

ESTILOS DE APRENDIZAGEM E ESTRATÉGIAS LUDOPEDAGÓGICAS: PERCEPÇÕES NO ENSINO DA CONTABILIDADE

STRATEGIES PLAYFULL AND LEARNING STYLES: INSIGHTS ON THE TEACHING OF ACCOUNTING

André Junior de Oliveira* E-mail: ajrololiveira507@gmail.com
Susana Cipriano Dias Raffaelli* E-mail: susanadias.dias@gmail.com
Romualdo Douglas Colauto* E-mail: rdcolauto.ufpr@gmail.com
Silvia Pereira de Castro Casa Nova** E-mail: silvanova@usp.br

*Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR
Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP

Resumo: Este estudo teve como objetivo geral analisar se existe relação das variáveis idade, gênero e estilo de aprendizagem na percepção de estudante de contabilidade sobre o emprego de estratégias lúdicas. A coleta de dados ocorreu por meio de instrumento de pesquisa elaborado pelos autores a partir do inventário de Kolb (1984) e validado com Alfa de Cronbach de 0,873. A amostra, intencional, foi composta por 206 estudantes matriculados no curso de Ciências Contábeis em uma universidade federal do sul do Brasil. Para análise dos dados foram utilizadas as técnicas estatísticas de análise fatorial, análise de *clusters* e o teste não-paramétrico Qui-Quadrado. Os resultados apontam indícios de que os estilos de aprendizagem estão relacionados à percepção dos estudantes quanto ao uso de estratégias lúdicas em sala de aula. Quanto às variáveis idade e gênero, não se verificou evidências da relação. Os resultados confirmam a importância de se considerar os estilos de aprendizagem ao se planejar as estratégias de ensino a serem adotadas.

Palavras-Chave: Estratégias Lúdicas. Estilos de Aprendizagem. Educação Contábil.

Abstract: This research aimed to examine if age, gender and learning style are related in the perception of accounting students when employing playful strategies. Data was collected via survey instrument developed by the authors based on Kolb's (1984) inventory, which was validated with Cronbach's alpha of 0.873. Intentional sample was composed by 206 Accounting graduate students registered in a federal university in Southern Brazil. Data analysis involved statistical techniques such as factor analysis, cluster analysis and nonparametric chi-square. Results show evidence that learning styles are related to students' perceptions regarding the use of playful strategies in class. As for age and gender variables, they did not show evidence of relationship. These results confirm the importance of considering learning styles when planning the teaching strategies to be adopted by Accounting professors.

Keywords: Playful Strategies. Learning Styles. Accounting Education.

1 INTRODUÇÃO

As modificações ocorridas no mercado de trabalho têm pressionado as instituições de ensino superior a modificarem o ensino em contabilidade no Brasil.

Essas pressões advêm, principalmente, do processo de convergência da norma contábil brasileira às normas internacionais e às novas exigências do exercício profissional dada pela obrigatoriedade de aprovação no Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) para registro profissional. No que se refere ao contexto da convergência ao IFRS, há necessidade do contador adquirir novos conhecimentos, competências e habilidades para compreender, interpretar, julgar e aplicar as normas contábeis baseadas em princípios e não mais em regras. Considerando as novas exigências para exercício profissional, no caso do Exame de Suficiência, o acadêmico deve comprovar conhecimento suficiente, considerando 50% de acerto das questões da prova. Ou seja, basta comprovar que sabe tanto o quanto o que não sabe. De acordo com Conselho Federal de Contabilidade, o percentual de candidatos aprovados na primeira e segunda edição do exame, realizadas em 2011 e 2012, foi de 30,83% e 54,18%, respectivamente. Este baixo nível de aprovações pode estar relacionado com *gaps* no processo de ensino e aprendizagem. Representam, portanto, de maneira bastante contundente, a necessidade de uma preocupação com a qualidade do ensino contábil no Brasil.

Acredita-se que o momento seja de reflexão e transformação nas instituições de ensino superior que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96), devem “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua” (BRASIL, 1996). Assim, as IES responsáveis pela formação do profissional contábil devem se empenhar em promover os conhecimentos, as competências e as habilidades necessárias para que o profissional atenda às exigências do mercado de trabalho, além de contribuir para o desenvolvimento econômico do país, atuando como agente de mudanças.

Diante deste contexto, os docentes assumem papel fundamental para preparar futuros profissionais que venham a atender às demandas do mercado e da sociedade no que se refere aos conhecimentos técnicos, intelectuais e morais. Zabala (1998) lembra que as instituições de ensino são espaços importantes para o reconhecimento pessoal e coletivo. Dessa maneira, além da capacidade técnica na área em que leciona, é necessário ao docente conhecimento sobre o seu ofício e

domínio de uma gama de estratégias de ensino. Para tanto, faz-se necessário reconhecer o perfil do estudante para empregar as melhores estratégias de ensino de acordo com os estilos de aprendizagem (GIL, 2012).

Desse modo, é necessário que o docente conheça e domine a utilização de metodologias de ensino e aprendizagem inovadoras para motivar os estudantes e favorecer o surgimento de novas habilidades e competências. Assim, a responsabilidade do educador em favorecer o melhor aproveitamento na aprendizagem dos estudantes exige a integração dos conteúdos curriculares propostos com elementos que ajudem no aprendizado diferenciado. Por isso, acredita-se que espaço da sala de aula pode ser mais prazeroso e menos formal favorecendo no desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e competências requeridas dos profissionais da área contábil.

De acordo com Santos (2005), educadores comprometidos em promover mudanças encontram na metodologia lúdica um importante meio para vencer os desafios da formação dos profissionais da área contábil. Desse modo, o lúdico é uma importante estratégia que pode ser usada como estímulo na construção do conhecimento humano e progressão das diferentes habilidades. Além disso, é uma ferramenta importante no progresso pessoal e no alcance de objetivos institucionais, com potencial para o desenvolvimento de habilidades de liderança, criatividade, ética e capacidade de tomar decisões eficazes em sua área de atuação.

O estudo realizado por Mazzioni (2009) revela que apenas 40,76% dos alunos de Ciências Contábeis, matriculados em uma universidade do sul do Brasil, preferem aulas que apresentam a técnica resolução de exercícios; 27,39% têm preferência por aulas expositivas; e 14,01% por seminários. As três estratégias de ensino somam, no conjunto, 82,17% de todas as menções realizadas pelos pesquisados, revelando que o uso de estratégias lúdicas em sala de aula ainda é incipiente se comparado às estratégias de ensino convencionais. Uma explicação para estes dados é que o caráter inovador das estratégias de ensino pode entrar em conflito com a prática docente de outros professores e encontrar resistência por parte dos estudantes (BORDENAVE e PEREIRA, 2011).

Os achados de Mazzioni (2009) e Bordenave e Pereira (2011) remetem a práticas didáticas fortemente tradicionalistas, o que pode ser um indício de que o

estilo de estudantes de contabilidade se adequam melhor a essas estratégias. Tal postura dificultaria o emprego de estratégias lúdicas para esse grupo. No entanto, esses resultados contrariam alguns estudos (WEBB, 2006; HEALY E MCLUTHEON, 2008; MCCARTHY, 2010) que apontam para a necessidade de diversificação de estratégias de ensino, remetendo à necessidade de abordagens de ensino centradas no aluno, entre as quais pode-se citar o *Problem Based Learning*, o *design thinking*, ou ainda, o ensino por meio de casos.

