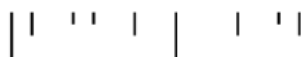


Gamificação e Desenvolvimento de Competências Histórico-Geográficas no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Jéssica Fraústo Guerra

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2024-2025



Gamificação e Desenvolvimento de Competências Histórico-Geográficas no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Jéssica Guerra

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Prof. Doutor Alfredo Dias
Co-orientadora: Prof. Doutora Adriana Cardoso

Júri

Presidente: Prof. Doutora Katia Sá
Arguente: Prof. Doutor Ricardo Coscurão
Orientador: Prof. Doutor Alfredo Dias

2024-2025

| ' | | ' |

AGRADECIMENTOS

| ' ' | | ' ' |

No one who achieves success does so without the help of others. The wise and confident acknowledge this help with gratitude.

-Alfred North Whitehead

Ao longo destes cinco anos, descobri uma nova versão de mim: a minha versão professora. Houve momentos leves e outros em que quase desisti, mas aprendi a persistir e a lutar pelos sonhos da Jéssica pequenina que ensinava aos seus peluches. Ao longo deste percurso, a Eselx trouxe-me pessoas para a vida, que caminharam comigo em cada passo e marcaram profundamente esta jornada.

Em primeiro lugar, quero agradecer ao professor Doutor **Alfredo Dias**, pelo apoio e disponibilidade constante que demonstrou desde o início. É, sem dúvida, a minha maior referência enquanto docente, alguém cuja forma única de ensinar e orientar marcou decisivamente o meu percurso. Agradeço-lhe mais do que as palavras conseguem expressar.

À professora Doutora **Adriana Cardoso**, expresse a minha sincera gratidão pela orientação rigorosa e pela atenção dedicada ao longo deste percurso. Cada conselho, cada reunião, cada palavra de incentivo contribuiu significativamente para o meu crescimento académico.

Aos meus **amigos**, aqueles que me acompanharam diariamente, obrigada por me lembrarem, vezes sem conta, que nunca estive sozinha.

À minha **mãe**, que sempre partilhou comigo o sonho de ser professora e cujo exemplo me inspirou desde cedo. Obrigada por confiares em mim e me ensinares a lutar pelos meus sonhos.

Ao meu **pai**, que é uma das pessoas mais criativas que conheço, e sem dúvida, o meu pilar, obrigada por todo o apoio e incentivo ao longo desta caminhada.

Ao meu **irmão**, que é o meu orgulho e me faz sentir a irmã mais sortuda do mundo. Ocupas um lugar gigante no meu coração.

Ao meu **Diogo**, que entrou na minha vida no momento certo e rapidamente se tornou a minha pessoa. Agradeço-te por cada palavra de apoio, pela paciência e por toda a força que me deste para acabar este relatório. A tua presença tornou este percurso mais leve e bonito.

Por fim, reservo um lugar especial no meu coração a todas as **crianças** que passaram por mim no decorrer dos estágios de intervenção, com quem tive a sorte de aprender, ensinar e partilhar momentos únicos.

RESUMO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do *Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB*. Na primeira parte do relatório, apresenta-se uma breve descrição dos contextos de estágio no 1.º e 2.º CEB, acompanhada de uma análise comparativa entre ambos. Na segunda parte, procede-se à descrição do estudo desenvolvido, que tem origem no contexto de 2.º Ciclo e se estende ao 1.º Ciclo, sendo intitulado: *De que forma a gamificação pode contribuir para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas nos alunos do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico?*

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa que se orienta por abordagens semelhantes aos de um estudo exploratório. Para o estudo desenvolvido, delinearão-se os seguintes objetivos: (i) investigar o impacto da gamificação na motivação dos alunos do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico para a aprendizagem da História e Geografia; (ii) avaliar as aprendizagens dos alunos ao nível dos conteúdos histórico-geográficos adquiridos em contextos gamificados; (iii) identificar e analisar as competências histórico-geográficas que podem ser promovidas através da utilização de metodologias gamificadas. As técnicas de recolha de dados incluem o inquérito por questionário e as produções dos alunos. Em relação ao tratamento e análise de dados, recorreu-se às técnicas de estatística descritiva e à análise de conteúdo.

Os resultados da investigação permitiram perceber que a maioria dos alunos considerou ter aprendido de forma eficaz através da gamificação, reconhecendo que esta estratégia os motiva e envolve no processo de ensino-aprendizagem. Ao nível do desenvolvimento de competências histórico-geográficas, os resultados indicam um desempenho superior na realização dos jogos em comparação com as questões-aula.

Palavras-chave: gamificação; motivação; competências histórico-geográficas; História e Geografia de Portugal

ABSTRACT

| ' ' | | ' ' |

This report is part of the Supervised Teaching Practice II Course Unit of the Master's Program in Teaching for the 1st Cycle of Basic Education (CBE) and Portuguese and History and Geography of Portugal for the 2nd CBE. The first part of the report provides a brief description of the internships contexts in the 1st and 2nd CBE, accompanied by a comparative analysis between the two. The second part describes the study, which originates in the context of the 2nd Cycle and extends to the 1st Cycle, entitled: *How can gamification contribute to the development of historical and geographical skills in students in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education?*

This is a qualitative study guided by approaches similar to an exploratory study. The following objectives were outlined for the study: (i) to investigate the impact of gamification on the motivation of students in the 1st and 2nd cycles of basic education to learn history and geography; (ii) to assess students learning in terms of the historical and geographical content acquired in gamified contexts; (iii) to identify and analyze the historical and geographical skills that can be promoted through the use of gamified methodologies. The data collection techniques include a questionnaire survey and student work. Descriptive statistics and content analysis were used for data processing and analysis.

The research results showed that most students considered that they had learned effectively through gamification, recognizing that this strategy motivates them and involves them in the teaching-learning process. In terms of the development of historical and geographical skills, the results indicate superior performance in the games compared to the classroom questions.

Keywords: gamification; motivation; historical-geographical skills; History and Geography of Portugal

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	3
RESUMO.....	6
ABSTRACT	8
1. INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I - PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	4
.....	5
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB	5
1.1. Caracterização do contexto socioeducativo no 1.º CEB.....	6
1.2. Apresentação síntese do Projeto de Intervenção no 1.º CEB.....	8
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB	12
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo no 2.º CEB.....	13
2.2. Apresentação síntese do Projeto de Intervenção no 2.º CEB.....	15
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS.....	19
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	26
4. GAMIFICAÇÃO E COMPETÊNCIAS HISTÓRICO-GEOGRÁFICAS: PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO	27
5. GAMIFICAÇÃO: ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM	31
5.1. Origem e evolução da gamificação.....	32
5.2. Elementos de jogo.....	34
5.3. Vantagens e desvantagens da gamificação no processo de ensino e aprendizagem.....	36
5.4. O impacto da gamificação na motivação dos alunos	37
6. GAMIFICAÇÃO E ENSINO DA HISTÓRIA E GEOGRAFIA	40
6.1. O ensino da História e Geografia e os seus desafios	41
6.2. O papel da gamificação no ensino da História e da Geografia.....	42
7. COMPETÊNCIAS HISTÓRICO-GEOGRÁFICAS.....	45

7.1. O conceito de competência no contexto educativo.....	46
7.2. O desenvolvimento das competências histórico-geográficas	47
8. LINHAS METODOLÓGICAS	51
8.1. Metodologia, métodos e técnicas.....	52
8.2. Implementação do estudo	54
9. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	58
9.1. Percepção dos alunos sobre o uso da gamificação no processo de ensino e aprendizagem	59
9.1.1. Questionário iniciais	59
a) Questionário inicial (1.º CEB).....	59
Experiência com tecnologias digitais.....	59
Experiência com jogos educativos.....	60
Atitudes e Interesses	60
Hábitos fora da escola.....	61
b) Questionário inicial (2.º CEB).....	61
Experiência com tecnologias digitais.....	62
Experiência com jogos educativos.....	64
Atitudes e Interesses	64
Hábitos de jogo fora da escola.....	66
c) Comparação entre o 1.º e 2.º CEB (Questionário Inicial).....	67
9.1.2. Questionários finais	68
a) Questionário final (1.º CEB).....	68
Preferências dos alunos.....	69
Motivação e envolvimento nas atividades	71
Aprendizagem.....	71
Autonomia e cooperação.....	71

Pontuação e competição.....	73
9.2.2. Questionário final (2.º CEB).....	74
Preferências dos alunos.....	74
Motivação e envolvimento nas atividades	76
Aprendizagem.....	76
Autonomia e cooperação.....	76
Pontuação e competição.....	77
9.2.3. Comparação entre o 1.º e 2.º CEB (Questionário Final).....	78
9.2. Gamificação e aprendizagem da História e Geografia	79
a) As Aprendizagens em História e Geografia	79
b) Que CHG desenvolvidas	80
10. CONCLUSÕES.....	85
11. REFLEXÃO FINAL.....	89
REFERÊNCIAS	93
ANEXOS	103
ANEXO A	104
Entrevista à professora cooperante do 1.º CEB.....	104
ANEXO B.....	108
Potencialidades e fragilidades do 1.º CEB	108
ANEXO C.....	110
Estratégias globais do 1.º CEB	110
ANEXO D	112
SÍNTESES DE CADA REINADO DA 3.ª DINASTIA.....	112
ANEXO E.....	116
ATIVIDADE DO POLÍGRAFO	116
ANEXO F.....	119
ATIVIDADE PEDDY PAPER	119
ANEXO G	125

CORRIDA DAS OPERAÇÕES	125
ANEXO H	127
ATIVIDADE SOBRE O PATRIMÓNIO CULTURAL	127
ANEXO I.....	129
GRELHA DE AUTOAVALIAÇÃO.....	129
ANEXO J.....	131
GRELHA DE HETEROAVALIAÇÃO	131
ANEXO K	133
INDICADORES DE AVALIAÇÃO DO PI.....	133
ANEXO L.....	135
GRELHA DE AVALIAÇÃO DO 1.º OBJETIVO.....	135
ANEXO M.....	137
GRELHA DE AVALIAÇÃO DO 2.º OBJETIVO.....	137
ANEXO N	139
GRELHA DE AVALIAÇÃO DO 3.º OBJETIVO.....	139
ANEXO O	141
ENTREVISTA À PROFESSORA DO 6.º B.....	141
ANEXO P	152
ENTREVISTA À PROFESSORA DO 6.º D	152
ANEXO Q	157
POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES.....	157
ANEXO R.....	159
ESTRATÉGIAS GLOBAIS	159
ANEXO S.....	161
ATIVIDADE “CUBOS DE ESCRITA”	161
ANEXO T.....	164
GUIÕES DE LEITURA	164
ANEXO U	169
ATIVIDADE CÍRCULOS DE LEITURA	169
ANEXO V	175
ATIVIDADE LABORATÓRIOS GRAMATICAI.....	175

ANEXO W	182
ATIVIDADE BINGO.....	182
ANEXO X	185
NOTÍCIA SOBRE O TERRAMOTO DE 1755.....	185
ANEXO Y	187
CARTAS DE MARQUÊS DE POMBAL.....	187
ANEXO Z.....	191
INVESTIGAÇÃO DOS REIS DE FRANÇA	191
ANEXO AA	201
MAPAS CONCEPTUAIS SOBRE OS CONTEÚDOS.....	201
ANEXO AB.....	203
APRESENTAÇÕES DAS INVASÕES FRANCESAS	203
ANEXO AC.....	205
INDICADORES DE AVALIAÇÃO DO PI.....	205
ANEXO AD	207
GRELHA DE AVALIAÇÃO DO 1.º OBJETIVO	207
ANEXO AE.....	209
GRELHA DE AVALIAÇÃO DO 2.º OBJETIVO	209
ANEXO AF	211
GRELHA DE AVALIAÇÃO DO 3.º OBJETIVO	211
ANEXO AG	213
QUESTIONÁRIO INICIAL DO 4.º ANO.....	213
ANEXO AH	216
QUESTIONÁRIO INICIAL DO 6.º ANO.....	216
ANEXO AI.....	219
QUESTIONÁRIO FINAL DO 4.º ANO	219
ANEXO AJ.....	222
QUESTIONÁRIO FINAL DO 6.º ANO	222
ANEXO AK	229
PONTUAÇÕES DOS JOGOS	229
ANEXO AL.....	236

CLASSIFICAÇÕES DAS QUESTÕES-AULA	236
ANEXO AM.....	246
CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO.....	246
ANEXO AN	248
PLANIFICAÇÕES ANTES DOS JOGOS.....	248
ANEXO AO	254
PLANIFICAÇÕES DOS JOGOS.....	254
ANEXO AP	272
PLANIFICAÇÕES DAS QUESTÕES-AULA	272
ANEXO AQ	282
REVOLUCIONA O TEU CONHECIMENTO!	282
ANEXO AR.....	285
A GRANDE MURALHA PORTUGUESA CONTRA AS INVASÕES FRANCESAS	285
ANEXO AS	288
O EPICENTRO DO SABER.....	288
ANEXO AT	291
GLÓRIA REAL.....	291
ANEXO AU	314
ESCALADA REAL	314
ANEXO AV	324
QUESTÕES-AULA	324
ANEXO AW.....	333
SISTEMA DE PONTOS	333

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	55
Tabela 2	59
Tabela 3	60
Tabela 4	61
Tabela 5	62
Tabela 6	63
Tabela 7	64
Tabela 8	65
Tabela 9	66
Tabela 10	67
Tabela 11	69
Tabela 12	70
Tabela 13	70
Tabela 14	71
Tabela 15	72
Tabela 16	72
Tabela 17	73
Tabela 18	74
Tabela 19	75
Tabela 20	75
Tabela 21	77
Tabela 22	78
Tabela 23	78
Tabela 24	80
Tabela 25	82
Tabela 26	83

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	63
----------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
EG	Estratégias Gerais
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
HGP	História e Geografia de Portugal
NEE	Necessidades Educativas Específicas
OG	Objetivos Gerais
PC	Professora Cooperante
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PLNM	Português Língua Não Materna
TA	Trabalho Autónomo
TEIP	Território Escolar de Intervenção Prioritária

1. INTRODUÇÃO

| | " | | " |

O presente relatório final insere-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II, referente ao Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação de Lisboa. Nesta UC foram realizados dois estágios de intervenção, um no contexto do 1.º CEB e o outro no 2.º CEB.

Relativamente à sua estrutura, este documento encontra-se organizado em duas partes principais. A primeira parte é dedicada à reflexão sobre as práticas pedagógicas realizadas nos dois contextos de estágio, estando subdividida em três capítulos: (i) descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB, incluindo a caracterização da instituição cooperante e da turma, a definição da problemática, os objetivos gerais e as estratégias globais delineadas no Projeto de Intervenção (PI) e a respetiva avaliação; (ii) descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB, contemplando igualmente a caracterização da instituição cooperante e das turmas, a identificação da problemática, os objetivos gerais e as estratégias globais adotadas e a avaliação do PI; e (iii) análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos, comparando os dois contextos de forma crítica e fundamentada.

A segunda parte está segmentada em cinco secções, nomeadamente: (i) apresentação do estudo, que integra a introdução do estudo empírico relativo à gamificação enquanto estratégia que contribuiu para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas, assim como os objetivos de investigação; (ii) fundamentação teórica, subdividida em três pontos: gamificação enquanto estratégia de ensino-aprendizagem, gamificação e ensino da História e Geografia e Competências Histórico-Geográficas; (iii) metodologia, expondo a caracterização do contexto e dos participantes, a natureza do estudo, os métodos e técnicas de recolha e análise de dados e os princípios éticos do processo de investigação; (iv) apresentação dos resultados, com base na análise dos instrumentos de avaliação; e (v) as conclusões, nas quais se sintetizam os principais contributos do estudo, refletindo sobre os impactos da estratégia de gamificação no ensino da História e Geografia de Portugal, bem como os constrangimentos identificados no desenvolvimento do estudo.

O capítulo final deste relatório inclui uma Reflexão Final, na qual se evidencia o contributo da experiência desenvolvida nos estágios de intervenção, o desenvolvimento

de competências profissionais, a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e os aspectos significativos da minha evolução nesta prática enquanto futura docente, com o intuito à melhoria contínua do exercício profissional.

Por fim, encontram-se as referências bibliográficas, que sustentam teoricamente o trabalho desenvolvido, tal como os anexos que o complementam com materiais e evidências das práticas pedagógicas.

PARTE I - PRÁTICA PEDAGÓGICA

| ' ' | | ' ' |

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo apresenta-se uma caracterização sucinta da instituição cooperante e do grupo turma no contexto do 1.º CEB, bem como a identificação da problemática de intervenção, com destaque para os objetivos gerais definidos, as estratégias globais adotadas, as atividades implementadas e os processos de avaliação e regulação aplicados ao longo da prática educativa.

1.1. Caracterização do contexto socioeducativo no 1.º CEB

No âmbito do 1.º CEB, a prática pedagógica decorreu numa **instituição de ensino público** localizada na área metropolitana de Lisboa, no concelho de Odivelas, de 1 de abril a 13 de junho de 2025. Este estabelecimento de ensino integra as valências de Pré-Escolar e de 1.º CEB, contando com duas turmas por cada ano de escolaridade.

Esta instituição cooperante assume um compromisso firme com a qualidade educativa, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e participativo. Através de estratégias colaborativas, procura reduzir desigualdades e potenciar o sucesso escolar de cada aluno, garantindo que todos tenham acesso a oportunidades equitativas de desenvolvimento. Os princípios orientadores deste estabelecimento centram-se: na promoção do desenvolvimento integral do aluno, incentivando a confiança, a responsabilidade e o respeito mútuo; no fortalecimento das relações entre a comunidade escolar e o meio envolvente, promovendo uma interação ativa e colaborativa; na valorização da criação de projetos e parcerias com entidades externas, enriquecendo o percurso escolar; e na participação ativa das famílias no processo de aprendizagem dos alunos, reforçando a relação escola-família.

Através da análise da entrevista realizada à **professora cooperante (PC)** (Anexo A) e da observação direta participante, constatou-se que a docente não adota nenhum modelo pedagógico específico, privilegiando uma abordagem mais flexível e adaptável às necessidades dos alunos.

No que concerne às **rotinas** observadas em sala, verificou-se que a docente implementava um conjunto de práticas diárias que promoviam a organização e a autonomia dos alunos. Logo pela manhã, eram realizadas as tarefas semanais, como distribuir os arquivadores, escrever a data no quadro e registar o número de alunos presentes à entrada da sala para o almoço e lanche. Para além disso, diariamente,

acontecia o momento “Ler, mostrar e contar”, no qual os alunos apresentavam os trabalhos produzidos na plataforma digital Canva. À segunda-feira, procedia-se à distribuição das tarefas, à avaliação do trabalho autónomo (TA) da semana anterior e à organização do plano de trabalho autónomo da nova semana. Ao longo da semana, os alunos eram incentivados a refletir sobre o seu comportamento e desempenho através do balanço do dia, que culminava na Assembleia de Turma, realizada no último momento do dia de sexta-feira, na qual se discutiam e solucionavam eventuais conflitos ocorridos nos dias anteriores.

Relativamente aos sistemas de **avaliação/regulação das aprendizagens**, e em consonância com as orientações do Projeto Educativo do Agrupamento (2023-2026), a docente privilegiava uma avaliação essencialmente formativa, focada no acompanhamento contínuo do progresso dos alunos. No entanto, complementava essa prática com momentos de avaliação sumativa, recorrendo à realização de questões-aula após a abordagem de cada conteúdo, de forma a consolidar as aprendizagens.

A **turma** indicada correspondia a um 4.º ano de escolaridade, constituída por 20 alunos, dos quais nove eram do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os 10 anos. Nesta turma encontravam-se nove alunos provenientes de contextos culturais distintos, nomeadamente: Moçambique, Angola, Cabo Verde, Índia e Brasil. Para além disso, havia dois alunos com necessidades educativas específicas, que eram abrangidos por medidas seletivas ao abrigo do *Decreto-Lei n.º 54/2018*.

No que diz respeito ao contexto socioeconómico, o grupo apresentava uma heterogeneidade significativa, abrangendo famílias com diferentes condições económicas. Esta diversidade refletia-se também nas atividades extracurriculares, sendo que três alunos frequentavam o conservatório.

Através do contacto diário com a PC, da observação da sua prática, e da observação direta e participante com o grupo de alunos, foi possível aferir que a turma apresentava uma diversidade de níveis de desempenho escolar, com alguns alunos a demonstrarem facilidade na aquisição dos conteúdos, enquanto outros enfrentavam desafios decorrentes de dificuldades de aprendizagem. No geral, o grupo revelava-se interessado, participativo e autónomo, demonstrando atitude crítica e espírito de

iniciativa. No entanto, foram identificadas algumas dificuldades, como a falta de atenção/concentração e um déficit no sentido de responsabilidade.

1.2. Apresentação síntese do Projeto de Intervenção no 1.º CEB

A partir da análise das potencialidades e fragilidades da turma, sistematizadas no Anexo B, formulou-se a seguinte **problemática**: “*Como é que a utilização das tecnologias e gamificação contribuem para o desenvolvimento de competências de trabalho cooperativo e de recolha e tratamento de informação no ensino da História*”. Para dar resposta a esta problemática, foram definidos **objetivos gerais** que orientaram o Projeto de Intervenção (PI), nomeadamente: (i) *Melhorar a capacidade de recolha e tratamento da informação em História*; (ii) *Desenvolver as competências da comunicação histórica*; e (iii) *Desenvolver competências de trabalho cooperativo*.

Considerando a problemática apresentada e os objetivos gerais definidos, foram elaboradas algumas propostas de **estratégias globais de intervenção** (Anexo C). No decorrer da prática pedagógica, propuseram-se diversas **atividades**, concebidas com o intuito de concretizar os objetivos gerais definidos pelo par e respeitando simultaneamente as rotinas estabelecidas pela docente cooperante.

Para desenvolver a capacidade de recolha e tratamento de informação e as competências da comunicação histórica, os alunos completaram as **sínteses** de cada reinado da terceira dinastia de Portugal (Anexo D), recorrendo à pesquisa e seleção de informação através da plataforma digital *Padlet*. Para além disso, os alunos participaram na atividade do polígrafo (Anexo E), no qual recebiam uma notícia, contendo um conjunto de informações sobre a terceira dinastia. A pares, os alunos identificaram os dados historicamente corretos, assinalaram as informações falsas e procederam à sua correção com base em fontes fidedignas, nomeadamente livros de História disponíveis na biblioteca da sala. Estas atividades revelaram-se fundamentais para a consolidação de conteúdos, permitindo ao par identificar as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos.

Outra atividade relevante neste âmbito foi a realização de um ***peddy paper*** (Anexo F), cujo principal objetivo era proporcionar um momento de aprendizagem interativo centrado na comparação entre os sistemas monárquico e republicano. O *peddy paper* consistiu num percurso organizado em quatro estações, cada uma contendo informações

históricas relacionadas com os conceitos fundamentais da monarquia e da república, que os alunos, organizados em grupos, deviam completar. Após a conclusão de cada informação, os grupos recebiam uma pista que os conduzia ao local da estação seguinte.

Com o intuito de promover competências de trabalho cooperativo, foram desenvolvidas diversas **atividades de articulação curricular**, como por exemplo, entre Educação Física e Matemática e entre Educação Artística e Estudo do Meio. Na área curricular de Educação Física, em articulação com Matemática, foi desenvolvido um jogo cooperativo denominado “Corrida das operações” (Anexo G). A atividade integrou a atividade física através da realização de um percurso com a resolução de operações de cálculo mental. Organizados em grupos, os alunos tinham de enfrentar os obstáculos e, em simultâneo, desenvolver competências de raciocínio e cálculo mental. Esta estratégia revelou-se eficaz para promover o trabalho cooperativo e para aprender Matemática de uma forma lúdica e envolvente.

Quanto à área curricular de Educação Artística articulada com Estudo do Meio, dinamizou-se uma atividade acerca do **património cultural** (Anexo H). Os alunos, organizados em grupos, procederam à recolha de informação através da plataforma digital *Padlet* e, posteriormente, elaboraram uma apresentação na aplicação Canva para partilhar com os restantes colegas da turma. Esta dinâmica permitiu desenvolver competências de recolha e tratamento de informação, bem como contribuiu para promover uma maior consciencialização relativamente ao valor e à importância de um património.

Estas foram algumas das atividades implementadas, selecionadas com o propósito de ilustrar o modo como o par procurou responder aos objetivos gerais do PI e assegurar, simultaneamente uma articulação curricular.

No que respeita aos **processos de avaliação**, recorreu-se tanto a uma avaliação formativa como a uma avaliação sumativa. A avaliação formativa realizou-se através de trabalhos de grupo, da dinamização de jogos e da utilização de ferramentas digitais como o Canva e o *Plickers*. Respeitante à avaliação sumativa foram efetuadas questões-aula apenas na disciplina de Estudo do Meio. Em ambos os domínios foram utilizados instrumentos como grelhas de avaliação do trabalho cooperativo, grelhas de registo das aprendizagens dos alunos, grelhas de auto e heteroavaliação preenchidas pelos alunos, disponíveis nos Anexo I e J, e a observação direta.

Relativamente à **avaliação dos objetivos gerais** do PI, foram definidos indicadores de avaliação (Anexo K) com o intuito de monitorizar e aferir a taxa de sucesso de cada objetivo proposto pelo par.

Ao analisar o primeiro objetivo, *melhorar a capacidade de recolha e tratamento da informação em História*, recorreremos às taxas de sucesso obtidas através das grelhas de avaliação (Anexo L), nas quais se pretendia avaliar os seguintes indicadores: “Identifica as ideias principais de uma fonte histórica” e “Organiza e trata a informação histórica em tabelas e frisos cronológicos”. Relativamente ao indicador “Identifica as ideias principais de uma fonte histórica”, constatamos que a taxa de sucesso positiva de 62,45% reflete uma maior dificuldade dos alunos no processo de recolha de dados. Quanto ao indicador “Organiza e trata a informação histórica em tabelas e frisos cronológicos”, este apresenta uma taxa de sucesso superior (72,23%), a qual consideramos positiva, destacando-se a sua evolução, uma vez que, o desempenho dos alunos melhorou continuamente, de atividade para atividade. Supomos que os alunos têm mais facilidade em organizar a informação do que propriamente a selecionar.

No que respeita ao segundo objetivo, *desenvolver as competências da comunicação histórica*, as grelhas de avaliação (Anexo M) dão conta dos indicadores de avaliação que foram considerados: (i) apresenta um vocabulário histórico adequado ao contexto e (ii) elabora textos informativos e sínteses no domínio do saber histórico. No geral estes indicadores atingiram uma taxa de sucesso positiva, mais concretamente de 69,24%: em relação ao primeiro indicador, a taxa de sucesso chegou a 63,93%, ainda que seja necessário continuar a reforçar estratégias que permitam melhorar o vocabulário; relativamente ao segundo indicador, registámos uma melhoria contínua da taxa de sucesso obtida, que se fixou nos 74,54%, significando que os alunos tiveram a capacidade de recolher informação para produzir sínteses. Podemos equacionar a hipótese de que a causa das taxas de sucesso alcançadas, por estes indicadores, está intrinsecamente ligada ao tipo de atividades implementadas.

Reportando ao terceiro objetivo (Anexo N), *desenvolver competências de trabalho cooperativo*, terminámos com uma taxa de sucesso de 72,59% e no qual foram avaliados quatro indicadores de avaliação do PI: (i) cumpre o seu papel dentro do grupo ou do par, (ii) escuta a opinião dos colegas, (iii) reflete sobre o seu desempenho no grupo

e (iv) reconhece o contributo dos colegas e grupo. Destes indicadores, destacamos positivamente o segundo que obteve 84,85% e, como menos positivo, o quarto indicador que atingiu uma taxa de sucesso que se ficou pelos 62,49%. Analisando o percurso dos alunos, concluimos que a evolução foi sempre positiva em todos os indicadores com exceção do segundo, sugerindo que as dinâmicas implementadas e os temas das aulas exercem uma forte influência na capacidade de escuta dos alunos.

Em jeito de síntese, conclui-se que os objetivos gerais definidos foram, de um modo geral, alcançados, tendo existido uma evolução cronológica positiva em praticamente todos os indicadores. Parece existir uma relação entre o número de atividades desenvolvidas para cada objetivo e a taxa de sucesso obtida, ou seja, quanto mais trabalhamos um determinado objetivo, maior progresso e maior taxa de sucesso obtivemos.

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo apresenta-se uma caracterização sucinta da instituição cooperante e do grupo turma no contexto do 2.º CEB, bem como, a identificação da problemática de intervenção, com destaque para os objetivos gerais definidos, as estratégias globais adotadas, as atividades implementadas, e os processos de avaliação e regulação aplicados ao longo da prática educativa.

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo no 2.º CEB

A intervenção em contexto de 2.º CEB realizou-se numa **instituição de ensino público**, localizada no concelho de Sintra, de 13 de janeiro a 21 de março de 2025. Este estabelecimento de ensino apresenta valências de 2.º e 3.º Ciclos e integra o programa TEIP desde 2006, bem como o programa EcoEscolas.

Esta instituição cooperante tem como missão assegurar condições que favoreçam o sucesso educativo e formativo dos alunos, promovendo o respeito pela diversidade cultural e garantindo a inclusão de todos no processo de ensino-aprendizagem. Através do seu lema “AEPAS – Aprender, Envolver, Partilhar, Amar e Servir”, a escola orienta a prática pedagógica com base em princípios que incluem o fortalecimento de parcerias com a comunidade envolvente, o alargamento de colaborações com entidades externas, o envolvimento das famílias na vida escolar dos seus educandos, a promoção da inovação pedagógica e, ainda, a valorização da flexibilidade curricular.

Relativamente aos valores que orientam a sua ação, a escola rege-se pela cidadania e participação; responsabilidade e integridade; curiosidade, reflexão e inovação; excelência e exigência; compromisso com a aprendizagem; trabalho em rede e colaboração; empatia e serviço; inclusão e equidade; e diálogo e diversidade.

Com base nas entrevistas realizadas às **professoras cooperantes** (Anexos O e P) e na observação direta, verificou-se que as docentes não seguiam nenhum modelo pedagógico específico, optando por ajustar as suas práticas às características das turmas. Contudo, as práticas docentes revelaram-se pouco centradas no aluno, evidenciando uma abordagem predominantemente expositiva, com recurso à visualização de vídeos da Escola Virtual, à utilização de apresentações em *Powerpoint* e ao uso do manual escolar como principal instrumento pedagógico. Importa ainda referir que uma das professoras cooperantes (PC) mencionou, na sua entrevista (Anexo P), a realização frequente de

trabalhos de grupo, prática que não foi observada durante o período de observação do par. A causa desta discrepância poderá justificar-se pelo tempo de observação ter sido limitado e não coincidir com esses momentos.

No que se refere ao **trabalho colaborativo entre os docentes**, as PC referiram que este era, habitualmente, desenvolvido com o grupo disciplinar de Português e História e Geografia de Portugal (HGP), tendo como principal finalidade a planificação e discussão das atividades a implementar ao longo do ano letivo. Em relação a esta prática, nas entrevistas, as PC consideraram-na como sendo positiva, salientando que possibilita a partilha de recursos e a troca de opiniões.

Em relação à **avaliação**, as PC implementavam uma avaliação formativa e sumativa, em conformidade com os critérios definidos em grupo disciplinar. No que respeita à avaliação formativa, foi assegurada através de tarefas individuais e grelhas de observação. Relativamente à avaliação sumativa, observámos a utilização de fichas de avaliação e questões-aula.

No que respeita à **caracterização das turmas**, tratava-se de duas turmas do 6.º ano do 2.º Ciclo. A turma 6.º D era constituída por 22 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos, 12 alunos do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Destes alunos, seis tinham necessidades educativas específicas, dois dos quais com autismo e ambos com medidas adicionais. Quatro destes alunos eram provenientes dos PALOP e, como tal, apresentavam maiores dificuldades na interpretação e compreensão da língua portuguesa. Da turma 6.º B faziam parte 21 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos. Nesta turma, 12 alunos eram do sexo masculino e nove do sexo feminino, existindo três alunos com necessidades educativas específicas, um dos quais com dislexia. Três alunos desta turma provinham de Cabo Verde e de Moçambique. No geral, ambas as turmas tinham pouco acompanhamento familiar e, no caso concreto da turma B, esta caracterizava-se por ter mais alunos com dificuldades económicas.

De acordo com as entrevistas conduzidas às PC (Anexos O e P), concluímos que o **desempenho escolar** das duas turmas era abaixo da média, fruto de dificuldades significativas na compreensão e interpretação de textos (Anexo R), critério que julgamos ser fundamental para o desempenho em todas as disciplinas. Ainda assim, eram alunos bastante participativos e interessados, nomeadamente na disciplina de HGP. No que

respeita à cooperação entre alunos, observava-se dificuldades no trabalho em conjunto, dificuldade ampliada pelo individualismo observado na incapacidade de partilha de materiais. Quanto ao respeito pelos professores e colegas com maiores dificuldades, o mesmo era perceptível mesmo nos momentos em que as PC dedicavam mais tempo aos colegas com necessidades educativas específicas.

2.2. Apresentação síntese do Projeto de Intervenção no 2.º CEB

Partindo do Anexo R, correspondente à Tabela das Potencialidades e Fragilidades identificadas nas turmas citadas, destacaram-se as dificuldades do domínio do idioma e o trabalho cooperativo, levando à construção da seguinte **problemática**: *“A implementação de estratégias de escrita e de compreensão de texto através de atividades cooperativas em História e Geografia de Portugal e Português permite desenvolver competências de respeito e autonomia nos alunos”*. Com base nesta problemática, foram propostos os seguintes **objetivos gerais**: (i) *“Desenvolver competências de escrita”*; (ii) *“Desenvolver competências de compreensão textual”*; e (iii) *“Fomentar a formação de competências socioemocionais como a autonomia e o respeito entre pares”*.

Da problemática e dos objetivos gerais identificados, surgiram as propostas de **estratégias globais de intervenção** (Anexo R). Tal como aconteceu com o 1.º CEB, foram pensadas e realizadas as atividades que pudessem dar resposta aos objetivos gerais.

Para a disciplina de **Português** foram realizadas as seguintes atividades: (i) Cubos de Escrita Criativa, (ii) Guiões de leitura, (iii) Círculos de Leitura, (iv) Laboratórios gramaticais, (v) Bingo. Na primeira atividade (Anexo T), pretendia-se que os alunos utilizassem palavras-chave na construção de um texto narrativo. Na atividade **Guiões de Leitura** (Anexo S) existiam três momentos: antes, durante e após a leitura, nos quais os alunos registavam a sua interpretação sobre a leitura proposta e recorriam ao dicionário da língua portuguesa para consultar e cimentar os seus conhecimentos sobre as palavras que desconheciam. A atividade dos **Círculos de Leitura** (Anexo T), cada aluno desempenhava um papel no grupo e tinham de interpretar uma cena do texto dramático de “Os Piratas” de Manuel António Pina. Nos **Laboratórios Gramaticais** (Anexo U), os alunos exploraram pronomes e preposições por etapas, aumentando o grau de dificuldade de uma etapa para a seguinte. Na atividade do **Bingo** (Anexo V), que tinha como intuito

consolidar o conteúdo gramatical já explorado, nomeadamente nos pronomes e preposições, os alunos trabalharam a pares e tinham como tarefa a classificação das palavras presentes na cartela.

Para a disciplina de **História e Geografia de Portugal**, as duas turmas encontravam-se em momentos de aprendizagem diferentes, razão pela qual a primeira atividade com a Turma B foi a escrita de uma **notícia sobre o terramoto de 1755** (Anexo Y) realizada a pares. A segunda atividade propunha explorar as cartas de Marquês de Pombal sobre as suas reformas e já foi comum às duas turmas, tal como descrito no Anexo AA. A atividade seguinte (Anexo AB) foi realizada em grupos e tinha como objetivo a exploração da Revolução Francesa através da **investigação dos homicídios dos reis de França**. Conforme descrito no Anexo AC, as atividades dos **Mapas Conceptuais** sobre os conteúdos abordados tinham como objetivo consolidar as aprendizagens adquiridas em várias temáticas do programa da disciplina. Ainda para consolidar aprendizagens foram realizadas várias atividades de jogos, para as quais será apresentada maior descrição na segunda parte do relatório. Uma atividade que consistia em apresentações em grupo, sobre as Invasões Francesas no início do século XIX, foi apenas realizada pela Turma D, com o objetivo de explorar este conteúdo programático (Anexo AD).

Tal como tinha acontecido com o 1.º CEB, os **processos de avaliação** utilizados para as duas turmas do 2.º CEB centraram-se nas modalidades de avaliação formativa e sumativa: na primeira recorreremos aos trabalhos de grupo realizados pelos alunos e aos jogos efetuados; na segunda utilizámos apenas as questões-aula, sendo que os alunos com necessidades educativas específicas não foram sujeitos a este modelo de avaliação. Como instrumentos foram ainda utilizadas as grelhas de avaliação do trabalho cooperativo, as grelhas de registo das aprendizagens dos alunos e a observação direta.

No que respeita à **avaliação dos objetivos gerais** do PI, foram definidos indicadores de avaliação com o objetivo de monitorar e avaliar a taxa de sucesso de cada um dos objetivos e respetivos indicadores (Anexo AE).

Analisando o primeiro objetivo, “*desenvolver competências de escrita*”, recorreremos às taxas de sucesso obtidas através das grelhas de avaliação do Anexo AF e nas quais estavam em análise os indicadores de avaliação do PI: (i) “Organiza as suas ideias de forma lógica”, (ii) “Utiliza o vocabulário adequado e uma estrutura frásica

correta” e (iii) “Respeita as regras de ortografia”. Este objetivo teve uma taxa de sucesso de 62,76%. O indicador com taxa de sucesso mais baixa foi “Organiza as suas ideias de forma lógica”, com 54,64%, e o que obteve a maior taxa de sucesso foi “Respeita as regras de ortografia” com 75,76%. Concluímos que os alunos têm mais facilidade em seguir regras do que organizar ideias de forma autónoma. Sendo expectável este resultado, ele aponta para a necessidade de promover uma prática docente promotora da autonomia dos alunos nos processos de organização do seu pensamento e de planificação do texto.

Relativamente ao segundo objetivo, “*desenvolver competências de compreensão textual*” (Anexo AG), foram definidos os seguintes indicadores de avaliação: (i) “Identifica o assunto implícito no texto”, (ii) “Deduz informações a partir do que leu” e (iii) “Entende o significado de palavras mais difíceis”. No geral, este objetivo registou uma taxa de sucesso de 68,54% e o indicador de avaliação do PI com melhor performance (85,05%) foi o primeiro, e o pior foi o segundo com 57,58%. O terceiro objetivo obteve 63%. Concluímos que os objetivos de PI associados à capacidade de sintetizar informação referente aos textos lidos na sala de aula, são aqueles em que os alunos têm mais dificuldades.

O terceiro e último objetivo, “*fomentar a formação de competências socioemocionais como a autonomia e o respeito entre pares*” (Anexo AH), obteve uma taxa de sucesso de 73,38%, sendo o objetivo com a taxa de sucesso mais elevada no 2.º CEB. O indicador de PI com taxa de sucesso mais elevada foi o segundo, isto é, “*escuta as opiniões dos colegas*”, obtendo 78,34% de sucesso e o menos sucedido foi o primeiro, ou seja, “*realiza as atividades de forma independente e organizada*”. Consideramos que estes resultados se devem ao facto de os alunos tenderem a revelar um melhor desempenho em dinâmicas de trabalho de grupo, reafirmando-se a sua dificuldade em trabalhar autonomamente. O terceiro e último indicador de avaliação do PI, correspondente a “*participa de forma ativa nas atividades de grupo, em pares ou em grupo*”, atingiu a taxa de sucesso de 73,90%. Remontando às observações iniciais, tinha sido identificado que o individualismo dos alunos nestas duas turmas estaria muito presente, sendo prejudicial ao trabalho em equipa. Todavia, as taxas de sucesso mais baixas em indicadores de avaliação do PI que exigiam o trabalho individual refletem as

dificuldades que se levantam à construção de um diagnóstico da turma, em apenas duas, semanas.

No geral, podemos concluir que as taxas de sucesso alcançadas nos três objetivos são todas positivas e refletem uma evolução positiva ao longo das semanas de intervenção, significando que as atividades realizadas foram cumprindo os seus objetivos.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| | " | | " |

O presente capítulo propõe-se a realizar uma análise comparativa, crítica e fundamentada das intervenções desenvolvidas nos contextos de estágio do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, com destaque nos seguintes tópicos: (i) desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos; (ii) métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo; (iii) relação pedagógica; e (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

No que respeita ao **desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos**, a compreensão do desenvolvimento cognitivo assume um papel central na identificação das competências efetivamente alcançadas pelos alunos em cada ciclo do Ensino Básico. De acordo com Piaget (1999), o desenvolvimento cognitivo da criança é a “passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior” (p. 13), sendo entendido como um processo de maturação progressiva em constante interação com o meio.

Nesta perspetiva, e tendo em conta as Aprendizagens Essenciais (2018), observa-se que no 1.º CEB desenvolvem-se competências fundamentais, centradas na aquisição de habilidades básicas como o desenvolvimento da capacidade de ler, escrever e interpretar textos simples, assim como a resolução de operações matemáticas elementares. No 2.º Ciclo espera-se que essas competências sejam aprofundadas, acompanhando o aumento do nível de maturação cognitiva dos alunos. Contudo, o contexto observado neste nível de ensino revelou que muitos alunos apresentavam dificuldades significativas na leitura e interpretação de textos, evidenciando que nem sempre esse aprofundamento ocorre na realidade, dependendo das características do grupo.

Tal como enunciado por Laranjeira et al. (2015), estas dificuldades podem estar associadas ao meio socioeconómico em que os alunos se inserem, fator que influencia diretamente o desenvolvimento do seu conhecimento lexical. Esta condição torna-se evidente ao ler a entrevista de uma das PC (Anexo P), que referiu que os seus alunos não tinham hábitos de leitura nem acesso a recursos que os incentivassem a ler, sendo o manual escolar o seu único instrumento de estudo.

Para além do contexto socioeconómico, a transição entre o 1.º e o 2.º CEB poderá igualmente contribuir para explicar as dificuldades observadas no 2.º CEB. Segundo

Bento (2007), a mudança de ciclo, muitas vezes acompanhada pela mudança de escola, constitui uma experiência potencialmente stressante para os alunos, sendo frequente a ocorrência de uma diminuição do rendimento escolar e da falta de motivação para a aprendizagem. No contexto de 2.º CEB observado, constatámos essa desmotivação escolar entre os alunos, manifestada através da pouca participação e empenho na realização de tarefas.

Apesar da dificuldade sentida, o estágio de intervenção realizado no 2.º Ciclo permitiu um maior investimento no desenvolvimento das competências em que os alunos apresentavam fragilidades comparativamente ao contexto do 1.º CEB. Esta diferença deveu-se ao facto de, no 1.º Ciclo, os alunos estarem envolvidos na preparação da viagem de finalistas.

Assim sendo, no 1.º Ciclo, as competências desenvolvidas centraram-se, sobretudo, na capacidade de escolha e tratamento da informação, no desenvolvimento do trabalho cooperativo e no estímulo do pensamento crítico. Já no 2.º CEB, tendo existido mais tempo de intervenção, foi possível trabalhar algumas competências básicas como a leitura, a escrita e a compreensão textual, bem como, aprofundar a capacidade dos alunos de selecionarem e tratarem informação, de desenvolverem o pensamento crítico, de fortalecerem a forma de trabalharem em grupos e de alcançarem a autonomia, o respeito e a empatia (Martins et al., 2017).

Relativamente aos **métodos de ensino/aprendizagem**, no contexto do 1.º CEB, o par baseou-se nos princípios pedagógicos definidos pelo Movimento da Escola Moderna (MEM) e na valorização da aprendizagem cooperativa, que se centram na construção ativa do conhecimento por parte dos alunos. O MEM é um modelo dialógico que promove a partilha e a autonomia das crianças, permitindo-lhes gerir as suas tarefas e colaborar no planeamento semanal (Serralha, 2009). Neste sentido, foram mantidas e valorizadas algumas das rotinas previamente implementadas na turma, em consonância com os princípios do MEM, como: (i) a distribuição de tarefas; (ii) o momento *ler, mostrar e contar*; (iii) o Trabalho Autónomo (TA); e (iv) a Assembleia de Turma. Quanto à aprendizagem colaborativa, este método assenta na interação entre pares/pequenos grupos na construção do conhecimento (Costa, 2002). Durante a intervenção, recorremos com

frequência a esta abordagem, uma vez que era uma prática que os alunos tinham dificuldades em desenvolver.

No que respeita ao contexto do 2.º CEB, promovemos igualmente a aprendizagem cooperativa, através de atividades de grupo e a pares, visto que os alunos apresentavam dificuldades em cooperar. Assim sendo, a nossa prática pedagógica integrou também um método de ensino mais tradicional, com recurso à utilização do manual escolar e da plataforma digital Escola Virtual.

A nível da **organização e do desenvolvimento do currículo**, adotámos estratégias de diferenciação pedagógica e de flexibilidade curricular, com o intuito de responder às necessidades individuais e ritmos de aprendizagem de cada aluno. No 1.º CEB, essa diferenciação concretizou-se através da utilização de materiais diversificados, adequados a cada atividade; o acompanhamento personalizado na realização de fichas individuais ou nos momentos de TA; e a constituição de grupos heterogéneos, na qual alunos mais confortáveis com os conteúdos forneciam apoio aos alunos com mais dificuldades (Lopes, 2012). A própria disposição do espaço da sala de aula, em ilhas, promoveu o diálogo entre os pares e um acompanhamento mais próximo por parte da professora. No 2.º Ciclo, o par procurou ajustar as propostas às necessidades dos alunos, aplicando a estratégia da constituição de grupos heterogéneos. Contudo, revelou-se difícil garantir uma diferenciação pedagógica eficaz, uma vez que as turmas eram acompanhadas com regularidade por uma professora de Ensino Especial.

No que concerne à interdisciplinaridade, esta assume como finalidade pedagógica “introduzir um sentido globalizante nas abordagens necessariamente fragmentadas de cada disciplina” (Roldão, 2018, citado por Leite & Relvas, 2022, p. 13). No 1.º CEB, essa dimensão revelou-se mais evidente, uma vez que, a natureza mais flexível e integrada do currículo, facilitou a articulação entre as diversas áreas curriculares. Em contraste, com o 2.º CEB, no qual a articulação curricular ocorreu apenas pontualmente e limitado às disciplinas lecionadas pelo par.

Quanto à **relação pedagógica desenvolvida com os alunos**, empenhámo-nos em criar um ambiente positivo, pautado por momentos que favorecessem “a afetividade, a compreensão, a interação, mas também a definição de regras, não impostas, mas discutidas e decididas por todos” (Estrela, 2002, citada por Ribeiro & Mesquita, 2020, p.

18). Através desta abordagem, procurámos estar sempre disponíveis para escutar os alunos, esclarecer dúvidas e acolhê-los com a mesma abertura e afeto com que também fomos acolhidas em ambos os contextos. Paralelamente, incentivámos ativamente a participação dos alunos com necessidades educativas específicas, bem como os alunos provenientes de contextos culturais distintos, criando oportunidades para que se sentissem valorizados e integrados sempre que assim o desejassem.

No entanto, ainda que a nossa postura relacional tenha sido transversal a ambos os ciclos de ensino, foi possível observar diferenças significativas na forma como a relação pedagógica se desenvolveu em cada um deles. Ao nível do 1.º CEB, a monodocência e uma maior carga letiva permitiram um contacto mais regular e o desenvolvimento de uma relação mais próxima e afetiva. Para além de que foi muito frequente a necessidade de assumir uma relação de maior proximidade, visto que “a faixa etária dos alunos implica que a relação pedagógica seja muito mais dependente da relação pessoal” (Silva, 2005, p. 3).

Esta postura relacional não foi vivenciada da mesma forma no 2.º Ciclo, nível de ensino em que vigora um regime de pluridocência. Neste contexto, o docente apenas leciona uma ou duas disciplinas, em aulas de 50 a 90 minutos e com horários variáveis, o que limita a continuidade e a frequência do contacto estabelecido com os alunos. Acrescenta-se ainda que o tratamento dos alunos se revelou mais formal, refletido no uso do título “professora” em vez do primeiro nome, transmitindo esse distanciamento.

Apesar de termos sentido uma maior proximidade no 1.º CEB, o contacto que estabelecemos com os alunos do 2.º Ciclo revelou-se igualmente enriquecedor. Esta experiência assumiu um carácter particularmente significativo por se tratar da nossa primeira intervenção com este ciclo de ensino. Embora as especificidades do 2.º CEB possam dificultar o contacto contínuo, constatamos que foi possível criar momentos de respeito mútuo, autenticidade e comunicação entre o par e os alunos.

Refletindo sobre a **relação família-escola**, importa destacar que esta se revela fundamental para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos, assim como para o seu desempenho e motivação escolar (Fontes et al., 2011). No contexto do 1.º CEB, essa relação foi evidenciada, por exemplo, pela iniciativa da escola de dinamizar a “Semana da família”. Durante essa semana, os pais e outros familiares foram convidados

a participar na vida escolar dos seus educandos, através da realização de atividades. Todavia, no 2.º CEB estas dinâmicas não foram observadas e, inclusive, nas entrevistas às PC (Anexos P e Q) foi destacada a falta de acompanhamento familiar dos encarregados de educação.

Por último, no que se refere aos **processos de regulação e avaliação das aprendizagens**, observaram-se algumas diferenças nos métodos e técnicas utilizados entre os dois ciclos de ensino. Para tal, como referido por Fernandes (2021), avaliar é um processo exigente e rigoroso, cuja principal finalidade deve ser a promoção das aprendizagens dos alunos. Tendo essa perspetiva presente, no 1.º Ciclo, o par aplicou uma avaliação maioritariamente qualitativa, através de momentos como: a Assembleia de Turma; o balanço do dia e o TA. Realizaram-se também atividades cooperativas, nas quais, no final de cada tarefa, promovia-se a auto e a heteroavaliação. Enquanto no 2.º CEB, a avaliação baseou-se numa vertente qualitativa e quantitativa. Apesar de se terem incentivado atividades cooperativas e momentos de debate, o peso das questões-aula adquiriu igualmente relevância.

Em ambos os ciclos, o *feedback* tornou-se essencial, uma vez que ajuda os alunos “a perceber o progresso na consecução dos seus objectivos, mantém a motivação e melhora a eficácia em relação a aprendizagens futuras” (Figueiredo, 2016, p. 250). Com base nesta perspetiva, procurámos que esse feedback fosse constante e claro.

Relativamente aos processos de regulação e avaliação dos comportamentos sociais, no 1.º CEB, estes foram desenvolvidos através de diversos exercícios de autorregulação presentes nas rotinas diárias da turma. Um exemplo particularmente relevante foi a Assembleia de Turma, um momento que tinha por finalidade de contribuir para a resolução dos conflitos que ocorriam ao longo da semana. Para além disso, sempre que surgiam situações de conflito ou desentendimentos eram promovidos diálogos com os alunos envolvidos, com o intuito de compreender os diferentes pontos de vista e realizar uma reflexão conjunta sobre as atitudes adotadas. No 2.º Ciclo, a única abordagem utilizada focou-se no diálogo com a turma. Contudo, não se observaram conflitos recorrentes fora da sala de aula, como aconteceu no 1.º CEB, o que poderá estar relacionado com as diferenças de idades.

Em ambos os contextos de estágio, revelou-se essencial a utilização e valorização das regras, contribuindo para uma cultura de respeito, incentivando a escuta ativa, garantindo um ambiente propício a um maior desempenho escolar.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

| " | | " |

4. GAMIFICAÇÃO E COMPETÊNCIAS HISTÓRICO-GEOGRÁFICAS: PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo, é introduzido o tema do estudo desenvolvido no âmbito da prática pedagógica. A partir desta base, apresentam-se a definição da problemática de investigação, bem como os objetivos a que esta se propôs.

