bem como as tarefas que é capaz de efetuar com o auxílio do adulto.

Tal como advoga Chateau (1987), o jogo assume um papel importante na educação infantil, sendo que este não deve ser utilizado única e simplesmente como uma manifestação de divertimento ou prazer, mas também como uma forma de “trabalho” que pode ser desenvolvido em contexto lúdico e pedagógico. Na sua ótica, compete ao professor/educador encontrar um equilíbrio dinâmico entre estas duas vertentes, servindo assim de mediador entre a criança e a atividade lúdica.

Chateau (1987) defende ainda que o jogo é o “centro da infância”, classificando-o em dois grupos de atividade lúdica: 1) jogos sem regras e 2) jogos com regras. Este autor retrata os jogos sem regras para descrever o desenvolvimento da inteligência concreta da criança, sobretudo os que se referem às afirmações da sua personalidade.

Alude, também, para os jogos com regras, associando-os à cooperação, inter-ajuda e sociabilidade que ocorre durante a atividade entre crianças.

Perante o exposto, o jogo permite à criança construir um mundo imaginário que extrapola o real, onde a vivência lúdica assume papéis e personagens imaginárias (Dias et al., 2012). Aduzindo estes elementos no contexto da educação infantil, consideramos que o professor pode estimular um ambiente pedagógico que favoreça a realização das atividades lúdicas, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento da motricidade infantil (Chateau, 1987; Neto, 1997a, 1997b).

Conclui-se assim que, embora exista alguma “controvérsia” entre estas teorias, principalmente sobre a forma de classificação idealizada pelos vários autores, numa coisa elas parecem estar em completa sintonia, ou seja, quando defendem que o jogo desempenha um papel importante no desenvolvimento global da criança (Dias et al., 2012).

2.3. Jogo e desenvolvimento infantil

Vários investigadores como Vasconcelos (1989), Guedes (1991), Friedmann (1996), Lopes (2000), Piccolo (2009) e Dias e Mendes (2010) demonstram que o jogo assume um papel importante no desenvolvimento infantil, em vários domínios, nomeadamente:

1. *Cognitivo*: através da exploração das perceções e no desenvolvimento da imaginação;
2. *Motor*: potenciando o aperfeiçoamento das capacidades motoras de base (resistência, força, velocidade, entre outras);
3. *Social*: desenvolvendo a inter-ajuda e a solidariedade entre pares.

Neste seguimento, Neto e Piéron (1993) e Neto (1997a; 1997b) demonstram que o jogo:

1. Promove o desenvolvimento cognitivo, tendo um papel fundamental na descoberta e aperfeiçoamento das habilidades manipulativas;

2. Estimula os processos mentais e a capacidade de processar informação, provocando mudanças na complexidade das operações mentais;
3. Permite a estruturação da linguagem e estimula a imaginação;
4. Representa um meio educativo de excelência.

Por seu lado, Vasconcelos (1989) e Guedes (1991) mencionam que através do jogo, a criança:

1. *Afetivamente*: convive com as frustrações e alegrias e aceita os seus pares e as suas atitudes;
2. *Cognitivamente*: potencia a operatividade e o raciocínio;
3. *Ao nível motor*: otimiza as capacidades motoras.

Autores como Cabral (1985), Vasconcelos (1989), Guedes (1991), Bragada (2002) e Dias e Mendes (2100) defendem que os jogos tradicionais são um veículo privilegiado para o desenvolvimento motor da criança. Tal como descreve Cabral (1985, 1998), entender o jogo tradicional como forma de vida, quer nas crianças em que ele é ativamente dominante, quer nos adolescentes e adultos em que vai da projeção do trabalho ao divertimento, parece ser uma ideia a sustentar.

Os jogos tradicionais são um excelente instrumento para desenvolver as capacidades psicomotoras, o domínio corporal, a organização espaço-temporal e a integração sócio-motora da criança (Cabral, 1985). Por exemplo, o jogo do lencinho promove o desenvolvimento da capacidade de reação; o jogo dos cinco cantinhos fomenta a mesma capacidade e a orientação espacial; o jogo da macaca estimula o equilíbrio, a coordenação óculo-manual, óculo-pedal e o ritmo. Finalmente, o jogo das andas desenvolve o equilíbrio e a perceção da criança face ao que são linhas paralelas (Mendes & Dias, 2013b).

Por tudo isto, os jogos tradicionais constituem uma atividade extraordinariamente rica para a criança, potenciando a integração em grupo, orientação espacial, sentido rítmico, enriquecimento da linguagem e a formação da personalidade (Guedes, 1991; Bragada, 2002).

2.4. Definição de jogo tradicional

Os jogos tradicionais podem ser definidos como atividades lúdicas, recreativo-culturais praticadas por crianças, jovens e adultos, as quais são perpetuadas ao longo de gerações pela oralidade, observação e imitação (Bragada, 2002). Estes jogos são patrimónios lúdicos que pertencem à história das ideias, das mentalidades e das práticas sociais, revelando a expressão graciosa da alma popular e tradicional que se traduz na necessidade do lazer e da alegria no trabalho (Cabral, 1985, 1998).

Os jogos tradicionais representam uma das mais espontâneas e belas formas de expressão da alma popular (Cabral, 1985), chamando para si um património lúdico e cultural com marcada relevância social (Serra, 2001, 2004). Estes jogos podem ser classificados de acordo com a idade, o género, o número de jogadores, os acessórios, os materiais utilizados, o espaço onde se realizam e pelas capacidades que desenvolvem (Guedes, 1991; Vasconcelos, 1992; Cabral, 1998; Serra, 1999; Bragada, 2002).

Os jogos tradicionais encontram a sua origem no trabalho, principalmente rural. Alguns jogos apresentam uma estrutura compósita, com elementos provindos da imaginação estimulada em tempo de lazer, e outros, sobretudo os caracteristicamente infantis, abarcam a fantasia desencadeada por processos inconscientes das crianças (Cabral, 1985). Estes jogos chegaram até nós, transmitidos de geração em geração ao longo do tempo, com as características próprias de cada região (Cabral, 1985, 1998).

Para além de serem populares, os jogos que se desenvolvem como forma de intervenção cultural são também tradicionais (Dias & Mendes, 2010). Quer isto dizer que estes reconstituem uma prática lúdica, desenvolvida por várias gerações ao longo dos tempos (Cabral, 1985, 1998). Neste contexto, Cabral (1998) acrescenta que este fato pode ser facilmente comprovado pela etnografia e pela história destes jogos.

Em suma, os jogos tradicionais têm acompanhado várias épocas e culturas, refletindo o perfil coletivo de um povo e a maneira de viver das suas gentes (Cabral, 1985; Guedes, 1991; Cabral, 1998). Estamos perante uma das mais belas formas de

expressão da alma popular, com marcada relevância social e cultural (Cabral, 1985; Serra, 2004).