A possível oposição por parte do estudante pode estar relacionada à sua percepção acerca das estratégias lúdicas. Starbuck e Milliken (1976) e Bourgeois (1985) definem a percepção individual como um processo cognitivo pelo qual o indivíduo recebe informações e, a partir disso, formam uma imagem da realidade que o rodeia. Os autores salientam que esse processo não é perfeito, pois o mesmo estímulo pode ser percebido de diferentes formas pelos indivíduos devido às influências do meio social. Tal informação é confirmada por Giddens (1984), em seu estudo sobre a formação do conhecimento, ele afirma que as percepções são afetadas pela realidade social na qual o ser humano está imerso. Depreende-se que as variáveis de estilos de aprendizagem, gênero e idade, são capazes de proporcionar experiências diferenciadas aos estudantes, podendo influenciar suas percepções sobre as estratégias de ensino. Diante do exposto, surge a seguinte questão de pesquisa: **Existe relação entre as variáveis idade, gênero e estilos de aprendizagem e a percepção de estudantes de contabilidade sobre o emprego de estratégias lúdicas?** Assim, essa pesquisa tem como objetivo geral analisar se existe relação das variáveis idade, gênero e estilo de aprendizagem e a percepção de estudante de contabilidade sobre o emprego de estratégias lúdicas.

A temática abordada na presente pesquisa não é recente, de acordo com McCarth (2010), estudos relacionados aos estilos de aprendizagem têm tido bastante foco nos últimos 30 anos, pois se tornou uma preocupação saber como o estudante aprende, como se dá o processo de aprendizado, levando em conta as abordagens de personalidade, processamento de informações, a interação social e as preferências relacionadas às instruções, o autor lembra que os estilos de aprendizagem não são fixos e podem mudar.

Ao responder a questão de pesquisa espera-se contribuir para maior efetividade do processo de ensino e aprendizagem por meio da apresentação de uma estratégia de ensino que possibilite maior envolvimento e interação do estudante. A identificação dos estilos de aprendizagem pode ser um importante meio para facilitar a escolha adequada de estratégias de ensino-aprendizagem que ajudem no desenvolvimento de habilidades não técnicas que, conforme destacado por Hancock (2009), são necessárias para que os cursos de contabilidade atendam aos desafios da profissão contábil. Entre essas habilidades estão a capacidade de comunicação escrita, o desenvolvimento da comunicação oral, o incentivo do trabalho em equipe, o desenvolvimento do pensamento crítico, a aprendizagem baseada em problemas, dentre outras.

Por meio deste estudo, verifica-se também uma contribuição metodológica, pelo desenvolvimento de instrumento de pesquisa, validado com Alfa de Cronbach de 0,873, que combinou o inventário de investigação de estilo de aprendizagem com base em Kolb (1984), contendo questões de perfil e outras 31 questões utilizadas para mapear a percepção dos estudantes sobre as estratégias lúdicas. Podendo assim ser reaplicado, ampliando a discussão sobre o assunto, acerca das estratégias de ensino-aprendizagem.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Abordagens Teóricas sobre o Ensino e a Aprendizagem

Mizukami (1986) apresenta cinco abordagens teóricas sobre o ensino e a aprendizagem: Tradicional, Comportamentalista, Humanista, Cognitivista e Sociocultural. As duas primeiras abordagens focam o professor como elemento principal do processo de ensino e aprendizagem, sendo ele detentor do conhecimento, que deve transmiti-lo aos seus alunos, passivos no processo. A Abordagem Tradicional e Comportamentalista diferem na forma como conhecimento é transmitido, uma vez que, na primeira, acredita-se que o processo deve ocorrer por meio de aulas expositivas, cópias, leituras e exercícios de fixação. Já na abordagem comportamentalista, o estudante aprende desenvolvendo novas

habilidades e competências, por meio da experimentação orientada pelo educador. Desse modo, o ensino e aprendizagem são vistos na Abordagem Comportamentalista como um processo planejado pelo professor e capaz de modificar comportamento dos educandos.

As Abordagens Humanista, Cognitivista e Sociocultural deixam de considerar o professor como o ator principal do processo de ensino e aprendizagem, colocando em foco as individualidades dos estudantes como componentes principais desse processo. O psicólogo Carl Rogers, pensador da Abordagem Humanista, defendeu que o professor deve compreender o estudante como um sujeito com possibilidade de adquirir determinado conhecimento. Para que esse tenha significado e, de fato, seja aprendido, deve estar em acordo com as expectativas do aluno. Assim, o professor não transmite conhecimento, mas auxilia o aluno no processo de descoberta do mesmo (MIZUKAMI, 1986).

A Abordagem Cognitiva, originada a partir de estudos teórico de Piaget e Vygotsky, considera que o conhecimento ocorre por meio da interação entre sujeito e objeto. A aprendizagem e o desenvolvimento estão estritamente relacionados, sendo que o aprendiz se inter-relaciona com o meio objetual e social, internalizando o conhecimento advindo de um processo de construção (VYGOTZKY, 1994). O estudante deve ser estimulado a se relacionar com os problemas estudados, tendo os conteúdos organizados em mente e a possibilidade de aplica-los com criatividade, apreendendo a generalizar e discriminar soluções (MIZUKAMI, 1986; SANTOS, 2005). Indo ao encontro dessa teoria, a Abordagem Sociocultural enfatiza o contexto em que as interações ocorrem. Paulo Freire, principal defensor desta abordagem, define a aprendizagem como problematizadora em que por meio do diálogo entre professor e estudante se transmitem e absorvem conhecimentos de forma simultânea.

Dentre as abordagens expostas, a Abordagem Cognitiva tem prevalecido em diversos estudos recentes, a exemplo de Dupoy (1996), Maturana (2001), Linares (2004), Borges (2005), Pederiva e Tristão (2006), Accioly (2006), Souza *et al* (2007), Matias e Grego (2010), Kury (2010), e Marcilese (2012). A Abordagem Cognitiva inspirou outras teorias, como ocorre com a teoria desenvolvida por David Kolb denominada de Teoria da Aprendizagem Experiencial, exposta a seguir.

2.2 Teoria da Aprendizagem Experiencial

Inspirado na Teoria Cognitiva, especialmente nas premissas de formação histórico-cultural de Vygotsky (1987), David Kolb (1984) formula a teoria da aprendizagem experimental, visando a compreensão do desenvolvimento profissional de adultos (PIMENTEL, 2007). O aprendizado, conforme descrito por Kolb (1984), pode ser compreendido como um processo de ressignificação da realidade, que ocorre por meio da relação dialética entre as experiências anteriores e a reflexão com relação a novas informações adquiridas pelo sujeito.

Com base nesse processo dialético de aprendizagem, Kolb (1984) desenvolve o ciclo de aprendizagem experiencial. Este é composto por quatro modelos de aprendizagem, o primeiro modelo intitulado Experiência Concreta (EC), refere-se à capacidade de aprender por meio dos sentidos e dos sentimentos. O segundo modelo é o de Observação Reflexiva (OR) e caracteriza as estruturas cognitivas voltadas para o interior e para a reflexão a partir da observação. O terceiro modelo refere-se à conceituação abstrata (CA), relacionando-se à formação de conceitos abstratos, generalização sobre elementos e características da experiência, compreendendo a lógica das ideias. E por fim, o quarto modelo diz respeito à Experiência Ativa (EA) voltada para aspectos externos da ação relacionada com relações interpessoais em que se aprende fazendo, praticando (CERQUEIRA, 2000).