O **tema** do presente estudo centra-se na utilização da gamificação enquanto estratégia promotora da motivação e potenciadora da aprendizagem na área da História e Geografia de Portugal. A escolha deste tema resultou da falta de motivação para a aprendizagem evidenciada em HGP, sobretudo por parte dos alunos do 2.º CEB, que se manifestava na reduzida participação nas atividades e no pouco empenho na realização das tarefas propostas. Perante este cenário, equacionou-se a hipótese de o uso adequado de estratégias de gamificação poder potenciar a motivação e o envolvimento dos alunos nas atividades (Queirós & Pinto, 2022). Outro fator que justificou a escolha deste tema foi a existência de dificuldades demonstradas pelos alunos na compreensão e na interpretação dos conteúdos e conceitos previstos nas Aprendizagens Essenciais de HGP. O estudo foi também alargado à turma do 4.º ano em que decorreu o estágio, de forma a realizar uma análise comparativa entre os dois níveis de escolaridade. No caso do 1.º CEB os alunos revelaram-se motivados e interessados nas atividades sugeridas, possivelmente devido à familiaridade prévia com este tipo de aprendizagens.

Face aos desafios atuais e às dificuldades observadas durante as práticas pedagógicas, revelou-se fundamental adotar **metodologias ativas**, especialmente no ensino da História e da Geografia, de forma a despertar o interesse dos alunos, privilegiando o fazer-história e colocando-os no centro do processo de aprendizagem. Neste sentido, vários estudos apontam a gamificação como uma estratégia, capaz de promover a aprendizagem ativa dos discentes (Kapp, 2012; Raharjo et al., 2021; Jun & Lucas, 2025). Segundo Fayombo (2012), citado por Raharjo et al. (2021), a aprendizagem ativa “is a crucial component of the learning process, as learners should be actively engaged during lectures” (p. 602).

Para além dos fatores observados em contexto de estágio, a escolha deste tema foi igualmente motivada pelo gosto pessoal da investigadora, pois como refere Martino (2018) a “vontade de estudar um tema costuma estar ligada a situações que, de alguma maneira, incomodam a pessoa a ponto de levá-la a investigar” (p. 46).

Tendo em conta os aspetos referidos, definiu-se a seguinte **problemática de investigação**: De que forma *a gamificação pode contribuir para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas nos alunos do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico?*

Atendendo à problemática formulada, definiram-se os seguintes **objetivos de investigação** que orientaram este estudo:

- A. Investigar o impacto da gamificação na motivação dos alunos do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico para a aprendizagem da História e Geografia.
- B. Avaliar as aprendizagens dos alunos ao nível dos conteúdos histórico-geográficos adquiridos em contextos gamificados.
- C. Identificar e analisar as competências histórico-geográficas que podem ser promovidas através da utilização de metodologias gamificadas.

O objetivo A visa aferir os níveis de motivação evidenciados pelos alunos através da implementação da estratégia da gamificação. Vários estudos indicam que a utilização de elementos da gamificação pode contribuir para um aumento da motivação e do envolvimento dos alunos nas atividades (Alsawaier, 2018; Queirós & Pinto, 2022). Neste sentido, a motivação dos alunos é avaliada através da aplicação de um questionário inicial, aplicado antes da intervenção, e de um questionário final, aplicado após a intervenção, permitindo assim analisar as alterações nos níveis da motivação dos discentes.

Relativamente ao objetivo B pretende-se avaliar as aprendizagens dos alunos ao nível do saber histórico-geográfico, com base nos resultados obtidos nas atividades de gamificação. Nesta perspetiva, torna-se fundamental adotar uma avaliação qualitativa na aprendizagem da História, alinhada com as características do saber histórico (Dias, 2016). Para desenvolver essa análise, é aplicada uma questão-aula no final de cada atividade, com o intuito de verificar a consolidação das competências desenvolvidas, ou seja, de indicar o “nível de desempenho alcançado por um aluno” (Fernandes, 2021, p. 334).

No que diz respeito ao objetivo C é realizada uma análise das Competências Histórico-Geográficas (CHG) que podem ser desenvolvidas através da estratégia da gamificação (Hortas & Dias, 2017). Vários autores têm defendido que os conhecimentos são uma componente incontornável quando é formulado um ensino baseado no desenvolvimento de competências (Perrenoud, 1999; Faria, 2007; Saíz Serrano, 2014,

citados por Dias, 2016). Para tal, são utilizados como instrumentos de avaliação os resultados alcançados nas atividades, assim como as planificações de cada aula em que se recorreu a estratégias de gamificação.

5. GAMIFICAÇÃO: ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM

| ' ' ' | | ' ' ' |

No presente capítulo inicia-se a apresentação do enquadramento teórico que sustenta o desenvolvimento desta investigação, tendo por base os seguintes tópicos: (i) origem e evolução da gamificação; (ii) elementos de jogo; (iii) as vantagens e desvantagens da gamificação no processo de ensino e aprendizagem; (iv) o impacto da gamificação na motivação dos alunos.

5.1. Origem e evolução da gamificação

O termo da gamificação foi introduzido em 2003 pelo programador Nick Pelling, com o objetivo de aplicar os seus conhecimentos sobre jogos noutros domínios, tais como o corporativo e o educacional (Queirós & Pinto, 2022). No entanto, o termo apenas começou a ganhar destaque em 2010 e, desde então, tem vindo a assumir um papel cada vez mais relevante na investigação científica (Jun & Lucas, 2025).

De acordo com Queirós e Pinto (2022), o conceito de **gamificação**, também designado por *ludificação* ou *joguificação*, refere-se à integração de elementos característicos dos jogos em contextos não lúdicos, com o intuito de envolver os participantes no cumprimento de um objetivo específico. Esta definição é complementada por Kapp (2012), segundo o qual “gamification is using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems” (p. 10).

Neste âmbito, um estudo realizado por Zickermann e Cunningham (2011), citados por Alsawaier (2018), demonstrou que muitos estudantes revelam uma clara preferência por atividades de caráter lúdico, algo que poderá refletir uma maior predisposição para experiências educativas mais interativas e envolventes. Neste sentido, Kapp (2012) destaca que “time and attention of learners is limited, and learning professionals must focus on providing an engaging and goal-oriented solution to the training and teaching dilemma” (p. 22).

Considerando os aspetos apresentados anteriormente, a gamificação pode revelar-se como uma **estratégia** potencialmente eficaz para combater a desmotivação dos alunos e promover uma aprendizagem mais envolvente e significativa. Contudo, é fundamental que esta estratégia seja aplicada com ponderação, uma vez que o uso excessivo de elementos de gamificação pode resultar em efeitos contraproducentes

(Queirós & Pinto, 2022), nomeadamente a desconcentração dos alunos, a valorização excessiva da vertente competitiva e a criação de dependência em relação a recompensas externas.

A eficácia da gamificação encontra-se diretamente relacionada com a forma como é concebida e aplicada. Deste modo, Kapp (2014) defende que a implementação da gamificação em contexto educativo pode assumir diferentes formatos, nomeadamente o digital ou o analógico, sendo ambos considerados válidos no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a **gamificação digital** tem-se destacado pelo seu potencial em privilegiar uma aprendizagem mais ativa e centrada no aluno, sobretudo tendo em conta que o público jovem revela uma maior predisposição para este tipo de formato devido à sua familiaridade com a tecnologia (Moreira & Lucas, 2018).

Para além da gamificação, existem outras estratégias pedagógicas que assentam igualmente em jogos, como a **aprendizagem baseada em jogos (*game-based learning, GBL*)**, que se refere à utilização de jogos como ferramentas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Para que esta abordagem seja eficaz, é essencial que os objetivos de aprendizagem estejam previamente definidos e alinhados com a estrutura do jogo (Alsawaier, 2018; Queirós & Pinto, 2022). Nesta metodologia, podem ser integrados diversos tipos de jogo, nomeadamente os **jogos sérios (*serious games*)**, que consistem na aplicação de jogos concebidos especificamente para fins educativos, cujo objetivo principal não se limita ao simples entretenimento. Estes jogos procuram promover determinados tipos de comportamento, tais como a capacidade de resolução de problemas e o envolvimento e a motivação dos utilizadores (Barros, 2018).

Enquanto a **aprendizagem baseada em jogos** e os **jogos sérios** recorrem de forma sistemática ao jogo, a gamificação aplica elementos característicos dos jogos em ambientes de não-jogo. Para além disso, os jogos sérios e a gamificação destacam-se por “both trying to solve a problem, motivate people, and promote learning using game-based thinking and techniques” (Kapp, 2012, p. 16). Essencialmente o que distingue a aprendizagem baseada em jogos da gamificação é a natureza da sua aplicação, sendo que a primeira integra jogos completos como instrumentos centrais no processo de ensino e aprendizagem, ao passo que a gamificação recorre apenas a mecânicas ou elementos isolados dos jogos, como pontos e recompensas (Queirós & Pinto, 2022). Apesar das

diferenças, diversos autores consideram que estas estratégias contribuem, de forma significativa, para melhorar o processo de ensino e aprendizagem (Kapp, 2012; Alsawaier, 2018; Queirós & Pinto, 2022).

5.2. Elementos de jogo

Tal como referido anteriormente, o conceito de gamificação implica a integração de elementos de jogos em ambientes de não-jogo. Neste sentido, para organizar estes elementos de forma eficaz, foram desenvolvidos modelos que ajudam a promover a sua aplicação em diversos contextos. Neste relatório, considera-se o modelo mais conhecido, que é o de Kevin Werbach e Dan Hunter, apresentado por Queirós e Pinto (2022), que propõe uma estrutura dividida em três categorias: dinâmicas, mecânicas e componentes.

As **dinâmicas** são os conceitos basilares que definem o ambiente da gamificação, ou seja, o que permite que os participantes se sintam envolvidos na *ludificação*. As principais dinâmicas consideradas na gamificação são as emoções sentidas pelos alunos dentro da competição, a narrativa criada através de um guião, os relacionamentos criados pelos alunos, as restrições definidas no guião e a progressão do jogador.

Relativamente às **mecânicas**, os autores consideram que são processos que possibilitam a continuidade do jogo e garantem o cumprimento dos objetivos e da estratégia definidos. De entre as principais mecânicas apresentadas, assumem maior relevância a competição, a cooperação, os desafios, o *feedback* e as recompensas. A **competição** é gerada pela implementação de sistemas de pontuação e pela disponibilização de tabelas de classificação. A **cooperação** nasce da criação de dinâmicas grupais, cumprindo simultaneamente o objetivo de desenvolver competências de trabalho cooperativo. A definição de **desafios** permite a dinamização das atividades, aumentando o grau de dificuldade e, conseqüentemente, garantir o foco dos alunos no conteúdo lecionado. O *feedback* serve “para fornecer dados ao jogador, informando-o onde se encontra no ambiente e o resultado de suas ações” (Busarello et al., 2014, p. 30), possibilitando o envolvimento do aluno e aumentando a sua motivação. São ainda definidas **recompensas** tangíveis específicas por grupo etário, que servem como motor do envolvimento dos alunos nas atividades propostas. Com referem Rahmi et al. (2025),

“this can be achieved by offering rewards, such as points, badges, or other tokens of recognition that can be redeemed for tangible or intangible rewards” (p. 1131).

Os **componentes**, a base da pirâmide deste modelo, possibilitam a implementação das mecânicas e dinâmicas. Alguns exemplos de componentes são: avatares, *badges*, combates, desbloqueio de conteúdo, equipas, missões, pontos e tabelas de classificação. Os avatares representam o aluno individualmente e refletem “their aspirations, vulnerabilities, and the different roles they play in life. Players need to choose or create their avatars as manifestations of their autonomy needs” (Alsawaier, 2018, p. 22). Os *badges* simbolizam as conquistas dos alunos. Como referem Rahmi et al. (2025) “badges represent achievements earned, collected, or achieved by a person during gamification” (p. 1130). Os combates representam desafios, de curta duração, que opõem os participantes. O desbloqueio de conteúdo é o componente utilizado para garantir o envolvimento dos alunos entre fases da gamificação, isto é, só quando o aluno desbloqueia um determinado nível é que obtém a informação necessária para passar para o seguinte. As equipas são definidas como um componente que possibilita o desenvolvimento da cooperação, definido nas mecânicas. As missões são componentes através dos quais se definem objetivos e recompensas. De acordo com Alsawaier (2018), são utilizadas para incentivar os participantes a desenvolver o pensamento crítico, dão um propósito definindo um caminho e reforçam o trabalho cooperativo. Os pontos funcionam como recompensas e sistemas de incentivo, sendo atribuídos pelo sucesso dos participantes e deduzidos em situações de erro. Este sistema de pontuação “encourages students to strive for accuracy and helps them to understand where they can improve their learning” (Rahmi et al., 2025, p. 1130). Por último, as tabelas de classificação cumprem a mecânica de competição:

leaderboards can determine who performs best and is a comparison between the performance of one user and others. (...) Moreover, leaderboards can also be explained using social comparison theory, where people are more motivated when comparing themselves to others who have similar characteristics (Rahmi et al., 2025, p. 1130).

Queirós e Pinto (2022) sublinham ainda a ideia generalizada de que utilizar pontos, *badges* e tabelas de classificação é suficiente para criar uma estratégia de gamificação. Por outro lado, Murr e Ferrari (2020) consideram que não é necessário

utilizar todos os elementos de jogos em simultâneo e que o destaque dado a cada um deles pode ser distinto. Indicam ainda que, de entre os elementos mais utilizados, se destacam os pontos, os níveis, as tabelas de classificação, os desafios e as missões. Assim sendo, considera-se que a utilização de vários elementos de jogo possibilita a criação de uma estratégia de gamificação, mas não se pode considerar que esse processo se cinja à utilização de um sistema de pontos.

5.3. Vantagens e desvantagens da gamificação no processo de ensino e aprendizagem

A gamificação pode potenciar as estratégias de ensino, mas, se mal implementada, poderá comprometer a eficácia do processo educativo. Perante esta dualidade, torna-se essencial refletir criticamente sobre as vantagens e limitações associadas à utilização desta estratégia em contextos educativos.

De acordo com Queirós e Pinto (2022), as principais **vantagens** da utilização da gamificação assentam no aumento da produtividade, melhoria no processo de aprendizagem, envolvimento, estímulo da criatividade, fluidez na comunicação e resistência ao fracasso.

Nas **vantagens**, destaca-se a melhoria no processo de aprendizagem, uma vez que o aumento da dopamina proporcionado pelo jogo impacta positivamente na atenção e na motivação. Os autores referem ainda que a prática de *feedback* constante associada ao jogo promove a aprendizagem dos conteúdos de uma forma mais fluida e imediata. O envolvimento promove a criação de ligações emocionais e a melhoria da relação entre os participantes, considerando o aspeto lúdico das experiências. O uso de jogos desenvolve ainda a criatividade, pois nenhuma experiência é única, sendo independente dos níveis de conhecimento e diferentes ritmos de aprendizagem. A socialização decorrente da gamificação facilita ainda a fluidez na comunicação, uma vez que promove uma maior interatividade entre os utilizadores, fomenta a colaboração e contribui para a criação de um ambiente seguro e propício à partilha de ideias. Por fim, salienta-se a influência da gamificação na construção da resistência ao fracasso, proporcionando aos alunos a liberdade de errar e de valorizarem o erro como parte das suas aprendizagens.

Entre as principais **desvantagens** da utilização da gamificação em contextos educativos evidencia-se a sua aplicação de forma uniforme a todos os alunos, os elevados custos de implementação, o potencial para gerar distrações e a tendência para um foco excessivo em sistemas de pontos, em detrimento da aprendizagem.

Neste âmbito, Queirós e Pinto (2022) defendem que alguns alunos podem reagir negativamente à gamificação, pelo que deve existir o cuidado de dar hipótese de escolha aos alunos, preparando sempre uma alternativa para os que se recusem ou prefiram não participar. Os custos de implementação das dinâmicas também podem afetar a decisão de recurso a estas estratégias, nomeadamente se forem implementadas em contexto digital. Uma outra desvantagem reside no fator de distração, que pode ser causado em situações em que o objetivo não seja claro e em que a complexidade do jogo seja muito elevada, fazendo com que os participantes se concentrem nas regras em demasia.

A utilização excessiva de conteúdos digitais, nomeadamente no âmbito da gamificação, pode também acentuar formas de dependência tecnológica e ser interpretada como um estímulo à utilização acrítica de formatos digitais.

Um dos riscos também associados à gamificação é a chamada *pointsification*, que se traduz na ênfase exagerada em sistemas de pontos. Esta abordagem tende a reduzir a experiência de aprendizagem a objetivos superficiais, muitas vezes desligados de uma compreensão profunda ou significativa dos conteúdos. Em vez de promover o envolvimento na aprendizagem, incentiva comportamentos orientados apenas para a recompensa.

De acordo com Rahmi et al. (2025), a utilização de gamificação no processo de ensino-aprendizagem ainda requer mais estudos, pois ainda se identificam vantagens e desvantagens associadas à sua utilização e, em alguns casos, as conclusões são contraditórias. Segundo este autor, os estudos desenvolvidos até ao momento não permitem estabelecer de forma contundente que a gamificação é uma ferramenta de aprendizagem. Por outro lado, não é ainda possível determinar que elementos do jogo potenciam a motivação do aluno.

5.4. O impacto da gamificação na motivação dos alunos

O principal objetivo da gamificação enquanto ferramenta educativa é o de aumentar a **motivação intrínseca** – um processo que se inicia de dentro para fora e se manifesta quando o indivíduo participa numa tarefa pelo interesse ou satisfação pessoal que dela retira. Xu et al. (2021) referem que, neste tipo de motivação, o envolvimento do aluno surge como um ato espontâneo e autónomo, que não depende de incentivos externos.

Por seu lado, a **motivação extrínseca** envolve a realização de atividades orientadas por fatores externos; por exemplo, fazer os trabalhos de casa para evitar uma penalização (Busarello et al., 2014). É importante assinalar que a motivação extrínseca é sempre a primeira a ocorrer, sendo apenas eficaz a curto prazo (Queirós & Pinto, 2022). No entanto, segundo Busarello et al. (2014), quando utilizada de forma excessiva pode comprometer a evolução da motivação intrínseca, conduzindo à dependência do aluno de fatores externos. Deste modo, torna-se essencial promover um equilíbrio entre os dois tipos de motivação, permitindo que a motivação extrínseca dê gradualmente lugar a uma motivação intrínseca com o intuito de manter o aluno envolvido e recetivo em relação às atividades propostas.

Devido à pertinência da motivação para a gamificação surge a necessidade de desenvolver as perspetivas teóricas que abordam o tema, sendo as mais relevantes: a Teoria da Autodeterminação, de Deci e Ryan e a Teoria do Flow, de Mihaly Csikszentmihalyi.

Segundo Queirós e Pinto (2022), a **Teoria da Autodeterminação** considera que existem três necessidades básicas que motivam intrinsecamente o ser humano, são elas: (i) a relação; (ii) a autonomia; (iii) a competência.

A relação estabelece a conexão social entre pessoas, a autonomia é a capacidade de tomar decisões por livre-arbítrio e a competência é o desejo de dominar algo, de melhorar até conseguir dominar a tarefa. No contexto educativo, considera-se que o aluno está intrinsecamente motivado quando desenvolve a sua própria autonomia, interage com os colegas num ambiente de cooperação e acredita na sua capacidade para atingir os objetivos propostos no jogo (Queirós & Pinto, 2022).

Neste âmbito, a gamificação pode funcionar como uma estratégia eficaz para satisfazer estas necessidades ao incentivar os alunos a concentrarem-se no alcance dos

objetivos do jogo, em vez de se focarem exclusivamente em fatores externos (Xu et al., 2021). Para além disso, de acordo com os mesmos autores, existem certas mecânicas de jogo que têm o potencial de reforçar a motivação intrínseca, promovendo uma aprendizagem mais participativa e autónoma.

A **Teoria do Flow** caracteriza um estado mental de plena imersão na realização de uma tarefa e está associada às sensações de felicidade e satisfação, considerando que são estas emoções que são evocadas para realizar uma determinada tarefa, tornando-se na principal motivação para as realizar. Entende-se que o Flow é "a forma como as pessoas descrevem seu estado de espírito quando a consciência está harmoniosamente ordenada e elas querem seguir o que estão fazendo para seu próprio bem" (Csikszentmihalyi, 1990, p. 6 citado por Diana et al., 2014, p. 46). Esta noção nasce da definição do “estado mental em que a pessoa está totalmente imersa no que está a fazer, caracterizado por um sentimento de total envolvimento e sucesso no processo da atividade” (Queirós & Pinto, 2022, p. 56). De acordo com os mesmos autores, a gamificação recorre a elementos como objetivos claros, *feedback* constante, indicadores de progresso e desafios ajustados às competências dos alunos, todos eles fundamentais para promover o estado de imersão e satisfação descrito pela Teoria do Flow.

Considerando os pontos previamente abordados, importa reconhecer a relevância de práticas pedagógicas que promovam atividades mais envolventes e motivadoras contribuindo para o desenvolvimento das competências dos alunos (Queirós & Pinto, 2022). Sobretudo no contexto educativo atual, torna-se relevante promover a presença mais ativa e consistente da gamificação em sala de aula. Contudo, a sua aplicação deve ser devidamente mediada, para que potencie a motivação intrínseca.

6. GAMIFICAÇÃO E ENSINO DA HISTÓRIA E GEOGRAFIA

| | " | | "

Dando continuidade ao enquadramento teórico, este capítulo foca-se em três dimensões centrais, nomeadamente: (i) o ensino de História e Geografia e os seus desafios e (ii) o papel da gamificação no ensino da História e da Geografia.

6.1. O ensino da História e Geografia e os seus desafios

O ensino de História e Geografia do 1.º ao 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB, inserem-se na disciplina do Estudo do Meio (EM) e do 5.º ao 6.º ano do 2.º CEB, inserem-se na disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP). O ensino destas disciplinas em Portugal, ainda assume um cariz essencialmente descritivo e centrado no professor, com recurso ao método expositivo de ensino (Dias, 2019).

Relativamente ao ensino de História, Dias (2019) reforça que a definição de um currículo de ensino tende a privilegiar certos conceitos e conteúdos, apenas pelo facto de serem selecionados de entre um conjunto de possibilidades. Esta seleção, acaba por determinar “«o que ensinar» e, em grande medida, esta definição condiciona também o «como ensinar»” (Dias, 2019, p. 72). Exemplificando com a realidade do ensino em França, Dias (2019) faz referência à romantização de determinadas épocas da História, recorrendo a narrativas que forneçam coerência a atos do passado, considerando que os temas são apresentados numa sequência cronológica. Segovia e Rubio (2018) exploram os dois tipos de ensino de História abordados por Santisteban (2010) para os distinguir, sendo que o primeiro tipo de aprendizagem é centrado na cronologia, o que encerra a visão da História; e o segundo constrói a narrativa histórica e contextualiza os acontecimentos, enfatizando as alterações sociais, as fontes e os argumentos a utilizar. No entanto, Dias (2019) afirma que o ensino da História deve privilegiar “o desenvolvimento da capacidade de interrogar o presente” (p. 107).

De acordo com Cachinho (2000), a Geografia apresentava-se como uma área curricular de menor interesse para os alunos, sendo considerada como uma disciplina “fastidiosa e inútil” (p. 74), gerando o desinteresse dos alunos. Os professores tentam justificar esse desinteresse com os conteúdos e objetivos dos programas, visto que, na ótica do autor, “se os alunos gostassem daquilo que se lhes ensina o problema estaria resolvido” (p. 74). “Constata-se ainda que, não raro, os professores reclamam que os alunos não se interessam pelos conteúdos escolares, que estão desmotivados” (Vinha,

2009, p. 347). A falta de motivação dos alunos faz com que os alunos “asuman la actividad escolar desde la apatía y el desinterés, aspecto que afecta negativamente al aprendizaje y al fracaso escolar” (Segovia & Rubio, 2018, citado por Solbes, 2007, p. 82),

De acordo com Segovia e Rubio, (2018), citado por Solbes (2007), existem vários motivos para justificar o fracasso escolar, desde dificuldades económicas a situações familiares, cenários esses que, na maioria das vezes, não são alteráveis, sendo necessária uma modificação das estratégias de ensino para que se atinja o sucesso escolar.

Os estudos de Sueli Guimarães demonstram que “o envolvimento em uma atividade por razões intrínsecas gera maior satisfação, facilitando a aprendizagem e o desempenho” (Vinha, 2009, p. 349). De acordo com Vinha (2009), e após análise dos estudos de Sueli Guimarães, a inteligência humana é altamente treinável e permeável aos processos psicológicos da aprendizagem.

Coloca-se então o grande desafio de oferecer ao ensino da História e da Geografia, e no Ensino Básico em geral, práticas docentes que garantam uma maior participação dos alunos, com metodologias mais ativas que estimulem a motivação dos alunos.

De acordo com Parra-González et al. (2022), em resposta à introdução e ao desenvolvimento das tecnologias na rotina diária dos alunos, os professores estão a afastar-se cada vez mais dos métodos de ensino tradicionais e a apostar em metodologias ativas que encorajem os alunos a perseguir objetivos, alterando o foco do professor para o aluno. A sugestão de alterar a forma como se ensina História é reforçada por González e Rubio (2022). Segundo Carvalho et al. (2023), as metodologias ativas são necessárias para combater o desinteresse dos alunos perante a exposição de conhecimento, pois garantem interação entre discentes e um papel ativo dos alunos durante o processo de aprendizagem. Estas metodologias garantem ainda que o aluno consiga relacionar os conteúdos das aulas com o seu dia-a-dia.

6.2. O papel da gamificação no ensino da História e da Geografia

Segundo Parra-González et al. (2022), a gamificação constitui uma das estratégias pedagógicas que estimula o envolvimento e a participação dos alunos. Segovia e Rubio (2018) justificam a utilização da gamificação pelo seu carácter lúdico, viabilizando o espírito competitivo, o autocontrole, a capacidade de raciocínio e promovendo o

desenvolvimento do pensamento crítico, visto que, nas atividades gamificadas se promove o recurso à imaginação e à criatividade individual do discente. Especificamente no ensino da Geografia, Carvalho et al. (2023) mencionam a *joguificação* como uma estratégia que permite: (i) criar maior ligação entre o aluno e os conteúdos abordados; (ii) aumentar a curiosidade; (iii) incentivar o debate; (iv) colocar o aluno a pensar noutras realidades e, ainda, (v) promover competências cidadãs.

Para que algo llame nuestra atención debe tener un carácter novedoso que despierte nuestro interés. Pretender llamar la atención de nuestro alumnado con mecánicas reiterativas es complicado. La gamificación, empleada de forma puntual, nos permite romper con la rutina y despertar la curiosidad de los estudiantes (Tortajada, 2022, p. 860).

Segovia e Rubio (2018) apresentam o modelo de pensamento histórico de Éthier et al. (2010), que pode ser utilizado em gamificação, e que relaciona o conceito de consciência histórico-temporal com os de passado, presente e futuro, termos estes que são interdependentes, visto que, na sua génese esta representação reclama o passado para conceptualizar o futuro. De acordo com Ríos e Arnáez (2023), o recurso a dinâmicas de *ludificação* aumenta a motivação dos participantes, principalmente no âmbito das Ciências Sociais, e contribui para que estes se consciencializem da importância que a motivação tem a longo prazo. Carvalho et al. (2023) clarificam que as atividades gamificadas, pelo seu dinamismo, ajudam ao desenvolvimento cognitivo e raciocínio lógico, bem como na cooperação.

Segundo Tortajada (2022), que aborda um estudo de caso sobre gamificação, existem vozes críticas à utilização desta estratégia no ensino-aprendizagem e os seus resultados são questionados, mas, considerando que o jogo não é estranho para os alunos que são autênticos nativos digitais, a utilização dessas dinâmicas permitiu-lhe identificar algumas curiosidades, nomeadamente que alunos com maior dificuldade no registo de aulas tradicionais se destacaram nestas dinâmicas, assumindo o papel de líderes, uma vez que se evidenciam pela sua criatividade e soluções apresentadas. Esta alteração positiva de comportamento dos alunos que aparentam ser apáticos no sistema tradicional leva o autor a questionar a forma de ensino. Para Gómez et al. (2022), que se foca na utilização de jogos de tabuleiro, o jogo tem o potencial de envolver os discentes na tomada de decisões e em criar estratégias. Além disso, os autores acrescentam que o recurso aos

jogos tem várias vantagens: tornar os alunos ativos na sala de aula, desenvolver competências históricas e o divertimento mantém os alunos motivados progressivamente ao longo do jogo para atingirem os seus objetivos e garantirem as suas recompensas.

7. COMPETÊNCIAS
HISTÓRICO-GEOGRÁFICAS

| ' ' | | ' ' |

Para concluir o enquadramento teórico da presente investigação, este capítulo dedica-se à análise de: (i) o conceito de competência no contexto educativo e (ii) o desenvolvimento das competências histórico-geográficas.

7.1. O conceito de competência no contexto educativo

O conceito de competência tem assumido diferentes interpretações no domínio da educação, refletindo a diversidade de perspetivas teóricas que o sustentam. De acordo com Roldão (2003), a competência consiste na capacidade de mobilizar, de forma ajustada e articulada ao contexto, um conjunto de diversos saberes (noções, procedimentos, informações, conhecimentos, métodos e técnicas) com o objetivo de atuar de forma apropriada numa determinada situação. Em contraste, o projeto DeSeCo (2002) citado por Leitão e Alarcão (2006) defende uma abordagem mais abrangente, entendendo a competência como “a capacidade de responder às exigências individuais ou sociais, ou de efectuar uma tarefa com sucesso, comportando dimensões cognitivas e não cognitivas” (p. 75).

Oferecendo uma outra perspetiva, Perrenoud (1999) define competência como uma capacidade de atuar em diferentes situações, pondo “em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais os conhecimentos” (p. 7). Na mesma linha de pensamento, o Ministério da Educação (2001) considera que uma competência “integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso” (citado por Leitão & Alarcão, 2006, p. 62), uma vez que não se trata de acrescentar capacidades e atitudes a uma série de conhecimentos, mas desenvolver os três saberes de forma integrada com vista à sua mobilização em diversas situações.

O presente decreto-lei estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro).

Na mesma linha, Zabala e Arnau (2007) identificam estes três saberes como saber-saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades) e saber-ser (atitudes), sendo que

a dimensão saber-fazer pode abranger capacidades que vão desde as mais simples às mais elaboradas.

Em todas as definições consideradas, realça-se a ideia de que a competência resulta da articulação de múltiplos saberes, como conhecimentos, capacidades e atitudes, que são mobilizados para agir de forma eficaz perante situações concretas. Tal conceção conduz à conclusão de que a tradicional separação entre conhecimentos e competências é, na realidade, uma falsa dicotomia. Tendo em conta que, segundo Perrenoud (1999), Faria (2007) e Saíz Serrano (2014), citados por Dias (2016), os conhecimentos representam uma componente fundamental das competências, revelando-se inadequada a sua dissociação.

Deste modo, ser competente significa saber aplicar estes saberes de forma autónoma e ajustada às diferentes situações, utilizando o que “sabe para se realizar o que deseja/projecta” (Dias, 2010, p.75). De acordo com Delors (1996) citado por Dias e Hortas (2017), compete à escola a responsabilidade de capacitar os alunos com as competências necessárias para enfrentar os desafios da sociedade. Neste contexto, o professor assume um papel fundamental ao gerir e adaptar o currículo com intencionalidade pedagógica e de acordo com as necessidades da turma (Dias, 2016).

7.2. O desenvolvimento das competências histórico-geográficas

Segundo Dias e Hortas (2017), o desenvolvimento das competências histórico-geográficas é fundamental para formar alunos capazes de compreender a realidade que os rodeia, analisar fenómenos em diferentes escalas – política, social, económica, cultural – e intervir de forma crítica e responsável em sociedade. Neste sentido, devem ser proporcionadas experiências em sala de aula que promovam o “fazer-história”, incentivando os alunos a “interrogar o presente e de procurar no passado algumas respostas que lhes permitam construir o futuro” (Dias, 2016, p. 74). De forma complementar, Cachinho (2000) sublinha que a educação geográfica deve promover o desenvolvimento da capacidade de “pensar o espaço”, permitindo aos alunos interpretar criticamente o meio em que vivem, compreender a sua organização territorial e refletir sobre os fatores que influenciam as transformações do espaço.

A construção deste tipo de competências exige a mobilização de saberes para solucionar problemas, criar estratégias, tomar decisões e agir de forma adequada (Perrenoud, 2001, citado por Dias, 2016). De acordo com Dias e Hortas (2017), a formação de crianças e jovens histórica e geograficamente competentes implica o desenvolvimento de sete competências histórico-geográficas fundamentais, sendo estas:

(A) utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens; (B) selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa; (C) localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais; (D) contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades; (E) conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais; (F) mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações; (G) mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia (Dias & Hortas, 2017, p. 289).

A primeira competência, “utilizar diferentes fontes de informação com diferentes linguagens”, refere-se à capacidade dos alunos para aceder, interpretar e utilizar diferentes fontes de informação, recorrendo a diferentes linguagens como: a escrita, a oral, a iconográfica, a estatística e a material.

Relativamente à segunda competência, “selecionar, organizar e tratar a informação”, sublinha-se a importância de saber selecionar os dados e organizá-los em representações visuais que promovam a compreensão das dimensões temporais e espaciais. Neste contexto, são valorizadas representações como os frisos cronológicos, os mapas e as plantas.

A terceira competência, “localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais”, centra-se na capacidade dos alunos de compreender os fenómenos nos diferentes contextos em que ocorrem e de os situar no espaço e no tempo. A localização espaciotemporal constitui um dos “exemplos mais significativos de complementaridade” (Dias & Hortas, 2017, p. 290) entre a História e a Geografia.

No que diz respeito à quarta competência, “contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades”, esta implica uma análise multiescalar, enquadrando os fenómenos em diferentes escalas espaciais (micro, meso e

macro) e temporais (curta, média e longa). Esta capacidade procura valorizar o cruzamento de diferentes escalas temporais e espaciais.

A quinta competência, direcionada para “conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais”, remete para a análise aprofundada dos lugares e regiões em que se manifestam fenómenos sociais, “reconhecendo o modo como o território influenciou a cultura humana e, no sentido oposto, as marcas que esta vai deixando no território” (Dias & Hortas, 2017, p. 290).

No que concerne à sexta competência, isto é, “mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações”, remete para o desenvolvimento da capacidade dos alunos aplicarem os conhecimentos histórico-geográficos na resolução de problemas, na compreensão de dinâmicas sociais e ambientais e, ainda, na análise de novas situações.

Por fim, a sétima competência, “mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia”, envolve o uso adequado do vocabulário histórico-geográfico, bem como a “construção de um discurso exigente, principalmente pelo rigor na aplicação dos conceitos que a História, a Geografia e, de um modo geral, o campo das Ciências Sociais oferecem” (Dias & Hortas, 2017, p. 290).

O presente estudo centra-se no desenvolvimento de duas competências: (C) “localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais” e (F) “mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações”. Estas competências foram selecionadas para se alinharem com os objetivos da gamificação enquanto estratégia para o ensino da História e da Geografia.

A competência “localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais” está intimamente ligada ao desenvolvimento da noção de tempo histórico, nomeadamente com a capacidade de compreender as relações entre o passado e o presente, uma dimensão essencial que deve ser promovida desde o 1.º CEB. Através desta capacidade, os alunos conseguem encontrar no passado, respostas para problemas que afetam as comunidades atuais, reconhecendo as transformações que ocorreram ao longo do tempo (Dias, 2019). Neste âmbito, a gamificação torna-se uma

estratégia eficaz para promover esta competência, uma vez que permite transformar ambientes de aprendizagem “em locais de ensino envolventes e divertidos” (Queirós & Pinto, 2022, p. 199), nos quais os alunos podem explorar, de forma ativa, diferentes conteúdos espaciotemporais.

Quanto à competência “mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações”, a gamificação destaca-se por “envolver as pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas” (Queirós & Pinto, 2022, p. 199), fatores essenciais para que os alunos apliquem os conhecimentos histórico-geográficos adquiridos.

Em suma, a utilização da gamificação no ensino da História e da Geografia pode ser orientada no sentido de promover o desenvolvimento das competências histórico-geográficas, ao possibilitar criar ambientes mais dinâmicos de aprendizagem.

8. LINHAS METODOLÓGICAS

| " | | " "

Neste capítulo procede-se a uma descrição sucinta das linhas metodológicas adotadas no decurso da investigação. Num primeiro momento, apresentam-se as opções metodológicas tomadas, incluindo a natureza do estudo, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, as técnicas e os instrumentos de análise de dados e os princípios éticos que foram integralmente respeitados ao longo do processo investigativo. De seguida, descreve-se a implementação do estudo, através da caracterização do contexto/participantes e do design do estudo.

8.1. Metodologia, métodos e técnicas

Considerando a problemática e os objetivos da investigação, optou-se por uma metodologia de base qualitativa com recurso a dados quantitativos analisados através da estatística descritiva. A metodologia qualitativa resulta do interesse do investigador e tem como principal objetivo compreender os fenómenos no contexto em que ocorrem, privilegiando as interpretações e experiências dos participantes (Pinto et al., 2018; Coutinho, 2014).

Tendo em conta a natureza qualitativa deste estudo, adotou-se o estudo exploratório como modelo de desenho investigativo. Segundo Losch et al. (2023), esta abordagem procura explorar e compreender fenómenos pouco estudados, permitindo aprofundar o conhecimento sobre o tema em análise. Neste sentido, o estudo exploratório contribui para “identificar tendências, problemas ou oportunidades para futuros estudos, mais aprofundados” (Losch et al., 2023, p. 9).

Para garantir a compreensão aprofundada do fenómeno em análise, foram aplicadas algumas técnicas de recolha de dados, nomeadamente: o inquérito por questionário e as produções dos alunos. De acordo com Amado (2014), o recurso a diferentes fontes de informação é fundamental para assegurar a validade e credibilidade dos resultados da investigação, assim como facilita a triangulação dos dados.

O inquérito por questionário foi aplicado no início e no final da investigação, com o objetivo de avaliar as perceções dos alunos sobre o impacto da gamificação no desenvolvimento da motivação para as aprendizagens, bem como a cooperação e/ou a competição durante as atividades gamificadas. Segundo Gil (2008), esta técnica procura recolher informações sobre conhecimentos, valores, interesses, comportamentos e

expectativas dos participantes, permitindo desenvolver uma descrição mais rigorosa da população-alvo da investigação. O questionário utilizado encontra-se organizado em questões abertas e questões fechadas (Anexos AI e AJ). As questões abertas procuram identificar os motivos e opiniões dos alunos relativamente à utilização de jogos e de tecnologia digital na sala de aula. Já as questões fechadas, maioritariamente, perguntas de resposta dicotómica (sim/não) e de escolha múltipla, tiveram como objetivo obter dados específicos sobre o tipo de jogos que conheciam, os meios tecnológicos utilizados, a familiarização com jogos em contexto escolar, as aprendizagens adquiridas e o nível de cooperação demonstrado entre os alunos.

Ademais recorreu-se à análise das produções dos alunos, nomeadamente as pontuações dos jogos (Anexo AK) e as classificações das questões-aula (Anexo AL). A recolha destes dados teve como objetivo aferir as competências histórico-geográficas desenvolvidas no final da realização de cada jogo.

Conforme referido por Quivy e Campenhoudt (2005), as técnicas de recolha e as técnicas de análise de dados são habitualmente complementares, devendo ser definidas de acordo com os objetivos de investigação. Deste modo e, tendo em conta os objetivos do presente estudo, recorreu-se à análise estatística descritiva e à análise de conteúdo, com o intuito de interpretar os dados recolhidos ao longo da investigação.

A análise estatística descritiva foi utilizada para interpretar os dados quantitativos recolhidos, nomeadamente os resultados dos jogos desenvolvidos, as classificações das questões-aula e as questões de resposta fechada dos questionários. Por sua vez, a análise de conteúdo foi aplicada às questões de resposta aberta dos questionários, recorrendo à organização das respostas por categorias, com o intuito de identificar tendências entre as opiniões dos participantes (Amado, 2014).

Por fim, foram respeitados os princípios éticos que regem a presente investigação, assegurando-se a confidencialidade da informação e o anonimato dos participantes ao longo de todas as fases do estudo. Neste contexto, os encarregados de educação foram devidamente informados através do consentimento livre e informado (Anexo AM) sobre a natureza e os objetivos do estudo, bem como do tratamento dos dados recolhidos, garantindo-se a sua utilização exclusiva para fins académicos. O consentimento livre e informado assegurava ainda o direito à desistência voluntária em qualquer momento do

estudo, conforme previsto na Carta de Ética da Sociedade Portuguesa da Ciência de Educação (2020).

8.2. Implementação do estudo

Tal como referido anteriormente, o presente estudo foi desenvolvido nos dois contextos de estágio supramencionados: duas turmas de 6.º ano e uma turma de 4.º ano, abrangendo um total de 60 participantes.

No 1.º CEB, participaram 20 alunos, nove do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os 10 anos. No que respeita ao 2.º CEB, os dois grupos eram constituídos por 43 alunos, 24 do sexo masculino e 19 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos. Contudo, três alunos da turma do 6.º D não participaram no estudo por estarem abrangidos por medidas seletivas e adicionais de acordo com o *Decreto-Lei N.º 54/2018*, pelo que o número efetivo de participantes neste ciclo foi de 40 alunos.

Em relação ao acesso às tecnologias digitais, no 6.º ano existia a “sala do futuro”, equipada com vários computadores. Contudo, esta sala encontrava-se geralmente ocupada pelas outras turmas. No caso da turma 6.º D, foi possível requisitar a sala fora do horário regular para a realização de um jogo digital, devido à disponibilidade da docente cooperante. Já no 6.º B, apesar de a sala estar disponível, a docente cooperante não se mostrou disponível para trabalhar com as tecnologias digitais. No 4.º ano, os alunos dispunham apenas de cinco computadores, com acesso limitado à internet, restringindo a utilização de recursos digitais durante as aulas.

Relativamente ao design do estudo, a intervenção foi organizada em três fases distintas, que se repetiram sistematicamente para cada conteúdo histórico-geográfico abordado: (i) Pré-Implementação da Gamificação; (ii) Aplicação da Gamificação; e (iii) Avaliação Pós-Gamificação. Na primeira fase, procedeu-se à lecionação dos conteúdos histórico-geográficos através de atividades estruturadas e com o apoio de recursos visuais, conforme planificado nas sessões (Anexo AN).

Na segunda fase, aplicaram-se os jogos didáticos com a finalidade de consolidar as competências histórico-geográficas adquiridas pelos alunos na fase anterior, como consta nas planificações (Anexo AO). Estas atividades lúdicas realizaram-se, sempre,

com os mesmos pares e numa aula subsequente à leção dos conteúdos. Para além disso, nesta etapa, foram também incorporados os elementos de gamificação, nomeadamente a cooperação, a competição, o feedback, o sistema de pontos, os badges, as missões, o desbloqueio de conteúdo e as tabelas de classificação (cf. Secção 5.2.).

Na terceira fase, numa aula posterior à aplicação do jogo, os alunos realizaram individualmente uma questão-aula, com o objetivo de avaliar as aprendizagens adquiridas nos dois momentos anteriores, tal como delineado nas planificações (Anexo AP).

Para a seleção dos jogos a aplicar na segunda fase da implementação do estudo, foram consideradas as preferências indicadas pelos alunos no questionário inicial, ajustando-se as propostas à faixa etária dos participantes e aos conteúdos programáticos previstos. A tabela 1 apresenta uma lista dos jogos utilizados, distribuídos por ano de escolaridade, com referência ao tipo e ao formato de cada jogo.

Tabela 1

Lista de jogos nas aulas do 6.º e do 4.º ano de escolaridade

Ano de escolaridade	Jogo	Tipo de jogo	Formato
6.º ano	Revoluciona o teu conhecimento!	<i>Quiz</i>	Analógico
	O epicentro do saber	<i>Quiz</i>	Analógico
	A muralha portuguesa contra as invasões francesas	<i>Escape Room</i>	Digital
4.º ano	Glória Real	Jogo de tabuleiro	Analógico
	Escalada Real	Jogo de tabuleiro	Analógico

Nota. Projetos de Intervenção. Planificações. Da autora.

No âmbito do 2.º CEB, foram aplicados dois *quizzes* analógicos e um *escape room* digital. A turma 6.º D realizou o *quiz* sobre a Revolução Francesa – “Revoluciona o teu conhecimento!” (Anexo AQ) e teve a oportunidade de participar num *escape room* digital – “A muralha portuguesa contra as invasões francesas” (Anexo AR). Já a turma 6.º B

participou em ambos os *quizzes* – “Revoluciona o teu conhecimento!” (Anexo AQ) e “O epicentro do saber” (Anexo AS). Cada *quiz* era composto por 10 questões, com uma pontuação máxima de 30 pontos. No decorrer do jogo, caso os alunos solicitassem ajuda mais do que uma vez, era descontado um ponto ao total da pontuação. Os pontos eram registados pelos alunos numa tabela de pontuações que se encontrava colada no caderno. Antes de cada jogo, os alunos anotavam na tabela o título do jogo e a sua pontuação total.

No que diz respeito ao *escape room* digital, a atividade foi concebida e elaborada na plataforma digital *Genially*: os alunos eram recebidos num museu onde encontravam obras de arte relacionadas com as invasões francesas. A experiência procurou simular uma visita sensorial a um museu, introduzindo o som ambiente de um espaço ocupado, bem como a apresentação de breves descrições de cada obra. O *escape room* era composto por três salas virtuais, sendo que a primeira “A fronteira proibida” continha cinco questões e a segunda “Rumo ao desconhecido” e a terceira “Defesa atrás de defesa” continham quatro questões cada uma. A cada resposta correta era reproduzido o som associado a uma mensagem de progresso, aplicando-se princípios de estimulação sensorial. Cada par de alunos dispunha de uma folha de verificação, na qual deveriam anotar as perguntas mais extensas de forma a validar as suas respostas. A pontuação total da atividade correspondia a 65 pontos, valendo cada questão cinco pontos.

Relativamente ao 1.º CEB, implementaram-se dois jogos analógicos: “Glória Real” (Anexo AT) e “Escalada Real” (Anexo AU). O primeiro jogo de tabuleiro era composto com sete casas temáticas com desafios distintos sobre a terceira dinastia de Portugal: “Sabichão Histórico” – responder a uma questão de escolha múltipla; “Porta da Vitória” – avançar duas casas no tabuleiro; “Tempestade no horizonte” – recuar duas casas no tabuleiro; “O grande desafio histórico” – cumprir um desafio no tempo estipulado, como resolver uma sopa de letras histórica; “A reviravolta” – trocar de posição com outro elemento do par à escolha; “Bloqueio temporário” – ficar duas vezes sem jogar e “Sabiam que...” – ler uma curiosidade histórica. Os pares escolhiam o peão que quisessem, sendo que podiam escolher entre um camponês, nobre, rei ou clero. A pontuação total para esta atividade era de 48 pontos, sendo atribuídos três pontos por cada resposta correta nas casas “Sabichão histórico”.

O segundo jogo, “Escalada Real”, detinha uma pontuação total de 44 pontos, sendo atribuídos ao par quatro pontos por cada resposta correta. Esta atividade estava organizada em três casas temáticas sobre a quarta dinastia de Portugal: “Cérebro histórico” – resposta a uma questão de escolha múltipla; “Corda do triunfo” – avança várias casas; “Naufrágio à vista” – recua várias casas. Tal como no jogo anterior, os pares escolhiam o seu peão, podendo representar figuras históricas como D. João IV, D. João V ou D. José I.

9. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

9.1. Perceção dos alunos sobre o uso da gamificação no processo de ensino e aprendizagem

Neste capítulo, serão apresentados e analisados os resultados obtidos no estudo, incluindo dados recolhidos através dos questionários (inicial e final) aplicados aos alunos do 4.º e do 6.º ano, bem como os resultados alcançados a partir da realização dos jogos e das questões-aula. Deste modo, o capítulo encontra-se organizado em duas secções: a primeira centra-se na análise das respostas aos questionários inicial e final, incidindo sobre a motivação dos alunos para as aprendizagens, as suas representações acerca do processo de ensino-aprendizagem e as dinâmicas de cooperação e/ou competição identificadas (Secção 9.1.).

9.1.1. Questionário iniciais

a) Questionário inicial (1.º CEB)

Como foi referido na secção 8, no início da intervenção foi aplicado na turma de 4.º ano um questionário com o propósito de identificar as experiências prévias e atitudes dos alunos relativamente ao uso de tecnologias digitais e de jogos educativos, tanto no contexto escolar como em casa. Este questionário inicial continha quatro questões de escolha múltipla e cinco questões de resposta aberta (Anexo AI). No momento da sua aplicação, foram inquiridos 20 alunos do 1.º CEB, 4.º ano, correspondendo à totalidade da turma participante no estudo.

Experiência com tecnologias digitais

Relativamente à questão “Em casa que meios tecnológicos costumam usar?”, em que os alunos tinham de seleccionar apenas uma opção, 50% dos alunos referem que utilizam predominantemente o “Computador”, seguida pela opção “Telemóvel”, com uma percentagem de 40% (Tabela 2).

Tabela 2

Percentagem das respostas dos alunos do 4.º ano à questão "Em casa que meios tecnológicos costumam usar?"

Em casa que meios tecnológicos costumam usar?	
Computador	50,0%
Telemóvel	40,0%
Outro	10,0%
Total	100,0%

Nota. Tabela elaborada pela autora.

Experiência com jogos educativos

No que diz respeito à questão “Já jogaste algum tipo de jogo educativo na sala de aula?”, os dados revelam que 70% dos alunos do 4.º ano já tinham tido contacto prévio com jogos educativos em contexto escolar. Este resultado sugere que a maioria da turma apresenta uma familiaridade crescente com este tipo de recursos.

Atitudes e Interesses

Quanto à questão “Gostavas de usar mais jogos educativos nas aulas?”, 90% dos alunos respondem afirmativamente, demonstrando um elevado interesse pela utilização mais frequente de jogos educativos em contexto escolar.

Na questão “Achas que podes aprender através dos jogos?”, os resultados revelam uma perceção muito positiva, com 100% de respostas afirmativas. Tendo em conta que a questão inclui um pedido de justificação “Porquê?”, procedeu-se à análise de conteúdo das respostas, da qual emergem as categorias e frequências apresentadas na Tabela 3. As respostas do 4.º ano centraram-se, predominantemente, na categoria “Facilidade na aprendizagem”, de que são exemplo as respostas apresentadas em (1)-(3)):

Tabela 3

Percentagem das respostas dos alunos do 4.º ano à questão "Achas que podes aprender através dos jogos? Porquê?"

Achas que podes aprender através dos jogos? Porquê?	
Facilidade na aprendizagem	40,0%
Motivação	35,0%
Aprendizagem colaborativa	15,0%
Resposta não interpretável	10,0%

Total	100,0%
--------------	---------------

Nota. Tabela elaborada pela autora.

- (1) Para aprender (A9)
- (2) Porque a turma aprende (A14)
- (3) Para aprender a matéria facilmente (A18)

Hábitos fora da escola

No que concerne à questão “Quais são os jogos que costumas jogar em casa?”, são identificados, no total, 34 jogos tecnológicos e 19 jogos de tabuleiro (cf. Tabela 4). O jogo de tabuleiro mais referido pelos alunos é o Uno e jogo tecnológico mais utilizado é o Roblox. Destaca-se que 4% dos alunos não apresentam resposta a este item.

Tabela 4

Percentagem das respostas dos alunos do 4.º ano à questão "Quais são os jogos que costumas jogar em casa?"