2.5. Jogo tradicional em contexto educativo

Ao observarmos as crianças que brincam, num recreio de uma escola, num jardim infantil ou no local onde habitam, verificamos que vivem com alegria e praticam uma forma de atividade global, lúdica, dispensando as regras dos adultos (Vasconcelos, 1989; Guedes, 1991; Dias & Mendes, 2010). De fato, os jogos infantis são um ótimo instrumento pedagógico para desenvolver as suas capacidades psicomotoras, o domínio corporal, a organização espaço-temporal, o desenvolvimento perceptivo e motor e a integração sócio-motora da criança em contexto educativo (Cabral, 1985; Dias et al., 2012).

De acordo com Vasconcelos (1992), os jogos tradicionais destinados às crianças do 1º CEB representam um meio de iniciação aos jogos desportivos coletivos. A autora enaltece que, pela análise dos jogos tradicionais, verificamos que muitos dos gestos que eles possuem são comuns a vários jogos desportivos coletivos, tais como: voleibol, andebol, basquetebol, entre outros. Neste seguimento, Cabral (1985) e Bragada (2002) defendem que os jogos tradicionais apresentam semelhanças com os jogos desportivos coletivos. Por exemplo, comparam o serviço por baixo usado no voleibol com o jogo da pelota, bem como o passe por cima do ombro em andebol e basquetebol com o jogo do mata. Para os mesmos autores, este tipo de abordagem permite desenvolver as capacidades motoras condicionais (força, resistência, velocidade) e coordenativas (coordenação geral, capacidade de reação, de equilíbrio, de ritmo, entre outras).

À luz desta matriz, Cabral (1985) reforça que os jogos têm um papel primordial na educação, daí que os professores de Educação Física, de acordo com os programas escolares, organizem, para além da ginástica, jogos de voleibol, basquetebol, andebol, entre outros. Na sua ótica, os jogos tradicionais permitem ainda abordar diferentes conteúdos programáticos que estão associados a movimentos ou habilidades motoras desenvolvidas nas aulas de Educação Física.

2.6. Problema e pertinência do estudo

Estudos recentes enquadram o papel formativo dos jogos tradicionais no 1.º CEB, descrevendo as suas potencialidades em contexto lúdico e pedagógico (Dias & Mendes, 2010; Dias, Mendes et al., 2012; Mendes & Dias, 2013a). Os principais resultados e conclusões destes trabalhos indicam que estes jogos são um instrumento privilegiado de educação, socialização e integração sócio-motora, constituindo uma atividade extraordinariamente rica para a integração em grupo, orientação espacial, sentido rítmico e enriquecimento da linguagem corporal da criança.

No entanto, não obstante a aparente importância atribuída aos jogos tradicionais no 1.º CEB, pouco se sabe sobre a forma como estes jogos são lecionados ou dinamizados em contexto de prática letiva. Este “vazio” observado na literatura é particularmente evidente no âmbito da investigação produzida nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), sobretudo na área de Atividade Física e Desportiva, onde não são conhecidos estudos que tenham abordado este tema.

Por outro lado, constata-se que a principal tendência dos estudos de Dias e Mendes (2006), Dias e Mendes (2010), Dias et al. (2012), Mendes e Dias (2013b) aponta no sentido de os professores do 1.º CEB atribuírem importância e lecionarem regularmente os jogos tradicionais em contexto de prática letiva, sem que contudo tenham, na sua maioria, formação inicial académica para os ministrarem neste nível de ensino. Além disso, num trabalho realizado no concelho de Coimbra (cf. Dias & Mendes, 2010), verifica-se que era muito elevado o número de docentes (70,4%) que não incluía jogos tradicionais nas sessões de Expressão e Educação Físico-Motora.

Aduzindo novos contributos a esta área, tal como no estudo de Dias e Mendes (2010), parece-nos muito importante aplicar esta pesquisa a todo o distrito de Coimbra, de modo a averiguar se existem diferenças estatisticamente significativas na frequência de leção dos jogos tradicionais entre a zona do Pinhal interior Norte e a zona do Baixo Mondego. Acresce ainda a este fator, a escassez de estudos produzidos sobre o tema, sobretudo os que tiveram como amostra os professores que

asseguram as AEC - área de Atividade Física e Desportiva, e a possível articulação pedagógica dos jogos tradicionais com os seus pares do 1.º CEB.

Posto isto, ao verificarmos que o jogo tradicional faz parte do quotidiano escolar das crianças e representa um veículo primordial para o desenvolvimento integral das suas capacidades psicomotoras, consideramos ser muito importante investigar o que está para além do “raio de ação” dos professores do 1.º CEB, isto em matéria de lecionação destes jogos. Face ao exposto, o presente estudo tem como objetivo principal averiguar de que forma os docentes das AEC, da área de Atividade Física e Desportiva, abordam os jogos tradicionais no contexto da sua prática letiva.

2.7. Objetivos

Este estudo pretende analisar o seguinte:

- 1) Os professores das AEC (área de Atividade Física e Desportiva), quanto à lecionação dos jogos tradicionais no 1º CEB;
- 2) Os docentes das AEC, quanto à atribuição da importância na lecionação dos jogos tradicionais no 1º CEB;
- 3) Os docentes das AEC, quanto à promoção dos jogos tradicionais numa perspetiva de interdisciplinaridade durante a atividade letiva;
- 4) Possíveis diferenças estatisticamente significativas na lecionação dos jogos tradicionais entre os professores que asseguram as AEC na zona do Pinhal Interior Norte e na zona do Baixo Mondego do distrito de Coimbra;
- 5) Possíveis diferenças estatisticamente significativas relativamente à importância da lecionação dos jogos tradicionais entre os professores das AEC que lecionam na zona do Pinhal Interior Norte e na zona do Baixo Mondego do distrito de Coimbra;
- 6) Possíveis diferenças estatisticamente significativas na lecionação dos jogos tradicionais numa perspetiva de interdisciplinaridade entre os professores que

lecionam as AEC na zona do Pinhal Interior Norte e na zona do Baixo Mondego do distrito de Coimbra;

- 7) A relação entre a frequência com que os professores lecionam os jogos tradicionais nas AEC e a sua formação nesta área, após a conclusão da sua licenciatura, na zona do Pinhal Interior Norte e na zona do Baixo Mondego;
- 8) A relação entre a importância que os professores das AEC atribuem à leção dos jogos tradicionais e a importância que estes conferem à sua formação nessa área, na zona do pinhal Interior Norte e na zona do Baixo Mondego;
- 9) A relação entre a articulação dos jogos tradicionais por parte dos professores das AEC com as outras áreas curriculares do programa do 1º CEB e a articulação com os professores titulares, na zona do Pinhal Interior Norte e na zona do Baixo Mondego;
- 10) A relação entre a articulação dos jogos tradicionais por parte dos professores das AEC com as outras áreas curriculares do programa do 1º CEB e o conhecimento que estes docentes têm do mesmo, na zona do Pinhal Interior Norte e na zona do Baixo Mondego.