Por meio dos modelos expostos e da relação dialética entre eles, Kolb desenvolveu categorias de estilos de aprendizagem nas quais seria possível verificar o perfil que se adequa a cada fase do aprendizado. São quatro categorias desenvolvidas, sumarizadas por Cerqueira (2000) da seguinte forma:

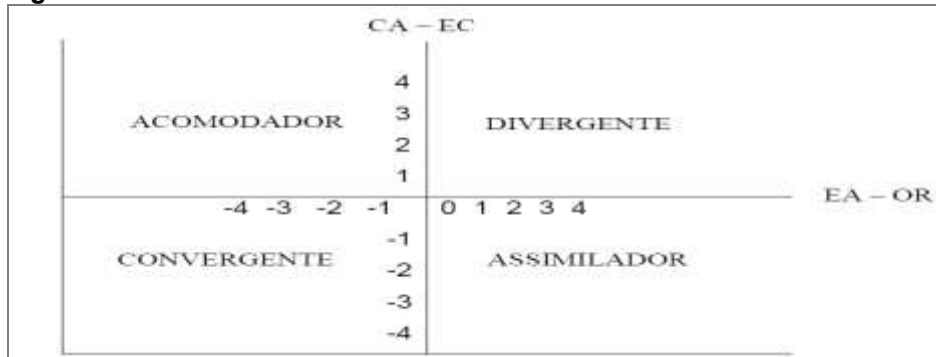
- **Acomodadores:** absorvem a informação por meio da experiência concreta e a processam de forma ativa. Pessoas com essas características aprendem com a experiência e gostam de estar envolvidas na execução de novas atividades.
- **Assimiladores:** Ao inverso dos acomodadores, os assimiladores detêm o conhecimento através da compreensão intelectual e processam essa

informação de forma reflexiva. Esse perfil está mais interessado nas ideias não dando muito importância ao seu valor prático.

- Convergentes: os que se enquadram nesse estilo apreendem a informação por meio de conceituação abstrata e as processam ativamente. Tomam decisões de forma rápida pela alta capacidade de aplicar teorias.
- Divergentes: Absorvem as informações via sensorial e processam de modo reflexivo. Pessoas que têm esse perfil de aprendizado mais desenvolvido possuem alta criatividade, facilidades para propor alternativas, reconhecer problemas e entender pessoas.

Kolb (1984) desenvolveu inquérito de investigação, composto por questões que envolvem os quatro modelos de aprendizagem, para mapear o perfil de aprendizagem. Por meio deste, é possível avaliar, a partir do padrão de respostas dos respondentes, em qual parte do plano cartesiano este se enquadra. O modelo de avaliação é ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Plano cartesiano de Kolb



Fonte: Kolb (1984)

Conhecer os estilos de aprendizagem é de grande relevância para o educador compreender o perfil de seus alunos sendo determinada a escolha da estratégia de ensino mais adequada para obtenção de maior aproveitamento do processo de ensino e aprendizagem. Pois o aluno tem preferências na maneira de absorver as informações, o que incita a necessidade do professor variar seus métodos de ensino. Quando o estilo de aprendizagem não é compatível com o estilo de ensino

do professor, isso pode acarretar dificuldades no desempenho acadêmico (MCCHLERY; VISSER; 2009).

A seguir serão apresentados aspectos das Estratégias Lúdicas, especialmente questões relacionadas ao seu uso no ensino superior.

2.4 Estratégias Lúdicas de Ensino Superior

De acordo com Gil (2012), entre as estratégias de ensino estão as aulas expositivas, os seminários, o estudo de caso trabalhado em grupo, palestras, desenvolvimento de resumos e redações, resolução de exercícios, leitura orientada durante as aulas, ensino individualizado, ensino em pequenos grupos, debates, aulas práticas, entre outras. Para o cumprimento dos objetivos de cada aula as estratégias são aliadas aos recursos didáticos. Recursos didáticos são materiais construídos com a finalidade de facilitar os processos de ensino-aprendizagem. Estes recursos podem ser classificados em materiais convencionais (livros, revistas, fotocópias, documentos escritos, jogos didáticos, materiais manipuláveis e materiais de laboratório), materiais audiovisuais (filmes, dispositivos, rádios, CDs, DVD, televisão e documentários) e novas tecnologias (programas de informática, internet e televisão interativa, redes sociais e lousa interativa, agentes não biológicos integrados ao ensino) (LEITE, 2004; LOWMAN, 2012; GIL, 2012).

Com a utilização de estratégias e recursos didático-pedagógicos, busca-se preencher as lacunas deixadas pelo ensino tradicional, expondo o conteúdo de uma forma diferenciada, tornando as aulas mais atrativas, possibilitando a interação dos alunos, tornando-os participantes do processo de aprendizagem e possibilitando o atingimento de objetivos de aprendizagem que vão além da dimensão cognitiva, envolvendo igualmente as dimensões afetivas e psicomotoras. Assim, por exemplo, os casos de ensino resolvidos em grupo possibilitam exercitar a capacidade de comunicação, colocando os aprendizes em situações em que devem dar e receber opiniões, ouvir críticas, e defender os seus pontos de vista.

Ao longo dos anos, diversos recursos didáticos vêm sendo usados pelo professor para exposição de suas ideias em sala de aula. Contudo, uma análise desses dispositivos alicerçada em critérios claramente definidos, torna-se

fundamental, para que atendam os objetivos educacionais do ensino (MEC, 2008; Gil, 2012). Segundo Wilbert J. McKeachie (1966), não existe uma estratégia de ensino que tenha dado o mesmo resultado com todos os alunos, portanto, o ensino torna-se mais eficaz quando o professor conhece a natureza das diferenças e das dificuldades dos seus alunos e engloba na experiência de aprendizagem mais de uma estratégia de ensino, possibilitando o atendimento aos diferentes estilos de aprendizagem. Essas estratégias têm papel ainda mais relevante se considerarmos a realidade do ensino superior em Contabilidade no Brasil, em que prepondera o aluno-trabalhador, atendendo às aulas em período noturno, depois de um longo dia de atividades. A aplicação de estratégias e o uso dos recursos multimídia deverão ser adequados ao curso e a turma. Caso o professor observe certa ruptura no processo ensino-aprendizagem, deverá substituir seus recursos e/ou estratégias de ensino.

Uma possibilidade inovadora de estratégia de ensino é o lúdico. A palavra lúdico vem do latim *ludus* e seu significado é brincar. As vantagens apontadas pelas atividades lúdicas são as mais diversas. É uma estratégia fundamentada em pressupostos de educadores como Platão, Comênio, Mantagner, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Piaget, George Snyders (ALMEIDA, 1998).

Segundo Santos (2005), a educação pela via da ludicidade propõe a uma nova postura existencial, cujo paradigma é um novo sistema de aprender divertindo-se, inspirado numa concepção de educação para além da instrução. O lúdico refere-se a uma dimensão humana que evoca os sentimentos de liberdade e espontaneidade de ação, abrangendo atividades despreziosas, descontraídas e desobrigadas de toda e qualquer espécie de intencionalidade ou vontade alheia, sendo livre de pressões e avaliações (NEGRINI, 2000).

A ludicidade pode ser considerada uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. Para ser considerado lúdico, um processo de aprendizado ou de desenvolvimento deve apresentar as seguintes características: prazer funcional, ser

desafiador, possuir dimensão simbólica e possuir expressão construtiva ou relacional (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005).