Jogos de tabuleiro		Jogos tecnológicos	
Uno	20,8%	Roblox	31,4%
Cartas	14,6%	Minecraft	21,6%
Monopólio	12,5%	Brawl Stars	9,8%
Xadrez	10,4%	Fortnite	7,8%
Damas	10,4%	Toca Boca World	5,9%
Bingo	6,3%	Stumble Guys	3,9%
Lodo	4,2%	Fifa	3,9%
Quem é quem?	4,2%	Avatar World	3,9%
Dominó	4,2%	Super Mário	3,9%
Batalha Naval	4,2%	Blue Lock	3,9%
Jogo da Glória	4,2%	Free fire	3,9%
Não responde	4,2%	Total	100,0%
Total	100,0%		

Nota. Tabela elaborada pela autora.

b) Questionário inicial (2.º CEB)

Seguindo a metodologia adotada no 1.º CEB, aplicou-se um questionário inicial a duas turmas do 2.º CEB, 6.º ano, com pequenas alterações: foram incluídas questões adicionais relativas aos meios tecnológicos na escola (itens 1 e 4) e às aplicações mais utilizadas pelos alunos (itens 8). Este questionário inicial continha seis questões de escolha múltipla e seis questões de resposta aberta (Anexo AJ). Foi respondido pela totalidade dos participantes (N=40).

Experiência com tecnologias digitais

Em relação à questão “Quais são os meios tecnológicos que mais usas na escola?”, constata-se que 50% dos alunos do 6.º ano optam por utilizar o “Telemóvel” (Tabela 5). A outra metade dos participantes utiliza “Computador” ou “Nenhum”. Importa salientar que 11 alunos tinham computador próprio e 29 alunos tinham computador disponibilizado pela escola, que permanecia na sala.

Tabela 5

Percentagem das respostas dos alunos do 6.º ano à questão “Quais são os meios tecnológicos que mais usas na escola?”

Quais são os meios tecnológicos que mais usas na escola?	
Telemóvel	50,0%
Computador	27,5%
Nenhum	20,0%
Outro	2,5%
Total	100,0%

Nota. Tabela elaborada pela autora.

Respeitante à questão “Gostavas de usar mais meios tecnológicos nas aulas?”, verifica-se que a maioria dos alunos do 6.º ano (75%) respondeu positivamente, indicando uma predisposição para o uso destes meios.

No que se refere à questão “Em casa que meios tecnológicos costumavas usar?”, 65% dos alunos do 6.º ano referem usar o “Telemóvel”, enquanto 30% dos alunos recorrem ao “Computador” e 5% a “Outro” (Tabela 6). A comparação entre o uso em casa e na escola sugere que os alunos tendem a utilizar os meios tecnológicos mais

acessíveis ao contexto, utilizando o “Telemóvel” na escola devido à sua portabilidade e facilidade de acesso. Importa problematizar que o uso de telemóveis na escola é, geralmente, proibido, o que levanta questões sobre se esta lei pode ter influenciado o acesso a este dispositivo digital no contexto escolar.

Tabela 6

Percentagem das respostas dos alunos do 6.º ano à questão "Em casa que meios tecnológicos costumam usar?"

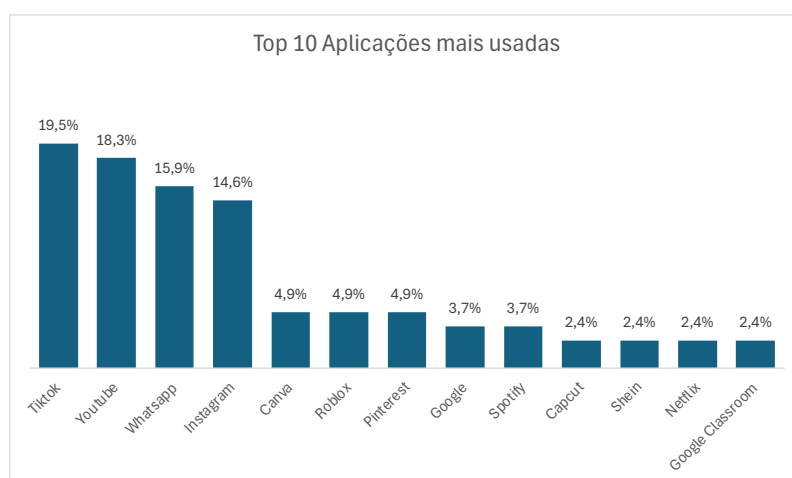
Em casa que meios tecnológicos costumam usar?	
Telemóvel	65,0%
Computador	27,5%
Outro	5,0%
Computador	2,5%
Total	100,0%

Nota. Tabela elaborada pela autora.

No que concerne às aplicações mais utilizadas pelos alunos do 6.º ano, é possível verificar que 68,3% utilizam regularmente o *Tiktok*, o *Youtube*, o *Whatsapp* e o *Instagram* (Figura 1).

Figura 1

Gráfico do Top 10 de aplicações mais usadas pelos alunos do 6.º ano



Nota. Gráfico de resultados elaborado pela autora.

Experiência com jogos educativos

Na questão “Já jogaste algum tipo de jogo educativo na sala de aula?”, é possível verificar que 80% dos alunos do 6.º ano referem já ter utilizado jogos educativos no contexto escolar, evidenciando que este tipo de recurso faz parte do seu processo de ensino-aprendizagem.

Atitudes e Interesses

Referente à questão “Gostavas de usar mais jogos educativos nas aulas?”, verificou-se uma tendência positiva, com 90% dos alunos a expressarem vontade de utilizar este tipo de recurso em contexto escolar.

Foi solicitado aos alunos que explicassem a sua resposta, tendo sido realizada uma análise de conteúdo das justificações, apresentadas, o que permitiu identificar diferentes categorias (Tabela 7). As respostas positivas associaram-se predominantemente à categoria “Diversão” (cf. (4)-(6)), o que parece sugerir que, para estes alunos, a dimensão lúdica deve ser explorada no contexto escolar:

Tabela 7

Percentagem das respostas dos alunos do 6.º ano à questão "Gostavas de usar mais jogos educativos nas aulas? Porquê?"

Gostavas de usar mais jogos educativos nas aulas? Porquê?	
Diversão	52,5%
Aprendizagem	35,0%
Desinteresse	7,5%
Motivação	2,5%
Não responde	2,5%
Total	100,0%

Nota. Tabela elaborada pela autora.

(4) Porque é muito legal (A3)

(5) Para a aula ser divertida (A10)

(6) Porque me divirto (A18)

A análise de conteúdo à questão “Gostavas de usar mais meios tecnológicos nas aulas?”, permitiu identificar várias categorias de motivos. Entre as respostas positivas, destacou-se a percepção de que os meios tecnológicos contribuem para a aprendizagem e facilitam a compreensão de conteúdos (cf. (7)-(9)):

(7) Porque se pode usar jogos para aprender (A2)

(8) Porque podem nos ajudar a estudar (A6)

(9) Porque eu em casa aprendo e estudo com as tecnologias (A8)

Por outro lado, as respostas negativas foram maioritariamente relacionadas com as categorias “Resposta não interpretável” ou “Não responde”, correspondendo a respostas pouco claras ou que não se encontravam relacionadas com a questão (Tabela 8).

Tabela 8

Percentagem das respostas dos alunos do 6.º ano à questão "Gostavas de usar mais meios tecnológicos nas aulas? Porquê?"

Gostavas de usar mais meios tecnológicos nas aulas? Porquê?	
Ajuda na aprendizagem	30,0%
Motivação	12,5%
Diversão	12,5%
Distração	7,5%
Apoio nas aulas	5,0%
Facilidade de uso	5,0%
Resposta não interpretável	17,5%
Não responde	10,0%
Total	100,0%

Nota. Tabela elaborada pela autora.

Na questão “Achas que podes aprender através dos jogos?”, verificou-se que a maioria dos alunos, com uma percentagem de 82,5%, considera que os jogos são um recurso capaz de potenciar a aprendizagem.

Quanto às justificações apresentadas, as respostas concentraram-se, maioritariamente, na categoria “Facilidade na aprendizagem” (cf. (10)-(12)):

Tabela 9

Percentagem das respostas dos alunos do 6.º ano à questão "Achas que podes aprender através dos jogos? Porquê?"

Achas que podes aprender através dos jogos? Porquê?	
Facilidade na aprendizagem	47,5%
Desinteresse	15,0%
Diversão/Motivação	10,0%
Distração	5,0%
Resposta não interpretável	22,5%
Total	100,0%

Nota. Tabela elaborada pela autora.

(10) Porque tem jogos que ensinam alguns conteúdos que damos nas aulas (A17)

(11) Porque enquanto jogamos vamos aprendendo mais (A25)

(12) Porque tem jogos que podem falar de conteúdos de matérias (A28)

Hábitos de jogo fora da escola

No que respeita à questão “Quais são os jogos que costumás jogar em casa?”, os alunos mencionaram, no total, 36 jogos tecnológicos e 17 jogos de tabuleiro. O jogo de tabuleiro mais referido é o Monopólio, enquanto o jogo digital que mais se destaca é o Roblox. Note-se que, nesta questão, 18,2% dos alunos não mencionam jogos de tabuleiro e 7,2% não referem jogos tecnológicos (Tabela 10).

Tabela 10

Percentagem das respostas dos alunos do 6.º ano à questão "Quais são os jogos que costumam jogar em casa?"

Jogos de tabuleiro		Jogos tecnológicos	
Monopólio	25,5%	Roblox	21,7%
Uno	14,5%	Minecraft	10,8%
Damas	12,7%	Fortnite	10,8%
Xadrez	7,3%	Free fire	10,8%
Cartas	5,5%	Fifa	9,6%
Lodo	3,6%	Brawl Stars	6,0%
Puzzles	3,6%	Avatar World	4,8%
Twister	3,6%	Naruto Storm	3,6%
Não responde	18,2%	Tetris	3,6%
Resposta não interpretável	5,5%	Toca Boca World	3,6%
Total	100,0%	Call of Duty	3,6%
		GTA	3,6%
		Não responde	7,2%
		Total	100,0%

Nota. Tabela elaborada pela autora.

c) Comparação entre o 1.º e 2.º CEB (Questionário Inicial)

De um modo geral, constata-se que, em ambos os ciclos de ensino, os alunos já demonstram familiaridade com o uso de jogos no contexto escolar. Para além disso, quando questionados sobre se gostariam de utilizar mais jogos nas aulas, a maioria (90% no 1.º CEB e 90% no 2.º CEB), revela abertura e interesse em fazê-lo. Tal tendência está em consonância com o estudo de Parra-González et al. (2021), que realça que a crescente presença das tecnologias no quotidiano tem encorajado os docentes a recorrerem a metodologias mais ativas, entre as quais os jogos.

Os dados evidenciaram também que, tanto os alunos do 4.º ano como do 6.º ano, consideram que a utilização de jogos no contexto escolar facilita a aprendizagem referindo, por exemplo: "Porque a turma aprende" (A14) ou "Porque são muito educativos" (A3). Na mesma linha, o estudo de Gómez et al. (2022) evidencia que a gamificação pode promover um maior envolvimento dos alunos em sala de aula, bem como favorecer o desenvolvimento de competências.

Relativamente aos meios tecnológicos mais utilizados em casa, verifica-se que metade dos alunos do 4.º ano prefere utilizar o computador, enquanto metade dos alunos do 6.º ano opta pelo telemóvel. Estes resultados corroboram o que já tinha sido mencionado anteriormente sobre o contexto socioeconómico dos alunos do 6.º ano, sugerindo que o tipo de equipamento tecnológico está, em parte, condicionado pelas circunstâncias económicas dos alunos.

Quanto aos jogos que costumam jogar em casa, os alunos de ambos os ciclos revelaram uma maior preferência pelos jogos tecnológicos em detrimento dos jogos de tabuleiro. Comparando os resultados obtidos neste estudo com o de Gil e Paraíso (2022), é possível confirmar que os alunos atuais, considerados “nativos digitais”, apresentam maior familiaridade com jogos tecnológicos. O “Roblox” é o jogo mais popular em ambos os ciclos, tendo 31,4% e 21,7% respetivamente. Já o jogo de tabuleiro mais popular é o “Monopólio” no 4.º ano e o “Uno” no 6.º ano.

9.1.2. Questionários finais

A segunda parte dedica-se à interpretação dos resultados obtidos através da realização dos jogos e das questões-aula, analisando as aprendizagens adquiridas na área da História e Geografia de Portugal e as competências histórico-geográficas efetivamente desenvolvidas (Secção 9.2.).

a) Questionário final (1.º CEB)

Conforme mencionado na secção 8, no fim da intervenção foi aplicado um questionário com o objetivo de avaliar as perceções dos alunos sobre o impacto da utilização dos jogos educativos durante o período da intervenção. Este questionário apresentava nove questões de escolha múltipla e quatro questões de resposta aberta (Anexo AK). Durante a sua realização, participaram 19 alunos de 4.º ano, uma vez que 1 aluno se encontrava ausente na sessão de aplicação.

Preferências dos alunos

Em relação aos jogos aplicados, a maioria dos alunos (74%) optou pelo jogo “Escalada Real”. A análise de conteúdo das razões indicadas demonstra que no 4.º ano predomina a categoria “Ambiente/Envolvimento”, ou seja, os alunos valorizaram, sobretudo, a experiência de imersão (cf. (13)-(14)):

(13) Parece que estávamos no jogo e também parecia que estávamos na montanha (A2)

(14) Até havia para escorregar num barco e o jogo ficava mais lento (A4)

Tabela 11

Percentagem das respostas dos alunos do 4.º ano à questão “Qual foi o jogo de que mais gostaste? Porquê?” - Escalada Real

Escalada Real	
Ambiente/Envolvimento	28,6%
Diversão	21,4%
Aprendizagem colaborativa	21,4%
Preferência pessoal	14,3%
Competição	7,1%
Aprendizagem	7,1%
Total	100,0%

Nota. Tabela elaborada pela autora.

Os restantes 26% optaram pelo jogo “Glória Real”, cujas respostas se centraram essencialmente na categoria “Aprendizagem”. Estes dados sugerem que, ao realizar o jogo, os alunos consideram que compreenderam os conteúdos (cf. (15) -(16)):

(15) Porque nós temos de pensar (A4)

(16) Para estudar (A9)

Tabela 12

Percentagem das respostas dos alunos do 4.º ano à questão "Qual foi o jogo de que mais gostaste? Porquê?" - Glória Real

Glória Real	
Aprendizagem	40,0%
Diversão	20,0%
Aprendizagem colaborativa	20,0%
Competição	20,0%
Total	100,0%

Nota. Tabela elaborada pela autora.

Deste modo, observa-se um contraste nos fatores que motivam as escolhas dos alunos, sendo que a maioria dos alunos valoriza a dinâmica e interatividade do jogo, enquanto os restantes apreciam a forma como aprendem. Este facto deve-se, possivelmente ao comportamento dos alunos de competitividade.

No que diz respeito ao interesse em realizar mais jogos, observa-se que os alunos do 4.º ano responderam positivamente, com uma percentagem de 95%, manifestando o desejo de voltar a repetir a experiência. Quanto às justificações apresentadas, predominaram respostas relacionadas com a categoria da “Aprendizagem” (cf. (17) – (18)):

Tabela 13

Percentagem das respostas dos alunos do 4.º ano à questão "Gostavas de ter feito mais jogos durante as aulas? Porquê?"

Gostavas de ter feito mais jogos durante as aulas? Porquê?	
Aprendizagem	47,4%
Diversão/Motivação	42,1%
Resposta não interpretável	10,5%
Total	100,0%

Nota. Tabela elaborada pela autora.

(17) Eu gosto porque aprendo mais nos jogos do que nos livros (A16)

(18) Porque vou conseguir evoluir mais a Estudo do Meio (A18)

Motivação e envolvimento nas atividades

Relativamente à questão “Como te sentiste durante a realização dos jogos?”, constatou-se que a maioria dos alunos do 4.º ano escolheu a opção “Estava motivado/a durante a realização dos jogos” com uma percentagem de 52,6% (Tabela 20). Contudo, 42,1% dos alunos selecionaram as opções “Estava motivado/a apenas em alguns momentos” (42,1%). Fatores como o tipo de jogo, nível de desafio ou interesse pelo jogo em questão podem explicar este contraste.

Tabela 14

Percentagem das respostas dos alunos do 4.º ano à questão "Como te sentiste durante a realização dos jogos?"

Como te sentiste durante a realização dos jogos?	
Estava motivado/a durante a realização dos jogos	52,6%
Estava motivado/a apenas em alguns momentos	42,1%
Não estava motivado/a	5,3%
Total	100,0%

Nota. Tabela elaborada pela autora.

Aprendizagem

No que se refere à perceção dos alunos sobre a utilidade dos jogos na aprendizagem dos conteúdos histórico-geográficos, os resultados indicaram uma tendência positiva. No 4.º ano, 78,9% dos alunos revelaram ter aprendido a terceira dinastia através do primeiro jogo “Glória Real”, sendo que no segundo jogo “Escalada Real” esta percentagem aumentou para 84,2%, evidenciando que os alunos sentiram que compreenderam melhor os conteúdos relativos à quarta dinastia.

Autonomia e cooperação

Quanto às capacidades que os alunos consideram ter desenvolvido durante a realização dos jogos observam-se algumas diferenças entre o primeiro e o segundo jogo. No jogo “Glória Real”, a capacidade mais identificada foi “Colaborar com o meu colega” (33,3%), seguida de “Ouvir e respeitar as ideias do meu colega”, com uma percentagem

de 30,6%. Em relação à autonomia, os alunos revelaram que conseguiram realizar o jogo sem pedir ajuda ao professor (Tabela 15).

Tabela 15

Percentagem das respostas dos alunos do 4.º ano à questão "Durante a realização do jogo Glória Real, fui capaz de..."

Durante a realização do jogo Glória Real, fui capaz de...	
Colaborar com o meu colega (4)	33,3%
Ouvir e respeitar as ideias do meu colega (3)	30,6%
Realizar as tarefas com alguma ajuda (2)	16,7%
Realizar as tarefas sem pedir ajuda (1)	19,4%
Total	100,0%

Nota. Tabela elaborada pela autora.

Já no segundo jogo “Escalada Real”, a capacidade mais mencionada pelos alunos foi “Ouvir e respeitar as ideias do colega” (30%). A nível da autonomia, verificou-se uma distribuição equilibrada entre as opções “Realizar as tarefas sem pedir ajuda ao professor” e “Realizar as tarefas com alguma ajuda do professor”, com uma percentagem de 22,5%. Tal resultado sugere que na “Escalada Real”, os alunos recorreram mais frequentemente ao apoio do professor, revelando uma diminuição da autonomia. Contudo, reforçaram as competências do respeito e da colaboração pelo colega (Tabela 16).

Tabela 16

Percentagem das respostas dos alunos do 6.º ano à questão "Durante a realização do jogo Escalada Real, fui capaz de..."

Durante a realização do jogo Escalada Real, fui capaz de...	
Ouvir e respeitar as ideias do meu colega (3)	30,0%
Colaborar com o meu colega (4)	25,0%
Realizar as tarefas sem pedir ajuda (1)	22,5%
Realizar as tarefas com alguma ajuda (2)	22,5%
Total	100,0%

Nota. Tabela elaborada pela autora.

Pontuação e competição

Considerando a questão “Com o sistema de pontos, sentiste-te mais motivado para as atividades?”, verifica-se que a maioria dos alunos do 4.º ano indicaram a utilização de pontos como um fator que contribui para o aumento da motivação, com uma percentagem de 78,9%.

No que respeita aos motivos, os alunos do 4.º ano sentem-se motivados principalmente pelo carácter lúdico e divertido da atribuição de pontos (cf. (16) e (17)):

Tabela 17

Percentagem dos alunos do 4.º ano à questão "Com o sistema de pontos, sentiste-te mais motivado para as atividades? Porquê?"

Com o sistema de pontos, sentiste-te mais motivado para as atividades? Porquê?	
Diversão	47,4%
Recompensa	21,1%
Desinteresse	10,5%
Participação	5,3%
Resposta não interpretável	15,8%
Total	100,0%

Nota. Tabela elaborada pela autora

(16) Porque era divertido (A6)

(17) É muito mais engraçado com pontos e concentro-me mais (A8)

Na questão “Com o sistema de pontos houve mais competição entre os grupos?”, 78,9% dos alunos consideraram que o sistema de pontos aumentou a competição entre os grupos, sugerindo que este elemento funcionou como um fator adicional de motivação (Tabela 25).

Assim, sendo a maioria das justificações dos alunos foi atribuída à categoria “Intenção de vencer” (cf. (18 e 19)):

(18) Porque queriam ganhar todos (A6)

(19) Porque todos os grupos querem ganhar (A15)

Tabela 18

Percentagem das respostas dos alunos do 4.º ano à questão "Com o sistema de pontos, houve mais competição entre os grupos? Porquê?"

Com o sistema de pontos, houve mais competição entre os grupos? Porquê?	
Intenção de vencer	57,9%
Cooperação	21,1%
Resposta não interpretável	21,1%
Total	100,0%

Nota. Tabela elaborada pela autora.

9.2.2. Questionário final (2.º CEB)

Tal como no 1.º CEB, também no 2.º CEB foi aplicado um questionário final com o propósito de avaliar o impacto da utilização dos jogos educativos e das tecnologias digitais ao longo do período de intervenção. Este questionário incluía nove questões de escolha múltipla e sete questões de resposta aberta (Anexo AL). O questionário apresentava as mesmas perguntas que o questionário do 1.º CEB. Deste modo, foram questionados 37 alunos do 2.º CEB, sendo que três alunos faltaram à sessão em que se aplicou o inquérito.

Preferências dos alunos

No âmbito das preferências dos alunos relativamente aos jogos aplicados, observa-se que no 6.º B, a preferência foi o quiz “Revoluciona o teu conhecimento!”, com 66,7%, enquanto no 6.º D o jogo tecnológico “A muralha portuguesa contra as invasões francesas” foi o mais escolhido, com 68,8%. Quanto à justificação para a escolha do jogo, sobressaiu a categoria “Diversão/Motivação” em ambas as turmas (cf. (20 e 21)):

Tabela 19

Percentagem das respostas dos alunos do 6.º ano à questão "Qual foi o jogo de que mais gostaste? Porquê?"

A muralha portuguesa contra as invasões francesas	
Diversão/motivação	72,7%
Aprendizagem	18,2%
Qualidade	9,1%
Total	100,0%

Nota. Tabela elaborada pela autora.

(20) Porque foi mais interativo (A2)

(21) Porque foi divertido (A10)

Relativamente à questão “Gostavas de ter feito mais jogos durante as aulas?”, 91,9% dos alunos demonstraram interesse em realizar jogos educativos no contexto escolar.

Ao justificarem a resposta, manifestaram-se sobretudo na categoria “Diversão/Motivação” (cf. (22) - (23)):

Tabela 20

Percentagem das respostas dos alunos do 6.º ano à questão "Gostavas de ter feito mais jogos durante as aulas? Porquê?"

Gostavas de ter feito mais jogos durante as aulas? Porquê?	
Diversão/Motivação	59,5%
Aprendizagem	27,0%
Não interpretável	13,5%
Total	100,0%

Nota. Tabela elaborada pela autora.

(22) Porque sem jogos é entediante

(23) Agora já sei como ficar mais atenta às aulas

Motivação e envolvimento nas atividades

No caso do 6.º ano, a motivação foi analisada para cada jogo realizado. Após a realização do jogo “Epicentro do saber”, 76,2% dos alunos da turma B revelam ter estado motivados, enquanto no segundo jogo “Revoluciona o teu conhecimento”, verificou-se uma ligeira subida, com 85,7% dos alunos a manifestar motivação pelo jogo. Este resultado deve-se, possivelmente pelo tema do jogo. Na turma D, observa-se que 75% dos alunos se sentiram-se motivados durante a realização do jogo “Revoluciona o teu conhecimento”, tendo permanecido igual no segundo jogo “A muralha portuguesa contra as invasões francesas”.

Aprendizagem

No que diz respeito à opinião dos alunos sobre a utilização dos jogos como recurso para a aprendizagem, constata-se que a maioria do 2.º CEB considera ter adquirido conhecimentos ao jogar. No 6.º B, 95,2% dos alunos acham que aprenderam sobre o Terramoto de 1755 e sobre a Revolução Francesa, tendo 87,5% dos alunos do 6.º D concordado com esta perceção.

Autonomia e cooperação

Em relação às capacidades que os alunos consideram ter alcançado durante a realização dos jogos observam-se algumas diferenças entre as duas turmas. No 6.º B, em relação ao jogo “Epicentro do saber”, a capacidade mais desenvolvida foi “Ouvir e respeitar as ideias do meu colega”, com uma percentagem de 34,1%. Em contrapartida, no segundo jogo “Revoluciona o teu conhecimento!”, a turma evidenciou mais a capacidade de “Colaborar com o meu colega”, com uma percentagem de 34,9%. Em termos de autonomia, tanto num jogo como no outro, os alunos revelaram ser autónomos, realizando as suas tarefas sem pedir ajuda ao professor.

No 6.º D, após o jogo “Revoluciona o teu conhecimento!”, os alunos destacaram “Ouvir e respeitar as ideias do colega” como a capacidade mais reforçada, com uma percentagem de 31,3%. No segundo jogo “A muralha portuguesa contra as invasões francesas”, a capacidade mais referida foi “Realizar as tarefas com alguma ajuda do professor”, o que indica que os alunos recorreram com maior frequência ao apoio do

docente. Curiosamente, esta mesma competência já tinha sido a segunda mais mencionada no primeiro jogo, o que demonstra que, apesar de desenvolverem competências como a colaboração e o respeito pelo outro, a autonomia continua a ser um desafio para este grupo.

Pontuação e competição

Com o sistema de pontos, 75,7% dos alunos sentiram-se mais motivados para a realização dos jogos.

Quanto às justificações apresentadas, a maioria dos alunos associou esta motivação à competição ou à aprendizagem (cf. (24) – (25)):

Tabela 21

Percentagem das respostas dos alunos do 6.º ano à questão "Com o sistema de ponto, sentiste-te mais motivado para as atividades? Porquê?"

Com o sistema de pontos, sentiste-te mais motivado para as atividades? Porquê?	
Competição	40,5%
Aprendizagem	24,3%
Recompensa	10,8%
Diversão/Motivação	10,8%
Desinteresse	5,4%
Não interpretável	8,1%
Total	100,0%

Nota. Tabela elaborada pela autora.

(24) Queria ganhar

(25) Errei muito mas aprendi que com os erros é que se aprende

Por último, na questão “Com o sistema de pontos houve mais competição entre os grupos?”, 89,2% dos alunos responderam positivamente, considerando que o sistema de pontos aumentou a competição entre os grupos (Tabela 22).

Tabela 22

Percentagem das respostas dos alunos do 6.º ano à questão "Com o sistema de pontos houve mais competição entre os grupos?"

Com o sistema de pontos houve mais competição entre os grupos?	
Sim	89,2%
Não	10,8%
Total	100,0%

Nota. Tabela elaborada pela autora.

Ao proceder à análise de conteúdo, a maioria das respostas dos alunos centraram-se na categoria "Intenção de vencer" (cf. (25 e 26)):

Tabela 23

Percentagem das respostas dos alunos do 6.º ano à questão "Com o sistema de pontos houve mais competição entre os grupos? Porquê?"

Com o sistema de pontos houve mais competição entre os grupos? Porquê?	
Intenção de vencer	59,5%
Cooperação	5,4%
Diversão/Motivação	8,1%
Não interpretável	27,0%
Total	100,0%

Nota. Tabela elaborada pela autora.

(25) Porque todos queriam vencer

(26) Porque como era o segundo quiz, no final, dependia de quem tinha mais pontos

9.2.3. Comparação entre o 1.º e 2.º CEB (Questionário Final)

Em relação ao questionário final, a análise dos resultados evidencia que, em ambos os ciclos de ensino, os alunos sentiram que aprenderam os conteúdos histórico-geográficos. Para além disso, demonstraram o interesse em realizar mais jogos no futuro (95% no 1.º CEB e 91,9% no 2.º CEB), o que revela que a aplicação desta estratégia teve um impacto positivo na motivação dos alunos. Na mesma linha, o estudo de Queirós e

Pinto (2022) destaca que o recurso ao jogo pode aumentar os níveis de dopamina, substância que potencia a atenção e motivação dos alunos.

No que concerne à motivação durante a realização das atividades, foi possível verificar níveis mais elevados no 6.º ano do que no 4.º, o que pode estar relacionado com o modo como cada turma lidou com a componente competitiva dos jogos. Esta característica nem sempre resulta para uma maior motivação, podendo, em alguns casos, ter gerado pressão e frustração.

A nível da cooperação, tanto o 4.º ano como o 6.º ano, revelaram níveis elevados, demonstrando a capacidade para trabalhar em conjunto e apoiar os colegas. Contudo, no que se refere à autonomia, os resultados não foram tão claros, evidenciando que ainda havia espaço para melhorias, possivelmente na formulação das regras.

No que respeita à utilização do sistema de pontos, os dados sugerem que a presença de elementos de gamificação contribuiu para o aumento da motivação dos alunos (78,9% no 1.º CEB e 75,7% no 2.º CEB), o que corrobora o estudo de Ríos e Arnaez (2023), que indica que os elementos da gamificação como o sistema de pontos aumentam a motivação dos participantes.

Todavia, o sistema de pontos foi mais vezes percecionado como um elemento motivacional.

9.2. Gamificação e aprendizagem da História e Geografia

a) As Aprendizagens em História e Geografia

Com o objetivo de avaliar as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos na disciplina de HGP, procedeu-se à análise dos resultados obtidos através da realização de jogos educativos.

Tabela 24

Resultados dos jogos implementados no 1.º e no 2.º CEB

Ano Escolaridade	Jogos	Tx sucesso	Tx suc. Geral	Média/ano esc.
4.º ano	Escalada real	67,9	67,9	68,7
	Glória Real	69,5	69,5	
6.º ano	Quiz	80,5	79,7	74,35
		77,5		
		81,1		
	Escape room	69,0	69,0	
	Média	74,3		

Nota. Tabela elaborada pela autora.

Tal como se pode constatar na tabela 37, o desempenho geral dos alunos nos jogos evidencia uma tendência positiva, com uma média de 74,3%. Dentro desta média, verifica-se que o jogo com a maior taxa de sucesso foi o “Quiz”, com 79,7%. É importante refletir que o quiz foi aplicado em três momentos distintos enquanto os outros jogos foram utilizados apenas uma vez, o que poderá ter influenciado os resultados. Independentemente deste fator, o formato do quiz pode ter contribuído para a sua maior taxa de sucesso, uma vez que se trata de um recurso com o qual os alunos estão familiarizados e que apresenta regras claras e objetivas.

Pelo contrário, a “Escalada Real” registou a menor taxa de sucesso, com 67,9%. Tal resultado poderá estar associado a uma menor familiaridade dos alunos ao formato do jogo e também à dificuldade em cooperar durante a atividade.

Apesar disso, a diferença entre as taxas de sucesso dos jogos é relativamente pequena - entre o “Quiz” (79,7%) e a “Escalada Real (67,9%) - reforçando o impacto positivo desta estratégia de aprendizagem.

b) Que CHG desenvolvidas

Nesta secção são analisadas as taxas de sucesso referentes às competências histórico-geográficas selecionadas: (C) “**localizar**, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais” e (F) “**mobilizar** conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações”, com base no desempenho dos alunos nos jogos e nas questões-aula. Para esta análise, categorizou-se

cada questão de jogo e cada questão-aula de acordo com a competência histórico-geográfica a que se refere, permitindo avaliar o desempenho dos alunos em cada competência.

Como já foi discutido na fundamentação teórica do presente relatório (cf. secção 6), diversos autores como Tortajada (2022), Carvalho et al. (2023) e Gómez et al. (2022) evidenciam que a utilização de jogos didáticos favorece a participação ativa dos alunos e permite o desenvolvimento de competências histórico-geográficas. Estas potencialidades refletem-se nos resultados obtidos a partir da tabela 38, sendo que a taxa de sucesso geral alcançada pelos alunos é positiva, situando-se nos 74,9%.

No que respeita ao desempenho por competência, tanto na competência de “localizar” como na competência de “mobilizar”, verifica-se que os jogos tiveram um impacto positivo, apresentando uma taxa de sucesso entre os 72,1% e os 77,7%. Contudo, é possível identificar uma tendência para um desempenho ligeiramente superior na capacidade de localização, possivelmente devido à natureza intuitiva e concreta das perguntas.

Ao nível do desempenho por ano de escolaridade, constata-se que no 4.º ano, a competência de localização (C) apresenta resultados superiores à competência de mobilização (F), registando uma percentagem de 81,4%. Por outro lado, no 6.º ano, a tendência inverte-se, destacando-se a competência de mobilizar face à de localizar, com 77,5% e 75,9%, respetivamente. Esta diferença entre os anos de escolaridade pode ser interpretada pela complexidade das competências em questão e pelo nível de desenvolvimento dos alunos.

No 1.º CEB, as questões de localização envolvem operações cognitivas mais simples, como por exemplo, a leitura de dados num mapa, o que facilita o desempenho dos alunos, o que se traduz na taxa de sucesso de 81,4%. Já a competência de mobilização requer uma maior consolidação de conhecimentos e exige um processo cognitivo mais complexo para esta faixa etária, ficando a taxa de sucesso nos 61,2%.

No caso do 2.º CEB, o nível de conhecimento encontra-se mais consolidado, exigido pelas características do currículo e das aulas que são lecionadas, com um estudo mais sistemático em História e Geografia de Portugal. Esta realidade ajuda-nos a explicar a razão de uma maior taxa de sucesso dos alunos de 2.º CEB na mobilização dos

conhecimentos (77,5), muito próxima da que também alcançam na competência de “localizar”, a saber, 75,9%.

Podemos colocar a hipótese deste contraste significar que, à medida que os alunos vão fazendo o seu percurso escolar, desenvolvem uma maior capacidade de mobilizar aprendizagens para as situações que os jogos colocam.

Tabela 25

Taxas de sucesso dos jogos realizados no 1.º e 2.º CEB

Ano Escolaridade	Jogo	Localizar...	Mobilizar...	Média /ano esc.	
				Localizar...	Mobilizar...
4.º	Escalada Real	71,1	66,1	81,4	61,2
	Glória Real	91,7	56,3		
6.º	Epicentro do saber	95,0	74,3	75,9	77,5
	Revoluciona o teu conhecimento! B	75,6	78,3		
	Revoluciona o teu conhecimento! D	75,9	83,0		
	A muralha portuguesa contra as invasões francesas	57,0	74,3		
	Média / CHG	77,7	72,1		
	Tx suc.	74,9			

Nota. Tabela elaborada pela autora.

Com o intuito de aferir a aquisição dos conhecimentos propostos pelos jogos, procedeu-se à análise das taxas de sucesso obtidas nas questões-aula. Com base nos dados da tabela 20, constata-se que a média geral das questões-aula corresponde a uma percentagem de 57,5%, o que evidencia uma diminuição do desempenho em situações fora do jogo.

Ao analisar o desempenho por competência, é possível perceber que a competência de “localizar” apresenta uma média de 46,5%, significativamente inferior à competência de “mobilizar”, com uma percentagem de 68,5%. Este resultado sugere que, em momentos de avaliação mais formal e individual, os alunos conseguem revelar um melhor desempenho na competência de “mobilizar” conhecimentos quando colocados perante novas situações e desafios.

Mais difícil é justificar a quebra nas taxas de sucesso (62,8% no 1.º CEB e 35,7% no 2.º CEB) nas questões direcionadas para avaliar a competência da localização. Estes resultados obrigam-nos a (re)pensar o modo como os jogos foram implementados e a refletir o que deverá ser melhorado de modo a garantir que contribuem, de forma mais efetiva, para o desenvolvimento desta competência. O facto de os jogos serem realizados a pares ou em grupo pode, em parte, ter contribuído para que não nos tivesse sido possível identificar as reais dificuldades dos alunos.

Considerando o desempenho dos alunos por ano de escolaridade, reconhece-se que no 4.º ano, a competência da localização alcançou uma média de 62,8%, ligeiramente superior à de mobilização, com 56,1%. Face aos resultados obtidos nos jogos, é possível verificar um declínio, especialmente na competência de localização, que se encontrava com uma média de 81,4% e desceu para 62,8%. A capacidade de mobilizar é semelhante entre o jogo e a questão-aula, tendo 61,2% e 56,1%, respetivamente. Tal resultado sugere que a capacidade de localizar não se consolidou quanto no jogo, possivelmente devido à ausência do apoio do colega durante a resolução das questões.

No que diz respeito ao 6.º ano, a competência da mobilização apresenta resultados claramente superiores à de localização, com uma média geral de 76,7% em comparação com 35,7%. Ao confrontar com a análise dos jogos, observa-se, tal como no 4.º ano, uma descida acentuada no que se refere à competência de localização, que passou de 75,9% para 35,7%. Já a competência da mobilização manteve-se praticamente inalterada, registando uma ligeira variação de 77,5% para 76,7%.

Tabela 26

Taxas de sucesso das questões-aula realizadas no 1.º e 2.º CEB

Ano Escolaridade	Questão aula	Localizar...	Mobilizar...	Média /ano esc.	
				Localizar...	Mobilizar...
4.º	1	58,0	63,3	62,8	56,1
	2	67,5	48,8		
6.º	1D	22,1	77,6	35,7	76,7
	2D	58,8	69,3		
	2B	26,2	83,3		
	Média / CHG	46,5	68,5		
	Tx suc.	57,5			

Nota. Tabela elaborada pela autora.

Ao realizar um balanço geral, pode-se afirmar que, enquanto nos jogos se observa um equilíbrio entre as duas competências histórico-geográficas, nas questões-aula surge um claro desequilíbrio, com predominância da capacidade de mobilizar conhecimentos. Este efeito pode ser explicado pelo facto de as questões-aula exigirem uma mobilização autónoma do conhecimento previamente adquirido. Assim sendo, os resultados sugerem que o desempenho obtido nos jogos não tem um reflexo direto perante uma nova situação de avaliação, não conseguindo mobilizar a mesma capacidade, nem o nível de desempenho do jogo, apesar deste contexto ter um impacto positivo.

Estas diferenças de resultados são, do nosso ponto de vista, um excelente ponto de partida para refletirmos sobre a nossa prática, enquanto professores de História e Geografia no 1.º e no 2.º CEB. E a primeira grande lição que pode ser retirada é a da importância de diversificar os métodos e recursos mobilizados no processo de ensino e aprendizagem, entre os quais incluímos também a diversidade de instrumentos e processos de avaliação. Só deste modo é possível garantir que as aprendizagens sejam construídas, tendo em conta a especificidade de cada aluno e do grupo, proporcionando ao professor mecanismos mais rigorosos de controlo dessas mesmas aprendizagens.

10. CONCLUSÕES

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo são sistematizadas as principais conclusões decorrentes do estudo realizado nos dois contextos de intervenção, assim como os constrangimentos e limitações identificados durante o processo investigativo.

Após a apresentação e análise dos resultados obtidos neste estudo, retomamos a problemática que delineou esta investigação: De que forma *a gamificação pode contribuir para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas nos alunos do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico?* Para dar resposta a esta problemática, o estudo foi orientado pelos seguintes objetivos: (i) investigar o impacto da gamificação na motivação dos alunos do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico para a aprendizagem da História e Geografia; (ii) avaliar as aprendizagens dos alunos ao nível dos conteúdos histórico-geográficos adquiridos em contextos gamificados; (iii) identificar e analisar as competências histórico-geográficas que podem ser promovidas através da utilização de metodologias gamificadas.

No que concerne ao primeiro objetivo – “investigar o impacto da gamificação na motivação dos alunos do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico para a aprendizagem da História e Geografia” – e através das respostas de ambos os questionários, é possível considerar que os jogos e os elementos de gamificação contribuíram de forma significativa para aumentar a motivação dos alunos. No questionário inicial, foi possível verificar que, mesmo antes da aplicação das atividades gamificadas, todas as turmas já demonstravam familiaridade com jogos didáticos e revelavam interesse em desenvolver mais atividades deste tipo na escola, reconhecendo-os como uma estratégia que facilita a aprendizagem.

No final da intervenção e a partir da análise das respostas do questionário final, evidenciou-se este efeito, uma vez que a maioria dos alunos apresentou um elevado nível de motivação durante a realização das atividades gamificadas e ainda manifestou o interesse em participar em experiências semelhantes no futuro.

Relativamente ao segundo objetivo – “avaliar as aprendizagens dos alunos ao nível dos conteúdos histórico-geográficos adquiridos em contextos gamificados” –, a análise dos resultados dos jogos evidenciou um desempenho geral positivo, com uma média de 74,3%. Através desta análise concluiu-se que o jogo que obteve a maior taxa de sucesso foi o “Quiz”, possivelmente por se tratar de um tipo de jogo familiar para os

alunos e por apresentar regras claras. Por outro lado, o jogo “Escalada Real” registou a menor taxa de sucesso, o que poderá estar relacionado com o comportamento dos alunos do 1.º CEB durante essa atividade.

Em termos gerais, pode-se considerar que os jogos utilizados como recurso para o ensino e aprendizagem em História e Geografia, no 1.º e no 2.º CEB contribuíram para que se concretizassem as aprendizagens esperadas. No entanto, as diferenças registadas nos resultados alcançados nos jogos e nas questões de aula sugerem que importa diversificar as estratégias e recursos de aprendizagem.

Por fim, relativamente ao último objetivo “identificar e analisar as competências histórico-geográficas que podem ser promovidas através da utilização de metodologias gamificadas”, procedeu-se à análise das competências histórico-geográficas: (C) “localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais” e (F) “mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações”, com base nos resultados dos jogos e das questões-aulas.

De uma forma geral, os resultados dos jogos sugerem um equilíbrio entre as duas competências, enquanto nas questões-aula se observa uma predominância da capacidade de mobilizar conhecimentos. Contudo, não se pode deixar de sublinhar que estes resultados devem ser ponderados, tendo em conta a limitação deste estudo, não só porque a duração dos estágios é muito reduzida, mas também porque nem sempre foi possível implementar todas as atividades inicialmente previstas devido aos constrangimentos que foram surgindo no decorrer das práticas.

Esta breve síntese das conclusões, tendo por referência os objetivos da investigação, ajuda a responder à problemática inicial: *a gamificação pode contribuir para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas nos alunos do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico?*

Não obstante as ressalvas já colocadas, os resultados finais deste estudo revelam que os jogos proporcionam ganhos significativos no desempenho dos alunos no desenvolvimento das competências em História e Geografia, especialmente devido aos momentos de cooperação/competição que estimulam a sua participação ativa. Deste modo, os alunos apresentam um melhor desempenho na resolução dos problemas propostos durante as atividades lúdicas. No entanto, também ficou patente que a

utilização do jogo por si só não garante a mobilização do conhecimento, sendo necessário articular com outras estratégias.

Em relação aos principais constrangimentos e limitações identificadas durante o processo investigativo, reforçamos a ideia do curto período de intervenção, que limitou o número de jogos que pretendia implementar. Outra limitação prende-se com o facto de o estudo estar circunscrito a um número restrito de turmas, o que pode condicionar os resultados. Assim, é importante salientar que, para a avaliação mais completa da gamificação no desenvolvimento de competências histórico-geográficas, seria vantajoso que os jogos e as questões-aulas fossem realizados de forma sistemática ao longo do ano letivo, permitindo, eventualmente, resultados mais consistentes.

Por outro lado, o professor não deve restringir-se apenas ao jogo para promover o processo de ensino-aprendizagem, sendo necessário recorrer diversificar as suas estratégias de ensino para garantir o sucesso.

11. REFLEXÃO FINAL

| | ' ' | | ' '

Na sequência da intervenção pedagógica e da elaboração do presente relatório que sustenta o estudo empírico desenvolvido, considera-se pertinente refletir sobre os seguintes aspetos: (i) os contributos das experiências observadas nos contextos de estágio de 1.º e 2.º CEB; (ii) os contributos da prática investigativa realizada para o desenvolvimento de competências profissionais e para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e (iii) a análise dos aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional, destacando as dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

De acordo com Almeida (2010), um professor reflexivo “é um professor que pensa sobre toda a sua prática e problematiza, procurando levantar hipóteses para os mais diversos problemas e encontrar soluções eficazes” (p. 17). Tal perspetiva revela-se essencial para garantir que todos os alunos aprendam de forma significativa, uma vez que se evidencia a importância de o professor se reinventar e de ajustar as suas práticas às características e necessidades específicas de cada aluno.

Esta postura reflexiva deve começar na prática pedagógica, na medida em que se constituiu como o momento ideal para colocar em ação o que aprendi na teoria ao longo destes cinco anos de formação académica. Neste sentido, e ao refletir sobre os estágios realizados em ambos os ciclos, considero que foram ambas experiências gratificantes e determinantes enquanto futura docente, proporcionando-me a oportunidade de contactar com diferentes contextos e explorar várias metodologias de ensino.

No âmbito do 1.º CEB, tive a oportunidade de acompanhar uma turma de 4.º ano, num contexto em que o corpo docente era muito experiente e orientava-se principalmente pelo MEM, o que me permitiu conhecer e explorar esta metodologia de ensino. Dos vários elementos facilitadores desta prática, destaco a abertura com que a PC nos recebeu, a liberdade concedida para propor atividades e experimentar recursos e estratégias em sala de aula, bem como o interesse, a curiosidade e a autonomia demonstrada pela turma.

Em contrapartida, o principal desafio identificado foi a gestão de tempo em sala de aula, visto que, em várias ocasiões, as aulas planeadas não puderam ser realizadas devido aos preparativos da festa de finalistas. Ainda que este acontecimento tenha resultado de circunstâncias externas, reconheço que a gestão de tempo é um aspeto a melhorar, como tenho vindo a identificar nas minhas reflexões das práticas.

Relativamente ao contexto do 2.º CEB, esta intervenção permitiu-me contactar pela primeira vez com este ciclo e revelou-se especialmente significativa, dado que correspondeu às expectativas que trazia desde a licenciatura e reforçou a minha motivação para ser docente deste nível de ensino. Para além disso, como se tratava de uma instituição de TEIP, esta experiência possibilitou-me refletir e compreender a realidade de certos contextos educativos.

Entre os pontos positivos, saliento o apoio prestado pela PC e pelo restante corpo docente e não docente da instituição, a reflexão diária conduzida pela PC sobre diversos aspetos da minha prática pedagógica, bem como a relação positiva que consegui estabelecer com a turma.

No que respeita aos desafios enfrentados, evidenciam-se a necessidade com o cumprimento rigoroso do programa curricular que exigia uma gestão de tempo cuidadosa, e a dificuldade em regular e gerir as atitudes e comportamentos dos alunos em sala de aula. Segundo Valente (2015), os comportamentos inadequados dos alunos podem ter várias causas como “a insegurança, a necessidade de atenção, ansiedade, falta de disciplina” (p. 31).

Tal como refere Ponte (2008), qualquer investigação realizada revela-se fundamental para o desenvolvimento das competências profissionais e/ou melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. No meu caso, o presente estudo empírico permitiu perceber de que forma a gamificação influencia o processo de ensino-aprendizagem e a motivação dos alunos. Na atualidade, o foco da construção do conhecimento altera-se do professor para o aluno, privilegiando metodologias que incentivem a sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, os jogos constituem-se como uma estratégia com grande potencial.

Ao investigar sobre este tema, pude compreender melhor os conceitos envolvidos, assim como as vantagens/desvantagens do uso da gamificação no ensino. Através da recolha e análise dos jogos e das questões-aula, foi bastante interessante acompanhar as aprendizagens dos alunos de forma sistemática e perceber o real impacto que teve. Este processo permitiu-me refletir sobre os dados recolhidos e identificar eventuais ajustes na minha prática docente, possibilitando-me replicar este estudo no futuro.

O desenvolvimento do presente estudo permitiu-me evoluir tanto a nível pessoal como profissional, consolidando a minha formação enquanto futura docente. A título profissional, aprendi estratégias e ferramentas de gestão e adequação pedagógica e tive a oportunidade de contactar com várias metodologias de ensino. Para além disso, os contextos de estágio proporcionaram-me momentos de reflexão sobre a minha prática, permitindo analisar os aspetos positivos, identificar áreas de melhoria e adotar uma postura crítica e construtiva relativamente ao meu desenvolvimento enquanto futura docente. A nível pessoal, contribuiu para o fortalecimento da minha confiança e para a superação de algumas das minhas inseguranças, bem como a capacidade de lidar com situações inesperadas. No que se refere aos aspetos a melhorar, como já referi anteriormente, destaquei a gestão de tempo, o controlo de comportamentos disruptivos e a melhoria da colocação da voz.

Finda esta etapa, concluo este trabalho investigativo, consciente de que não será o último na minha vida profissional, uma vez que haverá sempre oportunidades de investigar. Inicia-se uma nova fase, enquanto docente, na qual pretendo permanecer em constante aprendizagem, refletindo diariamente, adaptando estratégias e gerindo a minha futura turma da forma mais eficaz e consciente possível.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Cachinho, H. (2000). Geografia escolar: orientação teórica e praxis didática. *Inforgeo*, 15, 69-90.
- Carvalho, P. T., Granville, N. C. & Salviano, D. B. (2023). Os objetivos de desenvolvimento sustentável nas aulas de geografia: proposta de trabalho. In M. D. L. E. Cambil, A. R. F. Paradas & N. D. A. Fernández (Coords.), *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los ODS* (pp. 1168-1176). Narcea.
- Costa, R. R. O. (2002). Aprender a cooperar e a trabalhar em grupo. *Revista Portuguesa de Investigação Nacional*, (1), 79-98.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Edições ALMEDINA. https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=uFmaAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=metodologias+qualitativas+ci%C3%A2ncias+sociais&ots=GibE1z9XQ3&sig=ekKYzi3wSy5Ih6_PHqeNQBx3k-M&redir_esc=y#v=onepage&q=metodologias%20qualitativas%20ci%C3%A2ncias%20sociais&f=false
- CIED-ESELx. (2018). *Código de conduta na investigação*. https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/aprovado_codigo_etica_0.pdf
- Diana, J. B., Golfetto, I. F., Baldessar, M. J. & Spanhol, F. J. (2014). Gamificação e teoria do flow. In L. M. Fadel, V. R. Ulbricht, C. R. Batista & T. Vanzin (Orgs.), *Gamificação na Educação* (pp. 11-37). Pimenta Cultural.
- Dias, I. S. (2010). Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14 (1), 73-78. https://www.scielo.br/j/pee/a/XGgFPxFQ55xZQ3fXxctqSTN/?format=pdf&lang=pt&utm_source=chatgpt.com

- Dias, A. G. (2016). História e desenvolvimento de competências na Educação Básica: a experiência da ESELx. *Da Investigação Às Práticas*, 7 (1), 63-90.
- Dias, A. G. & Hortas, M. J. (2017). *Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx*. II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de Atas, 285-293
- Dias, A. G. (2019). *Práticas e concepções da História e da didática da História na formação de professores do Ensino Básico (10-12 anos) - estudo de caso da Escola Superior de Educação de Lisboa*. [Dissertação de Doutoramento, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositório Científico da Universidad Autónoma de Barcelona.
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação pedagógica, classificação e notas: perspectivas contemporâneas*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-05/Folha10_Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gica%2C%20Classifica%C3%A7%C3%A3o%20e%20Notas_Perspetivas%20Contepor%C3%A2neas.pdf
- Figueiredo, F. J. C. (2016). Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? Auto-regulação da aprendizagem. *Educação, Ciência e Tecnologia*, 233-258.
<https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8370/5959>
- Fontes, I., Boissel, M., Veríssimo, L. & Veiga, E. (2011). Relação família-escola: percepções de pais e professores relativamente às práticas de envolvimento parental na escola. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 10, 157-174.
- Freire-Ribeiro, I. & Mesquita, E. (2020). A relação pedagógica a partir do olhar de futuros professores: implicações do(s) ambiente(s) de ensino e aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (esp.), 14-35.

Gil, H. & Paraíso, D. L. (2022). A utilização de um ambiente lúdico <<jogos digitais vs jogos analógicos >> nas aprendizagens dos alunos: contributos de um estudo comparativo no 1.º ciclo do ensino básico. *Brazilian Journal of Development*, 8 (9), 60695-60707.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.

<https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>

Gómez, A. M., Marín, R. B. & Medrano, P. M. G. (2022). Juegos de mesa estratégicos para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria. In J. C. B. Martínez, J. C. C. Rubio & N. D. A. Fernández (Eds.), *Repensar el currículum de ciencias sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 843-850). Tirant humanidades.