2.8. Hipóteses

Suportados nos pressupostos estatísticos de Maroco (2010) e Laureano (2011), formulámos as seguintes hipóteses:

- 1) Não existem diferenças estatisticamente significativas ao nível da leção entre os professores das AEC da zona do Pinhal Interior Norte e do Baixo Mondego;
- 2) Não existem diferenças estatisticamente significativas ao nível da importância que os professores das AEC atribuem na leção dos jogos tradicionais entre os professores da zona do Pinhal Interior Norte e do Baixo Mondego;

- 3) Não existem diferenças estatisticamente significativas ao nível da articulação interdisciplinar dos jogos tradicionais com o programa do 1º CEB entre os professores das AEC da zona do Pinhal Interior Norte e do Baixo Mondego;
- 4) Não existe relação entre a frequência com que os professores das AEC realizam formação sobre jogos tradicionais e a frequência com que lecionam os mesmos na zona do pinhal Interior Norte e na zona do Baixo Mondego;
- 5) Não existe relação entre a importância que os professores das AEC atribuem à formação sobre os jogos tradicionais e a importância que estes atribuem à sua lecionação na zona do pinhal Interior Norte e na zona do Baixo Mondego;
- 6) Não existe relação entre a articulação interdisciplinar dos professores das AEC com outras áreas curriculares do 1º CEB e a articulação com os professores titulares do 1º CEB na zona do pinhal Interior Norte e na zona do Baixo Mondego;
- 7) Não existe relação entre a articulação interdisciplinar dos professores das AEC com outras áreas curriculares do 1º CEB e o conhecimento das mesmas áreas na zona do pinhal Interior Norte e na zona do Baixo Mondego.

2.9. Variáveis

2.9.1. Variável independente

As variáveis independentes corresponderam ao nível de ensino (1º CEB/AEC) que os professores lecionavam e a zona geográfica de abrangência (Litoral e Interior).

2.9.2. Variável dependente

A variável dependente correspondeu às respostas dos professores que resultaram dos questionários.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

3.1. Amostra

Participaram voluntariamente neste estudo 68 professores das AEC, área de Atividade Física e Desportiva (1º CEB), com 31.43 ± 3.72 anos de idade, 45 professores do género masculino e 23 professores do género feminino. Neste sentido, 34 docentes abrangeram a zona interior (Pinhal Interior Norte: Arganil, Góis, Lousã, Miranda do Corvo, Oliveira do Hospital, Pampilhosa da Serra, Penela, Tábua e Vila Nova de Poiares) e 34 docentes a zona litoral (Baixo Mondego: Cantanhede, Coimbra, Condeixa-a-Nova, Figueira da Foz, Mira, Montemor-o-Velho, Penacova e Soure) do distrito de Coimbra. Esta divisão geográfica teve como base as unidades de nível III, da NUTS, no continente, plasmadas no Diário da Republica, I Série A, N.º 255, de 5 de Novembro de 2002.

Neste sentido, em termos de habilitações académicas, verifica-se que 47 professores (69,1%) são licenciados, sendo que, 21 professores (30,9%) apresentam grau de mestre. Além disso, relativamente ao tempo de serviço que estes docentes apresentam nas AEC, constata-se que 9 professores lecionam à 8 anos, 6 professores lecionam à 7 anos, 13 professores lecionam à 6 anos e 13 professores lecionam à 5 anos. Mais ainda, 12 professores lecionam à 4 anos, 13 professores lecionam à 3 anos e 2 professores à menos de 1 ano.

De modo a garantir a representatividade e aleatoriedade dos dados, foi usada uma amostragem Multietapas. Para tal, dentro da população analisada (distrito de Coimbra), e de forma a obter uma amostra pertencente à zona litoral e zona interior do distrito de Coimbra, dividimos a mesma em dois subgrupos homogénios, ou seja, Baixo Mondego e Pinhal Interior Norte. Esta divisão foi suportada através das unidades de nível III, da NUTS, expressa no diário da República, I série A, n.º 255 de 5 de Novembro de 2002. A respetiva divisão geográfica teve como base o estudo de Cabral (1998), onde o autor considera importante analisar os jogos tradicionais que são legado cultural de zonas rurais e urbanas.

Depois de efetuarmos uma estratificação por zonas (Baixo Mondego/Pinhal Interior Norte), realizámos, dentro de cada zona, uma estratificação por concelhos e efetuámos uma amostragem aleatória simples, considerando assim a proporcionalidade do número de professores que lecionavam nas Actividades de Enriquecimento Curricular.

3.2. Aspetos éticos (amostra)

Todos os participantes da amostra possuíam competência e capacidade legal para participarem de livre vontade na investigação. Estes foram previamente informados que podiam participar de livre vontade na mesma, tendo liberdade para desistir a qualquer momento, sem qualquer tipo de penalização. No primeiro contato com a amostra, o investigador forneceu toda a informação necessária sobre os objetivos da investigação.

3.3. Danos e privacidade

Todos os participantes foram previamente informados que a presente investigação não causava qualquer tipo de dano para a sua integridade física e psíquica. De forma a garantir o anonimato e a confidencialidade, a amostra foi protegida no decorrer do estudo. Ou seja, os seus dados pessoais nunca foram divulgados durante e após a realização do mesmo.

3.4. Aspetos éticos (investigador)

O investigador explicou a cada participante, de forma clara, objetiva e resumida, quem era, o que fazia, e o que pretendia fazer no decorrer da investigação, recolhendo a informação de forma objetiva e fiel, não sendo tendencioso.

3.5. Instrumentos

Com base nos estudos de Selltiz et al. (1987) e Günther et al. (1989), foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas, nas quais as categorias de resposta foram previamente definidas. A matriz das questões que suportaram o questionário foi adotada dos estudos de Dias e Mendes (2010) e Dias, Mendes et al. (2012).

Para validar o respetivo questionário, implementaram-se duas fases:

- 1) *Pré-teste*: que consistiu na aplicação do questionário a um professor das AEC, o qual não fez parte da amostra deste estudo. Neste sentido, considerámos as suas dúvidas e/ou “hesitações” para operacionalizarmos o questionário que foi aplicado nesta investigação.
- 2) *Avaliação por peritos*: que consistiu na validação do questionário por três especialistas na área dos jogos tradicionais Portugueses. De acordo com as propostas destes professores, foram efetuadas as respetivas alterações que constam na versão final do questionário aplicado neste estudo.

3.6. Procedimentos e recolha de dados

1. Os procedimentos adotados (i.e., número de questões e forma de aplicação do questionário) foram iguais para todos os participantes;
2. O questionário foi aplicado presencialmente pelo investigador e, também, enviado via e-mail;
3. Na semana anterior à recolha de dados, o investigador contactou os participantes no sentido de confirmar a sua disponibilidade para responder ao questionário ou enviar o mesmo via e-mail.