Segundo Guerra (2008), por meio do lúdico, o professor apresenta desafios de forma divertida e criativa que levam a pensar sobre as diversas possibilidades de solução para um determinado problema, o que favorece a verificação de hipóteses e a perda do medo de errar. O uso de técnicas lúdico-pedagógicas pode ser um fator de melhoria na relação ensino-aprendizado pelo próprio perfil da maior parte dos alunos (NERICI, 1993). A formação lúdica se assenta em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, uma vez que o jogo é fonte “dinamizadora” que se utiliza “da ação, do pensamento e da linguagem” (SANTOS, 2005).

As características do educador que pretende utilizar estratégias lúdicas durante suas aulas são as de vivência com o lúdico, sendo necessário que este tenha: a) - Formação Teórica, Fundamentada nas principais teorias: Aprendizagem, Jogos, brincadeiras, Tempo livre, prazer, marcando bem as diferenças e em que paradigmas se situam, b) - Formação Pedagógica, pela vivência concreta no âmbito lúdico, ou seja, uma formação que complemente a formação teórica, que se construa pela vivência e não apenas pela consciência, e c) - Formação Pessoal, por meio da experimentação de uma formação pela via corporal (BORJA SOLÉ, 1993).

A utilização da atividade lúdica é definida por toda e qualquer tipo de atividade alegre e descontraída, desde que possibilite a expressão do agir e interagir. Alguns pesquisadores, (SANTOS, 1999; SNYDERS, 1996; HUIZINGA, 1990; MARCELINO, 1990), destacam o uso do lúdico somente na aprendizagem infantil. Outros (NEGRINE, 2000; KISHIMOYO, 2002; LORENZINI, 2002; MARCELINO, 2002) defendem que jovens e os adultos podem ser beneficiados com atividades lúdicas, tornando o processo de ensino/aprendizagem mais motivado, aliviando tensões e estresse acadêmico hodiernos.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este estudo possui como delineamento uma pesquisa exploratória, dimensão de tempo transversal e é caracterizado por abordagem lógica dedutiva, sendo

utilizadas fontes primárias para coleta de dados. A coleta de dados primários ocorreu por meio da aplicação de questionário, auto-administrável, aos 501 estudantes matriculados no curso de Ciências Contábeis em uma universidade federal do sul do Brasil. A pesquisa foi realizada durante o mês de novembro de 2012, sendo obtidas 228 respostas aos questionários ministrados. Dos questionários respondidos, 22 foram invalidados por motivo de dados faltantes. A amostra final, portanto, é constituída por 206 estudantes. A escolha da universidade e do curso foi por acessibilidade à instituição.

O questionário empregado no estudo está dividido em três blocos. O primeiro refere-se ao perfil do respondente contendo itens como gênero e idade. No bloco seguinte, mapeiam-se os estilos de aprendizagem. Para tanto foi utilizada uma adaptação no inventário sobre Estilos de Aprendizagem propostos por Kolb realizada por Sobral (1992).

O terceiro é composto por 31 questões fechadas que empregam escala do tipo Likert, com escalas de percepções que variam de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”, valoradas de 1 a 7. As questões são categorizadas, de acordo com Hair Jr. *et al* (2005), como variáveis nominais não-métricas e foram elaboradas com base no referencial teórico propostos por Kolb (1993), Mizukami (1986) e Vygotsky (1994). As cinco primeiras questões são relacionadas ao conhecimento dos estudantes sobre estratégias lúdicas, o grau de participação de atividades lúdicas em sala de aula, a percepção quanto ao uso das estratégias por educadores e sobre a relação entre o uso da estratégia e o desempenho dos estudantes. Nas questões 6 a 14, foram levantados as percepções positiva ou negativa dos respondentes quanto as estratégias lúdicas. Foi questionada a capacidade das estratégias lúdicas relacionarem conteúdos ministrados às vivências profissionais e às vivências pessoais, em despertar sentimentos de prazer, desafio e motivação; proporcionando envolvimento e interação; a efetividade do uso das estratégias lúdicas para aprendizagem no ensino superior; também foi comparada a efetividade de aulas tradicionais em comparação às aulas com estratégias lúdicas. Nas questões 15 a 31, foram abordados temas relacionados às preferências sobre diferentes modalidades de estratégias lúdicas, envolvendo as dinâmicas, o uso de filmes, dramatizações, jogos, tentativa e erro, debates, música, o hábito de contar e

ouvir histórias e reflexões teóricas a fim de identificarmos quais as modalidades de preferência dos estudantes.

As questões contidas no instrumento podem ser caracterizadas como variáveis de análise. Para verificar a relação entre essas variáveis, inicialmente foi realizada uma análise exploratória por meio da técnica de análise fatorial. Essa consiste em uma técnica estatística para identificar construtos (variáveis latentes) a partir da avaliação de existência de correlação entre um conjunto de variáveis observadas, isto é, são extraídos fatores capazes de resumir as informações expressas pelas variáveis. A técnica citada é uma análise multivariada que pode ser utilizada para confirmar uma teoria ou para explorar uma relação entre variáveis sem uma estruturação teórica robusta para sustentar essa relação (HAIR JR, *et al* 2005; ARANHA e ZAMBALDI, 2008; CORRAR; PAULO e DIAS FILHO 2006). Na presente pesquisa, essa técnica foi utilizada com objetivo de explorar a relação entre as variáveis, uma vez que não existe uma teoria específica que apresentem quais são os fatores que influenciam o uso de estratégias lúdicas no ensino superior.

Para realizar a análise fatorial, inicialmente, os dados dos questionários foram tabulados em planilhas eletrônicas. Para tanto, fez-se necessário compreender os conceitos que estão envolvidos no processo. Mingoti (2005) destaca que uma observação multivariada constitui um vetor representado da seguinte forma:

$$X = (X_1, X_2...X_p)^t$$

Em que, t = transposto e $X_1, X_2...X_p$ representam as variáveis aleatórias que são originadas das medidas de elementos semelhantes da amostra. Deste modo, as observações obtidas formam uma matriz de dados com n colunas e p linhas, ou ainda, como descreve Johnson e Wichern (1992), formam n medidas em p variáveis conforme o exemplo a seguir:

$$X = \begin{bmatrix} X_{11} & X_{12} & \dots & X_{1j} & \dots & X_{1n} \\ X_{21} & X_{22} & \dots & X_{2j} & \dots & X_{2n} \\ \vdots & \vdots & \dots & \vdots & \dots & \vdots \\ X_{i1} & X_{i2} & \dots & X_{ij} & \dots & X_{in} \\ \vdots & \vdots & \dots & \vdots & \dots & \vdots \\ X_{p1} & X_{p2} & \dots & X_{pj} & \dots & X_{pn} \end{bmatrix}$$

Com base no exposto, foi formada para análise fatorial desta pesquisa uma matriz com 36 colunas referente ao número de questões de questionário,

correspondente a variável (X), e 206 linhas referente ao número de respostas para as questões, o equivalente as variáveis aleatórias (X_1 a X_P).

Na matriz de dados foi aplicado o teste de esfericidade de Bartlett e a medida Kaiser-Meyer-Olkin para verificar a adequação da amostra. Souki e Pereira (2004) afirmam que, quanto mais próximo de zero (0,000) for o nível de significância do teste de esfericidade de Bartlett, maior será a adequação da análise fatorial para um conjunto de dados. A medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) é uma média que permite avaliar quão adequada é a aplicação da análise fatorial. Valores acima de 0,50 para toda a matriz ou para uma variável individual indicam tal adequação (HAIR JR. *et al*, 2005).