González, J. F. & Rubio, J. C. C. (2022). El papel de las fuentes orales en el cambio de las concepciones sobre la Historia del alumnado de Educación Primaria. In J. C. B. Martínez, J. C. C. Rubio & N. D. A. Fernández (Eds.), *Repensar el currículum de ciencias sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 919-927). Tirant humanidades.

Jun, M. & Lucas, T. (2025). *Gamification elements and their impacts on education: a review*. Multidisciplinary Reviews.

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction - game-based methods and strategies for training and education*. Wiley & Sons Ltd.

Kapp, K. M. (2014). *The gamification of learning and instruction fieldbook - ideas into practice*. Wiley & Sons Ltd.

Laranjeira, R., Leite, T & Pereira, S. (2014). *Desenvolvimento lexical: perspectivas e práticas de professores no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação de Lisboa.

Leitão, A. & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem de complexidade na formação inicial de professores do 1.º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 51-84.

https://www.researchgate.net/publication/26465095_Para_uma_nova_cultura_profissional_uma_abordagem_da_complexidade_na_formacao_inicial_de_professores_do_1_CEB

Leite, T. & Relvas, M. (2022). Ultrapassar as fronteiras das disciplinas: articulação disciplinar. In A. G. Dias & C. Loureiro (Coords.), *Práticas de integração curricular nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico* (pp. 10-26). Escola Superior de Educação de Lisboa.

Lopes, M. C. D. S. (2012). O papel da diferenciação pedagógica na “construção” de uma escola inclusiva. *Actas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação*.

Losch, S., Rambo, C. A. & Ferreira, J. D. L. (2023). A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18 (00), 1-18.

Lucas, M. & Moreira, A. (2018). *Quadro europeu de competência digital para educadores*. Universidade de Aveiro.

Martino, L. (2018). *Métodos de pesquisa em comunicação. Projetos, ideias, práticas*. Editora Vozes.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Carrilho, J., Silva, L., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil Dos Alunos À Saída*

- da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação (2018 a). *Aprendizagens Essenciais: Português - 4.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2018 b). *Aprendizagens Essenciais: Matemática - 4.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2018 c). *Aprendizagens Essenciais: Português - 6.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2021). Decreto-lei 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República. <https://dre.tretas.org/dre/129231/decreto-lei-6-2001-de-18-de-janeiro>
- Murr, C. E. & Ferrari, G. (2020). *Entendendo e aplicando a gamificação - o que é, para que serve, potencialidades e desafios*.
- Parra-González, M. E., Robles, A. S., Moreno-Guerrero, A. J. & López-Belmonte, J. (2022). Elaboration and validation of the scale to measure the experience in gamification (EGAMEDU). *Journal of Technology and Science Education*, 12 (1), 217-229.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artmed. https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/construir-as-competec%C3%AAs-desde-a-escola_perrenoud.pdf
- Piaget, J. (1999). *Seis estudos de psicologia*. Forense Universitária. <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2015/01/SEIS-ESTUDOS-DE-PSICOLOGIA-JEAN-PIAGET.pdf>
- Pinto, I, F., Campos, C. J. G. & Siqueira, C. (2018). *Investigação qualitativa: perspectiva*

- geral e importância para as Ciências da Nutrição. *Acta Portuguesa de Nutrição* (pp. 30-34). <https://scielo.pt/pdf/apn/n14/n14a06.pdf>
- Pinto, A., Couto, A., Barbot, A., Maia-Lima, C., Teles, R. & Aboim, S. (2023). Professores e telemóveis: da utilização pessoal à integração na sala de aula. *Revista Portuguesa de Educação*, 36 (2), 1-22. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/26306/23287>
- Ponte, J. P. D. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA*, 2 (4), 153-180.
- Queirós, R. & Pinto, M. (2022). *Gamificação aplicada às organizações e ao ensino*. PACTOR - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Raharjo, S. R., Handayani, P. W. & Putra, P. O. H. (2021). Active student learning through gamification in a learning management system. *The Electronic Journal of E-Learning*, 19 (6), 601–613.
- Rahmi, I., Ariyanti, T. & Rimenda, T. (2025). Gamification as an alternative to increase students' motivation: a scoping review. *Journal of Education and Learning*, 19 (2), 1125-1133.
- Ríos, M. L. H. & Arnáez, B. S. (2023). La educación patrimonial y su proyección social como reto del desarrollo humano sostenible. In M. D. L. E. Cambil, A. R. F. Paradas & N. D. A. Fernández (Coords.), *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los ODS* (pp. 1137-1146). Narcea.
- Roldão, M. D. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências – as*

questões dos professores. Editorial Presença.

Segovia, A. S. & Rubio, J. C. C. (2018). *Gamificación y construcción del pensamiento histórico: desarrollo de competencias en actividades gamificadas/Gamification and historical thinking construction: development of skills in gamified activities*. Clío – History and History teaching.

Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 5 (35), 5-51.

Silva, C. M. R. D. (2005). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*. Universidade do Minho.

Tortajada, A. V. (2022). La batalla por la península ibérica: un caso práctico de gamificación en el aula de Secundaria. In J. C. B. Martínez, J. C. C. Rubio & N. D. A. Fernández (Eds.), *Repensar el currículum de ciencias sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 859-967). Tirant humanidades.

Valente, S. F. R. (2015). *Gestão da sala de aula: um estudo com professores do 1.º ciclo*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório Científico da Universidade de Lisboa.

Vinha, T. P. (2009). A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea. *Educação Temática Digital*, 10 (esp.), 347-359.

<https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/7135/ssoar-etd-2009-esp-rez-vinha.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Xu, J., Leio, A., Dhaliwal, H., Andrei, S., Balakrishnan, S., Nagani, U. & Samadder, S. (2021). Psychological interventions of virtual gamification within academic intrinsic motivation: a systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 293, 444-465.

Zabala, A. & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave - cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.

<https://archive.org/details/zabala-a.-11-ideas-clave.-co-mo-aprender-y-ensen-ar-competencias/page/n5/mode/2up>

ANEXOS

| ' ' | | ' |

ANEXO A

Entrevista à professora cooperante do 1.º CEB

| ' ' | | ' ' |

PC - Professora cooperante

PE - Professoras estagiárias

PE - Considera que a sua ação pedagógica se enquadra em alguma metodologia específica? Qual(is), porquê e como?

PC- Na minha prática pedagógica não uso uma metodologia específica. Aplico várias metodologias que vão ao encontro das necessidades, interesses e habilidades individuais de cada aluno. Como alunos aprendem de maneiras diferentes, e em ritmos de trabalho variados, tento sempre procurar proporcionar experiências educativas que responda a essas diferenças.

A metodologia trabalhada em sala de aula baseia-se essencialmente no trabalho autónomo, trabalho de grupo e a pares, diálogos, tratamento de informação, registos escritos, trabalho individualizado, debates, assembleia de turma, leitura de produções, trabalho de projeto. Utilizo uma variedade de recursos e estratégias para atender às necessidades individuais e promover o desenvolvimento integral de cada aluno. Incentivo à pesquisa, cooperação entre pares e professores, promovo a igualdade de oportunidades, organizo atividades motivadoras, que estimulam o reforço positivo e incentivam ao desenvolvimento da autoconfiança e autonomia.

PE - Quais os pontos fortes desta turma?

PC - A turma é bastante interessada, participativa e revela espírito de iniciativa. Os alunos são autónomos, organizados e revelando atitude crítica. Demonstram motivação para aprender e são empenhados nas várias disciplinas manifestando interesse na realização das tarefas.

PE - Que dificuldades identifica na turma?

PC - Imaturidade por parte de alguns alunos, dificuldades de atenção/concentração e falta de sentido de responsabilidade.

PE - Em que atividades considera que a turma demonstra maior interesse/ envolvimento?

PC - A turma demonstra maior interesse no trabalho autónomo, na assembleia de turma, no trabalho de grupo e a pares, nos diálogos, nos debates, no trabalho de projeto.

PE - Em que atividades considera que a turma demonstra menor interesse/ envolvimento?

PC- No geral a turma demonstra menor interesse na produção de textos, resolução de problemas e noções gramaticais.

PE- Estão identificados na turma casos de alunos com Necessidades Educativas

Especiais? Se sim, quais?

PC- Existem três casos na turma. Os alunos EM e E beneficiam de medidas universais seletivas definidas no Decreto-Lei 54/2018:

- Diferenciação Pedagógica das atividades e conteúdos e dos meios e processos, através da adoção de Acomodações Curriculares;
- Enriquecimento Curricular;
- Promoção do Comportamento Pró-Social;
- Intervenção com foco académico e comportamental.

PE- Como caracteriza a relação entre os alunos?

PC- Entre os alunos subsistem relações amistosas e não se aferem diferenças significativas entre rapazes e raparigas quanto às atitudes e comportamentos.

Verifica-se uma boa interação e companheirismo entre pares. Os alunos revelam patentes. Na sala de aula, é criado um ambiente inclusivo baseado numa participação ativa, onde a interiorização de valores e espírito de entre ajuda estão respeito à individualidade de cada um.

PE- Como caracteriza a relação professora-alunos?

PC- A relação entre professora e alunos é bastante boa. Na dinâmica de sala de aula tento criar um ambiente estimulante e afetivo onde os alunos se sintam num espaço de convivência e de relações heterogêneas em ideias, crenças e valores; valorizo o diálogo baseado na compreensão e respeito no qual todos se sintam mobilizados a pensarem em conjunto; dou primazia às suas intervenções atendendo às necessidades individuais de cada um; incentivo-os ao pensamento crítico, à cooperação entre pares e professora; promovo a igualdade de oportunidades; estímulo o reforço positivo e fomento o desenvolvimento da autoconfiança e autonomia.

PE- Existem alunos que se encontrem em contextos de risco (familiar, financeiro, saúde)? Se sim, quais?

PC-Familiar: E e P.

PE- De que forma é feita a integração curricular/interdisciplinaridade?

PC- A dinâmica, na sala de aula, baseia-se no trabalho interdisciplinar e de diferenciação, de modo que todos os alunos possam fazer o seu próprio percurso com sucesso.

Com este trabalho interdisciplinar tento mobilizar a partilha de saberes diversos, a curiosidade, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e trabalho colaborativo e aprendizagens significativas.

PE- Como é realizada a avaliação dos alunos/turma?

PC- A avaliação é formativa e serve para monitorizar o progresso dos alunos e ajustar a construção de novas situações de aprendizagem mais eficazes conforme necessário.

Esta avaliação faculta um feedback à turma, com a intenção de melhorar as suas aprendizagens e potenciar as capacidades de cada aluno. A avaliação é discutida em momentos de reflexão individual e em grupo sobre os trabalhos dos alunos, o envolvimento e o empenho. São usadas grelhas de autoavaliação; questão de aula; questionários; apresentações orais/ projetos; fichas informativas e de treino; fichas adaptadas; uso das novas tecnologias.

Nestes momentos avaliativos está sempre patente a autonomia dos alunos e a motivação para comunicar as suas ideias, desenvolvendo neles o gosto pelos conteúdos trabalhados e alcançarem o sucesso escolar.

PE- Que importância é dada à relação entre a escola e a família na escola? De que forma é estimulada?

PC- O envolvimento dos encarregados de educação/pais é bastante positivo. A escola tem incentivado e promovido uma grande abertura ao exterior, organizando várias atividades de forma a fomentar a interação e participação ativa entre todos os intervenientes. Existe uma relação de grande proximidade com as famílias. Estas são encorajadas a participar em iniciativas e eventos da Escola.

PE- Caso necessário, acrescente a informação que considerar pertinente.

PC- Nada a declarar.

ANEXO B
Potencialidades e fragilidades do 1.º CEB

| ' ' | | ' ' |

Áreas curriculares	Potencialidades	Fragilidades
Competências socioemocionais	-Autonomia; -Atitude crítica; -Domínio das tecnologias; -Empenho e espírito de iniciativa.	-Gestão de trabalho de grupo e a pares.
Português	-Interesse pela escrita; -Criatividade na produção de textos.	-Leitura em voz alta; -Ortografia.
Matemática	-Interesse na utilização de materiais didáticos.	-Resolução de problemas; -Cálculo mental.
Estudo do Meio	-Interesse em Trabalho de Projeto.	-Compreensão histórica; -Comunicação histórica; -Recolha e análise de informação.
Educação Artística (Artes Visuais) /Educação Física	-Interesse no uso de diferentes materiais; -Motivação nos jogos cooperativos.	-Motricidade fina.

ANEXO C
Estratégias globais do 1.º CEB

| ' ' | | ' ' |

Problemática	
<i>Como é que a utilização das tecnologias e gamificação contribuem para o desenvolvimento de competências de trabalho cooperativo e de recolha e tratamento de informação no ensino da História.</i>	
Objetivos gerais	Estratégias globais
<i>OG A: Melhorar a capacidade de recolha e tratamento da informação em História</i>	-Realização de sínteses e textos informativos; -Atividade do polígrafo; -Realização de um peddy paper; -Utilização de ferramentas digitais para a recolha, análise e partilha de informação.
<i>OG B: Desenvolver as competências da comunicação histórica</i>	-Realização de sínteses e textos informativos; -Realização de um peddy paper; -Utilização de ferramentas digitais para a recolha, análise e partilha de informação.
<i>OG C: Desenvolver competências de trabalho cooperativo</i>	-Atividade do polígrafo; -Jogos cooperativos; -Implementação de um sistema de regulação do trabalho cooperativo.

ANEXO D
SÍNTESES DE CADA REINADO DA 3.^a DINASTIA

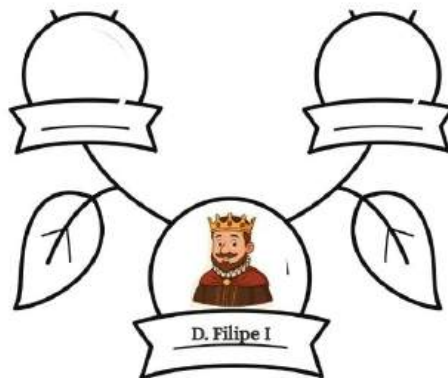
| " | | " |

Reinado de D. Filipe I



O prudente

Árvore genealógica



Período do reinado:

Acontecimentos mais marcantes do reinado:

Problemas que Portugal teve nesse tempo:

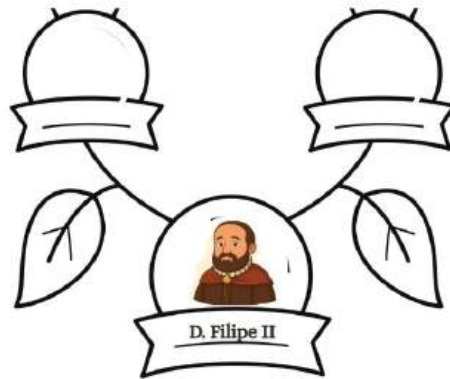
O que aconteceu no fim do reinado:

Reinado de D. Filipe II



O Pio

Árvore genealógica



Período do reinado:

Acontecimentos mais marcantes do reinado:

Problemas que Portugal teve nesse tempo:

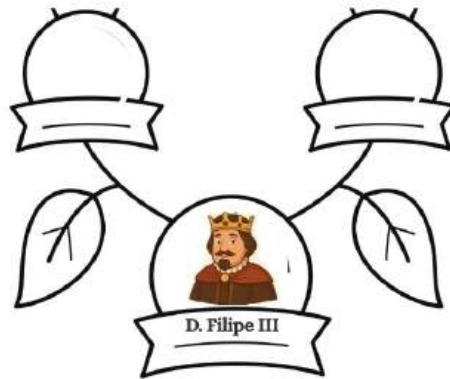
O que aconteceu no fim do reinado:

Reinado de D. Filipe III



O grande/O opressor

Árvore genealógica



Período do reinado:

Acontecimentos mais marcantes do reinado:

Problemas que Portugal teve nesse tempo:

O que aconteceu no fim do reinado:

ANEXO E
ATIVIDADE DO POLÍGRAFO

| | " | | " |

O DOMÍNIO FILIPINO

Portugal recorda os 445 anos do início do domínio filipino

Esta semana, o Museu Nacional de História e Arqueologia inaugurou uma nova exposição dedicada aos 445 anos do início do domínio filipino em Portugal, que começou em 1580, quando o rei espanhol Filipe III foi coroado rei de Portugal.

Tudo aconteceu depois da morte do rei D. Sebastião, que governou até muito velho e deixou o trono vago. Sem herdeiros diretos, foi decidido que Portugal passaria a fazer parte de Espanha.

Durante o domínio filipino, que durou 100 anos, Portugal perdeu a sua língua, passou a usar o espanhol como idioma oficial e deixou de ter governo próprio. Os portugueses só recuperaram a independência em 1740, depois de uma guerra liderada pelo rei D. Afonso VI.



Sobre a exposição

A nova exposição inclui pinturas, documentos antigos e uma réplica da coroa usada pelos reis filipinos. “Queremos ajudar os visitantes a conhecer melhor este período e a perceber como era a vida em Portugal nessa altura”, explicou a diretora do museu.

+123-456-7890

hello@reallygreatsite.co

reallygreatsite.com

123 Anywhere St., Any City



Atividade do Polígrafo

AEBF Agrupamento de Escolas
BRAAMCAMP
FREIRE Freitas

Nome: _____ Data: _____

Lê a notícia "O domínio filipino" e sublinha no texto todas as frases ou partes que achas que podem ser falsas.

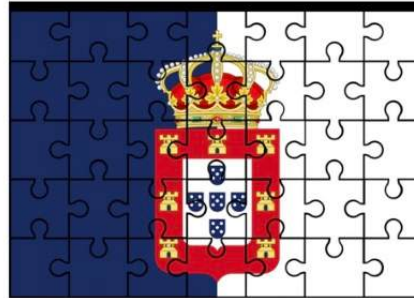
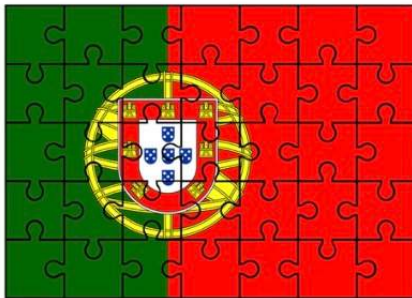
1. Agora que já identificaste as frases ou partes que consideraste serem falsas, corrige-as.

Bom trabalho !



ANEXO F
ATIVIDADE PEDDY PAPER

|' '' | | ''



Sobre a Bandeira da Monarquia

Cores azul e branca: Estas cores representavam a Casa Real Portuguesa. O azul era uma cor associada a Nossa Senhora e o branco à paz e pureza.

Escudo com castelos e quinas: Já existia o escudo com os 5 escudetes azuis (quinas), que representam os 5 reis mouros vencidos por D. Afonso Henriques. Os castelos amarelos representam a conquista de várias fortalezas aos mouros.

Coroa Real: No topo da bandeira aparecia uma coroa, símbolo do poder do rei.



Sobre a Bandeira da República

Cores verde e vermelha: O verde representa a esperança e o vermelho, o sangue dos que lutaram pela liberdade.

Esfera armilar: Este círculo dourado por trás do escudo representa os Descobrimentos Portugueses e a história marítima de Portugal.

Sem coroa: Como acabou a Monarquia, a nova bandeira já não tem coroa, porque agora o chefe de Estado é o Presidente da República e não um rei.



Distingue as bandeiras!



Identifica qual das bandeiras pertence à república e à monarquia.



Desafio

Portugal tem história para contar,
E duas bandeiras vais montar!
Estão partidas, feitas em puzzle pequenino...
Mas mostram bem o nosso destino!
Uma é antiga, da realeza e do rei,
A outra é a que hoje sabes de cor, eu sei!
Descobre as peças, vê com atenção...
E aprende mais sobre a nossa nação!



Vamos comparar!

Lê os cartões que estão no envelope e identifica os elementos característicos dos diferentes tipos de governo.

	Monarquia Constitucional	República (1910)	República (2025)
Moeda			
Orgão de poder legislativo			
Separação de poderes			
Chefe de estado			
Orgão de poder judicial			

Fui escolhido pelos representantes do povo para ocupar um cargo nunca antes visto em Portugal: o de Presidente da República. Os tempos mudaram, e com eles veio a ideia de separação de poderes, onde cada órgão tem a sua função bem definida. Os deputados passaram a reunir-se num novo órgão legislativo, com liberdade para debater e aprovar leis. Os tribunais também começaram a funcionar com mais autonomia, embora os tempos fossem ainda conturbados. O velho real deu lugar a uma nova moeda nacional: o escudo



Manuel de Arriaga: Primeiro presidente

Na minha juventude, aprendi que o destino de alguns é nascer com a responsabilidade de liderar. Fui rei num tempo em que já existia um parlamento, conhecido como Cortes, onde se reuniam deputados para discutir leis. No entanto, como monarca, ainda detinha poderes importantes e influenciava muitas decisões. A justiça existia, claro, mas nem sempre os tribunais agiam de forma totalmente independente. As pessoas usavam uma moeda chamada real, e era com ela que se pagava o pão ou o jornal.



D. Carlos I: Rei durante a monarquia constitucional

O meu trabalho é zelar pela justiça. Como parte do poder judicial, o meu dever é aplicar a lei de forma justa e imparcial. As leis que sigo são criadas pelo órgão legislativo, a Assembleia da República, onde os deputados discutem e decidem. O Presidente da República representa todos os portugueses, mas não governa sozinho — essa é tarefa do Governo, que pertence ao poder executivo. Hoje, cada poder tem o seu espaço e função, como manda a Constituição. Quanto ao dinheiro que usamos, agora contamos com o euro, tal como outros países da Europa.



Juízo (2025)

A Portuguesa



Heróis do mar, nobre povo,
Nação valente, imortal
Levantai hoje de novo
O esplendor de Portugal!

Ó Pátria, sente-se a voz
Dos teus egrégios avós
Que há-de guiar-te à vitória!

Às armas, às armas!

Às armas, às armas!
Pela Pátria lutar
Contra os canhões marchar,
marchar!

À luz viva do teu céu!
Brade a Europa à terra inteira:
Portugal não pereceu
Beija o solo teu jucundo

E o teu Braço vencedor
Deu mundos novos ao mundo!



Sobre a terra sobre o mar,
Às armas, às armas!

Contra os canhões marchar,
marchar!

Saudai o Sol que desponta
Sobre um ridente porvir;

O sinal de ressurgir.
Raios dessa aurora forte
São como beijos de mãe,
Que nos guardam, nos sustêm,

Às armas, às armas!
Sobre a terra, sobre o mar,
Às armas, às armas!
Pela Pátria lutar
Contra os canhões marchar,
marchar!

SABIAS QUE?

Apesar da música ter sido composta em 1890 **foi apenas em 1911** que foi transformada no hino nacional.



SABIAS QUE?

A "*Portuguesa*" foi criada originalmente para ser uma reação popular contra os ingleses devido ao ultimato que nos deram.



SABIAS QUE?

Diz-se que "*A Portuguesa*" originalmente tinha uma letra diferentes. Em vez de estar escrito "*contra os canhões*" estava "*contra os bretões*" (bretões significa ingleses)



Desafio

Há uma canção que vais escutar,
Mas atenção: está por acabar!
É o hino do nosso país querido,
Mas falta-lhe um pedaço... está incompleto, está perdido!
Procura quem o som possa tocar,
E com os teus ouvidos vais completar.
Escuta bem, não vás enganar...
Será que o hino vais terminar?



Lisboa, 10 de Outubro de 1910

Para os meus amigos mais novos,
Queridos amigos,

Escrevo esta carta para vos contar como foi o dia em que nasceu a República em Portugal. Foi um momento muito importante para o nosso país, que aconteceu no dia 5 de Outubro de 1910.

Tudo começou dois dias antes, quando algumas pessoas corajosas, que já não queriam viver com um rei a mandar, começaram uma revolta. Muitos soldados e marinheiros juntaram-se a eles, porque também queriam mudar o país.

No dia 4 de Outubro, os revoltosos juntaram-se num local chamado Rotunda (hoje é a Praça Marquês de Pombal, em Lisboa). Lá, prepararam-se para lutar: cavaram trincheiras, montaram canhões e ficaram prontos para defender a causa da República.

O rei D. Manuel II estava no Palácio das Necessidades. As forças republicanas começaram a disparar canhões contra o palácio. O rei percebeu que estava em perigo e fugiu para Mafra. Mais tarde, foi para o estrangeiro e nunca mais voltou a ser rei.

Na manhã do dia 5 de Outubro, quase já não havia luta. As pessoas foram para o centro de Lisboa, para o Terreiro do Paço, e aí, na Praça do Município, na varanda da Câmara Municipal, um senhor chamado José Relvas apareceu à varanda e gritou com orgulho:

"Está proclamada a República!"

O povo ficou muito contente. Aplaudiu, acenou bandeiras vermelhas e verdes (as cores da nova bandeira) e festejou nas ruas.

Eu, como general que ajudou nesta mudança, fico muito feliz por ter feito parte deste momento histórico. Foi o começo de um novo tempo para Portugal — um tempo em que o povo passou a escolher os seus governantes.

Com amizade,
General António Ferreira



Desafio

Recebemos uma carta cheia de emoção,
Escrita por um general em plena revolução!
Conta o que viu, o que sentiu e o que passou,
No dia em que a República se proclamou.
Lê com atenção o que ele escreveu,
E descobre tudo o que aconteceu!
Depois com imagens vais trabalhar,
E a história em ordem vais colocar!
Será que consegues, com sabedoria,
Contar os momentos daquele grande dia?



Pista para a próxima estação



Aqui crescem legumes com muita dedicação,
e há cabras curiosas a espreitar a plantação.
Se procuras saber onde está a lição,
vai até ao lugar onde há verde e alimentação!

Pista para a próxima estação



É a primeira porta para entrar na escola,
onde quem chega é visto, mesmo que vá de
camisola.
É lá que se recebe quem vem visitar,
e a próxima pista poderás lá encontrar.

Pista para a próxima estação



Se estás no recreio e precisas de descansar,
há um lugar para lanchar, rir ou conversar.
Madeira ou pedra, ali se pode sentar,
procura bem entre as mesas para a pista
encontrar!

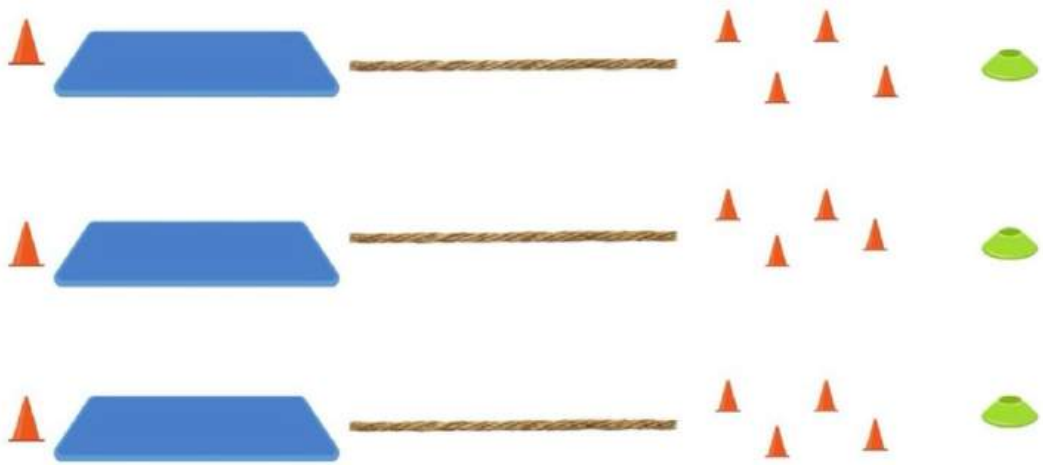
Pista para a próxima estação



Já não anda na estrada, mas serve para
brincar,
às vezes empilhado, outras para saltar.
É redondo ou de madeira, está no chão a
descansar,
procura bem lá dentro, a pista vais encontrar!

ANEXO G
CORRIDA DAS OPERAÇÕES

| " | | " |




ANEXO H
ATIVIDADE SOBRE O PATRIMÓNIO
CULTURAL

| | ' ' | | ' ' |

Perfil Prof Bia e Prof Jess • 4 • 204
Dia Mundial do Património Multicultural
 Publica a sua arte!


Cabo Verde - Cida velha, ilha de Santiago



Prof Bia e Prof Jess há um mês

2


Adicionar comentário



Prof Bia e Prof Jess há um mês


0

Adicionar comentário



Prof Bia e Prof Jess há um mês


Cabo Verde - Morna



Prof Bia e Prof Jess há um mês

1

Adicionar comentário




Prof Bia e Prof Jess há um mês

ca.boverdamusica.online
Morna - Cabo Verde & a Música - Museu Virtual

0

Adicionar comentário

Angola - M'Banza Kongo




Prof Bia e Prof Jess há um mês

2

Adicionar comentário


YouTube
"M'Banza Kongo": Uma Cidade onde os ancestrais permanecem vivos



Prof Bia e Prof Jess há um mês

embaxadhangola.pt
Embaixada da República de Angola em Portugal - Mbanza Kongo é Património da Humanidade


Zâmbia e Zimbábue - Cataratas Vitória



Prof Bia e Prof Jess há um mês

1

Adicionar comentário




Prof Bia e Prof Jess há um mês

ibc.com
Como uma das maiores cataratas do mundo recou - BBC News Brasil

0

Adicionar comentário



Prof Bia e Prof Jess há um mês

ANEXO I
GRELHA DE AUTOAVALIAÇÃO

| " | | " |

Grelha de autoavaliação do trabalho cooperativo

	Quase nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre
Particpei com ideias para o trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ouvi com atenção o meu colega	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respeitei a opinião do meu colega	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ajudei o meu colega quando era preciso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nome: _____

Atividade: _____

ANEXO J
GRELHA DE HETEROAVALIAÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Grelha de heteroavaliação do trabalho cooperativo

	Quase nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre
Os teus colegas participaram com ideias para o trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os teus colegas ouviram-te com atenção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os teus colegas respeitaram-te	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os teus colegas ajudaram-te quando foi preciso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nome: _____

Atividade: _____

ANEXO K
INDICADORES DE AVALIAÇÃO DO PI

| " | | | " |

Objetivos gerais	Indicadores de avaliação	Instrumentos
<i>OG A: Melhorar a capacidade de recolha e tratamento da informação em História</i>	A1. Identifica as ideias principais de uma fonte histórica; A2. Organiza e trata a informação histórica em tabelas e frisos cronológicos.	-Grelhas de observação; -Produções dos alunos.
<i>OG B; Desenvolver as competências da comunicação histórica</i>	B1. Apresenta um vocabulário histórico adequado ao contexto; B2. Explica oralmente os acontecimentos históricos com clareza; B3. Compara diferentes pontos de vista sobre o mesmo evento histórico; B4. Elabora textos informativos e sínteses no domínio do saber histórico.	-Grelhas de observação; -Produções dos alunos.
<i>OG C: Desenvolver competências de trabalho cooperativo</i>	C1. Cumpre o seu papel dentro do grupo ou do par; C2. Escuta a opinião dos colegas; C3. Reflete sobre o seu desempenho no grupo; C4. Reconhece o contributo dos colegas e grupo.	-Grelhas de observação.

ANEXO L
GRELHA DE AVALIAÇÃO DO 1.º
OBJETIVO

| ' ' | | ' ' |

Obj. Melhorar a capacidade de recolha e tratamento da informação em História						
Data	19/05	12/05	29/05	8/05	12/05	29/05
Indicadores de avaliação das atividades didáticas	Seleciona informações relevantes sobre o património escolhido.	Identifica as informações principais de uma fonte	Identifica o conteúdo essencial descrito na fonte	Expõe os acontecimentos históricos de forma lógica e adequada	Expõe os acontecimentos históricos de forma lógica e adequada	Completa as tabelas sínteses, utilizando as informações presentes nas fontes.
Indicadores de avaliação do PI	Identifica as ideias principais de uma fonte histórica.			Organiza e trata a informação histórica em tabelas e frisos cronológicos.		
Pontuação obtida	39	42	62	50	50	66
Pontuação máxima	80	80	72	80	80	72
Taxa de sucesso do indicador (%)	48,75	52,5	86,11	62,5	62,5	91,67
Taxa de sucesso do indicador do PI (%)	62,45			72,23		
Taxa de sucesso do objetivo (%)	67,34					

ANEXO M
GRELHA DE AVALIAÇÃO DO 2.º
OBJETIVO

| | ' ' | | ' ' |

Obj. Desenvolver as competências da comunicação histórica.							
Data	12/05	26/05	19/05	27/05	12/05	19/05	29/05
Indicadores de avaliação das atividades didáticas	Apresenta um vocabulário histórico adequado.	Apresenta um vocabulário adequado nas repostas do	Explica com vocabulário adequado os acontecimentos históricos	Apresenta um vocabulário histórico adequado.	Resume as informações de forma clara e estruturada	Resume por palavras próprias a informação recolhida.	Completa as tabelas sínteses, utilizando as informações presentes nas fontes.
Indicadores de avaliação do PI	Apresenta um vocabulário histórico adequado ao contexto.				Elabora textos informativos e sínteses no domínio do saber histórico.		
Pontuação obtida	53	239	63,05	58,5	53	57	62
Pontuação máxima	80	352	100	100	80	80	72
Taxa de sucesso do indicador (%)	66,25	67,90	63,05	58,5	66,25	71,25	86,11
Taxa de sucesso do indicador do PI (%)	63,93				74,54		
Taxa de sucesso do objetivo (%)	69,24						

ANEXO N
GRELHA DE AVALIAÇÃO DO 3.º
OBJETIVO

| | ' ' | | ' ' |

Obj. Desenvolver competências de trabalho cooperativo																		
Data	19/05	8/05	9/05	26/05	29/05	19/05	8/05	9/05	26/05	29/05	Relativo ao trabalho de grupo do infográfico	Relativo ao trabalho de grupo sobre o património cultural	Relativo ao trabalho de grupo do Peddy Paper	Relativo ao jogo "Escala da real"	Relativo ao trabalho de grupo do infográfico	Relativo ao trabalho de grupo sobre o património cultural	Relativo ao trabalho de grupo do Peddy Paper	
Indicadores de avaliação das atividades didáticas	Colabora na tomada de decisão coletiva	Divide as tarefas pelo grupo;	Divide as tarefas pelo grupo.	Colabora na tomada de decisão coletiva.	Colabora na tomada de decisão coletiva.	Colabora na tomada de decisão coletiva.	Escuta a opinião dos colegas;	Escuta a opinião dos colegas;	Escuta a opinião dos colegas;	Escuta a opinião dos colegas;	Relativo ao trabalho de grupo do infográfico	Relativo ao trabalho de grupo sobre o património cultural	Relativo ao trabalho de grupo do Peddy Paper	Relativo ao jogo "Escala da real"	Relativo ao trabalho de grupo do infográfico	Relativo ao trabalho de grupo sobre o património cultural	Relativo ao trabalho de grupo do Peddy Paper	
Indicadores de avaliação do PI	Cumprir o seu papel dentro do grupo ou do par					Escuta a opinião dos colegas					Reflete sobre o seu desempenho no grupo			Reconhece o contributo dos colegas e grupo.				
Posturação obtida	43	45	51	59	65	58	64	69	63	72	184	224	224	254	169	189	180	202
Posturação máxima	72	80	76	76	80	72	80	76	76	80	272	304	288	320	272	304	288	320
Taxa de sucesso do indicador (%)	59,72	56,25	67,11	77,63	81,25	80,56	80	90,79	82,90	90	67,65	73,68	77,78	79,38	62,13	62,17	62,5	63,13
Taxa de sucesso do indicador de PI (%)	68,40					84,85					74,62			62,49				
Taxa de sucesso do objetivo (%)	72,59																	

ANEXO O
ENTREVISTA À PROFESSORA DO 6.º B

| ' ' | | ' ' |

PC - Professora cooperante

PE - Professoras estagiárias

PE - Quantos anos de serviço tem? Sempre lecionou no 2.º Ciclo? Há quanto tempo se encontra nesta escola?

PC - Então, o meu curso foi feito na Escola Superior de Almeida Garrett, uma escola particular em Lisboa. Estagiei no 1.º Ciclo e no 2.º Ciclo. Sempre estive colocada no 2.º Ciclo, a dar Português e História, sempre. Praticamente o contacto com o 1.º Ciclo foi no estágio. Aqui nesta escola estou há 7 anos, mas já cá estive um ano em 2005 ou 2006. Estive cá um ano e gostei da escola! Entretanto fui para outras escolas. Sabem como é que é a vida de professor! E fiquei efetiva já em duas escolas. Entretanto pedi transferência de quadro e fiquei aqui há 7 anos.

PE - E como é que nasceu essa decisão de ser professora? Sempre foi algo que quis?

PC - Não era a minha primeira escolha, não senhor. Eu até era para ser secretária, eu tenho o curso técnico profissional de secretariado (10.º, 11.º e 12.º ano) – curso profissional. Era para ser secretária. Entretanto, eu achava que o inglês tinha de saber fluentemente, mas eu sabia o inglês normal, não era fluente, não é! Então, eu achei, não, não é para isto que eu vou e como, entretanto, desde novinha fui apoiando os meus vizinhos mais pequenos no apoio ao estudo, lá em casa, eles iam para minha casa, fazer os trabalhos. Ficou aquele gosto pelas crianças. Mas não era bem isto que eu queria também! Queria ir pela área militar, eu gostava de ser! Gostava de ter entrado na Escola Superior de Polícia. Até concorri e tudo, só que fui ao mesmo tempo para a via de ensino. Entretanto, a via de ensino saiu mais cedo em termos de entrada na faculdade e eu como ainda tinha os testes físicos para fazer na Escola Superior da Polícia não tinha garantias para.... Eram dois gostos ali... E eu pronto enveredei para a via de ensino. Lá está, gosto na mesma! Mas se calhar a via militar, mas pronto é o que é! Estou cá há vinte e quatro anos e pronto.

PE - Qual é que foi o maior desafio enquanto professora?

PC - O maior desafio enquanto professora, então. O maior desafio, claro que é conseguir que os meus alunos aprendam. Ok.... Esse é o meu maior desafio todos os dias. Nós

podemos planificar de uma forma espetacular, mas às vezes aquilo pode não dar muito certo. Nós vimos que depois no final, então quer dizer, eu planifico tão bem e aquilo não entrou. Esse desafio é constante, é diário na nossa vida, porque nós queremos atingir aquele fim. E às vezes não é bem aquilo que acontece. Mas a maior parte, eu acho que sim, que tenho conseguido esse desafio ... tenho conseguido concretizar.

PE - Na vossa escola realizam trabalhos colaborativos entre professores para planificar, para preparar materiais e entre outros ou é um trabalho mais individual?

PC - Não, é um trabalho mais colaborativo, sem dúvida! Nós reunimos algumas vezes por ano em termos de grupo disciplinar, tanto de História como de Português. Primeiramente, temos as de departamento, por volta de duas, três vezes por ano letivo. Mas depois aquilo que sai do departamento, nós depois temos de reunir em grupo disciplinar. Lá, sim! Lá, planificamos, falamos das atividades ao longo do ano, o que é que é possível fazer e o que é que não é possível fazer ... ou uma partilha de ideias, há também uma concretização dessas ideias. Aquelas que são mais viáveis. Por exemplo, a ida ao teatro, que nós costumamos sempre ir todos os anos. Este ano, não vamos, porque ultimamente em termos económicos, os miúdos não têm... estas famílias não têm para dar para tantas visitas, porque se formos a ver se Matemática faz uma visita, Ciências faz uma visita, Português faz uma visita... Parece que não, mas para um contexto familiar isto não é fácil. Então, a opção que nós, por exemplo, este ano foi fazermos nós o teatro. Não podemos ir, fazemos nós!

PE - E que vantagens é que vê nesse tipo de colaboração entre professores?

PC - Boas vantagens, sim! É ótimo! É ótimo, porque depois estás com os teus colegas e podes até nem te lembrar de uma coisa, mas o teu colega até se lembra “Olha não tinha pensado nisso!” Há uma partilha, mesmo de documentos, mesmo de fichas. Até mesmo para não sobrecarregar sempre só tu a fazeres. Se tu sabes que o teu colega vai fazer uma ficha, ou uma questão-aula de gramática ou outro colega faz de leitura ou de educação literária. É ótimo! Já não tens tanto para fazer. Há aqui uma partilha também de esforço, não é! Há um apoio! E se calhar aquilo que estás a pensar, o outro diz olha que isso não é bem assim, tens razão. E pronto, isso é muito bom! Muito bom! É claro que o ideal seria

sempre assim, mas há alturas em que nós deparamos é... temos turmas diferentes, certo?...E eu até consigo chegar mais à frente, mas aquela colega ainda está mais atrás. E depois o que é que pode acontecer? Olha na ficha, eu ainda não posso dar isso, eu vou ter de tirar e não sei o quê. Pronto! Pode haver aí essa diferença. E não quer dizer que seja mau. Tu até estás a ajustar aquela ficha à tua turma! Tínhamos por hábito, cá na escola, de fazer uma ficha igual para todos. Mas este ano, ou melhor, no último ano letivo, em reunião de grupo disciplinar, eu achei que deveria colocar na mesa esta questão, de acabarmos com essas fichas. As turmas não são iguais, os ritmos de aprendizagem não são iguais, não pode isto assim ser! Não pode! Porque a linguagem que eu tenho com a minha turma, pode ser muito diferente, e possivelmente é muito diferente da linguagem de um professor noutra turma. E a matéria é a mesma! E depois uma vai mais à frente e outra vai mais atrás. Até me deu jeito falar, imaginem das funções sintáticas já, porque, entretanto, houve alguém que falou não sei do quê. Mas outra colega nem pensar em falar já em funções sintáticas. Porque a nível do português... parece que estou aqui só a falar da disciplina do Português, não estou, mas a nível do Português é muito assim! Avançamos, vamos atrás. A nossa planificação é muito assim! Está bem..., Mas é muito bom trabalhar em equipa! Sem dúvida!

PE - Que metodologias (Sala de aula invertida, inquiry based learning, ...) é que utiliza e com que frequência?

PC - Pronto, então, metodologias. É assim, as metodologias que nós utilizamos na nossa sala de aula e eu falo por mim, tem muito a ver com a minha turma. Eu este ano só tenho uma turma de português e as outras são de História. Mas falando no geral, Português e História... neste momento tenho quatro turmas... eu posso dizer que eu até planifico para aquela turma, mas não vou fazer a mesma coisa na outra turma e na outra, porque quem eu tenho à frente, não dá para fazer aquele tipo de metodologias... Não dá !.... Então, se calhar eu aposto mais numa das turmas no visionamento de vídeos, áudios, atividades mais lúdicas. Porquê? Porque a turma assim me deixa fazer. Não quer dizer que a outra também não tenha, mas se calhar vou ter de estar ali com um pé atrás, vou ter de colocar os meus métodos... como é que posso dizer... não dando tanta vontade ao barulho e pô-los um bocadinho mais calminhos. Não quer dizer que, eu até começo por

falar com eles, há ali um diálogo até agradável e para o final, vamos ver.... Lá está, as nossas metodologias, parte muito da variedade de recursos, e eu uso muito a Escola Virtual.e a Escola Virtual cada vez mais em termos de manuais é espetacular. Só é pena a nossa rede de internet. Vocês estão nesta escola, já tiveram no 1.º Ciclo, não é? Não sei em termos de rede como é que seria lá. Mas aquilo que se ouve na televisão, o senhor ministro da educação diz que está muito bem, que as escolas estão bem apetrechadas, é os computadores, é a internet, que é tudo muito bonito. Mas não é assim. É uma sobrecarga tão grande de internet, não é... e os tais cabos são muito poucos para toda a gente receber a mesma rede e por isso é que às vezes nós planificamos, é um plano A, não se consegue porque a net não nos deixa. E basicamente inteligência artificial, vídeos e não sei que mais...A não ser que descarregamos tudo no nosso computador..., mas mesmo assim há coisas que temos de recorrer à internet, não há dúvida nenhuma. E isso às vezes impossibilita-nos, há ali um entrave. Então temos de pensar num plano B, e quando não há o plano B temos de pensar no plano C. Depois vem o antigo manual, “Meninos, vamos abrir o manual”, vamos fazer isto e aquilo... que também é um método, não nos podemos esquecer e ainda para mais os manuais agora são reutilizáveis, os miúdos têm-nos, não há aquela coisa dos comprar. Às vezes até há miúdos que dizem “Então, mas não usamos o manual, professora?” Lá está, não podemos abolir do manual, também o devemos usar, porque é provavelmente, o único instrumento onde eles podem estudar em casa... porque muitos não têm internet e muitos não têm computador. Têm o telemóvel da mãe, a mãe tem lá aquela internet que só tem aqueles dados e não dá para... Então o manual é a única fonte de saber que ele tem.... Marcamos o exercício do manual e não tem mal nenhum!

PE - Que técnicas e instrumentos de avaliação utiliza e gosta mais de usar?

PC - Pronto, já disse, estamos a falar da Escola Virtual, powerpoints, inteligência artificial, o livro, questão-aula...Às vezes, vimos aqui à biblioteca para alguma atividade para consolidar alguma aprendizagem que tenhamos feito. Pronto! Aquilo que nós podemos fazer, eu tenho tendência a fazer. Às vezes pode até nem dar, não dá, ok. Pronto, fica para a próxima!

PE - Sobre a caracterização da turma, como é que caracteriza os alunos em termos de aprendizagem e desempenho?

PC - É uma turma que já acompanho desde o ano passado, era do 5.º B. Fiquei como diretora de turma, também nesta turma. Parece que não, mas conhecemos melhor os alunos quando nós damos continuidade à turma no outro ano. Não é só aquele aninho, mas já são dois aninhos com eles. É uma turma que é simpática, é uma turma que, claro, tem alguns traquinhas que nos dão que fazer, temos que os chamar à atenção, mas acatam as vossas ordens... é uma turma que às duas por três pronto, não sei eles sabem as regras mas gostam de ser muito engraçados. Gostam de ter piada e a piada às vezes é como eu digo “A graça cai em desgraça” e depois é aí que vem aquela lição de moral toda. Há casos de faltas disciplinares na minha turma... e então tiveram de fazer algumas regras, copiar os deveres do aluno do regulamento interno... ainda não foi assim nada por aí além, mas desrespeitaram o professor, e eles sabem quais é que são as disciplinas onde eles podem extravasar mais um bocadinho. Há aquela tendência mais nas aulas de Expressões, porque estão mais livres, não estão tão sentados numa cadeira.... Estão mais livres, porque têm de ir à capa buscar coisas, e pronto dá sempre mais vontade de falarem, para portarem-se um bocadinho mal. Em termos de acompanhamento familiar, é uma turma que tem algum, mas não tem muito. Temos aqui alunos que economicamente também não são muito favorecidos. Por exemplo, no ano passado quando marcámos a ida ao teatro, eram 14 euros de transporte e entrada, metade da turma não pode ir, não trouxe o dinheiro. Perante isso, este ano não fizemos, porque depois eles vêm para a escola, têm que ter atividades, fica agendado aqui com um professor que os tem de receber e eles têm de fazer as atividades. Mas fica sempre aquela coisa, saber que os colegas foram para o teatro e eles ficaram na escola. Pronto, economicamente é uma turma que tem muitas carências... muitos pais têm dois trabalhos... alguns meninos chegam a casa e não têm os pais, têm de fazer a sua própria comida ou aquecer a comida e quando se deitam, a mãe ainda nem chegou sequer... Mas é uma turma que até se leva bem, é uma turma que acho que até imponho respeito. Normalmente com o diretor de turma eles têm mais aquela coisa. Mas eu gosto deles, apesar de às vezes me zangar... eles até sabem que comigo podem contar sempre.

PE - Quais são as principais potencialidades e fragilidades que identifica na turma?

PC - Os pontos positivos do 6.º B, é uma turma que quando quer trabalha, é uma turma que é simpática...Estou a repetir-me mas é verdade! É uma turma que interessa-se por assuntos que nós damos na aula, não digo todos, mas quando está interessada, a turma está sossegada e gosta de aprender. É uma turma que se eu disser qualquer coisa para “Olhem é preciso isto”, eles não dizem que não, podem nem todos colaborar, mas muitos até colaboram. Em termos de fragilidades, é uma turma que tem algumas dificuldades económicas, que faz com que não tenham um apoio num centro de estudos, apoio psicológico... porque às vezes aqui na escola não é muito fácil porque são muitos alunos para ter.... Têm muita dificuldade na escrita, na interpretação de texto, pronto lá está, é também devido à falta de estudo. São meninos que não leem muito, o que leem é porque são obrigados a fazer. É tudo uma trabalhadeira, uma cansada, mas ao mesmo tempo também não têm possibilidades de ter. Nós só este ano, é que conseguimos ter a biblioteca mais disponível para que os miúdos viessem cá requisitar os livros, porque até ao ano letivo anterior, o sistema não dava para o fazer. E mais? Ah, aquilo que eu noto é que alguns elementos da turma têm muita dificuldade em partilharem as coisas, em trabalharem em conjunto, há sempre muitos problemas. Nós, quando os organizamos em grupo e até sabemos que aquele não se dá bem com aquele, se os colocamos...e às vezes até os colocamos “Olha é uma maneira de vocês começarem a falar”, é logo retirar e separá-los. Eles não são muito dados a trabalhar em grupo, mas não é só esta turma, as outras turmas a mesma coisa. Temos miúdos um bocadinho egoístas, no partilhar, no elaborar, individualistas, tanto no 6.º B, como nas outras.

PE - Entre Português e História e Geografia de Portugal, qual é a área em que os alunos se destacam mais?

PC - É assim o Português, eles têm de usar em todas as disciplinas. A partir do momento que eles têm dificuldades na interpretação de texto ou na escrita, vai afetar todas as outras disciplinas, de Ciências, de História, e das outras. Há sempre algo para escrever. Por exemplo, um problema de Matemática, eu também tenho de o saber interpretar. Em História, eles gostam de História, gostam de ouvir a história como uma história e eu estou sempre a dizer assim, Meninos, a história não se memoriza, só se memoriza datas e

nomes, mais nada ! História percebe-se, compreende-se. Eu para perceber o que se está a passar hoje, eu tenho de perceber o que veio de trás e aquilo que vai causar no futuro. Se vocês sabem comunicar história, que é um dos domínios de HGP, vocês sabem sempre falar de História. E se nós como professores, contarmos a história como uma história entra e eles gostam de ouvir falar de história, gostam muito dos reis e das rainhas, o filho bastardo. O Português, não digo que não gostam, depende é das matérias, dos conteúdos entendem... Depois depende muito de nós, quando nós dizemos “O aluno não está motivado” não podemos dizer isto, nós temos é de motivar o aluno, “porque é que ele não está motivado?” “o que é que o professor não fez para o motivar ?”mudar a estratégia. Se calhar se for falar no Marquês de Pombal e ponho-me a ler com o livro, se calhar não é assim que se motiva um aluno, certo ? Então vamos pensar noutra ferramenta. Então, eu acho que o 6.º B, eles gostam das duas disciplinas tem muito a ver com a dinâmica de sala de aula. E volto àquilo que disse inicialmente, eu posso planificar muito bem a minha aula com uns recursos espetaculares e eles não gostarem muito e, se calhar o menos é mais.

PE - E como é que eles lidam com avaliações? Há alguma ansiedade?

PC - Há sempre! Sempre que nós dizemos vamos ter uma questão-aula ou vamos ter uma ficha de avaliação global, há sempre alguma ansiedade! Há sempre meninos que vão nervosos. E depois nós dizemos assim “É um menino que ao longo das aulas participa, gosta de falar, o que é que aconteceu na ficha? O que é que aconteceu naquele dia?” Às vezes é também a ansiedade que bloqueia ali um bocadinho. Tenho alguns que dizem “Não sei, ai meu deus, eu sabia isto”. Outros que levam o terço, põem ao lado o terço que têm alguma fé que os vai ajudar, um terço ou uma imagem de um santo. E é claro que ninguém diz que não, mas claro que provoca ansiedade. Até a nós adultos, quando vamos fazer alguma coisa e, vocês também! Quando estiverem lá daquele lado, vão sentir e eu sei que é isso que acontece, também já estive no vosso lugar. Mas pronto é daquelas coisas, respirar fundo, ok e deixarem-se levar. Eu estarei lá para apoiar!