3.7. Tratamento de dados

A análise de dados referente à leção dos jogos tradicionais Portugueses por parte dos professores das AEC, relativamente à atribuição de importância na leção e à articulação numa perspetiva de interdisciplinaridade com o programa do 1º CEB, efetuou-se através de uma análise descritiva univariada dos resultados, tal como preconiza Marôco (2010) e Laureano (2011) para este tipo de estudos.

No que concerne aos dados relativos à lecionação dos jogos tradicionais; à importância que os professores das AEC lhe atribuem e à articulação interdisciplinar que os professores promovem entre a sua lecionação e o programa do 1º CEB, procedemos à comparação entre os professores que lecionam no Pinhal Interior Norte e os que lecionavam no Baixo Mondego. Para o efeito, usámos o teste de Mann-Whitney. Estes procedimentos justificam-se em virtude de termos dois grupos independentes (Pinhal Interior Norte e Baixo Mondego) que foram comparados através de variáveis qualitativas ordinais (Hill & Hill 2002; Marôco 2010; Laureano, 2011). A estimativa da dimensão do efeito, r , para testes não paramétricos, foi calculada através do quociente entre o módulo do valor de z (valor obtido aquando da aplicação do teste Mann-Whitney) e a raiz quadrada do número total da amostra (Pallant, 2011), tal como se apresenta na fórmula seguinte:

$$r = \frac{|z|}{\sqrt{N}}$$

A classificação da estimativa da dimensão do efeito para testes não paramétricos foi obtida de acordo com a Tabela 1.

Tabela 1. Tabela da classificação da dimensão do efeito (Pallant, 2011).

Eta		
Mínimo (mín)	Máximo (máx)	
0	0,1	Muito Pequeno
0,1	0,3	Pequeno
0,3	0,5	Médio
	$0,5 \leq$	Grande

Usámos o teste de correlação ordinal de Spearman (ρ_S), segundo a classificação de Hopkins (Tabela 2). Este procedimento teve como objetivo analisar o seguinte: 1) A relação existente entre a frequência de formação dos professores das AEC sobre os jogos tradicionais e sua lecionação; 2) A importância da lecionação atribuída pelos docentes das AEC e importância que estes atribuíam à sua formação nesta área; 3) A articulação da lecionação dos jogos tradicionais com outras áreas curriculares do 1º CEB com o conhecimento que os docentes das AEC têm das outras áreas disciplinares e a articulação da lecionação dos jogos tradicionais com outras áreas

curriculares do 1º CEB e 4) A articulação realizada com os professores titulares do 1º CEB, tanto na zona do pinhal interior Norte como na zona do Baixo Mondego.

Tabela 2. Tabela da classificação de correlação de Hopkins.

Correlação Negativa			Correlação Positiva		
mín	máx		mín	máx	
0	- 0,1	Negativa muito fraca	0	0,1	Positiva muito fraca
- 0,1	- 0,3	Negativa fraca	0,1	0,3	Positiva fraca
- 0,3	- 0,5	Negativa moderada	0,3	0,5	Positiva moderada
- 0,5	- 0,7	Negativa forte	0,5	0,7	Positiva forte
- 0,7	- 0,9	Negativa muito forte	0,7	0,9	Positiva muito forte
- 0,9	- 1	Negativa quase perfeita	0,9	1	Positiva quase perfeita
- 1		Negativa perfeita	1		Positiva perfeita

A aplicação dos testes estatísticos foi efetuada através do programa IBM SPSS *Statistics* (versão 21), sendo usado um nível de significância de 5% (Hopkins, Hopkins, & Glass 1996; Hopkins 2002; Marôco 2010; Laureano 2011).

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

A Tabela 3 mostra a frequência e percentagem de lecionação dos jogos tradicionais durante o ano letivo.

Tabela 3. Frequência e percentagem de lecionação dos jogos tradicionais durante o ano letivo.

	Frequência	Percentagem
Semanalmente	4	5,9
Quinzenalmente	3	4,4
Mensalmente	17	25,0
Menos de uma vez por mês	25	36,8
Nunca	19	27,9
Total	68	100,0

Constata-se que 25 professores lecionam os jogos tradicionais, pelo menos uma vez por mês, durante o ano letivo, o que corresponde a 36,8 % do total da amostra. Além disso, 19 docentes (27,9%) mencionaram que nunca lecionam os jogos tradicionais, sendo que, 17 professores (25%) apenas o fazem uma vez por mês.

A Tabela 4 apresenta a frequência e percentagem da importância atribuída à lecionação dos jogos tradicionais. Neste sentido, verifica-se que 30 professores (44,1%) consideram importante a formação para a lecionação dos jogos tradicionais, enquanto 22 dos docentes (32,4%) referiu que considera muito importante a formação dos professores para a lecionação dos mesmos.

Por seu lado, 10 dos professores (14,7%) inquiridos consideraram pouco importante a formação no âmbito da lecionação destes jogos (Tabela 4).

Tabela 4. Frequência e percentagem da importância atribuída à lecionação dos jogos tradicionais.

	Frequência	Percentagem
Sem importância	1	1,5
Pouco importante	10	14,7
Importante	30	44,1
Muito importante	22	32,4
Extremamente importante	5	7,4
Total	68	100,0

A Tabela 5 mostra a frequência e percentagem do número de professores que leciona os jogos tradicionais numa perspetiva de interdisciplinaridade com o programa do 1º CEB.

Tabela 5. Frequência e percentagem do número de professores que lecciona os jogos tradicionais numa perspetiva de interdisciplinaridade com o programa do 1º CEB.

	Frequência	Percentagem
Nunca	30	44,1
Raramente	24	35,3
Quase sempre	12	17,6
Sempre	2	2,9
Total	68	100,0

Verifica-se que 30 dos professores (44,1%) não leciona os jogos tradicionais numa perspectiva de interdisciplinaridade, enquanto 24 professores (35,3%) só o fazem raramente.

Por sua vez, 12 professores (17,6%) mencionaram que lecionam os jogos tradicionais quase sempre, enquanto 2 professores (2,9%) referiram que lecionam sempre os jogos tradicionais numa perspectiva de interdisciplinaridade com o programa do 1º CEB.

Os resultados indicam ainda, para um nível de significância de 0.05, e também para 0,01, que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os professores da zona do Pinhal Interior Norte e da zona do Baixo Mondego, isto ao nível da frequência anual de lecionação dos JTP nas AEC (*Mann-Whitney* $U = 451.000$; $z = -1,630$; $p = 0,103$, dimensão do efeito pequeno).