Para interpretação dos fatores realizou-se a rotação ortogonal que, segundo Corrar, Paulo e Dias Filho (2006), é o tipo de rotação mais utilizado e tem como característica permitir que uma variável seja identificada facilmente com um único fator. Os autores explicam que o método Varimax, utilizado nesse estudo, tem sido muito bem aceito como uma abordagem analítica para a obtenção da rotação ortogonal de fatores. A lógica do método Varimax é permitir que a interpretação seja mais facilitada quando as correlações variável-fator são: (1) próximas de +1 ou -1, indicando assim uma associação positiva ou negativa entre a variável e o fator; ou (2) próximas de 0, indicando falta de associação da matriz após a rotação dos fatores.

Após a rotação dos fatores (*Rotated Component Matrix*) e da análise da confiabilidade do instrumento é possível a classificação mais precisa das variáveis em cada um dos fatores latentes. Na sequência foram identificadas as variáveis pertencentes a cada fator, por meio de cálculo de média aritmética, sendo nomeados conforme substantiva interpretação do padrão de cargas fatoriais para as variáveis, incluindo seus sinais. As variáveis com cargas maiores influenciam a seleção de nome ou rótulo para representar um fator (HAIR JR. *et al*, 2005).

A avaliação da consistência interna do instrumento de pesquisa considerou os dados coletados no decorrer da pesquisa para determinar o coeficiente Alfa de Cronbach das questões, dimensões e instrumento, na sua totalidade. Os resultados do Alfa de Cronbach foram classificados de acordo com os critérios estabelecidos por Bryman (2010), sendo que indicador acima de 0,9 é considerado como

excelente; entre 0,8 e 0,9 é considerado bom; entre 0,7 e 0,8 é considerado razoável; entre 0,6 e 0,7 é considerado fraco; e abaixo de 0,6 é considerado inaceitável.

Cabe ressaltar que, devido o caráter exploratório da pesquisa, inexistente uma teoria previamente estabelecida que descreva a relação *a priori* entre os construtos encontrados pela análise fatorial. Assim, com a intenção de identificar possíveis hipóteses de pesquisa foi aplicada a técnica de *Clusters Analysis*. De acordo com Pohlmann (2009), essa é uma técnica de formação de conglomerados que quantifica características estruturais de um conjunto de observações. Assim, a técnica permite reduzir o número de linhas de uma matriz de observação. O autor revela que esse processo agrupamento se dá por meio de medidas de distância com relação à magnitude de valores. Os *clusters* são formados unindo os casos que estão mais próximos. Existem diversos modelos de medidas de distância. Nessa pesquisa optou-se pelo Modelo de Aglomeração Hierárquica.

O Modelo de Aglomeração Hierárquica é caracterizado por formar estrutura em forma de árvore, em que os objetos são interligados por suas associações. Nesse estudo, foram geradas algumas rodadas, a partir da análise inicial, para encontrar o número de grupos que reúnem as qualidades significativas entre si e com diferenças entre os demais grupos. Para realizar essa etapa de dados fez-se uso do *Ward's Method*, pelo software SPSS. Esse método, segundo Hair Jr. *et al.*, (2005), os grupos formados por meio desse método tendem a ser de tamanhos aproximadamente iguais em razão da sua minimização de variação interna.

Após a realização de todos os tratamentos estatísticos descritos, aplicou-se o teste Qui-Quadrado (χ^2) para investigar a existência de associação entre a preferência pelo uso de estratégia lúdica e as variáveis idade, gênero e estilos de aprendizagem. Esse teste revelou-se adequado diante das características das variáveis em análise, pois essas são categóricas, logo, não seguem distribuição normal. Desse modo, como descrito por Hair Jr. *et al* (2005), inviabiliza a utilização de técnicas paramétricas. Para o Teste Qui-Quadrado utilizou-se o SPSS com o propósito de relacionar a percepção sobre estratégias lúdicas com aspectos do perfil dos *clusters* correspondentes como, idade e gênero, além dos quatro estilos de

aprendizagem descritos no referencial teórico (Acomodador, Assimilador, Divergente e Convergente). Assim, as hipóteses testadas nesse estudo são:

H₁: Existe relação entre a percepção dos estudantes de contabilidade sobre estratégias lúdicas e o estilo de aprendizagem.

H₂: Existe relação entre a percepção dos estudantes de contabilidade sobre estratégias lúdicas e a idade.

H₃: Existe relação entre a percepção dos estudantes de contabilidade sobre estratégias lúdicas e o gênero.

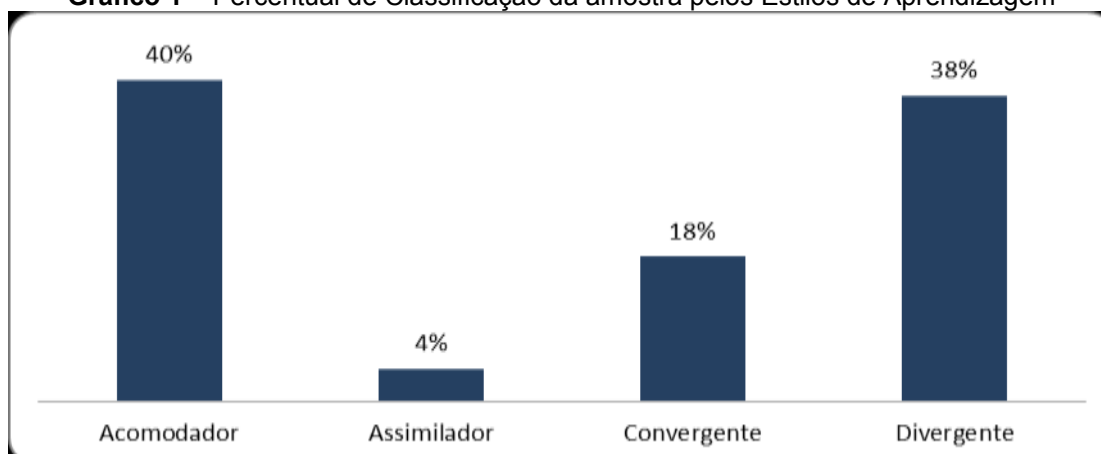
Como colocado anteriormente, não existe na literatura consultada a antecipação de uma relação entre as variáveis estudadas, razão pela qual o estudo tem natureza exploratória. Por outro lado, a existência de relações pode informar a prática, auxiliando o docente na definição da(s) estratégia(s) de ensino a ser(em) adotada(s) e influenciando os resultados do processo de ensino-aprendizagem, sem desconsiderar a natural relação entre objetivos de aprendizagem, estratégias didáticas e avaliação de aproveitamento.

4 ANÁLISE DE RESULTADOS

Conforme descrito na metodologia, o primeiro bloco da pesquisa refere-se ao perfil dos respondentes, assim foi possível constatar que 67% da amostra é do gênero feminino e 37% masculino. Com relação à faixa etária, existe uma concentração de 62% de respondentes com idade entre 20 a 25 anos, seguido por 19% de participantes com até 19 anos de idade e 14% entre 26 a 30 anos. Os demais 5% são respondentes com idade entre 31 a 40 anos e acima 40 anos.

No segundo bloco da pesquisa os respondentes foram submetidos ao teste de Kolb para a classificação dos estilos de aprendizagem. Os resultados desse teste foram sumariados no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Percentual de Classificação da amostra pelos Estilos de Aprendizagem



Fonte: elaborado pelos autores.