PE - Quais as situações de dificuldade que identifica no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE?

PC - No 6.º B temos três meninos com dificuldades de aprendizagem. São meninos que têm dificuldades a todos os níveis, da compreensão, da interpretação, da caligrafia, até da oralidade. São meninos que são especiais. E para isso temos a professora de Educação Especial que os apoia dentro da sala de aula e também têm o apoio fora da sala, o apoio individualizado. Têm horas marcadas no horário. Eu quando não tenho a professora, isto porque a professora só vai às aulas de Português, não vai às de História, nem de Ciências, nem de Matemática, os alunos estão lá sempre... eu sempre que posso, que não nos podemos esquecer que temos uma turma, eu sempre que posso vou ao pé deles, vou ajudar a compreender alguma coisa que eu tenha proposto e que eles não estão a entender. Tenho sempre esse cuidado! Quando eles querem participar, devemos sempre dizer para eles participarem. Não pensar assim “Oh, pronto agora vou demorar imenso tempo, porque ele não vai saber fazer as coisas”, não, não vamos pensar assim. Há outros que querem, ok, mas se eles estiverem com o dedo para participar, deem-lhes essa horinha, esse momento para participarem. Por norma, eles são tímidos, têm medo de errar. Não quer dizer que os outros que não têm necessidades, não sejam tímidos, porque há muitos que não têm necessidades e são tímidos. Mas, estes têm essa tendência de ser muito tímidos, mas nós devemos dar-lhes reforço positivo. E é o tal medo de errar, ele até pode ter errado, mas vamos dar a volta. Podemos ir de outra forma e ele brilha em frente à turma e eles gostam. E estas pequenas participações fazem com que eles atinjam as competências mínimas que nós propomos nas tais adequações que fazemos.

PE - Que tipos de medidas têm estes alunos?

PC - Têm medidas seletivas, que são as que adaptamos para estes alunos. E realmente têm seletivas, porque não posso, imaginem no teste, a avaliação que eu faço para alunos sem necessidades, ou melhor, a correção que eu faço não é a mesma que eu faço num teste destes meninos. Se este menino tem um grave problema de dislexia, eu não posso descontar conforme desconto o outro. Eu tenho de ter sempre essa atenção. Tenho que ter esse cuidado de não ter a mesma avaliação.

PE - E quantos alunos do PLNM frequentam a sua turma?

PC - São três, a D., o H e a P. A P. já está connosco desde o ano passado, veio de Moçambique. Só que no ano passado não teve a possibilidade de ser avaliada em termos de nível de proficiência, isto é, qual era a gravidade do português que lhe faltava. Mas este ano já foi. E estes dois meninos, a D. e H. vieram de Cabo Verde no verão. Eles estão a ser acompanhados em Português de língua não materna, com a professora A., um tempinho ou outro, penso que é fora da mancha horária deles.

PE - Como é que gere os conflitos dentro da turma? E como é que os seus alunos lidam com esses conflitos gerados?

PC - Como é que eu faço essa gestão? Então, lá está, chamá-los à atenção, ou melhor, eu tenho uma enorme dificuldade em deixar passar alguma coisa. Tenho colegas que dizem “Opa pronto ok”, mas não é ok, eu não consigo, é mais forte do que eu...vá 95% ou 99% consigo detetar e consigo agir logo de imediato. Não gosto nada de injustiças, mesmo quando é na participação de algum e se alguém goza com a participação do colega, eu “queimo em cima” salvo seja, chamo à atenção logo, não deixo alargar alguma confusão, não. Paro logo. Se essa confusão, ou então se for comigo, algum desrespeito ou não acatar alguma coisa que eu tenha dito, amigo vais ser encaminhado para o espaço SER. Tem de ser algo muito grave, eu só coloco um aluno fora da minha sala, se for muito grave mesmo. Se não for muito grave, é sempre alguma coisa de grave, mas consigo lidar com a situação e consigo acalmar aquele aluno ou aqueles alunos. Fazê-los ver que aquilo está errado. E devemos logo ali. Não virar costas, porque o virar costas é dar-lhes a eles tempo para fazerem e continuarem a fazer. Não pode.

PE - Como é que os colegas da sala apoiam as crianças com NEE na sala de aula?

PC - Nesta turma, eles respeitam os meninos que têm estas dificuldades. Quando eu dou uma questão-aula e digo “Meninos, eu não explico nada a ninguém, eu só apoio os meninos com dificuldades de aprendizagem”. Caso da M., V. e D. Ninguém diz nada do género “Isto é injusto”, não, ninguém diz e respeitam. Já sabem aqueles meninos têm aquelas dificuldades, respeitam. É claro que eles não são santos, pode haver às vezes uma

boquinha ou outra, quando um deles até está a participar “Não sabes nada” e então é aí que eu entro em ação. A tal injustiça que é feita ou aquele comentário de alguém que se acha superior quando não é. Mas por norma, nesta turma até respeitam, sim.

PE - Em termos de acompanhamento familiar já percebemos que não há muito, mas queríamos perceber se as famílias são incluídas nas atividades da sala de aula ou da escola?

PC - Quando surgem atividades ou atividades que a biblioteca proporciona ou atividades que o grupo disciplinar proporciona ou do grupo de HGP.... Quando há atividades que os pais podem vir à escola, eles são sempre informados através do classroom ou através da caderneta. Agora se veem ou não, se calhar dos 21 que eu tenho são capazes de só vir dois ou três, mas é das tais coisas é sempre bom nem que seja um ou dois. É sempre bom, porque a desculpa é sempre esta “Não tenho tempo”, “Estou a trabalhar” ou então não dão valor à escola, nem à atividade. Os interesses são outros, mas no geral em termos de turmas aqui na escola, os pais vêm alguns, mas o ideal era virem todos. Mas não se consegue.

PE - E que efeitos é que acha que isso tem na aprendizagem dos seus alunos?

PC - Eu acho que se eles viessem, os seus filhos, não é, iriam gostar imenso... de saber que o pai e a mãe vêm à escola. É sempre aquela coisa, não vem só o pai e a mãe à reunião com a DT para falar mal de mim não é. Mas o meu pai veio ler um conto na biblioteca. O meu pai veio. Iria ser ótimo e eu até iria gostar também! Acho que é sempre uma mais-valia. É sempre bom colocar os pais a fazer atividades dentro do espaço escolar. Nós temos sempre o dia do agrupamento, no final do ano letivo. No dia do agrupamento, a escola está aberta à comunidade para os pais virem ver os trabalhos expostos dos alunos, que fizeram durante o ano letivo e depois participarem em atividades. Cada grupo disciplinar proporciona uma atividade. Tendo como tema global, este ano foi “Mitos e Lendas do mundo”. Então todos os grupos estão a trabalhar para isso. É verdade!

PE - Chegámos ao fim professora, obrigada!

ANEXO P
ENTREVISTA À PROFESSORA DO 6.º D

| ' ' | | ' ' |

PE - Quantos anos de serviço tem? Sempre lecionou no 2.º Ciclo? Há quanto tempo se encontra nesta escola?

PC - Sou licenciada em professora do 2º ciclo na variante de Português e HGP. Tenho 24 anos de serviço. Sim sempre lecionei no 2º ciclo. Estou nesta escola há 15 anos.

PE - Como nasceu esta decisão de ser professora?

PC- Lidar com jovens e inculir que podem ser alguém na vida.

PE- Qual é o maior desafio enquanto professora? E qual sentiu que foi o momento mais desafiante que já enfrentou?

PC - O meu maior desafio é inculir nos alunos o gosto pela leitura e a escrita. O meu maior desafio foi perceber que um aluno estava cada vez mais a desligar-se da escola.

PE - Na vossa escola realizam trabalho colaborativo entre professores, para planificar, preparar materiais didáticos, construir instrumentos de avaliação, participar nas aulas entre turmas lecionadas por diferentes professores?

PC – Sim

PE - Consegue explicar o processo e algumas práticas?

PC- Os grupos disciplinares reúnem com alguma frequência de modo a estipular o que irão fazer em cada conteúdo. No corrente ano letivo vai dar início à intervisão. Os professores que lecionam 5º ano preparam os materiais para o respetivo ano e os do sexto ano fazem o mesmo.

PE – Que vantagens vê nesta cooperação?

PC- Partilha e rentabilização do tempo

PE- Quais são as metodologias de ensino que utiliza (sala de aula invertida, inquiry based learning, seminários e discussões ou outros)?

PC- Gosto muito de trabalhar em ilhas e distribuir tarefas para que os alunos trabalhem colaborativamente.

PE- Com que frequência as utiliza?

PC - Quase sempre.

PE- E qual é a metodologia com a qual se identifica mais?

PC - Não tenho preferência, acho que o sucesso está numa mistura sempre equilibrada.

PE- Que técnicas e instrumentos de avaliação utiliza e gosta mais de usar?

PC - Ferramentas digitais que disponibilizam de imediato o feedback aos alunos.

PE - Como caracteriza os alunos em termos de aprendizagem/desempenho?

PC - Hoje em dia os alunos têm alguma dificuldade em compreender o que está escrito e tendem a ter poucos hábitos de leitura

PE- Quais as principais potencialidades e fragilidades que identifica nas turmas em termos de aprendizagem/desempenho?

PC - Potencialidade – gostam muito de participar. Fragilidade – poucos hábitos de leitura.

PE - Os alunos preferem trabalhar em grupos ou de forma autónoma?

PC - Em grupos.

PE - Entre Português e História e Geografia de Portugal, qual é a área em que os alunos se destacam? Penso que não há destaque. E qual aquela que é mais difícil para eles?

PC- Considero que é relativo, tudo está relacionado com a compreensão, quando os alunos compreendem, não há dificuldades.

PE- Como lidam com as avaliações? Denota alguma ansiedade?

PC – Sim, tensão.

PE- Quais as situações de dificuldade que identifica no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE?

PC- Pouca concentração, pouca compreensão.

PE - Em termos de comportamento, como considera a sua turma?

PC - Muito agitada.

PE- Quantos alunos com necessidades específicas existem na turma? Que tipos de medidas têm (universais, seletivas ou adicionais)?

PC- 6 alunos. 2 com seletivas e 4 com adicionais.

PE- Esses alunos com necessidades específicas são acompanhados dentro e fora da sala?

PC – Sim.

PE- Quantos alunos de PLNM frequentam a sua turma? Qual o tipo de acompanhamento que têm?

PC- 2. Por enquanto sou eu que oriento o Português, enquanto não é colocado um professor de PLNM, estes alunos também frequentam o Apoio ao Estudo.

PE- Que desafios coloca a presença destes alunos na turma?

PC - Incapacidade da minha parte em gerir, obriga-me a diversificar ainda mais as metodologias.

PE -Como é que gere os conflitos dentro da turma?

PC- Diálogo

PE - E como é que os seus alunos lidam com esses conflitos gerados?

PC - Depende da sua personalidade, há uns que sossegam mas há outros que precisam de um outro tipo de medidas.

PE - Como é que os colegas da sala apoiam as crianças com NEE na sala de aula?

PC - As crianças com NEE têm o apoio de uma professora de educação especial na sala.

PE -As famílias são incluídas nas atividades da sala de aula ou da escola? De que modo?

PC – Sim. Sempre que uma turma se envolva em projetos é possível envolver os encarregados de educação. Um exemplo também está relacionado com a cerimónia do quadro de mérito, em que toda a comunidade educativa é convidada.

PE - E são participativas?

PC - Sim. Por exemplo, no caso de visitas de estudo e etc.

PE - Sente que todas as famílias acompanham o percurso escolar dos seus filhos?

PC - Algumas, mas a tendência é trespassar para a escola as obrigações.

PE - Quais as principais fragilidades que identifica?

PC - A falta de tempo que alguns pais não têm ou não querem ter para com os seus educandos.

PE - Que efeitos estas têm na relação do aluno com as aprendizagens?

PC - O aluno como não tem suporte familiar, descarta-se dos seus deveres escolares.

PE - E na relação com o professor e com os colegas?

PC - Na maior parte das vezes, o professor acaba por ser um confidente. A relação com os colegas não é a melhor porque têm dificuldade em relacionarem-se.

ANEXO Q
POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES

| | ' ' | | ' '

Áreas curriculares	Potencialidades	Fragilidades
Português	-Interesse em ler textos em voz alta.	-Leitura fluente; -Vocabulário limitado; -Compreensão da leitura; -Escrita a nível de erros ortográficos; -Estrutura dos textos.
História e Geografia de Portugal	-Interesse pela disciplina; -Empenho nas tarefas propostas.	-Interpretação de fontes históricas.
Educação Artística (Artes Visuais) /Educação Física	-Participação ativa; -Desenvolvimento nas atividades promovidas pela escola; -Interesse pelos meios tecnológicos; -Integração dos alunos com NEE; -Integração dos alunos do PLNM.	-Indisciplina (6.º D); -Autonomia; -Desconcentração com facilidade; -Trabalhar em grupo ou a pares.

ANEXO R
ESTRATÉGIAS GLOBAIS

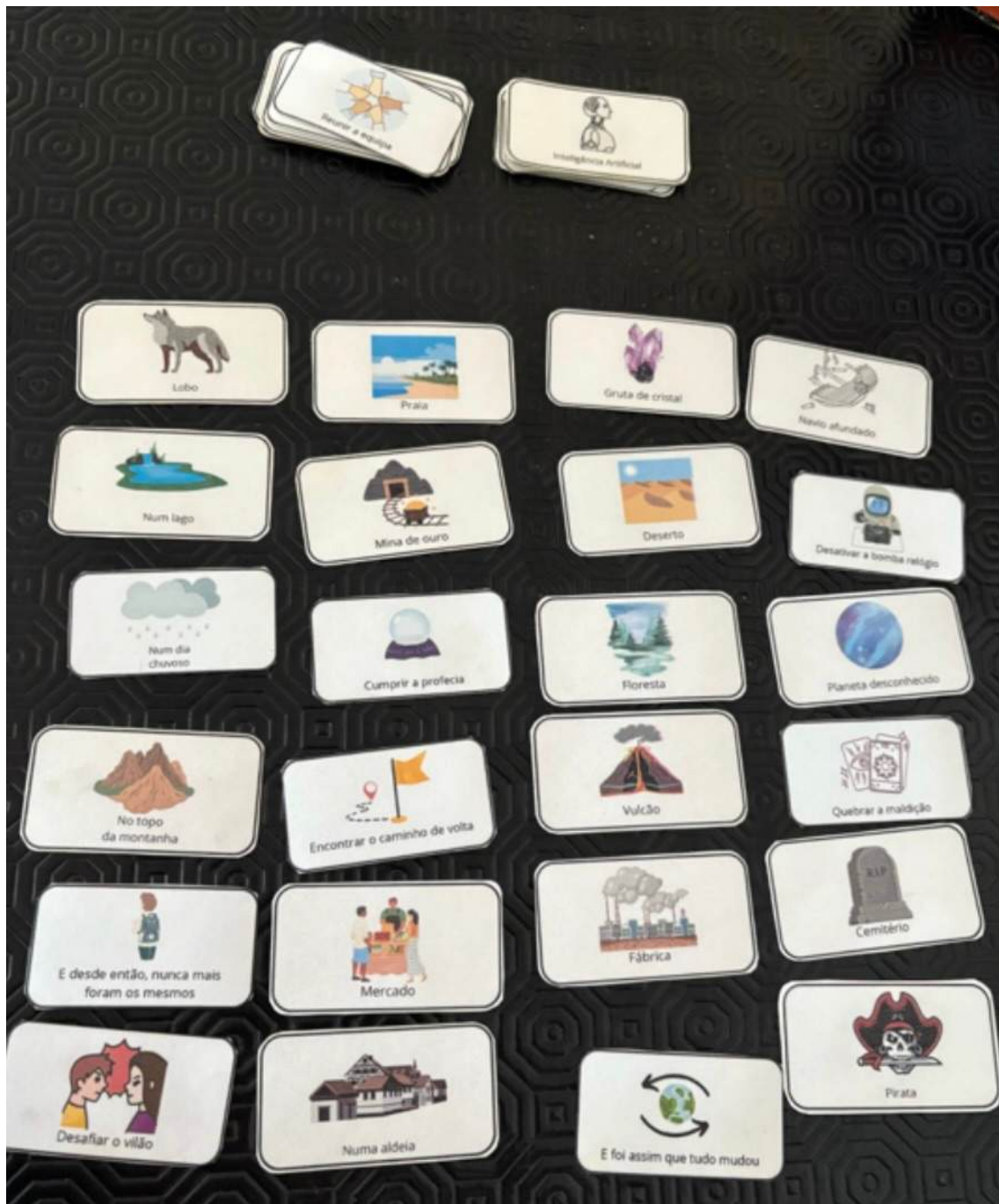
| " | | " |

Objetivos gerais	Estratégias globais
<i>OG A: Desenvolver competências de escrita</i>	-Trabalho cooperativo a pares e em pequenos grupos; -Incentivar rotinas de escrita criativa.
<i>OG B: Desenvolver as competências da compreensão textual.</i>	-Trabalho cooperativo a pares e em pequenos grupos; -Promover Círculos de leitura na disciplina de Português.
<i>OG C: Fomentar a formação de competências socioemocionais como a autonomia e o respeito entre pares.</i>	- Trabalho cooperativo a pares e em pequenos grupos; -Promover Círculos de leitura na disciplina de Português. -Desenvolver atividades de debate.

ANEXO S
ATIVIDADE “CUBOS DE ESCRITA”

|' '' | | ''





ANEXO T
GUIÕES DE LEITURA

| " | | | " |

PRÉ-LEITURA

1. Conta-me o que aconteceu no naufrágio de "Dover", mencionado na cena I da obra.

2. O Manuel acredita mesmo que os piratas existem. O que terá ocorrido para que ele passasse a acreditar nesta ideia ?

3. O que é que achas que irá acontecer na cena II ?

DURANTE A LEITURA

1. Completa a tabela, de forma a que consigas pensar no significado de palavras desconhecidas e confirmares no dicionário:

- Escreve na tabela o que consideras ser o significado das palavras desconhecidas;
- Consulta o dicionário e confere o seu significado, escrevendo-o.

Palavras	O que achas que significa ?	O que realmente significa ?

PÓS-LEITURA

Responde às seguintes questões:

1. Que personagens encontras nesta cena ?

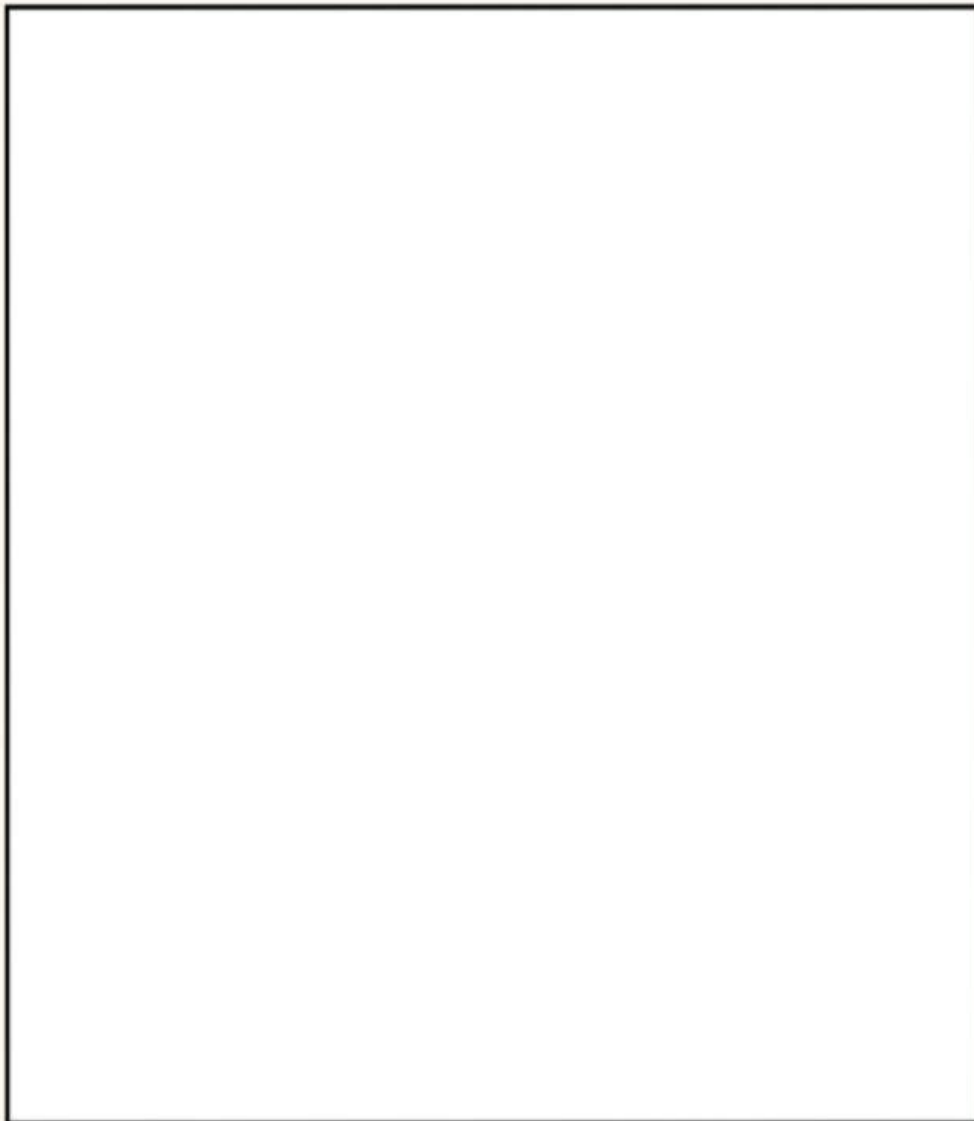
2. Faz um pequeno resumo

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

3. Indica o momento que gostaste mais de ler.

4. Indica o momento que achaste mais aborrecido.

1. Desenha algo que tenha relação com o texto. O teu desenho pode ser sobre a cena que estivemos a ler, sobre outra coisa que o texto te faça lembrar ou sobre algo que sentiste enquanto lias.



ANEXO U
ATIVIDADE CÍRCULOS DE LEITURA

| " | | " |

Ficha: “Animador da discussão”



Nome: _____

Data: _____

1. Prepara uma lista de perguntas (com a ajuda dos teus colegas) para discutirem em grande grupo. As perguntas devem basear-se nesta parte do livro (Cena IV).

1.1. Escreve três a quatro perguntas.

- _____

- _____

- _____

- _____

Algumas sugestões de perguntas:

- Que questões colocariam quando terminaram de ler ?
- Como se sentiram ao ler esta parte do livro ?

- **Vais também ajudar os teus colegas nas suas tarefas e orientar a discussão dentro do grupo. Antes da discussão em grande grupo, deves ter:**

- As personagens, o pequeno resumo, o momento que gostaram mais e o momento que acharam mais aborrecido do Senhor das ligações;
- O desenho do Ilustrador ou o significado das palavras do Mágico das palavras.

Bom trabalho !

Ficha: "Senhor das ligações"



Nome: _____ Data: _____

1. Que personagens encontras nesta cena ?

2. Faz um pequeno resumo da cena com a ajuda dos teus colegas.

3. Indica o momento que gostaste mais de ler e partilha com o grupo.

4. Indica o momento que achaste mais aborrecido e partilha com o teu grupo.

Bom trabalho !

Ficha: "Senhor dos excertos"



Nome: _____ Data: _____

1. Escolhe um ou dois excertos da Cena V que achas que os teus colegas iam gostar que partilhasses com eles. Podes ser tu a lê-los ou podes pedir a outro membro do grupo para ler.

Página e parágrafo: _____ Modo de leitura: _____

Razão da escolha: _____

Página e parágrafo: _____ Modo de leitura: _____

Razão da escolha: _____

2. Circula as razões principais para escolheres um excerto:

Surpreendente	Emocionante	Embaraçoso
Fácil de entender	Cativante	Importante
Divertido	Informativo	Expressivo

Outro: _____

Bom trabalho !

Ficha: "Ilustrador"

Nome: _____

Data: _____

1. Desenha algo que tenha relação com o texto. O teu desenho pode ser sobre a cena que estiveram a ler ou sobre outra coisa que o texto te faça lembrar ou algo que sentiste enquanto lias.



P.s. Quando mostrares aos teus colegas o que desenhaste, não digas o que desenhaste, deixa-os tentar adivinhar. Após tentarem adivinhar, podes dizer o que fizeste e o que representa para ti.

Bom trabalho !

Ficha: "Mágico das palavras"

Nome: _____

Data: _____

1. Escolhe palavras novas ou pouco comuns. Escreve-as e indica qual achas que é o seu significado. Depois procura no dicionário o seu significado.

Palavra	Página	Parágrafo	O que achas que significa?	O que realmente significa?
_____	_____	_____		
_____	_____	_____		
_____	_____	_____		
_____	_____	_____		

Bom trabalho !

ANEXO V
ATIVIDADE LABORATÓRIOS
GRAMATICAIIS

| ' ' | | ' ' |



6.º Ano

Nome: _____ Data: _____

1.ª Etapa



Recorda:

★ **Sujeito:** É quem pratica a ação.

Ex: O Manuel e a Ana conseguem abrir a arca.

(Sujeito)

1. Observa as seguintes frases e **sublinha** o sujeito de cada frase, como no exemplo a seguir.

- 1) A Maria escutou o conselho dos professores.
- 2) O Pedro e a Maria foram ao cinema.
- 3) As crianças e os pais jogam no parque.
- 4) O gato preto dorme tranquilamente no sofá.

2. Completa as seguintes frases com um sujeito, como no exemplo a seguir.

- 1) O Carlos e a Joana fizeram um bolo delicioso.
- 2) _____ saltou de alegria quando viu o presente.
- 3) _____ encontrou um tesouro no jardim.
- 4) _____ escreveu uma história emocionante.

2.ª Etapa

3. **Observa** as seguintes frases e sublinha o sujeito de cada uma, como no exemplo a seguir.

- 1) Todos estes alunos são participativos.
- 2) **Esta** casa está à venda.
- 3) O João queria que a **sua** amiga lesse "Os piratas".
- 4) **A** menina está a ler um livro interessante.

3.1. Identifica a classe da palavra que vem **depois** de cada palavra destacada.

- 1) Nome _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____

Repara que as palavras destacadas concordam sempre com o género e número do nome.

3.2. Assinala com um (X) a opção correta:

As palavras destacadas nas frases que **são** seguidas de um nome chamam-se...

- Determinantes Verbos Advérbios

Recorda:

- ★ Os **determinantes** são uma classe de palavras que **acompanham** um nome, ou seja, vêm **antes do nome** na frase.
- ★ Os **determinantes** são palavras que combinam em género e em número com o nome.

Ex: O meu irmão já devia ter chegado.

↓
(Determinante)



3.ª Etapa

4. Lê atentamente as falas seguintes retiradas do livro "Os piratas".

<p>a) Manuel -O meu pai não escreve há três semanas (...) A minha mãe tem medo que lhe tenha acontecido alguma coisa. <i>(Cena 1, pág. 12)</i></p>	<p>b) Ana -Mas, se foi um sonho, como é que tu apareceste com um lenço na cabeça? <i>(Cena 5, pág. 52)</i></p>
<p>c) Ana -Juro que não conto. É um segredo nosso não conto nada a ninguém. <i>(Cena 5, pág. 53)</i></p>	<p>d) Ana -Com o velho maluco? Manuel -Sim, aquele que esteve na América. <i>(Cena 9, pág. 85)</i></p>

4.1. Observa as **palavras destacadas** na alínea anterior. Assinala com um (x) a opção correta.

4.1.1. Na alínea b), a palavra "tu" refere-se...

- Ao pai Ao Manuel À Lady Elizabeth

4.1.2. Analisa as alíneas a), c) e d) e tenta encontrar as **palavras a que se refere**:

"lhe" ➡ "O meu pai" "tu" ➡ _____
"nosso" ➡ _____ "aquele" ➡ _____

5.

5.1. Assinala com um (x) a opção correta:

As palavras destacadas nas alíneas a), b), c) e d) podem substituir as palavras a que se referem.

- Verdadeiro Falso

5.1.1. Se verdadeiro, as palavras destacadas nas alíneas a), b), c) e d), substituem:

- Sujeitos Adjetivos Verbos

5.2. Completa a frase seguinte:

As palavras destacadas nas alíneas a), b), c) e d) pertencem à classe dos _____



Aprende:

- Os **pronomes** constituem uma classe de palavras que **substituem** ou **representam** um **sujeito**.
- Com o uso de pronomes evitam-se repetições de elementos no texto.

Ex: O Manuel e a Ana conseguem abrir a arca. → Eles conseguem abrir a arca.
(Sujeito) ↓
(Pronome que substitui o sujeito)

6. Como já aprendeste, os pronomes dividem-se em várias **subclasses**, dependendo do contexto.

6.1. **Circula os pronomes** que representam pessoas, animais ou coisas nas frases abaixo.

- a) Eles são amigos.
- b) Ela escova os dentes todos os dias.
- c) Eu comi uma maçã.
- d) O Paulo deu-me um livro.

Essas palavras são exemplos de pronomes pessoais

6.2. **Circula os pronomes** que representam a posse de algo.

- a) O trabalho de casa é teu.
- b) O erro foi meu.
- c) A culpa será tua.
- d) O livro é nosso.

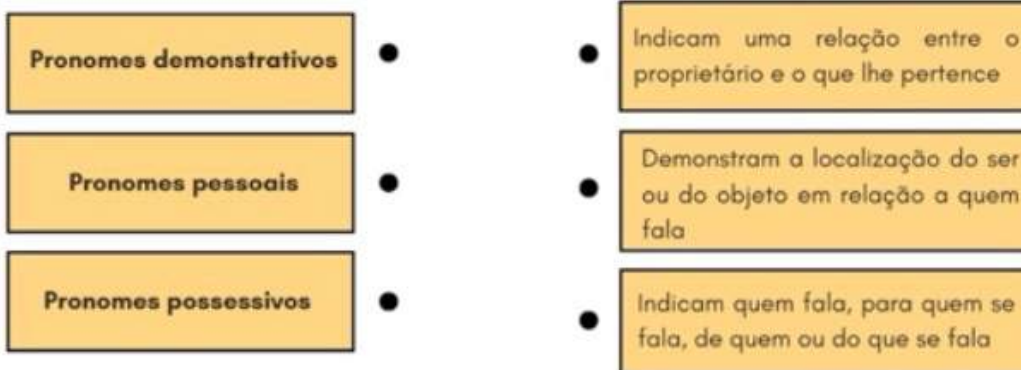
Essas palavras são exemplos de pronomes possessivos

6.3. Circula os pronomes que apontam para algo ou alguém.

- a) Este é o meu livro favorito.
- b) Aquela é a casa que está à venda há meses.
- c) Eu não gosto daquele campo de futebol, mas este está ótimo.
- d) Aquele é o lugar onde passei a minha infância.

Essas palavras são exemplos de pronomes demonstrativos

7. Tendo em conta os exercícios anteriores, faz a correspondência correta entre as subclasses dos pronomes e as suas respetivas funções.



8. Agora que já relembraste as funções destas subclasses dos pronomes, indica a **subclasse** dos pronomes destacados:

- a) *Manuel* - A minha mãe tem medo que **lhe** tenha acontecido alguma coisa. ➡ Pronome pessoal
- b) *Ana* - Mas, se foi um sonho, como é que **tu** apareceste com um lenço na cabeça? ➡ _____
- c) *Ana* - (...) É um segredo **nosso** não conto nada a ninguém. ➡ _____
- d) *Manuel* - Sim, **aquele** que esteve na América. ➡ _____

4.ª Etapa



Aprende:

- Quando estou indeciso/a entre classificar uma palavra como pronome ou determinante, devo verificar se a palavra:



É seguida por um **nome**  Se sim  É um **determinante**.
 Se não  É um **pronome**.

9. Substitui as palavras destacadas pelos pronomes mais adequados.

1) **A professora** corrigiu os testes.

2) **As professoras e os alunos** participaram ativamente na conferência sobre educação.

3) **Os amigos da Marta** vieram para a festa dela.

4) **Eu e a Maria** fomos ao cinema.

10. Identifica com **D (determinante)** ou com **P (pronome)** as seguintes frases:

1) A conta que tens de fazer é **esta**.

2) **Aquela** rapariga diverte-se a jogar.

3) **Esta** casa é do João.

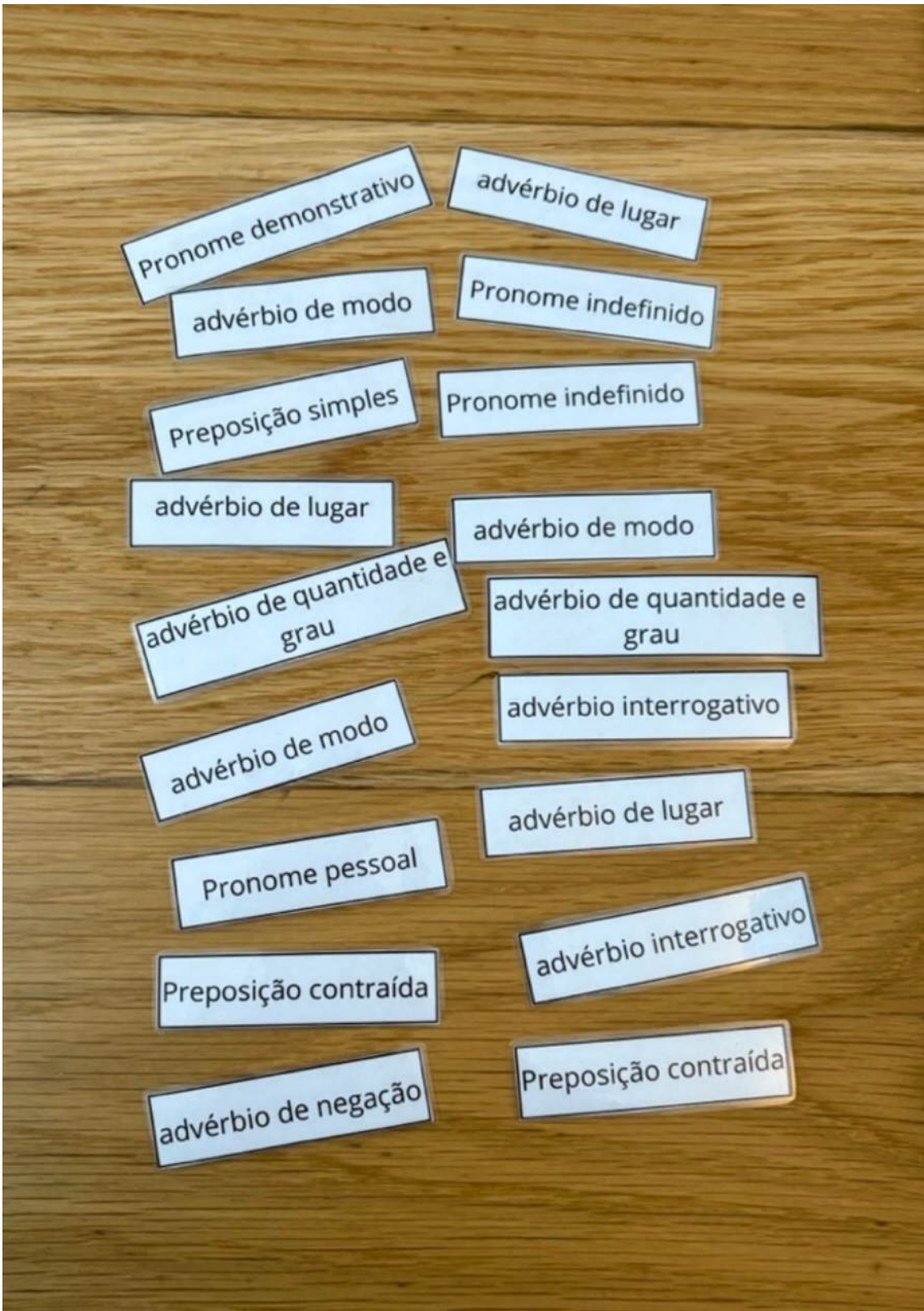
4) Não tenho tempo para fazer o trabalho e a professora sabe-**o** bem.

5) Este trabalho é o meu, o **teu** é outro.

ANEXO W
ATIVIDADE BINGO

| " | | | " |





ANEXO X
NOTÍCIA SOBRE O TERRAMOTO DE
1755

| | ' ' | | ' ' |

O OBSERVADOR HISTÓRICO
EDIÇÃO ESPECIAL

NOMES DOS ESCRITORES:

DATA:

PALAVRAS-CHAVE



FOTOGRAFIA DO ACERTAMENTO, 1856

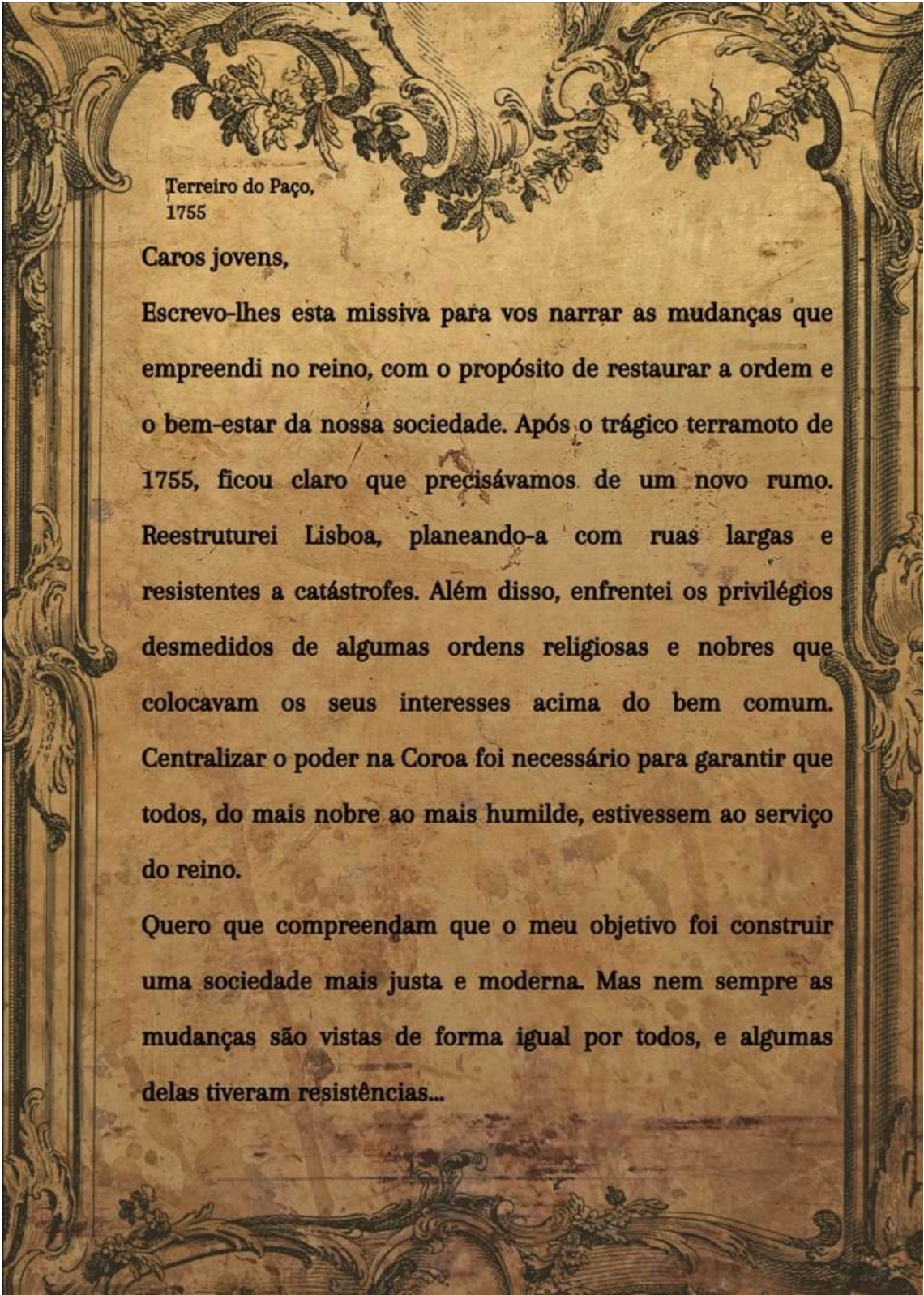
TÍTULO CHAMATIVO:

Texto:



ANEXO Y
CARTAS DE MARQUÊS DE POMBAL

| ' ' | | ' ' |

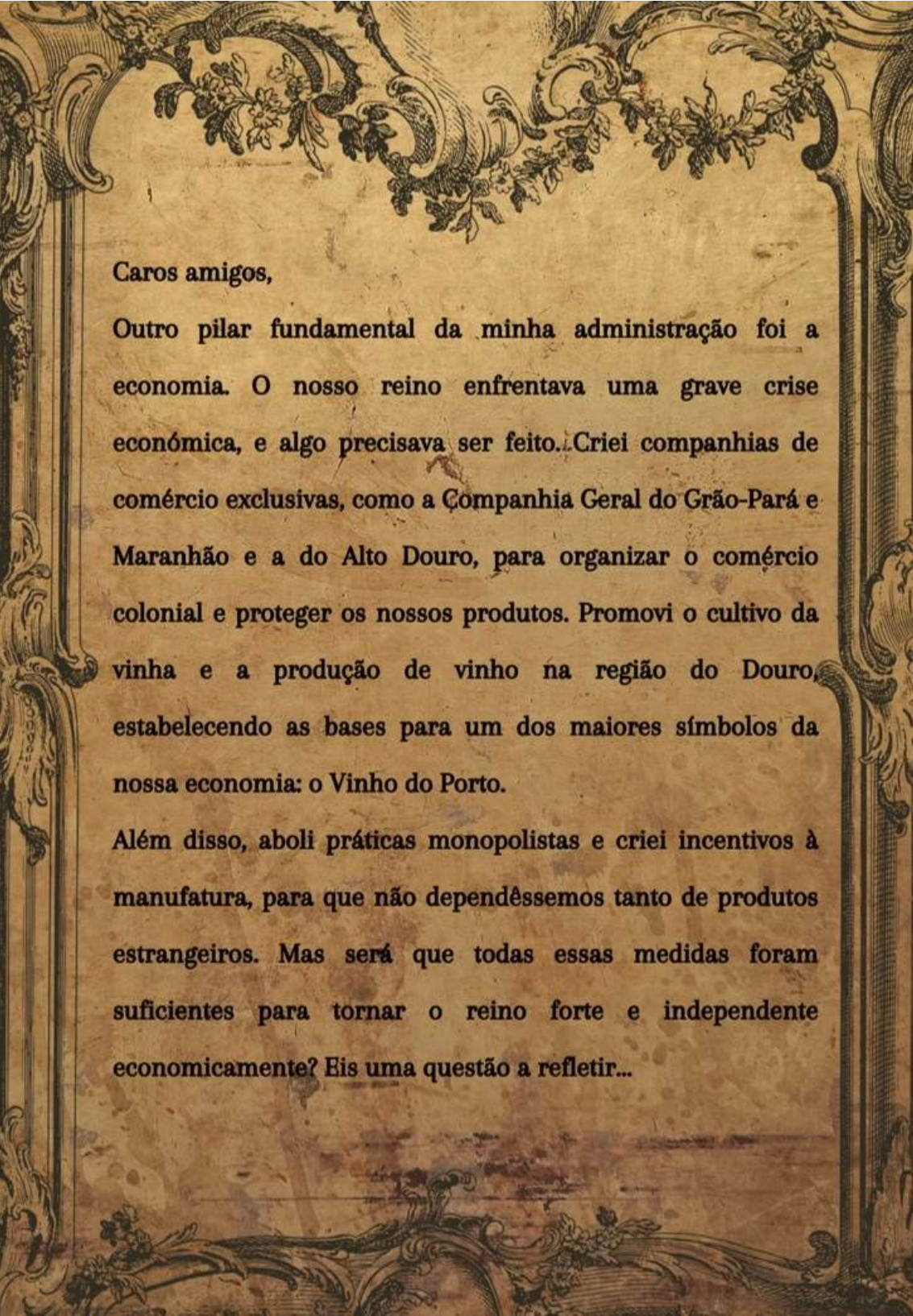


Terreiro do Paço,
1755

Caros jovens,

Escrevo-lhes esta missiva para vos narrar as mudanças que empreendi no reino, com o propósito de restaurar a ordem e o bem-estar da nossa sociedade. Após o trágico terramoto de 1755, ficou claro que precisávamos de um novo rumo. Reestruturei Lisboa, planeando-a com ruas largas e resistentes a catástrofes. Além disso, enfrentei os privilégios desmedidos de algumas ordens religiosas e nobres que colocavam os seus interesses acima do bem comum. Centralizar o poder na Coroa foi necessário para garantir que todos, do mais nobre ao mais humilde, estivessem ao serviço do reino.

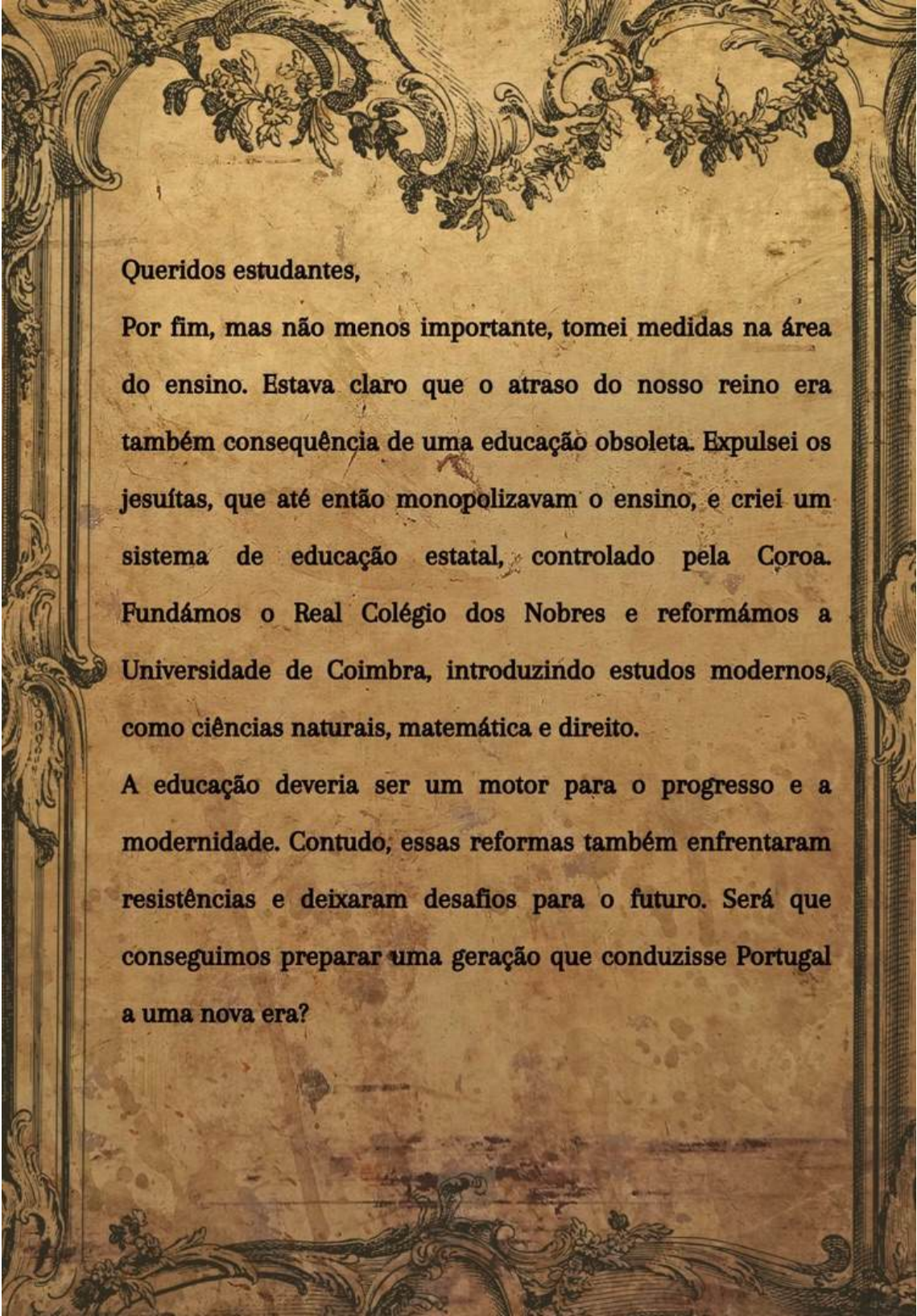
Quero que compreendam que o meu objetivo foi construir uma sociedade mais justa e moderna. Mas nem sempre as mudanças são vistas de forma igual por todos, e algumas delas tiveram resistências...



Caros amigos,

Outro pilar fundamental da minha administração foi a economia. O nosso reino enfrentava uma grave crise económica, e algo precisava ser feito... Criei companhias de comércio exclusivas, como a Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão e a do Alto Douro, para organizar o comércio colonial e proteger os nossos produtos. Promovi o cultivo da vinha e a produção de vinho na região do Douro, estabelecendo as bases para um dos maiores símbolos da nossa economia: o Vinho do Porto.

Além disso, aboli práticas monopolistas e criei incentivos à manufatura, para que não dependêssemos tanto de produtos estrangeiros. Mas será que todas essas medidas foram suficientes para tornar o reino forte e independente economicamente? Eis uma questão a refletir...



Queridos estudantes,

Por fim, mas não menos importante, tomei medidas na área do ensino. Estava claro que o atraso do nosso reino era também consequência de uma educação obsoleta. Expulsei os jesuítas, que até então monopolizavam o ensino, e criei um sistema de educação estatal, controlado pela Coroa. Fundámos o Real Colégio dos Nobres e reformámos a Universidade de Coimbra, introduzindo estudos modernos, como ciências naturais, matemática e direito.

A educação deveria ser um motor para o progresso e a modernidade. Contudo, essas reformas também enfrentaram resistências e deixaram desafios para o futuro. Será que conseguimos preparar uma geração que conduzisse Portugal a uma nova era?

ANEXO Z
INVESTIGAÇÃO DOS REIS DE FRANÇA

| ' ' | | ' ' |





Antes de tudo acontecer

O desafio do vosso grupo: Descobrir como as dificuldades do povo e as desigualdades sociais foram uma faísca para a Revolução Francesa. Para isso, terão algumas pistas para analisar.

Usem-nas com atenção, discutam em grupo e respondam às perguntas de investigação para organizarem as vossas ideias.

1. Leiam a carta com atenção e sublinhem as frases que mostram:

- a) A verde as frases que mostram as dificuldades económicas enfrentadas pelo camponês e sua família.
- b) A vermelho as frases que mostram as desigualdades entre os diferentes grupos sociais (o povo, a nobreza e o clero).
- c) A azul as frases que mostram a opinião do camponês sobre o rei e a rainha.

2. Identifiquem as duas emoções que estão presentes na carta:

- Raiva
- Felicidade
- Desespero
- Empatia
- Curiosidade

Um pintor francês decidiu ajudar a vossa investigação e deixou-vos um quadro.

3. Observem o quadro e indiquem o que vos mostra a pintura sobre a divisão da sociedade francesa no final do século XVIII.



Antes de tudo acontecer

1. Observem a caricatura da Rainha Maria Antonieta.

1.1. Qual era a nacionalidade da rainha? _____

1.2. Indiquem as razões pelas quais a rainha não era apreciada em França: _____

5. Vejam o vídeo com atenção. Completem o seguinte texto com as palavras-chave.

A corte francesa, liderada pelo rei _____ e pela rainha Maria Antonieta, era conhecida pelo seu estilo de vida _____ e extravagante. Enquanto o povo sofria com a _____ e os altos _____, na corte real realizavam-se festas luxuosas, banquetes e celebrações.