Quando analisada a importância que os professores atribuem à lecionação dos JTP nas AEC, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os professores da zona do Pinhal Interior Norte e da zona do Baixo Mondego (*Mann-Whitney* $U = 395,50$; $z = -2,404$; $p = 0,016$, dimensão do efeito pequeno). Neste sentido, os professores do Baixo Mondego atribuem maior importância à lecionação dos JTP nas AEC do que os professores do Pinhal Interior Norte.

Relativamente à lecionação dos JTP nas AEC em articulação com as outras áreas disciplinares do programa do 1º CEB, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os professores da zona do Pinhal Interior Norte e da zona do Baixo Mondego (*Mann-Whitney* $U = 434,00$, $z = -1,899$; $p = 0,058$, dimensão do efeito pequeno).

As evidências estatísticas mostram ainda que a frequência de lecionação anual dos JTP nas AEC tem uma relação linear negativa moderada com a frequência com que

os professores realizaram formação sobre os mesmos, nomeadamente, na zona do Pinhal interior Norte ($\rho_S = -0,425$; $p = 0,012$).

Relativamente à zona do Baixo Mondego, também existem evidências estatísticas para se afirmar que a frequência de lecionação anual dos JTP nas AEC tem uma relação linear positiva moderada com a frequência com que os professores realizaram formação sobre os mesmos ($\rho_S = 0,465$; $p = 0,006$).

Quando analisada a relação entre a importância que os professores das AEC atribuem à lecionação dos JTP com a importância que os mesmos atribuem à formação sobre JTP, na zona do Pinhal Interior Norte, verificamos que existe uma relação linear positiva moderada ($\rho_S = 0,481$; $p = 0,004$).

Também se verificam diferenças estatisticamente significativas que permitem registar uma relação linear positiva forte entre a importância que os professores das AEC atribuem à lecionação dos JTP com a importância que os mesmos atribuem à formação sobre JTP, na zona do Baixo Mondego ($\rho_S = 0,670$; $p = 0,001$).

Por sua vez, as evidências estatísticas mostram que a articulação interdisciplinar dos JTP por parte dos professores das AEC com outras áreas curriculares do 1º CEB tem uma relação linear positiva quase perfeita com a articulação dos JTP que os docentes realizam com os professores titulares do 1º CEB na zona do pinhal Interior Norte ($\rho_S = 0,944$; $p = 0,001$).

Na zona do Baixo Mondego, verifica-se uma relação linear positiva forte ($\rho_S = 0,651$; $p = 0,001$), onde uma maior articulação interdisciplinar dos JTP por parte dos professores das AEC com outras áreas curriculares parece estar associada a maior articulação destes jogos com os professores do 1º CEB na Zona do Baixo Mondego.

Quando analisada a articulação interdisciplinar dos professores das AEC com outras áreas curriculares do 1º CEB e o conhecimento que estes docentes têm do programa

do 1º CEB, na zona do Pinhal Interior Norte, verifica-se a existência de uma relação linear positiva moderada ($\rho_S = 0,452$; $p= 0,008$).

Finalmente, na zona do Baixo Mondego, não existem evidências estatísticas que indiquem uma relação linear entre a articulação interdisciplinar dos professores das AEC com outras áreas curriculares do 1º CEB e o conhecimento que estes docentes têm do mesmo ($\rho_S = - 0,120$; $p= 0,514$).

CAPÍTULO V

DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo principal analisar em que medida os docentes das AEC da área de Atividade Física e Desportiva lecionavam ou dinamizam os jogos tradicionais no contexto da sua prática letiva. Neste sentido, os dados mostram que 36,8 % da amostra, lecionava os jogos tradicionais, pelo menos uma vez por mês, durante o ano letivo. Além disso, 27,9% dos docentes mencionaram que nunca lecionaram os jogos tradicionais, sendo que, 17 professores (25%) apenas o fizeram uma vez por mês. De salientar, que os professores do Pinhal Interior Norte lecionam com maior frequência anual os JTP nas AEC do que os professores do Baixo Mondego.

Ao compararmos os nossos resultados com o estudo de Dias et al. (2012), que foi realizado num meio rural, verifica-se que 62% dos professores leccionavam ou dinamizam os jogos tradicionais no 1º CEB, entenda-se, maioritariamente, em ocasiões festivas. Transversalmente, quando analisamos o estudo de Dias e Mendes (2010), que foi efetuado num meio urbano e rural, constata-se que 87,1% dos professores leccionavam ou promoviam regularmente a sua prática letiva.

Relativamente à importância atribuída à lecionação dos jogos tradicionais no presente estudo, apenas 14,7% dos professores inquiridos consideraram pouco importante a formação no âmbito da lecionação destes jogos. Deste modo, quando analisada a importância que os professores atribuem à lecionação dos JTP nas AEC, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os professores da zona do Pinhal Interior Norte e da zona do Baixo Mondego (*Mann-Whitney U* = 395,50; $z = -2,404$; $p = 0,016$, dimensão do efeito pequeno). Ainda assim, os professores do Baixo Mondego atribuem maior importância à lecionação dos JTP nas AEC do que os professores do Pinhal Interior Norte. Em termos gerais, estes resultados vão ao encontro dos estudos de Dias e Mendes (2010) e Dias et al. (2012), pois a maioria dos professores também atribuiu importância à lecionação dos jogos tradicionais no 1.º CEB.

No que diz respeito à frequência e percentagem do número de professores que lecionavam os jogos tradicionais numa perspetiva de interdisciplinaridade com o programa do 1º CEB, verifica-se que 44,1% não lecionava os jogos tradicionais numa ótica de interdisciplinaridade, enquanto 24 professores (35,3%) só o faziam raramente. Estes valores percentuais são inferiores aos obtidos no estudo de Dias et al. (2012), onde se verifica que 85% dos professores inquiridos não articulava os jogos tradicionais com outras áreas curriculares do programa do 1º CEB. Deste modo, a tendência emergente é a dos docentes do meio urbano lecionarem com mais frequência os jogos tradicionais numa perspetiva de interdisciplinaridade com o programa do 1º CEB.

Além do mais, a articulação interdisciplinar dos professores das AEC com outras áreas curriculares do 1º CEB e o conhecimento que estes docentes têm do mesmo na zona do Pinhal Interior Norte mostra a existência de uma relação linear positiva moderada ($\rho_S = 0,452$; $p = 0,008$), em que uma maior articulação interdisciplinar dos JTP por parte dos professores das AEC com outras áreas curriculares está associada a um maior conhecimento que os docentes da zona do Pinhal Interior Norte têm sobre estes jogos nas áreas curriculares do 1º CEB.

Destaca-se ainda, neste contexto, que os professores do Baixo Mondego lecionam com maior frequência os JTP nas AEC, em articulação com as outras áreas disciplinares do programa do 1º CEB, que os professores do Pinhal interior Norte. Assim, uma maior frequência de lecionação anual dos JTP na zona do Pinhal Interior Norte poderá estar diretamente associada a uma menor frequência com que os professores realizaram formação sobre estes jogos.