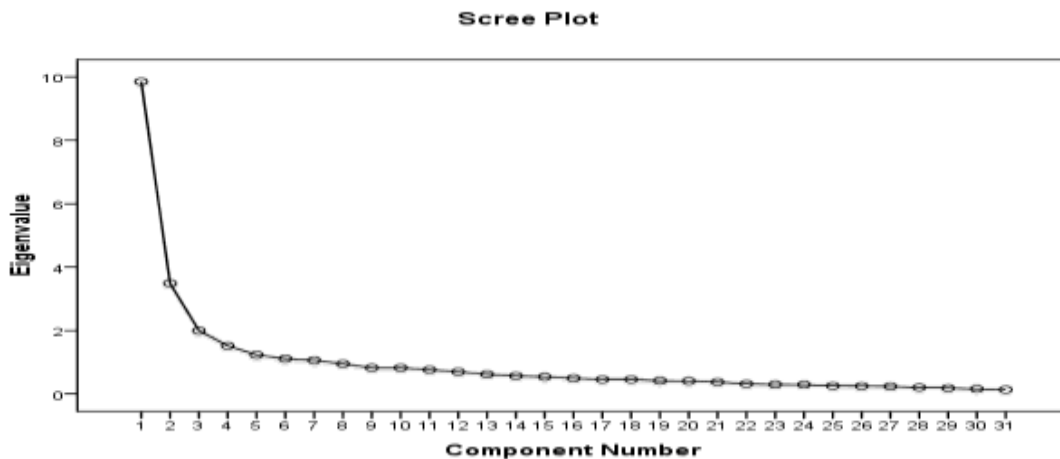
Nota-se que os estudantes de contabilidade que compõe a amostra estão fortemente concentrados entre o perfil Acomodador e o perfil Divergente. O primeiro grupo é formado por estudantes que, como esclarecido no referencial teórico, possui como característica marcante o aprendizado por meio da prática. Enquanto aqueles se enquadram como divergentes, ainda que também gostem da prática para obter conhecimento, o retêm por meio da reflexão. Verifica-se ainda que um grupo significativo de 18% dos respondentes é convergente. Isto é, apreendem pela reflexão teórica, porém necessitam da aplicação prática como forma de consolidar o que aprenderam. Depreende-se, desse modo, que há indícios de que os estudantes de contabilidade dessa amostra possuem necessidade de estratégias de ensino e aprendizagem que privilegiem a prática para que o processo de ensino-aprendizagem tenha maior eficácia.

O terceiro bloco do instrumento é formado por 31 questões com objetivo de identificar a percepção dos respondentes sobre o uso de estratégias lúdicas. Para realizar a análise dessas questões, conforme descrito na metodologia, foram realizados tratamentos estatísticos por meio da aplicação da Análise Fatorial e da Análise de Conglomerados.

Para iniciar análise fatorial primeiramente foi observada a adequação dos dados para utilização dessa ferramenta por meio do teste de esfericidade de Bartlett e da medida Kaiser-Meyer-Olkin (*Measure of Sampling Adequacy – MAS*). No primeiro teste, foi obtido uma significância 0.000 e para o segundo o valor foi de 0,884. Nota-se que os valores encontrados atendem satisfatoriamente aos

requisitos, expressos na metodologia, para o uso da técnica. Na sequência, foram calculadas as cargas fatoriais pelo método de rotação Varimax. No Gráfico 2, observa-se que a partir do número de componente sete a curva passa a assumir tendência linear descendente, caracterizando a existência de sete fatores diferenciáveis.

Gráfico 2 – Scree Plot



Fonte: Dados da pesquisa

A formação desses fatores foi determinada de acordo com a carga fatorial das variáveis indicadas em cada grupo, sendo excluídas aquelas com carga inferior a 0,4 em módulo. Assim, os fatores foram nomeados de acordo com as características das questões. A Tabela 1 resume os fatores extraídos e seus respectivos escores.

Tabela 1 – Descrição da composição dos fatores

	FATOR 1	FATOR 2	FATOR 3	FATOR 4	FATOR 5	FATOR 6	FATOR 7
	Percepção positiva Estratégias Lúdicas	Percepção Sobre Filmes e Teatros	Percepção Sobre Jogos e Dinâmicas Com Interação	Percepção Negativa Sobre Estratégias Lúdicas	Preferência Por Atividades Práticas	Experiência Com Atividades Lúdicas	Preferência por Atividades Teóricas
q3	0,583	q16 0,743	q15 0,537	q11 -0,773	q29 0,657	q1 0,572	q19 0,490
q4	0,687	q17 0,684	q18 0,589	q12 -0,78	q30 0,772	q2 0,805	q20 0,780
q5	0,801	q21 0,829	q19 0,425	q14 -0,811	q31 0,726		
q6	0,776	q22 0,787	q23 0,524				
q7	0,751	q25 0,633	q24 0,617				
q8	0,63	q26 0,688	q27 0,624				
q9	0,526	q28 0,766					
q10	0,566						
q13	0,665						

Fonte: elaborado pelos autores.

A partir dos scores fatoriais, foi realizada a análise de conglomerado, sendo formados cinco *Clusters*. Isto é, a pesquisa possui cinco grupos de respondentes com características de repostas semelhantes. Na Tabela 2, apresentam-se os *Clusters* e suas respectivas médias de repostas relativa a cada fator:

Tabela 2 – Média apresentada para os fatores

<i>Clusters</i>	Média apresentada						
	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6	Fator 7
	Percepção positiva lúdico	Percepção Filmes e Teatros	Percepção Jogos e Dinâmicas	Percepção Negativa Lúdico	Preferência por Prática	Experiência Lúdico	Preferência por reflexão e tentativa e erro
1. Indiferente	4,3	3,8	4,1	3,7	3,4	3,4	4,4
2. Concorda em aspectos positivos	5,7	4,6	5,4	1,8	5,4	5,4	5,2
3. Concorda em aspectos negativos	2,8	1,66	1,4	5,1	1,8	1,8	2,5
4. Concorda com aspectos positivos com ênfase em jogos e dinâmicas	5,5	3,69	5,4	0,95	3,0	3,09	5,1
5. Indiferente, exceto por discordar fortemente pela preferência por prática e experiência	3,8	4,5	4,9	1,85	0,11	0,11	5,0

Fonte: Elaborado pelos autores

Os *clusters* caracterizados como indiferente (1 e 5) reúnem os respondentes que, em média, tiveram respostas próximas ao nível 4 de concordância para as questões e representam 54% do total da amostra. Ressalta-se que houve a necessidade de serem formados dois grupos com esse perfil, uma vez que o *cluster* 5 apresentou característica marcante de discordância para os fatores 5 e 6 em que evidenciam a não preferência por atividades práticas e não ter tido contato com estratégias lúdicas. Esse grupo é composto por 10% da população.

Foram agrupados também padrões de repostas concordantes com o fator 1, que representa percepção positiva com relação às estratégias lúdicas. Esse grupo, composto por 41% dos respondentes, também foi reclassificado em dois *clusters* (2 e 4). O *cluster* 2, com 22% da amostra, possui padrões de repostas positivas para todas as modalidades lúdicas apresentadas. Enquanto o *cluster* 4, com 19% da amostra, revela preferência por atividades que envolvam jogos,

dinâmicas que privilegiem a reflexão e a possibilidade de testar conhecimentos por meio de tentativa e erro.