A rainha era particularmente criticada, não só pelos seus gastos excessivos, mas também pela sua origem _____, sendo apelidada de "_____" . Este contraste entre o luxo da monarquia e a realidade do povo aumentou o _____ e a revolta popular, contribuindo para o início da _____ Francesa.

Palavras-chave

Revolução	luzuoso	Luís XVII	impostos
Luís XVI	austriaca	fome	Versalhes
Madame Déficit		descontentamento	

6. Com base nas pistas que analisaram, discutam em grupo de que forma a desigualdade social, a crise económica e as críticas ao rei e à rainha se interligaram para desencadear a revolução.

Ano de 1788

Exmo. Senhor,

Escrevo-vos com o coração pesado e os braços cansados de tanto trabalhar a terra, que já mal nos dá de comer. Somos esmagados por impostos e tributos, enquanto os senhores do clero e da nobreza vivem na abundância, sem nunca terem sentido o peso de uma envada nas mãos ou a dor de uma barriga vazia.

O preço do pão subiu tanto que a minha família já não o vê à mesa há dias. Os meus filhos choram de fome e eu não tenho como os consolar. Dizem que as más colheitas são culpa de Deus, mas eu pergunto-me: será que Deus também nos fez nascer pobres apenas para sermos pisados?

Os cobradores de impostos vieram novamente à aldeia e levaram o pouco trigo que nos restava. Já não sei o que fazer. Enquanto nós, o povo, morremos à míngua, os salões do rei Luís e da rainha Maria Antonieta estão cheios de festas e banquetes. Fala-se que a rainha até tem um pequeno palácio só para brincar de ser camponesa! Que ironia cruel...

Algo precisa de mudar. Não podemos continuar assim, a sofrer enquanto outros vivem sem preocupações. Escuto murmúrios nas feiras e nas tabernas: o povo está cansado, e muitos dizem que chegou a hora de nos unirmos. Eu não sei o que o futuro nos reserva, mas sei que a nossa miséria não pode durar para sempre.

Com toda a humildade e desespero,

Jean-Baptiste Dupont, um camponês da aldeia de Saint-Denis



Enquanto o povo da França morre de fome, a rainha austriaca, Maria Antonieta, esbanja fortunas em vestidos, jóias e festas.



Não bastava ser estrangeira e desconfiada, ainda veio para arruinar o nosso reino!



O Grande símbolo

O desafio do vosso grupo: Descobrir alguns dos momentos mais importantes da Revolução Francesa através de pistas.

Use-nas com atenção, discutam em grupo e respondam às perguntas de investigação para organizarem as vossas ideias.

1. O vosso primeiro passo é montarem o pequeno puzzle que está no envelope. Essa pista é muito importante.

2. Para perceberem melhor o que é esse edifício podem ler a carta que o camponês deixou.

2.1. Qual o nome do edifício de que se fala na carta e que está representado no puzzle?

2.2. Qual o nome da função desse edifício. Assinalem com um (x) a afirmação correta.

- Centro de ensino de filosofia política.
- Residência dos nobres durante o reinado de Luís XVI.
- Prisão de dissidentes e inimigos do rei.
- Mercado de alimentos e suprimentos para o povo.

2.3. Indiquem o lema que simboliza a Revolução Francesa que é referido na carta.



O Grande símbolo

3. Analisem a pista que tem uma notícia do jornal de Paris.

3.1. Porque razão o povo atacou a Bastilha?

3.2. Será que depois do ataque à Bastilha o povo só sentiu esperança?

3.3. Que tipo de receios existia após o ataque. Assinala com um (x) a afirmação correta.

- Ansiedade em relação à organização de novas eleições para o parlamento.
- Medo de uma invasão estrangeira.
- Medo de escassez de alimentos e aumento dos preços.

L. Completem o seguinte texto com as palavras-chave.

Em 14 de julho de 1789, o povo de _____ tomou de assalto a _____, uma prisão que simbolizava o poder absoluto do rei Luís XVI. Esse evento marcou o início da _____. A Bastilha era vista como um símbolo da _____ do regime monárquico.

Após a tomada da Bastilha, espalhou-se o _____ nas zonas rurais, com o receio de uma _____ por parte da nobreza. Muitos camponeses atacaram as _____ da aristocracia.

Palavras-chave

medo	Paris	Revolução Francesa
opressão	Bastilha	propriedades
	Versalhes	liberdade
		contra-revolução

Edição especial Paris

A voz do Povo

A REVOLUÇÃO COMEÇA! O POVO CONQUISTA A BASTILHA!

Em um ato de coragem e determinação, centenas de cidadãos se levantaram contra a monarquia e conquistaram a famosa prisão da Bastilha, símbolo do poder absoluto do rei Luís XVI.

O ataque à Bastilha começou logo pela manhã, quando grupos de revoltosos, armados com o que podiam encontrar — incluindo ferramentas e armas improvisadas — avançaram em direção à fortaleza. Apesar da resistência dos soldados que guardavam a prisão, o povo não se intimidou. Após várias horas de luta, a Bastilha foi finalmente tomada!





Mas o medo espalha-se pelo país...

O que parecia ser um momento de celebração em Paris rapidamente gerou um grande medo nas aldeias e vilas em todo o reino.

Em muitas regiões, camponeses temem represálias dos nobres e do clero. "A vingança dos ricos virá!" dizem as palavras que ecoam pelas ruas. O medo de que os nobres tentem retaliar pelas suas perdas levou os camponeses a atacar os castelos e as propriedades dos senhores feudais. O Grande Medo já começou nas regiões rurais e está a tomar conta de todo o país.

14 de julho de 1789

Era uma manhã abafada em Paris, mas o calor que se sentia não vinha só do sol — vinha do nosso coração, da raiva acumulada durante anos de fome, injustiças e opressão. Todos nós sabíamos que o dia de hoje seria diferente. Ouvíamos rumores de que o rei tinha enviado tropas para nos silenciar, mas desta vez não nos calaríamos.

Reunimo-nos em grupos nas ruas, armados com o que conseguíamos encontrar — mosquetes, ferramentas, até paus e pedras. Marchámos em direção à Bastilha, aquela grande fortaleza que, para nós, simbolizava tudo o que estava errado em França. Não era apenas uma prisão; era o símbolo do poder absoluto do rei, onde os nossos companheiros eram encarcerados sem julgamento, apenas por causarem desconforto com a liberdade.

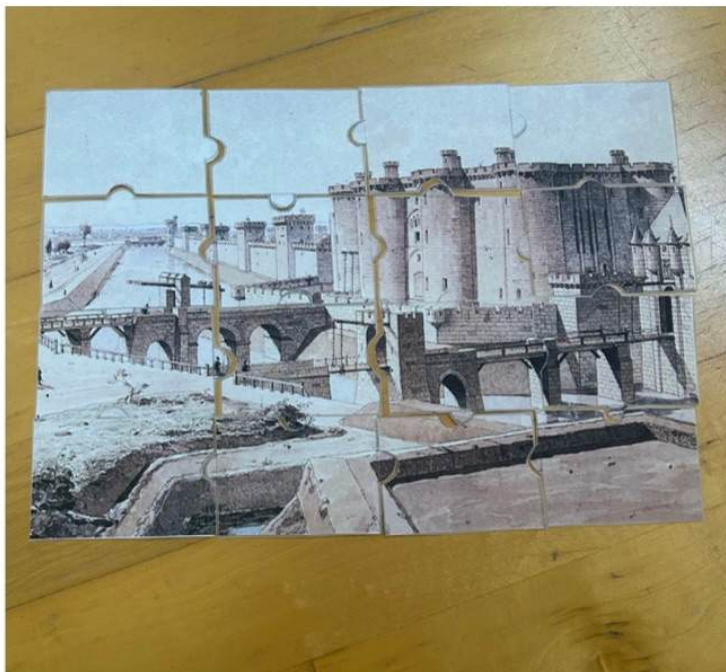
Chegámos ao portão principal ao meio-dia. Alguns gritaram para que abrissem, mas os guardas recusaram e apontaram os canhões para nós. Não hesitámos. Começámos a arrombar os portões, enquanto outros escalavam os muros. Os tiros ecoaram pelas ruas — o barulho era ensurdecedor.

Depois de horas de luta, conseguimos entrar. Libertámos os prisioneiros — poucos, mas simbolicamente importantes — e tomámos o controlo da fortaleza. Quando o governador da Bastilha, o senhor de Launay, foi capturado, descobrimos que tínhamos vencido.

Que alegria indescritível! Não era apenas uma vitória sobre a Bastilha; era uma vitória sobre a tirania! A bandeira tricolor começou a aparecer por toda a cidade, e o povo gritava nas ruas: "Liberdade! Igualdade! Fraternidade!"

Hoje, o rei sabe que não somos escravos. Hoje, começámos a Revolução!

Jean Dupont, um cidadão do Terceiro Estado e amante da liberdade





O reino do Terror

O desafio do vosso grupo: Descobrir como ocorreu a execução de Luís XVI e o Período do Terror. Para isso vão ter acesso a algumas pistas.

Usem-nas com atenção, discutam em grupo e respondam às perguntas de investigação para organizarem as vossas ideias.

1. Retirem o cartão com a imagem de um instrumento, o seu manual de instrução e um folheto de traidores.

1.1. Como se chama este instrumento que aparece na imagem?

1.2. Porque acham que as execuções eram feitas em praça pública? Assinala com um (x) a afirmação correta.

- Para que todos pudessem aprender a usar a guilhotina.
- Para evitar que os prisioneiros fugissem da prisão.
- Para intimidar os inimigos da Revolução e mostrar o poder do povo.

2. Leiam a carta que um sujeito do povo escreveu.

2.1. O que estava a sentir a pessoa que escreveu a carta durante aquele período?

2.2. Sublinhem no texto, **duas** frases ou expressões que mostrem o medo da época.



O reino do Terror

3. Observem agora a notícia de um jornal francês:

3.1. Qual foi o principal motivo da execução de Luís XVI? Identifiquem com um **V** (Verdadeiro) ou com um **F** (Falso) as frases que se seguem.

- Por conspirar contra a Revolução e ser considerado um traidor do povo.
- Porque representava a opressão de uma monarquia absoluta que os revolucionários queriam abolir.
- Por se recusar a aceitar os Direitos do Homem e do Cidadão.
- Porque se recusou a pagar impostos à República.
- Porque tentou fugir para restaurar o seu poder com a ajuda de outros países monárquicos.

3.2. Como acham que o povo se sentiu ao assistir à morte do rei? Era um momento de celebração ou de medo?

4. Completem o seguinte texto com as palavras-chave.

A Revolução Francesa começou em _____ e marcou o fim da _____, representada pelo rei _____. O povo defendia a _____, a _____ e a fraternidade para França.

Em janeiro de 1793, o rei foi acusado de _____ e executado na _____, que se tornou um símbolo do _____. Durante este período, muitos foram mortos por serem considerados _____. As execuções eram feitas em praça pública para que todos testemunhassem a força da Revolução.

Palavras-chave

monarquia absoluta igualdade Luís XVI liberdade Período do Terror
1793 traição 1789 guilhotina inimigos da Revolução
força



1789

Minha querida irmã,

Escrevo-te com o coração apertado. Os tempos estão mais sombrios do que jamais imaginei. Depois da execução do rei, as ruas de Paris estão cheias de medo. A guilhotina, que antes parecia símbolo de justiça, agora é um monstro que ameaça todos, sem distinção. O povo, que tanto ansiava pela liberdade, vê-se agora prisioneiro do medo. Cada palavra dita em voz alta pode ser o suficiente para atrair desconfiança. Os revolucionários que tanto prometeram lutar pela igualdade agora espalham terror, e a cada dia temo mais pelas nossas vidas.

Parece que a revolução trouxe mais dor do que esperança. Eu sonho com o dia em que poderemos viver em paz, sem temer e estar atento de quem pode nos denunciar.

Espero que, ao menos, a verdade se faça um dia, e que a liberdade, que tantos clamaram, não seja apenas mais uma ilusão.

Com saudades,

Tua irmã,

Francis

Edição especial Paris

A voz do Povo

O REI LUÍS XVI É EXECUTADO!

Hoje, o rei Luís XVI foi executado na Praça da Revolução, em Paris. Ele foi condenado à morte por traição e por tentar fugir da França para voltar a ser monarca. A execução aconteceu com a guilhotina, um instrumento usado para cortar a cabeça das pessoas.

A decisão de matar o rei foi tomada por um tribunal revolucionário, que acredita que ele estava contra a Revolução Francesa e queria restaurar o poder absoluto da monarquia. Muitos franceses estavam cansados de viver sob o governo de um rei que não conseguia resolver os problemas do país.





Mas o medo espalha-se pelo país...

A execução do monarca marca um novo capítulo na Revolução, que se aproxima de seus momentos mais sombrios.

O Tribunal Revolucionário continua a agir com dureza, e o medo de mais execuções espalha-se pelo povo. Não se sabe o que o futuro reserva para nossa pátria, mas uma coisa é certa: a Revolução não tem mais volta.



Os Direitos

O desafio do vosso grupo: Descobrir alguns dos momentos mais importantes da Revolução Francesa através de pistas.

Usem-nas com atenção, discutam em grupo e respondam às perguntas de investigação para organizarem as vossas ideias.

L. Leiam a carta que um elemento do povo escreveu.

L1. Como era a situação em França antes do documento da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Assinala com um (x) a afirmação correta.

- O povo francês vivia com muitas riquezas e não havia problemas económicos ou fome no país.
- O rei governava em conjunto com representantes do povo e tomava decisões justas para todos.
- Havia problemas económicos em que o povo passava fome e existia muita desigualdade social.

L2. Na carta, sublinhem as frases que descrevem as emoções sentidas pelo homem.

Agora podem construir o puzzle que está dentro do envelope para descobrirem alguns dos direitos escritos no documento.

2. Com a carta e o puzzle conseguem identificar o objetivo do documento dos Direitos do Homem e do Cidadão?



Os Direitos

3. Através da leitura da notícia, responde às seguintes questões:

3.1 Identifiquem as ideias que inspiraram a Revolução Francesa?

3.2. Porque é que alguns reis da Europa estavam preocupados com a propagação das ideias da Revolução Francesa? Assinala com uma (x) a afirmação correta.

- Porque temiam que o povo nas suas monarquias também exigisse mais direitos e começasse a lutar contra a monarquia
- Porque as ideias da Revolução Francesa defendiam que os reis deviam ter mais poder absoluto
- Porque os reis queriam que o povo continuasse a viver de forma igualitária

L. Completem o seguinte texto com as palavras-chave.

A _____ começou em 1789. O povo francês estava cansado da _____ entre os três estados: o clero, a nobreza e o povo. O povo não tinha os mesmos _____ que os nobres e o _____, e vivia com muitas dificuldades. Durante a revolução, foi criada a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que dizia que todos os homens nascem livres e _____ em direitos. Esta declaração defendia a _____ e a igualdade para todos.

Palavras-chave

Declaração	direitos	iguais	povo
clero	liberdade	desigualdade	Revolução Francesa

Querida família,

Espero que esta carta vos encontre bem. Escrevo-vos de Paris, onde grandes mudanças estão a acontecer! O povo já não aguenta mais tanta injustiça – fome, impostos altos e um rei que decide tudo sem nos ouvir. Mas agora há esperança: a Assembleia Nacional aprovou um documento muito importante, chamado Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

Estas mudanças dão-me esperança num futuro melhor! Sei que a vida ainda está difícil, mas se estas regras forem respeitadas, talvez possamos viver num país mais justo, onde não haja fome nem privilégios só para alguns. Escrevam-me assim que puderem. Tenho saudades vossas e espero que estas novas leis também cheguem à nossa aldeia.


Com esperança,
Jacques

Edição especial Paris

A voz do Povo

A REVOLUÇÃO FRANCESA INSPIRA A EUROPA!


Paris – Três anos após a Revolução Francesa e a aprovação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, as ideias de liberdade e justiça continuam a espalhar-se por toda a Europa. Os povos de outros países começam a questionar os seus reis e nobres, exigindo mais direitos e um governo mais justo.



Nos últimos meses, têm surgido movimentos inspirados na Revolução Francesa. Em algumas cidades europeias, grupos populares reuniram-se para discutir novas leis que respeitem os direitos dos cidadãos e ponham fim aos privilégios dos nobres.

Mas o medo espalha-se pelo país...

No entanto, os reis das grandes monarquias da Europa observam estas mudanças com preocupação. Muitos temem que as suas populações também se revoltem e percam o medo de contestar o poder absoluto. Alguns países, como a Áustria e a Prússia, já ameaçaram intervir para impedir que a Revolução continue a espalhar-se.



Os Direitos


Todas as pessoas nascem livres e têm os mesmos direitos. As diferenças entre as pessoas só podem ser de ordem física.

O poder do país pertence ao povo. Nenhum indivíduo ou grupo pode ter o poder se não for escolhido pelas pessoas do país.

A liberdade é fazer o que quisermos, mas sem prejudicar a liberdade dos outros. Podemos fazer o que quisermos, desde que não prejudiquemos a liberdade das outras pessoas.

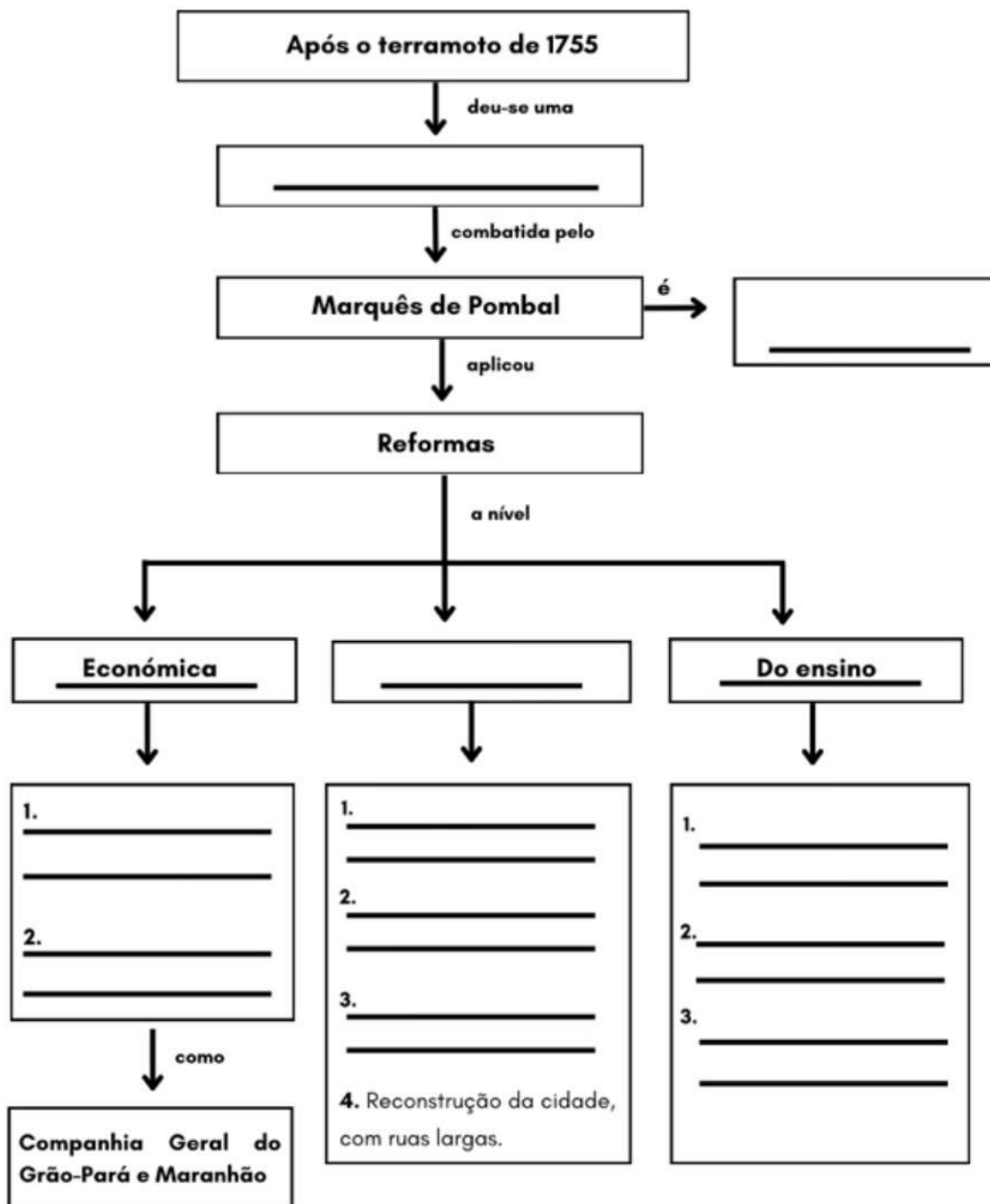
A lei deve ser feita para todos, e todos os cidadãos têm o direito de ajudar a fazer a lei, seja diretamente ou escolhendo quem o faz. A lei deve ser igual para todos e as pessoas, seja para proteger ou punir.

Paris
 Tercer artigo da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão



ANEXO AA
MAPAS CONCEPTUAIS SOBRE OS
CONTEÚDOS

|' '' | | ''



ANEXO AB
APRESENTAÇÕES DAS INVASÕES
FRANCESAS

| ' ' | | ' ' |

1807 e Gabriel Oliveira

A PRIMEIRA INVASÃO FRANCESA

• A invasão francesa começou em 1807, e o general que invadiu foi: Junot. Quando a guerra estava a acabar, o general Junot, depôs a junta de regência e substituiu a Bandeira de Portugal e ordenou a ocupação de todos os países.

• A Inglaterra foi ajudar Portugal a combater os franceses. As batalhas que ocorreram na primeira invasão foram a batalha de Alcañices e a batalha de Vimeiro. A invasão terminou com os franceses a negociar com os ingleses a retirar as suas tropas em seguida com a assinatura da convenção de SINTRA.

General Aguiar



General Junot



Junot



1.ª Batalha



2.ª Batalha



Feito por: Catarina

ANEXO AC
INDICADORES DE AVALIAÇÃO DO PI

| " | | | " |

Objetivos Gerais	Indicadores de avaliação	Instrumentos
OGA: Desenvolver competências de escrita	A1. Organiza as suas ideias de forma lógica; A2. Utiliza o vocabulário adequado e uma estrutura frásica correta; A3. Respeita as regras de ortografia.	-Grelhas de observação; -Produções dos alunos.
OGB: Desenvolver competências de compreensão textual	B1. Identifica o assunto implícito no texto; B2. Deduz informações a partir do que leu; B3. Entende o significado de palavras mais difíceis.	-Grelhas de observação; -Notas de campo; -Produções dos alunos.
OGC: Fomentar a formação de competências socioemocionais como a autonomia e o respeito entre pares	C1. Realiza as atividades de forma independente e organizada; C2. Escuta as opiniões dos colegas; C3. Participa de forma ativa nas atividades de grupo, em pares ou em grupo.	-Grelhas de observação; -Grelhas de auto e heteroavaliação; -Notas de campo.

ANEXO AD
GRELHA DE AVALIAÇÃO DO 1.º
OBJETIVO

|' '' | | ''

Obj. Desenvolver competências de escrita														
Data	4/02	6/02	5/02	7/02	14/02	4/02	6/02	5/02	20/02	18/02	4/02	6/02	24/02	
Indicadores da avaliação das atividades didáticas	Organiza corretamente o texto, utilizando uma construção frásica correta.	Organiza corretamente o texto, utilizando uma construção frásica correta.	Organiza as palavras de forma lógica para construir a notícia;	Escreve um resumo bem estruturado e com ideias organizadas	Escreve um resumo bem estruturado e com ideias organizadas	Utiliza o vocabulário adequado e uma pontuação adequada.	Utiliza o vocabulário adequado e uma pontuação adequada.	Utiliza vocabulário específico relativo ao acontecimento que integra a notícia	Escreve frases com uma estrutura e pontuação adequada	Escreve frases com uma estrutura e pontuação adequada	Redige um texto sem erros ortográficos.	Redige um texto sem erros ortográficos.	Escreve um texto sem erros ortográficos;	
Indicadores de avaliação do PI	Organiza as suas ideias de forma lógica;					Utiliza o vocabulário adequado e uma estrutura frásica correta;					Respeita as regras de ortografia.			
Pontuação obtida	31	42	53	49	25	32	48	47	55	46	50	56	62	
Pontuação máxima	72	84	76	84	48	72	84	76	84	76	72	84	68	
Taxa de sucesso do indicador (%)	43,05	50	69,74	58,33	52,08	44,44	57,14	61,84	65,48	60,53	69,44	66,66	91,18	
Taxa de sucesso do indicador do PI (%)	54,64					57,89					75,76			
Taxa de sucesso do objetivo (%)	62,76													

ANEXO AE
GRELHA DE AVALIAÇÃO DO 2.º
OBJETIVO

| | ' ' | | ' ' |

Obj. Desenvolver competências de compreensão textual										
Data	7/02	14/02	21/02	18/02	7/02	14/02	21/02	21/02	21/02	21/02
Indicadores da avaliação das atividades didáticas	Identifica o tema da obra	Identifica o tema principal da obra	Identifica os elementos principais da obra;	Identifica os elementos principais da obra;	Escreve um resumo bem estruturado e com ideias organizadas	Sintetiza a informação essencial do texto;	Comunica corretamente as ideias expressas no texto.	Comunica corretamente as ideias expressas no texto.	Recorre ao dicionário para compreender palavras mais difíceis	Recorre ao dicionário para compreender palavras mais difíceis
Indicadores de avaliação do PI	Identifica o assunto implícito no texto;				Deduz informações a partir do que leu;				Entende o significado de palavras mais difíceis.	
Pontuação obtida	39	78	71	62	25	49	51	45	55	46
Pontuação máxima	48	84	84	76	48	84	84	76	84	76
Taxa de sucesso do indicador (%)	81,25	92,86	84,52	81,58	52,08	58,33	60,71	59,21	65,48	60,53
Taxa de sucesso do indicador do PI (%)	85,05				57,58				63	
Taxa de sucesso do objetivo (%)	68,54									

ANEXO AF
GRELHA DE AVALIAÇÃO DO 3.º
OBJETIVO

|' '' | | ''

OGC: Fomentar a formação de competências socioemocionais como a autonomia e o respeito entre pares														
Data	4/02	7/02	20/02	25/02	27/02	18/03	17/03	18/02	20/02	21/02	10/02	6/03	19/03	
Indicadores da avaliação das atividades didáticas	Utiliza o guião de correção para corrigir o texto do colega	Utiliza o guião de correção para corrigir o texto do colega;	Colabora com o colega na realização da tarefa.	Realiza o laboratório de forma independente.	Realiza o laboratório de forma independente.	Realiza o laboratório de forma independente.	Realiza o laboratório de forma independente.	Escuta a opinião dos colegas	Escuta as ideias do colega.	Respeita as opiniões dos colegas	Escuta as ideias do colega.	Escuta as ideias do colega.	Respeita as ideias do colega.	
Indicadores de avaliação do PI	Realiza as atividades de forma independente e organizada;							Escuta as opiniões dos colegas						
Pontuação obtida	46	41	55	57	61	51	56	66	66	58	54	59	57	
Pontuação máxima	72	84	72	72	84	84	76	76	72	84	64	84	84	
Taxa de sucesso do indicador (%)	63,89	48,81	76,39	79,17	72,62	60,72	73,68	86,84	91,66	69,05	84,38	70,24	67,86	
Taxa de sucesso do indicador do PI (%)	67,90							78,34						
Taxa de sucesso do objetivo (%)	73,38													

OGC: Fomentar a formação de competências socioemocionais como a autonomia e o respeito entre pares						
Data	20/02	18/02	10/02	6/03	20/02 d	19/03
Indicadores da avaliação das atividades didáticas	Expressa uma participação ativa durante a realização do trabalho.	Colabora com os colegas na realização das tarefas.	Divide tarefas com os restantes colegas durante o trabalho	Divide tarefas com os restantes colegas durante o trabalho	Colabora com o colega na realização da tarefa. Jogo revolução	Colabora com o colega na realização da tarefa.
Indicadores de avaliação do PI	Participa de forma ativa nas atividades de grupo, em pares ou em grupo.					
Pontuação obtida	64	54	44	62	54	66
Pontuação máxima	84	76	64	84	72	84
Taxa de sucesso do indicador (%)	76,19	71,05	68,75	73,81	75	78,57
Taxa de sucesso do indicador do PI (%)	73,90					

ANEXO AG
QUESTIONÁRIO INICIAL DO 4.º ANO

| ' ' | | ' ' |

O uso de jogos em sala de aula



Lê com atenção e responde às perguntas que se seguem.

1. Já jogaste algum tipo de jogo educativo na sala de aula?

(Assinala com um (x) a opção que descreve a tua experiência)

Sim _____ Não

2. Gostavas de usar mais jogos educativos nas aulas?

(Assinala com um (x) a opção que descreve a tua opinião)

Sim Não

Porquê? _____

3. Achas que podes aprender através dos jogos?

(Assinala com um (x) a opção que descreve a tua opinião)

Sim Não

Porquê? _____

4. Em casa que meios tecnológicos costumas usar?

(Assinala com um (x) a opção que é mais utilizada)

- Computador
- Telemóvel
- Outro: _____

5. Quais são os jogos que costumamos jogar em casa?
(Escreve o nome dos jogos na respetiva coluna)

Jogos de tabuleiro	Jogos tecnológicos

Obrigada pela tua participação !

ANEXO AH
QUESTIONÁRIO INICIAL DO 6.º ANO

|' '' | | ''

O uso dos jogos em sala de aula

Lê com atenção e responde às perguntas que se seguem.

1. Quais são os meios tecnológicos que mais usas na escola?

(Assinala com um (x) a opção mais utilizada)

- Computador
- Telemóvel
- Outro: _____

2. Já jogaste algum tipo de jogo educativo na sala de aula?

(Assinala com um (x) a opção que descreve a tua experiência)

- Sim Não

Se sim, qual?

3. Gostavas de usar mais jogos educativos nas aulas?

(Assinala com um (x) a opção que descreve a tua opinião)

- Sim Não

Porquê?

4. Gostavas de usar mais meios tecnológicos nas aulas?

(Assinala com um (x) a opção que descreve a tua opinião)

- Sim Não

Porquê?

5. Achas que os jogos te ajudariam a aprender os conteúdos das aulas?
(Assinala com um (x) a opção que descreve a tua opinião)

Sim

Não

Porquê?

6. Em casa que meios tecnológicos costumás usar?
(Assinala com um (x) a opção mais utilizada)

Computador

Telemóvel

Outro: _____

7. Quais são os jogos que costumás jogar em casa?

Jogos de tabuleiro: _____

Jogos tecnológicos: _____

8. Quais as aplicações que usas mais?

ANEXO AI
QUESTIONÁRIO FINAL DO 4.º ANO

|' '' | | ''

O uso dos jogos em sala de aula



Lê com atenção e responde às perguntas que se seguem.

1. Qual foi o jogo de que mais gostaste?

(Assinala com um (x) o jogo e explica por que razão o seleccionaste)

Glória real, porque _____

Escalada real, porque _____

2. Achas que o jogo te ajudou a aprender sobre a terceira dinastia?

Sim

Não

3. Achas que o jogo te ajudou a aprender sobre a quarta dinastia?

Sim

Não

4. Durante a realização do jogo Glória real, fui capaz de...

(Assinala com um (x) as capacidades que foste capaz de desenvolver)

Realizar as tarefas sem pedir a ajuda do professor.

Realizar as tarefas com alguma ajuda do professor.

Colaborar com o meu colega.

Ouvir e respeitar as ideias do meu colega.

5. Durante a realização do jogo Escalada real, fui capaz de...

(Assinala com um (x) as capacidades que foste capaz de desenvolver)

Realizar as tarefas sem pedir a ajuda do professor.

Realizar as tarefas com alguma ajuda do professor.

Colaborar com o meu colega.

Ouvir e respeitar as ideias do meu colega.

6. Como te sentiste durante a realização dos jogos?

(Assinala com um (x) a opção que descreve a tua experiência)

- Estava motivado/a durante a realização dos jogos.
- Estava motivado/a apenas em alguns momentos.
- Não estava motivado/a.

7. Com o sistema de pontos, sentiste-te mais motivado para as atividades?

(Assinala com um (x) a opção que descreve a tua experiência)

- Sim Não

Porquê ?

8. Com o sistema de pontos, houve mais competição entre os grupos?

(Assinala com um (x) a opção que descreve a tua experiência)

- Sim Não

Porquê ?

9. Gostavas de ter feito mais jogos de Estudo do Meio durante as aulas?

(Assinala com um (x) a opção que descreve a tua experiência)

- Sim Não

Porquê ?

Obrigada pela tua participação !

ANEXO AJ
QUESTIONÁRIO FINAL DO 6.º ANO

|' '' | | ''

O uso da gamificação em sala de aula

Lê com atenção e responde às questões que se seguem.

1. Dos jogos aplicados, de qual gostaste mais?
(Assinala com um (x) o jogo de que mais gostaste)

Quiz - O terramoto de 1755

Quiz - Revolução Francesa

Porquê ?

2. Achas que os jogos te ajudaram a aprender mais sobre o terramoto de 1755 e sobre a Revolução Francesa ?

Sim Não

Porquê ?

3. Durante a realização do Quiz - O terramoto de 1755, fui capaz de...
(Assinala com um (x) as capacidades que foste capaz de desenvolver)

Realizar as tarefas sem pedir a ajuda do professor.

Realizar as tarefas com alguma ajuda.

Colaborar com o meu colega.

Ouvir e respeitar as ideias do meu colega.

4. Como te sentiste durante a realização do Quiz - O terramoto de 1755?

(Assinala com um (x) a opção que descreve a tua experiência)

- Estava motivado/a e gostei de participar no jogo proposto.
- Estava motivado/a apenas em alguns momentos.
- Não estava motivado/a.

Porquê ?

5. Durante a realização do Quiz - Revolução Francesa, fui capaz de...

(Assinala com um (x) as capacidades que foste capaz de desenvolver)

- Realizar as tarefas sem pedir a ajuda do professor.
- Realizar as tarefas com alguma ajuda.
- Colaborar com o meu colega.
- Ouvir e respeitar as ideias do meu colega.

6. Como te sentiste durante a realização do Quiz - Revolução Francesa?

(Assinala com um (x) a opção que descreve a tua experiência)

- Estava motivado/a e gostei de participar no jogo proposto.
- Estava motivado/a apenas em alguns momentos.
- Não estava motivado/a.

Porquê ?

7. Com o sistema de pontos, sentiste-te mais motivado para as atividades?

(Assinala com um (x) a opção que descreve a tua experiência)

Sim Não

Porquê ?

8. Com o sistema de pontos, houve mais competição entre os grupos?

(Assinala com um (x) a opção que descreve a tua experiência)

Sim Não

Porquê ?

9. Gostavas de ter feito mais jogos durante as aulas?

(Assinala com um (x) a opção que descreve a tua experiência)

Sim Não

Porquê ?

Obrigada pela tua participação !

O uso da gamificação em sala de aula

Lê com atenção e responde às questões que se seguem.

1. Dos jogos aplicados, de qual gostaste mais ?
(Assinala com um (x) o jogo de que mais gostaste)

- Quiz - Revolução Francesa
- Escape room - A muralha portuguesa contra as invasões francesas

Porquê ?

2. Achas que os jogos te ajudaram a aprender mais sobre a Revolução Francesa ?

- Sim Não

Porquê ?

3. Durante a realização do Quiz - Revolução Francesa, fui capaz de...
(Assinala com um (x) as capacidades que foste capaz de desenvolver)

- Realizar as tarefas sem pedir a ajuda do professor.
- Realizar as tarefas com alguma ajuda.
- Colaborar com o meu colega.
- Ouvir e respeitar as ideias do meu colega.

4. Como te sentiste durante a realização do Quiz - Revolução Francesa ?

(Assinala com um (x) a opção que descreve a tua experiência)

- Estava motivado/a e gostei de participar no jogo proposto.
- Estava motivado/a apenas em alguns momentos.
- Não estava motivado/a.

Porquê ?

5. Durante a realização do Escape room - A muralha Portuguesa contra as invasões francesas, fui capaz de...

(Assinala com um (x) as capacidades que foste capaz de desenvolver)

- Realizar as tarefas sem pedir a ajuda do professor.
- Realizar as tarefas com alguma ajuda.
- Colaborar com o meu colega.
- Ouvir e respeitar as ideias do meu colega.

6. Como te sentiste durante a realização do Escape room - A muralha Portuguesa contra as invasões francesas ?

(Assinala com um (x) a opção que descreve a tua experiência)

- Estava motivado/a e gostei de participar no jogo proposto.
- Estava motivado/a apenas em alguns momentos.
- Não estava motivado/a.

Porquê ?

7. Com o sistema de pontos, sentiste-te mais motivado para as atividades ?

(Assinala com um (x) a opção que descreve a tua experiência)

Sim Não

Porquê ?

8. Com o sistema de pontos, houve mais competição entre os grupos ?

(Assinala com um (x) a opção que descreve a tua experiência)

Sim Não

Porquê ?

9. Gostavas de ter feito mais jogos durante as aulas ?

(Assinala com um (x) a opção que descreve a tua experiência)

Sim Não

Porquê ?

Obrigada pela tua participação !

ANEXO AK
PONTUAÇÕES DOS JOGOS

| ' ' | | ' ' |

Jogo de tabuleiro: Glória Real																		
Pares de alunos	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Questão 6	Questão 7	Questão 8	Questão 9	Questão 10	Questão 11	Questão 12	Questão 13	Questão 14	Questão 15	Questão 16	Pontuação obtida	Pontuação obtida (%)
CHG	Mobilizar...	Mobilizar...	Mobilizar...	Mobilizar...	Mobilizar...	Mobilizar...	Mobilizar...	Mobilizar...	Localizar...	Localizar...	Localizar...	Localizar...	Mobilizar...	Localizar...	Localizar...	Mobilizar...		
1	3,0	3,0	0,0	3,0	3,0	0,0	0,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	0,0	36	75,0
2	0,0	3,0	0,0	3,0	0,0	0,0	0,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	0,0	3,0	3,0	3,0	30	62,5
3	3,0	3,0	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	0,0	3,0	3,0	3,0	33	68,8
4	3,0	0,0	3,0	3,0	3,0	0,0	0,0	3,0	3,0	3,0	3,0	0,0	0,0	3,0	3,0	3,0	33	68,8
5	0,0	3,0	3,0	0,0	3,0	0,0	0,0	3,0	3,0	3,0	0,0	3,0	0,0	0,0	3,0	3,0	27	56,3
6	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	0,0	0,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	0,0	3,0	3,0	3,0	39	81,3
7	0,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	0,0	0,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	0,0	3,0	0,0	33	68,8
8	0,0	3,0	3,0	0,0	3,0	3,0	0,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	0,0	3,0	3,0	3,0	36	75,0
Média	1,5	2,6	2,3	1,9	2,3	0,8	0,0	2,6	3,0	3,0	2,6	2,6	0,8	2,3	3,0	2,3	33,4	69,5
Tx Suc. / Questão	50,0	87,5	75,0	62,5	75,0	25,0	0,0	87,5	100,0	100,0	87,5	87,5	25,0	75,0	100,0	75,0		
																	Média (CHG)	
Localizar (Tx Suc.)									100,0	100,0	87,5	87,5		75,0	100,0		91,7	
Mobilizar (Tx Suc.)	50,0	87,5	75,0	62,5	75,0	25,0	0,0	87,5					25,0			75,0	56,3	

Jogo de tabuleiro: Escalada Real													
Pares de alunos	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Questão 6	Questão 7	Questão 8	Questão 9	Questão 10	Questão 11	Pontuação obtida	Pontuação obtida (%)
CHG	Localizar...	Mobilizar...	Localizar...	Localizar...	Mobilizar...	Mobilizar...	Mobilizar...	Localizar...	Mobilizar...	Localizar...	Mobilizar...		
1	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	44,0	100,0
2	0,0	4,0	0,0	4,0	0,0	2,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	11,0	25,0
3	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	44,0	100,0
4	4,0	4,0	2,0	4,0	4,0	2,0	0,0	3,0	2,0	0,0	4,0	29,0	65,9
5	0,0	4,0	0,0	4,0	4,0	4,0	0,0	4,0	2,0	4,0	4,0	30,0	68,2
6	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	2,0	4,0	4,0	0,0	0,0	4,0	34,0	77,3
7	4,0	4,0	2,0	0,0	4,0	2,0	0,0	3,0	0,0	0,0	0,0	19,0	43,2
8	4,0	4,0	4,0	0,0	4,0	4,0	0,0	4,0	4,0	0,0	0,0	28,0	63,6
Média	3,0	4,0	2,5	3,0	3,5	3,0	1,5	3,4	2,0	1,5	2,5	29,9	67,9
Tx Suc. / Questão	75,0	100,0	62,5	75,0	87,5	75,0	37,5	84,4	50,0	37,5	62,5		
												Média (CHG)	
Localizar (Tx Suc.)			62,5	75,0				84,4			62,5	71,1	
Mobilizar (Tx Suc.)	75,0	100,0			87,5	75,0	37,5		50,0	37,5		66,1	

Jogo: Quiz - Revoluciono o teu conhecimento!												
Pares de alunos	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Questão 6	Questão 7	Questão 8	Questão 9	Questão 10	Pontuação obtida	Pontuação obtida (%)
CHG	Mobilizar...	Localizar...	Localizar...	Mobilizar...	Localizar...	Mobilizar...	Mobilizar...	Mobilizar...	Mobilizar...	Mobilizar...		
1	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	0,0	27,0	90,0
2	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	0,0	1,5	24,5	81,7
3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	0,0	25,0	83,3
4	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	0,0	24,0	80,0
5	3,0	3,0	1,0	3,0	1,0	3,0	1,0	0,0	3,0	0,0	18,0	60,0
6	2,0	3,0	1,0	3,0	1,0	0,0	3,0	3,0	2,0	0,0	18,0	60,0
7	3,0	3,0	2,0	3,0	1,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	27,0	90,0
8	3,0	3,0	3,0	3,0	0,0	3,0	3,0	0,0	0,0	0,0	18,0	60,0
9	3,0	3,0	3,0	3,0	1,0	3,0	2,0	3,0	2,0	0,0	23,0	76,7
10	3,0	3,0	3,0	3,0	1,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	28,0	93,3
Média	2,9	3	2,4	2,9	1,4	2,7	2,6	2,4	2,2	0,8	23,3	77,5
Tx Suc. / Questão	96,7	100,0	80,0	96,7	46,7	90,0	86,7	80,0	73,3	25,0		

Jogo: Quiz - Revoluciono o teu conhecimento!												
Pares de alunos	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Questão 6	Questão 7	Questão 8	Questão 9	Questão 10	Pontuação obtida	Pontuação obtida (%)
CHG	Mobilizar...	Localizar...	Localizar...	Mobilizar...	Localizar...	Mobilizar...	Mobilizar...	Mobilizar...	Mobilizar...	Mobilizar...		
1	3,0	3,0	2,0	3,0	1,5	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	27,5	91,7
2	2,0	3,0	2,0	2,0	0,0	3,0	2,5	0,0	3,0	0,0	17,5	58,3
3	1,5	3,0	1,0	1,0	1,5	3,0	2,5	3,0	3,0	1,0	20,5	68,3
4	3,0	3,0	3,0	2,0	1,5	3,0	3,0	3,0	3,0	1,0	25,5	85,0
5	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	30,0	100,0
6	3,0	3,0	3,0	3,0	1,0	3,0	3,0	0,0	3,0	0,0	22,0	73,3
7	3,0	3,0	3,0	3,0	0,0	3,0	3,0	3,0	3,0	1,5	25,5	85,0
8	3,0	3,0	3,0	3,0	1,5	3,0	3,0	3,0	3,0	0,0	25,5	85,0
9	3,0	3,0	3,0	3,0	1,5	3,0	3,0	3,0	2,5	0,0	25,0	83,3
Média	2,7	3,0	2,6	2,6	1,3	3,0	2,9	2,3	2,9	1,1	24,3	81,1
Tx Suc. / Questão	90,7	100,0	85,2	85,2	42,6	100,0	96,3	77,8	98,1	35,2		
											Média (CHG)	
Localizar (Tx Suc.)		100,0	85,2		42,6						75,9	
Mobilizar (Tx Suc.)	90,7			H17		100,0	96,3	77,8	98,1	35,2	83,0	

Escape room: A muralha portuguesa contra as invasões francesas															
Pares de alunos	Sala 1: A fronteira proibida					Sala 2: Rumo ao desconhecido				Sala 3: Defesa atrás de defesa				Pontuação obtida	Pontuação obtida (%)
	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4		
CHG	Mobilizar	Mobilizar...	Mobilizar...	Mobilizar...	Mobilizar...	Mobilizar...	Mobilizar...	Mobilizar	Mobilizar	Mobilizar...	Mobilizar	Mobilizar...	Mobilizar		
1	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	0,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	60,0	92,3
2	5,0	0,0	5,0	5,0	0,0	0,0	5,0	5,0	0,0	5,0	1,7	0,0	0,0	31,7	48,8
3	5,0	5,0	5,0	5,0	0,0	0,0	5,0	5,0	5,0	5,0	1,7	5,0	5,0	51,7	79,5
4	5,0	2,5	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	0,0	5,0	5,0	5,0	5,0	57,5	88,5
5	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	2,5	5,0	5,0	0,0	3,0	5,0	1,7	0,0	47,2	72,6
6	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	0,0	5,0	0,0	0,0	3,0	5,0	1,7	1,7	41,4	63,7
7	0,0	5,0	5,0	5,0	2,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,7	5,0	0,0	24,2	37,2
8	5,0	0,0	5,0	5,0	5,0	0,0	5,0	5,0	5,0	0,0	5,0	5,0	5,0	50,0	76,9
9	0,0	5,0	5,0	0,0	0,0	0,0	5,0	5,0	5,0	0,0	5,0	5,0	5,0	40,0	61,5
Média	3,9	3,6	5,0	4,4	3,1	0,8	4,4	3,9	2,2	2,9	3,9	3,7	3,0	44,9	69,0
Tx Suc. / Questão	77,8	72,2	100,0	88,9	61,1	16,7	88,9	77,8	44,4	57,8	78,0	74,2	59,3		
														Média (CHG)	
Localizar (Tx Suc.)						16,7		77,8				74,2	59,3	57,0	
Mobilizar (Tx Suc.)	77,8	72,2	100,0	88,9	61,1		88,9		44,4	57,8	78,0			74,3	

ANEXO AL
CLASSIFICAÇÕES DAS QUESTÕES-
AULA

|' '' | | ''

OE	NIVEL ELEMENTAR		NIVEL MÉDIO		NIVEL ELEVADO		%
	PERG.	COT.	PERG.	COT.	PERG.	COT.	
OE 1 (70%)	1	35			3	20	70
	2	15					
OE 2 (30%)			4	30			30
		50		30		20	100
	50-60 %		20-35 %		15-20 %		

OE	NIVEL ELEMENTAR		NIVEL MÉDIO		NIVEL ELEVADO		%
	PERG.	COT.	PERG.	COT.	PERG.	COT.	
OE 1 (30%)	1	30					30
OE 2 (20%)	2	20					20
OE 3 (20%)					3	20	20
OE 4 (30%)			4	30			30
		50		30		20	100
	50-60 %		20-35 %		15-20 %		

ALUNOS	OE	Relacionar acontecimentos históricos com o respetivo reinado da quarta dinastia.	Identificar o ano de início da quarta dinastia de Portugal.	Identificar as principais construções realizadas durante o reinado de D. João V.	Compreender a importância do cargo do Marquês de Pombal.	TOTAL
	PERG.	1	2	3	4	
	CHG	Localizar...	Localizar...	Mobilizar...	Mobilizar...	
	COT.	30	20	20	30	
1		30	20	20	0	70
2		30	20	20	30	100
3		30	20	20	30	100
4		30	20	0	0	50
5		0	0	10	0	10
6		30	0	0	0	30
7		10	0	0	0	10
8		0	0	0	0	0
9		20	20	10	30	80
10		30	20	0	30	80
11		30	20	10	30	90
12		20	0	0	0	20
13		30	20	20	30	100
14		30	20	20	0	70
15		20	20	20	0	60
16		30	20	20	30	100
17		30	20	20	30	100
18		20	0	0	30	50
19		10	0	20	0	30
20		20	0	0	0	20
Pont. obtida		450	240	210	270	58,5
Pont. Máxima		600	400	400	600	
Taxa de sucesso - OE		75,0	60,0	52,5	45,0	

OG	OE	NÍVEL ELEMENTAR		NÍVEL MÉDIO		NÍVEL ELEVADO		%
		PERG.	COT.	PERG.	COT.	PERG.	COT.	
OG A (50%)	OE 1	3	30					50
	OE 2	1	20					
OG B (30 %)	OE 3			4	30			30
OG C (20 %)	OE 4					2	20	20
			50		30		20	100
		50-60 %		20-35 %		15-20 %		

Grelha de correção - Ficha de avaliação sumativa sobre a Revolução Francesa (D)						
Alunos	OG	A		B	C	TOTAL
	OE	1	2	3	4	
	PERG.	3	1	4	2	
	CHG	Mobilizar...	Localizar...	Mobilizar...	Localizar...	
	COT.	30	20	30	20	
1	30	0	30	0	60,0	
2	30	0	30	0	60,0	
3	30	5	30	0	65,0	
4	30	10	30	0	70,0	
5	30	5	30	10	75,0	
6	30	0	0	0	30,0	
7	0	5	30	0	35,0	
8						
9	30	0	0	0	30,0	
10	30	5	30	10	75,0	
11	30	10	30	0	70,0	
12	30	5	0	0	35,0	
13	15	0	30	0	45,0	
14	30	10	30	10	80,0	
15	30	15	30	20	95,0	
16	30	0	30	0	60,0	
17	0	5	0	0	5,0	
18	30	15	30	20	95,0	
19	30	0	30	0	60,0	
Pont. obtida	465	90	420	70	1045,0	
Pont. máxima	570	380	570	380	1900	
Taxa de sucesso - PERG	81,6	23,7	73,7	18,4	55,0	
Taxa de sucesso - OE	81,6	23,7	73,7	18,4		
Taxa de sucesso - OG	52,6		73,7	18,4		

OG	OE	NÍVEL ELEMENTAR		NÍVEL MÉDIO		NÍVEL ELEVADO		%
		PERG.	COT.	PERG.	COT.	PERG.	COT.	
OG A (50%)	OE 1	2	25					50
				1	25			
OG B (30%)	OE 2	3	30					30
OG C (20%)	OE 3					4	20	20
			55		25		20	100
		50-60 %		20-35 %		15-20 %		

Grelha de correção - Ficha de avaliação sumativa sobre a Revolução Francesa(B)						
Alunos	OG	A		B	C	TOTAL
	OE	1	2	3	4	
	PERG.	3	1	4	2	
	CHG	Mobilizar...	Localizar...	Mobilizar...	Localizar...	
	COT.	30	20	30	20	
1		30	5	30	10	75,0
2		30	5	30	0	65,0
3		30	0	30	10	70,0
4		30	0	30	0	60,0
5		30	0	30	10	70,0
6		30	0	30	0	60,0
7		0	15	0	0	15,0
8		30	5	0	0	35,0
9		30	10	0	10	50,0
10		30	10	30	10	80,0
11		0	0	30	10	40,0
12		30	0	30	20	80,0
13		30	5	30	10	75,0
14		30	5	0	0	35,0
15		30	0	30	0	60,0
16		30	5	30	0	65,0
17		30	10	30	0	70,0
18		30	5	30	10	75,0
19		0	10	30	0	40,0
20		30	5	30	20	85,0
21		30	5	30	0	65,0
Pont. obtida		540	100	510	120	60,5
Pont. máxima		630	420	630	420	
Taxa de sucesso - PERG		85,7	23,8	81,0	28,6	
Taxa de sucesso - OE		85,7	23,8	81,0	28,6	
Taxa de sucesso - OG		54,8				
						Média (CHG)
	Localizar(Tx Suc.)		23,8		28,6	26,2
	Mobilizar(Tx Suc.)	85,7		81,0		#NOME?