Relativamente à zona do Baixo Mondego, existem evidências estatísticas para se afirmar que a frequência de lecionação anual dos JTP nas AEC tem uma relação linear positiva moderada com a frequência com que os professores realizaram formação sobre os mesmos ($\rho_S = 0,465$; $p = 0,006$). Apoiados nestes resultados, consideramos que uma maior frequência de lecionação anual dos JTP na zona do Baixo Mondego está diretamente associada a uma maior frequência com que os

professores realizaram formação sobre estes jogos. De salientar, também, que a maior importância que os professores das AEC atribuem à lecionação dos JTP, está diretamente associada a uma maior importância que os mesmos atribuem à formação sobre os JTP na zona do Pinhal Interior Norte.

Neste contexto, o estudo de Dias e Mendes (2010) indica que apenas 14,3% dos professores tiveram formação sobre jogos tradicionais na sua formação inicial, sendo que a maioria dos professores não obteve formação sobre jogos tradicionais na sua formação inicial (académica), onde, segundo os mesmos autores, o conhecimento destes, foi obtido, maioritariamente, através de ações de formação. Paralelamente, o estudo de Dias et al. (2012) alude para o fato de 14% dos docentes terem obtido formação inicial sobre estes jogos, sendo que 13 % dos docentes adquiriu formação contínua e 13 % frequentou ações de formação sobre jogos tradicionais.

Indo ainda ao encontro destes dados, Dias e Mendes (2010) mostram que é muito elevado o número de docentes (70,4%) que não incluía jogos tradicionais nas aulas de Expressão e Educação Físico-Motora. Em oposição, num trabalho efetuado em meio rural com o mesmo tema, Dias et al. (2012) verificaram que 92% dos professores articulava jogos tradicionais com as sessões de EEFM. Face ao exposto, no presente estudo, a informação sobre a pouca utilização dos jogos tradicionais no contexto das sessões de EEFM é “preocupante”, uma vez que estes podem representar um meio de iniciação aos jogos desportivos coletivos, sendo transversais a muitos dos gestos usados no voleibol, andebol, basquetebol, entre outros desportos (Vasconcelos, 1992; Dias & Mendes, 2010).

Reforçando ainda este pressuposto, Bragada (2002) indica que os jogos tradicionais permitem desenvolver as capacidades motoras condicionais (força, resistência, velocidade) e coordenativas (coordenação geral, capacidade de reação, de equilíbrio, de ritmo, entre outras) das crianças do 1.º CEB. Destaca-se que Cabral (1985) mostra que os jogos têm um papel primordial na área de Educação Física, pois permitem abordar diferentes conteúdos programáticos que estão associados a movimentos ou habilidades motoras desenvolvidas em contexto desportivo.

Perante estes elementos, Dias e Mendes (2010) defendem ainda que, com a inclusão dos jogos tradicionais no programa do 1.º CEB, a área de Expressão e Educação Físico-Motora, podia ver reforçada o seu leque de competências motoras, fazendo com que, provavelmente, os docentes deste nível de ensino os lecionem ou promovam com maior frequência em ambiente educativo.

Por sua vez, as evidências estatísticas mostram que a articulação interdisciplinar dos JTP por parte dos professores das AEC com outras áreas curriculares do 1º CEB tem uma relação linear positiva quase perfeita com a articulação dos JTP que os docentes realizam com os professores titulares do 1º CEB na zona do pinhal Interior Norte ($\rho_S = 0,944$; $p = 0,001$). Nesta base, a maior articulação interdisciplinar dos JTP por parte dos professores das AEC com outras áreas curriculares está associada a uma maior articulação destes jogos com os professores do 1º CEB na Zona do Pinhal Interior Norte.

Finalmente, na zona do Baixo Mondego, verifica-se uma relação linear positiva forte ($\rho_S = 0,651$; $p = 0,001$), onde uma maior articulação interdisciplinar dos JTP por parte dos professores das AEC com outras áreas curriculares poderá estar associada a maior articulação destes jogos com os professores do 1º CEB na Zona do Baixo Mondego.

5.1. Conclusões

Este estudo permite concluir o seguinte:

A maioria dos professores leciona os jogos tradicionais, pelo menos uma vez por mês, durante o ano letivo.

A maioria dos professores considera importante a formação para a leção dos jogos tradicionais.

A maioria dos professores não leciona os jogos tradicionais numa perspectiva de interdisciplinaridade com o programa do 1º CEB.

Os professores do Baixo Mondego lecionam com maior frequência os JTP nas AEC em articulação com as outras áreas disciplinares do programa do 1º CEB do que os professores do Pinhal interior Norte.

Os professores do Baixo Mondego atribuem maior importância à leção dos JTP nas AEC do que os professores do Pinhal Interior Norte.

Os resultados mostram que uma maior frequência de leção anual dos JTP na zona do Pinhal Interior Norte está associada a uma menor frequência com que os professores realizam formação sobre os mesmos.

Constata-se ainda que uma maior articulação interdisciplinar dos JTP por parte dos professores das AEC com outras áreas curriculares está associada a maior articulação dos JTP com os professores do 1º CEB na Zona do Pinhal Interior Norte.

Finalmente, embora não existam evidências estatísticas significativas, os professores do Pinhal Interior Norte lecionam com maior frequência anual os JTP nas AEC do que os professores do Baixo Mondego.

5.2. Limitações do estudo

A aplicação de questionários, mesmo perante uma validação sólida do ponto de vista científico, como é o caso deste estudo, merece uma avaliação “prudente” dos dados e resultados, uma vez que, por diversos motivos, a resposta dada pelos inquiridos pode

nem sempre corresponder aquilo que efetivamente se efetua ao longo da sua prática letiva.

5.3. Investigação futura

Recomenda-se a investigação futura desta temática, com recurso a estudos que englobem uma amostra mais numerosa e abrangente, assim como em outras zonas geográficas. Para tal, sugere-se a replicação deste trabalho, ou outros com características similares, em meio rural e urbano, comparando-se os resultados obtidos, de forma a alcançar conclusões mais sustentadas.

Embora os professores atribuam importância aos jogos tradicionais, a sua dinamização nas escolas do 1.º CEB ocorre de forma pontual e, como tal, na maioria dos casos, fora do contexto letivo. Este aspecto merece investigação futura, na medida em que poucos professores deste nível de ensino incluem estes jogos nas aulas de Expressão e Educação Físico-Motora. Neste sentido, importa ainda aprofundar quais as razões pelas quais não os incluem neste tipo de sessões.

Não obstante a aparente importância atribuída aos jogos tradicionais no 1.º CEB, pouco se sabe sobre a forma como estes jogos são lecionados ou dinamizados em contexto de prática letiva. Esta “lacuna” observada na literatura merece investigação futura, não só no contexto das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) em específico, mas também no âmbito do 1.º CEB em geral.