E, por fim, no *Cluster 3* estão reunidos os respondentes que possuem percepção negativa com relação ao uso ludicidade no ensino, esses representam apenas 5% do total da amostra. Observa-se que esse grupo apresenta baixa concordância com todos os demais fatores, inclusive com relação a ter passado por alguma experiência envolvendo atividades lúdicas. Seria o grupo do não conheço e não gosto, talvez expressando uma resistência ao novo.

A partir dos escores fatores e dos *Clusters* formados aplicou-se o Teste Qui-quadrado objetivando analisar o grau de associação entre a percepção sobre estratégias lúdicas e variáveis idade, gênero, e estilo de aprendizagem. Para tanto, foram testadas as três hipóteses descritas na metodologia.

Ao realizar o Teste Qui-Quadrado para testar a hipótese referente ao Gênero, obteve-se o valor de 4,27, ao nível de significância de 5%. Ao mesmo nível de significância, observa-se o Qui-Tabelado de 3,74%. Não há possibilidade de rejeitar a hipótese nula (H_0), de que não existe relação entre a percepção dos estudantes de contabilidade sobre estratégias lúdicas e gênero. Portanto, não foi constatada relação entre a percepção dos estudantes de contabilidade sobre estratégias lúdicas e gênero.

Resultado semelhante foi obtido ao realizar o teste Qui-Quadrado relacionado a idade, os resultados apontaram o valor de 17,58 ao nível de significância de 5%. Ao mesmo nível de significância, observa-se o Qui-Tabelado de 3,49. Deste modo, também não foi possível rejeitar a hipótese nula (H_0), de que não existe relação entre a percepção dos estudantes de contabilidade sobre estratégias lúdicas e idade. Dessa forma, não se verificou relação entre a percepção dos estudantes de contabilidade sobre estratégias lúdicas e idade.

Com relação aos estilos de aprendizagem, o teste obteve o valor de 28,16, ao nível de significância de 5%. Ao mesmo nível de significância, observa-se o Qui-Tabelado de 5. Diferentemente do que ocorreu nos testes anteriores, rejeitou-se a hipótese nula (H_0), de que não existe relação entre a percepção dos estudantes de contabilidade sobre estratégias lúdicas e o estilo de aprendizagem. A Tabela 2

detalha os resultados obtidos pelo Teste Qui-Quadrado entre os *clusters* e os estilos de aprendizagem.

Tabela 3 – Resultado Teste Qui-Quadrado com relação aos *Clusters* e Estilo de Aprendizagem

Clusters	Estilo de aprendizagem				Total
	Acomodador	Assimilador	Convergente	Divergente	
1.Indiferente	41 45,1%	1 (1,1%)	19 (20,9%)	30 (33%)	91 (100%)
2.Concorda em aspectos positivos	16 (36,4%)	6 (13,6%)	7 (15,9%)	15 (34,1%)	44 (100%)
3. Concorda aspectos negativos	7 (63,6%)	1 (9,1%)	1 (9,1%)	2 (18,2%)	11 (100%)
4.Concorda com aspectos positivos com ênfase em jogos e dinâmicas	9 (23,10%)	0 (0%)	9 (23,10%)	21 (53,80%)	39 (100%)
5.Indiferente, exceto por discordar fortemente pela preferência por prática e experiência	9 (42,9%)	0 (0%)	2 (9,5%)	10 (47,6%)	21 (100%)
Qui_quadrado (X ²)			28,16		
Nível de Significância de X ² (p)			0,05		
Grau de Liberdade			12		

Fonte: elaborado pelos autores

Depreende-se pela Tabela 2 que dentre os 44 respondentes que concordam com aspectos positivos das Estratégias Lúdicas no ensino da Contabilidade os perfis mais presentes são Acomodador e Divergente. No entanto, nas questões que buscavam verificar a percepção negativa sobre a aplicação da ludicidade no ensino, 63,6% tinham o perfil Acomodador e apenas 18,2%, pertenciam ao grupo com características do perfil Divergente. Ressalta-se ainda que, no *cluster* formado por aqueles que apresentaram percepção positiva sobre a utilização da estratégia lúdica e revelaram preferência pelo uso de dinâmicas e jogos houve maior participação do perfil Divergente (53,8%).

Verifica-se que os estudantes com estilo de aprendizagem Divergente possuem percepção positiva sobre estratégias lúdicas, especialmente, aquelas que envolvem dinâmicas e jogos que permitam a interação. Os estudantes que possuem percepção negativa sobre as estratégias lúdicas, em sua maioria, possuem estilo de aprendizagem Acomodador.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o novo e desafiador contexto do ensino contábil no Brasil, o presente trabalho teve como objetivo analisar se existe relação das variáveis idade, gênero e estilo de aprendizagem na percepção de estudante de contabilidade sobre o emprego de estratégias lúdicas. Para tanto foi realizada uma pesquisa exploratória cujos sujeitos foram estudantes de contabilidade de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) localizada na Região Sul do Brasil. Entre as etapas para alcançar o objetivo do estudo, o primeiro passo foi identificar o estilo de aprendizagem de cada estudante. Verificou-se que o estilo de aprendizagem predominante na maioria dos estudantes pesquisados são Acomodadores e Divergentes.

Os respondentes em sua maioria revelaram ter percepção indiferente quanto ao uso das estratégias lúdicas em sala de aula, entre esses tiveram estudantes com características marcantes em não gostar de determinadas estratégias e não possuir experiência. Naqueles que demonstraram percepção positiva, foi evidenciada a presença de dois grupos, sendo que o primeiro se identificou com o conjunto de estratégias lúdicas e o segundo em partes. Já entre os estudantes que demonstraram percepção negativa, nota-se que muitos destes não tinham conhecimento e nem possuíam experiência com o lúdico. Os achados confirmam Kolb (1984), em sua afirmativa de que a experiência impulsiona o aprendizado, constituído por um processo crescente e contínuo, e que o aprendizado é decorrente de níveis, em que são desenvolvidas as habilidades com base na estrutura cognitiva. Destes níveis também decorrem a significação, onde os novos conhecimentos são interpretados e organizados na rede de significação pré-existente e, por fim, indivíduo se auto-avalia e reflete sobre o seu aprendizado, fazendo mudanças consideradas necessárias. Aprender é mudar o comportamento.

Concluiu-se que, para a amostra considerada, não se pode afirmar que as variáveis idade e gênero se relacionam com a percepção dos respondentes quanto ao uso de estratégias lúdicas, porém essa relação foi positiva no que se refere aos estilos de aprendizagem. Indo ao encontro das afirmações de Starbuck e Millikan (1976) e Bourgeois (1985) sobre a relação da percepção individual como um

processo cognitivo, uma vez que as variáveis dessa esfera foi a que se demonstraram estar relacionadas com a percepção do uso das estratégias lúdicas de ensino em sala de aula.

Considerando as limitações apontadas neste estudo e a importância do tema para a pesquisa na área do ensino e da pesquisa, sugere-se a continuidade desta pesquisa. Recomenda-se trabalhos futuros que visam investigar um maior número de estudantes e instituições, para que possam ser confirmados ou refutados os achados deste estudo ou levantar novas informações relevantes a fim de enriquecer o tema pesquisado. Pode-se ainda considerar a realização de um quase-experimento em que seja colhidas as percepções dos alunos após terem sido expostos a aulas com o uso de estratégias lúdicas. Além da percepção de aprendizagem, em um momento futuro, seria relevante analisar o impacto da utilização do lúdico na aprendizagem e no atingimento de objetivos relacionados ao domínio afetivo.