ANEXO AM
CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

| " | | " |

ANEXO AN
PLANIFICAÇÕES ANTES DOS JOGOS

| ' ' | | ' ' |

História e Geografia de Portugal <i>-Revolução francesa de 1789</i> <i>-Luís XVI</i> <i>-Maria Antonieta</i>	<p>1. Selecionar e tratar informação para construir uma linha do tempo.</p> <p>2. Identificar o contexto económico e social vivido em França antes da Revolução Francesa.</p> <p>3. Compreender o acontecimento da Revolução Francesa.</p>	<p>Dá-se início à sessão com a escrita do sumário: “Continuação da aula anterior.” De seguida, a docente propõe que se juntem nos grupos que se encontravam na sessão anterior para organizarem o que ainda precisam de apresentar sobre a atividade investigativa acerca da Revolução Francesa.</p> <p>No fim do tempo dado, realiza-se as restantes apresentações. Após a partilha de cada grupo, faz uma breve contextualização através da linha do tempo construída na plataforma digital <i>genially</i>. À medida que contextualiza, a docente faz um esquema síntese no quadro, que os alunos deverão passar para o caderno.</p>	<p>-Quadro;</p> <p>-Projetor;</p> <p>-Powerpoint interativo;</p> <p>-Marcador;</p> <p>-Pistas para cada grupo;</p> <p>-Guiões de investigação para cada grupo;</p> <p>-Bostik;</p> <p>-Retratos do Rei e da Rainha;</p> <p>- Envelopes</p>	<p>3</p> <p>5</p> <p>42</p> <p>50</p>	<p>1.1. Seleciona informação pertinente para o tema que está a investigar;</p> <p>1.2. Identifica a sequência de acontecimentos ocorridos durante a Revolução Francesa.</p> <p>2.1. Explica a origem do descontentamento do povo: <i>Impostos altos, crise económica e desigualdade social</i>;</p> <p>2.2. Identifica o rei e a rainha associados à Revolução Francesa: <i>Luís XVI e Maria Antonieta</i>.</p> <p>3.1. Expressa os ideais que o povo defendia: <i>Fim do Absolutismo e igualdade de todos perante a Lei</i>;</p> <p>3.2. Identifica os responsáveis pelo movimento revolucionário: <i>O povo e a Burguesia</i>;</p> <p>3.3. Identifica os três grandes princípios da Revolução: <i>Liberdade, Igualdade e Fraternidade</i>.</p>	<p>-Grelhas de observação direta;</p> <p>- Notas de campo;</p> <p>-Guiões de investigação produzidos pelos alunos.</p>

Plano do Dia

Estudantes:

Nome: Beatriz Fernandes Vieira N.º 2023035

Nome: Jéssica Guerra N.º 2023027

Escola: Básica do Professor Agostinho da Silva

Prof. Coop.: Paula Ferreira

Turma: 6º B

Dia 19/02/2025 (Quarta)						
Período do dia Área Disciplinar / Conteúdo	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T mn	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
História e Geografia de Portugal <i>Marquês de pombal;</i> <i>D. José I;</i> <i>Reformas económica, sociais e económicas;</i>	1. Consolidar o conteúdo relativo ao Marquês de Pombal	<p>A docente inicia a sessão com uma síntese oral da aula anterior. Para tal, a docente realiza questões orientadoras para uma discussão em grande grupo sobre o Marquês de Pombal e as reformas que aplicou no reino.</p> <p>Posteriormente, a docente pede aos alunos para abrirem o caderno na página em que colaram o esquema síntese e projeta o mesmo no quadro. De seguida, orientando que o esquema seria realizado em conjunto, a docente pede a colaboração dos alunos para o preencher.</p> <p>Após o esquema estar completo, a docente retira algumas questões dos alunos acerca do conteúdo.</p> <p>O segundo momento da aula é dedicado à realização de uma atividade de UBUNTU realizada por uma equipa externa da filosofia citada.</p>	Esquemas síntese; Power Point ; Cadernos	25 10 10 50	1.1 Identifica as principais medidas implementadas pelo Marquês de Pombal na reconstrução da cidade de Lisboa; 1.2. Identifica os principais domínios que sofreram reformas impostas pelo Marquês de Pombal: <i>Social; Económica; A nível do ensino;</i> 1.3. Expressa as principais reformas implementadas pelo Marquês de Pombal	-Grelha de observação; -Produções dos alunos.

<p>História e Geografia de Portugal</p> <p><i>-Napoleão</i></p> <p><i>Bonaparte;</i></p> <p><i>-Império francês;</i></p> <p><i>-Invasões;</i></p>	<p>1. Aplicar os conhecimentos adquiridos acerca das invasões francesas.</p> <p>2. Participa ativamente nas tarefas propostas.</p>	<p>Dá-se início à sessão, com a escrita do sumário: “Apresentações dos trabalhos de grupos sobre as invasões.”De seguida, a docente indica que os grupos das apresentações das invasões se podem juntar e organizar-se para as apresentações.</p> <p>Dando-lhes 5 minutos para se organizarem. O grupo que já tinha apresentado, tem novamente oportunidade de apresentar, de modo que possa melhorar a sua apresentação.</p> <p>No fim dos 5 minutos, procede-se à continuação das apresentações sobre as invasões francesas que lhes foram atribuídas, indicando como ocorreu, em que ano se sucedeu, qual foi o general francês que comandou a invasão, etc. Entre cada apresentação, existe uma apresentadora que refere os nomes das pessoas que vão apresentar e a respetiva invasão francesa.</p>	<p>-Quadro;</p> <p>-Marcador;</p> <p>-Cartolinas produzidas;</p> <p>-Guiões de pesquisa;</p> <p>-Manuais de História e</p>	<p>3</p> <p>10</p> <p>37</p>	<p>1.1. Explica as causas e consequências da primeira invasão francesa;</p> <p>1.2. Explica as causas e consequências da segunda invasão francesa;</p> <p>1.3. Explica as causas e consequências da terceira invasão francesa.</p> <p>2.1. Escuta com atenção os colegas;</p> <p>2.2. Respeita a vez dos colegas.</p>	<p>-Grelhas de observação direta;</p> <p>-Notas de campo;</p> <p>-Cartazes produzidos pelos alunos.</p>
--	--	--	--	------------------------------	---	---

6.º D

<p>História e Geografia de Portugal</p> <p><i>-Revolução francesa de 1789</i> <i>-Luís XVI</i> <i>-Maria Antonieta</i></p>	<p>1. Identificar o contexto económico e social vivido em França antes da Revolução Francesa.</p> <p>2. Compreender o acontecimento da Revolução Francesa.</p> <p>3. Refletir sobre a importância da Revolução Francesa para a atualidade.</p>	<p>Dá-se início à sessão com a escrita do sumário: “Realização de uma ficha sobre a Revolução Francesa e Jogo sobre a Revolução Francesa. ”De seguida, a docente começa por consolidar, perguntando aos alunos o que fizeram na sessão anterior, de modo a recordarem o que fizeram.</p> <p>Após o resumo, a docente introduz a ficha, explicando que não há respostas erradas nem certas, que é para apenas darem a sua opinião em relação ao tema que relaciona a Revolução Francesa com a atualidade. Deste modo, a professora lê as questões aos alunos e posteriormente, distribui para os alunos começarem a fazer de forma individual.</p> <p>As questões da ficha são, nomeadamente:</p> <p>1-Se a situação vivida em França no séc. XVIII acontecesse hoje em Portugal, achas que o povo português se devia revoltar da mesma forma que o povo francês? Explica a tua decisão.</p> <p>2- 2.1- Achas que estes direitos ainda são importantes nos nossos dias? Porquê?</p> <p>2.2- Identifica um direito que não tenha sido defendido na época da Revolução Francesa e que te pareça importante existir para Portugal nos dias de hoje.</p> <p>3- 3.1-Imagina que eras o presidente de Portugal, que tinhas nascido noutra país e que os portugueses não gostavam de ti por seres estrangeiro. Como te sentias ao viver esta situação?</p> <p>3.2- Achas que por teres nascido noutra país não devias ser presidente da república de Portugal? Explica a tua resposta.</p>	<p>-Ficha “E se fosse hoje” – Revolução Francesa;</p> <p>-Caneta</p>	<p>3</p> <p>5</p> <p>5</p> <p>37</p>	<p>1.1. Explica a origem do descontentamento do povo: <i>Impostos altos, crise económica e desigualdade social;</i></p> <p>1.2. Identifica o rei e a rainha associados à Revolução Francesa: <i>Luís XVI e Maria Antonieta.</i></p> <p>2.1. Expressa os ideais que o povo defendia: <i>Fim do Absolutismo e igualdade de todos perante a Lei;</i></p> <p>2.2. Identifica os responsáveis pelo movimento revolucionário: <i>O povo e a Burguesia;</i></p> <p>2.3. Identifica os três grandes princípios da Revolução: <i>Liberdade, Igualdade e Fraternidade.</i></p> <p>3.1. Relaciona a Declaração dos direitos do Homem e do cidadão do tempo da Revolução Francesa com a da atualidade;</p> <p>3.2. Dá a sua opinião sobre pessoas de outro país poderem ser governadores do país.</p>	<p>-Grelhas de observação direta;</p> <p>-Notas de campo;</p> <p>-Fichas produzidas pelos alunos.</p>
---	--	--	--	--------------------------------------	---	---

<p><i>Estudo do Meio</i></p> <p><i>Dinastia de Bragança</i></p>	<p>5. Identificar os principais acontecimentos associados à 4.^a dinastia.</p>	<p style="text-align: center;">13h30 – 14h30</p> <p>Após o intervalo, a docente continua a abordar a 4.^a dinastia, utilizando as malas virtuais interativas, construídas no Genially, e reforça que cada mala pertence a um rei da 4.^a dinastia. Cada mala contém vários objetos e documentos que ajudam a conhecer melhor quem ele foi e o que marcou o seu reinado.</p> <p>Cartão de identidade: nome completo, data de nascimento do rei e a sua árvore genealógica.</p> <p>Passaporte: Documento com os acontecimentos históricos mais importantes do seu reinado;</p> <p>Câmara fotográfica: galeria com imagens do rei, de elementos durante o seu reinado e um vídeo curto IA com uma representação do próprio rei;</p> <p>Carta secreta: pergunta ou “curiosidade secreta” para os alunos tentarem adivinhar antes de ser revelada.</p> <p>No final da sessão, a docente distribui por cada aluno uma folha síntese com informação sobre o reinado do rei explorado.</p>		<p>10</p> <p>50</p>	<p>5.1. Identifica os principais acontecimentos associados à 4.^a dinastia:</p> <p>a) D. João IV: Restauração da Independência, Guerra da Restauração;</p> <p>b) D. João V: Monarquia absoluta, Mercadorias vindas do Brasil, Construção de edifícios grandiosos;</p> <p>c) D. José I: Terramoto de 1755, Reconstrução da cidade de Lisboa.</p>	
--	--	---	--	---------------------	---	--

ANEXO AO
PLANIFICAÇÕES DOS JOGOS

| | " | | " |

Terceira semana

Plano do Dia

Estudantes:

Nome: Beatriz Fernandes Vieira N.º 2023035

Nome: Jéssica Guerra N.º 2023027

Escola: Básica do Professor Agostinho da Silva

Prof. Coop.: Gudula Ziebell

Turma: 6º D

Dia 20/02/2025 (Quinta)						
Período do dia Área Disciplinar / Conteúdo	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T mn	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
História e Geografia de Portugal <i>-Revolução francesa de 1789</i> <i>-Luís XVI</i> <i>-Maria Antonieta</i>	1. Identificar personagens da monarquia da França do final do século XVIII; 2. Localizar a França no mapa político do continente europeu;	Dá-se início à sessão com a escrita do sumário: “Realização de um jogo sobre a Revolução Francesa.” Como forma de consolidar o conteúdo dado na última aula, a docente introduz um jogo pedagógico com os alunos. A docente explica que o jogo se trata de um quiz sobre a Revolução Francesa, desenvolvido a pares, que tem 10 questões. Refere ainda que irá existir uma tabela de pontos, na qual em cada jogo que será feito será apontada a pontuação máxima do jogo e a pontuação que os alunos obtiveram em	-Quadro; -Marcador; -Cartões do quiz;	10	1.1. Identifica que o rei de França no século XVIII é D. Luís XVIII; 1.2. Identifica que a rainha de França no século XVIII é Maria Antonieta; 2.1. Localiza a França no mapa da Europa	-Grelha de observação direta; -Notas de campo; -Cartões do quiz preenchidos pelos alunos.

<p>3. Caracterizar as condições económicas e sociais da França antes da Revolução Francesa;</p> <p>4. Ordenar cronologicamente factos relevantes da Revolução Francesa;</p> <p>5. Conhecer factos marcantes do período revolucionário francês;</p> <p>6. Reconhecer as reações das monarquias europeias à</p>	<p>cada jogo – pontuação obtida. Neste caso, a docente pede aos alunos que na linha que apresenta o nome “Quiz – Revolução Francesa”, que apontem na pontuação máxima 30 pontos. Para além disso, só recebem uma medalha se obtiverem 20 pontos em 30 e se tiverem pedido ajuda só uma vez.</p> <p>A professora entrega uma tabela de pontos a cada par e pede que colem no seu caderno.</p> <p>Este quiz será respondido a caneta nos cartões físicos que a professora entregou a cada par. Refere que cada questão correta vale 3 pontos.</p> <p>A docente dá-lhes 20 minutos para fazerem o quiz.</p> <p>Posteriormente, faz-se a correção em grande grupo, na qual se indica aos alunos que corrijam as respostas erradas ao lado a lápis, enquanto colocam a pontuação (+3 pontos ou 0 pontos). Ao longo da correção, a docente projeta no quadro, os cartões do quiz e apela a que todos os pares participem.</p> <p>Intervalo</p> <p>Após o intervalo, os alunos terão que realizar uma prova modelo nos computadores.</p>	<p>-Tabelas de pontuação;</p> <p>-Caneta;</p> <p>-Lápis;</p> <p>-Borracha;</p> <p>-Medalhas de papel.</p>	<p>30</p> <p>10</p> <p>50</p>	<p>3.1. Identifica as desigualdades sociais e económicas vividas em França no século XVIII: -Povo a passar fome e a pagar impostos; -Nobreza e clero a esbanjar a fortuna e sem pagar impostos.</p> <p>4.1. Identifica que a ordem dos acontecimentos é: -Tomada da Bastilha; -A declaração dos direitos do Homem e do cidadão; -A execução do rei Luís XVI; -Período do Terror.</p> <p>5.1. Reconhece que a Bastilha é o símbolo do poder absoluto; 5.2. Reconhece que no período do Terror foram mortas milhares de pessoas por serem consideradas traidoras; 5.3. Reconhece que a Declaração dos direitos do Homem e do Cidadão defendia a igualdade e liberdade de todas as pessoas.</p> <p>6.1. Identifica que os restantes monarcas da Europa estavam com medo que os ideais “Liberdade,</p>	
---	--	---	-------------------------------	--	--

	<p>revolução de 1789;</p> <p>7. Desenvolver competências colaborativas;</p> <p>8. Revelar comportamentos de autonomia.</p>			<p>igualdade e fraternidade” se espalhassem.</p> <p>7.1. Colabora com o colega na realização da tarefa. 7.2. Escuta as ideias do colega. 7.3. Respeita as ideias do colega.</p> <p>8.1. Demonstra proatividade. 8.2. Cumpre o tempo determinado para cada jogo. 8.3. Realiza as tarefas sem pedir o apoio do adulto.</p>	
--	--	--	--	--	--

	<p>4. Reconhecer as consequências das catástrofes naturais para o país;</p> <p>5. Identificar as medidas de ação do Marquês de Pombal após o terramoto de 1755;</p> <p>6. Conhecer as causas da crise económica que afetava Portugal na época;</p> <p>7. Identificar as reformas implementadas pelo Marquês de Pombal.</p>	<p>máxima 30 pontos. Para além disso, só recebem uma medalha se obtiverem 20 pontos em 30 e se tiverem pedido ajuda só uma vez.</p> <p>A professora entrega uma tabela de pontos a cada par e pede que colem no seu caderno.</p> <p>Este quiz será respondido a caneta nos cartões físicos que a professora entregou a cada par. Refere que cada questão correta vale 3 pontos.</p> <p>A docente dá-lhes 20 minutos para fazerem o quiz.</p> <p>Posteriormente, faz-se a correção em grande grupo, na qual se indica aos alunos que corrijam as respostas erradas ao lado a lápis, enquanto colocam a pontuação (+3 pontos ou 0 pontos). Ao longo da correção, a docente projeta no quadro, os cartões do quiz e apela a que todos os pares participem.</p> <p>Por fim, cada par faz a soma da sua pontuação e coloca a sua pontuação na tabela dos pontos que se encontra colada no seu caderno, na parte da “Pontuação obtida”.</p> <p>Se o par obtiver 20 pontos de 30, ganham uma medalha em papel que devem colocar à frente da sua pontuação na tabela de pontos.</p>	<p>-Lápis;</p> <p>-Borracha;</p> <p>-Medalhas de papel.</p>	<p>20</p> <p>17</p>	<p>4.1. Refere como consequências: -Mortes; -Destruição da cidade; -Roubos.</p> <p>5.1. Identifica a frase emblemática “Agora enterram-se os mortos e cuidam-se dos vivos” como sendo dita por Marquês de Pombal; 5.2. Reconhece a planta da cidade de Lisboa mais antiga; 5.3. Identifica o sistema de construção em gaiola.</p> <p>6.1. Reconhece o terramoto de 1755 como a principal causa da crise económica.</p> <p>7.1. Identifica os principais domínios que sofreram reformas impostas pelo Marquês de Pombal: -<i>Social</i>; -<i>Económico</i>; -<i>A nível do ensino</i>.</p> <p>7.2. Identifica corretamente as reformas do Marquês de Pombal pelos domínios a que pertencem.</p>	
--	--	---	---	---------------------	--	--

<p><i>-Invasões</i></p>	<p>2. Identificar o grande objetivo de Napoleão Bonaparte.</p> <p>3. Caracterizar o Bloqueio continental.</p> <p>4. Identificar o rei de Portugal no momento da Revolução Francesa.</p> <p>5. Reconhecer a causa pela qual Portugal não participou no Bloqueio Continental.</p> <p>6. Identificar as causas da partida da família real portuguesa para o Brasil.</p> <p>7. Identificar as consequências de Portugal após ter recusado fazer</p>	<p>Após um breve resumo, procede-se à conclusão das apresentações sobre as invasões francesas que lhes foram atribuídas. Tendo em conta que na última sessão apresentaram três grupos, faltam ainda apresentar dois sobre a terceira invasão francesa.</p> <p>Na apresentação, os grupos devem indicar como ocorreu, em que ano se sucedeu, qual foi o general francês que comandou a invasão, etc. Entre cada apresentação, existe uma apresentadora que refere os nomes das pessoas que vão apresentar e a respetiva invasão francesa.</p> <p>Para a apresentação, os alunos vão para o pé do quadro com o cartaz que fizeram e o manual se precisarem.</p> <p>Intervalo</p> <p>No fim das apresentações, a docente distribui um esquema-síntese sobre as invasões, no qual os alunos devem completar os espaços em branco. O esquema-síntese deve ser colado no caderno. A professora indica-lhes que têm 5 minutos para completar o esquema e no fim, corrige-se.</p> <p>No momento de correção, o esquema-síntese é projetado no quadro e a docente corrige, apelando a que todos os alunos participem.</p> <p>Por fim, como forma de consolidar o conteúdo dado na última aula, a docente introduz um jogo pedagógico com os alunos. A docente explica que o jogo se</p>	<p>-Quadro;</p> <p>-Marcador;</p> <p>-Projedor;</p> <p>-Cadernos.</p>	<p>42</p> <p>15</p>	<p>2.1. Identifica o desejo de Napoleão Bonaparte de criar um império.</p> <p>3.1. Identifica que o Bloqueio Continental foi aplicado para enfraquecer a economia inglesa.</p> <p>3.2. Reconhece que nenhum país da Europa podia fazer comércio com a Inglaterra.</p> <p>4.1. Reconhece D. Maria I como sendo a rainha de Portugal.</p> <p>5.1. Identifica que Portugal não participou no Bloqueio devido ao facto de ser aliado de Inglaterra.</p> <p>6.1. Reconhece que a família real portuguesa partiu para o Brasil preservar a autonomia política do reino.</p> <p>6.2. Identifica que a família real portuguesa tinha medo de ficar prisioneira dos franceses.</p> <p>7. Reconhece que França invadiu Portugal devido ao facto de ter recusado o Bloqueio Continental.</p>	
-------------------------	---	---	---	---------------------	---	--

	<p>parte do Bloqueio Continental.</p> <p>8. Conhecer factos marcantes sobre o período das invasões francesas.</p> <p>9. Desenvolver competências colaborativas.</p> <p>10. Revelar comportamentos de autonomia.</p>	<p>trata de um escape room sobre o conteúdo das invasões francesas, denominado “A muralha portuguesa contra as invasões francesas”. Indica também que podem colocar na tabela de pontos, a “pontuação máxima” do jogo que, neste caso, é 65 pontos. Para além disso, a docente reforça que só adquirem uma medalha se só pedirem ajuda uma vez ao longo do jogo. Nesse jogo, desenvolvido a pares, os alunos devem passar por três salas, nomeadamente:</p> <p style="text-align: center;">1- A fronteira proibida; 2- Rumo ao desconhecido; 3- Defesa atrás de defesa</p> <p>Em todas as salas existem documentos perdidos, que os pares devem encontrar ao responder às questões colocadas. Este escape room é digital, tendo sido efetuado através da ferramenta digital <i>genially</i>. Os pares respondem nesta ferramenta digital, mas também lhes foi pedido e será reforçado nesta aula, que escrevam as suas respostas na ficha de verificação, indicando o número da questão e a sala correspondente e a resposta à pergunta. O objetivo da utilização da ficha de verificação é compreender a pontuação dos alunos no final do jogo. Nem todas as questões precisam de ser verificadas através da ficha de verificação, sendo que algumas respostas que os alunos dão são enviadas automaticamente para a docente. Essas questões são as que estejam ligadas ao Google forms (respostas de carácter longo).</p> <p>Na sala 1, as questões colocadas abordavam Napoleão Bonaparte e o seu desejo de criar um império, a resistência da Inglaterra aos ataques franceses e o Bloqueio Continental. Na sala 2, as questões levantadas retratavam a causa pela qual Portugal não aceitou o Bloqueio Continental, a identificação do monarca na</p>		<p>10</p> <p>25</p>	<p>8.1. Identifica os generais franceses que invadiram Portugal.</p> <p>8.2. Identifica o nome do general inglês que ajudou Portugal.</p> <p>8.3. Reconhece a batalha de Vimeiro.</p> <p>8.4. Reconhece o nome das fortificações usadas na terceira invasão francesa.</p> <p>9.1. Colabora com o colega na realização da tarefa.</p> <p>9.2. Escuta as ideias do colega.</p> <p>9.3. Respeita as ideias do colega.</p> <p>10.1. Demonstra proatividade.</p> <p>10.2. Cumpre o tempo determinado para cada jogo.</p> <p>10.3. Realiza as tarefas sem pedir o apoio do adulto.</p>	
--	---	--	--	---------------------	--	--

		<p>época da Revolução Francesa e a partida da família real portuguesa para o Brasil.</p> <p>E, por fim, a sala 3, fazia um levantamento do conhecimento dos alunos acerca das invasões francesas a Portugal, destacando os generais franceses que invadiram Portugal, o general inglês que ajudou o país e alguns acontecimentos como as Linhas de Torres Vedras e as batalhas ocorridas nesse período.</p> <p>Posteriormente, faz-se a correção, na qual se indica aos alunos que corrijam as respostas erradas ao lado com um lápis de uma cor diferente. Ao longo da correção, será projetado pela docente o genially que foi trabalho anteriormente pelos pares.</p>				
--	--	--	--	--	--	--

Sétima semana

Plano do Dia

Estudantes:

Nome: Beatriz Fernandes Vieira N.º 2023035

Nome: Jéssica Guerra N.º 2023027

Escola: Básica do Professor Agostinho da Silva

Prof. Coop.: Gudula Ziebell

Turma: 6º D

Dia 17/03/2025 (Segunda)						
Período do dia Área Disciplinar / Conteúdo	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T mn	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p>História e Geografia de Portugal:</p> <p>-Napoleão Bonaparte;</p> <p>-Império francês;</p> <p>-Invasões</p>	<p>1. Reconhecer as consequências da Revolução Francesa.</p> <p>2. Identificar o grande objetivo de Napoleão Bonaparte.</p>	<p>Dá-se início à sessão com a escrita do sumário: “Conclusão do jogo: A muralha portuguesa contra as invasões francesas. Correção do jogo.”</p> <p>De seguida, procede-se à continuação do jogo pedagógico iniciado na última aula. A docente explica novamente a tarefa, indicando que o jogo se trata de um escape room sobre o conteúdo das invasões francesas, denominado “A muralha portuguesa contra as invasões francesas”. Indica também que podem colocar na tabela de pontos, a “pontuação máxima” do jogo que, neste caso, é 65 pontos. Para além disso, a docente reforça que só</p>	<p>-Escape room digital;</p> <p>-</p> <p>Computadores;</p> <p>-Fichas de verificação;</p>	<p>3</p> <p>15</p>	<p>1.1. Compreende a transformação política que ocorreu devido à Revolução Francesa;</p> <p>1.2. Reconhece que a vinda de Napoleão Bonaparte foi uma consequência da Revolução Francesa.</p> <p>2.1. Identifica o desejo de Napoleão Bonaparte de criar um império.</p>	<p>-Grelhas de observação direta;</p> <p>-Notas de campo;</p> <p>-Tabelas de pontuação dos alunos.</p>

<p>3. Caracterizar o Bloqueio continental.</p> <p>4. Identificar o rei de Portugal no momento da Revolução Francesa.</p> <p>5. Reconhecer a causa pela qual Portugal não participou no Bloqueio Continental.</p> <p>6. Identificar as causas da partida da família real portuguesa para o Brasil.</p> <p>7. Identificar as consequências de Portugal após ter recusado fazer parte do Bloqueio Continental.</p>	<p>adquirem uma medalha se só pedirem ajuda uma vez ao longo do jogo. Nesse jogo, desenvolvido a pares, os alunos devem passar por três salas, nomeadamente:</p> <p>1- A fronteira proibida;</p> <p>2- Rumo ao desconhecido;</p> <p>3- Defesa atrás de defesa</p> <p>Em todas as salas existem documentos perdidos, que os pares devem encontrar ao responder às questões colocadas. Este escape room é digital, tendo sido efetuado através da ferramenta digital <i>genially</i>. Os pares respondem nesta ferramenta digital, mas também lhes foi pedido e será reforçado nesta aula, que escrevam as suas respostas na ficha de verificação, indicando o número da questão e a sala correspondente e a resposta à pergunta. O objetivo da utilização da ficha de verificação é compreender a pontuação dos alunos no final do jogo. Nem todas as questões precisam de ser verificadas através da ficha de verificação, sendo que algumas respostas que os alunos dão são enviadas automaticamente para a docente. Essas questões são as que estejam ligadas ao Google forms (respostas de carácter longo).</p> <p>Na sala 1, as questões colocadas abordavam Napoleão Bonaparte e o seu desejo de criar um império, a resistência da Inglaterra aos ataques franceses e o Bloqueio Continental.</p> <p>Na sala 2, as questões levantadas retratavam a causa pela qual Portugal não aceitou o Bloqueio Continental, a identificação do monarca na época da Revolução Francesa e a partida da família real portuguesa para o Brasil. E, por fim, a sala 3, fazia um levantamento do conhecimento dos alunos acerca das invasões francesas a Portugal, destacando os generais franceses que invadiram Portugal, o general inglês que ajudou o</p>	<p>-Medalhas de papel;</p> <p>-Quadro;</p> <p>-Marcador;</p> <p>-Projeter;</p> <p>-Cadernos.</p>	<p>32</p>	<p>3.1. Identifica que o Bloqueio Continental foi aplicado para enfraquecer a economia inglesa.</p> <p>3.2. Reconhece que nenhum país da Europa podia fazer comércio com a Inglaterra.</p> <p>4.1. Reconhece D. Maria I como sendo a rainha de Portugal.</p> <p>5.1. Identifica que Portugal não participou no Bloqueio devido ao facto de ser aliado de Inglaterra.</p> <p>6.1. Reconhece que a família real portuguesa partiu para o Brasil preservar a autonomia política do reino.</p> <p>6.2. Identifica que a família real portuguesa tinha medo de ficar prisioneira dos franceses.</p> <p>7. Reconhece que França invadiu Portugal devido ao facto de ter recusado o Bloqueio Continental.</p>	
---	--	--	-----------	--	--

<p>8. Conhecer factos marcantes sobre o período das invasões francesas.</p> <p>9. Desenvolver competências colaborativas.</p> <p>10. Revelar comportamentos de autonomia.</p>	<p>país e alguns acontecimentos como as Linhas de Torres Vedras e as batalhas ocorridas nesse período.</p> <p>Posteriormente, faz-se a correção, na qual se indica aos alunos que corrijam as respostas erradas ao lado com um lápis de uma cor diferente. Ao longo da correção, será projetado pela docente o genially que foi trabalho anteriormente pelos pares.</p> <p>Por fim, cada par faz a soma da sua pontuação e coloca a sua pontuação na tabela dos pontos que se encontra colada no seu caderno, na parte da “Pontuação obtida”. Se o par obtiver 55 pontos de 65, ganham uma medalha em papel que devem colocar à frente da sua pontuação na tabela de pontos.</p>			<p>8.1. Identifica os generais franceses que invadiram Portugal.</p> <p>8.2. Identifica o nome do general inglês que ajudou Portugal.</p> <p>8.3. Reconhece a batalha de Vimeiro.</p> <p>8.4. Reconhece o nome das fortificações usadas na terceira invasão francesa.</p> <p>9.1. Colabora com o colega na realização da tarefa.</p> <p>9.2. Escuta as ideias do colega.</p> <p>9.3. Respeita as ideias do colega.</p> <p>10.1. Demonstra proatividade.</p> <p>10.2. Cumpre o tempo determinado para cada jogo.</p> <p>10.3. Realiza as tarefas sem pedir o apoio do adulto.</p>	
---	--	--	--	--	--

Sétima semana

Plano do Dia

Estudantes:

Nome: Beatriz Fernandes Vieira N.º 2023035

Nome: Jéssica Guerra N.º 2023027

Escola: Básica do Professor Agostinho da Silva

Prof. Coop.: Paula Ferreira

Turma: 6º B

Dia 19/03/2025 (Quarta)						
Período do dia Área Disciplinar / Conteúdo	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T mn	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p>História e Geografia de Portugal:</p> <p>-Revolução francesa de 1789 -Luís XVI -Maria Antonieta</p>	<p>1. Identificar personagens da monarquia da França do final do século XVIII;</p> <p>2. Localizar a França no mapa político do continente europeu;</p>	<p>Dá-se início à sessão com a escrita do sumário: “Realização de um jogo sobre a Revolução Francesa. Correção do jogo.”</p> <p>Como forma de consolidar o conteúdo dado na última aula, a docente introduz um jogo pedagógico com os alunos. A docente explica que o jogo se trata de um quiz sobre a Revolução Francesa, desenvolvido a pares, que tem 10 questões. Refere ainda que irá existir uma tabela de pontos, na qual em cada jogo que será feito será apontada a pontuação máxima do jogo e a pontuação que os alunos obtiveram em cada jogo – pontuação obtida. Neste caso, a docente pede aos alunos que na linha que apresenta o nome “Quiz – Revolução Francesa”,</p>	<p>-Quadro;</p> <p>-Marcador;</p> <p>-Cartões do quiz;</p> <p>-Tabelas de pontuação;</p>	<p>3</p> <p>5</p>	<p>1.1. Identifica que o rei de França no século XVIII é D. Luís XVIII;</p> <p>1.2. Identifica que a rainha de França no século XVIII é Maria Antonieta;</p> <p>2.1. Localiza a França no mapa da Europa</p> <p>3.1. Identifica as desigualdades sociais e</p>	<p>-Grelha de observação direta;</p> <p>-Notas de campo;</p> <p>-Cartões do quiz preenchidos pelos alunos;</p>

<p>3. Caracterizar as condições económicas e sociais da França antes da Revolução Francesa;</p> <p>4. Ordenar cronologicamente factos relevantes da Revolução Francesa;</p> <p>5. Conhecer factos marcantes do período revolucionário francês;</p> <p>6. Reconhecer as reações das monarquias europeias à revolução de 1789;</p>	<p>que apontem na pontuação máxima 30 pontos. Para além disso, só recebem uma medalha se obtiverem 20 pontos em 30 e se tiverem pedido ajuda só uma vez.</p> <p>Este quiz será respondido a caneta nos cartões físicos que a professora entregou a cada par. Refere que cada questão correta vale 3 pontos.</p> <p>A docente dá-lhes 20 minutos para fazerem o quiz.</p> <p>Intervalo</p> <p>Posteriormente, faz-se a correção em grande grupo, na qual se indica aos alunos que corrijam as respostas erradas ao lado a lápis, enquanto colocam a pontuação (+3 pontos ou 0 pontos). Ao longo da correção, a docente projeta no quadro, os cartões do quiz e apela a que todos os pares participem.</p> <p>Por fim, cada grupo coloca a sua pontuação no espaço “Pontuação obtida” na tabela dos pontos que se encontra colada no seu caderno. Os alunos que tenham tido 20 pontos em 30 recebem uma medalha de papel para colarem ao lado da sua pontuação.</p>	<p>-Caneta;</p> <p>-Lápis;</p> <p>-Borracha;</p> <p>-Medalhas de papel.</p>	<p>20</p> <p>22</p>	<p>económicas vividas em França no século XVIII:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Povo a passar fome e a pagar impostos; -Nobreza e clero a esbanjar a fortuna e sem pagar impostos. <p>4.1. Identifica que a ordem dos acontecimentos é:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Tomada da Bastilha; -A declaração dos direitos do Homem e do cidadão; -A execução do rei Luís XVI; -Período do Terror. <p>5.1. Reconhece que a Bastilha é o símbolo do poder absoluto;</p> <p>5.2. Reconhece que, no período do Terror, milhares de pessoas foram mortas por serem consideradas traidoras;</p> <p>5.3. Reconhece que a Declaração dos direitos do Homem e do Cidadão defendia a igualdade e liberdade de todas as pessoas.</p> <p>6.1. Identifica que os restantes monarcas da Europa estavam com medo que os ideais “Liberdade, igualdade e fraternidade” se espalhassem.</p>	<p>-Tabelas de pontuação dos alunos.</p>
--	--	---	---------------------	---	--

	<p>7. Desenvolver competências colaborativas;</p> <p>8. Revelar comportamentos de autonomia</p>			<p>7.1. Colabora com o colega na realização da tarefa. 7.2. Escuta as ideias do colega. 7.3. Respeita as ideias do colega.</p> <p>8.1. Demonstra proatividade. 8.2. Cumpre o tempo determinado para cada jogo. 8.3. Realiza as tarefas sem pedir o apoio do adulto.</p>	
--	---	--	--	---	--

<p>Estudo do Meio</p> <p><i>Dinastia de Bragança</i></p>	<p>4. Trabalhar nas áreas em que sente mais dificuldade ou tarefas inacabadas de forma autónoma.</p>	<p style="text-align: center;">11h15 – 12h15</p> <p>A docente orienta os alunos a arrumarem o material para realizar o momento de Trabalho Autónomo. Durante este momento a docente circula pela sala e orienta os alunos de acordo com a grelha de parcerias.</p>	<p>60</p>	<p>4.1. Tenta resolver a tarefa por iniciativa própria.</p> <p>4.2. Solicita parceria apenas quando é necessário.</p>		
	<p>5. Reconhecer os principais acontecimentos associados à 4.ª dinastia.</p>	<p style="text-align: center;">13h30 – 15h30</p> <p>Após o almoço, a docente inicia a sessão com um momento de retorno à calma. Para tal, ao ritmo de uma música calma, os alunos vão fazer um exercício de respiração, inspirando e expirando cinco vezes. Esta prática visa proporcionar um ambiente mais calmo e propício ao foco e bem-estar das crianças.</p> <p>Como forma de consolidar o conteúdo dado na última aula, a docente introduz um jogo de tabuleiro aos alunos, denominado “Escalada real”. Neste jogo, os alunos irão participar mantendo os mesmos pares do jogo anterior e irão competir, enfrentando-se em duelos de par contra par.</p> <p>O jogo “Escalada real” terá três tipos de casas, cada uma com um desafio específico:</p> <p style="padding-left: 40px;">- “Cérebro histórico” - cartões com perguntas de conhecimento com diversas tipologias. Cada par deve responder às questões, que serão focadas na quarta dinastia;</p> <p style="padding-left: 40px;">- “Corda do triunfo” - Se o par chegar a esta casa, sobe automaticamente para a casa indicada, avançando um considerável número de casas;</p> <p style="padding-left: 40px;">- “Naufrágio à vista” - Se o par chegar a esta casa, desce automaticamente para a casa indicada, recuando um considerável número de casas.</p>		<p>5</p>	<p>5.1 Identifica os principais acontecimentos associados a cada reinado da 4.ª dinastia:</p> <p style="padding-left: 40px;">a) <i>D. João IV: Restauração da Independência, Guerra da Restauração;</i></p> <p style="padding-left: 40px;">b) <i>D. João V: Monarquia absoluta, Mercadorias vindas do Brasil, Construção de edifícios grandiosos;</i></p> <p style="padding-left: 40px;">c) <i>D. José I: Terramoto de 1755 e reconstrução da cidade de Lisboa.</i></p>	
	<p>6. Cooperar em situações de trabalho coletivo.</p>	<p>Antes de se iniciar o jogo, a docente informa os alunos que devem registar o nome “Escalada real” na tabela de pontuação que colaram no seu caderno, bem como colocar a pontuação máxima deste jogo, que neste caso, é de 44 pontos.</p>		<p>20</p>	<p>5.2. Apresenta um vocabulário adequado nas repostas do jogo.</p>	
			<p>45</p>	<p>6.1. Partilha as suas ideias.</p> <p>6.2. Aceita sugestões dos colegas.</p> <p>6.3. Colabora na tomada de decisão coletiva.</p>		

ANEXO AP
PLANIFICAÇÕES DAS QUESTÕES-AULA

| ' ' | | ' ' |

<p><i>-Bloqueio continental</i> <i>-Napoleão Bonaparte</i></p>	<p>3. Reconhecer o personagem histórico Napoleão Bonaparte.</p>	<p>docente projeta no quadro a pergunta 10 e pede que alguns pares partilhem as suas respostas. Se os pares responderam de forma incorreta, devem corrigir a lápis ao lado da questão.</p> <p>Por fim, cada grupo coloca a sua pontuação no espaço “Pontuação obtida” na tabela dos pontos que se encontra colada no seu caderno. Os alunos que tenham tido 20 pontos em 30 recebem uma medalha de papel para colarem ao lado da sua pontuação.</p> <p>Posteriormente, procede-se à realização de uma ficha de avaliação sumativa, de 4 questões acerca do conteúdo: Revolução Francesa. Esta ficha de avaliação é feita individualmente pelos alunos e tem como objetivo mobilizar os conhecimentos do jogo elaborado na sessão anterior.</p> <p>Tendo em conta que na última sessão, os alunos construíram uma linha do tempo sobre a Revolução Francesa, esta será utilizada para a realização de uma chuva de ideias, dando continuidade ao tema.</p> <p>A docente questiona os alunos sobre a sua posição relativamente à reação dos outros países sobre a Revolução Francesa. De seguida, ao concluir que diversos países declararam guerra à França, é introduzido um powerpoint dinâmico para contextualizar: O personagem histórico Napoleão Bonaparte; O bloqueio continental; Partida da família real portuguesa para o Brasil.</p> <p>Este Powerpoint tem como página central um mapa da Europa com três botões interativos. Nesta aula, será abordado apenas o primeiro:</p>	<p>-Marcador;</p> <p>-Cadernos;</p> <p>-</p> <p>PowerPoint interativo;</p> <p>-Projedor;</p> <p>-Canetas;</p> <p>-Lápis;</p> <p>-Borracha</p>	<p>7</p> <p>10</p>	<p><i>-A Declaração dos direitos do homem e do cidadão (1789);</i> <i>-A execução do rei D. Luís XVI (1793);</i> <i>-Início do Período do Terror (1794).</i></p> <p>2.2. Refere a importância da aprovação da Declaração dos direitos do Homem e do Cidadão.</p> <p>2.3. Localiza Portugal e França no mapa da Europa Ocidental.</p> <p>3.1. Identifica o evento histórico que levou à chegada de Napoleão Bonaparte: <i>-A morte de D. Luís XVI e de Maria Antonieta que despoletou o medo de outros monarcas da Europa;</i></p> <p>3.2. Identifica o objetivo político de Napoleão Bonaparte: <i>Construir um império francês;</i></p> <p>3.3. Explicita a estratégia que Napoleão concretizou para enfraquecer Inglaterra: <i>Bloqueio Continental.</i></p>	<p>-Tabelas de pontuação dos alunos.</p>
--	---	---	---	--------------------	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • Botão de França: Nesta secção vai haver elementos como a projeção de uma imagem de Napoleão Bonaparte para contextualizar o personagem; Projeção de um mapa da Europa para visualização do império francês; reportagem de uma notícia sobre as sanções realizadas à Rússia para fazer a comparação da atualidade com o bloqueio continental realizado a Inglaterra. <p>É importante que durante a exploração e contextualização do conteúdo a docente incentive para o debate e participação dos alunos, realizando questões sobre o que eles pensam e visualizam e levando-os a questionar o que observam.</p>		20		
--	--	--	--	----	--	--

Dia 20/03/2025 (Quinta)						
Período do dia Área Disciplinar / Conteúdo	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T mn	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p>História e Geografia de Portugal:</p> <p><i>-Revolução francesa de 1789</i> <i>-Luís XVI</i> <i>-Maria Antonieta</i> <i>-Napoleão Bonaparte;</i> <i>-Império francês;</i> <i>-Invasões</i></p>	<p>1. Refletir sobre a importância da Revolução Francesa para a atualidade;</p> <p>2. Caracterizar o Bloqueio Continental;</p> <p>3. Identificar as causas da partida da família real portuguesa para o Brasil;</p>	<p>Dá-se início à sessão com a escrita do sumário: “Realização de uma ficha sobre a Revolução Francesa. Realização de uma ficha de avaliação sumativa sobre as Invasões Napoleónicas. Realização de uma ficha sobre as invasões.”</p> <p>De seguida, a docente começa por consolidar, perguntando aos alunos o que fizeram na sessão anterior, de modo a recordarem o que fizeram.</p> <p>Após o resumo, a docente introduz a ficha, explicando que não há respostas erradas nem certas, que é para apenas darem a sua opinião em relação ao tema que relaciona a Revolução Francesa com a atualidade. Deste modo, a professora lê as questões aos alunos e posteriormente, distribui para os alunos começarem a fazer de forma individual.</p> <p>As questões da ficha são, nomeadamente:</p> <p>1-Se a situação vivida em França no séc. XVIII acontecesse hoje em Portugal, achas que o povo português se devia revoltar da mesma forma que o povo francês? Explica a tua decisão.</p> <p>2- 2.1- Achas que estes direitos ainda são importantes nos nossos dias? Porquê?</p> <p>2.2- Identifica um direito que não tenha sido defendido na época da Revolução Francesa e que te pareça importante existir para Portugal nos dias de hoje.</p>	<p>-Ficha “E se fosse hoje” – Revolução Francesa;</p> <p>-Ficha de avaliação sumativa;</p> <p>-Ficha “E se fosse hoje” – Invasões;</p> <p>-Caneta</p>	<p>3</p> <p>5</p> <p>17</p>	<p>1.1. Relaciona a Declaração dos direitos do Homem e do cidadão do tempo da Revolução Francesa com a da atualidade;</p> <p>1.2. Dá a sua opinião sobre pessoas de outro país poderem ser governadores do país.</p> <p>2.1. Reconhece o nome da medida implementada por Napoleão Bonaparte;</p> <p>2.2. Identifica o objetivo pelo qual Napoleão Bonaparte implementou essa medida.</p> <p>3.1. Reconhece que a família real portuguesa partiu para o Brasil preservar a autonomia política do reino.</p> <p>3.2. Identifica que a família real portuguesa tinha medo de ficar prisioneira dos franceses.</p>	<p>-Grelhas de observação direta;</p> <p>-Notas de campo;</p> <p>-Fichas produzidas pelos alunos.</p>

	<p>4. Conhecer factos marcantes sobre o período das invasões francesas;</p> <p>5. Refletir sobre a importância da Invasões Napoleónicas para a atualidade.</p>	<p>3- 3.1-Imagina que eras o presidente de Portugal, que tinhas nascido noutra país e que os portugueses não gostavam de ti por seres estrangeiro. Como te sentias ao viver esta situação?</p> <p>3.2- Achas que por teres nascido noutra país não devias ser presidente da república de Portugal? Explica a tua resposta.</p> <p>Posteriormente, procede-se à realização de uma ficha de avaliação sumativa, de 4 questões acerca do conteúdo: Invasões Napoleónicas. Esta ficha de avaliação é feita individualmente pelos alunos e tem como objetivo mobilizar os conhecimentos do jogo elaborado na sessão anterior.</p> <p>Por fim, a docente explica a última ficha sobre as Invasões, referindo que não há respostas certas, nem erradas, é apenas preciso que os alunos deem a sua opinião acerca do assunto.</p> <p>As questões da ficha são, nomeadamente:</p> <p>1-Concordas com as decisões tomadas pelo rei português perante a invasão feita pelos franceses? Explica a tua resposta.</p> <p>2- 2.1- Porque é que acontecem estas invasões?</p> <p>2.2- Concordas que nos nossos dias ainda continuem a existir guerras? Explica a tua resposta.</p> <p>2.3 – Se o teu país fosse invadido hoje achas que o presidente da república devia tomar a mesma decisão que o rei? Explica que decisão devia tomar.</p>		<p>15</p> <p>10</p>	<p>4.1. Identifica a rota da primeira invasão francesa;</p> <p>4.2. Identifica a rota da segunda invasão francesa;</p> <p>4.3. Identifica a rota da terceira invasão francesa.</p> <p>5.1. Dá a sua opinião sobre a causa das invasões;</p> <p>5.2. Dá a sua opinião sobre qual acha que seria a ação do Presidente da República se acontecesse uma invasão semelhante às invasões napoleónicas.</p>	
--	--	---	--	---------------------	--	--

Dia 20/03/2025 (Quinta)						
Período do dia Área Disciplinar / Conteúdo	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T mn	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p>História e Geografia de Portugal:</p> <p><i>-Revolução francesa de 1789</i> <i>-Luís XVI</i> <i>-Maria Antonieta</i></p>	<p>1. Caracterizar as condições económicas e sociais da França antes da Revolução Francesa;</p> <p>2. Conhecer factos marcantes do período revolucionário francês;</p>	<p>A sessão inicia-se com a escrita do sumário: “Realização de uma ficha de avaliação sumativa. Introdução às Invasões Napoleónicas.”</p> <p>De seguida, procede-se à realização de uma ficha de avaliação sumativa, de 4 questões acerca do conteúdo: Revolução Francesa. Esta ficha de avaliação é feita individualmente pelos alunos e tem como objetivo mobilizar os conhecimentos do jogo elaborado na sessão anterior.</p> <p>Tendo em conta que na última sessão, os alunos construíram uma linha do tempo sobre a Revolução Francesa, esta será utilizada para a realização de uma chuva de ideias, dando continuidade ao tema.</p> <p>A docente questiona os alunos sobre a sua posição relativamente à reação dos outros países sobre a Revolução Francesa. De seguida, ao concluir que diversos países declararam guerra à França, é introduzido um powerpoint dinâmico para contextualizar: O personagem histórico Napoleão Bonaparte; O bloqueio continental; Partida da família real portuguesa para o Brasil.</p> <p>Este Powerpoint tem como página central um mapa da Europa com três botões interativos. Nesta aula, será abordado apenas o primeiro:</p>	<p>-Fichas de avaliação sumativas;</p> <p>-Fotografia da linha do tempo;</p> <p>-Quadro;</p> <p>-Marcador;</p> <p>-Cadernos;</p> <p>-PowerPoint interativo;</p>		<p>1.1. Mobiliza o seu conhecimento sobre as causas da Revolução Francesa.</p> <p>2.1. Faz a correspondência correta entre os anos e os principais acontecimentos da Revolução Francesa:</p> <p><i>-Tomada de Bastilha (1789);</i> <i>-A Declaração dos direitos do homem e do cidadão (1789);</i> <i>-A execução do rei D. Luís XVI (1793);</i> <i>-Início do Período do Terror (1794).</i></p> <p>2.2. Refere a importância da aprovação da Declaração dos</p>	<p>-Grelhas de observação direta;</p> <p>-Notas de campo;</p> <p>-Fichas de avaliação sumativas produzidas pelos alunos.</p>

	<p>3. Reconhecer o personagem histórico Napoleão Bonaparte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Botão de França: Nesta secção vai haver elementos como a projeção de uma imagem de Napoleão Bonaparte para contextualizar o personagem; Projeção de um mapa da Europa para visualização do império francês; reportagem de uma notícia sobre as sanções realizadas à Rússia para fazer a comparação da atualidade com o bloqueio continental realizado a Inglaterra. <p>É importante que durante a exploração e contextualização do conteúdo a docente incentive para o debate e participação dos alunos, realizando questões sobre o que eles pensam e visualizam e levando-os a questionar o que observam.</p>	<p>-Projedor; -Canetas; -Lápis; -Borracha</p>	<p>direitos do Homem e do Cidadão.</p> <p>2.3. Localiza Portugal e França no mapa da Europa Ocidental.</p> <p>3.1. Identifica o evento histórico que levou à chegada de Napoleão Bonaparte: <i>-A morte de D. Luís XVI e de Maria Antonieta que despoletou o medo de outros monarcas da Europa;</i></p> <p>3.2. Identifica o objetivo político de Napoleão Bonaparte: <i>Construir um império francês;</i></p> <p>3.3. Explicita a estratégia que Napoleão concretizou para enfraquecer Inglaterra: <i>Bloqueio Continental.</i></p>	
--	---	--	---	--	--

<p>Estudo do Meio</p> <p><i>Dinastia de Bragança</i></p>	<p>3.Relacionar acontecimentos históricos com o respetivo reinado da quarta dinastia.</p> <p>4. Identificar o ano de início da quarta dinastia de Portugal.</p> <p>5. Identificar as principais construções realizadas durante o reinado de D. João V.</p> <p>6. Compreender a importância do cargo do Marquês de Pombal.</p> <p>7. Comunicar acontecimentos históricos</p>	<p style="text-align: center;">13h30 – 15h30</p> <p>Depois do almoço, a docente pede para que o responsável da área de Estudo do Meio distribua as questões de aula pelos alunos. Com a indicação que a ficha deve ser realizada individualmente, a docente circula pela sala para ajudar os alunos com maiores dificuldades.</p> <p>Quando os alunos terminarem as questões de aula, a docente orienta os alunos a arrumarem o material para realizar o momento de Trabalho Autónomo. Durante este momento a docente circula pela sala e orienta os alunos de acordo com a grelha de parcerias.</p> <p>Para terminar a sessão, a docente pede para que a turma arrume os materiais e que cumpra as tarefas: Limpar a sala; apagar o quadro; distribuir os lanches. Enquanto os alunos estão a lanchar, a docente realiza em conjunto a avaliação do dia realçando aspetos positivos e os aspetos a melhorar.</p>		<p>90</p> <p>5</p>	<p>3.1. Associa os acontecimentos históricos ao respetivo reinado:</p> <p><i>a) D. João IV: Guerra da Restauração (1640-1668);</i></p> <p><i>b) D. João V: Construção do Convento de Mafra (1717-1740);</i></p> <p><i>c) D. José I: Terramoto (1755).</i></p> <p>4.1. Indica o ano de 1640 como o ano de início da quarta dinastia;</p> <p>5.1. Nomeia a construção do Aqueduto das Águas Livres.</p> <p>6.1. Indica que Marquês de Pombal tinha a função de ministro do rei.</p> <p>7.1. Apresenta um vocabulário histórico adequado.</p> <p>7.2. Escreve de forma clara os acontecimentos históricos</p>	
---	---	--	--	--------------------	--	--

ANEXO AQ
REVOLUCIONA O TEU CONHECIMENTO!

| ' ' | | ' ' |

1. Quem era o rei e a rainha na época da Revolução Francesa?

R: _____

3. Circulem as três palavras que melhor descrevem a condição econômica da França antes da Revolução Francesa:

Pobreza Miserável Impostos

 Paz Fortuna Abundância

2. Localizem a França no mapa da Europa, assinalando com um (x):



4. Observem este quadro e indiquem com V (verdadeiro) e com F (Falso) as afirmações que se seguem.



Trata-se de uma denúncia da desigualdade social que havia em França.