Finalmente, sugere-se a realização de estudos com recurso a entrevistas ou técnicas de *focus group* (“grupos de discussão”), permitindo assim abordar esta temática do ponto de vista quantitativo e qualitativo.

Referências

1. Almeida, P.N. (2000). *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Edições Loyola.
2. Anjos, L. (2005). *Jogo e a dimensão humana: uma possível classificação antropológica*. *Revista Digital*, 10, 90, 1-6.
3. Bickman, L., & Rog, D. J. (1998). *Handbook of applied social research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
4. Bragada, J. (2002). *Jogos tradicionais e o desenvolvimento das capacidades motoras na escola*. Lisboa: Centro de Estudos e Formação Desportiva.
5. Cabral, A. (1985). *Jogos populares portugueses*. Porto: Editorial Domingos Barreira.
6. Cabral, A. (1998). *Jogos populares portugueses de jovens e adultos*. Lisboa: Editorial Notícias.
7. Cabral, A. (1990). *Teoria do Jogo*. Lisboa: Editorial Notícias.
8. Cabral, A. (1991). *Jogos Populares Infantis*. Porto Editorial: Domingos Barreira.
9. Caillois, J. (1958). *Les jeux et les Hommes*. Paris: Gallimard.
10. Caillois, R. (1979). *O Homem e o Sagrado*. Lisboa: Edições 70.
11. Caillois, R. (1990). *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia.
12. Chateau, J. (1987). *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus.
13. Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
14. Dias, G., & Mendes, R. (2010). Jogos tradicionais portugueses: retrospectiva e tendências futuras. *Revista Científica Exedra*, 3, 51-58.
15. Dias, G., & Mendes, R. (2006). *Prática e ensino dos jogos tradicionais portugueses no 1.º Ciclo do Ensino Básico: estudo no concelho de Coimbra*. Maia: 7.º Congresso Nacional de Educação Física.
16. Dias, G., & Mendes, R. (2012). As potencialidades do jogo no desenvolvimento da criança. *Revista Digital EFDeportes*, 17, 173, 1-10.

17. Dias, G., Mendes, R., Clemente, F., & Martins, F. (2012). Prática dos jogos tradicionais portugueses no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Digital EFDeportes, 17*, 1-12.
18. Doron, R. (1970). *Le jeu chez l'enfant. traité de psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
19. Faerstein, E., Lopes, C., Valente, K., Pla, M., & Ferreira, M. (1999). Pré-testes de um questionário multidimensional autopreenchível: A experiência do estudo pró-saúde. *Physis -Revista de Saúde Coletiva, 9*, 117-130.
20. Ferreira, N.T. (2002). Imaginário social, identidade, memória e actividades corporais. In Ferreira, L.M.A. & Orrico, E.G.D. (Eds.), *Linguagem, identidade e memória social* (pp. 53-68). Rio de Janeiro: DPA.
21. Ferreira, H.S. (2007). A formação da consciência moral na criança através dos jogos e brincadeiras. *Revista Digital, 11*, 104, 1-8.
22. Friedmann, A. (1996). *Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna.
23. Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2005). Motor development. In J. P. Winnick (Ed.), *adapted physical education and sport*, (pp. 343-357). Champaign, IL: Human Kinetics.
24. Guedes, M. (1991). As crianças e os jogos tradicionais. *Revista Horizonte, 7*, 43, 9-14.
25. Günther, H., Brito, S. M. O., & Silva, M. S. M. M. (1989). Relação entrevistador – entrevistado: um exemplo de técnica de entrevista com grupos marginalizados – meninos na rua. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 4*, 2, 12-23.
26. Hill, M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa, Edições Sílabo.
27. Hopkings, K. D., Hopkings, B. R., & Glass, G. V. (1996). *Basic statistics for the behavioral sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
28. Hopkings, W. G. (2002). *A scale of magnitude for effects statistics*. In: a newviewofstatistics.
29. Huizinga, J. (1993). *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva.
30. Huizinga, J. (1999). *"Homo Ludens"*. São Paulo. Perspectiva.

31. Júnior, J.R.Z. (2009). Jogo e ludicidade: contribuições para o desenvolvimento infantil. *Revista Digital*, 1, 14, 1-9.
32. Kishimoto, T. (2002). *Jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thonason Learning.
33. Laureano, R. (2011). *Testes de hipóteses com o SPSS - o meu manual de consulta rápida*. Lisboa: Edições Sílabo.
34. Lopes, M. G. (2000). *Jogos na educação: criar, fazer, jogar*. São Paulo: Editora Cortez.
35. Maluf, A.C.M. (2003). *Brincar, prazer e aprendizado*. Rio de Janeiro: Vozes.
36. Maluf, A.C.M. (2006). *Conheça bem, eduque melhor crianças e jovens*. Rio de Janeiro: Vozes.
37. Maria, A. & Nunes, M. (2006). *Atividade Física e Desportiva no 1º Ciclo do Ensino Básico (orientações programáticas)*. Associação Nacional de Municípios Portugueses.
38. Mariovet, M. (2002). Entrevista com Salomé Mariovet. *Revista Desporto*, 5, 3. 12-17.
39. Marôco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS)*. Lisboa: ReportNumber.
40. Mendes, R. & Dias, G. (2013a). *Jogos tradicionais e desenvolvimento motor da criança*. In AN Silva, C Silva, C Ferreira (Eds.). Proceedings of the IX International Seminar of Physical, Leisure and Health (pp: 557-566). SIEFLAS 2013).
41. Mendes, R., & Dias, G. (2013b). *Vamos Aprender com Jogos Tradicionais Portugueses*. Santa Comba Dão: Edições Convite à Música.
42. Neto, C., & Piéron, M. (1993). Apprentissage et comportement d'enfants dans des situations visant l'aquisition d'habilités motrices fondamentales. *Revue de L'Education Physique*, 1, 27-36.
43. Neto, C. (1994). A família e a institucionalização dos tempos livres. *Ludens*, 14, 1, 5-10.