Nota:

Aprovado no VII Congresso ANPCONT (2013)

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 19 de setembro de 1990**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 12 dez. 2012.

Accioly, Maria Inês. **Táticas da cognição**: a simulação e o efeito real. *Ciências e cognição*, vol. 9, 2006.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1998.

ARANHA, Francisco; ZAMBALDI, Felipe. **Análise fatorial em administração**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

BORJA, Maria del Solé. **El juego infantil** : organización de las ludotecas. Lisboa : Instituto de Apoio à Criança, 1980.

BRYMAN, A. **Social research methods**. 3. ed. Reino Unido: Oxford University Press, 2010.

BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 31. ed. Petrópolis- RJ: Editora Vozes, 2011.

BORGES, Mônica Erichsen Nassif . A abordagem contemporânea sobre cognição humana e as contribuições para os estudos de usuários da informação. **Cadernos BAD – Cadernos de Biblioteconomia, Arquivística e Documentação**, 2005. Disponível em: <<http://eprints.rclis.org/10199/1/CBAD205Borges.pdf>> Acesso em: 18 jan 2013.

BOURGEOIS L.J. Strategic goals, perceived uncertainty and economic performance in volatile environments. **Academy of Management Journal**. 1985;28:548-73.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. **Estilos de aprendizagem em universitários**. 2000. 179 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de pós-graduação em Educação, UNICAMP, Campinas, 2000.

CORRAR, Luiz J.; PAULO, Edilson.; DIAS FILHO, José Maria. **Análise multivariada**. FIEPECAFI: Atlas, 2007.

DUPUY, Jean-Pierre. **Nas origens das ciências cognitivas**. São Paulo: Unesp, 1996.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 458p, 1984.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2012.

GUERRA, Antônio Carlos Marques. Reflexão sobre o ensino universitário atual - utilização de técnicas lúdicas. Por que não? **Revista Ceciliana**, São Paulo, ano 19, n. 29, p. 85-93, jan./jun. 2008.

HAIR JUNIOR, Joseph. F.; ANDERSON, Rolph. E.; TATHAM, Ronald L.; BLACK, William C. **Análise multivariada de dados**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HANCOCK, Phil. **Accounting for the future: more than numbers.**, vol. 1. Australian Learning & Teaching Council, 2009.

HEALY, M. & MCCUTCHEON, M. Engagement with active learning: Reflections on the experience. **The Irish Accounting Review**, v.15, n. 1, p. 31-49, 2008.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludus**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

JOHSON, R.A.; WICHERN, D.W. **Applied multivariate statistical analysis**.3. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1992.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida (org.). **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

KOLB, David A. **Self-Scoring Inventory and Interpretation Booklet**. Boston: Hay McBer, 1993.

KURY, Maria Inês Ribeiro Albernaz. Cognição, Linguagem e Língua: a perspectiva pragmática no aprendizado de línguas. **Vértices**. Campos de Goytacazes-RJ, v.9, n. 1, 2010, 2006.

LINARES, Radamés. La presencia cognitiva em la ciência de la información y su entorno. **Ciência da Informação**, v. 33, n. 1, 2004. Disponível em: <<http://www.ibict.br/cienciadainformação>>. Acesso em: 12 dez 2012.

LEITE, Ligia Silva (coord). **Tecnologia educacional**: descubra suas possibilidades em sala. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

LORENZINI, Marlene V. **Brincando a brincadeira com a criança deficiente**: novos rumos terapêuticos. Barueri: Manoele, 2002.

LOWMAN, Joseph. **Dominando as técnicas de ensino**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARCELINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. São Paulo: Papirus, 1990.

_____. **Estudos do lazer**: uma introdução. Campinas: Autores associados, 2002.

MARCILESE, Mercedes. Aquisição da linguagem e habilidades cognitivas superiores: o papel da língua no desenvolvimento da cognição numérica. **Alfa: revista de linguística**. São José do Rio Preto, v. 56, n. 2, 2012.

MCCARTHY, Mary. Experiential learning theory: from theory to practice **Journal of Business & Economics Research**, v. 8, n. 5, 2010.

MCCHLERY, Stuart; VISSER, Susan. **A comparative analysis of the learning styles of accounting students in the United Kingdom and South Africa**. Registered Number: 1072954 Registered office: Mortimer House, 37-41, Mortimer Street, London W1T 3JH, UK. 2009.

MATIAS, Cristino Júlio Alves da Silva; GREGO, Pablo Juan. Cognição & Ação nos jogos esportivos coletivos. **Ciências e Cognição**, v. 151, 2010.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MAZZIONI, Sady. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de Ciências Contábeis. In: CONGRESSO USP CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 9., 2009, **Anais...** São Paulo, S. P..

MCKEACHIE, Wilbert J.. **Qua revelan lãs investigaciones sobre los métodos de enseñanza universitaria**. Lima Peru IICA, 1966 (IICA. Série Materiales de Enseñaza de Comunicación. N 18).

MINGOTI, Sueli Aparecida. **Análise de dados através de métodos de estatística multivariada**: uma abordagem aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Secretaria de Educação Básica**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoleti. **Ensino e as abordagens do processo**. São Paulo: EPEU, 1986.

NEGRINE, Airton. O lúdico no contexto da vida humana: da primeira infância à terceira idade. In: **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis-RS: Vozes, 2000.

NÉRICI, Imideo Giuseppe. **Didática**: uma introdução. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; TRISTÃO, Rosana Maria. Música e cognição. **Ciências e cognição**, v.9, 2006.

PIMENTEL, Ana. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de Psicologia**, v. 12, n. 2, p. 159-168, 2007.

POHLMANN, Marcelo Coletto. Análise de Conglomerados. CORRAR, L.J, PAULO,E. DIAS FILHO, J.M. (org.) **Análise Multivariada**. São Paulo: Atlas, 2009.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e Infância**: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SIEGEL, S. CASTELLAN JR, N.J. **Estatística não-paramétrica para ciências do comportamento**. Artimed, 2006.

SNEYDERS, Georges. **Alunos felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SOBRAL, Dejanio T. Inventário de Estilo de Aprendizagem de Kolb: características e relação com resultados de avaliação no ensino pré-clínico. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 8, n.3, p. 293-303, 1992.

SOUZA, Gilberto Correa de; HALFPAB, Dulce Maria, MIN, Li Shih; ALVES, João Bosco da Mota. Estudo da consciência e a cognição corpórea. **Ciência e Cognição**, v. 11, 2007. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v09/vol_9.pdf. Acesso em: 10 jan 2013.

SOUKI, G.Q.; PEREIRA, C.A. Satisfação, motivação e comprometimento de estudantes de administração: Um estudo com base nos atributos de uma instituição de ensino superior. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓSGRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 28., 2004. **Anais...** Curitiba: 2004. (CD-ROM).

STARBUCK, William Haines; MILLIKEN Francis J. **Executive perceptual filters: what they notice and how they make sense.** 1976.p. 35-65.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Thinking and speech. In: R. W. Rieber & A. S. Carton (Orgs.), **The collected works of L. S. Vygotsky.** Nova York: Plenum, 1987. p. 37-285.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** São Paulo. Martins fontes, 1994.

Webb, L. Learning by doing. **Training Journal**, March, 36. 2006.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre. Artimed.1998.



Artigo recebido em 02/07/2013 e aceito para publicação em 04/11/2013