Trata-se de uma crítica à injustiça social, pois somente os nobres pagavam impostos.

Trata-se de um retrato sobre a sociedade francesa, em que só o povo pagava impostos.

5. Organizem os acontecimentos na sequência cronológica correta, do mais antigo para o mais recente.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

Período do Terror

Execução do rei Luís XVI

Tomada da Bastilha

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão

7. Completem o seguinte texto com as palavras-chave.

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão foi proclamada em _____ durante a Revolução Francesa. Este documento defendia a ideia de que todos os homens nascem _____ e iguais em direitos. Esta declaração foi impulsionada pelo _____, que defendia a liberdade, a _____ e a _____.

Palavras-chave:

1789 livres clero 1779

fraternidade povo igualdade

6. Durante a Revolução Francesa, a guilhotina transformou-se num símbolo revolucionário. Indiquem a sua principal função, assinalando com (x) a afirmação correta.

Era usada para celebrar vitórias militares.

Foi um presente do rei Luís XVI ao povo francês.

Servia como instrumento de justiça para execuções públicas.

Era uma máquina para imprimir jornais revolucionários.

8. Porque é que a tomada da Bastilha deu início à Revolução francesa? Assinalem com (x) a afirmação correta.

Foi um acontecimento de festas e celebrações populares.

Deu um novo impulso ao mercado de Paris naquela época.

Destruiu uma prisão que representava a opressão do povo francês.

Derribou o palácio onde o rei Luís XVI vivia.

9. Identifiquem com um V (verdadeiro) ou com um F (Falso) as afirmações que se seguem.

- Milhares de pessoas foram executadas por suspeitas de traição à revolução.
- Apenas os nobres foram executados durante o Período do Terror.
- O Período do Terror era considerado um período de paz em França.
- A guilhotina era vista como instrumento de execução rápido e indolor.

10. Completam a seguinte frase:

Alguns reis da Europa assustaram-se com a Revolução Francesa porque _____

ANEXO AR
A GRANDE MURALHA PORTUGUESA CONTRA
AS INVASÕES FRANCESAS

| ' ' | | ' ' |

Link do *genially* utilizado

<https://view.genially.com/67b9ebf592a0ef5465268e68/interactive-content-revolucao-francesa-e-invasoes>





Oh não!

Documentos secretos desapareceram misteriosamente

Estes documentos são peças fundamentais para compreender a história de Portugal durante as invasões francesas. Cabe a vocês, investigadores, recuperar os documentos desaparecidos.

Mais uma sala concluída! Sigam para a **sala 3!**




1/4

SALA 3 Defesa atrás de defesa



Questão 1 (+5 pontos)

Cliquem no quadro e respondam à questão.

(Quando terminarem voltem ao genially)




ANEXO AS
O EPICENTRO DO SABER

| ' ' | | ' ' |

1. Completam o quadro com as seguintes palavras-chave:

No dia 1 de _____ de 1755, a cidade de _____ sofreu um _____, seguido de um _____. As zonas mais atingidas sofreram muito com os _____, causados pela queda de velas e pelos laresiros.

Palavras-chave:

novembro	Beje	tsunami	incêndios
lisboa		terramoto	dezembro

3. Completam a frase que se segue:

Sebastião José de Carvalho e Melo era mais conhecido por _____

2. Assinalem com um (x) a afirmação correta.
Ao rei D. João V sucedeu-lha o seu filho...

D. João VI

D. José I

D. Pedro IV

D. Miguel

4. Qual era a função de Marquês de Pombal?

R: _____

5. Identifiquem três consequências para o país destas catástrofes naturais.

1. _____

2. _____

3. _____

7. Observa as figuras A e B e completa a frase:
A planta da cidade de Lisboa mais antiga é a que está representada na figura _____.



Figura A



Figura B

6. Assinalem com (x) a afirmação correta.
A rápida ação de Marquês de Pombal permitiu socorrer os vivos, enterrar os mortos e...

mandar os militares para os quartéis.

castigar quem fosse apanhado a roubar.

construir pontes e viadutos.

organizar a evacuação da cidade de Lisboa.

8. Identifiquem com um V (verdadeiro) ou com um F (falso) as afirmações que se seguem.
Marquês de Pombal promoveu a reconstrução da cidade de Lisboa, decidindo...

criar ruas largas e perpendiculares umas às outras.

criar um sistema de construção dos edifícios em "gaiola".

criar ruas estreitas e tortuosas.

criar um sistema de construção dos edifícios em "casota".

9. Complete o quadro com as seguintes palavras-chave:

No final do reinado de D. João V, as remessas de ouro do _____ começaram a _____ e Portugal entra numa grave _____ económica. Após o terramoto de 1755, a situação piora, devido à fraca _____, que obrigava o país a importar tudo do estrangeiro.

Palavras-chave:

produção

diminuir

aumentar

Brasil

crise

procura

10. Façam a correspondência correta entre os tipos de reformas e as medidas implementadas.

Reformas económicas

Reformas sociais

Reformas de ensino

Criação de escolas públicas

Criação de novas manufacturas

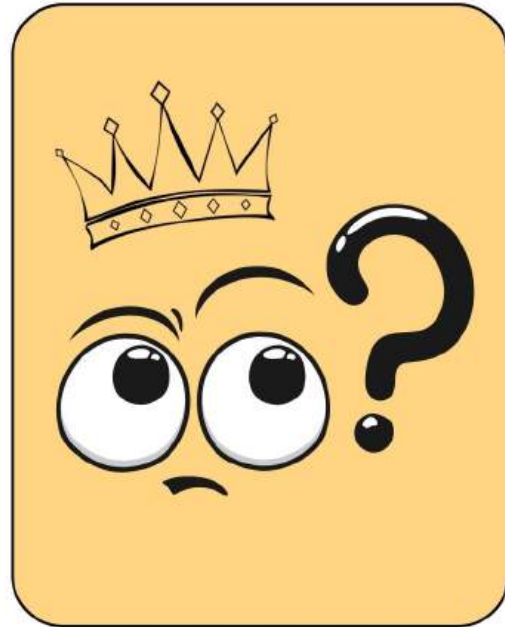
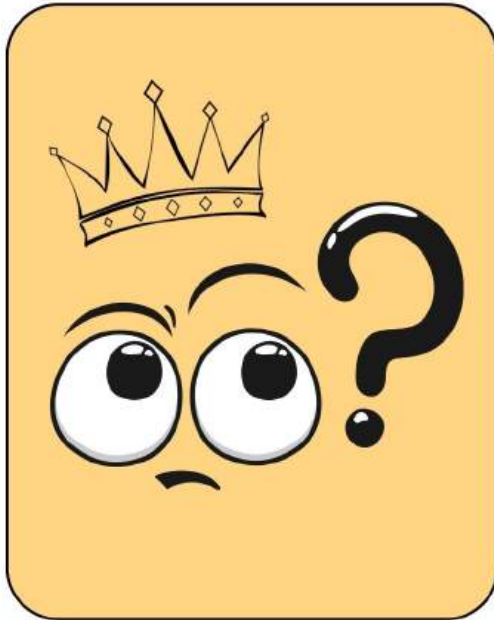
Fim da distinção entre cristãos-novos e cristãos-velhos

Expulsão da Companhia de Jesus

Remoção de privilégios à nobreza e ao clero

ANEXO AT
GLÓRIA REAL

| ' ' | | ' ' |



1. Assinalem com um (x) a afirmação correta.

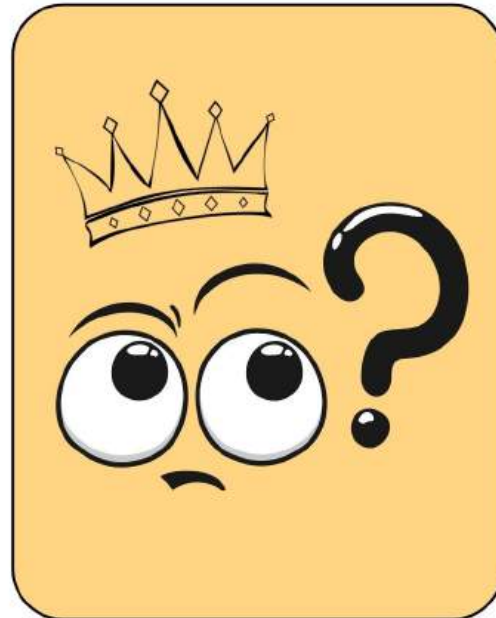
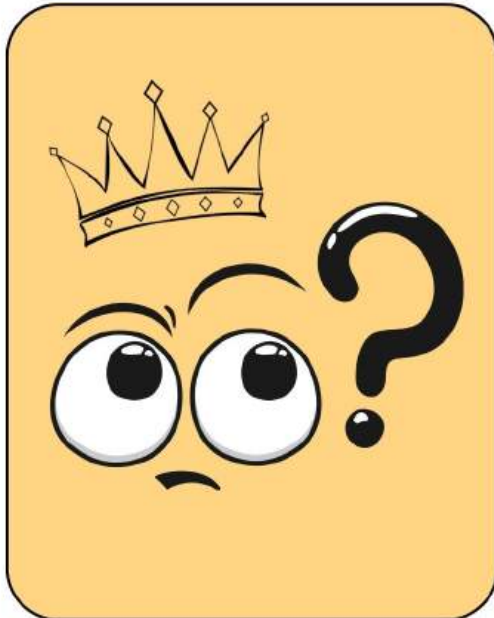
Ao rei D. João III sucedeu-lhe o seu neto...

- D. João IV.
- D. Sebastião.
- D. Henrique.
- D. Manuel I.

2. Assinalem com um (x) a afirmação correta.

O que aconteceu a D. Sebastião após a Batalha de Alcácer Quibir?

- Fugiu para o Brasil.
- Foi coroado rei de Espanha.
- Desapareceu e nunca foi encontrado.
- Morreu e foi encontrado em Marrocos.



3. Assinalem com um (x) a afirmação correta.

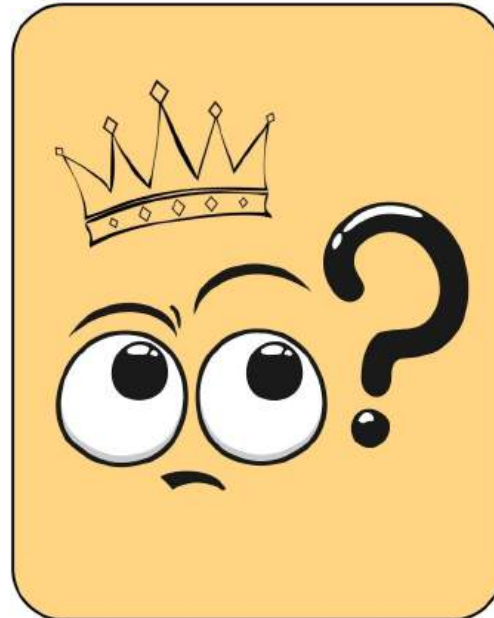
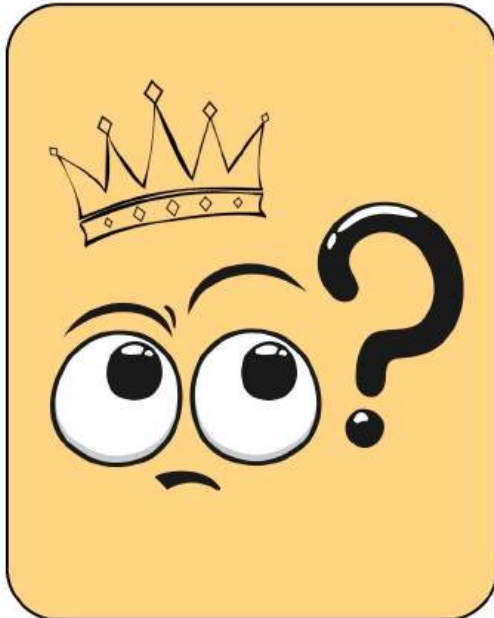
O que esteve na origem do problema de sucessão ao trono após o reinado de D. Sebastião?

- O rei ter decidido abdicar do trono.
- D. Sebastião ser filho único.
- O rei desapareceu sem deixar herdeiros.
- O povo querer eleger um novo rei.

4. Assinalem com um (x) a afirmação correta.

Quem sucedeu a D. Sebastião?

- D. Filipe I.
- D. João III.
- Cardeal D. Henrique.
- D. João IV.



5. Assinalem com um (x) a afirmação correta.

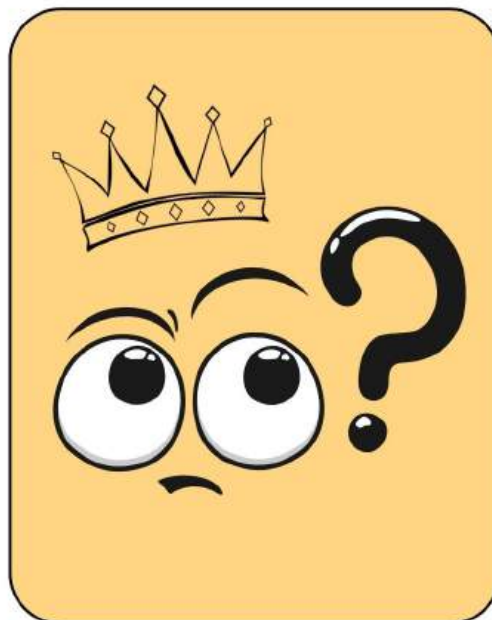
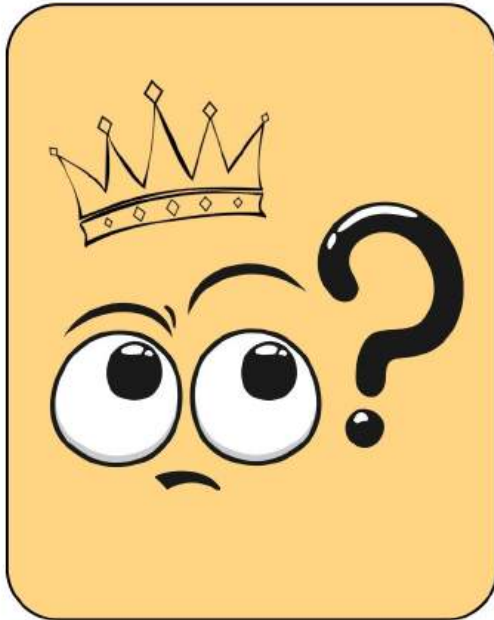
Após a morte do cardeal D. Henrique, os pretendentes ao trono de Portugal foram...

- D. João de Bragança, D. António e D. Manuel I.
- D. Filipe I de Espanha, D. António e D. Catarina.
- D. João de Bragança, D. João V e D. Catarina.
- D. Filipe II de Espanha, D. António e D. Catarina.

6. Assinalem com um (x) a afirmação correta.

Quem foi aclamado pelo povo como rei de Portugal?

- D. Filipe I.
- D. António.
- D. Catarina.
- D. Filipe II.



7. Assinalem com um (x) a afirmação correta.

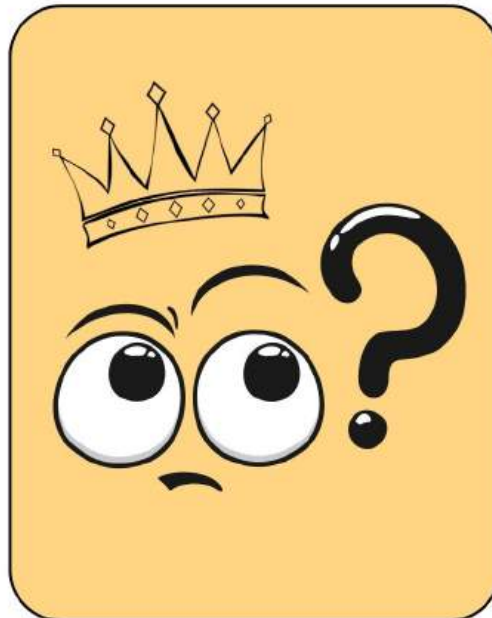
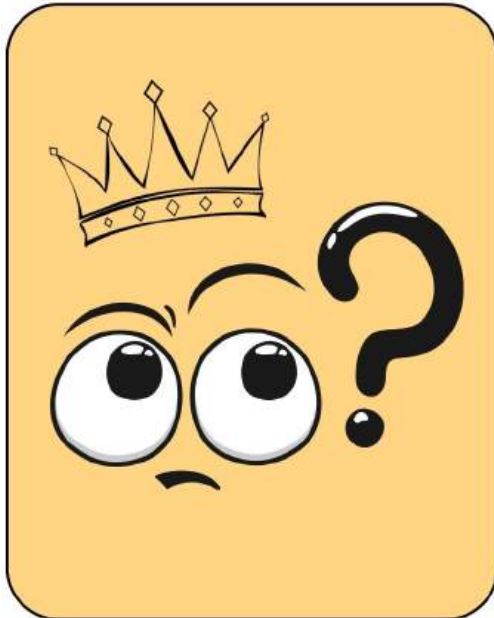
D. Filipe II de Espanha não concordou com a escolha de D. António, decidiu invadir Portugal e...

- Convocar as cortes de Tomar.
- Voltar para Espanha.
- Fazer um acordo de paz com D. António.
- Declarar guerra contra Portugal.

8. Assinalem com um (x) a afirmação correta.

O que são as cortes?

- Uma região de Portugal onde o rei mora.
- Um tipo de festival realizado em várias cidades de Portugal.
- Um conjunto de pessoas que ajuda o rei a governar o país.
- Uma cerimónia religiosa que ocorre todas as semanas.



9. Assinalem com um (x) a afirmação correta.

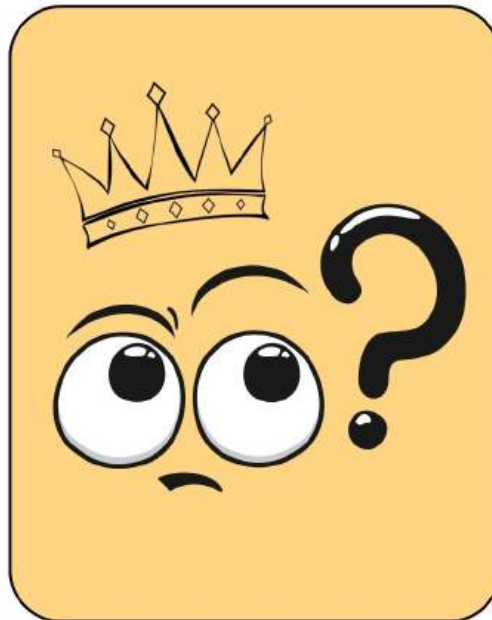
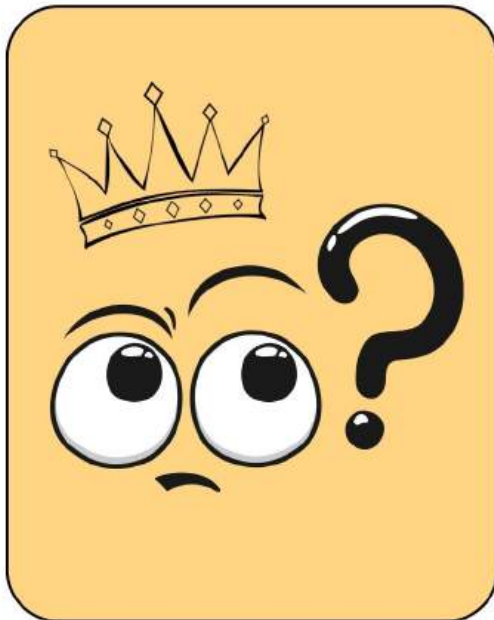
Quando D. Filipe II de Espanha foi coroado rei de Portugal, passou a ser conhecido como...

- D. Filipe I de Portugal.
- D. Filipe II de Portugal.
- D. Filipe III de Portugal.
- D. Filipe IV de Portugal.

10. Assinalem com um (x) a afirmação correta.

A 3.^a dinastia de Portugal, que teve início com D. Filipe I, é conhecida como...

- Dinastia Espanhola.
- Dinastia de Avis.
- Dinastia Filipina.
- Dinastia de Castela.



11. Assinalem com um (x) a afirmação correta.

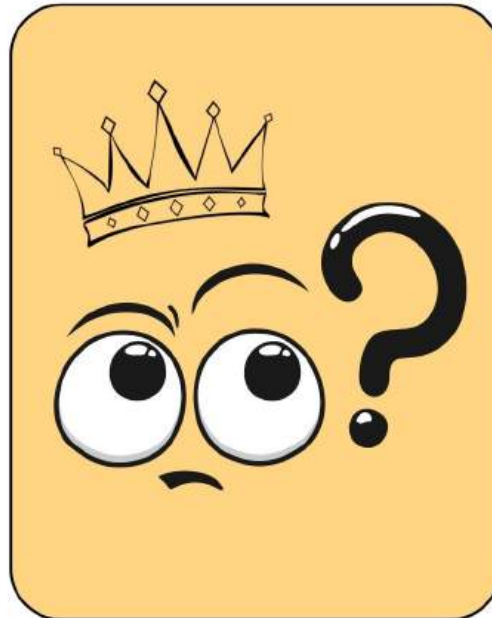
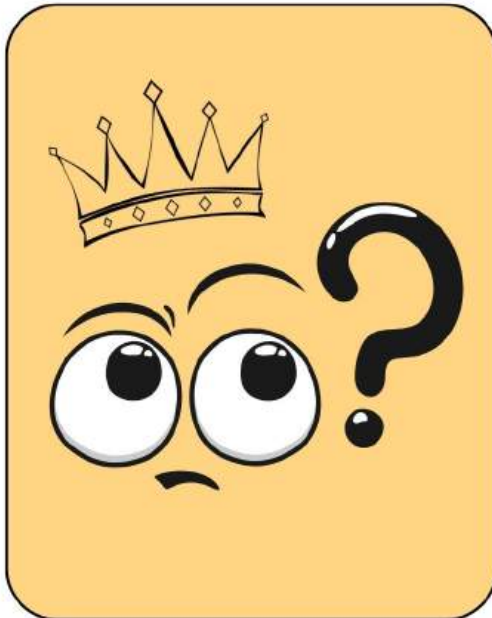
Durante a Dinastia Filipina, quais foram os reis que sucederam a D. Filipe I no trono?

- D. Filipe III e D. Filipe IV.
- D. Filipe II e D. Filipe III.
- D. Filipe II e D. João IV.
- D. Manuel I e D. João III.

12. Assinalem com um (x) a afirmação correta.

Durante o domínio espanhol, como se sentia o povo português?

- Apoiado.
- Indiferente.
- Feliz.
- Insatisfeito.



13. Assinalem com um (x) a afirmação correta.

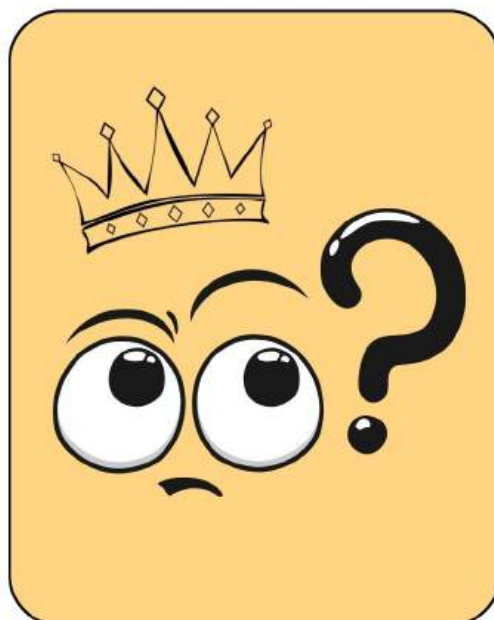
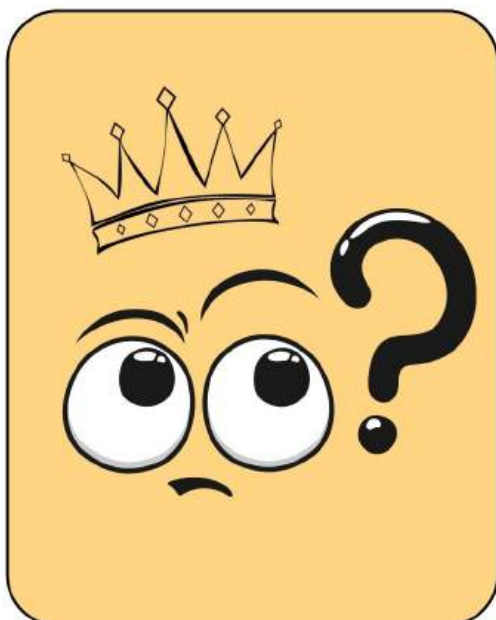
O que levou ao descontentamento dos portugueses durante o domínio filipino?

- O luxo do clero e da nobreza e o peso dos impostos.
- A construção de palácios espanhóis e o governo ser dominado por portugueses.
- O aumento dos impostos e o governo ser dominado por espanhóis.
- O luxo dos espanhóis e a miséria do povo.

14. Assinalem com um (x) a afirmação correta.

O que aconteceu a 1 de dezembro de 1640?

- Fim da dinastia de Avis.
- Restauração da independência.
- Fim da monarquia
- Início da Dinastia Filipina



15. Assinalem com um (x) a afirmação correta.

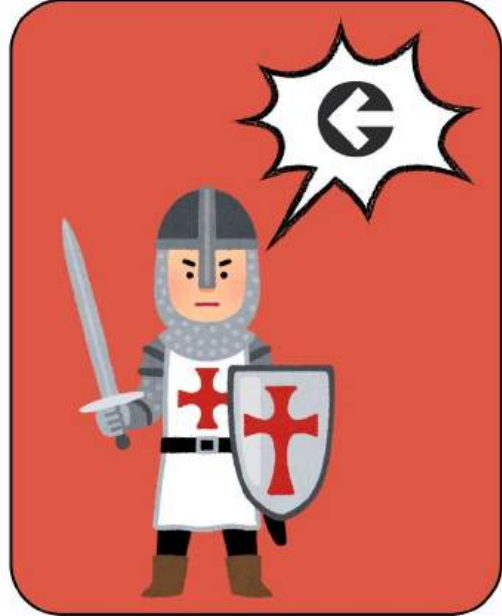
Quem foi o primeiro rei de Portugal após a restauração da independência?

- D. João IV.
- D. Filipe IV.
- D. António.
- D. Manuel I.

16. Assinalem com um (x) a afirmação correta.

A 4.^a dinastia de Portugal, que teve início com D. João IV, é conhecida como...

- Dinastia de Avis.
- Dinastia Afonsina.
- Dinastia de Bragança.
- Dinastia Filipina.






1.º Desafio

💡 Soletrem (letra a letra) a palavra abaixo:

"Dinastia"

 Têm 1 minuto para responder

2.º Desafio

Circulem as palavras seguintes, que se encontram escondidas na sopa de letras.

- Rei
- Povo
- Nobreza
- Cortes

 Têm 5/10 minutos para responder

"Sopa de letras histórica"

Z T V A D X D T B B B H X E P B G N J I
Z D F N E P F V G G M G M I E Q T T F P
R R G X L Q M X R M Q H P L O D U A F Q
S K E F W B C B V A S P L U Z K I R O K
Q G O E K H F C B N H O V S S C M X V I
V I O W C T J X O J G V X O L F S I M M
C S L F K R K O X A R O T L J G B A M F
P A I T W S W N V N K N L I O J Y E U I
J T A W Y J J M Q V G W E L P T D R Z O
X N K V G G Q G B Q G I I X Z Q D C M Y
A H Y V Q B A T S I N R O M O X H V P U
T Y T U I Z W H E U M H M Y O R G T F D
V O C B R V T R T T C J G X U M Y Q M W
G U S W N U H P R C L N L V A A L D H X
U E Z S H J V E O N F K O W E M N X D I
S M F H O A F N C Y P R G B V W R X B D
E C A X X R J X S S I U V Q R J V C U N
L U E D I E P K R V V T T S F E N U Y Q
I N P A K I O X P L K N S U F L Z G O Q
U A C A G A K V R Z Z R V G R K O A X Y



3.º Desafio

Descubram o erro desta frase:

"O período filipino durou 100 anos".



 Corrijam a frase:

R: _____

 Têm 2 minutos para responder

4.º Desafio

Escrevam corretamente a palavra baralhada:

LNASPHEO

R: _____

Dica: Nacionalidade do primeiro rei da dinastia filipina.

 Têm 1 minuto para responder



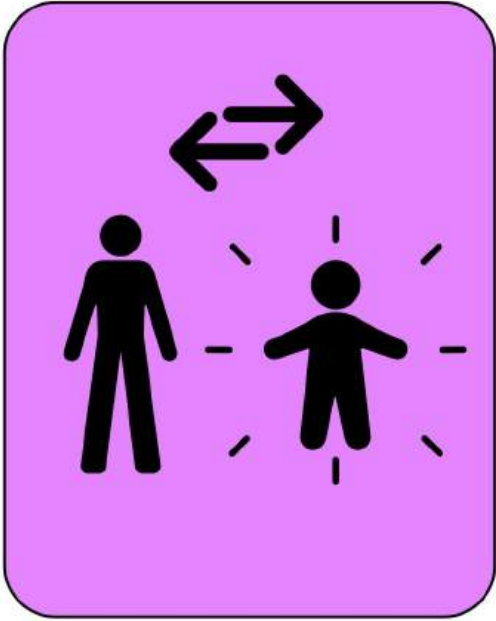
5.º Desafio

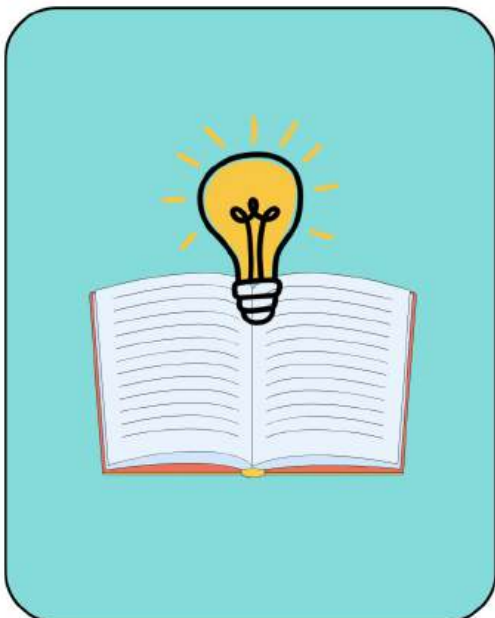
Ordenem, de 1 a 4, os acontecimentos do mais antigo para o mais recente.

- _____ Crise de sucessão
- _____ Desaparecimento de D. Sebastião
- _____ Nomeação de D. Filipe I de Portugal
- _____ Restauração da independência



Têm 2 minutos para responder





Sabiam que...

“
D. Sebastião subiu ao trono muito novo, com apenas 14 anos.
”



Sabiam que...

“
Depois de D. Sebastião desaparecer na batalha de Alcácer Quibir, muitos portugueses acreditavam que ele ainda ia aparecer numa manhã de nevoeiro.
”

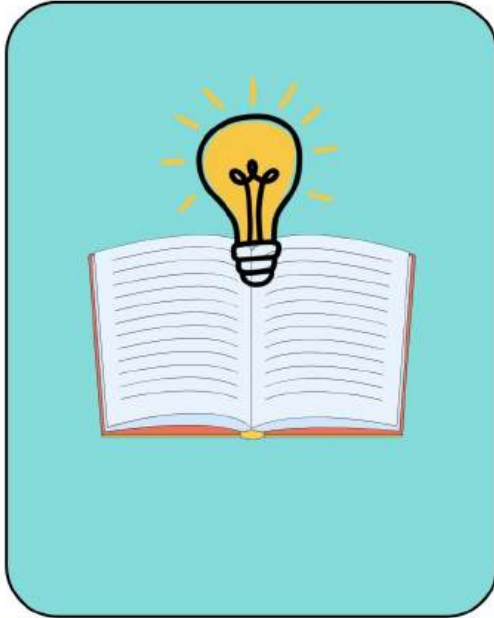


 **Sabiam que...**

“ Assim como D. Sebastião,
D. António (Prior do Crato)
também lutou na batalha
de Alcácer-Quibir. ”

 **Sabiam que...**

“ D. Filipe I foi o primeiro
rei espanhol a governar
Portugal. ”

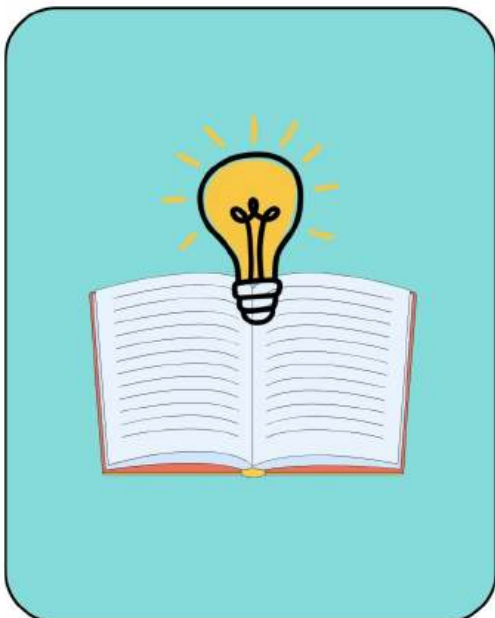


 **Sabiam que...**

“
D. Filipe I foi rei de Portugal
e, ao mesmo tempo,
também era rei de Espanha,
com o nome de D. Filipe II.
”

 **Sabiam que...**

“
Camões leu “Os
Lusíadas” ao rei D.
Sebastião.
”

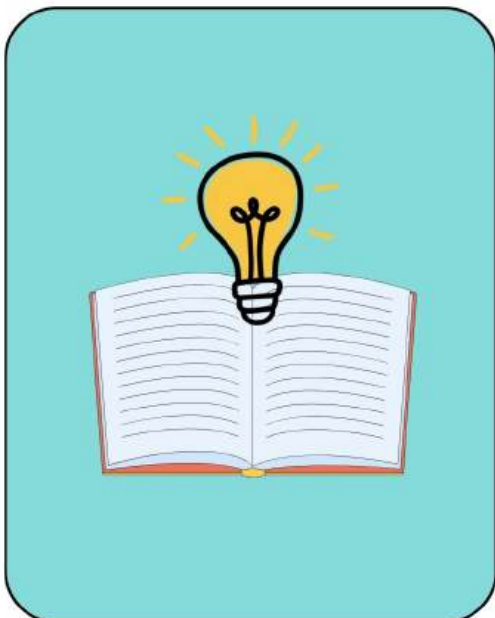


 **Sabiam que...**

“
D. Filipe I era conhecido
como o “Prudente” porque
manteve as tradições e
costumes portugueses.
”

 **Sabiam que...**

“
D. Filipe II e D. Filipe III
não cumpriram as
promessas de D. Filipe I.
”

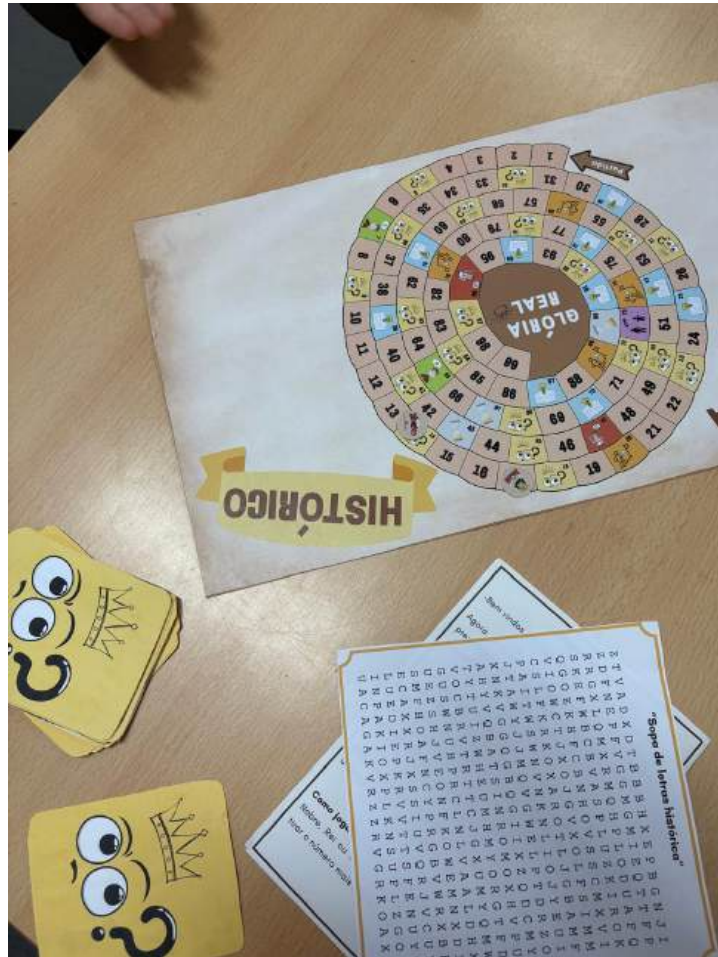


 **Sabiam que...**

“
D. Filipe II era conhecido
como o “Pio” por ser
extremamente religioso.
”

 **Sabiam que...**

“
D. Filipe III era conhecido como o
“Grande”. Contudo, os
portugueses apelidavam-no de
“Opressor”, por querer unir
Portugal e Espanha.
”



Regras do jogo:

-Bem vindos à Glória Real, pequenos historiadores! 🏰

Agora que já vos falaram sobre a 3.^a dinastia, preparem-se para viajar no tempo até uma das épocas mais atribuladas da nossa História!

Nesta aventura vão enfrentar desafios, alguns avanços, alguns recuos, descobrir curiosidades surpreendentes e até experienciar algumas trocas inesperadas pelo caminho. Nem sempre será fácil...mas cada jogada aproxima-vos do vosso objetivo final.

Objetivo: Ser o primeiro par a atingir a Glória Real, a última e central casa do tabuleiro.

Como jogar: Cada par escolhe um peão - Camponês, Nobre, Rei ou Clero. Todos lançam os dados e quem tirar o número mais alto é o primeiro a jogar. 🎲

Significado das casas:

Sabichão Histórico (casas 5, 9, 14, 18, 23, 27, 32, 36, 41, 45, 50, 54, 59, 63, 68, 72, 78, 84, 92 e 97): O par que cair nesta casa tem de ser submetido a uma pergunta real. Se não saber a resposta, perde a jogada. Caso acerte, tem direito a jogar de novo.

Porta da Vitória (casas 7 e 65): O par que tenha a sorte de chegar a uma casa onde há uma Porta da Vitória pode viajar duas casas para a frente.

Tempestade no horizonte (casas 47 e 96): O par que tenha o azar de chegar a uma casa onde há uma Tempestade no horizonte deve recuar duas casas para trás.

O grande desafio histórico (casas 20, 56, 74, 81 e 89): O par que aqui cair tem de resolver o desafio que lhe é proposto no tempo estipulado no cartão. Se não cumprir o tempo, deve permanecer na casa anterior à do desafio.

A reviravolta (casa 73): O par que aqui cair tem de trocar de posição com o outro par no tabuleiro. Ou seja, o jogador que tirar a carta vai para o lugar do outro jogador e vice-versa.

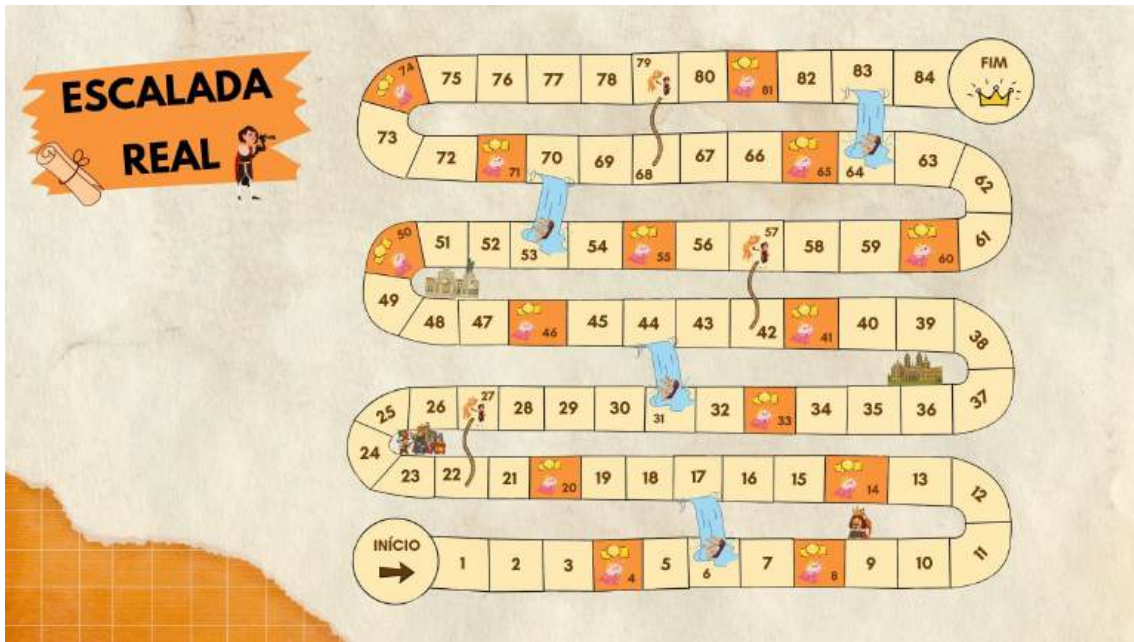
Bloqueio temporário (casas 43, 67 e 90): Quando apanharem esta carta, ficam duas vezes sem jogar, ou seja, só podem mover o peão quando os outros jogadores se moverem novamente.

Sabiam que... (casas 25, 29, 39, 52, 61, 70, 76, 87, 91 e 94): Chegando a esta casa, só se pode continuar o caminho se o par ler a curiosidade em voz alta e discuti-la com os restantes elementos. Se não a ler e discutir, deve recuar três casas.



ANEXO AU
ESCALADA REAL

| | ' ' | | ' '



Regras do jogo:

-Bem vindos à Escalada real, pequenos historiadores!

Agora que já vos falaram sobre a 4.ª dinastia, preparem-se para viajar num tempo de grandes mudanças!

Ao longo do percurso irão encontrar cordas, que vos permite avançar mais rápido no jogo. Mas cuidado para não se afundarem, se não vão ter de recuar até à casa indicada. Nem sempre será fácil...mas cada dado lançado é uma nova oportunidade de chegar ao fim da Escalada Real.



Objetivo: Ser o primeiro par a chegar à última casa do tabuleiro "FIM".

Como jogar: Cada par escolhe um peão - D. João IV, D. João V ou D. José I. Todos lançam os dados e quem tirar o número mais alto é o primeiro a jogar, devendo todos começar na casa "INÍCIO".

Significado das casas:

Cérebro Histórico (casas 4, 8, 14, 20, 33, 41, 46, 50, 55, 60, 65, 71, 74 e 81): O par que cair nesta casa tem de ser submetido a uma pergunta real. Se não souber a resposta, perde a jogada. Caso acerte, tem direito a jogar de novo.

Corda do triunfo (casas 22, 42 e 68): O par que tenha a sorte de chegar a uma casa com uma "Corda do triunfo" pode subir diretamente até à casa indicada.

Naufrágio à vista (casas 17, 44, 70 e 83): O par que tenha o azar de chegar a uma casa onde há um "Naufrágio à vista" deve descer diretamente até à casa indicada.





Cérebro Histórico

1. Qual foi o primeiro rei da quarta dinastia?

R: _____

Pontos: _____

Cérebro Histórico

2. Assinalem com um (x) a afirmação correta.

Como é conhecida a quarta dinastia de Portugal?

Dinastia de Bragança

Dinastia Filipina

Dinastia de Avis

Dinastia Afonsina

Pontos: _____



Cérebro Histórico

3. Complete a afirmação na frase seguinte:

No dia 1 de dezembro de 1640
ocorreu a _____ de
Portugal.

Pontos: _____

Cérebro Histórico

4. Assinalem com um (x) a afirmação correta.

Quanto tempo durou a Guerra da Restauração?

- 18 anos
- 28 anos
- 38 anos
- 48 anos

Pontos: _____



Cérebro Histórico

5. Assinalem com um (x) a afirmação correta.

Identifiquem as duas construções realizadas no reinado de D. João V?

- Mosteiro dos Jerónimos e Palácio da Pena
- Aqueduto das Águas Livres e Convento de Mafra
- Torre de Belém e Mosteiro dos Jerónimos
- Torre de Belém e Palácio da Pena

Pontos: _____

Cérebro Histórico

6. Assinalem com um (x) os bens que chegavam do Brasil durante o reinado de D. João V.

- Ouro
- Pimenta
- Escravos
- Marfim

Pontos: _____



Cérebro Histórico

7. Assinalem com um (x) a afirmação correta.

O que é uma monarquia absoluta?

- O rei partilha o seu poder com o povo
- O rei concentra em si todos os poderes
- O rei partilha o seu poder com a nobreza
- O rei governa com as Cortes

Pontos: _____

Cérebro Histórico

8. Preencham os espaços em branco na seguinte frase:

No dia 1 de novembro de _____
a cidade de Lisboa sofreu um grande _____
_____. Durante o reinado de _____
_____ as obras de reconstrução foram da
responsabilidade do _____.

Pontos: _____



Cérebro Histórico

9. Assinalem com um (x) as duas características das ruas da Baixa Pombalina de Lisboa após o terramoto de 1755.

- Estreitas
- Largas
- Passeios calcetados
- Perpendiculares

Pontos: _____

Cérebro Histórico

10. Além da reconstrução de Lisboa, Marquês de Pombal foi responsável por outras medidas para desenvolver o país. Indiquem uma delas.

R: _____

Pontos: _____



Cérebro Histórico

11. Ordenem cronologicamente, de 1 a 4, os seguintes acontecimentos. Atribuem o número 1 ao acontecimento mais antigo e o número 4 ao acontecimento mais recente.

- Tratado de Paz entre Portugal e Espanha
- Terramoto de 1755
- Restauração da independência
- Reconstrução da Baixa Pombalina

Pontos: _____



ANEXO AV
QUESTÕES-AULA

| ' ' | | ' ' |

Questão-aula sobre a Revolução Francesa

Questão-Aula

Nome: _____

Data: _____

Lê com atenção e responde às perguntas que se seguem.

1. Pinta os países de Portugal e França no mapa da Europa Ocidental:



2. Faz a correspondência correta entre os acontecimentos da Revolução Francesa e os respectivos anos em que ocorreram.

Aprovação da declaração dos direitos do Homem e do Cidadão ●

Execução do rei Luís XVI ●

Início do Período do Terror ●

Tomada da Bastilha ●

● 1788

● 1789

● 1792

● 1793

● 1794

● 1795

3. Assinala com um (X) a afirmação correta:

Qual foi a importância da aprovação da Declaração dos direitos do Homem e do Cidadão ?

- Defendeu a liberdade e igualdade apenas para o clero.
- Defendeu a liberdade e igualdade para todos.
- Criou mais direitos ao clero e à nobreza.
- Defendeu a liberdade e igualdade apenas para o povo.

4. Identifica duas causas para a revolução que ocorreu em França no ano de 1789.

Bom trabalho !

Questão-aula sobre as Invasões Francesas

Questão-Aula

Nome: _____ Data: _____

Lê com atenção e responde às perguntas que se seguem.

1. O mapa da Figura 1 representa as ordens de Napoleão aos países do continente europeu para dominar a Grã-Bretanha em 1806.



Figura 1

Por que nome ficou conhecida esta medida imposta pelo Napoleão Bonaparte aos restantes países europeus ?

2. Qual era o objetivo que Napoleão Bonaparte tinha para implementar essa medida ?

Assinala com um (x) a afirmação correta.

- Impedir que os países europeus comprassem produtos de países fora da Europa.
- Enfraquecer a economia inglesa e o seu império marítimo.
- Estabelecer uma nova rota comercial exclusiva para o império francês.
- Aumentar a circulação de mercadorias entre os países europeus e a Inglaterra.

3. Completa os parágrafos que se seguem com as seguintes palavras-chave:

Palavras-chave:

Napoleão Bonaparte	Bloqueio Continental	1807	Junot
Inglaterra	Massena	D. João	Espanha

No início do século XIX, a Europa estava em guerra devido à expansão do império de _____. Portugal, sendo um aliado da _____, recusou-se a aderir ao _____, imposto contra os ingleses. Como consequência, no ano de _____, as tropas francesas, comandadas pelo general _____, invadiram Portugal.

Diante da ameaça, o príncipe regente _____ tomou a decisão de fugir para o Brasil, levando consigo a corte portuguesa. A família real embarcou em direção àquela colônia, evitando ser capturada pelos franceses.

4. Observa o mapa e completa a legenda com a invasão correspondente.





Legenda:

- _____
- _____
- _____

Bom trabalho !

Questão-Aula sobre a 3.ª Dinastia

	Ficha de Estudo do Meio	
Nome: _____	Data: _____	

Lê com atenção e responde às perguntas que se seguem.

1. Classifica as afirmações de verdadeiras (V) ou falsas (F).

- D. Sebastião desapareceu na batalha de Alcácer Quibir e não tinha herdeiros.
- Após a morte do Cardeal D. Henrique, havia dois pretendentes ao trono.
- D. Filipe II de Espanha invadiu Portugal, convocou as cortes e tornou-se rei.
- Portugal foi governado por reis espanhóis durante 70 anos.
- O povo português aclamou D. Filipe II de Espanha como rei de Portugal.

2. D. Filipe I de Portugal foi aclamado rei nas cortes de...

- Coimbra.
- Leiria.
- Lisboa.
- Tomar.

3. Indica dois motivos que levaram ao descontentamento dos portugueses no período do domínio espanhol.

4. Completa o texto que se segue com as seguintes palavras-chave:

Palavras-chave:

1640	restauração	1740
camponeses	D. João IV	nobres
		Bragança

No dia 1 de dezembro de _____, ocorreu uma importante revolta em Portugal, que foi organizada por um conjunto de _____ portugueses. Desta revolta resultou a _____ da independência de Portugal e _____ foi aclamado rei, sucedendo a D. Filipe III e dando início à dinastia de _____.

Bom trabalho ! 🙌🙌

Questão-Aula sobre a 4.^a dinastia



Ficha de Estudo do Meio

Associação Brasileira de Escolas
BRÁAMCAMP
FREIRE Portugal

Nome: _____ Data: _____

Lê com atenção e responde às perguntas que se seguem.

1. Faz a correspondência correta entre os reis da quarta dinastia e os respetivos acontecimentos que ocorreram durante os seus reinados.

D. João IV	•	•	Construção do Convento de Mafra (1717-1740)
D. João V	•	•	Guerra da Restauração (1640-1668)
D. José I	•	•	Terramoto (1755)
		•	Tratado de Methuen (1703)
		•	Tratado de paz entre Portugal e Espanha (1668)

2. Completa a seguinte frase:

A quarta dinastia inicia-se no ano de _____.

3. Para além do Convento de Mafra, indica outra construção realizada durante o reinado de D. João V.

4. Completa o seguinte frase:

O rei D. José I, nomeou Marquês de Pombal como _____

Bom trabalho !



ANEXO AW
SISTEMA DE PONTOS

|' '' | | ''

Atividade	Pontuação máxima	Pontuação obtida
Quiz - Revolução francesa	30	