44. Neto, C. (1996). Desporto radical ou radicalização do desporto. *Revista Horizonte, 1*, 4-6.
45. Neto, C. (1997). *Jogo e desenvolvimento da criança - introdução*. In C. Neto (Eds.), *o jogo e o desenvolvimento da criança* (pp. 5-9). Lisboa: Edições FMH.
46. Neto, C. (1997). *Motricidade e jogo na infância*. Rio de Janeiro: Sprint.
47. Neto, C. (1997c). Tempo & espaço de jogo para a criança: rotinas & mudanças sociais. In C. Neto (Eds), *o jogo e o desenvolvimento da criança* (pp. 10-22). Lisboa: Edições FMH.
48. Neto, C. (1999). O jogo e os quotidianos de vida da criança. In R. Krebs, F. Copetti & T. Beltram (Eds), *perspectivas para o desenvolvimento infantil* (pp. 49-66). Santa Maria. Brasil: Edições Santa Maria.
49. Pallant, J. (2011). *Development and validation of a scale to measure perceived control of internal states*. *Journal of Personality Assessment, 75*, 2, 308-371.
50. Parten, M. (1932). Social play among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 27*, 243-269.
51. Piaget, J. (1970). *L'epistemologie génétique*. Paris: Puf.
52. Piaget, J. (1973). *A linguagem e o pensamento da criança*. Rio de Janeiro: Fundo da Cultura.
53. Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
54. Piccolo, G.M. (2008). O universo lúdico proposto por Caillois. *EFDeportes, Revista Digital – Buenos Aires, 13*, 127, 1-9.
55. Rocha Ferreira M.B. (2007). Trajectória e travessias do desenvolvimento humano. *Revista Brasileira de Educação Física, 21*, 12, 97-114.
56. Schaefer (1994). Play therapy for psychic trauma in children. In K.J. O'Connor & C.E. (Eds.), *Schaefer Handbook of Play Therapy. Advances and Innovations* (pp. 189-199). New York: Wiley.

57. Schwartz, G. M. (2002). Emoção, aventura e risco – a dinâmica metafórica dos novos estilos. In M. S. Burgos, L. M. S. M. Pinto (Eds.), *Lazer e estilo de vida* (pp. 139-168). Santa Cruz do Sul. Edunisc.
58. Selltzi, Claireet al. (1987). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. São Paulo: EPU.
59. Serra, M.C. (1999). *Os Jogos Tradicionais em Portugal. As relações entre as práticas lúdicas e as ocupações agrícolas e pastoris*. Tese de Doutoramento. Vila Real: UTAD.
60. Serra, MC. (2004). *Jogos tradicionais ao serão e na taberna*. Lisboa: Edições Colibri.
61. Serra, M.C. (2001). *O Jogo e o Trabalho – episódios lúdico-festivos das antigas ocupações agrícolas e pastoris colectivas*. Lisboa: Edições Colibri.
62. Soler, R. (2003). *Jogos cooperativos para educação infantil*. Rio de Janeiro: Sprint.
63. Teixeira, C.E. J. (1995). *A ludicidade na escola*. São Paulo: Loyola.
64. Vasconcelos, O. (1989). *Os Jogos Tradicionais Portugueses, sua importância no desenvolvimento ontogenético da organização, orientação e estruturação espacial na criança e no jovem adolescente*. Oliveira de Azeméis. Seminário: 1.º Encontro dos Jogos da Malha.
65. Vasconcelos, O. (1992). Jogos tradicionais. In O. Vasconcelos (Eds.), *Educação Física na Escola Primária*, (pp. 107-113). Porto. Edição FCDEF.UP. CMP.
66. Vasconcelos, O. (1993). Jogos Tradicionais Portugueses: sua importância no desenvolvimento ontogenético da organização espacial na criança e no jovem adolescente. *Actas do 1º Encontro Nacional do Jogo da Malha e Mostra de Jogos Populares Tradicionais Portugueses*, (pp. 35-45). Organização da Câmara Municipal de Oliveira de Azeméis e da Direcção Geral dos Desportos.
67. Vigotsky, L. S. (1979). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto.

68. Vygotsky, L.S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
69. Vygotsky, L. S. (1998). *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes.
70. Vygotsky, L. S. (1999). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Habana: Editorial Pueblo y Educación.
71. Wadsworth, B.J. (2000). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez.
72. Wallon, H. (1979). *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Vega/Universidade.
73. Wallon, H. (1981). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.
74. Winnicott, D. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

Anexos

Prática de Jogos Tradicionais no contexto das Atividades de Enriquecimento Curricular

Este estudo é realizado no âmbito da dissertação de mestrado intitulada: “*Prática de Jogos Tradicionais no contexto de Atividades de Enriquecimento Curricular*”, do curso de Mestrado em Jogo e Motricidade na Infância da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Deste modo, a sua colaboração é indispensável, pelo que solicitamos a resposta a todas as questões com a máxima sinceridade.

Garantimos a total confidencialidade dos dados obtidos e agradecemos desde já a colaboração prestada.

Nome da Escola: _____ Concelho _____

I. Dados relativos ao Professor das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC):

1. Género: Masculino
 Feminino

2. Idade: _____ anos

3. Habilitações Académicas:

Licenciatura
Mestrado
Doutoramento
Outro Qual: _____

4. Instituição onde realizou a sua formação relativa ao grau de:

Licenciatura _____
Mestrado _____
Doutoramento _____
Outra _____

5. Tempo de serviço docente: _____ dias

6. Há quantos anos leciona nas AEC: _____ anos

7. Ano(s) de escolaridade que leciona:

1º ano 2º ano 3º ano 4º ano

Outra situação: _____

II. Formação de Jogos Tradicionais Portugueses (JTP) nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)

8. Teve formação sobre JTP no seu percurso académico?

Sim Não

9. Considera importante a formação dos professores sobre JTP na leção dos mesmos no âmbito das AEC?

Sem importância Pouco importante Importante Muito importante Extremamente importante

10. Após a conclusão da sua licenciatura, com que frequência teve formação sobre JTP?

Nunca Raramente Quase sempre Sempre

11. Após a conclusão da sua licenciatura, num contexto de leção dos JTP, considera importante a formação?

Sem importância Pouco importante Importante Muito importante Extremamente importante

III. Lecionação de Jogos Tradicionais nas AEC

12. Leciona os JTP nas AEC?

Sim Não

13. Se respondeu afirmativamente na questão anterior, refira o local onde leciona com mais frequência os JTP nas AEC?

No pavilhão gimnodesportivo No recreio Na sala de aula Outro local

Qual? _____

14. Considera importante a lecionação dos JTP nas AEC?

Sem importância Pouco importante Importante Muito importante Extremamente importante

15. Durante o ano letivo, qual a frequência com que leciona os JTP?

Semanalmente Quinzenalmente Mensalmente Menos de 1 vez por mês Nunca

IV. Articulação pedagógica

16. Identifique as áreas Curriculares do programa do 1º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

17. Articula a lecionação dos JTP com as áreas curriculares disciplinares do programa do 1º CEB?

Nunca Raramente Quase sempre Sempre

18. Articula a lecionação dos Jogos Tradicionais com os professores titulares do 1º CEB?

Nunca Raramente Quase sempre Sempre

V. Jogos Tradicionais lecionados

19. Considera importante o conhecimento da origem dos JTP na lecionação dos mesmos?

Sem importância Pouco importante Importante Muito importante Extremamente importante

20. No Jogo Tradicional Português da malha, qual é:

20.1. O objetivo do jogo: _____

20.2. O material utilizado: _____

20.3. Número de equipas: _____

20.4 Número de elementos por equipa: _____

Fim do Questionário.

Obrigado pela atenção!